

הד החינוך

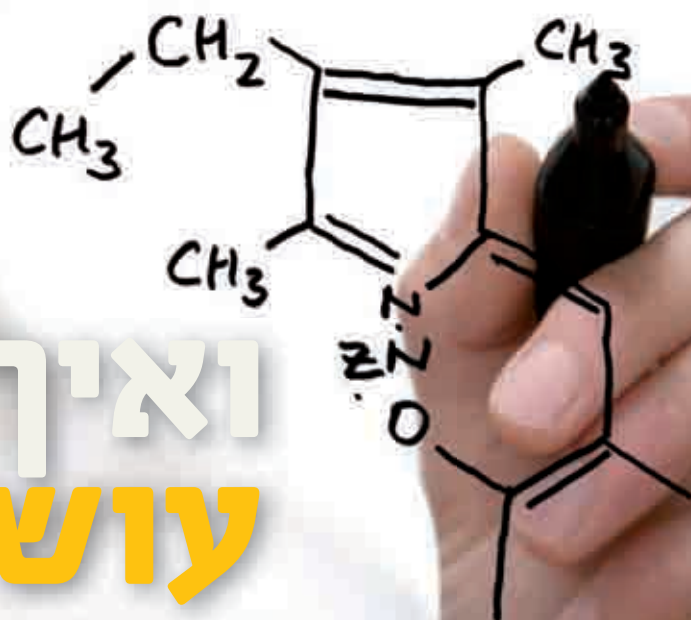
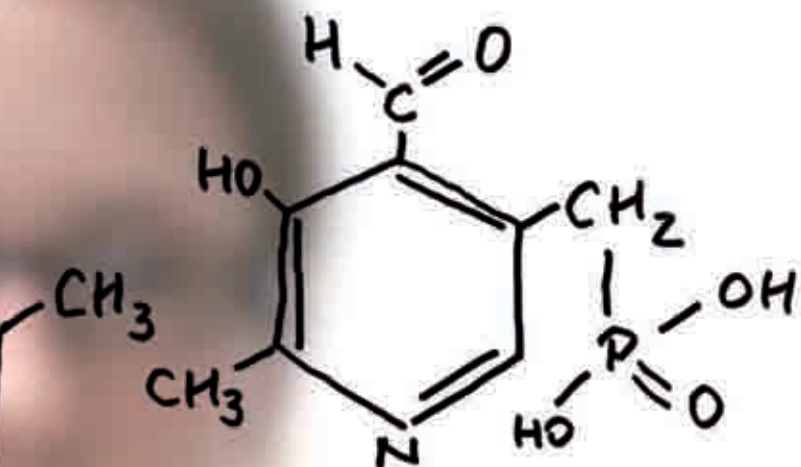
אל המאה ה-21



בהוצאת הסתדרות המורים בישראל | כרך פ"ב | גיליון מס' 7 | אב תשס"ח, אוגוסט 2008

הוראה טובה

ממה עשויה הוראה טובה



ואיך עושים אותה?

לקראת מדור חדש:
מורה, מה
הסיפור שלך?!

ראו בפנים

משתאים:

סין שמאחורי
האולימפיאדה

מתכוננים:

על האדם
שבחיה

חוגגים:

יהודה כהנא - בן 100
חפ"ן - בן 20



/// מדורים

66 חינוך דיגיטלי
גיא לוי על פיתוח מקצועי של מורים

70 אלטרנטיבות
נורית וורגפס חוגגת עם חפ"ן

76 נורית וורגפס מתרשמת מבית ספר במזרח ירושלים

88 מהפרדה לשילוב
דוד יגיל על הפרעות קשב

94 דילמות על הקו
יעל רוטברג ונאוה דקל על ביטוי עצמי או ציות לכללים

96 כן אדוני השר
אליעזר שמואלי עם הפנתרים השחורים

98 מדברים חינוך
אריה דיין על מינהל חינוך ערבי

100 אקטואליה
אריה דיין עם יורי פינס על החידה הסינית

בהמשך לדברים
108 מירי טלמון על בתי הספר בקולנוע הבדיוני
112 דליה מרקוביץ' על בתי הספר בקולנוע התיעודי

114 הד תרבותי בעריכת איריס לעאל עם קציעה עלון, איתן בוגנים, יערה שחורי, שהם סמית ואחרים

/// חדשות

9 הד מקומי
אלימות תלמידים

16 הד עולמי
ברק אובמה יממש הבטחות

/// כתבות ומאמרים

20 100 שנים של חינוך
נורית וורגפס עם יהודה כהנא

80 להיות אדם, לטפל בחיות
חנה אבישר על חינוך באמצעות בעלי חיים

83 משחק המראות בגן החיות
עידן ירון מצותת למבקרים



/// הוראה טובה

26 מחלקת טיפים
נירה חטיבה על הוראה מקצועית

30 לחלץ את ההוראה מדפוס הימ"מ
מאיה בוזו וגל פישר על דפוס הוראה מחניק

34 הספרות, החיים והגלים הנשברים:
על הוראת הספרות בבית הספר אריאל הירשפלד על מובן, משמעות ואהבה

38 כל הכיתה, כל הזמן
קובי גוטרמן על שיתוף התלמידים

46 3 עקרונות בהוראת המתמטיקה,
ומה קורה כשעוקפים אותם
רון אהרונאי על עקרונות ברזל

50 עוצמת ההוראה הלא מילולית
שרה זמיר וחזי אהרונאי על שפת הגוף בכיתות

52 מחומר לרוח: האתגר של הוראת אמנות
מיכל כרמון על שלושה תנאים לחוויה אמנותית בשיעור

56 הוראה במרכז
נירה חטיבה על חיזוק ההוראה באמצעות תוספת מוסדית

60 הוראה טובה: הגיונות ברוח לם
יורם הרפז על שלוש הוראות טובות



הוראה

היא חינוך באמצעות ידע ובאמצעות הדרך שבה היא מעבירה ידע. בידע – גורמים למלחמה, סיפור קצר, חוק טבע, יחסים בין מספרים וכיוצא באלה – גלומות עמדות, אמיתות ותובנות שיש להן פוטנציאל חינוכי. אך לא רק בידע גלום פוטנציאל חינוכי אלא גם, אולי בעיקר, בדרך ההוראה שלו: הרצאה סמכותית של ידע, סיפור מרתק של ידע, הצגה ביקורתית של ידע, הצגת בעיות לצורך יצירה של ידע – דרכי הוראה אלו ואחרות מחנכות לא פחות, אולי יותר, מהידע עצמו. המורים עומדים מול התלמידים או שרויים עמם כשהם "מציידים בהוראה" – ידע בתחום מסוים ודרך להעביר אותו. דרך העברת הידע הרווחת ביותר בבתי הספר היא הרצאה סמכותית של ידע (הוראה פרונטלית), אך יש גם דרכי הוראה אחרות. תהא דרך ההוראה אשר תהא, אפשר לעשותה טוב ואפשר לעשותה רע. כאשר עושים אותה טוב משיגים את מטרותיה.

הגיליון הזה של **הד החינוך** מתרכז בהוראה, נכון יותר – באיכות ההוראה. אנחנו שואלים: מהי הוראה טובה – באופן כללי ובמקצועות השונים? מבחינתנו המורים, אין שאלה חשובה מזו. את השאלה "מהי הוראה טובה?" הפנינו להוגים, חוקרים ומורים וקיבלנו מאמרים חשובים ומעניינים. למעשה, קיבלנו יותר מאמרים משיכולנו להכיל בגיליון אחד, ולכן נקדיש עוד גיליון של **הד החינוך** לסוגיה זו, שאין, כאמור, חשובה ממנה.

בריאיון הפותח מעמידה **נירה חטיבה** את ההוראה המקצועית על סדרה של מיומנויות. הוראה מקצועית תלויה גם בגורמים אחרים – באישיותו של המורה, בהבנה של תחום הדעת ועוד – אך אפשר להעמיד אותה, לדעתה של חטיבה, על סדרה של מיומנויות כלליות ניתנות לרכישה ולביצוע: **מאיה בוזו וגל פישר** מנסים לחלץ את ההוראה מדפוס הימ"מ – המורה יוזם, התלמיד מגיב, המורה מעריך. אף שביטוי הספר מחזק את דפוס ההוראה הזה, אפשר ליישם בבית הספר דפוס הוראה אחרים, טובים יותר. **אריאל הירשפלד** מעמיד את הוראת הספרות על מובן ועל משמעות, וגם על אהבה לספרות ולתלמידים. שיר של **טשרניחובסקי** אומר את זה הכי טוב – על פי המשמעות שהירשפלד מייחס לו: **קובי גוטרמן** טוען שאמת מידה

להוראה טובה היא יכולתה לשתף את כל התלמידים כל הזמן, ומציע דרכים לעשות זאת: **רון אהרונ** טוען שהוראת המתמטיקה ויתרה על שלושה עקרונות יסודיים – המחשה, שיטתיות ומילוליות. לדעתו, אין קיצורי דרך: כל הניסיונות לעקוף את שלושת העקרונות הללו פגעו בהוראת המתמטיקה; **מיכל ברמון** מסבירה מדוע לימודי האמנות נוגעים בעומקים נפשיים שמקצועות אחרים אינם מגיעים אליהם ומסבירה מהם התנאים המבטיחים נגיעה טובה; **שרה זמיר** וחזי **אהרונ** מאירים את הצד הסמוי של ההוראה – הצד הלא מילולי שלה. במקרים רבים יש לצד זה השפעה רבה יותר מהצד הגלוי, המילולי: **נירה חטיבה** מציעה דרך מעשית לשפר את ההוראה בבתי הספר – להקים מרכזי הוראה במערכת החינוך, בדומה לאלה שבמערכת ההשכלה הגבוהה; **יורם הרפז** מפתח תפיסה כוללת של הוראה טובה על בסיס הגותו של **צבי לם**.

מחציתו השנייה של הגיליון מוקדשת כרגיל לנושאים מגוונים אחרים – מאמרים, כתבות, מדורים המטפלים בממדים השונים של העשייה החינוכית. **חנה אבישר ועידן ירון** כותבים על האדם שבחיה; **אריה דיין** מספר על סין שמאחורי האולימפיאדה; **נורית וורגפס** חוגגת יומולדת מאה למחנך יהודה כהנא ועשרים שנות אקדמיה לחפץ – מכון להכשרת מורים לחינוך הפתוח; המדורים הקבועים תורמים את חלקם להבנת החינוך והתרבות שלנו.

אנו מבקשים להכריז בזאת על פתיחתו של **מדור חדש – מורה, מה הסיפור שלך**. מורים מוזמנים לשתף את קוראי **הד החינוך** באירוע חינוכי שעמדו במרכזו (ראו מודעה בהמשך).

בעקבות הגיליון הקודם, שהוקדש לחינוך וקולנוע, אנו מצרפים לבקשתם של מורים קטלוג של רשימת סרטים מומלצים על פי גיל.

והנה, מתחילה עוד שנת לימודים. קצת פרפורים בבטן, תערובת של חרדות ותקוות, נעבור את זה. נקווה ששנת הלימודים הזאת תתנהל בלי שביטות ובלו שיבושים אחרים. שתהיה לכולנו שנת הוראה טובה.

יורם הרפז,

yorhar1@gmail.com

המערכת:
"הד החינוך", רח' בן־סרוק 8,
תל־אביב 62969, 03-6922939
hedhahinuch@gmail.com

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

מו"ל: הסתדרות המורים בישראל
דפוס: גרפוליס

מחלקת מנויים והפצה:
דינה אשכנזי
רח' בן־סרוק 8, תל־אביב 62969,
טלפון: 03-6922939,
פקס: 03-6922928,
א"ה 08:00-15:00

מערכת מיעצות:
ד"ר נמרוד אלוני,
אורה גבריאל,
ציפי גנץ, שגית דואני,
דורית חגי,
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
איור השער: רות גוילי
מידענית: דזירה פז
תרגומים: יניב פרקש
אחריות אתר: דפנה שטרן

הד החינוך
אל המאה ה־21

לבקר את הביקורת

זו שנה שנייה שעורך הד החינוך מצביע בביקורת סרקסטית משהו על הפער המדאיג שבין ההפקה המרשימה והמתקנת של "הכנס הארצי לחינוך מתקדם" לבין התכנים "המאולתרים" ו"הממוחזרים" שלו. כיום של כנס זה וכיושב הראש שלו, כמו גם כמראה משתתף בכנסים רבים שיוזמים אחרים, אני מבקש לבקר את הביקורת – היא פשוט לא הוגנת.

אנמק את טענתי על ידי בחינת אמות המידה לכנס מצוין או מוצלח מן הסוג המדובר. למיטב הכרתי, ולכך התכוונו השותפים לארגון הכנס, "הכנס הארצי לחינוך מתקדם" אמור לקדם את החינוך למרכז הדיון הציבורי, לזמן במה לשיח איכותי בסוגיות משמעותיות של החינוך, להשפיע על קובעי המדיניות, להפגיש יחד את הגורמים המעורבים בעשייה החינוכית ולהעצים אותם בתחושת הערך העצמי והאיכות המקצועית.

במידה רבה של גאווה אני מבקש לומר שהשוואה בין "הכנס לחינוך מתקדם" לבין כלל הכנסים האחרים בתחום החינוך – ולא יכולה להיות התייחסות הוגנת בלא השוואה בין דברים מאותו סוג – מצביעה על בולטות מובהקת לטובה של כנס זה לעומת חלופותיו. ראשית, היקף קהל המשתתפים והמגוון שלו: קהל של יותר מאלף אנשים המכנס יחיד מורים ומנהלים משדה החינוך, מרצים לחינוך מהמכללות להכשרת מורים ומהאוניברסיטאות ואנשי מינהל חינוכי ממשרד החינוך ומהרשויות המקומיות. שנית, מגוון רחב של מרצים ומציגים: הוגים וחוקרים מתחום החינוך לצד מנהיגות חינוכית מבתי ספר, אמנים יוצרים, מבקרי תרבות, מדענים בולטים ומשפטנים בכירים (ולזה נוספת חוברת המאגדת את כל ההרצאות והתכנים מן הכנס הקודם). שלישית, גיוס המנהיגות הפוליטית וקברניטי המדיניות החברתית: נשיא, ראש ממשלה ושרים שמגיעים לא רק לכנס קיסריה הכלכלי ולכנס הרצליה הביטחוני אלא גם ל"כנס לחינוך מתקדם" בסמינר הקיבוצים. רביעית, וחשוב מכול, התרוממות הרוח של המשתתפים: המשובים שקיבלנו מתמקדים בביטוי תחושת הכבוד המקצועי והתרוממות הרוח שחשו כאנשי חינוך אשר בשגרת יומם זוכים פעמים נדירות כל כך ליחס מכבד, לתכנים איכותיים ולהפקה מרשימה.

זה לא אומר שאין פגמים בכנס ומובן שתמיד אפשר לשפר, אך כשניגשים לביקורת נדרשת גם מידה של צניעות, הגינות ולא מזיק גם רצון טוב או מזג מפרגן. להלן כמה התלבטויות אפשריות: האם, לדוגמה, בהתחשב בתנאים הקיימים, בכוחי "להרים" כנס מוצלח יותר? האם, בהשוואה לסטנדרטים הקיימים ולהישגים המקובלים, השיג הכנס את יעדיו? והאם, כיוון שאני רוצה לקדם

את החינוך וכיוון שהיו בכנס כמה איכויות חשובות, תהא הביקורת מרפת ידיים או מעצימה?

כך לפחות נדמה לי שהוגן להעריך ולשפוט דברים, יצירות והפקות של עמיתים.

ד"ר נמרוד אלוני, סמינר הקיבוצים

כתבו תכנית לשעה הפרטנית

בגיליון יוני 2008 של הד החינוך התפרסמה כתבה של עמוס בר על השעה הפרטנית במסגרת רפורמת "אופק חדש". נדהמתי ואפילו כעסתי כשקראתי ש"איש במשרד החינוך לא דאג לכתוב תכניות" על איך להפיק את המרב מהשעה הפרטנית.

ובכן, לידיעתכם, יש במשרד החינוך מחלקה ושמה חינוך לחיים בחברה, הממוקמת באגף לחינוך יסודי ובראשה עומדת זהבה שמש. צוות המחלקה עמל קשה מאוד וכתב (עוד בשנה שעברה) תכנית מדהימה בשם "מפגשים מלב אל לב" שזו בדיוק מטרתה: להציע למורים מה לעשות בשעה הפרטנית בנושאים ערכיים וחברתיים. תכנית זו נבנתה במיוחד למצטרפי "אופק חדש" והיא עוסקת בשעה הפרטנית. אציין גם שהיא חלק מהתכנית "מפתח הלב", שפותחה והוטמעה השנה בבתי הספר היסודיים בארץ.

תכנית "מפגשים מלב אל לב" נועדה לסייע למחנך ליישם שעותיים של מפגש פרטני עם קבוצה קטנה (עד חמישה תלמידים) בתום יום הלימודים. התכנית מעניקה למחנכים מודל מובנה לניהול שיח רגשי, חברתי וערכי בנושאים הלקוחים מעולמם של התלמידים. המודל מאפשר להעמיק את ההיכרות בין המחנך לתלמידים ובינם לבין עצמם, לטפח את הלכידות החברתית ולהעצים את הפרט והקבוצה. הערכה שעומדת לרשות המחנכים בחינוך היסודי כוללת סדרת כרטיסיות שולחניות המפרטות את המהלך המובנה למורה וסדרת איורים השלכתיים להצגה לפני חברי הקבוצה במהלך המפגש.

מצפה לתגובתכם,

שרה פאר, רכזת חברתית

* הערת מערכת הד החינוך: במהלך הכנת הכתבה נעשו מאמצים רבים לקבל מבעלי התפקידים הרלוונטיים במערכת החינוך מידע על תכניות שנכתבו לניצול השעה הפרטנית ב"אופק חדש", אך לשווא. גם בדקה בקרב אנשי צוות של בתי ספר שנכללו ברפורמה העלתה שלא ידוע להם על תכניות כאלה. אנו מודים לכותבת המכתב שהביאה את המידע שלעיל לידיעת הקוראים.

הד החינוך מזמין מורים ומורות להשתתף במדור חדש - מורה, מה הסיפור שלך. המדור ייתן במה לאירועים המעניינים ביותר שקורים לכם במהלך עבודת ההוראה. מורים ומורות מוזמנים לשלוח אלינו סיפורים על אירועים משמעותיים שקרו להם במהלך עבודתם - בכיתה, בבית הספר, במהלך טיול, בחצר או בדרך לחדר המורים. הסיפורים יכולים להיות עצובים או שמחים, מעוררי אימה או תקווה, ובלבד שיהיו מעניינים ומועילים למורים אחרים. הסיפורים הטובים ביותר יפורסמו בד החינוך ויזכו את כותביהם בתגמול כספי.

אנא שלחו את הסיפורים (לא יותר מאלף מילים) עד ה-30 בספטמבר לכתובת הדואר האלקטרוני של הד החינוך: hedhahinuch@gmail.com

מורה, מה הסיפור שלך
הד החינוך
אל המאה ה-21

הדמקומי

חדשות חינוך בישראל

הורים יבחרו: חינוך מיוחד או שילוב

ועדה בראשות השופטת בדימוס דליה דורנר תמליץ לאפשר להורים לבחור אם ילדיהם ישתלבו בחינוך הרגיל או במסגרת של חינוך מיוחד. שרת החינוך מינתה את הוועדה כדי לבחון את נושא החינוך המיוחד ואת השילוב של ילדים עם מוגבלויות בחינוך הרגיל.

על פי הפרסום ב"מעריב" הוועדה תמליץ לנסח חוק חדש שיעגן את מעמדם של ילדי החינוך המיוחד ואת זכותו של הורה לבחור אם ילדו ישולב בחינוך הרגיל או במסגרת חינוך מיוחד. על פי ההמלצה ההורים יופיעו לפני ועדה ריכוזית אחת ויודיעו על בחירתם. הוועדה תחויב לשמוע גם את הילד עצמו, בכפוף ליכולת הביטוי שלו. נוסף על כך הוועדה המליצה שתלמיד יוגדר לא על פי הלכות שלו (אוטיות, נכות פיזית, תסמונת דאון, פיגור וכדומה) אלא על פי רמת התפקוד שלו ושיקבע תקציב מינימום לכל רמת תפקוד כדי שלא יקרה שתלמיד אינו מתקצב כלל.

השופטת דורנר אמרה לעיתון "מעריב": "אם ההמלצות יישמו בפועל מדובר במהפכה". היא הוסיפה שההמלצות עלולות להיתקל בקשיי יישום "כי במדינת ישראל שום דבר לא הולך בקלות. ההמלצות דורשות שינוי מחשבותי, שלא הפקיד יחליט אלא ההורה".



דוח: מערך אבחון הילדים ללקויות למידה פגום

ברזניץ, ראש החוג לליקויי למידה באוניברסיטת חיפה, במסגרת "היוזמה למחקר יישומי בחינוך" של האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים. מסקנותיו מצביעות על היעדר נורמות אחידות במצב הנוכחי קורה שתלמיד אחד מקבל אבחונים שונים בתכלית משני מאבחנים שונים; תלמיד עלול להיות מאובחן כמתאים יותר לחינוך המיוחד ובעצם להשתייך לחינוך הרגיל (ולחפך). אחת המסקנות שמציג הדוח היא שהיעדר נורמות וסטנדרטים מביא "פסיכולוגים ואנשי מקצוע אחרים לחוש כי עבודתם שרלטנית, וכי דיווחיהם על תוצאות המבחנים אינם משקפים את יכולות הילדים ואינם מספקים תמונה אמיתית של קשיים ובעיות". הדוח בדק גם אבחון ומדידה של תלמידים מ"אוכלוסיות מיוחדות". חברי הוועדה קבעו, למשל, כי בחינוך החרדי לא מתבצעת הערכת הישגים ראשונית של יכולות קריאה וכתבייה גם בקרב קבוצת התלמידים הנורמטיביות; במגזר הערבי יש "מחסור ניכר באנשי מקצוע (פסיכולוגים) הרשאים לאבחן ילדים ולהעריכם. כלי האבחון הקיימים לא תורגמו לערבית ואף אינם מותאמים מבחינה תרבותית לילדי המגזר הערבי"; ואילו בטיפול בעולים החדשים "חסרים כלים המתאימים מבחינה לשונית או תרבותית".

דוח מיוחד של האקדמיה הלאומית למדעים שתקצירו התפרסם לאחרונה בעיתון "הארץ" קובע כי מערך האבחון, המדידה וההערכה של ילדים לקויי למידה בגנים ובכיתות היסוד של בתי הספר פגום מיסודו. על פי הדוח אין מדרים כלל-ארציים ואחידים למבחנים הנערכים ללקויי למידה, המבחנים אינם מביאים בחשבון קבוצות כגון עולים חדשים המתקשים בשפה או תלמידים ערבים, וחלק מהמבחנים יובאו מחו"ל בלי לעבור התאמה לאוכלוסיית התלמידים המקומית. הדוח הוגש למשרד החינוך ובחן את האבחונים הנערכים לילדים בגילי גן עד כיתה ב' בתחום החברתי והרגשי ובתחומי רכישת כישורי שפה, אוריינות לשונית ומתמטיקה. במסגרת זו נבדקה שורה ארוכה של מבחנים פסיכולוגיים, קוגניטיביים, מבחני אישיות, תפיסה, מוטוריקה וקואורדינציה, הנחשבים למבחנים שמנבאים את יכולות התלמיד בתחומי קריאה, כתיבה ועוד. "ארגונים שונים, ממלכתיים ופרטיים, פעילים בתחומים אלה, כשכל אחד מהם נוקט שיטות שונות המשרתות את מטרותיו הייחודיות", קבע הדוח, "ברוב המקרים נעשה שימוש בכלים החסרים נורמות ארציות, ולכן היכולת להפיק מהם מידע מהימן ותקף מוטלת בספק". את הדוח כתבה ועדת מומחים בראשות הפרופ' צביה

האוצר לא יתקצב צמצום כיתות



המורים. מדובר בהסכם חתום, וצריך לעמוד בהבטחות למורים. רן ארו כינה את החלטת האוצר "מעשה נוכחות" ודרש מהאוצר לכבד את ההסכמים שחתם עליהם. ממשרד האוצר נמסר ל"הארץ" ש"היקף המשאבים שיוקצו לטובת צמצום מספר הילדים בכיתה ייבחן על ידי הממשלה במסגרת דיוני תקציב 2009".

בשרד האוצר חזר בו מהתחייבותו לממן את צמצום מספר התלמידים בכיתות – כך פורסם בעיתון "הארץ". התחייבות האוצר ניתנה במסגרת הדיונים שקיים האוצר עם ארגון המורים העלייסודיים להפסקת שכינת המורים; צמצום מספר התלמידים ל-32 לכיתה היה אחת ההבטחות שסייעו לסיים את השביתה. יו"ר ארגון המורים העלייסודיים, רן ארו, הודיע כי סירובו של האוצר לתקצב את צמצום מספר התלמידים בכיתות הוא הפרה בוטה של ההסכם שנחתם עם המורים וכי הארגון יכריז בעקבות זאת על סכסוך עבודה לקראת תחילת שנת הלימודים.

על פי ההסכם בין האוצר לארגון המורים תהליך צמצום מספר התלמידים בכיתות היה אמור להתחיל בשנת הלימודים הקרובה בכ-600 בתי ספר (יסודיים, חטיבות ביניים ותיכונים) ולהתרחב בתוך עשר שנים לכלל מערכת החינוך. בינואר האחרון החליטה הממשלה לתקצב את המהלך בכ-150 מיליון ש"ח לשנת הלימודים הקרובה וב-200 מיליון ש"ח בכל אחת מהשנים הבאות עד ליישום המלא של התכנית. אולם האוצר מבקש עתה לדחות בשנה את תחילת יישום תהליך הצמצום בשל "קשיים תקציביים".

גורמים במשרד החינוך אמרו לכתב "הארץ": "הודעת האוצר הייתה אכזבה גדולה גם עבורנו, והיא משפיעה גם על ההתנהלות שלנו אל מול

ייקור הטיולים השנתיים לא אושר בכנסת

חברי הכנסת בוועדת החינוך סירבו לאשר את ייקור תשלומי ההורים בבתי הספר ובכללם את הטייקרות מחירי הטיולים השנתיים ב-50%. נכון לאמצע אוגוסט תשלומי ההורים לבתי הספר עדיין לא אושרו בכנסת, ובתי הספר אינם מורשים לגבות תשלום מההורים.

על פי ההצעה שהגיש משרד החינוך לאישור הוועדה, תשלומי ההורים לשנת הלימודים הקרובה צפויים להתייקר ב-10%-22% בממוצע, הטייקרות הנובעת בעיקר מהעלייה במחיר הטיולים ובפעילויות התרבות (למשל הצגות תיאטרון). "לא נאשר העלאה של 50% גם אם יש סיבות טובות לכך, כי זה לא סביר ולא תואם את מה שסוכם כאן בעבר", אמר יו"ר הוועדה, ח"כ מיכאל מלכיאור. משרד החינוך ציין שהוא נאלץ להגדיל תשלומים אלה בשל הטייקרות הרלק והעלייה במחירי הלינה והארוחות. אי-אישור התשלומים

נובע גם מהעובדה שמשרד החינוך לא עמד בהתחייבותו לוועדה מהשנה שעברה להעמיד קרן של 55 מיליון ש"ח לטובת ילדים שאינם יכולים להשתתף בטיולים או בפעילויות העשרה משום שהוריהם אינם מסוגלים לעמוד בתשלומים. מנכ"לית המשרד, שלומית עמיחי, אמרה בעקבות הדיון שאי-אישור התשלומים יהיה "צעד הרסני ופחת הפקרות בגביית התשלומים בבתי הספר". תשלומי ההורים המוצעים נעים מ-251 ש"ח לשנה עבור ילד בגן ועד 1,614 ש"ח לשנה עבור תלמיד בכיתה י"ב.

יותר ממחצית מהמורים בתיכונים נתקלו באלימות תלמידים

ר-5% ספגו אלימות פיזית ישירה מצד תלמידים. האלימות מצד הורים לתלמידים מתבטאת לרוב בקללות, אך 45% מהמורים שדיווחו על כך סיפרו שספגו איומים ו-9% סיפרו על מקרים של אלימות פיזית.

הסקר כלל 400 מורים ששימשו מדגם מייצג של אוכלוסיית המורים העלייסודיים. מניתוח התשובות לסקר עולה שהפגיעה הגדולה ביותר במורים מתרחשת במגזר היהודי-ממלכתי.

השוואת התשובות האלה לתשובות של הסקר הראשון, שנערך לפני חמש שנים, מראה ששיעור המורים שנתקלו בבעיות משמעות כמעט לא השתנה.

כמעט כל מורה במערכת החינוך היהודית-ממלכתית נחשף לבעיות משמעות בבית הספר – כך עולה מסקר חדש שערך לאחרונה ארגון המורים. על פי הסקר שתוצאותיו פורסמו בעיתון "הארץ" 89% מהמורים ציינו שנחשפו לבעיות משמעות בבית הספר שלימדו בו, ויותר ממחצית העירו על סוגים שונים של אלימות שהופנתה נגדם מצד תלמידים והורים. מהסקר עולה עוד כי 58% מהמורים נתקלו באלימות מילולית מצד תלמידים ו-53% נחשפו לאקטים של אלימות מצד הורים כלפיהם. 29% מהמורים דיווחו על אלימות פיזית שהופנתה כלפי מורים אחרים, 9% נתקלו בפגיעה אישית ברכושם

בג"ץ מבקר את משרד החינוך

השופטת איילה פרוקצ'ה, כתב ש"הימנעות רשות שלטונית מציות לפסק דין של ערכאה שיפוטית הינה מן החמורות והמדאיות שבסכנות האורכות לשלטון החוק במדינה דמוקרטית. מתשובות משרד החינוך לעתירות עולה בבירור כי פסק דינו של בית משפט זה בהליך הראשון לא קוים במועדו, ואינו מקוים עד עתה". בפסק הדין נכתב גם כי "התמונה שנצטיירה לעיני בית המשפט באשר למידת תודעת מחויבותם של המשרד והשרה לקיים את חובתם הייתה עגומה ביותר".

העותרים – המרכז לפלורליזם יהודי וארגון המורים העל-יסודיים – הודיעו לכתב "הארץ" שישקלו להגיש עתירה נוספת בעקבות מתן פסק הדין.

משרד החינוך נגד אפליית תלמידות מזרחיות

משרד החינוך תבע מבית ספר "בית יעקב" שבעמנואל להסביר את ההפרדה הנהוגה בו בין תלמידות מזרחיות לאשכנזיות. עד כה נהג המשרד להעלים עין או לקבל את טענתם של ראשי החינוך העצמאי שההפרדה נעשית כחלק מהפרדת התלמידות ל"מגמות".

משרד החינוך שלח מכתב בנושא בעקבות עתירה לבג"ץ שהגישה בפברואר האחרון העמותה החרדית "נוער כהלכה" נגד משרד החינוך והחינוך העצמאי. מהעתירה עולה שבתחילת שנת הלימודים העבירה הנהלת המוסד את רוב התלמידות האשכנזיות לכיתות נפרדות, מבנה בית הספר חולק לשניים ונקבעו כניסות נפרדות לתלמידות אשכנזיות ומזרחיות וכן תלבושת אחידה שונה.

במכתב שנשלח לבית הספר דורשת מנכ"לית משרד החינוך, שלומית עמיחי, מרשת החינוך להחזיר את המצב בבית הספר לקדמותו או לחלופין להציג תכנית לימודים ברורה לאותן "מגמות" נפרדות.

בית המשפט העליון מתח ביקורת קשה על משרד החינוך שאינו אוכף את החובה לקיים תכנית ליבה בבתי הספר במגזר החרדי. הביקורת נמתחה בפסק דין עקרוני ארוך שניתן בעתירה של המרכז לפלורליזם יהודי וארגון המורים העל-יסודיים. הרכב השופטים החליט שלא להוציא צווים אופרטיביים בעקבות פסק הדין, בשל אישור חוק בכנסת המעניק פטור מלימוד תכנית הליבה בישיבות הקטנות של מערכת החינוך החרדית. הביקורת נגד משרד החינוך התמקדה בהתחמקות ליישם פסיקה קודמת של בית המשפט העליון מ-2004 האוסרת תקצוב מוסדות חינוך חרדיים שאינם מלמדים את תכנית הליבה. הרכב השופטים, בראשות

תכנית לבייב צפויה לקבל אישור

יתון "הארץ" דיווח שתכנית "זמן מסע", תכנית לימודים בנושאי יהדות שהוכנסה בעבר לבתי הספר היסודיים בלי שקיבלה אישור רשמי ממשרד החינוך, צפויה לקבל עתה אישור רשמי. משרד החינוך פסל את התכנית בעבר בטענה שהיא מקדמת גישה דתית אורתודוקסית. אחר התנאים לאישור התכנית היה שינוי מסוים בתכנים ועמידה על כך שיעבירו אותה מורים ומורות מתוך בית הספר, ולא מורים ומורות דתיים מטעם התכנית.

מקרה לבייב נמסר ל"הארץ" שחומרי התכנית נכתבים מחדש ושהושמטו מהם נושאים דתיים במובהק (למשל זיהוי חיות לא כשרות). עוד נמסר מהקדן כי אנשיה מתקשים לגייס מורים חילונים שילמדו את התכנית בבתי הספר.

מבטלים את בחינות המגן ובגרויות החורף?

משרד החינוך מעוניין לבטל חלק מבחינות המגן – כך פורסם לאחרונה בערוץ 10. על פי הדיווח הביטול הוא חלק מרפורמה מקיפה המתוכננת בבחינות הבגרות, אשר כוללת הקדמה של פרוסום המיקוד ודחייה של בחינות הבגרות לקיץ. התכנית מציעה שמנהלי בתי הספר הם שיקבעו את המקצועות לבחינות המגן. בינתיים התכנית נתקלת בהתנגדות התלמידים. יו"ר מועצת התלמידים הארצית, אוריאל יפרה, אמר בתגובה לערוץ 10 כי "זו החלטה שעוררית, לא ניתן יד לביטול בחינות המגן". בנוסף מסתמנת במשרד החלטה לבטל את מועדי החורף של בחינות הבגרות, כדי ששנת הלימודים תנוצל כזמן למידה ולא רק כהכנה להצלחה בבגרות. דבר זה מצריך ניצול של חלק מחופשת הקיץ למבחני הבגרות, ונעשתה בדיקה ראשונית עם צה"ל באשר לאפשרות דחיית הגיוס.

ירידה במספר הנרשמים לבתי ספר חילוניים בירושלים

ממשיכה הירידה במספר הנרשמים לבתי ספר חילוניים בירושלים. ניתוח נתוני הרישום לכיתות א' שפרסמה עיריית ירושלים בעת האחרונה מראה שבחלק מהשכונות בירושלים חלה ירידה של יותר מ-50% בהרשמה לבתי הספר במהלך חמש השנים האחרונות. כך, למשל, בשכונת בקעה נרשמה בחמש השנים האחרונות ירידה של 56% במספר הנרשמים, בשכונת רמות - של 52%, בעיר גנים - 40%, במושב הגרמנית - 32%, בקטמון - 23% ובקריית היובל - 20%. השכונות שלא נרשמה בהן ירידה הן הר חומה, החדשה יחסית, ובית הכרם. גם ברישום לכיתות ז' חלה ירידה של כ-16% במהלך חמש השנים האחרונות.

השלטון המקומי: "לא נפתח את השנה בגלל קיצוץ"

נשירה של 35% במגזר הערבי

קיצוצים משנים קודמות לשנת הלימודים הנוכחית והן מהתחייבות שנתן משרד החינוך לאוצר לממן כ-170 מיליון ש"ח מתקציבו לטובת רפורמת "אופק חדש". גם במרכז השלטון המקומי אמרו כי 24 מיליון ש"ח מתוך הקיצוץ נועדו ליישום הרפורמה.

על פי הודעתה של שרת החינוך יולי תמיר יופעל הקיצוץ באופן דיפרנציאלי. כך, רשויות באשכול המבוסס ביותר מבחינה סוציו-אקונומית יספגו קיצוץ של 10%, והרשויות שרמתן נמוכה יותר יספגו קיצוץ פחות. על פי נתוני המרכז הקיצוץ השנתי בירושלים ובתל אביב יסתכם ביותר מ-15 מיליון ש"ח. מרכז השלטון המקומי ופורום הערים העצמאיות הודיעו כי ייאבקו כנגד החלטת הקיצוץ ובמקרה הצורך אף ישבשו את פתיחת שנת הלימודים.

מרכז השלטון המקומי ופורום 15 הערים העצמאיות מאיימים שלא יפתחו את שנת הלימודים בשל קיצוץ של 270 מיליון ש"ח בתקציב המועבר לבתי הספר.

משמעות הקיצוצים היא פגיעה בסכום שמעביר משרד החינוך לרשויות המקומיות, סכום המשמש בעיקר להעסקת עובדים מינהליים – שרתים, עובדי מזכירות ומינהלה וכן אנשי צוות טיפולי המועסקים על ידי העיריות כגון פסיכולוגים וקציני ביקור סדיר. משמעות אי-העברת התקציב, לטענת ראשי השלטון המקומי, היא פיטורים אפשריים של אלפי עובדים. "הממשלה המתפרקת הורסת את מערכת החינוך בישראל", אמר יו"ר מרכז השלטון המקומי, עדי אלדר, לכתב "הארץ".

הסיבה לקיצוץ זה נובעת הן מ"גלגול" של

שיעור נשירת התלמידים במגזר הערבי עומד על 35% – כך על פי נתונים מעודכנים שפרסם משרד החינוך. הנתונים כוללים את התלמידים בכיתות ט"ו-ב שנשרו במהלך שנת הלימודים שהסתיימה ביוני. שיעור הנשירה הגבוה ביותר הוא ביישובים בדויים וערביים. שיעורי הנשירה הגבוהים ביותר של תלמידים נמדדו במסעודין אל-עז, כפר בדוי לא מוכר בנגב (13.2%), בעילבון (11.5%) ובמג'ד אל כרום (10.8%). מבין היישובים היהודיים שאינם חרדיים נרשמה נשירה גבוהה יחסית בגן רווה (8.4%) ובאשקלון (6.5%). היישובים שהראו את שיעור הנשירה הנמוך ביותר היו בעיקר במועצות מקומיות ואזוריות מבוססות – למשל, המועצה המקומית כפר תבור (0.4%), רמת אפעל, סביון וכוכב יאיר (0.5%).

במגזר הערבי רוצים אוטונומיה חינוכית

צילום: רפי קוץ



אגריביה, אוטונומיה חינוכית.

וזמה להקמת מינהל חינוך עצמאי לחינוך הערבי צוברת תמיכה בקרב אינטלקטואלים ואנשי חינוך ערבים. על פי המודל המתגבש החינוך הערבי יוגדר זרם חינוכי נפרד, בדומה לחינוך הממלכתי-יהודי, לחינוך העצמאי ולמעין החינוך התורני, ויוקם מינהל חינוכי בראשות אנשי חינוך ערבים. מינהל זה ירכז את כל הסמכויות של ניהול זרם חינוכי עצמאי, ובכללן בניית תכנים נפרדים ותכניות לימוד נפרדות. בכוונת היוזמים לעגן את קיומו של הזרם הנפרד בחוק.

את היוזמה גיבשו ועדת המעקב העליונה לענייני החינוך הערבי בראשות ראש מינהל החינוך בסכנין, נביה אבו סאלח, אינטלקטואלים וחוקרי חינוך ערבים. במסגרת היוזמה מקימה ועדת המעקב מועצה פדגוגית שתגבש מודל להפעלת מינהל החינוך. בראש צוות ההקמה של המועצה הפדגוגית יעמוד ד"ר איימן אגבאריה, מרצה לחינוך באוניברסיטת חיפה ובמכללת בית ברל. לדברי אגבאריה המועצה הפדגוגית החדשה תנסה לבנות אלטרנטיבות לתכניות הלימוד הנלמדות כיום בבתי הספר הערביים, בעיקר במקצועות ההומניים (היסטוריה, ספרות ולשון ערבית). "אנחנו רוצים להיות שותפים לניהול מערכות החינוך של

בנינו והטיפול בסיפור ההיסטורי יהיה משמעותי", מבטיח אגבאריה בריאיון לעיתון "מעריב", "הוא יציג באופן ביקורתי לא רק את הגרסה הציונית אלא גם את זו הפלסטינית, זה לא אומר שיהיה נרטיב פלסטיני אחד ויחיד. בתחום של ספרות, שמעתי ששרת החינוך יולי תמיר מדברת על הרצון שלה לקרב את התלמיד הממוצע ל'ארון הספרים' היהודי, אבל מי יחליט על 'ארון הספרים' הערבי?" (ראו המדור: מדברים חינוך בהמשך).

הדעולמי

חדשות חינוך מהעולם

/// איסוף ועריכה: דזירה פז

אוסטרליה:

מורה שהצטלמה בעירום תובעת פיצוי

מורה מסידני שפוטרה לאחר שדגמנה בעירום מלא הודיעה שתתבע את משרד החינוך האוסטרלי בגין טיפולו "הכושל" שקטע באחת את קריירת ההוראה שלה. המורה לין ציולס, בת 24, הושעתה מבית הספר הציבורי שלימדה בו בעקבות תמונות שלה ושל בעלה בעירום מלא שפורסמו בכתב העת לנשים "קליאו". אף שכחודש לאחר הצילומים הוצעו לה משרות הוראה אחרות בשכר מלא היא המשיכה לדבוק ברצונה לתבוע את המשרד, בטענה שההתנהלות בעניינה גרמה לה נזקים מקצועיים ואישיים. לטענת ציולס, היא אינה מצטערת על החלטתה להצטלם, אך פיטוריה המהירים גרעו, לטענתה, את קריירת ההוראה שלה, קריירה שהשקיעה בה ארבע וחצי שנות הכשרה באוניברסיטה. לדברי דובר משרד החינוך האוסטרלי לא יהיה הוגן להחזיר את המורה למשרתה הקודמת כאילו לא אירע דבר. המשרד הגיש בינתיים את תגובתו לתביעה והודיע שהוא מקיים דיונים עם נציגיה המשפטיים של ציולס.

ארצות הברית:

ברק אובמה יממש הבטחות

עמם זמן רב יותר ולאהוב אותם; אנו חייבים לקבל אחריות". אובמה העביר ביקורת על יריבו, המועמד הרפובליקני לנשיאות ג'ון מקיין, בשל התנגדותו להגדיל את מקורות המימון בחינוך וטען שמקיין מעוניין לשמר את הטבות המס המגיעות לעשירון העליון בארצות הברית. כאשר לרפורמת No Child Left Behind אמר אובמה שהוא מעדיף שהורים יבחרו בבתי ספר במערכת החינוך הציבורית והביע התנגדות לשיטת השוברים (vouchers), המאפשרת בחירה במערכת החינוך הפרטית. "אנו צריכים להתמקד בתיקון ובשיפור מערכת בתי הספר הציבורית ולא להרים את ידינו בחוסר אונים ולנטוש את הבעיות", אמר.

