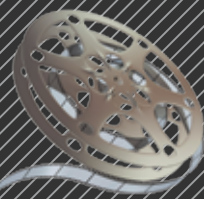


# הד החינוך

## אל המאה ה-21



בהוצאת הסתדרות המורים בישראל | כרך פ"ב | גיליון מס' 6א | סיון תשס"ח, יוני 2008

חינוך  
מהסרטים

# קולנוע בראי החינוך

משהו חשוב קורה במגמות  
לתקשורת ולקולנוע



המסעות לפולין:

## הויכוח נמשך

"אופק חדש":

## הערכה שקולה

שיעורי בית:

## לתת או לא?

מדורים חדשים: כן אדוני השר: אליעזר שמואלי מגלה סודות  
דילמות על הקו: קו פתוח למצוקות מהשטח



## /// מדורים

**84 מחזיקים כיתה:**  
יורם הרפז על תיאוריה מספר אחת

**88 חינוך דיגיטלי:**  
גיאל לוי על Google Earth

**90 מהפרדה לשילוב:**  
דוד יגיל על ריטלין

**96 כן אדוני השר:**  
אליעזר שמואלי על המצאת המקיפים

**98 דילמות על הקו:**  
יעל רוטברג ונאוה דקל על טלפונים ניידים בשיעור

**112 מדברים חינוך:**  
שלושה כנסים

**116 בהמשך לדברים:**  
דיכוי מגדרי במערכת החינוך: אסתר הרצוג על המשמעות של מספרים

**אלף-בית של למידה:**  
ורד סער על תנאים אישיים ללמידה טובה

**לקראת מבנה פדגוגי מאפשר למידה:**  
אברהם כהן על תנאים ארגוניים ללמידה טובה

**122 הד תרבותי בעריכת איריס לעאל שמעון אדף, שהם סמיט, גיש עמית, איתן בוגנים, תמיר שר, רחל רבקינד ואחרים**

## /// חדשות

**9 הד מקומי**  
נחתם הסכם "אופק חדש"

**16 הד עולמי**  
בחינות למורים

## /// כתבות ומאמרים

**20 מציאות ובדין ב"אופק חדש"**  
אריה דיין יורד לפרטים

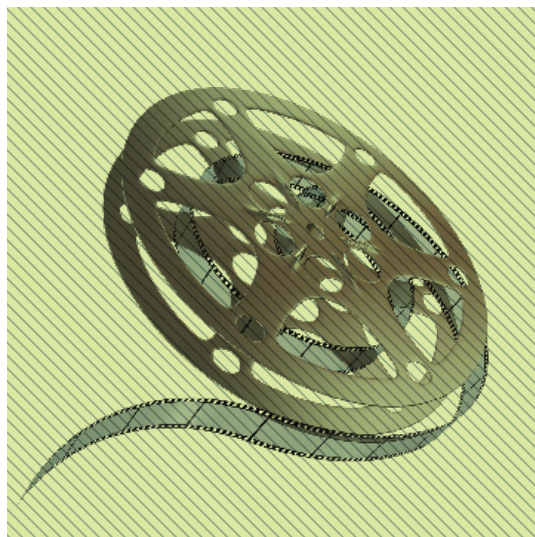
**26 הפרטת הכיתה: מה עושים עם זה? עמוס בר**  
מנחה את המורים

**100 מי צריך שיעורי בית? אליעזר יריב**  
שואל שאלה

**104 עם הפנים למורה רן אהרוני**  
מסדר את הכיתה

**106 בעקבות הזמן היהודי האבוד**  
משה שניר מבקר את מסעות הנוער לאתרי המוות

**110 דברים שכדאי ללמוד מפינלנד: אמון, שוויון, איכות נמרוד אלוני**  
לומד מהצלחות



## /// חינוך מהסרטים

**58 ללכת שבי אחריו**  
איריס לעאל על דרמה חינוכית סוחפת

**60 "הוראת קולנוע זה כמו סיפור אהבה"**  
צביקה גוטליב על מורה מהסרטים

**64 התנהגות נאותה בדרך לרצח**  
עידן ירון על הקודים של המאפיה

**70 היסטוריה בראי הקולנוע**  
מיכל וסר על הוראת היסטוריה וקולנוע

**74 מי לקוי גאון של אמא?**  
אורלי וסרצוג-רביד על הסטריאוטיפ של לקוי למידה

**78 זהות כפולה**  
שמעון אדף על קסמה של סדרת פנטזיה

**82 עושים קולנוע, עושים שלום**  
אריה דיין על יזמה קולנועית של מורים יהודים וערבים

**32 גננות ניצחון**  
הלגה קלר ובנותיה מנהיגות את החינוך הקולנועי

**38 להבין קולנוע - להבין את העולם**  
רחל אסתרקין על שפת הקולנוע

**40 קולנוע שוליים**  
אודי בן יעקוב על הקולנוע בפריפריה

**44 סרט-תרפיה**  
יונתן פריזם על הממד הפסיכולוגי של הפקת סרט

**48 סרט אחר**  
דנה וינקלר על מגמות לתקשורת ולקולנוע

**52 "רגע של אמת": מהמשך לכיתה**  
נועם פיניהולץ על מורים בסרטים ובמציאות

**56 לסניור באהבה:**  
בין מציאות לבדין אבי גולן על מאחורי הקלעים



**לפני יותר מחאה שנים** ניסח הפילוסוף האנגלי הרברט ספנסר שאלת יסוד בחינוך: "מהו הידע בעל הערך הרב ביותר?", כלומר מהו הידע שראוי לכלול בתכנית הלימודים. זמן קצר אחר כך ניסח הפילוסוף האמריקני ג'ון דיואי שאלה דומה: "האם יש לתחומי ידע מסוימים ערך חינוכי פנימי?", כלומר האם יש תחומי דעת שהמפגש אתם עשוי לתרום להתפתחותם של התלמידים. אלה שתי שאלות יסודיות שיש לשאול על תכנית הלימודים הנהוגה בבתי הספר שלנו (אצלנו נהוגות כמה תכניות לימודים. אנחנו, כידוע, אומה סקטוריאלית). השאלות הללו ושאלות יסודיות אחרות אינן נשאלות. העבודה דוחקת ואין זמן לשאלות יסודיות. תכנית הלימודים מתקיימת בכוחן של אינרציה ודעות קדומות. אילו היינו שואלים עליה שאלות יסודיות היינו מדרגים מחדש את חשיבותם של מקצועות הלימוד. יותר מכך - היינו מחליפים את המושג המיושן "מקצוע לימוד" במושג אחר - "תחום משמעות".

יש בתכנית הלימודים "מקצוע לימוד" אחד - אמנם שולי ומפוקפק - שמסמן את הכיוון: לימודי תקשורת וקולנוע. מה עושה את לימודי התקשורת והקולנוע ל"ידע בעל הערך הרב ביותר", ל"תחום דעת בעל ערך חינוכי פנימי", ל"תחום משמעות"? (1) עולמם של הצעירים מעוצב במידה רבה על ידי התקשורת - בעיקר הטלוויזיה - והקולנוע. הבנת המדיום היא הבנת עצמם; (2) עולם התקשורת והקולנוע הוא עולם נחשק שצעירים רוצים להיות חלק ממנו. זהו עולם מושך, מקסים, ממיס התנגדיות; (3) עולם התקשורת והקולנוע הוא רבי-ממדי. הוא מפנה לשורה של סוגיות חשובות ותחומי דעת שונים; (4) לימודי תקשורת וקולנוע משלבים בין תיאוריה לפרקטיקה - הבנה מושגית ופעילות מעשית מונית זו את זו - מה שמגביר את העוצמה החינוכית שלהם; (5) עשיית תקשורת וקולנוע "נחצבת" מתוך עולם של התלמידים. היא "מאלצת" אותם למצוא ולהמציא את עצמם; (6) עשיית תקשורת וקולנוע היא עשייה קבוצתית. היא מלמדת את התלמידים לעבוד במשותף; (7) עשיית תקשורת וקולנוע היא עשייה - יש תוצר שצריך להפיק - וזה מחייב לקבל אחריות ולקחת יוזמה; (8) ללימודי תקשורת וקולנוע יש תוצר - סרט, תכנית רדיו, עיתון - שנותן לתלמידים משוב אותנטי בהתאם לסטנדרטים של התחום; (9) את התוצר מראים לאחרים שיש להם עניין בו. יש ביקוש לעשייה של התלמידים, מה שמוסיף להנעה הפנימית שלהם.

ערכים חינוכיים שאנחנו אוהבים לדבר בשבחם - למידה משמעותית, ידע מועיל ושימושי, עבודה קבוצתית, אחריות ויוזמה, השכלה רחבה, טעם אמנותי, גילוי עצמי ועוד - מגולמם בלימודי תקשורת וקולנוע יותר מבלימודי מקצועות האחרים, ואנו מתייחסים אליהם בחשדנות וממקמים אותם בשולי תכנית הלימודים שלנו. רפורמה של מערכת החינוך חייבת לארגן מחדש את הידע הנלמד בבתי הספר בויקה למושג "תחום משמעות" ובהשראת מה שקורה במגמות לתקשורת ולקולנוע.

הגיליון הזה של הד החינוך מוקדש לקשרים השונים שבין חינוך לקולנוע. הריאיון הפותח עם האם המייסדת של לימודי התקשורת והקולנוע במערכת החינוך שלנו - הלגה קלר - והממשיכות שלה - דורית באלין, רויטל זיוון וקטף מוראד-סלמה - פורש את מגוון הזיקות של חינוך לקולנוע; רחל אסתרקיין מסבירה במאמרה מהי אוריינות חזותית ומדוע חשוב כל כך להקנות אותה לתלמידים; אודי בן יעקוב טוען שלימודי הקולנוע הומצאו בפריפריה ומשם עברו למרכז ה"הוכשרו" בו. לסרטי תלמידים המופקים בפריפריה, הוא מסביר, יש מאפיינים מיוחדים; יונתן פריזם מתרכז בהיבטים הטיפוליים והרגשיים של הפקת סרט; דנה וינקלר יצאה לשטח לראות כיצד מורים ותלמידים עושים קולנוע; נועם פיינהולץ מראה מה אפשר ללמוד מסרטים על מורים מצליחים - מה אפשר להוריד מהמסך לכיתה; אבי גולן ואיריס לעאל מגסים ללמוד משהו בעל ערך חינוכי משני המורים המפורסמים ביותר בקולנוע - חיימה אסקלנטה (לסניור באהבה) וג'ון קיטינג (לבת שבי אחריו); צביקה גוטליב כותב על המורה לקולנוע הוותיק ביותר במערכת החינוך שלנו - ארבעים שנה בכיתות והוא עדיין מאוהב בהוראת הקולנוע לצעירים; עידן ירון מפצח את הקודים של המאפיה באמצעות ניתוח של סרטים רלוונטיים ומראה איך עובדים עם טקסט קולנועי בכיתה; מיכל וצר עומדת על החסרונות הוורודיים והיתרונות האפשריים של הקולנוע להוראת היסטוריה; אורלי וסרצ'וב מראה איך הסטריאוטיפ הקולנועי של "סופר-לוקי למידה" מזיק לתלמידים בעלי לקויות למידה; שמעון ארף מצביע על הקשר שבין סרטי פנטזיה ובין גיל ההתגברות באמצעות ניתוח סדרת הפולחן באפי ציידת הערפדים; ואריה דיין מספר על מורים יהודים וערבים שרוצים להקים גשרים של הידברות והבנה בעזרת עשיית קולנוע משותפת.

כהרגלנו, דאגנו גם לקוראים שהנושא המרכזי של הגיליון אינו הנושא היחיד שמעסיק אותם. הגיליון הנוכחי, כמו קודמיו, גרוש מאמרים, כתבות ומדורים שעניינם היבטים שונים ומגוונים של מערכת החינוך שלנו.

לגיליון זה של הד החינוך צירפנו מסמך בעל חשיבות רבה מבחינתנו המורים - דוח מקינזי: על הגורמים להצלחתן של מערכות החינוך הטובות בעולם. האמירה העיקרית של דוח זה, המסכם מחקר של 25 מערכות חינוך בעולם, היא שאיכותן של מערכות חינוך תלויה באיכות המורים וכי המדינה יכולה לשפר את איכות המורים באמצעות שיפור תנאי העבודה שלהם, כפי שאכן עשו מערכות החינוך הטובות בעולם. בשבוע שעבר חתמו נציגי הסתדרות המורים, משרד החינוך ומשרד האוצר על הסכם הרפורמה "אופק חדש". ההסכם אינו פותר את כל הבעיות של המורים, וגם לא את רובן, אך הוא מהווה צעד בכיוון הנכון, הכיוון שדוח מקינזי מצביע עליו.

מערכת הד החינוך מאחלת לכם חופשת קיץ מהנה. אין ספק: אתם זקוקים לה.

**יורם הרפז**



**המערכת:**  
 "הד החינוך", רח' בן טרוק 8,  
 תל אביב 62969, 03-6922939  
 hed21@morim.org.il

**מחלקת מודעות ופרסום:**  
 אהובה צרפתי  
 03-7516615  
 בקט: 03-7516614  
 ahuvatz@bezeqint.net

**מו"ל:** הסתדרות המורים בישראל  
**דפוס:** גרפוליט

**מחלקת מנייים והפצה:**  
 דינה אשכנזי  
 רח' בן טרוק 8, תל אביב 62969,  
 טלפון: 03-6922939,  
 פקס: 03-6922928,  
 א'ה', 08:00-15:00

**מערכת מייצעת:**  
 ד"ר נמרוד אלוני,  
 אורה גבריאל,  
 ציפי גנץ, שגית דואני,  
 דורית תגי,  
 ד"ר אמנון כרמון,  
 אמנון לבב,  
 אורלי פרלמן,  
 דב רונן, נעמי ריפתי

**עורך:** ד"ר יורם הרפז  
**סגנית עורך:** יולי חרומצ'נקו  
**יו"ר המערכת:** ציון שורק  
**עריכה גרפית:** סטודיו זה  
**עריכת לשון:** תמי אילון-אורטל  
**מידענות:** דזירה פז  
**תרגומים:** יניב פרקש  
**אחריות אתר:** דפנה שטרן



## מסע למקום אחר

המסעות לפולין, שהד החינוך עסק בהם בשני הגיליונות האחרונים, הם תשובה לשתיקה הקשה של הניצולים ותשובה לאלה שרצו להשמידנו: "אנחנו פה!". הם גם אמצעי חשוב לגיבוש הזהות היהודית והישראלית במאה העשרים ואחת ואמצעי להעלות שאלות קיומיות ומוסריות לדיון בין מורים לתלמידים. בשנים הראשונות המסעות היו מרגשים. בשנים האחרונות, כפי שקראנו בשני המאמרים, הם בעייתיים.

אני דור שני לשואה. גדלתי בשתיקה יחסית סביב הנושא; ילדי נחשפו לו במלוא עוצמתו. ארבעת ילדיי הבוגרים השתתפו במסע לפולין. הבן הבכור העדיף את המסע במסגרת תנועת השומר הצעיר כי "הכנה יותר משמעותית והמסע יותר רציני [מזה של בית הספר]". שנים לאחר מכן השתתף שוב במסע במסגרת קורס מ"פ של הצבא שהיה, לדבריו, "שונה, חוויה אחרת". בני השני יותר על המסע בתקופת בית הספר משום שהרגיש שלא יוכל לעמוד רגשית מול הזוועות. בגיל 26 הוא השתתף במסע לפולין. שתי בנותיי השתתפו במסע במסגרת בית הספר. כבר אז השתתפו רק חלק מהתלמידים, ואנו ההורים הוחתמנו יחד עם התלמידים על תגובות לבעיות התנהגות קשות אם יתגלו בסיוור.

כאיש שעוסק בחינוך ראיתי במסעות לפולין מפעל ראוי בגלל עוצמת החוויה המתאפשרת רק במקום ההתרחשות. אך כיום, כאשר המסע לפולין "נתקל" בבעיות שמפחיתות מערכו, נשאלת השאלה אם אין עוד אתרים על פני הגלובוס שראוי לנסוע אליהם ולחוות את האירועים שהתרחשו בהם. האם לא ראוי לבקר באתרים שבהם העם היהודי הגיע לאחר משיאו במקום באתרי השמדה? אני מתכוון לאתרים שמתאימים לאזרחים יהודים וערבים כאחד ואשר מעבירים מסר של גדולה ודריקום. בספר, למשל, במסגרת פעילותי במכון "ג'יטלי" (JITLI - Jacobs International Teen Leadership Institute) - מסגרת החותרת לעיצוב מנהיגות יהודית וערבית - אני משתתף בנסיעות עם נוער יהודי וערבי, שמונים חניכים בשנה, לסיור של שבוע בספרד. אנו מבקרים בגרנדה, בקורדובה, בטולדו ובמקומות אחרים שהם דוגמה לשיתוף פעולה בין יהודים למוסלמים, שיתוף פעולה שהביא לשיאי יצירה תרבותית. הסיור כרוך בהכנה רצינית ובהפקת לקחים הנוגעים לבניית עתיד משותף. סיור כזה מעביר לדעתי מסרים חיוביים ותקווה לעתיד.

### ד"ר יצחק קורן,

מכללת קיי

## יש סיפור

בסקירה ביקורתית קצרה על ספרי בליים שלובים בחינוך הלאומי: **הסיפור הציוני (הד החינוך, פברואר 2008)** התייחס העורך הסוקר רק לחלק מפרקי הספר וקבע ש"אין סיפור [...] היסטורי מתפתח ומעניין. הספר אינו נגיש לקריאה רציפה, וייתכן שלא נועד לה". אכן, הספר, בעוונות מחברו - פרופסור לתולדות החינוך - מחקרי במהותו ואין בו סיפור רציף משום שמטרתו לתאר ולהרגיש, לתעד ולנתח את מרב הכלים החינוכיים שעמדו ועומדים לרשות המחנך הלאומי גם מעבר לאמצעים המובנים מאליהם: השפה הלאומית, מערכות חינוך חובה לאומיות, תכניות לימודים וטקסים. מילון אבן שושן המרוכז (2004) מביא הגדרות שונות לסיפור ובהן: "הרצאת מעשה שהיה או שהומצא"; "מעשה, שרשרת התרחשויות הנובעות זו מזו". **הסיפור הציוני** מרצה את מעשה החינוך בציבור היהודי-חילוני בארץ הזאת מראשית הציונות בדרך שלא נחקרה עד כה: ניתוח ארגון הכלים הציוני בבתי הספר משלהי המאה התשע עשרה ועד כאן ועכשיו. גם מורים ומנהלים, ולא רק חוקרים ותלמידי מחקר, יכולים לעשות בו שימוש וללמוד מהדוגמאות שבו לצורך יישומי החינוך הלאומי הציוני (והאידיאולוגי בכלל) בהווה ובעתיד; משום כך, בין השאר,

הוא חולק פרקים-פרקים העומדים ברשות עצמם ומהווים יחד ספר יען (handbook) או מעין לכסיקון של התחום הנידון.

הספר בליים שלובים בחינוך הלאומי: הסיפור הציוני (מאגנס, 2008) בא לטעון שיש מכנה משותף ל"יהדות הלא דתית" המחפשת (ולא תמיד מוצאת) את דרכה בחברה ובחינוך מראשית הציונות. הוא מתרכז בשלושה מעגלים קהילתיים קונצנטריים של המגזר הזה: החינוך הקיבוצי, ששימש ומשמש "מעבדה חינוכית-חברתית" בישראל ולעולם; "זרם העובדים" של ההסתדרות הכללית של העובדים (אחד משלושה זרמי חינוך בתקופת היישוב וראשית המדינה, 1921-1953), שהחינוך הקיבוצי היה חלק אוטונומי בתוכו; "החינוך הכללי" ביישוב ו"הממלכתי" במדינת ישראל. התיזה העיקרית בספר היא שה"איך" בחינוך בכלל (ובחינוך אידיאולוגי לאומי בפרט) חשוב לא פחות מה"מה": החינוך הלאומי מסתייע לא רק בתכנים אלא גם בכלים המגוונים שנעשה בהם שימוש. בספר שלושה חלקים מרכזיים העונים על שלוש שאלות שאינן נשאלות כמעט בחקר הלאומיות: מה היו הכלים החינוכיים השלובים (פורמליים ולא פורמליים) שבאמצעותם הונחלה הלאומיות בבתי הספר היסודיים והעל-יסודיים; מה היו דרכי ההפצה של החידושים הללו בחינוך הציוני בין בתי הספר, עם מי ובאילו שיטות התנהלו שותפויות עם בתי הספר לצורך הנחלתם; מה היו העקרונות החינוכיים הבולטים שהנחו את כל הכלים, החידושים והשותפויות הללו.

### רופ' יובל דרוך,

בית הספר לחינוך של אוניברסיטת תל אביב

## זהירות! תכניות לימוד בשירות ההון-שלטון

שדה החינוך הפך ליעד נכסף לשליטה של בעלי הון, יומיהם החלקלקים מפתים את ראשי מערכת החינוך ברשויות ומנצלים את קשריהם עם ראשי הרשויות כדי שישלבו בתכניות הלימוד את החומרים שהכינינו. לפני שנתיים-שלוש הפיקה חברת החשמל ספר לימוד, מקראה כביכול שהציעה תכנים ערכיים שיחליפו את תוכני מקראות הספרות האכזרית ואת תכניות הלימוד במדעים לטובת פרסום החברה. חברת בזק או כל חברה מונופוליסטית אחרת יכולה אף היא להנפיק תכנית לימודים כדי להאדיר את שמה. חברת החשמל עטפה את תכניתה באריזה מפתה ואכן הוצנחה לבתי הספר בדרישת ראשי העיר. אגב, חלק מכותבי תכניות מוזמנות אלו הם אנשי חינוך.

השנה נחשפתי לתכניתו ה"חינוכית" של לב לבייב, שמטרתה לחזק את השורשים היהודיים של תלמידי החינוך הממלכתי. את התכנית מציג צוות פתייני של שמונה - לכל אחד תפקיד: מנהל, אחראי תוכן, אחראי תקשורת וכו'. הצוות מציג חוברות צבעוניות לתלמיד ובעיקר מציג ארבע שעות הוראה חינם לכיתה לבית הספר. המורים, כמובן, נשכרו על ידי לבייב. הרצון של העיריות לתת לתושבים שעות נוספות בחינם מניע אותן שלא לבדוק ב"ציציות" (תרתי משמע) ולהציע את השעות למנהלי בתי הספר. מנהלי בתי הספר, שחווים מצוקת שעות לימוד במהלך כל שנות עבודתם, עלולים להתפתות ל"חינמיות" ולשכוח את התכנים שהם מביאים לקהל התלמידים השבוי.

המערכת עוברת "גאידמקיוזיה". בעלי אינטרסים למיניהם שיש להם את ההון לגייס משאבים שהמערכת משתוקקת אליהם, כגון שעות חינם בקבוצות למידה קטנות, מנצלים את המערכת ניצול ציני ובוטה. התכנים מסופקים בלא כל פיקוח. יש חשש שמנהלי בתי ספר לא יעמדו בפיתוי השעות המוצעות ויאמצו תכניות בעייתיות ומגמתיות מסוג זה.

כדאי שהמשרד יבדוק את תכנית חברת החשמל ואת תכניתו של לבייב בטרם נמצא את עצמנו מקדישים להן בחינות מיצ"ב ובגרורות ומתמודדים עם נזקים אחרים.

### הכותבת היא מנהלת בית ספר במרכז הארץ



# הדמקומי

חדשות חינוך בישראל

## אירועי חינוך

**18.6 סוכס סופית הסכס**  
"אופק חדש" בין כל הגורמים הרלוונטיים - משרד האוצר, משרד החינוך והסתדרות המורים. ההסכס יביא להעלאת שכרם של המורים. עלותו הכוללת: 5.5 מיליארד ש"ח.

**2.6 חליאת הכנסת אישרה הצעת חוק הקובעת כי ספרי לימוד לא יוחלפו במשך חמש שנים** מיום שנכנסו רשמית למערכת החינוך. יוזם החוק, ח"כ יעקב מרגי (ש"ס), הסביר שמקור היוזמה לחוק במצוקת תלמידים והורים הנאלצים לרכוש ספרי לימוד חדשים מדי שנה בשנה, דבר שמכביד עליהם כלכלית. שרת החינוך, יולי תמיר, הסבירה בתגובה שהחוק לא רלוונטי משום שהמשרד החל בתהליך העברת ספרי לימוד לאינטרנט.

**2.6 ח"כ אורית נוקד (עבודה)** הגישה הצעת חוק שתטיל הגבלות על פרסומות המיועדות לקטינים. על פי ההצעה, שנועדה להילחם בתופעת השמנת היתר בקרב מתבגרים, ייקבעו קריטריונים מגבילים לפרסומות המועדות בני נוער וילדים לצורך ממתקים ומשקאות ממותקים מוכרות לצורך קידום מכירות של מוצרים כאלה. פרסומות שלא יעמדו בקריטריונים לא יסודרו בשעות הצפייה המוגברת של בני נוער.

הושג הסכס. יו"ר הסתדרות המורים יוסי וסרמן



צילום: רפי קוץ

## הסכס "אופק חדש" סוכס סופית

הבאה". במסגרת ההסכס יעלה שכר המורים ב-26% בממוצע. המורים יידרשו ללמד 36 שעות שבועיות במקום 30. מתוכן 26 שעות יהיו שעות לימוד פרונטליות ושאר השעות יוקדשו לעבודה פרטנית עם תלמידים ולשעות נוספות בבית הספר. לרפורמת "אופק חדש" צפויים להצטרף בשנת הלימודים הבאה כ-450 מוסדות חינוך, לצד כ-300 בתי ספר שהצטרפו לרפורמה במהלך השנה הנוכחית. הרפורמה תוסיף כ-900 אלף שעות פרטניות לבתי הספר לטובת תגבור תלמידים חלשים או העצמת תלמידים מצטיינים. במסגרת הרפורמה יועלה שכרו של מורה מתחיל, שבעבר לא עבר את רף שכר המינימום, לכ-5,300 ש"ח.

(עוד על יישום "אופק חדש" בבתי הספר ועל הדרכים לניצול שעות פרטניות, ראו כתבות בהמשך גיליון זה)

18 ביוני סוכס סופית הסכס "אופק חדש" בין משרדי האוצר והחינוך לבין הסתדרות המורים. עלות ההסכס החדש היא כ-5.5 מיליארד ש"ח, ובמסגרתו תתאפשר העלאת שכר ניכרת למורים חדשים הנכנסים למערכת החינוך ותגמול מורים עבור עבודה פרטנית עם תלמידים. הסיכום הושג בתום 18 חודשים של משא ומתן בין כל הגורמים. סעיפים נקודתיים בהסכס, דוגמת אלה הנוגעים למעמד הגננות, נתונים עדיין במשא ומתן.

"אחרי שישים שנה הצלחנו יחד עם המדינה להציב את החינוך בראש סדר העדיפויות ולשפר את מעמד המורה ואת תנאי עבודתו", אמר בעקבות הסיכום מזכ"ל הסתדרות המורים, יוסי וסרמן. שרת החינוך, יולי תמיר, בירכה על הסיכום הרשמי של ההסכס: "החתימה תאפשר למערכת החינוך לעבור לשלב הבא והמשמעותי של הטמעת הרפורמה בבתי הספר והיא תאפשר היערכות מיטבית לקראת שנת הלימודים

## ועדה למשרד החינוך: לקצר את המסע לפולין

ספר חלשים מבחינה סוציאל-אקונומית – בבתי ספר חזקים יוצאים למסעות בין 70% ל-80% מתלמידי כיתות י"א, לעומת כ-10% בלבד בבתי הספר החלשים.

בראש הוועדה לבחינת המסעות לפולין עומד החשב לשעבר של משרד החינוך, מוטי מרוז. על פי העיתון "הארץ" אחת ההמלצות הכלולות ברוח היא צמצום של המסע משמונה ימים לחמישה ימים, דבר שעשוי להוזיל את עלות המסע בכ-1,500 ש"ח. כמו כן מוצע להגדיל את ימי ההכנה למסע ומומלץ לכלול בהכנה את כל תלמידי השכבה, גם אלה שלא יצטרפו למסע.

עוד המליצה הוועדה להגדיל את הסכום בקרן המלגות של המשרד לחמישה מיליון ש"ח, ולחלקן על פי מדרג סוציאל-אקונומי. הוועדה ביקרה את מנגנון חלוקת המלגות והגדירה אותו "שגוי ובירוקרטי בצורה קשה, וגורם לכך שרוב המלגות מגיעות לתלמידים זמן רב לאחר תום המסע".

(עוד ביקורת על המסעות לפולין ראו בגיליון זה ובגיליון הקודם של "הד החינוך")

עדה ציבורית שמינה משרד החינוך לבחינת סוגיית המסעות לפולין המליצה, בין השאר, לקצר את המסעות ולהגדיל בהרבה את היקף הסיוע והמלגות שהמשרד מקצה למטרה זו. מטרת ההמלצות לצמצם את עלויות המסע המוטלות על משפחות התלמידים ולהרחיב את מעגלי התלמידים שיכולים להרשות לעצמם להשתתף בו.

מסעות תלמידים לפולין החלו בשנת 1988 והפכו מאז למקובלים ברבים מבתי הספר במערכת החינוך. עד 2007 יצאו למסעות כ-27 אלף תלמידי תיכון. אולם בשל העלויות הגבוהות, רק תלמידים שמשפחותיהם יכולות לעמוד במימון משתתפים במסעות אלה. השנה, למשל, התייקרה עלות הנסיעה לכ-1,500 דולר לתלמיד ומשרד החינוך יסבסד את עלות הנסיעה בכ-500 ש"ח לתלמיד. קרן המלגות של המשרד מסבסדת את המסע עבור כאלף תלמידים לשנה בלבד.

חברי הוועדה הצביעו על פער עצום בין השתתפות תלמידים מבתי ספר חזקים להשתתפות תלמידים מבתי



## כ-400 גני ילדים ערביים בסכנת סגירה

ממוקמים במבנים לא ראויים. לטענת נציגי העמותות, הגנים הפרטיים במגורים הערבי והדרוזי קמו כניסיון לענות על מחסור גדול בגני ילדים אשר נובע אולת ידם של משרד החינוך ושל הרשויות המקומיות. במשך שנים הכיר משרד החינוך בנחיצותם של הגנים הפרטיים והעביר להם תקציב, אך כעת הוא מתנה זאת בדרישות נוקשות שהגנים אינם יכולים לעמוד בהן.

יולי תמיר מסרה בתגובה כי "יש מטרה ברורה למשרד החינוך להעדיף חינוך ציבורי וגני ילדים ציבוריים. אנחנו רוצים לשמור על תנאים מחמירים במיוחד במגור הערבי, שפותח גני ילדים במקומות לא סכירים – כמו למשל בחדרי מדרגות".

עמותות המפעילות גני ילדים במגור הערבי והדרוזי הודיעו במהלך יוני על שורת צעדים שינקטו במחאה על מה שהגדירו אפליה מצד משרד החינוך. על פי מפעילי העמותות, כ-400 גנים ובהם כ-13 אלף ילדים צפויים להיסגר בשל צעדים מפלים של המשרד.

אתר Ynet דיווח שנציגי העמותות טענו שמשרד החינוך הציב להן שורה של מכשולים ביורוקרטיים ודרישות העלולים למנוע את פתיחת הגנים בשנה הבאה. הגנים הפרטיים נדרשים, למשל, להציג היתר לשימוש חורג במבנה כתנאי לקבלת רישיון להפעלת הגן, אף על פי שמשרד החינוך אינו מציב דרישות דומות לגנים שרשויות מקומיות מפעילות, גם כשאלה

**1.6** יו"ר ארגון המורים העל-יסודיים, רן ארז, מאיים בריאיון לעיתון "הארץ" כי **שנת הלימודים הבאה תיפתח בשביתה**. לדברי ארז, משרד האוצר מתחמק מיישום ההסכמים שהביאו לסיום שביתת המורים האחרונה ובכללם גיבוש רפורמה בחינוך העל-יסודי, צמצום מספר התלמידים בכיתות והחזר של 20 אלף שעות לימוד. ארז האשים את משרד האוצר בסחבת במשא ומתן. משרד האוצר מסר בתגובה כי האחריות לעיכובים תלויה בגורמים אחרים, בהם משרד החינוך וועדת הכספים.

**28.5** בעקבות מאבק ציבורי שניהלו תלמידים הודיע משרד החינוך כי **ימנע את סגירת בית הספר הניסויי תפן**, שהיה בסכנת סגירה מאז הודיע ראש המועצה התעשייתית תפן שהמבנה לא בטיחותי. משרד החינוך הודיע שבית הספר יקבל תקציב שיאפשר את המשך קיומו.

**21.5** שרת החינוך, יולי תמיר, האשימה בשיבת ועדת החינוך בכנסת את מנכ"ל המוסד לביטוח לאומי, אסתר דומיניסני, באי-שיתוף פעולה בגביית תשלומי הורים עבור בתי הספר. על פי תכנית שגיבשה תמיר המוסד לביטוח לאומי, ולא בתי הספר, הוא שיהיה אחראי לגביית תשלומים המיועדים לביטוח חובה, למימון טיולים שנתיים, מסיבות סיום ועוד, והגבייה תיעשה בהתאם למדרוג הסוציו-אקונומי של משפחות התלמידים. בעקבות טירוב המוסד לשותף פעולה עם התכנית הודיע יו"ר ועדת החינוך, מיכאל מלכיאור, שהוועדה

## למרות הבג"ץ, אין מיגון לבתי הספר בשדרות

צריכים להיות ממוגנים. המדינה, בתגובה, הגישה בקשה לארכה בביצוע המיגון והציעה שחמישה מתוך בתי הספר בשדרות ייבנו מחדש כבתי ספר ממוגנים. בג"ץ קיבל את ההצעה.

אולם לאחר מכן החל תהליך ארוך ושנוי במחלוקת של התקשרויות בין העירייה, שהוטלה עליה משימת התכנון והבנייה, לבין החברה שתבצע את העבודות בפועל. הזכיינית שנבחרה עוררה את התנגדות האופוזיציה בעיר והעירייה גם קיבלה פנייה ממנכ"ל משרד הפנים שההליכים שעשתה לקראת בניית בתי הספר אינם תקינים. בסופו של דבר עבודות התכנון והבנייה עדיין לא החלו וגם בשנת הלימודים הבאה בתי הספר בשדרות לא יהיו ממוגנים על פי הסטנדרט שהתקבל בפסיקת בג"ץ.

למרות החלטת המדינה בעקבות עתירה לבג"ץ עדיין לא החלה בניית חמישה בתי ספר ממוגנים בשדרות. על האחריות למחדל יש חילוקי דעות - מנכ"ל משרד הפנים, אריה בר, אמר לעיתון "הארץ" שהסיבה לעיכוב בתחילת הבנייה היא כשל בהגשת מכרז. ראש עיריית שדרות, אלי מויאל, טען בתגובה כי הסיבה לעיכוב היא האופוזיציה העירונית בשדרות, שעייבה את הליכי אישור תחילת הבנייה.

את העתירה לבג"ץ הגיש ב-2006 המטה לביטחון שדרות, שטען כנגד "שיטת המרחבים המוגנים" המקובלת. על פי שיטה זו רק חלק מהכיתות בבתי הספר בשדרות ממוגן ועל התלמידים לעבור לכיתה ממוגנת בתוך 15 שניות. שופטי בג"ץ קיבלו את הביקורת וקבעו בפסק הדין שניתן במאי 2007 שכל בתי הספר בעיר

לא תאשר את גביית תשלומי ההורים לשנה הבאה עד לבירור העניין.

**20.5** דוח מבקר המדינה מותח ביקורת חריפה על תפקודו של משרד החינוך בכמה תחומים. מהדוח עולה למשל **שכחמישית מחטיבות הביניים וכרבע ממוסדות החינוך המיוחד לא קיבלו שירות פסיכולוגי בשנת הלימודים הקודמת** בגלל בעיות תקציב. עוד עולה שמשרד החינוך לא גיבש נהלים לעדכון תכניות לימודים וכי פיתוח תכניות לימודים חדשות אורך שנים ארוכות. על כן בחלק ממקצועות הלימוד אין תכניות כלל ובחלק הן מיושנות מאוד. גם בטיפול באלימות קיבל המשרד ציוד נמוך בדוח מבקר המדינה וצוין שכל המסקנות של הוועדות השונות שעסקו בטיפול באלימות לא מומשו.

## שינוי בבגרות - כבר בשנה הבאה

משרד החינוך שוקל להוסיף גם פרק "אנסין" - קטע שלא נלמד קודם - לבגרות בהיסטוריה וכן להעלות את הניקוד לחלק ה"אנסין" בבגרות בספרות. מתוכנן גם להוסיף שאלות חשיבה בכימיה ובגיאוגרפיה. פרופ' ענת זוהר אמרה לעיתון "הארץ" שקטע ה"אנסין" מאפשר "בדיקת יכולת של ניתוח ואינטגרציה של מידע, יישום ידע קודם בנסיבות חדשות, השוואה בין קטעי מקורות שונים ועוד. היתרון הגדול באנסין הוא שאי אפשר לשנן את הפתרון הנכון". במשרד החינוך מתכננים לערוך בקיץ סדנה מיוחדת בשיתוף הצוותים המחברים את בחינות הבגרות כדי לתרגל את הניסוח החדש של השאלות. דוגמאות לשאלות אלה יפורסמו בתחילת שנת הלימודים הבאה כדי להכין את התלמידים לשינויים הצפויים.

כבר בשנת הלימודים הקרובה (תשס"ט) יחולו שינויים בחלק מבחינות הבגרות. שינויים אלה הם חלק ממדיניות "האופק הפדגוגי" שהגתה יו"ר המזכירות הפדגוגית, פרופ' ענת זוהר, ואשר נועדה לחזק את יכולות ההבנה ופיתוח החשיבה של תלמידים. השאלות החדשות שייטוספו לבחינה ידרשו מהתלמיד יישום "גבוה" יותר של החומר הנלמד, סינתזה של החומר ולעתים גם כתיבת דעה אישית מנומקת המבוססת על החומר הנלמד. שאלות אלה יאפשרו יותר מתשובה נכונה אחת והציון שיינתן עליהן יתחשב בתהליך החשיבה שיובא בתשובת התלמיד ובאיכות נימוקיו. השינויים יהיו הדרגתיים ויימשכו כארבע שנים. היעד הוא שכשליש מהשאלות בבחינה יהיו "שאלות חשיבה".

**13.5** ארגון המורים שיגר מכתב לחבריו ובו **הנחיה לשבש את קיומם של מבחני המיצ"ב**. המכתב מורה למורים שלא לערוך ולבדוק את בחינות המיצ"ב עד שיזכו לתגמול על עבודה זו. מנכ"ל משרד החינוך, שלומית עמיחי, אמרה בתגובה: "הארגון פורט את התהליך החינוכי לפרוטות ואינו מאפשר את קידום מערכת החינוך".

קבוצת בוגרי בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית, רובם מנהלי בתי ספר תיכון, יזמה לא מכבר הצעה לצמצום מספר בחינות הבגרות לשלוש בלבד - אנגלית, מתמטיקה ולשון. היוזמה הוצגה לשרת החינוך, יולי תמיר, בחודש מאי. הקבוצה, הנעזרת בין השאר בחתן פרס ישראל, פרופ' חיים אדלר, טוענת שמבנה הבגרות הקיים הופך את המבחנים ל"כלי ומדד פומבי יחיד להערכת בתי

**יוזמה חיצונית:**  
**לצמצם את מספר הבגרות לשלוש**

## משרד האוצר מקדם תוספת תקציב לחינוך בפריפריה

במסגרת הדיונים לקראת תקציב 2009 משרד האוצר והשר העומד בראשו, רוני בר-און, מקדמים החלטה שמשרד החינוך יקבל בשנת התקציב הבאה תוספת של כשני מיליארד ש"ח אשר יופנו בעיקר להשקעה בצפון הארץ ודרומה. כמו כן משרד האוצר מעוניין להשקיע בהרחבת רפורמת "אופק חדש" בבתי הספר היסודיים ל-450 בתי ספר נוספים, לבניית כ-1,400 כיתות חדשות, לצמצום מספר התלמידים בכיתות ל-32 תלמידים לכל היותר ולהגדלת תמריצי שכר למורים שיעברו ללמד בפריפריה.

## משרד החינוך וועדת המעקב: עוד אלפי כיתות למגזר הערבי ושדרוג מעמד השפה הערבית

משרד החינוך ונציגי ועדת המעקב הערבית לענייני חינוך גיבשו תכנית משותפת להשקעה נרחבת של המשרד במגזר הערבי. התכנית גובשה בצוותים משותפים של נציגי המשרד וועדת המעקב והוצגה במאי לשרת החינוך. תמיר התחייבה, לרברי המשתתפים, לסייע ביישום חלק מההמלצות כבר בשנת הלימודים הקרובה. עלות יישום התכנית מוערכת במיליארדי ש"ח, והיא תתפרש על שנים אחרות. יישום חלק מסעיפיה תלוי בהסכמת משרד האוצר שכן היא דורשת תקצוב החורג מהתקצוב הרגיל של משרד החינוך.

בעקבות איומי ועדת המעקב להשביט את הלימודים במגזר הערבי הוחלט על הקמת ארבעה צוותים משותפים למשרד ולוועדה, שיתמקדו בצרכים שונים של מערכת

משרד החינוך הערבית. כך, למשל, הוועדה הראשונה, שעסקה בהישגים, המליצה לערוך רפורמה בהוראת השפות במגזר כך שבכיתות א"ב ילמדו רק את השפה הערבית, ולימודי השפות העברית והאנגלית יידחו לכיתות ג' וד', בהתאמה. ועדה שעסקה בתוכני הלימוד המליצה להעלות את חובת ההיבחנות בערבית מ-3 יחידות לימוד ל-4, וכך להשוות את מעמד הערבית למעמד העברית בתעודת הבגרות. ועדה שעסקה במצוקת הכיתות קבעה שעד סוף 2012 יש להשלים בנייה של 9,236 כיתות. ועדה רביעית, שעסקה בטיפול בלקויות למידה, המליצה לפתח כלים לאבחון לקויות למידה המתאמים לשפה הערבית ולהקדים את איתור הסובלים מהלקויות לגני הילדים ולכיתות הנמוכות.

## 40,000 תלמידים נעלמו

בתחילת כל שנת לימודים אין למשרד החינוך מידע על 40,000 תלמידים המופיעים ברישומי משרד הפנים - כך פורסם בעיתון "הארץ". מבדיקות שנעשו במשרד עולה כי חלק מתלמידים אלה נשרו ממוסדות חינוכיים אך אינם נכללים בנתוני הנשירה הרשמיים המתפרסמים מדי שנה.

חלק מהיעדר המידע על התלמידים נובע מבעיות טכניות: שגיאות ברישום בבתי הספר, מעבר בין מוסדות חינוך ועזיבת ישראל. עם זאת בדיקה שנעשתה בשנה שעברה גילתה שכ-15% מהתלמידים הנעדרים - כ-5,000 תלמידים - אכן נשרו מהלימודים. ממצאי הבדיקה מראים שנתוני הנשירה בפועל גבוהים כנראה מאלה שפרסם המשרד. גם הנתונים הרשמיים על נשירת תלמידים מעידים על עלייה של כ-5,500 ילדים ונערים נושרים לעומת שנת הלימודים הקודמת: כ-29,200 ילדים ובני נוער. תופעת הנשירה מחריפה בשל מחסור חמור בקציני ביקור סדיר (קב"סים) האמורים לאתר בני נוער נושרים - כיום יש במשרד 415 קב"סים ואילו מספר הקב"סים הנדרשים מוערך במשרד החינוך בכ-3,500.



## השארת הילד בגן אינה משפרת את הישגיו

מחקר שיזמה מחלקת החינוך בעיריית נתניה עולה שהשארת ילדים לעוד שנה בגן הילדים אינה מסייעת לשיפור הישגיהם בבית הספר או להשתלבותם במערכת החינוך. על פי המחקר, שצוטט ב"מעריב", לא נצפו הבדלים מובהקים בסוף כיתה א' בין ילדים שנותרו עוד שנה בגן לבין ילדים שלא. למעשה דווקא בקרב ילדים שנשארו עוד שנה בגן נצפתה נטייה קלה לתפקוד נמוך יותר.

על פי הנתונים כ-12% מהילדים בשנתון שאמור לעלות לכיתה א' השנה, כ-15 אלף ילדים, נשארים בגן ולא עולים לכיתה א'.



# הדעולמי

חדשות חינוך מהעולם

/// איסוף ועריכה: דזירה פז



**בריטניה:**

## כמה בוגרי בית ספר הלכו לאוניברסיטה?

ההצעה של המועצה למצוינות הוגשה על רקע חוסר שביעות רצון שהביעו שרים בממשלה נוכח שיעורם הנמוך של תלמידים מרקע סוציאקונומי נמוך המגיעים לאוניברסיטאות, שיעור שלא השתנה במשך שנים רבות. את המועצה הלאומית למצוינות בחינוך (NCEE) הקים ראש הממשלה גורדון בראון בקיץ שעבר. מטרתה המוצהרת לפתח בבריטניה מערכת חינוך ברמה בינלאומית ולעודד שיתוף פעולה בין בתי הספר, ההורים, התעשייה הבריטית והמוסדות להשכלה גבוהה. ההצעה של פרופ' סמית, נשיא אוניברסיטת אקסטר והאחראי על ההשכלה הגבוהה במועצה הלאומית למצוינות בחינוך, הופנתה לממשלה הבריטית בעקבות כנס למנהלי בתי ספר ולאנשי חינוך מובילים מהאקדמיה שנועד לקדם את שיתוף הפעולה בין מוסדות החינוך העל-יסודי לבין מוסדות ההשכלה הגבוהה בהגדרת מספר התלמידים המתקבלים לאוניברסיטאות. לדברי סמית, הרחבת שיתוף הפעולה צריכה להתמקד בקבוצה הגדולה של תלמידים שהם בעלי יכולת להמשיך להשכלה גבוהה אך אינם פונים למסלול זה.

הצעה חדשה לדירוג בתי ספר שיזמה המועצה הלאומית למצוינות בחינוך מעוררת התנגדות בקרב אנשי חינוך בבריטניה. על פי ההצעה כל בית ספר יוערך וידורג על פי מספר הבוגרים שלו שיגיע ללמוד במוסדות להשכלה גבוהה. המשמעות המעשית של ההצעה היא שמאגרי המידע של המועצה להשכלה גבוהה יכללו נתונים על בתי הספר שבהם למדו כל הסטודנטים. לטענת אנשי חינוך שהתנגדו להצעה, מדיניות הדירוג המוצעת עלולה ליצור לחץ לא שוויוני ולא הוגן על בתי ספר בעלי רמת הישגים נמוכה, בייחוד על בתי ספר שקולטים תלמידים רבים מרקע סוציאקונומי נמוך. לדברי המזכיר הכללי של ארגון המורים הבריטי ההמלצות הן בגדר "שוט" המכוון כנגד בתי הספר, והמידע שאמור להתקבל אים ימומשו ההמלצות לא יתרום לשיפור המערכת. טענה אחרת היא שהבחירה אם להמשיך לאוניברסיטה אינה תלויה בטיב בית הספר משום שחלק מהתלמידים המסוגלים להמשיך לאוניברסיטה בוחרים מסלולי לימוד והכשרה אחרים.

**יפן:**

## מגייסים 25,000 מורים

משרד החינוך, המדע והטכנולוגיה ביפן מעוניין לגייס 25,000 מורים בחמש השנים הבאות במסגרת הצעתו לתכנית מקיפה לקידום החינוך ביפן. הגיוס המתוכנן יכלול, בין השאר, כ-2,400 מורים לאנגלית בחינוך היסודי, וכ-8,800 מורים למקצועות המדעים והמתמטיקה. זו הפעם הראשונה מאז מלחמת העולם השנייה שיפן מפתחת תכנית חומש כזאת. התכנית מבוססת על דוח שהגישה לממשלה המועצה המרכזית לחינוך - מעין פנל יועצים לשר החינוך היפני. בעקבות הדוח קבע המשרד שההוצאה הלאומית לחינוך תעמוד על 5% מהתוצר הלאומי הגולמי. הוחלט גם לקבוע קריטריונים להוספת מורים ואנשי סגל חינוכי לבתי הספר. מספר המורים בשלבי החינוך היסודי והעל-יסודי ביפן עומד היום על כ-700,000 איש.



**בעולם בו יש סוגים שונים של משפחות  
כדאי שתהיה מומחה בתחום.**

## המסלול האקדמי המכללה למינהל מזמין אתכם לתואר **M.A. בלימודי משפחה**

M.A. בלימודי משפחה הינו תואר ייחודי מסוגו בישראל המעניק לך כלים מקצועיים להתמודד עם סוגיות שונות בתחום המשפחה, תחום ההולך וצובר תאוצה בארץ וברחבי העולם. המסלול נותן מענה לדרישה הגוברת למומחים בתופעות חדשות בתחום, כגון: זכויות הילד, שינוי במעמד האישה, הבדלים תרבותיים, הופעת "הגבר החדש" ועוד.

התואר מאפשר המשך התמחויות בגישור ובטיפול משפחתי וזוגי במכונים המובילים בארץ.

לפרטים חייגו:



[www.colman.ac.il](http://www.colman.ac.il)



**המסלול האקדמי**  
המכללה למינהל

אל תשתלב, תוביל.

## בריטניה:

# כחמישית מבוגרי היסודי אינם יודעים לקרוא ולחשב

OFSTED. הפער בין תוצאות ההישגים של קבוצות ילדים ספציפיות לבין מרבית האוכלוסייה עדיין גדול למדי. לדעתם פעולות הפיקוח האינטנסיביות שנעשו עד כה החלישו את בתי ספר ולא הביאו לשיפור יכולות הלמידה. האתגר לעתיד הוא ללוות את בתי הספר החלשים ולסייע להם להשתפר, ובר כבוד למנוע מאלה שהשתפרו לשוב ולהידרדר. המשרד לסטנדרטים בחינוך יגביר את פעולות הפיקוח על בתי ספר שיש בהם מספר גדול של תלמידים שמשמעויותם במהלך השיעורים או אינם מרוצים מהלימודים. חוות הדעת של הורים ותלמידים יובאו בחשבון ויהיו אינדיקציה מרכזית לזיהוי המועד שבו ייערכו פעולות ליווי ופיקוח של הרשות בבתי ספר. כמו כן נציגי הפיקוח יערכו "ביקורות פתע" בבתי ספר. בתי ספר המוגדרים טובים יזכו ל"מרחב נשימה" גדול יותר בין ביקורי רשות הסטנדרטים - עד שש שנים בין ביקור לביקור.

כחמישית מהתלמידים שמסיימים את בית הספר היסודי אינם יודעים לקרוא, לכתוב או לחשב כראוי - כך עולה מנתונים שהציגה הרשות לקביעת סטנדרטים בחינוך (OFSTED). לדברי מחבריו, אי אפשר להשלים עם מצב ש-20% מבני ה-11 בבריטניה עדיין נכשלים ברמה הבסיסית ביותר באנגלית ובחשבון, ואחד מכל עשרה בני נוער בבריטניה נושר ממערכת החינוך ומהמסגרות התעסוקתיות. הדברים נאמרו בתגובה לטענות שרים בממשלה הבריטית שרמת הסטנדרטים במערכת החינוך עלתה. עוד עולה מהנתונים שרבים מהתלמידים שעזבו את בית הספר היסודי בלי שרכשו מיומנות בסיסית בלימודי האנגלית והחשבון נכללים באותם 10% מהנערים בגילי 16-18 שנשרו ממערכת החינוך, התעסקו או ההכשרה. "אם מערכת החינוך בבריטניה רוצה להתחרות במערכות חינוך אחרות מהעולם, רמת הסטנדרטים חייבת לעלות", אומרים ב-

## ארצות הברית:

# דרושים מורים לסינית

בכיתה בבית הספר היסודי גרימס אפשר לשמוע תלמידים בני שמונה שרים: "אני אוהב לקרוא, אתה אוהב לכתוב. אני אעזור לך, אתה תעזור לי". השיר עצמו עשוי להישמע טריוויאלי למדי אלמלא העובדה שהילדים שרים אותו בסינית.

בית הספר היסודי גרימס שבמחוז ווסטצ'סטר בניו יורק קיבל אישור על תכנית ללימודי סינית לתקופה של שלוש שנים, ובעקבות זאת כל אחד מ-549 התלמידים התחיל השנה ללמוד את השפה. הוראת הסינית אינה תופעה חדשה בארצות הברית, אך התופעה נהיית רווחת יותר ובתי ספר במחוז זה ובמחוזות רבים אחרים בארצות הברית מתחילים לכלול סינית בתכנית הלימודים שלהם. על פי נתונים שפרסם ארגון Asia Society (ארגון חינוכי בלא כוונת רווח העוסק בשיתוף פעולה בין ארצות הברית לאסיה) מספר התכניות להוראת השפה הסינית לכל הגילים (מהגיל הרך ועד לחינוך העל-יסודי) גדל בשיעור של כ-200% משנת 2004 ועד היום. העניין הולך וגובר בלימודי סינית משקף, לדעת המעורבים בהפצתם, את ההכרה בצמיחתה של סין ככוח כלכלי ופוליטי בעולם. בד בבד גוברת גם הדרישה לגיוס מורים המלמדים את השפה. דרישות הסף למורים לסינית גבוהות: הם חייבים לקבל הסמכה מתאימה והכשרה אקדמית רלוונטית בהוראת השפה.

התכניות ללימוד השפה הסינית כוללות, בין השאר, שילוב של תלמידים מצטיינים במשלחות לסין, שם ניתנת להם הזדמנות לתרגל בפועל את השפה ולהיחשף לתרבות.

## מקסיקו:

# בחינות למורים



הסכם רפורמה לשיפור איכות ההוראה נחתם במאי האחרון בין נשיא מקסיקו לראש ארגון המורים הלאומי. הסעיף העיקרי בהסכם מתנה העסקה וקידום של מורים במידת הצלחתם בסדרת בחינות שיבצע גוף חדש ועצמאי, החיצוני למשרד החינוך המקסיקני. בתי הספר לא יוכלו עוד להעסיק מורים שייכשלו בבחינות אלו. בנוסף התחייבה הממשלה לשפץ כ-27,000 בתי ספר (כשמינית מכלל בתי הספר במדינה) שמצבם הפיזי מוזנח במיוחד. ההסכם שנחתם זכה לביקורת מצד מורים שראו בו ניסיון לשבור את כוחו של ארגון המורים ולהעביר את הפיקוח על איכות המורים לגוף חיצוני למערכת. הצורך בשיפור איכות המורים במקסיקו הוא סוגיה ציבורית בוערת - בעיקר משום שבמבחנים הבינלאומיים האחרונים מקסיקו דורגה במקום האחרון מבין מדינות ה-OECD בקריאה, במתמטיקה ובמדעים. במבחני הבנת הנקרא שיעור התלמידים המקסיקנים בני ה-15 שיכולת הניסוח שלהם או חשיבתם הביקורתית הוגדרו סבירות היה פחות מאחוז (בהשוואה, למשל, להישגיה של

קוריאה, המדורגת ראשונה בתחומים אלה ושיעור הבנת הנקרא בה עומד על 22%). כמו כן מהנתונים עלה שיותר ממחצית התלמידים בני ה-15 במקסיקו אינם מסוגלים לבצע תרגילי חשבון בסיסיים. ממשלת מקסיקו ניסתה לשפר את איכות המורים כבר ב-1992, אז הציעה הטבות שנתיות כתמריץ למורים שישתתפו בתהליכי הכשרה ופיתוח מתמשכים, אלא שמערך הטבות זה זכה לביקורת מקצועית. מחקר שפרסם בשנה שעברה התאגיד האמריקני ראנד מצא שבחינות ההסמכה למורים היו ברמה נמוכה מאוד והקריטריונים לקבלת ההסמכה בהוראה היו מעורפלים.

# מעייאות ובדיון ב"אופק חדש"

הסכם הרפורמה "אופק חדש" נעשה כל כך טעון רגשית עד שלא היה אפשר לדון ביתרונותיו ובחסרונותיו בענייניות. עתה, שנה לאחר שנחתם, חצי שנה לאחר שביתת המורים של ארגון המורים וכמעט שנה לאחר יישומו בחלק מבתי הספר היסודיים, אפשר להתחיל להעריך אותו. הערכה ראשונית של **אריה דיין** נותנת לו ציון טוב למדי

הזאת, הוא אומר. "מעולם לא היה במדינת ישראל מקרה שאיגוד מקצועי אחד תקף איגוד מקצועי אחר בצורה כזאת ופסל על הסף ובאופן מוחלט הסכם שהשיג. לגיטימי שאיגוד מקצועי יבוא ויגיד שהוא מסוגל להשיג הסכם טוב יותר מהסכם שהשיג איגוד מתחרה, אבל רן ארוז לא עשה את זה; הוא ביטל את אופק חדש על הסף. הוא אמר מעל כל במה אפשרית שזה הסכם גרוע שפוגע במורים. הוא יצר דמוניזציה שלו".

יהיה חלקו האישי של ארוז ביצירת הדימוי השלילי של אופק חדש אשר יהיה, ברור לכול שהשביתה של הארגון שהוא עומד בראשו פגעה קשות באופק חדש. מנהיגי השביתה, ובעקבותיהם רבים מהמורים השובתים, כרכו את משרד האוצר ואת הסתדרות המורים, שני הצדדים החתומים על ההסכם, בחבילה אחת ושטטשו את ההבדלים ביניהם. אופק חדש הצטייר בעיני מורים רבים כתוצר של שיתוף פעולה המכוון נגד המורים השובתים בין האוצר לבין הסתדרות המורים. הדימוי הזה נוצר בקרב מורי ארגון המורים וחלחל בהדרגה גם למורי הסתדרות המורים. ככל שהשביתה של ארגון המורים התארכה, הפך אופק חדש לסמל של כניעת הסתדרות המורים ל"נערי האוצר".

הדבר בא לידי ביטוי בכנסים הפומביים הרבים שהיו במהלך השביתה. דוברי ארגון המורים על הבמה ומורים בקהל - רובם חברי ארגון המורים העלייסודיים אך לא מעט חברי הסתדרות המורים - הפנו טענות רבות לעבר הנהגת הסתדרות המורים. הדברים הגיעו לשיאם המכוער בכנס שדרות, שבו קבוצת מורים השתיקה את מזכ"ל הסתדרות המורים, יוסי וטרמן, באלימות מילולית שכמעט גלשה לאלימות פיזית. בעיני המורים שהשתתפו בהתכנסויות שליוו את השביתה, וגם בעיני המורים הרבים שניזונו מאתרי האינטרנט והדואר האלקטרוני שתססו באותם ימים, אופק חדש הצטייר כמכשול בדרכם להשגת הסכם צודק מהממשלה ומהאוצר.

היום, ומן רב אחרי שהסערה הציבורית והתקשורתית סביב הסכם הרפורמה המכונה "אופק חדש" שככה, מתקשה שלום גרניט, היועץ הכלכלי של מזכ"ל הסתדרות המורים ואדריכל הפרטים הקטנים של ההסכם, להסתיר את כעסו. הוא אינו יכול לסלוח ל"בעלי האינטרסים אשר הפיצו טענות שקריות" על ההסכם שנחתם בספטמבר האחרון בין ממשלת ישראל להסתדרות המורים. "רפורמה מקיפה כל כך חייבת לעורר ביקורת. אם היא לא מעוררת ביקורת סימן שהיא רפורמה גרועה", הוא אומר, "אבל ביקורת יכולה להיות בונה ורצינית רק אם היא מתבססת על ידיעת הנתונים המדויקים. הביקורת נגד אופק חדש התבססה, ברובה המכריע, על מידע לא נכון. כמעט איש מהמבקרים לא עשה מאמץ לבדוק את העובדות לאשורן". גרניט מגדיר את הביקורת "פרועה, מגמתית והרסנית".

שנה לאחר יישום מוצלח, אם כי לא נטול בעיות, של הרפורמה, שנה שבה רוב המנהלים והמורים שהצטרפו אליה מרווחים על שביעות רצון, גרניט עדיין כועס. הוא כועס משום שהביקורת חדרה לתודעתם של מורים רבים ויצרה גישה של "אל תבלבלו לי את המוח עם עובדות, אני את דעתי כבר קבעתי". הנזק שגורם הדימוי השלילי של הסכם הרפורמה חמור במיוחד משום שראשי הסתדרות המורים החליטו שהצטרפות אליו תיעשה מרצון, אך במקום להצטרף להסכם ברצון, אם לא בהלהבות, מורים רבים מהססים לעשות את הצעד. "להיסוסים האלה אין כל בסיס", אומר גרניט, ומלווה את דבריו בשפע בלתי נדלה של נתונים מתוך הסעיפים והתת-סעיפים של ההסכם.

לגרניט אין שום קושי להפנות אצבע מאשימה כלפי האדם שיצר והעצים את ההיסוסים הללו. "בתולדות המאבקים המקצועיים במדינת ישראל אין שום תקדים להתנהגותו של רן ארוז, יו"ר ארגון המורים, בפרשה





צילומים: רפי קוץ

"ביקורת פרועה, מגמתית והרסנית". שלום גרניט

## ממשרד האוצר לסיוע לאיגוד מקצועי

עקב יחסי הציבור הכושלים של אופק חדש והדימוי השלילי שנוצר לו רק מעטים הרגישו צורך ללמוד את תוכנו. רק עתה, לאחר שהסתבר שהשביתה הממושכת של ארגון המורים הסתיימה בלא הישגים ניכרים - הישגים המצדיקים את התמשכותה ואת הזעזוע שגרמה לבתי הספר העלי יסודיים ולמערכת החינוך כולה - יש נכונות ללמוד את תוכנו של אופק חדש ולראותו באור שונה. "אופק חדש מציע שינוי דרמטי באופי העבודה של המורה בישראל", קובע גרניט. "זה לא עוד הסכם שכר שמוסיף חצי אחוז פה או רבע אחוז שם, אלא רפורמה מקיפה שנועדה לחולל שינוי מהותי במבנה העבודה של המורים ובשבוע העבודה שלהם. אין לי ספק שזה אחד ההסכמים החשובים ביותר שנחתמו אי פעם בתחום יחסי העבודה בישראל".

מובן שלגרניט יש עניין להאדיר את ערכו של ההסכם שהוא נמנה על אדריכליו, אך קשה להטיל ספק בהיכרותו המעמיקה את יחסי העבודה בישראל. ב-1994 פרש מתפקיד הממונה על השכר במשרד האוצר ובניגוד לבכירים לשעבר באוצר שבחרו להשתלב בחברות פרטיות ו"לעשות לביתם", העמיד את קשריו וכישוריו לשירותם של איגודים מקצועיים. "חברת גרניט מערכות שכר ויחסי עבודה", שהוא מנהל מבניין משרדים בבני ברק, מספקת שירותי ייעוץ לארגון הסגל הבכיר באוניברסיטאות, להסתדרות הרפואית, להסתדרות עובדי המדינה ולוועד העובדים של התעשייה הצבאית. את הסתדרות המורים הוא מלווה עוד מימי המאבק נגד יישום המלצותיה של ועדת דברת.

בין שאר הטענות שהוטחו באופק חדש נטען גם שאין הכרל של ממש בינו לבין ההמלצות של דברת. גרניט סבור שרק מי שלא מכיר את שני המסמכים הללו יכול לטעון טענה כזאת. דוח דוברת, הוא מסביר, היה

מסוכן לארגוני המורים משום שהציע להעביר את העסקת המורים ממשרד החינוך לרשויות המקומיות. שינוי כזה היה הופך את החינוך הממלכתי לחינוך ציבורי והיה מקרב אותו קרבה מסוכנת למעמד של חינוך פרטי. באופק חדש, לעומת זאת, נקבע חרימשמעית שמשרד החינוך ימשיך להיות מעסיקם היחיד של המורים. "במשא ומתן אתנו", הוא אומר, "הממשלה וראש הממשלה התחייבו, בפעם הראשונה בהיסטוריה, להזרים למערכת החינוך כספים שמיועדים אך ורק להגדלת שכרם של המורים - לא לבניית תשתיות ולא בתמורה לתרומה. זה הישג אדיר". מדובר בסכום העולה על חמישה מיליארד ש"ח, שיוזרם במהלך חמש השנים שבין 2008 ל-2013. לדעת גרניט אופק חדש עשוי לחולל רפורמה בחינוך "כי הוא משפיע על שני המשתתפים המרכזיים הקובעים את התוצרים של מערכת החינוך". המשתנה הראשון הוא זמן מורה-תלמיד - כמות הזמן שמורים יכולים להקדיש לכל אחד מתלמידיהם. המשתנה השני הוא רמתם של המורים. "ההסכם ישפיע על משתנה זה בעקיפין, שכן רמת המורים נגזרת במידה רבה מגובה השכר. מורה חדש שנכנס למערכת לפני אופק חדש השתכר 2,800 ש"ח לחודש ונזקק להבטחת הכנסה. מורה חדש שנכנס למערכת עכשיו משתכר 5,300 ש"ח לחודש". ההשפעה על המשתנה הראשון - זמן מורה-תלמיד - תהיה לדעת גרניט מרחיקת לכת. "שבוע העבודה של מורות בבתי ספר יסודיים המועסקות במשרה מלאה היה מורכב עד כה מ-30 שעות הוראה פרונטליות ועוד שעות שהייה בבית הספר. בסך הכול 32 שעות. במבנה החדש של שבוע העבודה המורות ילמדו 26 שעות פרונטליות וישו בבית הספר עוד 10 שעות שבועיות - בסך הכול 36 שעות. מתוך 10 השעות האלה 5 יוגדרו שעות שהייה ועוד 5 שעות יהיו שעות הוראה פרטניות, ובהן כל מורה תלמד ילד בודד אחד או קבוצות של עד 5 ילדים. זה יביא לשינוי דרמטי באיכות ההוראה. 5 שעות פרטניות בשבוע הן שוות ערך ל-5



"הצוות התקשה לתת אמן". אורה גבריאלי, מנהלת "אחוזה"



"נלחמתי על הכנסת בית הספר לרפורמה". צילה זאבי, מנהלת "הדר"

לאחר שיצברו כמות מסוימת של שעות השתלמות במהלך פרק זמן מסוים. "בניגוד לטענות המתנגדים", אומר גרניט, "הטבלה החדשה אינה מבטלת את גמולי ההשתלמות. להפך, היא מגדילה את התמורה עבורם". גרניט טוען ש"הדרך נכונה ושוב ושוב ואני מוכן להציג את הנתונים בכל עת ולפני כל המפקק במהימנותם". הוא מרגים: "מורה בעל תואר אקדמי ראשון ו-15 שנות ותק שצבר 112 שעות השתלמות משתכר היום 7,200 ש"ח; מורה כזה, אם יצבור 120 שעות השתלמות, ישתכר מעכשיו 11,000 ש"ח. זה ברוק". גרניט גם מפריך את הטענה שבהסכם אופק חדש ההקלות הקשורות בגיל, שעד כה נהנו מהן מורים מעל גיל 50, בוטלו ("נושא שעות הגיל נשאר פתוח למשא ומתן וכל עוד הוא פתוח כל ההסדרים הקודמים נשארים בתוקף") וגם את הטענה שההסכם מעניק למנהלים סמכויות מרחיקות לכת בתחום פיטורי מורים ("עד עכשיו היה אפשר לפטר מורה בעל 15 שנות ותק רק אחרי שמפקח ביקר בכיתה שלו 14 פעמים. חשבנו ש-14 ביקורים זה עניין מוגזם, מורט עצבים. לכן הקטנו את מספר הביקורים הדרושים מ-14 במשך שנתיים ל-7 במשך שנה").

"מאחר שאופק חדש משנה את מעמדו ואת תנאי עבודתו של המורה בצורה דרמטית", מסכם גרניט, "החלטנו שההצטרפות אליו תהיה אינדיווידואלית. זו החלטה חסרת תקדים כי הסתדרות המורים היא הארגון היציג של המורים ויש לה סמכות חוקית לחתום על הסכמים שמחייבים את כל המורים. ואף על פי כן החלטנו לאפשר לכל מורה ומורה להחליט בעצמו אם הוא רוצה להצטרף להסכם". ההסכם גם מאפשר למורה שהצטרף אליו לבטל, בסוף השנה, את הצטרפותו. את רשימת 313 בתי הספר שהרפורמה הוחלה בהם כבר בשנתה הראשונה קבע משרד החינוך. מהנתונים שנאספו בהסתדרות המורים עולה שקרוב ל-75% מהמורים המלמדים בבתי ספר אלה החליטו להצטרף. גרניט סבור ששיעור גבוה זה הוא הישג, אך יודע היטב שהמבחן האמיתי של אופק חדש עדיין לפניו. הצלחתה או כישלונה של הרפורמה יימדדו על פי שיעור המורים שיחליטו לפרוש ממנה בסוף שנת הלימודים הנוכחית ועל פי מספר המורים שיצטרפו אליה מבין המורים המלמדים ב-450 בתי הספר שהרפורמה תיושם בהם בשנת הלימודים הבאה.

### השטח מרוצה

אם לשפוט על פי המתרחש בבית הספר "הדר" בנס ציונה ובבית הספר "אחוזה" ברמלה, שניים מבין 313 בתי הספר המיישמים כבר השנה את אופק חדש, נראה שליוזמי הרפורמה יש כמה סיבות לחוש שביעות רצון. בשני בתי הספר הללו, שלומדים בהם ילדים הנאים בחלקם הגדול

שיעורים פרטיים ש-5 ילדים יוכלו לקבל כל שבוע מכל אחת מהמורות. זה משנה מקצה לקצה את האווירה בבתי הספר שהרפורמה מיושמת בהם.

### אלוהי הפרטים הקטנים

אף על פי שגרניט חוגג את "ההישג חסר התקדים הזה" של הסכם הרפורמה, ה"הישג" הזה דווקא עורר את אחת ההתנגדויות העזות ביותר. מתנגדי ההסכם טענו שהשכר עולה אך מספר שעות העבודה עולה בהתאם. את הטענה הזאת, שמרתיעה מורים רבים מפני הצטרפות להסכם, גרניט מגדיר "שטחית ולא רצינית". 5 שעות השהייה השבועיות שנקבעו באופק חדש, הוא מסביר, יאפשרו למורה לבצע את רוב העבודות (בדיקת מבחנים, הכנת שיעורים) בבית הספר במקום לגרור אותן לביתה ולעשותן על השבון זמנה הפרטי והמשפחתי. "ההוראה הפרונטלית היא ההוראה הקשה ביותר והיא מצטמצמת מ-30 ל-26 שעות בשבוע. וגם אם נניח לרגע שההוראה הפרטית היא ההוראה הקשה יותר, גם אז אני טוען שהמתנגדים לא צודקים. עד עכשיו, מורה לימדה 30 שעות בשבוע. מעכשיו היא תלמד 26 שעות פרונטליות ועוד 5 שעות פרטיות שהן, בסך הכול, 31 שעות. על השעה הנוספת הזאת, על 3% בלבד מכלל שעות ההוראה שלה, היא תקבל תוספת שכר שתנוע בין 17% ל-20%. את כל השאר, כל מה שהיא תעשה ב-5 שעות השהייה, היא בלאו הכי עשתה - על חשבונה, בבית. עכשיו היא תעשה את הדברים האלה בבית הספר, על חשבון שעות השהייה. וכל זה עוד לפני שלוקחים בחשבון את העובדה שאופק חדש מעניק לכל מנהל סל של 36 שעות שנתיות על כל מורה, שבהן הוא יכול לתגמל מורים שבאים בערב לאספת הורים, למסיבה או לכל דבר אחר. בפעם הראשונה בהיסטוריה מורים יקבלו תשלום עבור שעות נוספות. גם כאן מדובר בפריצת דרך אדירה".

עוד טענה שמתנגדי אופק חדש העלו שוב ושוב קובעת שההסכם שולל מהמורים את גמולי ההשתלמות שצברו במהלך עבודתם. גרניט שולל גם את הטענה הזאת. שכרו של המורה חושב עד כה על סמך שני נתונים בלבד - הוותק והתואר האקדמי שלו. לכך צורפו גמולי ההשתלמות. גמולי ההשתלמות יובאו בחשבון גם בטבלת השכר החדשה שתיכנה על פי אופק חדש, אך הדבר ייעשה במסגרתו של מרכיב שלישי - דרגת הקידום שתיוספף לצורך חישוב השכר לוותק ולתואר האקדמי. מורים יתקדמו מדרגה לדרגה

ממשפחות משכבות מוחלשות, אופק חדש מיושם בקשיים לא מעטים, אך גם בהצלחה לא מבוטלת.

בית הספר היסודי "הדר" שוכן ברחוב צרדי ושקט, קרוב מאוד לרחוב הראשי של מושבה שהופכת בהדרגה לעיר - נס ציונה. זהו בית ספר ותיק ששיפוץ יסודי שנעשה בו לאחרונה מעלים את 50 שנות קיומו. האווירה בו נעימה מאוד ומשרה רוגע. בית הספר מורכב מכמה מבנים גדולים ומרווחים, בני קומה או שתיים, המפוזרים על פני שטח גדול. מרשאות מטופחות ושביילים מרוצפים מחברים ביניהם. יש בו אולם ספורט מפואר, חדרי כיתות מרווחים, חדר מחשבים מצויד היטב, מרכז ללימודי מתמטיקה חדש ומאובזר וגם חדר מורים מרווח. לפני שנים אחדות ביקש נדל"ניסט גדול לרכוש את שטח בית הספר כדי לבנות עליו מגרלי מגורים. עיריית נס ציונה דחתה את ההצעה ובאותה הזדמנות החליטה להקצות תקציב לשיפוצם של המבנים הישנים.

במקור בית הספר "הדר" לא היה אחד משלושה בתי ספר בנס ציונה שהיו אמורים להחיל את תכנית אופק חדש של משרד החינוך. "המורים בשני בתי הספר האחרים סירבו להצטרף לאופק חדש", מספרת צילה זאבי, מנהלת "הדר", "ומשרד החינוך התכוון להחליף אותנו בשלושה בתי ספר בראשון לציון. זה קרה בדיוק כאשר אני סיימתי ללמוד לעומק את כל פרטי ההסכם אופק חדש והגעתי למסקנה שהוא מאוד מתאים לבית הספר שלי ושאיני רוצה אותו אצלי. החלטתי להילחם על הכנסת בית הספר לרפורמה. זה לא היה קל, אבל בסוף הצלחתי". זאבי אומרת שלא רק שלא התחרטה על החלטתה אלא שהיום, לאחר שנה, היא מאמינה שעשתה או את הרב הנכון.

"כאשר קראתי את אופק חדש הבנתי שאוכל לקבל באמצעותו תוספת של 70 שעות הוראה פרטניות בשבוע. באותו רגע החלטתי שאני רוצה להצטרף. 70 שעות בשבוע זה המון. זה משהו שיכול לרחוף את הילדים פה קדימה בצורה בלתי רגילה", אומרת זאבי. חישוב שערכה הראה לה שאם רוב השעות הפרטניות יינתנו לקבוצות של חמישה תלמידים, כמעט כל ילדי בית ספרה יקבלו שיעור פרטני אחד בשבוע. "חשבתי שאחרי שנאמץ את אופק חדש לשום מורה בבית הספר לא יהיו תירוצים למה ילד זה או אחר לא מצליח להתקדם בלימודים". היא חששה שרוב המורות בבית הספר, שנחשפו למסרים שפורסמו באתרי האינטרנט ובדואר האלקטרוני נגד אופק חדש, יסרבו לחתום על ההסכם ויסקלו בכך את צירופו של "הדר" לרשימת בתי הספר שברפורמה. על פי הכללים שנקבעו במשרד החינוך אפשר להחיל את הרפורמה אך ורק בבתי ספר ש-60% מכוח ההוראה שלהם מסכימים להצטרף להסכם. להפתעתה זאבי לא התקשתה להשיג את הרוב הדרוש: 23 מתוך 27 המורות המלמדות ב"הדר" הסכימו להצטרף לאופק חדש; שתיים סירבו משום שהן עומדות לצאת לגמלאות ושתיים אחרות לא יכלו להצטרף משום שהיקף משרתן קטן מדי. רוב המורות אמנם הצטרפו בהיסוס כלשהו, אך מה שהכריע את הכף היה הסעיף המאפשר להן לפרוש מההסכם בתום השנה הראשונה להפעלתו.