המועמד הדמוקרטי לנשיאות ארצות הברית, ברק אובמה, קיבל את תמיכתו הפומבית של ארגון המורים האמריקני AFT והבטיח שיתקן את ההבטחות הלא ממומשות של רפורמת No Child Left Behind – שסייעה, לדבריו, להדביק סטיגמות של כישלון לתלמידים ולבתי ספר. אובמה ניצל את נאומו כדי להרגיש את הנושא המרכזי במצע החינוכי שלו – אחריות אישית. לדבריו הורים צריכים לסייע יותר למחנכים בפעולות כגון צמצום שעות הצפייה של התלמידים בטלוויזיה ושיעורי בית. "אחריות כלפי ילדינו משמעה שהחינוך מתחיל כבר בבית", אמר אובמה בנאומו למורים, "אנחנו חייבים להציב סטנדרטים גבוהים עבורם, לבלות



צילום: רויטרס

קנדה:

מורים: "האלימות הווירטואלית - עבירה פלילית"

היחסים בין ילדים בכיתה ומסבה להם נזק בכל הקשור ללימודיהם בבית הספר. מורים שנפגעו מפעולות של אלימות וירטואלית נתונים ללחצים ולמתחים כבדים, מה שגורם להם גם להיעדרויות רבות מבית הספר.

ארגון המורים הקנדי ניצל את המשאל שנערך כדי לגייס את תמיכתם של נציגי הממשל המקומי, של נציגי הממשל במחוזות ושל ועדי בתי הספר כדי שיסייעו בשינוי המדיניות הרווחת בטיפול נגד אלימות וירטואלית. ראש ארגון המורים הביא כדוגמה את החוק החדש שנחקק במניטובה (Manitoba) ומספק הגנה לקורבנות אלימות וירטואלית, גם אלימות שבוצעה מחוץ לכיתה או מחוץ למתחם בית הספר, בתנאי שיש לה השפעה על הנעשה בבית הספר. הארגון יזם שיתוף פעולה עם הרשות למודעות באינטרנט למען הקמה של אתר מקיף שיעניק למורים טיפים, מקורות וכלים להתמודדות.



ארגון המורים הקנדי (CTF) מנסה לגרום לממשלה לחוקק חוק שיגדיר את האלימות הווירטואלית (Cyberbullying) – פעולות אלימות המתרחשות באמצעות גלישה באינטרנט ושימוש בדואר אלקטרוני – כעבירה פלילית. מורים רבים בקנדה מדווחים שהם ותלמידיהם חשופים לאלימות וירטואלית באינטרנט וכי הדבר פוגע בעבודת ההוראה שלהם בבית הספר. במשאל מקיף שנערך בקרב תלמידים ומורים בקנדה דיווחו כ-34% מהנשאלים שהכירו תלמיד שהיה קורבן לאלימות וירטואלית ו-20% העידו שלפחות מורה אחד בקהילה שלהם סבל מאלימות כזאת.

ארגון CTF מגדיר אלימות וירטואלית כ"שימוש במידע ובטכנולוגיות התקשורת כדי לבצע אקט של אלימות, גרימת מבוכה, דאגה, השמצה, איום או הצקה כלפי אדם אחר". אלימות וירטואלית משפיעה לרעה על מערכת

ארצות הברית:

תחרות המצאות לתלמידים בוורמונט

שני גופים פדרליים ושלוש חברות טכנולוגיה מציעות לתלמידים ולמורים בוורמונט תחרות שנותנת להם הזדמנות להשתמש בתוכנות ובחומרה מתקדמות, לעבוד עם מומחי תכנון והנדסה טכנולוגית ולנסות את כוחם בשיפור ובתיעול האנרגיה בכלי טיס. ורמונט היא המדינה הראשונה שחתמה בימים אלה על מיזם "האתגר לעולם האמיתי" – יוזמה שנועדה למשוך תלמידים צעירים ללמוד מדעים, טכנולוגיה, הנדסה ותכנון ומתמטיקה. המיזם פותח במסגרת פרויקט משותף של משרד האנרגיה האמריקני, המנהלה הפדרלית לתעופה, חברת Parametric Technology, חברת Hewlett-Packard ותאגיד Flomerics. חברות התוכנה תורמות את החומרה לבתי הספר. המורים שהצטרפו למיזם עוברים הכשרה מיוחדת להוראת מיומנויות בסיסיות הרלוונטיות לתחרות ומקבלים גישה לתוכנות בשווי של כמעט מיליון דולר. אין הגבלה על מספר בתי הספר המבקשים להתחרות ולהצטרף למיזם. הגופים הפדרליים הבטיחו לספק מחנכים ומאמנים שידריכו בתי ספר וצוותי סגל בהוראה מרחוק. מנהל פיתוח כוח האדם במשרד האנרגיה האמריקני אומר שהמוטיבציה שלו לממן את המיזם בסכומים של מיליוני דולרים (שווי התוכנה והציוד) נובעת מהעובדה שאין כיום בארצות הברית די תלמידים המעורבים בפיתוח תכנון והנדסה או בפיתוח מדעי שיוכלו בעתיד לתמוך בתעשייה; המיזם אמור לקדם העדפה של המקצועות הרלוונטיים בבתי הספר התיכוניים בדרך שתלהיב ותדברן לתלמידים להתמקצע בתחומים אלו.

אוסטרליה:

האופוזיציה מאתרת מורים מבוגרים

על פי הנתונים שפורסמו לאחרונה, צריך לגייס יותר מ-2,500 מורים עבור בתי הספר הציבוריים באוסטרליה כדי למלא את המחסור החמור. מחקרים מראים שכמעט מחצית מבתי הספר במדינה וכשליש מבתי הספר בערים הראשיות סובלים ממחסור ניכר במורים; עוד שליש מבתי הספר במדינה מאייש את משרות ההוראה במורים שאינם מוסמכים להורות המקצועות שהם מלמדים. לתכנית של מפלגת האופוזיציה יש גם לא מעט מתנגדים, ביניהם ארגון החינוך האוסטרלי. נשיאת הארגון הביעה חשש שהתכנית תגרום לירידה במקצועיות של המורים ושאיש לא היה מעלה ברעתו לגייס רופאים במסלול מקוצר. הטענה היא שקורסים מואצים של שלושה עד שישה חודשים להסמכה להוראה יותירו את כוח ההוראה המגויס לא מוכן ופגיע במיוחד.

מפלגת האופוזיציה באוסטרליה פרסמה תכנית חדשה המציעה מסלול מואץ לאיתור ולגיוס כוח הוראה מבוגר איכותי. כצעד ראשון בתכנית יוצעו קורסים אינטנסיביים לעובדי הוראה שגילם ארבעים ומעלה. דובר מפלגת האופוזיציה האחראי לענייני חינוך אמר שהתכנית המוצעת תענה גם על בעיית המחסור החמור במורים, במיוחד במקצועות מבוקשים כגון מתמטיקה ומדעים. "יש למורים כאלה את הידע והם צריכים רק ללמוד כיצד ללמד אותנו", אמר. שרת החינוך, ג'יין לומקס-סמית, ציינה שהרעיון המוצע בתכנית ראוי ויש לו יתרונות רבים, בעיקר במשיכת מורים למקצועות הוראה נדרשים. סמית גילתה גם שמלגות לימוד מפתות הוצעו למדענים ולמתמטיקאים שיסכימו לעבור הכשרה להוראה.



ד"ר יהודה כהנא, איש חינוך ותיק
שזכה לעבוד עם יאנוש קורצ'ק
בבית הילדים בוורשה, מדבר
לרגל יום הולדתו המאה על נוער
בסיכון, העתקות בבחינות, הדרך
הנכונה להשיג משמעת והמקור
לשנאה הבסיסית לבית הספר

100

שנים של חינוך

נורית וורגפט

”אני שנאתי את בית הספר”. המשפט הזה, הטעון רגשית, חוזר כמנטרה בדבריו של ד"ר יהודה כהנא, אף שחלפו יותר משמונים שנה מאז סיים את לימודיו בגימנסיה העברית בלודו, פולין. “בבית הספר שאני למדתי בו התלמיד לא נחשב”, הוא אומר, “לא הסתכלו על התלמיד, רק על הציון. המורים לא הכירו אותנו. הייתה משמעת ברזל ואנחנו פחדנו מהם. עוד קודם, כשלמדתי בחדר, הרבי, מודרני כזה, הוציא את היר ונתן לי מכה בסרגל. אני עד היום לא יודע למה ולא יכול לשכוח את זה במשך מאה שנים. בגלל זה אני שונא את בית הספר”.

כשיהודה כהנא אומר מאה שנים זו לא הגזמה. לא מזמן הוא חגג את יום הולדתו המאה, אבל בריאיון לרגל יום הולדתו עדיין חיה ורושפת בו השנאה לשיטות החינוך שנהגו במערכת החינוך הפולנית של טרום מלחמת העולם השנייה. אחרי שסיים את

הגימנסיה הלך ללמוד פילוסופיה ופסיכולוגיה באוניברסיטה של ורשה ובזמן הלימודים היה מחנך בבית הילדים שניהל יאנוש קורצ'ק. בשנים שעבר שם, 1929-1931, התוודע לקורצ'ק ולשיטת החינוך הדמוקרטית שלו הרואה בכל ילד אדם אינדיבידואלי אך אינה מתעלמת ממקומו בקבוצה. כהנא קרא לה שיטה חינוכית סוציאלית. לאחר שעזב את העבודה בבית הילדים חזר ללימודים באוניברסיטה ובשנת 1934 עלה ארצה. כעבור כשנה, כשהוצע לו לנהל בית ספר יסודי קטן במוצא עילית, עט על ההצעה כמוצא שלל רב. בבית ספרו הוא יישם את התפיסה החינוכית של קורצ'ק, שעיקרה אהבה וכבוד לילדים. “מה שאהבתי בבתי הספר היה שהיחסים בדרך כלל היו לא פורמליים. התלמידים קראו למורה בשם הפרטי ולא היו עומדים כשהוא נכנס לכיתה”, מספר כהנא. “פעם בא מפקח ושאל אותי, ‘איך אתה עם בעיות משמעת?’ אמרתי לו, ‘איזה משמעת, מי מדבר על משמעת?’. נכון שזה היה בית ספר יסודי לא גדול מאוד, כך שהיה יותר קל”.



אסתר ויהודה כהנא,
בעד משמעת פנימית

צילום: רפי קוץ

אני מכיר את הטיעון הזה. שנים משתמשים בו כדי שלא לבטל את הבגרות. יכול להיות שזה מה שיעשו, ואז יהיה צריך להתמודד עם זה. זאת לא סיבה שאת כל שנות בית הספר יקדישו לדבר אחד, שגם אין לו ערך חינוכי. אני ראיתי בעבודה שלי עד כמה המטרה הנכספת היחידה למורים, תלמידים והורים זו תעודת הבגרות, ואני לא מאשים אותם. משרד החינוך הוא האשם, המדינה אשמה. בשרת החינוך יולי תמיר דווקא יש לי אמון, בגלל השינויים שהיא עושה. גם בשכר המורים וגם זה שהיא מבינה שצריך להקטין את הכיתות. בכיתה שיושבים בה ארבעים תלמידים אי אפשר לחנך וגם לא ללמד, ושום שיטה חדשה לא תצליח, מפני שהמורה לא יכול להכיר את התלמידים.

וזו מה שחשוב, להכיר את התלמידים?

בוודאי. בלי זה, איך אפשר בכלל לדבר על חינוך? בבית הספר לא מכירים, וגם כי אי אפשר להכיר כשהמורה יודע שיבחנו אותו על פי כמה חומר הוא הספיק. הרי מחפשים תעודות, לא חינוך. קראתי פעם מחקר

"תעודת הבגרות הורגת את החינוך"

כהנא הוא איש צנוע שאינו מייחס חשיבות יתרה לדבריו. מדי פעם הוא אומר, "אולי את זה לא צריך לכתוב, בטח כבר דיברתי יותר מדי". עד סוף הריאיון התקשה להאמין שהוא אכן יפורסם. ולא מפני שאין לו מה להגיד – הוא מתערכן בחידושים האחרונים בשדה החינוך, הוא מלא ביקורת על מערכת החינוך, בעיקר על המרכזיות של בחינות הבגרות. "תעודת הבגרות הורגת את החינוך", הוא אומר, "הפחד מהבחינות מתחיל כבר בחטיבת הביניים, ואז מתחילים למיין. גם בתיכון יש סינון, ותחשבי על אותם תלמידים שמחזיקים מעמד עד סוף י"ב ובסוף נכשלים – מה נשאר להם מבית הספר? לדעתי צריך כל תלמיד לקבל תעודה בגמר הלימודים, ואחר כך יעשה בה מה שצליח. אבל שלא יצא תלמיד מ־12 שנות לימוד בידים ריקות".

אבל אז האוניברסיטאות יקשיחו את תנאי הקבלה, אולי יעשו מבחני כניסה.

שעשה מכון סאלד בבתי ספר, שתלמידים התלוננו שהמורה לא רואה בהם בני אדם. זה טרגי שמה שחשוב זה שילד יוציא ציון טוב מחבריו. את המורים אני לא מאשים – משרד החינוך הוא האשם, המדינה אשמה. גם הסמינרים רק מכינים לתעודת הוראה, לא מחנכים את המורים לתפקיד של מחנך. אולי לא צריך לכתוב את זה, בטח שלא כולם ככה.

היום יש טענה שאין מספיק משמעת, ולכן התלמידים לא מכבדים את המורים.

בריוק להפך! אנחנו לא רוצים שתלמידים ילמדו מתוך משמעת חיצונית – מפחד שיסלקו אותם, שיורידו להם ציון או יתלוננו להורים. זה גם לא יעיל. בבית הספר כל מורה הוא מחנך, הוא לא באוניברסיטה ולא יכול להסתפק בהרצאה שהוא קורא מרף דרף. הוא צריך לראות בכיתה קבוצה, להכיר את התלמידים ושהם יכירו אותו. המורה ודאי משפיע על התלמידים, אבל הוא גם מושפע מהם.

משמעת נוקשה לא יעילה? למה?

כי כל הזמן צריך לשמור עליה. ברגע שהמורה לא מסתכל, יעשו ההפך. משמעת פנימית אולי קשה יותר להשיג, צריך להתאמץ יותר, אבל היא יותר יעילה. אצל קורצ'ק היה אסור למחנכים למנוע אוכל מילד, והיו אסורים עונשים גופניים ועונשים משפילים. היום זה נשמע מוכן מאד, אבל צריך להביא בחשבון שכך היה נהוג אז בבתי ילדים, ואלה היו ילדים שבאו מעוני נורא וממשפחות גדולות של הורים לא היה פנאי לילדים. את יודעת מתי ההורים הקדישו לילד זמן? רק כשהוא חלה. אמרו לנו "בלי עונשים לא תצליחו". אני לא אומר שזה היה קל, אבל כן הצלחנו. אצלנו, בבית הילדים של קורצ'ק, הילדים הם שניהלו את המקום באמצעות מועצה של ילדים. היה גם בית משפט, וילדים הביאו אליו את הבעיות החברתיות שלהם. גם המחנכים עמדו למשפט. המחנכים לא כל כך אהבו את זה כי זה אילץ אותם להתייחס בכבוד לילדים [הוא מוסיף בחיוך ממזרחי], אבל בית המשפט נהג בהגינות, וגם קורצ'ק העמיד את עצמו למשפט אם הוא חרג מהכללים שהוא בעצמו קבע.

נושאים גלויים ונושאים סמויים

בשנת 1947 עזב כהנא את בית הספר והקים סמינר לנוער עוזב (מה שמכונה היום נוער בסיכון). מעט אחרי קום המדינה לקח חופשה ממשרד החינוך ו"השאיל את עצמו", כפי שהוא מכנה זאת, למשרד הרווחה (שכונה אז משרד הסעד). כהנא מספר:

הלכתי לטפל באלה שאין להם משפחה, לפחות לא כמו שילד רגיל מכיר אותה, קיבלתי תואר יפה, מפקח פדגוגי סוציאלי ראשי, וטיפלתי באלה שזקוקים יותר לחינוך. שמעתי שמדברים עכשיו על נשירה – הבעיה מוכרת לי היות שבזמנו הקמתי צוותים בין מקצועיים שטיפלו בבעיות של הנושאים הסמויים, אלה שיושבים בספסלים האחוריים ואיש אינו מבחין בהם. הנושאים הגלויים יש להם יותר כוח, רואים אותם. במשרד החינוך פרסמו פעם שהצליחו לעצור את הנשירה. למה? מפני שאחוז גדול של הילדים חוזר לבית הספר. לא הביאו בחשבון שצריך לחכות ולראות אם הנושר באמת חוזר, לא נתנו להם זמן להסתגל, לא חיכו לראות שהוא באמת נקלט. חשבו שאם החזירו לכיתה, זה סוף טיפול.

בראשית שנות השבעים חזר כהנא למשרד החינוך ומונה למנהל המפעל להכשרת ילדי ישראל – גוף שהקים מסגרות לילדים חסרי בית וילידים שהוצאו מבתיהם. שם הוא יצר את המשפחותונים, מסגרת קטנה יותר ומשפחתית בהרכבה.

במסיבת יום ההולדת שנערכה לכהנא בבית האבות "נופים" בירושלים, שם הוא גר עם אשתו אסתר, נכחו כמה מראשוני תלמידיו

בארץ. נחום פזי, מושבניק בוגר מחזור 1940, תיאר את בית הספר הקטן במוצא כ"מקום שהיה כיף לבוא אליו". עד כדי כך, הוא אומר, ש"כשעברנו לתיכון בירושלים היה לנו שוק. זה לא היה בית ספר גרוע, אבל שם היינו צריכים להתרגל למערכת יחסים שונה עם מורים. הם לא כל כך התעניינו בנו. יהודה היה לא רק מנהל ומורה, הוא היה חבר, מין אח גדול שאפשר לשתף אותו בכל דבר, ואת זה אי אפשר להחליף".

איך הוא נהג במקרים של בעיות משמעת?

משמעת לא הייתה, או לפחות לא הרגשנו בזה. אצלו לא השאירו כיתה, וגם לא איימו בזה. ככל שאני זוכר לא העמידו תלמיד בפניה, ולא היו עונשים של לכתוב מאה פעם. פעם שאלו אותי, אז איזה עונשים היו שם? ודאי שהיו עונשים, אבל אינני זוכר אותם, זה לא היה חלק חשוב. כשילדיי הלכו לבית ספר זו הייתה אכזבה גדולה בשבילי. חשבתי שעם השנים כל בתי הספר יהיו ברוח של בית הספר שלנו, וראיתי שלא. גם שם לא כל כך הכירו את התלמידים. הכול היה רשמי, לפי הכללים.

תלמידה אחת של כהנא חוללה סערה שנים לאחר מכן, בעת שלמדה הוראה במכללת לוינסקי (אז סמינר לוינסקי). הייתה להם שם שיחה על העתקות בבחינות, כמה שזה לא מוסרי, לא יפה, לא הוגן וכולי, אז היא קמה ואמרה, "המורה שלי לא היה מגנה העתקות". נו, קמה מהומה והתקשרו אליי ושאלו, "כהנא, איך זה ייתכן, אתה באמת אמרת דבר כזה?". אמרתי, "כן". אני חושב שיש עוד דרכים לבחון תלמידים, לא דווקא באמצעות התעודה. במערכת שמקדשת את הציון אני לא נגד העתקות. הרי הציונים האלה קובעים את גורלו של אדם, אז מעתיקים. אני בטוח שגם המורים שכל כך התרעמו העתיקו בעצמם. גם אני עשיתי את זה.

גבורה של מחנכים

לא מזמן צפה כהנא באחד השידורים של תכנית הטלוויזיה "סופר נני", שמעניקה להורים הדרכה בשעת מעשה איך לשפר את הקשר עם ילדיהם: אינני יודע איך התכנית כולה, אבל ממה שראיתי היא עושה עבודה טובה. היא מחבקת את הילד, לא רק מדברת, והיא נוגעת בלבבות של אנשים. "תחבקי את הילד, תנשקי אותו", היא אומרת, ורואים שהאמא לא חשבה על זה קודם. את חושבת שזה דבר טבעי שהורים אוהבים את הילדים שלהם ונוהגים בהם בהגינות ובכבוד? אני אומר לך שזה דבר שרואים בסרטים בטלוויזיה. בחיים יש מעט משפחות כאלה.

איך אתה מגיע למסקנה הזאת?

אני אומר לך איך. כי אם רוב המשפחות היו כאלה, העולם היה נראה אחרת. אני הייתי בן שש כשפרצה המלחמה הראשונה ועקבתי אחריה בעיתון היהודי שאבא שלי היה חתום עליו. באתי לישראל קצת לפני שפרצה המלחמה האיומה בתולדותינו ועד היום המלחמות לא יורדות מסדר היום. זאת המאה הנוראה ביותר בתולדות האנושות. למזלו היה כהנא בישראל כשפרצה מלחמת העולם השנייה, וכך נחסכה ממנו הבררה שהוצגה לפני קורצ'ק: לנטוש את הילדים ולהציל את חייו או למות אתם. קורצ'ק, כידוע, בחר באפשרות השנייה.

שאלת את עצמך מה היית עושה?

קל לי להגיד שהייתי עושה מה שהוא עשה, אבל מי יודע אם הייתי עומד במבחן? הנשמה שלו גדולה משלי. עם זאת מעט אנשים יודעים שלא רק קורצ'ק נשאר למות עם הילדים. כל המחנכים באותו זמן בוורשה, כולם הלכו עם הילדים. נכון שלא הציעו להם הצלה מובטחת כמו לקורצ'ק, אבל הם יכלו לנסות לברוח, אולי היו מצליחים להציל את עצמם. אבל הם לא עשו זאת. זאת הגבורה של כל המחנכים שהיו שם.





הוראה טובה היא
מערך של מיומנויות,



הוראה טובה היא
דפוס של פעילות,

הוראה טובה

מהי הוראה טובה? מבחינתנו המורים
אין שאלה חשובה מזו. **הד החינוך**
הפנה את השאלה הזו להוגים, חוקרים
ומורים. התשובות, כצפוי, מגוונות:

רון אהרוני
שיטתיות

46

קובי גוטרמן
שיתוף

38

אריאל הירשפלד
משמעות

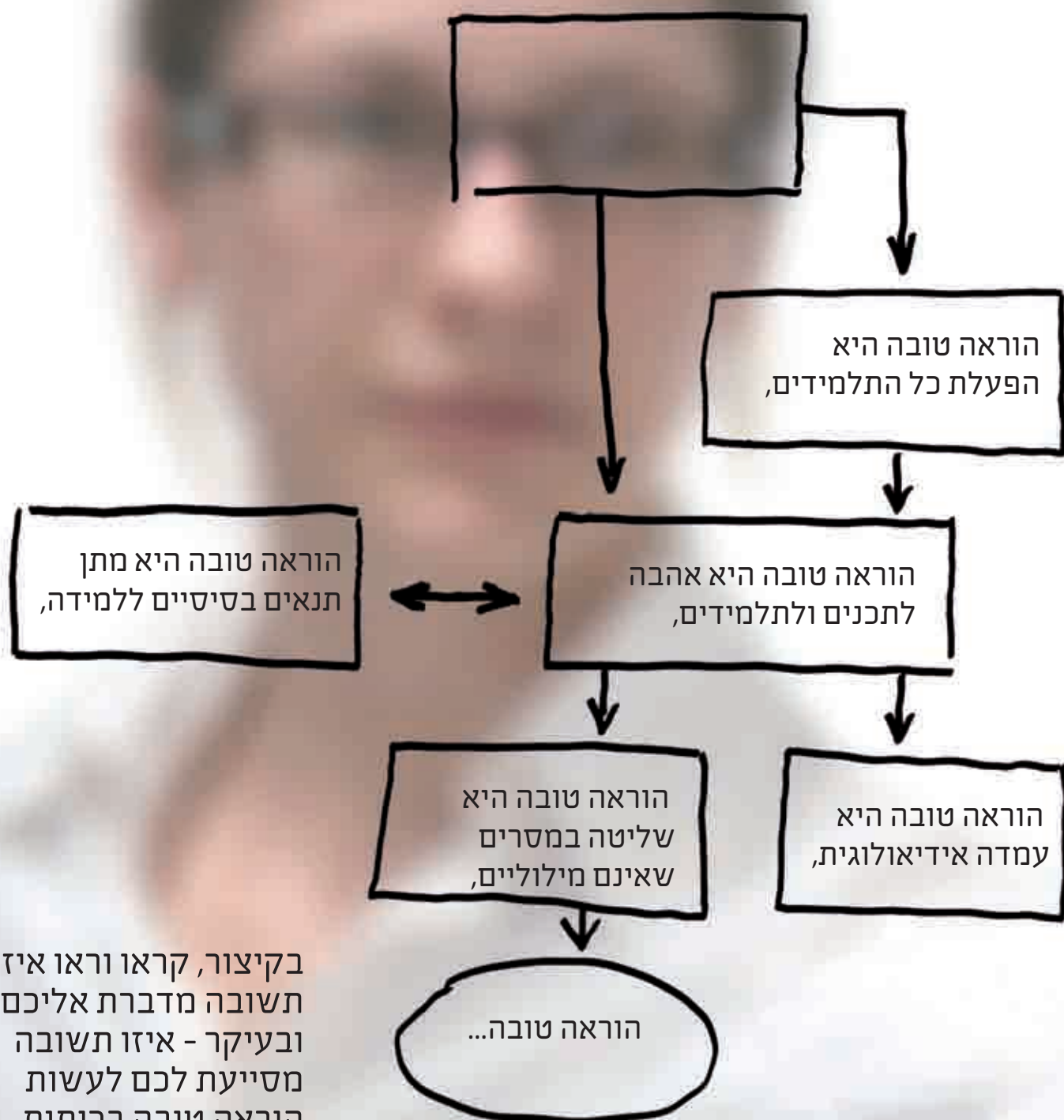
34

מאיה בוזו וגל פישר
היחלצות

30

נירה חטיבה
מקצוענות

26



בקיצור, קראו וראו איזו תשובה מדברת אליכם, ובעיקר - איזו תשובה מסייעת לכם לעשות הוראה טובה בכיתות.

יורם הרפז
ביקורתיות

60

נירה חטיבה
ממסדיות

56

מיכל כרמון
התנסות

52

שרה זמיר וחזי אהרוני
תקשורתיות

50



מחלקת טיפים

אין עוד אחד ששולט ברזי
ההוראה כמו פרופ' נירה חטיבה.
במחקרי ההוראה שלה היא ניתחה
כל שלב בהוראה – לפני השיעור,
בשיעור ואחריו. היא יודעת איך
להפוך את ההוראה בכיתות
להוראה מקצועית ומחלקת
טיפים בנדיבות. אין מי שלוקח

יורם הרפז

כן, העובדות מראות שכן. מדריך הוראה מיומן יכול לצפות
בשיעור ואחר כך לתת למורה כמה הנחיות פשוטות שיחוללו שינוי
משמעותי בהוראה שלו.

אז צריך להבין סטוק של מיומנויות הוראה ולהקנות אותן למורים.
כך אכן עשיתי בספרים ובסרטים. בסדרת סרטים שעשיתי לפני
שנים אחדות צילמתי 24 מרצים מצטיינים בסטנפורד, וניתחתי את
ההוראה שלהם. מהניתוח הזה חילצתי סדרה של מיומנויות, למשל
איך לפתוח שיעור, איך לשמור על תשומת לב, איך לפשט נושא, איך
להפעיל תלמידים, איך להתאים את השיעור לשונות שבין התלמידים,
איך לפנות לממד הרגשי, איך לסכם שיעור ועוד. הייתי מאוד רוצה
לעשות סדרה כזאת בעברית על מורים מצטיינים באוניברסיטאות
ובבתי ספר. יש לא מעט מורים מצטיינים שאפשר ללמוד מהם. אני
מקווה למצוא תקציב לפרויקט הזה.

את מאמינה בהוראה פרונטלית ומחפשת דרכים לעשות אותה
לאפקטיבית יותר.

נכון, אם כי הקדשתי לא מעט גם לייעול של שיטות הוראה אחרות.
היום מלמדים את המורים כל מיני "רעיונות מתקדמים" – כיצד לארגן

פרופ' נירה חטיבה היא "גברת הוראה" של החינוך
הישראלי: היא פרסמה ספרים ומאמרים רבים על הוראה
והפיקה סדרת סרטים על הוראה; היא מרצה על הוראה
מזה שנים רבות בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת
תל אביב, עומדת בראש "המרכז לקידום ההוראה" של אוניברסיטת
תל אביב ויו"ר מרכזי ההוראה של האוניברסיטאות והמכללות בארץ
(ראו מאמרה בנושא בהמשך). הוראה, בקיצור, זה העניין שלה.
תפיסת ההוראה של חטיבה פשוטה ומעשית: הוראה היא מערך
מיומנויות הניתן לרכישה באמצעות תרגול. את מיומנויות ההוראה יש
להגדיר ולהקנות למורים. ההוראה המתבצעת בכיתות של בתי הספר
(כמו בכיתות של האוניברסיטאות והמכללות) היא חובבנית – אינה
מודעת לעצמה, דלת אמצעים וחסרת אונים מול כיתות תלמידים
(וסטודנטים) בעלי רמות נמוכות של תשוקה לידע. הוראה חלשה כזאת
אינה יכולה להניע ללמידה. אם רוצים למידה – ומה עוד אפשר לרצות
במוסדות החינוך – חייבים לשפר את ההוראה. כל הרברים האחרים –
שיטת ההערכה, תכנית הלימודים, תקשוב, התנאים הפיזיים – יבואו
אחר כך; קודם כול הוראה. הוראה מקצועית היא הנקודה הארכימדית
שעליה יש להניח את המנוף לתיקון מערכת החינוך שלנו.

יש דבר בזה הוראה מקצועית באופן כללי, הוראה מקצועית שאינה
קשורה לאידיאולוגיה חינוכית מסוימת?

מה הקשר בין הוראה לאידיאולוגיה חינוכית? הוראה מקצועית
טובה היא הוראה מקצועית טובה בכל הקשר. יש דברים שמורה חייב
לרדת לעשות. אם הוא לא יודע, הוא אינו יכול להיחשב למורה, בטח
לא למורה טוב.

ומה בנוגע לקשר של הוראה מקצועית לאישיותו של המורה?

יש כמובן קשר בין איכותה של ההוראה לאישיותו של המורה, אך
בהינתן אישיות כזאת או אחרת, תמיד אפשר לשכלל את ההוראה
ולהפוך אותה ליעילה יותר. כל מורה יכול לרכוש מיומנויות הוראה
וליישם אותן. אני נכנסת לשיעורים באוניברסיטה ורואה לעתים
קרובות מרצים עם אישיות מקסימה שאינם יודעים כיצד ללמד. כמה
הערות שלי, או של מדריכות אחרות מהמרכז שלנו לקידום ההוראה,
עשויות לשפר את ההוראה שלהם.

תני דוגמה.

היה מרצה אחד לפיזיקה שקיבל כל שנה דירוג נמוך במשובים
של הסטודנטים. הוא נורא רצה ללמד טוב אך לא הצליח. הוא לא ידע
מה הבעיה. נכנסתי לשיעורים שלו וראיתי שהוא נחמד מאוד ויש לו
השכלה עצומה בתחום שלו ובתחומים אחרים. ראיתי גם את הפגמים
בהוראה שלו. כאשר הוא נשאל שאלות – והוא נשאל כי הוא עורך את
הסטודנטים לשאול – הוא סטה לצדדים והתקשה לחזור לציר המרכזי
של השיעור. פיזיקה היא מדע הייררכי. כאשר אתה לא מלמד אותה
בצורה מסודרת, נדבך על גבי נדבך, התלמידים הולכים לאיבוד. נוסף
על כך היו למרצה הזה מעצורים בדבור. הוא לא ידע לדבר בשטף.
הצעתי לו שני פתרונות. בנוגע לבעיה השנייה, הצעתי לו לכתוב את
ההרצאה בבית, מה שיעזור לו להרצות אותה בשטף. בנוגע לבעיה
הראשונה, הצעתי לו לבחור סטודנט ולמנות אותו ל"פקח סטיות" –
בכל פעם שהוא יסטה מהיעד, הסטודנט יאותת לו. בשנים האחרונות
המרצה הזה מקבל שנה אחר שנה "מרצה מצטיין".
שתי הצעות פשוטות הובילו לשינוי דרמטי?



נירה חטיבה, כמה הערות
מחוללות שינוי בהוראה

צילום: רפי קוץ

לדוגמה מתוך הספרים:

שיעור ראשון: שיעור ראשון בשנת הלימודים הוא הזדמנות חד-פעמית. הרושם שתעשו בשיעור הראשון יקבע במידה רבה את גורל השיעורים שלכם אחר כך. זכרו: אי-אפשר לעשות רושם ראשון בשיעור השני. אל תחמיצו את השיעור הראשון! התחילו את השיעור בהצגת תכנית הלימודים שלכם לכל השנה. חלקו לתלמידים דף שעליו מוצגת התכנית. הפנו את התלמידים לאתר באינטרנט שבו מוצגת תכנית הלימודים. תארו את מטרות תכנית הלימודים שלכם. הסבירו את הדרישות של התכנית ושלכם. הציגו את שיטת ההוראה וההערכה שלכם. התלבשו בשיעור הראשון בפורמליות רבה מהרגיל. בואו לכיתה מעט לפני תחילת השיעור, צאו ממנה מעט אחריו. השרו אווירה של הידברות – עודדו את התלמידים לשאול; התייחסו לדאגות שלהם; דונו בציפיות שלהם; הפיגו מתחים באמצעות הומור. עשו מאמץ להכיר כל תלמיד. קראו לתלמידים בשמם. שברו את הקרח – עשו משהו לא צפוי; הפעילו את התלמידים. ◀

למידה בקבוצות קטנות, למידת חקר, למידה מבוססת בעיות, למידה התנסותית וכדומה. מה ששוכחים ללמד אותם הוא כיצד לעמוד לפני כיתה ולהרצות באופן ברור ומעניין. מורים מנסים "שיטות חדשניות" או מנסים להתקרב לתלמידים באמצעים ירודים כגון דיבור בסלנג ("מה קורה אחי?") במקום ללמד כמו שצריך, באופן שמכבד את התלמידים, את נושאי ההוראה ואותם עצמם. הרצאה טובה לוכדת את תשומת הלב של התלמידים. לא צריך אמצעי עזר נוספים.

תני לנו כמה טיפים להרצאה טובה.

הצעתי אינספור טיפים כאלה. פנה לספרים שלי ותדלה משם.

שלושה ספרים בעברית של נירה חטיבה עוסקים בהוראה. הספר תהליכי הוראה בביתה (2003) מטפל בממדים השונים של הוראה – במהותה, במטרותיה, במודלים, בסטנדרטים ברפורמה שלה ועוד. הספרים הוראה יעילה באוניברסיטה (1997) וטיפים להוראה טובה באוניברסיטה ובמכללה (2006) מציעים כלים לייעול ההוראה. הספרים מכוונים למרצים באוניברסיטאות ובמכללות, אך לאחר התאמות קלות הם עובדים טוב גם בבתי הספר. הנה כמה טיפים



מלמד, אתה יכול ללמד אותו ביעילות; אם לא – שום טיפ לא יעזור.

צריך הבנה של תחום הדעת, צריך הבנה של התלמידים, צריך הבנה פדגוגית. אך כל ההבנות הללו אינן מספיקות, ועלולות להתבזבז אם אתה חסר מיומנויות בדוקות של הוראה.

ואם יש לך "מיומנויות בדוקות של הוראה" ואתה חסר את אותה יכולת מסתורית של "החזקת ביתה"?

אין שום מסתורין ב"החזקת ביתה". אם יש לך מיומנויות בדוקות של הוראה אתה "מחזיק ביתה" בלי שום בעיה. אסטרטגיות יעילות של הוראה ניתנות להשגה. אם השגת אותן הכיתה שלך "מוחזקת" היטב.

אז אין דבר כזה "מורה מלידה". המוריות כולה נרכשת.

דווקא יש יסוד מולד בהוראה. יש תכונות מולדות שמכינות אדם להוראה, אך גם הן ניתנות לשיפור. הוראה טובה היא צירוף של יכולות מולדות המשתכללות עקב למידה וניסיון. יכולות מולדות הן תנאי הכרחי אך לא מספיק להוראה טובה.

אנחנו מדברים על "הוראה טובה" מחוץ להקשר. ההוראה מתקיימת בסביבה בית-ספרית קשה שבה יום הלימודים הוא לרוב די משעמם, לפעמים מאיים ותמיד כפוי. האם הוראה טובה יכולה להתקיים בסביבה כזאת?

בתי הספר דומים מכל הבחינות שציננת, ובכל זאת יש בהם מורים שמלמדים מצוין. אם יודעים ללמד אפשר ללמד גם בסביבה "קשה".

איך הגעת לתחום של ההוראה, מתי הוא התחיל לעניין אותך? כתלמידת בית הספר יסודי נתתי שיעורים פרטיים לתלמידים.

הצלחתי בכך ונהניתי מכך. כבר אז חשבתי שאני אוהבת את ההוראה ומתאימה לה. לכך הצטרף הרושם האדיר שעשה עליי המורה למתמטיקה. החוויות המעצבות האלה כיוונו אותי להוראת מתמטיקה בבית ספר תיכון. עשיתי תואר ראשון ושני במתמטיקה בטכניון ולימדתי אותה כמעט עשרים שנים ב"אליאנס" וב"תיכון חדש".

אבל חשתי שאני זקוקה לידע מעמיק יותר בתחום ההוראה. בגיל מאוחר יחסית, עם בן זוג ושלושה ילדים, הגעתי לסטנפורד. באותן שנים הופיע המחשב האישי ונעשו בו שימושים ראשוניים בהוראה. הצטרפתי ל"קיו" – האיגוד הראשון בעולם של "מחנכים משתמשי מחשב" (CUE – Computer Using Educators) – ועל הכרטיס הזה של מומחית למחשבים בהוראה התקבלתי לאוניברסיטת תל אביב.

אבל נשארתי נאמנה להוראה אנושית. לא חשבת שהמחשב יכול להחליף אותה?

תמיד הייתי משוכנעת שאין תחליף להוראה אנושית. המחשב יכול לסייע להוראה, להשלים אותה, אך לא להחליף אותה. אין תחליף להוראה אנושית טובה.

שהיא...?

הוראה המשיגה את מטרתה כפי שנוסחו מראש.

את יודעת מהי הוראה טובה, שאפשר להקנות אותה ושהיא המפתח לשיפור מערכת החינוך שלנו. יש מי שמקשיב לך?

במערכת האקדמית – באופן חלקי; במערכת החינוך – עוד פחות. סטודנטים בבתי הספר לחינוך ובמכללות לומדים ומתרגלים מעט מדי כיצד להורות. המרצים בחוגים השונים באוניברסיטה משקיעים הרבה במחקר ומעט בהוראה. בקשר למערכת החינוך אני בכלל מרגישה חסרת אונים – אני כנראה נטולת כישורים פוליטיים. בשעתי התחננתי שיזמינו אותי לוועדת דברת ולא נענו לי. ניסיתי ליצור קשר עם הסתדרות המורים, עם משרד החינוך... אני מנסה למכור את הרעיונות שלי ואין קונים.



ניהול ביתה: ניהול ביתה מבוסס על שגרות, כללים וקבלת החלטות – מראש וב"זמן אמת".

שגרות: יש להגדיר וליישם שגרות המסייעות לניצול יעיל של זמן השיעור. למשל, להתחיל שיעור בחזרה על תכנים של השיעורים הקודמים ולשתף בכך את התלמידים; להציג כל שיעור בתוך תרשים של מכלול השיעורים; לרשום על הלוח את הנקודות העיקריות של השיעור; להציג שאלה חמש דקות לפני סיום השיעור ולבקש מהתלמידים לענות עליה במחברת. יש עוד הרבה שגרות מועילות. העיקר הוא לארגן את השיעורים לפי דפוס קבוע.

כללים: יש לנסח כללי התנהגות ומשמעת ברורים. למשל, לא לאחר לשיעור או לצאת ממנו לפני הזמן; לא לדבר עם תלמידים אחרים; להשתתף בשיעורים; להכין שיעורי בית; להגיש עבודות בזמן ועוד. החלטות: הקפידו על עקביות בהחלטות. אל תהססו להחליט – בתקיפות אך בשקט המשרד ביטחון עצמי. נמקו את ההחלטות שלכם. שתפו את התלמידים בשיקולי הדעת שלכם אך מתוך עמדה סמכותית. היו מופת אישי של כל השגרות, הכללים וההחלטות שלכם.

הרצאה: הרצאה כוללת הצגת תכנים מצד המרצה ודיון בהם עם התלמידים. זוהי שיטה ישנה, עוד מימי סוקרטס, שהתנגד לה והעדיף דיאלוג. על מותה של ההרצאה מכריזים כבר דורות רבים – לפני המצאת הרפוס, אחרי המצאת הרפוס, וכיום בעידן המחשב – אך ההרצאה חיה ובוועת. הרצאה היא כנראה הדרך היעילה ביותר להעביר ידע רב ומורכב למספר גדול של תלמידים. אז כדאי שתדעו להרצות היטב: הנה כמה יסודות של הרצאה טובה:

ארגון: הרצאה מאורגנת כראוי כאשר (1) היא חלק מארגון כולל של תכנית הלימודים של המורה – כל הרצאה בכל שיעור היא חלק מהארגון הכולל; (2) היא בנויה על שלד של נושאים ומושגים קשורים; (3) היא מקצה לכל הנושאים והמושגים זמן מתאים; (4) המורה מעדכן את התלמידים במערך הנושאים והמושגים הכולל ובוה של כל שיעור – התלמידים יודעים היכן הם נמצאים; (5) ההרצאה בנויה על שלושה יסודות – מבוא, גוף וסיום; (6) המורה מסייע לתלמידים לזכור את החומר – באמצעות ציון העיקר, ניסוח מה חשוב שיזכרו, ארגון החומר בצורה נוחה לזכירה ושלילה מן הזיכרון.

בהירות: תלמידים מבינים כאשר ההרצאה קשורה לידע קודם ולניסיון החיים שלהם; מדגישה את העיקר; שומרת על רציפות; מספקת הסברים מגוונים; נענית לשאלות של התלמידים; רגישה לנקודות קשות להבנה; מספקת דוגמאות; חוזרת ומדגישה; נותנת זמן להבנה; יוצרת אווירה תומכת ועוד.

פישוט: הסבר ראשוני מניח בסיס להבנה ראשונית שהיא תנאי להסבר ולהבנה מורכבים יותר. הוא (1) פותח בהצגת העיקר, בשורה התחתונה, בתמצית העניין; (2) מתרכז בהמחשות ובדוגמאות; (3) מציג מקרה דומה אך פשוט יותר; (4) בונה על האינטואיציות הראשוניות של התלמידים ועוד.

הטיפים האלה הם רק טיפה בים של טיפים שחטיבה מציעה למורים בהרצאות, בכתובים ובסרטים. אמנם לטיפים יש מוניטין מפוקפק – אנשי חינוך מעדיפים להציע רעיונות או עקרונות – אולם לטיפים של חטיבה יש בסיס תיאורטי ואמפירי מוצק; יישום שלהם, לדעתה, יהפוך את ההוראה החובבנית המבוססת על ניסיון אישי להוראה מקצועית המבוססת על מחקר.

בסופו של דבר, היישום של הטיפים שלך תלוי במידה מברעת בהבנה של תחום הדעת שמלמדים. אם אתה מבין את מה שאתה



לחלץ את ההוראה מדפוס הימ"מ

ההוראה שבויה בדפוס דיבור המכונה **ימ"מ** — המורה יוזם, התלמידים מגיבים, המורה מעריך. דפוס הדיבור הזה מיועד לחלץ את "התשובה הנכונה" מהתלמידים ולחזק את שליטתו של המורה בכיתה; הוא מונע מהתלמידים את היכולת לחשוב בכוחות עצמם. דפוס זה צומח אמנם מן המבנה של בית הספר, אך אפשר להיחלץ ממנו ולהנהיג בכיתות דפוס דיבור חינוכי יותר



חד הביטויים הנוקבים ביותר לאזלת ידן של אינספור רפורמות פדגוגיות הוא שההוראה והלמידה הבית-ספריות נותרו בעינן. אחת הסיבות העיקריות לכך היא הניתוק בין הרפורמות לבין מעשה ההוראה והלמידה בכיתה.¹ אף על פי שמטרתן של רבות מהרפורמות היא שיפור למידת התלמידים והישגיהם באמצעות שיפור ההוראה, הן אינן מתמקדות בהוראה ובלמידה בכיתה אלא במשתנים היקפיים כגון תכנית הלימודים, טיפוח מנהיגות, שעות תגבור, הקטנת הכיתות, סטנדרטים ועוד. אך דלת הכיתה נעולה בפני שינויים היקפיים. אם מבקשים לשנות את ההוראה והלמידה צריך להיכנס לכיתה ולעסוק בהן ישירות.

אנו סבורים שהסיכוי לשיפור הלמידה והישגי התלמידים טוב יותר כאשר ממקדים את מאמצי השינוי באינטראקציה המתרחשת בין המורה לתלמידים בזמן השיעור. הסטת תשומת הלב לאינטראקציה זו תניע את אנשי החינוך להיכנס לכיתות, להתבונן בהוראה, להבין אותה, להרחיב את מבחר הפרקטיקות שלה ולבחון אותן תוך כדי יישום.² משהו מזה אנחנו מתכוונים לעשות בדברים שלהלן.

נכנסים לכיתה

מה יתגלה לפנינו כשנפתח את דלת הכיתה ונסתכל על ההוראה והלמידה? סביר שנראה את המורה מדבר. זה לא צריך להפתיע: דיבור הוא מתווך תקשורתי מרכזי ונחשב מזה דורות לכלי הוראה חשוב. אבל דיבור הוא יותר מאמצעי להוראה יעילה; הדיבור הוא פעולה חיונית ללמידה ולחשיבה. אף שקריאה, כתיבה וחשבון נתפסים כבסיס הלמידה, למעשה הדיבור הוא היסוד המהותי שלה (Alexander, 2004).³ אך אין להסתפק בקביעה שדיבור מתווך את ההוראה והלמידה. יש לשאול באיזה דיבור מדובר? האם הדיבור הכיתתי מאופיין בדפוס מסוים? אם כן, מהם מאפייניו? ובאיזו מידה מאפיינים אלה מעורדים או בולמים למידה איכותית?

המחקר העוסק באופני הדיבור בכיתה הלך והתפתח משנות השישים, והוא מספק כיום תמונה בהירה ושיטתית של האינטראקציה הדבורה בכיתה. הדיבור הכיתתי מאופיין בסבבים חוזרים ונשנים הכוללים שלושה מהלכים: שאילת שאלה מפי המורה, מתן תשובה מצד תלמיד/תלמידים ומשוב של המורה. הסבב הזה נקרא באנגלית Initiation-Response-Evaluation ובקיצור IRE (Cazden, 1998). נתרגם אותו ליוזמה תגובה הערכה, בקיצור ימ"מ: המורה יוזם (שואל), התלמידים מגיבים (משיבים), המורה מעריך (את תשובות התלמידים). להלן נתייחס בהרחבה לשלושת רכיבי האינטראקציה הכיתתית הזאת.

פעולת הדיבור המרכזית של המורה בכיתה היא אפוא תשאל. מורים שואלים בין 45 ל-120 שאלות בפרק זמן של 30 דקות. רוב השאלות הללו הן סגורות או פתוחות לכאורה, והן מצפות מן התלמידים לפעולות קוגניטיביות פשוטות. כמו כן נמצא שככל שמורים שואלים יותר שאלות, התלמידים שואלים פחות. בשיח רגיל השואל אינו יודע והנשאל יודע או אמור לדעת, אולם בכיתה מתהפכות היוצרות: המורה השואל הוא זה שידע. אחת הסיבות לכך היא שתכלית התשאל אינה רק למידה, אלא גם, ואולי בעיקר, סדר ושלטיה.⁴

לאחר שהמורה שאל את השאלה זוכים התלמידים לזמן שהיה מוגבל כדי לספק תשובה: כ-1.2 שניות מבדילות בין שאלת המורה לתחילת תשובתו של התלמיד.⁵

חלקו השני של הימ"מ הוא תשובות התלמידים. התלמידים מתאמצים לספק את "התשובה הנכונה", היחידה האפשרית לכאורה – התשובה שנמצאת בראשו של המורה או בספר הלימוד. התשובות קצרות למדי; בממוצע הן נמשכות חמש שניות וכוללת שלוש מילים או פחות. מאחר שהתלמידים מבינים כי קיימת רק תשובה אחת נכונה ושפעמים רבות ישנן רק שתי אפשרויות (למשל, נכון או לא נכון), הם מרבים לנחש את התשובה הנכונה. גם כאשר המורה שואל שאלה "פתוחה", היא מתגלה לעתים קרובות כפתוחה רק לכאורה משום שהתשובה נאמרה מפורשות או נרמזה בגוף השאלה. בלוס קולקה (1985) מסבירה שבפועל מתקיים מעין הסכם סמוי בין המורה לתלמידים ובו לכל שאלה יכולה להיות רק תשובה אחת אפשרית. בנוסף המורה והתלמידים ממעטים לראות בתשובות תלמידים עמיתים בסיס להעמקת הלמידה. במילים אחרות, אף שלכאורה רצף הימ"מ כולל השתתפות, אפילו ערה, של תלמידים, הוא נותן עדיפות ללמידה יחידנית. במובן זה שיח הכיתה משקף ערכים אינדיבידואליסטיים ולא שיתופיים-קהילתיים.

חלקו האחרון של הימ"מ הוא תגובת המורה לתשובות התלמידים. תגובה זו היא לרוב הערכה שיפוטית. כלומר, המשוב שמורים מעניקים הוא דיכוטומי – משבח או מבטל, ולא מאבחן ומיידע. בהקשר זה חשוב לזכור שההערכה המילולית המתרחשת במהלך הימ"מ שונה מצינונים כתובים הניתנים לתלמידים. אמנם שני מופעי ההערכה משקפים הלך רוח חינוכי דומה, אך בניגוד לציון על דף הבחינה ההערכה בתהליך הימ"מ פומבית: התלמידים מבינים מיהם התלמידים "הטובים" והתלמידים "הרעים" בכיתה.

מאפיינים אלה של האינטראקציה הכיתתית משקפים ומאשררים אווירה מונולוגית – המורה מנסה להשליט סדר באמצעות דפוס היחסים שהוא מכתוב. אינטראקציה זו ממוקדת בתוצר או מכוונת תשובה, ואינה מזמנת חשיבה עצמאית וביקורתית. אלחנן פלד ובלום-קולקה (1997) טוענות כי השיח הכיתתי מתאפיין ב"שכפול הטקסט של המורה במוחם ובדיבורם של הילדים כעדות להקשבה ולהבנה", וכי פעולת השכפול, במהותה, אינה דיאלוגית. זו נקודה חשובה משום שבמבט ראשון הימ"מ יכול להיחשב לדיאלוג, למצב שהמורה והתלמידים משוחחים. אולם במבט שני מעמיק פרקטיקת הימ"מ דומה יותר להחלפת מהלומות לימודיות מלהחלפת רעיונות.

חשוב להדגיש: המחקר העוסק בניתוח הדיבור בכיתה אינו מסביר את דפוס הימ"מ באמצעות משתנים הקשורים לאישיות המורים, לכשירותם או להכשרתם; אין כאן פוליטיקה של האשמה. להפך, דפוס הימ"מ, מעצם היותו כה שכיח, מחייב אותנו לתור אחר היבטים מוסדיים ותרבותיים היוצרים אותו. מכאן גם שקשה לרמיין הצדקה אידיאולוגית-פדגוגית כלשהי לפרקטיקת הוראה-למידה שכזאת. נראה שפתרון חידת היווצרותו של הימ"מ נעוץ בהסברים נסיבתיים.⁶ ולמרות זאת אנו טוענים שמורים עשויים להציע וליישם דפוסים חלופיים לימ"מ באותם התנאים שגרמו להיווצרותו.

החלוץ והחילוץ

שיעור היסטוריה, כיתה ד'

מורה: מי עוד רוצה להוסיף משהו בנושא העולים?
דניאל: רובם הפכו להיות חלוצים.

מורה: שזה אומר מה...?

רמי: עובדי אדמה.

מורה: הצליחו בזה?



נעה: לא, לא היו מים.
מורה: ו...?
נעה: יכלו להתייבש.
מורה: בעיה של בריאות, נכון?
ערן: כן, יכלו למות.
מורה: אז מה הם עשו כדי לחיות?
ערן: חיפשו מים.
מורה: שזה אומר מה...?
שקט (2-3 שניות)
מורה: אז מה הם עשו?
שקט (2-3 שניות)
(המורה מדגימה תנועת שאיבה)
כמה תלמידים משיבים בו בזמן: שאבו מים.
מורה: נכון מאוד, הם שאבו מים...

הקטע שלפנינו מדגים את דפוס הימ"מ. ההוראה מתבצעת באמצעות סדרת שאלות קצרות וסגורות והלמידה מתאפיינת בציון זריז של התשובות ה"נכונות", כלומר תשובות שהמורה כיוונה אליהן מלכתחילה. לבסוף המורה מספקת הערכה על התשובה ה"נכונה". חשוב לשים לב כיצד המורה מחלצת את התשובות מהתלמידים דרך שימוש בפעולות דיבור כמו: "ו..."; "שזה אומר מה...?"; "אז מה הם עשו כדי לחיות?". פעולת המורה מצמצמת לתלמידים את מרחב התשובות האפשריות ומנחה אותם לנחש את התשובה שהיא חותרת אליה.

לקראת סוף הקטע המורה שואלת שתי שאלות ("שזה אומר מה...?"; "אז מה הם עשו?"), ממתינה 2-3 שניות, התלמידים אינם מספקים את התשובה הנכונה. בנקודה זו פעולת החילוף אינה אפקטיבית והימ"מ נתקע. המורה מגיבה כשהיא זונחת את פעולת החילוף, עוברת לפעולת שאיבה (תרתי משמע) ומרמזת בשפת הגוף לתשובה שהתכוונה אליה (עושה תנועה של שאיבה). השאלה הפכה לשאלה לכאורה – שאלה שהתשובה טמונה בה – התלמידים עונים יחד "שאבו מים" וזוכים למשוב חיובי מהמורה. עכשיו אפשר לעבור לקטע הבא...

כדי להעמיק את ההבנה על הקשר שבין דיבור המורה ללמידת התלמידים, נאפיין את הידע שהתלמידים מפיקים בקטע המתואר. ידע זה מורכב מאוסף כמעט שרירותי של "עובדות" המחוברות זו אל זו בצורה רופפת. אם נסכם את הידע שהתלמידים למדו, הוא ייראה בערך כך: רוב העולים הפכו לחלוצים, כלומר לעובדי אדמה. עבודת האדמה כשלה עקב מחסור במים, לכן החלוצים חיפשו אחר מים ושאבו אותם. מקבץ "עובדות" זה בעייתי משום שהוא הופך מציאות מורכבת לשטוחה ולא מדויקת. המדיום שדרכו מתבצעת ההוראה מעצב את תוצרי הלמידה. דפוס הימ"מ הוא יותר מאופן של דיבור; הוא מתווך בצורה פשטנית בין העולם והידע על העולם לבין התלמידים ומונע שכלול של הידע, העמקה וביקורת שלו.

נסים ונפלאות

מהם המאפיינים של דיבור כיתתי ראוי יותר? הבה נתבונן בדוגמה הבאה וננסה לעמוד על כמה מהם.

שיעור תורה, כיתה ד'

מורה: אני חושבת לעצמי שה' מדבר כאן על כל הנסים והנפלאות, ואני שואלת את עצמי למה ה' עוצר אותם [את בני ישראל], קורא למשה ומבקש ממנו שיספר מה הוא עשה עבורם. העם הרי יודע את

לפנינו דוגמה לדיבור כיתתי השונה מדפוס הימ"מ השכיח. המורה פותחת בשאלה מאתגרת, וזו מעצבת במידה רבה את המשך הדיבור שלה ושל התלמידים. השאלה נשענת על קושיה שעלתה מתוך הטקסט התנ"כי ומדגימה אופן חשיבה פרשני הרווח בעיסוק בטקסטים תנ"כיים (מחוץ לבית הספר). לאחר הצגת השאלה מספקת המורה שהות לחשיבה. שהות זו עולה בקנה אחד עם הסוגיה שהועלתה ותשובות התלמידים אכן ארוכות מאלו הנהוגות בדפוס הימ"מ. ככלל פעולות הדיבור של המורה מעטות ותכליתן לעורר אינטראקציה בין הלומדים. למשל "למה את פונה אליי? תעני לרמי"; "מי רוצה לעזור לנו?". המורה אינה מספקת משוב שיפוטי, אלא מנגידה בין טענות שונות של הלומדים, מעברת אותן ומחזירה אותן למרחב הדיון הכיתתי להמשך הליבון. הרבר בא לידי ביטוי בקטע הבא: "דניאל ורמי אמרו שה' מבקש ממשה לספר על מעשיו לעם ישראל על מנת ליצור אצלם תחושה שהם חייבים לו. מצד שני נעה וטלי אומרות לנו שאם ה' נתן לעם ישראל הוא לא צריך לבקש מהם בחזרה דבר. דניאל ורמי, מה אתם אומרים על זה?".

לכאורה, כמו בדפוס הימ"מ גם בדוגמה שלעיל מתרחש דיבור שהמורה מובילה. גם כאן המורה שואלת שאלה והלומדים צריכים לענות עליה. אך ההבדל המכריע טמון בשימוש של המורה במגוון רחב יותר של פעולות דיבור ובעובדה שהיא מודעת, ככל הנראה, להשפעתו של מגוון זה על הדיון הכיתתי ועל בניית הידע של הלומדים. בניגוד לשיח הקטוע המאפיין את הימ"מ, פעולות הדיבור של המורה מובילות להעמקה מוקפדת התורמת לבניית רעיונות התלמידים ולשכלולם.

כדי להמחיש את העניין נסכם שוב את תוצר הלמידה: ההסבר

תשאלו (הבאות לבדוק אם התלמידים שינו את "החומר") בפרט עשויה לסדוק את רצף הימ"מ וכך להגדיל את זמן דיבור התלמידים ולאפשר להם לשכלל את רעיונותיהם.

3. חלופות לחישוב שיפוט: הרחבת מנעד התגובות של המורה מפתחת את השיח הכיתתי ומאפשרת לתלמידים להעמיק ברעיון שהציעו. שאלות כגון "היכן זה מופיע בטקסט?"; "מדוע את חושבת כך?"; "כיצד תשובתך מתקשרת לדברים שנאמרו על ידי?" מסייעות לכך.

4. עידוד אינטראקציה בין התלמידים: מתן הזדמנויות רבות ככל האפשר לפעולות דיבור בין תלמידים לתלמידים – דיבור בזוגות על סוגיה כלשהי לפני הדיון בכיתה, רפלקסיה מילולית במסגרת עבודה קבוצתית, התייחסויות של תלמידים לרעיונות של עמיתיהם במהלך דיון בכיתה ועוד – מעלה את רמת השיח ו"משדר" ערכים חינוכיים חשובים.

5. תכנון וניהול דיונים: בדרך כלל דיונים משתלבים ב"אופן טבעי" בשיעור אך רק לעיתים רחוקות הדיון נתפס כיסוד בעל תפקיד משמעותי בפיתוח החשיבה והלמידה. אנו ממליצים אפוא: (1) לתכנן את הדיונים לפרטי פרטים (לשים לב כיצד תלמידים מתכוננים לקראת הדיון, איזו שאלה פותחת את הדיון, אילו רעיונות חשוב להדגיש בזמן הדיון, היכן הדיון עלול להיתקע ואיך להחיות אותו, כמה זמן יוקדש לדיון בסך הכול, מה יבצעו התלמידים בעקבות הדיון); (2) לסמן פרשנויות או רעיונות מרכזיים המועלים תוך כדי הדיון באמצעות אמירות כגון "שימו לב לרעיון שעלה כאן?"; "או עד עתה אמרנו ש..."; "נראה שיש הסכמה/איי-הסכמה בנוגע ל..."; (3) לעודד דיון מוקדם ומבוסס בעזרת שאלות כגון "האם אפשר להעמיק את מה שנאמר?"; "כיצד את מנמקת את הטענה הזאת?"; "היכן זה נרמז בטקסט?".

מהלכים כאלה ואחרים עשויים לחלץ את ההוראה מדרוס הימ"מ שהיא שבויה בו ולפתוח לה אפיקים חדשים שיניעו למידה טובה יותר. ■

מאיה כוזו היא מנהלת המחקר והפיתוח במכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה גל פיישר הוא ראש תחום מחקר ופיתוח באבני ראשה – המכון הישראלי למנהיגות בית-ספרית

המאמר מבוסס על עבודת המחקרים ביחידת המחקר והפיתוח של מכון ברנקו וייס

שה' מתפאר במעשיו כדי ליצור תחושת מחויבות בקרב ישראל אינה מתיישבת עם תפיסת הנתינה המוזכרת בפרק קודם. יתר על כן, פעולות המורה משקפות ערעור על הצורך לשלוט שליטה מלאה על המתרחש בכיתה. המורה מזהה את תפקידה כמכוונת שיח בין לומדים וכמנתבת רעיונות. מקצועיותה טמונה ביצירת מסגרת לחשיבה ולא כאמירת המילה האחרונה.

פרקטיקה פדגוגית ראויה

חשוב למקם את הדוגמה שלעיל בתוך הקשר רחב יותר של תפיסה ופרקטיקה פדגוגית ראויה. רוניק ועמיתיה (1991) טוענים שעד סוף שנות השמונים של המאה הקודמת התנהלו שני ערוצי מחקר חינוכי מקבילים: המחקר הפסיכולוגי ניסה לענות על השאלה כיצד היחיד לומד ומהם התנאים והמאפיינים של למידה טובה זו; המחקר הסוציולוגי המקביל ניסה לענות על השאלה אילו יחסים חברתיים מתרחשים בקבוצה לומדת (או בכיתה) המעוגנת בהקשר חברתי או בית-ספרי מסוים. המחקר הפסיכולוגי לוקה בניתוק מההקשר הריאלי שבו מתבצעת הלמידה – מבית הספר ומההקשרים החברתיים שלו. המחקר הסוציולוגי, לעומת זאת, כמעט מתעלם לחלוטין מהקשר שבין ההוראה ללמידה, ובמיוחד מההיבטים הקוגניטיביים המתקיימים בתודעתו של היחיד.

על בסיס גישתו של ויגוצקי מבקשת רוניק לשלב בין שתי פריגמות מחקריות אלו כדי לנסח מסגרת מושגית ומעשית בעלת עוצמה, אשר תחבר בין הממדים החברתיים והקוגניטיביים של תהליכי ההוראה והלמידה. הנחת המוצא שביסוד גישה זו היא ששכלול היכולות הקוגניטיביות של היחיד תלוי גם באינטראקציה החברתית של היחיד עם המורה ועמיתיו. כמו כן שכלול היכולות של קבוצה לומדת תלוי בתפקידים של הלומדים והמורה כפרטים⁷. פריגמה מאחדת זו מעודדת אנשי חינוך ומורים להבין את המשמעויות של הוראתם ולהעשיר אותה באינטראקציות חינוכיות חדשות.

הנה לסיום רשימה קצרה של "טיפים" נוחים ליישום ברוח הוראה חלופית לדרוס הימ"מ:

1. זמן המתנה לתשובה: הגדלת זמן ההמתנה לתשובה מ-1.2 שניות במוצע ל-4 שניות מובילה להגדלת מספר התלמידים המשתתפים בדיבור הכיתתי ולתשובות איכותיות יותר מצדם.

2. הקטנת מספר השאלות: הקטנת מספר השאלות בכלל ושאלות

מקורות

ש', בלום-קולקה, 1985. "לשון ההוראה בספרי לימוד: תנאים מכינים ותנאי ביצוע", בתוך: צ' לם (עורך), **בית ספר וחינוך**, ירושלים: בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית.
נ', מלד ו'ש' בלום-קולקה, 1997. "דיאלוגיות בשיח הכיתה", **חלקת לשון** 24, עמ' 28–60.
we use language to think together, London: Routledge.
K., Mills, 1998. *Questions, answers and feedback in primary teaching*, Warwick: University of Warwick Centre for Research in Elementary and Primary Education.
D., Nunan, 1989. *Understanding language classrooms*, Hertfordshire: Prentice Hall.
M., Nystrand, 1997. *Opening dialogue*, New York: Teachers College Press.
L. B., Resnick et al. (Eds.), 1991. *Perspectives on Socially Shared Cognition*, Washington DC: American Psychological Association.
S., Sarason, 1996. *Revisiting 'The culture of the school and the Problem of change'*, NY: Teachers College Press.
L.S., Vygotsky, 1962. *Thought and language*, Cambridge, MA: M.I.T. Press.

הערות

- ישנם הסברים שונים לכישלון של רפורמות פדגוגיות. לסקירה שיטתית ראו: Cohen & Ball, 2003.
- מובן ששינוי פדגוגי ברוח זו, במיוחד כשהוא מוכל על בית הספר כולו, מצריך התאמות ארגוניות, תקציביות ועוד. להרחבה ראו למשל Hopkins, 2004.
- יש צידוקים שונים לחשיבות הדיבור למעשה הלמידה. ראו למשל Vygotsky, 1962; Brunner, 1996; Halliday, 1993; Mercer, 2000; Nystrand, 1997;
- להרחבה על היבטי ה-IRE ראו למשל Dilton, 1990; Alexander, 2004; Mercer, 2000; Cazden, 1998; Mills, 1998; Galton & Simon, 1980; Nystrand et al, 1997; Hargraves et al., 2003.
- Nunan, 1998.
- להסברים מסוג זה ראו למשל: כרמון, 2000; Cohen, 1989.
- דוגמאות משכנועות לגישה זו אפשר למצוא למשל בגישות ובמודלים של לורן רוניק ועמיתיה (Accountable Talk), רובין אלכסנדר (Talk to learn) ואן בראון (Reciprocal Teaching) ויוויר הרפז (קהילות חשיבה).

R. J., Alexander, 2004. *Towards dialogic teaching*, London: Dialogos.
J., Bruner, 1996. *The culture of education*, Cambridge & London: Harvard University Press.
C., Cazden, 1998. *Classroom discourse: The language of teaching and learning*, Portsmouth, NH: Heinemann.
D. K., Cohen, 1988. 'Teaching practice: Plus qu'a ce change', In: P. Jackson (Ed.), *Contributing to Educational Change: Perspectives on Research and Practice* (National Society for the Study of Education Series on Contemporary Issues), Berkeley, CA: McCutchan.
M., Galton and B. Simon, 1980. *Inside the primary classroom*, London: Routledge.
M.A.K., Halliday et al., 1993. *Writing science: Literacy and discursive power*, Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
D. H., Hargreaves et al., 2003. *Interactive teaching in the primary school*, Maidenhead: Open University Press.
D., Hopkins, 2001. *School Improvement for Real*, London: Routledge.
N., Mercer, 2000. *Words and minds: How*



הספרות, החיים

ע ל ה ו א ת ה פ

בוטה בהקשר הזה היא המילה "סבון" בעולמה של הישראליות שלאחר השואה: עבור קבוצה רחבה בתרבות הישראלית הייתה למילה "סבון" משמעות שונה מאוד מהמשמעות המובנת כמסומנה של המילה. כל ניסיון לתרגם אותה ללשון אחרת יבהיר את הפער התהומי בין המשמעות שקהילה אחת נתנה למילה הזאת בעקבות השואה לבין מסומנה המוסכם.

הדיבור על יצירה ספרותית בבית הספר הוא בראש ובראשונה דיבור על משמעותה, כלומר על מה היא אומרת לאנשים הצעירים הקוראים אותה עכשיו לראשונה. הם, הצעירים הללו, במרכז התמונה, וחייהם הם הפריזמה שמבעד לה נראית עכשיו היצירה הספרותית, הבאה עליהם Ex alto – מגבוה (מתכנית הלימודים, מהסמכות ההורית, מהתרבות). זה לא אומר שהם הקובעים את משמעותה מתוכם ולברם. משמעות אינה ניתנת לקיבוע, ובעיקר – היא אינה דיבור שרירותי. כמו במקרה המילה היחידה המשמעות היא אותו תחום הזורם בין המסומן המוסכם לבין האני החד-פעמי – כך משמעותה של יצירה היא התחום הזורם בין ה"מובן" המוסכם לבין אוסף הסובייקטים היחיד במינו הממלא את הכיתה, שאינו סגור ואינו מוסכם, והוא חדש לגמרי ואין לו תקדים.

הטקסט הספרותי אינו קיים

בתהליך הכניסה אל מישור המשמעות יש חשיבות עליונה להצגתו הבהירה של הטקסט החדש ולהבנתו המילולית השלמה. יש מקום רב לקריאה בקול של קטעים רבים מיצירה כלשהי, ושל שירים שלמים, כדי להבהיר לפני הכול מהו אותו מובן שהוא בגדר מוסכם, ואין להקל בו ראש ולהותירו כאילו עבודת הכנה מובנת מאליה. ההבנה המילולית (המקבילה לתחום הפילולוגיה בחקר הספרות) אינה תהליך פשוט כלל וכלל (ומעולם לא הייתה). חשיבותה עשויה שני מישורים: האחד – בנייה מושכלת של הבנת הכתוב. אין טקסט ספרותי שמרקמו מובן מאליה. גם הסופר או המשורר העכשווי משתמש בלשון באורח המצריך להפעיל מודעות דרוכה למעשיו ולא פעם גם לפתוח מילון כדי לדייק בהבנת המילים. קל וחומר בטקסט שנכתב בעבר, מן העבר הקרוב ועד ימי הביניים או הזמן העתיק. בביצועה השלם של הבנייה הזאת יש להצביע, למשל, על מצבים אינטר-טקסטואליים טעונים, על מילים נדירות, על לשון פיגורטיבית פעילה. המישור השני – יצירתו של ממד אובייקטיבי בתפיסת היצירה; ממד הקורם לדיבור על המשמעות. כלומר, גם אם הבנה מעמיקה ומגע אמיתי עם היצירה הם תהליכים שבהם הסובייקט יוצר את יחסו אליה ומפגיש אותה עם עולמו הפרטי והחד-פעמי ואז הוא גם שופט אותה ומעמיד אותה

עיקר העיסוק ביצירה ספרותית בכיתה הוא עיסוק במשמעות שהתלמידים מייחסים לה. לכך קודם עיסוק במובן שלה, וכל זה חייב להיעשות באהבה – ליצירה הספרותית ולתלמידים

אריאל הירשפלד

בהוראת הספרות בבית הספר מתרחש פרדוקס מפתיע: כדי שהספרות תהיה עיקר, עליה לפנות את מקומה ולא להיות עיקר. בשיעורי הספרות, שלא כשיעורי האנגלית או ההיסטוריה, מרכז העניין בשיעור אינו נושא המוצהר "הספרות", אלא "החיים" – חיי התלמידים בזיקה ליצירה הספרותית ואופן פנייתה של היצירה הזאת אל "החיים", חיי היושבים בכיתה בפרט וחיי האדם בכלל, משום שהערוץ שדרכו נבנית התודעה הספרותית אינו העניין הטהור בגוף הספרותי או בתולדות הספרות, אלא העניין במשמעות. רק מתוך הפעלתו החיונית של מישור המשמעות עשוי להיבנות מגע עם טבעה הסגולי של הספרות כתופעת תקשורת ייחודית וכתופעה אמנותית עשירה בעלת מנגנונים משלה, היסטוריה משלה, סוגים ומינים ושאר יסודות ה"ספרותיות".

ראשית יש להבהיר מהו אותו מישור של משמעות. גם בתחום המילה היחידה יש להבדיל בין מה שהוא בגדר פירוש, או מובן, למה שהוא בגדר משמעות. פירושה או מובנה של מילה הוא הצבעה על מסומנה המוסכם. המסומן הוא תמיד דבר מוסכם. משמעותה של מילה היא תחום רחב ומעורפל הרבה יותר, והוא מתחיל מעבר לפירושה: משמעותה של מילה היא מה שהיא אומרת לדובר. היא רשת המגעים בין המוסכם לבין האיש, הפרטי והחד-פעמי; היא הרבר הנרקם בין אדם לבין מילה. מכאן מתרחבים מעגלים של משמעות: משמעות של קבוצה (חבורה, משפחה, דור), של קהילה או עם. מה שומע אדם אחד במילה "חורשה" או "תהום", "עיירה" או "יקום" – הרי על אותן המילים נבנים עולמות כה שונים של משמעות. ענף עיקרי בהגדרתו של הסובייקט הוא אותו "עולם" הנוצר מ"משמעויות", כלומר מן הקשרים הזורמים בין המילים לבין האדם הזוכר אותן ומדבר בהן. ואין צריך לומר – קהילות, דורות (קבוצות חתך של גיל) ו"עמים". דוגמה

והגלים הנשברים

ר ו ת ב ב י ת ה ס פ ר



הדיבור על יצירה ספרותית בבית הספר הוא בראש ובראשונה דיבור על משמעותה, כלומר על מה היא אומרת לאנשים הצעירים הקוראים אותה עכשיו לראשונה. הם, הצעירים הללו, במרכז התמונה, וחייהם הם הפריזמה שמבעד לה נראית עכשיו היצירה הספרותית

פתאום ראיתי שהוא מבטא דבר אמיתי עבורו וכי הרוגו מתייחס לפן מהותי מאוד ביצירה ובקיומה ההיסטורי, ועד שלא אתגבר עליו לא אוכל לעשות כלום. לא יכולתי אלא להתייחס בעומק לטענה שלו ופתחתי דיון בשאלה: "אילו סגנונות דוחים אותנו ולמה?" לאט לאט הצטרפו עוד תלמידים לדיון והוא התפתח, לראשונה בחיי כמורה, לדיון חי באמת. התעוררתי ורוחי שבה אליי. פתאום גם אני הייתי שם כאדם אותנטי ולא כבעל סדר יום פילוסופי נתון. איני בטוח שהשאלה שפתחתי בה היא האידאליזם, אבל נראה שבצעם הפנייה הזאת (ואולי גם בתפקידו הנסתר של הייאוש) היה דבר חשוב מכל "נושא", והוא עצם המבט על ההתנגדות שבסופו של דבר כלל אותה בסדר היום הרלוונטי של היצירה השקפירית. אל המלצת עצמו הגענו רק מאוחר יותר ורק לאחר שאופיו המתחכם, הרגיש, הפגיע והאלימים היה לנוכחות קרובה, מתקבלת על הדעת ואפילו ראוייה להזדהות. לשונו המתפלפלת, המתנשאת באמת, הפכה לחלק חי בדיבור על הטרגדיה.

במשך השנים הפך השיעור ההוא ב"בית חינוך" לתוכנה ולהנחת יסוד בעבודתי כמורה: הפחד מפני ההתנגדות הגדולה שהחומר הספרותי שבתכנית הלימודים עורר בתלמידים התחלף בהבנה שהתנגדות זו היא עמדה טבעית וחיונית בחייו של אדם צעיר כלפי מה שמוצג לפניו כ"תרבות" או "קלאסיקה", וכי התלמידים עומדים במקום שאינו רחוק ממקומו של אדיפוס מול לאיוס על הגשר הצר. אפשר כמובן להילחם בכוח ביסוד המרד הזה ולאצטם בדרכי אכיפה להשלים או לסגל בלי עוררין את הצו הבא מגבוה (כפי שפועלות חברות "קלאסיציסטיות" או אורתודוקסיות), אבל הספרות, כך נראה לי, תצא ניזוקה מאוד מן הקרב הזה. האם אדיפוס המלך, העוסק בקונפליקט היסודי ביותר בהתפתחות הנפש האנושית, יכול להילמד מתוך התעלמות ממנו או הכנעתו האלימה?

הדיון בשיעורי הספרות, כשהוא במיטבו, דומה במשהו לפסיכומאכיה.¹ היה ברור שאני עצמי הייתי צריך להתבגר לשם כך: להיות מוכן לשמוע מילות נאצה וכוז על דברים שהיו מקודשים כמעט בעיניי; לא למות מזה; ללמוד להסיר את הילת השגב מעל היצירות ולהיות מסוגל להחזיר אותה מחדש; לוותר על סדר יום מובנה בדרך ההוראה לאחר שלב הקריאה הראשון; לסכן את הסמכות שלי כמורה ולשלב אותה מחדש, אחרת בכל פעם, בדיבור המשותף על אודות היצירות, ולא פעם גם לוותר על עליונותו ולהודות שלמדתי מהתלמידים דבר שלא ידעתי. רק אני יודע כמה למדתי מתלמידי במשך שנות דור שבהן לימדתי בבית ספר תיכון.

הגלים כחיות בראשית

הדיון במשמעות מורכב ולעולם אינו ממצה – לא את הפוטנציאל

למבחן חדש שהיא לא עמדה בו מעולם, התהליכים האלה, שהם יצירת המשמעות, לא ייתכנו בלי מושג עצמאי וראשוני של היצירה "כפי שהיא". משום שבלא ממד אובייקטיבי כזה היצירה לא תהפוך כלל לזולת מול אישיותו של התלמיד והמגע עמה לא יהיה דיאלוג. ברור שהיצירה "כפי שהיא" היא מושג אידיאלי ובלתי נתפס. היצירה היא יותר מסכום כל משמעויותיה, והיא מתגלגלת בזמן ובמקום ומשנה את פניה (משמעויותה) מהקשר להקשר. אבל את זה אפשר להבין רק לאחר שנבנה היטב אותו ממד של אובייקטיביות שאמנם קיים בה, כי הוא גם מה שמאפשר את גלגולה ממקום למקום ומהקשר להקשר, כאותו מרכז של כדור שבלעדיו אין הכדור כדור. רק בשלב מאוחר מאוד של לימוד, ורק אחרי עידן בית הספר, יכול אדם להכיל את המשתמע מתורתו של ז'ק דרידה: שהטקסט הספרותי אינו קיים קיום אובייקטיבי וכי כל קיומו מותנה באופני הקריאה המוחלים עליו, כיוון שגם הפרספקטיבה הזאת היא ספירה אידיאלית הרואה את הזרימה בלבד. תורתו המרתקת של דרידה היא חלק מתורת הספרות, כמו תורת הצורות או תולדותיה השונים, אבל היא אינה יכולה לבוא במקום הדרמה הספרותית. זו שייכת לעולם בית הספר ואסור להבינה כענף של העיסוק האקדמי בספרות או כמהדורה מוקטנת ומפושטת שלו.

כאן בא העיקר, ויש לזכור כי הוא העיקר ולהתריע על כך. כאן נכנס מישור המשמעות והופך ליצירת הדיבור: מהו המלצת לגביך? מהי "בעיר ההריגה"? מה אומר לך "שר היער" או "לבי במזרח"? זה המקום שרגשות מקבלים את ביטויים; זה המקום שאסוציאציות העולות מן הכתוב מקבלות פה; זה המקום שבו גם איינקבלה, סירוב, התנגדות, סלידה וכמה סוגים של אייחבנה מקבלים את כבודם.

בשבח ההתנגדות

הסירוב וההתנגדות ליצירה הם מן הדברים החשובים ביותר ביצירת הדיבור על משמעות היצירה. לא רק משום שהתנגדות היא חלק מהותי מתגובה אותנטית למשהו וחלק עיקרי בכניסה אל משמעותו של טקסט, אלא שהיא פעמים רבות המדיום האוצר בחובו את מרבית התגובות הרגשיות וההגותיות של אדם, ובמיוחד במצב הצבירה המכונה "נערה" או "נער". מורה לספרות אינו נבהל מהתנגדות, להפך; התנגדות היא יריית הפתיחה של דיון חיוני על טקסט ופילוס דרך אל מה שחיוני בדיאלוג עמו.

אני זוכר היטב את מבטי הבז והמיאוס שניבטו מפני כמה מהתלמידים הדומיננטיים בכיתה בזמן שניסיתי לדבר על המונולוג המפורסם של המלך "להיות או לא להיות" בכיתה י"א בבית הספר "בית חינוך" בירושלים לפני 25 שנה (בתרגום שלונסקי, היחיד שהיה אז). הייתי עדיין מורה צעיר למדי, והשיעור הביא אותי אל עברי פי הייאוש. התלמידים הלכו ונשמטו ממני אל תוך אדישות בוחה. לא היה חם אבל אני הזעתי כאילו טיפסתי על הר שאבניו מתגלגלות תחתיי. פתאום, על סף הייאוש עצמו, או אולי מתוכו ממש, שמעתי עצמי שואל בתוקף שרק בקושי הסתיר את התחינה שהייתה בי: "רגע, אני רוצה להבין, באמת אני רוצה להבין, מה יש לכם נגד הטקסט הזה?" "זה מגעיל" הפטיר הקשוח הראשי.

"מה מגעיל? אני רוצה להבין", עניתי באותו תוקף מדומה, לא יודע כלל לאן זה יוביל, אם בכלל. "השפה הזאת מגעילה".

"למה, למה באמת?" (עדיין באותו מצב)

"כי זה מתנשא. למה זה כתוב ככה בכלל?"

הגלום ביצירה וודאי שלא את הפוטנציאלים האצורים בציבור הצעירים המכונה "כיתה". זה המקום שתפקיד המורה לספרות הוא הגדול והמכריע ביותר; גם אם חלק גדול ומהותי במהלך הדיון נובע מן התלמידים ומעולמם האישי, ובעצם הם מפעילים את הדינמיקה שלו לא פחות מהמורה, הרי שהניווט בתוך הזרמים הללו הוא בידיו של המורה, ומשהו מן הכיוון שאליו הוא חותר חייב להישמר – גם כדי שיהיה אפשר להישען עליו וגם כדי שקולו יהיה נבדל ומובחן.

אין, מטבע הדברים, מתכון לתהליכי הניווט הללו, אבל התבנית הזאת, המעמידה את המתח שבין המובן המוסכם לבין המשמעות הצומחת בתהליך הלימוד בשיעור כעמוד התווך של הוראת הספרות, היא עיקר.

ועוד עיקר אחד, הנוגע בפנימו של התהליך הצומח בדיון על משמעות היצירות, הוא אהבת התלמידים ואהבת הספרות המפעמת במורה. אינני מדבר על איזו חיבה מלאכותית, אלא על המניע הרציני בתוך מעשה ההוראה. האהבה הזאת היא המניע באותו מעשה של ניווט בין זרמי הדיבור. ואהבה הזאת היא כוח משמעותי ביותר בתנועת הדיבור הזאת, כי היא האמורה לחולל את המרכיב הבא בתהליך הזה, והוא מנוסח ניסוח בהיר ויפה ביותר בשני שירים מתוך "שירים לאילאיל" של טשרניחובסקי. השירים יוצרים רצף אחד:

ההזעיק הים חיות־בראשית
מנודות באֶפְסִי־מרחקים,
או שרקת הרוח למפלצות
מִחְבִּיז לֵב תהומות־מחשכים,

כי באו ובשגעון רעבונן
תְּהַמְנֶה המונים המונים,
והוֹז את קֶצֶפֶן הלבן
מכעס... מזעם־אי־אונים?

תְּגַחֲנָה, וחוזרות וטובלות
על עֶמְדוֹ, פְּרִתוּקוֹת פְּתָחִים;
ושריקת הרוח מרחפת
על רחבי־הישימון הלחים...

שור: צמחו לִים ראשים לבנים
וקווצות ומחלפות שיבה;
ובאים הגלים ומתדפקים
על ארץ החול החרבה.

יגיעו עדי קו קבוע
ושחו הגלים, – והבאים
עד קצה היבשת יִלְקוּ
את שפתה – עברים נרצעים.

גם אם היו השירים הללו רק תיאור של גלי הים הנשברים אל החוף היה זה תיאור מרתק. אבל מרתק עוד יותר המישור הצומח בו בהקשרו במחזור השירים: השירים האלה הם שיר אהבה. תמונת הים – הגלים הבאים ממרחקים, גדולים ומקציפים, אל החוף – היא תמונה אלגורית של האוהב הבא אל אוהבתו, כפי שמפורש בשיר השני במחזור השירים: "אני אתן לה שִׁיר, שירים של ים / (ושמה לא יזכר ולא יהיה שמה בם)".

ומתוך האלגוריה מצטייר בתוכו תהליך שאינו רק שכירה והשתוחחית בדרך אל החוף, אלא תהליך רגשי של שינוי מהותי ועמוק. הגלים הגדולים, המדומים ל"חיות בראשית" ול"מפלצות" והם טעוני "זעם־אי־אונים", מתקרבים אל היבשה ובדרך אליה הם מקבלים על עצמם את דין המגע עמה: הם "מתדפקים" עליה, מגיעים "עדי קו קבוע" ואחריו הם שחים עד שעל שפתה ממש הם דקים כלשונות הלוקקות אותה.