כרגע נראה שלרוב המורות בבית הספר אין סיבה לפרוש מן ההסכם. "אין לי שום התלבטויות בעניין הזה", אומרת זוהרה דיסטלר, רכזת לימודי המתמטיקה ב"הדר" ומורה בעלת ותק של 18 שנות הוראה. "קודם לימדתי 30 שעות פרונטליות ועשיתי את כל עבודת הריכוז על חשבונאי, אחרי הצהריים. עכשיו אני מלמדת 25 שעות פרונטליות ועושה את עבודות הריכוז בשעות שהתפנו לי". אבל את עיקר התרומה של אופק חדש היא מאתרת דווקא בתחומים אחרים: "התוצאות של השיעורים הפרטניים מדהימות. ילדים שבעבר היו להם בעיות בלימודי המתמטיקה, אם להתבטא בעדינות, מרגישים פתאום מחויבות לבוא לשיעורים הפרטניים. זה מלמד אותם לחשוב אחרת, זה מראה להם שיש בבית הספר מי שמתייחס אליהם, זה מקנה להם הרגשה שונה לחלוטין". השיעורים הפרטניים שמעבירים המורים לאמנות

ולחינוך גופני, מספרת סיגלית שגב, סגנית מנהלת בית הספר, "משנים אצל חלק מהילדים את כל הדימוי העצמי שלהם". השיעורים הפרטניים בחינוך גופני "כבר חיזקו את הביטחון העצמי של ילדים בעלי דימוי גופני ירוד", והשיעורים הפרטניים באמנות "משמשים למעשה כסוג של תרפיה באמנות". "התלמידים", מוסיפה שגב, "עומדים בתור כדי להשתתף בזה".

אורה גבריאלי, מנהלת בית ספר "אחוזה" ברמלה, נתקלה בקשיים גדולים מאלו של עמיתתה מנס ציונה כאשר החליטה לצרף את בית ספרה לאופק חדש: "אני מנהלת ותיקה ויש לי פה צוות שרגיל ללכת אחריי בעיניים עצומות, אבל הפעם הרגשתי שהצוות שלי מתקשה מאוד לקבל את המלצתי. בפעם הראשונה הרגשתי שאני מדברת אל אנשי הצוות שלי והם פשוט לא נותנים בי אמון. היה לי ברור שבעניין הזה הם התייחסו אליי כאל מי שמייצגת מערכת שאין להם אמון בה". בשיחות אישיות שקיימה לאחר מכן עם כל אחד מהמורים בבית הספר היא נדהמה לגלות עד כמה עמוקה הייתה השפעתו של "המידע החלקי, המגמתי והמעוות" שמילא באותם ימים את אתרי האינטרנט ואת תיבות הדואר האלקטרוני של המורים. "מישהי אמרה לי שאם תצטרף לאופק חדש ייקחו לך את הפנסיה, מישהי אחרת אמרה שייקחו לך את גמוליה השתלמות", משחזרת גבריאלי. "הייתה מורה שאמרה לי שהיא לא מסכימה להצטרף כי קראה באינטרנט שבמסגרת אופק חדש היא תצטרך ללמד כל יום מ-8 בבוקר עד 4 אחר הצהריים, והייתה גם מורה שאמרה לי בצורה הכי גלויה שהיא פשוט לא מאמינה בהבטחות של המערכת". בתום שיחות שכונו ממושכות ("שנאלצתי לנהל לכדי בלי עזרה מהמערכת") הצליחה גבריאלי לשכנע את צוות בית ספרה להצטרף לאופק חדש לשנת ניסיון. "רוב המורים", היא מתרשמת, "עדיין לא החליטו אם להישאר במסגרת ההסכם או לפרוש ממנו".

"אין ספק שהשעות הפרטניות מקדמות את התלמידים בצורה משמעותית", מסבירה את לבטיה רונית חביבי, מורה בעלת 26 שנות ותק המשמשת מחנכת של כיתות ו' ב"אחוזה", "אין גם ספק שאת שעות השהייה אפשר לנצל לישיבות צוות, לפגישות עם מורים ולכל מיני דברים שקודם עשיתי בבית. אבל עם זאת אני עדיין נאלצת לקחת עבודה הביתה, והמשכורת שלי עלתה פחות ממה שציפיתי. היום אני נמצאת בבית הספר 10 שעות שבועיות יותר משהייתי בו בעבר. הבטיחו לנו פינות עבודה, איפה הן? יש ימים שפשוט אין לנו לאן להכניס את עצמנו בשעות האלה כי התנאים הפיזיים בבית הספר לא השתנו".

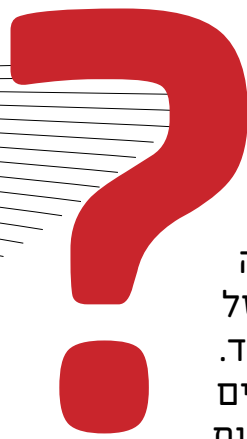
ספקותיה של מיכל דרון, לעומת זאת, מתחילות להתפוגג. דרון, סגנית המנהלת, מרוצה: משכורתה החודשית "גדלה במידה ניכרת" והשעות הפרטניות "הכניסו אווירה חדשה לבית הספר". גם עמית לוי, המורה לחינוך גופני, שבע רצון. בעבר היה יכול להקדיש זמן רק לתלמידים שהצטיינו בענפי הספורט השונים; עכשיו הוא יכול להקדיש שעות פרטניות גם לאחרים.

ולא לטעות: לא הכול ורוד תחת שמי אופק חדש. הבעיה העיקרית המטרדה את המורים ב"הדר", ב"אחוזה" וברוב בתי הספר שהצטרפו להסכם הרפורמה נוגעת לאי-התאמתם של מבני בתי הספר לאפשרויות שההסכם יצר - הוראה פרטנית ועבודת מורים בבית הספר. לשם כך צריך כיתות ופינות עבודה מצוידות במחשבים. משרד החינוך אמנם התחייב לדאוג לכך, אך מימוש ההתחייבות הזאת נראה כרגע מעבר לאופק. מוכ"ל הסתדרות המורים, יוסי וסרמן, כבר הודיע למשרד החינוך שלא יוכל להמשיך במימוש הרפורמה אם משרד החינוך לא ידאג לקיום התחייבותו. וסרמן אופטימי: "זו בסך הכול בעיה ביורוקרטית קטנה, ואני בטוח שהיא תיפתר. הכסף לשיפור התשתיות קיים. צריך רק לברוק איפה הוא תקוע ולשחרר את הפקק". אם בעיה זו ועוד כמה בעיות יבואו על פתרונו, ייתכן שאופק חדש אכן יפתח לבתי הספר אופק חדש. □



# הפרטת הכיתה:

# מה עושים עם זה



שעות הלימוד הפרטניות הכלולות ברפורמה "אופק חדש" הן אתגר גדול למערכת. מצד אחד יש להן פוטנציאל לחולל מהפכה חינוכית ומצד אחר מורים רבים - שיודעים כיצד ללמד כיתה של שלושים ויותר תלמידים - אינם יודעים כיצד מלמדים תלמיד בודד. מול אזלת ידו של משרד החינוך, שלא דאג להנחות את המורים שנכנסו לרפורמה, השטח נותר פנוי לחסדי היוזמות הבית-ספריות

## עמוס בר

# מ

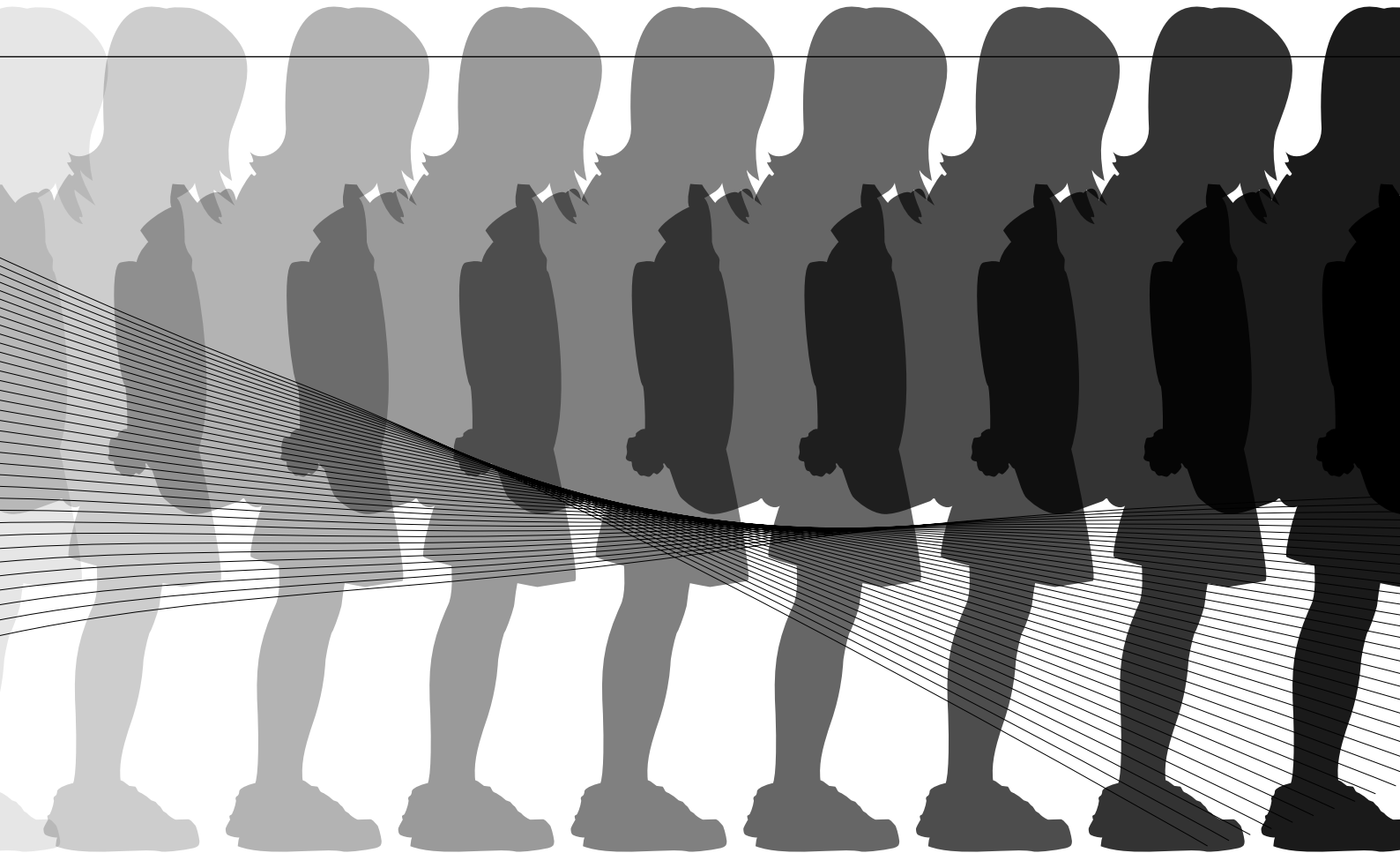
ורה ותלמיד/ה. אחת/ד על אחד/ת. מפגש. אינטראקציה. כמה מזה באמת קורה בתוך בית הספר? בחישוב גס ואופטימי להחריד תלמיד זוכה ליחס של תשעים שניות בכל שיעור שהוא נוכח בו בהנחה - מוטעית מיסודה - שכל השיעור אינטראקטיבי ובהנחה - לא נכונה בעליל - שזמנו של אותו תלמיד לא נגזל בידי דורשי תשומת לב מסורתיים, קרי תלמידים מתקשים או מוקרי כאוס. תשעים שניות בשיעור. בחישוב יומי קיבלנו תשע דקות. חמישים ואחת דקות תשומת לב אישית בשבוע (יום ששי הוא יום קצר). זמן האיכות הזה כולל עידוד, ביטוי, שאלה, הבהרה וחזרה על החומר הנלמד, אך הוא כולל גם "אתה מקשיב לי שלמה?", "כן, את יכולה לצאת לשירותים", "דין, ציוץ נוסף ואתה בחוץ" ודומיהם. יופי, אבל מה עושים עם זה הלאה? אחד הניסיונות לענות על השאלה הזאת מתגלם בתוספת השעות הפרטניות במסגרת ההסכם הקיבוצי ו"אופק חדש".

קל לראות שתוספת של שעה פרטנית אחת בשבוע, הכלולה באחד הסעיפים בהסכם, כמעט מכפילה את הזמן המוקדש למפגש בין מורה לתלמיד. למעשה, ארבעים וחמש דקות רציפות ובלי הפרעות המוקדשות לתהליך הלמידה של תלמיד אחד, לא רווקא מתקשה או מצטיין, הן נס שמערכת החינוך לא מרבה לייצר. והעובדה המשונה שלמערכת החינוך יש כל כך מעט ניסיון במפגשי מורה-תלמיד אחד-על-אחד מעוררת מיד המון שאלות: מה קורה כשמורה ותלמיד נפגשים? מה זה עושה לתלמיד? מה זה עושה למורה? מה זה עושה לאווירה בבית הספר? אילו כלים מקבל המורה כדי להתמודד עם מפגש כזה ולהפיק ממנו את המרב? ובמה שונה פדגוגיה של שעה פרטנית מפדגוגיה של שיעור פרונטלי? וכאן מגיע ספוילר: השאלות הללו אינן זוכות לתשובה ולא זו בלבד אלא שמהתחקיר

הקטן שערכנו בהד החינוך נראה שאפילו אינן מועלות לדיון מערכת מסודר. כלומר, איש במשרד החינוך לא דאג, לקראת החתימה על ההסכם או בשנה שעברה מאז חתימתו, להתיישב ולכתוב תכניות, הצעות, מערכים ואסטרטגיות שמנסים לענות על השאלה איך אפשר להפיק את המרב מהוראה פרטנית. איש גם לא דאג לקחת את הניסיון שיש בשטח בתחום זה (ראו מסגרת) או את הידע המתהווה בתוך בתי הספר שכבר נכנסו לרפורמה, לרכז אותו ולהעבירו למורים המעוניינים בכך בבתי ספר אחרים. בררת המחדל, אם כן, מול התלמיד הבודד, ממש כמו מול הכיתה, המורה נשארת לבר.

או שלא - כי כפי שקורה לא פעם במערכת החינוך, אם הידע לא מגיע מלמעלה יוזמות עולות מהשטח. הדבר תלוי, כמובן, ברצונו הטוב של המנהל ובנכונות של צוות המורים להשקיע מחשבה וזמן, לא פעם על חשבון דברים אחרים. בבית הספר היסודי "מעבר אפק" שבקיבוץ עינת, למשל, דאגו להיערך לרפורמה מבעוד מועד. "לקראת הכניסה ל'אופק חדש' יצרנו סדנה בת שלושה מפגשים לכל הצוות", מספרת מנהלת בית הספר, כרמית גלעד, "העלינו רעיונות הנוגעים לדרך שאנו רוצים לנצל את השעות הפרטניות: למי מגיע, כמה מגיע, איך למנוע פיגור בחומר שלמדו באותה שעה שאר התלמידים, מה עם תלמידי שילוב, האם אנחנו מעוניינים בקבוצות לימוד קבועות או בפיצול שעה לשני מפגשים. התוצר הסופי של הסדנה הוא גיבוש מחודש של התפיסה החינוכית שלנו ובניית תכנית חדשה למבנה המערכת בעקבות השינויים הצפויים". לתכנית של גלעד וצוות מעבר אפק אין נמען חיצוני. מערכת החינוך לא הגישה דרישה לקבל תכנית כזאת מבתי הספר, גם לא כתנאי לקבלת תוספת השעות. אף בכיר אחד לא התיימר לבחון, לבקר או לאשר תכניות כאלה. ואולי גרוע מכול: היוזמה המקומית לא תסייע למנהלים אחרים המעוניינים לקדם בכרכה את הלמידה הפרטנית. אירוני? אירוני. ככל שהדבר נוגע





## **איש במשרד החינוך לא דאג, לקראת החתימה על ההסכם או בשנה שעברה מאז חתימתו, להתיישב ולכתוב תכניות, הצעות, מערכים ואסטרטגיות שמנסים לענות על השאלה איך אפשר להפיק את המרב מהוראה פרטנית**

מהלך של בחינה ותכנון כהכנה לתוספת השעות - בדומה למעבר אפק או ויצמן בהרצליה - ומכיוון שאין דרישה לכך, אין גם מעקב מסודר או נתונים על הנושא. מסיבה זו יש חשש שהחופש שניתן למנהלים עלול להפוך לזוהר פדגוגי; אי-אפשר להחיל כל חומר, אמצעי או גישה שמתאימים להוראה בכיתה גם על קבוצה קטנה או על תלמיד אחד. שום גורם מחוץ לבית הספר, כאמור, לא הגיש דרישה לתכנון (על היעדר תכנון במשרד החינוך אפשר לקרוא עוד בכתבה "דרוש מוח למשרד החינוך", בגיליון אפריל 2008 של *הד החינוך*). נוסף על כך המורים אינם זוכים לכלים ולידע שיסייעו להם לעמוד במשימתם החדשה החורגת מן הדינמיקה המוכרת להם מניסיונם בכיתה. תומר מדגיש כי הרפורמה כוללת הקצאה של מדריכים שילוו את המורים וכשירו אותם לדרכי ההוראה של השעות הפרטניות. אולם בבדיקה עם אנשי חינוך בשטח, איש מהם לא שמע על כך. משרד החינוך, מצדו, אינו יודע דבר על מוכנותם של בתי הספר לשינוי. מבחינת בתי הספר, מערך תומך לרפורמה הוא צורך שעליהם למלא - או להתמודד עם חסרונו - בעצמם. ברור שכל מערך תומך שכזה חייב לכלול התייחסות למסגרת של מורה ותלמיד או מורה וקבוצה קטנה בהיבט הפדגוגי, הרגשי, החברתי ובהיבטים אחרים.

להתארגנות לתוספת השעות, דווקא הגוף שמקצועו לימוד אינו מצליח ללמוד מעמיתיו למקצוע.

קולו של ד"ר יצחק תומר, סמנכ"ל במשרד החינוך וראש מטה אופק חדש, כמעט רועם כשהוא מדבר על ה"בייבי" שלו. הוא אינו מציג תכניות לניצול השעות האלה אך מודע לפוטנציאל שלהן - לדעתו השעות הפרטניות עתידות לשנות את הפדגוגיה בארץ. "מעבר לעזרה הלימודית, הרפורמה מציעה מענה לבעיות רגשיות של תלמידים ומחזקת את הקשר האישי בין מורה לתלמיד", הוא אומר, "זו הצלחה בלתי רגילה: תלמידים מספרים למורה על בעיות בבית ועל קשיים אישיים". עדי ירקוני, סגנית מנהלת בית הספר ויצמן בהרצליה שגם הוא חבר ברפורמה, נוטה להסכים שהקשר האישי בין מורה לתלמיד שנוצר בשעות האלה הוא יתרון משמעותי. היא מדגישה עוד יתרון: לא צריך להיות תלמיד מתקשה כדי לזכות בשעה פרטנית. "למעשה, תלמידי שילוב זוכים לעזרה בכל מקרה", מאשרת כרמית גלעד, "התוספת מאפשרת התמקדות גם ברוב הדומם, בילדי הציון העובר בקושי".

ברשות הארצית למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה) מפתחים דרכי הערכה לציפיות ולמדדי ההצלחה של הרפורמה ולאפקטיביות השעות הפרטניות. גם שם עבודת הפיתוח נמצאת בחיתוליה ממש - וגם אחרי שנה של רפורמה אין תיעוד או מעקב מסודר אחר אף בית ספר אחד ודרכי ניצולן את השעות הפרטניות או ההישגים שהשיג בעקבותן.

אם כן, כשאין תכניות מוגדרות המוכתבות מלמעלה ואין גם דרכים וכלים ברורים להערכה, בתי הספר חופשיים למעשה לעשות בשעות הפרטניות כאוות נפשם. לבתי הספר ניתנה אוטונומיה מוחלטת בבחירת התלמידים שיזכו בשעה פרטנית ובקביעת הקריטריונים לבחירה. למעט מספר השעות השבועיות שעליהם לעמוד בהן בתי הספר חופשיים להקצות, להגדיר ולאפיין את המודל כראות עיניהם. לא ברור כמה מהם הובילו

## אלה תולדות החינוך הפרטני

כבר במזורי הון במזרח הרחוק, במסורות מראשית ימי היהדות הרבנית וככל הנראה עוד מאות רבות קודם לכן, הייתה הלמידה הפרטנית לדגם חינוכי קיים. לא רק בני האריסטוקרטיה זכו ל"מלמד" משלהם. למעשה, כאשר הזדקק מאן דהוא ללמידה משמעותית שמביאה בחשבון גם את האדם שהוא ולא רק את הקיבולת השכלית שלו, היה עליו לפנות לסנסי הקרוב למקום מגוריו לתקופה של ראש בראש.

בתקופת המהפכה התעשייתית, זמן הולדת החינוך הציבורי, הדגם הפרטני נחשב לבוכו משווע. צריך היה להכשיר במהירות קבוצות גדולות של צעירים לעבודה הכוללת כישורים בסיסיים זהים, לחברת את כולם להיות אזרחים מועילים ולנפות מתוכם את המוכשרים יותר שימשיכו להתקדם בלימודיהם. רק בשלבי הלימוד הגבוהים ביותר ניתן מקום להכשרה ספציפית המתאמת לכישוריו הייחודיים של הילמד. רובה של מערכת החינוך הציבורי ממיכה את הדגם התעשייתי בחינוך עד היום.

ועם זאת הדוגלים בגישות אלטרנטיביות מסוימות בחינוך, שהפכו פופולריות יותר במאה העשרים, מצביעים את הלמידה הפרטנית כאמצעי הכרחי, ולו בהיקף חלקי, ובונים מודלים המחייבים למידה כזאת במסודות שהם מקימים. בתוך החינוך הפרוגרסיבי הפתוח והרמוקרטי נשמר מקום להוראה יחידנית או בקבוצות קטנות. הוראה כזאת מתחשבת בתפקידו המשתנה של המורה - לא רק בעל ידע שמרוקן את הידע הנמצא בראשו לראשי תלמידיו, אלא מבוגר משמעותי המנהל דיאלוג עם התלמיד ומלווה את התפתחותו במישור הקוגניטיבי אבל גם במישור הרגשי והחברתי. לכן במודל השעות הפרטניות של אופק חדש יש פוטנציאל למהפכה תפיסית של ממש - בהתייחסות למטרות החינוך, לתפקיד המורה, ליחסים בין המורה לתלמיד ועוד. אלא שלשם כך צריכים בתי הספר והמורים להיערך בהתאם.

בבתי ספר פתוחים, ניסויים או דמוקרטיים, המקיימים סוגים שונים של אינטראקציה פרטנית בין מורה לתלמיד, הדבר מתאפשר בזכות אמצעי מימון חיצוניים - גיוס תרומות או תשלומי הורים המאפשרים את תוספת השעות והמורים. זו, אולי, הסיבה שבגללה לא הצליח המודל הזה לחלחל למיינסטרים של העשייה החינוכית. אלא שעקרונות ורעיונות חינוכיים מחלחלים כל הזמן מהזרמים האלטרנטיביים לזרם המרכזי. לפיכך בכואם לערוך סדר מבני ותקינה בנושא השעות הפרטניות, קברניטי הרפורמה עשויים לגלות מקורות

השראה במודלים קיימים ומוכרים פחות. במסגרת רפורמת החינוך האישי בבת ים, למשל, אשר פועלת מזה שלוש שנים, כל יום לימודים נפתח ב"שחרית" - מעין שעת מחנך המוקדשת לחווי הלמידה האישיים של התלמידים ונערכת בקבוצה קטנה של 15 תלמידים לכל היותר. המורה מתפקד בדומה למאמן אישי (קואוצ'ר). הבחירה "להקריב" שעות לימודים כה רבות נעשתה מתוך הפנמת העובדה שתלמיד שיש לו מוטיבציה פנימית ללמידה והוא ממוקד במטרות שהציב לעצמו יזכה ללמידה משמעותית יותר בשאר זמנו בבית הספר. בשעות אחר הצהריים נפתחים בבת ים המת"חים - מרכזים תומכי חוזה - המאפשרים לתלמידים לממש את המטרות הלימודיות וההישגיות שהציבו לעצמם. מודל בת ים שואף לתת לתלמיד את הכלים ליצירת חוזה למידה בינו לבין בית הספר - וחשוב יותר, בינו לבין עצמו - שמתבסס על רצונותיו, יתרונותיו וקשייו. החינוך האישי בבת ים צפוי לשמש, בין השאר, פיילוט לדגם שישוים בעתיד בחטיבות ביניים אחרות ברחבי הארץ, כך שהשפעתו עשויה לחרוג הרבה מעבר לתחומה המוניציפלי של עיר החוף.

בבתי ספר דמוקרטיים יש כיום מערך חונכות שנועד לאפשר לתלמיד לנהל את תהליך הלמידה שלו. החונך הוא מבוגר שהוכשר לעבודת הליווי ואיננו בהכרח אחד ממוריו של התלמיד. פגישות החונכות - פגישות פרטניות חונך-תלמיד הנעשות בתדירות גבוהה יחסית - הן המקום והזמן להעלות קשיים, לבטים, רצונות, שאיפות, חלומות, יומרות, תסכול, כאב נפשי ובעיות חברתיות. תהליך החונכות אינו מתיימר להקנות ידע או הבנה בחומר לימודי. מנקודת מבטם של בתי הספר הדמוקרטיים, אלאה יש מספיק מקום בחיי התלמיד. החונך נותן לתלמיד משוב על תהליך הלמידה שלו ולא על הבנתו את החומר הנלמד. הרפלקציה המשותפת, יטענו חסידי השיטה, הופכת את התלמיד ללומד אקטיבי שיועד לזהות את כוחותיו וחולשותיו.

למידה פרטנית - ולו מוגבלת בהיקפה - משנה את כללי המשחק ויוצרת משמעות אחרת גם ללמידה שמתרחשת מחוצה לה, במסגרת השיעורים הרגילים. המודלים שצוינו משתמשים בה כבמנוף, ממש כפי שמפרט ד"ר יצחק תומר בחזונו לעתיד הלא רחוק. אולי התוספת הנחוצה ביותר לאחד התהליכים העיפיים של ההסכם צריכה לכלול דיאלוג כלשהו שראוי שיתקיים בין המורה לתלמיד בנושא הרגלי הלמידה מחוץ למשבצת המבוכרת שהתווספה, קרי בשיעורים הרגילים ובשיעורי הבית.

שהקמה והנכחה של מערך תמיכה כללי-מערכתי בכל הנוגע לשעות הפרטניות יאפשר להם ולתלמידיהם לנצל אותן טוב יותר. מערכת החינוך נתקלה ברצון פנימי או חיצוני לשינוי כמעט מאז שנוסדה. הצעות לשינויים מבניים ורוחניים נשמעו מפי שרים, הוגי דעות, הוגי דעות בעיני עצמם, פילוסופים (כולל אפלטון), מהפכנים ומהפכני כורסה, אנשי חינוך, אנשי חינוך מתוסכלים והורים עם טינה גלויה. הצעות רבות נפלו, הצעות אחרות השפיעו על מוסד מסוים, מעטות הובילו וזם חדש. רק הצעות ספורות היו לשינוי מבוכר, יסודי ומקיף. תוספת השעות הפרטניות צפויה ככל הנראה ליצור שינוי לטובה באשר תיושם. לכן חיוני שהמערכת, בתי הספר והמורים ייערכו לקראתה בתבונה, בצורה מאורגנת ומתוך שיתוף הבנות ומידע ביניהם. אין צורך לחכות לרפורמה הבאה. ■

היעדרם של כלים וליווי מסודר מקשה על מורים להשתלב ברפורמה. "החלטתי לוותר על השעות הפרטניות ועל תוספת של 4% למשכורת [עבור השעה השבועית]", מספרת מחנכת שמעוניינת לשמור על עילום שם, "מכיוון שאחרי כל שנתיי בבית הספר נעים לי ונכון לי וקל לי בשיעור הרגיל בכיתה. מצד אחד טוב לי עם השיח מרובה המשתתפים, עם השאלות והתשובות והפעילויות שכבר יושבות אצלי חזק. גם הכריזמה שלי עוברת טוב יותר בתנאים הרגילים. מצד אחר, גדול עליי לכתוב מערכי שיעור לקבוצות קטנות כרגע ותמיד פחות נהייתי לחזור על החומר בשיבה צפופה עם תלמיד שלא יקשיב לי גם בשיעור הבא". מורים ותיקים רבים אולי ינסחו את הדברים אחרת, אבל גם עבורם מדובר לעתים בפעילות לא מוכרת ולא בהכרח נעימה שתובעת הכנות ממושכות. ייתכן בהחלט





# חינוך מהסרטים

לחינוך יש זיקות שונות לתקשורת ולקולנוע - אחת חיצונית ושנייה פנימית. החיצונית כוללת חינוך חזותי המכוון להבנת התקשורת והקולנוע, הפקת תובנות חינוכיות מסרטים על תלמידים ומורים, שימוש בטקסט קולנועי לשם העמקת ההבנה של תחומי ידע שונים ועוד. הפנימית כוללת את כל הערכים החינוכיים המגולמים בעצם הלמידה והעשייה של תקשורת וקולנוע. בזיקה הפנימית של החינוך ללימודי תקשורת וקולנוע גלום פוטנציאל למהפכה חינוכית

<p>ארייס לעאל</p> <p>הולכת שבי אחריו</p> <p>58</p>	<p>אבי גולן</p> <p>אסקלנטה, מציאות וסרט</p> <p>56</p>	<p>נועם טיינהולץ</p> <p>רגע של אמת</p> <p>52</p>	<p>יונתן פריזם</p> <p>טיפול בקולנוע</p> <p>44</p>	<p>אודי בן יעקוב</p> <p>מהשוליים למרכז</p> <p>40</p>	<p>רחל אסתרקין</p> <p>להבין את המדיום</p> <p>38</p>	<p>קלי. באלין זיוון מוראר-סלמה</p> <p>אמהות ובנות בחינוך הקולנועי</p> <p>32</p>
--	---	--	---	--	---	---



אריה דיין

שלום  
מהסרטים

82

צביקה גוטליב

מורה  
לחיים  
בסרט

60

דנה וינקלר

קולנוע  
בשטח

48

שמעון אדף

נעורים  
ופנטזיה

78

אורלי וסרצוג

כיצד מזיק  
הקולנוע  
ילדים  
בעלי  
לקויות  
למידה

74

מיכל וסר

כיצד  
מועיל  
ומזיק  
הקולנוע  
להיסטוריה

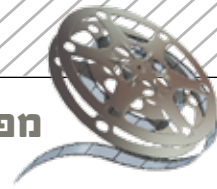
70

עידן ירון

הקוד של  
המאפיה

64





# גננות ניצחון

בשולי מערכת החינוך מוקרן סרט אחר. הוא מתרחש במגמות לתקשורת ולקולנוע בבתי הספר. הגיבורים שלו הם מורים ותלמידים שעושים הוראה ולמידה מסוג אחר. המפיקות שלו הן הלגה קלר ודורית באלין. עוזרות להן רויטל זיוון וקטף מוראד-סלמה. ארבעתן משתאות נוכח התנועה שחוללו ורוצות עוד

## יורם הרפז

הספר הישראליים; היא האמא של החינוך הקולנועי בארץ; והיא בכלל לא התכוונה להתעסק בזה. "אני הגעתי לזה לגמרי במקרה ובלי לדעת דבר על חינוך", היא אומרת. היא גם לא ששה לדבר על זה: "דבר עם דורית באלין, המפמ"רית, אני כבר מחוץ למשחק" (דורית באלין: "אתה לא יכול לכתוב על החינוך הקולנועי בארץ בלי לדבר עם הלגה!". יש עוד איים של צניעות בחברה האגוצנטרית שלנו).

הלגה קלר נולדה בעיר דרמשטט בגרמניה ב־1921. במהלך הפרעות של "ליל הברדלח" (1938) הושלך אביה למחנה הריכוז בוכנוולד ויצא משם עם תחושה ברורה בנוגע לעתיד היהודים בגרמניה. שישה שבועות לפני פרוץ מלחמת העולם השנייה, בעזרתם של ידידים נוצרים מאנגליה, הוא עקר עם משפחתו לאנגליה ומצא להם מקלט בכרמינגהם. קלר נסעה ללונדון ועבדה שם כעוזרת בית. לאחר זמן מה התקבלה לעבודה בסטודיו לסרטים מצוירים הודות ללימודי גרפיקה שסיימה בגרמניה. משם התקרמה לעריכת סרטים, ולאחר שנים אחדות הפכה לעורכת סרטים ידועה ומבוקשת. היא ערכה שני סרטים עם לורנס אוליביה (המלך וריצ'רד השלישי), כמה סרטים של אוטו פרימינגר וסרטים רבים אחרים. לאחר שמצתה את תחום העריכה ביקשה להיות במאית ולהיכנס לטלוויזיה שעמדה על סף פריצה לכל בית, "אבל האולפנים התמלאו בכמאים צעירים ומכשירים מקיימברידג' ומאוקספורד ואני איחרתי". לאחר שמאסה "בכריזון ההוליוודי" שהשתלט על המסכים בשנות החמישים פנתה לקולנוע תיעודי. את העניין בקולנוע תיעודי היא מימשה בארץ. "הכרתי מישהו מהסוכנות ששכנע אותי לבוא לארץ ולתרום לעשייה הקולנועית החלוצית שנעשתה כאן. אז באתי". היא עלתה לארץ ב־1958 והחלה לביים סרטי תדמית לטוכנות. סרטים על בית חרושת לכלי חרס, על בית ספר לשוטרים, על להקת הנח"ל ועוד. היא עשתה את 12 טון עם יהורם גאון, ישראל פוליאקוב ועליזה רוזן (הסרט המוזיקלי הראשון

ב זמן הבליוץ הגרמני על לונדון במלחמת העולם השנייה טיפחו תושבי לונדון גני ירק קטנים בחצרות האחוריים של בתיהם וגידלו שם קצת כרוב, צנון וברוקולי. הם קראו להם בסגנונם האנגלי המיוחד "גני ניצחון". הגרמנים הורסים את לונדון מהאוויר והם, האנגלים, מגרלים ירקות על הקרקע וממשיכים בחייהם. עם הזמן נותק המושג "גני ניצחון" מגני הירק האלה והוצמד לעניינים שונים, בין השאר לכיתות בודדות בבתי ספר המקיימים הוראה ולמידה טובות במיוחד (ראו הכיתות הקולנועיות המתוארות במאמרים שלהלן). המגמות לתקשורת ולקולנוע בבית הספר הן "גני הניצחון" של מערכת החינוך שלנו, והנשים שהנהיגו ומנהיגות אותן הן "גננות הניצחון" שלה. אף על פי שהמגמות לתקשורת ולקולנוע אינן נחשבות במיוחד בעיני מערכת החינוך (שאינה משקיעה בהן) ובעיני מערכת ההשכלה הגבוהה (שאינה נותנת לבחינות הבגרות שלהן בונוסים מיוחדים), מורים ותלמידים מתנסים שם בהוראה ובלמידה בעלות איכות אחרת - "מהסרטים". התלמידים יזכרו את מה שלמדו שם עוד שנים רבות ויסייעו בו, בהבדל ממה שלמדו ברוב השיעורים האחרים בבית הספר. אם אנחנו רוצים למידה אחרת, כזאת שתלמידים תופסים בה יוזמה ומקבלים אחריות, רוכשים ידע ומימוניות ומתנסים בחוויות מעצבות - כדאי שנצלם את מה שקורה במגמות לתקשורת ולקולנוע, ננתח אותו ונלמד ממנו. זה לא בהוליווד; זה כאן, בבתי הספר שלנו.

## האמא של החינוך לקולנוע

הלגה קלר (87) אחראית יותר מכל אדם אחר לחינוך הקולנועי בבתי



צילומים: רפי קוץ

האמא של החינוך הקולנועי. הלגה קלר

לקולנוע. שם הביעו עניין וקישרו אותי למחלקה להשתלמויות מורים באוניברסיטת תל אביב. ברוב חוצפתי - אותי זרקו מבית הספר - נתתי שם סדרת הרצאות למורים על קולנוע ועל חינוך לקולנוע, והן זכו להצלחה. ואיך הגעת לתלמידים עם חינוך לקולנוע?

כיוון שהחינוך לקולנוע נחשב אז - ואיני בטוחה שכבר יצא לגמרי מהנישה הזאת - לחינוך שמתאים לשוליים, הפנו אותי לנט"ע, מסגרת שהוקמה עבור ילדים שנפלטו ממערכת החינוך (ניסוי טיפוח עלייסודי). שם, ביפו ואחר כך בנווה צדק, ראיתי כיצד קולנוע מדליק נערים ששום דבר במערכת החינוך לא הרליק אותם עד כה. ילדים שנקטו כל חייהם... איך אומרים את זה... passive resistance, הפכו ללומדים נלהבים. הבאתי להם סרטים מורכבים והם צפו בהם וניתחו אותם בהנחייתי. נדלקת על חינוך לקולנוע.

כן, צללתי כולי בחינוך לקולנוע. עשרים שנים או יותר של עבודה עם מורים ותלמידים, של כתיבת חומרים... ראיתי שאין כלום בעברית על הנושא אז כתבתי וערכת את עולם בדים שיצא [בעם עובד] בשבע מהדורות. וכיוון שלא היה ספר לימוד כתבתי את לדעת לצפות [בהוצאת ת"ל], ויחד עם דורית [באלין] הנחנו יסודות להוראת הקולנוע במערכת החינוך.

איך נולד התחום של הוראת הקולנוע ומה הוא כולל?

הוראת הקולנוע צמחה על רקע פחדים שהמדיום החדש והמושך הזה עורר. ב-1932 למשל הופיעה באנגליה חוברת בשם "מצלמת השטן" שכינתה את הקולנוע "אויב התרבות" והציעה דרכים לעצור אותו. אחרי מלחמת העולם השנייה החרדות נרגעו קצת אך לא נעלמו. ב-1950 הוקמה באנגליה ועדה ממשלתית בשם "ילדים וקולנוע" כדי לדרון ב"השפעתו המזיקה" של הקולנוע על צעירים. החינוך הקולנועי התחיל אם כן כ"חינוך

שנעשה בארץ), את ביתה אלמונית, את יה יה ירח ועוד. "אז עוד לא ידעו בארץ מה זה 'פלייבק', איך עושים סינכרוניזציה בין קול לתמונה... לא ידעו איך עושים קולנוע והיה צריך ללמד". בסרטי התרמית שלה היא שילבה ביקורת חברתית, מה שגרם לעתים לצרות. הסוכנות לא הסכימה למשל להקרין את סרטה אישוד 61 (יוסי בנאי היה הקריין) על הקמתה של עיר חדשה בחולות. מאוחר יותר היא סייעה לאורי זוהר ולדוד אבידן לעשות את הסרטים הראשונים שלהם וקידמה עוד כמה פרויקטים קולנועיים חלוציים. ב-1965 היא התחתנה עם מל קלר, נגן ומורה ג'אז ידוע. הם אימצו בת ו"לא נשאר זמן לעשיית קולנוע".

בשלא נשאר זמן לעשיית קולנוע פנית לחינוך לעשיית קולנוע. איך הגעת לזה?

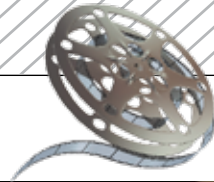
לגמרי במקרה. מישוהו בארץ ביקש ממני להביא לו חומר על מועדון סרטים לילדים באנגליה. אספתי הרבה מאוד חומר שהתכוונתי למיין ולשלוח מעט ממנו לארץ, אבל נפלתי ואושפזתי לזמן קצר בבית חולים. מל [קלר] מצא את החומר שאספתי ושלה את כולו לארץ. כאשר הגעתי לארץ התחלתי לפשפש בכל החומר הזה - ספרים וכתבי עת על הוראת קולנוע וסרטים - ומצאתי שם דברים מעניינים מאוד על חינוך לקולנוע וזה קסם לי.

מה קסם לך?

הרעיון שילדים מוצפים בחוויות ויזואליות - והיום הרבה יותר מאז - שמעצבות אותם, ואיש אינו מלמד אותם כיצד להבין אותן ולהפיק מהן את מלוא המשמעות. קסם לי הרעיון שיש ללמד ילדים להבין קולנוע באמצעות צפייה נבונה בו ועשייה שלו.

אז איך נבנסת לתחום, נכון יותר - המצאת אותי?

שלחתי מכתב לטלוויזיה החינוכית שבו כתבתי על הצורך בחינוך



מחֶסֶן" שנועד לנטרל את המסרים השליליים של הקולנוע. אך גם אויבי הקולנוע הודו שיש גם "סרטים טובים" ותפיסת הקולנוע כאמנות התפתחה בהדרגה. השיעורים הראשונים בקולנוע - שהיו רק בשולי תכנית הלימודים - עסקו ב"הערכת סרטים", כלומר בצפייה ב"סרטים טובים" ודיון בהם. מאוחר יותר התחילו ללמד גם את שפת הקולנוע - את העקרונות העיוניים והמעשיים המייחדים את האמנות הזאת.

**וזה עבד?**

לא, כי המורים לא שמו לב שהסרטים שהקרינו אינם מושכים ילדים. הם רצו לשנות את הטעם הקולנועי שלהם וזה לא עבד. ב-1962 התקיימה באוסלו ועידה בינלאומית ראשונה של מורים לקולנוע. שם שלטה גישה חיובית, לא מתגוננת, לקולנוע ולטלוויזיה ונוסחו המלצות לביסוס החינוך לצפייה בקולנוע או לחינוך חזותי. בשנות השישים החינוך כולו עמד בסימן "הילד במרכז" ובחתימה לרלוונטיות, מה שהביא ל"גישה התמטית" להוראת קולנוע, כלומר לעיסוק קולנועי בנושאים הקרובים לחיי התלמידים ולעידוד התלמידים לפרש סרטים מנקודת המבט שלהם. המורה הפך ממרצה על הסרט למנחה דיון עליו.

**ומה עשו להוראת הקולנוע העשורים שאחרי שנות השישים, שבהם חזר הקולנוע לכל פינה בחיים?**

בתחילת שנות השישים החינוך לקולנוע היה עניינם של מורים בודדים ונלהבים לנושא. מסוף שנות השישים ואילך לא היה אפשר עוד להתעלם מהקולנוע ומהשפעתו על התרבות. מרשל מקלוהן אמר "המדיום הוא המסר", כלומר האופן שבו המידע מאורגן קובע את משמעותו, והמידע מאורגן יותר ויותר באופן חזותי. החינוך הקולנועי החל להופיע באוניברסיטאות ובבתי ספר מקצועיים לקולנוע. פורסמו ספרים על הוראת קולנוע והיא התפשטה בבתי הספר.

**הוראת הקולנוע "עלתה ביתה" כאשר תלמידים התחילו לעשות סרטים.**

ההנחה שעשיית סרטים מסייעת להבנת הקולנוע לא הייתה דבר חדש. תלמידים עשו סרטים כמעט מתחילתה של הוראת הקולנוע בבתי הספר - על טיולים, על ימי ספורט וגם סרטי סיפור קצרים שהציגו בגאווה בימי הורים. אך הקפיצה מסרטי 8 מ"מ לטכנולוגיה הדיגיטלית של היום הפכה את עשיית הסרטים למלאכה קלה יחסית ונגישה לכול. היא העשירה את הוראת הקולנוע בהתנסות משמעותית מאוד. סרטי תלמידים הפכו לכלי ביטוי אישי ומעניין.

**בהנחה שרוב המורים אינם יכולים להפיק סרטים עם התלמידים אך יכולים להנחות אותם לצפות בסרטים, תני בבקשה כמה הנחיות לצפייה נבונה.**

כתבתי על כך לא מעט וספק אם אפשר למצות את העניין בקיצור. אבל אם אתה לוחץ אז אפשר לומר שיש הנחיות הנוגעות לתנאי הצפייה. למשל: מסך גדול, חושך, אווירה רגועה וכו'. ויש הנחיות הנוגעות להצגת הסרט. רצוי, למשל, שהמורה לא יאמר את דעתו, רק את שם הסרט וכמה פרטים עובדתיים עליו. ההקרנה הראשונה היא לצורך התרשמות ראשונית. אחריה צריך להקריין שוב ולהציג כמה שאלות מנחות כדי למקד את תשומת הלב. ההקרנה השנייה היא הבסיס לפיענוח הטקסט הקולנועי. בשלב הפיענוח יש לנהל את הדיון בהנחיית הכלל "כולנו שווים לפני המסך", כלומר לתת לתלמידים להוביל את הדיון ולא לנסות להשתלט עליו. בהנחה יש לדאוג שכולם מביעים את דעתם ולסייע לכל אחד להביע את דעתו. הבעת הדעה על הסרט צריכה להיות שיטתית: קודם כול חוויה ראשונית - מה ראיתי, שמעתי, הרגשתי - ואחר כך התייחסות לממדיו העומק של הסרט ולהקשרים שלו על בסיס מושגים תיאורטיים שנלמדו. בספרי לדעת לצפות הצעתי דרכים מפורטות לצפייה נבונה בסרט.

**וכשאת צופה בהישגים שלך בתחום החינוך הקולנועי?**



למיה חווייתית וטוטלית. דורית בלין



מקלקלת את הנוער. רויטל זיוון



הקולנוע נוגע בנושאים "אסורים". קטף מוראד-סלמה



אני מרוצה. כאשר התחלתי עם זה לא הערכתי שהוראת הקולנוע תהפוך למקצוע מכובד שיהיה אפשר לעשות בו בחינות בגרות. רציתי שמדי פעם יהיו שיעורים שבהם ילדים יצפו בסרטים וידונו בהם; שיבינו קצת את השפה הקולנועית, שיבינו כיצד כל הטריקים של הצילום והעריכה פועלים עליהם, כיצד גורמים להם לשכוח את המציאות סביבם. אבל מגמות שלמות לתקשורת ולקולנוע... זה מעבר למה שהעזתי לחלום עליו. היום כבר אפשר לחלום על יותר.

## אסיסטנטית כל החיים

את הפריצה של החינוך הקולנועי - את הופעתן והתפשטותן של המגמות לתקשורת ולקולנוע בבתי הספר - אי אפשר לתאר בלי הרחיפה שנתנה לה דורית באלין, מפמ"ר ללימודי תקשורת וקולנוע במשרד החינוך. באלין היא בוגרת המחזור הראשון, 1976, של החוג לקולנוע באוניברסיטת תל אביב. הלגה קלר, שחיפשה בקרב הסטודנטים לקולנוע משהו שישמש לה אסיסטנט בבית הספר לחינוך, מצאה אותה, "ומאז", אומרת באלין, "אני אסיסטנטית שלה כל החיים". מלבד עבודתה כאסיסטנטית של קלר לימדה באלין קולנוע בבית ספר תיכון באור יהודה. "המנהל לא הבין מה זה בדיוק הרבר הזה 'לימודי קולנוע' אבל השלים אתו". במקלט של בית הספר, שם לימדה, התרחשו דברים חריגים. תלמידים הגיעו אליו בהתלהבות, צפו שעות רבות בסרטים וניתחו אותם "שוט ביי שוט"; יצאו ממנו לראיין במאים ושחקנים וביקרו באתרי צילום; עשו בו סרטים והקרינו אותם. בין הבוגרים של באלין אפשר למצוא אנשי קולנוע ידועים, אבל מה שחשוב לה יותר מן התוצר הקולנועי הוא התוצר האישיותי. "תלמידים 'קשים' שלא מצאו את מקומם בבית הספר, וגם לא מחוצה לו, מצאו את עצמם בקולנוע או בעזרתו. בכל בעיה אישית וקבוצתית טיפלו באמצעות הקולנוע. נכעיית חבורות הרחוב, שתלמידים רבים שלי השתייכו אליה, טיפלו באמצעות ניתוח סרטים כמו רפטי גיימס, נערי החוף, מרד הנעורים, סיפור הפרורים וגרין, וזה היה אפקטיבי מאוד. בסוגיות פוליטיות טיפלו באמצעות שכר אמת, שדות ירוקים, אפוקליפסה עכשיו ועוד. כל היבט בחייהם של התלמידים טופל באמצעות דיון בסרטים ועשיית סרטים".

### סרטים נוגעים בתלמידים.

באופן ישיר; כצופים ועוד יותר מכך כמפיקים. תלמידים כותבים סרטים על חייהם האישיים, מתוך ההתנסויות העמוקות ביותר שלהם. לכן תוך כרי הפקת הסרטים נחשפו מקרים רבים של התעללות רגשית ומינית במשפחות, גילויים של אלימות בבית הספר וברחוב, יציאות מהארון... ילדה אחת ממשפחה גרווינית, למשל, כתבה סרטי על בסיס רומן שיש לה עם בחור ערבי. מבחינת המשפחה שלה זו הזמנה לרצח. היה צריך להרחיק עדות.

### כיצד טיפלת במקרים כאלה?

הגישה שלי היתה להימנע עד כמה שאפשר מדיווח לרשויות ולאפשר לתלמידים לעבור תהליך תרפויטי באמצעות קולנוע. אבל מלבד מקרים כאלה, שלא היו חריגים כלל בבית הספר שלימדתי בו, תלמידים עברו חוויות למידה משמעותיות ביותר. הם לא למדו לבחינות בגרות או לשם איזו פוזה. הם עברו מסע אישי מאוד שממנו יצאו שונים.

### מה יש במדיום הקולנועי שמאפשר מסע כזה?

המדיום הזה מזמין למידה חווייתית וטוטלית. אתה מוצא את עצמך בסרטים של אחרים וממציא את עצמך בסרטים שלך. יש כאן מגע עם איזו אותנטיות שאינה קיימת בשיעורים אחרים. ואתה גם תלוי באחרים - סרט לא עושים לבד - מה שמזמין אינטראקציות רגשיות חזקות וגילוי עצמי. עבודה עם אחרים יוצרת שותפות וחלוקת עבודה - כולם בשביל אחד, אחד בשביל כולם. גם אילוצי ההפקה מחייבים אותך לנהוג באחריות ולתכנן היטב את פעולותיך.

דורית באלין היא מפמ"ר ראשונה של התחום, מאז 1992. היא מתרוצצת בין מגמות לתקשורת ולקולנוע ב־250 בתי ספר על־יסודיים ובכמה עשרות בתי ספר יסודיים וגני ילדים, בין תכניות להכשרת מורים, בין הפקות ופסטיבלים (הפסטיבל המרכזי לקולנוע של צעירים מתקיים בדימונה. לאחרון הגיעו 3,000 תלמידים שצפו ב־150 סרטים ביום בשלושה אולמות, שמעו עשרות הרצאות והשתתפו בעשרות סדנאות), בין מסגרות חדשות (למשל בית מדרש ליהדות וקולנוע שממנו הגיעה נרגשת לריאיון זה) ואינספור פרויקטים. בין לבין היא כותבת תכניות לימודים וכל מיני ניירות - הכול בחצי משרה.

!?

זה מה שהמשרד מקצה לקולנוע. חצי משרה.

### מה מניע אותך?

אני רוצה להעמיק את האהבה לקולנוע ואת הידיעה כיצד להבין אותו ולהשתמש בו. אני רוצה מערכת חינוך שבה צעירים עושים דברים משמעותיים ויוצרים אמירה אישית. אני רואה ילדים שהעשייה הקולנועית מטריפה אותם והם עושים דברים מדהימים. סרט של 15 דקות חכם כל כך ומקורי... אני רוצה שתלמידים יבינו את עולם התקשורת, כיצד הוא מעצב את המחשבות ואת הרגשות שלהם. כל הרצונות האלה והמימוש החלקי שלהם נותנים לי כוח.

## פורצות מגזרים

רויטל זיוון וקטף מוראד־סלמה הן פורצות דרך במגזרים שלהן - מגזרים דתיים המתייחסים לתקשורת ולקולנוע בחשרות רבה. זיוון מפקחת על לימודי התקשורת והאמנויות במינהל החינוך הדתי. מוראד־סלמה הייתה עד לפני זמן קצר אחראית על החינוך לתקשורת ולקולנוע במגזרים הערבי והדרוזי.

"הדרישה ללימודי תקשורת וקולנוע במגזר הדתי הלאומי", אומרת זיוון, "צמחה מלמטה בתחילת שנות התשעים. אחרי רצח רבין היא התגברה. הציבור הדתי חש שהוא נתון במצור תקשורתי וחיפש דרכים להיחלץ ממנו". לזיוון הייתה חברה פרטית להפקת סרטים. היא לא שמחה לעזוב אותה, אך ראש המינהל פנה והיא התייצבה.

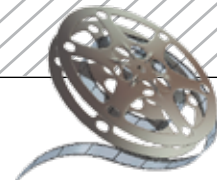
### מה קורה בתחום מאז שנכנסת לתפקיד?

כמות הפניות לפתיחת מגמות לתקשורת ולקולנוע עולה בקצב מהיר. רוב בתי הספר מעוניינים יותר בתקשורת ופחות בקולנוע. רק בתי ספר נועזים במיוחד מקיימים לימודי קולנוע. הקולנוע הוא מדיום מתירני ובמגזר שלנו חושים ממנו. כיום יש מגמות תקשורת ב־55 בתי ספר ומגמות לתקשורת ולקולנוע ב־25 בתי ספר ואולפנות. לימודי התקשורת והקולנוע מאפשרים לצעירים לדון באופן אישי בכל הסוגיות שמעניינות אותם ולהעמיק את הזהות האישית והדתית שלהם. כיוון שלאנשים דתיים קשה להתמודד עם המדיום הזה, אנחנו לא כופים את הוראת הקולנוע או מפיצים אותה. הבחירה לעסוק בקולנוע חייבת להיות של המוסד החינוכי.

### האם החשיבות מתפוגגת בהדרגה?

בהדרגה. בשנים הראשונות היינו בן חורג, כבשה שחורה. כאשר הראיתי ב־1995 לראש המינהל מתי דגן, שפנה אליי וגייס אותי לתפקיד, את החומרים שתלמידים שלנו הפיקו, הוא אמר "לא לילד הזה התפללנו". הוא התפלל לסרטים שהם שופר של עמדות הציבור הדתי הלאומי וקיבל סרטים שבהם ילדים מתמודדים אתן ומבקרים אותן. בשלב השני של התפתחות העיסוק הקולנועי בקרב התלמידים הסרטים הפכו אישיים יותר, אך לא פחות "מפחידים". תלמידים מנחמים פחות את העמדות המוצהרות של החברה שלהם ועוסקים ביחסים - יחסים שבינו לבינה (נוגעים או לא נוגעים), יחסים עם ההורים וכדומה. אם אתה רוצה להבין מה מעסיק את





## חינוך מהסרטים

הנוער הדתי כיום אתה צריך לראות את הסרטים שהוא עושה. זאת הסיבה שיש להם ביקוש. המגמות לקולנוע משכפלות ומפיצות את הסרטים שלהן ועושות קצת כסף.

**אז יש חזרה חלקית בתשובה.**

חלקית. יש אמנם תופעות כגון מפקחת בכירה שאמרה לי לפני שנים אחדות "אתם מקלקלים את הנוער שלנו". היום היא מסורה כולה לחינוך לתקשורת ולקולנוע. אך אנחנו עדיין מוחזקים חשורים. המורים שלנו הם לעתים קרובות עם קוקו ועגיל באוזן, חלקם אגב יוצרים דתיים שעומדים מאחורי סדרות וסרטים נחשבים, והם מעוררים חשש כלשהו. לא כל המחסומים נפרצו. לעתים אני עצמי מבקשת ממנהל בית ספר שפנה אלינו לפתוח מגמה לשקול שוב את פנייתו. לא מזמן הראיתי למנהל כזה סרטים שנעשו במגמות והוא נבהל. 'הרבנים והרמ"ם שלי לא יוכלו לקבל את זה', הוא אמר.

**ומה קורה במגמות עצמן?**

דברים מדהימים. יש שם למידה משמעותית שלא תמצא בשום מקום אחר במערכת. אני יכולה להביא לך אינספור עדויות וציטוטים מפי תלמידים ומורים. בשיחת סיכום ששיתי ממנה לא מזמן אמרה תלמידה אחת: "השיעורים בקולנוע היו שיעורי מחשבת ישראל האמיתיים שלי. בשיעורי מחשבת ישראל המורה מצטט קטעים והולך הביתה. בשיעורי קולנוע אני מתמודדת עם מחשבת ישראל באופן הכי משמעותי ואישי שאפשר". התלמידים הפוכים בהדרגה מתלמידים ליוצרים. בהתחלה המורים לוחצים עליהם ואחר כך התלמידים לוחצים על המורים - רוצים תקציב, מצלמה, סיוע. הם מובילים את המורים.

**ויש יצירה קולנועית בעלת ערך?**

בוודאי. הפעילות הקולנועית במגזר שלנו היא חתרנית, טעונה, בודקת גבולות. החופש האמנותי גדול מהחופש המילולי ותלמידים מנצלים אותו ופורצים למרחבים חדשים. יש לי בית ספר אחד כל כך שמרני ונוקשה, ויוצאים ממנו סרטים כל כך חופשיים ומרשימים. הסרטים שילדים עושים מבררים מי אנחנו, מה יחסנו לחוץ הסובב אותנו, נושאים שהמבוגרים לא תמיד מעזים לגעת בהם. כיוון שלימודי הקולנוע הם מן שמורה כזאת, המורים האחרים אינם יודעים מה מתרחש שם. כאשר הם רואים את סרטי הגמר הם יושבים מרותקים ונדהמים. ועם זאת הדרך עוד ארוכה. הבוגרים שלנו עדיין לא הטביעו חותם עמוק על הקולנוע הישראלי.

קטף מוראדיסלמה, כיום עמיתה בבית ספר מנרל למנהיגות חינוכית, הייתה הסטודנטית הדרוויית הראשונה בחוג לתקשורת בחיפה. היא פתחה מגמת תקשורת ראשונה בבית ספר מקיף דרוזי בג'וליס ב-1999 והפכה בהדרגה למנהיגת החינוך התקשורתית והקולנועית במגזר הערבי ובמגזר הדרוזי ("ההבחנה בין המגזרים אינה מקובלת עליי"). החינוך לתקשורת ולקולנוע במגזרים אלה נמצא בראשיתו והוא מוטה, כך היא טוענת, על ידי גישות ותכנים יהודיים. אין ספרי לימוד על תקשורת וקולנוע בערבית ואין ייצוג לקולנוע הפלסטיני והמצרי. "צריך לכתוב וליישם תכנית ייחודית לנו. התלמידים שלנו צופים גם בקולנוע ערבי וברשתות טלוויזיה ערביות. הם רואים אל-ג'זירה ונבחנים על ערוץ 2. אגב, גם היהודים צריכים להיחשף לקולנוע ערבי איכותי, ויש כזה. כאן האסוציאציה היא לסרט המצרי של יום שישי, מה שיוצר תחושת התנשאות של הציבור היהודי".

**את רוצה להתנתק מהתרבות והקולנוע היהודיים?**

לא, בשום אופן לא. בבקשה, תרגיע את הקוראים. לערביי ישראל - ואני כוללת בהם גם את הדרוזים - יש שני סדרי יום תקשורתיים וקולנועיים ולשניהם יש לתת מקום בתכנית הלימודים המיועדת להם. במגמות לתקשורת ולקולנוע שלנו צריך לעסוק בתקשורת ובקולנוע של החברה היהודית בישראל וגם בתקשורת והקולנוע הערביים. דווקא החשיפה לשני סדרי היום האלה מרחיבה את האופקים שלנו. אנחנו רואים את אותם

אירועים מנקודות מבט שונות של ערוצי הטלוויזיה הערבית והישראלית וזה הופך אותנו לביקורתיים יותר. אתם רואים רק סיפור אחד ומחשיבים את עצמכם לביקורתיים.

**גם לימודי התקשורת והקולנוע בבתי הספר היהודיים מתעלמים**

**מהתקשורת ומקולנוע הערביים.**

מתעלמים לגמרי, ובשני התחומים האלה מתרחשים דברים מעניינים. בתקשורת יש מהפכה. רשתות טלוויזיה, ובראשן רשת אל-ג'זירה, מביאות נקודת מבט שונות על נושאים שונים, כולל נקודת מבט יהודית-ישראלית, מה שגרם לשמועה שרשת אל-ג'זירה ממומנת על ידי יהודים. התקציב שמושקע בטלוויזיה הערבית - כחמש מאות תחנות - הוא משהו שבישראל אפילו לא יכולים לחלום עליו. בישראל גם לא מקרינים קולנוע ערבי איכותי ולא מתרגמים ספרות ערבית בתחום זה. לעומת זאת ספרים בעברית שעוסקים בתקשורת מתורגמים לערבית.

**ומה קרה בבתי הספר הערביים שאליהם נכנסו מגמות תקשורת**

**וקולנוע?**

מורים ותלמידים מדווחים על שיעורים מיוחדים, על רמת עניין גבוהה ויחסים אחרים בין מורים לתלמידים. בשיעורי הקולנוע המורים נפתחים אל התלמידים, גם אל התביעות שלהם מבית הספר. הנהלות בתי הספר, שאינן קשובות בדרך כלל לתלמידים, מתחילות לשמוע אותם. אני רואה את זה במציאות ובסרטים שהתלמידים עושים.

**באילו נושאים עוסקים הסרטים שתלמידים מפקחים?**

בקשת שלמה של נושאים. נושאים הקשורים לגיל ההתבגרות - פער בין התלמידים לבין הוריהם, יחסים בין המינים, בעיות הנוגעות לסמים ובעיות אחרות. סוג אחר של סרטים, שהחל לקבל תאוצה בשנים האחרונות, עוסק בג'וליס שעוסק בגיוסם של הנערים הדרוזים לצבא, בהתלבטויות סביב היחידות, בשכול. יש סרטים שנוגעים בהיבטים של הסכסוך הערבי-יהודי, כמו סרט של קבוצת תלמידים מטורעאן שהביא את סיפורן של האחיות משרפעם שנרצחו בידי יהודי באוטובוס.

**נוגעים גם בנושאים הנחשבים למאבז?**

בוודאי. זה טבעו של המדיום הקולנועי: הוא נוגע בנושאים "אסורים". בתהליך הצפייה בסרטים ובהפקה שלהם תלמידים עוסקים בנושאים רגישים, למשל מעמד האישה בחברה הערבית ורצח על רקע "כבוד המשפחה". הכנסנו לתכנית הלימודים את הסרט התיעודי **בדאל** של אבתסאם מראענה, ערבייה ישראלית, שעוסק במצבן של הנשים בחברה הערבית. התלמידים נחשפו לסרט שאינו מוקדן בבתי קולנוע ובטלוויזיה, סרט מאוד ביקורתי. אנחנו גם עוסקים בלב הסכסוך מנקודות מבט שונות. אנחנו מראים את **ג'יני דניס** בו. אנחנו מראים גם את הדרך לג'יני ועוסקים באמצעותו בסוגיית חופש הביטוי בחברה שלנו, הסובלת מצנזורה עצמית ומונעת עיסוק בסוגיות מרכזיות.

**האם משרד החינוך מפלה את המגזרים הערבי והדרוזי מבחינת**

**החינוך לתקשורת ולקולנוע?**

מבחינה פורמלית לא, אך המשרד יודע שהמגזרים זקוקים לאפליה מתקנת מסיבית. המגזרים אינם מעריכים את התחום הזה וכדי להחזיר אותו יש צורך בהשקעה מיוחדת. אין תכנית לימודים ייחודית למגזרים, אין ספרי לימוד בערבית, אין מספיק ימי הרכה ואין מערך תומך - כל אלה מחייבים השקעה מיוחדת. נוסף על כך מגמות לתקשורת ולקולנוע הן עסק יקר המחייב תמיכה מהרשות המקומית. מצבן של הרשויות המקומיות הערביות ידוע, כך שגם מבחינה זו יש צורך בסיוע מיוחד. ומעבר לכך, משרד החינוך ממוקד בכחישות הבגרות ומכוון את בתי הספר לשם. אנחנו ממוקדים בתלמידים, במצוקות ובחלומות שלהם, ומכוונים אותם להתפתחות אישית ולמעורבות חברתית. ■



# להבין קולנוע - להבין את העולם

אנחנו חיים בתרבות חזותית אך איננו יודעים כיצד להבין אותה, להסתייע בה ולהתגונן מפניה. בתי הספר מקנים אוריינות מילולית ומזניחים אוריינות חזותית. הם פולטים לחברה בוגרים אנאלפבתיים

## רחל אסתרקין

ובכונותו של הטקסט הטלוויזיוני", כתב אומברטו אקו (1979). שלב ראשון באוריינות חזותית הוא תפיסת המדיום הקולנועי כיוצר מציאות ולא רק כמשקף אותה, ממציא מציאות ולא רק מגלה אותה - באמצעות תסריט מוקפד, דיאלוגים מתכננים היטב, ליהוק מאוזן, בחירת אתרים וזוויות צילום, תאורה וצבעוניות, קולות רקע ומוזיקה ועריכה טובה. הצגת המציאות היא אמירה על המציאות ויש לדעת כיצד לקרוא אותה. להבין את המניפולציה שמופעלת עלינו באמצעות השפה הקולנועית פירושו להבין את המהות התרבותית שלנו.

## ללמוד לראות

כשאנו נתקלים בשפה זרה, כתב ברייל או מפה סינופטית למשל, ברור לנו מיד שאיננו שולטים בה ואיננו יכולים לפענח את סימניה. לעומת זאת השפה הקולנועית מטעה וגורמת לנו "להרגיש בבית" כאילו אנו מבינים אותה ושולטים בה לגמרי. הנה מהדרות חדשות שרואים בה חייל ישראלי חוטף אבן מידיו של ילד פלסטיני. זה מה שקרה וזה מה שצולם והוקרן; מה יש להבין כאן? מה שיש להבין כאן הוא שאת האירוע אפשר לצלם בדרכים שונות ולערוך בדרכים שונות. ערוץ טלוויזיה פרו-ישראלי עשוי למשל להראות תמונת תקריב של החייל כשהוא מסיר את הקסדה וחושף פנים צעירים ומיוסרים. ואז, אל תוך הפריים מעורר ההודות הנה, חודרת אבן ודונית ופוגעת בו. ערוץ פרו-פלסטיני, לעומת זאת, עשוי להראות את

התרבות כולה היא שיחה, או ליתר דיוק, אגד שיחות המתנהלות במגוון של דרכים סמליות" - כך טוען ניל פוסטמן בספרו בידור עד מוות (2000), שבו שהוא סוקר את התפתחות "השיחה התרבותית" החל בסימני עשן בזמן הקדום, עבור במילים בעל פה ובכתב וכלה בטלוויזיה ובמחשב כיום. פוסטמן מראה כיצד "המדיום" שעליו נישא "אגד השיחות" הופך למטפורה המכוננת ומייצגת תקופה נתונה. כיוון ש"אגד השיחות" המכונן את העידן שלנו חזותי ברובו, יש מקום לשאול באיזו מידה אנו עוזרים לתלמידנו להפוך לבוגרים אורייניים, כלומר לבוגרים המבינים את התרבות החזותית המקיפה אותם ויודעים כיצד להתנהל בה. מערכת החינוך אינה רואה באוריינות חזותית יעד חינוכי חשוב. לעומת זאת אוריינות מילולית היא תכלית קיומה. מאז המצאת הכתב, ובעצמה גבוהה יותר מאז המצאת הדפוס, מערכת החינוך רואה באוריינות מילולית את מטרתה העיקרית. אך בינתיים התרבות הפכה במידה מכרעת לתרבות חזותית. לכן אפשר לומר שבוגרי בית ספר שאינם שולטים בה הם סוג של אנאלפבתיים.

מערכת החינוך מקצה מקום שולי בלבד לאוריינות חזותית. מלמדים ולומדים אותה רק במגמות תקשורת וקולנוע, שלמרות התפשטותן המהירה יחסית הן ממוקמות עדיין בשולי המערכת. גם מורים "רגילים" עושים לעתים שימוש בקולנוע לצורך המחשה של נושא כלשהו או לצורך "העברת זמן" עקב חלל שנוצר במערכת השעות, אך המנהג הזה רק מבליט את יחסה הבעייתי של מערכת החינוך לנושא.

יחסה של מערכת החינוך לאוריינות החזותית גובל בחוסר אחריות כיוון שהתלמידים מוקפים בתרבותיות חזותית ואין להם אמצעים לפענח אותה, לא כל שכן להשתתף ביצירתה. הנה כמה דוגמאות: מוזיקה מלווה בווידיאו קליפים, דפי מידע עתירי תמונות באינטרנט, אתרים וירטואליים, מסרים עתירי דימויים ויוזאליים בטלפונים הניידים, צורות לבוש והופעה וכמוכן סרטים בטלוויזיה ובקולנוע - ים של מראות שתלמידים ובוגרים חיים בו, נכון יותר: טובעים בו.

הנטייה לאפשר אוריינות חזותית רק לאמנים, למעצבים, ליועצי תקשורת ולפרסומאים מזכירה שברורות קודמים רק גברים לבנים מן המעמד הגבוה נהנו מאוריינות מילולית. אוריינות חזותית חייבת להיות זכות בסיסית של כל אדם בן ימינו כדי שיוכל לעמוד מול מבול התמונות הנייחות והנעות הניתן עליו מכל עבר. להיות "אורייני חזותית" פירושו להיות פרשן ביקורתי של התמונות המקיפות אותך. תמונות ניתנות לקריאה ולפירוש כמו טקסטים כתובים. יוצריהן - אמנים, פרסומאים, פוליטיקאים - מנסים להשפיע עלינו באמצעותן; מוטב שנשלוט בהן משהן ישלטו בנו.

תלמידים חיים בתרבות של טלוויזיה, אינטרנט וטלפונים ניידים, אולם בית הספר מלמד באמצעות מילים, מילים... הרצאות וספרים גרושי מלל. אין לשלול בשום אופן את השפה המילולית, יש לה חשיבות עצומה, אך אין לאפשר לה בלעדיות.

השינוי במגמה החינוכית לא יכול להיות פרטני וחלקי; עליו להיות שינוי תפיסתי כולל ולהתבסס על ניתוח מעמיק של הסביבה החזותית המקיפה את התלמידים. כדי להבין את הסביבה החזותית, וגם להתגונן מפניה, החינוך חייב ללמד את התלמידים לחשוב חשיבה ביקורתית, לשאול שאלות, להגיב באורח פעיל.

"הטלוויזיה היא ספר הלימוד של המבוגרים בני זמננו וספר הלימוד הסמכותי ביותר של ילדינו. מאחר שחינוך אמיתי, עוד מימיהם של אריסטו וסוקרטס, קורא לפקפק, לבקר, לקרוא תיגר על הספרים ולעורר עליהם ויכוח, מתפקידנו לעורר ויכוח, לקרוא תיגר, לבקר, לפקפק באמינותו



איור: קרון תג'ר

שאלות שוברות את הצפייה האוטומטית, המתמקדת בסיפור בלבד, ומעודדות התמקדות בצורת העשייה ובמה שמסתתר מאחורי הטקסט. שאלות מנחות הפכו את הצופה מפסיבי לאקטיבי. חשוב אפוא לדעת אילו שאלות לשאול - חלקן קשורות ברקע לצמיחתו של הסרט וחלקן עוסקות בקשר שבין צורה לתוכן או בקשר שבין אמצעים קולנועיים למשמעות. הנה תריסר שאלות שוברות צפייה אוטומטית שאנו יכולים לשאול:

- מי עשה את הסרט ולאילו מטרה?
- איזה גוף מימן את הסרט, והאם יש לכך השלכות על התכנים?
- אילו ערכים וסגנון חיים מוצגים בו ומאילו נקודת מבט?
- מה מבנה הסיפור? מי המספר?
- מה נעדר מהטקסט ומדוע בחרו להשמיטו?
- מיהם גיבורי הסרט ומה מאפיין אותם פיזית, סוציולוגית ופסיכולוגית?
- מה משרתת הליהוק בסרט?
- כיצד משרתת עבודת הצילום את התמטיקה (מרחק, זווית, תנועת מצלמה)?
- כיצד בונה התאורה את המשמעות (קונטרסטיביות, צבעוניות, עומק ושטחיות)?
- כיצד משרתת העריכה את התוכן (מבנה כללי, קצב, וסוגי מעברים משוט לשיוט)?
- ממה מורכב הפסקול ואיזה ערך מוסף הוא מעניק לתכנים (קולות רקע, אפקטים ומוזיקה)?
- מדי תרומתם של האמצעים החזותיים למשמעות הסרט (תפאורה, אתר צילום, תלבושות, הפצים, אפקטים, גרפיקות איפור ותסרוקות)?
- ללמוד לראות פירושו גם להבין את מגבלותינו כצופים, את ההתניות הנובעות מההקשר האישי והחברתי שלנו ואת השפעתן על התרשמותנו מהסרט. אנו חייבים להכיר את המגבלות שלנו כדי להבין מה אנחנו רואים ומה איננו רואים ואיננו יכולים לראות. כאשר, למשל, אנחנו צופים בסרט יפני, טוב שנדע שתכלית האמנות המסורתית ביפן, בניגוד לתכלית האמנות במערב, היא להביא את הצופה להתבוננות (מדיטציה) ולא לריגוש ופורקן (קתרויס). לכן השוטים סטטיים והקצב אטי. אם לא נכיר בהתניה האמנותית המערבית שלנו, אנו עלולים להשתעמם, לפסול את הסרט ולהחמיץ הזדמנות ליהנות ולהחכים.

צפייה מושכלת חזותית כוללת גם את המרכיבים שלהלן: מודעות למגבלות ולהתניות שלנו כצופים ופרשנים. זיהוי מניפולציות בתכנים ובצורות. הכרת ההבדלים בין השפה הקולנועית לשפה המילולית. חשיפת מנגנוני הכוח העומדים ביסוד הטקסט הקולנועי ודרכי הפצתו.

אם הקולנוע יחולץ מהנישות שנכלא בתוכן במערכת החינוך שלנו, הוא יוכל לשמש אמצעי חינוכי בעל חשיבות עצומה. החינוך החזותי-קולנועי צריך להתבסס על התבונה שהקולנוע הוא המדיום הדומיננטי, המטפורה של התקופה. להבין את העולם שבו אנו חיים פירושו להבין את שפת הקולנוע - את הדרך שבה היא משקפת ויוצרת את העולם שלנו. □

רחל אסתרין מלמדת קולנוע בבית הספר הגבוה להשתלמויות מורים של הסתדרות המורים ובאוניברסיטה הפתוחה

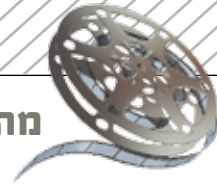
החייל החמוש בנשק מזווית נמוכה ומאיימת ואת הילד הפסלטיני הקטן מגן על עצמו (ועל מולדתו) בעזרת אבן. לכאורה אותו אירוע; למעשה שני אירועים שונים או שני צילומים ושתי עריכות שונות.