זהו תהליך ברור של עידון: הגבר המגולם בים, בהיותו בודד לעצמו, נושא עמו יצר אדיר, חיתי וסוער, ראשוני כחיות בראשית, עוין בבירורו, רעב וגם חסר כיוון, כרתוק אל מקומו. אבל מן הרגע שהאישה האהובה (היבשה) נשקפת מרחוק, משתנה כל הווייתו: תנועתו מקבלת כיוון, "קצפו" (גם כעסו) נראה פתאום כשיער שיבה, מגעו בסף היבשה הוא התרפקות. הוא נעשה עדין ודק וחושני כלשון, חסר אונים כעבר נרצע. הדיבור האלגורי אינו מוביל את הקורא לראות בתהליך הזה אובדן של כוח – מ"מפלצת" ל"עבר נרצע", ההפך: כל המגיע אל השורה האחרונה, המתארת את הגלים הלוקקים את שפת היבשה כעברים נרצעים, חש היטב בשמחה הגלויה של הרגע הזה, החיוך הנפרש על התמונה הרגשית, בכניסת ההומור אל תוכה, בהתעשרותה הפתאומית. מוחש היטב שההזדהות הרגשית עם תמונות הים השונות היא תוצאה של בחירה מלאה גאוה וכוח; הגבר החש כאיתן טבע ראשוני, זועם וחסר אונים כאחד, רואה היטב כיצד עצם ההתקרבות אל האישה מחוללת בו תמורה עמוקה. ומה שהוא מעשה האהבה עצמו – ההתרחשות החושנית, העדינה והיפה כתנועת הגלים הדקים על החול, הוא סופו של תהליך מורכב של עידון. היציאה מן ה"כוח" אל ה"פועל", הכרוכה במגע של אהבה, אינה ממשיכה את צביונו של היצר הגולמי, אלא היא מתגלגלת בתנועות אחרות, שהאחרונה בהן דומה לתנועת הלשון הלוקקת. המילים "עברים נרצעים" מבטאות משום כך רגש הרחוק מאוד ממצבו של עבר. זוהי שמחה גמורה הטמונה בבחירה בתפקיד העבר.

החשוב בתיאור האלגורי הזה הוא שתהליך העידון מבוטא כתהליך של כוח. לא יבחוש קטן הוא הלוקק את היבשה, אלא איתן הטבע האדיר עצמו המתעדר ומגיע משום כך אל גבולו במגעו עם זולתו. אני חושב שבדיאלוג המתרחש בשיעורי הספרות יכול להתרחש מהלך כזה: מהלך הנפתח בכוחות גולמיים, עוינים וחסרי אונים בזעמם. היצירה היא היבשה בסיפור הזה, גם אם לא ברור אם היא אהובה או לא. המורה הוא היוצר את הכיוון, בידיעה שרק עידון יוכל ליצור מגע חי וחושני עם איכותה של היצירה, והוא החייב למצוא את פתחי התהליך הזה.

הדבר החשוב באלגוריה של טשרניחובסקי הוא אהבתו לשני הגיבורים בעלילה הציונית – הים והחוף; בסיפורו של המאמר הזה – התלמידים והיצירה הספרותית. התלמידים הם ים, בלא ספק. המורה הוא בעל המשאלה להפוך את המגע ביצירה למגע חושני של הנאה ומשחק; עליו לגלם את היבשה, את הסף ההופך את הגלים לקצף. בדרך אגב יילמדו גם דברים כגון "מטונימיה", "פריפטיאה", "אקספוזיציה", "אני דובר" ו"אונומטופיאה". הם פחותים מצדפים המתגלגלים על החוף בתמונה הזאת.

■

ר"ד אריאל הירשפלד הוא מרצה בחוג לספרות באוניברסיטה העברית בירושלים

הערות

1 "מאבק של נפשות", הקטע המסעיר בדיאלוגים של הטרגדיה (העורך)



כל הכיתה, כל

האתגר נראה עצום אך אפשרי:
לשתף את כל התלמידים כל
הזמן במהלך השיעור. **ד"ר קובי
גוטמן** מציע דרכים לעשות זאת
- למשל, לשאול שאלות משתפות,
לתת יותר זמן להמצאת תשובות,
לבקש מכל התלמידים לענות
בכתיבה חרישית במחברת, לבקש
מהתלמידים לסכם את השיעור

"לפני שאנחנו מתחילים", המשיכה, "מי רוצה להזכיר לי מה
הגדרה לצלע?"

נשמע מוכר? שיעורים רבים מתחילים בשאלות "מי זוכר מה
עשינו בשיעור שעבר"; "ילדים, מי רוצה לומר לנו...?". שיעורים
רבים יותר כוללים בתוכם את הפנייה המוכרת כל כך: "מי רוצה/
מי יכול/מי מוכן/מי חושב?", ובתגובה שלושה עד חמישה תלמידים
מרימים יד לתשובה. לעתים אנחנו גם שומעים בתגובה את האמירה:
"זהו? רק שלושה תלמידים יודעים?". אכן מתסכל! איך מתגברים על
שיתוף הפעולה הרל הזה? כיצד משתפים יותר תלמידים בלמידה? מה
אפשר לעשות כדי שכל התלמידים או רובם יהיו מעורבים בלמידה
רוב הזמן?

הדרך לשיתוף יותר תלמידים בלמידה נשענת על תוכנה הנוגעת
לקשר שבין הוראה ללמידה ועל הכרת אופני הוראה המפעילים את
כל התלמידים במהלך השיעור. יישומם בכיתה מצריך (א) את העלאת
המודעות למצב הקיים; (ב) את הגדרת המקום שאנו רוצים להגיע
אליו; (ג) הבנה של התהליך הנדרש לשם כך; (ד) אמונה ביכולתם של
תלמידים; (ה) הכרה בחשיבות הלמידה; (ו) שיפור מתמיד של מיומנות
ניהול ההוראה.

תצפיות הוראה מלמדות שרק מיעוט של התלמידים משתתף
ישירות בלמידה ושלרוב המורים אין ידיעה על רמת המעורבות
הקוגניטיבית, על הידע או על המיומנויות הנרכשות במהלך השיעור.
שאלות במהלך ההוראה הן אחת הדרכים הנפוצות בהוראה לעורר קשב
ולמידה. נוסף על כך מתוך אינספור שיחות שהיו לי עם מורים הבנתי
שהשימוש בשאלות הוא אחת הדרכים היעילות לקדם את השיעור.

הישענות על שאלות כחלק מרכזי של ההוראה אינה מאפשרת
השתתפות של כל תלמידי הכיתה בלמידה, וגם לא של רובם. כפי
שעולה ממחקרים שונים (Bond, 2007), מספר השאלות הרב בשיעורים
אינו מאפשר זמן לחשיבה, ורוב השאלות הנשאלות הן שאלות ברמת
ידע או זיכרון. מורים מתמקדים ברמת חשיבה בסיסית – זכירה של ידע
– ומדגישים פחות רמות חשיבה גבוהות יותר. שילד (2003) מצאה כי
בניגוד למה שנהוג לצפות, דווקא מורי חטיבות הביניים נותנים פחות

בשיעור חשבון העוסק במצולעים הצמידה המורה על הלוח
תמונות שונות של מצולעים, פנתה לכיתה ושאלה: "מי
יאמר לנו איזו צורה יוצאת דופן?"
תלמידה אחת השיבה: "כולם מצולעים מלבד
העיגול".

בתגובה שאלה המורה: "מי רוצה לתקן את טליה? מאיזו צורה בנוי
העיגול?"

תלמידה אחת אמרה: "קו עקום סגור".
"מי זוכר הגדרה מדויקת של מצולע?", שאלה המורה.
"מצולע הוא קו סגור", נידב תלמיד את המידע.
"מי רוצה לתת לנו כותרת לשיעור?", שאלה שוב המורה.
"הנדרסה", ענו שלושה או ארבעה תלמידים בקריאת ביניים.
"זה הנושא הכולל", הסכימה המורה, "מי מוכן לחדד?"
"מצולע", לא איחרה התשובה לבוא מאחד התלמידים.
"רק מצולע אחד אתה רואה?", שאלה המורה.
ותלמידה השיבה: "מצולעים".

המורה כתבה על הלוח "מצולעים" והוסיפה: "הבנו שהנושא הוא
מצולעים".

הזמן



איור: קרן תגר



מורים ותלמידים ותורמת לחיזוק תחושת המסוגלות העצמית שלהם. העיקרון הוא להפעיל כמה שיותר תלמידים בכמה שיותר שיעורים. ההפעלה כוללת שאלות של ידע ובעיקר שאלות של חשיבה מסדר גבוה. איך עושים את זה?

כדי להציע פתרון יש צורך להבין שכל שאלה ששואל המורה – בין שזו שאלה המכוונת לבדוק ידע קודם (זיכרון) ובין שזו שאלה המבקשת לבדוק חשיבה מורכבת יותר: יישום, הסקה, שילוב ידע קודם עם ידע חדש, בניית ידע חדש – יוצרת עבור המורה "מצבים חסויים", כלומר מצבים שבהם הוא אינו יודע מי מהתלמידים חושב על השאלה שנשאלה. העובדה ששלושה חמישה או עשרים תלמידים הרימו יד ורוצים לענות על השאלה אינה מוכיחה שהם יודעים את התשובה. לאחר שתלמיד או תלמידה עונים על השאלה, בייחוד אם מדובר בשאלת מידע סגורה, המורה עובר לשאלה הבאה או לפעילות הבאה ומניח שכל תלמידי הכיתה יודעים או מבינים את הנלמד. זהו **מצב חסוי לחלוטין** – למורה אין יכולת לדעת מי מהתלמידים יודע, מבין או חשב על השאלה ועל התשובה (העניינים מסתכנים כאשר התשובה הראשונה שניתנה שגויה, שהרי אז אנו עומדים לפני דרכי תגובה שונות שלכל אחת מהן פוטנציאל להורדת המוטיבציה למתן תשובות בעתיד). **מצב גלוי**, לעומת זאת, הוא המצב שבו כל התלמידים עונים על השאלה. במצב זה כל התלמידים שותפים לחשיבה וללמידה.

מבחנים הם דרך אחת המאפשרת למורים לגלות את רמת הידע או החשיבה של התלמיד. בדרך כלל הגילוי מאוחר מדי ומתסכל מדי. אם כך, **הפתרון נמצא בגישה המשלבת בין הפיכת החסוי לגלוי ובמתן זמן נוסף לחשיבה**.

הטכניקה פשוטה להבנה אך קשה יותר לביצוע. הסיבות המקשות עלינו לבצע טכניקה פשוטה זו נעוצות בדרך הלמידה שלנו: רובנו למדנו אצל מורים ששאלו אותנו כמו שאנו שואלים את תלמידינו. זה כוחו של הרגל. לא אחת אנו מתקשים בשינוי, קושי שנובע מחוסר אמונה שאפשר להפעיל את כל התלמידים או את רובם בשיעור. לעתים איננו מאמינים שכל התלמידים מסוגלים, רוצים או יכולים לחשוב ולענות על השאלות או להיות שותפים פעילים בלמידה; ככלות הכול הניסיון בכיתה מראה שרובם אינם משתתפים פעילים בלמידה. המודעות ל"חסמי שינוי" היא צעד ראשון בדרך לשיפור תהליכי ההוראה.

עוד תובנה אחת חשובה לפני שאגיע לגישה המוצעת. חשוב להבין כי מערכת השעות בבית הספר מאופיינת בשלושה זמנים: זמן שיעור,

משקל לרמות חשיבה כגון ניתוח, הערכה ויצירתיות ממורים בבתי הספר היסודיים. שאלות ברמת חשיבה בסיסית, המבקשות מתלמידים לזכור "מה למדנו בשיעור האחרון", מגבילות את החשיבה לשליפה מן הזיכרון של הידע שהמורה מחפש.

במרבית תצפיות ההוראה שערכתי מצאתי שהפנייה ברוב השאלות הנשאלות מתחילה ב"מי". שאלה הפותחת ב"מי" היא שאלה מצמצמת אפשרויות, שכן רק תלמיד אחד יכול לענות עליה. משניתנה התשובה הנכונה נסתמה האפשרות לעוד תשובות מצד תלמידים אחרים. לשאלת ה"מי" יש מופעים שונים. מורים שואלים: "מי מוכן?", "מי יכול?", "מי רוצה?" ואפילו "מי חושב?". האמירה הסמויה של כל אחת משאלות אלה קשה לא פחות מעצם היותה שאלה מצמצמת. לתשובה על השאלה "מי מוכן" יש יותר תלמידים שאינם מוכנים מתלמידים המוכנים או יכולים. השאלה "מי רוצה" מאפשרת לתלמידים רבים את הבחירה שלא לרצות: מדוע להתאמץ?

כל כיתה מאופיינת בשלושה יארבעה "כוכבים" – תלמידים ששמחים לענות או להתבלט. אלה מצילים את השיעור ועושים את העבודה עבור שאר התלמידים. בחלק מהמקרים מורים שאינם מסתפקים באותם שלושה יארבעה משתתפים מתעקשים ומבקשים: "אני רוצה לראות עוד ידיים!" או: "זה כל מי שידוע?" – אמירות שבדרך כלל "תורמות" עוד תלמיד אחד או שניים למעגל המשתתפים בשיעור. אותו תלמיד או אותם שני תלמידים הם תוצר ישיר של הזמן הנוסף שהמורה נתן להם כדי לשלוף מהזיכרון את המידע הנדרש לצורך תשובה. אם כך, **המפתח להשתתפות של יותר תלמידים בשיעור הוא בראש ובראשונה זמן**. מספר התלמידים שישתתפו בשיעור תלוי בכמות הזמן שהמורה נותן להם לחשוב על השאלה ולנסות לענות עליה באמצעות הזכרות במידע קודם. מאות תצפיות שנערכו בכיתות בארץ (גוטרמן, 2006) מגלות כי הזמן המרבי למתן תשובה לאחר שאלה עומד על שנייה עד שנייה וחצי. עוד עולה מתצפיות הוראה שמספר השאלות בשיעור ממוצע הוא בין ארבעים לשישים. ברור שכמות כזאת של שאלות אינה מאפשרת זמן לתשובות ומגבילה את סוג השאלות לשאלות ידע או לשאלות ברמת חשיבה נמוכה (כלום, 1956).

עינת וילף (2008) טוענת כי היעדר ההשתתפות בשיעורים הוא מגורמי הבזבוז הגדולים ביותר של מערכת החינוך. יותר תלמידים יכולים להיות שותפים למהלך השיעור – להתמודד עם שאלות ולהביע עמדות. **השתתפות של תלמידים בלמידה היא מאבני היסוד של הוראה יעילה**. השתתפות כזאת מעלה את המוטיבציה של



מחקרים רבים (Marzano, Pickering & Pollock, 2001; Brophy, 1996) מלמדים כי תלמידים מתייחסים ברצינות למורים תכליתיים הממוקדים בהוראה. פעולות שאינן הוראה (כדיקת נוכחות, העברת הוראות) אפשר לעשות בדרכים שאינן פוגעות בזמן המוקדש להוראה. לדוגמה, בדיקת נוכחות יכולה להיעשות תוך כדי עיסוק התלמידים בכתיבה או דיון בקבוצות למידה; הוראות אפשר לכתוב על הלוח, להפיץ דף מצולם, להקריא לקראת סוף השיעור.

שלב ההוראה בשיעור מחייב את המורה להזכיר לתלמידים במה אנו עוסקים ולכן אנו מתקדמים. לדוגמה: "בשיעור האחרון עסקנו בגורמים למהפכה התעשייתית, היום נדבר על השפעת האיגודים על מבנה התעשייה". כשאני פותח את יחידת ההוראה בהיגד או באמירה על הלמידה שבה עסקנו בשיעור האחרון אני ממקד את התלמידים בנושא ומונע מעצמי את השאלה המביכה: "מי יזכיר לי מה עשינו בשיעור האחרון?", גם אם אני זוכר מה עשינו והשאלה נועדה לעודד את התלמידים לזכור. כשאני מתאר לתלמידים במה נעסוק היום אני יוצר ציפייה וממקד את ההוראה. במצב שבו אני מבקש מהתלמידים לזכור מה היה בשיעור האחרון אני שוב מתחיל את ההוראה בשאלת "מי" המבודדת והמצמצמת. הכנת היגד או אמירה פותחת מחייבת אותי כמורה לבדוק במה עסקנו בשיעור האחרון, לאן אני רוצה להגיע היום, ומכאן גם להכנת מטלה מפעילה. בשלב השני אני מפעיל את כל התלמידים במטלת פתיחה. מטרת מטלה זו היא יצירת מעורבות של כל התלמידים בכיתה גם אם כל מה שאני מבקש לדעת הוא מה הם זוכרים מהשיעור הקודם. המטלה חייבת להיות קשורה לתהליך ההוראה-למידה מהשיעור הקודם ומובן שעליה להיות קשורה למטרת ההוראה של השיעור שבו נעסוק היום. מטלה זו היא מעין גשר בין השיעורים ותכליתית לרתום את כל התלמידים ללמידה. המטלה מחוברת למטרת השיעור, מפעילה את כל התלמידים, נשענת על ניסיון או על ידע קודם של התלמידים ומאפשרת למורה לדעת מהם תוצרי הלמידה בכיתה (בהתייחס לשיעור הקודם).

מטלה לדוגמה הקשורה לנושא המהפכה התעשייתית תהיה: "היזכרו בחמש הסיבות למהפכה התעשייתית שדיברנו עליהן בשיעור הקודם". את רמת התשובה המתבקשת אנו יכולים לקבוע בהתאם לרמת הידע (זכירה) המצופה מהתלמידים. אנו יכולים לבקש להיזכר בסיבה אחת, שתיים, שלוש או כל הסיבות שדנו בהן בשיעור הקודם. דוגמה אחרת לתחילת הוראה הכוללת פתיח ומטלה לשיעור מקרא בכיתה ד' תהיה: "תלמידים, בשיעור שעבר שוחחנו על מסע המרגלים ליריחו במצוות יהושע. היום נראה אילו עוד פעולות נדרשו

זמן הוראה וזמן למידה. זמן שיעור הוא מסגרת השיעור כפי שהיא קבועה במערכת. ברוב בתי הספר שיעור נמשך 45 דקות. הזמן המובחן השני הוא זמן הוראה, המוקדש לפעילויות הוראה וקידום הלמידה. בזמן זה מורים מדברים, שואלים שאלות, מפעילים קבוצות למידה וחשיבה ומשתמשים באסטרטגיות הוראה שונות. זמן זה שונה מזמן השיעור וקצר ממנו. זמן ההוראה מצטמצם עקב כל פעילות שאינה פעילות הוראה – החל בהגעה מאוחרת לכיתה של תלמידים או מורים, טיפול בענייני משמעת, עיסוק בניקיון הכיתה לאחר הפסקה וכלה בהוראות שמורים צריכים להעביר לתלמידים ובהתייחסות חינוכית לאירועים שוטפים שאינם הוראה. הזמן השלישי הוא זמן למידה. זה הזמן שבו תלמידים לומדים את נושא ההוראה או עוסקים בלמידה של תוכני ההוראה, וכמעט שאי אפשר למדוד אותו במהלך שיעור. למורים אין כל שליטה על זמן זה. העובדה שאני מלמד משהו אינה מבטיחה שהתלמיד לומד את אותו "משהו" שאני מלמד. אפשר לראות את המעורבות בלמידה גם דרך פעילויות אחרות, לדוגמה פעילויות שהתלמיד מפיק בהן תוצר גלוי (כותב, מצייר את מה שהתבקש, עושה תנועות יחד עם כולם, שר). בניגוד למה "שעובר לתלמיד בראש", פעילויות אלה גלויות.

לא מיותר גם להזכיר שעל המורה לשאול את עצמו לפני כל שיעור "מה אני רוצה שהתלמידים שלי ידעו בתום השיעור?", ובמילים אחרות: "מהי מטרת השיעור?".

אז איך עושים את זה?

מובנות ללמידה: עם הכניסה לכיתה ולפני תחילת תהליך ההוראה אני מבקש מהתלמידים להניח מחברת על השולחן ולהראות שיש ברשותם כלי כתיבה. בקשה זו נכונה לכל גיל – מכיתה א' עד י"ב. הקפדה על פעילות פשוטה זו בתחילת כל שיעור יוצרת מוכנות בשלוש רמות: טכנית, רגשית וקוגניטיבית. נכון שנדרש יותר מזה לתהליכי למידה, אך הבקשה אומרת שאני מבקש מתלמידיי להיות מוכנים לכתוב (מחברת וכלי כתיבה). ברמה הרגשית נוצרת בעקבות הבקשה ציפייה ש"משהו" עומד לקרות ושאני מתכוון ללמד. אמירה סמויה מתלווה ומסמנת לתלמידים שאנו בכיתה ומטרת הזמן המשותף שלנו היא עיסוק בהוראה ולמידה.

את ההוראה בשיעור יש להתחיל כמה שיותר מוקדם לאחר הכניסה לכיתה. זמן מבוזבז הוא זמן שיחסר לי כדי לסיים את שלבי ההוראה ולהפוך את השיעור ליעיל (Hunter, 1982). התחלת השיעור בזמן משרתת לתלמידים רצינות מצד המורה ואת משמעות משאב הזמן.



כיתה/נושא	נושא השיעור	משפט פותח הוראה	מטלת פתיחה	הצגת המטלה
כיתה ד' מקרא	כיבוש הארץ	בשני השיעורים הקודמים קראנו על ביקור שני המרגלים ביריחו. היום נבחן את הדיווח שלהם ונראה את ההבדל בין מקרה זה למקרה של 12 המרגלים ששלח משה.	היזכרו במהלך האירועים שחוו שני המרגלים. ציירו ציר זמן מיציאתם ועד חזרתם, ציינו לפחות שלושה אירועים על ציר זה.	כשהתלמידים כותבים ציירו ציר זמן על הלוח. לאחר כשתי דקות ולאחר שעברתם בין התלמידים בקשו מאלה הרוצים בכך להגיע אל הלוח ולציין על ציר הזמן את האירוע ביחס לסדר האירועים. בקשו מהתלמידים לבדוק את עצמם ולהשלים את ציר האירועים במחברת.
כיתה ו' מדעים	גידול אוכלוסיות	אנו מתחילים היום ללמוד על גורמים המשפיעים על ממדי אוכלוסייה. מידע על ממדי אוכלוסייה עוזר לנו לתכנן טוב יותר את אורח חיינו.	היזכרו בתחומים שונים שעסקנו בהם בשיעורי מדע השנה וכתבו מהם אותם תחומים המשפיעים או מושפעים מגידול האוכלוסייה במדינה או בעולם.	לאחר שתיים עד שלוש דקות תלו על הלוח פוסטר שכתוב עליו: זמניות משאבים, כושר ריבוי, טורפים, אורח חיים, מרחב מחיה, הגירה, תופעות עונתיות ופגעי טבע. בקשו מהתלמידים להשוות בין הכתוב אצלם לבין הנקודות הכתובות בפוסטר. הדגישו שלא צריך לדייק במילים אלא ברעיון בכללותו.
כיתה ח' היסטוריה	המהפכה התעשייתית	היום נמשיך לעסוק במהפכה התעשייתית. נציג את ארגוני העובדים שצמחו על רקע המהפכה.	חשבו וכתבו לפחות שני הבדלים בתפיסה של מרקס לעומת התפיסה של רוברט אוון על ארגוני עובדים כפי שהוצגה בשיעור הקודם.	לאחר שתי דקות אמרו: אני מוכן לשמוע. לאחר שניתנה דוגמה אחת, הרימו יד ושאלו: "מי עוד ענה כמו...". את התשובה רשמו על הלוח בציון שם האומר.
כיתה י' אזרחות	הצהרת בלפור (המשך מהשיעור הקודם)	בשיעור שעבר השווינו בין הצהרת בלפור להצהרת כורש. השוואות כאלה מדגישות את ההשפעה שהייתה ועדיין יש לגורמי חוץ על החיים של היישוב בארץ.	היזכרו בשלוש מתוך חמש הנקודות שהעלינו ורשמו אותן.	בקשו מהתלמידים היושבים אחד ליד השני להשוות ולהשלים את המידע. בקשו מאחד התלמידים להקריא, כתבו את המידע על הלוח וחזרו על הבקשה להשלמת המידע.

לאחר מתן התשובה הנכונה (בשאלות של ידע או זיכרון) אני מרים יד ושואל "מי כתב תשובה כמו..." כאן אני מאפשר לתלמידים אחרים להשתתף בשיעור, גם אם רק בהרמת יד. תלמידים רבים מתוסכלים כשתלמיד אחר ענה את התשובה שהם כתבו או חשבו עליה. הבעיה בולטת במיוחד בשאלות סגורות או בשאלות שיש עליהן רק תשובה נכונה אחת. בתצפיות שיעורים בבית הספר היסודי שמעתי לא אחת תלמידים המגיבים בטרדנות: "הוא לקח לי את התשובה", או "אני רציתי להגיד". הרמת היד שלי מסמנת לתלמידים שאני מבקש את השתתפותם בדרך זו. השאלה "מי ענה כמו...?" או "מי קיבל תשובה כמו...?" נותנת הזדמנות לכל התלמידים להיות מעורבים ולהרגיש שותפות ובעלות על התשובות ומפחיתה את התסכולים של אלה שענו בכתב אך לא התבקשו לענות בעל פה.

כשאנו מבקשים מתלמידים לכתוב ורק אחר כך לענות, אנחנו מאפשרים זמן חשיבה רב יותר. תלמידים שכתבו נוטים יותר להשתתפות פעילה מתוך רצון לענות על השאלה. אחרי הכול הם השקיעו זמן בחשיבה ובכתיבה, מדוע לא לקצור רווחים מאמירת התשובה ולקבל חיזוק חיובי? יהיו מצבים ששאל "מי ענה כמו...?" וגם תלמידים שלא ענו כך ירימו את ידם. תלמידים אלה מקבלים ביטחון מאחרים. אולי לא כתבו את אותה תשובה ואולי רק חשבו שרצו לכתוב אותה וייתכן שכלל חשבו על דברים אחרים או התשובה שנאמרה הזכירה להם את התשובה הנדרשת. בכל מקרה השתתפותם מבורכת; לא בכל יום עלינו לבחון את התלמידים. מסוגלות עצמית של תלמידים נבנית לאורך זמן ושואבת מחוויות של הצלחה.

כל כיתה נמצא את אותם שלושה-ארבעה תלמידים שיענו מיד ◀

במהלך הכניסה לארץ המובטחת. היזכרו בדיון שלנו על הבטחות וקיומן, רשמו לפחות דוגמה אחת של הבטחה ומימושה ששוחחנו עליה בשיעור הקודם". המטלות אינן מוגבלות לשיעורים עתירי מלל. מובן שאפשר לפתוח כך כל שיעור – במדעים, במתמטיקה, בשפה. בדוגמאות שלעיל אפשר לחזור על הבקשה לתשובות מתלמידים שונים עד למיצוי הסיבות או האמירות. אפשר להרחיב את הפעילות בעזרת כתיבת התשובות על הלוח וציון שמו של המשיב לידן. טכניקה פשוטה זו מעלה את המוטיבציה של התלמידים למעורבות בלמידה.

בזמן שהתלמידים עונים על המטלה שנדרשה מהם אנו יכולים לעבור ביניהם, לחזק את הכותבים, לעודד את המשתתפים, לתת "טיפ" או להזכיר לתלמיד או לתלמידה מתקשים את אחת הסיבות או אחת האמירות ולשאול אותם אם הזכרת סיבה אחת או היגד אחד עוזרת להם להיזכר. זוהי הזדמנות מצוינת עבורנו להציץ קצת במחברות ולתת לתלמידים תחושה שאנו כאן כדי לעזור. זו גם הזדמנות טובה עבורנו לזהות את התלמידים המתקשים, את החזקים ואת המשתפרים. כשאני עובר בין התלמידים ומוזהה שהתלמיד שבדרך כלל שותק בכיתה רושם עובדה אחת או יותר, אני יכול לבקש את אישורו להשתמש בדוגמה שלו (מובן שהבקשה תיעשה בשקט, ביני לבינו). בתום שתיים או שלוש הדקות שהקצבתי למטלה קצרה זו אני אומר: "אני מוכן לשמוע תשובות". שימו לב: גם כאן לא נעשה שימוש במילה "מי". לקבלת התשובה הראשונה אני פונה לאותו תלמיד שהוסכם בינינו שאבקש ממנו לקרוא את תשובתו. זוהי שעת כושר נפלאה לחזק אותו, להיות שאני יודע מראש שתשובתו נכונה.

מספר השאלות הרב בשיעורים אינו מאפשר זמן לחשיבה, ורוב השאלות הנשאלות הן שאלות ברמת ידע או זיכרון



כולם, מאפשרת להם את הזמן הנדרש לזכירה ומשלבת אותם מידית בתהליכי ההוראה-למידה. במהלך השיעור אפשר לחזור על הפעלה זו של התלמידים בכל פעם שאנו מבקשים לחשוב, לשער, להתמודד עם בעיה ובכל פעילות קוגניטיבית או יצירתית.

גם בסיכום השיעור יש לחתור לשינוי של כל התלמידים. סיכום שיעור טיפוסי נעשה בחמש או עשר הדקות האחרונות של השיעור. האמידה השגרתית "בואו נסכם" או "אני מסכמת" מרגישה שוב שהמורה מקבלת על עצמה את החלק הפעיל בשיעור. כשאני שואל מורים אם התלמידים רכשו את הידע החדש, הבינו או יישמו את ההוראה או המידע שהוקנה, קשה להם לאמוד אם כך קרה. מורים אומרים לי: "תלמידים לא יודעים לסכם, אז אני מסכם עבורם". ברור שבמצב שהמורים בקיאים בידע שלימדו הם גם ידעו לסכם את השיעור. אולם האם התלמידים רכשו בקיאות בידע ויודעים לסכם אותו? האם סייענו להם בכך? כדי שהלמידה תהיה אפקטיבית התלמידים צריכים לסכם את השיעור בכוחות עצמם. האמצעי הוא מטלת סיכום המחייבת את כל התלמידים. על המטלה להיות קשורה למטרת השיעור, עליה להפעיל את כל תלמידי הכיתה, להביא לביטוי את הידע החדש שנרכש ולתת למורה משוב על הלמידה. מטלה לדוגמה לשיעור מקרא בכיתה ד' תהיה: "חשבו וכתבו על השונה והדומה במעבר הירדן לארץ כפי שדיברנו עליו בשיעור לעומת חציית ים סוף". גם הפעם אפשר לעבור בין התלמידים ולעקוב מקרוב אחר כתיבתם. שימו לב, המטלה מחייבת את כל התלמידים, היא קשורה למטרה של ההוראה בשיעור, היא מביאה לביטוי את המידע החדש שנלמד. כשאני בודק את הכתיבה אני מקבל משוב על הלמידה. חשוב לזכור כי מטלת הסיכום אינה מחליפה שיעורי בית.

"כל הכיתה, כל הזמן" אינו רק ביטוי, אלא ציווי – הנחיה חיונית להוראה טובה. שיתוף התלמידים בלמידה פעילה מעלה את רמת הביטחון ואת תחושת המסוגלות של תלמידים ומורים כאחד. תלמידים שותפים בלמידה מרגישים טוב יותר עם עצמם, לומדים יותר ומשיגים יותר. מורים המלמדים בגישה זו מתמלאים בתחושת סיפוק מההוראה, מרגישים משמעותיים ומרוצים יותר מהשיגיהם ומהשיגי תלמידיהם.

□

ד"ר קובי גוטרמן הוא מרצה בסמינר הקיבוצים

מקורות

- ג', שילד, 2003. **מערכת החינוך בראי המיצ"ב**, ירושלים: משרד החינוך, אגף הערכה ומדידה.
- י', גוטרמן, 2006. **בדרך למנהיגות חינוכית**, שנתון סמינר הקיבוצים.
- ע', וילף ומ' וילף, 2008. **בחזרה לאלף בית: הדרך להצלחת החינוך בישראל (ללא תוספת תקציב)**, תל אביב: משכל.
- B., Bloom, 1956. *Taxonomy of Educational Objectives*, New York: McKay.
- N., Bond, 2007. "12 Questioning Strategies that Minimize Classroom Management Problems", *Kappa Delta Pi Record* 44(1), pp. 18–21.
- J., Brophy, 1996. *Teaching Problem Students*, New York: Guilford.
- J., Brophy, and T. Good, 1986. "Teacher behavior and student achievement", In: M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, New York: Macmillan, pp. 328–375.
- M., Hunter, 1982. *Mastery Teaching*, CA: TIP Publications.
- R. J., Marzano, D. J., Pickering, and J. E. Pollock, 2001. *Classroom Instruction that Works*, Virginia: ASCD.

ובקול על השאלה. כדי למנוע מצבים שתלמידים אומרים בקול את התשובה לפני שאילת השאלה, אני אומר: "אני מבקש מכולם להיזכר, אך לא לומר". יש לתרגל פעולה זו בכל פעם שפונים לכל התלמידים. כמו בכל מיומנות נרכשת, לאחר כמה פעמים שאני פונה לכיתה בדרך זו התלמידים מגיבים בהתאם. יש להבחין בין פנייה המבקשת מהתלמידים להיזכר ובין פנייה המבקשת מהם כשאנו מבקשים לדעת אם התלמידים זוכרים מהם מבשרי הסתיו או מהן הסיבות למהפכה הצרפתית או מבקשים מהם להיזכר. כשאנו מבקשים במהלך שיעור מהתלמידים לבצע פעילות חשיבה מורכבת יותר, הפנייה תהיה: "אני מבקש מכולם לחשוב, או לשער, מה יכולות להיות הסיבות ל...".

כדי להפוך את ההוראה ממצב חסוי למצב גלוי אפשר להשתמש בדרכים שונות. מספר האפשרויות העומדות לפנינו לשם כך תלוי ביצירתיות, בניסיון נצבר וכמובן בהתאמה לגיל התלמידים ולצורכי ההוראה. להלן דוגמאות המתאימות לגילים שונים.

בכיתות א'–ב' שמיומנות הכתיבה עדיין לא נרכשה בהן או זמן הכתיבה ארוך מהרצוי: "ילדים, אתמול שוחחנו על מבשרי הסתיו. היזכרו לפחות בדוגמה אחת שדיברנו עליה". אני מאפשר לתלמידים זמן של כ־15 שניות ואומר: "עכשיו אמרו לחבר או חברה שיושבים לידכם". אני מקשיב להחלפת המידע בין הילדים ויכול אחר כך לומר: "שמעתי את נועה אומרת לנטע, 'נחליאלי'". עכשיו אני מרים את ידי כסימן מוסכם שזו התגובה שאני מצפה לה מהתלמידים ושואל: "יש עוד ילדים שזכרו את הנחליאלי?". אני יכול לנקוט דרך אחרת להפיכת חסוי לגלוי בכיתות שבהן עדיין לא נרכשה מיומנות הכתיבה ולומר: "אני נזכרתי בנחליאלי, יש ילדים שגם הם זכרו את הנחליאלי?", ותוך כדי כך אני שוב מרים את ידי כסימן מוסכם לתגובה הרצויה מהתלמידים. ברוב המקרים רוב התלמידים ירימו את ידם. וכבר ציינתי שלא ממש חשוב אם ישנם תלמידים שלא זכרו את הנחליאלי אך הרימו את ידם. חלקם זכרו, חלקם חשבו שזכרו וחלקם פשוט לא רוצים להיות נבוכים ליד חבריהם לכיתה. בכל מקרה השגתי יותר השתתפות ויותר חוויות של שותפות והצלחה.

בכיתות בוגרות יותר אומר משהו מעין זה: "בשיעור שעבר דיברנו על האיגורים המקצועיים שהתפתחו תוך כדי המהפכה התעשייתית ואחריה. היזכרו לפחות באחד משלושת המנהיגים שדנו בהם ומה הייתה תרומתם לעובדים בבתי החרושת". לאחר שהות של כ־15 שניות אומר: "עכשיו כתבו". אני מאפשר לתלמידים כדקה לכתיבה ולאחר מכן מבקש לשמוע תשובות.

פתיחת השיעור בדרך זו משלבת את רוב התלמידים בכיתה או את



עקרונות בהוראת המתמטיקה, ומה קורה כשעוקפים אותם

הוראת המתמטיקה זנחה שלושה עקרונות בסיסיים - המחשה, שיטתיות ומילוליות - עקב שלוש מהפכות (מפוקפקות) בהוראת המתמטיקה. כאשר מוסיפים לכך את זניחתו של ספר הלימוד מבינים שיש בעיה שצריך לפתור

רון אהרוני

א. שלושה עקרונות מדוע המתמטיקה קשה?

קרל פרידריך גאוס (1777-1855) היה גדול המתמטיקאים של המאה התשע עשרה, ויש אומרים של כל הזמנים. כשנשאל פעם כיצד הוא חושב על בעיות במתמטיקה השיב בקצרה: "בצורה מוחשית ושיטתית". מקצוע המתמטיקה נחשב לקשה ביותר מבין מקצועות הלימוד בבית הספר - מיסודי ועד לתיכון. יש לכך שתי סיבות: המתמטיקה מופשטת; המתמטיקה מורכבת - בנויה קומה על גבי קומה; מי שמחמיץ קומה יתקשה בבניית הקומות הבאות. לכל אחת משתי התכונות הבעייתיות האלה יש תרופה משלה. הפתרון למופשטות הוא עבודה במוחש, כלומר עם עצמים ועם דוגמאות מוחשיות. המענה למורכבות הוא לימוד שיטתי על פי סדר ובלי דילוגים, תוך כדי הכרת כל הקומות, גם הסמויות מן העין. וראה זה פלא - אלה בדיוק שני עקרונותיו של גאוס! דבריו של גאוס התייחסו אמנם לחשיבה מתמטית, אבל הם נכונים גם להוראת המתמטיקה. הוראת המתמטיקה (והוראה בכלל) צריכה להיות שיטתית ומוחשית. לשני עקרונות אלה מצטרף עיקרון שלישי, מרכזי לא פחות, שנוגע לחשיבה בכלל: שימוש במילים. כלומר, ניסוח מפורש ומדויק של מושגים ושל רעיונות. שלושת העקרונות האלה - שיטתיות, מוחשיות ומילוליות - הם בעיני העקרונות המרכזיים בהוראת המתמטיקה. במאמר זה אספר על שלושת העקרונות הללו, על עקרונות שמסתעפים מהם, ועל מה שקרה כאשר ניסו לעקוף אותם.

המחשה

המתמטיקה היא המופשטת מבין דרכי החשיבה האנושית ועל כן נהוג להניח שהמתמטיקאים מרחפים כל העת בספרות עליונות של הפשטות. גאוס מעיד שזה לא כך: מתמטיקאים חושבים בדוגמאות. מה שנכון בשביל גאוס נכון גם לתלמידי בית הספר היסודי - עליהם להתחיל בקונקרטי. תלמיד כיתה א' צריך ללמוד את מושג המספר באמצעות מנייה חוזרת ונשנית. בשולחנו צריכים להיות עצמים למנייה - כפתורים, אבנים, מקלות ארטיק, פקקים, גפרורים. עליו להרגיש פעולות חשבוניות בעזרת עצמים. כשהוא לומד $2+3$ עליו לצרף קבוצה של 2 פקקים לקבוצה של 3 פקקים. כשהוא לומד $12:3$ הוא צריך לחלק 12 פקקים ל-3 קבוצות שוות גודל. את השיטה העשרונית הוא צריך ללמוד בעזרת קיבוץ עצמים לעשרות וקיבוץ עשרות למאות, עוד ועוד עד שירגיש שאין לו עוד צורך בכך. לעקרון המוחשיות יש משמעות כפולה: עבודה עם עצמים בעולם וחשיבה בדוגמאות. הפשטות בנויות זו על גבי זו. יש הפשטות מסדר ראשון, מסדר שני וכדומה. למשל, הפעולה $3+2$ היא הפשטה מסדר ראשון; מצידוף 3 תפוחים עם 2 תפוחים, 3 אבנים עם 2 אבנים וכדומה. מכילים למספרים טהורים נטולי כינוי. עקרונות על פעולות, כגון חוק החילוף, הם הפשטה מסדר שני. העובדה שלכל שני מספרים a ו- b מתקיים $a+b=b+a$ היא הכללה של $3+2=2+3$, $4+7=7+4$, וכדומה.



יש שמוותרים על ניסוחים מילוליים ומניחים שמספיקה הבנה אינטואיטיבית בצירוף תרגול נמרץ.

ב. שלוש מהפכות

שלוש מהפכות התרחשו בחינוך המתמטי בחמישים השנים האחרונות, וראה זה פלא: כל אחת מהן ויתרה על אחד העקרונות שהוזכרו בפרק הקודם. זה מפליא, אבל לגמרי לא מקרי. את ההסבר אתן להלן לאחר שאתאר את המהפכות.

המהפכה השויתרה על העיקרון הראשון של לימוד דרך המוחש, הייתה "המתמטיקה החדשה" – גישה שצמחה בסוף שנות החמישים ובשנות השישים של המאה שעברה. ב־1957 שלחו הרוסים לחלל את הלוויין הראשון – הספוטניק. אלו היו ימי המלחמה הקרה. אמריקה התחלחלה: הרוסים משיגים במירוץ המדעי. מתמטיקאים ואנשי חינוך נרתמו למשימה של היפוך המגמה, נחושים בדעתם להפוך את ילדי ארצות הברית למדענים קטנים, כלומר – להתחיל ישר מן ההפשטות. ילדי כיתה א' למדו נושאים מתמטיים מתקדמים כגון "תורת הקבוצות" ו"טרנספורמציות גיאומטריות" (לצערנו אפשר עדיין למצוא את הטרנספורמציות הגיאומטריות בתכנית הלימודים הישראלית של היום – שריד ארכאי של "המתמטיקה החדשה"). הכישלונות לא איחרו לבוא. באמצע שנות השבעים כבר היה ברור שהשיטה נכשלה והיא נזנחה במהירות. אבל בעודה נעלמת בארצות הברית היא יוצאה במלוא המרץ לארצות אחרות באמצעות דוקטורנטים שחזרו מארצות הברית והביאו לארצותיהם את הבשורה. בשום מדינה לא הייתה התוצאה קיצונית יותר מבישראל. בתוך זמן קצר הושלטה על מדינה שלמה שיטת הוראה שנקראה "תכניתית" ונודעה בפי העם כ"שיטת הברידים". הרעיון היה לימוד מודלים במקום לימוד של הדבר עצמו.

המהפכה השנייה הייתה "מהפכת החקר" של שנות השמונים והתשעים. היא חרתה על דגלה את הסיסמה "גילוי עצמי". הילד יגלה את רזי המתמטיקה בכוחות עצמו באמצעות חקירה עצמאית. ההנחות שהתלמיד אינו כלי קיבול שלתוכו המורה מערה עובדות, ששיעור בבית הספר היסודי אינו הרצאה ושהילד אמור להתנסות בעקרונות ולנסח אותם בעצמו מתוך הכוונה הן הנחות נכונות (וידועות לכל מורה), אבל התוצאה העיקרית של "מהפכת החקר" הייתה ויתור על לימוד שיטתי. במקומו באו פעילויות אקראיות: היום נלמד חיסור, מחר חילוק... גם הפעם היה הכישלון צפוי, והוא הוביל ל"מלחמות המתמטיקה" המפורסמות של אמצע שנות התשעים, שבהן יצאו מתמטיקאים והורים אמריקנים נגד גישת החקר. ושוב, הדבר לא מנע אנשי חינוך בני ארצות אחרות מלייבא את השיטה לארצותיהם.

בצד שתי מהפכות אלו התחוללה מהפכה שקטה, משמעותית בהרבה, שעברה כמעט בלא מאבק; שינוי במערך הישיבה של הילדים בכיתה; משיבה בטורים, עם פנים אל המורה, לישיבה בקבוצות שבהן חצי מן התלמידים יושבים עם גבם למורה (ראו מאמרי בגיליון יולי 2008 של *הד החינוך*). הדבר לווה גם בשינוי מבנה השיעור. המורה שוב אינה מנהיגת הכיתה אלא מנהלת שיעור פרטי עם כל ילד לחוד; כל ילד

בהתאם, יש סדרים שונים גם לירידה למוחש. כשילד לומד את הפעולה $2+3$ הוא צריך לעבור עם עצמים. את חוק החילוף הוא צריך ללמוד דרך דוגמאות כמו $4+7=7+4$. אפשר גם לדרת עם ההמחשה שתי רמות – גם להתבונן בדוגמה וגם להמחיש אותה בעצמים. למשל, להמחשת חוק החילוף: אני מחזיק ביד שמאל 2 מקלות ארטיק, ביד ימין 3 מקלות ארטיק, ושואל את הילדים "איוז פעולה יש כאן?" הם עונים: " $3+2$ " (הם רואים את 3 המקלות משמאל, ואת 2 המקלות מימין, ויודעים ש"חשבון עושים משמאל לימין"). עתה אני מחליף את הסדר, מצליב ידיים: "ועכשיו? נכון, $2+3$ ".

שיטתיות

תארו לעצמכם בנאי שאינו מכין לעצמו לבני בניין מראש, אלא מייצר אותן תוך כדי בניית הבית. לא יעיל? ובכן, בהוראה, ובמיוחד בהוראת מתמטיקה (שיש בה הרבה לבנים) עושים זאת לעתים תכופות. בהוראתי באוניברסיטה, כשאינני מכין שיעור היטב, זה מה שקורה לי: באמצע הוכחה משפט אני נזכר שאני צריך להוכיח טענת עזר. לכאורה, לא נורא: אוכיח את הטענה ואחר כך אחזור להוכחה הראשית. למעשה, התלמידים יוצאים מבובלים. קו המחשבה נקטע וקשה אחר כך לחזור אליו.

לעתים קרובות קורה משהו גרוע יותר: המורה מניח שאבן הבניין פשוטה מדי ומובנת מאלה. בדרך כלל זה לא כך, אך תלמיד שמשרדים לו "איך זה שאינך יודע דבר כל כך פשוט?" מתבייש ב"טיפשותו" ומוותר על ניסיונו להבין.

הכלל הוא אפוא זה: הכן את לבניך מראש. מתמטיקאים קוראים לאבני בניין פשוטות בשם "למות". "למה" (lemma) היא טענה פשוטה ולא חשובה בפני עצמה שמשמשת כאבן בניין למשפטים מרכזיים יותר. אם כן, הכן למותיך מראש!

מילוליות

רבים מהאנשים שמוצנחים מגבוה לבית הספר חורטים על דגלם שתי סממאות: פנייה לאינטואיציה והתנסות חווייתית. כך קרה גם לי. ניסוחים מפורשים, כך האמנתי, הם עניין למבוגרים בלבד. מהר מאוד לימדו אותי הכישלונות שבדיוק ההפך הוא הנכון. ילדים יותר ממבוגרים זקוקים לניסוחים מפורשים ומדויקים, וילדים מתקשים זקוקים להם במיוחד. המילים הן נקודות אחיזה לחשיבה, ודווקא החלשים זקוקים להן יותר.

מילים הן סודה הגדול של החשיבה האנושית; בזכותן הצליח האדם במלחמת הקיום. הן מאפשרות בניית קומות חשיבה זו על גבי זו ובכך טמונה עוצמתן: הן המלט המחבר את הרעיונות זה לזה, והן שמייצבות קומה אחת כדי שיהיה אפשר לבנות עליה את הקומה הבאה. מילים מאפשרות תקשורת בין אדם לזולתו ובין אדם לבין עצמו; מילים הן כלי חיוני לזכירה. משום כך במתמטיקה צריך לנסח את העקרונות במפורש ובמדויק. כמוכן, הניסוחים אינם אמורים להיות מוצנחים מלמעלה. התלמיד צריך להגיע אליהם בעצמו – בתיווכו של מורה. כל זה עשוי להישמע מובן מאליו, אבל זה לגמרי לא כך. כפי שנראה,



דוגמה: מה זו אלגברה

בבית הספר העל-יסודי בארץ לא עורכים דיונים; הלימוד מבוסס על תרגול בלבד. במידה רבה זוהי המורשת שמותיר בית הספר היסודי, שאינו מרגיל את תלמידיו לדיון. כשאני מבקר בחטיבות ביניים אני אוהב להתגרות בתלמידים ולשאל אותם מה זו אלגברה. הם כבר למדו אלגברה שנתיים או שלוש, הספיקו לעשות בה מאות ואלפי תרגילים, ובכל זאת הם מגמגמים. בדרך כלל הם ממלמלים משהו כמו: "אלגברה זה x-ים". איש לא טרח להסביר להם במה מדובר. מורים מעדיפים מאה תרגילים על פני אמירת משפט אחד שהיה יכול לתרום הרבה יותר לארגון החשיבה.

אני מראה לתלמידים שהתשובה לשאלה "מה זו אלגברה?" פשוטה מאוד: האלגברה (התיכונה, על כל פנים) היא קריאה למספרים בשמות. "x" אינו אלא שם שנותנים למספר. כדי להדגים זאת, פתחתי את הדיון באחת הכיתות בהצגה של סדרת זוגות של שוויונות:

$$\begin{array}{ll} 9 \times 11 = 99 & 10 \times 10 = 100 \\ 7 \times 9 = 63 & 8 \times 8 = 64 \\ 4 \times 6 = 24 & 5 \times 5 = 25 \end{array}$$

רוב הילדים תפסו את העניין. "תנו לי עוד דוגמה מסוג זה", ביקשתי (כלל הוראה: כדי להבין באמת התלמיד צריך לספק דוגמאות בעצמו). הם לא התקשו: $6 \times 6 = 36$, $5 \times 7 = 35$.

"האם תוכלו לתת לי דוגמה פשוטה יותר? הפשוטה ביותר שאתם יכולים לחשוב עליה" (יש לתת דוגמאות פשוטות ככל האפשר). הם הציעו: $1 \times 1 = 1$, $0 \times 2 = 0$.

"האם אתם יכולים גם לנסח את החוק?" שאלתי. אכן: בן הזוג השמאלי בכל זוג הוא כפל של מספר בעצמו. מימין כתוב אותו מספר פחות 1, כפול אותו מספר ועוד 1. והתוצאה מימין קטנה ב-1 מהתוצאה משמאל.

"אני מתקשה להבין", אמרתי להם. האם תוכלו לנסח זאת יותר בקצרה? הם אמרו: "מספר כפול עצמו = המספר פחות 1 כפול המספר ועוד 1, ועוד 1". נכון, אמרתי. אבל עדיין קשה לעקוב. כדי לעקוב אחרי סיפור צריך לקרוא לדמויות בשמות. בואו נקרא למספר בשם. נאמר, "יוסי". המשפט שאמרתם יהיה אז: יוסי כפול יוסי = (יוסי פחות 1) כפול (יוסי ועוד 1) ועוד 1. זה כבר יותר טוב. אבל החשבון אוהב לקצר. "מתמטיקה היא לעצלים", אמר המתמטיקאי גיאורג פוֹיֶה. כדאי לבחור שם קצר יותר, ואם אפשר אוניברסלי ולא עברי, כי המתמטיקה משותפת לכל העמים. לכן בחרו לקרוא למספרים באותיות לטיניות. נקרא למספר a. את החוק שלנו אפשר לכתוב כך: $a \times a = (a-1) \times (a+1) + 1$. כאן כבר אפשר לעקוב. "מה מציינת האות a?" שאלתי. "כל מספר" הם השיבו. אם כן, אחת המטרות של קריאה בשמות של אותיות למספרים היא לדבר על "מספר כללי", כמו לומר "פלוגי" כשרוצים לדבר על אדם כללי. בתפקיד הזה קוראים לאות "משתנה".

מתקדם על פי הקצב שלו. בנוסף, הילדים עובדים בקבוצות (עבודה בקבוצות היא לדעתי פיקטיבית ברוב המקרים. מעודי לא פגשתי עבודה פורייה באמת בקבוצות). הסיסמה הייתה "התלמיד במרכז", אך התוצאה המעשית העיקרית של שינוי היא "המורה בצד". מלבד זאת חל גם שינוי סמוי יותר: ויתור על הדיון הכיתתי. פירושה של העבודה העצמית או השיתופית הוא פחות המללה. שלושים ילדים יכולים לייצר רעיונות רבים יותר ולבחון רעיונות מזוויות רבות יותר משיכול ילד אחד. הוויתור על הכלי הזה פירושו שכל ילד מקבל פחות זמן דיון. יש פחות דיבור ויותר תרגול. כך ויתרה המהפכה השלישית על העיקרון השלישי: דיון מילולי.

קיצור דרך

כיצד ננטשו עקרונות הוראת המתמטיקה הבסיסיים ביותר? ההסבר הוא קיצור דרך. לאורך תולדות החינוך ניסו אנשי החינוך לחסוך לתלמידים עבודה. "קיצור הדרך" המפורסם ביותר אירע בשיטת הקריאה ההוליסטית. בשיטה זו ניסו לחסוך לילדים את לימוד הקשר בין אות לצליל וציפו מהם ללמוד מילים שלמות. בדומה, ה"מתמטיקה החדשה" דילגה על שלב ההתנסות הקונקרטית וכך לכאורה חסכה לתלמידים מאמץ. גישת החקר מצדה ויתרה להם על המאמץ שבלימוד שיטתי. הטענה הייתה שאפשר לדלג על שלבים ולהגיע היישר לרעיונות העמוקים. אלא שהדבר דומה לניסיון לחסוך לבנאים עבודה ולאפשר להם שלא לחבר את הלבנים במלט.

אחרון בסדרה היה הניסיון לחסוך במאמץ של לימוד מונחים ומילים "קשות". הנחיתות של תכניות לימודים של היום היא להימנע ממונחים מדויקים דוגמת "כופל" ו"נכפל". האמת היא שילדים אוהבים מונחים וזקוקים להם. דווקא חיים בלי שמות לתופעות הם חיים קשים. במתמטיקה, כמו בחיים בכלל, אין ארוחות חינם.

ג. תת עקרונות

לומר גם את המובן מאליו

בפרק זה אפרוט את העקרונות הכלליים לעקרונות ספציפיים יותר. אתחיל בעיקרון הניסוחים המפורשים או המילוליים: אחת המסקנות הנובעות מעיקרון זה היא שגם כאשר נדמה שמהו מובן מאליו, ראוי לאומרו במפורש. התועלת אינה רק יצירת נקודת אחיזה לרעיון, אלא גם יצירת הרגל להתבוננות עצמית. התלמיד מסתכל במה שעד כה עשה בצורה אוטומטית, כמו גיבורו של מולייר שמגלה לפתע שכל חייו דיבר פרוזה.

הנה דוגמה קטנה: חוק הפילוג. החוק הזה מדבר על קופסאות: אם בידיך 3 קופסאות שבכל אחת מהן בננה ותפוז, אז ברשותך 3 תפוזים ו-3 בננות. הסימון המתמטי לקופסה הוא:

$$\text{תפוז} \times 3 + \text{בננה} \times 3 = (\text{תפוז} + \text{בננה}) \times 3$$

מובן שבמקום בננה ותפוז יכול להופיע כל דבר, למשל מספרים:

$$3 \times (4+7) = 3 \times 4 + 3 \times 7$$

החוק הזה ידוע היטב. פחות ידוע הוא המקרה שבו הכופל אינו מספר אלא עצם, וגם אותו נחוצ לומר במפורש:

$$3 \times \text{תפוז} + 2 \times \text{תפוז} = (2+3) \times \text{תפוז}$$

מה שכתוב כאן אינו אלא: 2 תפוזים ועוד 3 תפוזים הם 5 תפוזים. כל אחד ידוע זאת, אבל האמירה המפורשת מקשרת לחוק הפילוג ומלמדת עוד דבר: שאפשר לכפול גם בתפוזים. 2 תפוזים אינם אלא 2 כפול תפוז – עוד ידיעה שהתלמידים יודעים במעומעם ומועיל מאוד לומר במפורש.

לעתים קרובות קורה משהו גרוע יותר: המורה מניח שאבן הבניין פשוטה מדי ומובנת מאליה. בדרך כלל זה לא כך, אך תלמיד שמשדרים לו "איך זה שאינך יודע דבר כל כך פשוט?!" מתבייש ב"טיפשותו" ומוותר על ניסיונו להבין

הלומד העיקרי מספרי הלימוד הוא

**המורה. התלמיד לומד את הספר
פעם אחת; המורה חוזר על הספר
פעם אחר פעם וסופג ממנו את רוח
הדברים. מורה שנותנים בידיו ספר
טוב ומדריכים אותו ללמד ילמד מן
הספר ויתפתח עם השנים**

יודעת לפתור אותה היא מבקשת: "תן לי שאלה יותר קלה". זו אינה התחמקות. בתי אינה מוותרת על השאלה המקורית, אלא רק מבקשת שאבנה לה מדרגה שתעזור לה לטפס אליה. אם ילד מתקשה ב־24 כפול 3, עשה עבורו את מלאכת הפירוק – שאל תחילה כמה הם 20 כפול 3. והנה דוגמה קצת יותר מעורבת. תלמידים מתקשים בדרך כלל לחלק 2 עצמים (שני מלבנים למשל) ל־3 חלקים שווים. אז אני מקדים להם שלב: "האם תוכלו לחלק בננה ותפוז בין 3 ילדים?" כאשר שני העצמים שמחלקים הם שונים, התשובה כמעט מובנת מאליה: חלק את הבננה בין 3 ילדים וכך גם את התפוז, כל אחד לחוד. עכשיו, כשחוזרים למלבנים, הילדים יודעים: מחלקים כל מלבן לחוד ל־3, וכל ילד מקבל שליש מכל מלבן. יחד הוא מקבל $\frac{2}{3}$ של מלבן. זוהי, אגב, הסיבה לכך ש־ $\frac{2}{3}=2:3$ – עוד אחד מאותם עקרונות שהתלמידים יודעים במעורפל, ונחוץ לומר אותם במפורש.

ד. תפקידם של ספרי הלימוד

הנושא שאסיום בו רגיש מאוד, אבל מפאת חשיבותו אין להימנע מלדון בו: מקומם של ספרי הלימוד בהוראת המתמטיקה. אנשי האקדמיה חוזרים ומשננים: "ספרי הלימוד אינם חשובים כלל, חשובה רק רמת המורים. מורה טוב יסתדר גם עם ספר רע, למורה רע לא יועיל גם ספר טוב". בעיניי זו פשוט התנערות מאחריות. איכות ספרי הלימוד חשובה לא פחות מרמת המורים, ומשתי סיבות. סיבה ראשונה היא שהספרים קובעים אם ילמדו את החומר על פי סדרו או יפנו למסלולים צדדיים. הסיבה השנייה היא שהלומד העיקרי **מספרי הלימוד הוא המורה**. התלמיד לומד את הספר פעם אחת; המורה חוזר על הספר פעם אחר פעם וסופג ממנו את רוח הדברים. מורה שנותנים בידיו ספר טוב ומדריכים אותו ללמד מן הספר ויתפתח עם השנים. מורה שנותנים בידו ספר קלוקל, ומצווים עליה שלא ללמד אלא להיות שמרטפית לתלמידים שעובדים בחוברות לא תתקדם.

תיארתי שלושה עקרונות בהוראת המתמטיקה – מוחשיות, שיטתיות וניסוחים מילוליים מפורשים. מבין השלושה, תפקיד המורה הוא לספק את הראשון. המורים אחראים לכך שהילדים יחוו את המושגים בצורה קונקרטית. לשני העקרונות האחרים אחראים הספרים. ספר לימוד טוב אמור **לפרש את החומר בשיטתיות ובלי דילוגים ולספק את המונחים הנכונים**. הוראה טובה של מושג פירושה בניית מדרגות קטנות שמאפשרות לטפס אל ראשו של בניין. למורים אין כלים מתמטיים, וגם אין להם זמן, לגלות את הנדבכים הסמויים בכל מושג. הספר הוא שחייב לבנות את המדרגות.

לצדדי, רוב כותבי הספרים אינם מבינים את חשיבות הבנייה המסודרת של המושגים. רבים מהם סבורים שתפקידם לספק פעילויות יצירתיות ומהנות (כמובן, בכך אין שום פגם בפני עצמו). אחרים סבורים שתפקידם לספק מודלים שיחליפו התנסות ישירה במושגים (גישה שהייתה אמורה להיעלם לאחר נטישת הברידים, אך למרבה הראגה עדיין קיימת בצורות אחרות, כמו "מקלות שברים" ו"חמישיות מנייה"). שינוי בכיוון של ספרים חכמים ולא מתחכמים הוא פשוט יותר לביצוע מכל רפורמה חינוכית, ותועלתו עשויה להיות מרחיקת לכת. ■

הדיון הזה ודיונים שצריכים לבוא בעקבותיו על השימוש האחר באותיות (כדי לדבר על מספר שאיננו יודעים מה הוא – "נעלם") צריך להיעשות בתחילת לימודי האלגברה. בפועל, הוא לעולם אינו נעשה. רוב הילדים אינם יודעים להבחין בין משתנה ובין נעלם גם בסוף בית הספר התיכון.

משמעות לפני חישובים

מה למורים בבית הספר היסודי בחשבון? התשובה פשוטה להפתיע: בסך הכול את ארבע פעולות החשבון. אלא שהפעולות הזאת מטעה משום שלפעולות החשבון יש שני צדדים: משמעות וחישוב. המשמעות היא מתי משתמשים בפעולה, כלומר לאיזה מצב במציאות היא מתאימה. את החישובים אנו מבצעים בשיטה העשרונית. כלומר, חישוב פעולה אינו מציאת התוצאה אלא מציאת הייצוג העשרוני של התוצאה על פי הייצוג העשרוני של מרכיביה. הווה אומר: בבית הספר היסודי לומדים את משמעות הפעולות ואת החוקים הנובעים מן המשמעות ואת השיטה העשרונית.

המשמעות צריכה להקדים את החישוב, ויש להתעכב עליה ארוכות. בכיתות הנמוכות יש לעשות זאת בשלושה שלבים: הצגות חשבוניות, ציורים חשבוניים וסיפורים חשבוניים. בשלב ראשון המורה מדגים את הפעולות בעצמים, ולאחר מכן התלמידים עצמם – לעיני כל הכיתה או כל אחד לעצמו. בשלב שני מציירים ציורים חשבוניים במחברת, על הלוח או על לוחות אישיים. הפעולה 2 כפול 3 ("2 פעמים 3" עדיף לומר בכיתות הנמוכות) תתואר בציור של שתי קבוצות שכל אחת מכילה 3 עצמים. את 3 כפול 2 מציירים כ־3 קבוצות שבכל אחת מהן 2 עצמים. השלב האחרון, המופשט יותר, הוא סיפורים חשבוניים. למשל, סיפור שמתאים ל־12:3 הוא "היו לי 12 תפוחים, חילקתי אותם בין 3 חברים, כמה קיבל כל אחד?" כמובן, הפואנטה היא שהתלמידים אמורים להמציא סיפורים בעצמם.

דקויות של משמעות

לפעולה יכולה להיות יותר משמעות אחת. למשל, לתרגיל 5 – 7 יכולה להיות משמעות של חיסור של גריעה ("היו לי 7 תותים, אכלתי 5, כמה נותרו לי?"), חיסור של הפרדה לסוגים ("בחדר 7 ילדים, 5 מהם בנים, כמה בנות יש?") וחיסור של השוואה ("ליוסי 7 תפוחים, לרינה 5. כמה תפוחים יש ליוסי יותר מלרינה?")

לימוד משמעותן של פעולות צריך לכלול גם דיון בדקויות מסוג זה. הדבר מעמיק את הבנת המשמעות, והוא מספק גם הזדמנות לדיון ולהבחנה. יכולת הבחנה בדקויות היא מנכסי החשיבה המועילים ביותר שאנחנו יכולים להקנות לילד.

שאל אותי שאלה קלה יותר

בתי הקטנה לימדה אותי עקרון הוראה מן החשובים ביותר – מקרה פרטי של עקרון השיטתיות. כשאני שואל אותה שאלה והיא אינה

פרופ' רון אהרונאי הוא חוקר ומרצה בפקולטה למתמטיקה בטכניון. בשבע השנים האחרונות הוא מנחה מורים לחשבון בבתי ספר יסודיים. את התנסותו סיכם בספר חשבון לחורים, שראה אור ב־1994 בהוצאת שוקן



כבר בתחילת שנות השישים הבינו חוקרי תקשורת שהתקשורת הלא מילולית היא תקשורת לכל דבר ומבחינות מסוימות אפילו חשובה יותר מהתקשורת המילולית. במסגרות חינוכיות יש לתקשורת הלא מילולית חשיבות מכרעת. למסרים הלא מילוליים שהמורה מעביר לכיתה יש לעתים קרובות השפעה רבה יותר מהמסרים המילוליים. כדי לחזק את השפעתה של ההוראה, המורים חייבים להיות מודעים לממדים הלא מילוליים שלה.

מהי תקשורת לא מילולית?

אם תקשורת מילולית היא תקשורת באמצעות מילים, הרי שתקשורת לא מילולית היא תקשורת בלא מילים; תקשורת באמצעות מחוות גופניות ואמצעים אחרים.

חוקרי תקשורת כללו תחילה במושג "תקשורת לא מילולית" רק את שפת הגוף – תנועות גוף, צורות ישיבה, הבעות פנים וכדומה. מאוחר יותר הם הרחיבו את ההגדרה וכללו ב"תקשורת לא מילולית" גם תקשורת קולית שאינה קשורה לתוכנו של המילים – טון הדיבור, עוצמת הקול, המבטא, מהירות הדיבור, אינטונציה וכדומה. חוקרים אחדים כללו בהגדרה זו גם הופעה חיצונית משום שהיא מעבירה מסרים רבים וחשובים. אחרים הרחיקו לכת עוד וכללו גם את ההקשר שבו מתרחשת פעילות תקשורתית מסוימת. לדוגמה: לנזיפה של מנהל בית ספר במורה לעיני מורים אחרים יש משמעויות לא מילוליות שונות משיש לנזיפה ביחידות.

הפונקציות של התקשורת הלא מילולית

לתקשורת הלא מילולית יש פונקציות שונות. הנה ארבע לדוגמה:

החלפת המילה המדוברת: המקרה המובהק שבו מוחלפת תקשורת מילולית בתקשורת לא מילולית היא כמובן שפת הסימנים, שפתם של החירשים-אילמים, הנסמכת לחלוטין על תנועות ידיים. במקרים אחרים נעשה בה שימוש כאשר השפה המדוברת לא אפשרית באופן זמני: בתקשורת בין צוללנים, בתקשורת בין אנשים שאיבדו את קולם עקב צרידות או במצבים המחייבים שמירה על השקט. מקרים אחרים של תקשורת לא מילולית הם מצבים שאדם בוחר שלא להגות את המילים במפורש ומסתפק ברמזים לא מילוליים, לדוגמה: המורה נמנע מלהביך את תלמידו לפני חבריו לכיתה ובוחר לרמוז לו במבט את אשר הוא דורש ממנו.

חיזוק המילה המדוברת: לעתים קרובות התקשורת הלא מילולית באה לחזק את התקשורת המילולית. הדבר בולט במצבים רגשיים עזים. למשל, כאשר מישו אומר "אני מודאג" ומלווה אמירה זו בהבעת פנים הולמת. לעתים מסר לא מילולי סותר את המסר המילולי. לדוגמה, מורה גוער בתלמידיו אך על פניו נסוכה ארשת מבורחת. כאשר יש אי-הלימה בין המסר המילולי למסר הלא מילולי הנטייה הטבעית היא להאמין יותר למסר הלא מילולי, שכן מסרים לא מילוליים נחשבים אמינים יותר ולו רק משום שהבעות גופניות רבות הן לא רצוניות או לא מודעות – הסמקה, החוורה, הזעה וכדומה.

הדגשת חלקים מתוך המסר המילולי: התקשורת הלא מילולית מסייעת בהדגשת מילים מסוימות. למשל, הגברת הקול, הנמכת הקול, הרמת גבה, הנפת יד – מחוות כאלה ואחרות מסמנות לנמען לשים לב למילה או להיגד מסוימים. למחוות ולהטעמות כאלה יש תפקיד חשוב בהוראה – הן מסמנות לתלמידים מה חשוב בעיני המורה (= יופיע כנראה בבחינה).

עוצמת ההוראה הלא מילולית

למסרים הגלויים המועברים בהוראה המילולית מצטרפים מסרים סמויים המועברים בהוראה הלא מילולית – בתנוחות הגוף, בהבעות הפנים, בשימוש בקול, בשימוש במרחב ובהקשר. מורים שיוודעים להשתמש בתקשורת לא מילולית יוסיפו עוצמה לתקשורת המילולית שלהם

שרה זמיר וחזי אהרוני

תיאום: כאשר אנשים משוחחים הם אינם אומרים זה לזה משפטים כגון: "סיימתי", "עכשיו תורך". מחוות פנים וקול מסמנות מתי התור לדבר ומתי להקשיב. שליטה בתיאום לא מילולי בכיתה מאפשרת למורה לנהל את השיעור ביעילות רבה יותר.

סוגים של תקשורת לא מילולית

אפשר לחלק את התקשורת הלא מילולית לשלושה סוגים: **תנועה, קרבה וקול**.

תנועה: סוג זה של מסרים לא מילוליים כולל תנועות גוף טעונות סימנים וכוונות מסוגים שונים: (1) **תנועות קצרות** – מנוד ראש שכוונתו לסמן הסכמה או אי-הסכמה, הרמת יד לשלום שכוונתה לסמן פרידה, סימן V כסימן לניצחון, הרמת הבהן כסימן שהכול כשורה וכדומה; (2) **תנועות מתמשכות** – צעידה אטית נינוחה או תיפוף עצבני ומהיר של אצבעות המעיד על חוסר סבלנות; (3) **הבעות הפנים** – חיוך, נשיכת שפתיים, כיווץ מצח.

המקור העיקרי למסרים מן הפנים הוא העיניים. ביטויים השגורים בשפות שונות כגון "לעשות עיניים", "עיניים גדולות", "עיני צרה", "עין הרע" ועוד מעידים על כך. יצירת קשר עין עם הזולת מאותתת לו שערוך התקשורת פתוח; הסטת המבט ממנו מסמנת לו שערוך התקשורת נסגר. כך למשל, תלמיד הנמנע ממגע עין עם המורה במהלך שיעור מאותת לה שאינו יודע את החומר ושלא כדאי לפנות אליו בשאלות. רוב האנשים בוטחים יותר באדם המיישר אליהם מבט; אדם הנמנע ממגע עין במהלך שיחה נתפס כמי שאינו דובר אמת, בבחינת "העיניים כראי הנפש". למרות זאת נראה שישנו קוד נסתר בנוגע למשך הזמן שבו אפשר להביט ישירות בעיניו של אדם אחר. ילדים קטנים, שאינם מורגלים עדיין בקודים של השיח האנושי, מסוגלים לזהות בכך במשך זמן רב ולהביך אתכם. לעומת זאת זוגות אוהבים מביטים זה בעיני זה בלא מגבלת זמן ובכך מביעים את כמיהתם לטשטש את הגבולות ביניהם, בבחינת "נפש אחת בשני גופים".

קרבה: סוג זה של תקשורת לא מילולית כולל תקשורת באמצעות השימוש בחלל או שימוש בהתקרבות ובהתרחקות מהזולת. מסרים באמצעות **מגע פיזי** הם תלויי תרבות. נשיקות, אפילו בין זרים, הנחשבות לגילוי של ידידות בדרום אמריקה, למשל, נחשבות לגילוי לא ראוי בתרבויות מערביות מסוימות. טפיחת שכם ישראלית טיפוסית (צ'פחה) נחשבת לגילוי של תוקפנות בתרבויות שונות. **מיקום ביחס לזולת** מעביר מסרים הנעים על סולם שבקצה אחד שלו אינטימיות ובקצה אחר – פורמליות (שמירת דיסטנס, תרתי משמע, מהכפופים אליו או מהממונים עליה). בני אדם מסמנים את המרחב האופף אותם ומגן עליהם ומתירים "פלישה" אליו בהתאם לדרגת הקרבה עם הזולת. "פלישה" של זרים ל"מרחב הפרטי" במעלית, באוטובוס או בתור יוצרים תחושה לא נעימה. לעומת זאת כאשר מנהל בית הספר מזיז לכבוד המורה את כיסאו לקדמת השולחן ומוותר על השולחן כמחיצה, התקרבותו היא מחווה של רצון טוב. גם סידור הכיתה בצורת ח"ת מסמן הסרת מחיצות ומעבר מהקצה הפורמלי לכיוון הקצה האינטימי של היחסים בין מורה לכיתה.

בסוג המסרים הלא מילוליים הכלולים ב"קרבה" יש גם תנוחות גוף, למשל עמידה וישיבה. תקשורת מילולית שווינונית וקולחת מצליחה יותר כאשר המשוחחים נמצאים בתנוחה אחידה – יושבים או עומדים. עמידה של אחד וישיבה של אחר מרגישה את הברלי המעמד ביניהם. למי שעומד יש יתרון על פני מי שיושב. לכן מורים רבים מדווחים שנוח להם יותר לעמוד בעת השיעור.

קול: סוג זה של מסרים לא מילוליים כולל את השימוש שעושה

אדם בקולו מעבר להגיית המילים עצמן: (1) **קולות במקום מילים:** לשימושים ווקליים שאינם נחשבים מילים יש משמעויות ברורות למדי: "אופס" – לסמן טעות; "וואו" – לסמן התפעלות; "איי" – לסמן כאב וכדומה. השימוש הקולי קרוב ביותר לתחום התקשורת המילולית אך נבדל ממנו בהיותו פטור לחלוטין מחוקי הדקדוק; (2) **אינטונציות:** גווני קול שונים, עוצמות קול וכדומה מעבירים מסרים שונים כגון עצבנות, חרדה, שיעמום. בעלי מקצועות שונים ניכרים באינטונציות השונות שלהם: פסיכולוגים – בקולם השקט; תגרנים בשוק – בקולם החזק; מורים – בקולם המדוד והמחמיר. מורים המודעים למסרים הטמונים בקולם עוברים מדיבור שטוח ונוקשה לדיבור עגול וגמיש המתאים לנסיבות המשתנות.

המלצות לתקשורת לא מילולית בכיתה

כל אינטראקציה אנושית, ובמיוחד אינטראקציה חינוכית בין מורה לתלמידים, מחייבת שימוש מושכל בתקשורת לא מילולית. מורים השולטים ברזי התקשורת הלא מילולית יכולים לייעל את הוראתם. להלן כמה המלצות לתקשורת לא מילולית יעילה בכיתה: **הבעות פנים:** שימוש מכוון בהבעות פנים על פי ההקשר הוא כלי יעיל ביותר. חיוך, מבט גלוי, מה שמכונה "מאור פנים", בפגישה ראשונה עם תלמיד או עם כיתה ישרו פתיחות וקבלה. יחס זה יזכה לתגמול מצד התלמיד או הכיתה. לעומת זאת "הזעפת פנים" היא תגובה ראויה למעשים "שלא ייעשו". הבעת פנים שגרתית תיתפס כמתן אישור למעשים אלה.

טון דיבור: שינוי מכוון של גוון הקול בזמן הגיית מילה או משפט יוסיף עוצמה למסרים המילוליים שאתם מבקשים להעביר בכיתה. **שימוש במרחב האישי:** התקרבות פיזית לתלמיד או לשולחנו עשויה לשדר תשומת לב ודאגה. אך יש גם תלמידים שיירטעו מכך. החלטה להתקרב לתלמיד או להתרחק ממנו עשויה להתפרש כמתן חיוך חיובי או שלילי.

שימוש במרחב הציבורי: למדו להשתמש במתחם הבית-ספרי והכיתתי לצורך המסרים החינוכיים שלכם. סידור וריהוט בית הספר והכיתה מעבירים מסרים ומשמשים להם תפאורה. **שמירת קשר עין:** תרגלו שמירת קשר עין עם תלמידים למרות הקושי לעשות זאת בכיתה של שלושים זוגות עיניים ויותר. קשר עין פותח את ערוץ התקשורת עם התלמידים ולא זו בלבד אלא שהוא משרד פיקוח על מהלך השיעור.

תנוחת גוף: גופנו משמש בעיקר להעברת מסרים הקשורים לסטטוס: כתפיים שמוטות או ישיבה קפואה במהלך השיעור עלולים לשדר חוסר ביטחון שהתלמידים יתרגמו להזמנה להפרעות. לעומת זאת יציבה זקופה וצעידה בוטחת ישרו לתלמידים מי "בעל הבית".

הסתכלו גם בקנקן: הקפידו על לבוש נאה ומראה אסתטי. הם משרדים שאתם מכבדים את מלאכת ההוראה ואת התלמידים ומצפים מהם ליחס דומה.

ד"ר שרה זמיר היא ראש תכנית מינהל החינוך לתואר ראשון במכללה האקדמית לחינוך אחוזה ומרצה באוניברסיטת ברוקלין באילת
ד"ר חזי אהרוני הוא מרצה במכללת ווינגייט

מקורות

D.S., Evans, 1978. *People and Communication*, London: Pitman, pp. 144-146.

D. B., Givens, 2007. *The non verbal dictionary*, Spokane, Washington: Center for Nonverbal Studies Press.

V. P., Richmond, 1995. *Nonverbal behavior in interpersonal relations*, Boston: Allyn and Bacon.



מחומר לרוח

האתגר של הוראת אמנות

שיעורי אמנות חושפים את
התלמידים לסכנות מיוחדות,
ומאותה סיבה מזמנים להם גם
אפשרויות מיוחדות - לגלות
עולם חדש, לגלות את עצמם. כדי
שהאפשרויות האלה יתממשו המורה
לאמנות חייבת לעשות שלושה
דברים לפחות

מיכל כרמון



יעור האמנות הוא יחיד במינו במערכת החינוך. נפלה בירי זכות גדולה לעסוק בתחום זה ב-25 השנים האחרונות. הוראת אמנות כשלעצמה, מלבד השוני בגיל התלמידים ובאופיים, מחייבת שילוב פורה בין תחומים רבים: ידע של תוכן אמנותי, ידע טכני, יכולת אבחון של התלמיד והלך רוחו בזמן נתון, הכנה של תהליכי יצירה, תקשורת, בניית אמון, יכולת המשגה. במילים אחרות, ממש לא מובן מאליו שהתהליך יצלח. השיעור יתנהל, ייעשו עבודות, יועבר חומר באמצעות תמונות והסברים טכניים, אך האם יהיה חיבור אמיתי של התלמיד עם עצמו? האם העבודה שיעשה תהיה משמעותית לו? האם העבודה תישאר בחזקת תרגיל או אולי תתרומם לדרגה גבוהה יותר של יצירת רעיון, תוצר ויוצאלי בעל איכות שלא היה שם קודם? המבחן של שיעורי האמנות טמון אפוא בשאלה אם התלמידים הצליחו ליצור גשר בין חומר לרוח.

הרוח נכנסת לחומר

מתי מקבל רישום בעיפרון על דף משמעות? מתי הופך גוש חומר לפסל? מה הופך ציור בצבע לקומפוזיציה צבעונית בעלת ערך? יצירות האמנות הגדולות בתרבותנו הן בראש ובראשונה צבעי שמן על בד או גוש חומר שפוסל או מיחבר (קומפוזיציה) בין עצמים שיצרו הקשר חדש. ובכל זאת השתאונו מול דיוקן של רמברנדט, פסל של מיכלאנג'לו, תמונה של פיקאסו או יצירה אחרת ש"עושה לנו את זה" מראה שאיזושהי רוח נכנסה בחומר. טובנה, רגש, יכולת העברה של המציאות או יכולת בנייה של מציאות בדיונית בצורה משכנעת. האמן הכניס את רוחו ליצירה, והיא כבר איננה חומרית בלבד; יש בה גם רוח. רוחו של האמן שנכנסה ליצירה מתקשרת עם רוחו של הצופה ונותנת מקום למרחב תרבותי – להנאה, להכנה, למחשבה ולתחושה של התעלות מעל ליומיומי.

כל אחד מאתנו זקוק לסוג אחר של אובייקט שיאפשר לו את הכניסה הזאת לעולם אחר, ולכן טעמנו האישי שונה. טעם אישי מעיד על מבנה אישיות שונה שמוביל לבחירות שונות (פיתוח ההקשבה של התלמיד לטעמו האישי ולהעדפותיו האישיות העצמאיות הוא לפיכך אתגר מרכזי שמזמן שיעור האמנות. טעם אישי הוא דבר דינמי ומתפתח, ולמפגש המתרחש בשיעור עשויה להיות השפעה רבה עליו).

"אני לא יודע לצייר"

במערכת שהמשימות הניתנות בה הן בעיקר הפנמה של חומר נלמד, שינון ושימוש מוגדר בידע בצורת בחינה או מטלה מוגדרת אחרת, זה לא מובן מאליו שתלמיד ישתף פעולה עם תהליך מחייב וחושפני כל כך. המשפט שנאמר לעתים קרובות בשיעור, "אני לא יודע לצייר", הוא לחם חוקו של המורה לאמנות, והוא מצביע על קושי אמיתי: הרי כל קו נראה לעין של הזולת. תחושת התלמיד החושש שחולשתו תיראה ברבים היא תחושה משתקת. במבחן במתמטיקה תמיד תוכל לטעון שפספסת שאלה או לא היה לך זמן להתכונן, אבל מה תגיד כשהציור על הדף יפגין לעיני כול את חולשתך, את חוסר הכישרון שלך? איזו רשת ביטחון יכולה להיזרק אליך במצב כזה? לכאורה, העניין חסר סיכוי. בגיל הנעורים, כשהדימוי שלי בעיני אחרים גורלי כל כך והביקורת העצמית בשמים, איזה מורה יוכל להרים את הכפפה? ואף על פי כן, הניסיון שלי ושל מורים אחרים מראה שזה אפשרי.

מה אם כן מאפשר לשיעור אמנות להצליח? התשובה היא בניית סביבה שמתקיימים בה תנאים נכונים ליצירה אמנותית. מהם תנאים אלו? מניסיוני האישי ועל סמך צפייה בעבודותם של מורים אחרים, הגעתי לשלושה תנאי מפתח:

* המשימה צריכה להיות ברורה ופתוחה בעת ובעונה אחת, כך שכל תלמיד יוכל להתחבר אליה בדרכו.

* על המורה ליצור מעין "בועה של הסחת דעת" שעוקפת את החסמים שהוכרת. אם זה אכן מצליח, התלמידים צוללים למצב של זרימה (flow). במצב כזה הם מתנתקים מגורמים מפריעים כגון שיפוטיות עצמית, קושי טכני, משימה לא ברורה ועוד, ומתחברים



אפשרית: התלמידים מוזמנים לצאת למסע. אני אומרת להם שהגענו לאי בודד שאין בו עפרונות. יש להם רק מספרים, כמה ניירות צבעוניים ודבק. "בואו נראה איך אפשר להגיד כמה שיותר למרות ובגלל המגבלה הזאת". הדגש על התנסות לא מוכרת מסיח את הדעת מהתוצר ומאפשר התנסות חדשה וגילוי של אפשרויות חדשות. הסבר של המורה תוך כדי עבודה על יחסים בין צבעים, על דמות ורקע ונוסף על כך התבוננות במגזרות הנייר של מאטים עשויים להוסיף השראה ולהעשיר את הגילוי. פעולת היצירה מוצגת כסוג של מחקר או משחק שמשכיח זמנית מהתלמיד את התוצר הנלווה לתהליך.

משוב

במהלך השיעור נשאלות שאלות רבות, חלקן טכניות וחלקן קשורות לתוכן. לתשובה של המורה יש תפקיד חשוב בעיצוב תפיסת התלמיד את עצמו כיוצר ובנכונותו לחפש בעצמו את התשובות הנכונות לו (שאינן בהכרח התשובות שהמורה מחפש). במילים אחרות, תפקיד המשוב הוא לעודד את התלמיד לבטוח בעצמו כדי שיוכל להגיע לדרך היצירה האישית הנכונה לו. למשל, כשתלמיד שואל "איזה צבע כראי לי להוסיף פה?", המורה בדרך כלל יציע צבע שנראה לו מתאים. אך האם הוא מעצים בדרך זו את יכולתו של התלמיד לבחור ולהאמין בהחלטותיו? תשובה אפשרית אחרת שאני ממליצה עליה היא: "בוא, אני אחזיק לך את הציר מרחוק ותראה מה מתבקש לך להוסיף. האם חשוב להוסיף עוד צבע? איזו הרגשה אתה רוצה לתת בציר? האם אתה רוצה להרגיש חלק מסוים או לשלב אותו?". הוספת הסבר קצר על יחסים בין צבעים מנוגדים תעזור לתלמיד לגבש את עמדתו והעיקר – התשובה שיגיע אליה תהיה שלו, גם אם המורה היה בוחר בפתרון אחר. עלינו לשנן לעצמנו שהעבודה הנעשית כרגע אינה המטרה. המטרה היא לפתח יכולת לקבל החלטות נבונות בתחום האמנות, לשפר את היכולות הטכניות ואת ההבנה האמנותית. את הפירות נקצור בשלב מאוחר יותר.

משוב הניתן על עבודה שהושלמה צריך להיות ענייני ולעסוק ברכיבי העבודה. המילה "יופי" פשטה את הרגל בקרב התלמידים. הם חשים שהיא סתמית ומיועדת לגרום להם להרגיש טוב בלי קשר לתוצר. כאשר המורה מציין מה הוא רואה כהישג בעבודה – למשל, "אהבתי את הדרך שבה חיברת פה שני דברים מנוגדים שמעלים שאלה, אפשר אפילו להקצין את זה" או "הבחירה בצבעים מאוד עדינה ויוצרת תחושה של שקט, לזה התכוונת?" – המשוב יעודד תחושה של אמינות בקרב התלמיד ויקדם אותו. התלמיד יבין יותר מה הצופה קולט מהעבודה, ויחליט בהתאם אם לכך התכוון.

הבה נתבונן בעוד דוגמה מתוך תהליך ההנחיה בחטיבה העליונה לקראת בחירת נושא לתערוכת הבגרות. התלמיד טוען שאין לו קצה חוט, שאין לו מושג באיזה נושא לבחור לתערוכה. אני שואלת אם היו לו כמה רעיונות שעלו ונפסלו.

"היו", הוא אומר, "אבל שום דבר לא ממש תפס אותי".

"בוא נתחיל מאחד כזה שפסל", אני משיבה.

התלמיד מתאר בקצרה את הרעיון שנפסל. אני שואלת כמה שאלות בנוגע לרעיון: "איך ראתי את זה בעיני רוחי? באיזה חומר? באיזו טכניקה?"

תוך כדי חשיבה על השאלות, התלמיד מתחיל לראות את הרעיון בצורה מוחשית יותר.