רק היכרות עם השפה הקולנועית - עם תהליכי היצירה והרקע ההיסטורי-פוליטי שלהם - הפכו את תלמידנו לצופים נבונים המסוגלים לפרש מידע חזותי על מסריו הגלויים והסמויים.

כאשר אני חוזרת ואומרת זאת למורים בפגישותיי עמם חלקם מביעים חשש שמא יצטרכו לרכוש מומחיות מתוחכמת ברזי עשיית הקולנוע או בנבכי התיאוריות המסובכות של אמנות הקולנוע. מובן שכל ידע יכול להועיל, אבל הוא אינו הכרחי לפיתוח מיומנויות של צפייה מושכלת. מה שצריך זה עניין ראשוני, תחושת אחריות ונכונות ללקט מידע על הסרט שמתכננים להראות. המידע נגיש באינטרנט ובמקורות אחרים. המורה אינו חייב ללמוד עשייה קולנועית או תיאוריות קולנועיות; הוא כן חייב ללמוד לראות. ללמוד לראות פירושו בראש וראשונה ללמוד לשאול שאלות.

**מקורות**

פוסטמן, ניל, 2000. **בידור עד מוות: השיח הציבורי בעידן עסקי השעשועים**, תרגום: אמיר צוקרמן, תל אביב: ספריית פועלים.  
Eco, Umberto, 1979. "Can television teach?", Screen Education 31 summer: 15-24.



# קולנוע שוליים

לתת. תלמידים יוצרים בפריפריה מציגים יצירות קולנועיות מתוך מצבי חייהם הממשיים, מתעדים ומעבדים את סביבתם הקרובה. נקודת המבט הזאת כמעט שאינה אפשרית בקולנוע המקצועי והמסחרי שכן רוב הסרטים העוסקים בפריפריה נוצרים בידי יוצרים - גם כאלה שבאו מן הפריפריה - המביטים מהמרכז החוצה. התוצרים הקולנועיים של תלמידי קולנוע מן הפריפריה טרם זכו להתייחסות מחקרית ראויה, אף שהם מזמינים קריאה פרשנית אסתטית, תרבותית וסוציולוגית וראויים לה.

## מהפריפריה למרכז

ב־1975 החל פרויקט ניסויי במסגרת בית הספר לחינוך באוניברסיטת תל אביב שמטרתו "טיפוח תלמידי עלי-סודי באמצעות הקולנוע"<sup>2</sup>. יוזמת הפרויקט הייתה הלגה קלר; עוזרת המחקר שלה הייתה דורית באלין. זמן קצר אחר כך עברה יחידת המחקר מבית הספר לחינוך אל החוג לקולנוע שנפתח באותה שנה באוניברסיטה. היחידה פרסמה חוברות עיון והדרכה וקיימה השתלמויות לא רשמיות, בדרך כלל על בסיס היכרות אישית עם המורים המעטים שפעלו בתחום הוראת הקולנוע. בין 1976 ל־1990 נפתחו בכמה מקומות בארץ ייחודיות בקולנוע. ב־1990 פעלו כעשרים מגמות קולנוע במתכונות שונות בבתי ספר שונים.

הפעילות הקולנועית במסגרות בית-ספריות לא החלה כפרויקט מתוכנן ומוכתב "מלמעלה למטה" - ממשרד החינוך לבתי הספר - אלא מהתארגנויות שונות "מלמטה" שהתלכדו לכלל קבוצת לחץ שעיצבה את המדיניות הרשמית של החינוך הקולנועי בארץ. היוזמות המקומיות והאישיות לפעילות הקולנועית בבתי הספר החלו דווקא ביישובי פריפריה מובהקים כגון באר שבע, אור יהודה ודימונה והתפשטו משם לבתי ספר המשרתים קהילות מבוססות במרכז. תהליך זה דומה מבחינות מסוימות לתהליכים מקבילים שהתרחשו באירופה. המדיום החזותי נתפס שם ככלי חינוכי המתאים לצעירים מן הפריפריה - ערי שדה או שכונות בערים הגדולות.<sup>3</sup>

שנת 1990 מסמנת את תחילתו של שינוי מהותי בהיסטוריה הקצרה של מגמות הקולנוע התיכוניות בישראל. בשנה זו הוקמה ביוזמת המזכירות הפדגוגית של משרד החינוך ועדה שמטרתה הרשמית הוגדרה "חינוך לצפייה ביקורתית בקולנוע". המניע להקמתה היה רפנסיוני - התגוננות מפני השפעתם הצפויה של ערוץ 2 ושל הטלוויזיה ככלים שהוקמו באותם ימים ועמדו לחרור לכל בית בישראל. ב־1993 פורסמה תכנית

בגלל הדימוי המפוקפק שלהן מגמות הקולנוע נוצרו בבתי הספר התיכוניים בפריפריה; משם הן חדרו למרכז. במרכז הן זכו ללגיטימציה והתפשטו במהירות. בשל היעדר אמצעים, הקולנוע התיכוני הפריפריאלי קרוב מאוד לנסיבות שבהן נוצר ומספק תמונה ייחודית של מציאות. הסרט **סיגד** מבטא קונפליקט בסיסי - להיטמע בישראליות המודרנית או לשמור אמונים לתרבות המסורתית

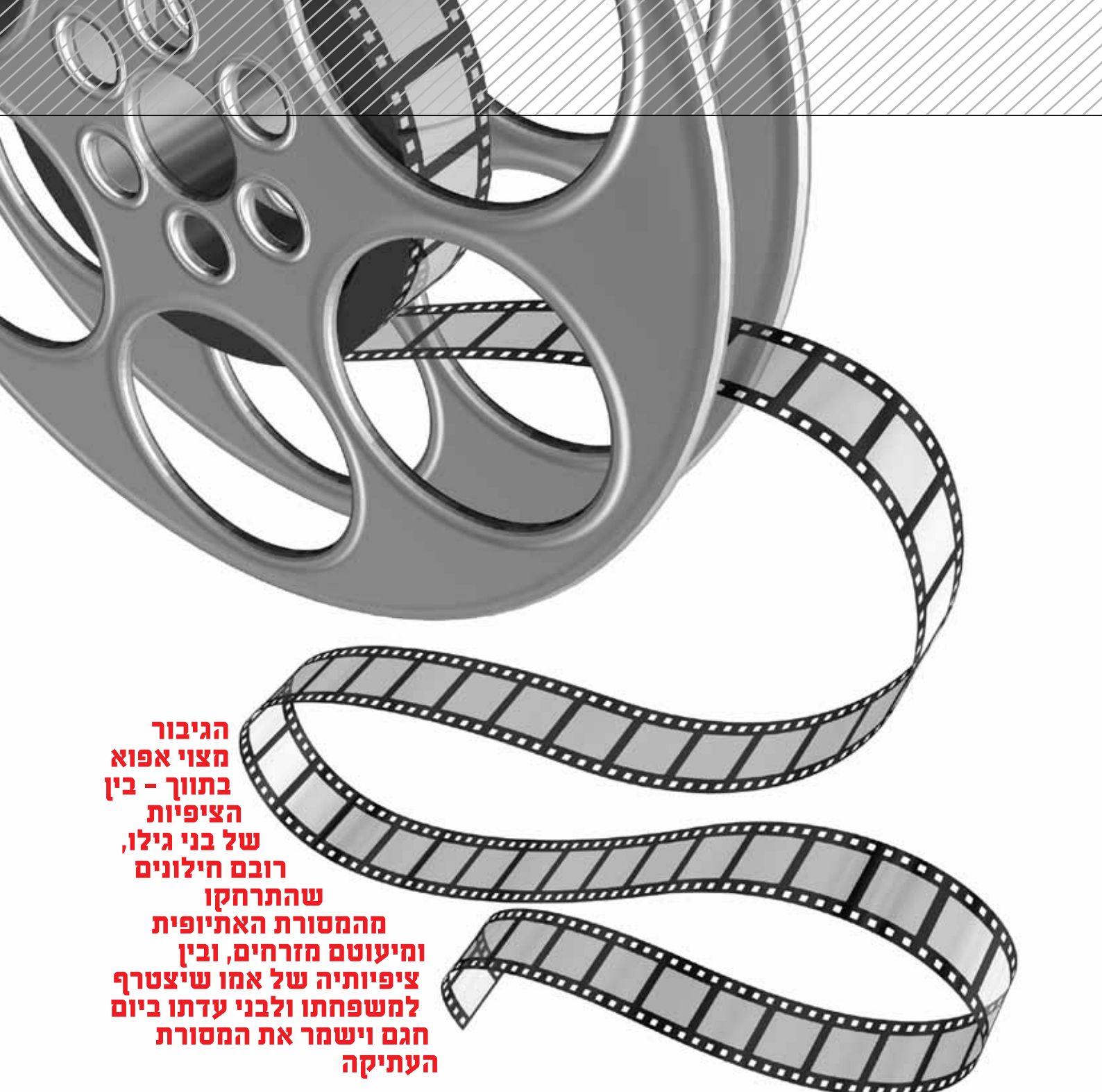
## אודי בן יעקוב

היסטוריה של מגמות הקולנוע בבתי ספר תיכוניים בישראל עשויה להיות בסיס לעלילה מורכבת שמצטלבים בה אינספור סיפורים אישיים, חזונות חינוכיים ותרבותיים, יוזמות ופוליטיקות של ממסד ואקדמיה. העלילה תתאר קודם כול סיפור הצלחה. הקולנוע התיכוני בישראל הוא שדה של פעילות רחבה, תוססת, המייצרת מדי שנה בשנה מאות תוצרים, פסטיבלים ואירועי קולנוע שונים ומגוונים בהשתתפותם של אלפי תלמידים מרחבי הארץ.<sup>1</sup> במהלך השנים ייסד לעצמו הקולנוע התיכוני תרבות ממסדית בהיקף שאין לו אח ורע בהשוואה לשרות אמנותיים אחרים במערכת החינוך הישראלית (אמנות פלסטית, תיאטרון, מוזיקה, מחול). הפריצה שלו מרשימה גם בהשוואה למתרחש בארצות אחרות.

מסיבות היסטוריות כלשהן מגמות הקולנוע בבתי הספר התפתחו בצורה מבוזרת, מה שהניב גוף קולנועי עשיר הנותן תמונה רחבה ומגוונת מאוד של החברה הישראלית - תמונה שהקולנוע המקצועי והמסחרי אינו מסוגל







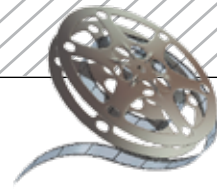
**הגיבור  
הצוי אפוא  
בתוך - בין  
הציפיות  
של בני גילן,  
רובם חילונים  
שהתרחקו  
מהמסורת האתיופית  
ומיעוטם מזרחים, ובין  
ציפיותיה של אמו שיצטרף  
להשפחתו ולבני עדתו ביום  
הגם וישמר את המסורת  
העתיקה**

תרבותי ותעסוקתי. בשנות התשעים צברה הפעילות הקולנועית בכתיב הספר לגיטימציה כשהמעמד הבינוני גילה שהיא משרתת את האינטרסים המעמדיים שלו.

לצורכי מאמר זה נגדיר סרטים "פריפריאליים" סרטים שיצרו תלמידים מהעלייה האתיופית, מחבר העמים, תלמידים מהחינוך הדתי-לאומי, בעיקר משטחי יהודה ושומרון, ותלמידים מבתי ספר בשכונות בעלות פרופיל סוציו-אקונומי נמוך. סרטים שעשו תלמידים מבתי ספר המשרתים אוכלוסייה של המעמד הבינוני ושמיקומם החברתי או הגיאוגרפי מרכזי הוגדרו סרטים "מרכזיים".

לימודים רשמית בתחום הקולנוע והתקשורת, המשמשת עד היום, ומונתה מפמ"רית ארצית לתחום הקולנוע והתקשורת. עשרות בתי ספר שפתחו מגמות קולנוע במסלול בגרות אימצו את התכנית. כיום פועלות כ-280 מגמות כאלו בחינוך העל-יסודי.<sup>4</sup>

הפעילות הקולנועית בכתיב הספר התיכוניים בפריפריה הייתה יוזמה של אנשי קולנוע ואנשי חינוך שהחלו בה מתוך עניין אישי או חזון אמנותי-אידיאולוגי. לעומת זאת הדירת הקולנוע לבתי הספר התיכון בהיקפים גדולים התאפשרה מרגע שקהילות חברתיות מרכזיות (תרבותית וגיאוגרפית) החלו לראות בקולנוע תחום בעל פוטנציאל



## קולנוע ביתי

היעדרם של אמצעים כלכליים, נייודות מוגבלות ומגבלות ממסדיות והפקתיות מצמצמים את אפשרויות השימוש בשחקנים מקצועיים, בציוד ובאנשי מקצוע טכניים, בצילום אולפן, בבניית תפאורות וסטים ובבחרת לוקיישנים (אתרי צילום). בשל כך נעשה בסרטים פריפריאליים שימוש אינטנסיבי באנשים מהחברה הקרובה (משפחה, חברים וכדומה) כדמויות בדיוניות בסרטים, ואתרי הצילום מורכבים פעמים רבות מבתי התלמידים או קרוביהם וממרחבים ציבוריים זמינים וקרובים גיאוגרפית. אף על פי שבבסיס תכנית העבודה יש שאיפה ליצירת סימולציה של דרכי הפקה ואמות מידה מקצועיות, הרי שגם כאשר הסרטים בדיוניים הם משלבים מאפיינים צורניים של קולנוע ביתי (home movies) ושל קולנוע תיעודי.

## בשנות התשעים צברה הפעילות הקולנועית בבתי הספר לגיטימציה כשהעמד הבינוני גילה שהיא חשרת את האינטרסים המעמדיים שלו

דרכי הייצור האלה מאפשרות מבט ישיר יותר אל מאפייני חייהם וזהותם הפרטיים של התלמידים היוצרים, של משפחותיהם ושל הקהילה הקרובה ולא פחות מכך - אל אופי זיקותיהם לסביבתם הציבורית הקרובה. משום כך הברלים בין מצבים חברתיים שונים על פני הרצף של מרכזי פריפריה עשויים להיבחן מתוך ניתוח ומיון של הבחירות באתרי הצילום, דרכי הנגישות ואפשרויות הניכוס של מרחבים אלו, ייצוגם בסרטים או אופני המבט השונים על הללים אלו, המתעצבים בכל אחת מהעמדות החברתיות על פני המרחב. אופני מבט אלה - המבט הפריפריאלי והמבט המרכזי - הם סימפטומטיים לעמדות חברתיות שונות המכוננות אופני חוויה שונים של המרחב הפרטי והציבורי ולכן גם ייצוגים קולנועיים שונים של מרחבים אלו. התבוננות בסרטי הנוער מגלה שמבטים שונים אלו, הנובעים כאמור מחוויות פרטיקולריות של מרחבים פרטיים וציבוריים המכוננות על פי המיקום החברתי היחסי, מתגלמים באופני ייצוג שונים של המרחב הקולנועי.

כדוגמה מייצגת בחרתי להביא קריאה אחת של סרט נוער שדרכו אפשר לראות כיצד הבניית המרחב הקולנועי (קרי, הבחירה באתרי צילום, הנגישות ואפשרויות הניכוס של מרחבים ציבוריים ופרטיים, אמצעי מבע קולנועיים כגון גודל השוט, מיקום המצלמה, הצבת הדמויות בחלל הפריים הקולנועי) סימפטומטית למצב הפריפריאלי או המרכזי של יוצרי הסרט.

בין תרבויות: סיגד (תיכון קריית גת, 2001)

כפי שמרמז שמו, הסיפור והקונפליקט המרכזי של סיגד, סרט שיצרו תלמידים עולים מאתיופיה הלומדים בתיכון בקריית גת, נעים סביב הגם המסורתי של עולי אתיופיה.<sup>5</sup> במרכז הסרט תלמיד תיכון אתיופי בן 17. גיבור הסרט מתגורר בשיכון דל בקריית גת ולאחר הלימודים בבית הספר עובר במזנון שכונתי ומסייע בפרנסת המשפחה. צילומי פנים חושפים את המזנון השכונתי - חלל גדול וריק ברובו, למעט שולחן קטן, כיסאות ודלפק נירוסטה עם מעט חטיפים.

בזמן שאינו עובד במזנון הנער מבלה עם חבריו הקרובים במקלט עירוני שהנערים קיבלו כנראה מהעירייה. קירות המקלט עטורים בכיתובי קיר ובציורים צבעוניים פרי ידי הנערים. על הרצפה פרושים מזרונים ושמיות ומעט ריהוט אקראי. במקום זה הם נפגשים, מעשנים, שותים ומדברים. עליילת הסרט מציגה קונפליקט אישי שהגיבור מתמודד עמו. חבורה המורכבת מהנערים האלה ומאחרים, וביניהם גם נערה (לא ממוצא אתיופי) שהגיבור, כך נרמז, נמשך אליה, מתכננת טיול משותף לאילת. הגיבור ציפה לחופשה זו זמן רב והיה שותף לתכנונה. אולם מתברר שבמועד הטיול המתוכנן מתקיימות בירושלים חגיגות הסיגד המסורתיות של בני העדה האתיופית. הגיבור מצוי אפוא בתוך - בין הציפיות של בני גילו, רובם חילוניים שהתרחקו מהמסורת האתיופית ומיעוטם מזרחים, ובין ציפיותיה של אמו שיצטרף למשפחתו ולבני עדתו ביום חגם וישמר את המסורת העתיקה.

על רקע זה מתרחש עימות בתוך המשפחה, בין הנער לאמו. דווקא סבתו של הנער, שאינה דוברת עברית ומתקשרת עם הנער ואמו באמהרית, מבינה את הצורך שלו להתערות בחילוניות הישראלית שהטיול לאילת מסמל. לאחר העימות בבית, המסתיים בריב משפחתי, צועד הנער עם תיקו לתחנת האוטובוס המרכזית בדרכו לפגוש את חבריו ואת הנערה כדי להצטרף אליהם לכאורה לנסיעה לאילת. ברגע האחרון מתברר שהחליט לוותר על הנסיעה ובא להיפרד מחבריו. הוא עולה לברו על האוטובוס לירושלים כדי להצטרף לבני משפחתו ועדתו החוגגים את הסיגד.

מסגרת סיפורית זו דומה מבחינות רבות לקונפליקטים ולמתחים בין עולם ישן לבין עולם חדש שהוצגו ב"סרטי בורקס", כאבחנתה של אלה שוחט.<sup>6</sup> בדומה לסרטים מן הז'אנר הזה, הגיבור הוא בן דור שני למשפחת עולים פריפריאלית, והוא ניצב בעמדה קונפליקטואלית המבוטאת כמתח שבין פנים לחוץ - בין המנהגים והמסורת של העולם "הישן" הרווחים בביתו ובין נוהגי העולם הישראלי-חילוני "החדש" הנהוגים במרחב הציבורי, במקרה זה - שכבת הגיל בבית הספר התיכון. עם זאת בניגוד למבנה הנרטיבי הרווח ב"סרטי בורקס", המרחב הפרטי-משפחתי אינו מוצג כנחות לעומת העולם המודרני החדש. הסרט מציג קונפליקט אישי ואלגורי אותנטי שבו העולם המודרני אינו נתפס כעמדה מועדפת. אפשר להניח שהסיבה להברל זה נעוצה בעובדה שסרטי התיכון מאפשרים ייצוג עצמי ואותנטי של העמדה שממנה מיוצרת האלגוריה; כלומר, העמדה הפריפריאלית-קונפליקטואלית מקופלת מלכתחילה לתוך הטקסט; היא

## הישראליות מתגלמת בהתרחקות מהמסורת של הצעירים האתיופים ובדמות נערה צברית בהירת עור, שגוון עורה הוא המאפיין העיקרי שלה והיא עצמה חסרת מאפיינים הוגדרים אחרים

## הפעילות הקולנועית במסגרות בית ספריות לא החלה כפרויקט מתוכנן ומוכתב "חלמעה למטה" - ממשרד החינוך לבתי הספר - אלא מהתארגנויות שונות "חלמעה" שהתלכדו לכלל קבוצת לחץ שיעיבה את המדיניות הרשמית של החינוך הקולנועי בארץ

הגאולה של יהודי אתיופיה, לוקיישן שהערגה אליו נחגגת בסיגור) נפגש לכנסוף הגיבור עם המרחב הציבורי; הפריים הקולנועי שנותר סגור ומצומצם בסצנות שצולמו בקריית גת נפתח לכרי לונג שוט, צילום שאינו מבודד את הרמות אלא רושם גם את המרחב הציבורי שהיא מתנהלת בו. בסצנה זו משולבים בעריכה גם חומרי ארכיון דוקומנטריים אחרים המתעדים את הגעת יהודי אתיופיה לישראל. באופן זה נוכסו לשימוש קולנועי קטעי ארכיון "ציבוריים-ממלכתיים" (קטעים מארכיון ערוץ הטלוויזיה הממלכתי), ואלה נארגו בעריכה למונטז' קולנועי מופשט המבטא את תחושותיו ומחשבותיו הסובייקטיביות של הגיבור ובו בזמן גם את המטפוריות האלגורית במישור העדתי-כללי. כך מתרחשת פעולת ניכוס כפולה ביחס למרחב הקולנועי והציבורי: המרחב הציבורי נפתח לפני הגיבור המתערה בו באופן פעיל והופך אפשרי לניכוס קולנועי-מרחבי. בה בעת קטעי הארכיון הממלכתיים הופכים לאובייקטים ציבוריים זמניים לניכוס פרטיקולרי למטרות הייצוג של הסרט, חומרי גלם למעשה האריגה האוטונומי באמצעות העריכה הקולנועית.

מדוע, אפשר לשאול, יש הברל חד כל כך בין הצילום והבניית המרחב הקולנועי בקריית גת לבין אופן הבניית הסצנות בירושלים? ההגעה לירושלים מציינת את הבחירה הנרטיבית של הגיבור בזהות העדתית. באופן דיאלקטי, רק כאשר הגיבור מקבל על עצמו הגדרת זהות אתנית פרטיקולרית ומשקה (או רוחה) את האפשרות להיטמע בזהות ישראלית "מורדנית" (כלומר, לנסוע עם בני כיתתו לאילת) נוצרת רציפות קולנועית-מרחבית בין פנים לחוץ והמרחב הציבורי נפתח לפניו. אך זוהי ציבוריות שהמרחב שלה נפתח לפני היוצרים (קטעי התיעוד) ולפני הרמות הקולנועיות (שנעה כעת במרחב קולנועי פתוח) רק בתנאי "ש"ישראליותו" של המרחב מושהית והוא הופך למרחב מוגן המאוכלס - כמו הסביבה הפריפריאלית בבית, בקריית גת - בכני העדה בלבד.

סרט כמו סיגור מדגים היטב כיצד הופכים אמצעי הייצוג הקולנועי עצמם לבחירות סימפטומטיות המבטאות עמדות פריפריאליות-קונפליקטואליות ביחס למרכז. קונפליקטים של זהות, השתייכות ועדתיות מבוטאים לא רק ברמה של תוכן טקסטואלי גלוי, אלא כמערכת שונה של התייחסויות ועמדות בנוגע למרחב הציבורי, ולכן גם באפשרויות ייצוגו הקולנועי. □

אודי בן יעקב הוא מורה לקולנוע ורכז אמנויות בתיכון אלון ברמת השרון  
Ehud\_ben@netvision.net.il

### הערות

- 1 המרכזיים שבהם: תחרות ון ליר במסגרת פסטיבל הקולנוע הבינלאומי בירושלים, תחרות יצירה צעירה במסגרת פסטיבל חיפה הבינלאומי לקולנוע, פסטיבל דימונה לתקשורת וקולנוע צעיר המתקיים מזה קרוב לעשור, פסטיבלים ביוזמות מקומיות כגון פסטיבל "הרצל הזהב" בהרצליה. כמו כן יש מסגרות לסוגות קולנועיות ספציפיות כגון מסגרת תחרותית לסרטי נוער תיעודיים במסגרת הפסטיבל השנתי "דוק אביב" בתל אביב, תחרות לווידאו קליפים (תחרות "קליפ צעיר למוזיקה ישראלית ע"ש סוניו" בתל אביב), סרטי אנימציה (בסינמטק תל אביב) ועוד.
- 2 קלר, הלנה, 1975. **טיפוח באמצעות קולנוע**, תל אביב: רמות - מערכות חנוך.
- 3 Knight, Roy, 1972. *Film in English Teaching*, London: Hutchinson Educational
- 4 עוד עשרות מגמות פועלות בחטיבות ביניים ובבתי ספר יסודיים. מלבד זאת יש מסלול ללימודי קולנוע במסגרת האגף לחינוך טכנולוגי במשרד החינוך, ופועלות בו יותר ממאה מגמות נוספות לפי תכנית לימוד עצמאית. עבודה זו מצומצמת בהיקפה לחקר למגמות הקולנוע התיכוניות בלבד.
- 5 חג הסיגור (סיגידה, השתחוות) חל בכ"ט בחשוון, כשבוע שבועות לאחר יום כיפור, ומבטא כיסופים לציון ולגאולה שלמה, לחידוש הברית עם האל ולהיטהרות ציבורית, לאחר ההיטהרות הפרטיות ביום כיפור. באתיופיה צוין החג בהתאספות בני כפרים לאחר מסע בן כמה ימים למקום ההתכנסות. בישראל ההתכנסות נערכת בסביבת טיילת שרובר, הצופה לטי העתיקה והר הבית, וזהו גם מקום ההתרחשות המתואר בסרט. אגב, בינואר 2008 עברה בכנסת ישראל בקריאה טרומית הצעת חוק להכליל את החג בין חגיה הרשמיים של ישראל.
- 6 סרטים לדוגמה: **צ'רלי וחצי** (1974), במאי בועז דידיזון, שחקנים ראשיים: יהודה ברקן, חיה קציר; **משפחת צנעני** (1976), במאי: בועז דידיזון, שחקנים ראשיים: חיים בנאי, גאולה נוני, גבי עמרני).

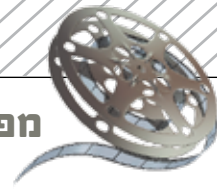
קולו של הדובר יוצר ואינה חיצונית לו כמו ב"סרטי בורקס", אשר מבטאים עמדה מרכזית.

הקונפליקט האישי והאלגורי, המתפרש כקונפליקט בין פנים (מסורת משפחתית) ובין חוץ (חילוניות ישראלית), מתבטא גם כמתח בין ייצוגים של פנים וחוץ קולנועיים, מתח שאפשר לכנותו פוליטיקה של המרחב. בסיגור הקבוצה הפריפריאלית מוגדרת היטב: יוצאי אתיופיה כהי עור החיים בפריפריה במרחבים פנימיים מוגדרים: בית, מזנון, מקלט. לעומת זאת הגדרת המרחב הישראלי החיצוני-ציבורי מעורפלת במקרה הטוב. הישראליות מתגלמת בהתרחקות מהמסורת של הצעירים האתיופים ובדמות נערה צברית בהירת עור, שגוון עורה הוא המאפיין העיקרי שלה והיא עצמה חסרת מאפיינים מוגדרים אחרים.

בחלקו הראשון של הסרט, המתרחש בקריית גת, תנועת הגיבור מתרחשת בעיקר בחללים פנימיים. עיקר הסצנות מתרחשות בבית, במזנון ובמקלט. אתרי הצילום הציבוריים מעטים: רחובות השכונה שבהם נפגש הנער עם הנערה בסצנה אחת, תחנת האוטובוס לקראת הנסיעה לירושלים, חצר המזנון. בדומה להבניה המעורפלת של הישראליות במישור של הדמויות, בכל הסצנות הללו הסרט משתמש בעיקר בצילומים סגורים (תקריבים, מריום שוטים), המנתקים את הדמות מהמרחב הציבורי ואינם מאפשרים ניעות (מוביליות) או זיהוי קונקרטי של המרחב שבו פועלת הדמות. חלקו השני של הסרט מתרחש בירושלים, כשהגיבור מגיע לחגיגות הסיגור. בין שני חלקי הסרט - בין קריית גת לירושלים - מחברת סצנת הנסיעה באוטובוס. הגיבור יושב לבדו ומתבונן בנוף החולף על פניו. ההעמדה של הסצנה מחדרת ומעצימה את תחושת הקונפליקט האישי והאלגורי שבין שייכות עדתית לשייכות לאומית, קונפליקט שבא לידי ביטוי, כאמור, במתח שבין פנים וחוץ. מנקודת המבט של הגיבור, ביושבו באוטובוס מבודד מהסביבה הממשית, הנוף החולף במהירות והדרך מקריית גת לירושלים, על ציוני הדרך המוכרים שלה, הופכת מופשטת ואינה ניתנת לזיהוי קונקרטי.

בחלקו האחרון של הסרט מגיע הגיבור לעיר הבירה, מתערה בין חוגגי הסיגור ומחפש את בני משפחתו, בעיקר את אמו. סצנות אלו מתרחשות בלוקיישן חוץ, בחורשה שליד טיילת שרובר, והן צולמו בזמן חגיגות הסיגור עצמן. כלומר הצגת האירוע התאפשרה בלי השקעה הפקתית, בשילוב צילומי בדיון ותיעוד.

עם הגעתו לירושלים (כמישור העדתי-כללי: "הלוקיישן" של כיסופי



# סרט

תהליך הפקת סרט הוא מורכב ומתסכל. תלמיד המקווה להפיק את "יצירת חייו" מגלה שהמציאות "קשה" ועובר טלטלות רגשיות. המורה - נוסף על ההוראה המקצועית - חייב להגיב כמטפל רגיש



הפקה - כולם תלויים זה בזה ובעשייה של כמה אנשים המלוכדים סביב פרויקט משותף. העשייה המשותפת על אילוציה השונים מעמידה את המשתתפים הצעירים בלחצים רבים. המורה לקולנוע הוא שסופג אותם ומנווט אותם להפקת התוצר המבוקש: סרט ואפילו צמיחה פסיכולוגית של התלמידים. איש לא הכשיר אותו לכך. עליו ללמוד זאת בכוחות עצמו.

## המורה כמטפל

עשיית סרט כרוכה בפשרות רבות; נכונות להתפשר היא סימן לבגרות. שילוב של רצונות, הכנת לוח זמנים ועמידה בו, ניהול הצוות תוך כדי שמירה על יחסי אנוש תקינים, הלחץ של הדירליין - כל אלה ועוד דורשים מהתלמיד להתפשר עם המציאות "הקשה" ולוותר על חלומות. המורה, אם כן, אינו רק תומך מקצועית וטכנית בהפקת הסרט, הוא גם תומך פסיכולוגית. עליו לפתור קונפליקטים בין אנשי הצוות, בין השחקנים

## יונתן פריזם

בשבע השנים שבהן אני מלמד קולנוע בבית ספר תיכון אני חוקר את הממדים הטיפוליים של העשייה הקולנועית. אני רוצה לשתף אתכם בממדים אלה כפי שהם באים לידי ביטוי בשלבים השונים של הפקת סרט.

אם הוראת המקצועות השונים מפתחת את החשיבה הרי שמקצועות האמנות מובילים את התלמידים אל נבכי נשמתם ומפתחים מודעות עצמית. לקולנוע - "האמנות השביעית" המאגדת את האמנויות האחרות - יש יתרונות פדגוגיים פסיכולוגיים ייחודיים. הפרויקט המעשי, הפקת סרט, שהוא חלק מלימודי התקשורת והקולנוע, מחייב התמודדות של התלמיד היוצר עם מצבים חברתיים ואישיים מורכבים. העשייה הקולנועית היא קבוצתית; איאפשר לעשות סרט ביחידות. תסריט, צילום, בימוי, עריכה,



# תרפיה



"הסרט המושלם שלי נהרס על ידי ועל ידי החברים שלי". המורה צריך לדעת לטפל באכזבה, בזעם ובדיכאון הנובעים מכך. בסוף התהליך יש אמנם הקרנה, מחיאות כפיים וטפחות עידוד, אולם עד שזה קורה התלמיד צריך לעבור בעזרת המורה תהליך חניכה מקצועי ופסיכולוגי מורכב.

## כתיבת תסריט

תהליך כתיבת התסריט מרתק ביותר כיוון שהוא מעמיד את התלמיד מול בחירות אינסופיות - "מה הנושא שעליו אני רוצה לעבוד וכיצד". התלמיד רוצה לדחוס ל"יצירת המופת" שלו את כל החלומות והרעיונות שעלו במוחו, אך זה בלתי אפשרי. בקטע הזה המורה צריך להיות מעין ביבליותרפיסט, ללמד את הצעיר לבטא את מה שהוא רוצה ובה בעת למנוע הצפה. הסרט הרי קצר (15 דקות), והוא חייב להיות מגובש, נגיש ומעניין.

בין אנשי הצוות והשחקנים ולטפל בממדים חברתיים-רגשיים אחרים נוסף על השליטה המקצועית שעליו להפגין בכל שלבי העשייה הקולנועית. בכל שלב, החל בהסברים הראשוניים על הציוד הטכני וכלה בעריכה, המורה צריך להתמודד עם אתגרים פסיכולוגיים ולא רק מקצועיים מובהקים. ככלל, הנער או הנערה חושבים שהם עומדים לעשות את "סרט החיים" שלהם ובמהלך אחד מנצח. עד מהרה הם מגלים שהתהליך רצוף עליות ומורדות ותסכולים. המורה חייב להכיל את התסכולים הללו, לחלץ את הקולנוענים הצעירים מדרכון משתק ולנתב אותם לעשייה. הבמאי וודי אלן אמר פעם בריאיון לז'אן לוק גודאר: "החלק האהוב עליי הוא כתיבת התסריט. שם הכול מושלם. מאותו רגע שהתסריט גמור, תפקידי כבמאי הוא לנסות ולגרום לסרט להיראות כמה שיותר דומה לתסריט, מכיוון שמרגע זה הכול מתחיל להירדד ולהתרחק מהתסריט המושלם שכתבתי". האמירה הזאת מבטאת את התחושה הכללית של רוב התלמידים:



ההחליט איזה שוט להכניס לסרט, מה לקצץ, איזה טייק לקחת. העבודה על ליטוש הסרט מביאה אותו לבחירות מתמידות ולעמידה מול חברים שלעיתים חושבים אחרת. הוא רוכש יכולת להסביר ולנמק למה זה כן וזה לא. המורה מדגים לתלמידיו כיצד להגן על בחירות אמנותיות.

היכולת הטכנית לשלוט באמצעות מחשב העריכה בגורלו של הסרט

ובגורלן של הדמויות מעצימה. הרצה אחורה, האצה קדימה, חיתוכים, שילוב פסקול - כל אלה מאפשרים שליטה על רגשות הקהל. תלמידים מתנסים תוך כדי עיצוב הסרט בשליטה ובאחריות בתהליכים מקבילים בחייהם האישיים. העריכה נותנת הזדמנות לחקור מצב אנושי שלא יכלו להעמיק בו קודם לכן, מה שהופך עבור חלק מהתלמידים לחוויה משקמת ומעצבת.

### ערב הגמר

ולבסוף ערב הגמר, שיאו של התהליך. הקהל (האוהד בדרך כלל) צוחק ובוכה במקומות הנכונים ונותן לתלמידים היוצרים משוב בעל עוצמה חריפה. ההשקעה הייתה כדאית. תגובת הקהל חשובה יותר מכל ציון. לעתים היא ממש מחוללת טרנספורמציה אישיותית ואפשר לחוש אחרי ערב הגמר שאישיותו של התלמיד בוגרת ושלמה יותר.

הוראת הקולנוע והתקשורת המעשית חורגת מן ההוראה הבית-ספרית השגורה - מבחינת החלל והזמן שהיא מתרחשת בו, מבחינת האינטראקציות שהיא מייצרת ומבחינת הנגיעה בנפשו של התלמיד (והמורה). מורה המודע להזדמנות החינוכית שנפלה לידי יודע שאינו מיילד רק סרט אלא גם אדם בוגר ושלם יותר. החוויות העמוקות שתלמידים רבים עוברים בכל רחבי הארץ במגמות לתקשורת ולקולנוע מעידות שההוראה המעשית היא מעשה טיפולי הדורש הכרה רחבה מזו שהיא מקבלת עד כה.

וינתן פריים הוא מורה לקולנוע בתיכון מקיף יהוד ומרצה לקולנוע באוניברסיטה הפתוחה

המורה צריך לדעת לטפל באכזבה, בזעם ובדיכאון... בסוף התהליך יש אמנם הקרנה, מחיאות כפיים וטפיחות עידוד, אולם עד שזה קורה התלמיד צריך לעבור בעזרת המורה תהליך הניכה מקצועי ופסיכולוגי מורכב

השלב ההתחלתי של כתיבת התסריט חשוב ביותר. כאן מתנהלות שיחות ומחלוקות על אופיין של הדמויות והתנהגותן, הגולשות לשיחות על הטבע האנושי בכללו. התלמיד מטעין את הדמויות באישיותו ובאמצעות ההנחה "זו הדמות בסרט ולא אתה" אפשר ללמד אותו להסתכל על עצמו מן הצד, כמו בטיפול פסיכולוגי. דבר זה מאפשר לו להתמודד עם בעיות ותהיות אישיות בצורה מודעת יותר ולסגור מעגלים שנתרו פתוחים.

### תכנון הפקה

תהליך ההפקה ומציאת השחקנים והלוקיישנים (אתרי הצילום) הם היישום של התסריט. תכנון ההפקה חשוב בכל הרמות: בימוי, צילום, עריכה, תאורה, סאונד, עיצוב. על הקבוצה לתכנן את ההפקה בלוח הזמנים שהמורה מקצה. בין חברי הקבוצה יש מפקח, אבל המורה הוא מפקח העל של סרטי הגמר בבית הספר.

האילוצים שההפקה מעמידה לתלמידים משרדים מסר ש"החיים קשים". העבודה הקולנועית, בייחוד ההוליוודית, נראית קוסמת מבחינה אך כשמתנסים בה מגלים שהיא מטובכת ומתסכלת. התלמיד עומד לפני בחירות אפשריות רבות ועליו להכריע לבדו. התלות הרבה שלו בחבריו מעוררת חרדה; הצילום, המשחק, העריכה - כל מה שחבריו עושים עלול "לדפוק" את הסרט שלו. אנשי ההפקה (מפיק, במאי, צלם ועורך) שהסרט תלוי בהם חייבים לעבוד בשיתוף פעולה - גם אם לא בהסכמה מלאה. על המורה לפשר ולגשר, לטפל בחיכוכים רעיוניים ואישיים. בסופו של דבר העבודה בצוות היא הרווח החינוכי הגדול ביותר שאפשר להפיק מהתהליך. על המורה להיות מודע לכך ולהנחות את הצוות לעבודה משותפת יעילה שתסייע להם בהמשך דרכם.

### צילום

לאחר תכנון ההפקה מגיעים לשלב הצילומים, כלומר להפקה עצמה. זה השלב הקשה ביותר לתלמידים כיוון שעליהם לשלוט במיומנויות מגוונות: יחסי אנוש, תכנון זמן, ניהול צוות ועוד, נוסף על המיומנויות המקצועיות שרכשו בשיעורים. הצילומים עצמם הם חוויה מעצימה ביותר. תלמיד שקיבל על עצמו את תפקיד הבימוי, שמדריך את חבריו ואומר "אקשן" ו"קאט", מתנסה בחוויה של מסוגלות עצמית בלתי רגילה. החוויה של ליצור יש מאין היא בריאה חזקה.

אך החוויות המעצימות הללו כרוכות בלא מעט קשיים בתהליך ההפקה: צריך לבחור זוויות צילום, לוקיישן אופטימלי, תאורה נכונה, כיוון לסאונד - הכול בלחץ זמן; אין זמן לאינסוף טייקים. נוצרים מתחים ועימותים. המורה מצפה לקונפליקטים ויודע, יש לקוות, כיצד לנהל אותם.

### עריכה

בשלב העריכה הבמאי והעורך עוברים יחד. המורה רואה את התוצאה בכל שיעור. הוא מבקר ביקורת בונה ומסייע לתלמידים להביא את הסרט לידי גמר. החומרים שצולמו הם החומרים שיוקרנו, אך אפשר לשנות אותם במחשב. בשלב הזה על התלמידים להתמודד עם העבודה שצילמו; להבחין בין עיקר לטפל. בין שצילמו חומרי גלם של שעתים ובין שצילמו סרט של עשרים שעות, אורך הסרט יהיה 15 דקות לכל היותר. התלמיד צריך לדעת

### מקורות

קרמר, א. (1980) אומנות כתריפה לילדים. הוצאת רשפים דביר.  
בן-יהודה, אריה (1989) שיטות הדרכה: עקרונות, טכניקות ושיקולים, ירושלים: נציבות שירות המדינה, השירות להדרכה ולהשכלה.  
ברמן לינדה (1997) מאחורי החיוך, שימוש תרפויטי בתצלומים, הוצאת ספרים "אח" בע"מ, קרית ביאליק.  
ג'ינגט סו (עורכת) (1994) דרמה תרפיה, כרך א' תיאוריה ומעשה למורים ומטפלים, הוצאת ספרים "אח", קרית ביאליק.  
ג'קסון איב וניל (2003) טיפול בעזרת צילום בבעלי יכולת למידה מוגבלת, הוצאת ספרים "אח" בע"מ, קרית ביאליק.  
דוידסקו ראובן, מודל עבודה קבוצתי באמצעים אומנותיים עם נוער עולה בסיכון, משרד החינוך - מנהל חברה ונוער - החינוך הקהילתי - החינוך הבלתי פורמאלי, ינואר 1996.  
זיידן, נורית (1991) הכשרה לחינוך לצפייה בטלוויזיה במכללת "קיי", דפים 76, 72, 127.  
ירון תמר, עריכת סרטים, משרד החינוך, ים 1998.  
לביא, ארט (1990) על הטלוויזיה "במעגל סגור" כמכשיר הוראה למבוגרים, באר, 215'228.  
ניב קובי, כיצד לכתוב תסריט, דביר, ת"א 1994.  
סטור, א. (1972) הדינמיקה של היצירה. ספריית הפועלים.  
פרנקנשטיין, קרל (1950) הטיפול הפסיכותרפויטי בילדים כמקצוע, מגמות, א', 150'127.  
ארליך, שמואל (1994) הדרכה על הדרכה. בתוך: קרון, ת.; ירושלמי, ח. <עורכים>: הדרכה בפסיכותרפיה. ירושלים: מאגנס, תשנ"ד, 175'182.  
קלר הלנה, לדעת לצפות, מעלות, ים 1990.  
רונטל אלן, אומנות התינוד החזותי, אוניברסיטה הפתוחה, ת"א 2001.  
שטיינר מישל, משחק מול מצלמה ע"פ רות דייכס, רמות 2003.  
שחר גילה, שיעור קולנוע, הוצאת אח בע"מ, קרית ביאליק 1996.





למידה עם ערך מוסף

חינוך מהסרטים



עושים קולנוע בבית  
הספר לאומנויות

# סרט אחר

בשלוש מאות בתי ספר בישראל יש היום מגמות קולנוע, ואלה יוצרות הזדמנות ללמידה אחרת. תלמידים שעושים סרטים לומדים על בשרם מהי אחריות ועבודת צוות, איך מגייסים כסף להפקה ואיך מעבדים מצוקות אישיות בתסריט

## דנה וינקלר

ניגשה אליי תלמידה לדבר על תסריט שכתבה וסיפרה שהיא רוצה לעשות סרט על ילדה שמתעוררת עירומה בים ולא מבינה למה, מספר רונן יצחקי-צח, מורה לקולנוע. ניסיון לשחזר את אשר אירע בשעות שלפני מגלה שהיא נאנסה. "היה ברור לי שזה לא סיפור דמיוני", אומר יצחקי-צח. משיחה עם הילדה עלה שחצי שנה קודם להצגת התסריט היא נאנסה על חוף הים לאחר שהושקתה ב"סם האונס". היא לא סיפרה על כך לאיש מלבד לחברתה הטובה. השיחה עם המורה לקולנוע הביאה את הילדה להכרה שהיא זקוקה לעזרה מקצועית, ולאחר פגישה עם רכות השכבה הסכימה לחשוף את הסיפור בפני הוריה. "היא הייתה במצוקה והתסריט עזר לה להוציא את הסיפור החוצה", הוא מסכם.

יצחקי-צח מלמד קולנוע בכמה בתי ספר באזור המרכז: הוא מרכז את המגמה לקולנוע בבית הספר לאמנויות בתל אביב, מלמד בתיכון ראשונים בהרצליה, בגימנסיה קציר בחולון ובתיכון עמית-עמל בראשון לציון. "ב-1993 פתחתי מגמת קולנוע בתיכון בליך", הוא מספר, "אז היו עשר מגמות בארץ. היום יש כשלוש מאות". פריחת המגמות ללימודי קולנוע היא חלק ממחפכה שקטה שהובילה יותר בתי ספר לשלב מגמות לאמנות בתכנית הלימודים שלהם, גם אם בחלק מבתי הספר מדובר במגמה "רגילה" שלא זוכה למשאבים מועדפים.

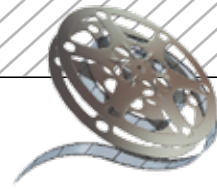
מה שעולה בכירור משיחות עם מורים לקולנוע ועם תלמידים היא

העובדה שלימודי הקולנוע שוברים כמה תבניות בסיסיות בהתייחסות השמרנית ללמידה, ויש להם ערך מוסף המושג לעתים רחוקות יותר בלימודי מתמטיקה או ספרות. מורים אחדים מדגישים את הערך הטיפולי של לימודי קולנוע, המאפשרים, דרך עבודה של תלמיד על סרט, לעבד מצוקות ואפילו טראומות. אחרים מדגישים את העבודה על מה שמכונה לעתים, בשפה הבית-ספרית, "כישורי חיים" – פיתוח האחריות האישית, כישורי היוזמות ועבודת צוות. אלה נלמדים תוך כדי העבודה המשותפת על הפקת סרט. דווקא דרך לימודי הקולנוע מחלחלת לבתי הספר גישה אחרת ללמידה. גישה זו מעניקה אחריות גדולה יותר לתלמיד ולקבוצת התלמידים ומדגישה את חשיבות התהליך ולא רק את התוצר הסופי.

בבתי הספר לאמנויות יש, כצפוי, דגש גדול יותר על לימודי המגמה, ובמגמות הקולנוע מושקעים משאבים מוגדלים, הן ברמת התקציב והן בשעות לימוד. שניים מבתי הספר הבולטים באזור המרכז הם בית הספר לאמנויות תל אביב לכיתות א'ט' ותיכון תלמה ילין בגבעתיים לכיתות ט'י"ב. כדי ללמוד בבתי הספר לאמנויות הילדים נדרשים לעמוד בבחינות מיון קפדניות, המאתרות את התלמידים הבולטים והמוכשרים בתחומי הלימוד השונים. בתיכון תלמה ילין דורשים מהתלמידים גם יכולת והישגים גבוהים בתחומי לימוד שאינם קשורים לאמנות. הורי התלמידים בבית הספר לאמנויות ובתלמה ילין צריכים לשלם סכומים לא מבוטלים כדי לעודד ולפתח את הכישרונות הצעירים.

תחושת ההשקעה והאליטיזם בבתי הספר הללו בולטת גם לאורח





דבקו באמת שלהם ויצאו לצילומי מחתרת בלי שקיבלו אור ירוק מצוות המורים.

ביטחון עצמי והיכולת לקבל ביקורת הם רק חלק מהתרומה של הלימוד המעשי בבית הספר לאמנויות. "הילדים לומדים לבטא את מה שחשוב להם באמת", אומר יצחקי-צח, "כשרואים סרט של ילד אפשר ללמוד עליו יותר משאפשר ב-9,000 שיעורי חינוך". הנושאים שעולים בסרטים מגלים לא פעם מצוקות של תלמידים שלא ידעו עליהם קודם לכן בבית הספר, ולעתים גם לא בבית. מורים לקולנוע מספרים שמתסריטים שהוגשו להם למדו על נטיות אובדניות, על התעללות מינית או על תלמידה שלא גרה בבית ומסתובבת ברחובות אחרי שעות הלימודים. "להתעסק באמנות נראה לפעמים כמו לשחק באש", אומר שפירא. "אתה מעודד את התלמידים להציף בעיות ולהתמודד אתן. יש לפעמים תחושה שהתהליך של עשיית הסרט הוא התהליך טיפולי". "אנחנו מתעסקים המון בנפש", אומר יואב בן-נון, מורה בבית הספר לאמנויות, "אם להיות מורה זה כמו להיות רופא, מורה לקולנוע הוא כמו רופא לנפש". עם זאת חשוב להדגיש שרוב הסרטים אינם מעידים על מצוקות יוצאות דופן, ועוסקים בנושאים המעסיקים בני נוער. "הקולנוע הוא פשוט דרך יצירתית להביע את עצמי", מסכמת סרנת.

### שיעורים באסרטיביות

מלבד היכולת להתבטא הילדים לומדים לקבל על עצמם אחריות, לעבוד בצוות ולהיות אסרטיביים. בוגרי המגמות לקולנוע מסיימים את הלימודים עם כישורים טכניים ומקצועיים לצד כישורי למידה וכישורי חיים, כאלה שאי אפשר לרכוש בישיבה ובהוראה פרונטלית בכיתה. "קולנוע זה מקצוע שמחייב אותך להיות אחראי", מסביר אדם בלופרב, תלמיד כיתה י"א בתלמה יליון, "אתה לומד לעבוד תחת לחץ, לומר להפק, לומר איך לבקש דברים מאנשים ואיך להתחבר לאנשים הנכונים". תחושת האחריות הגבוהה בולטת גם בקרב התלמידים הצעירים יותר. "גם אם לא בא לי להתעורר מוקדם בבוקר כדי להגיע להפקה, אין ברירה", אומרת מאיה חיימוביץ', תלמידת כיתה ט' בבית הספר לאמנויות, "יש מישוה על הסט שסומך עליי שאהיה שם. אם לא אגיע, זה יהרוס לו את הסרט".

האחריות שמגלים התלמידים היא פועל יוצא של העובדה שתהליך עשיית הסרט, רובו ככולו, מוטל על כתפיהם. המורים אינם קובעים מתי יכתב התסריט ובאילו שעות יצולם. בתי הספר קובעים כמה דריליינים להצגת שלבי העבודה השונים, אך האחריות לפנייה למורה ולהצגת העבודה מוטלת על התלמיד. התלמידים אחראים לציוד, להליך ההפקה ולגיוס הכספים. "לתלמידים יש מפתחות לבית הספר ולציוד עריכה יקר", אומר יואב בן-נון, "נותנים להם את האחריות וזה מוכיח את עצמו. מעולם לא נגנב ממחסן הציוד אפילו עט".

גם האחריות להסעות, לגיוס שחקנים, להסעדה ולגיוס כספים בכיתה י"ב מוטלת על עושי הסרטים. המורים במקרים רבים מתגייסים לעזור, אם בהסעות ואם בהכנת אוכל, אך אסור לילדים לבקש מהם כסף למימון הסרטים. "אנחנו שולחים פקסים לכל העולם ומבקשים כסף וציוד", מספר בלופרב מתלמה יליון, "אני, למשל, מכרתי אינסוף עוגות כדי לממן את הסרט שלי. בכלל, התפתחה כאן מסורת שבכל שנה השמיניסטים עושים אירוע כדי לגייס כסף להפקות. בשנה שעברה הם הצליחו להביא אמנים שיופיעו בחינם, ואת הכסף שנאסף חילקו בין ההפקות".

המורים והתלמידים מעידים שאחד הדברים החשובים שהתלמידים לומדים הוא לשתף פעולה ולעבוד בצוות. "אם ילד עצלן ולא משתף פעולה, אף אחד לא ירצה לעבוד אתו בפעם הבאה", מסביר יצחקי-צח. "כשאתה נכשל במתמטיקה אתה מתמודד לבר, אבל כשאתה מתעצל

לרגע. חוות בית הספר, האווירה, יכולת הביטוי ורמת התלמידים - כולם מצביעים על מצוינות. כמעט בכל כיתה אפשר למצוא "בן של" או "בת של" - ילדים להורים מאצולת הממון, האמנות או העיתונות בישראל. "זה שילד הוא עני לא ימנע ממנו ללמוד בבית הספר", עונה יורם שפירא, מרכז מגמת הקולנוע בתלמה יליון, על הביקורת המתבקשת. "בית הספר מעניק מלגות לפי הצורך. המטרה כאן היא לטפח ילדים מוכשרים". גם בבית הספר לאמנויות מכריזים על מחויבות לאינטגרציה: 30% מתלמידי בית הספר מגיעים מדרום העיר, וחלקם זוכים למלגות לימוד.

### לא מפונקים, לא משתמטים

לדברי שפירא, המורים במגמה מנסים במכוון לחבר את תלמידיהם עם המציאות החברתית: "אנחנו מעודדים את התלמידים להביט החוצה ומלמדים אותם שאמנות יכולה להיות גם מגויסת ופוליטית". שפירא יום פרויקט חינוכי ששותפים לו תלמידי כיתה י' במגמה. הם נפגשים עם תלמידי כיתה ז' בפנימייה לילדים חוסים ועורכים בשבילם קליפים לכבוד חגיגת הבר מצווה שנערכת בפנימייה. תלמידי בתי הספר לאמנויות עצמם, כשהם נשאלים על כך, מודעים היטב להיותם נמנים על "יחידת העילית" של בתי הספר בישראל, אך רואים להרגיש שאינם מנותקים ושתדמית המפונקים והמשתמטים שמנסים להרביק להם לעתים רחוקה מלשקף את המציאות.

לתלמידי תלמה יליון, למשל, יצא שם רע בעקבות דברים שאמר לעיתונות ראש אגף משאבי אנוש בצבא, האלוף אלעזר שטרן. "יצא לנו שם של כאלה שלא מתגייסים לצבא, כשבפועל אין בבית הספר אנשים שלא שירתו את המדינה, אם בצבא ואם בשירות לאומי", אומרת מעיין סרנת, תלמידת כיתה י"א במגמה לקולנוע. שטרן יצא אז, בעקבות ביקורו בבית הספר, נגד תופעת ההצהרה של בנות (בנות שמצהירות שהן דתיות כדי להשתמט משירות צבאי). "שטרן הלך לעיתונות כדי לזכות ברווח פוליטי", אומרת סרנת, "הוא עשה לנו עוול. כולם כאן עושים שירות כזה או אחר עבור המדינה".

סרנת לומדת בתלמה יליון מכיתה י', וקודם לכן למדה בבית הספר לאמנויות במגמת מוזיקה. סרט הגמר שלה, שהיא כתבה לו גם את התסריט, הוא מונולוג של נער בגיל ההתבגרות. הסרט עוסק בקשיים, בלבטים ובחרדות שלו; הקריין הוא דווקא אדם מבוגר. "הליהוק מוסף ממד של עומק ומראה שהלבטים האלה לא תמיד נגמרים בסוף גיל ההתבגרות", היא מסבירה את הבחירה. מעיין ושאר תלמידי י"א במגמת הקולנוע בתלמה יליון מסיימים בימים אלו לערוך את סרטי הגמר שלהם ועוסקים בתיקונים אחרונים. כל סרט זוכה לביקורת של הצוות המקצועי בבית הספר ושל החברים למגמה. גם ביקורת קשה נשמעת בחדרי העריכה, ונראה שהיא מתקבלת בבגרות ובהבנה.

"מכיתה ט' אנחנו מלמדים את התלמידים איך מבקרים", מסביר שפירא, "אנחנו מלמדים לבקר את מה שנמצא בתהליך עבודה ועדיין אפשר לתקנו. מה שכבר הוגש מבקרים אחרת. בכל מקרה הביקורת תמיד תהיה קודם כול חיובית - לציין את הדברים הטובים - ורק אחר כך תעבור לפרט את הדברים שדורשים תיקון". מפתיע לראות שחוות הדעת של המורים - אלה שנותנים ציונים בסוף הפרויקט - היא לא בהכרח זו שמתקבלת בתוצר הסופי, והתלמידים אינם מהססים להתדיין ולהתווכח אתה. "אנחנו בונים קבוצה תומכת שתלמידי המגמה ילכו אתה ארבע שנים", מסביר שפירא, "אנחנו מסכימים להם שההבנה פעמים דעת המורה טובה כמו דעתם של אחרים. זה חינוך לפלורליזם של דעות. אמנות היא לא מתמטיקה שיש בה רק אמת אחת". קודם שמתחילים לצלם סרט התלמידים צריכים לקבל את אישור הצוות המקצועי, אבל כבר היו מקרים בתלמה יליון שהתלמידים

בהפקת קולנוע, החבורה כולה שמה אותך בצד. בכל שנה יש שלושה-ארבעה תלמידים כאלה, שלומדים בדרך הקשה". אחת מחניכותיו של יצחקי-צח, תלמידת כיתה ט', מספרת: "הייתי שתלטנית וילדים אמרו שלא כיף לעבוד אתי. הקולנוע גרם לי להבין שהשיטה הזאת לא עובדת והשתניתי". גם כמה מחברותיה מעידות ש"עשו קפיצת מדרגה" מאז התחילו ללמוד קולנוע בכיתה ד'. "הבנו שאם אין הרמוניה ולא כולם פתוחים ונותנים הערות, התוצאה הסופית פחות טובה", מסבירה אביגיל מרמרי, אחת התלמידות.

אלא שעבודת הצוות לא תמיד ברורה מאליה, ולעתים על המורים להתמודד עם ילדים לא פופולריים - כאלה ששום תלמיד אינו רוצה אותם בקבוצתו. המורים מנסים לעודד תלמידים כאלה לכתוב תסריט ולהקים צוות הפקה, וכך לחזק ולהעצים אותם. גם ההפרדה בין חברות ומקצועיות היא היבט שנותנים עליו את הדעת במגמות לקולנוע. "אנחנו מסבירים להם שגם בחיים האמיתיים אי אפשר לבחור עם מי עובדים וצריך לדעת להסתדר עם כולם", מסביר יצחקי-צח.

בתוך הלמידה של תלמידי מגמות הקולנוע ברור שגם לקשיים שבתהליך עשיית הסרט יש תרומה חשובה. התהליך, מרגע הרעיון לתסריט ועד הקרנת הסרט, אורך חצי שנה לפחות, מה שמלמד את הילדים דבר או שניים על דחיית סיפוקים. "בכל שלב של העבודה יש רגע שבו אתה נשבר", מספר בלופרב, "צריך לדעת לעבור את זה ולהשיך הלאה".

### טייק שני לתלמידים נושרים

יצחקי-צח מספר שהמוטיבציה להתבטא דרך השפה הקולנועית אינה שונה בין ילדים שלומדים בבתי ספר לאמנויות לבין ילדים שלומדים בבתי ספר רגילים. "ההבדל הוא שבבתי הספר החלשים יותר יש לפעמים סיפורים הרבה יותר טובים", אומר בן-נון. כפי שמעידים המורים, ישנו גם פער בתוצר הסופי. סרטים שנעשו בבתי הספר לאמנויות בזמן ובתקציב גדולים יותר הם, בדרך כלל, מהוקצעים ועמוקים יותר. אלא שבחלק גדול מהמקרים, עוצמת החוויה והתרומה להעצמה האישית גדולה הרבה יותר בבתי ספר רגילים.

בן-נון ויצחקי-צח מספרים על תלמידים מבתי ספר חלשים שהיו על סף נשירה ממסגרת לימודית ומגמת הקולנוע פתחה להם צוהר חדש והביאה אותם לגלות יכולות מקצועיות וטכניות גבוהות. "הגילוי של הילדים האלה - שיש להם יכולות והם טובים במה שהם עושים - גורמת להם לזקוף את הגב ולהאמין בעצמם. ההצלחה במגמה מעורדת אותם להשתפר גם בתחומי הלימוד האחרים", אומר בן-נון. "אני לא אשכח", מספר יצחקי-צח בהתרגשות, "שאחד הילדים האלה עמד על הבמה בסוף כיתה י"ב עם תעודת הבגרות בידיו, וצעק: רונן, זה בזכותך".

"גם בסרט שנעשה בצורה חפיפניקית, בלי ההשקעה של תלמידי בית ספר לאמנות, יש תהליך משמעותי", מסביר שפירא, שהקים לפני שמונה שנים מגמת קולנוע בבית ספר באור יהודה. "להאניש טקסט שכתבת זו חשיפה, ולהיחשף זה קשה - זה נכון לכל אדם שעוסק באמנות. ההתמודדות הזאת לא קלה לאדם בן 50, לא כל שכן לתיכונסט. כאיש חינוך, התהליך בעיניי חשוב מהתוצאה. עצם העובדה שלתלמיד היה רעיון והוא רואה אותו הופך לסרט, מקבל עליו קרדיט אחרי שהתיימשך שלוש פעמים תוך כדי הדרך והצליל להתרומם, מעצימה אותו. גם אם התוצר מקצועי פחות, התרומה לילד אדירה".

"יש באור יהודה כמה ילדים שהוצאתי מחושך לאור גדול", מסכם שפירא, "לימודי הקולנוע פשוט שינו את חייהם".

**תחושת האחריות הגבוהה בולטת גם בקרב התלמידים הצעירים יותר. "גם אם לא בא לי להתעורר חוקדם בבוקר כדי להגיע להפקה, אין בררה", אומרת מאיה היימוביץ', תלמידת כיתה ט' בבית הספר לאמנויות, "יש מישהו על הסט שסומך עליי שאהיה שם. אם לא אגיע, זה יהרוס לו את הסרט"**

**אנחנו מתעסקים המון בנפש", אומר יואב בן-נון, מורה בבית הספר לאמנויות, "אם להיות מורה זה כמו להיות רופא, מורה לקולנוע הוא כמו רופא לנפש"**

**יורם שפירא: "גם בסרט שנעשה בצורה חפיפניקית, בלי ההשקעה של תלמידי בית ספר לאמנות, יש תהליך משמעותי"**



# "רגע של אמת":

למרות הפער בין הקולנוע למציאות, בין מורים הוליוודיים למורים בכיתות אמיתיות, מורים משהו חשוב ממורים הוליוודיים: ליצור "רגע של אמת" שאחריו השיעורים נראים אחרת

הוליווד ובמאיה איך להעביר רעיונות לתלמידינו הצעירים? "כל העולם במה", כתב ויליאם שקספיר; אולי כל העולם מסך? במונולוג מפורסם במחזה **כטוב בעיניכם** מתאר שקספיר את הילד הבכין עם ילקוט על גבו: "זוחל כחילוון בלא חמדה אל בית הספר". תפקידנו לשנות את המצב. עלינו להכניס שמחת חיים לכיתות ולהפוך את התהליך החינוכי לחוויה. בעולם של אס־אם־אס, איי־סי־קיו, אתרי אינטרנט שוקקים ועשרות ערוצי טלוויזיה האתגר שלנו - לרתק כיתה בשיעור - הופך קשה יותר ויותר; "רגע של אמת" שבו אנו נוגעים בתלמידים הופך נדיר יותר ויותר. אך למרות ובגלל זאת, אפשר גם בעידן של מסכים נוצצים שמקיפים את הילדים כמעט בכל רגע, להיות "מורה מהסרטים". איך יוצרים "רגע של אמת"? הנה מרדף מקוצר למעברים אפשריים מהמסך לכיתה.

## כל מורה הוא מומחה לקראטה

המפגש הראשון בין לואן ג'ונסון (מישל פיפר) לכיתתה החדשה בסרט **סיכון מחושב** (1995) נגמר בטריקת דלת. לואן יוצאת מהכיתה מובסת. צחוקים ומחייאות כפיים נשמעים מעבר לדלת. לואן המנוצחת עומדת במרכז המסדרון ואוחזת בראשה בייאוש. קאט.

## נועם פיינהולץ

בסרטי בית ספר אמריקניים אי־אפשר לפספס את הרגע הזה: אחרי מאבק מתמשך בין המורה החדש לתלמידים הוותיקים, אחרי שהמורה הבין שכל מה שלמד במכללה להכשרת מורים לא רלוונטי, זה קורה. מוזיקה מרגשת, תקריב על פניו של המורה, תנועת מצלמה אופקית חוצה את הכיתה משמאל לימין, מבט מלא משמעות של התלמיד "המופרע"... הנה זה בא... ונוצר החיבור הראשוני בין המורה לכיתה: "רגע של אמת". מכאן הכול משתנה. הרגעים האלה, שימו לב, אינם קשורים לתכנים של תכנית הלימודים - לגורמים למלחמת העולם או לפתרון משוואה במתמטיקה; הם קשורים לחיבור האנושי, הבלתי אמצעי, בין מורה אמיץ וחכם ובין תלמידים שמחפשים את דרכם בעולם חסר המשמעות והתובעני של מערכת החינוך.

סידני פואטייה חותך סלט בכיתה ומספר לתלמידים על מערכות היחסים שלו בסרט **לאדוני באהבה**; מישל פיפר מלמדת קראטה ב**סיכון מחושב**; קווין קליין מעניק לתלמיד הפרוע את ספר הלימוד הישן שלו ב**מוזעזון הקוסר**; מיסטר מיאגי מראה לדניאל סאן שגם מריחת וקס על המכונית של המורה יכולה להפוך לכלי יעיל לחיים בקראטה קוד - כולם יוצרים "רגע של אמת" שממנו מתחיל סיפור חינוכי חדש. בקולנוע זה קל: הבמאי אומר אקשן, השחקן מדקלם משפטים חזקים שכתב לו התסריטאי והתלמידים, שאף פעם לא נראים כמו תלמידים בבית ספר ישראלי, עוברים שינוי דרמטי ברגע - "רגע של אמת".

אז איך עושים את המעבר מהמסך הנוצץ לשגרת הכיתה השוחקת? איך יוצרים "רגע של אמת" בכיתה של ארבעים תלמידים שיושבים מולנו עייפים ונרגנים אחרי שיעור התעמלות או קטטה בהפסקה? ובכן, למרות הנטייה לומר על סרטי בית ספר משפטים כמו "זה הוליוודי וקיטשי, ועם כל הכבוד אני לא בדיוק נראית כמו מישל פיפר...", אנחנו, המורים, יכולים לשאוב השראה רעיונות ממורים קולנועיים וללמוד מהם משהו. ממילא אנחנו מרגישים קצת כמו שחקנים כאשר אנו ניצבים לפני כיתות של ארבעים תלמידים, או מדוע שלא נלמד, למשל, טריק פדגוגי אחד או יותר מרובין ויליאמס ב**לבת שבי** אחרי? מדוע שלא נלמד מתסריטאי

שיעור הספרות הופך לאט־לאט לדינמיקה קבוצתית ומחבר את הקבוצות האתניות השונות זו לזו ולמורה. מלבד הדרמטיות ההוליוודית וההפי־אנד המתבקש מסתתר כאן סיפור אמיתי על גישה חינוכית שבתי ספר אחרים באזור אימצו מאוחר יותר ואשר סיפקה מענה חינוכי הולם לתלמידים "בלתי מתחנכים"

למפגש השני נערכת לואן לגמרי אחרת: היא לובשת ג'קט עור אופנתי, מחכה לתלמידים בכיתה זמן רב לפני הצלצול וחושפת חזות אסרטיבית. "אני אשת מרינסו! מי כאן יודע קראטה?" - זה המשפט שכתוב על הלוח למול עיניהם המשתאות של התלמידים. מרגע זה חוקי המשחק משתנים. הבחירה בקראטה ובמרינסו אינה מקרית: לואן מתחברת לעולם התוכן האלים של התלמידים במובן של "כוח מרבר לכוח", אך בוחרת בשני תחומים - מרינסו וקראטה - שמשלבים כוח עם גבולות. כשאחד התלמידים מפקפק ביכולותיה ומנסה להתקיף אותה, לואן מגיבה במרויך ונותנת גיבוי מלא למשפט שכתוב על הלוח. היא מנצלת את הרושם שנוצר, פוסעת בביטחון בחלל הכיתה ומצהירה שמבחינתה התלמידים פתחו דף חדש עם עבר נקי; ככולם יש ציון A; אבל האחריות לשמור עליו היא שלהם. מפגש עם כיתה

# מה מסך לכיתה

הסדרה יש לה מה לומר. מורה שלישית סיפרה שהיא מגישה לתלמידים מתכונים ומצליחה לגרות את דמיונם ותיאבונם. מורה אחרת חובבת מוזיקה ישראלית ומביאה לשיעורי ספרות שירים של קרן פלס ומירי מסיקה. שימוש בעולמות תוכן הקשורים לעולמם של המורה והתלמידים יוצר לעתים "רגעי אמת" הרפעימיים שסוללים את הדרך לאמון הדדי.

## ביוגרפיה ככלי חינוכי

אם אתם סורקים כרגע במהירות את עולמות התוכן הממלאים את חייכם (בישול, ספורט, אופנה, קולנוע, מוזיקה, מכוניות, פוליטיקה, בעלי חיים) ולא מוצאים חיבור אפקטיבי לתלמידים שלכם, יש עוד כיוון אחד ששווה לברוק: החיים עצמם. כל מורה שסיפרה לתלמידיה על הילדות שלה או שיתפה את תלמידיה בסיפור כלשהו על הילדים שלה ודאי זוכרת את הקשב הדרוך שנוצר פתאום בחדר. עיניים נפקחו, אוזניים הזדקרו, פיות אחרים נפערו. ייתכן שתאמרו: "זה פפאראצי פדגוגי". אולי. אך סיפור אישי עשוי ליצור "רגע של אמת".

בספרו המורה מתאר פרנק מק'קורט את שלושים שנות עבודתו בבתי ספר ציבוריים ברחבי ניו יורק. מק'קורט מבין מהר מאוד שכל מה



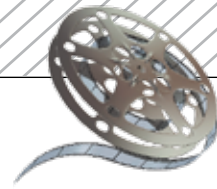
איור: אופיר שרר

בעידן מחושב שבו כל ילד יכול ללמוד על כל נושא באמצעות גלישה מיומנת באינטרנט למורה יש יתרון אחד מובהק: המחשב המתוחכם ביותר לא יוכל לספר לילדים על ילדותו כמחשב צעיר. אבל כל מורה היה פעם ילד ונער ויש לו דברים חשובים ומעניינים לספר

שלמד באוניברסיטה בשיעורי החינוך והפדגוגיה לא יעזור לו בשדה הקרב האמיתי של הכיתה, ולכן הוא פונה אל "נשק יום הדין": סיפורים אישיים על ילדותו, על קשריו האישיים, על עבודתו כנמל, על תסכוליו כמורה... והילדים נשבים בקסם. המורים בחדר המורים ממהרים להזהיר את המורה הצעיר: "אל תספר להם שום דבר על עצמך, חבוב. הם ילדים, לכל הרוחות. אתה המורה. יש לך זכות לפרטיות" (עמ' 29), אך מק'קורט אינו עומד בפיתוי. הביוגרפיה שלו וחומר הלימוד חוברים למקשה סיפורית אחת. גם מרק'קורי (סידני פואטייה), גיבור הסרט לאדוני באהבה (1967), מבין שהחיים חזקים מתכנית הלימודים. רגע לפני סוף התיכון הוא מלמד את תלמידיו לחתוך סלט, אך הם מתעניינים יותר בת'קורי עצמו וחוקרים אותו שוב ושוב על חייו הפרטיים.

שהחל בתבוסה מרה הופך למפגש מנצח. מוזיקת היפ־הופ מלהיבה נשמעת ברקע. קלזו אפ על חיוך של אחת התלמידות הקשוחות. קאט. לא מזמן הרציתי לפני קבוצה של מורות מירושלים ושאלתי אותן "מי כאן יודעת קראטה?" שתיקה. "זה בסדר", אמרתי, "גם אם אני הייתי נכנס לכיתה ומנסה ללמד את הילדים קראטה, זה היה מסתיים באשפוז באיכילוב. אך זו לא סיבה להתייאש". אפשר להאשים את הקולנוע בהצגת תמונת עולם מעוותת שכל מורה בה הוא סופר־מן או סופר־זומן. אך גם בלי להתמחות באומנויות לחימה שונות, חשוב לזכור שלכל מורה יש את ה"קראטה" שלה. אחת המורות באותו מפגש סיפרה שבכל יום ראשון היא מדברת עם הבנים בכיתה על תוצאות משחקי הכדורגל של השבת האחרונה. מורה אחרת סיפרה שהיא "פריקית של 'הישרדות'", ולכן כשהבנות בכיתה רבות על גיבורי





"על מה תרצו לדבר היום?" שואל ת'קרי כפתיחה לאחד משיעוריו. זו שאלה חריגה בבתי ספר שמערכי שיעור מתפקדים בהם כציווי קטגורי ו"להספיק את החומר" הוא מטרה מקודשת. ת'קרי מבין שחשיפת הביוגרפיה שלו יכולה לשמש כלי עזר לאותם ילדים צעירים להבנות את הביוגרפיה האישית שלהם.

השיחה מתגלגלת לנושא נישואים, ות'קרי נגרר לסיפורים על עברו. הוא מנסה להסביר לילדים מדוע לא התחתן עד היום: "הייתי עני מאוד ומשהו בי שאף לרכוש השכלה ולכן השקעתי רק בזה את כל מרציי. התחלתי מאוחר בענייני זה אז עוד לא פגשתי את הבחורה הנכונה". אחד התלמידים שואל בהתלהבות היכן עבר בצעירותו. תלמיד אחר שואל היכן למד לדבר כל כך טוב. השיחה ממשיכה ומכאן הכול נראה אחרת: הנערות מביטות בת'קרי מסוקרנות ומאהבות, הנערם מביטים בו בהערצה וברדיכות. יש כאן אולי מודל לחיקוי: מורה המעביר בדרך אישית ואינטימית ידע, ערכים ותפיסות עולם.

בעידן ממוחשב שבו כל ילד יכול ללמוד על כל נושא באמצעות גלישה מיומנת באינטרנט למורה יש יתרון אחד מובהק: המחשב המתוחכם ביותר לא יוכל לספר לילדים על ילדותו כמחשב צעיר. אבל כל מורה היה פעם ילד ונער ויש לו דברים חשובים ומעניינים לספר.

## כשני עולמות נפגשים

אחרי שחשפנו לפני התלמידים את הסיפור האישי שלנו, אנחנו יכולים לעשות עוד מאמץ להתחבר לעולמם הפנימי. מורים הוליוודיים עושים זאת היטב: מישל פייפר מתחברת לעולם התוכן של התלמידים דרך הקראטה ומוזיקת הראפ; אנטוניו בנדרס מחבר בין מוזיקת היפ-הופ לריקודים סלונניים בסרט ריקודים; מת'יו פרי מלחין את שיעורי האזרחות שלו בסרט סיפורו של רון קלארק; רוברט ויליאמס, כוכב לכת שבי אחריו, מראה לתלמידיו איך שירה יכולה לעזור להם להשיג את הבחורה הנכונה.

אחת הדוגמאות הקולנועיות החזקות ביותר לחיבור בין מורה לעולמם הפנימי של ילדים מופיעה בסרט יומני החופש (2007) בכיכובה של הילרי סוונק. סוונק מגלמת בסרט את דמותה האמיתית של אריין גרוול, מורה צעירה שחוללה שינוי בתיכון קליפורני באמצע שנות התשעים. גרוול לימדה את כיתה ה"בלתי מתחנכים" - כיתה של נערי כנופיות מקבוצות אתניות שונות. כל שבוע נורה תלמיד ממכונת נוסעת. גרוול מחליטה להכיר את התלמידים טוב יותר ולאפשר להם לבטא את עצמם דרך כתיבת יומן אישי. ההסכם פשוט: התלמידים מתחייבים לכתוב בכל יום (גם אם מדובר בשורה אחת בלבד) מה שעובר עליהם. גרוול מצדה מתחייבת שלא לקרוא מילה אלא אם כן התלמידים מבקשים ממנה לעשות זאת. שיעור הספרות הופך לאט-לאט לדינמיקה קבוצתית ומחבר את הקבוצות האתניות השונות זו לזו ולמורה. מלבד הדרמטיות ההוליוודית וההפייאנד המתבקש מסתתר כאן סיפור אמיתי על גישה חינוכית שבתי ספר אחרים באזור אימצו מאוחר יותר ואשר סיפקה מענה חינוכי הולם לתלמידים "בלתי מתחנכים".