"למה הרעיון נפסל?", אני שואלת. הסיבות הן לפעמים טכניות, ואז, אם יש לי עצה טכנית טובה, היא עשויה להפוך את הרעיון לאפשרות ריאלית. לעתים, גם כשנמצא פתרון טכני, התלמיד מבין

שהוא בעצם כבר לא מחובר לרעיון.

רעיונות ונושאים משמעותיים בדרך כלל מתעקשים על קיומם ומבצבים בדרך זו או אחרת. לפעמים זה קורה בשיחה השלישית או הרביעית, אבל דבר אחד ברור: הרעיון צריך להיות של התלמיד, הוא צריך להרגיש שהוא מחובר אליו ושהוא "בוער בעצמותיו". בלי זה קשה להגיע לתוצאות משמעותיות. לפני שאני מבררת היתכנות טכנית של רעיון, אני בודקת עם התלמיד כמה חשוב לו לעסוק בנושא למשך תקופה כל כך ארוכה. אם התלמיד אכן קשור לנושא ומעורב בו, רצוי לשלוח אותו להכיר אמנים אחרים שנמצאים בתחום תוכן קרוב אליו. ידע רלוונטי על אמנות בתחום יעשיר את העבודה ואת האמירה. עצות טכניות רלוונטיות גם הן הכרחיות כמובן.

לאורך כל התהליך אסור לנו לשכוח שהאחריות היא של התלמיד ושהדילוג הפנימי שלו והעשייה בפועל צריכים לנבוע ממנו. המשוב של המורה צריך לכוון לשם, ולא לתוצרים "נראים טוב" בעיני המורה.

הוראת אמנות וחינוך

בטרם אסיים ברצוני להצביע על עוד פוטנציאל חינוכי שטמון בהוראת אמנות: שיעור אמנות יכול להיות גם הזדמנות טובה לדון בנושאים חינוכיים רלוונטיים חוץ-אמנותיים, שאפשר להפנים באמצעות תהליך יצירתי. עם מעט חשיבה ותכנון אפשר לשלב בין הדיון החינוכי והיצירה האמנותית; האחד תורם לאחר. למשל, שיעור על תרבות הצריכה.

בשיעור היכרות בכיתות ז' אני נוהגת לתת לתלמידים לעצב לוגו של השם שלהם שיספר באמצעים ויזואליים על עצמם. אני מקדימה לכך שיחה על עולמנו הצרכני והשפעתו על תודעתנו, על תשומת לבנו ועל כיסנו. אני מביאה לשיעור תמונות לוגו רבות גזורות מעיתונים, מבקבוקים וממוצרי צריכה אחרים ומנתחת אותן עם התלמידים: מה משדרות האותיות המרובעות והיצריות של "איקאה" לעומת "קוקה קולה" המסולסל והקופצני? מה תפקיד ה"ח" בלוגו של תיאטרון החאן? זה שיעור מוצלח מכמה סיבות:

הוא מאפשר לתלמיד להתייחס לשמו המובן מאליו כאל תופעה ויזואלית עם אפשרויות ומגבלות. הוא מאפשר גם לתלמיד חסר ביטחון להתבטא, כי לכתוב כולם יודעים, ומאפשר לבעלי ביטחון להתבטא בציר.

הוא מותח את הדיון מעבר לאמנות לנושאים של איכות סביבה, צרכנות וגלובליזציה.

הוא נותן למורה הזדמנות ללמד שילוב בין רישום לעבודה בצבעי מים.

ולא פחות חשוב, הוא מאפשר למורה בגילי המתקדם לזכור את שמות התלמידים ולשבור מחיצות ("אני רואה שאת רוקדת"; "אני רואה שאתה אוהד של בית ר'").

לסיכום, הוראת האמנות מורכבת ומחייבת. אני חשה לעתים שהיא כרוכה בדיני נפשות. הפגיעות של התלמידים גדולה יותר בשיעורי אמנות מבשיעורי אחרים שעוסקים בידע בלבד. ומאותה סיבה שיעורי האמנות מוזמנים אפשרות להגיע אל הדברים העמוקים בנפשו של התלמיד. כאשר התהליך מצליח, ונוצר מפגש אמיתי ומשמעותי בין חומר לרוח, התרוממות הרוח של התלמיד והמורה שווה כל מאמץ.



מיכל כרמון היא מורה לאמנות בבית הספר "ליד האוניברסיטה" בירושלים



הוראה במרכז

לדעת פרופ' נירה חטיבה הקמת מרכזי הוראה במערכת החינוך, בדומה לאלה הקיימים באקדמיה, היא הדרך היעילה ביותר לשפר את ההוראה בבתי הספר. להלן תיאור עבודתם של מרכזי ההוראה באוניברסיטאות ועקרונות להקמה ולתפעול שלהם במערכת החינוך

לבתי ספר תיכוניים. ניסיון מקצועי זה משמש לי בסיס להכרת הבעיות והקשיים בהוראה ברמת בית הספר, הן מההיבט התיאורטי מחקרי והן מההיבט הפרקטי-יישומי. כיום אני מכהנת בתפקיד ראש "המרכז לקידום ההוראה" באוניברסיטת תל אביב זו השנה הרביעית, ומעורבת בנעשה במרכזי ההוראה במוסדות האקדמיים בארץ ובעולם. ניסיוני בתחומים אלה הביא אותי לכלל תובנה שיש ליישם את המודל של מרכזי ההוראה והלמידה האקדמיים במערכת החינוך של בתי הספר היסודיים והעל-יסודיים. אני סבורה שמרכזי הוראה מסוג זה במערכת החינוך יתרמו לקידום ההוראה בבתי הספר בצורה שאין דומה לה ושאינן להשיגה בדרך אחרת.

למה צריך מרכזים לקידום ההוראה בבתי הספר?

זה שנים רבות יש בציבור הרחב ובקרב מומחים תחושה של אי-נחת מאיכות ההוראה בבתי הספר. נושא זה עולה לעתים קרובות באמצעי התקשורת השונים. רבים תולים את ההישגים הנמוכים של תלמידינו באיכות נמוכה של מורים (לא כל המורים, כמוכך) וברמת הוראה ירודה. במהלך השנים הוקמו ועדות שונות שהציעו תרופות שונות לבעיה זו: חלקן ראויות: העלאת שכר המורים, שינוי תנאי העבודה בבית הספר (למשל, הקטנת מספר התלמידים בכיתות או שיפור המצב הפיזי של כיתות הלימוד), הכשרה מקצועית טובה יותר לכלל המורים, שינויים בתכניות הלימודים ותרופות אחרות שמטרתן

כתבה מעניינת בשם "מלמדת אחרת" שהופיעה בגיליון פברואר 2008 של חד החינוך כתב עמוס בר על תמר אוגר, מורה בכירה בבית ספר "תפן" בצפון הארץ ש"המציאה תפקיד חדש וייחודי במערכת החינוך – רכות למידה". במסגרת תפקיד זה היא מסייעת למורים לשפר את ההוראה שלהם: מלווה אותם בתהליך הכנת השיעורים, בוחנת עמם אפשרויות שונות, צופה בשיעוריהם ומקיימת לאחר מכן פגישות משוב שבהן המורים בוחנים בעזרתה אילו דרכי הוראה היו יעילות ומעוררות למידה ואילו פחות. החזון של אוגר הוא להקים גוף המכשיר רכזי למידה לבתי הספר על בסיס כוח האדם שלהם. רכזים אלה יובילו וינחו את תהליכי ההוראה והלמידה בבית הספר.

התפקיד של רכז למידה שתמר אוגר המציאה ויישמה בבית ספרה קיים כבר עשרות שנים באלפי אוניברסיטאות ומכללות בארצות רבות בעולם במסגרת מוסדות שנקראים בדרך כלל "מרכז לקידום ההוראה" או "מרכז לקידום ההוראה והלמידה". יש שמות אחרים למוסדות מסוג זה, אך הייעוד של כולם אחד: לשפר את למידת הסטודנטים באמצעות שיפור ההוראה של המרצים.

בחיי המקצועיים שימשתי מורה בבית ספר (למתמטיקה בתיכון) במשך שנים רבות, מכשירת מורים במסגרות שונות, חברת סגל אקדמי החוקרת את ההוראה וראש חוג בבית הספר לחינוך באוניברסיטת תל אביב, המעניק תואר שני ב"תכנון לימודים והוראה" ומכשיר מורים

היעילה ביותר, לרעתי, ליישם עיקרון זה היא באמצעות הקמה של מרכזי הוראה בבתי הספר. נראה לי שאפשר ליישם את הרעיון בעלות נמוכה בהרבה מהתרופות השונות לשיפור ההוראה שהזכרתי לעיל. כדי שלא להמציא את הגלגל מחדש, ראוי ללמוד מהניסיון ומהפעילויות של המרכזים המבוססים הקיימים באקדמיה זה שנים רבות. להלן אתאר את המבנה הארגוני השכיח של מרכזים כאלה, את הסגל המאייש אותם ואת סוגי הפעילויות שהם יוזמים ומנהלים – פעילויות היכולות להתאים לרמת בית הספר. כדוגמה אתאר את הנעשה במרכז שאני עומדת בראשו.

<http://feedback.tau.ac.il/site/index.html>

על המרכז ראו באתר

מרכזי ההוראה במוסדות החינוך הגבוה¹

המבנה הארגוני וקהל היעד: לכל מרכז יש מנהל (הכפוף לרקטור האוניברסיטה או לבעל תפקיד בכיר אחר) האחראי לנושאי ההוראה במוסד האקדמי. פעילויות המרכז משרתות את המורים השונים של המוסד האקדמי – "בכירים", "מן החוץ" ו"זוטרים". הנה לדוגמה כמה מנושאי הדיונים והפעילויות שהעסיקו את ועדת ההיגוי של המרכז להוראה של אוניברסיטת תל אביב בשנים האחרונות:

1. דרכים שונות להערכת ההוראה של אנשי הסגל:
 - הערכת המורים בסוף כל סמסטר בשאלוני הערכה שממלאים הסטודנטים ("הערכה מסכמת").
 - הערכות מורים במהלך הסמסטר ("הערכה מעצבת"). הסטודנטים ממלאים הערכות כאלה בדרכים שונות. ההערכות מזהות בעיות בהוראה בקורס מסוים עוד במהלך הקורס, ואפילו בשבועות הראשונים שלו, וכך הן מאפשרות למורה לשפר מידית את הטעון שיפור ולהצליח בהוראה בהמשך הקורס.
 - הערכת עמיתים: מורים עמיתים מעריכים את המורה.
 2. בחירת מצטייני הוראה שנתיים לכל פקולטה.
 3. עזרה למורים המזוהים בהליכי ההערכה כמורים "חלשים".
 4. קליטת אנשי סגל חדשים ותמיכה בהם במהלך השנה הראשונה.
 5. יישום טכנולוגיות הוראה חדשניות (קליקרים, וויקי, וורקס, יוטיוב וכדומה) בהוראה בכיתה ושילובן במטלות שיעורי הבית של הקורס.
 6. אמצעים שונים לתמיכה בלמידת הסטודנטים.
 7. תופעת האינפלציה של ציונים ודרכים לטיפול בה.
 8. התייחסות לגילויי חוסר יושר או הפרעות מצד תלמידים.
 9. הכנת פורטפוליו של הוראה.
- ועדת ההיגוי נפגשת פעמים אחדות בכל סמסטר וכל חבר יכול להציע נושאים לדיון.

הסגל המאייש את מרכזי ההוראה: בראש המרכז עומד איש סגל שהוראה ולמידה הן תחומי העיסוק המקצועי שלו. לצדו פועל מנהל אדמיניסטרטיבי. המרכז מעסיק בדרך כלל גם כמה "יועצי הוראה" המעבירים את מרבית הפעילויות (ראו להלן). לעתים מנחים חיצוניים מעבירים חלק מהסדנאות. יועצי ההוראה משתתפים בימי עיון וכנסים, קוראים ספרות מקצועית וסוקרים אתרי אינטרנט של מרכזי הוראה בעולם כדי להתעדכן במקצועם.

פעילויות הנעשות במסגרת מרכזי ההוראה: מרכזים שונים

למשוך אנשים מוכשרים להוראה ולאפשר הוראה טובה יותר. אחת הסיבות המרכזיות לכישלון התרופות הללו היא שהן אינן מטפלות בבעיה הבסיסית: יעילות ההוראה של המורה בכיתה – בלי קשר לשימוש בשיטת הוראה מסוימת, בטכנולוגיה מסוימת, או בתכנית לימודים מסוימת. לארי קיובן, היסטוריון של החינוך מאוניברסיטת סטנפורד, חקר את השינויים שחלו בשיטות ההוראה בתקופה של תשעים שנה, מ-1890 עד 1980, כ-7,000 כיתות שחוללו שינוי בשיטות ההוראה שלהן. הוא סיכם את הממצאים שלו באמירה שהדבר שעושה את ההבדל הוא לא שיטת ההוראה אלא האופן שבו המורה מלמד. הוא כתב:

עצם השינוי ושימוש בשיטות הוראה מסוימות [הנחשבות כטובות] אינו מבטיח למידה טובה יותר. כל שיטת הוראה יכולה להתבצע באופן יעיל או בלתי יעיל. גם שיטות ההוראה המתקדמות ביותר, עם הציוד החדש ביותר והתמיכה הבית-ספרית הנמרצת ביותר עלולות להיכשל בהשגת מטרות הלמידה, אם אין ידע מבוסס לגבי האופן היעיל לביצוען ואם אין מקנים ידע זה למורה... השאלה המרכזית לגבי הוראה אינה איך צריכים המורים ללמד, אלא איך ניתן לשפר את מה שהמורים כבר עושים (חטיבה, 2003, עמ' 350–351).

טענה זו אושרה במחקרים שונים, ולכן אם רוצים לשפר את ההוראה, אין תועלת רבה בשינוי תבניות הלימודים או שיטות ההוראה; יש להתמקד בשיפור ההוראה של כל מורה ומורה. הדרך



מורים, להיזכר בשיעורים שחוה כתלמיד ולחשוב מדוע הוא זוכר דווקא אותם, מה עשה אותם למשפיעים כל כך. אוגר מציעה שכל מורה יפתח ויבנה בעצמו את הידע שלו על ההוראה יעילה על בסיס ניסיונו האישי.

אמנם לא מוזק שכל מורה יפתח ידע על ההוראה המבוסס גם על ניסיונו האישי, אולם שימוש בלעדי בניסיון אישי, אפילו בניסיונם של אחרים, עלול להזיק, שכן ניסיונות מייצרים ידע אנקדוטלי שאינו עומד במבחן המחקר. היעילות של שיטות ההוראה המופקות מניסיון אישי לא אומתה, והוא כולל לעתים מיתוסים שגויים על ההוראה ולמידה. למעשה אין צורך וגם אי-אפשר להמציא את הגלגל, כלומר לפתח את ידע ההוראה מאפס. במשך שנים ארוכות נעשו בעולם אלפים רבים של מחקרים על רכיבי ההוראה הטובה (המובילה ללמידה טובה). התוצאות התפרסמו ועדיין מתפרסמות בספרים ובכתבי עת רבים. זהו הידע שצריך להעביר למורים וללמד אותם ליישם בהוראתם. ואכן, ההרצאות, הסדנאות וימי העיון שמרכזי ההוראה מארגנים מציגים למשתלמים את הידע העולמי הבדוק הקיים בתחום ההוראה, מפנים אותם לעוד קריאה ולמידה ומאפשרים להם להתנסות בדרכי ההוראה חדשות.

יישום מרכזי הוראה ברמת בתי הספר

דרך יעילה במיוחד להשגת השיפור הנדרש בהוראה בבתי ספר עשויה להיות אימוץ הרעיון של מרכזי ההוראה והתאמתו לבתי הספר בארץ. שאלה גדולה היא איך לעשות את ההתאמה מבחינה ארגונית. לדוגמה, האם להקים יחידה במרכז החינוך העירוני שיהיה לו נציגיועץ בכל בית ספר? האם להקים יחידה קטנה בכל בית ספר או בכמה בתי ספר? אני מאמינה שקהל הקוראים של הד החינוך בקי ממני במציאות של בתי הספר ועשוי לתכנן טוב ממני דרכים אפשריות ליישום. אני פונה לקהל הקוראים לשלוח אלי הצעות ודעות. תרומתי לקידום הרעיון היא באפיון העקרונות שצריך ליישם כדי להפעיל מרכזי הוראה שתכליתם שיפור ההוראה – מטרה שאין חשובה ממנה בתחום החינוך. העקרונות שלהלן משמשים את מרכזי ההוראה בחינוך הגבוה, אך הם מותאמים להקשר של ההוראה בבתי הספר.

עיקרון 1: תפקיד של רכז או יועץ פדגוגי בכל בית ספר: בין שהמרכז להוראה יופעל באמצעות הרשות העירונית ובין שיופעל באמצעות כמה בתי ספר, הכרחי שבכל בית ספר יהיה רכז או יועץ פדגוגי שיהיה אחראי לכל הפעילויות לקידום ההוראה בבית הספר. היועץ הפדגוגי יועסק בתשלום במסגרת מרכזי ההוראה במשרה מלאה בבית ספר גדול או במשרה חלקית בבית ספר בינוני או קטן. היועץ (כפי שמציעה גם תמר אוגר במאמר שממנו שאבתי השראה למאמר זה) ילווה את צוות המורים בבית הספר בתהליכי שיפור ההוראה שלהם, יצפה בשיעוריהם ויקיים

מנהלים פעילויות שונות. יש פעילויות שמתרחשות בכל המרכזים: סדנאות וקורסים למרצים בנושאי הוראה, ניתוח התוצאות של הערכות ההוראה לסוגיהן, מתן משוב וייעוץ אישי למורים על בסיס הערכות ההוראה וביקורים בשיעורים, קליטה והכשרה של סגל אקדמי חדש.

פעילויות אחרות שהמרכז לקידום ההוראה באוניברסיטת תל אביב מקיים, בדומה לחלק ממרכזי ההוראה בעולם, הן דיונים בקבוצות של אנשי סגל בנושאי הוראה, זיהוי מורים מצטיינים לשם מתן פרסי הוראה, הכנת חומרים לפעילויות לקידום ההוראה, ביצוע הערכה מעצבת והערכה

חינוי להעריך את המורים וההוראה. אין שום דרך שתביא לשיפור אמיתי בהוראה בלי הערכה של מורים ומשוב על הוראתם

מסכמת של ההוראה, הפעלת חונכות למורים החדשים, שילוב פדגוגי נאות של טכנולוגיות בהוראה, פרסום תקופתי של עלונים לסגל ובעיקר טיפים להוראה טובה.

ההרצאות, הסדנאות, ימי העיון והקורסים בנושאי הוראה ניתנים בנושאים מגוונים: רכישת מיומנויות של הוראה יעילה, תכנון שיעור ותכנון קורס, ניהול השיעור הראשון והשיעור האחרון בשנה, התמודדות עם בעיות משמעת ועם התנהגויות לא ראיות אחרות של הסטודנטים, בניית מבחנים, ציינון הוגן של מבחנים, הבנת הערכות ההוראה של הסטודנטים, עמידה מול קהל, שימוש נכון בקול ועוד. כל הפעילויות לקידום ההוראה יעילה מתבססות על הידע הקיים בעולם בנושא זה.

רקע תיאורטי על ההוראה יעילה

במאמר מהד החינוך שהוכרתי לעיל מציעה תמר אוגר למי שנכנס זה עתה להוראה להשתחרר מהר ממה שלמד במוסד להכשרת

אחת לשנה פרס הצטיינות למורה המצטיין או למורה שביצעו בהוראה השתפרו ביותר. אפשר להעניק כמה פרסים לכמה ממצטיינים בקטגוריות שונות של מצוינות בהוראה.

עיקרון 6: תמיכה במורים החדשים: עיקרון זה כבר מיושם כיום בבתי ספר רבים; למורים חדשים מוצמדים חונכים בהליך הסטאז'. אולם מחקר שנעשה במסגרת תחרות המדען הראשי של משרד החינוך על הפעלת תכנית הסטאז' בבית הספר מראה שלא תמיד מוקנים לחונכים אלה העקרונות והידע התיאורטי של הוראה טובה, ובמקרים לא מעטים הם אינם מקבלים כל הכשרה אחרת לתפקידם. נוסף על כך אין פיקוח על הליך התמיכה שמורים חדשים מקבלים. יועץ ההוראה של בית הספר ידאג להכשרתם וינהל מעקב ופיקוח אחר פעילויות היעוץ שלהם.

עיקרון 7: הכנת אמצעי עזר עבור המורים לקידום הוראה טובה: מהמורים נדרשת הרבה מאוד עבודה כדי לבצע בצורה טובה את עבודתם היומיומית ואת החובות המקצועיות השגרתיות שלהם. גוף מרכזי מקצועי יכול לתמוך בהוראתם ולשפר אותה בעזרת הכנת חומרי הוראה מתאימים. החומרים יכולים להיות מסוגים מגוונים. אציג כאן את אחד הסוגים האפשריים – הכנת הדגמות מצולמות של הוראת נושאי מפתח בכל תחום, שייתנו למעשה למורה מערכי שיעור יצירתיים ומצוינים מבחינה פדגוגית להוראת נושאים אלה. לשם כך צריך לקיים פרויקט מרכזי בארץ. במסגרת הפרויקט יצולמו שיעורים של מורים מצטיינים במיוחד במקצועות שונים וברמות בית ספר שונות. על בסיס הפרויקט הזה אפשר להקים בכל בית ספר ספרייה של סרטים להוראת נושאים שונים בכל תחום תוכן. מורה שעומד ללמד נושא מסוים יוכל לצפות בשיעורים העוסקים בנושא שלו, ללמוד מהם ולתכנן את השיעורים שלו בצורה טובה.

עיקרון 8: מעקב שוטף של ועדה מלווה על כל היבטים של קידום ההוראה בבית הספר והעלאת בעיות שוטפות לדיון ולהחלטה: הפעילויות של מרכזי ההוראה צריכות להיות מלוות במעקב, בפיקוח, בתמיכה וביעוץ של ועדת היגוי. הוועדה תורכב ממומחים בנושאי הוראה ולמידה ממוסדות החינוך הגבוה ומנציגים של היועצים הפדגוגיים או הרכזים הפדגוגיים בבתי הספר, ותפעל בדומה לפעולה המתוארת לעיל של ועדת ההיגוי של המרכז לקידום ההוראה באוניברסיטת תל אביב.

אני מקווה שהצעה זו תפתח דיון בנושא, תביא להעלאת הצעות אחרות ואולי גם תוביל ליישום הרעיון.

פרופ' נירה חטיבה היא ראש המרכז לקידום ההוראה באוניברסיטת תל אביב, ראש איגוד מרכזי ההוראה במוסדות החינוך הגבוה בישראל ונציגת ישראל בקונסורציום הבינלאומי של מרכזי הוראה בחינוך הגבוה

לאחר מכן פגישות משוב. היועץ יהיה אחראי לביצוע הערכות המורים לסוגיהן השונים ולעבודה אישית ובקבוצות עם מורים בעקבות ממצאי ההערכה. הוא ילווה את בניית השיעורים שלהם ויבחן עמם רעיונות פדגוגיים. היועץ ימלא גם תפקידים אחרים כגון עריכת דיונים בין המורים וקידום הידע שלהם בנושאי הוראה יעילה ופיקוח על תהליך החונכות של מורים חדשים.

עיקרון 2: הערכת המורים ומתן משוב על ההוראה: כדי שיהיה אפשר לזהות בעיות בהוראה ולטפל בהן, חיוני להעריך את המורים וההוראה. אין שום דרך שתביא לשיפור אמיתי בהוראה בלי הערכה של מורים ומשוב על הוראתם. אין לי ספק שעיקרון זה עשוי להיות אבן הנגף העיקרית בדרך ליישום מרכזי ההוראה ולעורר התנגדות מצד מורים וארגוני מורים. עובדים אינם אוהבים שמעריכים את עבודתם, ובייחוד כשההערכות המתקבלות לא טובות במיוחד, ואכן, גם במוסדות החינוך הגבוה יש מרצים שמתנגדים להערכות, בדרך כלל בטענה שמכשירי ההערכה אינם מעריכים נכון את ההוראה. ואולם הערכת עובדים היא חלק אינטגרלי מתרבות העבודה ומהקידום המקצועי בעולם של היום. במקומות עבודה פרטיים יש הליך תקופתי של הערכת ביצועי המקצועיים של כל עובד, והוא מקבל מהממונים עליו משוב על היבטים מוצלחים בעבודתו ועל היבטים טעוני שיפור.

לדעתי אפשר להתגבר על ההתנגדות הצפויה בעזרת דיונים עם ארגוני המורים על דרך ביצוע ההערכות ומתוך הבטחה שתוצאות ההערכה יהיו דיסקרטיות וחסויות (למשל, שהן יימסרו רק למורה עצמו וליועץ הפדגוגי שצריך לעבוד אתו). המורה יוכל גם להחליט על שיטת ההערכה – האם יקבל הערכה מתלמידיו, ממורה עמית או מהרכז הפדגוגי של בית הספר. בשלב מסוים תצטרך להתקבל החלטה אם להעביר את תוצאות ההערכה בצורה מבוקרת גם למנהל.

עיקרון 3: יישום של ממצאי המחקר על הוראה טובה: כפי שעולה מסקירות שונות, ממצאי המחקר על הוראה יעילה אינם ידועים למורים רבים ואינם מוקנים בתכניות השונות של הכשרה והשתלמויות. הכרת ממצאי המחקר הללו היא הבסיס להוראה טובה, ולכן יש להקנות ידע זה לכל המורים במסגרת הפעילויות שייערכו לקידום ההוראה בבית הספר. בנוסף "יש עדויות כי גם כאשר מורים מכירים שיטות הוראה טובות, לא תמיד הם מיישמים זאת בחדר הכיתה" (חטיבה, 2003, עמ' 351). לפיכך צריך ללמד את המורים כיצד ליישם בהוראה את מה שהם יודעים על אסטרטגיות הוראה טובות.

עיקרון 4: מתן ייעוץ למורים על בעיות שזוהו בהוראה: יש לשער שאצל מרבית המורים, אפילו המצטיינים ביותר, אפשר לזהות היבטים מסוימים בהוראה שניתנים לשיפור. יועץ ההוראה יעבור אישית עם כל מורה על בעיות בהוראתו שזוהו בשלבי הערכת ההוראה ויקיים סדנאות לקבוצות של מורים בבית הספר על בעיות המשותפות לכמה מורים. הערכת ההוראה תמשיך להיות מבוצעת מדי פעם אצל אותו מורה (למשל, ביקור בשיעורים) עד שהמורה ויועץ ההוראה יגיעו להסכמה שחל שיפור או הבעיה נפתרה.

עיקרון 5: מתן פרסים שנתיים למורים (לפי קטגוריות שונות) על הצטיינות בהוראה או על השתפרות בהוראה: כל בית ספר יעניק

הערות

1. לתיאור מפורט יותר על מרכזי ההוראה והפעלתם ראו שני מאמרים שהופיעו ב"על הגובה" – כתב עת בעריכתי לענייני הוראה בחינוך הגבוה: http://www2.colman.ac.il/al_hagova/3/P_48-52.PDF http://www2.colman.ac.il/al_hagova/5/pnina.pdf



הוראה טובה

הגיונות ברוח לם

אין הוראה טובה "סתם"; איכות ההוראה מוגדרת לפי מטרותיה. להוראה יש לפחות שלוש מטרות וכל אחת מגדירה "הוראה טובה" בדרכה שלה. הוראה טובה מודעת לתלותה במטרה ושולטת היטב באמצעי ההוראה הנובעים ממטרה זו

יורם הרפז

ההוראה כפעילות אידיאולוגית

החברה הפלורליסטית, הרלטיביסטית והאירונית של ימינו משאילה לחינוך דימויים שונים של "בוגרים רצויים" וכולם מוטלים בספק. זו הסיבה העיקרית להתנהלותו המהוססת והמבולבלת של החינוך בימינו. קשה לנהל חינוך כאשר האופק האידיאלי שלו עמום ומפוקפק (יעיד על כך השימוש הנפוץ במושג "אופק" ברטוריקה החינוכית העכשווית).

הוראה טובה, אם נחזור לעיקר, אינה סדרה של פעולות ניטרליות שהמורה נוקט, אלא סדרה של פעולות מכוננות מטרה המגולמת בדימוי אידיאלי של "הבוגר הרצוי". כיוון שיש כמה מטרות חינוך המגולמות בכמה דימויים אידיאליים של "בוגרים רצויים", יש כמה הוראות טובות. הדיבור על "הוראה טובה" כאילו יש הוראה טובה אחת מוטעה ומטעה. יש לדבר על "הוראה טובה" רק ביחס למטרה כלשהי או לדימוי כלשהו של "הבוגר הרצוי". הדימוי של "הבוגר הרצוי" נובע מתפיסות שונות של "החיים הראויים" שקבוצות אנושיות שונות מחזיקות בהם (או מוחזקות על ידם). במילים אחרות, ההוראה היא מעשה אידיאולוגי.

מה זאת אידיאולוגיה?

אידיאולוגיה, לפי לם (2000, 217-254), היא אחת האסטרטגיות שאנשים נוקטים כדי להבין את העולם ולפעול בו בתכליתיות. ◀

חינוך הוא מעשה מכון מטרה. מטרה חינוכית מגולמת בדימוי אידיאלי של "האדם המיומן" (The Educated Person) או כנהוג בעברית – "הבוגר הרצוי". כלומר, כאשר מורה מחנכת תלמיד – משוחחת אתו, מטילה עליו משימות, מעריכה את הישגיו וכו' – היא רואה "מעבר לו" את הדימוי האידיאלי של "הבוגר הרצוי" ומנסה לקרב אותו אליו. מורה, למשל, עשויה לראות "מעבר לתלמיד" דימוי אידיאלי של "חושב עצמאי" ולנקוט פעולות המתחייבות מדימוי זה – פעולות המסייעות לתלמיד לחשוב בכוחות עצמו. הדימוי האידיאלי "חושב עצמאי" מעניק משמעות ולכידות לפעולות החינוכיות שלה. זה טיבה של האינטראקציה החינוכית, ובכך היא שונה מאינטראקציות אנושיות אחרות: היא חותרת לקרב בני אדם קונקרטיים לדימוי אידיאלי שלהם (מה שמסביר את האכזבה הקבועה והבלתי נמנעת מהחינוך: דימויים אידיאליים לעולם אינם מתגשמים).

המאפיין הבולט של החברה הפוסט-מודרנית שלנו הוא קיומם של דימויים אידיאליים שונים וחלשים (מוחלשים יש לומר) של "בוגרים רצויים". בחברה המסורתית וגם בחברה המודרנית החינוך הונחה על ידי דימוי אחד חזק של "הבוגר הרצוי". לדוגמה, בהקשר של החינוך היהודי המסורתי הדימוי האידיאלי היה ועודנו "תלמיד חכם"; בהקשר של החינוך העברי המודרני הדימוי האידיאלי היה "יהודי חדש" או "אדם ארצישראלי" (שלא היה מוגדר עד הסוף אך היה עתיר אנרגיה).





בלשוננו של ניטשה) על העולם. עלינו לשמור אפוא על מרחק ביטחון מהאידיאולוגיה שלנו, להחזיק בה בהיסוס כלשהו, להתנכר לה חלקית (ניכור בהקשר זה הוא גורם חיובי).

מה בין אידיאולוגיה לחינוך ולהוראה?

לדעת לם לתיאוריות חינוכיות יש מבנה של אידיאולוגיה. תיאוריות חינוכיות מתחזות לתיאוריות מדעיות (בחינוך אוהבים לומר "המחקרים מראים...") כדי לזכות במעמד נחשק של מדע, אך הן אידיאולוגיות לפני ולפנים. (הפוסט-מודרניזם – גם הוא אידיאולוגיה – טוען שגם תיאוריות מדעיות הן אידיאולוגיות ושאינן דיאגנוזה מדעית שאינה מוטה על ידי גורמים "אנושיים, אנושיים מדי" כדברי

אסטרטגיות אחרות הן מדע, דת, אמנות, מיסטיקה. לכל אסטרטגיה כזאת יש "מבנה הכרה" טיפוסי. לאידיאולוגיה יש מבנה הכרה בעל ארבעה יסודות: אסכטולוגיה (אני מעדיף את המושג אוטופיה. "אסכטולוגיה" כרוכה בצפייה פסיבית ל"אחרית הימים" – דימוי של החברה הרצויה; דיאגנוזה – ניתוח של החברה המצויה; אסטרטגיה – אמצעים להפיכת החברה המצויה לחברה הרצויה; וקולקטיב – קהל יעד שאליו פונה האידיאולוגיה. האידיאולוגיה הציונית למשל: אוטופיה – העם היהודי ישוב למולדתו ההיסטורית כדי לחיות בה חיים ריבוניים; דיאגנוזה – העם היהודי סובל מאנטישמיות בכל מקום; אסטרטגיה – עלייה ויישוב הארץ; קולקטיב – העם היהודי. קיומם של ארבעה יסודות אלה אינו ממצא את כל הסיפור של

אידיאולוגיות			יסודות
האידיאולוגיה של חינוך החשיבה	אידיאולוגיה חינוכית	אידיאולוגיה חברתית	
"הבוגר הרצוי" הוא "חושב טוב" – חושב ביעילות, בביקורתיות וביצירתיות	דימוי של "הבוגר הרצוי": בוגר המגלם באישיותו ובהתנהגותו את מטרות החינוך המבוקשות	דימוי של החברה הרצויה: חברה מאושרת וצודקת נטולת מצוקות ועוולות	אוטופיה (חזון)
תיאור ליקויי החשיבה של הבוגר המצוי לעומת הדימוי של "חושב טוב"	תיאור וניתוח ליקויים וחסרונות של התלמידים המצויים לעומת דימוי של "הבוגר הרצוי"	תיאור וניתוח ליקויי וחסרונותיה של החברה המצויה לעומת דימוי של החברה הרצויה	דיאגנוזה (ניתוח)
שיטת הוראה והערכה, תכנית לימודים ומבנה ארגוני שתכליתם לקרב את התלמיד לדימוי של "חושב טוב"	שיטת הוראה והערכה, תכנית לימודים ומבנה ארגוני שתכליתם לקרב את התלמידים המצויים לדימוי של "האדם המחונו"	אמצעים להפיכת החברה המצויה לחברה הרצויה	אסטרטגיה (אמצעים)
מדינאי חינוך, הורים, מורים ותלמידים	מדינאי חינוך, הורים, מורים ותלמידים	הציבור המקופח ו/או הציבור המסוגל לחולל שינוי, שאליו פונה האידיאולוגיה	קולקטיב (קהל יעד)

ניטשה מחוללו הגדול של "הפוסט". נכון, אך יש הבדל בסוג הגורמים המטים באידיאולוגיה ובתיאוריה מדעית).

הטבלה מציגה אנלוגיה בין אידיאולוגיה חברתית לאידיאולוגיה חינוכית ומדגימה את המבנה האידיאולוגי של תיאוריות חינוכיות (אמרו מעתה "אידיאולוגיות") על התיאוריה (האידיאולוגיה) של חינוך החשיבה – תיאוריה (אידיאולוגיה) חינוכית המבקשת לפתח את יכולתם של התלמידים לחשוב כראוי (ראו, הרפז, 2005; 2008). באידיאולוגיות חינוכיות האוטופיה מתרכזת בדימוי אידיאלי של "הבוגר הרצוי" (המופק מצדו מדימויים של "החיים הראויים" ו"החברה הצודקת". לאידיאולוגיה חברתית ולאידאולוגיה חינוכית אין רק מבנה הכרה משותף, אלא גם תוכן משותף. החברה משאילה לחינוך דימוי אידיאלי של עצמה ומבקשת ממנו "לייצר" לה בוגרים מתאימים; הדיאגנוזה חלה על התלמידים המצויים ועל דברים רלוונטיים אחרים; האסטרטגיה היא הדירקטיקה; הקולקטיב הוא מי שרוצים לחולל בעזרתו את השינוי החינוכי – הפיכת התלמידים המצויים ל"בוגרים רצויים".

התכת יסודות האידיאולוגיה – מה שגורם לסילופם – מתרחשת גם בהקשרה של האידיאולוגיה החינוכית. הדיאגנוזה החינוכית מטה עצמה בכיוון האוטופיה החינוכית, ולכן תיאוריות חינוכיות מתארות את הגורמים השונים בשרה החינוך באופן שונה. למשל,

האידיאולוגיה. המאפיין המהותי של האידיאולוגיה, לפי לם, הוא התבנה: ארבעת היסודות של האידיאולוגיה מותכים זה בזה, מה שמשבש את הפונקציה התקינה של כל יסוד כפי שהיא באה לידי ביטוי בהקשר המקורי שלה. כך למשל, בהקשר האידיאולוגי, הדיאגנוזה מתאימה עצמה לאוטופיה במקום לתאר את המציאות באורח נאמן ככל האפשר, כפי שהיא עושה בהקשר המקורי שלה – במדע; והאסטרטגיה הופכת לעיקר אמונה במקום להתאים עצמה לנסיבות משתנות, כפי שהיא עושה בהקשר המקורי שלה – חשיבה מעשית-רציונלית (המתאימה אמצעים למטרות בהקשר של נסיבות נתונות). באידיאולוגיה הציונית למשל: הדיאגנוזה – בכל מקום יש אנטישמיות המסכנת את קיומם של היהודים – אינה מדויקת, והאסטרטגיה – עלייה ויישוב הארץ – אינה יעילה בכל הנסיבות ובכל הזמנים.

כיוון שאיננו יכולים לחיות בלי אידיאולוגיה (אידיאולוגיה כללית מנוסחת היטב – סוציאליזם, ליברליזם, פמיניזם, ציונות וכדומה – או אידיאולוגיה פרטית עמומה ונזילה), שכן היא הכרחית להכוונת פעולותינו בעולם, וכיוון שהאידיאולוגיה היא "הכרה מסולפת", שכן יסודותיה מותכים זה בזה, להיות רציונלי, לפי לם, פירושו להיות מודע לכך, כלומר להכיר בכך (1) שאנחנו זקוקים לאידיאולוגיה; (2) האידיאולוגיה מציינת אותנו בנקודת מבט יחסית ("צפרדעית")

תיאוריות אחדות מתארות את הילד כ"רע מנעוריו" ואחרות – כ"טוב מנעוריו". גם האסטרטגיה החינוכית – הדידקטיקה – מקבלת לעתים מעמד ריטואלי ואינה משרתת את המטרה (שיטת הברידים, למידה בקבוצות קטנות, הוראה פרונטלית ואסטרטגיות דידקטיות אחרות ש"מתקדשות" והופכות מאמצעי למטרה). להיות רציונלי מבחינה פדגוגית פירושו להכיר בכך שאידיאולוגיה חינוכית הכרחית להכוונת ההוראה, אך היא מצוידת אותנו בנקודת מבט חינוכית "שרירותית" שאינה מעוגנת בעובדות או בתיאוריה מוכחת; כלומר להכיר בעובדה שלעולם לא תהיה לנו הוראה טובה באופן מוחלט ושתמיד יהיו הוראות טובות חלופיות.

חינוך הוא אפוא "עסק אידיאולוגי". הוא מופק מדימוי אוטופי של "הבוגר הרצוי" ולא ממצבים בעולם או מממצאים מחקרניים – נזירולוגיים, פסיכולוגיים, סוציולוגיים, אנתרופולוגיים וכו'. גורמים שונים בחינוך עשויים להיות מושפעים ממצבים בעולם וממצאים מחקרניים, אך לא לעשות את העיקר; ועשיית העיקר היא הגדרת מטרת החינוך, שהיא כאמור פעולה אידיאולוגית.

ההוראה היא אפוא פעילות אידיאולוגית המכוננת על ידי מטרה המגולמת בדימוי אידיאלי של "הבוגר הרצוי". אנחנו יכולים להגדיר "הוראה טובה" רק ביחס למטרה שלה.

מהי מטרת החינוך?

לפי לם "החינוך הוא משרתם של שלושה אדונים" – של החברה, של התרבות ושל היחיד (לם, 1973; 2000ד). כאשר החינוך משרת את החברה מטרתו לסגל את היחיד לחברה ולהקנות לו "כלים" – ידע, מיומנויות, הרגלים, התנהגויות – שיסייעו לו להשתלב בה. כאשר החינוך משרת את התרבות מטרתו לעצב את אופיו ואת חשיבתו של היחיד ברוח הערכים והאמיתות המכוננים תרבות מועדפת. כאשר החינוך משרת את היחיד מטרתו לאפשר ליחיד למצות את כישוריו ונטייתיו ולממש את עצמו.

בחינוך הראשון – לם קרא לו **סוציאליזציה** – "הבוגר הרצוי" משולב בחברה ומתנהל בה בהצלחה. בחינוך השני – לם קרא לו **אקולטורציה** – "הבוגר הרצוי" מגלם באופיו ובחשיבתו את הערכים והאמיתות של תרבות מועדפת (בסוציאליזציה רוצים שלאדם יהיה טוב; באקולטורציה רוצים שהאדם יהיה טוב גם אם לא יהיה לו טוב). בחינוך השלישי – לם קרא לו **אינדיווידואציה** – "הבוגר הרצוי" מממש את אישיותו הייחודית במהלך חייו.

שלוש השקפות העולם החינוכיות הללו – **הגיונות** כלשונו של לם – הן "טיפוסים אידיאליים" של חינוך שאינם מתממשים במלואם במוסדות החינוך הקיימים, אך לכל מוסד חינוכי יש היגיון חינוכי דומיננטי או שניים-שלושה הגיונות חינוכיים שונים שמתרוצצים בו (ומנטרלים זה את זה). לצורך המחשה של ההגיונות החינוכיים בפעולה חשבו על בתי ספר המכוונים להצלחה בבחינות הבגרות כעל מוסדות חינוך מונחי סוציאליזציה (הקניית תעודת בגרות ככלי להשתלבות בחברה); על ישיבות תיכוניות כעל מוסדות חינוך מונחי אקולטורציה (עיצוב רוחם של התלמידים לאור "תורה עם דרך ארץ"); ועל בתי ספר דמוקרטיים כעל מוסדות מונחי אינדיווידואציה (פיתוח אישיות דמוקרטית ואוטונומית). אפשר לומר, אגב, כך, שהחינוך בארץ סובל מסכיוזופרניה משולשת: עושה סוציאליזציה, מדבר אקולטורציה וחושב אינדיווידואציה.

מהי הוראה טובה?