הטכניקה מעניינת, אך הרעיון שעומד ביסודה חזק יותר: מלבד לימודי המתמטיקה, הדקדוק והגיאוגרפיה בית ספר הוא מפגש מעצב בין בני אדם המאפשר קשר אנושי חיוני ללמידה אמיתית.

## התלמידים כשפני ניסוי

"חוויה היא הדרך הטובה ביותר ללמידה", יאמר כל מורה וכל הוגה דעות חינוכי. גם בלי להיתלות באילנות גבוהים דוגמת פיאז'ה ודיואי כל הורה מכיר את ה"ניסויים" הקטנים שמבצע הילד הרך בדרכו להבנת העולם, וכל מורה מכיר את רגעי הקסם שבהם תוכנה שהופנמה - ולא שינון - מחוללת שינוי.

סרטי המורים ההוליוודיים עמוסים ניסיונות חינוכיים. זה מצטלם טוב, זה מרגש, זה מחבר את הצופים לחוויה של התלמידים. בחתימה אל אותו "רגע של אמת" בכיתה, הניסוי הוא כלי יעיל ומסעיר. בשונה ממרבית הניסויים הקולנועיים שמוטב לתייך במגרת "אל תנסו את זה בבית", התרגיל שאתאר כאן דווקא עומד לדעתי במבחן המציאות וגם בלי להיות הילרי סוונק, יש סיכוי לא רע שתלמידים ירוויחו שיעור בלתי נשכח.

רגע לפני חלוקת היומנים האישיים מגלה אריין גרוול, גיבורת הסרט יומני החופש, שהקייטוב בין בני כיתה עצום וטעון. באחד הבקרים מטיח אחד התלמידים את האמת הקשה בפרצופה: "את לא יודעת איך אנחנו חיים. את לא מכירה את הכאב שלנו, את מה שאנחנו צריכים לעשות כדי לשרוד. איך את משפיעה בכלל על החיים שלנו עם כללי הדקדוק שלך?" וגרוול מחליטה לעשות הכול כדי להשפיע על החיים שלהם. למחרת בבוקר היא מצמידה את שולחנות הכיתה לחלונות ומתחת על הרצפה סרט הדבקה שחוצה את הכיתה. התלמידים ניצבים באופן טבעי משני צדי הקו, איש איש על פי שיוכו האתני והכנופיה שהוא חבר בה. "החוקים פשוטים", מסבירה גרוול לתלמידים: "אני אציג בפניכם רצף של שאלות ובכל פעם שהתשובה שלכם היא חיובית תתקרבו לקו ואחר כך תחזרו לחלון". הניסוי מתחיל. "לכמה מכם יש את האלבום החדש של סנופ-דודוידוג?" - הכיתה כולה עומדת על הקו.

"כמה כאן ראו את הסרט ההברי' מהשבועה? - התלמידים חוזרים אל הקו מחויכים.

"כמה מכם מתגוררים בשיכונים? כמה מכם מכירים חבר או קרוב משפחה שהיה או נמצא כעת במוסד לעבריינים צעירים? כמה מכם היו בעצמם במוסד לעבריינים צעירים?" - המספרים הולכים ומשתנים, אך מספר גדול של תלמידים ניצב שוב ושוב במרכז הכיתה.

"כמה מכם מכירים חבר כנופיה? תעמדו על הקו אם איברתם חבר בגלל ריב כנופיות. תישארו על הקו אם איברתם יותר מחבר אחד... יותר משלושה חברים... ארבעה חברים ומעלה". כמחצית מן התלמידים הצעירים, בני 15 בסך הכול, ניצבים כעת על הקו המפריד עם עיניים דומעות. היספנים, שחורים, אסיאתים - כולם ניצבים במרכז הכיתה וסופרים חברים שהלכו לעולמם בגלל מלחמות בין כנופיות.

"אני רוצה שנכבד את זכרם כעת", מבקשת המורה. "במקום שבו אתם עומדים עכשיו אמרו את שמותיהם בקול". התלמידים ממלמלים את שמות חבריהם שמתו. המצלמה עוברת על פניהם. אריין גרוול, בגילומה המרגש של הילרי סוונק, מוחה דמעה. פייד. קאט.

לשמחתנו מעט מאוד תלמידים בישראל יכולים להזדהות עם השאלות הנוקבות הללו על מותם של חברי כנופיה קרובים. אך הכיוון ברור: הצבעה ברגליים חודרת עמוק יותר לראש. לכל כיתה בישראל יש את מערך השאלות שיעצימו את הרגע החינוכי הזה. לכל מורה יש את האג'נדה שלו ואת המסר שהוא מנסה להעביר. סרט הדבקה ושאלות עשויים לעשות עבודה חינוכית חזקה.

ביוגרפיה אישית וחתימה לאותנטיות במפגש עם התלמיד, חיבור של תכנית הלימודים לעולמות תוכן שונים ומגוונים, ניסיון מתמיד ליצור חוויה בכיתה - כל אלו עובדים טוב בקולנוע ובמציאות. סרטי המורים הקלאסיים שהזכרתי יוצרים "רגעים של אמת"; מורה טוב יוכל ליצור אותם בכיתה. תנאי העבודה של מורים בישראל קשים, אך בכל זאת הם קמים בכל בוקר ונכנסים לכיתות; הם חוזרים ל"סרט" שלהם שוב ושוב. הם באמת מורים מהסרטים. הם באמת משפיעים ומשנים. מוזיקת רקע. פייד. קאט. □

נועם פיינהולץ מנחה את הסדנה "לארזוני באהבה: להיות מורה מהסרטים" במסגרת "צוות אופקים" וחוקר את הקשר בין קולנוע לחינוך באוניברסיטה העברית



# לסניור באהבה *Stand and Deliver* בין מציאות לבדיון

הסיפור האמיתי על המורה הקולנועי המיתולוגי, חיימה אסקלנטה, מורכב בהרבה מהסרט שמוקדש לו. הוא מלמד שמורים טובים צומחים בנסיבות לא צפויות, שמורים טובים מפריכים את ממצאי המחקרים ושמורים טובים זקוקים למנהלים טובים

## אבי גולן

מסוימת (בשנת 1987). דווקא הפער בין התמונה הקולנועית לבין תמונת המציאות של תלמידים בשכונת מצוקה בלוס אנג'לס עשוי ללמד אותנו על המרכיבים החיוניים לרפורמה חינוכית מוצלחת.

### מציאות ובדיון

הסרט מתחיל בחיימה אסקלנטה, שנוסע בחיפושית כחלחלה למזרח לוס אנג'לס בתחילת שנות השמונים. המסע החינוכי האמיתי שלו מתחיל בלה פאו שבבוליביה ב־1951, בשנה השנייה להיותו פרח הוראה בבית ספר למורים ברחוב קמפרו. בשנה זו התחיל אסקלנטה ללמד פיזיקה בכתי ספר כשהוא חסר השכלה פורמלית בתחום ובתי הספר חסרים מעבדות, ציוד בסיסי, אפילו ספרי לימוד. אסקלנטה לימד רק עם לוח וגיר. הוא עמד רוב הזמן עם הגב לתלמידים, משרבט נוסחאות על הלוח. שנים רבות אחר כך אמר כי הוא עצמו היה מופתע שהתלמידים הקשיבו לו בכלל. במשך 12 השנים הבאות לימד בשתי משרות בשני תיכונים ונתן שיעורי עזר ככל יכולתו. כאשר היגר לארצות הברית ב־1963,

1988 יצא לאקרנים הסרט *Stand and Deliver*, שנקרא בעברית **לסניור באהבה**. השם העברי היה מחווה לסרט חינוך מפורסם לא פחות, לאדוני באהבה, שסידני פואטייה גילם בו מורה צעיר המלמד בבית ספר תיכון בשכונת מצוקה

**ב**

בלונדון. הסרט לסניור באהבה מבוסס על סיפורו האמיתי של מורה למתמטיקה, חיימה אסקלנטה, ועל הישגיו יוצאי הדופן בהוראת מתמטיקה בבית הספר גרפילד לנוער מצוקה היספני במזרח לוס אנג'לס. מאז ועד היום מורים, מורי מורים במכללות להוראה ומדריכים בתנועות נוער ממשיכים להקרין את הסרט לדורות של תלמידים, סטודנטים וחניכים, כדי לחזק את אמונתם ביכולת הטמונה בתלמידים מכל סוג ובפסגות שאליהן יכולה להמריא הוראה טובה.

הסרט הוא ברובו המכריע "נכון", אבל מטבע הדברים סרט הוליוודי המבקש לרגש חייב לחתוך את המכלול, לקצר בפרטים ולסיים את הסיפור בנקודת זמן



המצוטטים ביותר במאה העשרים. המחקר העצום בממדיו ברק 570,000 תלמידים ו-60,000 מורים ביותר מ-3,000 בתי ספר והיה חלק מהמדיניות החוקתית-חברתית-חינוכית המתקדמת של ממשל לינדון ג'ונסון. באמצעות מחקר ניסה קולמן לענות על שאלה בעלת חשיבות חינוכית מכרעת: מהי התשומה לתהליך החינוכי שיש לה את ההשפעה הגדולה ביותר על ההישגים החינוכיים. התשובה אינה נוטה חסר לחינוך הבית-ספרי ואינה קלה לעיכול: יותר מגודל הכיתות, תכניות הלימודים, השכלת המורים או כל גורם בית-ספרי אחר, הגורם החינוכי המכריע הוא הבית, השכונה, הרקע הסוציאלי-אקונומי של התלמיד. במילותיו של קולמן: "מסקנה אחת בולטת מעל לכל: לבתי הספר יש השפעה קטנה על הישגי הילד שאינה תלויה ברקע ובהקשר החברתי שלו. עצם העובדה שלא נמצאה השפעה בית-ספרית בלתי תלויה, משמעותה שהאי-שוויון הנגרם לילד בשל הבית שנוול בו, השכונה שגדל בה, החברים ששיחק עמו, נמשך לאורך הלימודים בבית הספר והופך לאי-שוויון שהילד יתמודד עמו בבגרותו".

מה שחיימה אסקלנטה לימד את כולנו הוא שדוח קולמן צודק סטטיסטית, אבל מורה מוכשר ומחויב מאוד יכול לעשות פלאים ולהגיע להישגים יוצאי דופן עם ילדים מרקע סוציאלי-אקונומי שאין קשה ממנו.

גורם המפתח בכל רפורמה חינוכית הוא אפוא גורם המורים. שאלת הכשרת המורים אינה יורדת מסדר היום החינוכי בישראל ובארצות אחרות. הריון הזה אינו מביא בחשבון את סיפורו של אסקלנטה וסיפורים דומים רבים מאוד. כאשר עוסקים ב-120,000 מורים השאלות והתשובות מקבלות בהכרח אופי סטטיסטי. אף על פי כן, חשוב לזכור שמורים מופלאים גדלים גם בקולג'ים נידחים למורים בלה-פאז שבבוליביה. יכולתו של אסקלנטה להלהיב כיתה ככוח צירוף ייחודי של כריזמה, הומור והעברת ידע מתמטי מסובך במונחים פשוטים אינה נלמדת באוניברסיטה. שנים של מחקר חינוכי לימדו אותנו רבות על תהליכי למידה, על אקלים כיתתי, על הפסיכולוגיה של הילד ועל נושאים רבים ומגוונים החשובים למורה בכיתה. אבל מה המרכיבים שמייצרים מורים טובים, שלא לדבר על מורים מעולים באמת? זה

עדיין נושא שאיננו יודעים להסביר.

אין ספק שחיימה אסקלנטה היה מורה נפלא, אולם הוא לא היה יכול להצליח לברו. הצלחת התכנית שלו חופפת לתקופת ניהולו של הנרי גרדילס. יש כאן לקח חשוב למנהלים במערכת החינוך: הם יכולים לאפשר "נסים חינוכיים" והם יכולים לחבל בהם. מנהלים במערכת החינוך מרגישים לעתים תכופות חסרי אונים: משרד החינוך מטיל עליהם משימות בלא התייעצות ובלא תקצוב; ההורים לוחצים עליהם להישגים מידיים ואינם מבדילים בין מעורבות חיובית לבין התערבות גסה; אין להם יכולת לתגמל מורים טובים וקשה להם לפטר מורים כושלים. אך בית הספר גרפילד במזרח לוס אנג'לס סבל מ"מכות" דומות. המנהל גרדילס - במציאות יותר מבסרט - נותן שיעור יוצא דופן למנהלי בתי ספר באשר הם: גם בתנאים הקשים שאנו פועלים בתוכם אפשר לחולל "נסים" ואפשר להתגבר על הסטטיסטיקה.

הסיכום עדיין אופטימי מאוד, אך מורכב מן הסרט. אפשר וצריך ללמוד מאסקלנטה ומהסיפור המדהים של בית הספר גרפילד, אולם דרוש זמן (שנים!). עלינו למצוא מורים מצוינים בעלי מחויבות גבוהה והנהלה שתייצר את סביבת הלמידה המתאימה ותתמוך בה.

ד"ר אבי גולן הוא מנהל בית ספר ברנקו וייס ע"ש הרצוג כמועצה האזורית גזר

אחד מהמהגרים החוקיים האחרונים מבוליביה, הוא היה מורה מנוסה ומוערך שתלמידיו ניצחו בקביעות בתחרויות המתמטיקה בלה פאז.

הסרט מתאר שנתיים של הוראה. בשנה הראשונה נכנס אסקלנטה ללמד מתמטיקה תיכונית ברמה בסיסית לכיתת תלמידים מנותקת ופרועה, שחלק מתלמידיה חברי כנופיות של ממש. בתום השנה הראשונה הוא מצליח לגייס את תלמידיו, חלקם בעלי ידע אפסי במתמטיקה, לקורס קיץ, ובסוף השנה השנייה הוא מגיש אותם בהצלחה יוצאת דופן לבחינת AP (Advanced Placement) בחשבון דיפרנציאלי ואינטגרלי. בישראל אין בחינה שקולה ל-AP, אך אפשר להשוותה לבחינה מוגברת בחמש יחידות במתמטיקה. הצלחה בבחינת AP היא תנאי הכרחי לקבלה לאוניברסיטאות הטובות בארצות הברית. גם כיום ניגשים אליה מעטים בלבד, כ-3.3% מכלל התלמידים ו-1.2% מכלל התלמידים ההיספנים. בשנות השמונים הפערים היו גדולים יותר.

במציאות הגיע אסקלנטה לבית הספר גרפילד בספטמבר 1974 ונתקל במציאות מייאשת. הוא היה כל כך מתוסכל מרמתם הנמוכה של התלמידים במתמטיקה ומן הדרישות והציפיות הנמוכות מהם עד שהודיע למנהל, אלכס אבילס, שהוא עומד לפרוש בתום השנה. אך הוא נשאר. בשנתו החמישית



(1979) התחיל ללמד חשבון דיפרנציאלי ואינטגרלי, ובשנה זו הייתה לו כיתה זעירה של חמישה תלמידים. שניים מתוכם עברו את הבחינה בהצלחה. 73 תלמידים סיימו את בחינת ה-AP ב-1987, יותר ממספר התלמידים בבוורלי הילס, השכונה העשירה הקרובה, שסיימו בחינה זו.

הגיבור האמיתי של הסיפור הוא אמנם חיימה אסקלנטה, אבל התכנית בשיאה כללה צוות שלם של מורים למתמטיקה. גרפילד הוא בית ספר תלת-שנתי ולא היה אפשר לעשות בו את ההכנה הנדרשת - ללמד גיאומטריה, טריגונומטריה, אנליזה ואלגברה מתקדמת - בשלוש שנים וגם להכין את הילדים לבחינת AP. לכן נערך שינוי בקורסים בחטיבות הביניים ונפתחו קורסי קיץ ארוכים.

דמותו של מנהל בית הספר, מולינה, אנמית למדי בסרט. במציאות התכנית החלה לפרוח עם כניסתו לניהול

של הנרי גרדילס, דמות לא אנמית בעליל. גרדילס הגיע לבית הספר כמה שנים קודם לכן והיה מורה לביוג'יה. הוא בלט הן בכישרונותיו הארגוניים והן ביכולתו ליצור אקלים של למידה. אסקלנטה עבר שלושה מנהלים שונים בבית הספר גרפילד, אולם תכניתו המריאה רק משגרדילס נתן לו יד חופשית, שינה את מבנה תכנית הלימודים לכיוון אקדמי יותר, שם דגש על קורסי הכנה במתמטיקה ונתן לתכנית של אסקלנטה רוח גבית חזקה בתוך בית הספר ובקהילה הסובבת אותו. הרפורמה האקדמית של בית הספר עוררה התנגדויות רבות בבית הספר עצמו ובקהילה, והחפוי של מנהל נמרץ וסמכותי הייתה חיונית. כאשר גרדילס יצא לשבתון ב-1987 שינתה ההנהלה כיוון: התכנית של גרדילס ואסקלנטה החלה לדעוך. אסקלנטה נשאר בגרפילד עוד ארבע שנים ועזב. באמצע שנות התשעים רק מעט נותר מן התכנית. ב-1996, למשל, רק שבעה בוגרים ניגשו לבחינת AP במתמטיקה.

## לקחים

ב-1964 יצא בארצות הברית דוח קולמן - Equality of Educational Opportunity ("שוויון בהזדמנות חינוכית"). זהו אחד המחקרים החינוכיים



# ללכת שבי

## Dead Poets Society

# אחריו

הסרט **ללכת שבי אחריו** מעמת שתי השקפות עולם חינוכיות, ושתי תקופות בתולדות אמריקה. לעימות יש מחיר טראגי, אך גם תוצאה מלאת תקווה. מורים הנשחקים מעבודת ההוראה מוזמנים לשאוב השראה מהסרט

### איריס לעאל

לאופק ממתכונת שנות השישים המסעירות על מתירנותם המינית, המוזיקה החדשה, הערכים האנטי-ממסדיים, הפציפיוס הנאיבי, הפגנות הסטודנטים וספקנות חדשה ונוקבת המופנית אל הבורגנות המהוגנת של דור ההורים.

ג'ון קיטינג (רובין וויליאמס), המורה החדש לספרות, בעצמו בוגר וולטון, הוא מבשרה של הרוח החדשה והוא החלל הראשון, יחד עם תלמידו ניל פרי, במלחמת התרבות הדורית שעומדת לשטוף את אמריקה. התבנית שעיצב במאי הסרט חוזרת ומופיעה בקולנוע ובספרות בנוסחים שונים: המורה הכריזמטי, התלמידים האדישים, ההתעוררות הרגשית, המינית, האינטלקטואלית - ומחירה. למצב הזה מוצמד תמיד תג מחיר גבוה - חיים ייגבו בתמורה לחיים שיינתנו.

ההוראה של קיטינג פשוטה, אולי פשטנית, אך כובשת; יש בה אמת שאי-אפשר להתכחש אליה: קיטינג מלמד את תלמידיו אהבה, על כל הטיותיה האפשריות של המילה. בלי הזיקה הרגשית העזה הזאת, הוא אומר, דבר לא ייעשה, או לא ייעשה באמת. אהבה, הוא קובע, פותחת את המחשבה לא פחות משהיא פותחת את הלב, ועליה חייב להישען כל מוסד לימודי. קודם כול אהבת המורה לעבודתו; אהבה זו תעורר בתלמידיו אהבת דעת אמיתית. אהבת הדעת תכוון את התלמידים למימוש עצמי מלא ולאהבת החיים.

לכן חוזר קיטינג ומצווה על תלמידיו בלטינית "קארפה דיאם!": "חיו את הרגע!" הוא מורה להם לעמוד על השולחנות; מעורר אותם לתלוש את המבוא של ספר האנתולוגיה לשירה אנגלית שהכותב, מישוה בשם פריטצ'רד, מציע בו מדר לאיכות של שיר עם עקומה שמדרגת את שלמות הצורה והשיבות התוכן; מבקש מהם שיפנו אליו בכינוי "קפטן", הו קפטן שלי", הלקוח משירו של וולט וויטמן על אברהם לינקולן. קיטינג מלמד את תלמידיו לוותר על כל מה שמאבן את הזרימה החופשית של אהבה בקרבם, הוא מציע להם לזרוק את ערכיו של העולם הישן, העולם שגרל

רטו של פיטר וויר מ-1989 **ללכת שבי אחריו** (Dead Poets Society הוא נקרא במקור) מתחיל בטקס פתיחת שנת הלימודים ב"וולטון" - או בשם החיבה שהעניקו לו תלמידי המוסד לדורותיו "מפלצתון" - "המכללה התיכונית הטובה ביותר בארצות הברית", כדברי המנהל. סצנה הפתיחה קרחתנית: דלתות נפתחות ונטרקות של מכוניות הפורקות את התלמידים אחרי חופשת הקיץ, הליכה מהירה במסדרונות של נערים הבאים ויוצאים מחדריהם החדשים, פְּרָדוֹת מאופקות מאבות המורי סבר, הקנטות הדדיות. הצופה מתוודע לתלמיד החדש והמופנם טוד אנדרסון (איתן הוק), לניל פרי הפופולרי - שותפו לחדר (רוברט שון לאונרד) ולאביו העריץ של ניל. באספה היומית הראשונה מתבהרים הנהלים והכללים הנוקשים של המוסד, אלה שנתענג על הפרתם בהמשך. שכן אל לנו לטעות בנוגע לעמדתו של הסרט כלפי פנימיית העילית וולטון ומשנתה החינוכית השמרנית: וויר מציג את ערכי המוסד הזה באור ביקורתי, כמעט תוקפני, אך בה בעת הוא מצביע על תרבות שלמה בתקופה קריטית בתולדות ארצות הברית: תחילתן של שנות החמישים של המאה העשרים.

כל מה שהוא פוריטני, מאובן, דכאני ואטום שייך בסרט הזה לתקופה בכללותה: עשרים שנים בלבד אחרי השפל הכלכלי הגדול; חמש שנים אחרי מלחמת העולם השנייה וגל המהגרים העצום שהיא הולידה; שני עשורים של הסתגלות קשה לפוליטיקת האיגודים המקצועיים; הופעתה של תרבות הפרוורים על סטיותיה החברתיות המגוונות; תוצאותיהם המרות של חוקי הגזע; חלוקת התפקידים הנוקשה בין גברים לנשים בתוך המשפחה ובשוק העבודה; עידן מלנכולי של אלכוהוליות סמוי, עישון כבד ושימוש נמרץ בגלולות הרגעה ותרופות שינה למיניהן. וולטון הוא אפוא מוסד חברתי המייצג עולם ישן על סף הקץ. מעבר





בו, באמצעות אהבת הגילוי, חדות הסקרנות, שהן, כפי שכל מורה יודע, ראשיתה ההכרחית של כל למידה. הוא מציע להם לחשוב בעצמם.

לכן הוא מספר להם על "חבורת המשוררים המתים" שהוא וחבריו הקימו כשהיו בגילם ולמדו במוסד הזה: לילה אחד בכל שבוע נהגו להתגנב מהמעונות אל מערה ביער שבפאתי בית הספר. שם, מעשנים מקטרת ועוטים גלימות, קראו שירים של משוררים גדולים ואת השירים שכתבו בהשראתם. בית הספר האמיתי, מספר קיטינג לתלמידיו, בית הספר שלימד אותם את אמנות החיים ואמנות השירה, היה שם, במערה בעובי הלילה, ולא בכיתות האבן של וולטון. שם גילה את יופייה של השירה ואת יופיים של החיים. קיטינג, קרבן של המערכת החינוכית לא פחות מתלמידיו, הצליח לשמור על עצמיותו ולהציל את נפשו בזכות "חבורת המשוררים המתים".

תפקיד המורה, מרמז הסרט, הוא לא רק להצטרף למערכת החינוך אלא, פעמים רבות, להציל את תלמידיו ממנה. קיטינג חוזר לבית הספר כדי לפלס לנערים דרך אמיתית בסבך המעייף של חובות וציפיות, והוא עושה את זה בנחישות, ביושר, לעתים בבוטות אך תמיד מתוך עניין אמיתי בכל אחד ואחד מהם.

עלילות המשנה של הסרט, העוסקות ביחסי הנערים עם הוריהם, מבטאות אומללות, קור רגשי וניכור. הוריו העשירים של טוד קונים לו בכל שנה את אותה מכתבה חסרת ערך. אביו של ניל, שטיפס בשיניו ובציפורניו במעלה המעמד הכלכלי-חברתי, אוסר עליו לעשות את הדברים האהובים עליו ביותר: לערוך את העיתון של וולטון ולשחק.

שתי תמונות הנוגעות לזה הן מהמשהררות והחזקות בסרט. בראשונה ניל נכנס לחדר הפנימייה המשותף לו ולחבריו נסער ואקסטטי, מחזיק בידיו הקפוצות מחזה ומספר לטוד שהוא עומד לשחק את פוק, השדון מחלום ליל קיין. ניכר בו שגילה משהו חשוב על עצמו - מה הוא אוהב באמת. "אין כוח בעולם", אומרות פניו של ניל, "שישכיח ממני את הגילוי הזה וימנע ממני את הגשמתו".

בתמונה השנייה ניל, שקוע כולו באהבת המשחק החדשה שלו ובתסכולת שהיא יוצרת עם אביו, מוצא את טוד על מדשאת בית הספר בלילה. טוד מורה לו בייאוש על המכתבה ששוב קיבל מהוריו ליום הולדתו. ניל, המבין דבר או שניים בהורים המסרבים או לא מסוגלים לראות את ילדם, מעורר אותו לזרוק את המכתבה לעזאזל. וכך הם עושים; מעיפים אותה רחוק ככל האפשר ומסתכלים, צוחקים ומסוחררים, בניירות ובעטים הנפוצים באוויר הלילה. שני הנערים מוצאים דרך להכיר ביחסים נטולי החום והאהבה שיש להם עם הוריהם בזכות היחסים החדשים שכוננו עם ג'ון קיטינג. לעומת מנהל בית הספר והצוות, המייצגים את הבית או את שלטון האב השאפתני והמחמיר, קיטינג מייצג את אהבת האם הרחומה

והמזינה. המוסד תובע צייתנות, ואילו קיטינג מלמד ספקנות והעזה. ושוב, אל מול הוראת החזרה והשינון, קיטינג מלמד סוג אחר של הבנה וזכירה: לימוד דרך חוויה. ההתנגשות בין שתי ההוראות, שתי השקפות העולם, בלתי נמנעת. אנו הצופים יודעים מי ישלם את המחיר, מי יפסיד ומי ירוויח.

ניל אינו מוותר על תפקידו במחזה ולמרות עצתו המפורשת של קיטינג, אינו מבקש את אישור אביו. בתגובה, שנראית כמו דחף סדיסטי ולא כמו אמצעי חינוכי, לוקח אותו אביו הביתה בתום ההצגה ומודיע לו שלא ימשיך ללמוד בוולטון בשנה הבאה. מכיוון שהסרט הופץ ב-1989 ונצפה אינספור פעמים מאז, אפשר להסתכן ב"ספוילר" ולציין שניל, במחווה תיאטרלית, זועמת וחסרת אונים נכנס לחדר העבודה של אביו, לוקח את הרובה שלו ויורה בעצמו.

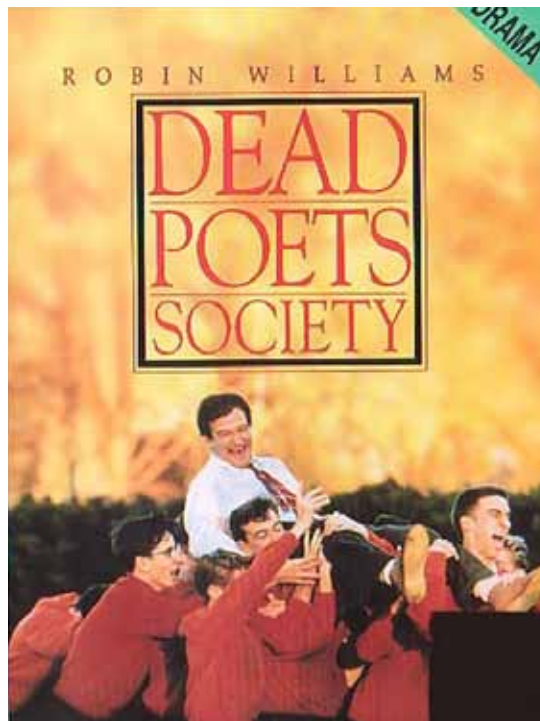
אך זה עדיין אינו סופו הטראגי של הסרט. אביו מוכה היגון של ניל מחפש אשמים במות בנו. התלמידים נאלצים למסור למנהל הודאה כותבת על אחריותו של קיטינג למותו של ניל, אחרת יסולקו. קיטינג מגורש. בסצנת הסיום הבלתי נשכחת נארגים כל חוטי העלילה השונים לתמונה קודרת, אך גם מלאת תקווה. המנהל מקבל על עצמו את הוראת הספרות במקום המורה המגורש ופותח במאמר שקיטינג ציווה על הנערים לתלוש. שתי הגישות השונות כל כך מקבלות את ביטוי המלא בשחזור העקום והמגוחך של השיעור הראשון עם קיטינג.

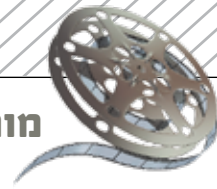
קיטינג נכנס לכיתה שפל ראש ומבקש את אישורו של המנהל לאסוף את חפציו. הנערים, מיוסרים ממותו של ניל, מאושרים המורה האהוב עליהם ומבגידתם, נעים בעצבנות

ככיסאותיהם. ואז, כשהוא חוצה את הכיתה, מוצא טוד המופנם וחסר הביטחון את העוז לעמוד על השולחן מול פניו המשתאות של המנהל ולהכריז "קפטן, הו קפטן שלי". אחד אחרי השני מטפסים התלמידים על שולחנותיהם ברגע אחד של תעוזה והוקרה למורה שלימד אותם "לחיות את הרגע", לאהוב את החיים, להטיל ספק, למרוד, ומעל לכול - להיות עצמם ולא העתקים חסרי חיים של שאיפות הוריהם.

ההצלחה המרה בין האוטופיה שמייצג קיטינג לבין הדיסטופיה שמייצגים המוסד וההורים מייצרת דרמה סוחפת המעוררת כמיהה עזה בלבו של כל איש חינוך. החיים הם כמו כוננים וקמצנים הרבה יותר, והודמנות חינוכית כפי שהייתה לקיטינג - חבורת נערים יוצאי דופן ותאבי לימוד וחופש בפנימייה רכאנית - אינה נפוצה. ולמרות זאת גם מורה רגיל בכיתה רגילה - ושום מורה, כמו כן, אינו ממש רגיל כמו ששום כיתה אינה ממש רגילה - יכול להתחמם באורו של הסרט ולשאוב ממנו כוחות. וכאשר העבודה שוחקת והאופטימיות שוכחת, אפשר לשוב ולצפות בסרט. ■

איריס לעאל היא סופרת ועורכת מדור "הר תרבות" בהד החינוך





מורה לסרטים

חינוך מהסרטים

# הוראת קולנוע זה כמו סיפור אהבה

מיכאל אקוטונס הוא המורה הוותיק ביותר לקולנוע שעדיין מלמד במערכת החינוך. בארבעים השנים שהוא במקצוע עדיין לא איבד את התשוקה שלו לתחום ולא את הקשר החם עם תלמידיו בדרום הארץ. מורה מזן אחר

## צביקה גוטליב

**ק**ירות מעוטרים בכרזות סרטי ג'יימס דין או זמנים מודרניים של צ'רלי צ'פלין אינם מחוזה נפוץ מדי בכיתות בבתי ספר בישראל 2008, אפילו לא בכיתות של מגמת קולנוע. בכיתה שמלמד מיכאל אקוטונס במקיף א' בבאר שבע זה הנוף שממסגר את הלמידה, והמורה עומד במרכזה ומדבר על דברים שהיו מוזמן. "הרבה לפני שנולדתם היה רק ערוץ אחד", הוא מספר לתלמידיו, נערים ונערות בני 16-17 יצירי שנות התשעים, "עשינו חשבון כמה סרטים יהיו בשבוע: ביום רביעי היה סרט ובשישי אחר הצהריים היה סרט ערבי. רצנו בכל הארץ למצוא עותקים. אצלכם זה אחרת - אתם מורידים סרטים במחשב מפה ומשם". "המגה הוא אסון", הוא מקונן בפני תלמידיו על הירידה בערכו של הסרט, "אפשר לקנות באותו מקום סבון, שקשוקה וסרט של צ'רלי צ'פלין. בלתי נסבל".

מיכאל אקוטונס, 64, הוא אחד המורים הראשונים במקצוע אם לא הראשון שבהם - בהוראה, מסתבר, לא מתעדים היסטוריה של חלוציות. ארבעים שנה חלפו מאז התחיל ללמד קולנוע, מתוכן יותר משלושים שנה



מגלה עולמות חדשים. מיכאל אקוטנס

## צילום: רפי קוץ

להשתיקם בשתי מחיאות כף שמרגיעות אותם במהירות. תוך כדי השיעור הוא מראה להם דוגמאות של עבודות גמר משנים קודמות: מושקעות, כרוכות ועם הקדשה למורה. "כל אחד צריך לכתוב על נושא שקרוב ללב. כל אחד עם הרגשות שלו", הוא אומר להם, "הכול פתוח לכם, רק תעשו. לפני כמה שנים הייתה לי תלמידה שישבה עם גילה אלמגור; תלמידה אחרת כתבה על הסכמי אוסלו ויצרה קשר אישי עם רבין. כשהוא נרצח היא לקחה את זה מאוד קשה. הפואנטה שלי היא שאפשר לעשות הכול, רק צריך לרצות. זה משהו שצריך לבוא מכך - חפשו מה מדליק אתכם".

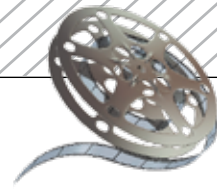
### מאורוה בפריז לתיכון בדימונה

מיכאל אוקטונס לא נראה כמו מורה לקולנוע טיפוסי במאה העשרים ואחת שאימץ לעצמו גינונים של בוהמה תל אביבית, אלא יותר כמו רופא מנוסה וחביב, עם שיער שיבה מלא ובלורית שהוא נוהג לסדר מדי פעם בסגנון ג'יימס דין. בגיל 64 הוא מרגיש שהוא עושה את מה שהוא הכי אוהב כבר ארבעים שנה: "הגעתי לזה בצורה לא צפויה, ואני מגשים חלום. פעם לא האמנתי שאפשר להתפרנס ממה שאני אוהב - צפייה בקולנוע. ועם זאת אני עושה את זה כבר כל כך הרבה שנים".

כמקצוע לבגרות. כמו כרזות הסרטים חסרות הזמן המעטרות את קירות הכיתה, גם מיכאל נראה חסר זמן, במובן הטוב ביותר של המושג - על פי תגובות התלמידים אליו נראה שהוא רלוונטי ומשמעותי להם היום כפי שהיה לקודמיהם לפני ארבעים שנה. ועם זאת ברור שאקוטונס הוא מורה אחר. גם בעידן של חוסר רשמיות מוחלט בכיתות תלמידיו עדיין מכנים אותו "המורה", ונראה שלא בשל יראה מעושה אלא מתוך כבוד בסיסי. "הוא שונה ממורים אחרים", אומרת עליו תלמידה, "הם מתנהגים כאילו הם מעל התלמידים. הוא אפילו מרבר אתנו על אשתו". "הוא כמו חבר עם התלמידים", מספרת כרמינה, תלמידה אחרת, "אנחנו נותנים לו כבוד כי הוא מתייחס אלינו בכבוד".

בחזרה לכיתה. השיעור עם כיתה י"א מוקדש הפעם לעבודת הגמר שיתבקשו להגיש במסגרת הבגרות שלהם. הוא דורש מתלמידיו עבודה של 45-40 עמודים: לבחור נושא ולהתייחס דרכו לשניים-שלושה סרטים. אחד הנערים בחר בנושא הסוס והצגתו כסרטים בולטים, אחרת - בהיריון לא רצוי בקולנוע, בעקבות הסרט האחרון שראתה הכיתה, ג'וזו. מן הכיתה נעדרים כמה תלמידים שמתכוונים לבגרות, אבל 25 הנוכחים שומרים על שקט ומקשיבים לדבריו. כשמתחיל מעט רחש בכיתה, מיכאל דואג





# "המגה הוא אסון", הוא מקוון בפני תלמידיו על הירידה בערכו של הסרט, "אפשר לקנות באותו מקום סבון, שקשוקה וסרט של צ'רלי צ'פלין. בלתי נסבל".

המורה היחיד שיכול להביא כיתה שלמה ליום עיון בסינמטק, כי בכרטיס ביקור שלי מופיע שהתלמידים מתנהגים למופת. פעם ראינו עם אחת הכיתות את שואה של קלווד לנצמן, תשע וחצי שעות בשני חלקים. חלק ראשון בערב, ואחרי זה הלכנו לישון באיזו אכסניה. למחרת ראינו את החלק השני. אני מאוד גאה שעסקנו בכל כך הרבה תחומים". "הוא לוקח אותנו לסינמטק בתל אביב. הוא סומך עלינו", מספרת עדי, "לפעמים הוא נותן לנו להסתובב קצת בתל אביב, ופעם אחת אפילו לקח אותנו לים. הוא נורא רוצה להשאיר לנו חוויות אחרות".

מהם הגבולות של לימודי הקולנוע כדיסציפלינה? לפי מיכאל, אין כאלה. "הרחבת אופקים, גילוי עולמות שלא הכירו - זו מהות לימודי הקולנוע. אני מרגיש כאילו בכל פעם אנחנו פורצים סכר: שואה, היריון לא רצוי, סרטים אילמים. אפילו צפינו בסרט תעמולה סובייטי", הוא מספר בהתלהבות, "התחושה שלי היא שאפשר לגשת אליי בכל נושא ובכל מצב. אני מגדיר את עצמי מורה-חבר עם דרישות. בין החברים האישיים שלי היום יש גם תלמידים שלי לשעבר, כאלה שלימתי בשנות השבעים. אני חושב שאני משרד התייחסות טובה לתלמיד, כשהוא נענה לדרישות שלי. מובן שאני דורש הרבה מהם ומעצמי".

או מה הופך אותו למיוחד בבתי הספר שהוא מלמד בהם? "אחד הקלפים של מורה הוא התלהבות יומיומית. איי-אפשר להגיד שאתה עייף או שבור, זו מסירות יומיומית". "הוא מלמד הרבה דברים מעבר למה שהוא צריך ללמד", אומרת עדי, "הוא מדבר אתנו על דברים לא קשורים - מוסר, אירועים שקורים, יחסים למורים, יחסים עם מבוגרים והורים, כבוד הדדי. חוץ מהלימודים הוא מרחיב לנו אופקים. כשאני אגדל אני אזכור שהיה לי מורה שקוראים לו מיכאל. זו חוויה ללמוד אתו". "הוא המורה הכי טוב בבית ספר", מציינת ענבר, תלמידה אחרת, "אם אני חולה הוא מתקשר לשאול מה קורה. אף מורה אחר לא עושה את זה".

רגע לפני פרישתו, אחרי כל כך הרבה שנות הוראה, הוא זמן טוב בעיניו לחשבון נפש ולבחינה מפוכחת של מערכת החינוך. "היום, לצערי, כל המקצועות ההומניים הולכים לקראת סגירה, כולל הקולנוע. נכון שלא כל אחד יהיה במאי, אבל צריך להכניס קצת רוח גם באנשים שהולכים למקצועות ה'רגילים'. אחרי ארבעים שנות הוראה, לדבריו, מתחילים להרגיש את העייפות: "אין לי כבר את הרוח. אני לא חש את אותה התלהבות מצד הממסד, המוסדות והתלמידים. אני עצמי מרגיש פחות התלהבות מכשהייתי צעיר".

המצב הקיים במערכת החינוך לא מעורר בו חשק להישאר. "תמכתי בשתי ידיים בשביתת המורים, אבל היום אני לא בטוח אם כל המורים אוהבים את עבודתם, ואני לא בטוח שהם בכלל אוהבים צעירים. השביתה הארוכה הכינה אותי לפרישה. עכשיו אני יודע שאוכל להתמודד עם זה, אפילו שאני בטוח שזה יחסר לי".

לקראת סיום השיחה יוצא ממנו שוב הרומנטיקן הצרפתי. "אני אומר - לימודי קולנוע זה כמו סיפור אהבה. זו הייתה משימת חיי. בשעת הסיכומים יש תחושה של עשייה שנותנת לי הרגשה טובה. יכול להיות שלא נעשיתי מיליונר, אבל כל מה שעברתי ועשיתי שווה הרבה יותר".

אוקטונס עלה מצרפת ב־1967, בגיל 23. הוא התנדב בקיבוץ של השומר הצעיר ולאחר מכן עזב לדימונה, שם החל את קריירת ההוראה שלו. "אחד הדברים המהנים ביותר היה הקמה של מועדון הסרט הטוב בתיכון ליימן בדימונה", הוא מספר, "פעמיים בשבוע היה לנו סרט. תוך כדי עבודה בדימונה למדתי להכיר ישראל חלוצית אחרת. בדימונה היו לתלמידים שלושה בתים: הבית שלהם, בית הספר והבית שלנו. אשתי הייתה מכינה פיצות והם היו באים וסתם יושבים ומפפפטים. אלה היו שנים של אושר בשבילי".

אהבתו לקולנוע התחילה עוד בילדותו בצרפת. "אצלנו פעילות קולנועית הייתה סרט פעם בחודש עם המורה לספרות. אני הייתי האסיסטנט שלו - סחבתי את המקרן הכבד, 16 מילימטר. הייתי חולה קולנוע. בשבילי המפלט היה הליכה לבתי הקולנוע בפריז. ידעתי כמעט בעל פה איזה סרטים הוקרנו בפריז ואחר כך, כשעליתי לישראל, איזה סרט הוקרן איפה בתל אביב, אפילו כשלא גרתי שם".

ב־1977 חזר לצרפת כדי להשלים את לימודיו, ושב לדימונה עם קדם-דוקטורט מהסורבון. את החיבור עם הילדים הוא מסביר בילדותו שלו, שהיא גם, לדבריו, מה שמסייע לו שלא להוריד סטנדרטים בדרישות שהוא מציב לתלמידיו. "אני יודע מה זה לגדול בתנאים קשים", הוא אומר, "יתום מאמא, עם אב מכה, לגור באורווה בפריז. אף מורה אף פעם לא בא לברר מה מצבי. היום הרגש בבתי הספר הוא על המילה 'תתחשב'. אומרים לי: 'אתה לא יודע מאיזה בית הוא'. אני במקרים כאלה אומר: 'עד כאן'. אני לא מוכן לקבל תירוץ כזה או אחר שקשור למצוקה כזאת או אחרת. אני תמיד מוכן לעזור ולהקשיב, אבל ברור לי שלא כל הטובים גרים בלהבים או ברמות וכל הרעים בשכונה ד'. זה לא דבר פסול לבוא בדרישות לתלמידים".

והתלמידים לא רואים פסול בדרישות המורה הוותיק בבית הספר. "הוא רק מבקש שנהיה רציניים", אומרת נועם, תלמידה, "הוא לוקח מחברות לבדיקה כדי לראות מה אנחנו עושים. כמעט כל שיעור רואים אתו סרט, והוא גם נורא מצחיק".

"האושר שלי זה, כמוכן, להתחלק עם תלמידים", מציין אקוטונס, "הבעיה היום היא מי הולך לקולנוע. אני מצליח לשכנע אותם שרואים סרט בקולנוע, בקבוצה, לא לבד בבית. אני מנסה להראות להם שקולנוע זו חוויה חברתית". הלימודים עם מיכאל כוללים סיורים קבועים לסינמטק בתל אביב, ימי עיון וביקורים קבועים בקולנוע המאוחר של האוניברסיטה - ה"נגטיב", שם מוצגים מדי פעם סרטים שלא רואים בבתי הקולנוע ה"רגילים". כשהוא מדבר אתם על הביקור הבא בסינמטק כמה מהתלמידים אומרים שלא יוכלו להגיע בגלל הבגרויות. "זה לא חובה, זה צריך להיות משהו נעים", הוא אומר, "קולנוע זה כמו אהבה - לא בכוח".

## תשע וחצי שעות עם תלמידים

"מה שאני עושה זה חינוך לקולנוע", הוא מרגיש, "אני חש שהצלחתי עם התלמידים אם טיפלנו בהרבה נושאים, אם הייתה הקשבה וריכוז במהלך הצפייה בסרט. אין אצלי תופעות לוואי - טלפונים, פופקורן, פיצוחים. אני





# התנהגות

# נאותה בדרך לרצח

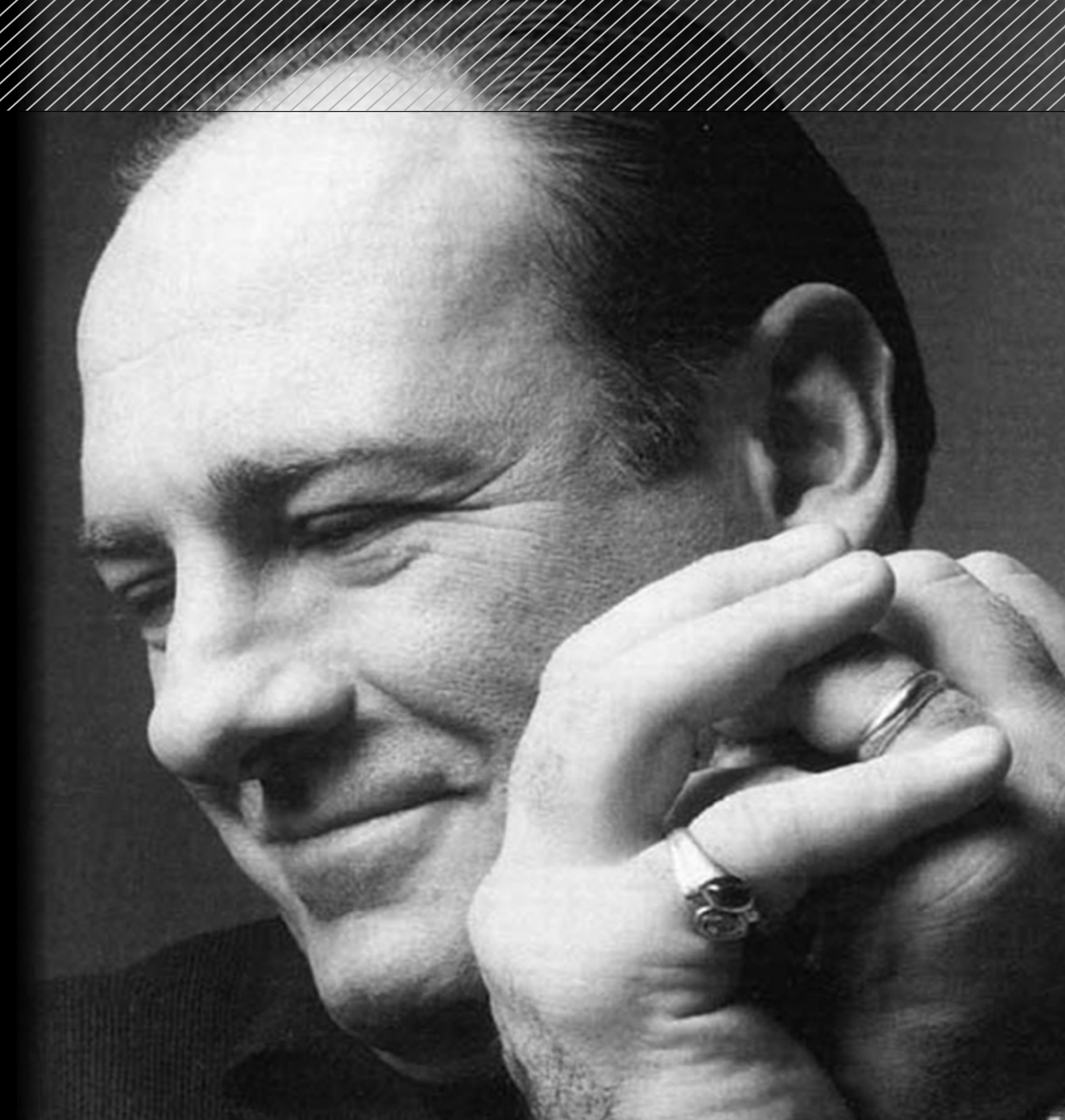
ברוכים הבאים לטקסט שיוביל אתכם בנבכי הקודים התרבותיים של המאפיה הסיציליאנית בלי שתצטרכו לדקור אצבע, לשרוף תמונה של קדוש או להרוג מישהו. **ד"ר עידן ירון** מפענח את הקודים של המאפיה ומראה איך מטפלים בנושא באמצעות קולנוע

במאמר זה אשתף אתכם בחוויה של קורס בין־תחומי שהעברתי בשנים האחרונות במכללה שאני מלמד בה. הקורס התמקד בניסיון להתחקות אחר מאפייני התרבות של קבוצה חברתית ייחודית באמצעות ייצוגיה התרבותיים.

אם כן ברוכים הבאים לקורס "המאפיה הסיציליאנית בראי הספרות והקולנוע". ככוונתי להעביר אתכם "טקס חניכה" אל תוך התרבות הארגונית של המאפיה הסיציליאנית - אף שבשלב זה לא תידרשו לדקור את האצבע, לשרוף תמונה של קדוש, להישבע לארגון או לבצע חיסול

קולנוע הוא כלי שאין שני לו לעורר עניין אפילו בקרב התלמידים הרדומים ביותר. מניסיוני למדתי שהקרנה מודרכת של סרטים העוסקים בנושאים מוגדרים - יהיו אלה סרטי אוכל, בתי חולים, מלחמה ולענייננו המאפיה הסיציליאנית - יכולה לגרות את הדמיון, לעורר תחושות מועצמות, ליצור הזדהות חריגה ולהעשיר ולהעמיק את הריון בכיתה. כשם שהקולנוע סוחף וגורף, כן הוא מאפשר עיון ביקורתי וחשיבה מורכבת שאינם נופלים מאלה של "טקסטים" אחרים.

# ה

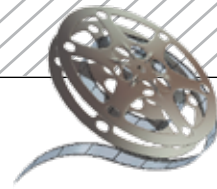


הדברים בעצמכם. הוא רוצה שתבואו לסרט, תצפו בו ותחליטו איך אתם מרגישים לגביו. הוא לא רוצה לומר לכם מה לחשוב. הוא רוצה שתחוו זאת בעצמכם."

### **זאפיונר עם אלת בייסבול**

המאפיה היא תופעה המגלמת סוד נשגב. הכינוי "מאפיה" עצמו לוט במסתורין. הפירושים שהוצעו למילים "מאפיה" ו"מאפיוזו" כוללים בין השאר: לדחות או לסרב; יהיר, בריון, אבל גם דם, אמיץ לב, ענייני, נאה; ◀

כרי לגלות את נאמנותכם. הקורס יישא אופי חווייתי. כמעט בכל שיעור נצפה לפחות בחלק מסרט תיעודי או עלילתי ונעסוק בו בדרכים שונות. לידיעתכם, הפרה של כללי ההתנהגות המקובלים גוררת אחריה ענישה חמורה. הדון הכול יכול הוא הסמכות האחרונה - הרשות המחוקקת, השופטת והמבצעת הבלעדית. capisce? לבטוף, יובהר שגישתי כאן אינה מוסרנית: לא תשמעו ממני גינויים של המאפיה או של עיסוקי חבריה. בעניין זה אאמץ את הגישה של מרטין סקורסזה כפי שהציגה אותה עורכת הסרט **החבריה הטובים** (GoodFellas, 1990): "מרטי רוצה שתבינו את



# צפנים הם המצאה אנושית שנועדה להשליט סדר במקום שעלול לשרור בו כאוס. נראה שלולא הצפנים הנוקשים והחותרים, הגנגסטרים חמי המזג, האלימים והאנוכיים היו עלולים להיות מעורבים ב"מלחמת כול בכול" מתמדת

הספרות והקולנוע - ולא דווקא דרך ייצוגים היסטוריים ומדעיים. ננסה, אם כן, לפענח את הצפנים התרבותיים העומדים ביסוד סרטים (וספרים) שנוצרו בז'אנר של ה"גנגסטרים" או ה"מאפיה" וליצור תמונה, חלקית אמנם, של התרבות הארגונית של קבוצה זו, המשתייכת ככלל לתופעה רחבה יותר המכונה "פשע מאורגן" (organized crime). קליפורד גירץ טוען בספרו *פרשנות של תרבויות* (כתר, 1990) כי "ניתוח התרבות אינו מרע ניסויי החותר לחוקיות, אלא מרע פרשני התר אחר משמעות". "מה שאני מחפש", מבהיר גירץ, "הוא ביאור, חשיפת הפשר של ביטויים חברתיים סתומים למראית עין". "הניתוח", אומר גירץ, "הוא אפוא חילוך של מבני המשמעויות, של צפנים מבוססים". משמעותה של התרבות ידועה למשתמשיה משום שצפניה קשורים לאופני התנהגות הניתנים לצפייה, ומשום שמשמעויותיה תלויות הקשר ומשתנות מתרבות לתרבות, ובמידה רבה גם מפרשן לפרשן. הבנת תרבותם של בני אדם - כמו זו של חברי המאפיה הסיציליאנית - חושפת אותם על רקע החיים היומיומיים שלהם, ובכך הופכת אותם נגישים, בלי לגרוע מייחודם.

## הגנגסטר כגיבור טרגי

ז'אנר (genre) היא מילה צרפתית שמשמעה "טיפוס" או, כפי שמקובל כיום בעברית, "סוגה". בניסוח פשוט, סרט ז'אנר או ספר ז'אנר מספר - באמצעות חזרה עם וריאציות - סיפור מוכר עם גיבורים מוכרים הנתונים במצבים מוכרים. הם מעוררים ציפיות וחוויות הדומות לאלו של ספרים או סרטים דומים שכבר קראנו או ראינו. את הז'אנר הקולנועי יצרה תעשיית הקולנוע האמריקנית מתוך המאמץ המתמיד שלה להגיע לקהל צופים רחב ככל האפשר. היא עשתה זאת באמצעות סטנדרטיזציה של אותם תחומים ששימשו מקור משיכה בדוק לקהל הצופים. ז'אנר קולנועי משמש מסגרת של צפנים משותפים ליצור ולצופה. צפנים אלה הם מוסכמות של סגנון, מבנה ותוכן.

הקולנוע הגיע לדרגת שכלול שאין לדבר בה על מוסכמות קולנועיות באופן כללי, אלא יש להתיחס לצפנים ייחודיים של קבוצות סרטים בעלי מבנה משותף מוגדר. הצלחתה של צורה אמנותית דוגמת "סרט גנגסטרים" או "סרט מאפיה" מעידה שמוסכמותיה - גיבורים מוכרים המגלמים תבנית סיפור צפויה מראש בתוך מצע מוכר - כפו עצמן על התודעה הכללית והפכו לאמצעי מקובל לביטוי מערכת גישות והשקפות ידועה ולהשגת תוצאה אסתטית מסוימת.

סרט הגנגסטרים התפתח בשנות השלושים המוקדמות של המאה העשרים והמוסכמות שלו בודרו ועודנו בסדרה של סרטים פופולריים. שלושת הסרטים שנחשבים לקלאסיקה בתחום הם: קיפר קטן (Little Caesar, 1930); אויב העם (The Public Enemy, 1931) ופני צלקת

בוגד, נוכח, חסר יראת שמיים, וגם בן בליעל, רמאי; עני, מקופח; מעוצב שלא כהלכה, מושחת צלם; וכן גס, מחוספס, שותק בעקשנות, פזיז ועוד. המאפיה נולדה בסיציליה - "אי היסמין והדגים הבאושים, אי הלבבות הנשגבים והחרבות הדות הלהב" - שבה, כדברי למפרוזה ברומן המופת שלו הברדלס (עם עובד, 1994): "השליט האמת [הוא] השמש האלים והמחוצף, הנוסך תרדמה כסם, הנוטל כל כוח רצון וכופה על הכול חסרון תנועה של עבדים נרפים הצנופים להם על ערש חלומות אלימות ומעשי אלימות שרירותיים כחלומות". כשם שסיציליה היא אב הטיפוס של איטליה, כך המאפיה היא אב הטיפוס של סיציליה; המאפיה היא נשמתה של סיציליה. שיטת העבודה שתשמש אותנו היא ניסיון לפענח "צפנים תרבותיים" המשוקעים בייצוגים האמנותיים-הבדיוניים של המאפיה. השימוש במילה "צופן" (code) במשמעות של "מערכת סימנים" מקורו בראשית המאה התשע עשרה. המושג "צופן" מגדיר סוג של יכולת פנימית הנרכשת בתהליך של חברות תרבותי. יכולת זו משותפת לקבוצה נתונה ומשמשת בסיס לתקשורת ולהבנה הדדית. צופן מורה על כללים ומוסכמות המתקיימים בקבוצה חברתית מוגדרת ומבחינים בינה לבין קבוצות אחרות. צפנים הם נחלתה של קבוצה נבחרת של משתמשים, ויש צורך "לפענחם" (decode) - אף שפיענוח יכול להיות, למעשה, רק תרגום של צופן מצוי פחות לצופן מצוי יותר. השימוש במושג "צופן" יושם בחקר הקולנוע משנות השבעים ואילך, במיוחד בנייתו ז'אנרים פופולריים כגון סרטי המערבונים והגנגסטרים או המאפיה.

הצפנים התרבותיים מסייעים לנו להבנות את תפיסותינו ולהבין את הכמות העצומה של המידע המוצג בכל אינטראקציה חברתית. לעתים אנו מעוניינים להעביר משמעות מורכבת במהירות ובקלות יחסית; צפנים הם אחד האמצעים הזמינים למטרה זו. כאשר מאפיונר מופיע בבית חבר שהפר את "קוד השתיקה" ונושא עמו אלת בייסבול, ברור לכול איך זה ייגמר.

## הצופן הסיציליאני

פיענוח צפנים אינו עניין של מה בכך. הזכות הנכבדה לפענח צפנים נופלת בחלקם של מתי מעט: הרחף לגלות סודות טבוע עמוק בטבע האנושי; ההבטחה לחלוק בידע המנוע מאחרים מעוררת אפילו את השכל הסקרן פחות מכול. יש בני מזל המוצאים משרה הכוללת פתרון תעלומות; אבל רובנו מונעים לעדן דחף זה באמצעות פתרון חידות מלאכותיות לשם שעשוע בלבד. סיפורי בלשים או תשבצים מספקים אותנו; פיענוח צפנים סודיים עשוי להיות נחלתם של מעטים. מפענחי הצפנים הם "אלכימאים לשוניים, שבט מיסטי המנסה להעלות באוב מילים משמעותיות מתוך סמלים סתומים למראית עין". מפצחי הצפנים חייבים להיות משכילים ובעלי מוח חקרני. סבלנות ודייקנות גם הן תכונות נדרשות. אף על פי שלניסיון ולאִינטואיציה יש ערך נכבד בפיוצה, הפיוצה מושג רק בעזרת שליטה מלאה במאפייני השפה ובעזרת החלטה נחושה לפעול לפי תכנית קפדנית ומוגדרת. העבודה יכולה להיות מעניינת, במיוחד בשלב ההתקרבות לפתרון; אך רוב הזמן היא כרוכה בשגרתיות מתסכלת.

פיענוח הצפנים התרבותיים של המאפיה ושל המאפיונרים מציב אתגר מיוחד. סלבטורה - גיבורו של אברהם פסקא בספר *בני סיציליה בכי* (ידיעות אחרונות, 1996) - קובע: "ישנם דברים שלעולם לא תוכל להבין, מכיוון שרק מי שנולד באי הזה, שאף את אווירו ואת אווירתו, רק הוא יוכל להביןם".

הייצוגים התרבותיים של המאפיה נכללים בפרסומים אקדמיים כמו גם במאמרים בעיתונות היומית ובכתבי עת, בעשרות רומנים ומחזות וביותר ממאה סרטים הוליוודיים. נקודת המוצא שלנו תהיה שצפנים תרבותיים מועברים לעתים קרובות דרך ייצוגים אמנותיים-בדיוניים - דוגמת

(Scarface, 1932). סרטים אלה קבעו את התבנית לחיקויים רבים שבאו אחריהם: פושע שאפתני ואכזר עולה לגדולה, רק כדי למות לבסוף באורח אלים.

אחד הסוגים הבולטים של "סרטי גנגסטרים" הוא "סרטי מאפיה" או "סרטי סינדיקט", ששיאם בסרט הסנדק (Godfather, 1972) ובממשיכי דרכו בתחילת ובאמצע שנות השבעים. סרטים אלה הם בעיקרו של דבר תוצר של החקירות הציבוריות שהתנהלו בארצות הברית נגד ארגוני פשיעה למיניהם. אלה הצביעו על קיומו של סינדיקט פשע לאומי, שבמשך הזמן כונה בשמות רבים: Mafia, The Outfit, La Cosa Nostra, The Family, The Mob.

החיבור הקלאסי המתייחס לסרטי הגנגסטרים הוא מאמר הפרשנות התרבותית של רוברט וורשאו "הגנגסטר כגיבור טראגי" (בתוך: הלגה קלר, עולם בדים: אנתולוגיה לאמנות הקולנוע, עם עובד, 1997). הגנגסטר, לטענת וורשאו, הוא איש העיר הגדולה, הוא דובר את שפת העיר ומכיר את דרכיה. פעולתו כוללת סוגים שונים של תעסוקות - מכירת משקאות חריפים, הפעלת רשתות הימורים או ניהול בתי זונות - המצטיינות במטרות מוגדרות יחסית ובטכניקות שונות להשגתן; אולם אלה אינן אלא רקע עמום. כך הופכת פעילותו למעין פשע טהור: הוא פוגע באנשים.

סרט הגנגסטרים הטיפוסי מציג עלייה קבועה וממושכת בשלבי ההצלחה, ובסופה נפילה תלולה. היחיד בעיר הגדולה חייב לטפס, להתבלט מן ההמון ולהצליח - שאם לא כן אינו אלא אבק ארם. על בסיס זה מושגת הכורח לפעול המתפתח בחוקיות שאין לשנותה, עד לנקודה שבה הגנגסטר מוטל מת והעיקרון עובר שינוי. רק אפשרות אחת קיימת למעשה - כישלון.

## סוכן חודר למאפיה

אדגים כיצד אפשר לפענח צפנים תרבותיים באמצעות התבוננות בסרט דוני ברסקו (Donnie Brasco) (במאי: מייק ניואל, ארצות הברית, 1997). ג'וני רפ (כדוני ברסקו) ואל פאצ'ינו (כבנג'מין "לפטי" רוג'ירו - Ruggiero) הם זוג נפלא. לצדם מרשים בהופעתו מייקל מדסן (כדומיניק "סוני בלק" נפוליטנו). הסרט מבוסס על ספרם של ג'ו פיטטונה וריצ'רד וורלי הנושא את השם דוני ברסקו: חיי כסוכן סמוי במאפיה (Donnie Brasco: My Undercover Life in the Mafia).

הסרט מספר את סיפורו של ג'ו ר' פיטטונה, סוכן אף-בי-איי שהיה במשך שש שנים סוכן סמוי במאפיה של ניו יורק. פיטטונה התחזה לדוני ברסקו - גנג תכשיטים ופורץ קטן אך מצליח. פיטטונה הבהיר בריאיון: "הייתי סוכן אף-בי-איי במשך 27 שנים, ומתוכם 20 שנים כסוכן סמוי. אחד המקרים שבהם שימשתי כסוכן סמוי היה נגד המאפיה בניו יורק. חדרתי למשפחת בוננו מניו יורק. במשך תקופה זו של שש שנים (מספטמבר 1976), זכיתי לאמונם עד כדי כך שהציעו את חברותי במשפחה. כתוצאה מהחקירה אסרנו יותר מ-150 מאפיונרים".

פעילותו הפכה אותו קרוב לוודאי לסוכן הסמוי המפורסם ביותר בהיסטוריה של הסוכנות. כאמור, פיטטונה לא התקבל כחבר, אולם הסב למאפיה נזק ניכר. בעקבות עדותו הוצא חוזה על חייו; ראשי המאפיה הפיצו תצלומים שלו בכל רחבי ארצות הברית והציעו פרס של 500 אלף דולר לכל מי שימצא אותו ויחסל אותו. הוא בילה את שארית חייו בזהות בדויה במסגרת התכנית להגנת עדים.

צפנים הם המצאה אנושית שנועדה להשליט סדר במקום שעלול לשרור בו כאוס. נראה שלולא הצפנים הנוקשים והחותכים, הגנגסטרים חמי המזג, האלימים והאנוכיים היו עלולים להיות מעורבים ב"מלחמת כול ככול" מתמדת. עם זאת הצפנים אינם מציינים סדר מוחלט. צפנים אינם

יכולים להיות קשיחים לחלוטין. הפערים והאי-התאמות הרבים שלהם מאפשרים יצירתיות וחדשנות.

כיצד באים לידי ביטוי הצפנים התרבותיים של המאפיה בתיאוריו של הסוכן הסמוי דוני ברסקו - ג'ו פיטטונה? כמה מן הצפנים של המאפיה מתגלים כבר בסרט, ובעיקר בקטעים שלפטי "מחנך" (school) את דוני. בעדותו ל"תזעודה הקבועה לחקירות של הוועדה לענייני ממשל של הסנט האמריקני" (1988) אמר פיטטונה: "למרבחה המזל לפטי רוג'ירו, חייל במשפחת בוננו שהפך לשותף עסקי כאשר הייתי ברחובות, לקח על עצמו לחנך אותי ברכייה של המאפיה. הוא הסביר לי במשך שעות רבות על ההתנהגות הנאותה של חברי המאפיה ושותפיהם, בעודו מבקר אחרים על כך שאינם מציינים לה. עם זאת הוא הפר כללים אלה בעצמו כאשר היה בכך כדי לשרת את מטרתו או להשיג דולר נוסף".

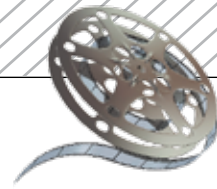
להלן כמה ציטוטים נבחרים מתוך דברי לפטי לדוני ברסקו - כולם משקפים "צפנים תרבותיים" של המאפיה האיטלקית-האמריקנית: [יחסים בין חברי מאפיה (made members) לבין שותפים (associates) שאינם חברים]; "שותף לעולם אינו שואל חבר שאלה כלשהי; שותף אפילו אינו מדבר עם חבר אלא אם כן הוא פונה אליו תחילה. מובן?"; "אינך מרים יד על מאפיונר; אינך מתעסק עם האישה שלו - רעיה, חברה או בת"; [חשיבות הכללים]; "יש לקיים כללים, שאחרת מי אנחנו? גם אנחנו כמו בעלי חיים"; [צדק נוסח המאפיה]; "המאפיונר תמיד צודק - גם כאשר הוא טועה הוא צודק"; [נשיאת כספים]; "אל תשא את הכסף שלך בארנק. מאפיונר מחזיק את הכסף בחפסה, ככה!"; [הבוס וגורלו]; "איני הבוס, דוני. הבוס גומר מת או בבית הסוהר. למה לכל הרוחות ארצה להיות הבוס?"; [מעמד האם]; "עליי לחנך אותך בכול? מחר יום האם. מאפיונרים אינם עובדים ביום האם"; ["היה בוס?"]; "הבוס מחוסל... אתה אפילו אינך יודע שהבוס קיים עד שהוא מחוסל, ואז כל החיים שלך משתנים באחת"; [עוד חבר כזה ואברנו]; "החבר הטוב ביותר שלך הוא זה שיהרוג אותך".

## מאפיה, משפחה, אלוהים ורק אז המדינה

עוד צפנים תרבותיים רבים מופיעים בספר שהסרט מבוסס עליו. כך לדוגמה: ["התבוסות"]; "הבוס לא יושב עם איש מלבד קפטנים או אנשים רמי דרג יותר - בוסים. הוא לא יושב עם חיילים או מתחת לכך, כמוני וכמוך. אין מסביבו איש פרט למי שהוא רוצה. אתה אפילו אינך יכול לדבר עם האדם הזה. אתה צריך לעבור דרך מישהו גבוה יותר, מישהו שיכול לדבר אתו"; [הבוס תמיד צודק]; "בוס אינו מודה שהוא עושה שגיאות"; [למי יש יותר כבוד?]; "עליך להראות כבוד לכל חברי המשפחה. זה הדבר החשוב ביותר - כבוד. הדבר הגרוע ביותר שאתה יכול לעשות הוא להביך מאפיונר. אם אתה מביך קפטן או בוס, שכח מזה - אתה היסטוריה"; [הפרות משמעת]; "יחד עם שרשרת הפיקוד הנוקשה והתביעה לכבוד, יש צופן מחמיר של משמעת. התוצאה של אי-היענות לכללי חלוקת השלל או הכבוד לא הייתה הרחה מן המאפיה אלא חיסול"; [הנעה ושליתה]; "המאפיה מונעת על ידי תאוות בצע ונשלטת על ידי פחד"; "הכול נעשה כדי לעשות כסף; [קשר שתיקה]; "אתה שומר על קוד השתיקה [omertá] ביחס למשפחה. אתה לא מביא את עסקי המשפחה לרחוב".

מקבץ נוסף: [סדר עדיפויות]; "מאפיה בראש - אחר כך משפחה, אלוהים ורק אז המדינה"; [פטריארכיות]; "הם כמוני אוהבים את ארצות הברית מכיוון שהם מעולם לא היו יכולים לעשות סוג כזה של כסף במדינה אחרת - ימנות חופשית"; [ערכות הרדיות]; "אני אחראי כלפניך; אתה אחראי כלפני. אם תפשל, שנינו נחוסל"; [אלימות - במידה]; "לפטי חייד, מעט אלימות מעולם לא הזיקה למישהו"; [סמים]; [בהתאם למיתולוגיה של המאפיה, היה אמור להיות קוד כנגד סחר בסמים. בימים עברו לא היה כסף]





ממלאים גם תפקיד עיקרי בהפצת דימויים בעולם הרחב. הם משמשים לרבים מאתנו מקור רב משמעות - ואולי המשמעותי ביותר - לרעיונותינו ולתפיסותינו על פשע ופשעים. האיטלקים האמריקנים, שהוצגו בצורה האמנותית הנעלה ביותר בטורלוגיית הסנדק (The Godfather, 1972, 1974, 1990) או בסדרת הטלוויזיה הסופרנוס (The Sopranos, 1999-2007), שבו את דמיונו של הציבור הרחב ועוררו הערצה בקרב דורות של אמריקנים. סרטים אלה סיפקו להוליווד חלק מן הפולקלור המוכר ביותר, הנרטיבים המרגשים ביותר והדמויות המקוריות ביותר. ה"מאפיה", כפי שהיא מוכרת לנו כיום, היא מעל לכל תוצר מיתי של "האמנות השביעית", ובמיוחד ה"הוליוודית".

ג'ו פיסטונה הציג - מתוך ניסיונו האישי - הבחנה בין מיתוס לבין מציאות בתופעה המורכבת המכונה "המאפיה האיטלקית-האמריקנית". להלן קטע מעדותו לתזוועדה של הסנט האמריקני: "אני מקווה שהמשפטים שהתקיימו לאחרונה יביאו לשקיעת האשליה הרומנטית שהמאפיה היא 'אגודה המבוססת על כבוד' (honorable society). אין כבוד בקרב הגנבים האלה. הם עוסקים בסמים, במוות וברמאות. אף שהם טוענים להלכה שיש להם כללי התנהגות שהם חיים על פיהם, למעשה חייהם סובבים סביב שבירת הכללים האלה בניסיונות אין קץ להביס את המערכת - גם של החברה וגם של המאפיה. אין אלה החיים הרומנטיים של הסנדק או הררמה הטלוויזיונית, אלא חיים של בגידה, אלימות ובאופן אירוני גם שיעמום".

### העולם הקסום של הצולואיד

פיענוח שיטתי של סרטים בז'אנר נתון וחילוץ הצפנים התרבותיים העומדים ביסודם עשויים להניב פירות: ללמדנו על האופן שבו מאפייני התרבות של קבוצה חברתית נתונה מיוצגים במכעים אמנותיים-בדייוניים וכן על האופן שבו נוצר העולם הקסום של הצולואיד. כך, לדוגמה, נוכל ללמוד מה מייחד סרט המשתיך לז'אנר מסוים בהשוואה לסרטים אחרים; מהם ההקשר, סיפור המעשים ותיאור הדמויות האופייניים לו; מהי הצורה הכללית, או מבנה העומק, של מכלול היצירות בז'אנר זה.

חיים וקולנוע, מציאות ומיתוס נכרכים זה בזה עד לבלי הפרד. הצפנים התרבותיים הנחשפים עשויים לשקף את מצבם ה"ממשי" של המאפיה ושל המאפיונרים, כשם שהם עשויים לשקף את ה"מוסכמות ההבעתיות" של הז'אנר שבמסגרתו הם מעוצבים. בכל מקרה, הגבולות בין טקסטים היסטוריים לבין טקסטים אמנותיים-בדייוניים מעולם לא היו ברורים; היום אנו ערים לכך שגם מברים וגם ספרי היסטוריה הם סיפורים; שיש מגע ומשא, חיקוי של טכניקות והשפעה רעיונית משני צדי הגבול הגמיש. אנו לא נדרשנו כאן להבחין בין השניים - הסתפקנו בכך שהמוסכמות המשתקפות בטקסטים אמנותיים-בדייוניים הם חלק ממסורת תרבותית המעצבת את ה"ממשות" בהכרה האנושית בזמנים ובמקומות שונים.

לא נותר לי אלא להמליץ בחום על אימוץ הקולנוע אל חיק החינוך על כל רמותיו ומסגרותיו. הקולנוע מדבר אל הכול ועל הכול; מגוון ועשיר מאין כמוהו. כל מורה או מורה יכולים למצוא בו את הסוגות ואת היצירות שבהן יוכלו להתגדר ושבאמצעותן יוכלו לבחון סוגיות שונות הקרובות ללבם והמתאימות לתכנית הלימודים. בטיפול נכון ורגיש, שיטתי ומעמיק, יוכלו לקרב אל נפש תלמידיהם הן את הסוגיות והן את המריום המייצג אותן, ובכך להעשיר את עולמם.

ד"ר עידן ירון עוסק בחקר תרבות אמנות, ספרות וקולנוע. הוא מרצה בכיר בסוציולוגיה במכללה האקדמית אשקלון

גדול בסחר בסמים, והם לא עסקו בכך. עכשיו הכסף נמצא שם, ולכן שכחו את מה שמכונה קוד. כמו כל דבר אחר הקשור למאפיה, אם אפשר להרוויח כסף הם יעשו זאת"; [שיחות וחילופי דברים]: "רוב השיחות עסקו בדברים בטלים, ארציים ופשטניים. אחרי הכול, רוב החברה לא היו משכילים וגרלו באותן השכונות עצמן"; [סקרנות לא בריאה]: "בעסקי המאפיה אתה שואל שאלות רק על היבטים שמתייחסים אליך; סקרנות רגילה היא לא רגילה לגבי מאפיונר"; [חברים-חברים...]: "כאשר אתה בסביבת קפטן או בוס, אתה לא מדבר או מצטרף לשיחה אלא אם כן אתה מתבקש לעשות זאת. עכשיו, כאשר מאפיונר מציג אותך לפני מאפיונר אחר, הוא יגיד 'דוני הוא חבר שלי'. פירוש הדבר שדוני בסדר ואתה יכול לדבר בפניו אם אתה רוצה; אבל הוא לא חבר במאפיה, כך שאתה עשוי שלא לרצות לדבר בפניו על ענייני עסקים מסוימים של המשפחה. כך אני מציג אותך, מבין. כאשר מאפיונר מציג חבר אחר, הוא יאמר, 'הוא חבר שלנו'. פירוש הדבר שאתה יכול לדבר בפניו על עסקים, מכיוון שהוא חבר בקונוה נוסטרה"; [מטלפנים]: "מאפיונרים מבלים את זמנם בטלפון"; "כאשר אתה מדבר בטלפון, אתה לא מדבר ישירות על מה שקורה. אתה מדבר מסביב, נותן לי רמז על מה אתה מדבר מכיוון שכפי שאתה יודע [הסוכנים] מצוטטים לטלפונים"; [שמות וכינויים]: "שמות אמיתיים אינם אומרים דבר לחברה האלה. הם אינם מציגים זה את זה בשמות משפחה. הכרתי חברה שהסתובבו יחדיו במשך חמש או עשר שנים ולא הכירו את שמות המשפחה. לאיש לא היה אכפת. הציגו אותך בשם הפרטי או בכינוי. אם אתה לא מנרב את שם המשפחה של מישהו, אף אחד לא ישאל עליו. זהו הקוד. התחושה היא שאם היית רוצה שארע שם היית אומר לי"; [אברשפם]: "הוא אמר לי לגלח את שפמי ולספר את שערי. 'לשום מאפיונר אמיתי אין שפם', הוא אמר, 'פרט לכמה מאפיונרים ותיקים (mustache petes)'. [דופקים הופעה]; 'עליך להיראות נקי ומסודר, ופירוש הדבר שבערב אתה לובש מעיל ספורט ומכנסיים נוחים"; [נשים, נשים]: "לחברי מאפיה נשואים יש בדרך כלל חברות. הם אינם מסתירים עובדה זו. מעבר לכך, יש הרבה פחות רדיפת שמלות ממה שציפית. נשים היו תמיד זמינות מכיוון שהן נמשכו לחברה האלה; אולם ברוב הערבים הם פשוט רצו לצאת ולשתות משהו ולדבר על עסקים עם החברה אחרים"; [שומרים על לשון נקיה]: "זה משהו שאופייני למאפיונרים. אתה הולך והורג מישהו, אבל לא מקלל בפני אישה. ואם אישה מקללת, היא נחשבת לזונה (puttana). 'אם לואיזו תאמר fuck, אני אשליך אותה דרך החלון'; [שירותים מיוחדים]: "הנשים לא ישבו אתנו לשולחן, הן שירתו אותנו".

העגה של המאפיה מחייבת פיענוח מיוחד. ראינו לעיל שימוש במונחים associate, made member, boss, capo, friend of mine friend of ours - ועוד. עוד מונח שהופיע בסרט ונחרט בזיכרון הוא fugazy - "יוף" (בהתייחס ליהלום שלפטי הציג לדוני). אחד הביטויים רבי המשמעות החוזרים ונשנים, ששבו את דמיונו של קהל הצופים הוא: forget about it (שמבוטא fuggedabowdid). יצוין שהמילה fuck (ה" F word"), המופיעה למכביר בסרטי מאפיה כמו בסרטים אמריקניים עכשוויים רבים, היא כיום אולי המילה המעניינת ורבת הגוונים ביותר בלשון המדוברת האמריקנית - מילה קסומה שצלילה בלבד יכול לתאר כאב, עונג, שנאה או אהבה ואשר עשויה להופיע בקטגוריות דקדוקיות שונות ולשמש לתיאור מצבים רבים, ולפיכך מחייבת פיענוח בכל מקרה לגופו.

### חיים של שיעמום

סרטי קולנוע וטלוויזיה הפכו עם השנים למכשיר המרכזי להפצת תרבות עממית בארצות הברית. בשל הגלובליזציה של שוק הסרטים, הם



# היסטוריה בראי הקולנוע

אי-אפשר להתעלם מהעובדה שרוב הידע ההיסטורי של התלמידים מושגת על סרטים פופולריים. אי-אפשר גם להתעלם מהעובדה שרבים מהסרטים הפופולריים משכתבים את ההיסטוריה, לא פעם ממניעים פוליטיים. איפה זה ממקם מורים להיסטוריה? **מיכל וסר**, מדריכה פדגוגית ומורה להיסטוריה, מציעה להשתמש בקולנוע ככלי לפיתוח חשיבה היסטורית ביקורתית

כלי להטיל ספק בתוכן שלו. הוא יוצר הקשרים, לאו דווקא קבילים, בין עובדות שונות ומציע עליהן מבט שטחי ופרשנות אחת מסוימת. מעתה ואילך רוב המידע שייחרת בתודעתם של הצופים הוא של ההיסטוריה כפי שתוארה בסרט.

ההיסטוריה המוצגת על המסך היא תחליף לאירוע עצמו. אנו "יודעים" על גנדי (ריצ'רד אטנבורו, 1982) ממה שראינו בסרט גנדי, על הגלאדיאטורים של רומא מהסרט גלאדיאטור (רידלי סקוט, 2000), על אלכסנדר מוקדון מאלכסנדר (אוליבר סטון, 2004) ואבוי - על ההתקפה היפנית על הצי האמריקני במלחמת העולם השנייה מהסרט הרברבני (והרברבני) פרל הארבור (מייקל ביי, 2001). לעתים ההיסטוריה מוצגת על המסך כסיפורם של יחידים סגולה שפעלו בהרואיות ראויה לציון או חוו דיכוי. בסרט מסוג זה הפתרון לבעיית גיבור הסרט הופכת לפתרון הבעיה ההיסטורית כולה. כך נמנעת התמודדות עם הקשרים היסטוריים מורכבים או עם בעיות חברתיות לא פתורות.

בעשרים השנים האחרונות אנו עדים להצפת השוק הקולנועי בסרטים היסטוריים. רוב הסרטים הם בעלי ייעוד מגמתי ולא תמיד (אם לנקוט לשון זהירה) נעשה במהלך הפקתם תחקיר רציני על העובדות. גם כאשר מפיקי סרטים מזמינים היסטוריונים לייעוץ בהכנת הסרט, הם אינם מתחייבים ליישם את עצותיהם.

ניקח לדוגמה את הסרט עתיר הכוכבים היום הארוך ביותר (דאריל אנאוק, 1962). מי שיראה אותו יסיק שהאמריקנים ניצחו במלחמת העולם השנייה רק משום שבצר של בעלות הברית נכחו בפלישה הרבה יותר שחקנים מפורסמים משנכחו בצד השני. רוב הצופים שראו את הסרט היו משוכנעים שמה שהם רואים התרחש באמת. מפיקי הסרט מדגישים נקודה זו בקרדיטים בסוף הסרט, שם מופיעה רשימה ארוכה ומכובדת של יועצים צבאיים שהשתתפו בקרבות עצמם. ועם זאת מי שישווה את הנרטיב

*"There is nothing duller to the screen than being accurate but not dramatic."*

דאריל אנאוק על סרטו "היום הארוך ביותר", 1962, העוסק ביום הפלישה של בעלות הברית לנורמנדי במלחמת העולם השנייה.

די פעם אני מופתעת לטובה בשיעור כשתלמיד או תלמידה מעלים מידע היסטורי מעניין שמעיד על השכלה כללית נרחבת. התשובה הנפוצה על שאלתי "מניין המידע?" היא "ראיתי בערוץ ההיסטוריה" או "ראיתי בסרט". מובן שמשמח לשמוע שעדיין יש נוער הרואה להנאתו את ערוץ ההיסטוריה וצופה במה שמכונה "סרטים היסטוריים". ודאי משמח יותר מלשמוע הערה בסגנון: "הגזע הארי? אה, כמו בהארי פוטר?"

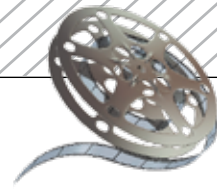
בשנים האחרונות הולכת וגוברת הפופולריות של סרטי קולנוע היסטוריים - כמה מהם נהיו שוברי קופות שגרפו מיליונים. גם תכניות הטלוויזיה ההיסטוריות וערוצי ההיסטוריה זוכים לאהדה רבה הן בארצות הברית והן באירופה ובישראל. הרבר בהחלט מציב לבפנינו - המורים והמורות להיסטוריה - אתגר, שכן הפער בין הצורך לרתק צופים לבין המחויבות לאמת היסטורית לא תמיד עובד לטובת זו האחרונה.

במובנים רבים הקולנוע הפופולרי מזכיר יותר את הרומן האפי או את התקופה שלפני המצאת הכתב, אז סיפורים ומסורות הועברו בעל פה. מה שמאפיין חלק גדול מהסרטים היסטוריים הוא טשטוש גובר והולך בין הדרמה לדוקומנטציה. הנושאים המועלים לדיון מזמנים מעורבות רגשית ומוסרית - תיעוב כלפי הנאצים, שנאת הקולוניאליזם, חשש משואה גרעינית, תחושת גאווה בצבא הלאום וכדומה. מרבית הצופים אינם קוראים ספרי היסטוריה ועל כן שואבים את רוב המידע ההיסטורי, כולל המסר, מתכניות אלה. בשונה מעבודת ההיסטוריון, הקולנוע ההיסטורי מציג נושא









ההיסטורי לנרטיב של הסרט יראה שזאנוק הרשה לעצמו לא מעט סילופים ועיוותים היסטוריים למען האפקט הדרמטי.

ולמרות הביקורת יש גם היסטוריונים (רוזנסטון וסורליין, למשל) הסוברים שאין לשפוט את הסרט ההיסטורי בכלי השיפוט של הביקורת המדעית הכתובה, אלא על פי הקטגוריות של הקולנוע עצמו. מובן מאליו שאין היסטוריה מדויקת בקולנוע ושרובה בדיה, אולם אפשר לשפוט אותה על פי המסרים והאווירה של התקופה המוצגת. מובן שיוצרי הקולנוע אינם מוטרדים מהמורכבות ומריבוי הפנים של כל אירוע היסטורי - מקצועם אינו מצריך נאמנות לעובדות. אנשי תעשיית הקולנוע עסוקים, מעצם מקצועם, בהפקת בידור טוב, רייטינג ורווח קופתי. מכאן שאין כל טעם להשוות את האירועים בסרט לאירועים ההיסטוריים כפי "שהתרחשו במציאות", אולם בהחלט אפשר לבחון את המוצג על גבי המסך הגדול בראי הפרשנות שניתנה לאירוע ההיסטורי בתקופה שהסרט נוצר בה. יש לזכור שפעמים רבות מאורעות העבר מסמלים קונפליקטים ואינטרסים המפלגים את החברה בהווה, ועל כן תצוגה קולנועית מחדשת של אירוע היסטורי היא לא פעם ניסיון לענות על ויכוח אידיאולוגי-פוליטי עכשווי. וזה כבר עניין להיסטוריונים, וראי למורים להיסטוריה הרוצים לפתח בתלמידיהם חשיבה ביקורתית.

### להציל את טוראי ראיין - ואת הגאווה האמריקנית

לצורך הדיון נשתמש בסרטים משנות התשעים שעסקו במלחמת העולם השנייה. במהלך עשור זה הייתה ארצות הברית עסוקה במלחמת המפרץ ובמלחמה ביוגוסלביה, ומעורבות זו עמעמה במידה מסוימת את ההסתבכות המצערת שלה בווייטנאם, אף שגם היא לא הסתיימה בניצחונות מרשימים וחדר-משמעיים. כך או כך, מלחמות אלה אפשרו ייצוג חיובי הרבה יותר לצבא ארצות הברית - לא עוד כובש קולוניאליסטי השקוע בבוץ של מלחמה מיותרת, אלא השריף הטוב השומר על הסדר העולמי.

כמה במאי קולנוע ניצלו את סמיכות מלחמת המפרץ לאירועי היובל למלחמת העולם השנייה כדי להפיק סרטי מלחמה על מלחמת העולם השנייה ולהשתמש בטרוריקה מובהקת של מלחמת המפרץ. יש לציין שהבמאים שניצלו מסגרת זו כדי להטיל ספק בעצם המסורת המלחמתית האמריקנית, שרואה בעצמה צודקת תמיד, היו יוצאי דופן וחריגים בנף (ביניהם, למשל, הבמאי טרנס מאליק בסרטו *הקו האדום* הדק, 1998). רובם ניצלו את המומנטום (ההיסטורי) כדי להעלים את הספקות והחרדות מימי וייטנאם ולהשיב לחייל האמריקני את מעמדו כאייקון הירוואי. דוגמה מובהקת לתהליך כזה היא *להציל את טוראי ראיין* של סטיבן שפילברג (1998) - סרט שכולו מחווה לוותיקי הקרבות האמריקנים שלחמו במלחמה לשחרור אירופה מידי "מעצמות הציר". הסרט זכה לביקורת לא מעטה על הדמיון בין המסרים של הסרט לאידיאולוגיה המלחמתית של נשיא ארצות הברית דאז, ג'ורג' בוש (האב), בייחוד סביב הדרך שבה שיבחה התקשורת האמריקנית את הצבא האמריקני במהלך "מלחמת המפרץ" כ"ניצחון הטכנולוגיה". התקשורת, נזכיר, סיקרה את מלחמת עירק הראשונה סיקור מקיף, ולמעשה המלחמה הפכה ל"מלחמה הטלוויזיונית הראשונה בשידור חי" - מלחמה "נקייה", מדויקת, מעין מופע טלוויזיוני אורקולי. החשיפה הטלוויזיונית לקרבות בשידור חי הייתה מעין ספקטקל של קרב, חשיפה מלהיבה של פירוטכניקה. כך גם מוצגות רקות הפתיחה של "להציל את טוראי ראיין" - פירוטכניקה קולנועית במיטבה, ספקטקל הקרב הטוטלי. מאמרי השבח לסצנת הפתיחה של "ראיין" מתארים את הסרט כ"כמעט דוקומנטרי" או במילים אחרות כדיווח של התקשורת הנמצאת "בשטח". הן הכיסי הטלוויזיוני והן סרטו של שפילברג מרתקים את הקהל למפגשים אלימים שסופם כבר ידוע ממהתחלה. אלה כמו אלה מלכים את הגאווה

הלאומית של הצופה. שפילברג, כמו הנשיא בוש, רואה במלחמה מעין "מסע צלב" צודק של האומה נגד כוחות הודון, ושניהם משתמשים במונחים פסבדודרדתיים לתיאור החיילים, הקרב והמטרה. מהצהרותיו של בוש עולה שהמטרה הבלעדית שלשמה ארצות הברית יצאה למלחמת המפרץ היא הכנעתו של רודן, פושע ומטורף (בלי אזכור אינטרסים אמריקניים גלויים). בוש מצמצם את הקונפליקט הבינלאומי המורכב למשוואה הפשוטה של מגני החופש נגד התוקפן המרושע. גם בסרטו של שפילברג אין הקדמה למניעים ולהשתלשלות המאורעות - הפלישה למיגור האויב מתחילה מיד.

בוש הציג את המלחמה לא כבעלת יעדים פוליטיים אלא כמלחמת הטוב ברע, הצדק נגד האי-צדק. שליט עירק הוא השטן עצמו. תיאור מלחמת העולם השנייה של שפילברג דומה. בדומה לבוש גם הוא מציג לאומיות מאוחדת נטולת עימותים או חיכוכים מהותיים ומגרש את רוחות הרפאים שנתרו מימי מלחמת וייטנאם. הנשיא בוש אפילו הצהיר לפני התקשורת: *By God, we've kicked the Vietnam Syndrome, once and for all*. רוצה לומר: ניצחנו ניצחון החלטי ו"מוצדק מוסרית" את ה"אויב המרושע", האומה יכולה שוב להרגיש את גאות היחידה הקולקטיבית, האמריקנים יכולים סוף סוף לסלוח לעצמם ולפור את ענני האשם הרובצים מעל ראשיהם מאז שנות השבעים.

הביקורת הלילה ושבחה את סרטו של שפילברג. כתבות רבות התייחסו לסרט כמי שמשקף את המציאות עצמה, בלי שום הטלת ספק שהיא במה שנצפה על המסך. שטף פטריוטי וגאווה על היותם אמריקנים ממלאים את מאמרי הביקורת האלה. הם גאים בשפילברג שמראה את המלחמה "כפי שהייתה באמת" ואת החיילים האמריקנים "כפי שהם באמת" - כלומר מצוינים אחר-אחר. נוסף על כך הסרט מציג עמדה נטולת ציניות שהערכים האמיתיים שהאמריקנים נלחמים עבורם הם אמא, משפחה ופאי תפוחים. שלושים הדקות הראשונות של *טוראי ראיין* יוצאות דופן בתעשיית הקולנוע. הן ערוכות ומצולמות למופת, והקטע כולו נראה כאילו לפנינו אסופה של קטעי תעודה שצולמו ביום הפלישה: שריקות כדורים, גופות, פניקה ובלבול. המישים שנה קודם לכן, בימי מלחמת העולם השנייה או מיד בסיומה, הציבור לא היה יכול לשאת סצנת פתיחה ריאליסטית כזאת. יתרה מזו, בזמן הקרבות עצמם, ההצגה המדוקדקת והלא מתפשרת של פרטי הקרב הייתה נתפסת כאנטי-אמריקנית. דווקא המרחק ההיסטורי מאפשר, לכאורה, סגנון "ריאליסטי" יותר, קרוב יותר לאמת ההיסטורית. אך האם באמת היה הסרט נאמן לאמת? אפשר לשאול, בתור התחלה, מי היו מקורות המידע של שפילברג. שפילברג הושפע מסיפורי אביו, שנלחם במלחמת העולם השנייה. הוא ראיין חיילים ותיקים שלחמו בנורמנדי, נעזר בצילומיו של רוברט קאפה מיום הפלישה ואכן ניסה להיות נאמן ל"אמת" בסצנת הפתיחה של הסרט. ברם לאחר סצנת הפתיחה המרהיבה הסרט אינו עומד בסטנדרטים של היומרה הריאליסטית המוצגת בתחילתו והופך לסרט אחוות-לוחמים טיפוסי. שפילברג בונה על הזיכרון הקולקטיבי של העם האמריקני ובו בזמן מעורר בו רגשות אלגיים ופטריוטיים. הניצחון האמריקני, על פי סרט זה, מושג בלי בעלות ברית. הרוסים, למשל, לא היו שם כלל.

מה שחשוב בסרטים נוסח *טוראי ראיין* הוא המסר: "אני חייל בצבא ארצות הברית משמע אני חייל טוב/ מוסרי/ איכותי/ דואג לחבריי ולמולדתי". עוד מסר ברור הוא מסר ה"אחים לנשק" - הנחישות וההקרבה האינסופית חייבות לאפייין כל חייל אמריקני טוב (או חייל בכלל). החייל האמריקני מוכן למות - בראש ובראשונה למען חבריו, אך גם למען אירופה, הדמוקרטיה וערכים נעלים אחרים. הוא נמצא בשליחות העולם כולו, הוא נציג "כוחות האור", ואין ספק שהוא נמצא כעת ב"מלחמה הנכונה" (להבריל מווייטנאם - "מלחמה הרעה" ומלחמת קוריאה - "המלחמה הנשכחת"). בסופו של דבר *להציל את טוראי ראיין*, למעט קטע הפתיחה, הוא



הציבור לעולות ולמצוקות המתרחשות בימים אלה ברחבי העולם ומעלים אותן לסדר היום הציבורי. גם אם ה"עובדות" של הסכסוכים השונים לא תמיד מדויקות, אין לחלוק על העובדה שהקולנוע משרת כאן, בין השאר, אינטרסים מוסריים וערכיים ממדרגה ראשונה. אפשר ללוות צפייה בסרט כזה בכיתה בקריאה ובלימוד על התהוות הסכסוך הנידון. הסרט יכול לשמש מנוף לעבודות חקר היסטוריות של התלמידים בנושאים אלה.

## זהירות - סרט דוקומנטרי בכיתה

דווקא הקולנוע ותשדירי הטלוויזיה המתיימרים להיות תיעודיים, בהיותם מורכבים מקטעי ארכיון אמיתיים, הם אלה שצריך להתייחס אליהם במשנה זהירות. בניגוד לסרט העלילה, שמראש אנו חושדים בו בתמרון העובדות לטובת הסיפור, הסרט התיעודי מתחזה לסיפור המציאות כפי שהתרחשה "באמת", תו לתג. אלא שיש לזכור שגם בסרטים אלו יש מקום רב להתערבות חיצונית של העורך, של הגורם המממן או של בעל האינטרס העומד מאחורי ההפקה, ולדעת שלעתים מדובר בסרטים בעלי אג'נדה פוליטית או אידאולוגית. סרטים מעין אלה, למרות הערך הרב שאפשר להפיק מהם, מחייבים צפייה זהירה וביקורתית, ודווקא בו'אנר זה מורים משתמשים לא פעם בלי כל היסוס ובלי הכנה מוקדמת, בבחינת "כזה ראה וקדש".

כאשר מחליטים להיעזר בקטע קולנועי בכיתה הלימוד יש להיערך לכך מראש. כדאי להכין מראש דף עם הנחיות צפייה, שאלות לדיון, מטלות עיוניות להעמקה ולניתוח ביקורתי. יש לזכור ששעת הוראה היא לכל היותר 90 דקות, ולרוב 45 דקות בלבד. בהתחשב בנתון זה, המורה יתקשה מאוד להקריין לתלמידיו סרט עלילה שלם. לכן מומלץ שהמורה יבחר קטע מסוים מתוך הסרט וישלים את הפרטים הרלוונטיים החסרים. רצוי לצפות בקטעים של 10-15 דקות בלבד אם רוצים גם לנהל דיון משמעותי.

יש חשיבות גדולה ללימוד ה"שפה" הקולנועית לפני או תוך כדי הצפייה בסרט היסטורי. על המורה לפתח את היכולת של התלמידים להתייחס להשפעת פסקול הסרט על הצופים, להבלטת סמלים ויזואליים ולהקשרים שנוצרים. היכולת הזאת, לצד יתרונותיו הטבעיים של הקולנוע, יכולה לאפשר לנו, המורים והמורות, לפתח דינאים ערכיים ומוסריים בשיעור, ללמד חקר השוואתי, לעסוק בהבדלים בין טקסט כתוב לטקסט ויזואלי ולטקסט אודיוויזואלי ובשאלת חקר ה"אמת". גם את הדילמות על השימוש בקולנוע בהקשרים היסטוריים אפשר להפוך לנושאים לדיון בכיתה.

סביר להניח שעקב בעיות הביטחון והטרור הגוברים מדי יום ביומו, בעקבות הטראומה של הפלת מגדלי התאומים ובשל האיוב הפונדמנטליסטי הנושף בפתח, הקולנוע יגויס כעת, יותר מאי-פעם, לחיזוק אג'נדות פוליטיות, ביטחוניות, ערכיות ומוסריות. האם הדרך הטובה ביותר לעיצוב ולגיבוש דעות ותחושות על ההווה והעתיד תהיה למקם אותן בהקשר הבטוח של העבר? אפשר, אם כן, לצפות בשנים הקרובות ללא מעט סרטים היסטוריים חדשים שיהפכו לנושא דיון מאתגר עם תלמידיו. □

מיכל וסר היא מורה להיסטוריה בתיכון "שער הנגב" ומדריכה פדגוגית במכללת סמינר הקיבוצים

תערוכת מיתית מבדיקה של הילה דתית-מרטירית ומאפיינים של סרטי הוליווד קלאסיים וגלורפיקציה של החיילים האמריקנים, וכך, כשהיא מכריזה על אופייה המנצח צועדת ארצות הברית בראש מורם אל תוך המאה העשרים ואחת, לקול תשואות הצופים באולם. מבחינת הצופים אלה הם פניה האמיתיים, ההיסטוריים, של מלחמת העולם השנייה.

## פלישת הקולנוע לכיתה

כמו שראינו, להיסטוריונים יש סיבות טובות להירתע מסרטי קולנוע בעלי עלילה היסטורית ואף לזלזל בהם. הם מעדיפים את הארכיונים המסורתיים, הספריות ובעיקר את המילה הכתובה. לרוב אינם מוכנים לראות בסרט מקור שאפשר לשאוב ממנו מידע רציני כלשהו, ודאי שלא למקם את הקולנוע בתחרות עם הטקסט הכתוב. אלא שלמורים להיסטוריה אין את פרייוליג'יית הניכור השמורה להיסטוריונים והם אינם יכולים להתעלם מהחשיפה וההצפה הבלתי נמנעת, ה"צונאמית" בממדיה, של המדיה האודיוויזואלית. הגיע הזמן שנלמד לאמץ את ה"פולש" הרבי-ממדי הזה ולרתום אותו לשירותנו.

סרטים היסטוריים אכן אינם מדויקים. הם בדיוניים ברמה כזאת או אחרת ונוטים לסלף את העבר, ההיסטוריונים אינם יכולים לפקח עליו - הוא מחוץ לשליטתם. אולם הקולנוע בורא עולם היסטורי צבעוני, מרגש, אסתטי, החודר ישר לנשמה, סספרים אינם יכולים להתחרות בו. יש לסרטים את היכולת לקרב את ההיסטוריה ללב התלמידים: הם פונים לחושים רבים באמצעות מדיה מוכרת ואהובה. כהמשך לגירוי הרגשי והחושי הראשוני שהקולנוע מעורר אפשר לגשת לקריאה מעמיקה יותר על הנושא, לניתוח מקורות היסטוריים, לוויכוחים והבדלי גישות ולראייה ביקורתית של הפערים בין הטקסט הכתוב לטקסט המוקרן. את הסרט ההיסטורי אפשר לבחון כפי שבוחנים טקסט היסטורי כתוב ולשאל: מדוע אירוע זה מודגש ולא אחר? מדוע שמים דגש על שאלה מסוימת? מהי הלוגיקה הפוליטית שביסוד היצירה?

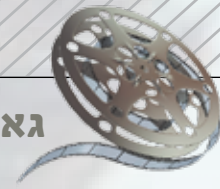
דווקא צפייה ביקורתית במדיה ויזואלית מזמנת אפשרות לחשיבה ביקורתית וצפייה בסרטי קולנוע בכיתה מזמנת חינוך לחשיבה ביקורתית. אלא שלפני הצפייה, במהלכה או אחריה חייבים לשאול את עצמנו ואת התלמידים שלנו כמה שאלות יסוד: איזה עולם היסטורי מבקש הסרט לבנות וכיצד הוא בונה אותו? באילו כלים אנו יכולים לשפוט את ההבניה ההיסטורית הזאת? מה המשמעות של ההבניה ההיסטורית מבחינת הקהל הצופה בסרט? עד כמה משתדל הסרט להיות נאמן לעובדות ההיסטוריות המוכרות? האם מפיקי הסרט נעזרו ביוצעים היסטוריים ובאיזו מידה? אם הסרט אינו "נאמן לעובדות", האם אפשר להפיק ממנו מידע ואם כן - איזה סוג של מידע? האם הסרט משקף את רוח הזמן (ה"צייטיגייסט")? האם אפשר ללמוד ממנו על התפיסות החברתיות-פוליטיות-תרבותיות של תקופתו? מהם מקורות המימון של הסרט? היכן ומתי נוצר? מי הבמאי, מהן השקפותיו וכיצד השפיעו על יצירתו? מי קהל היעד שלו?

להבנת מדיה זו, שצמחה וצברה תאוצה במאה העשרים, יש צורך במיומנויות חדשות. להיסטוריוגרפיה פנים רבים ולאחרונה מקובל, לצד חקר ההיסטוריה המדינית, החברתית, הצבאית וכדומה לחקור גם את ההיסטוריה התרבותית. האם לא ראוי לכלול את אמנות הקולנוע בקטגוריה זו?

ועוד יתרון מובהק של הקולנוע: יש לו אפשרות כמעט בלתי מוגבלת לחשוף את הקהל הרחב לנושאים שטובי המחנכים, הארגונים לזכויות אדם, האו"ם וכדומה אינם מצליחים לקדם. עדות לכך היא שטף הסרטים מן העשור האחרון העוסקים בסבל ביבשת הנשכחת אפריקה ובמזרח הרחוק. סרטים דוגמת לירות בכלבים, הגנן המסור, מלון רואנדה, ילון, דמעות אפריקאיות, לגעת ביהלום, שר המלחמה ועוד רבים חושפים את

### מקורות

- בראשית, חיים, זנד, שלמה, ומשה צירמין (עורכים), 2004. **קולנוע וזיכרון - יחסים מסוכנים?**, ירושלים: מרכז זלמן שזר לתולדות ישראל.  
זנד, שלמה, 2002. **הקולנוע כהיסטוריה, לדמיין ולבנים את המאה העשרים**, תל אביב: עם עובד.  
Carnes, Mark (ed.), 1996. *Past Imperfect, History According to the Movies*, New York: Agincourt Press.  
Elwood, David (ed.), *The Movies as History, History Today*, 2002.  
Rosenstone, Robert (ed.), 1995. *Revising History - Film and the Construction of a New Past*, Princeton: Princeton University Press.



# מי ליקוי - גאון ש ל א מ א ?

לקוי הלמידה מוצג בקולנוע כ"סופר-לקוי" - מי שיכול להתגבר על המגבלה שלו בזכות יכולות יוצאות דופן. אם הוא כזה, החברה יכולה להסיר אחריות - הוא הרי ידאג לעצמו



שלומי כוכב עליון.  
"הכוכבים של שלומי"

## אורלי וסרצוג-רביד

# מ

חקרים שבודקים כיצד התקשורת מציגה אנשים בעלי מוגבלויות (אלפנט'לפלר, 2003) ואנשים בעלי לקויות גופניות (לירון-אלפר וקמה, 2006) מראים שהתקשורת מחזקת את הסטריאוטיפ של הנכה כ"סופר נכה" - אדם בעל יכולות על-אנושיות. כתבות בתקשורת מתארות נכים המצטיינים בתחומים של ספורט אתגרי (טיפוס הרים למשל), ספורט תחרותי (השתתפות באולימפיאדות) ותחומים אחרים שבהם נכים מתגברים על מכשולים שאדם רגיל מתקשה בהם. סטריאוטיפ ה"סופר נכה" מטפח את התפיסה שאדם בעל מוגבלות אוצר בקרבו פוטנציאל פנימי אדיר, פוטנציאל שהוא מממש באמצעות פעולה נחושה ומלחמה דוֹן־קישוּטית בממסד אטום.

במאמר זה אנסה להבהיר את השפעתו של הקולנוע על תיוג "האחר" החריג דרך ניתוח מקרה בוחן המתייג לקוי למידה כ"סופר לקוי". ארון ברכים להעלאת המודעות לייצוג ה"אחר" בקולנוע ואציע דרכים לשייב צפייה מודרכת בסרטים. המאמר מבוסס על קורס בשם "החריג בראי הקולנוע" שאני מלמדת במכללה האקדמית בית ברל במסגרת המסלול לחינוך מיוחד.

## סטריאוטיפ ה"סופר לקוי"

הסטריאוטיפ של ה"סופר נכה" חל גם על בעלי לקויות למידה. אפשר לדבר אפוא על הסטריאוטיפ של ה"סופר לקוי". דוגמה מובהקת למגמה זו היא מערכון בתכנית הבידור הטלוויזיונית "קצרים" של ערוץ 2, שבה שתי אמהות מתפארות בבניהן ומתחרות למי מהם יש יותר לקויות למידה. מדוע להתחרות על לקויות למידה? כי, כפי שהאמהות חוזרות ואומרות, "בכל לקוי למידה חבוי גאון פוטנציאלי".

הצגת סטריאוטיפית של החריג כ"סופר לקוי" גורמת עוול לילדי החינוך המיוחד. לילדים בעלי לקויות למידה מנת משכל רגילה - חלקם

מתחת לממוצע וחלקם מעליו. באופן כללי מדובר בילדים שצריכים להשקיע מאמץ שהוא מעל ומעבר למאמץ שילד רגיל צריך להשקיע כדי להשיג תוצאות ממוצעות במטלות שוטפות כגון כתיבה, קריאה, נגינה בחלילית, משחק בכדור וכדומה, וכדי להתמודד עם כישלונות, תסכולים, אלימות, דחייה חברתית וכדומה.

כדי להילחם בהצגה הסטריאוטיפית והמזיקה של לקוי הלמידה בקולנוע בפרט ובמדיה בכלל יש להגביר את המודעות הציבורית אליה ולחפש דרכים להציג את החריג בכיתה בדרכים נכונות ומועילות יותר.

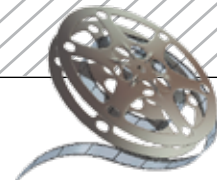
## סטריאוטיפים מורכבים

כדי לשבור את הסטריאוטיפיות של דמות נכה או לקוי למידה במחזה, בקולנוע או בכל יצירה אחרת, יש "להציב את האדם לפני המוגבלות ואת הפרט לפני הקבוצה" (אלפנט'לפלר, 2003, עמ' 3). במילים אחרות, יש להציג דמות מורכבת בהקשר של מציאות מורכבת. הבה נתח שני סרטים - **הכוכבים של שלומי** (2003) בבימוי שמי זרחין ו"סיפורו של ויל האנטנינג" (1997) בבימוי של גאס ואן סנט - ונראה אם הצליחו לשבור את הסטריאוטיפ של ה"סופר לקוי".

שלומי, גיבור "הכוכבים של שלומי", הוא נער לקוי למידה - כנראה דיסגרפי - ובעל לקות קשב. הוא יושב בשיעורים וחולם, מבטו צמוד לחלון ודעתו מוסחת, והוא נחשב למפגר של הכיתה. באחד ה"שוטים" המצלמה נצמדת לכפות ידיו המתקשות לאחוזו בעט ולכתוב. שלומי נוהג לשבת בכיתה בלי לכתוב מילה; בבחינות הוא מחזיר למורים דפים ריקים. הוא מקבל ציון "נכשל" בכל המקצועות ומצפה להיזרק מבית הספר בקרוב. יש לו חברה ששומרת את חברותם בסוד כדי שלא להתבוזות מול החברה בכיתה. ואם לא די בכך, מצבו בבית אינו טוב יותר. הוריו נפרדו בעקבות בגידה של האב עם חברתה הטובה של האם. אמו של שלומי כועסת על כל הנשים בעולם, עסוקה בפרנסת המשפחה ובחיפוש קשר רומנטי חדש. לשלומי אח חייל שהאם תרמה לו כליה. האח הוא הבן המוערף; שלומי נדחק הצדה. לשלומי יש תפקיד מרכזי בכיתה: הוא עושה קניות, מתחזק את הבית,







הסרטים אכן מעמיתים כרמה כזאת או אחרת את הצופים עם הסטריאוטיפים ועם הדעות הקדומות שלהם על בעלי לקויות למידה (שלומי) ועל בעלי הפרעות התנהגותיות (ויל), אך בד בבד הסרטים גם מחזקים את סטריאוטיפ ה"סופר לקוי" - את ההנחה שהאחריות להתפתחותם התקינה תלויה בהם עצמם ולא במשאבים שחברה מתוקנת חייבת להשקיע בחינוך המיוחד. לפני חמש שנים החליטה מדינת ישראל לחקות את המודל האמריקני לטיפול בילדי החינוך המיוחד, המשלב ילדים אלה בחינוך הרגיל. ואכן, ישראל צמצמה את מסגרות החינוך המיוחד אולם לא הקצתה את המשאבים הדרושים לשילוב. סטריאוטיפ ה"סופר לקוי" שבא לידי ביטוי בסרטים אלו מחזק את הקיפוח של ילדים לקויי למידה, משום שהוא יוצר את הרושם של ילדים אלה יכולות בלתי רגילות ולכן הם יוכלו להתגבר בכוחות עצמם על הקשיים. שני הסרטים אמנם מקיימים את הדרישה של אלפנט'לפלו (2003) להתייחס לדמויות הבריוניות כבני אדם יחידים ולא כנציגים קבוצה, אך הם מחזקים את המוסכמה הקולנועית של בעל הלקות ומסייעים למדינה להמוק מאחריותה בלפיו.

### מחסר סמוי למסר גלוי

ברצוני להציע פעילות בכיתה שבכוחה לעורר מודעות לכוחם ההרסני של סטריאוטיפים בקולנוע ובאמצעי התקשורת. לפני תחילת הפעילות יש להחליט איזה נושא רוצים להעלות לדיון בכיתה. רצוי שהבחירה תהיה בנושא כללי ברוח המלצתה של אלפנט'לפלו (2003) להציג את השונה דרך הפן האישי ולא כחלק מקבוצה. כך למשל, בסרט "הכוכבים של שלומי" אפשר לדבר על חשיבות יחסי הורים לילדים כבסיס להצלחתו או אי-הצלחתו של הילד בעל הלקות ולכנות סביב זה את הפעילות בכיתה. בהקשר זה כדאי להתייחס לסצנה שבה אמו של שלומי אומרת לו שהעיקר שיהיה מאושר, ומייעצת לו להיות טוב.

אפשר לתת לכיתה תרגיל הכולל כתיבה של סצנה מובנית או הצגת סצנה בטכניקת האלתור. מטרת התרגיל לחשוף את התלמידים דרך משחקי תפקידים והזדהות עם הדמויות למניעים, לדילמות ולקשיים שהדמויות הפועלות עוברות. יש לחלק את הכיתה לקבוצות קטנות של ארבעה-חמישה תלמידים, להקריין את השיחה בין שלומי לאמו ולאפשר לקבוצות לדון בה - מה הציפיות של אמו של שלומי, האם הן מחזקות או מחלישות אותו, אילו ציפיות הוריות מחזקות ומחלישות ילדים בכלל וילדים בעלי לקויות למידה בפרט. את השיחה יש לנתב לתרגיל כתיבה מחדש של סצנת השיחה בין שלומי לאמו. שיאה של העבודה בקבוצות יהיה בהצגה מחדש של הסצנה.

פעילות כזאת ופעילויות דומות עשויות לערער את אחיזתם של סטריאוטיפים בכלל ואת אחיזתו של סטריאוטיפ ה"סופר נכה" או ה"סופר לקוי" בפרט ולטפח יכולת קבלה של האחר החרגי. אנחנו פוחדים ממה שאיננו מכירים, כמאמר הפתגם. אנחנו פוחדים מהנכה ומלקויי הלמידה ומרגיעים את עצמנו דרך תפיסה סטריאוטיפית שלהם. רק אם נתפוס אותם כפי שהם נוכל להתקרב לקבלה אמיתית של השונה.

אורלי וסרצוגי-בידיד מלמדת תקשורת, קולנוע ותיאטרון במכללה האקדמית בית ברל, במכללה למנהל ובסמינר הקיבוצים

### מקורות

אלפנט'לפלו, נ', 2003. "הצגת אנשים בעלי מוגבלויות", אתר האינטרנט של הרשות השנייה, [www.rashut2.org.il](http://www.rashut2.org.il).  
 כץ, י', 1989. "על סטריאוטיפים ועל דעות קדומות", **סקירה חודשית** 8: 41-45.  
 ליוראלפר, ד', וע' קמה, 2006. **עיצוב הגוף והיטוב הזהות: ייצוגי הגוף בטלביזיה המסחרית בישראל**, תל אביב: מכון הרצוג, אוניברסיטת תל אביב.  
 Fusco, C., 2000. "The Other History of Intercultural Performance", in: L. Goodman and J. De Gay, (eds.), *The Routledge Reader in Politics and Performance*, London-New York: Routledge, pp. 130-135

מבשל (בישול גורמה ואפיית עוגות מרשימות) ודואג לשלום בני המשפחה. הם בתמורה מתעלמים ממנו. באחת הסצנות בתחילת הסרט, ברגע של אינטימיות בין שלומי לאמו, היא אומרת לו שאינו חייב לגמור בית ספר ושיתמקד במה שהוא טוב בו - בבישול; שילך ללמוד טכנות ויפתח מסעדה. היא מעלה זיכרונות ומתפלאת איך בגן ידע שלומי "חשבון כמו מחשב ובבית הספר הוא נעשה מפגל". שלומי אינו זוכה ליחס הורי רגיל של קבלת תשבות על הצלחה במבחנים ואינו מקבל את החיזוק החיובי ההכרחי לבניית תחושה של ערך עצמי. אמו מחזקת את הגישה שהוא לא יוצלח. ביום שלמחרת שילה זו חוזר שלומי לבית הספר, ושוב אינו מצליח לפתור את המבחן בחשבון. הוא זורק את דף הבחינה ויוצא באמצע המבחן. המורה מחליץ את הנייר מהפח ומגלה ששלומי פתר את כל הבעיות וראוי לציון 100. מכאן העלילה מתגלגלת במהירות. שלומי מאובחן כגאון במתמטיקה עם בעיות בכתיבה. בעיות אלה נפתרות כאשר מוצמד לו מחשב ונמצאת לו מסגרת מתאימה בדמות בית ספר פרטי לגאונים בחיפה. שלומי מתלבט אם לעבור לשם, אך קודם טורח להתחשבן עם אמו ומשפחתו על שלא האמינו בו לאורך כל הדרך. דמותו של שלומי מורכבת מבחינה חברתית, פיזית והתנהגותית, והיא עוברת שינוי מהותי מתחילת הסרט ועד סופו.

ויל האנטינג, גיבור הסרט סיפורו של ויל האנטינג, הוא נער בעל מוח מבריק מצד אחד וטיפוס אלים המרבה להשתתף בתגרות, מצד אחר. הוא מסתובב עם חברות פועלי בניין שמעניקים לו את החום והמסגרת התומכת החסרים לו. ויל ננטש בילדותו וגדל במשפחות אומנות, שם סבל התעללויות בתנאים קשים אלה הוא מפתח אישיות פרוורטית המתגרה בחוקי הסביבה. הוא דוחה בכפייתיות כל ניסיון קרבה כדי שלא יאלץ לחוות שוב את הרחייה שעבר בילדותו. ויל עובר בניקוי רצפות באוניברסיטה יוקרתית. באחת המשמרות, כשאיש לא מבחין בו, הוא אינו עומד בפיתוי ופותר חידה מתמטית שמופיעה על הלוח במחלקה. מכאן הסיפור העלילתי מתגלגל במהירות. הפרופסור שכתב את החידה מאתר את ויל בעיצומו של דיון בבית משפט לעבריינים צעירים ומבקש מהשופט שיתן לו חסות על הנעה. מכאן עובר ויל לידיהן של דמויות מתקנות: פסיכולוג שעוזר לו להתגבר על הבעיות ההתנהגותיות והנפשיות שלו ופרופסור למתמטיקה שמכשיר אותו לעבוד במוסד מכובד בחברה. לאורך הסרט מנסה ויל להתקבל לעבודה כזאת או אחרת ומשנה את צורת לבושו ודיבורו. בסופו של דבר הוא מחליט לעזוב הכול ולנסוע בעקבות חברתו. גם עיצובו של ויל האנטינג מורכב, והוא עובר שינוי ניכר מתחילת הסרט ועד סופו.

אך האם המורכבות היחסית של שתי הדמויות - שלומי וויל - מפרקת את הסטריאוטיפ של ה"סופר לקוי"?

### מחיר הסטריאוטיפ

האמנית והסופרת קוקו פוסקו (Fusco, 2000) גורסת שבמופע שמבקש לעמת קהל עם סטריאוטיפים ועם דעות קדומות כלפי קבוצה חברתית מסוימת, יש לאתר את הרגע שבו אפשר לתפוס את הקהל לא מוכן - רגע שבו הדעות הקדומות האמיתיות עולות וצפות.

גם שלומי וגם ויל עוברים תהליך שמפריד אותם מסביבתם הנחשלת ומעביר אותם "סדרת חניכות" שבסופה הם מוכנים לתרום לחברה - שלומי בכניסתו לבית ספר מיוחד שפותח לפניו הזדמנויות רבות, ויל במוניטין שצבר ומאפשר לו להתקבל לכל משרה שיחפוץ. שתי הדמויות מחזקות את הנורמה המקובלת שדלת הכניסה לחברה עוברת דרך מסדרונות של אוניברסיטה יוקרתית. הסטריאוטיפ של ה"סופר לקוי" מכניס את שתי הדמויות לאליטה החברתית בדת הראשית. אפשר לומר גם ששני הסרטים משתמשים באסטרטגיה דומה: הם מציגים תחילה את שלומי כמפגל בעל לב זהב ואת ויל כעברייני פופטנציה בעל רוע פנימי. רק בהמשך נשברת הסטיגמה במפניע ומתגלים כישורי ה"סופר לקוי" שלהם. מבחינה זו שני



פנטזיה והתבגרות

חינוך מהסרטים



# זהות כפולה

קסמה של סדרת הפולחן **באפי ציידת הערפדים** - כמו זה של יצירות פנטזיה אחרות - נובע מההבנה לעולמם הכפול והמבולבל של המתבגרים. מורים המתמודדים יומיום עם מתבגרים בכיתות מוזמנים להיכנס לעולמם הקסום והמסוכסך



## שמעון אדף

וזהותם הסודיים (פמולוויל, ורוניקה מארם ולאחרונה חלקים מהסדרה גיבורים).

ואולם אף לא אחת מהסדרות שנעשו בהשראת באפי ציידת הערפדים הצליחה לשחזר את קסמה ואת עוצמת ההשפעה שהיו לה על צופיה. אולי משום שאיש מיוצרי הסדרות הללו לא עמד על סודה ועל הדיון המורכב שהציע ג'וס וודון בחוויית בית הספר ובמהותו של גיל ההתבגרות בשלוש העונות הראשונות של הסדרה.

### דרושים: גיבורי על מסוג אחר

באפי לא נולדה יש מאין. דמותה שאובה מן המסורת המרכזית של תרבות הפופ - יצירות הקומיקס המגוללות את עלילותיהם של גיבורי העל. ועם זאת באפי היא גיבורת על מוזן חדש ויוצרה, וודון, היה מודע לתבניות השליטות בדמויותיהן של גיבורי על וביקש לעצב גרסה רעננה, מתקדמת, משלו.

כדי להבין את השינויים של וודון יש לשוב ולעיין בשני צמתים חשובים בהתפתחותו של גיבור העל בארצות הברית: הראשון הוא רגע לידתו; השני הוא שיבתו לחיים בשנות השישים של המאה העשרים. מתחילתו היה גיבור העל - ברמותו של סופרמן, גיבור העל הראשון שנולד מעל דפי העיתונים המצוירים איזו בסוף שנות השלושים - בן דמותם של אלים ואלים למחצה מן המיתולוגיות העתיקות. הוא ניחן בכוחות שלא יאומנו והשתמש בהם כדי להציל את האנושות מן הלילה המאיים להכחידה. אולם הוא עצמו לא התמודד עם בעיות אנושיות. מוחות מרושעים הזוממים להשתלט על העולם, נבלים הרוקמים תכניות להרוס ולהשמיד - זה כן; אבל לא סוגיות רגשיות וחברתיות פשוטות; אלו לא טרדו אותו, כפי שלא טרדו את הרקולס או את ת'ור, אל הרעם (שאגב, היה גם הוא גיבור על באותן שנים).

בשנות השישים, לאחר שהצנזורה האמריקנית הגבילה את צעדיהם של יוצרי הקומיקס בשנות החמישים בטענה שהסוגה מהווה אמצעי להפצת תכנים לא מוסריים בקרב הנוער, ובכך חיסלה למעשה את התעשייה, הורים סטן לי, מחשובי יוצרי הקומיקס של המאה העשרים, חיים חדשים לעולם הקומיקס. לי הבין בחוש סמוי שהזמנים השתנו, שגם זמנו של גיבור העל רב האון אך האטום, המסוגר, הלא אנושי, עבר, וכי דרושים לתקופה גיבורי על מסוג אחר לגמרי. תוכנה זו התבטאה בשורה של גיבורי על שיצר בעשור הזה ובכאם אחריו: אקס'מן, "הענק המרדהים", ספיידרמן ועוד. המכנה המשותף

1992 עלה לאקרנים בארצות הברית הסרט באפי ציידת הערפדים. הסרט, שכתב וביים ג'וס וודון (Whedon), יוצר אלמוני, נחל כישלון חרוץ: המבקרים השתלחו והקהל מיאן להגיע. קרוב לוודאי שהסרט היה מוצא את מקומו בתהום הנשייה של מחלקת הסרטים הלא מושאלים בספריות וידאו שונות אלמלא התעקש וודון, והתעקש והתעקש; משהקולנוע השיב את פניו ריקם הוא פנה לתעשיית הטלוויזיה והציע לפתח סדרה לבני הנעורים על בסיס הסרט. הרעיון, סך הכול, מצוי: כל שאיפותיה של באפי סאמרס, נערה בת שש עשרה המתגוררת עם אמה בלוס אנג'לס מתמצות בלהיות מקובלת - להוביל את קבוצת המעורדות של בית הספר, לצאת עם הנער הנכון, ראש נבחרת הפוטבול, לככב כמלכת הנשף, וכיוצא באלה חלומות נואלים ומשוכפלים של נערה אמריקנית מתבגרת. אלא מאי? יום אחד ניגש אליה מבוגר זר ששמו מריק ומספר לה שהיא "הקוטלת" (The Slayer). בכל דור ישנה "האחת, הנבחרת", והיא לברה תעמוד אל מול הערפדים, השדים וכוחות החושך, ומול ערפד אימנתי המאווה לו למשכן את לוס אנג'לס. באפי סאמרס היא "האחת". קודמתה לייעוד מתה, ועליה מוטל להמשיך את השושלת. באפי, בתגובה אופיינית לנערה מתבגרת, פוטרת את דבריו כהבלים גמורים, אבל מגלה מהר מאוד שימיה כנערה פופולרית, טיפוסית ומטופשת תמו.

ג'וס וודון סבר שהרעיון לא קיבל את המקום המגיע לו וכי סבל מביצוע נחות. שלוש שנים הירפק על דלתותיהם של אולפני הטלוויזיה הגדולים עד שלבסוף קיבל תקציב לצלם פיילוט ששכנע בסופו של דבר את אנשי הכספים של אולפני "פוקס המאה העשרים" להשקיע בעונה של 12 פרקים. ב-1997 שודרו פרקי העונה, והסדרה קנתה לה עד מהרה מעריצים רבים בקרב בני נוער וחובבי פנטזיה והפכה לסדרת פולחן. הצלחתה הולידה עוד שש עונות ולא מעט סדרות שניסו לשעתק, כל אחת בדרכה, את מה שנתפס כתבניתה הבסיסית של הסדרה: צעירות וצעירים הנלחמים בכוחות האופל העליטביים או נערים ונערות מתבגרים המנהלים בין כותלי בית הספר מאבק כפול - לחיות את חייהם הגלויים, בתוך חברת הנערים האחרים ולהתמודד עם התביעות שמפנה אליהם העולם החיצוני בשל כוחותיהם



## חינוך מהסרטים

לגיבורים אלה הוא מידת הפגיעות והפגיעות שלהם: חברי אקסמן הם בני אנוש שהמוטציה החבויה שנולדו אתה התפרצה בגיל ההתבגרות. מוטציה זו העניקה להם כוחות אך בה עת נידתה אותם מחברת בני אדם רגילים. לכן היו אנוסים להגן על עולם וחברה הבוחלים בהם ולהתמודד עם שאלת האחריות שלהם לעולם ולחברה אלה. "הענק המדהים" (The Incredible Hulk) הוא מדען מבריק שבעקבות תאונת מעבדה זוכה, או מקולל - תלוי בנקודת המבט, בכוחות גופניים אדירים שאינם יכול לשלוט בהם. כשהוא כועס הוא מתגלגל בענק ירוק והרסני שיכולותיו המנטליות מידרדרות אך גופו בלתי ניתן להשמדה. כשהוא שב אל עצמו עליו לבוא חשבון עם ההרס, והגאולה, שהביא השינוי. ספידרמן הוא גולת הכותרת של מפעלו של לי גיבור העל הפופולרי (גם היום, על פי סקר שנעשה בקרב בני נוער אמריקנים) ביותר. פיטר פרקר הוא נער מתבגר, חנון מדעים טיפוסי, שנעקץ בידי עכביש רדיואקטיבי. העקיצה מעניקה לו כוחות של עכביש - זריזות, גמישות, יכולת לירות קורים ולטפס על בניינים וחוש נבואי לסכנה קרבה - חוש העכביש. זהותו מתפצלת: הוא עדיין הנער המתבגר שלא מצליח לנהל חיי חברה של ממש, אבל מעתה הוא גם גיבור על המצייל את העיר ניו יורק מן הנבלים והפושעים המתרוצצים בה.

המהלך של סטן לי ביצירת ספידרמן חשוב מאין כמותו. אם גיבורי העל של הרור הקודם היו העתקים של אלים ובני אלים וקורא הקומיקס השתאה לעלילותיהם, הרי שאצל לי גיבור העל הוא בבואתו של קורא הקומיקס עצמו שזכה בכוחות: למרות כוחותיו הבלתי רגילים, גיבור העל נאלץ להתמודד עם בעיות רגילות, בעיות שקורא הקומיקס נדרש אליהן. ג'וס וודון, שהבין כמה עמוק המהלך של לי, הבין גם מהי כבדת הדרך שעוד ררושה כדי להשלים אותו. כי פיטר פרקר, שהוא, ללא ספק, אביה הרוחני של באפי - כבר באחד הפרקים הראשונים של הסדרה מצטטת באפי את משפטו המפורסם "חוש העכביש שלי מדגדג" - עדיין חי בשני עולמות. עולם בית הספר מזה ועולם הקומיקס מזה. וודון לקח את שני העולמות והפך אותם לאחד. הוא לקח גיבורת על שנאלצת לחיות בעולם הזה, המורכב מחלק מציאותי מצד אחד ומחלק פנטסטי מצד אחר, ואפשר לה לשאול מהו החלק האמיתי בין השניים? מה החלק הקשה יותר?

## בית ספר על פי שאול

החיבור בין שני העולמות מונכח כבר בגיאוגרפיה של הסדרה. הפרק הראשון פותח בהגעתו של באפי ואמה לעיירה סאנדייל, מעין פרוור מרוחק של לוס אנג'לס. באפי, לאחר שמיגרה בסרט הקולנוע את הערפד שאיים להשתלט על העיר, מסולקת מבית הספר (כדי להרוג את הערפד היא מציתה את אולם ההתעמלות שהוא לכוד בו). בית הספר התיכון של סאנדייל הוא הזדמנות להתחלה חדשה בעיניה ובעיני אמה, שאינה מודעת לזהותה הסודית ודואגת שמא באפי מגלה נטיות עברייניות. אולם כבר ביומה הראשון מתברר לה להוותה שספרן בית הספר הוא הצופה שנשלח לפקח עליה - מעין מודרך רוחני ומאמן אישי - והוא מספר לה שבית הספר בנוי על פי שאול (Hellmouth) - התכנסות של כוחות מיסטיים המדקיקה את הגבול שבין מציאות למישור של גיהנום, ולפיכך מהווה אבן שואבת לערפדים, סיטרא אחרא ושאר מרעין בישין. באפי, כמובן, נדרשת להגן על תושבי העיירה סאנדייל מפגיעתם.

כלומר, בית הספר עצמו הוא המרחב שאליו זורמים כוחות האופל. מסדרונותיו אינם נקיים מנוכחותם וגם לא מן הרוע הרגיל, השגור, של מתבגרים, של היירורכיות חברתיות, של מעמדות והשפלות. ובאפי, שבבית ספרה הקודם, השתייכה לשכבת המקובלים, נודדת מטה בסולם החוברת לשני נערים דחויים אחרים - וילוו רונברג, נערה מבריקה וחסרת ביטחון עצמי, וואנדר האריס, נער לבבי, שופע חום אך אירוני.

לאורך שלוש העונות המרחב הבית-ספרי הכפול - תיכון אמריקני ופי

שאול - משמש זירת התמודדות מרכזית. שם תיאבק באפי בצבא השדים ובמועקותיה של נערה מתבגרת. אולם מה היחס בין השניים? בתשובה לשאלה זו מתחיל להתברר ייחודה של הסדרה - היחס לעולם אינו ברור לצופה משום שפי שאול מתפקד גם כאמצעי של העברה בין הפנטסטי לריאליסטי. עיקרון זה מודגם בצורה יפהפייה בפרק האחד עשר של העונה הראשונה, "רחוק מהעין, רחוק מהלב". כוח בלתי נראה מתאנה לקבוצה של תלמידים מקובלים, כולם חברים של קורדליה - מלכת השכבה המתנשאת והבלתי נסבלת שמתכוננת לנשף הסיום ולרגע האושר שבו תוכתר מלכת הנשף. בחקירותיהם מגלים באפי ושני חבריה - שכבר בתחילת הסדרה עמדו על סוד זהותה - שאותו כוח נסתר אינו אלא תלמידה בבית הספר שהתעלמותם הגורפת של בני כיתה, מוריה והוריה כפתה עליה קיום של נערה בלתי נראית. בשל סמיכותו של פי שאול קיבלה התפיסה של החברה ממשות והנערה הפכה לבלתי נראית. מטורפת מבדידות, היא מבקשת נקמה (במאמר מוסגר עליו להוסיף ששימוש קודם ברעיון עשתה טובה ינסון באחד מסיפורי עמק החיות המוזרות). שיאו של הפרק בהבנה המצמררת של באפי שבעולם שהיא חיה בו קיימים אמנם שדים ורפאים, אך הוא עדיין מציית לחוקים הרגילים: היא יכולה לעצור את תכנית הנקם של הנערה הבלתי נראית אבל היא איננה יכולה לגאול אותה, להצייל אותה מעצמה והמנוק שעוללה לה סכיבתה.

כך, המטפורי והסימבולי הופכים ממשיים עבור באפי. הדינמיקות החברתיות, הרגשיות והנפשיות המקובלות לובשות בשר ואינן נפרדות מהמלחמה בשדים. השאלות שבאפי וחבריה שואלים את עצמם על חייהם מתערכבות בלא היכר בשאלות שהם שואלים את עצמם על המלחמה בכוחות החושך. והשאלות, שיש להן צביון מטפיזי ומוסרי שעולה במלחמה בכני השחת, מופנות מאותו טעם של ערוב ומיזוג כלפי ההתנהגות בתוך חלל בית ספר. השאלות מה טוב, מה רע ואיך מבחינים ביניהם מתעוררות שוב ושוב.

## שלושה דגמי אב: טוב, רע ועוד אחד

גם כאן דרושה מעט היסטוריה, שהרי וודון מודע למסורות שבתוכן הוא פועל ותפיסות הטוב והרע ביצירות הפנטזיה לסוגיהן עברו מסלול של התפתחות וגלגולים. את הדגם הראשון של טוב ורע ביצירת הפנטזיה המודרנית הציע טולקין באפוס שלו **שר הטבעות**. אף שטולקין שאב את חומרי מעולם פגאני - המיתוסים הגרמניים העתיקים - שאין בו טוב ורע, הדגם שלו הוא דגם נוצרי למהדרי: לרוע יש אדון, סאורון, שהוא אחד מכוחות הבריאה שסרח ונפל, ומאז נפילתו הוא רוצה להרעיל את העולם, לשחית אותו, להטביע אותו בעלטה. הגיבורים הם תמיד בני האור הנלחמים נגדו, עוצרים כעד שלטונו. ובמציאות שלהם הטוב והרע הם ערכים מוחלטים. הסופר הבריטי מייקל מורקוק הציע בשנות השישים של המאה העשרים דגם שונה - בלי שאלת הטוב והרע. ביקום הרבי-ממדי שלו ("מולטיברס") פועלים שני כוחות, החוק והתוהו. תכליתו של החוק לקבע ולאבן את הדברים, תכליתו של התוהו לפרוע את צורתם, להרוס, למסמס. הגיבור נלחם למען האיזון בין השניים, הוא יפנה כנגד מי שידור על העליונה, בין שזה החוק ובין שזה התוהו. היעדר האיזון הוא האויב האמיתי. באותן שנים הציעה הסופרת האמריקנית אורסולה לה גוויין דגם שלישי: האויב שהגיבור נאבק בו אינו חיצוני ואינו שייך לסדר המציאות, אלא נובע מתוך הספירה האנושית; האויב הוא תשוקותיהם ותאוותיהם של בני האדם לפרוץ את הגבולות, להשיג את מה שכן אדם אינו יכול להשיג. התשוקות הללו יוצרות מפלצות וחזיונות ביעותים - אחר הגיבור שלה בספרי **אריקיים** רודף יצור צל שהוא מְמַן ביהירותו ובתאוותו להרשים; ולאחר מכן, כאשר הוא מכניע אותו, עליו להצייל את העולם מפני מכשף אחר שרצונו לחיות לנצח מוביל אותו לפעור פתח בין עולם החיים לעולם המתים, מה שמכחיד את



## להתבגר

מטעם זה גופא, של רוע שהוא כניעה לקיים, הערפד הוא נציג העלטה של הסדרה, הסמל של הרשע. כי הערפד היה פעם אדם, והשד השוכן בגופו עושה שימוש בזיכרונותיו ובתאוותיו. הוא יצור חסר השתקפות, משום שהצל, או ההשתקפות, כבר נבלעו בתוכו. כלומר, השד נמצא חבוי פנימה; או - כל אחד ואחד הוא שד בכוח, יכול להיעשות לשד, אמיתי או מטפורי. וכאמור כל עיקרון שתקף לחלק הפנטסטי תקף שבעת מונים לחלק הריאליסטי. הריאליסטי והפנטסטי מקיימים כל העת יחסים של המשך ישיר וטבעי זה של זה, אבל גם של משל ונמשל. ולא רק הצופה אינו מסוגל לאתר מתי מדובר בהמשך עלילתי ומתי מדובר בהתקה, בהמחזה של סוגיה. גם באפי וחבריה אינם מסוגלים. בפרק "המוות הרג אותם" מן העונה השנייה באפי מאושפזת בבית חולים בגלל שפעת חמורה. בחדרי בית החולים היא מדמה לראות דמות רפאים העוברת והורגת את החולים השונים. כשהיא מספרת לחבריה את הסיפור קורדליה מעירה: "אז זה לא קשור לפחד שלך מבתי חולים שנוגד מזה שחברה שלך אושפזה ומתה, ואת רוצה לזנוק מפלצת שאת יכולה להילחם בה, ככה שתוכלי להציל את כולם ולא להרגיש כל כך חסרת אונים?"

יותר מזה נאמר פה. יש פיתוי עז לחפש את השד העומד מאחורי קלקול כלשהו, בשעה שגם החיים עלולים לזנוק רוע, שיבוש, אימה. בעצם, קל יותר להיאבק בבלהות מהסוג הפנטסטי מלהילחם באלו שצומחות מתחושת הבלבול והמבוכה של היות נערה או נער בני שש עשרה, מן התסכול וחוסר האונים, מחוסר הידיעה - מה טוב? מה רע? האם מה שאומרים לי הוא הטוב?

האם אין בקבלה המוחלטת של תכתיבים משום רע? איך מבחינים? מסיבה זו קרב יום הדין שבו יוכרע אם לאור או לחושך לא יתחולל בסדרה. משום שהטוב אינו קיים בפני עצמו איי-שם בחור; הוא המלחמה היומיומית בכל מה שחשון, בכל שמגוחר ומלעיג מביין הצללים, בכל מה שמבקש לקבע את האדם, למלא אותו מהות שאינה הוא. בנקודה זו הסדרה מבינה לחלוטין את נפשו של המתבגר, את שאלותיו הנוקבות ביותר. אך היא אינה מבקשת לפתור דבר, רק להציב מראה אמיתי לאוברן הדרך, להיעדר התשובות, ליטול מן הצופה את תחושת הברידות האינדיבידואלית והמצור שמהלכות עליו כאשר הוא מהרהר בשאלות אלו. ניסוח מדויק של טשטוש - בין מטפורי למילולי, בין דיון ענייני לדיון אלגורי - וביטוי של מבוכה גדולה מוצגים בסופו של הפרק "שקר לי" מן העונה השנייה:

באפי: שום דבר לא פשוט יותר. אני כל הזמן מנסה להבין מה קורה. את מי לאהוב או לשנוא. למי להאמין. זה כאילו, כאילו שכל שאני יודעת יותר אני מתבלבלת יותר.

ג'יילס: אני חושב שקוראים לזה להתבגר.

באפי: אז הייתי רוצה שזה יפסיק.

ג'יילס: אני מכיר את ההרגשה.

באפי: האם זה נעשה קל בכלל?

ג'יילס: את מתכוונת לחיים?

באפי: כן. החיים הופכים יותר קלים?

ג'יילס: מה את מצפה ממני להגיד?

באפי: (מביטה בו) שקר לי.

ג'יילס: (מהרהר כמה רגעים) כן, החיים קלים להחריד.

הם צועדים החוצה מבית הקברות.

ג'יילס: הטובים תמיד חסונים ונאמנים, את הרעים מזהים בקלות על ידי הקרנות המחודדות שלהם והכובעים השחורים שהם חובשים, ו, אה, אנחנו תמיד מנצחים אותם ומצילים את העולם. איש לעולם לא מת, וכולם חיים באושר ועושר.

באפי: שקרן.

השמחה, השירים והקסם ברחבי ארציהם.

שלושת הדגמים הללו נעשו לדגמי אב ביצירות פנטזיה שונות, בקולנוע ובטלוויזיה, בקומיקס ובספרות. את הדגם של טולקין אפשר למצוא בכל פנטזיה הרואית - בטרילוגיה הראשונה של מלחמות הבורבים, לדוגמה; ואילו את הדגם של לה גוויין אפשר למצוא בספרי הארי פוטר, למשל, שם הוא מטופל בגסות וברדידות האופייניים לספרים אלה.

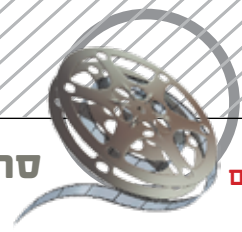
הסדרה באפי ציידת הערפדים הציעה דגם משלה שתואם את מרחב הדיון החדש שלה, מרחב בעל אופי כפול, ריאליסטי-פנטסטי. הטוב הוא היכולת לעמוד מול הרע. אין לו מקור מטפזי של חסד, של אור או של יצירה כמו אצל טולקין או כמו בתפיסה היהודית-נוצרית. הוא כולו אנושי. הרע, לעומת זאת, נוכח בכל, בדרגות שונות. ג'יילס מספר לבאפי את סיפור הבריאה: פעם שדים הילכו במישור הקיום הזה, ולאט לאט נדחקו ממנו ועידן בני האנוש הפציע. השד האחרון שנשט את המישור ערבב את דמו בדמו של אדם. כך נוצר הערפד הראשון - גוף אדם שנשמתו נלקחה ממנו והחלפה במהות שדית. מאז יוצר הערפד ערפדים אחרים באמצעות עירוב דם. רצון הערפדים הוא להשיב את הגיהנום ששרר במישור הזה בטרם עזבו אותו האימות והפלצות.

הרע פנימי לקיום, חלק בלתי נפרד ממנו, והטוב מתבטא בפעולה, בנקיטת עמדה נגדו. כלומר, על מנת להיבדל מן הרע, על האדם להיאבק - על עצמו, על זהותו, על מרחב החיים שלו. תפיסה זו של הרע כבררת מחדל, כמצב סטטי, ושל הטוב כמעשה, כהבעת רצון, מייצרת תנועה תמידית בין קוטבי הטוב והרע בבאפי. אי-אפשר לזהות לאיזה מחנה משתייך יצור כלשהו עד שהוא פועל. אדם, בחוסר העניין שלו, או בהיכנעות לקלקול שלו, עלול להיות רע יותר משד שנלחם במהות המולדת, האפלה שלו. וברוח זו מופיעה בסדרה פיית', קוטלת חדשה (בעונה הראשונה באפי מתה לכמה דקות וברקות אלו עוברת מורשת הקוטלת לנערה אחרת. אולם באפי חוזרת לחיים וכוחותיה עמה וכך יש שתי קוטלות, קרי פריעה של הסדר). פיית' אינה מצליחה להשתלט על פחדיה, על חששותיה ועל ברידותה הגדולה, מה שרוחף אותה אל בין זרועות האופל. ואילו בצד השני נמצא אנג'ל, ערפד בן 240 שנה, שורע הרס ופחד ברחבי אירופה וזה מאה שנה שנשמתו הושבה לו והוא נלחם באופל שלו ומסייע לחפים מפשע.



שמעון ארף הוא סופר, משורר ומבקר





## אריה דיין

# ה

מורים שהתכנסו בכיתה בבית ספר תיכון בג'דידה מאמינים בכל לבם שעשיית קולנוע היא החינוך הטוב ביותר לדור קיום בין יהודים לערבים בארץ הזאת. "קולנוע", הסביר, למשל, ואאל עכר, רכז המגמה לקולנוע ולתקשורת בבית הספר התיכון המקיף בג'דידה, "הוא ללא ספק האמצעי הטוב ביותר לחינוך צעירים יהודים וערבים לחיים משותפים. אומרים שתמונה אחת שווה אלף מילים. אז כמה מילים שווה סרט קולנוע, שמורכב ממאות ואלפי תמונות?"

הם הגיעו בחבורות קטנות, שניים-שלושה מורים במכונית, והתכנסו בכיתה קולנוע ותקשורת בתיכון של ג'דידה, כפר לא גדול השוכן קילומטרים מעטים ממזרח לעכו. בשעת ערב, לאחר יום עבודה ארוך, הם דיברו בכובד ראש על העניין שלמענו התכנסו. רובם מלמדים במגמות לתקשורת ולקולנוע בבתי ספר תיכוניים במחוז הצפון - בג'וליס, ביגור, בנצרת, בעפולה, בחיפה, בשפרעם, במעגן מיכאל, בעין החורש ובכפר ג'דידה. אחת המורות הגיעה מיפו. 15 מורות ומורים בשנות השלושים לחייהם. מספר הנשים עלה על מספר הגברים; מספר הערבים עלה על מספר היהודים. בשנתיים האחרונות הם מנסים לקדם פרויקט חינוכי ייחודי ומבטיח.

המפגש שנכחתי שבו, חלק מסדרת מפגשים שהתקיימו בשנתיים האחרונות במקומות שונים בארץ, היה האחרון לשנה זו. התכנית המתהווה נקראת "דיאלוג דרך קולנוע". על מסמך רשמי מטעם הפיקוח על הקולנוע והתקשורת כמוכרות הפרגוגית של משרד החינוך נכתב: "מטרת [התכנית] היא חינוך לשלום באמצעות הפקת סרטים משותפים של תלמידים יהודים וערבים, הנפגשים במשך תקופה להכיר האחד את הנרטיב של האחר ולכתוב, לכיים, לצלם ולערוך סרט משותף. פרויקט משותף כזה יגביר את הלגיטימציה לנרטיב של האחר, יחזק את האמפטיה ואת ההכרה בסיפורו של האחר, כאשר ההיכרות האישית תקיש על הלגיטימציה לסיפור הקולקטיבי".

המורים שהתכנסו בג'דידה הם מוריהם של תלמידים שאמורים להפיק את הסרטים הללו. כיוון שהפרויקט רגיש ונוגע בכל העצבים החשופים של שני הלאומים, המפגשים התנהלו בצנעה. משרד החינוך תומך עקרונית אך לא מעשית - הוא אינו מקצה תקציב לתכנון הפרויקט. חלקו הראשון של המפגש בג'דידה הוקדש לתלונות בנושא זה.

אך הקושי התקציבי איננו היחיד העומד בדרכו של הפרויקט. בתחילתו, לפני כשנתיים, החליטו המורים המשתתפים בו לארגן מפגש ראשוני בין תלמידיהם. זו הייתה טעות. הדיונים שהתפתחו במפגש הזה, שהתקיים בלי שום הכנה מוקדמת, נקלעו עד מהרה לעימותים המוכרים. האשמות מוכרות התעופפו מצד לצד - שואה, נכבה, טרור וכיבוש. זה היה מפגש טראומטי - בעיקר למורים - ובעקבותיו הוחלט לאמץ סקטיקה חדשה: לקיים תחילה סדרת מפגשים ארוכה בין המורים כדי ללבן את הסוגיות הטעונות וללמוד כיצד להנחות מפגשים בין תלמידים. לאחרונה, בתום סדרה ארוכה של מפגשים כאלה, המורים החלו להפגיש קבוצות קטנות של תלמידים כדי שיתחילו לעבוד במשותף על הפקת סרטים. בשנת הלימודים שמסתיימת עתה הופקו סרטים מעטים וקצרים. בשנת הלימודים הבאה, כך מקווים המורים, הפרויקט יצבור תאוצה ויפיק יותר.

הפרויקט הוא פרי יוזמתן של קטף מוראדיסלמה ואיבנה רטנר, שתיהן מורות לתקשורת ושתיהן מדריכות מורים לתקשורת וקולנוע מטעם מחוז הצפון של משרד החינוך. מוראדיסלמה לימדה במגמת תקשורת בבית



נרטיבים לאומיים יפגשו בקולנוע. סדנא של מורי קולנוע יהודים וערבים

הספר התיכון בכפר חורפיש וכיום היא עמיתה בבית ספר מנרל למנהיגות חינוכית בירושלים; רטנר מלמדת תקשורת בבית הספר בקיבוץ יגור ונמצאת בשלבים ראשונים של עבודת דוקטורט שכותרתה "השפעת הפקתם של סרטים בנושא נרטיבים משפחתיים על ידי צוותים דו-לאומיים משותפים על קידום הבנת 'האחר'".

"התקשורת בכלל והקולנוע בפרט", אומרת מוראדיסלמה, "הם היום הכלי הבסיסי שדרכו בונים, מעצבים ומשמרים נרטיבים לאומיים". הוכחה לכך היא מוצאת "בהשפעה האדירה שיש לקולנוע הפלסטיני על הצעירים הפלסטינים בישראל". היא סבורה שרוב הידע שיש לצעירים אלה "על מה שהתרחש פה ב-1948, כלומר על ראשית הנרטיב הלאומי שלהם, בנוי על מה שהם ראו בסרטים שעשו בשנים האחרונות במאים פלסטינים". חלקו האחר של הידע נשאב "ממה שהם רואים בטלוויזיה". "הספריות הערביות בישראל מלאות בספרים על הנכבה", היא אומרת, "אבל אף לא אחד מהצעירים קורא אותם. השפעתו של סרט אחד, בקולנוע או בטלוויזיה, גדולה בהרבה מהשפעת כל הספרים האלה ביחד".

תלמידיה של מוראדיסלמה מחורפיש נפגשו כבר פעמיים עם תלמידיה של רטנר מיגור. היא אומרת שהתוצאות הראשונות של מפגשיהם מעודדות

# עושים קולנוע, עושים שלום

כאשר צוותים משותפים של תלמידים יהודים ותלמידים ערבים יתחילו לעשות סרטים על הסיפורים של שני הלאומים, תתחיל התפייסות אמיתית. כך מאמינים מורים יהודים וערבים השותפים בפרויקט "דיאלוג דרך קולנוע" בג'דידה-מכר

זה קשה.  
להיות בחורה ערבית קשה מאוד.

צילום: רפי קוץ

יעמוד הסיפור האישי של הסבא או הסבתא של אחד מהם. מאחר שילדותם ונעוריהם של מרבית הסבים והסבתות של מרבית תלמידי התיכון בישראל התנהלה בצל האירועים ההיסטוריים שעיצבו בשנות הארבעים של המאה הקודמת את שני הנרטיבים הלאומיים, רטנר ומוראד-סלמה משוכנעות שהדבר יאפשר לתלמידיהן להפנים את עיקרי סיפורו של העם האחר. לרטנר חשוב מאוד לציין שאת הפרויקט הזה, על רגישויותיו הרבות, "משרד החינוך מקדם ישירות ולא עמותות הדוריקום למיניהן".