מכל היגיון חינוכי נובע **דפוס הוראה**. לדפוס ההוראה הנובע מההגיון הסוציאליזציה קרא לם **דפוס החיקוי** (אני מעדיף **דפוס ההקניה**. "חיקוי" מצביע על דפוס הלמידה ולא על דפוס ההוראה); לדפוס ההוראה הנובע מאקולטורציה הוא קרא **דפוס העיצוב** ולדפוס ההוראה הנובע מההגיון האינדיווידואציה הוא קרא **דפוס הפיתוח**. כל היגיון חינוכי מגדיר **מהי הוראה ומהי הוראה טובה**:

הוראת החקניה היא בעיקרה הוראה המכוונת להקניית **התנהגויות** – התנהגויות הדרושות ליחיד כדי להשתלב בחברה (או להצליח בבחינות הבגרות). התנהגויות רוכשים באמצעות חיקוי. הוראת החקניה מבוססת אפוא על **הדגמה ותרגול**: המורה מדגים התנהגות רצויה – כך מעלים בחזרה, כך עונים על שאלה בהיסטוריה, כך מנתחים משפט בלשון, כך מדברים (בהצבעה) בשיעור וכדומה – ומתרגל את התלמידים עד שהם רוכשים שליטה בהתנהגות המבוקשת (מסוגלים לבצע אותה בלא מאמץ). **הוראה טובה**, מנקודת מבט זו, יודעת כיצד להדגים ולתרגל ביעילות וכיצד "להחזיק כיתה" באמצעות ניהול תכליתי וסמכותי הדרוש להקניית התנהגויות.

הוראת העיצוב היא בעיקרה הוראה המכוונת לעיצוב **תכונות** – תכונות המשקפות את הערכים והאמיתות המכוננים את התרבות המועדפת. תכונות נרכשות באמצעות הפנמה המתווכת על ידי הזדהות – עם המורה, עם דמויות היסטוריות או בדיוניות, עם רעיונות. הוראת העיצוב מבוססת אפוא על **מופת זפיתוי**: המורה והתכנים הם

החברה הפלורליסטית, הרלטיביסטית והאירונית של ימינו משאילה לחינוך כמה דימויים של "בוגרים רצויים" וכולם מוטלים בספק. זו הסיבה העיקרית להתנהלותו המהוססת והמבולבלת של החינוך בימינו. קשה לנהל חינוך כאשר האופק האידיאלי שלו עמום ומפוקפק (יעיד על כך השימוש הנפוץ במושג "אופק" ברטוריקה החינוכית העכשווית)



חינוך הוא אפוא "עסק אידיאולוגי". הוא מופק מדימוי אוטופי של "הבוגר הרצוי" ולא מחצבים בעולם או מחמצאים מחקריים – נוירולוגיים, פסיכולוגיים, סוציולוגיים, אנתרופולוגיים וכו'. גורמים שונים בחינוך עשויים להיות מושפעים מחצבים בעולם ומחמצאים מחקריים, אך רק לאחר שנעשה העיקר. והעיקר הוא הגדרת מטרת החינוך והגדרת מטרת החינוך היא פעולה אידיאולוגית

רגע ורגע מן הדין שישפיע הן על מטרות ההוראה והן על אמצעייה" (שם, 78). גילו של התלמיד, מצבו התברתי, כישוריו, נטיותיו וגורמים אחרים קובעים באיזה דפוס הוראה על המורה לבחור ביחס לתלמיד. וכיוון שהתלמיד נמצא בתהליך של שינוי מתמיד, יש צורך לבחור שוב ושוב במטרות חינוך ובאמצעים מתאימים (דפוס הוראה). "היסוד המקצועי בהוראה הוא השלב שבו המורה מחליט מה עליו לעשות [...] עיקרה של ההוראה הוא אופן ההכרעות על הפעולות שצריכות להיעשות" (שם, 83). הוראה טובה היא אפוא בחירה מושכלת באחד משלושה דפוסים ההוראה בהתאם למצבו של התלמיד בזמן נתון. יש בעיה עם ההגדרה הזאת של לם, בעצם שלוש:

בעיה ראשונה: לא ברור כלל מה במצבו של התלמיד מסמן למורה שהגיע הזמן להחליף דפוס הוראה ולעבור, נגיד, מדפוס ההקניה (סוציאליזציה) לדפוס העיצוב (אקולטורציה). לם כנראה חשב שיש סדר היררכי בין דפוסים ההוראה – דפוס ההקניה לתלמידים ברמת התפתחות נמוכה יחסית; דפוס העיצוב לתלמידים ברמת התפתחות גבוהה יותר; דפוס הפיתוח לתלמידים ברמת התפתחות גבוהה ביותר (בשלים לאוטונומיה). מכל מקום, עניין זה אינו ברור ומעורר קשיים.

בעיה שנייה: בין דפוסים ההוראה יש סתירה. הסתירה אינה בין מטרות ההוראה, אלא בין אמצעייה – דפוסים ההוראה. מטרות ההוראה דווקא משלימות זו את זו: אדם בריא בנפשו הוא מי שעבר סוציאליזציה (רכש התנהגויות מקובלות), אקולטורציה (הפנים אמיתות וערכים) ואינדיווידואציה (מממש את עצמו במהלך חייו), אך מכל מטרות הוראה נובעים אמצעים מסוימים (בחינוך האמצעים נובעים מן המטרות; המטרות חייבות להשתקף באמצעים), ואלה סותרים זה את זה, כלומר, כל דפוס הוראה מנטרל את השפעתם החינוכית של שני הדפוסים האחרים.

כאשר שניים או שלושה הגיונות חינוכיים פועלים במסגרת מוסדית אחת הם מנטרלים זה את זה [...] ההגיונות סותרים הדדית ואינם יוצרים אפקט חינוכי ממשי. הרי אי אפשר לחנך באורח סמכותי [דפוס ההקניה ודפוס העיצוב] ובלתי סמכותי [דפוס הפיתוח], למשל, בעת ובעונה אחת. אם מורה אחד מוציא את דני מהכיתה בגלל שדני לא הכין שיעורים, ומורה אחר אומר לו, "תכין את השיעורים כאשר תמצא הזדמנות לכך", דני לא הפנים אף לא התייחסות אחת; הוא יצא מבולבול, אולי אדיש, אולי ציני. לעומת זאת לסביבות חינוכיות לכידות

מופת של הערכים והאמיתות המבוקשים וכן, המורה מפתה באמצעים שונים את התלמידים "להיכנס" לעולם התכנים. הוראה טובה מנקודת מבט זו יודעת כיצד לגרות את החשיבה, הרמיון והרגש של התלמידים וכיצד "להחזיק כיתה" באמצעות יצירת עניין בתכנים והתפעמות מהם.

הוראת הפיתוח היא בעיקרה הוראה המכוונת לפיתוח אישיות – אישיות אותנטית ואוטונומית. אישיות כזאת מתפתחת באמצעות התנסות מתוך בחירה ולמידה מווסתת עצמאית. ההוראה, במקרה זה, היא הוראה מאפשרת ומנחה: המורה מאפשרת לתלמידים לפנות לתכנים שמעניינים אותם ומנחה אותם – אם הם מבקשים הנחיה – כיצד לעסוק בהם. הוראה טובה, מנקודת מבט זו, יודעת כיצד לאפשר ולהנחות וכיצד "להחזיק כיתה" באמצעות תמיכה בהתנסות של כל יחיד.

זהו כמובן תיאור ראשוני למדי של שלוש "הוראות טובות" מנקודת מבטן של שלוש "אידיאולוגיות העל" של החינוך; הוא מספיק לצורך הגנה על הטענה העיקרית לפיה הגדרתה של "הוראה טובה" תלויה באידיאולוגיה שממנה היא נובעת; והיא "טובה" כאשר היא משקפת ומממשת את האידיאולוגיה שהיא נובעת ממנה.

אז אפשר לחתום כאן. המשימה שנוסחה בכותרת המאמר הושגה פחות או יותר: הגדרנו בקווים כלליים "הוראה טובה". אך לפני חתימה, כדאי לשים לב שצבי לם – שבעזרת מושגיו הגדרנו "הוראה טובה" – מציג הגדרה אחרת, מורכבת יותר, ל"הוראה טובה" – הגדרה "דיאלקטית". הבה נבחן אותה.

הגיונות סותרים ב"הגיונות הסותרים"

"הוראה טובה", לפי לם, היא "משחק" עם שלושת דפוסים ההוראה – דפוס ההקניה, דפוס העיצוב ודפוס הפיתוח – בהתאם לנסיבות. "ההכרעה בין דפוסים ההוראה האפשריים אינה עניינה של התיאוריה, אלא של מי שנוקל לה" (1973, 63). כלומר, אין ולא יכולה להיות הכרעה תיאורטית אפריורית לטובת אחת ההוראות; ההכרעה יכולה וצריכה להיעשות רק בהקשר ממשי, וההקשר הממשי הוא מצבו של התלמיד בזמן נתון: "עיקרה של ההוראה הוא תהליך מתמיד של הכרעות מן הסוג הזה, של בחירה במטרות חדשות, של בחירת מטרות התואמות צרכים מידיים של התלמיד, ושל הכרעה בדבר אמצעים על פי זיקתם למטרות השונות [...] התלמיד הוא גורם שמצבו בכל

בעלות מסר חינוכי עקיב – תהא זו פנימייה צבאית או יהא זה בית ספר דמוקרטי – יש קרוב לוודאי השפעה חינוכית מתמידה יותר (לם 2000, 92; השו"ג שם, 261; 404).

דפוס ההוראה השונים מצפינים מסרים חינוכיים סותרים, וכאשר מפנים לתלמיד – דני לצורך העניין – דפוס אחד ולאחר זמן דפוס אחר, הוא אינו מפנים את המסרים המוצפנים בהם ונותר מבולבל, אדיש, אולי ציני.

בעיה שלישית: אפשר להבחין בין "לם המוקדם" – לם של ההגיונות הסותרים בהוראה (1973), לבין "לם המאוחר" – לם של "אידאולוגיות ומחשבת החינוך" (1986; ראו באסופה לחץ והתנגדות בחינוך, 2000). אצל "לם המוקדם" ההוראה הייתה דפוס, טכניקה, ולכן אפשר לעבור מדפוס הוראה אחד לאחר; אצל "לם המאוחר" ההוראה היא אידאולוגיה, ואידאולוגיה – שלא כמו טכניקה – לא מחליפים בקלות, לבטח לא "בודון" ("החלף אידאולוגיה כאשר התלמיד..."). "לם המוקדם" בעד תמרון דיאלקטי בין דפוס ההוראה; "לם המאוחר" בעד היצמדות לדפוס אחד. אני בעד "לם המאוחר" – בעד היצמדות ביקורתית לדפוס הוראה אחד, היצמדות המודעת לאופיו האידאולוגי של דפוס ההוראה שאליו נצמדים.

"המחנכים מבקשים לחנך יותר ממה שהחניכים רוצים להתחנך" (לם, 2000, 9); חינוך הוא המצאה של מבוגרים המבקשים להתאים צעירים לחזון שיש להם על אודות "החיים הראויים" ו"האדם המחונך". למרות הדיבורים האופנתיים על "חינוך מותאם" (לאינטליגנציות של הילד, לסגנון החשיבה והלמידה שלו, לאזורי החוץ שלו וכדומה), החינוך הוא ביסודו של דבר "חינוך מתאים" – מוסד חברתי החותר להתאים את הילד לצרכיה ולערכיה של חברה ותרבות נתונות. ההתאמה לחברה ולתרבות היא אסטרטגית; ההתאמה לתלמיד היא טקטית. כלומר, החינוך במהותו הוא תהליך של התאמת הילד לסביבה החברתית והתרבותית שלו, לדימוי חברתי-תרבותי של "הבוגר הרצוי". כדי לייעל את ההתאמה הזאת אפשר רצוי לעשות פה ושם "חנך לנער על פי דרכו", כלומר להתאים את החינוך לילד, אך גם החינוך המצהיר על התאמה "אסטרטגית" לילד (אינדיבידואליזם), מתאים עצמו לדימוי אידאלי של "הילד" ולא לילד קונקרטי (החינוך האינדיבידואליזם ביותר לא יאפשר לילד לממש את כל נטיותיו אלא רק את אלה שעולות בקנה אחד עם עולם הערכים שלו. יתר על כן, ייתכן שילדים – כמו מבוגרים – אינם רוצים לעשות את מה שהם רוצים לעשות; הם זקוקים לגבולות). לכן, אם מורה מחליף אידאולוגיה חינוכית ועקב כך דפוס הוראה, עליו לעשות זאת לא בגלל מצבו של התלמיד, אלא בגלל מצבו שלו עצמו – משהו המניע אותו להמיר אידאולוגיה חינוכית אחת באחרת.

אז מהי הוראה טובה?

על פי הגיונו של מאמר זה הוראה טובה אינה "הוראה דיאלקטית" (עוברת מדפוס לדפוס בהתאם למצבו של התלמיד) אלא "הוראה צמודה" (לאידאולוגיה חינוכית אחת ולדפוס ההוראה הנובע ממנה). על רקע טענה זו נגדיר שוב "הוראה טובה" באופן רחב יותר.

הוראה טובה = אידאולוגיה + טכנולוגיה, כלומר הוראה טובה עשויה מהשקפת עולם חינוכית (אידאולוגיה) מודעת, מנומקת ומחוברת להווייתו ולזהותה של המורה, בתוספת טכניקות הוראה (טכנולוגיה) משוכללות ומוכחות הנובעות מהשקפת עולם זו.

להוראה טובה יש אפוא שלושה יסודות: בחירה מושכלת בהגיון חינוכי (אידאולוגיה), יישום מיומן של דפוס הוראה (טכנולוגיה) והקפדה על התאמה בין ההגיון החינוכי לדפוס ההוראה (לוגיקה).

בחירה בהגיון חינוכי: כדי לבחור בהגיון חינוכי או באידאולוגיה חינוכית על המורה להכיר את שלוש (אולי יש יותר; ראו הרפז, 1996) אידאולוגיות-העל של החינוך ולזהות את "הסנטימנט הפדגוגי" שלו עצמו, כלומר את הנטייה היסודית שלו לאחת האידאולוגיות. עליו להבין שזוהי בחירה "שרירותית" – בחירה שאי אפשר לבסס על נימוקים או נתונים שיעניקו לה עדיפות מוחלטת על פני אידאולוגיות חינוכיות אחרות. מודעות זו ליחסיות ההכרחה של הבחירה האידאולוגית הופכת את הבחירה לביקורתית, ובחירה ביקורתית פירושה שהמורה בוחן אותה מדי פעם ועד לאפשרות שבחירה אידאולוגית אחרת עשויה להתהוות בתודעתו.

יישום מיומן של דפוס הוראה: אחרי האידאולוגיה באה הטכנולוגיה הנובעת ממנה – שלל טכניקות ואסטרטגיות של הוראה (רידקטיקה) תואמות אידאולוגיה שמורים מיומנים יודעים להפעיל "על" תלמידיהם. כל אידאולוגיה, כזכור, "הולכת" עם דפוס הוראה טיפוסי, ולכל דפוס הוראה יש טכניקות הוראה טיפוסיות. כפי שצינו לעיל, הוראת ההקניה מבוססת על הדגמה ותרגול; הוראת העיצוב – על מופת ופיתוי; והוראת הפיתוח – על אפשרון והנחיה. הוראה טובה מיישמת טכניקות (תלויות אידאולוגיה) של הוראה בהתאם לנטיבות שהסביבה החינוכית מזמנת.

התאמה בין היגיון חינוכי לבין דפוס הוראה: ההתאמה בין האידאולוגיה לטכנולוגיה אינה מובנת מאליה. לעתים קרובות מורים מחזיקים באידאולוגיה חינוכית מסוימת אך מפעילים טכנולוגיה שאינה הולמת אותה (אלא נובעת מהגיונו של המוסד החינוכי שבו הם מלמדים או מתוך הרגל. במקרה כזה הם דומים, כפי שהעיר פעם רוברט סטרנברג, לאדם המטיף נגד עישון תוך כדי עישון). לכן הוראה טובה כרוכה בעירנות מתמדת להתאמה הלוגית בין מטרותיה לבין אמצעייה ודואגת שהמטרות ישתקפו באמצעים (המדיום), כלומר אמצעי ההוראה, הוא המסר, כלומר מטרת ההוראה).

הוראה טובה, לסיכום, יודעת לרחף בעננים ולפסוע על הקרקע – להחזיק כראוי בהשקפת עולם חינוכית ולנקוט אמצעים מדויקים למימושה. למורה טוב יש עמדה אידאולוגית ביקורתית ושליטה באמצעי ההוראה המתחייבים ממנה.

ר"ד יורם הרפז הוא עורך חד החינוך ומרצה במכללה האקדמית בית ברל

מקורות

- י, הרפז, 1996. "חינוך לחשיבה ביקורתית – לקראת 'הדפוס הרביעי'", בתוך: י' הרפז (עורך), חינוך לחשיבה ביקורתית, ירושלים: מאגנס ומכון ברנקו וייס.
2005. חכה, פיתיון ודגים: גישות לחינוך החשיבה, ירושלים: מכון ברנקו וייס.
2008. המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת חשיבה, תל אביב: ספרית פועלים.
צ, לם, 1973. ההגיונות הסותרים בהוראה, תל אביב: ספרית פועלים.
2000. לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות, יורם הרפז (עורך), תל אביב: ספרית פועלים.
2000. "הלחץ החינוכי וההתנגדות לחינוך", שם.
2000. "הוראת ההוראה – עקרונות דידקטיים להכשרת מורים", שם.
2000. "מעמד הדעת בתפיסות הדידקטיות של החינוך", שם.
2000. "אידאולוגיות ומחשבת החינוך", שם.

מתפתחים ברשת

הוראה ולמידה טובות ורלוונטיות יותר מחייבות התמצאות בעולם הדיגיטלי. איך בונים מסגרות מתקשבות לפיתוח מקצועי של מורים? מה עושים עם 45 מיליון דולר באוסטרליה? ומה מהטמה גנדי היה אומר על זה?

בשפה ובקיאים פחות במורשת ההיסטורית והתרבותית. בר בבר, כאמור, הולכת ומתגבשת אוריינות חדשה שמעניקה מקום אחר למילה הכתובה, לדימוי החזותי ולייצוג הקולי. שימוש מושכל ואופטימלי באוריינות החדשה בתהליכי הלמידה מזמן למידה איכותית, רלוונטית ועדכנית שתסייע לתלמידים להשתלב בהצלחה בחברה ובכלכלה בעידן המידע והגלובליזציה. האם המורים מוכנים לתפקיד המוטל עליהם? האם מערכת החינוך ערוכה לשינוי התפקיד הנדרש מעובדי ההוראה?

פיתוח מקצועי בעולם עתיר ידע

חברת סיסקו היא יצרנית ציוד התקשורת הגדולה בעולם – רוב ציוד הניתוב שבשימוש ברשת האינטרנט כיום הוא מתוצרתה. סיסקו מעסיקה יותר מ-65,000 עובדים, ואלה חייבים להיות בחזית הידע הטכנולוגי, להכיר את עולם תקשורת הנתונים ובעיקר את השינויים וההתפתחויות העתידיות שלו. לשם כך הקימה את "אוניברסיטת סיסקו" המציעה לעובדיה קורסים בלמידה מרחוק – אפשרות לחיזוק הידע שלהם בתחום עיסוקם והזדמנות להתקדם בתוך החברה. באמצעות טכנולוגיות הוראה ולמידה מתקדמות יכולים עובדי סיסקו להיכנס ל"אוניברסיטה" מכל מקום ובכל זמן, לצפות בהרצאות מצולמות, ללמוד על מוצרים חדשים דרך סימולציות, לקרוא מאמרים, להשתתף בקבוצות דיון מקצועיות ולבצע מבחן סיכום. הפיתוח המקצועי בסיסקו הוא חלק מתרבות החברה. הטכנולוגיות המתקדמות מאפשרות לעובדים גמישות מרבית בשילוב הלמידה במהלך עבודתם.

חברת מיקרוסופט מעסיקה היום קרוב ל-90,000 עובדים בסניפיה בעולם. העובדים מחויבים ללמוד למען הפיתוח המקצועי שלהם ב"אוניברסיטה" הפנימית של הארגון. מבחר הקורסים, כולם וירטואליים, רחב ומאפשר לכל עובד למצוא עניין מקצועי ואישי. שוב, הגמישות ללמוד בכל זמן ומכל מקום יוצרת תרבות

"אתה חייב להיות השינוי שאתה רוצה לראות בעולם", טען מוהנדרס קרמצ'נר גנדי, הלוא הוא מהטמה גנדי, שנולד אל השליש האחרון של המאה התשע עשרה וסיים את חייו במחצית המאה העשרים. גנדי הספיק לחוות מהפכות ומלחמות עולם וחש בעקבותיהן כמיהה כמעט אינסופית לפתור את בעיות העולם. "ההבדל בין מה שאנחנו עושים לבין מה שאנחנו מסוגלים לעשות מספיק כדי לפתור את רוב בעיות העולם", הוא הציטוט המסכם את משנתו ופותח את הנושא של מדור זה: כיצד יכול הפיתוח המקצועי של המורים בעולם הדיגיטלי של המאה העשרים ואחת להיות ההבדל בין ההוראה והלמידה שאנו מכירים כיום ובין ההוראה והלמידה שהיינו רוצים לראות.

נפתח בשאלה על תפקיד בית הספר במציאות הנוכחית. בית הספר הוא הנווט שמוביל את הספינה באוקיינוס של כאוס והתקשוב הוא מפתח מרכזי להתאמת בית הספר לחיים במאה העשרים ואחת, בעיקר כדי שיוכל להתמודד עם האתגר של הכנת התלמידים להשתלבות בחברת המידע. המחקר מראה שהשימוש בטכנולוגיות הדיגיטליות מוטמע באופן אינטגרלי וטבעי בחייהם של התלמידים היום. למעשה הם חיים במרחב (space) משלהם, מרחב שמבוגרים מתקשים להבין אותו ולפקח עליו. מתפקידו של בית הספר לנווט את התלמידים בתוך הסביבה הכאוטית של העולם הדיגיטלי, לנסות ליצור רצף אמיתי בין חיי התלמידים בבית ובעולם לבין חייהם בבית הספר, ולהציע להם עולם מקוון שיש בו סדר, שיטתיות ותנאים ללמידה משמעותית ורלוונטית בסביבה שבה הם חיים בלא הכי.

ואם בית הספר הוא נווט בעולם כאוטי, שומה עליו לשלב את האוריינות החדשה המתפתחת בעשור הראשון של המאה העשרים ואחת בתהליכי הלמידה. מהפכות המידע חילצו מאתנו כישורים חדשים שלא באו לידי מימוש דומה בדורות קודמים, אך גם ערערו כישורים אחרים שהיו הכרחיים קודם לכן. אחת התופעות הבולטות היא שהצעירים היום קוראים פחות, שולטים פחות



והדרכה לעובדי הוראה). 25% מההשתלמויות היו במרכזי הפסג"ה, המחברים כולם לרשת תקשוב ארצית – הקמפוס הווירטואלי של עובדי ההוראה בישראל שהקים משרד החינוך בשיתוף המרכז לטכנולוגיה חינוכית (מט"ח). לכל השתלמות יש אתר אינטרנט ייחודי המאפשר תקשורת בין המנחה לבין המשתתפים. במחוז צפון של משרד החינוך, לדוגמה, הלכו צעד קדימה והחלו לשלב בהשתלמויות יחידות וירטואליות כדי שמורים יוכלו ללמוד מהבית. אולם רוב ההשתלמויות הן עדיין במסגרת הגבולות הגיאוגרפיים וכל מרכז פסג"ה משרת את אוכלוסיית המורים ובתי הספר באזור שלו. לרברי עדה חן, ראש מינהלת הפרויקטים במט"ח ומנהלת פרויקט פיתוח המורים הווירטואלי מראשיתו, הפוטנציאל של התקשוב בתחום זה רחוק מלהיות מנוצל במלואו. "איגום נכון של משאבים וניצול מושכל של התקשוב יכול לאפשר ארגון אחר לגמרי של ההשתלמויות. למשל, פיתוח

של למידה והתפתחות מקצועית כחלק בלתי נפרד מתפיסת התפקיד. תהליכים אלה – בסיסקו, במיקרוסופט ובחברות היי טק רבות אחרות – מאפשרים לחברה להתמודד עם השינויים המהירים בשוק, לתת מענה טוב יותר ללקוחות, ליצור מוטיבציה פנימית אצל העובדים ולקדם את הדימוי המקצועי שלה בעיני עצמה ולעתים גם בעיני הציבור.

בישראל כ-120,000 מורים. הם מחויבים בשעות השתלמות המיועדות לפיתוח המקצועי שלהם. מרבית ההשתלמויות מתקיימות במרכזים מיוחדים המיועדים לכך או בין כותלי בית הספר בשעות אחר הצהריים או הערב. השתלמויות אלה נערכות בדרך כלל בקבוצות של כעשרים מורים ומועברות בשיטה המסורתית של פנים אל פנים. מנתוני ההשתלמויות של משרד החינוך עולה כי בשנת הלימודים תשס"ז היו 7,345 השתלמויות והשתתפו בהן 79,829 מורים (מתוך אתר האגף להשתלמות



מה קורה בעולם? והפעם באוסטרליה

המוטו של משרד החינוך במחוז קווינסלנד שבצפון מזרח אוסטרליה הוא: Clever, Skilled, Creative. קווינסלנד שואפת לפתח מערכת חינוך חכמה, מיומנת ויצירתית שתעניק לכל תושביה חינוך ברמה גבוהה ותלמד אותם להתמודד עם האתגרים של המאה העשרים ואחת. תכנית ה־ Smart Classrooms פותחה כדי להאיץ את השימוש בתקשוב בהוראה ובלמידה. לתכנית שלושה רכיבים: תשתית להוראה מתקשבת בכיתות, מחשב נייד לכל מורה ומסגרת מחייבת לפיתוח מקצועי של המורים. הפיתוח המקצועי נעשה בשלוש רמות. ברמה הראשונה הכשרה לשימוש בסיסי בתקשוב בהוראה ולמידה (ICT Certificate) באחריות בית הספר. המורה נדרש לפתח פורטפוליו דיגיטלי מעשי הכולל תכנית בסיסית לשילוב התקשוב בשיעורים. הרמה השנייה, ICT Pedagogical License, מחייבת את המורה לאינטגרציה מלאה של התקשוב בתהליכי ההוראה, הלמידה וההערכה, והיא כוללת שילוב של כלי Web 2.0 (למשל, כתיבת בלוגים או השתתפות בפורומים) בעבודת התלמידים במקצועות הלימוד, שימוש בכלי הערכה מתקשבים ומחויבות של המורה להמשך השתלמות, פיתוח מקצועי והשתתפות בקהילות מורים כדי להעמיק את שילוב התקשוב בתהליך החינוכי. הרמה השלישית, ICT Pedagogical License Advanced, מטרתה ליצור קבוצות מובילות חדשנות של מורים למען קידום בתי הספר והתאמתם לשינויים הטכנולוגיים התכופים.

Smart Classrooms מיועדת לכל בתי הספר בקווינסלנד, יותר מ־2,220, והדגש על הפיתוח המקצועי ויצירת המחויבות אצל המורים כתנאי הכרחי להצלחת המהלך ראוי לעיון ולמידה מצד כל מי שמתכנן תהליכי שינוי בכיוונים אלה. ולסיום, עוד פרט לא שולי: התקציב לפיתוח המקצועי של המורים להוראה ב־Smart Classrooms 2008–2009 של משרד החינוך בקווינסלנד הוא 45 מיליון דולרים אוסטרליים (יותר מ־150 מיליון ש"ח).

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

מקורות

H., Green and C. Hannon, 2007. "Their Space— Education for a Digital Generation", Demos Publication, UK, <http://www.demos.co.uk/publications/theirspace>.

תנוני השתלמויות, האגף להשתלמות והדרכה לעובדי הוראה, אתר האינטרנט של משרד החינוך. http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Hishtalmuyot_Hadracha/Netunim

תכנית ה־Smart Classrooms בקווינסלנד.

<http://education.qld.gov.au/smartclassrooms>

North American Council for Online Learning (NACOL). <http://www.nacol.org>

מרכז וירטואלי משותף שיאפשר לכל מורה ללמוד מכל מקום ובכל זמן בלי קשר למיקום הגיאוגרפי שלו, פיתוח קורסים וירטואליים במקצועות שמספר המורים המשתתפים בהם קטן או במקרים שהמשתתפים גרים בפזורה גדולה מזה, פיתוח קורסים וירטואליים בנושאים שלא מצאו את פתרונם במסגרת המקומית וכדומה.

הלמידה (וההוראה) שיכולות להיות

בשנה האחרונה אנחנו עדים לשינוי מרענן בשטח. יותר ויותר כיתות בבתי הספר נהיות ל"כיתות חכמות" הכוללות מחשב מחובר לאינטרנט, מקרן, מסך, מערכת קול ולעתים גם לוח חכם אינטראקטיבי. מציאות זו מחייבת שינוי רדיקלי בפיתוח המקצועי של המורים ובכלים הניתנים להם כדי שיהיו ערוכים לעמוד באתגר שמציבה להם "הכיתה החכמה". הפתרון הוא "ארגז כלים דיגיטלי" שיעניק למורה כלים יישומיים בסביבה אחת, מקיפה וידידותית, ושבעזרתו יוכל להתעדכן בתחום הרעת שלו בקלות ובעצמאות, מכל מקום ובכל זמן, לתכנן שיעור איכותי, לשלב במהלך שיעוריו חומרי הוראה עדכניים ורלוונטיים. כפרפרזה על דברי גנדי נטען כי ההבדל בין מה (ואיך) שאנחנו מורים לבין מה (ואיך) שאנחנו מסוגלים להורות מספיק כדי לפתור את רוב בעיות ההוראה בעולם.

"ארגז הכלים הדיגיטלי" כולל תוכן עשיר המאורגן על פי מקצועות הלימוד, על פי שכבות הגיל השונות ועל פי נושאים הכלולים בתכנית הלימודים. הוא יאפשר למורה למצוא בקלות ידע תיאורטי בתחום הרעת הרצוי לו, ידע בפרדגמה של תחום הרעת, תוכן איכותי הניתן ליישום בכיתה וקהילה מקצועית פעילה ודינמית. "ארגז הכלים הדיגיטלי" כולל רכיבים שונים התורמים במשולב לפיתוח המקצועי של המורה ולשיפור מידי בהוראה. לדוגמה: הרצאות מומחים לצורך פיתוח מקצועי, סרטוני דוגמה של הוראת נושאים שונים בדרך אחרת, מאגר מידע מקצועי ומתוקף בכל תחום דעת, חומרי הוראה מתקשבים ועתירי מדיה המתאימים למטרות שונות – המחשה, ביצוע ניסוי – וכוללים קריינות, סימולציות ומפות אינטראקטיביות, הצעות לפעילויות מתוקשבות בכיתה, מגוון פעילויות מתוקשבות לתלמידים ברמות שונות, פעילויות מתוקשבות לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים, מבחנים ומבדקים, ספרי לימוד דיגיטליים ועוד.

השימוש ב"ארגז הכלים הדיגיטלי" יתרום להידוק הקשר שבין היישום לפיתוח המקצועי, יקצר את זמן ההכנה לשיעור, יעלה את רמת המוטיבציה והעניין אצל התלמידים, יאפשר נגישות של משאבי ידע ומומחים מהשורה הראשונה ומהאקדמיה לכל מורה בפריפריה ויסייע ביצירת קהילות מורים לומדות במקצועות השונים, כולל מקצועות שיש בהם מעט מורים בפזורה גיאוגרפית גדולה.

גנון לגדולים

מכון חפ"ן להכשרת מורים לחינוך הפתוח והניסויי חג הקיץ עשרים שנה להתקבלותו לממסד האקדמי - הזדמנות טובה לשאול על הרלוונטיות של החינוך הפתוח היום, על המקום שהצליח לתפוס בתוך הממסד, על משמעת, אליטיזם וחדוות למידה

נורית וורגפט

הבשורה על יוזמה חדשה להקמת בית ספר פתוח בצור הדסה ולגייס לו מורים. בפינת ההרשמה היה מופע מוזיקלי קטן אך קולני ברוח חפ"ן, שהשתלב באווירת הקרנבל הכללית: באולם הכניסה של המכללה הסתובבו סטודנטים ובוגרים בתחושות. סתם, כדי שיהיה שמח.

לא שיח פנימי

מכון חפ"ן הוקם באמצע שנות השבעים, עם הקמת בית הספר הפתוח הניסויי בירושלים, כדי להכשיר מורים לחינוך הפתוח. הוגי הרעיון ויוזמיו היו הפרופסורים צבי לם ו"ל, יוסף באשי ו"ל ומשה כספי, שכיבד בנוכחותו את הכנס והעביר סדנה.

בית הספר הניסויי וחפ"ן הוקמו ברוח הרעיונות של החינוך הפתוח שרווחו מתחילת המאה הקודמת ואף קודם לכן (אם לכלול את רוסו כמבשר החינוך הפתוח, למשל). אחד ההוגים הבולטים שמייצג את החינוך הפתוח הוא פסטלוצי וניל, שהקים בבריטניה את סאמרהיל – בית ספר פתוח לילדים שנפלטו מבתי ספר אחרים. נקודת המוצא של החינוך הפתוח היא שילדים רוצים ללמוד כי האדם סקרן ושואף דעת מטבעו. החינוך הפתוח אינו מכיר בהיררכיה של תחומי לימוד ולא בלוח הישגים, אלא מתמקד בסיוע לתלמידים לפתח ולממש את הפוטנציאל שלהם. "זה לא ניואנס, זו גישה אחרת שמאמינה בפוטנציאל האנושי ומשתדלת ליצור מגוון הזדמנויות לפיתוחו", אומרת מילי אייזנברג, מורה בחפ"ן, "אנחנו רוצים שאנשים ידעו לזהות מה טוב להם ויוכלו לבנות לעצמם תכנית. אחר כך יהיו לזה

ה פעם הראשונה שביקרתי במכון חפ"ן, מכון להכשרת מורים לחינוך פתוח ניסויי, הייתה באמצע שנות השבעים. המכון שכן אז בכניין במרכז ירושלים. שיחתי עם מייסדו, פרופ' משה כספי, התנהלה בעורנו יושבים על פופים ליד שולחן קטן שהיו עליו ניירות וצבעים – שאריות מפנית יצירה. כך נראה גנון לגדולים, חשבת. שנים ושינויים עברו על המכון מאז, אבל גם היום, למרות מיקומו באכסניה המכובדת של המכללה האקדמית דוד ילין, הוא עדיין סוג של גנון, שטוף בשמחת יצירה ורוח שובבות.

השובבות ושמחת היצירה בלטו במיוחד בכנס הבוגרים של המכון שנערך לרגל עשרים שנה מאז הסתפח אל המכללה. היו מי שטעו לחשוב שהמכון מציין עשרים שנה לקיומו, וברור למה טעו – אפילו בהזמנה נכתב "כנס לרגל עשרים שנה להיווסדו של המכון". מי מציין מועד הסתפחות? תשובה: החינוך הפתוח, שעבורו הכרה של מכללה אקדמית אינה דבר מובן מאליה. לרברי מנהלת חפ"ן, חני קפון, המועד עצמו היה פחות חשוב, ונבחר "בעיקר כסיבה למסיבה, הזדמנות להפגיש את הבוגרים ולהפיץ את הבשורה". חוץ מזה, היא מוסיפה, "החבירה של המכון למכללה מלכתחילה לא הייתה טבעית ולא התנהלה בלי קשיים. אם זה עובד במשך עשרים שנה, יש מה לחגוג".

ואכן, קבוצה של בוגרים ניצלה את האירוע כדי להפיץ את





חשה כספי: "חינוך זה הסיוט של המוח. במקום ללמוד מהילדים, אנחנו מלמדים אותם. היסוד של כל הלימודים, של שאלה ותשובה, הוא טחטום כי מי שצריך לשאול את השאלות הם הילדים".

לה, הצליחה להיכנס למסדר והיום יש טיפולי שיאצו בקופות החולים, ואילו החינוך האלטרנטיבי נשאר בחוץ. אם במערכת החינוך היה קורה תהליך דומה, לא היה צריך להסביר היום מה זה חינוך פתוח.

המנהלת הנוכחית של חפ"ן, חני קפון, אופטימית יותר. בעיניה "החינוך האלטרנטיבי יותר במיינסטרים היום, מה שעושה את חפ"ן ליותר רלוונטי. היות שכל הזמן נפתחים עוד ועוד בתי ספר ברוח זו, וראי שיש צורך להכשיר להם מורים. ההכשרה אצלנו מאוד ייחודית, והיא תרגום ישומי של החינוך הפתוח. לכן יש הרבה מאוד מקום לשילוב אמנויות בהוראה ולצורות ביטוי שונות, כי יש יותר מדרך אחת ללמוד דברים. בחפ"ן, כמו בחינוך הפתוח, לומדים לא בשביל התעודה אלא בשביל חוויית הלמידה".

גם חנה לסמן, מורה במכון, סבורה ש"הרבה רעיונות של החינוך הפתוח אומצו על ידי המערכת לפחות ברמה של דיבור. בחירה, נושא אישי – אלה דברים שמדברים עליהם היום בכל בית ספר, ויש פריחה של בתי ספר אלטרנטיביים. מה שמציק לי זה ששמים נקשר עם שכר לימוד גבוה, בועתיות ואליטיזם. אני לא חושבת שזו מזימה, אלא שכל הדברים היפים האלה – כיתות קטנות, למשל – עולים כסף, והרבה פעמים מה שקורה הוא שרק מי שיכול מאפשר את זה לעצמו ולילדיו. אני חושבת שבתוך האידאולוגיה צריך להביא בחשבון גם את המשמעות המעשית".

את דבריה של לסמן על האליטיזם המלווה את החינוך

גם הדים בסביבה, כי אדם חי בקונטקסט. החינוך הפתוח הוא רב-תחומי ומשיק למעגלים תרבותיים וחברתיים. חשוב לי שהוא לא יישאר שיש פנימי".

באותה נשימה אומרת אייזנברג, שניהלה את חפ"ן במשך 13 שנים, ש"אם עכשיו, כמעט מאה שנה אחרי הניסיונות הראשונים בחינוך פתוח, החינוך הפתוח הוא עדיין תופעה שולית שאינה מוכרת ואינה מובנת, זה משום שהוא לא התקבל. אני כל הזמן תמהה איך זה שחפ"ן ובית הספר הניסויי מתקרבים לארבעים שנה, ועדיין הממסד החינוכי לא פתח לחינוך הפתוח את הדלת. האמירה שלו היא משהו כמו 'אם אתה ממש רוצה, תיכנס דרך החלון'. אולי זה משום שהמסר של החינוך הפתוח מאוד רחב והתפיסה שלו הוליסטית – לאנשים נוח יותר עם שיטות עבודה ממוקדות. קל יותר להבין שיטה שיש לה שלבים מובנים ומטרה ידועה מראש, ולהרבה הורים קשה עם שיטה כה פתוחה".

אולי הם פשוט רוצים את הטוב ביותר לילדיהם, וחוששים שהחינוך הפתוח לא מבין אותם טוב מספיק ללימודי רפואה, למשל?

השאלה הזאת היא מטען ישן. פעם זה היה נורא חשוב והיום זה בכלל לא רלוונטי – הרי הורים היום לא יכולים לרעת איך ייראה העולם שבו יחיו ילדיהם, לא כל שכן לתכנן אותו. אפשר להשוות את המקום של החינוך הפתוח בתוך מערכת החינוך הכללית לכניסה של רפואה אלטרנטיבית לתוך מערך טיפולי הבריאות. אבל הרפואה האלטרנטיבית, שקודם לעגו

שלי דפוקים". אחר כך עבר להציג מושג נוסף שלו, שפרוט – שילוב של שיפור ופירוט, דבר שילדים עושים כל הזמן כשהם לומדים דברים בעצמם. "ומה הסיבה הכי בגלית, מדוע אין את זה במערכת החינוך?" הרעים, "כי יש תכנית לימודים. בגלל זה אין זמן להתרכז בדבר אחד".

כשאתה מסתכל על החינוך הפתוח ועל חפ"ן – הם דומים לחזון שהביא ליצירתם?

כספי, שזכה השנה בפרס א.מ.ת. היוקרתי, הילד הרע הנצחי של מערכת החינוך, תוקף חזיתית: "חינוך זה הסיוט של המוח. במקום ללמוד מהילדים, אנחנו מלמדים אותם. היסוד של כל הלימודים, של שאלה ותשובה, הוא טמטום כי מי שצריך לשאול את השאלות הם הילדים. המין האנושי הזה מאוד לא מוצלח. מה זה ניסיון? זה אומר שאדם איבד את חוש הפליאה, הסקרנות, החקרנות (פס"ח) וגם את חרדות החיים – אלה הדברים הכי חשובים, וילדים יש אותם. בגיל 11-12, בגלל בית הספר, המוח גוזם את כל הסינפסות שעוסקות בדברים האלה. החזון שאתו התחלתי לא דומה בכלל לחזון שיש לי עכשיו".

זה לא מעייף אותך להיות אופוזיציה כל הזמן? לא. זה מעורר אותי לעשות דברים אחרים. חזון יכול להיות חלום, ולי יש חלומות מיוחדים מאוד שאני רוצה להגשים. אלה חלומות שלא היו לי לפני ארבעים שנה. חזון צריך להקסים אנשים, לעורר ולהלהיב להשקיע בו. יש חזון אישי וחברתי. בניגוד לרבים מחבריי, אני נהיה יותר רדיקלי, יותר קיצוני משנה לשנה.

חויית למידה מתקנת

לדעת חנה לסמן, "מה שיפה בחפ"ן זה שהוא מצליח כל השנים לשמור על חופש, גם כשהוא פועל מתוך הממסד. אני מרגישה יותר ויותר במשך השנים שהלב של חפ"ן הוא ההכשרה של האישיות של המורה לעסוק בחינוך. חפ"ן מייצר את המרחב של תרגול הנפש והמוח, והדברים האלה עדיין חדשניים". גם למילי אייזנברג יש חזון, שאולי משלים במידה רבה את זה של כספי. "אחד הדברים היפים שקורים בחפ"ן הוא שאנשים מקבלים כאן לפעמים חויית למידה מחודשת ואולי מתקנת. דבר שפעם נעשה מתוך אילוף, כשמישהו אחר אמר מה לעשות ואיך לעשות. יש כאלה שחוו למידה כדבר מאוד בעייתי, ולכן לא הצליחו אפילו להתמיד בלימודים באוניברסיטה. ואז הם באים לחפ"ן ורואים שלמידה יכולה להיות גם דבר מלהיב ונפלא. הרבה הולכים אחר כך ללמוד עוד דברים. נוסף על כך בניגוד למקצועות טיפוליים, שם רואים את מה שחסר ומנסים לתקן את מה שלא טוב, בחינוך הפתוח אנחנו רואים את הפוטנציאל, את מה שיש, ואיך אפשר לעבוד עם זה. העניין הוא שבמשך השנים פיתחנו ושכללנו את המיומנות הזאת, אבל אנחנו מעניקים אותה רק לעשרים תלמידים בשנה. זה לא מעט, ומה שקורה לתלמידים שלנו זה המון, אבל אם הייתה לנו קורת גג מתאימה, מבנית וארגונית, הייתי רוצה להתמקד בדברים האלה: לעזור לאנשים לפתח את הפוטנציאל האישי ולהחזיר את חרדות הלמידה".