עד שיופק הסרט הראשון בפרויקט המעניין הזה אנשי הקבוצה מסתפקים בהפקת סרטים פחות יומרניים. במפגש בג'דידה הם צפו בסרט קצר שהפיקו תלמידים מבית הספר אורט בעפולה, סרט שתיעד שני מפגשים עם תלמידי מגמת הקולנוע בבית הספר הפרנציסקני של נצרת. התלמידים מעפולה צילמו את עצמם ואת חבריהם מנצרת כשהם משוטטים ברחובותיהן של שתי הערים, אוכלים במסעדותיהן או צוחקים מברדיחות אופייניות לצעירים בני גילם. הם נמנעו לחלוטין, לפחות על פי מה שנראה בסרט, מכל עיסוק בשאלות בעלות מטען לאומי. המורים שנכחו במפגש בג'דידה הסכימו שהפרויקט שלהם, "דיאלוג דרך קולנוע", יעסוק בנושאים "האמיתיים".

אותה: "שני המפגשים האלה חיזקו אצלי את הרושם שהקולנוע יכול לתרום תרומה גדולה להפגשת שני הנרטיבים. כשהתלמידים שלי והתלמידים של איבנה נפגשים כדי להכין סרט במשותף, הם חייבים להקשיב זה לנרטיב של זה. אחרת איך יוכלו לתת ביטוי בסרט לשני הנרטיבים? זה בהכרח מחייב אותם להסתכל על הדברים בצורה שונה לחלוטין מזו שהיו רגילים לה".

גם רטנר אופטימית. היא מתגוררת בעין הוד, יישוב יהודי שהוקם אחרי 1948 על חורבותיו של הכפר הפלסטיני עין חוד. היא פתחה את אחד המפגשים בין התלמידים בתיאור תחושותיה: "בכל 15 במאי, כאשר הפלסטינים מציינים את יום הנכבה שלהם, אני נזכרת שיכול מאוד להיות שיש ביניהם גם כאלה שהוריהם או הסבים שלהם גרו בבית שאני גרה בו עכשיו". סיפורה הצית ויכוח סוער בין התלמידים אך גם הקשבה הדדית.

"מה שאנחנו - המורים והתלמידים - אמורים לעשות", מסבירה רטנר, "הוא לבדוק את הגבולות שבתוכם כל אחד מהצדדים לסכסוך הלאומי הזה יכול להכיל את סיפורו של הצד האחר". רטנר ומוראד-סלמה הכינו לשם כך תכנית לימודים מרתקת שכותרתה "סיפורי סבים וסבתות". הרעיון פשוט: צוותים המורכבים משני תלמידים יהודים ושני תלמידים ערבים יכינו סרטים תיעודיים קצרים, בני שלוש עד שמונה דקות, שבמרכזם



# מהזיקים כיתה

/// יורם הרפז

## עושים Reset

תארו לכם שאפשר לעשות Reset למערכת החינוך ולאתחל אותה מחדש. מה אתם עושים? נגיד שאתם מחליטים לעבוד רציונלי, כלומר להגדיר למערכת החינוך מטרה ואחר כך להתאים למטרה אמצעים. יפה. אז מהי לדעתכם מטרת מערכת החינוך? כאשר אתם מנסים לענות על שאלה זו וזורקים לאוויר כל מיני מטרות - להכין את התלמידים לעולם תחרותי, להנך אותם להיות "בני אדם", לטפח חשיבה עצמאית וכדומה - אתם מגלים שאפשר למיין את מטרות החינוך השונות לשלוש משפחות. נקרא להן משפחת כלים, משפחת ערכים ומשפחת יחידים.

במשפחה הראשונה אומרים שהכי חשוב לתת לתלמידים כלים שיסייעו להם להשתלב בחברה - שפות זרות, לימודי מחשב, הכשרה מקצועית, הרגלים, התנהגויות וכדומה. זה טוב לתלמידים וזה טוב לחברה. במשפחה השנייה אומרים שהכי חשוב לתת לתלמידים ערכים או דברים שהתרבות שלנו מייחסת להם ערך (פנימי לא פלי) - השכלה רחבה, טעם אמנותי מעורר, תשוקה לידע, אהבת מולדת, סובלנות לאחר וכדומה. זה טוב ליחיד וזה טוב לתרבות. במשפחה השלישית אומרים שהכי חשוב לתת לתלמידים אפשרות לממש את עצמם, לגלות ולהמציא את עצמם, להיות יחידים, אינדיווידואלים (לא אינדיווידואליסטים). זה טוב ליחידים, ואם זה טוב ליחידים זה טוב לכולם.

אז רצינו מטרת חינוך אחת וקיבלנו הרבה מטרות - וכולן משלוש משפחות טובות. מה עושים? עושים הכול: נותנים כלים, מקנים ערכים ומאפשרים להיות יחידים. מה רע? לא רע עד שמגיעים לשלב השני בחשיבה הרציונלית שלנו - התאמת אמצעים למטרות. מתן כלים, הקניית ערכים ואפשרות להיות יחידים כרוכים באמצעי חינוך שונים - בדפוס הוראה, בשיטת הערכה, בתכנית לימודים, במבנה ארגוני ובאקלים חינוכי שונים. איי אפשר להפעיל את שלושת סוגי האמצעים הנובעים משלושת סוגי המטרות במוסד חינוכי אחד. לכן כל משפחת מטרות דורשת מוסד חינוכי מיוחד, תפור לפי מידותיה.

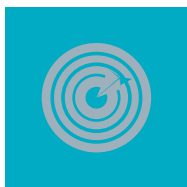
אז מה עושים? מקימים מוסדות חינוך משלושה סוגים: מוסדות שמתרכזים במתן כלים, מוסדות שמתרכזים בהקניית ערכים ומוסדות שמתרכזים בפיתוח אפשרויות למימוש עצמי. מוסדות כאלה התקיימו גם במערכת החינוך שעשינו לה Reset, אך באופן חלקי ומקרי. עתה נקים אותם מחדש באופן מתוכנן ומסודר. זה הרי העניין - לאתחל את מערכת החינוך על בסיס תכנית מסודרת.

מוסדות החינוך הרבים ביותר שנקים יהיו מוסדות כלים. רוב התלמידים (כמו רוב ההורים) הם בעלי אינטרסים אינסטרומנטליים, כלומר יחסם לתחומי הידע הנלמדים הוא תועלתני; הם רוצים לעשות בהם שימוש וגם לעשות מהם כסף, וזה בסדר גמור - לא צריך לנוזף בהם או להטיף להם מוסר. המוסדות האלה יתרכזו בהכשרה מקצועית מבואת, מותאמת לצעירים בגיל בית ספר. ילמדו בהם מדע מעשי, מחשבים, כלכלה, משפטים, רפואה, יזמות, שיווק וגם מכונאות רכב, חרטות, ספרות וכדומה. שם תצמח העילית המקצועית שלנו.

במוסדות מן הסוג השני - מוסדות ערכים - ילמדו מדע עיוני, פילוסופיה, היסטוריה, ספרות, אמנות, מוזיקה, קולנוע וכדומה. המוסדות האלה יתאימו לתלמידים בעלי אינטרסים אינטלקטואליים או אינטרסים אסתטיים, תלמידים שיש להם צורך חזק להבין את העולם או להתנסות בחוויות אמנותיות. בעלי האינטרסים הללו מתייחסים לתחומי הידע והאמנות לא כאמצעים אלא כבעלי ערך מוחלט. טיפוסים כאלה היו תמיד כמעט - ולא צריך להתאבל על כך או לנסות "לייצר" אותם בכוח - ולכן נקים להם מוסדות מעטים אך נאים. במוסדות האלה תלמידים "חנונים" יתפלספו בכיף או יעשו אמנות בלי שתלמידים אחרים יציקו להם. במוסדות האלה תצמח העילית התרבותית שלנו.

במוסדות יחידים שנקים ילמדו כל תחום דעת שתלמידים יחידים ירצו ללמוד, כי בניגוד למוסדות הקודמים, כאן חושבים שלתחומי הרעת אין ערך תועלתני וגם לא ערך מוחלט, אלא ערך אישי בלבד: אם תלמיד מסוים בוחר בתחום מסוים - התיאולוגיה של הרמב"ם, גלישת גלים, מה שלא יהיה - לתחום יש ערך. ערכו של תוכן מסוים נמצא בבחירה של התלמיד ולא בתוכן עצמו. מוסדות מן הסוג הזה יתאימו לתלמידים בעלי אינטרסים אוטונומיים, תלמידים שיש להם צורך חזק לבטא ולנהל את עצמם; קשה להם לקבל מרות. במוסדות האלה תצמח האליטה היחידאית, האינדיווידואלית, שלנו - יחידים, יוצאי דופן לעתים, הממשיים את עצמם לטובת עצמם ולטובת החברה.

חלוקת מוסדות החינוך במערכת החינוך על פי שלושה "טיפוסים אידיאליים" של מטרות חינוך ואינטרסים של תלמידים עשויה להכניס סדר במערכת החינוך ולייעל את השפעתה. במערכת חינוך כזאת יהיה קל יותר "להחזיק כיתה".



## שיעור מס' 8

# תיאוריה מספר אחת

אנחנו חושבים על דימוי כלשהו של מצב רצוי שאליו אנחנו רוצים להגיע. חשבו על מטרה מסוימת שלכם ונסו לחשוף את המאפיינים שלה.

**ניחוש קשיים צפויים בתפיסת המושג:** "מטרה, אמרנו, היא דימוי כלשהו המושלך אל העתיד. מה פירוש 'דימוי מושלך'?"  
**אנלוגיות:** "במובן מסוים מטרת החינוך היא כמו מטרת הפוליטיקה, מטרת הכלכלה, מטרת הבריאות וכדומה, אך יש גם הבדלים בין המטרות הללו..."

**דוגמאות והשוואות:** "לקבוצות שונות יש מטרות חינוך שונות. למשל מטרת החינוך של החרדים היא... של הרתיים הלאומיים היא... של החילונים היא..."

**שמירה על קשר עם התלמידים:** "האם אתם מתחילים להבין את המושג? כן, יניב, מה אתה רוצה לשאול?"  
**חזרות:** "אני רוצה לחזור על מה שאמרתי, רק מזווית אחרת..."  
**סיכום:** "אני רוצה לסכם את העיקר..."

יש כמובן עוד דברים שכדאי לעשות כדי להבהיר מושג כלשהו, אך אין להאריך את שלב ההסבר יתר על המידה. מורים "מונולוגיים" נוטים להשליט את השלב הזה על רוב השיעור, וזה לא יעיל וגם לא "חינוכי" ("בכל פעם שאני מסביר לכם משהו" אמר פיאז'ה לתלמידיו, "אני גוזל מכם את האפשרות לגלות זאת בעצמכם").

**2. תרגול עתיר חשיבה:** על המורה לאפשר לתלמידים להתנסות במושג/רעיון/עיקרון/כלל/תהליך שהבהירה בתחילת השיעור. ההתנסות עשויה לכלול מטלות כגון:  
דיון: "התייחסו להסבר שהצעתי למושג 'מטרת החינוך'. עם מה אתם מסכימים, על מה אתם חולקים, כיצד אתם הייתם מסבירים את המושג?"

קריאה: "קראו בבקשה את הטקסט שחילקתי לכם וציינו את מטרות

האם יש תיאוריה בסיסית של הוראה - תיאוריה שכל המורים יכולים להסכים עליה כעל מינימום הכרחי? דיוויד פרקינס, מרצה בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת הרוורד, סבור שכן. בספרו **לקראת בית ספר חכם** (מכון ברנקו וייס, 1998), הוא העמיד את התיאוריה הזאת - הוא קרא לה **"תיאוריה מספר אחת"** - על ארבעה מרכיבים: (1) הסבר ברור. (2) תרגול עתיר חשיבה. (3) משוב מיידע. (4) הנעה חזקה. זה הכול. אפשר ללכת מעבר לתיאוריה הזאת ולהמציא תיאוריה מספר שתיים, שלוש וארבע, אבל ביסוד כל התיאוריות המשוכללות יותר תמצאו תמיד את הבסיס - תיאוריה מספר אחת. בואו נפרט כל מרכיב בתיאוריה וניישם אותו על מושג כלשהו, נניח על המושג המרכזי בקטע הקודם - "מטרת החינוך".

**1. הסבר ברור:** על המורה לפתוח את השיעור בהסבר בהיר של המושג/רעיון/עיקרון/תהליך שהיא רוצה ללמד, במקרה זה בהסבר ברור של המושג "מטרת החינוך". הסבר זה עשוי לכלול את המהלכים הבאים:

**הכרזה:** "בשיעור הזה אני רוצה להסביר את המושג 'מטרת החינוך'." מיקום המושג על פני רצף השיעורים: "המושג 'מטרת החינוך' מתקשר למושגים שעסקנו בהם... ולמושגים שנעסוק בהם..."  
**פישוט:** "לצורך קירוב ראשון בואו נראה כיצד מגדיר המילון את המושגים 'מטרה' ו'חינוך' ונחבר את ההגדרות האלה להיגד אחד על 'מטרת החינוך'."

**מיקום המושג בהקשר רחב:** "הגדרת מטרת החינוך היא חלק מהגדרת החיים הראויים. הגדרת החיים הראויים היא..."  
**הצגת מושג שונה או מנוגד:** "יש להבחין בין המושג 'מטרת החינוך' לבין המושג 'יעדי החינוך'. יעדי החינוך נובעים ממטרת החינוך ומשמים אמצעים שלה..."

זיקה לידע שיש לתלמידים: "כאשר אנחנו חושבים על 'מטרה',





שלהם. הציגי את נקודת המבט שלך. אל תטיפי מוסר; זה לא עובר. עיתוי: עשי את שיחת המשוב עם תלמיד אחר או עם הכיתה כולה בעיתוי המתאים. שבוע או יותר אחרי האירוע ועוצמת המשוב נעלמת.

**משוב עצמי:** זכרי את המטרה העיקרית של המשוב: לטפח משוב עצמי; התלמידים מעריכים את עצמם על בסיס נורמות וסטנדרטים שהפנימו.

**אפשר "למשב" בדרכים אחרות אך העיקר ברור:** יש לספק לתלמידים משוב מחולל למידה והתפתחות ולא משוב מעריך או מתייג המחבל בהן. למשוב יש ערך רגשי (תשומת לב) וערך קוגניטיבי (מכוון לביצועים מבוקשים). אין לעשותו כדרך אגב אלא להקדיש לו מקום וזמן "על חשבון" השיעורים.

**4. הנעה חזקה:** הנעה חזקה נובעת מצירוף של הנעה חיצונית (עושים משהו כי רוצים פרס או חוששים מעונש) והנעה פנימית (עושים משהו כי נהנים לעשות אותו), אך הנעה חיצונית חזקה מדי עלולה לשחוק את

החינוך המופיעות בו. איזה מטרה הכי מדברת אליכם?" מיוז: "ורקו לאוויר כל מיני מטרות חינוכיות שנראות לכם חשובות. כתבו אותן במחברת ואחר כך נסו למיין אותן למשפחות שונות".

**התמודדות:** "נסו להתמודד בשיחה בקבוצות עם השאלה הבאה: האם מטרות החינוך נובעות מהמצב, מושפעות ממנו או אינן קשורות אליו כלל?"

**פולמוס:** "נסו להחליט בקבוצות קטנות על מטרת החינוך הכי חשובה. הציגו אותה למליאת הכיתה ונסו לשכנע אותה שהמטרה שלכם חשובה יותר מאלה של הקבוצות האחרות".

**פעילות:** "רונית, סיגי ומיטל ערכו ראיונות עם מנהלת בית הספר, המפקחת ומחזיקת תיק החינוך בעירייה על מטרות החינוך שלהן. הן יספרו לכם עכשיו מה הן מצאו".

**תכנון:** "נסו לתכנן סביבה חינוכית המכוונת כולה למימוש מטרת החינוך מסוימת".

יש כמובן עוד אפשרויות רבות להתנסות במושגים. הכלל החשוב בעניין זה הוא לתת להתנסויות מקום מרכזי בשיעור, להפעיל את התלמידים. זכרו את קונפוזיצוס: "אני שומע - אני שוכח; אני רואה - אני זוכר; אני עושה - אני מבין". וגם את פרקינס: "עיקרה של ההוראה אינה במה שהמורה עושה אלא במה שהוא גורם לתלמידיו לעשות".

**3. משוב מיידע:** על המורה לתת לתלמידים משובים מגוונים ועתירי מידע ולא להסתפק רק במילות חיוק כגון "יופי!" ו"מצויין!", שנוטות לאבד את השפעתן עקב שימוש נמרץ. על המשוב לכלול הרבה מידע ותמיכה ומעט שיפוט. הנה כמה כללים למשוב מידע ותומך:

**הרבי מידע, המעיטי שיפוט:** תני לתלמידים מידע על מה שהיה טוב (בהתנהגות, בעבודה, בכתיבה וכדומה), על מה שהיה פחות טוב ועל מה ואיך לשפר. אל תעריכי אותם.

**הרבי שאלות, המעיטי הערות:** תשאלי אותם מדוע בחרו לעשות כך וכך, נסי להבין את הראש שלהם.

**כווני לשיפור ולא למה שאיננו נרתן לשיפור:** רכזי את המשוב במה שהתלמידים יכולים לשפר. מה שאי-אפשר לשפר אינו רלוונטי.

**דוגמאות קונקרטיות ולא תחושות בטן:** בססי את המשוב על דוגמאות שאפשר להציגן ולא על תחושות או "אינטואיציות" שיש לך. מיקוד במקום הצפה: אל תציפי את התלמידים בביקורת. התרכזי בנקודה אחת או שתיים שאפשר לעבוד עליהן ותאזני עם מילה טובה על הישגיהם.

**דיאלוג, לא טיפה:** דברי עם התלמידים, נסי להבין את נקודת המבט



דברים שעל המורה לדעת כדי להורות היטב

**ידע פדגוגי של התחום:** על המורה להכיר את מבנה הדעת של התחום שהיא מלמדת - את הקשיים והיתרונות המיוחדים בהוראה ובלמידה שלו.

**ידע כללי:** על המורה להיות בעלת השכלה כללית רחבה, מה שיאפשר לה "לסטות" למסלולים "צדדיים" בהתאם לעניין שהתעורר בכיתה (הסטיות הן לעתים החלקים הטובים ביותר בשיעור).

**ידע של התחום:** על המורה להתמצא היטב בתחום הידע שהיא מלמדת, מה שיאפשר לה לגוון ולהעשיר את ההוראה שלה.

## יש הצב לשאלות

בשיעור 7, "כיתה שואלת", מהגיליון הקודם (הד החינוך, אפריל 2008) הוצעו כמה דרכים לעידוד כיתה לשאול שאלות. אחת מהן הייתה לפתוח כל שיעור בשאלה. ד"ר אברהם כהן מערער על המלצה זו.

שאלה היא כמובן מכשיר דידקטי שאין להגזים בחשיבותו, אך עלינו לשאול: כלום לא טוב יותר שהמורה ייצור מצב שבו תלמידים ישאלו שאלות משהוא עצמו ישאל אותן? אם כן, מה המורה עשוי לעשות כדי ליצור מצב כזה? הנה כמה דרכים ודוגמאות:

**ליצור מצב:** הקב"ה רצה שניוטון יחשוב על נפלאות העולם שברא או הוא יצר מצב - תפוח נופל על ראשו של ניוטון. המצב עורר את ניוטון לשאול שאלה ולהמציא תשובה שהיא אחת מאבני היסוד של המדע המודרני. המורה עשוי ליצור כל מיני מצבים בכיתה ומחוצה לה שיעוררו את התלמידים לשאול.

**קריאה דרמטית:** את הוראת "ספר עמוס" אפשר להתחיל בקריאה דרמטית של פרק ז פסוקים י"ז. ניסיון רב שנים לימד אותי שאחרי קריאה כזאת התלמידים שואלים: מי היה עמוס? מדוע הוא זעם כל כך? מדוע הכהן הגדול רצה לגרשו? את הוראת "ספר עמוס", כמעט כולו, אפשר למקד בשתי השאלות האחרונות. קריאה מתאימה של קטע מתאים מטקסט מקראי או מטקסט אחר מניעה את התלמידים לשאול שאלות.

**שיר:** השמעת "שיר הפרטיזנים" עשויה להוליד שורה ארוכה של שאלות שימשו מסד ללמידה אינטליגנטית של תופעת הפרטיזנות: מהם הגורמים שיצרו את התופעה? האם תרומתם לניצחון הייתה משמעותית? טקסט עשיר בפתיחת השיעור מניע שאלות.

**סרט דוקומנטרי:** קטע קצר מן הסרט הדוקומנטרי על אייק, יצחק אהרונוביץ' - המפקד האגדי של ספינת המעפילים אקסודוס - עשוי לשמש וזו לכירור מרצון של שאלות מהותיות ועיקריות על אקסודוס, על ההעפלה, ובכלל - על יחסים בינלאומיים.

**קטע ספרותי:** קטע קצר וחזק מתוך למי צלצלו הפעמונים יוביל לשאלות ולדיונים נוקבים על מלחמת האזרחים בספרד ועל מלחמות אזרחים כאירוע היסטורי וכתופעה חברתית.

האמצעים שנמנו לעיל ואמצעים דוגמתם עשויים להניע תלמידים לשאול שאלות, ללמוד ולהבין.

ההנעה הפנימית (אל תגזימו בפרסים). לכן יש לדאוג ליחס נכון בין ההנעות: פנימית חזקה וחיצונית חלשה. המרכיב הזה של תיאוריה מספר אחת (כמו המרכיבים האחרים) נמצא בשליטת המורה רק באופן חלקי, שכן בית הספר דואג להנעה החיצונית העיקרית (בחינות) והיא שוחקת את הסיכוי לצמיחת הנעות פנימיות. אך גם בטריטוריה הצנועה שלה, המורה יכולה לטפח הנעות ולדאוג ליחס נכון ביניהן. ככלל, כיוון שבלמידה הבית-ספרית ההנעה החיצונית חזקה יחסית, יש לרכז מאמץ בחיזוק ההנעה הפנימית. לשם כך אפשר:

- לספק הסבר ברור ומעניין לנושא הנלמד (מרכיב ראשון בתיאוריה מספר אחת).
  - להציע תרגולים עתירי חשיבה (מרכיב שני בתיאוריה מספר אחת).
  - לתת משובים מיידעים ותומכים (מרכיב שלישי בתיאוריה מספר אחת).
  - לנסח את המטרות שאתן רוצות להשיג בשיעורים ולוודא שהן ברורות.
  - לתאם ציפיות עם התלמידים.
  - לתת תשומת לב לכל תלמיד ותלמידה - בשיעור ומחוץ לשיעור.
  - לייצר הזדמנויות להצלחה.
  - לחזק את האמונה ש"הצלחה תלויה במאמצים שלי".
  - לקרב את הנושא הנלמד לניסיונם ולעניינם של התלמידים.
  - ליצור קשר אישי, דואג, אכפתי.
  - לשאול שאלות מעניינות.
  - לערער את "השכל הישר", את "המובן מאליו".
  - להציב אתגרים אופטימליים - לא קשים ולא קלים מדי.
  - להוסיף להוראה הפרונטלית אמצעים חווייתיים - קולנוע למשל.
  - לשבור את השגרה של ההוראה הפרונטלית - להפתיע, לחדש, לעורר.
  - להראות התלהבות (אותנטית) מהנושאים שמלמדים.
  - הומור - לא יזיק.
- אפשר כמובן לעשות עוד דברים לחיזוק ההנעה (הפנימית), אך העיקר הוא זה: אם אין הנעה (פנימית) - אין למידה. כדברי הסממה החביבה על חוקרי הנעה: "שלושה דברים חשובים בחינוך: הנעה, הנעה והנעה".

**ידע עצמי:** על המורה להיות מודעת לעצמה - לתגובותיה, לתכונותיה, לאמונותיה וכדומה. מודעות עצמית היא המפתח לשיפור ההוראה (והחיים בכלל).

**ידע של התלמידים:** על המורה להשתדל להכיר כל תלמיד ותלמידה - את הרקע המשפחתי שלהם, את היתרונות והחולשות שלהם, את החלומות שלהם ועוד.

**ידע של המערכת:** על המורה להכיר את הממדים השונים של המערכת שהיא פועלת בה - את בית הספר ואת המערכות שהוא קשור אליהן.

**ידע פדגוגי כללי:** על המורה להכיר מושגים מרכזיים בחינוך - הוראה, למידה, הנעה, תודעה, מטרת ההוראה - ולדעת לעבוד אתם.

## תן לאצבעות לתור את העולם

תוכנת Google Earth לא נוצרה רק עבור גולשים משועממים שרוצים לראות את הבית שלהם במבט ממעוף הלוויין - היא כלי חינוכי המאפשר שינויים מרחיקי לכת בתהליכי הלמידה. על מיזם חדש של מט"ח וגוגל, על הקשר בין פדגוגיה קונטקסטואלית למסע אברהם לארץ ישראל. ומה לאונרדו דה וינצ'י היה אומר על זה?

של כיוונים פדגוגיים חדשים שהיא יוצרת. במאמרה "פדגוגיה קונטקסטואלית: מענה ללמידה משמעותית" טוענת מלכה גורודצקי שהלמידה היא פיתוח של ידע חדש בהקשרים נתונים, כלומר פיתוח השכל בערוצי חשיבה ותפקוד מגוונים. אחד הערוצים המשמעותיים הוא של פתרון בעיות והעיקרון המרכזי בו הוא הקונטקסט - ההקשר האישי, החברתי והתרבותי שבו צומחות הבעיות. על פי גורודצקי, אם נאמץ גישה זו הרי שהתנאי להישרדותו של בית הספר כמסגרת חינוכית היא היחשפותו לסביבה החברתית-חינוכית הפועלת כמערכת פתוחה ומקיימת תהליכים אינטראקטיביים עם החברה בזמן אמיתי, מתוך מתן אפשרות לתלמידים להתנסות בתהליכים ובפרדיגמות שונות לבניית ידע. במילים אחרות, הפדגוגיה הקונטקסטואלית משתתפת תהליכי למידה ופיתוח ידע על חקר בעיות אמיתיות המעסיקות את הלומד והחברה. לא עוד ידע סטירילי שנכפה מבחוץ, אלא שבירת החומות בין בית הספר לבין החברה והחיים שמחוצה לו. כך, לדוגמה, תהליכי חקר בפדגוגיה הקונטקסטואלית מתמקדים בתהליכים של יצירת ידע, ולא בתהליכים של שחזור ידע. תהליך החקר הרפלקטיבי מפתח מודעות לאיכויות הגלויות והסמויות של ידע זמין ומקדם יכולת ניתוח והערכה. לכן חשוב לפתח סביבת למידה בעלת נגישות גבוהה לסוגים שונים של מידע וידע, גם בקונטקסט הגלובלי - התרבותי, ההיסטורי, הגיאוגרפי, האקולוגי, הפוליטי והמוסרי. תהליכי חשיפת הגלוי והסמוי, בהקשרים השונים, מעודדים את הבנתם של התלמידים למורכבות ולקונפליקטים הנלווים לבעיות חברתיות, בהקשר המקומי או הגלובלי. הפדגוגיה הקונטקסטואלית בנויה על סובלנות לעמימות ועל מתן מקום לשונות בדעות ובפירושים. בכוחה של פדגוגיה קונטקסטואלית לפתח מצפון חברתי המוביל למעורבות בדיונים ובעשייה חברתית.

### מאברהם בחרן ועד זכויות אדם באפגניסטן

גישה זו היא שיצרה את החיבור בין המרכז לטכנולוגיה חינוכית לבין גוגל לפיתוח מיזם, המשולב ב-Google Earth, שיספק שכבות של מידע בנושאים חינוכיים ולימודיים מגוונים: משטרים בעולם, זכויות אדם בעולם, מושבות העלייה הראשונה, אתרים בתנ"ך, אתרים ארכיאולוגיים, תופעות טבע, היסטוריה של ארצות הברית ועוד. המידע העצום מקושר מתוך Google Earth למאגרי מידע הכוללים ערכים אנציקלופדיים, תמונות והפניות לאתרי תוכן בתחומים השונים. עם

"אם חווית את חוויית הטיסה, תהלך בארץ כשעיניך מביטות אל השמים, כי שם היית ולשם תשתוקק לחזור". לאונרדו דה וינצ'י, גדול אמני הרנסנס, גאון אוניברסלי ואדם בעל סקרנות רחבה עד אין קץ, היה יכול לדמיין בסוף המאה החמש עשרה את חוויית האדם המתהלך חופשי במרחב. חמש מאות שנה אחרי לאונרדו מאפשרים לנו הטכנולוגיה המתקדמת והאינטרנט להביט מהשמים אל הארץ ולהתנסות בחוויית הלמידה חדשה ואחרת באמצעות Google Earth.

ב-Google Earth, תוכנה מבית היוצר של גוגל, אפשר להביט בתצלומי לוויין של כדור הארץ ברזולוציות צילום גבוהות ביותר. המפות המוצגות שם דינמיות, אינטראקטיביות ומייצגות מידע גיאוגרפי רב ממדי. דרך הכלים מגוונים הגולש יכול לחפש מקומות על פני הגלובוס, להוסיף שכבות מידע, להתחבר למאגרי מידע ולקהילות משתמשים שונות ועוד. הגלישה ב-Google Earth מאפשרת להגיע לכל מקום בעולם באופן פשוט וידידותי ולקבל תמונות עדכניות ביותר. היכולת לחצות את הגלובוס ולבקר במקומות שונים בלי לזוז מהמחשב הפכה זה מכבר לנחלת הכלל ולסוג של תחביב ממכר אצל גולשים רבים.

Google Earth ניתנת להורדה מאתר <http://earth.google.com>, ויש צורך להתקינה במחשב. נאמנה לתפיסת העולם הפתוח, גוגל נותנת לגולשים הזדמנות להוסיף מידע ולשלב אותו על פני כדור הארץ הווירטואלי. אבי ורשבסקי, ראש תחום חברה ורוח במט"ח (מרכז לטכנולוגיה חינוכית) ויוזם פיתוח שכבות התוכן הלימודי ב-Google Earth (כפי שנראה בהמשך), טוען שעוצמת התוכנה טמונה ביכולת שהיא מזמנת לנו את לבחון את ההקשר של הלמידה בדרך אחרת, ובעיקר בממדים שונים. אנו יכולים לראות, למשל, את הסיפור המקראי, את תואי מלחמת לבנון השנייה, את פרישת המושבות בארץ ישראל בתקופת העלייה השנייה או, להבדיל, מוקדים של סכנות אקולוגיות. אפשר לספר את סיפור הנדודים של אברהם מחרן בכמה דרכים, אבל ההזדמנות לקרוא על חרן ובו בזמן לזהות את מיקומה ביחס לארץ ישראל ולהיות על גבי ציר הזמן אירועים היסטוריים מאוחרים יותר עד לימינו אנו, משרדגים את ההוראה וממקמים את פרטי הסיפור הלאומי שלנו בהקשר רלוונטי של מרחב וזמן.

### פדגוגיה קונטקסטואלית

שאלת הקונטקסט - ההקשר ללמידה - מעניינת גם מההיבט



**אתרים ארכיאולוגיים בישראל:** מידע על ההיסטוריה של אתרים ארכיאולוגיים ברחבי הארץ, בליווי תמונות וקישורים למושגים. בשכבה זו תוכלו לגלות מי שינה את שמה של בית שאן לסקיתופוליס, מה היה המבצר האחרון שנפל בימי מרד בר כוכבא, היכן נמצאו המגילות, מה קרה בכוכב הירדן ועוד.

**אתרים ותופעות טבע:** צילומי טבע של מקומות מרחבי העולם מלווים בהסבר על התופעה הגיאולוגית שמתרחשת בהם. בשכבה זו תוכלו לקרוא על תזוזת הלוחות הייצרת הרי געש, על התחממות כדור הארץ ועוד.

את השכבות השונות אפשר להוריד באתרי מט"ח השונים או בקישור הבא: <http://www3.cet.ac.il/SubFieldsPage.aspx?ID=5.7> ולשלב ב-Google Earth.

עוד פרויקט חשוב המשלב את Google Earth הוא Relationet (<http://www.relationet.net>), מיוזם בינלאומי שיוזמו צבי שורצמן ויצחק פומרנץ, הרוות את האינטרנט לאיתור ענפי משפחה שאיברו זה את זה בשואה. מטרת הפרויקט לתעד את קורות החיים של ניצולי שואה בבלוג באינטרנט ולהפיץ את הסיפורים ברשת. התלמידים, בהנחיית זהבה אפל, מוריכת תקשוב במחוז מרכז של משרד החינוך, מספרים בבלוג את סיפור חייו של ניצול השואה, מספרים על מקום מוצאו, על הקהילה היהודית שבא ממנה ומתעדים את מסלול חייו ב-Google Earth. דוגמה מרתקת היא הבלוג של יהודה שטרנפלד (<http://post.html?stye30lopo.blogspot.com/2006/09/blog>), שם אפשר לצפות באמצעות Google Earth במסלול חייו דרך עיר הולדתו, מחנות העבודה ששרד ועלייתו לארץ ישראל.

## ומה בעולם?

יש קהילות חינוכיות ספורות באינטרנט המתמקדות בשילוב Google Earth בחינוך. אחת הבולטות שבהן היא Google Earth Education Community, המספקת שכבות מידע בתחומים שונים: אמנות, היסטוריה, ספרות ומדעים. אפשר לסייר בין שבעת פלאי תבל, לבחון אזורים מוכי רעידות אדמה, לבקר במחוזותיו של ג'יימס ג'ייס כפי שהם מופיעים בדיוקן האמן באיש צעיר ועוד. בקהילה הסבר מפורט כיצד יוצרים שכבות מידע ומשלבים אותן ב-Google Earth.

גיאלוי הוא מנהל תחום המוצרים המתקשבים במט"ח (המרכז לטכנולוגיה חינוכית)

### מקורות

גורדצקי, מלכה, "פרגויה קונטקסטואלית: מענה ללמידה משמעותית", בתוך: גורדון, דוד (עורך), **מקצועות לימוד במבחן: חלופות להוראה הקונבנציונאלית בבית הספר**, ירושלים: תל אביב: מכון ון ליר, הקיבוץ המאוחד, 2006, עמ' 119-132.  
<http://earth.google.com>  
<http://earth.google.com/education>  
<http://earth.google.com/education>  
<http://earth.google.com/education>  
 פרויקט Relationet - מיוזם בינלאומי הרוות את האינטרנט לאיתור ענפי משפחה שאיברו זה את זה בזמן השואה <http://www.relationet.net>

השקת גרסה 4.3 של Google Earth כל מי שמשתמש בתוכנה יוכל להוסיף את שכבות המידע הללו ולהפוך את Google Earth לחלק אינטגרלי מסביבת ההוראה והלמידה שלו. גרסה 4.3 (הניתנת להורדה בחינם מאתר <http://earth.google.com>) הופכת את הסביבה לידידותית יותר למשתמש ומשלבת אפשרויות

גלישה וצפייה חדשות שלא היו בעבר. חוויית הניווט הפכה לפשוטה, נוחה וידידותית יותר. כמו כן בגרסה זו נוספה אפשרות מרשימה של צפייה באובייקטים בתלת-ממד: ערים שלמות בעולם וכמה אתרים מרכזיים נסרקו בטכנולוגיית תלת-ממד ייחודית שמעניקה הרגשה של "עולם אמיתי". מספר השפות שהתוכנה עוברת בהן הורחב, והיא כוללת עתה גם עברית.

שכבות המידע במיזם המשותף של מט"ח וגוגל מרכזות מידע רב-תחומי רחב, וזה מוגש בקונטקסט חדש המאפשר כניסה לתהליך למידה רב-מיקודי (multi-focusing) ונותן מענה גם לשונות של דרכי הלמידה בקרב התלמידים. הנה כמה דוגמאות מפורטות יותר לשכבות מידע הנכללות בפרויקט:

**אתרים במקרא:** מידע על אתרים במזרח הקדום הנזכרים בתנ"ך או קשורים להיסטוריה של תקופת המקרא, בליווי תמונות של ממצאים ארכיאולוגיים, יצירות אמנות ומפות. מכל הפניה למקרא בתוך הערך אפשר להגיע אל המקור בתנ"ך במאגר ספרות הקודש של "מקראנט". מושגים רבים המופיעים בתוך הערך - שמות אישים, מקומות ומונחים - מקושרים אל הערכים המתאימים בלקסיקון "מקראנט". בעזרת השכבה הזאת תוכלו לרעת היכן הייתה הרן ומה אירע בה, איפה חצה יעקב את הירדן בדרכו לכנען, איך נראתה באר שבע המקראית ועוד.

**משטרים בעולם:** מידע על אופי המשטר במדינות שונות בעולם ועל ההיסטוריה הפוליטית הקשורה בצורת השלטון הנהוגה במדינה היום. בעזרת שכבה זו תוכלו לגלות מהי הדמוקרטיה הגדולה בעולם, כמה שונה השלטון ברוסיה מהשלטון בכריטיניה, מי שולט היום בקונגו ועוד. **זכויות אדם בעולם:** מידע על מצב זכויות אדם במקומות שונים בעולם. סיפורים אישיים על הפרת זכויות אדם ועל המאבק לשינוי המצב הקיים. המידע מלווה בקישורים לאתרים ברשת שבהם אפשר לקבל עוד מידע. בשכבה זו תוכלו לקרוא על מאבק השחורים לשוויון זכויות, על מצב זכויות נשים באירן, על שלטון הטליבאן באפגניסטן ועוד.

**מושבות העלייה הראשונה:** סיפור מושבות העלייה הראשונה בליווי תמונות, קישורים לערכים העוסקים בדמויות, אירועים היסטוריים והפניה לקריאה נוספת בנושא. בשכבה זו תוכלו לגלות כמה פעמים הקימו את ראש פינה, מי המשפחה הכי מפורסמת ביסוד המעלה, מי רכש את ארמת חדרה ועוד.

**אתרים דתיים בישראל:** אתרים שונים בישראל המקודשים ליהדות, לנצרות או לאסלאם. על כל אתר יש סקירה היסטורית וקישורים למושגים ולתמונות. בשכבה זו תוכלו לקרוא על הר הבית, כיפת הסלע, כנסיית הקבר, מערת המכפלה ועוד.



# ריטלין למה זה טוב?

ריטלין - התרופה העיקרית לטיפול בהפרעות קשב - כבר הספיקה לייצר בציבור מיתוס אפל על מורים שדוחפים בכוח כדורים לתלמידים רק כדי שיהיה שקט בכיתה. הפרק השלישי בסדרה מפיג חששות, מסביר על התועלת (המוגבלת) של הכדור ומציע כלי שיכול לעזור להפיק ממנו את המרב, ובדרך לשפר את אמון ההורים במורים



הענישה וההשעיה של ילדים, ואף נעזרות בעוברות סוציאליות ועובדי רווחה כאמצעי לחץ על ההורים. באווירה כזאת מה הפלא שאנו מקבלים יותר תסכול ואלימות של ילדים ומורים ושפל חסר תקדים בהישגים הלימודיים, שרק הולך ומחמיר משנה לשנה. בשל חשיבות הנושא אציג תחילה את הבסיס הרפואי לשימוש התרופתי בטיפול בהפרעת קשב ויתר פעילות. בהמשך אתייחס לשאלות שכיחות שמעסיקות הורים ולמעקב הרצוי אחר יעילות הטיפול.

## ההיבט הרפואי: מה השתבש?

מבחינה רפואית הפרעת קשב (ADD) או הפרעת קשב ויתר פעילות (היפראקטיביות) (ADHD) הן הפרעות נוירוקוגניטיביות ונוירופסיכולוגיות. כלומר אלה הפרעות שביסודן תפקוד לקוי של מערכת העצבים המרכזית (המוח) ויש להן השלכות שליליות על המישור הלימודי והרגשי או ההתנהגותי.

המענה הרפואי להפרעות אלה מבוסס על ניסיון קליני שהצטבר במשך יותר מחמישים שנה ובו נמצא שרוב הילדים הסובלים מתסמונות אלה עשויים להפיק תועלת מטיפול תרופתי המבוסס על תרופות מעוררות (פסיכוסטימולנטים). אולם הטיפול הרפואי באמצעות תרופות אלה - שהשכיחה והידועה מביניהן היא ריטלין - מסייע סיוע זמני בלבד להפחתת התסמינים של ההפרעה ואינו יוצר תהליך של החלמה. לכן ילדים שנוטלים ריטלין בכיתות היסוד ממשכים, לרוב, להשתמש בתרופה גם בכיתות לימוד גבוהות יותר. הצורך בשימוש תמידי בריטלין מעורר - ובצדק - חששות מפני תלות יתר, התמכרות ונזקים ארוכי טווח במערכות גופניות שונות.

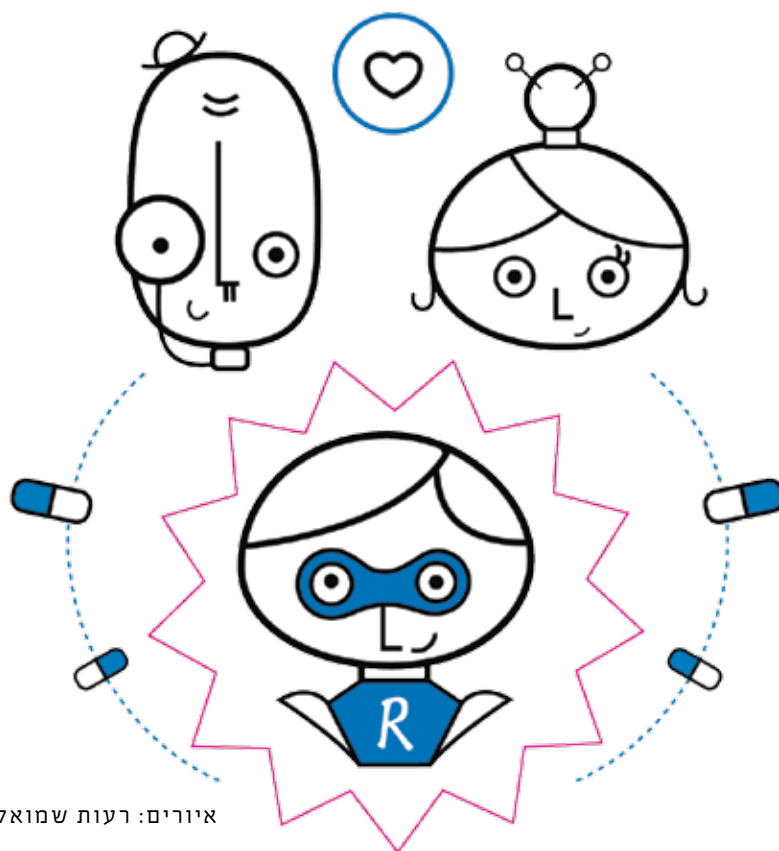
## דוד יגיל

א מכבר קראנו בריאיון ב"דיעות אחרונות" את וידויו הכן של השחקן והבדרן אלי יצפאן על הפרעת הקשב ויתר הפעילות שהוא סובל ממנה ועל השימוש המוצלח שלו בריטלין.

דיווחים העוסקים בטיפול תרופתי באמצעות ריטלין נוטים לתת, לטעמי, דגש רב מדי על הסכנות הטמונות בשימוש בו. פעמים רבות יש קטעי ריאיון עם הורים ממורמרים שנאלצו לדבריהם לתת לילדם ריטלין בלחץ של מחנכת הכיתה או מנהלת בית הספר, בלא אבחון מעמיק של התלמיד, רק כדי להשיג "שקט בכיתה" ובמחיר נזקים חמורים לבריאותו הנפשית של התלמיד (ובכללם דיכאון, ניסיונות אוברנייים ועוד).

נוסף על כך בחודשים האחרונים נשלח בתפוצה רחבה ברוא"ל דף מידע שכותרתו: "יותר ריטלין - יותר נזק - מאמר מאת רוקח". מאמר זה מבקר בחריפות את השימוש בריטלין ואת מערכת החינוך, שכביכול מאלצת הורים להלעיט את ילדיהם בסמים מסוכנים. להלן קטע מתוכו:

מכריחים לאבחן, מכריחים לקחת תרופות = בית הספר הפך למוסד פסיכיאטרי שמפר גם את זכויות ההורים. לא די בכך שהיועצות והפסיכולוגיות מקיימות "הסתכלות פסיכיאטרית" בלתי פוסקת על ילדים, לעתים קרובות הן גם פוגעות בזכות האפטרופסות (הבעלות) של ההורה על ילדיו. הן בופות על ההורים לאבחן את ילדיהם ולתת להם ריטלין כתנאי לכניסתם לכיתה. אם ההורים מתנגדים לאבחונים ולמתן ריטלין, הן מאיימות בוועדות השמה (שמחליטות על העברה למסגרת אחרת), מגבירות את



איורים: רעות שמואלי

ובגמישות קוגניטיבית, קושי ביכולת להפעיל בקרה עצמית על הפעילות וההתנהגות, ביכולת לוויסות רגשי ובהפעלת עכבות התנהגותיות בטרם תגובה. הקושי בוויסות רגשי ובעיכוב תגובות מוביל לתגובותיות אימפולסיביות - להתפרצויות רגשיות ולעיתים אף לאלימות.

### כמה שאלות שכיחות המעסיקות מורים והורים:

**האם הטיפול התרופתי לתלמיד בעל הפרעת קשב או הפרעת קשב ויתר פעילות עשוי להביא להחלמה מלאה?**  
 לא. הטיפול הנוכחי באמצעות תרופות מעוררות אינו מטפל בשורשי בעיית הקשב והריכוז; הוא טיפול סימפטומטי בלבד, כלומר הוא מטפל בתסמינים. הוא עשוי לשפר זמנית את תפקודי הקשב, להפחית את האימפולסיביות ולהפחית את התנועתיות היתרה. הודות לכך הוא גם עשוי לשפר כישורי למידה; להגביר את יכולת הריכוז, את יכולת התכנון מראש, את הסבלנות בהכנת עבודות בכיתה ובבית, להפחית טעויות בפתרון בעיות חישוב ועוד.

**האם הטיפול התרופתי הניתן לתלמיד בעל הפרעת קשב או יתר פעילות מספיק כדי לסייע לו להגיע לתפקוד תקין?**  
 כיוון שהפרעה יש השלכות בתחומים רבים (תפקוד לימודי, מיומנויות חברתיות, יכולת הוויסות והשליטה ברגשות וברחפים), אין טיפול אחד ויחיד שיעילותו הוכחה בכל תחומי הפרעה, גם לא הטיפול התרופתי. לפיכך יש צורך בשילוב של כלים מתחומי הרפואה, החינוך והפסיכולוגיה. למעשה רצוי לשלב את הטיפול התרופתי בטיפולים האחרים, הן משום שהוא יעיל כשלעצמו לטיפול רק בחלק מהתסמינים

השימוש בתרופות מעוררות לטיפול בהפרעת קשב ויתר פעילות, שכאמור נמצא יעיל בהפחתת התסמינים של ההפרעה (ובכללם שיפור יכולת הקשב והריכוז והפחתת פעילות היתר הגופנית), נחשב לתופעה פרדוקסלית שכן מדובר בילדים פעילים מדי, או כיצר קורה שרדוקא תרופות שמוגדרות "מעוררות" מרגיעות ילדים אלה?

בעבר הוצעו כמה הסברים לתופעה, אך התברר שאינם נכונים. כיום ידוע שהפרעת קשב או יתר פעילות היא הפרעה פיזיולוגית ולא אנטומית. כלומר לא מדובר בהפרעה במבנה המוח אלא בתהליכים בירכימיים או חשמליים הקשורים להעברת מידע בין תא עצב אחד למשנהו. במחקרי הרמיה שונים נמצאה בעיקר הפרעה בתפקוד האונה הפרונטלית של המוח, שתפקידה לווסת גירויים שונים שנקלטים ומעובדים במוח ולווסת את התגובות לגירויים אלה, בין שמדובר בתגובות קוגניטיביות ובין שבתגובות רגשיות והתנהגותיות. הפרעה תפקודית זו נובעת ככל הנראה מתת-פעילות מוחית באזור זה, דבר שניכר בתופעות האלה: ירידה יחסית בניצול צריכת הסוכר והחמצן במצבים הדורשים ריכוז; העברה וספיגה יעילות פחות של דופאמין (מוליך עצבי - נוירורגנסמיטר); חוסר איזון בפעילות של מוליכים עצביים נוספים (סרוטונין ונוראפינפרין) ורמה נמוכה בפעילות גלי המוח כפי שהם נמדדים באמצעות EEG.

מבחינה נוירופסיכולוגית ההפרעה גורמת כנראה לשיבושים רבים - ביכולת הקשב והריכוז, ביכולת להתעלם מגירויים חיצוניים ופנימיים שמסיחים את הדעת ואינם רלוונטיים כרגע, קושי להתארגן ולבצע "תפקודים ניהוליים", קושי בהתכוונות לפתרון בעיות מתוך זכירת המטרות ודבקות בהן, קושי בקבלה והוצאה לפועל של ההלטות

של הפרעה והן משום שהוא מסייע להתערבות לימודית וחינוכית יעילה יותר.

#### מהו המינון המתאים לילד שלי?

את המינון קובע הרופא על סמך ממצאי הבריאות, שאפשר ללמוד מהן על חומרת ההפרעה, ועל סמך משוב שעליו לקבל מההורים ומהמורים בנוגע לתפקוד הילד כשהוא בהשפעת הטיפול. זהו תהליך של ניסוי וטעייה; אי-אפשר לדעת מראש איך יגיב תלמיד זה או אחר להשפעת הטיפול. אמנם המינון הראשוני נקבע על פי משקל גופו של הילד, אך המעקב הרפואי אחר יעילות הטיפול והשלכותיו חיוני להשגת המינון המתאים.

**האם ריטלין נחזין גם לילדים הסובלים רק מהפרעת קשב בלי פעילות יתר?**

בהחלט. ילדים השייכים לקבוצה זו נוטים להיות שקטים וחולמניים בכיתה. הם אינם מפריעים, אך גם אינם קשובים למהלך השיעור. טיפול בריטלין עשוי לעזור את פעילותם המוחית וליצור יכולת ריכוז ולמידה טובה יותר.

#### מי רשאי לתת מרשם רפואי לריטלין?

פסיכולוג או רופא יכולים לאבחן הפרעת קשב או יתר פעילות, אך רק נוירולוג או פסיכיאטר רשאים לתת מרשם לריטלין.

#### מהו טווח ההשפעה של ריטלין?

ישנם כמה סוגי ריטלין: הגלולה הישנה והמקובלת גם היום מכילה עשרה מיליגרמים של חומר פעיל ומאפשרת מיקוד של הקשב למשך כארבע שעות. כ-80% מהילדים מושפעים לטובה מתרופה זו ואינם סובלים מתופעות לוואי משמעותיות. אפשר להתאים את זמני הטיפול לשעות נחיצותו בלבד: במהלך הלימודים בבית הספר, בעת הכנת שיעורי הבית, בזמן בחינות וכדומה. חלק מהילדים הלומדים יום לימודים ארוך וקוקים לתוספת של כדור או חצי כדור בשעות הצהריים.

נוסף על כך יש גם ריטלין ארוך טווח, שמשחרר באטיות ופעולתו ממושכת. כדור אחד ממנו ביום משפיע במשך רוב שעות היום (בין 8 ל-12 שעות). תרופה אחרת בעלת טווח השפעה ארוך, שאף היא מבוססת על עקרון השחרור האטי של החומר הפעיל, היא הקונצרט, שהותרה לשימוש בישראל לא מכבר.

חשוב להדגיש את הכרחיות המעקב הקרפני של הרופא המטפל, מעקב שמטרתו הגדרת סוג התרופה והמינון המתאימים לילד המסוים מתוך שאיפה לשיפור מרבי בתפקוד הילד ומועור תופעות לוואי לא רצויות.

#### מהן תופעות הלוואי הלא רצויות של הריטלין?

התופעה השכיחה ביותר היא ירידה ברמת התיאבון של הילד; היא ניכרת רק בשעות שהילד נתון להשפעת התרופה, ובעיקר בשבועות הראשונים לנטיילתה. לאחר מכן התופעה נעלמת מאליה במרבית המקרים. מניסיוני עם אלפי ילדים שנטלו ריטלין בשעות הבוקר עולה שמרביתם אוכלים בתיאבון את המזון שהביאו עמם מהבית להפסקת עשר.

תופעות אחרות, פחות שכיחות, הן כאבי ראש, כאבי בטן, יציאות של צואה רכה, שינויים במצב הרוח לכיוון דיכאוני והופעה או העצמה של טיקים מוטוריים אצל ילדים שיש להם נטייה לכך.

כאמור לעיל לריטלין עשויה להיות השפעה מיטיבה על כ-80% מהילדים הצורכים אותו. על ה-20% הנותרים ייתכן שלא ישפיע כלל, יגרום לפעילות יתר מוגברת או לחלופין להאטת הפעילות, לעצבות ולדיכאון. הפסקת השימוש בריטלין מבטלת את תופעות

הלוואי השליליות האלה.

#### האם ריטלין עלול לגרום להתמכרות?

לא. לשאלת ההתמכרות לתרופה יש שני היבטים: ההיבט הגופני וההיבט הפסיכולוגי. ההיבט הגופני עלול להתבטא בהתרגלות של הגוף למנת החומר הממכר (דוגמת ניקוטין, אלכוהול וסמים קשים) ובצורך גובר ועולה למנה גדולה יותר. תופעה זו אינה קיימת כלל בעקבות נטילת ריטלין בכמויות הניתנות כיום. כמו כן, כידוע, חסרונו של החומר הממכר בגוף עלול לגרום לסבל למתמכר ולדרישה בלתי נסבלת לצרוך את החומר הממכר. גם תופעה זו אינה קיימת כלל בקרב ילדים שנוטלים ריטלין.

מן ההיבט הפסיכולוגי אין סכנה של תלות פסיכולוגית בריטלין. ילדים יכולים להפסיק את נטילתו בשבתות, בחגים ובחופשות, בלי שיסבלו מבחינה גופנית ובלו שיתעורר אצלם צורך נפשי לחוות את השפעתו.

**האם נכון שילדים שהשתמשו בריטלין נפחפו בהמשך לשימוש בסמים מסוכנים?**

ממצאי מחקרים הצביעו על קשר סטטיסטי מובהק בין הפרעת קשב או יתר פעילות לבין נשירה מבית הספר, עבריינות, מחלות נפש וקשיי הסתגלות בבגרות. מחקרים בודדים מצאו גם קשר גומלין בין שימוש בריטלין לבין תופעות אלה. אך במחקרים מאוחרים ומבוקרים יותר התברר שמקור הבעיה אינו בעצם השימוש בריטלין בגיל הילדות והנעורים אלא דווקא אי-שימוש או שימוש לא סדיר ומועט יחסית באמצעי טיפולי זה, למרות ההמלצות של אנשי המקצוע.

#### האם יש התוויות נגד שימוש בריטלין?

במקרים שירוע מראש שלתלמיד יש נטייה דיכאונית או נטייה לטיקים עדיף להימנע משימוש בריטלין, ומומלץ לנסות טיפולים חלופיים.

### לחיות עם ריטלין: איך לפקח על הטיפול התרופתי ולעקוב אחר יעילותו?

כיום מקובל בקרב הרופאים להשתמש במקצת הכלים הנהוגים לאבחון התסמונת גם לבריקת יעילות הטיפול התרופתי. לעתים קרובות אין בכלים אלה כדי לשכנע את ההורים בזכות יעילות הטיפול התרופתי ואף לא בנוגע לרצינות המעקב הרפואי אחר השימוש בתרופה והשלכותיו.

להלן תיאור של הכלים האבחוניים המקובלים העומדים כיום לרשות הרופאים לאבחון ההפרעה ולמעקב אחר יעילות השפעת הטיפול התרופתי:

**ריאיון עם ההורים והילד** – לאחר תחילת הטיפול התרופתי. מעצם טיבו הריאיון מבוסס על שיפוט סובייקטיבי של ההורים ושל הילד, ואין בו כדי לספק לרופא תמונת מצב ערכנית ומדויקת על השפעת הטיפול התרופתי על התלמיד במהלך לימודיו בבית הספר.

**שאלוני דיווח של הורים ושל הורים** כגון שאלון קונרס להורים (CPRS-48) ושאלון קונרס למורים (CTRS-39) או שאלון המבוסס על רשימת התסמינים כפי שהם מופיעים ב-DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994). שאלונים אלה עשויים לסייע באבחון ההפרעה ואף לספק מידע כללי על השפעת הטיפול התרופתי, אך יש בהם רק התרשמות כללית של ההורה או המורה, בלי דיווח מדויק של השפעת התרופה בשעות הלימוד השונות מדי יום ביומו. מגבלה זו נובעת מאופי השאלונים ומההוראות למילויים, ◀

שהן כדלקמן: "קרא/י את הרשום מטה בעיון והחלט/י באיזו מידה אפשר לאפיין את התנהגות ילדך במהלך החודש האחרון". בדומה, גם ההוראות לשאלון קונרס למורים אינן דורשות מהמורה דיווח ספציפי על השפעת הטיפול התרופתי בכל שיעור ושיעור: "קרא/י את הרשום מטה בעיון והחלט/י באיזו מידה אפשר לאפיין את התנהגות התלמיד/ה הנ"ל במהלך החודש האחרון".

**אבחון ממוחשב באמצעות מבחן ביצוע ממוחשב (CPT).** בשנים האחרונות גובר השימוש במערכות ממוחשבות לאבחון הפרעת קשב. יש כמה מערכות ממוחשבות של CPT (Continuous Performance Test) כגון מבחן TOVA (Test Of Variability of Attention) או IVA (Integrated Visual and Auditory Test), המספקות מדדים אובייקטיביים וכמותיים של קשב, אימפולסיביות והיפראקטיביות בבריקה קצרה, מהימנה ותקפה מדעית. הבריקה יעילה לשימוש מרפאתי לבחינת יעילות הטיפול התרופתי בריטלין באמצעות שתי בדיקות בזו אחר זו של תהליכי הקשב והשליטה בתגובות - לפני מתן התרופה וכחצי שעה לאחר נטילתה. למרות יתרונותיה של בדיקה זו היא אינה מספקת מידע על תפקודו של התלמיד בבית הספר ועל השפעת התרופה עליו בהקשר הלימודי היומיומי והמתמשך.

**דף מעקב שבועי לבדיקת יעילות הטיפול התרופתי (ד"ר דוד יגיל)**

דף מעקב לשבוע סיום \_\_\_\_\_ עד יום \_\_\_\_\_  
 שם התלמיד/ה \_\_\_\_\_ שם מחנך/מחנכת הכיתה \_\_\_\_\_  
 קבל טיפול תרופתי: כן / לא \_\_\_\_\_ שם התרופה: \_\_\_\_\_ מינון: \_\_\_\_\_

**החיות:** סמני/י בכך רצא לתיאר התנהגות תלמיד בכל שיעור. מוצע להוסיף פרטים נוספים בסעיף "הערות" בתאם לצורך.

יום	שיעור 1		שיעור 2		שיעור 3		שיעור 4		שיעור 5	
	קשוב	רגוע	קשוב	רגוע	קשוב	רגוע	קשוב	רגוע	קשוב	רגוע
יום ראשון										
יום שני										
יום שלישי										
יום רביעי										
יום חמישי										
יום שישי										

הערות: \_\_\_\_\_

דיווח כוללני מסוג זה עלול להיות מוטה בהשפעת "אפקט האירועים האחרונים" שקרו ביחסי מורה-תלמיד.

הדיווח בכל שיעור ושיעור נוגע לשתי התנהגויות מטרה רלוונטיות להשפעת הטיפול התרופתי ולבריקת היעילות של כל טיפול אחר. מתוך מגוון של התנהגויות ולאחר קבלת משוב מצוות המורים צומצמו התנהגויות המטרה לשתי התנהגויות מרכזיות: "רגוע מבחינה גופנית" ו"קשוב ומרוכז". תוספת של התנהגויות עלולה להכביד על המורה, ואינה תורמת ערך מוסף משמעותי.

הנתונים המתקבלים מרף תצפית שבועי זה עשויים לספק מידע רב ומדויק הן להורים והן לפסיכולוגים ולרופאים שצריכים לקבל החלטות על יעילות הטיפול התרופתי. אפשר למלא את דף המעקב השבועי במשך שבוע ימים לפני תחילת הטיפול התרופתי כדי לקבל "קו בסיס" (baseline) ולאחר מכן במשך שבוע שבמהלכו הילד מקבל את התרופה במינון נמוך ושבוע נוסף במינון גבוה יותר. שימוש חוזר ונשנה בכלי זה אינו גורע מיעילותו אלא מגביר את אמון ההורים במורים וברופא, המתבססים בקבלת ההחלטות שלהם על מידע עובדתי בר תצפית.

מבט מהיר ברף תצפית זה מאפשר למתבונן להבחין באותם שיעורים שבהם התנהגויות המטרה אינן מושגות, ולברוק מה הסיבות לכך. למשל, ייתכן שבשיעור הראשון השפעת הטיפול התרופתי עדיין לא מורגשת והילד אינו שקט ואינו מרוכז בלימודים, אך למן השיעור השני מתרחש שינוי משמעותי. במקרה כזה ראוי שהורים יקדימו ויתנו לילד את התרופה שעה אחת קודם. לעומת זאת יש מצבים שבהם מינון מסוים אפקטיבי לשלושת השיעורים הראשונים ואינו יעיל בשיעורים הבאים. במקרה כזה תוספת של מנת תרופה במינון שייברק בכלי זה עשויה להביא לשינוי ההתנהגות הרצוי. ייתכן גם מצב שבו התלמיד אינו מתנהג כשורה בשיעורים של מורה מסוים, למרות ההשפעה המיטיבה של התרופה בשיעורים אחרים. במקרה כזה ראוי לברוק מה קורה ביחסי מורה-תלמיד.

חשוב לציין שהמורים אינם נדרשים למלא את דף התצפית השבועי בכל ימות השנה, אלא רק שבוע לפני תחילת הטיפול התרופתי ולאחר מכן במשך שבועיים-שלושה עד לקבלת תמונה אמינה בנוגע ליעילותו. המשובים שהתקבלו במהלך השנים האחרונות מעשרות מורים וממאות הורים בנוגע ליעילותו של כלי זה מלמדים שהוא עוזר לשכנע הורים רבים להמשיך בטיפול התרופתי למרות חששותיהם ולמרות הסתייגותם הראשונית. נוסף על כך הוא הגביר את האמון ביחסי הורים-מורים ואפשר למורה לספק לרופא דיווח מדויק על תרומת הטיפול התרופתי במהלך כל שעות הלימודים. □

ד"ר דוד יגיל הוא ראש המגמה לפסיכולוגיה בחוג למדעי התנהגות שבמכללה האקדמית עמק יזרעאל

**לקריאה נוספת:**

איגוד רופאי הילדים, 1997. "השימוש בריטלין ובתרופות נוספות לתסמונת הפרעות קשב", **עדכון בפדיאטריה** 21: 39-40.  
 ברקלי, ראסל א', 1997. **לשלוט ב-ADHD: מדריך מלא ומוסמך להבנת הפרעות קשב וריכוז**, תל אביב: גליליה.  
 האלוול, א' מ', וג' רייטי, 1998. **מריטת עצבים (הפרעת קשב ADD)**, תרגמה: נדיבה פלוטקין, תל אביב: אור-עם.  
 יגיל, ד', וס' יגיל, 2000. "פסיכונירור-תרפיה: טיפול משולב ורב-תחומי בהפרעת קשב ויתר-פעילות", **וגיות בחינוך מיוחד ושיקום** 15(1): 15-15.  
 יגיל, ד', וס' יגיל, 2003. **תמיד אני אשמם! ספר הדרכה להורים וילדים**, חיפה: דפוס איילון.  
 מנור, א', וס' טיאנו, 2001. **לחיות עם הפרעת קשב וריכוז ADHD**, תל אביב: דיונון.  
 שלר, ר', וס' גרוס-צור, 1997. "טיפול במטיילפינדאט (ריטלין) בתיסמונת הפרעת קשב וריכוז", **הרפואה** 132(1): 672-675.

**המלצה - דף מעקב שבועי לבדיקת יעילות הטיפול התרופתי**

במהלך עבודתי כפסיכולוג של בית ספר ייעודי לתלמידים לקויי למידה, שמרביתם סובלים מתסמונת הפרעת קשב או יתר פעילות, פיתחתי כלי לרישום יומיומי של התנהגות התלמיד בדרך יעילה וקצרה שדומה לכלים המקובלים מזה שנים רבות במחקר פסיכולוגי ובניתוח התנהגות יישומי. לראבוננו, רופאים אינם מכירים את הכלים האלה די הצורך, אף על פי שהם משמשים פסיכולוגים חינוכיים כאמצעי לקבלת משוב מצד המורים בנוגע לתפקודו של התלמיד. יתרונותיו של כלי זה בפשטותו. המורה יכול למלא אותו מדי יום ביומו, בכל שיעור, בלי שידרוש ממנו מאמצים רבים. התמונה העולה מרף המעקב מתארת את תפקודו של התלמיד בכל שיעור ושיעור, במקום דיווח כוללני על התנהגותו "במהלך החודש האחרון". כידוע,



# עלייתו ונפילתו של בית הספר המקיף

אחריו, זלמן ארן, טרח על דיפרנציאציה שלה. הוא ראה בחזונו את כלל ילדי ישראל נוהרים לחינוך העל-יסודי וכיוון שעל החינוך העל-יסודי אי-אפשר לכפות תכנית לימודים אחידה, הוא בידל וגיוון אותה. ארן פעל לקידום חינוך מקצועי וחקלאי כדי לפתוח את שערי החינוך העל-יסודי לילדי העולים שהגיעו זה עתה. במצב החדש שנוצר תכנית הלימודים התובענית של דינור חלה על המוכשרים בלבד, ואילו הפחות מוכשרים למדו רק חלקים ממנה.

אם דינור נשא את נס הממלכתיות, שהתעלמה מן הפערים ברמות הלימודים בבתי הספר הממלכתיים, ארן נתן דחיפה רבת להבחנה בין רמות הלימודים השונות. משרד החינוך בהנהגתו נתן את הרעת על תלמידים יוצאי ארצות האסלאם, שהוגדרו "טעוני טיפוח" במבחני "הסקר" שנערכו בסוף בית הספר היסודי, ואבחן את יכולותיהם של התלמידים לפי ארצות מוצאם (למושג "טעוני טיפוח" לא היו את המשמעויות שצבר עם הזמן).

בתמיכתם של יועצים מן האקדמיה, ביניהם פרופ' יהושע פראוור וד"ר גינה אורת, הגביר ארן את לימודי המקצוע ותושיית הכפיים מתוך אמונה שעתידיה של המדינה ושל החברה בישראל נסמכים לא רק על "המוח היהודי", אלא גם על "עבודת כפיים יהודית", שבלעדיה לא ייכוננו תעשייה וחקלאות במדינה הצעירה. עם גישה כזאת אין פלא שמיד בכניסתו לתפקיד (1955) פתח ארן במערכה להעברת החינוך החקלאי מידי משרד החקלאות והחינוך המקצועי מידי משרד העבודה לידי משרד החינוך.

ובמשרד החינוך התיכון העיוני חגג. הוא היה ללוז של עבודת החינוך. ד"ר מיכאל זיו, מנהל המחלקה לחינוך תיכון, וחבר מפקחי הפכו לקובעי המדיניות החינוכית. קולם נשמע ברמה והכתיב את דרישות החינוך התיכוני שבמרכזן בחינות הבגרות.

ארן לא השלים עם הפיכתו של בית הספר התיכון העיוני לגולת הכותרת של עבודת משרד החינוך. שנה לאחר כניסתו לתפקיד הוא מימש את חזונו והכניס תחת כנפיו של המשרד את החינוך המקצועי

בתי הספר המקיפים - גולת הכותרת של "הרפורמה" - נולדו מביקור של ח"כ ברקת בוועידת האינטרנציונל הסוציאליסטי באירופה. הוא שמע שבחים, התלהב והדביק בהתלהבות את שר החינוך זלמן ארן. עשרות בתי ספר מקיפים הוקמו ברחבי הארץ. אחר כך חיפשו דרכים לצאת מזה

## אליעזר שמואלי

**ב**ראשית שנות החמישים הוזמין ראש הממשלה רוד בך גוריון את פרופ' בן ציון דינור להיות שר החינוך. בן-גוריון הועיד לו תפקיד היסטורי: לממש את הכרתו על חיסול הזרמים בחינוך ולהחיל חינוך ממלכתי על כל מערכת החינוך. דינור נענה ליעודו בדבקות מרשימה ופעל במלוא כוחו וכישוריו לטיפוח רעיון הממלכתיות במערכת החינוך. בין שאר מפעליו עיצב דינור את תכנית הלימודים החדשה שירשה את תכנית הלימודים שנהגה ביישוב משנת תרפ"ח (1928). דינור, אוטורידקט, תלמיד חכם וחוקר תולדות ישראל, ראה ממרום שבתו את כלל התלמידים כמקשה אחת: כולם חכמים, כולם נבונים וכולם יכולים להתמודד עם תכנית הלימודים שלו - תכנית לימודים תובענית שדרשה יכולות גבוהות ביותר. בסיום הקדנציה שלו (1955) התהוו החינוך הממלכתי והחינוך הממלכתי-ידתי. לעומת דינור, שטרח על האחדה של מערכת החינוך, השר שבא

תכנית להקמה של בתי ספר על-יסודיים בעיירות הפיתוח שיכללו מגמה מקצועית ומגמה חקלאית. בתי ספר אלה יהוו תשתית לבתי ספר מקיפים שייבנו בעיקר בפריפריה.

בתי ספר על-יסודיים באנגליה נחלקו לשלוש קבוצות: בתי ספר עיוניים (grammar schools), בתי ספר מקיפים (comprehensive secondary modern schools) ובתי ספר ארבע-שנתיים (secondary modern schools). מאחורי בתי הספר העיוניים עמדה המפלגה השמרנית ומאחורי בתי הספר המקיפים "המודרניים" עמדה מפלגת הלייבור.

משרד החינוך הישראלי, אין צורך לומר, היה בעד הלייבור. ייבוא בתי ספר מקיפים מאנגליה ערער את מעמדה של המחלקה לחינוך תיכון במשרד החינוך. במשרד קם גוף חדש במסגרת מינהל החינוך שטיפל בבתי הספר הללו, בתכנונם ובקמתם. פנחס ספיר, שהתמנה לשר האוצר, פעל בעוצמה אופיינית לגיוס הון מיהדות ארצות הברית לשם הקמתם של בתי ספר מקיפים. בפגישה סודית של שר האוצר, יו"ר הנהלת הסוכנות ומנכ"ל המגבית המאוחדת ב"גלי כינרת" בטבריה, פגישה שגם אני השתתפתי בה, הוחלט להזמין לארץ משלחת של המגבית ולרתום אותה לעניין זה. ארן ביקש ממני ללוות את המשלחת ולדבר באוזניה בשבח החינוך המקיף. המהלך צלח, ותורמים תרמו יותר מ-100,000 דולר כל אחד. גיוס הכספים למטרה זו נמשך עוד שנים בניצוחו של ספיר.

בתוך עשור צצו עשרות בתי ספר מקיפים במרכז ובפריפריה - בתל אביב, בירושלים, ביהוד, באור יהודה, בקריית שמונה, בחצור, בבית שאן, בקריית ים, במגדל העמק, בקריית גת, בדימונה באשדוד, באפקים, באילת ובירכא. המבנים החדשים על הסדנאות והמעבדות שלהם העניקו לצוותי החינוך שפעלו בהם יוקרה וגאווה, ומערכת החינוך הישראלית הצטרפה בזכותם לתנועת החינוך המקיף של אירופה. בתי הספר המקיפים הפכו לכותל המזרח של מערכת החינוך.

אך למרבה צערם של חסידיו בית הספר המקיף הופיעו עם הזמן גישות חינוכיות חדשות שחלקו על יתרונותיו. גם הישגי התלמידים בבתי הספר העיוניים וירידת ערכה של העבודה (תרתי משמע) הוסיפו לשחיקת יוקרתו של בית הספר המקיף.

בתי הספר המקיפים אמנם השתלבו יפה ב"רפורמה" הידועה של שנות השבעים והשמונים. הם תוכננו כבתי ספר שש-שנתיים וכללו חטיבת ביניים וחטיבה עליונה. הם ענו על צרכיה של חברה חדשה שביקשה להימנע מחלוקת התלמידים ל"עיוניים" ול"מקצועיים". אך מטרה זו נזנחה עם השנים ומטרה אחרת - הצלחה בבחינות הבגרות - באה במקומה. ההצלחה בבחינות הבגרות קבעה את מעמדם של בתי הספר. בתי הספר המקיפים החלו להפריד את התלמידים "הטובים", המתאימים לחינוך עיוני, מהתלמידים "הפחות טובים", המתאימים לעבודת כפיים. המוטלת חזרה לחלוקה דהפקטו של התלמידים למסגרות נפרדות. הרעיון הבסיסי של החינוך המקיף איבד בהדרגה את תומכיו.

אין לי ספק שבשעתם בתי הספר המקיפים, שהוקמו בתנופה גדולה בעיקר בערי הפיתוח, פתרו בעיות קשות. חלק ניכר מבוגריהם המשיכו ללימודים במוסדות להשכלה גבוהה וחלקם נקלטו במפעלי התעשייה. רעיון החינוך המקיף לא איבד את תוקפו. המוטלת נעה, ולא אתפלא אם תשוב אליו יום אחד.



נשלח ללמוד את הנושא. אליעזר שמואלי וזלמן ארן

והחקלאי. רשתות "אורט" ו"עמל", נשות "המזרחי", ויצ"ו ומועצת הפועלות סופחו למשרד החינוך והתרבות. מעתה הופיעו במוזכרות הפדרוגיית לחינוך העל-יסודי (שנפרדה מן המוזכרות הפדרוגיית שטיפלה בכל המערכת) אנשים חדשים: נציגי החינוך הטכנולוגי והחקלאי. המפגש ביניהם לבין נציגי החינוך העיוני היה טעון. החדשים ה"זרים" טרם השכילו ללמוד את הטרמינולוגיה החינוכית של ד"ר זיו ומפקחיו, ממשיכי המורשת של הגימנסיה "תרבות" בפולין.

בנקודה זו מתחיל סיפור הולדתו של בית הספר המקיף. ח"כ ברקת, יו"ר הכנסת וחבר מפא"י, שב מוועידת האינטרנציונל הסוציאליסטי באירופה. הוא שמע שם את השבחים שחלקו נציגים של מפלגת הלייבור האנגלית ושל המפלגות הסוציאלי-דמוקרטיות של סקנדינביה וגרמניה לבית הספר העל-יסודי המקיף, המאגד תלמידים מכיתות ז' עד יב' ומעניק להם חינוך על פי יכולותיהם. בית הספר המקיף, כך שמע, מקבל את כל התלמידים בלי מבחני כניסה ומאפשר להם לבחור מסלולי לימוד בהתאם לנטייתיהם וליכולותיהם - מסלול עיוני, מסלול מקצועי ומסלול חקלאי תחת קורת גג אחת. ברקת הנלהב המליץ לשר החינוך לקנות את הרעיון. ארן נדבק בהתלהבות וקנה.

לפי בקשתו של ארן נשלחתי לאנגליה ללמוד את בית הספר המקיף - את מבנהו, תכניותיו, מעלותיו ומגבלותיו. שבתאי לארץ והגשתי לשר

מערכת הד החינוך ביקשה מד"ר יעל רוטברג ומנאוה דקל - הראשונה מנהלת הקו הפתוח לתלמידים והשנייה יועצת בו - לשתף את קוראי כתב העת בדילמות שתלמידים, הורים ומורים מציגים לעובדי הקו הפתוח בשיחות טלפוניות יומיומיות. הקו הוקם ב-1989 כדי להיות מוקד לפניות תלמידים ולתת סיוע מקצועי. גם אתם, הקוראים, מוזמנים לפנות לקו הפתוח או למדור זה כדי לשתף אותנו בדילמות מהשטח.

## טלפונים ניידים, כן או לא?

### המקרה

הורים בבית ספר יסודי מסוים התלוננו בשיחות טלפון לקו הפתוח שמנהלת בית הספר והמחנכות החרימו טלפונים ניידים של תלמידים ושהיו אפילו מקרים שמחנכות חיפשו בתיקים של הילדים והוציאו מתוכם טלפונים. המנהלת קבעה כי המכשירים יוחזרו להורים בלבד לאחר שיתחייבו שלא לשלוח את ילדיהם לבית הספר עם טלפונים סלולריים.

בירור שלנו העלה שתקנון בית הספר אוסר על הבאת טלפונים ניידים, אף שהורים וילדים רבים התעלמו מתקנה זו. הפניות שהגיעו אלינו באו בעקבות החלטה של המנהלת לאכוף את התקנה ולהחרים את המכשירים מכל הילדים. לדבריה ילדים עונים לטלפונים בזמן השיעור או משמיעים מוזיקה והמורים אינם מצליחים להשתלט על זה. היא סיפרה שילדים גם מצלמים מורים ותלמידים אחרים, והיה אפילו מקרה שצילמו תלמידה בשירותים.

### דיון

דוגמה זו היא רק אחת מפניות רבות בנושא. הסוגיה מעוררת שאלות בסיסיות שאינן חד־משמעיות. אנו חיים בחברה שרוב המבוגרים והילדים בה תלויים ב"ניידים" ונהנים מהשימוש בהם. הורים רבים דורשים מילדיהם ללכת עם הטלפון לכל מקום, כולל לבית הספר. משיחות שקיימנו עם ילדים והורים עולה שהאפשרות ליצור קשר בכל רגע נתון מקנה לילדים תחושת ביטחון ולהורים תחושה של שליטה.

עם זאת אנו עדים לאובדן שליטה בכל הקשור לשימוש בטלפונים הניידים בבתי הספר. תלמידים עונים לשיחות בזמן שיעור, משמיעים מוזיקה ולעתים פוגעים בפרטיות של תלמידים ומורים באמצעות שימוש במצלמות הסלולריות. אנו שומעים על תלמידים בכל גיל שמצלמים את חבריהם ואת המורים בלי רשות - כולל בזמן שיעור. אירועים של צילום תלמידים בשירותים או במצבים מביכים אחרים מתפרסמים גם בעיתונות. הטלפון הסלולרי הפך למכשיר שפוגע בזכותם של ילדים ומבוגרים לפרטיות ומשבש את עבודת בית הספר.

### הטיפול

לבקשת ההורים פנינו למנהלת בית הספר. המנהלת הסבירה את המצוקה שלה הנובעת משימוש פוגע בטלפונים ומהפרעה למהלך השיעורים. היא טענה שהמורים אינם יודעים איך לפתור את הבעיה. כמו כן היא העלתה חששות הקשורים לשימוש פוגע כלפי מורים ותלמידים והרגישה כי האיסור על הבאת טלפונים ניידים מופיע בתקנון שנכתב בשיטת עם ההורים. יועצת הקו הפתוח שטיפלה בפנייה הציעה למנהלת להרגיע את ההורים והילדים, לכנס אותם ולהסביר את הסיבות שהביאו אותה למהלך הזה.

היועצת הציעה את הקשיים לפני ההורים. היא הזכירה להם שהאיסור מופיע בתקנון בית הספר ולמרות זאת הם בחרו להתעלם ממנו ולהמשיך לצייד את הילדים בטלפונים. היועצת הרגישה כי אפשר וראוי להביע התנגדות לסעיפים בתקנון, אך אין להתעלם מהם. היא הציעה להורים לפנות למנהלת כדי לקיים דיון משותף בנושא.

### הדילמה

תלמידים והורים הרגישו שהאיסור להביא טלפונים וההחרמה הגורפת שלהם, ובכלל זה חיפוש בתיקים, פוגעים בזכותם לפרטיות, לחופש ולקניין. המנהלת והמורות הרגישו שזכותן לפרטיות נפגעת ושסדר הניהול התקין של בית הספר והשיעורים בכיתות נפגע.

מה דעתכם בסוגיה זו? האם להרשות לתלמידים להביא טלפונים ניידים לבית הספר או לאסור עליהם? האם יש דרך ביניים? נשמח אם תשתפו אותנו במחשבותיכם ותסייעו לנו בפתרון הדילמה. נשמח אם תעלו דילמות "בווערות" אחרות מתוך התנסויותיכם בבית הספר ובכיתות.



### הקו הפתוח לתלמידים:

טלפון: 003-222-800-1, 02-5602538 • פקס: 02-5603754 • מען: הקו הפתוח לתלמידים, משרד החינוך, ירושלים 91911  
דואר אלקטרוני: kav\_patuach@education.gov.il • אתר האינטרנט: www.edu.gov.il/KavPatuach

# כ מו צריך שיעורי בית

האם שיעורי הבית מעודדים חשיבה או שינון? האם הם מתאימים לכולם, לאחדים או לאף אחד? האם אפשר לבדוק אותם? האם יש בהם תועלת כלשהי? הגיע הזמן לצאת ממצב של "טייס אוטומטי" ולשאול כמה שאלות לפני שנותנים שיעורי בית בסוף השיעור

## אליעזר יריב

קרובות שיעורי הבית הם מקור למריבות במשפחה ולתלונות של הורים כלפי בית הספר על פחות מדי או יותר מדי שיעורי בית.

כאשר מורדים את היקף השעות שתלמידים בישראל משקיעים בהכנת שיעורי בית מדי יום ביומו מגיעים לתשומה שמחירה התקציבי הוא שעת לימודים נוספת למערכת החינוך (כלומר כשביעית מהיקף השעות הכולל). אם נצרף לכך גם את השוק התוסס של שיעורים פרטיים, המגלגל יותר ממאה מיליון ש"ח בשנה, הרי שבמונחים כלכליים מדובר בתופעה רחבת היקף ויקרה.

בארצות הברית שיעורי הבית הם נושא חם בשיח החינוכי והמחקרי, אולם בישראל אין לכך זכר כמעט. היעדר דיון ציבורי ומקצועי והיעדר מחקר בנושא זה מפתיעים למדי, בהתחשב בעובדה שהתופעה נוגעת לשגרת חייהן של משפחות רבות כל כך בישראל. אני מבקש לתרום לדיון הציבורי (הרל) מעט ידע ותובנות שעולים ממחקרים שנערכו בארצות הברית ובאנגליה וממחקרי שלי. לאחר שאסקור בקצרה את התפתחות התרגול בבית הספר ובשיעורי הבית אתמקד בארבע מכלולות נפוצות הקשורות במתן שיעורי בית, בהכנתם, בבדיקתם בידי המורים ובתועלת שהם מביאים. כדי לבסס את טענותיי אצרח ציטוטים מראיונות שערכו סטודנטים שלי במכללת גורדון עם 77 תלמידי כתי ספר יסודיים וחטיבות

שיעורי בית, כך נדמה, קיימים מיום שבת הספר נוסד. זוהי פרקטיקה כל כך מקובלת שרק לעתים רחוקות אנו שואלים לשם מה היא קיימת, והאם היא בכלל נחוצה. אפשר לראות בשיעורי הבית השלמת עבודה על נושא שנלמד בשיעור או הכנה לשיעור הבא - מפעם לפעם ובהתאם לצורך - אך בפועל רוב המורים תמיד נותנים שיעורי בית כתרגול נוסף, בלא קשר לתכנים הנלמדים, ובלבד שהילדים "יעשו משהו בערב". התרגול הנוסף כרוך בדרך כלל במילוי דפי עבודה קלים ומשעממים, שתורמים אך מעט לחשיבה על התכנים הנלמדים ולהבנתם. מורים תולים את חשיבותו של התרגול הנוסף במסגרת שיעורי הבית בטעמים רבים, למשל: הוא מעמיק את השינון של החומר הנלמד, משפר את ההבנה שלו, מעודד תרגול ופתרון בעיות, מעודד רכישת הרגלים של סדר ותכנון זמן, משפר את הקשרים בתוך המשפחה ומגביר את מעורבותם של ההורים בלימודי ילדיהם. אך לצד היתרונות האמיתיים או המדומים הללו, ישנם לא מעט חסרונות: שיעורי הבית גוזלים זמן רב,<sup>1</sup> הם משעממים ומתישים, ולכן תלמידים רבים אינם עושים אותם כלל או מעתיקים מתלמידים אחרים. לעתים

ש



ביניים על הכנת שיעורי בית.<sup>2</sup> דברי התלמידים מיועדים לעורר מחשבה, לא לבקר את המורים ואת עבודתם החשובה.

## על תולדות התרגול

למידה של מיומנויות - קריאה, כתיבה, חשבון, שפות זרות, ביצועים בספורט - מחייבת תרגול. התרגול בכלל ושיעורי הבית בפרט נועדו לייעל את רכישתן של מיומנויות שונות. בספרו *משמעת ועונש* מציין הפילוסוף הצרפתי מישל פוקו<sup>3</sup> (Foucault) שהתרגול הוכנס לבתי הספר באירופה מאוחר יחסית, במאה השמונה עשרה, ושולב במהלך הלימודים מכיתה א' ועד לטקס סיום הלימודים ולקבלת תעודת ההסמכה. התרגול הפך בהדרגה למוקד ההוראה וההערכה בבתי הספר.

היחס לתרגול בשיעורים ובשיעורי הבית השתנה מעת לעת.<sup>4</sup> במאה התשע עשרה האמינו שתרגול הוא הדרך המועילה ביותר להנך ילדים למשמעת. את הגישה הקשוחה הזאת החליפה בשנות הארבעים של המאה העשרים הגישה שיש לפתח את החשיבה לא באמצעות תרגול אלא באמצעות פתירת בעיות. במסגרת גישה זו עלתה הטענה שכפיית שיעורי בית היא פלישה של המדינה אל חייהם הפרטיים של האזרחים. השינוי הבא התרחש בסוף שנות החמישים, לאחר שברית המועצות שלחה את הספוטניק הראשון לחלל. האירוע הטראומטי הזה, מנקודת מבטם של האמריקנים, הגביר את הלחץ להישגים חינוכיים, גם בסיועם של שיעורי בית סדירים. בסוף שנות השישים התחלפה הרוח החינוכית, ושיעורי הבית נתפסו כתסמין של מערכת לוחצת ומנוכרת. חוקרי חינוך העלו ספקות על תועלת התרגול בבית, והביעו חשש מפני ההשפעות הנפשיות המזיקות שלו. הגישה המתירנית הזאת התחלפה בשנות השמונים בדאגה למקומם הנמוך יחסית של התלמידים האמריקנים בטבלת המבחנים הבינלאומיים, ובדאגה למעמדה של אמריקה בתחרות הגלובלית. בשנים האחרונות מסתמנות מגמות סותרות: החוק הפדרלי

"שום ילד לא נשאר מאחור"

(No Child Left Behind)

מחוקק את מעמדם של התרגול ושל שיעורי הבית. לעומת זאת נשמעות קריאות להוריד את הלחץ מהתלמידים, ובכלל זה להמעיט בשיעורי הבית כדי לאפשר למידה "אמיתית".

בישראל יש כאמור מעט מחקר ואין מדיניות ברורה בנושא שיעורי הבית. עד העת האחרונה תמך משרד החינוך במתן שיעורי בית. בעקבות ההכנסה המדורגת של יום לימודים ארוך והנגישות הגוברת לאינטרנט, המרחיב את סביבת הלמידה, נשמעים במשרד החינוך קולות הסבורים כי המציאות החדשה מחייבת חשיבה מחדשת על נושא שיעורי הבית.<sup>5</sup>

## פיקוח ושליטה

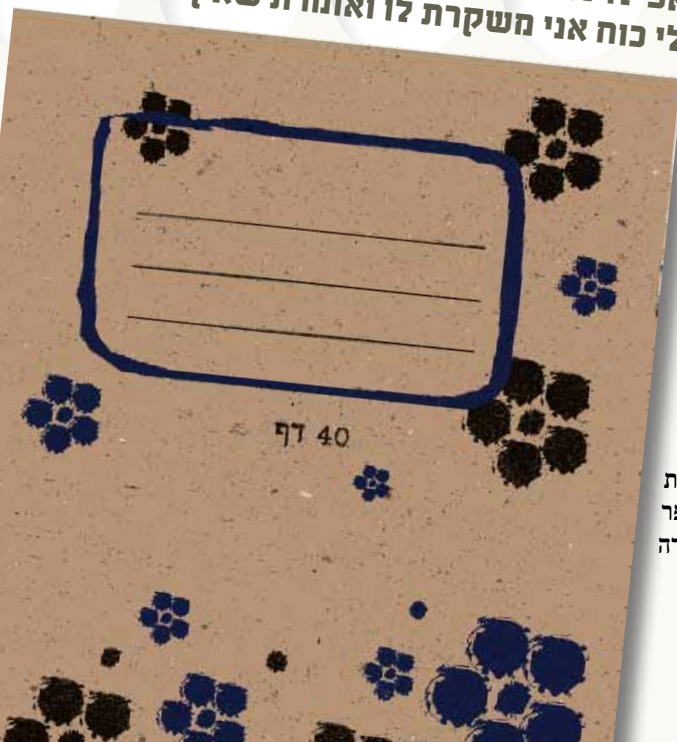
לצד התועלת הלימודית האמיתית או המדומה התרגול בבית הספר ובשיעורי הבית נועד להשיג מטרה

נוספת - שליטה. כאשר מורה למתמטיקה מתרגל את תלמידיו ומומין תוך כדי כך תלמיד אל הלוח, הוא ממחיש את עמדת הכוח שלו ביחס לתלמיד "המשקשקש". כאשר מורה מטיל שיעורי בית, הוא מאלץ את תלמידיו להקריב את שעות הפנאי שלהם לטובת פעילות בית-ספרית גם כשאינם בבית הספר. מכיוון שתלמידים רבים משתמטים מעשיית שיעורי בית, בית הספר מפתח מערכת מורכבת של פיקוח בירוקרטי והטלת סנקציות על המשתמטים. כך מתאר תלמיד את המצב: "המורה רושמת ביומן ומענישה את מי שלא מכין שיעורי בית. אחרי שלוש פעמים שולחים מכתב להורים, ולאחר שש פעמים מוזמנים אותם לפגישה. אם היא רושמת אותך שלוש פעמים, יורד לך ציון בהתנהגות בתעודה, נגיד מ'טוב מאוד' ל'טוב', ואם יש לך התנהגות טובה במשך חודש, אז מורידים לך הרשמה אחת. חוץ מזה תמיד יש מבחן על החומר, שזה לא הכי כיף, אבל מי שמכין את השיעורים מקבל ציון טוב במבחן".

ריבוי ההנחיות לטיפול בסרבנות הסמויה נבנה בהדרגה. כאשר המורים נוכחים שהפיקוח הרגיל אינו עוזר, הם מצרפים כלל שימנע את הסחף. כאשר הכלל אינו עוזר, הם מצרפים עוד אחד ועוד אחד. כל סעיף משמעותי נוסף שמצורף לתקנון מחייב את התלמידים להשקיע עוד אנרגיה נפשית כדי לבדוק אם עמדו בדרישות. במקרה שלא, הם יתאמצו עוד יותר להסוות ולרמות. וכך, הטיפול בבעיה פשוטה יחסית הופך למבוך סעיפים המצריך השכלה משפטית. "הרדיפה" הזאת מחלחלת לעתים מבית הספר אל המשפחה ומעכירה את היחסים בין הורים לילדיהם. תלמידה בכיתה ב' מספרת: "אבא כל הזמן מציק לי. כשאני באה מבית ספר הוא אומר לי: 'תאכלי ותכיני שיעורים'. עד שאני לא מכינה את כל השיעורים אני לא יכולה לעשות כלום, אפילו לא לשחק עם חברות. לפעמים כשאין לי כוח אני משקרת לו ואומרת שאין לי. כשאמא באה מהעבודה היא עוזרת לי להכין שיעורים. היא אמרה לי שאם המורה תכתוב ביומן שאני מכינה את כל השיעורים ומתנהגת יפה היא תקנה לי בובה גדולה. אמא קונה לי הרבה ממתקים כשאני מתנהגת יפה".

לא כל המורים וההורים מנצלים את סמכותם בכוחנות כזאת. בראיונות שערכנו הסתמנה שונות גדולה בין בתי ספר. כל המורים, כך נראה, בודקים את המטלות שהם נותנים, אבל יש כאלה שמסתפקים בדיווח של התלמידים לצורך מעקב בלבד. לעומתם ישנם מורים ומוסדות רבים שמחמירים בבדיקה ובתגובה המענישה. לא מעט תלמידים ציינו שהם מכינים שיעורי בית משום שהם פוחדים להיענש. כאשר לתגובות ההורים התמונה מגוונת יותר. תלמידים רבים ציינו שהם מכינים בעצמם את שיעורי הבית. אחרים סיפרו שההורים עוזרים להם, בעיקר במטלות

**תלמידה בכיתה ב': "אבא כל הזמן מציק לי. כשאני באה הבית ספר הוא אומר לי: 'תאכלי ותכיני שיעורים'. עד שאני לא מכינה את כל השיעורים אני לא יכולה לעשות כלום, אפילו לא לשחק עם חברות. לפעמים כשאין לי כוח אני משקרת לו ואומרת שאין לי"**



אני יכולה להיעזר בחברים ולשמוע דעות אחרות ודרכים חדשות ללמידה. פעם היינו צריכים לעשות עבודה קבוצתית על ההיסטוריה של קריית אונו. אחרי שסיכמנו את החומר, אחד הילדים הציע שנדבר עם סבא שלו. היה מאוד מעניין לשמוע את הסיפור האישי שלו על הימים הראשונים בקריית אונו. אחרי זה עניין אותי לשאול את סבא שלי על החיים שלו כשהוא הגיע לארץ ישראל".

בהיותי פסיכולוג חינוכי המרבה לצפות בשיעורים אני מופתע כל פעם מחדש מדרכם האוטומטית של מורים להטיל שיעורי בית. לרוב זה קורה סמוך לצלצול, כאשר ראשם של התלמידים כבר נתון להתרחשויות בחצר והם אינם פנויים לקלוט מה נדרש מהם. המורים כותבים על הלוח ומציינים בעל פה את העמודים שיש לקרוא או את מספרי התרגילים שיש לפתור. התלמידים רושמים בקפזה ופורצים החוצה. נדמה שאיש אינו חושב על התועלת שתצמח מהתרגול בבית, על מטרותיו, ועל הדרך לעשותו לחוויה משמעותית. לגישת "הטייס האוטומטי" יש מחיר כבד. הכול מתייחסים לתרגול כאל משימה לא חשובה שמוטב להשקיע בה כמה שפחות אנרגיה נפשית. כאשר היחס כזה, קשה לצפות ללמידה אמיתית. האם כדאי להפסיק את השימוש בחוברות העבודה? לדעתי אי-אפשר להשיב את הגלגל אחורה. החוברות הפכו זה כבר לאמצעי שכיח שהשימוש בו הולך ומתרחב. במקום החוברות, או בנוסף עליהן, אני מציע לאמץ את התוכנות של התלמידה מקריית אונו - לתת מטלות משמעותיות, לא שגרתיות, כאלה שכרוכות בחשיבה עמוקה, ברכישת ידע חדש ובעבודת מחקר. כדאי שמטלות אלה יכללו פעילות משותפת עם חברים והורים.

### מי לא הכין שיעורים?

הגענו לשלב בדיקת שיעורי בית. זהו שלב חיוני שמאפשר למורה לעמוד על מידת הציות של התלמידים ועל איכות העבודה שלהם.

הבדיקה מאפשרת לשרש שגיאות, לאתר תכנים שלא הובנו כהלכה בשיעור ולאודת לתלמידים שהמורה מתייחסת ברצינות להשקעה שלהם בבית. הבדיקה גם מועילה להגברת הישגים.<sup>6</sup> מרבית התלמידים ששאלנו אכן מכינים את שיעורי הבית - מי ברצון ומי בכורח. גם בתשובה לשאלת המשך - "האם יש מקרים שבהם אינך מכין?" - רוב התלמידים ציינו שהם נמנעים מהכנה רק במקרים קיצוניים, כגון מחלה או אירוע משפחתי. עדות של תלמידה: "יש מורים שבודקים את העבודות של שיעורי הבית, ויש מורים שלדעתי לא בודקים כמו שצריך ופשוט נותנים ציון כלי לתקן או לתת משוב. כשרכר כזה קורה המוטיבציה של התלמידים יורדת כי הם יודעים שלא שווה להשקיע מעבר למה שצריך, שאפשר 'להפך' או פשוט להעתיק עבודות מהאינטרנט. אם לא בודקים אני שמחה שעשיתי, אבל לא יודעת אם עשיתי טוב".

הדילמה העיקרית של המורים היא אם לבדוק את שיעורי הבית וכיצד לעשות

הקשות. עזרה כזאת שכחה אצל תלמידים בבית הספר היסודי. מרבית הראיונות עלתה נימה של עידוד ותמיכה הורית, יותר מפיקוח ומענישה. ועוד ממצא מפתיע שיש להתייחס אליו בזהירות: המתאם בין מידת הכנת שיעורי הבית לבין מידת הפיקוח של המורים ומידת העזרה של ההורים היה אפסי.

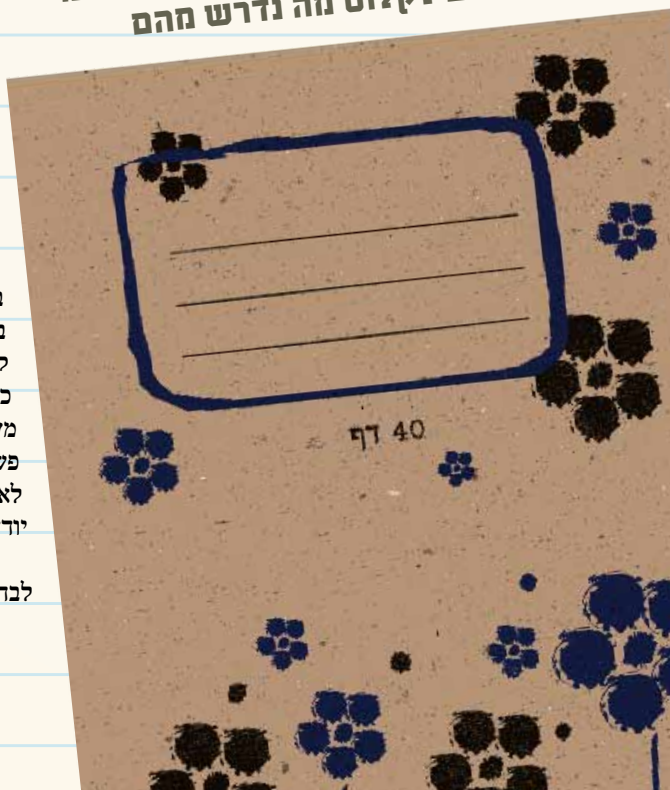
האם אפשר להימנע מפיקוח ומשליטה? נראה שלא. כמו כל ארגון אחר, גם בית הספר חייב להגדיר את הדרישות ולאכוף אותן כדי להשיג את יעדיו. הנורה האדומה צריכה להידלק כאשר העיסוק במשמעת ובסנקציות הופך לעיסוק מרכזי של בית הספר. במצב כזה מוטב לעצור ולברר לעומק את מקור ההתנגדות: האם עומס המטלות רב מדי? האם המטלות אינן בהירות דיין? האם המורים מעדיפים צייתנות על פני אחריות? שיחות עם התלמידים עשויות להבהיר זאת.

### הקלות הבלתי נסבלת של מתן שיעורי בית

בשונה מהמצב בכיתה, כאשר מורים מבקשים לתרגל את התלמידים בבית הם אינם יכולים לסייע לתלמידים המתקשים. אפשר כמובן לתת פטור לתלמידים מתקשים או להעלים עין כאשר אינם מכינים את שיעורי הבית, אך הרבר מנוגד לאמות המידה המוסריות והפדגוגיות של מרבית המורים. לכן, כדי שכל התלמידים יוכלו לעמוד במטלה, המורים נותנים מטלות קלות ופשוטות. מטלות כאלה מטבען מאתגרות פחות ומשמעותיות יותר. לרוב הן מכוונות לביסוס הידע הגולמי שהמורים הקנו בכיתותיהם. מחקרים בארצות הברית אכן מראים ששיעורי בית מכוונים אל המכנה המשותף הנמוך ביותר ומעודדים למידה שטחית. את המציאות הזאת היטיבו לקלוט חברות מסחריות שהחלו לשווק חוברות עבודה ודפי תרגול צבעוניים. לכאורה מדובר בעסקה

המורים מקבלים כלי נוח, מהודר ושיטתי שמקל מאוד את ההוראה והתרגול. במקום להמציא מחדש את הגלגל ולפתח תכניות לימודים מדי שנה בשנה, הם נעזרים בחומרים שפיתחו מומחים ושקיבלו אישור של משרד החינוך. אמצעי זה נוח גם לתלמידים - הוא חוסך עיסוק בניירות. ההורים, שנאלצים לשלם כסף רב, חשים שקיבלו תמורה נראית לעין: אמצעי שיקדם את ילדיהם להישגים (כך הרי נכתב על הכריכה האחורית של החוברות). רק הלמידה יוצאת נפסדת. תלמידה בכיתה ו' מספרת: "אני לא אוהבת לעשות שיעורי בית, אבל אם יש לי עבודה שאני לומדת ממנה משהו חדש, או אם הולך לי מאוד בקלות, אז אני מרגישה ממש טוב עם עצמי. בדרך כלל שיעורי הבית לא מעניינים אותי. אני אוהבת שנותנים לנו עבודות קבוצות כי אז

**בהיותי פסיכולוג חינוכי המרבה לצפות בשיעורים אני מופתע כל פעם מחדש מדרכם האוטומטית של מורים להטיל שיעורי בית. לרוב זה קורה סמוך לצלצול, כאשר ראשם של התלמידים כבר נתון להתרחשויות בחצר והם אינם פנויים לקלוט מה נדרש מהם**



זאת היטב וביעילות. להחלטה שלא לברוק יש, כפי שראינו, השפעה שלילית על המוטיבציה של התלמידים ועל הישגיהם. אם מחליטים לברוק חיוני שהמשוב יהיה מפורט ויציין מה היה טוב בעבודה, היכן נדרש שיפור ואיזו תוספת נחוצה כדי שהעבודה תהיה מושלמת. השקעה כזאת מחייבת לפנות ערבים ארוכים ומתישים. במקום בדיקה פרטנית אפשר כמובן לברוק במתכונת כיתתית - המורה מקריאה כל שאלה ואחד התלמידים מרווח מה השיב (מתכונת שמתאימה לתרגילים קצרים ופשוטים). שאר התלמידים עוקבים אחר התשובה, ואלה שטעו מתקנים במחברת. החיסרון הוא שהשיטה גוזלת זמן הוראה יקר ואינה מאפשרת למורה לעקוב אחר ביצועיו של כל תלמיד (גם אם דוגמים כמה מחברות).

כיוון פעולה שונה הוא שהתלמידים יברוק את עבודתם במקום המורה. סדרת מחקרים שנערכה באנגליה<sup>7</sup> בודקת אם אפשר לשנות שיטות הערכה כדי לשפר את איכות הלמידה. החוקרים סבורים שתלמידים מסוגלים ללמוד רק אם הם מבינים מה נדרש מהם ויכולים להשיג את זה. משום כך הערכה עצמית חיונית בכל תהליך של למידה. כדי ללמד הערכה עצמית, כלומר להקנות קריטריונים וללמד להיעזר בהם, יש להקדיש זמן, במיוחד עבור התלמידים החלשים. התוצאות לא מאכזבות. אחד הכלים היעילים ביותר הוא לסמן את הדירוג העצמי של הידע במתכונת של אורות רמזור: ירוק מצייין שליטה טובה, צהוב מצייין שליטה חלקית ואדום - התלמיד לא הבין ואינו שולט בחומר. לאחר שהתלמידים מעריכים את עבודתם על פי הקריטריונים שקיבלו מקבצת המורה את "הירוקים והצהובים" שישוחחו אלה עם אלה, ואילו את "האדומים" היא מלמדת בעצמה. הערכת עצמית הופכת כלי משלים להערכה עצמית. התלמידים מתחלקים לזוגות ומעריכים זה את עבודתו של זה. הם לומדים להעריך עבודות, ומאמצים בהדרגה נקודת מבט של מורים על איכות העבודות. המחקרים מראים שכלי זה יעיל במיוחד, משום שהיחס לחברים שונה מהיחס למורים. כדי להפיק ממנו תועלת מרבית על המורים לתת לתלמידים קווים מנחים ברורים לציינון.

## המיתוס של שיעורי הבית

שיעורי בית הם מושא למחקר כבר שנים רבות. מחקרים ומאמרים שנכתבו בארצות הברית העירו ששיעורי בית מקדמים למידה והישגים. אבל ניתוחי על (מטא-אנליזה) שנערכו בעת האחרונה מראים שלשיעורי הבית אין כל תרומה להישגים בבית הספר היסודי, תרומה מעטה בחטיבת הביניים ותרומה בינונית בחטיבה העליונה.<sup>8</sup> ככלל, מעט שיעורי בית עדיפים על פני היעדרם וגם על פני עומס רב מדי. עוד מתברר ששיעורי בית אינם משרים הרגלים ומוטיבציה.<sup>9</sup> חוקרים שבחנו תוצאות של מבחני מתמטיקה בינלאומיים מצאו שכל המתאמים בין ממוצע הציונים של התלמידים במבחנים לבין היקף שיעורי הבית שקיבלו היו שליליים: הם מסיקים שמדינות שמבקשות לשפר את דירוג תלמידיהן במבחנים הבינלאומיים באמצעות תוספת שיעורי בית מכשילות את עצמן.<sup>10</sup>

האם אפשר לקיים בית ספר בלא שיעורי בית? תלוי את מי שואלים. בראיונות הפנינו את השאלה הזאת לתלמידים. שלישי מהם, רובם בנים, השיבו בחיוב. מבחינתם התרגול הנוסף בבית אינו מועיל והם היו רוצים לפנות יותר זמן לשחק עם חברים. התברר גם שעמדה "אנרכיסטית" זו מופיעה יותר אצל תלמידים שמוריהם ממעטים לברוק את שיעורי הבית. שאר התלמידים שללו את הרעיון בנימוק שאיכות הלמידה תיפגע והם ישכחו את החומר. היו גם כמה תלמידים שהביעו חשש שלא ידעו מה לעשות בזמן הפנוי. גם הורים מתנגדים כנראה לביטול שיעורי הבית. עמית שלי, פסיכולוג חינוכי, הצליח לפני שנים רבות לשכנע את צוות בית הספר שעבר בו להפסיק את מתן שיעורי הבית לכיתות א' עד ג'. הניסוי התנהל בהצלחה, וקצב התקדמות התלמידים היה טוב (ודאי לא נפל מזה שהיה

קודם לכן). לאחר שלוש שנים החלו ההורים להתלונן שילדיהם נותרו חסרי תעסוקה בשעות הפנאי. מנהלת בית הספר הבינה את הרמז והשיבה את הסדר הישן על כנו.

שיעורי בית הם פעולה לימודית נפוצה הכרוכה בהשקעה עצומה של מורים ותלמידים, אבל היחס אליה הוא לרוב שטחי ומזלזל. אני מקווה שהמאמר הזה יעורר מורים לנטוש את עמדת "הטייס האוטומטי" ולהפוך את התרגול הנוסף בבית לאמצעי משמעותי, חווייתי ומלמד. לשם כך כדאי לחשוב על ההמלצות הבאות:

1. לפני שאתם נותנים שיעורי בית, חשבו האם הם חיוניים והאם אפשר בלעדיהם.
2. כאשר אתם נותנים שיעורי בית, חשבו האם הם מעודדים חשיבה או שינון, האם הם מעניינים או משעממים, האם הם קלים מדי או קשים מדי, כמה תלמידים יזדקקו לעזרה בהכנתם.
3. זה לא כבר המליץ משרד החינוך<sup>11</sup> שכל צוות מורים יערוך דיון על ערכם של שיעורי הבית ועל הבעיות הכרוכות בהם. זוהי המלצה ראויה.
4. לצד ההתלבטות האישית והדיון בצוות המורים כדאי להעלות את הנושא לשיחה עם התלמידים. כדאי לברר אתם אילו מטלות מסייעות להם, באילו נסיבות הם אינם מכינים שיעורי בית ומתי הם מעתיקים אותם מחברים, האם יש סוגים אחרים ורצויים של שיעורי בית.
5. את תוצאות הדיונים האלה, האישיים, הצוותיים והכיתתיים, כדאי להביא לידיעת ההורים. המעורבות שלהם חיונית. לדוגמה, אפשר להמיר את דפי התרגול בכיתות הנמוכות בבקשה מההורים שיקראו ספרים עם ילדיהם וישוחחו אתם עליהם.
6. מוטב לתת לתלמידים מעט שיעורי בית.

המחבר מודה לענת רונן וללירון און על הערותיהם.

ד"ר אליעזר רייב הוא מרצה במכללה לחינוך גורדון בחיפה

### הערות שוליים

<sup>1</sup> בסקר בינלאומי שנערך בשנת 2003 נמצא שכמחצית מתלמידי התיכון בישראל מקדישים שעותיהם ביום להכנת שיעורי בית, יותר מבארצות הברית (31%) ופחות מביטליה (78%). מתוך מ' לוי, הארץ, 13 במרץ 2003.

<sup>2</sup> במסגרת תרגיל בקורס בפסיכולוגיה חינוכית כל סטודנט התבקש לערוך ריאיון חצי מובנה עם תלמיד על שיעורי הבית שהוא מקבל, על מידת ההכנה, על מידת הפיקוח של המורים וההורים ועל התועלת שבהכנתם. נערכו 77 ריאיונות עם תלמידים (מהם 32% בנים), רובם תלמידי יסודי (76%) ומקצתם תלמידי חטיבת ביניים. 82% מהנשאלים יהודים. הסטודנטים שכתבו את הריאיונות וציפרו ניתוח מוטבציוני של התכנים. באמצעות ניתוח תוכן עובד מקצת החומר לנתונים כמותיים (בסולם ליקרט בן חמש דרגות) ונערכו ניתוחים סטטיסטיים. מכיוון שמדובר בדגימת נוחות ובדיווח עצמי יש להתייחס בזהירות לממצאים, לתוקף שלהם ולמידת האפשרות להכליל אותם על אוכלוסיות אחרות.

<sup>3</sup> Foucault, Michel, 1979, *Discipline and Punish*, New York: Vintage Books, p. 167

<sup>4</sup> Gill, Brian P., and Steven L. Schlossman, 2003. "A Nation at Rest: The American Way of Homework," *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Fall 2003, vol. 25: 319-337

<sup>5</sup> חזר מנכ"ל טז/3(א), "במרחשוון התשס"ז, 1 בנובמבר 2006.

<sup>6</sup> Cooper, Harris, James J. Lindsay, Barbara Nye, and Scott Greathouse, 1998. "Relationships among Attitudes about Homework, Amount of Homework Assigned and Completed, and Student Achievement", *Journal of Educational Psychology* 90: 70-83

<sup>7</sup> Black, Paul, Christine Harrison, Clare Lee, Bethan Marshall, and Dylan William, 2004. "Working Inside the Black Box: Assessment for learning in the classroom", *Phi Delta Kappan*, September: 8-21

<sup>8</sup> Kohn, Alfie, 2006. *The Homework Myth: Why Our Kids Get Too Much of a Bad Thing*, Da Capo

<sup>9</sup> Cooper, Harris, Jorgianne Civey Robinson, and Erika A. Patall, 2006. "Does Homework Improve Academic Achievement? A Synthesis of Research, 1987-2003", *Review of Educational Research* 76 (1): 1-42

<sup>10</sup> Baker, David, and Gerald LeTendre, National Differences, Global Similarities: World Culture and Future of Schooling, Stanford: CA: Stanford University Press, 2005, pp. 127-128

<sup>11</sup> חזר מנכ"ל טז/3(א), "במרחשוון התשס"ז, 1 בנובמבר 2006.



# עם הפנים למורה

ד

רון אהרוני

**ר**דוי קטן: את ילדיי שלחתי לבית ספר לא סטנדרטי, מבתי הספר שצצים כפטריות בארץ ובעולם בעשורים האחרונים. לאחר שעברו את המערכת הזאת, עדיין אינני בטוח אם עשיתי טוב. בעקבות התנסותי למדתי להעריך את בתי הספר ה"רגילים" ואת יתרונותיהם, שנקנו בניסיון של דורות רבים. ועוד זאת: לבתי הספר ה"חיצוניים", "הניסיוניים", "הפרטיים" - נקרא להם כך או כך - יש השפעה חברתית וחינוכית שלילית, שכן הם שואבים לתוכם את התלמידים שהוריהם מבוססים יותר ומודעים יותר לחינוך.

רוב ההורים טוענים שהם בורחים מן המערכת הרגילה בגלל רמתה הירודה, אבל איני בטוח בכך. הסיבה שלי הייתה שרציתי לחסוך מעצמי את הסבל שחוויתי בתור ילד בבית ספר רגיל. כמעט כולנו זוכרים את בית הספר כמקום קשה, מקום שגם התלמידים הטובים סובלים בו מן הלחץ, מן השעמום, מן המשמעת הנוקשה מדי.

קרוב לוודאי שהתחושה הזאת עומדת ביסוד חלק גדול מן המהפכות שהתרגשו על עולם החינוך בעשורים האחרונים. גישת התלמיד במרכז, למידה בדרך החקר או הגילוי, ויתור על הוראה סמכותית ועל לימוד נוקשה באמצעות שינון - בכל אלה יש ודאי חלק לזיכרונותיהם הקשים של חוקרי החינוך מחוויותיהם בהיותם תלמידים. אלא שתחושות כאלה אינן אמורות להוות בסיס למהפכות חינוכיות; ודאי לא למהפכות הנוגעות לתכנים לימודיים.

המהפכה המשמעותית ביותר בכיוון "התלמיד במרכז" הייתה שינוי ררך הישיבה בכיתות, מישיבה עם פנים אל המורה לישיבה בקבוצות. זה היה חלק משינוי ברכי ההוראה, שעיקרו מעבר מלמידה משותפת לכל הכיתה ללמידה קבוצתית ואישית. הטענה הייתה שהילדים ילמדו בקבוצות, כלומר זה מזה. אבל אינני חושב שיש רבים הטוענים שזה מה שקורה בשטח. בפועל הדבר מחייב עבודה של כל ילד לעצמו, בדרך כלל עבודה בחבורות. המורה אמורה רק לפקח על עבודתם של התלמידים. לכאורה יש כאן "חינוך מתקדם", אך שינוי כה







## אחד הביטויים של "החינוך המתקדם" הוא שינוי בסידור הכיתה - מתלמידים היושבים עם הפנים למורה לתלמידים היושבים בקבוצות. לסידור הזה יש חסרונות, אולי גם ל"חינוך המתקדם" כולו

או ביחידות באמצעות חוברות משמעה שאנשי החינוך מלמדים את הילד מעבר לכתפי המורה. גם דימויה של המורה בעיני עצמה השתנה. המורות היוצאות כיום מן מהמכללות להוראה חוששות לנהל שיעור שלם. בעיני עצמן הן רק עוזרות ומתווכות, לא מנהיגות. הדבר משנה את המרקם החברתי של הכיתה. המורה נתפסת כעוזרת, כחברה, כמי ששותפה לתהליך רכישת הידע. כל זה נשמע טוב. אבל מי שאמור לבצע את ההוראה בפועל הוא מי שיודע, והוא שמתווך את ידיעתו לתלמיד. התלמיד, מצדו, חייב לחוש שהוא לומד ממישהו בעל סמכות.

**6. התפוררות המרקם הכיתתי.** אחת התוצאות של היעדר דיון כיתתי היא אוברן המרקם החברתי של הכיתה. ואכן, את הלכידות של הכיתה קובעים בין השאר יחסי התלמידים עם המורה. בכיתה שיש לה מנהיג הילדים מרגישים אחריות גם כלפי חבריהם. כאשר המורה אינה מנהיגה, הכיתה נוטה להיות מפוררת יותר.

**7. מעמד המורה בחברה.** ייתכן שזו השערה מרחיקת לכת, אבל נדמה לי שהשינוי במעמדה בכיתה שינה גם את מעמדה של המורה בחברה. גם לפני חמישים שנה לא השתכרו המורים משכורת מכובדת במיוחד. אבל מעמד המורה היה שונה - להיות מורה היה מכובד. לירידה במעמד יש סיבות ברורות: העולם נעשה חומרני יותר, ואנשים מעריכים פחות את מי שמשתכר מעט. תעשיית ההייטק פתחה עולם שלם לאנשים מוכשרים, וכך, אלו שפונים להוראה כיום הם בעלי כישורים נמוכים יותר יחסית. אבל גם לשינוי הישיבה בכיתות היה חלק בירידה זו. כאשר המורה אינה סמכות בכיתה, היא גם אינה סמכות בעיני ההורים. הם מרגישים רשאים להתערב בכל מהלך חינוכי, והמורות חשות שאין להן תמיכה.

לבית הספר ששלחתי אליו את ילדיי היו הרבה מעלות, וגם הרבה חסרונות. המעלה הגדולה ביותר מבחינתי הייתה שהילדים ישבו ופניהם אל המורה. המורה הייתה המנהיגה של הכיתה, וזה שינה לגמרי את פני הלימודים. כמעט לא היו בעיות משמעות, והכיתה הייתה מלוכדת להפליא. הישיבה עם הפנים אל המורה לא פגמה בחופש או ביצירתיות של הילדים. הם למדו להתמודד עם סמכות, ולהפיק מסמכות המורה את מלוא התועלת שאפשר להפיק ממנה. □

פרופ' רון אהרוני הוא מרצה וחוקר בפקולטה למתמטיקה בטכניון. מזה שבע שנים הוא מנחה מורים בבתי ספר יסודיים. את התנסותו סיכם בספר חשבון להורים, הוצאת שוקן, 1994

דרסטי דורש דיון מעמיק ומחקרים שיבחנו את התוצאות. אני רוצה לדון בכמה צדדים בעייתיים בישיבה בקבוצות. אקרים ואומר שהמסקנה שלי ושל כמה מעמיתיי היא שאנחנו מעדיפים הוראה אינטראקטיבית שבה התלמידים יושבים ופניהם אל המורה. המורה מרכזת את השיעור, הילדים מאזינים זה לזה ומגיבים על דברי המורה ועל דברי חבריהם. חלק מהנקודות שאעלה מבוססות על דברים שאמרו לי מורות ותיקות, גם כאלה שפתוחות לחידושים, שעקבו אחרי השינויים בעשורים האחרונים.

**1. חוסר יעילות.** כשהמורה יכולה להפנות את תשומת לבה רק לילד אחד בכל רגע, יעילותה קטנה בהרבה. המורות היוצאות מן המכללות להוראה חוששות "להחזיק שיעור" בעצמן. מלמדים אותן לעשות "חמש דקות הקניה", ואחר כך להנחות עבודה עצמית. בעיני פירוש הדבר הוא שרק חמש דקות של השיעור מנוצלות באמת. הטענה היא שבזמן שהמורה עובדת עם ילד אחד שאר הילדים עובדים על החוברות שלהם, אך זה פשוט אינו עומד במבחן המציאות. בדרך כלל שאר התלמידים משתעשעים, והישיבה בקבוצות מאפשרת זאת.

**2. יחסי מורה-תלמידים.** הישיבה בקבוצות משנה את היחס בין המורה לתלמיד. סמכותה של המורה נפגעת - היא חדלה להיות המנהלת של השיעור.

**3. אובדן הדיון הכיתתי.** למידה פירושה, בין השאר, המללה של עקרונות, והדבר צריך להיעשות במליאה. בישיבה הקבוצתית כמעט אי-אפשר לנהל שיעור עם כל הכיתה - חצי מן התלמידים צריכים לסובב את ראשיהם. למרבה הפרדוקס אובד כך גם כלי עיקרי לחקר משותף. בדיון טוב בכיתה הילדים מפתחים בעצמם רעיונות בהכוונתה של המורה. ככל שמספר הילדים בדיון גדול יותר כך עולה הסיכוי לניסוחים שונים ולרעיונות מפרים.

**4. היעדר הרגלי ריכוז.** מורי חטיבות הביניים של היום יודעים היטב שלילדים המגיעים אליהם אין יכולת הקשבה של יותר מכמה דקות. הילד אינו לומד לפתח רעיון לאורך זמן. יש המייחסים זאת להשפעה המזיקה של הטלוויזיה, שהתכנים בה מתחלפים במהירות, ושל ההפסקות לפרסומות, הקוטעות את רצף המסרים. אני סבור שהשינוי שהתחולל בבית הספר היסודי, שלא מקנים בו היום הרגלים של דיון ממושך והקשבה ממושכת, תרם מאוד לאובדן הרגלי הריכוז.

**5. מעמד המורה בכיתה.** ייתכן שבצורה לא לגמרי מודעת, אך גם לא לגמרי מקרית, אנשי החינוך דחקו את המורה הצדה. העבודה בקבוצות

# בעקבות הזמן היהודי האבוד

במסעות לפולין הנוער חווה את מותן של קהילות יהודיות שעל חייהן הוא אינו יודע דבר. מה המשמעות של חוויה זו? איזה ערך יש לה? **ד"ר משה שטרן** ממשיך את הדין המתפתח מעל דפיו של **הד החינוך** על ערכם של מסעות הנוער לפולין ומציע זווית ביקורתית חדשה

ובספריית סטראשון לא דולקות עוד המנורות. לאורן, על ספסלי עץ ממורקים מרוב שחיקה, היו ישובים צפופים ומרוכזים בני טובים ובני עניים, צעירים וקשישים, בצוותא, והוגים בספר. שם למדנו את התורות האסורות לנו בבית-ספר תקני, מאוצרות הספרים שנגלו לנו כמקור מים חיים של בינה ותרבות, שהשכיחו ממעינינו את טלפיה של תרבות הרוע שכבר ארכה בשער. וכיוון שכל אלה אינם, אין משמעות עוד למקום ההוא. כי במקום שזכר המתים וזהותם נמחו בסיר כבוי הוא לא מקום שאני ואתה יכולים לחזור אליו.

אכן, היה לי שם גם יער ושכיל פרטי בו. בשולי הביצה הגדולה ביער הפרטיזנים ידעתי עץ עתיק שבצלו נהגתי לשבת שעה קלה בכרידות, מופרש ממחנה הלוחמים, עוצם עיניים ואומר בלבי תפילה חרישית. אינני מסוגל עוד לכבד בשכיל ההוא אל גזעו של העץ העתיק, גם אינני זוכר את הכוונה הכמוסה של תפילותי בחורף 1943. אילו זכרתי, חוששני שלא היה לי האומץ להעלות אותן היום על דל שפתי! כי גם תפילותינו המקוריות מתפרשות לנו בפירוש אחר בעקבות הזמן! והרי שוב אין אנו מסוגלים להדליק את המדורות שהדלקנו שם, ולא לעמוד במקום הייחודי ההוא. ועד שמיטשטשות מזיכרוננו כליל תפילותינו העתיקות, הבה נספר לבנינו את המעשה כמות שהוא. כי אותו יודעים בני דורי לספר! (קובנר, 1998, עמ' 167-166)



קובנר, בעשותו שימוש במוטיב הלוקו מספור חסידי ידוע על הניגון שנשכח מהלבבות, מציב לפנינו את הבעיה הקשה של הנחלת הזיכרון ההיסטורי במציאות שבה העולמות היהודיים של פעם נמחו מעל פני האדמה. אפשר לספר סיפור על מה שהיה, אבל את המציאות שהייתה אי-אפשר לראות. גישה דומה נקט מורי דייוויד רוסקיס במאמרו "הערים החרבות שבנפש" (1993), בדונו בעולם שנותר ברמיון בלבד.

שאלה אותי פעם מחנכת בעקבות שיחה שניהלנו בינינו על הוראת השואה: "כיצד לדעתך יש לקיים את המסע לפולין?" אמרתי לה, מעט באירוניה (ובהשפעת דבריו של קובנר), "בעיניים קשורות", כי רק רמיון ער יכול להביא למפגש משמעותי של בני הנוער עם מציאות החיים היהודיים שהייתה ואיננה וכעת היא בבחינת אגדה בלבד.

אני בעד הנסיעה לפולין ולשאר מחוזות החיים היהודיים, אבל במסגרת פדגוגיה אחרת. מהתבוננות בתכניות המסע עולה השאלה אם יש בכלל עניין במפגש עם העולמות היהודיים הללו. הרי יש משהו כמעט פרוורטי בהתבוננות הנרגשת בסיפור מותם של מיליוני בני אדם בלא כל עניין בחייהם של המתים הללו. האם רק מותם באכזת חרב היסטורית אחת הוא שהופך אותם לסוגיה חינוכית יהודית? יש בעיה עקרונית, מוסרית

ביקורת ראיה השמיע ד"ר ג'קי פלדמן (הד החינוך, אפריל 2008) על מסעות בני הנוער לפולין במתכונתם הנוכחית: דברים מדורים, נשענים על התבוננות מחקרית ומלווים בביקורת עניינית ומאירת עיניים. מנגנון ההפקה המונופוליסטי של המסעות לפולין מעביר מסר מפוקפק - כפי שחשף פלדמן במאמרו - ולא זו בלבד אלא שהוא גם מונע דיון ציבורי פתוח על ערכם של מסעות הנוער לפולין. גם האמירה של ד"ר מוטי שלם (הד החינוך, פברואר 2008) שמבקרי המסעות לפולין לא השתתפו בהם ולכן אינם יודעים את האמת לאשורה - כאילו כל מי שהשתתף בהם הוא בעד ומי שלא השתתף בהם הוא נגדם או, רחמנא לצלן, פוסט-ציוני - אינם מסייעים לדיון פתוח ומעמיק בנושא חשוב זה. גם נטייתם של משרד החינוך ויד ושם להלאים את מפגשי הנוער עם העולם היהודי שחרב ואת טיפוח הזיכרון הלאומי ושיח השואה אינה מעודדת שיח ציבורי פורה. כיצד יתפתח שיח כזה בנושא שהרשויות שנטלו עליו חסות מרימות לדרגת נשגב וקדוש?

הייתי מודרך במסע נוער לפולין. אינני פוסט-ציוני, כטענתו של שלם, ובכל זאת ברצוני להעלות כמה סוגיות עקרוניות לגופו של המסע לפולין, מטרותיו ודרכי ביצועו. כשאנו באים לתהות על תכנית חינוכית רבת יזם, עולות בהכרח השאלות מהי השואה בעבורנו ומה אנו מבקשים להשיג בהתחקות אחר צלליה. כמבוא לספרו המונומנטלי **מגילות העדות** (1994) אומר אבא קובנר, מראשי המחותרת היהודית בגטו וילנה, ממקימי "בית התפוצות" וממנחילי זיכרון השואה לנוער הישראלי, את הרברים הבאים (הטקסט נמצא גם בתוך ספר כתביו שיצא לאחר מותו, **לעכב את הקריעה**, 1998):

הנה אמר לי יום אחד בני, שנולד בימי תקומת המדינה: "אבא, הייתי רוצה לנסוע איתך פעם לוויילנה ואתה תראה לי את המקום ששם אירעו הדברים".

בני היה מופתע כלשהו כשאמרתי לו: אין מקום כזה עוד! בביתי שם יושבים עכשיו זרים ואין להכירו. בית הספר שבו למדתי עברית הוא מחסן לעצים. הגטו נחרש. אין זכר לבית מדרשו של הגאון. רחובות היהודים הפכו למגרשי משחק ולגנים ציבוריים.

בשוק הישן לא תשמע תגרנית אומרת לגברת כילאית, שהפכה את הרג ולא קנתה: "גברת, הלואי ותתמוטט הכנסייה הזאת שעל הגבעה ושאת תשבי שם על חור כפתה!" וקללה זאת נאמרת בידי, כמובן; ובאותה שעה הייתה ידה הפנויה של האשה מלטפת את ראשו המתולתל של נכדה הפעוט ואומרת לו בקול אחר: "מותק שלי! יש לך עיניים חכמות כמו לרבי עקיבא!" ואתה היית משוכנע כמעט שאישה זו ראתה את רבי עקיבא מהמשנה תמול שלשום בשוק הישן, פנים אל פנים. אך היא איננה שם ולא קוניה.



מעליהם; הם היו ואינם. ומי יבטיחנו שכאן תמיד תזרח השמש? כל יהודי המודע להיסטוריה של עמו נושא אימה זו במקום כלשהו בירכתי תודעתו. הידיעה האקדמית שעולמות שלמים חרבו באחת אינה ידיעה מחזקת, אבל היא האתגר של החינוך היהודי. כיצד יוצרים גשר של הזדהות ושל כבוד, ולא רק רחמים ועצב, על פני תהום של שכחה וחורבן? האתגר של גשר ידיעה והזדהות נוגע לא רק בקהילות ישראל באירופה שחרבו בחרב הגרמנית אלא גם בקהילות ישראל בארצות האסלאם, קהילות בנות אלפי ומאות שנים שאבדו לעם היהודי כמרחב חיים ויצירה ונתרו כסיפור שהולך ודועך בזיכרון. על האתגר הגדול שבמפגש עם השואה אמר פעם אבי, צבי שטרן ז"ל, שהיה מראשוני של בית לוחמי הגטאות, את הדברים הבאים:



כדי להביא את בני הדור הצעיר להזדהות עם הנספים אנו טוענים לעדיפות של דרך ההוראה על חינוך באמצעות הרגש בלבד. ודאי שצריך ללמוד את יסודות התורה הנאצית, זו התורה שהביאה לידי השמדת העם היהודי באירופה; ודאי שצריך לעשות הכרה עם תכניות הביצוע של הפתרון הסופי; אך יותר מכול אלו חובה היא לקרב לתודעתם של הצעירים הישראלים את העם היהודי בגולה, זה העם שהיה ואיננו. הכוונה היא בעצם לחוויה הבסיסית - לחוויה של חיי גולה, של כבדות בתוך ים של אדישות ועוונות. כמו גם לנתונים הגיאוגרפיים שבהם התחוללה הטרגדיה הגדולה. זאת, אך לא פחות מזה עלינו לעשות את המאמץ, הנואש כמעט כשלעצמו, למדע את בני הדורות הצעירים אודות המבנה הפוליטי של קהילות ישראל, להסביר את מאבקם הממושך לקיום חומרי ולכבוד לאומי, להמשיג להם ולו כמעט, על התנועות - בעלות הגוונים הלאומי והסוציאלי - שקמו בקהילות היהודיות במזרח אירופה ושפרנסו את הדורות האחרונים, ▶

ופדגוגית בכך שמיינדק מעניינת יותר משיבת חכמי לובלין; שאושוויץ מעניינת יותר מהרובע היהודי בקרקוב ומעולמם התוסס של יהודי לודז' או סלונקי; שטרבלינקה חשובה יותר מעולמם של יהודי ורשה וכל אותן מאות קהילות שאבנים מציינות כיום את כיליון. מבחינה נפשית, עד כמה שזה נשמע אבסורדי, קל יותר לבקר במחנה מוות; החיים שם נראים כל כך ראויים, ישראל נראית כל כך חשובה, הרוע נראה כל כך ברור ואנחנו כל כך טובים. הרוע הגרמני וחוסר האונים היהודי נמצאים בצד האחד ואנחנו בצד האחר. איננו בין הרודפים והרוצחים - אנחנו חלק ממדינה דמוקרטית; איננו בין הקורבנות - אנחנו במדינה שלנו ישראל. הזדמנות פדגוגית נפלאה: גם להיות מוזעזע עד עמקי הנפש וגם להרגיש נהדר.

הביקור במיינדק־אושוויץ־טרבלינקה־בלז'ץ־סוביבור־ברגן־בלז'ן מאוטהאוזן־פונאר־באבי־אר ועוד ועוד אתרי מוות ממחיש, אולי, מהו נאציזם ומהו "הפתרון הסופי", אבל לא מהי השואה. השואה איננה מתקני ההרג אלא אובדנו של עם שלם, של ילדים הרוקמים את עולמם ביידיש, בלדינו, בעברית ובשאר שפות העולם, נערים חולמי עתיד, אבות ואמהות טרודים בפרנסתם, תקוות קטנות וכישרונות גדולים ומאבק לחיים לנוכח עולם עוין ומתנכר. האובדן הזה משתק. לא מקרה הוא שאת שירו השמח של המשורר יצחק קצנלסון, "חמש שנים על מיכאל", מכיר כל ילד בישראל בהגיעו לכיתה א', ואילו חיבוריו האחרונים "פנקס ויטל" ו"השיר על העם היהודי שנהרג" (הוצאת בית לוחמי הגטאות), שנוגעים באובדן ובשכול בצורה אינטימית כל כך, כמעט לא מוכרים כלל למורים וילידים בישראל.

המפגש עם החיים היפים שאינם, ועם השאלות הגדולות שעולות בנוגע להמשכותם של החיים היהודיים והתרבות היהודית, הוא שמכניס את הלומד למצוקה גדולה. גם שם זרחה השמש בוקר־בוקר, אנשים יצאו לשגרת יומם וילדים הלכו לבית הספר. ובוקר אחד השמש לא זרחה עוד



דומה עלי, שלא פחות מזה יש להסביר את הכלים השלובים שבין התנועה החלוצית שם לבין המציאות בארץ ישראל, ואולי יותר מכול עלינו לתת את הדעת על הקשר ההרוק בין העמידה בשנות השואה לבין המטען האיראי ששמור היה בלבותיהם של מחוללי המרד. (צבי שגר, דפי עדות ד, 1984, עמ' 1401)

שגר, דפי עדות ד, 1984, עמ' 1401



כיצד נפגוש את המתים בטרם היותם למתים? העמידה אל מול הרי האפר במידדנק ומול ערמות השיער, הנעליים והמשקפיים באושוויץ מייצרת חיבור חי אל הזוועה. ספק רב אם היא מייצרת חיבור אל החיים שהיו שם וספק אם היא יוצרת קשר מחייה אל החיים המתהווים בישראל. הנערים והנערות לומדים שלהיות יהודי משמעו להיות הורש של הרי אפר וערמות נעליים, שיער ומשקפיים, אבל האם נוצר בלבם קשר של עניין והזדהות עם האנשים החיים שאפרם נערם שם, ששיער נשותיהם אסוף שם ושנעלי תינוקותיהם מונחות שם בערמה "הזוויה" שלא מהעולם הזה?

כך גם "הפספוס" של הדיאלוג היהודי-פולני, שאיננו נובע רק מתקלה תכנונית או צפיפות יתר בלוח הזמנים של המסע. העולם היהודי בפולין, כמו בכל מרכז אירופה ומערבה, חי במאות השנים האחרונות בדיאלוג אינטנסיבי עם סביבתו, בחיזור בעייתי אחר החברה הלא יהודית ותרבותה הרבה לפני השואה. היהודים, למרות הסוף המר, היו חלק מרקמת החיים האירופית בפולין, בגרמניה, ביוון, בהולנד. לא לעסוק בשיח היהודי-פולני/גרמני/הולנדי/יווני פירושו סירוב להתבונן בעולמם של היהודים הללו טרום השואה ולראות אותם במלוא מורכבותם ואת הבעיות הגלומות בו מהבחינה הלאומית, התרבותית והאזרחית. בלא הפרק ההיסטורי הזה, שעמוס איילון תיאר תיאור נפלא בספרו **רקוויאם גרמני** על יהודי גרמניה, אי אפשר להבין את השואה וגם לא את הציונות שצמחה בראשיתה מהאכזבה מהדיאלוג המורכב והמתסכל הזה – המאבק לאמנציפציה מצד אחד והאימוץ של ערכי תרבות מודרניים מצד אחר. בלא ההיבט העכשווי של הריון הזה בשיח בין יהודי מדינת ישראל לאומות העולם אי אפשר גם להבין את מציאות קיומה של מדינת ישראל כיום.

ועניין אחרון: אושוויץ – לשם אנו מביאים את תלמידיו – היא קודם כול המצבה לגאונות רוחם המעוותות של היטלר והימלר, עדות לשפלות הנוראה ביותר שאליה הגיעו אי פעם בני אדם. אולם עד כמה יש בהתבוננות בגילום של הרשע המוחלט עלי אדמות כדי לבנות תודעה דמוקרטית עמוקה, מורכבת, מופנמת, לא פלקטית? אני מרשה לעצמי – ואני יודע שיהיו כאלו שידונו אותי ברותחין – לערער על הביטחון שהמפגש עם "אושוויץ" (כמייצג של כל מכונת המוות הגרמנית) מחזק את התודעה הדמוקרטית של בוגרי המסעות הללו. אני מרשה לעצמי לטעון שערכים דמוקרטיים מונחלים לא דרך המחשה נוראית של הכפירה בהם, אלא דרך עדות על אלו שנאבקו למענם. התשובה על הספק הזה ודאי איננה חד משמעית כפי שהיא מוצגת לעתים בדיון בזכות המסעות לשם. חינוך דמוקרטי בנוי על התמודדות מתמשכת עם מציאות מורכבת ועל הבניה הדרגתית של ערכים דמוקרטיים, קבלה של שונות תרבותית ושל אחריות לאחר, לכבוד ולזכויותיו.

הביקור באושוויץ ובשאר אתרי הטיוול הגדולים הוא שימוש באמצעי חינוכי ענקי; טיפול חינוכי בהלם. אחרי אושוויץ אין יותר אמצעי המחשה אחרים. הכול כבר נאמר. אבל כאן בדיוק הבעיה בהתמודדות חינוכית עם דור של נערים ונערות שאינם מאמין במילים גדולות ושחי בחברה כוחנית שיש בה יותר ויותר זילות של כבוד האדם. הפער העצום בין המסר ההומניסטי שנהגה שם אל מול המשפחות ובין המציאות כאן יכול בקלות רבה להביא לדיסוננס חינוכי בלתי אפשרי ולחוסר יכולת של משתתפי

גם המופע הגדול של המצעדים למיניהם, ומצעד החיים הספקטקלי בראשם, אינו אלא בומבסטיות חינוכית שמסתירה מאחוריה חשש גדול והיעדר ודאות באשר לעשייה החינוכית המתמשכת, היומיומית כאן. האם רק מפעל חינוכי בעוצמה של עשר בסולם ריכטר פדגוגי – וכוה הוא המצעד לבירקנאו עם הרגלים המונפים והשירה הנלהבת והרמטכ"ל הצועד בראש ושירת ההמנון למול גלי האבן של המשרפה המפוצצת – יכול להנחיל בלבנו את רצון החיים היהודי? נדרשת יותר ענווה והתבוננות פנימה ופחות בוטות כדי לעשות את המפגש ההוא עם המקום שמעורר בעיקר שאלות נוקבות לאמין יותר ולבעל משמעות בונה לטווח ארוך של זהות יהודית דמוקרטית. בבירקנאו השתיקה זועקת יותר מכל שירה רועמת.

והתלמידים, הם עוברים מהלם אחד למשנהו, מסייט לסייט, מטקס לטקס. מרד ההצלחה החינוכי – וזכיתי לשמוע ולקרוא עדויות מסכמות רבות של מורים ותלמידים שהשתתפו במסעות מעין אלו – הוא מרד ההתרגשות עד כלות: דמעות, חיבוקים, פיק ברכיים, מורה תומכת תלמידה שאינה יכולה לשאת עוד את המראות. הורים מצפים לשמוע מילדם כמה סוער ומרגש היה המסע. אבל מה בין טקס לטקס? מה דבר תוכני החיים שעולים מהסיוור? הפדגוגיה הנהוגה במרבית הקבוצות שהכרתי – ואלו ודאי אינן דוגמה מייצגת, ולכן ייתכן שאני טועה בדבריי אלו ואשמח לשמוע על דרכים אחרות – היא פדגוגיה פסיבית ברמת הידע והחקרנות האינטלקטואלית ופדגוגיה אקטיבית רק במקום שבו נדרשת שירה ומצופות דמעות. ההיסטוריה היא בידי ההיסטוריון. הידע האישי הוא בידי העד. אין כמעט אתגר אינטלקטואלי הנוגע בשאר היכולות של הלומד, אתגר שהיה עולה למשל משיח חי עם נוער פולני. מהתלמיד נדרש רק להתרגש. קטונתי אל מול אילוצי הביטחון ותכתיבי משרד החינוך והידע ההיסטורי של אנשי יד ושם, אך משתתף המסע הממוצע אינו משתתף באחריות לתוכני המסע ולערכים, ולכן אינו חווה למידה משמעותית. בכל נסיעה משפחתית להר"ל – אנטליה, פריז, לונדון, אמסטרדם – הילדים הבוגרים שותפים לעיצוב התכנית ותכניה יותר משהם שותפים לתכנית במסע זה. כאן מה שנדרש מהם הוא לארגן את הטקסטים ולבטא את האכייות הרגשיות שלהם, שזכות לטלטול קשה בכל אתר מוות.

לו המערכת לא הייתה כה מונופוליסטית ואחידה, והמסעות לא היו כולם לפי תקנת המלכות מובלים בידי הבוגרים של אותה תכנית הכשרה, היה אפשר לצפות אולי למסעות חקר מגוונים בעקבות "הזמן היהודי האבוד", קהילות החיים היהודיות, ההליכה עם סיפורן עד לכיליון הנורא בימי מלחמת העולם וההמשך של שרידיהן לאחר המלחמה במחוזות אחרים של חופש, בישראל ובעולם הגדול. אבל לשם כך נדרשת גם השקפת עולם היסטורית אחרת על משמעותה של השואה – אובדן החיים המגוונים ולא טכניקות ההרג המגוונות – וגם תפיסה פדגוגית אחרת של בניית תהליכי לימוד משמעותיים.

ד"ר משה שגר הוא מרצה למחשבת ישראל במכללה האקדמית אורנים

#### מקורות

- אילון, עמוס, 2004. **רקוויאם גרמני**, תל אביב: זמורה ביתן, דביר.
- דרור, צבי, 1984. **דפי עדות** א'ד, לוחמי הגטאות: בית לוחמי הגטאות.
- רוסקיס, דויד, 1993. **אל מול פני הרעה: תגובות לפורענות בתרבות היהודית החדשה**, תרגום: ידידיה פלט, תל אביב: הקיבוץ המאוחד, עמ' 22-9.
- קובנר, אבא, 1994. **מגילות העדות**, ירושלים: מוסד ביאליק, עמ' ז'ט"ז.
- 1998. **לעב את הקריעה**, תל אביב: עם עובד.



# דברים שכדאי ללמוד מפינלנד:

# אמון, שוויון,

ד"ר נמרוד אלוני שב מלא התפעלות מביקור לימודים בפינלנד. לחברה ולמערכת

## נמרוד אלוני

שהגלוי והחסוי, המצוי והראוי, כמעט חד הם.

שוויון הוא ערך יסוד שני שמופיע בהצהרותיהם ובמעשיהם של הפינים. כפי שניסח זאת פרופסור מאוניברסיטת הלסינקי שפגשתי: "כל פעם שעולה מחדש שאלת שכר הלימוד באוניברסיטאות, הציבור הרחב פוסל את העניין מידית משום שאינו מוכן להעלות על הרעת שייפגע השוויון בהודמנויות ושיוורחבו הפערים החברתיים". ואכן, שירותי החינוך וההשכלה, מגן הילדים ועד לסיום הרוקטורט, הם בחינם; שירותי הבריאות ניתנים בעלות נמוכה ביותר; הסיוע החינוכי לילדים בעלי צרכים מיוחדים נעשה מידית ובצורה אופטימלית; אוכלוסיות מהגרים וקהילות מייעוטים מקבלות מענה הולם לצורכיהן המיוחדים - דתיים, תרבותיים וחברתיים; ונשים מתקדמות לעמדות מפתח בתחומים השונים במידה שווה לגברים. דוגמה בולטת למרכזיות ערך השוויון בפינלנד ולמידת יישומו בפועל היא צורת ההתפלגות של ההישגים הלימודיים בקרב בתי הספר השונים ברחבי המדינה. כפי שעלה במבחני פיזה הבינלאומיים ההישגים בפינלנד גבוהים ביותר, ולא זו בלבד אלא שהשונויות בה היא הקטנה ביותר, כלומר אין הבדלים גדולים בין בתי ספר במרכז לבתי ספר בפריפריה, בין אלה שאוכלוסייתם מבוססת לאלה שאוכלוסייתם נזקקת. השוויון בהישגים הלימודיים בפינלנד הוא הגבוה ביותר.

הערך השלישי הוא **איכות**. עד לפני עשורים ספורים זכו הפינים להישגים בינוניים ביותר בתחומי החינוך והכלכלה, אולם החליטו להשקיע בחינוך איכותי ושוויוני לכול. ההיגיון שהנחה אותם הוא שהשקעה בחינוך היא הערובה הטובה ביותר להבטיח את שיפור האיכות או המצוינות במכלול התפקודים החברתיים וליהנות מאוחר יותר משגשוג כולל במגוון תחומי החיים של החברה הפינית.

ואכן, בעקבות רפורמה כוללת ומתמשכת במערכת החינוך - כולל חקיקה מקפת בשנת 1999 וקביעת ליבת לימודים משותפת ומחייבת, הקטנת המינהל והפיקוח המרכזיים, הרחבת האוטונומיה המקומית והמקצועית, הקטנת גודל הכיתות ל-25 תלמידים ושיפור הכשרת המורים - נעשו התפקודים והתוצרים האיכותיים יותר. מערכת מעונות יום באחריות משרד הבריאות והרווחה פועלת למען ילדי הגיל הרך (עד גיל שש). עלותם נמוכה, הילדים זוכים ליחס אישי ומטפח ומרביט ההורים יוצאים לתרום את חלקם למשק העבודה. בגיל שש עוברים הילדים לשנה אחת של גן חובה חינם (באחריות משרד החינוך). מגיל 7 עד 16 הילדים לומדים בבית ספר תשע-שנתי - כולל ארוחות וספרים חינם לכול, לימודים

חזרתי לאחרונה מביקור לימודים בפינלנד. נסעתי כדי ללמוד מקרוב את אותם הדברים שהם כנראה עושים נכון, מעשים שהביאו אותם בשנים האחרונות להצלחות אדירות והפכו אותם למושא לקנאה ולדגם לחיקוי בעולם כולו. כמה הדברים אמורים? במישור הכללי ביותר הצלחתה של פינלנד ניכרת בהשתייכותה לקבוצת הצמרת מבחינת "מרד הפיתוח האנושי". מרד זה, שהאו"ם עורך ומפרסם, כולל ממדים שונים ומגוונים של פיתוח אנושי ואיכות חיים: תמותת תינוקות מועטה ותוחלת חיים ארוכה, איכות שירותי החינוך ורמת ההשכלה של הציבור, תוצר לאומי לנפש ורמת חיים כלכלית. בהיבטים ספציפיים יותר פינלנד שייכת לקבוצת המדינות המובילות בתחום השוויון בין המינים, בתחום הצדק החברתי ושוויון ההזדמנויות, בתחום השקיפות וטוהר המידות הפוליטי ובתחום ההישגים הלימודיים. כדי להבין את סוד הצלחותיהם בחינוך, בחברה, בכלכלה ובפוליטיקה דומה שצריך לפתוח במקום שבו הם נוהגים לפתוח. בכל אחד מן הסמינרים של משרד החינוך ושל אוניברסיטת הלסינקי שהשתתפתי בהם פתחו הדוברים בהשקפת עולמם הערכית ומחויבותם החברתית. המנטרה שחזרה והוצגה שוב ושוב הייתה: "פינלנד היא חברה שמחויבת לאמון, לשוויון ולאיכות". משמעותם ודרכי יישומם של ערכים אלה הלכו והתבהרו הן מתוך עיקרי המדיניות החינוכית שלהם והן מתוך הרשמים שלי מהמפגשים עם פינים בשך ודם.

ראשית, **אמון**. הפינים מחמירים עם עצמם ומאמינים לזולתם. הכול נעשה ברמה גבוהה של מוקפדות, תכנון, ביצוע, עמידה בלוח זמנים וכדומה - והתוצאה המתקבלת היא רמה גבוהה של אמנות. ממוסדות החינוך ומצוותי המורים שמשרתים בהם ישנה ציפייה לתוצרים גבוהים, אך הפינים גם סולדים מתחרותיות בוטה, מהייררכיות ניהוליות וממיניפולציות ארגוניות. במקום להשית על בתי הספר מערכת מרכזית או שלטונית של פיקוח ומדידה, הם מפעילים ברמה העירונית והמקומית התערבות מעצמות אשר מכוונות לסיוע, להדרכה ולתמיכה. כך גם בתחום הכלכלה והפוליטיקה. עד כמה שאני יכול להעיד מרשמי הקצרים ומשיחותיי עם פינים מקומיים, לפינים יש אמון בסיסי בזולתם גם בתחום העסקי והמסחרי וגם בתחום הפוליטי והשלטוני. במילים אחרות, עמדת היסוד שלהם אינה זהירות מפני תחמנות, עורמה, קומבינה והונאה, אלא אמון בסיסי בכך

# איכות

## החינוך שלנו יש הרבה ללמוד

החינוך - הן מבחינת כישוריהם האישיים והתרבותיים והן מן הבחינה המוטיבציונית של הנטייה החינוכית והשליחות החברתית שמניעות אותם. התוצאה של המיון הקפדני,

כאמור, היא שרק מועמד אחד מבין שמונה עד עשרה מועמדים מתקבל לתכנית להכשרת מורים. מכאן והלאה, ועל יסוד התשתיות האיכותיות שהמועמדים מביאים עמם, מתחילה תכנית הכשרה המטפחת את המתכשרים להוראה לאנשי מקצוע בעלי מומחיות מוערכת ואוטונומיה מקצועית. שתי נקודות נוספות הראויות לציון: (1) הנשירה ממקצוע החינוך וההוראה מוערית. מורים זוכים לקריירת חיים הנחשבת למספקת, מוערכת ומתגמלת הן במישור האישי המקצועי והן במישור החברתי והתרבותי; (2) כיוון שהמורים נחשבים לאנשי מקצוע מומחים ואוטונומיים, הם מקבלים יחס מכבד ולא סמכותני מצד המערכת, מנהלי בית הספר והרשויות המקומיות.

הסתטיגות לסיום: ביקרתי בפנילנד, לא בגן עדן. ראשית כי אין מדינת גן עדן; ברומה לכל חברה אחרת גם לפינלנד צרות משלה. אחת בולטת וכואבת, לדוגמה, היא שיעור ההתאבדויות הגבוה. נוסף על כך רבים מאתנו הישראליים, ואולי עוד רבים בעולם הים תיכוני והלטיני, יעדיפו אורח חיים או אתוס חברתי פתוח, רגשי, ספונטני, בלתי אמצעי וקהילתי יותר מאורח החיים המקובל בפנילנד. מכאן שאיני ממליץ להגר לפינלנד וגם איני מציע שניעשה פינים - גם כי אייפאשר וגם כי לכל צורת חיים היתרונות והחסרונות שלה. ובכל זאת: אמון, שוויון ואיכות אינם מושגים זרים לנו, ובהקשר הקונקרטי של חיינו נדמה לי שטוב יהיה אם נתחיל לעבוד על עצמנו כדי לאמץ אל קרבנו את הקוד הערכי הזה וכן את ההיגיון הבריא, הגישה המערכתית, השיטתיות היישומית ואת הקדימות העליונה שהם מקנים להשקעה בחינוך - אותם זה קידם לשגשוג ככל כך הרבה תחומים חשובים ומגוונים של חיי הפרט והחברה.

חינוך, חינוך, חינוך - שווה לנסות.

ד"ר נמרוד אלוני הוא ראש קתדרת אונסקו לחינוך הומניסטי במכללת סמינר הקיבוצים

סדירים של 4 עד 7 שעות ביום, ואחר כך על פי רוב פעילות חברתית והעשרתית במועדונית בית הספר עד לשעה 4 אחר הצהריים. לאחר מכן עוברים התלמידים לבית ספר תיכון תלת-שנתי: כמחצית לתיכון עיוני, שאחריו על פי רוב יבואו לימודים באוניברסיטה (הכול בחינם), וכמחצית עוברים לבתי ספר מקצועיים שאחריהם יצאו לשוק העבודה או ללימודים מתקדמים במוסדות פוליטכניק.

עוד חשוב לציין שבמשרד החינוך פועלת "רשות חינוך לאומית" אשר מגבשת מדיניות חינוך ארוכת טווח וקובעת את הליכה הלימודית - והכול בצורה מקצועית ושיטתית, כמעט בלי התערבות מצד שרי החינוך המתחלפים ומצד מפלגות השלטון. יתרה מזו, רשות החינוך הלאומית, בשיתוף הרשויות המקומיות וצוותי מוסדות החינוך, מודדת ומעריכה באופן שוטף את איכות ההוראה ואת הישגי התלמידים אך מקפידה לעשות זאת בצורה מדגמית וחסויה, מתוך כוונה לשפר ולקדם וכלי ליצור תחרותיות של שוק חופשי או מאבק על רייטינג חינוכי. ההוראה בבתי הספר נעשית על פי רוב בשיטות מסורתיות, בלא תחכום טכנולוגי מיוחד או דרכי לימוד חדשניות, באווירה של כבוד הדדי ומשמעת עצמית, מתן יחס אישי, דאגה לרווחת הפרט והתכוונות לטיפוח אדם משכיל, אישיות אוטונומית ואזרחות דמוקרטית. עוד מאפיין חשוב הוא שבשונה ממדינות אחרות בעלות הישגים גבוהים במבחני "פיזה", דוגמת יפן ודרום קוריאה, במערכת החינוך של פינלנד אין אווירה של תחרותיות והישגיות, אין נפח לימודים פורמלי גדול מן הממוצע ואין השקעה רבה בלימודים לא פורמליים משלימים אחרי שעות בית הספר אצל מורים פרטיים ומוסדות קידום והצלחה למיניהם.

העדות הבולטת ביותר להשקעה באיכות היא בתחום הכשרת המורים: המורים בחינוך היסודי והתיכוני נדרשים לעמוד בהצלחה בתכנית לימודים חמש-שנתית הכוללת תואר ראשון ושני. בסיומה הם כותבים תיזה מחקרית ברמה אקדמית גבוהה ותובענית. היוקרה המקצועית והאקדמית, היחס החיובי הבסיסי כלפי חינוך והשכלה, תנאי העבודה הטובים והשכר הסביר (השווה לממוצע במדינות המפותחות) הביאו לעובדה המדהימה שרק 10% עד 15% מן המועמדים להוראה אכן מתקבלים ומתחילים בלימודיהם. המועמדים נדרשים להוכיח הישגים גבוהים בציוני הבגרות ובמבחני הכניסה לאוניברסיטה ונוסף על כך הם נצפים בפעילות קבוצתית במגוון מטלות אינטלקטואליות, חברתיות ותקשורתיות. לבסוף הם עוברים ריאיון אצל שלושה מרצים, ואלה מתרשמים ממידת התאמתם למקצוע

## לא רציני

המרחב הפתוח, אולמי רסיטל, תל אביב, 23 במאי 2008

מערכת החינוך ואתגריה? משרד החינוך יוזם ומממן החלפת דעות עם אנשי מעשה בחינוך. מה רע? המנכ"לית, שלומית עמיחי, ליוותה את האירוע מתחילתו ועד סופו ויולי תמיר הגיחה לביקור ובירכה. מצוין: המשרד מאזין ל"קולות מהשטח". והטכניקה עצמה? דמוקרטיה ישירה במיטבה. מי שרצה להעלות נושא לדיון כתב אותו על דף ותלה על לוח מודעות בירכתי האולם. הנושאים שרוב המשתתפים בחרו בהם נידונו בקבוצות דיון, ועיקר הדיון הוקדש למחשבה. התכנים שהוקדשו קובצו ונערכו במהלך הלילה כדי שבבוקר למחרת תונח על שולחנה של המנכ"לית חוברת עם הנושאים שנידונו ומצריכים טיפול. "השטח" אמר את דברו וצמרת המשרד נענית ומגיבה מיד. מה הבעיה? לא בעיה אחת, ארבע בעיות.

בעיה ראשונה היא בעיית הרצינות: כששלושים קבוצות מתכנסות באולם אחד חלק מהאנשים עוברים מקבוצה לקבוצה, חלק מסתלקים לכל מיני פינות כדי לדבר על נושאים אחרים. קשה לעסוק ברצינות בנושאים השונים שהוצעו לדיון. ואכן, הדיונים שהאזנתי להם היו בעיקרם חילופי סמאות שחוקות עד דק. גם סיכומי הדיונים העידו על כך.

בעיה שנייה היא בעיית הכנות: מה מניע את משרד החינוך להשקיע לא מעט בארגון אירועים כאלה? שלושה "מרחבים פתוחים" עד כה ועוד שניים מתוכננים? עמיחי אמרה למשתתפים: "השאיפה שלי מיום כניסתי לקדנציה השנייה שלי במשרד היא לפתח שיח מסוג חדש. אני יודעת שמרוכות אצלכם חכמה רבה מאוד, ואני מאמינה שהמרחבים הפתוחים הם הדרך הנכונה לפתוח בשיח הזה. השאיפה שלי היא שיעלו פה רעיונות, ושנראה פה גם את תחילתן של עשיות. נדבר, נחשוב, ניזון ואחר כך נחליט אילו מהדברים שיעלו פה יהיה אפשר גם לקדם. אתם קחו אחריות לקדם אותם, אנחנו ננסה לסייע לכם". ייתכן שהמשרד רוצה להקשיב וללמוד מ"הכמת השטח", אך ייתכן שהמשרד רוצה להרגיע את השטח. המשרד הופתע מעוצמת התסכול והמרירות שפרצו בשביתת המורים האחרונה - חלקם כווננו ישירות אליו - והוא רוצה להרגיע. הדרך להרגיע היא לאפשר להתבטא, "להוציא קיטור". ויש בעיה של אובדן דרך: ייתכן שהמשרד אינו יודע לאן להוליך את התסכול והמרירות של אנשי החינוך. אין לו כיוון, אין לו מטרה, אין לו חזון. הוא מקווה ש"השטח" ייתן לו משהו להיאחז בו, איזה בדל רעיון שיוכל להנחות אותו לאופק פדגוגי רציני.

ויש בעיה של אחריות: השטח ימציא רעיונות ויבצע אותם, אומרת עמיחי. המשרד יסייע. אלא ש"השטח" עסוק כל כולו בבעיות הישרדות - אין לו זמן, יכולת ומנדט להמציא מדיניות למשרד החינוך ולבצע אותה. מדיניות של המציע יבצע אינה יעילה בדרך כלל ובמקרה זה גם אינה הגונה.

מה שמחזק את ארבע ההשערות "המרושעות" הללו היא בדיקה קצרה שערכתי בנוגע להמשך הטיפול של המשרד בקבוצות העניין שצמחו ב"מרחב הפתוח" הקודם. חלק אנשי החינוך שפניתי אליהם - ואיני מתחייב למדגם מייצג - אמרו לי פחות או יותר: "לא רציני". "המרחב הפתוח" הוא טכניקה חביבה, דמוקרטית ופלורליסטית, המזמנת אנשי חינוך מכל המגזרים כדי שיעבירו לחלונות הגבוהים את מצוקותיהם ויהגו יום אחד ב"אולמי רסיטל". לחשוב שמכאן תצמח גאולה למשרד החינוך, כלומר תכלית, חזון, מדיניות... לא רציני.

**אריה דיין**

השלטים שקיבלו את פני אנשי החינוך ל"מרחב הפתוח" שארגן עבורם משרד החינוך (המשך לכנס הראשון שסיקרנו בגיליון אפריל של הד החינוך) נכתבו בכתב יד על בריסטולים גדולים, כמו בתנועת הנוער של פעם. על שלט אחד נכתבה השאלה העיקרית: "מהו השינוי לו אנו מייחלים במערכת החינוך, ומה עלינו לעשות כדי לממשו?" שלט אחר פירט את ארבעת העקרונות של טכניקת "המרחב הפתוח": "מי שכאן הם האנשים הנכונים"; "מה שקורה הוא הרבר הנכון"; "זה מתחיל כשזה מתחיל"; זה מסתיים כשזה נגמר". באמריקאית זה נשמע טוב יותר. המנחה המיומנת, טובה אורבך, הסבירה למשתתפים - כמאתיים מורים, מנהלי בתי ספר, מפקחים ופעילי עמותות למיניהם - את ארבעת העקרונות של "המרחב הפתוח", המסתכמים פחות או יותר בעיקרון אחד: תרגישו חופשיים להעלות לדיון כל נושא בתחום החינוך שחשוב לדעתכם לעסוק בו ועשו זאת בכיף, "כמו ילדים בהפסקה".

את שיטת "המרחב הפתוח" יבא מאמריקה המשרד ליעוץ ארגוני של אורבך. הוא משרה אווירה נעימה ותמימה, אך ככל שחלפו השעות התגנבו אל הלב מחשבות אחרות, פחות נעימות ותמימות. לכאורה, מה יותר טוב ומועיל מדיון דמוקרטי פתוח של "אנשי השטח" על מצוקות



צילומים: רפי קוז

מוציאים קיטור. המרחב הפתוח

## חינוך במרכז

כנס תל אביבייפו לחינוך מתקדם, 21 במאי 2008



צילום: רפי קוץ

שמרנות אמיצה. ד"ר אריאל הירשפלד

בין מטרות הכנס, שהציג היו"ר והרוח החיה שלו, ד"ר נמרוד אלוני, ציונה מטרה מרכזית: לתפוס מקום טוב בשיח הציבורי (מין ישות מיתולוגית שכולם רוצים לחבור אליה), להתמקם במרכז המסך של תודעת הציבור. מבחינה זו הכנס הצליח, לפחות לכמה שניות, בזכותו של ראש הממשלה. אהוד אולמרט התייצב על הבמה בשעה שמונה בדיוק כדי לתת למהדורות החדשות של רשתות הטלוויזיה כותרת על המשא ומתן עם סוריה שהוכרו עליו באותו יום. בפריים טיים, ממש במרכז המסך, מאחורי ראשו של ראש הממשלה, ראו ככל בית בישראל את הכתובת "כנס תל אביבייפו לחינוך מתקדם", וגם את "סמינר הקיבוצים" וכמה לוגואים בלתי נמנעים של הסויות. החינוך התייצב לכמה שניות במרכז השיח הציבורי. נכון, תמיד מאחורי עניינים בוטרים יותר, אבל בכל זאת במרכז.

הכנס תוקתק במקצועיות כמו שני הכנסים שקדמו לו. לעומת ההפקה המקצועית - פרומו מושקע, מזון איכותי, אוהלים לבנים, דיילות נאות, הרשמה ותיקים, עמידה בלוח זמנים - בלט האלתור בדברי המרצים (לכל הפחות אלה שזכיתי להאזין להם). הסופר א"ב יהושע, שפתח את החלק העיוני של הכנס, מחזר שוב את ההבחנות ("האובייקטיביות") שלו בין "יהודי", "ציוני" ו"ישראלי". הוא לא הסביר, וייתכן שאין הסבר מספק, מדוע ההבחנות הללו רחופות כל כך לאנשי חינוך. (בכנס הקודם תפסה נשיאת בית המשפט העליון, דורית בייניש, את המשבצת הזאת של הרצאת פתיחה. ההרצאה שלה הייתה מושקעת מאוד ומכוונת לקהל היעד.) נשיא המדינה, שמעון פרס, היגג כדרכו על העתיד, אמר כמה פעמים "גנרטיבולוגיה", "גלובליזציה", "דיגיטליות" ועוד כמה מילים עתירות מבט אל האופק.

הכנס היה קצר הפעם והיו רק ארבעה מושבים מקבילים. במושב שנכחתי בו - "רפורמה בחינוך האינטלקטואלי" - הרצו פרופ' ענת זוהר, פרופ' גבי סלומון, פרופ' יאיר קארו וד"ר אריאל הירשפלד. גם הם לא השקיעו הרבה בהכנת הרצאה, אלא העדיפו להביע ההרור ממוחזר ולא מחייב על מצב החינוך. אולי כך ראוי בכנס רב משתתפים שאינו אקדמי או "מדעי".

זוהר הציגה את עיקרי החזון שלה למערכת החינוך, "אופק פרגוגי", שעיקרו מעבר מדור וזהיר משינון לחשיבה. המעבר כל כך מדור וזהיר, כל כך "מסתכל לצדדים" ("שלא תחשבו, אני בעד שינון אבל..."), עד שקרוב לוודאי שייבלע בחור השחור של מערכת החינוך, יישכח ויושכח על ידי השר/שרה הבא/הבאה. (הווארד גרדנר כתב באחד מספריו שיש לו סיוט החזור על עצמו: הוא מגיע לבית ספר שבו עבד שנים על פיתוח החשיבה ושם עונים על שאלתו: "חינוך החשיבה...? אה כן, עשינו פעם משהו כזה"). סלומון הודיע שוב על החזרה בתשובה שלו - מאמונה בפוטנציאל החינוכי של המחשב לאמונה ב"גברת שפירא, מורה בג' 1" (היא אפקטיבית יותר מכל הצעצועים הדיגיטליים). קארו פתח חזק - "מעולם לא הגדרנו את מטרת החינוך שלנו" - ואחר כך הלך לאיבוד. קשה לשחזר את הטיעון שלו, אם היה אחר כזה. הירשפלד דימה שוב את חומר הלימודים ל"קציצה אפורה" שיש לדחוס למוחם של הילדים גם אם הם מתנגדים ורוצים להתחיל בממתק - עמדה שמרנית אמיצה שזכתה למחיאיות כפיים סוערות של אנשי החינוך המדוכאים כבר שנים בידי "החינוך המתקדם".

מהמושב הזה לא יצאה בשורה של ממש לחינוך האינטלקטואלי. התובנה שצריך לפתוח בה את הריון על החינוך האינטלקטואלי היא שיש סתירה בסיסית בין משטר החיים של בית הספר לבין פעילות אינטלקטואלית. בית הספר לא אוהב אותה ועושה הכול כדי להשביט אותה (מתיו ליפמן, אבי התוכנית "פילוסופיה לילדים", כתב באחד מספריו: "אם השפה ניתנה לנו כדי להסתיר את מחשבותינו, בית הספר ניתן לנו כדי למנוע אותן"). אחרי שמבינים את זה, אפשר להתחיל לחשוב על חינוך לחשיבה בבתי הספר. המלצה כללית למארגני הכנס בשנה הבאה ברוח שקספיר המנוח: "יותר תוכן, פחות אמנות [הפקה]".

### יום הרפז

## יש מוצרים, אין לקוחות

תערוכת החינוך בישראל 2008, 27 באפריל, גני התערוכה, תל אביב

"אלפים נהרו בהמוניהם", תיארה בהתלהבות כתבה באינטרנט את תערוכת החינוך הראשונה בישראל, "התערוכה סחפה אליה כבר ביומה הראשון, בנוסף לאלפי הורים ומורים, גם אישים רבים וביניהם ח"כ זבולון אורלב, שופטים, אנשי אקדמיה ואנשי חינוך". מעבר לסלידה קלה מפרסומות חינם, הנוסח שפורסם מעלה תהיות על הקשר בינו לבין המציאות בשטח ועל הרמיון החשוד בינו לבין ההודעה לעיתונות. נהירת המונים לא נצפתה שם, בלשון המעטה.

אם לצטט מההודעה לעיתונות, מטרת התערוכה הייתה "להוות מפגש מקצועי של הענף, ולחשוף את מרב האפשרויות, הטכנולוגיות והכלים לשיפור החינוך". נציגת משרד יחסי הציבור של המיזם אף הוסיפה בעל פה: "אנחנו תופסים מורים כאנשים ששואפים להתפתח, ולכן אנחנו מביאים את כל החידושים, מציגים אותם למורים ולמנהלים, והם יהיו חכמים להחליט". מזמן לא תומצתה ההפרטה במשפט ברור כל כך. השוק החופשי גם יצר במקום אווירה כאוטית למדי: נחשים





שוק חופשי, אווירה כאוטית. תערוכת החינוך

החינוך מוזנח. רצינו ליצור מפגש גדול של אנשי החינוך בארץ ושהם יצאו מכאן עם ידע וכלים לחנך ולנהל יותר טוב ככל הרבדים". עושה רושם שמדובר בכוונות טובות שמתעלמות מן המורכבות של המשבר בחינוך או אינן מבינות אותה.

גם כמיום עסקי נתקלה התערוכה בחבלי לידה. הצפי המקורי, לפחות לפי מה שהובטח לבעלי דוכנים, היה 10,000 מבקרים, אבל בפועל הגיעו 3,000-4,000. יוזן אומר שמבחינתו מדובר בהנחת אבן פינה ושבשנים הבאות יגיעו יותר.

בקרב הספקים ובעלי הדוכנים ניכרה אכזבה. עודד, הנציג של סקולי, שמציעה פתרונות מחשוב לאדמיניסטרציה הבית-ספרית, סיפר: "בחרנו לבוא כי זה מעמד מחייב, אבל זה לא באמת מצדיק את ההשקעה. היו כאן להערכתך, בסך הכול, בין עשרה לחמישים מנהלים". גם נציגת "המעורר" - חברת סמינרים שמציעה בין השאר השתלמויות למורים ומסעות לפולין - הייתה מאוכזבת: "ברור לי שלא אפגוש כאן מנהלים שאני עוד לא מכירה. זה הגיע למצב אבסורדי שניגשים אליי נציגים של דוכנים אחרים, וכבר ניסו למכור לי מקרן, ואפילו תכניות הדרכה".

### יעל ליטמנוביץ'

וארנבים בכלובים בדוכן הליטופים של "חייגן", נגן סקסופון שפרסם חברת שירה בציבור ו"הלנה" - שחקנית מחופשת לעולה חדשה מרוסיה בשנות השלושים, עם מבטא וגינונים קומפלט - שפרסמה במקוריות את מוזיאון החאן לתולדות חדרה.

אז מה עומד למכירה בתערוכה של חינוך? כמה סוגי מוצרים: פיתוחים טכנולוגיים, ארגונים ועמותות שמציעים תכניות חינוך ערכיות, מוזיאונים, חברות שמתמחות בהפקות בבתי ספר, משווקים של חומרי לימוד, השתלמויות וקורסים למורים, ערכות עבודה לגיל הרך לגנים. אין ספק שההיצע היה גדול מאוד ושבתי ספר היו יוצאים נשכרים מחלק גדול מהמוצרים. אבל הבעיה הייתה טמונה במקום אחר - ביכולת הקנייה.

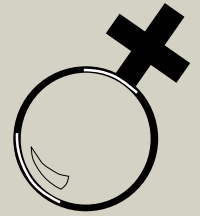
אפשר להבין את הבעייתיות דווקא דרך מוצר אחד בולט במיוחד: הלוח האינטראקטיבי לסוגיו. כמה חברות הציעו וריאציות שונות במחירים שונים של הלוח שיחליף את הלוח הסטנדרטי, יתחבר למחשב ויתן מגוון אפשרויות תצוגה בכיתה ושילוב תכנים משוכללים. מעטים בתי הספר בארץ שיש בהם את הטכנולוגיה הזאת, ואין אמירה ברורה של משרד החינוך על נחיצותה או חשיבותה, שלא לומר סיוע בתקצובה. באנגליה, לשם השוואה, החלו ב־2003 ליישם פרויקט פיילוט של משרד החינוך שמטרתו לספק לכל חטיבת ביניים בלונדון לוחות אינטראקטיביים למקצוע יסוד אחד. פעולות הערכה מקיפות בוחנות את הצלחת הפרויקט בפרמטרים שונים: שכלול שיטות הלימוד, השפעה על הישגי התלמידים והטמעת הטכנולוגיה.

למה, אם כן, ציפו מארגני התערוכה - שמנהלים או רכזי מקצוע יתרשמו מהמוצר ויקנו אותו מתקציב ה"קופה הקטנה"? שירוצו למצוא תורם שיעניק מימון? תערוכת החינוך רק הדגישה את העובדה שאין היום שום הסדרה של הקשר בין גופים עסקיים והמגזר השלישי לבין מערכת החינוך. התערוכה, במובן זה, שייכת למגמה של הגדלת הכאוס. יצוין שמשרד החינוך גם לא היה קשור רשמית לאירוע - איש מהנהגת המשרד לא הגיע לפתוח את התערוכה, אף שמפקחים ונושאי תפקידי מטה השתתפו בפגלים.

מלבד התערוכה היו גם הרצאות ורבי שיח. שלוש ההרצאות שרציתי להאזין להן בוטלו עקב מיעוט מתעניינים. לעומת זאת הגננת שרית ספל מערד, שהשתתפה בסדנת "לשון דבר ראשון" של מירי מיירס, אמרה ש"קיבלה הרבה". היא הגיעה עם קבוצה של גננות ביוזמת מנהלות ומפקחות נעמ"ת כדי "להתעדכן בחידושים", לדבריה.

אפשר לחלק את תכנית הכנסים לשניים: הרצאות של גופים או פרטים שגם שכרו דוכן בתערוכה כדי לקדם מוצר או שיטה והרצאות בעלות תוכן אקדמי יותר של מרצים ומפקחים. חבל שלא נעשתה הפרדה ברורה יותר בין האינטרסים. יתרה מזו, אפשר להרים גבה לנוכח היומרה של מיום כלכלי לקיים פגל על נושא כגון "החינוך הערבי בישראל: לאן?"

עמיחי יוזן, מנכ"ל "קידום הפקות", יום וניהל את התערוכה. בשיחה אתו הוא מבהיר שאמנם מדובר ביוזמה עסקית, אך מטרתו הראשונה הייתה לתרום: "שבשנת השישים לישראל יהיה כבוד להיות מחנך". לדבריו, "יש היום תערוכות לכל נושא - לחקלאות, להייטק, אבל



חינוך פמיניסטי

# דיכוי מגדרי במערכת החינוך

מערכת החינוך משכפלת את אפליית הנשים בישראל ומחזקת אותה. ההסבר לשכרן הנמוך של המורות ולמקומן הנמוך במדרג התפקידים במערכת החינוך נעוץ במנגנונים המבטיחים את שימור הכוח בידי הגברים

## אסתר הרצוג

של קבוצה מבוססת יחסית בקרב הנשים, ובאמצעות מיתון תביעותיהן של שאר קבוצות הנשים. אטען, בעזרת נתוני הלמ"ס, שמערכת החינוך משקפת את מבנה יחסי הכוח בין המינים בחברה ומחלקת את המשאבים הציבוריים בצורה מפלה. הדומיננטיות הגוברת של נשים בכוח ההוראה והיתרון היחסי בתפקידים הבכירים לגברים מלמדים על היציבות של המבנה החברתי הקיים.

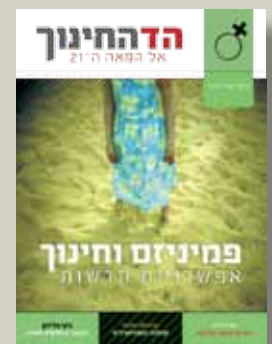
### פירמידה הפוכה

ההוראה היא אחד המקצועות ה"נשיים" הבולטים ביותר בישראל, לצד פקידות, סיעור ועבודה סוציאלית. מערכת החינוך מרכזת בתוכה ציבור גדול מאוד של נשים העובדות מחוץ למשק ביתן. מבין כ-105 אלף מורים כ-80% הן נשים. בגני הילדים אין כמעט גברים (כ-12,500 גננות). בחינוך היסודי גברים מעטים (כ-2001 היה שיעור הגברים 14% מכלל עובדי החינוך העברי והערבי, 8.6% מעובדי החינוך העברי ו-6.7% מעובדי החינוך הממלכתי-יסודי). מיעוט הגברים בכוח ההוראה בולט גם בחינוך העל-יסודי (כ-2001 היה שיעור הגברים מקרב עובדי החינוך העברי והערבי בשלב חינוך זה 30.9%, בחינוך העברי 26.4% ובחינוך הממלכתי 19.9%).

על התגברות מגמת הפמיניזציה במערכת החינוך על כל סוגיה ודרגיה אפשר ללמוד מהשינויים בכוח האדם לאורך השנים: בשנות השלושים עמד היחס בין נשים לגברים במערכת על 39% לעומת 61% בהתאמה, בראשית שנות השישים היה היחס 59% לעומת 41% בהתאמה (ברנשטיין 1993) וכיום הוא עומד על 20% לעומת 80% בהתאמה. שיעורי התלמידים במוסדות להכשרת מורים מלמדים שמגמה זו לא תשתנה גם בעתיד הנראה לעין. במוסדות להכשרת מורים וגננות בחינוך העברי עלה מעט שיעור הגברים מ-13.9% ב-1970 ל-17% ב-2001. לעומת זאת שיעור הגברים הערבים במוסדות אלה יורד בהתמדה (הוא עמד על 46.9% ב-1970 ועל 8.7% ב-2001). עדיפותן המספרית הגורפת של נשים במערכת

הדומיננטיות של נשים במערכת החינוך הייתה לאחד מהמאפיינים המשמעותיים ביותר שלה. לפני שבעים שנה היו הגברים רוב במערכת החינוך, ואילו כיום היא ארגון המייצג במובהק עבודה של נשים מחוץ למשק ביתן. 1. משיעור של 39% נשים מקרב כלל המורים בשנות השלושים הגיע שיעורן ל-78% ב-2001. אך הפמיניזציה של החינוך קשורה בעיקר להוראה. בתפקידי הניהול יש לגברים ייצוג יתר (למעט בחינוך היסודי-ממלכתי). 3. חלקם של הגברים בקרב המנהלים בולט על רקע מספרם ההולך ומצטמצם במערכת החינוך, על כל שלביה ומגזריה, אך הוא שונה ממגזר חינוך אחד למשנהו ובין קבוצות גברים שונות. בדומה, תפקידי הניהול עוברים אמנם בהדרגה לידי נשים, אך במידה שונה בין נשים במגזרים וממוצאים שונים. נשים יהודיות, חילוניות, אשכנזיות הן הקבוצה המקודמת והמתוגמלת ביותר בקרב הנשים במערכת החינוך. כלומר קטגוריית הנשים הזאת וגברים מכל הקטגוריות הם הנשכרים העיקריים מהפמיניזציה של מערכת החינוך. זו אחת המסקנות העיקריות העולה מקריאה ביקורתית של נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה (הלמ"ס). ניתוח הנתונים מראה מגמות חזקות ועקיבות המעידות על התנהלות שיטתית המקבעת את יחסי הכוח בין קבוצות שונות באוכלוסייה. אף שאין אפשרות להצביע על מדיניות מכוונת של קיפוח ואפליה, קשה להתעלם מהעוצמה של הנתונים ומדפוסי הקשרים ביניהם.

המגדור במערכת החינוך ייבחו במאמר זה מנקודת ראות פוליטית. אטען שהתגמול שמערכת החינוך מאפשרת, בצורת תפקידי ניהול, משמש לביסוס התמיכה בשלטון. הקצאת יתר של תפקידי ניהול לגברים בכלל, ולגברים ערבים, דתיים ומזרחים בפרט, היא דרך להשגת תמיכה של הקבוצות החברתיות שאליהן הם שייכים. וכן, היתרון היחסי של נשים יהודיות, אשכנזיות וחילוניות בקבלת תפקידי ניהול מדגים את האופן שבו מגייסת הפטריארכיה נשים מקבוצות מבוססות לחסימת צמיחה פוטנציאלית של כוח פוליטי של נשים. כך מושג שיתוף פעולה



בעקבות גיליון אפריל 2008: פמיניזם וחינוך - אפשרויות חדשות

**התמונה המצטיירת היא של גידול מתמיד בכוח האדם הנשי בעבודת ההוראה, על כל זרמיה ודרגיה. היתרון היחסי של גברים בתפקידי ניהול, המוכר ממערכות חברתיות רבות אחרות, מתגלה גם במערכת החינוך. מידת הקשר בין תפקידי ניהול למין גוברת עם העלייה ברמת המוסד**

\* דוד מעגן מהלשכה המרכזית לסטטיסטיקה סייע לי בהשגת הנתונים ובעצות מועילות. אני מודה לו על עזרתו הרבה.

החינוך מצטמצמת עם העלייה בשלבי המוסד החינוכי, והיא משתנה על פי סוג המוסד, ה"פיקוח" וה"הגזר". כך, שיעור הנשים בחינוך היסודי נמוך משיעורן בחינוך העל-יסודי ושיעור הנשים בחינוך הממלכתי עולה על שיעורן בחינוך הממלכתי-דתי ועולה במידה ניכרת על שיעורן בחינוך הערבי. ב-2001 היה שיעור הנשים בחינוך היסודי ממלכתי-ערבי 93.3%, בחינוך היסודי הממלכתי-דתי 86.4% ובחינוך היסודי הערבי 68%, לעומת 80% נשים בחינוך העל-יסודי הממלכתי-ערבי, 63% נשים בחינוך העל-יסודי הממלכתי-דתי ו-41.9% נשים בחינוך העל-יסודי הערבי.

בריקת חלקן של הנשים בין המנהלים מלמדת על רפוס דומה: שיעור הנשים בקרב המנהלים בחינוך היסודי עולה על שיעורן בחינוך העל-יסודי ושיעורן של נשים מנהלות בקרב המנהלים בחינוך העברי הממלכתי עולה במידה רבה על שיעורן בקרב המנהלים בחינוך העברי הממלכתי-דתי, ובמידה גדולה עוד יותר בהשוואה לשיעור הנשים המנהלות בחינוך הערבי. חלקם היחסי העדיף של הגברים בקרב המנהלים, שגדל עם העלייה בשלב המוסד, סוג הפיקוח והמגזר בולט על רקע העדיפות המספרית הנרחבת והמתרחבת של נשים במערכת החינוך.

הנתונים מראים ששיעורם של הגברים בקרב המנהלים בהשוואה לשיעורם בקרב המורים עובר תהליך של הצטמצמות ככל הרמות והמגזרים, במיוחד בחינוך העברי-ממלכתי. למרות מגמה זו יש להרגיש כי היחס בין שיעור הגברים בקרב המורים לשיעורם בקרב המנהלים עדיין מבטא הקצאה מפלה של תפקידי ניהול על פי מין, למעט במערכת החינוך היסודית-ערבית ממלכתית. ב-2001 הגיע שם שיעור הגברים בקרב המנהלים לשיעור קרוב מאוד לשיעורם בקרב המורים: 8.6% ו-6.7% בהתאמה. שיעור הגברים בקרב המנהלים בחינוך העל-יסודי הממלכתי-דתי והערבי עדיין גבוה מאוד (80.4% ו-92.7% בהתאמה, ב-2001), למרות הירידה התלולה בשיעורם בקרב המורים במסגרות חינוך אלו (37.1% בחינוך העל-יסודי הממלכתי דתי ו-58.1% בחינוך הערבי העל-יסודי, ב-2001). כלומר שיעור הגברים בניהול בחינוך הערבי ובחינוך הממלכתי-דתי גבוה בהרבה משיעורם בקרב המורים.

מתברר לפיכך שסוג הפיקוח, המגזר ורמת המוסד מייצגים הבדלים מובהקים בשיעורי הגברים והנשים בקרב המורים והמנהלים. מערכת

החינוך הממלכתית מסמנת את מגמת תהליכי הפמיניזציה המכילים, לצד הריכוז ההולך וגובר של נשים בהוראה, גם עלייה מתמדת וברורה בשיעור הנשים בניהול. שינויים אלו מתרחשים, יותר במתינות, בחינוך הממלכתי-דתי ועם העלייה ברמת החינוך - מהיסודי לעל-יסודי. תהליך הפמיניזציה בולט במיוחד בחינוך הערבי ככל הקשור לעלייה הגבוהה בשיעור הנשים בקרב המורים: מ-49.5% ב-1991 ל-65.3% ב-2001 בחינוך היסודי ומ-27.6% ב-1991 ל-41.9% ב-2001 בחינוך העל-יסודי. לעומת זאת שיעור ההשתלבות של נשים בתפקידי ניהול בחינוך הערבי העל-יסודי השתנה אך במעט בעשור האחרון (מ-4% נשים מנהלות מבין 123 מנהלים ב-1991 ל-11% נשים מנהלות מבין 151 מנהלים ב-2001).

**הבדלים אלו משקפים ומחזקים את מבנה הכוח ואופני חלוקת המשאבים בחברה. מערכת החינוך, בהיותה מערכת המשכפלת את הסדר החברתי, משמשת אמצעי לתגמול מבחין ומפלה בין קבוצות שונות בחברה. היא מקור פרנסה יציב וגם בסיס לקידום של גברים לעומת נשים ושל נשים אשכנזיות חילוניות לעומת נשים דתיות, מזרחיות וערביות**

## הבדלי מוצא

הפמיניזציה של מערכת החינוך קשורה גם למוצא. עיון בנתונים על מוצא של מורים ומנהלים חושף הבדלים משמעותיים במידת ההשתלבות בתפקידי ניהול. נראה שקידום לתפקידי ניהול משמש אמצעי לתגמול דיפרנציאלי על פי מגזר, אך גם על פי מוצא. מתברר שב-2001 היו הנשים האשכנזיות-חילוניות הקבוצה הבולטת ביותר בקרב המנהלים בחינוך העברי היסודי, ואילו גברים אשכנזים, גברים דתיים וגברים חילונים, היו הקבוצות הדומיננטיות בקרב המנהלים בחטיבה העליונה העברית. לגברים

מזרחים דתיים היה יתרון בחינוך הממלכתי-דתי היסודי בהשוואה לנשים מזרחיות ודתיות וביחס לגברים אשכנזים. השינוי הבולט ביותר בהבדלים בין נשים מנהלות על פי מוצא בין 1991 ל-2001 נמצא בחינוך הממלכתי היסודי. ב-1991 היה מספר המנהלות ממוצא אירופה/אמריקה גדול פי חמישה ממספר המנהלות ממוצא אסיה/אפריקה (פי 1.8 בין המורות). ב-2001 הוא הצטמצם לפי שניים בלבד (פי 1.4 בין המורות).

היתרון של נשים ממוצא אמריקה/אירופה בין המנהלים בולט במיוחד בחינוך הממלכתי (החילוני). בחטיבה העליונה, שם היה יתרון (מספרי ויחסי) לגברים בתפקידי ניהול ב-1991, מספר הנשים בניהול ממוצא זה השתווה למספר הגברים ב-2001. עם זאת שיעור הנשים ממוצא אשכנזי בקרב המורים היה גדול פי שלושה מזה של גברים ממוצא זה. מספר הגברים המנהלים בחינוך הממלכתי ב-2001 היה דומה בין שתי קבוצות המוצא, בחינוך היסודי ובחטיבת הביניים. אך בחטיבה העליונה הממלכתית מספר הגברים ממוצא אשכנזי היה יותר מפי שניים משל אלו ממוצא מזרחי. מספר הנשים ממוצא אשכנזי הוא למעלה מפי שלושה ממספר הנשים ממוצא מזרחי. בהשוואה בין 1991 ל-2001 מתגלה מגמה של צמצום הפערים, גם בחטיבה העליונה הממלכתית, שם היה ב-1991 מספר המנהלים ממוצא אשכנזי גדול פי ארבעה משל מנהלים ממוצא מזרחי ואילו ב-2001 הצטמצם הפער לפי שניים.

בחינוך הממלכתי-דתי יש יתרון בולט לגברים ממוצא אסיה/אפריקה בשלבי החינוך היסודי וחטיבת הביניים. מספר המנהלים ממוצא מזרחי בשלבי חינוך אלו כפול מזה של גברים מנהלים ממוצא אשכנזי, ויחס זה נשמר בעשור 1991-2001. בחטיבה העליונה היחס מתהפך: מספר הגברים המנהלים ממוצא אשכנזי כמעט כפול ממספר המנהלים ממוצא מזרחי. בניהול בחינוך הממלכתי-דתי גברים מזרחים נהנים מיתרון בולט לעומת נשים בכל רמות החינוך.

לנשים ממוצא אשכנזי יש יתרון ניכר בניהול יחסית לנשים ממוצא מזרחי בחינוך הממלכתי ככל שלביו (ב-2001 הוא היה פי שניים בחינוך היסודי ובחטיבת הביניים ופי שלושה בחטיבה העליונה). היתרון של נשים ממוצא אשכנזי בקרב המנהלות בחינוך הממלכתי הצטמצם במהלך העשור האחרון (ב-1991 הוא היה קרוב לפי ארבעה בחינוך היסודי הממלכתי, כמעט פי שישה בחטיבת הביניים וכמעט פי ארבעה בחטיבה העליונה). בחינוך הממלכתי-דתי הפער

מקורות

אבוברק, חאלה, 1992. **בית הספר הערבי - לחץ שוויון או לא**, כל אדם, עמ' 12, 7, 13. אדי, אודרי, ומיכאל חן, 1995. "גברים במקום עבודה נשי כשומריסרף: הפמיניזציה של מינהל החינוך כערך מוסרי וכאיום תעסוקתי", בתוך: א' בן-עמוס ו' תמיר (עורכים), **המורה בין שליחות למקצוע**, תל אביב: רמות.

2000. "נשים וגברים בתפקידי ניהול בחינוך העברי והערבי: מיעוט מול רוב", בתוך: ש' שלסקי (עורך), **מיניות ומגדר בחינוך**, תל אביב: רמות.

אלחאג', מאג'ד, 1994. **מערכת החינוך הערבי בישראל: סוגיות ומגמות**, ירושלים: מכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

1996. **חינוך בקרב הערבים בישראל: שליטה ושינוי חברתי**, ירושלים: הוצאת מאגנס ומכון פלורסהיימר למחקרי מדיניות.

הרצוג, אסתר, 1996. "היבטים של אישוויון בין המינים במערכת החינוך", בתוך: ח' מרון (עורכת), **זמנים בחינוך**, תל אביב: ארגון המורים בבתי הספר העל יסודיים.

**סקר כוחות הוראה תשנ"ג**, 1994. סדרת עלונים לסטטיסטיקה של חינוך ותרבות 222, תדפיס מס' 10, ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

**נתונים מוקדמים מסקר כוחות הוראה, תשנ"ח**, 1998. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

**כוחות הוראה בחינוך היסודי והעל יסודי 1991-2001**, 2003. ירושלים: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה.

מזאו, א' איליא, 1995. "שינויים בדפוסי התפקוד של המורה בחברה הפלסטינית הערבית ומשמעותם הרבידית", בתוך: א' בן-עמוס ו' תמיר (עורכים), **המורה בין שליחות למקצוע**, תל אביב: רמות.

2002. "החינוך הערבי בישראל: מידר, כוח הוראה ובידור הספר נשדה חברתי", בתוך: מ' צלרמאיר ופ' פרי (עורכות), **מורות בישראל: מבט פמיניסטי**, תל אביב: הקיבוץ המאוחד, קו אדום.

צלרמאיר, מיכל, ופנינה פרי, 2002. "מבוא: המחקר הפמיניסטי בחינוך", בתוך: מ' צלרמאיר ופ' פרי (עורכות), **מורות בישראל: מבט פמיניסטי**, תל אביב: הקיבוץ המאוחד, קו אדום.

Bernstein, Deborah, 1981. "Immigrant transit camps - the formation of dependence relations in Israeli society", *ERS Ethnic and Social Studies* 4(1).

1993. "Economic growth and female labour: The case of Israeli experience", In: Y. Azmon and D.N. Izraeli (Eds.), *Women in Israel, Studies of Israeli society*, New Brunswick: Transaction publishers.

הערות שוליים

<sup>1</sup> יותר מחמישית מכלל הנשים העובדות בישראל מועסקות במערכת החינוך.

<sup>2</sup> פירוט הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה הם המקור לנתונים המובאים (אלא אם נאמר אחרת). הפירוט המשמשים מאמר זה הם: "סקר כוחות הוראה, תשנ"ג" (1994); "למ"ס: הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, נתונים מוקדמים מדוחות סקר כוחות הוראה, תשנ"ח"; כוחות הוראה בחינוך היסודי והעל יסודי 1991-2001.

<sup>3</sup> ב-2001 היה שיעור הגברים בקרב כלל המורים 22% ובקרב המנהלים 40.9%.

<sup>4</sup> ההגדרה הפורמלית (בנתוני הלמ"ס) להבדלי מוצא מתייחסת לשתי קבוצות עיקריות: מוצא אמריקאי-אירופי ומוצא אסייתי-אפריקאי. אני משתמשת גם במושגים הפופים "אשכנזי" ו"מזרחי", הרווחים בשפה השימושית.

בין מנהלות ממוצא אשכנזי למנהלות ממוצא מזרחי בולט בחינוך העל יסודי (פי 6.5 בחטיבת הביניים ופי עשרה בחטיבה העליונה ב-2001). לעומת זאת בחינוך היסודי ב-2001 היה יתרון לנשים ממוצא מזרחי (98 לעומת 75 מנהלות). יתרון זה מתבלט על רקע השינוי בעשור האחרון: ב-1991 היה מספר המנהלות ממוצא אשכנזי בחינוך היסודי גדול פי 1.5 ממספר המנהלות ממוצא מזרחי (66 לעומת 43).

התמונה המצטיירת היא של גידול מתמיד בכוח האדם הנשי בעבודת ההוראה, על כל זרמיה ודרגיה. היתרון היחסי של גברים בתפקידי ניהול, המוכר ממערכות חברתיות רבות אחרות, מתגלה גם במערכת החינוך. מידת הקשר בין תפקידי ניהול לבין מגדר גוברת עם העלייה ברמת המוסד. כמו כן ככל שמדובר במערכת מופרדת, עצמאית וסגורה יותר (רוגמת החינוך הרתי והחינוך הערבי) - תפקיד הניהול מושפע יותר ממגדר. השיעור הגבוה של הנשים בין המורים ובין המנהלים בולט ביותר בחינוך העברי-ממלכתי. הקשר בין ניהול, מגדר ושלבי החינוך מושפע גם מהמוצא: בחינוך היסודי-ממלכתי יש לנשים אשכנזיות יתרון ברור לעומת נשים מזרחיות ובחינוך העל יסודי יש יתרון רב לנשים האשכנזיות על פני המזרחיות, גם בחינוך הממלכתי וגם בממלכת ידתי.

**פרשנות סקסיסטית לפמיניזציה של החינוך**

חוקרים שונים עמדו על תופעת הפמיניזציה של מערכת החינוך וקשרו אותה בעיקר להיבטים כלכליים ותרבותיים. חלקם הדגישו את מגוון האפשרויות הפתוחות לפני גברים בשוק העבודה כאלטרנטיבה לעבודה במערכת החינוך. כך למשל מסבירה ברנשטיין (1993) את תהליך נטישת הגברים היהודים את המערכת באמצע המאה העשרים. היא עומדת על הקשר בין תהליכים כלכליים ובין היבטים שונים של אישוויון במערכת החינוך, כגון התרחבות טווח ההזדמנויות לגברים בשוק העבודה. במאבק על שליטה במשאבים נשים נרחקות לתפקידים הזוטרים גם בתחומים שבהם הן עיקר כוח האדם. חלקן משמשות מאגר גדול וגמיש לצורכי המעסיקים, רובם ככולם גברים, וחלקן משמשות כסיס יציב לקידום של גברים. תהליך דומה מתרחש, לטענתה של ברנשטיין, בין נשים אשכנזיות למזרחיות גם בתחומי עבודות שירות וייצור וגם במערך השירותים הציבוריים. אדי וחן מסבירים כי "האפשרויות התעסוקתיות המשתלמות היטב מחוץ להוראה דוחפות את הגברים לעזוב את המקצוע ולהניחו בידי הנשים" (1995). מזאווי (2002) טוען כי "אי השוויון בהזדמנויות תעסוקתיות בין החברה הפלסטינית לקבוצות אחרות מרגיש ביתר לעומת נשים דתיות, מזרחיות וערכיות.



## מנגנוני המגדור בחינוך הערבי והדתי

דפוס הבניית השליטה של גברים בתפקידי ניהול בחינוך הערבי יכולים ללמד על מנגנוני המגדור של הניהול במערכת החינוך כולה. חאולה אברבקר (1992) עמדה על המנגנונים המשפחתיים-תרבותיים המופעלים כנגד נשים המבקשות להתמודד על תפקידי ניהול ולהתחרות מול גברים. אלחאג' (1994) מראה שיש העדפה של גברים על בסיס קשרים פוליטיים, אישיים ומשפחתיים. העבודה שלשלטון היהודי יש חלק נכבד במינוי מנהלים ומורים בבתי ספר ערביים תומכת בטענה שמשורות ניהול הן אמצעי מרכזי להשגת שיתוף פעולה של גברים ערבים. יתרה מזו, משורות ניהול משמשות לתגמול גברים ערבים נאמנים לשלטון או למועזר תסיסה באוכלוסייה הערבית. מבחינה זו ערכן של משורות ההוראה מצטמצם עם השנים בשל השיעור הגובר של נשים בכל שלבי החינוך הערבי. לעומת זאת חשיבותן של משורות הניהול כמשאב לרכישת תמיכה פוליטית בשלטון היהודי ושיתוף פעולה (או, כאמור, מזעור תסיסה) של האוכלוסייה הערבית עדיין רבה מאוד. המבנה ה"חמולתי", המשמר את עליונותם של הגברים בחברה הערבית, מבטיח את נאמנות האוכלוסייה הערבית או את ה"שקט" שלה. השלטון הישראלי תומך בו באמצעות משורות יוקרה מתוגמלות היטב בשלטון המקומי (אין אף אישה אחת בראש רשות מקומית ערבית; במועצות ערביות ככל הארץ יש רק שתי נשים) ובמשורות ניהול במערכת החינוך.

האפשרות שההבדלים בהקצאת תפקידים לפי מין בקטגוריות השונות נובעים מנתונים אובייקטיביים, למשל רמת השכלה, אינה מקבלת ביסוס בנתונים, לא באלו של המגזר הערבי ולא באלו של המגזר היהודי. מדד ההשכלה אינו מסביר את אייחשתלבותן של נשים ערביות בתפקידי ניהול. הגברים זוכים בתפקידי ניהול אף על פי שאין להם יתרון השכלתי.

הקידום של גברים במערכת החינוך הוא פיצוי על אפליית האוכלוסייה הערבית בשוק העבודה ואמצעי להשגת שיתוף פעולה של קבוצות האליטה בקרבה. הגברים המשכילים זוכים למשרות הניהול במציאות שבה מרבית תפקידי הניהול בשוק העבודה הישראלי חסומים בפני ערבים. נשים ערביות משכילות מקודמות באמצעות משרות הוראה, המקנות להן יוקרה, הכנסה סבירה, קביעות, חלקיות יום עבודה וקרבה לבית.

ההבדל הבולט בין שיעור המנהלות בחינוך הדתי והערבי לבין החינוך הממלכתי, מעלה לעתים את ההשערה שמערכות חברתיות דתיות-מסורתיות מעדיפות את הגבר על פני האשה בהקצאת תפקידי ניהול (והנהגה בכלל). אך לנוכח הנתונים וההסברים שהוצגו נראה שההסבר ה"תרבותי" פועל בעיקר לטשטוש האינטרסים הפוליטיים העומדים ביסוד עצם ההפרדה למערכות חינוך נפרדות, הנשלטות באופן ריכוזי "מלמעלה". ההפרדה הממוסדת שהמדינה נוקטת מסבירה את ההקצאה המפלה על פי מין יותר מדת, מסורת ותרבות.

מנהלים בחינוך הערבי מתמנים באישור שלטונות הביטחון. כלומר התרבות הערבית אינה זו שקובעת את ריבוי הגברים בתפקידי ניהול, אלא השלטון הישראלי הוא שעושה שימוש ב"תרבות". הוא מחזק את המבנה הפטריארכאלי לצרכיו באמצעות טיפוח "ראשי חמולות". נאמנותם מובטחת בעזרת הפריבילגיה המסורה להם למנות את נאמניהם לתפקידים בכירים במערכות השלטון והחינוך המקומיות. במילים אחרות העדפה בולטת של גברים כמינוי מנהלים במגזר הערבי מוכיחה את הטענה שתפקידי הניהול הם דרך ל"קניית" תומכים פוליטיים או "סייענים" ולהשגת שקט באוכלוסייה הנשלטת, והרבה פחות מסלול לקידום על בסיס כישורים אישיים.

שיעור הנשים הנמוך בתפקידים בכירים במערכת החינוך היהודית-דתית מעורר אף הוא את הסברה שהמערכת הדתית-תרבותית היא שעומד מאחורי העדפת גברים כמינויים לתפקידי ניהול במוסדות החינוך הדתיים. העבודה שהעיסוק בחינוך ובלימוד התורה נתפס כפעילות מועדפת ונחשבת מסבירה, לכאורה, את העדפת הגברים לתפקידי ניהול במערכת. אך נקודה זו מחזקת את הטענה הפוליטי שמדובר במאבק על עמדות כוח בחברה. עצם הגדרת פעילות לימוד התורה כעניין מרכזי של החברה ושיוכה הבלעדי לגברים משמשים לניתוב מפלה על פי מין. מבחינה זו המערכת האידאולוגית פועלת לחיזוק מבנה חלוקת הכוח בין המינים.

### תרומת מערכת החינוך לביסוס מבנה הכוח המגדרי בחברה

מערכת החינוך ממסדת את הפערים בין המינים בחברה בעקיפין. העיסוק בהוראה מאפשר לפצות נשים על הגבלת האלטרנטיבות העוסקות יותר שלהן. העבודה שלמשורות הניהול

מגיעות בעיקר נשים מקבוצות מבוססות יותר תומכת בטענה שתפקידי הניהול מאפשרים "לפצות" נשים על ההיצע המצומצם של תפקידים בכירים הפתוחים לפנייהן בשוק העבודה.

מערכת החינוך מחזקת את המונופול המוחלט כמעט של נשים לאחריות על ילדים, בבית ובבית הספר. עבודת ההוראה מעניקה משרה מלאה עבור עבודה חלקית לכאורה ומסלול מקצועי. יתרונות אלה מפצים על השכר הנמוך יחסית המשולם לנשים ומבטיחים שציבור נשים גדול, משכיל ומבוסס יחסית ישרים עם ניתובו ל"גטו" תעסוקתי. האפשרות השמורה לנשים לשלב את האחריות על הטיפול בילדים עם ההזדמנות לעבוד ולהתפרנס בהיקף הרצוי להן מסייעת לרצות אותן. כך מושקע ציבור גדול שהיה עלול להיות מוקד של תסיסה בדרישות להטבות שכר, לקידום ולשוויון הזדמנויות. העובדה שנשים תופסות בהדרגה יותר עמדות ניהול, בעיקר בחינוך היסודי והחילוני, מלמדת על התחזקותן של נשים ממוצא אשכנזי קבוצות כוח שאינה מסתפקת עוד ביתרונות שמקנה ההוראה (כעיסוק מקצועי המשתלב עם הטיפול בילדים).

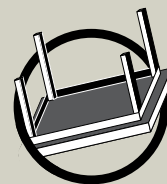
מדובר, אם כן, בתהליכים כלכליים, חברתיים ופוליטיים ולא בדפוסים ביולוגיים או תרבותיים. הנשים מספקות שירותי השגחה זולים על הילדים בבית ובמוסדות החינוך וכך הן מהוות בסיס איתן לסדר החברתי הקיים ולדפוס חלוקת התגמולים. בהיעדר כוח פוליטי של נשים אפשר לצמצם חדשות לבקרים את תקציבי החינוך, בין השאר בעזרת הגדלת כיתות הלימוד ופיטורים נרחבים של מורות.

### סיכום

ההנתונים והמהיתוח עולה מקומה של מערכת החינוך בביסוס המבנה הפוליטי בישראל. דפוס הקצאת משרות הניהול על פי קטגוריות חברתיות ברורות מציינים את הקבוצות התומכות בשלטון מצד אחד ואת הקבוצות שהוא מתגמל מצד אחר. התברר שהקצאת משרות הניהול משקפת העדפת גברים לעומת נשים, אך גם העדפה דיפרנציאלית של קבוצות גברים ונשים. תפקידי ניהול משמשים משאב לתגמול דיפרנציאלי של קבוצות גברים ושל קבוצות נשים שונות, בעיקר, כאמור, להעדפת גברים ערבים ודתיים ונשים יהודיות-אשכנזיות-חילוניות.

ר"ר אתגר הרצוג היא אנתרופולוגית חברתית וראש תכנית אנתרופולוגיה במכללה האקדמית בית ברל

# אלף-בית של למידה



תנאים ללמידה



בעקבות גיליון  
פברואר 2008:  
מהפכת הלמידה  
- מה אפשר וצריך  
ללמוד ממנה?

הכול מתחיל באהבה - אהבת הקריאה, אהבת הספר, אהבת הלמידה, אהבת ההוראה, אהבת האדם.	אהבה	א
ביטחון שמותר גם לשאול, ביטחון שמותר לטעות (ולא לצאת אידיוט) ולהמשיך הלאה. ביטחון שלימודים זה לא הכול בחיים, אבל החיים הם לימודים מתמשכים.	ביטחון	ב
ללמוד עם הגוף, עם כל החושים. מה שלא טעמתי לא ידעתי.	גוף	ג
לדעת שלמידה היא דרך, דרך שיש לעבור מעבר ל"מהירות x זמן = דרך". למידה כדרך חיים.	דרך	ד
ההחלטה ללמוד היא בדינו. פעם שאלו אותי איך זה שבכל הרצאה אני לומדת, גם כשהכי משעמם בעולם. פשוט אז, כשמעמם, אני לומדת משהו אחר: איך המרצה מתהלך בחדר, איך הוא מתלבש, איך מגיב הקהל. החלטתי להיות בכוננות למידה מתמדת. זה לא קל, אבל אני שלמה עם ההחלטה.	החלטה	ה
אל תשכחו את הנשמה, קומו ושימו לעצמכם פרח על שולחן העבודה. למה ורד? כי הוא דימוי ללמידה - יפה, מלא, ריחני, אך יש בו גם קוצים, קושי ותסכול.	ורד	ו
שנדע מאין באנו ולאן אנו הולכים. שנוכל לבנות לנו ידע ולהוסיף על הקיים.	זיכרון	ז
חויית הלמידה יכולה להיות טובה או פחות טובה. באחד מהקורסים שלי זרק לי סטודנט "מה עוד יש לך נגד המורה שלך למתמטיקה?" מה היה לי? חשבון לא גמור. לעומתו סטודנט אחר, שסיים תיכון כעשרים שנה לפניי, כתב לי: "הצלחת לחשוף בפניי עולם שלם בתחום... למרות שאני עוסק בתחום הרבה שנים". זה עשה לי את היום.	חוויה	ח
גם טלמיד עם לקות למידה (דיס... ו-that... וכל השמות הלועזיים הארוכים) מסוגל ללמוד ולהשיג ציון טוב מאוד. תזכרו את זה.	טלמיד	ט
אחת המילים האהובות עליי. יש לי הכוח! יש לי 97! יש לי הארה! כן, לפעמים נחמד ללמוד...	יששש!	י
"מה שעולה בזול עולה ביוקר". למידה היא השקעה - בטווח הקצר אתה מוציא ממיטב כספך, בטווח הארוך תקצור את הפירות. כמובן, אם רק תדע להשקות את הצמחים.	כסף	כ

זוכרים את כל האותיות לפי סדרן? יפה. עכשיו תוסיפו להן את ההנחיות של **ד"ר ורד סער** ללמידה טובה ואתם מסודרים. למידה טובה מתחילה באהבה ומסתיימת בתהיות

ל	לבד	לפעמים בכל הרעש, הלחץ, זמני ההגשה והדרישות, העבודה בצוותים ובקבוצות, הדיונים וההתנסות, שכחנו את הלבד, את השקט של הלבד. לחשוב. שמים תכלת והלבד לוקח אותנו למרחקים.
מ	משוב	תמיד לבקש, גם אם לא קל לשמוע.
נ	נשמה	אם אינכם מרגישים נשמה בלמידה, זה כנראה לא התחום עבורכם. תשקלו ללמוד משהו אחר. לימודים עם נשמה זה כשאין לכם נשימה עד שאתם לא מגיעים ללמידה.
ס	סבלנות	סבלנות לחומר, סבלנות למלמד, סבלנות לסביבה ומעל לכול סבלנות לעצמך. גם אם אתה לא מודע לכך ההצלחה כבר כאן - אתה לומד.
ע	ערכים	יחס טוב ללומד וחיזוקו - ערך שמוביל אותי מעל לכול. ללמוד אפשר גם לבד: לקרוא לבד, לשוטט באינטרנט לבד. לחזק את הלומד ביכולתו אי-אפשר ללמוד משום ספר בתיאוריה.
פ	פחות	פחות זה יותר. תורת הצמצום, ההתמקדות בעיקר, ניקוי הטקסט והמחשבה, מעט המחזיק את המרובה.
צ	צוות	לתכנן ביחד, לחשוב ביחד, להתווכח ביחד, ללמוד ביחד. לא להסכים. להסכים. לתת מרחב, להקשיב לאחר. לפרגן.
ק	קדימה (למרות) קושי	התמודדות עם קשיים היא מיומנות למידה נלמדת (נרכשת) או תכונה מולדת? הקושי להכיר בקושי, בקושי ללמוד, להתמיד, הקושי של תיגו רב שנים שקשה לנו לברוח ממנו. הקושי של ללמוד בעולם שבו אין-זמן-לבזבז-על-ללמוד-תתקדם-ותלמד-תוך-כדי-תנועה.
ר	רק	רק בלי תירוצים. רק עוד דקה אחת. רק אחרי שאסיים את... רק הייתי צריכה ל...רק פתאום מגיעים לגיל הפנסיה ונזכרים ללמוד קורס במתנ"ס "בשביל הנשמה".
ש	שאלות	לשם מה? שלא נישאר נטועים בעבר. איך? נצליח להסיר חומות מגן וידע מקובע. מתי? נדע להפסיק. נדע? הלוואי שלא לעולם.
ת	תהיות על תשובות	יש תשובה אחת נכונה? השאלה רטורית או פילוסופית? ומה התשובה העדיפה עלינו על השאלה "מותר לצאת מהקווים"?

**באחד הקורסים זרק לי סטודנט: "מה עוד יש לך נגד המורה שלך למתמטיקה?" מה היה לי? חשבון לא גמור**

# לקראת מבנה פדגוגי מאפשר למידה

ההישגים המאכזבים של תלמידי מערכת החינוך שלנו נובעים מהמבנה הארגוני-חינוכי של בית הספר. כדי להביא להישגים ולהניע ללמידה עלינו לארגן את בית הספר מחדש. הנה דוגמה לדרך

## אברהם כהן

מת ההישגים של התלמידים במערכת החינוך אינה משביעה רצון. זוהי עובדה ידועה. מה גורם לה? הרי רמת הישגים גבוהה תמיד עמדה בראש מעייניהם של קברניטי החינוך. הם הכריזו על כך כל השנים, רצו בכך ופעלו לשם כך. משרד החינוך לא שקט מעולם על שמריו. הוא ביצע שינויים בכל התחומים: מינהל וארגון, תכנון לימודים, שיטות הוראה, הדרכה והשתלמות, חינוך ותרבות. הדבר התבטא הן בצעדים מדורים והן במפעלים עתירי תקציב: הקמת אגף נרחב לתכנון לימודים ומהפכה בהכשרת מורים.

מאז שנות החמישים הוקדשה תשומת לב מיוחדת לבתי ספר טעוני טיפוח לשם הגברת הישגיהם של המתקשים: הקטנת הצפיפות בכיתות, תוספות תקציב ותקנים, הקמת בניינים חדשים, הקמת ספריות, שיעורי עזר, מפעלי העשרה, חונכות, פרח, בית תלמיד, כיתות מכינות, כיתות נבדלות, כיתות הכוון, כיתות מב"ר, הוראה מסייעת, הוראה משקמת, הוראה מתקנת, העשרה אינסטרומנטלית, יום לימודים ארוך, שנת לימודים מוארכת ועוד.

אך ראו זה פלא - הישגי התלמידים נמוכים בכל התחומים: ידע, מיומנויות, חשיבה, ערכים. יש ודאי סיבות חברתיות-תרבותיות וסיבות אחרות, אבל יש גם סיבות פדגוגיות, ואלה תלויות בנו. הסיבה הפדגוגית המכרעת למיעוט ההישגים היא שהמבנה הפדגוגי הנוכחי של בית הספר אינו מאפשר מימוש עקרונות חינוכיים שבלעדיהם אי אפשר להגיע להישגים גבוהים בחינוך ובהוראה.

החשובים שבעקרונות הללו הם: חנוך לנער על פי דרכו; כפי שאין פרצופיהם שווים, כך אין דעתם שווה. משמע: אינדיבידואליזציה של ההוראה ושל החינוך. אין אדם לומר תורה אלא ממקום שלבו חפץ. משמע: דאגה להגברת המוטיבציה.

אין אדם עובד דבר שיש לו הנאה הימנו. משמע:

יש להעניק אפשרויות בחירה לתלמידים לשם הגברת הרלוונטיות של הנלמד וכדי להבטיח אינטרס בלמידה, שיקול דעת, ואוטונומיה.

בארבעים ושמונה דברים נקנית התורה. משמע: יש לגוון את דרכי ארגון החומר ללמידה, את דרכי ההוראה, את מסגרות הלמידה, את דרכי ארגון התלמידים.

העקרונות הבסיסיים הללו הם עקרונות יהודיים ואוניברסליים נצחיים. הם בוח העילוי; בלי יישומם - לא נמריא.

והנה, המבנה הפדגוגי של בית הספר מנוגד לעקרונות אלה ואינו מאפשר את הגשמתם, אף לא במידה מזערית. בתי הספר שלנו בנויים כיתה כיתה, הכיתות הטרונגניות וכל התלמידים לומדים בהן את אותם תכנים באותה דרך ומאותם חומרי למידה.

משימת ההתמודדות עם הטרונגניות של הכיתה מוטלת כמעט כולה על כתפיו של המורה - משימה בלתי אפשרית. מנהלי בתי הספר, צוותיהם ומדריכיהם קורסים תחת העול.

האם השינוי אפשרי? התשובה חיובית. העקרונות האלו עשויים להצמיח אלטרנטיבות רבות. להלן מבנה אלטרנטיבי (לדוגמה) של חטיבת הביניים. אציין: אין כל צורך בתקציב נוסף. במבנה זה התלמידים לומדים והמורה מלמד מספר שעות וזה למספר השעות הנוכחי. כל מה שדרוש הוא ארגון אחר ושינויים מסוימים (שאינם תלויי תקציב) בהכשרת מורים.

**במסגרת 1** התלמידים לומדים מקצועות המתאימים להילמד מעצם מהותם בכיתה הטרונגנית. כאן נלמדות תכניות הגרעין של המקצועות. אגב, אין צורך שכל מקצוע יילמד כל שנה. כמות החומר הנלמד אינה תנאי ראשי למשמעות, לחשיבה, לערכים; התנאי הראשי הוא שתלמידינו ירצו ללמוד. לשם כך יש ליישם את העקרונות ולהתאים את דרך ההוראה למהות התוכן הנלמד.

### המסגרת חד-גילית הטרונגנית.

מה יהיו דרכי ההוראה במסגרת זו?

כאן ובכל שאר המסגרות (8-2) יופעלו כל דרכי ההוראה - החל בהרצאת המורה וכלה בעבודות חקר, החל בדיון בכיתה וכלה בסיוור בשדה. אין דרך הוראה אחת טובה מחברתה. הדרך תותאם למהות העניין הנלמד ולרצון התלמיד(ה). גיוון דרכי ההוראה ושימוש במרב אמצעי הלמידה יוצר אינטרס ומגביר מוטיבציה.

**במסגרת 2** יילמדו התוספות לתכניות הגרעין. התלמידים המתקשים במקצועות הבסיסיים יהיו פטורים. כך הם יוכלו ללמוד מספר גדול יותר של שעות במסגרת 3.

המסגרת דו-גילית או רב-גילית, הומוגנית או הטרונגנית לפי העניין.

**במסגרת 3** כל תלמיד ילמד עברית, מתמטיקה ואנגלית על פי מספר שעות שהוא זקוק לו: משעה ועד שש-שמונה שעות בשבוע. לדוגמה: תלמידי כיתה ז' המתקשים בפיענוח טקסט עברי ברמת כיתה ד' לא יונחו לפיגור מתמשך שיפגע בהישגיהם במקצועות רבים. הם ילמדו יותר שעות. לעומתם תלמידים שתודות לסביבתם מתקדמים באנגלית או במתמטיקה לא יידונו לשעמום ולהפרעה למורים. הם יסיימו את תכניות הלימודים בפחות שעות ויוכלו ללמוד במסגרות אחרות.

### המסגרת רב-גילית הומוגנית.

**במסגרת 4** יילמדו רק התלמידים המתקשים במיומנות בסיסית כזאת או אחרת. לדוגמה: שיעור לא קטן מתלמידי חטיבת הביניים מתקשה בקריאת מפה. עובדה זו פוגעת ביכולתם ללמוד למידה מושכלת של גיאוגרפיה, אפילו היסטוריה. אסור שיונחו; הם ילמדו במסגרת זו. אין סיבה שהמיומנות תילמד שוב בכיתה האם. זה יבזבז את זמנם של אלה שיוצעים לקרוא מפה כבר מבית הספר היסודי.

### המסגרת רב-גילית הומוגנית.

**במסגרת 5** יילמדו סוגיות הדרושות לכיצוע מתוכם של פרויקטים. הפרויקט לא נועד להעסיק את התלמידים ב"משהו" לבד יפריעו.



# שבוע לימוד של תלמיד/ה בחטיבת הביניים (אפשרות אחת מני רבות)

**1** **מטרה:** לימוד חוקי + מציאת נקודות קצה של צורה  
 חוקי:  $2n$    $3n$    $4n$    $5n$    $6n$    $7n$    $8n$    $9n$    $10n$    $11n$    $12n$    $13n$    $14n$    $15n$    $16n$    $17n$    $18n$    $19n$    $20n$    $21n$    $22n$    $23n$    $24n$    $25n$    $26n$    $27n$    $28n$    $29n$    $30n$    $31n$    $32n$    $33n$    $34n$    $35n$    $36n$    $37n$    $38n$    $39n$    $40n$    $41n$    $42n$    $43n$    $44n$    $45n$    $46n$    $47n$    $48n$    $49n$    $50n$    $51n$    $52n$    $53n$    $54n$    $55n$    $56n$    $57n$    $58n$    $59n$    $60n$    $61n$    $62n$    $63n$    $64n$    $65n$    $66n$    $67n$    $68n$    $69n$    $70n$    $71n$    $72n$    $73n$    $74n$    $75n$    $76n$    $77n$    $78n$    $79n$    $80n$    $81n$    $82n$    $83n$    $84n$    $85n$    $86n$    $87n$    $88n$    $89n$    $90n$    $91n$    $92n$    $93n$    $94n$    $95n$    $96n$    $97n$    $98n$    $99n$    $100n$    $101n$    $102n$    $103n$    $104n$    $105n$    $106n$    $107n$    $108n$    $109n$    $110n$    $111n$    $112n$    $113n$    $114n$    $115n$    $116n$    $117n$    $118n$    $119n$    $120n$    $121n$    $122n$    $123n$    $124n$    $125n$    $126n$    $127n$    $128n$    $129n$    $130n$    $131n$    $132n$    $133n$    $134n$    $135n$    $136n$    $137n$    $138n$    $139n$    $140n$    $141n$    $142n$    $143n$    $144n$    $145n$    $146n$    $147n$    $148n$    $149n$    $150n$    $151n$    $152n$    $153n$    $154n$    $155n$    $156n$    $157n$    $158n$    $159n$    $160n$    $161n$    $162n$    $163n$    $164n$    $165n$    $166n$    $167n$    $168n$    $169n$    $170n$    $171n$    $172n$    $173n$    $174n$    $175n$    $176n$    $177n$    $178n$    $179n$    $180n$    $181n$    $182n$    $183n$    $184n$    $185n$    $186n$    $187n$    $188n$    $189n$    $190n$    $191n$    $192n$    $193n$    $194n$    $195n$    $196n$    $197n$    $198n$    $199n$    $200n$    $201n$    $202n$    $203n$    $204n$    $205n$    $206n$    $207n$    $208n$    $209n$    $210n$    $211n$    $212n$    $213n$    $214n$    $215n$    $216n$    $217n$    $218n$    $219n$    $220n$    $221n$    $222n$    $223n$    $224n$    $225n$    $226n$    $227n$    $228n$    $229n$    $230n$    $231n$    $232n$    $233n$    $234n$    $235n$    $236n$    $237n$    $238n$    $239n$    $240n$    $241n$    $242n$    $243n$    $244n$    $245n$    $246n$    $247n$    $248n$    $249n$    $250n$    $251n$    $252n$    $253n$    $254n$    $255n$    $256n$    $257n$    $258n$    $259n$    $260n$    $261n$    $262n$    $263n$    $264n$    $265n$    $266n$    $267n$    $268n$    $269n$    $270n$    $271n$    $272n$    $273n$    $274n$    $275n$    $276n$    $277n$    $278n$    $279n$    $280n$    $281n$    $282n$    $283n$    $284n$    $285n$    $286n$    $287n$    $288n$    $289n$    $290n$    $291n$    $292n$    $293n$    $294n$    $295n$    $296n$    $297n$    $298n$    $299n$    $300n$    $301n$    $302n$    $303n$    $304n$    $305n$    $306n$    $307n$    $308n$    $309n$    $310n$    $311n$    $312n$    $313n$    $314n$    $315n$    $316n$    $317n$    $318n$    $319n$    $320n$    $321n$    $322n$    $323n$    $324n$    $325n$    $326n$    $327n$    $328n$    $329n$    $330n$    $331n$    $332n$    $333n$    $334n$    $335n$    $336n$    $337n$    $338n$    $339n$    $340n$    $341n$    $342n$    $343n$    $344n$    $345n$    $346n$    $347n$    $348n$    $349n$    $350n$    $351n$    $352n$    $353n$    $354n$    $355n$    $356n$    $357n$    $358n$    $359n$    $360n$    $361n$    $362n$    $363n$    $364n$    $365n$    $366n$    $367n$    $368n$    $369n$    $370n$    $371n$    $372n$    $373n$    $374n$    $375n$    $376n$    $377n$    $378n$    $379n$    $380n$    $381n$    $382n$    $383n$    $384n$    $385n$    $386n$    $387n$    $388n$    $389n$    $390n$    $391n$    $392n$    $393n$    $394n$    $395n$    $396n$    $397n$    $398n$    $399n$    $400n$    $401n$    $402n$    $403n$    $404n$    $405n$    $406n$    $407n$    $408n$    $409n$    $410n$    $411n$    $412n$    $413n$    $414n$    $415n$    $416n$    $417n$    $418n$    $419n$    $420n$    $421n$    $422n$    $423n$    $424n$    $425n$    $426n$    $427n$    $428n$    $429n$    $430n$    $431n$    $432n$    $433n$    $434n$    $435n$    $436n$    $437n$    $438n$    $439n$    $440n$    $441n$    $442n$    $443n$    $444n$    $445n$    $446n$    $447n$    $448n$    $449n$    $450n$    $451n$    $452n$    $453n$    $454n$    $455n$    $456n$    $457n$    $458n$    $459n$    $460n$    $461n$    $462n$    $463n$    $464n$    $465n$    $466n$    $467n$    $468n$    $469n$    $470n$    $471n$    $472n$    $473n$    $474n$    $475n$    $476n$    $477n$    $478n$    $479n$    $480n$    $481n$    $482n$    $483n$    $484n$    $485n$    $486n$    $487n$    $488n$    $489n$    $490n$    $491n$    $492n$    $493n$    $494n$    $495n$    $496n$    $497n$    $498n$    $499n$    $500n$    $501n$    $502n$    $503n$    $504n$    $505n$    $506n$    $507n$    $508n$    $509n$    $510n$    $511n$    $512n$    $513n$    $514n$    $515n$    $516n$    $517n$    $518n$    $519n$    $520n$    $521n$    $522n$    $523n$    $524n$    $525n$    $526n$    $527n$    $528n$    $529n$    $530n$    $531n$    $532n$    $533n$    $534n$    $535n$    $536n$    $537n$    $538n$    $539n$    $540n$    $541n$    $542n$    $543n$    $544n$    $545n$    $546n$    $547n$    $548n$    $549n$    $550n$    $551n$    $552n$    $553n$    $554n$    $555n$    $556n$    $557n$    $558n$    $559n$    $560n$    $561n$    $562n$    $563n$    $564n$    $565n$    $566n$    $567n$    $568n$    $569n$    $570n$    $571n$    $572n$    $573n$    $574n$    $575n$    $576n$    $577n$    $578n$    $579n$    $580n$    $581n$    $582n$    $583n$    $584n$    $585n$    $586n$    $587n$    $588n$    $589n$    $590n$    $591n$    $592n$    $593n$    $594n$    $595n$    $596n$    $597n$    $598n$    $599n$    $600n$    $601n$    $602n$    $603n$    $604n$    $605n$    $606n$    $607n$    $608n$    $609n$    $610n$    $611n$    $612n$    $613n$    $614n$    $615n$    $616n$    $617n$    $618n$    $619n$    $620n$    $621n$    $622n$    $623n$    $624n$    $625n$    $626n$    $627n$    $628n$    $629n$    $630n$    $631n$    $632n$    $633n$    $634n$    $635n$    $636n$    $637n$    $638n$    $639n$    $640n$    $641n$    $642n$    $643n$    $644n$    $645n$    $646n$    $647n$    $648n$    $649n$    $650n$    $651n$    $652n$    $653n$    $654n$    $655n$    $656n$    $657n$    $658n$    $659n$    $660n$    $661n$    $662n$    $663n$    $664n$    $665n$    $666n$    $667n$    $668n$    $669n$    $670n$    $671n$    $672n$    $673n$    $674n$    $675n$    $676n$    $677n$    $678n$    $679n$    $680n$    $681n$    $682n$    $683n$    $684n$    $685n$    $686n$    $687n$    $688n$    $689n$    $690n$    $691n$    $692n$    $693n$    $694n$    $695n$    $696n$    $697n$    $698n$    $699n$    $700n$    $701n$    $702n$    $703n$    $704n$    $705n$    $706n$    $707n$    $708n$    $709n$    $710n$    $711n$    $712n$    $713n$    $714n$    $715n$    $716n$    $717n$    $718n$    $719n$    $720n$    $721n$    $722n$    $723n$    $724n$    $725n$    $726n$    $727n$    $728n$    $729n$    $730n$    $731n$    $732n$    $733n$    $734n$    $735n$    $736n$    $737n$    $738n$    $739n$    $740n$    $741n$    $742n$    $743n$    $744n$    $745n$    $746n$    $747n$    $748n$    $749n$    $750n$    $751n$    $752n$    $753n$    $754n$    $755n$    $756n$    $757n$    $758n$    $759n$    $760n$    $761n$    $762n$    $763n$    $764n$    $765n$    $766n$    $767n$