הפתוח אפשר להחיל גם על תכנית הלימודים בחפ"ן: היא מיועדת לבעלי תואר אקדמי (כלשהו, לאו דווקא בחינוך או בהוראה) והיא תכנית אינטנסיבית שדורשת מתלמידיה מחויבות ומסירות כמעט מוחלטות למשך שנת לימודים שלמה. האם זה לא הופך אותה לתכנית אליטיסטית? "אם מסתכלים רק על ההיבט הסוציאקונומי, אפשר לומר שכן", אומרת חני קפון. "מכל בחינה אחרת התלמידים שלנו הם קבוצה הטרוגנית מאוד. העול הכלכלי אכן כבד, במיוחד משום שאין מלגות להסבה מקצועית. חלק מהסטודנטים שלנו הם אנשים שחסכו מספיק כדי להתפנות לשנה או אנשים שיש להם גב כלכלי מהמשפחה. אחרים עובדים בניקיון או במלצרות וחיים בצמצום בשנה הזאת. לאלה שממש לא יכולים להקדיש שנה רק ללימודים אנחנו מאפשרים לפצל את הלימודים לשנתיים".

התבנות בחודש יולי

כמיטב המסורת של החינוך הפתוח, לצד החלק הרשמי של הכנס (ברכות ונאוים) שולבו מופעי סטנדרט, דרמה, מוזיקה ומחול. הכנס נחתם בסרט של אחד הבוגרים על פרויקטים חדשים. זיו גולדברג הציג בסרט את החצר הפעילה בבית הספר הניסויי בירושלים (בית הספר הפתוח הראשון), סיפר על האפשרויות המוצעות לילדים בחצר: עבודה עצמית, השתתפות בסדנה או בקורס ארוך טווח והסביר מדוע אין עדיפות לאחת מהאפשרויות ולמה כשילד בוחר רק בקורסים ובסדנאות יציעו לו להתנסות גם בלמידה עצמית. ההסבר נקטע באמצע בעורו אומר למצלמה בנושג שלנטיות, בלי בהלה: "משהו נשרף שם – זה אומר שאני צריך להתערב?" ורץ להתערב.

איך אתם רואים את הפופולריות הגואה של חידוק המשמעת, שבה מנוגדת לרוחו של החינוך הפתוח? קפון: אני יכולה להבין שזו דרישה שבאה ממצוקה של המערכת, מתוך זה שיש עלייה באלומות ובוונדליזם, אבל זו לא דרכנו. משמעת נוקשה היא כלי חיצוני לעצב את הילד, והחיפוש שלנו הוא לא בפתרונות חיצוניים אלא בבניית המרכז הפנימי של הילד, לא מתוך פחד וצורך בשליטה. כשמורה מבין שמסגרת זה לא ההפך מחופש ושחופש מתקיים בתוך מסגרת בעלת משמעות המתנהלת מתוך כבוד לילד, אז לא צריך משמעת כפויה.

בסדנאות שבהמשך הכנס למדו על פרויקט התנדבותי שעשתה בוגרת חפ"ן באפריקה. בסדנה אחרת לימדה אחת הבוגרות ריקודי בטן, ומשה כספי, בסדנה שקרא לה "התבנות בחודש יולי" (כי באוגוסט אולי זה יהיה דבר אחר), ניסה לעשות נפשות לרעיונותיו. אחרי שהתנצל על איחור בדרכו הייחודית ("אני מצטער שבאתם בזמן") הסביר את משמעות המילה התבנות, התרגום שלו ל-"self remaking", שילוב בין בוננות לבנייה. "זה לא דבר שקורה בכיתה, זה לא קורה בבית הספר", אמר בסדנה, "זה קורה בכל מקום ובכל זמן. כל המושגים שאתם מכירים, שאלה ותשובה, בעיה ופתרון, כל זה לא מוצא חן בעיניי. הרי לכל שאלה יש הקשר מסוים. אם אדם שואל מה משמעות החיים, לרוב הוא מתכוון 'למה החיים



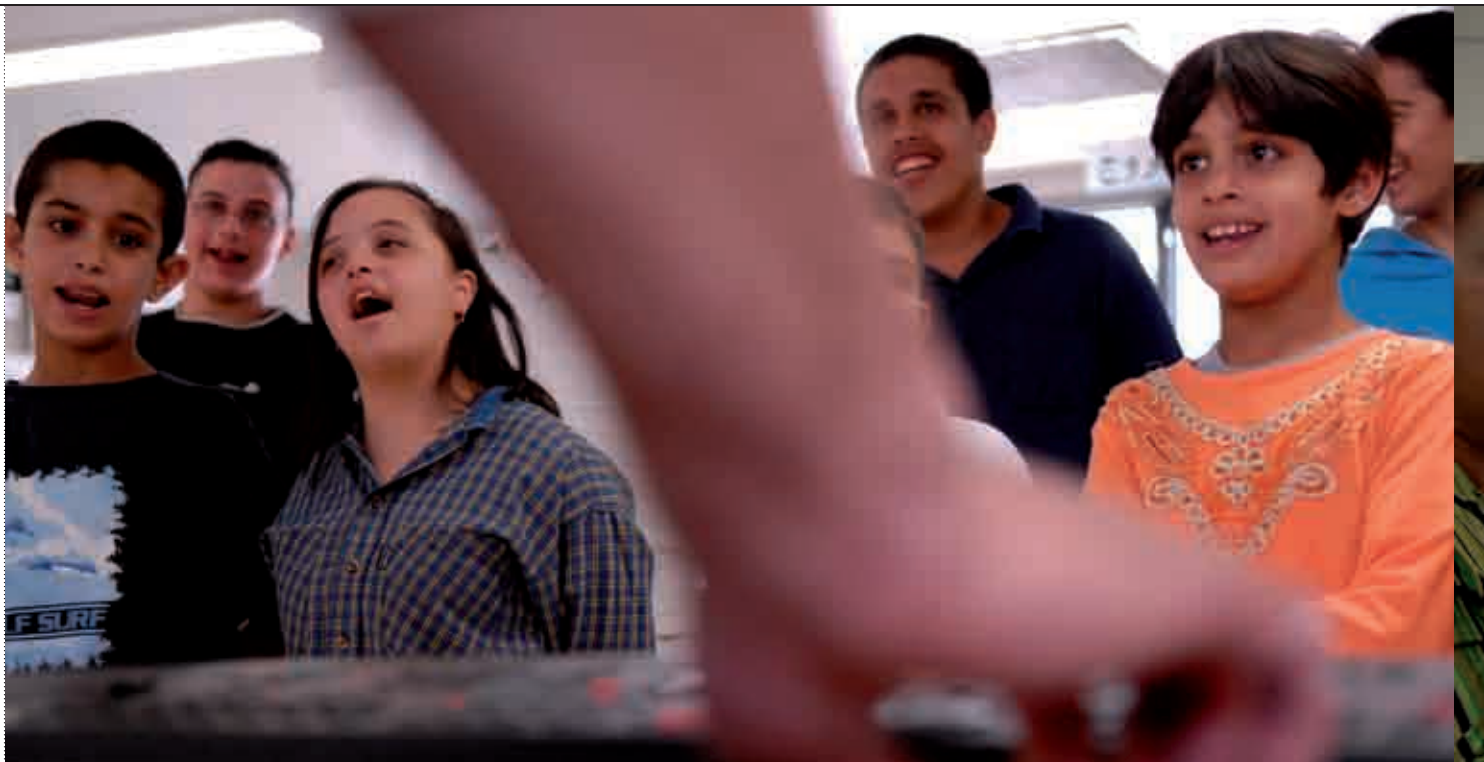
”מי יכול לומר מה היה חשוב ומעניין בחדשות בזמן האחרון?”
שאלה המורה. השאלה הוצגה ימים מספר אחרי יום העצמאות
וועידת הנשיאים שכינס הנשיא שמעון פרס לרגל שישים
שנות המדינה. אחד התלמידים, אמין, השיב: ”הביקור של
הנשיא האמריקאי בוש”. ”לכבוד מה היה הביקור?”, שאלה המורה
והילד ענה: ”לכבוד יום העצמאות של היהודים, אל-איסתיקלל”.
”יום העצמאות של היהודים, מה זה אצלנו?”, המשיכה המורה,
והילד ענה ”יום אל-נכבה”, והסביר: ”אל-נכבה זה לפני שישים
שנה, כשעשו מלחמה וגירשו אותנו מהבתים שלנו”.

הדיון הזה, מעודכן ודעתני בדרכו, נוהל בכיתה קטנה בבית
הספר לחינוך מיוחד אל-נור (האור) בהר הזיתים בירושלים המזרחית.
השיעור היה חלק מפרויקט בנושא כלי התקשורת ועסק בעיתונים.
סביב השולחן ישבו התלמידים והמורה, הודא נתשה, מול גיליון של
”אליקורס” (העיתון הנפוץ ביותר בירושלים המזרחית ובגדה בכלל).
אך עוד בטרם נפנו לעסוק בו הראתה המורה לתלמידים תמונה
צבעונית שכותרתה: אם וכת קוראות עיתון. כמה מן התלמידים תיארו
מה רואים בתמונה, אחד אף זיהה את אחת המילים בכותרת. תלמיד
שכמעט לא מדבר כלל התבקש רק להצביע על העיתון שבתמונה.
בזמן שהתלבט השתרר שקט מתוח בחדר. כשהצליח זכה למחאות
כפיים מחבריו לכיתה והמורה שיבחה אותו בנדיבות. ”תגיד ג’רידה
(עיתון בערבית), ג’דידה”, שידלה המורה. הילד שתק. אין דבר,
חייכה, אולי בפעם הבאה. ”אני לא מקבלת כמובן מאליו את הדברים
שהם לא יכולים, להפך. אני מנסה כל הזמן לדחוף אותם, שיצליחו
יותר. זה מה שאנחנו עושים עם כל ילד וגם עם הילדים האלה, ואנחנו
רואים התקדמות”, הסבירה.

לאט לאט עברו על כל העיתון, על החדשות, על מדורי הבידור
והספורט, משם אל מודעות האבל, הפרסומות, מדור הברכות האישיות
(שמתפרסם עם תצלומים והילדים מחפשים בו פנים מוכרים) ולקינח

איך אומרים בערבית פידבק

בבית הספר לחינוך מיוחד אל-נור
לומדים הילדים לתת משוב למורים על
כל שיעור ולייצג את עצמם מול העולם,
גם כשהוא בדמות שוטרי מג”ב. **נורית
וורגפס** על מוסד חינוכי שבו ילדים
מבקשים שייתנו להם שיעורי בית (כדי
להיות כמו אחיהם) ועל היחס המשתנה
של החברה הערבית לחינוך המיוחד



והשיטות שלנו". לפני שנתיים הצטרף בית הספר לתכנית הערכה שמפעילה קרן קרב ואשר במסגרתה נבדק ומוערך יישומו של נושא אחד. הצוות באל־נור בחר בנושא הכבוד לתלמיד וקבלת התלמידים. "לילד בעל הצרכים המיוחדים יש זכות לקבלה ולהוקרה חברתית, זכות מלאה לכבוד אנושי, ללימודים ולקידום יכולותיו ככל אדם אחר". זהו חזון בית הספר, והוא מתנוסס על גבי כרוזה גדולה בחדר המורים.

מבין 28 בתי הספר המשתתפים בתכנית, אל־נור הוא בית הספר הערבי היחיד לחינוך מיוחד. במסגרת תכנית זו הצוות המוביל – מנהלת וחמישה מורים – עובר השתלמויות מדי חודש בחדש ובית הספר מקבל ליווי צמוד של מנחה מטעם הקרן. סנא מאמינה גדולה בלמידה של מורים. בסיועה של המפקחת ממשרד החינוך, ורד דרש, היא וצוות המורים מרבים להשתתף בהשתלמויות. "בהתחלה היה למורים קשה לקבל שאחרי כל השנים שהם השקיעו בלימודים הם שוב צריכים ללמוד. אחר כך התרגלו", היא אומרת. היא רואה בנכונות של המורים ללמוד ולפתח פרויקטים, שיטות לימוד ורעיונות חדשים, ביטוי למהפכה שעוברת על החינוך המיוחד במגזר הערבי, מהפכה המורגשת מאוד באל־נור. בית הספר כבר לא נחשב לשירות שמרפפות לילדים שממילא לא יצא מהם מאומה, אלא מצפים ממנו (ומהילדים) להתקדמות ולהישגים. ההורים שמביאים את הילדים בבוקר כבר אינם ממהרים לעזוב ונשארים לדבר עם המורים. "בהתחלה, כשאמרתי שהילדים ילמדו קריאה וכתבה, חשבו שהשתגעתי", אומרת סנא. "עכשיו יש הורים ששואלים, 'מתי גם הילד שלי יוכל לקרוא?'".

גם היחס למורי החינוך המיוחד משתנה. אם פעם חשבו שהחינוך המיוחד הוא בררת מחדל של מי שלא התקבלו למסלולים אחרים, היום הוא נחשב למסלול מקצועי ייחודי שלא קל להשתלב בו. תותנג' מתאר את השינוי כך: "פעם כשהייתי אומר שאני עובד

– ההורסקופ היומי. לבסוף שואלת המורה נתשה: "איך היה השיעור ? מה למדתם?". כשמראם קבאני, נערה כבדת ראייה ורהוטת דיבור, מתחילה לתאר את הרכב העיתון היא מפסיקה אותה: "אל תגירי לי מה היה בשיעור, את זה אנחנו יודעים – תגירי אם למדת דבר חדש". מראם חושבת רגע ואומרת: "ההורסקופ. לא ידעתי שיש דבר כזה בעיתון". ילד אחר ציין את לוח המידע השימושי, ואחר את הקריקטורה בעמוד האחורי.

משוב – טקיים בערבית – הוא חלק מהשיעור, כל שיעור. "זהו חלק מהפיתוח הלשוני, מסבירה המנהלת, סנא מוסא, "זהו עוזר לפתח את הייצוג העצמי של התלמידים". אין ספק שפיתוח לשוני הוא כלי חשוב לשיפור היכולת של תלמידי החינוך המיוחד להתנהל בעולם, אבל משוב בסוף כל שיעור נשמע לי יותר ממה שמורה יכול לספוג. ענאן תותנג', סגן המנהלת המשמש גם מורה, אומר שמתרגלים. "פעם, כשביקשתי משוב בסוף השיעור, אחד התלמידים אמר לי, 'ענאן, אתה לא התייחסת אליי כמו שצריך'. שאלתי 'איך? למה?'". התברר שהוא בכלל לא הצליח לעשות את דף העבודה שנתתי לו. חשבתי רגע ואמרתי, וואללה, צודק. נתתי לו דף עבודה רגיל שנתתי לכל הכיתה, וזה לא מתאים לו, הוא צריך דף מיוחד".

נכון שלא תמיד נעים לשמוע ביקורת, מודה תותנג', "אבל זה כלי חשוב בעבודה שלנו. הילדים אומרים את האמת וככה יש לנו תמונה יותר מלאה על מה שקרה עם כל אחד בשיעור. תלמיד שיש לו בעיה מוטורית יכול להגיד, 'השיעור עזר לי כי השתמשתי ביד שלי'. או מישהו אומר 'למדתי לקרוא את המילה הזאת'. לפעמים אומרים 'היום השיעור לא עזר לי בכלום'. גם זה קורה".

חשוב לכל שיעור

מלכתחילה הוכנס המשוב לבית הספר ככלי בסיסי להערכה של כל דבר, אומרת סנא, "של ההתקדמות של כל תלמיד, של התכניות

בחינוך המיוחד היו אומרים לי 'מסכן'. היום אומרים לי 'כל הכבוד'."

סנא מוסא החלה ללמוד בבית הספר קצת אחרי שהוקם – לפני 28 שנים ברחוב ואדי אל-גוז בירושלים המזרחית. בשמונה השנים האחרונות היא מנהלת אותו. מלכתחילה היו לבית הספר קשיים סביבתיים – הבניין שם לא התאים והשכנים התלוננו על הרעש, היא מספרת. "בכלל, הייתה אז פחות סובלנות לילדים האלה. היום יש הרבה יותר פתיחות לקבל אותם". זה לא מובן מאליו בבית ספר שממוקם בלב שכונת וילות, בין בתים צמודי קרקע מוקפי גינות. אבל כשהילדים יוצאים לטייל שכנים מזמינים אותם לגינות שלהם. שכן אחד אף הביא להם ממתקים ומתנות בעיד אל-פיטר (תום צום הרמדאן) והתנדב לסייע לבית הספר ככל שיוכל.

ייצוג עצמי מול שוטר מג"ב

184 תלמידים עם פיגור בינוני רבי-בעייתי, החל בלקויות מוטוריות, עבור בקשיי שפה וכלה בבעיות התנהגות הם אתגר לא פשוט. הצפיפות גדולה ולמוסא חסרים חדרים לכל הפעילויות שהיא רוצה בהן. אבל המבנה החדש יפה ומטופח. רגי זהב שוחים באקווריום גדול, עציצים פורחים, על הקירות תצלומים שצילמו הילדים בסדנה שהשתתפו בה בבית הספר לאמנויות במוסדרה, בכניסה פסיפס עם סמל בית הספר שעשו הילדים יחד עם המורה למלאכה, יוסף רגבי.

על המדפים בחדר המלאכה נרות צבעוניים בצורת לב או כוכב, אריחי קרמיקה דקורטיביים וקעריות זכוכית מצוירות או מעוטרות בהדפסי נייר. האמצעים דלים: המורה חותך בעצמו זכוכית חלונות רגילה ומתיך אותה בתנור לקבלת צורות שונות. אבל התוצאה כה אסתטית, שלדג מתגנב החשד שמא הילדים אינם אלא פועלים של המורה, שאלה יצירותיו. ציור של פרצוף על אחת הקערות – עיגול עם שני עיגולים במרכז לעיניים וכמה קווים לשיער – מבהיר מעל לכל ספק שהצייר הוא אחד התלמידים. גם תמונת חתול, שנבחרה לעטר אחת מקעריות הזכוכית, מעידה על שיקול דעת אמנותי של תלמיד.

הכיתות הן רבי-גיליות ואינטגרטיביות. לכל תלמיד מותאמת תכנית אישית במסגרת התכנית הכיתתית. בכיתה של רמי עליאן, מרפא בעיסוק במקצועו, לומדים כתיבה תמוה. חלק מהתלמידים קוראים, אחרים מרברים רק בקושי. מונטסר מבקש להפגין את הישגיו בשפה העברית ומונה את ימי השבוע בשטף, בהיטות ובמבטא מצוין. לימודי עברית אינם חלק מתכנית הלימודים אך מונטסר ביקש ללמוד וסחף אחריו את כל הכיתה.

המוטיבציה שלו התעוררה בעקבות אירוע עגום שבו שוטרי משמר הגבול ביקשו שיציג תעודת זהות. הנער לא הבין אותם ולכן רק חיך והמשיך ללכת. זה נגמר בבית המעצר. כששוחרר משם הודיע שהוא רוצה ללמוד עברית כדי שבפעם הבאה יוכל להסביר את עצמו. גם זה ייצוג עצמי.

פיתוח השפה מציף על פני השטח גם תחושות קשות שקודם לא יכלו לבטא, אומרת סנא. "יש ילדים ששואלים 'למה אני ככה?' או 'מה אני אוכל לעשות כשאחיה גדול'. ואנחנו לא משקרים אלא משתדלים לתת תשובות אמיתיות. חלק מהייצוג העצמי זה שהילד ידע את מצבו. יש ילדים שמבקשים שיעורי בית כדי להיות כמו האחים שלהם, ואנחנו נותנים."

אין ילדים דחויים

הלהקה של בית הספר, בניצוחו של דאוד מילחם, המורה למוזיקה, שרה לכבודנו שיר של הזמרת הלבנונית פיירו ואת המנון בית הספר – הלחן והמילים פרי עטו של המורה. הילדים מסיימים בידיים מונפות בסגנון ראפ: "שוקראן שוקראן שוקראן". מראם קבאני, יו"ר מועצת התלמידים, מספרת שנבחרה מבין ארבעה מועמדים. "הצגתם מועמדות, היה קמפיין?". "לא", היא עונה. "היו ארבעה וככל הכיתות בחרו בי". מה התפקיד המרכזי של הוועד? "אם תלמיד יש לו בעיה, הוא בא אלינו ואנחנו מנסים לעזור", היא אומרת, ואחרי רגע של מחשבה מוסיפה: "גם כשיש בעיות בין תלמידים אנחנו עושים סולחה".

עזויה, נערה חייכנית בת 15, שרה בלי לזיזי ומתנועעת לקצב המוזיקה במכנסי ג'ינס אופנתיים ובחולצת טריקו. רק פניה מסגירים תסמונת דאון. "כשאמרו לנו שהילדה תגדל שונה מילדים אחרים, היה לנו מאוד קשה לקבל את זה", אומרת אמה, נאדה, "בהתחלה אפילו הסתרנו שיש לנו ילדה עם בעיות. לאט לאט התרגלנו. אנחנו מאמינים בבת שלנו. במיוחד כשאנחנו רואים איך היא שמחה ללכת לבית ספר ומתקרמת ואוהבת את המוזיקה ואת הריקוד".

סעיד אברג'מיל, יו"ר ועד ההורים, לא נזקק לאחות או רופא כדי להבין. "יש לי ילדה גדולה ויכולתי לראות שלג'מיל יש בעיות", הוא אומר. הוועד מעורב ומעניק לבית הספר תמיכה ועזרה, "אם בתיקונים ואם כשצריך ללוות את הילדים לטיולים", הוא אומר. ובאמת הם יוצאים הרבה. למרכז המיוחד של וראייטי, שם מקבלים טיפולים מקצועיים – ריפוי בעיסוק, ריפוי בדיבור, מתעמלים במתקנים של המרכז ולומדים מיומנויות חיים. לפעמים סתם לטיולים ברגל בשכונה. עולים ויורדים בהר או יוצאים למרכז המסחרי. "את צריכה לראות איך הם מתנהגים כשיוצאים למקומות ציבוריים. בנימוס, בשקט. אוכלים לאט במסעדה, מבקשים מה שהם רוצים", מתאר אברג'מיל. "אנחנו רוצים בשבילם מה שכל הורה רוצה בשביל הילדים שלו: שיתחתנו, שיעברו, שיהיו להם חיים עצמאיים".

האם אין ילדים דחויים? "לא הרבה אליחמרוללה", אומרת סנא. "בעבר היו יותר ילדים שההורים התביישו בהם והאחים לא רצו שידעו שאלה אחים שלהם. היום רואים רק מעט ילדים שלא מחכים להם בסוף היום, שההורים שלהם לא באים ליום הורים". את ההעמקה של מעורבות ההורים יש לזקוף במידה רבה לפעילות של הוועד, אך גם לקבוצת ההרכה להורים שפועלת בבית הספר.

בהפסקה באולם הספורט ילדות מפוזות בבגדי מחול צבעוניים בוהקים. ילדים בני תשע-עשר ניגשים אלינו, מציגים את עצמם כמעט ברשמיות, לוחצים ידיים ומבקשים לבחון את ציור הצילום. ילדה אחת מתיישבת לפתע על הרצפה, מליטה את פניה בידיה. אחת המורות ניגשת לברר מה קרה. "אני עצובה", היא מכריזה. כעת כולם מתעניינים, גם המנהלת, הסגן, אב הבית ושני האורחים. מתברר שאביה, מוכר בייגלה שנוהג לעבור ליד בית הספר, לא עבר שם באותו יום. זה לא חריג, ודאי שלא טראגי, אבל היא כבר זכתה בדקות התהילה שלה. אכן, ייצוג עצמי במיטבו.





להיות אדם, לטפל בחיות

הקשר בין האדם לחיה החל ברגע שבני אדם הופיעו על פני האדמה, והוא נמשך ברציפות מתקופות קדומות ביותר ועד ימינו. יחסו של האדם לבעלי החיים סביבו עבר תהפוכות ושינויים המשקפים התפתחות בגישתו של האדם לעולם הסובב אותו.

להימצאות של בעלי חיים סביבנו עשויה להיות השפעה על קשת שלמה של השקפות ורגשות. בעלי חיים גורמים תמיד לתגובה אנושית כלשהי. כל תגובה – שכלית, רגשית, התנהגותית – היא הזדמנות ליצירת שינוי באדם המגיב, כלומר הזדמנות לחינוך: חינוך לאחריות על בעלי החיים, לרגישות וחמלה כלפיהם, ליחס הוגן לטבע ולבני אדם.

למפגש בין בני אדם לבעלי חיים אחרים יש פוטנציאל חינוכי רב. ילדים המטפלים בבעלי חיים באופן שגרתי ומתמשך ובליויי בוגרים שהוכשרו לנושא מתחנכים לערכים, נחשפים לידע ומתחברים לרגשות

חנה אבישר



היסטוריה קצרה של יחסים

המפגש עם בעלי החיים סיפק מענה לצרכים קיומיים של האדם – מזון, מחסה, מידע – מראשית קיומו. ההתנהגות של בעלי החיים סביבו העניקה לאדם מידע על מקורות מזון, על סכנות שונות, על מזג אוויר צפוי ועוד. גם כיום בעלי חיים שמפגינים נינוחות ושלווה מעידים על מצב בטוח, ואילו חיות המפגינות תוקפנות וחרדה מזהירות אותנו מפני סיכון.

לפני כ־12 אלף שנה עברו בני אדם בהדרגה מחיים של נוודות, ציד וליקוט לחיי חקלאות והחלו לגדל צמחים וחיות. מעבר זה היה כרוך בשינוי בכל אורחות החיים וגם ביחס לבעלי החיים. הציד הצריך מאמץ רב – מעקב, איתור, לכידה ולאחר מכן עיבוד ושימור הבשר.

הביות של בעלי החיים יצר שפע יחסי של בשר ומוצרים אחרים. מצייד וניצוד נהיה האדם לבעל אחריות על רווחתן של החיות אשר גידל. עד המהפכה התעשייתית של המאה התשע עשרה היו בעלי החיים המבויתים מאגר חשוב למזון וביגוד, מקור אנרגיה (כוח עבודה חקלאי) ואמצעי מלחמה (סוסים בעיקר). פיתוח החלופות המכניות והמעבר ממשק חקלאי למשק תעשייתי ניתקו את האדם מתלותו הקיומית בבעלי חיים.

הקשר בין בני אדם לבעלי חיים לא היה תועלתני או נצלני בלבד; חיות מחמד קיימות משחר ההיסטוריה. הכלב בוית לפני כ־12 אלף שנה בדרום מערב אסיה, בסין ובצפון אמריקה לצורכי עזרה בציד ובשמירה, אך גם לצרכים רגשיים כחיית מחמד. התולים שימשו

שבהקמת "מרכז טבע" הכולל בתוכו גידול בעלי חיים מסוגים שונים. במוסדות אחרים מקיימים "חוגי טבע" המזמנים מפגשים לימודיים וחוייתיים עם בעלי חיים מחוץ לבית הספר.

מפגשים עם בעלי חיים טומנים בחובם תכנים חינוכיים מגוונים. יתרה מזו, הם מעצימים את היכולות הלימודיות – חויית הלמידה העזה בסביבת בעלי החיים עשויה להקרין גם על למידה של נושאים אחרים. למידה שעוסקת בבעלי חיים היא למידה חוייתית ורבי-תחומית הקשורה להתנסויות של ילדים. בעלי חיים מעוררים סקרנות רבה ושאלות שהן נקודות מוצא ללמידת חקר ולרכישת מיומנויות ומושגים חשובים. כך, למשל, אפשר ללמוד גיאוגרפיה מנקודת המבט של נדידת ציפורים, תנ"ך – מנקודת המבט של בעלי החיים המופיעים בו וכדומה. עיסוק ישיר ומוחשי

בבעלי חיים – הזנה, ליטוף, משחק – עשוי להעשיר את הלמידה ביצירה, בכיטוי עצמי, במיומנויות מוטוריות ועוד.

לדעתי, הקשר המועיל ביותר הוא קשר מתמשך עם בעלי חיים בפינת החי בבית הספר או עם חיות מחמד בבית. מפגש שגרתי מתמשך עם בעלי חיים מעניק יכולת להטמיע רעיונות כגון קבלת השונה והאחר ולפתח תכונות כגון אחריות לחלש ולנזקק. מפגש מתמשך ומחויב כזה יכול גם לשנות את מיצובם החברתי של ילדים הן ביחס למבוגרים והן ביחס לילדים בני גילם. ילדים הנמצאים בחסות הורים ומורים שאומרים להם כל העת מה לעשות ואיך לעשות נותנים פתאום חסות לבעלי חיים; ילדים שכישרונות מיוחדים התגלו בהם תוך

כדי מפגש עם בעלי חיים זוכים להערכה חברתית של בני גילם, שלא לדבר על היחס "האנושי" והמחזק שהם מקבלים מבעלי החיים עצמם. טיפול מתמשך בבעלי חיים הוא גם אתגר תובעני. מילוי הצרכים השונים של בעלי החיים על פי לוח זמנים וכללים קבועים מחייב משמעת פנימית, תכונה הנחוצה כל כך להשגת מטרות רבות בחיים. כולי תקווה שמורים יקבלו חיזוק והשראה מהמאמר הקצר הזה בשבח המגע עם בעלי חיים. מגע כזה בכוחו להעשיר את תכנית הלימודים בהיבטים חדשים ולחנך לערכים בעזרת העיסוק ביחס לבעלי חיים ובעזרת שילובם של בעלי חיים בהתנסויות החינוכיות מחוץ לכיתה – שילוב ששובר את המתכונת השגרתית של השיעור.



חנה אבישר מרצה בתחום של שילוב בעלי חיים בפעילויות חינוכיות ב"מרכז בולבי" וביחידת "חיות וחברה" באוניברסיטת תל אביב

מקורות

נ', וקס, 'הוראה בין-תחומית בבית הספר היסודי – מדוע ואיך?', אוניברסיטת חיפה, הפקולטה לחינוך – החוג להוראה:
<http://construct.haifa.ac.il/~hanochk/situations/lessons/multidisciplinary/multidisciplinary.htm>
 G. F. Melson, 2000. 'Companion animals and the emotional development of children: Implications of the biophilia hypothesis', In: A. Fine (Ed.), *Handbook on Animal Assisted Therapy*, NY: Academic Press, pp. 376–382.

כמעט רק לצורכי מחמד. באתר חפירות בקפריסין התגלה קבר של אדם וחתולו מלפני 9,500 שנה.

רוב בני האדם במדינות המפותחות חיים כיום בסביבה עירונית שמרוחקת מהטבע ומבעלי החיים. האופי המזדמן והמקוטע של המפגשים בין בני אדם לבעלי חיים אחרים גורם להתייחסות סטריאוטיפית ולהתעלמות מקולן של החיות. לתושבי ערים רבים המפגש עם בעלי חיים הוא חוויה ראשונית בעלת אופי קמאי, ולכן הוא מרגש כל כך ועתיד פוטנציאל חינוכי.

בשנים האחרונות הולכת ומעמיקה ההבנה שהניתוק מהטבע אינו טבעי וכי יש למצוא חלופות המתאימות לעולם המודרני. לשם כך נבנים גנים ציבוריים המשמשים "דיאות ירוקות" ומושכים אליהם

מגוון של בעלי חיים. השהייה במרחבים ירוקים בלב העיר מיטיבה עם בני אדם ומעניקה להם הזדמנות להתחבר לחלקים מודחקים כנפשם באמצעות המגע עם החי והצומח. הצורך במגע זה מניע תושבים רבים לגדל צמחים בבתיהם ולאמץ חיות מחמד מסוגים שונים.

ההיבט החינוכי

המפגש עם עולם הטבע בכלל ועם בעלי חיים בפרט אינו מובן מאליו בהקשר של בית הספר. להימצאותם של בעלי חיים בסביבת בית הספר יש יתרונות חינוכיים רבים:

- בני אדם, ובמיוחד ילדים, מתחברים לבעלי חיים אחרים בצורה מידית ומזדהים עם תכונות שונות שלהם דרך השוואה והשלכה. כאשר בני אדם משליכים על החיה מאפיינים וקשיים

אנושיים, פסיכולוגיים ופיזיים, כלומר מאנישים אותה, קל להם יותר לפתח מודעות למאפיינים ולקשיים אלה ולהתמודד אתם. קל יותר לדבר על הבעיות "של החיה" ולנסות למצוא פתרונות לבעיות אלה.

- בעלי החיים משמשים אמצעי ליצירת תקשורת דווקא משום שהמפגש אתם אינו מילולי בעיקרו. תופעות שמסתתרות בדרך כלל תחת מעטה של מילים – תחושות, מחשבות, תשוקות – נחשפות לפתע ועולות לדיון. וכיוון שהדיון נעשה בהקשר של בעלי חיים הוא ישיר וישיר יותר ולא מאיים.

- הגורם האפקטיבי ביותר בקשר עם בעלי חיים הוא האהבה הלא מותנית שהם מעניקים. בעלי החיים, שלא כמו בני האדם, משיבים אהבה בלי תנאי וכלי התחשבות. הם אינם מושפעים ממראה חיצוני, ממעמד חברתי או מדעות קדומות. חיות אוהבות את מי שאוהב אותן, יאה אשר יאה. קשר מוצלח אתן מחזק את הדימוי העצמי של האדם ומעודד אותו לשפר את יחסיו עם בני אדם אחרים.

- הקרבה לבעלי חיים משרה רוגע ונועם ומאפשרת ניתוק מלחצים, התחברות לפשטות ולראשוניות והתכונות על החיים השוחקים שאנו מנהלים בחברתם של בני אדם אחרים.

שילוב בעלי החיים במסגרות חינוכיות

ישנן כמה ההזדמנויות לפגוש בעלי חיים בתוך המסגרות החינוכיות הקיימות. מוסדות לא מעטים הבינו את החשיבות הרבה

משחק המראות בגן החיות

המנדריל לא עשה שפם, ההיפופוטם אכל יותר מדי בורקס והשימפנזה הוא הכפיל של הגבר הישראלי המצוי. ד"ר עידן ירון בילה שעות בהאזנה למבקרים בגן החיות והגיע למסקנה: כשאנחנו מסתכלים על החיות, אנחנו רואים את עצמנו

גני חיות משמשים מסורתית לבילוי הפנאי. מבקרים רבים רואים ביציאה לגן החיות פעילות משפחתית מהנה הנשקלת אל מול חלופות בילוי אחרות. שיקולים חינוכיים זוכים בדרך כלל לעדיפות משנית. בניגוד למבקרים, מנהלי גני החיות מעמידים בראש סדר העדיפויות את ההיבט החינוכי ואינם רואים בכידור את אחת המטרות העיקריות. לטענתם הביקור בגן החיות נועד לעורר הבנה ומודעות לעולם הטבע והחי, כדי להגביר את הראגה לסביבה ולשמר את הגיוון הביולוגי. בראייה כוללת נוכל לקבל את ההגדרה שגני חיות הם פארקים ציבוריים המציגים בעלי חיים, בעיקר לצורכי כידור וחינוך. אולם במסגרת הגדרה זו חבוי מתח ניכר, המתגלה באופנים שונים, בין נקודת ההשקפה של מנהלי הגנים לבין נקודת ההשקפה של ציבור המבקרים: בביקור בגן החיות דרישות של "כידור" ושל "חינוך" עומדות לכאורה בסתירה זו לזו – שהרי האחת נתפסת ככרוכה ב"הנאה" ואילו האחרת – ב"עבודה".

כיצד נפתר מתח זה, המאפיין לכאורה נקודות השקפה קוטביות הטבועות בהוויה החברתית של גן החיות? כדי לבחון שאלה זו יצאתי לשוטט בגן החיות התנ"כי בירושלים. חקר המבקרים התבצע באמצעות הסתכלות על בעלי החיים ורישום – בדיוק נמרץ – של דברי המבקרים. במשך שנה שלמה צפיתי במבקרים בגן החיות כמבקר מן השורה, ובעיקר האזנתי לשיחות שקיימו בינם לבין עצמם. מכיוון שלא השתמשתי בכל כלי מחקר אחר – ראיונות, שאלונים, סקרים וכדומה – החלטתי על דעת עצמי מיהן הרמזים המופיעות לפניי:

כאשר שני מבוגרים הלכו בשבילי הגן עם ילדים קטנים, הסקתי שאלה אמא ואבא וילדיהם; כאשר התלווה אליהם זוג מבוגר יותר, הסקתי שאלה סבא וסבתא, וכך הלאה.

בחקר המבקרים הנחו אותי שלוש שאלות פשוטות: מה המבקרים לומדים בגן החיות? איך הם רואים את בעלי החיים? באמצעות מה הם מבינים אותם? הנחתי כי תשובות לשאלות אלה עשויות לברר גם את הסוגיה המסקרנת של המתח "כידור-חינוך".

מי קוף קטן של אמא?

עם הכניסה לשערי הגן, התחושה השורה על הכול – כולל כותב דברים אלה – היא "איזה כיף!": אמא [מזמרת בחדווה בדרך אל הקופות בכניסה לגן]: "איזה כיף! איזה כיף!"; ילד [פונה לסבתא בכניסה לגן]: "אנחנו כבר מתחילים ליהנות!"; גננת [נושאת נאום פתיחה לילדים ולהורים על הדשא מול "אי קופי הסיאמנג"]: "התכנסנו כאן היום כדי לצאת לטיול כיפי וליהנות!"

הנושאים המעסיקים את המבקרים בכלל ואת הילדים בפרט כוללים פעילויות מוכרות ויחסים אנושיים: משפחה, מגדר, מיניות, קבלת אחריות, נימוסים והליכות, תזונה, הופעה חיצונית וכדומה.

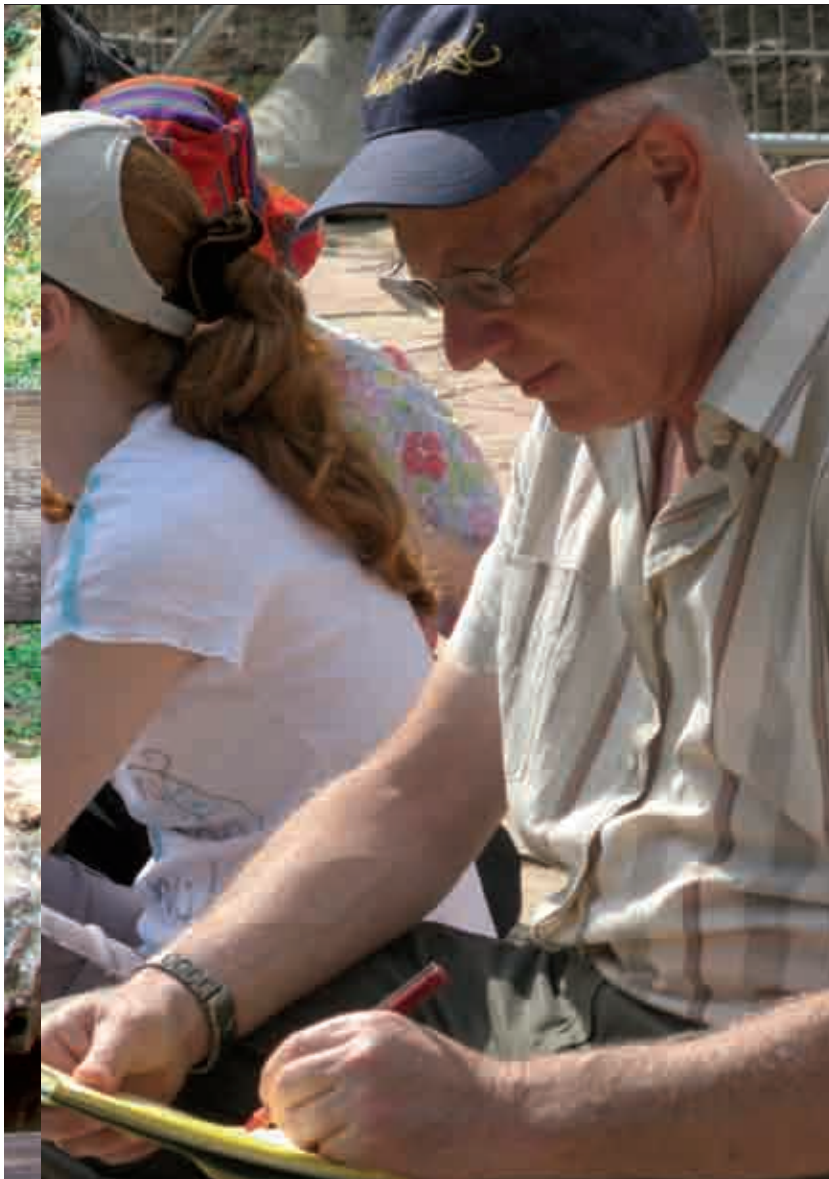
כיצד מתבטא הרגש הניכר על המשפחה בחוויית הביקור בגן החיות? הנה כמה דוגמאות: אמא [לילד שלה המתבונן בנמר]: "כל מה שמעניין אותו זה 'איפה אח שלו', 'איפה אמא שלו', 'איפה אבא שלו'"; ילדה לאמא שלה [מול תצוגת השימפנזה]: "את רואה את הקוף הקטן שם? את לא מבינה? שכחת? זה אבא שלו וזה אמא שלו"; אבא [שתפס את העיקרון משיב תשובה מוחצת לשאלת "מי הוא זה?"] של ילדו מול תצוגת המנדריל: "זה הבן דוד שלו!". מעניין לציין שגם כאשר בעלי החיים הם על טהרת מין אחד – לדוגמה, נקבות בלבד בתצוגת הזברות ובתצוגת הקפיברות – המבקרים מזהים את הפרט הגדול ביותר עם "אבא", משרכים לו "אמא", ומצביעים על הפרט הקטן ביותר כעל "הילד שלהם".

על השאלה "איך המבקרים משוחחים על בעלי החיים?" אקדים ואשיב כי הם מייחסים להם תכונות אנושיות ומעבירים מושגים מ"עולמם של בני האדם" ל"עולמם של בעלי החיים". כפי שניסח זאת אחד מחוקרי גן החיות: "הסיפור שבני אדם מספרים על עצמם באמצעות בעלי החיים הוא היבט יסודי של תרבות גן החיות". הבה נראה כיצד תהליכים אלה מתרחשים הלכה למעשה:

סבתא לאמא [מול תצוגת המנדריל]: "וואו, תראי, זאת לא עשתה שפם זאת!"; אבא לילד [מול תצוגת הדוב החום הסורי]: "תראה מה זה, הדוב הזה צריך דחוף לגזוז ת'ציפורניים!"; אמא לילדה [מול תצוגת הטמרין לבן הקודקוד]: "תאמיני לי שאפילו במספרה של מרים לא עושים דבר כזה!"; אבא לילד [מול תצוגת המרמוסט הגמדי]: "הוא לא אכל שבוע; בגלל זה הוא נראה ככה!"; נערה לנערה [מול תצוגת ההיפופוטם]: "אם תמשיכי לאכול בורקס בארוחת בוקר, גם את תיראי ככה!"

התופעה המרשימה והמרהיבה ביותר שחזיתי בה בגן החיות היא "משחק המראות" של המבקרים. מסתבר שבעלי החיים משמשים "מראה", המאפשרת לנו להתבונן בפרצופי השונים של האדם. התוצאה הכוללת היא מקסם השתקפויות מעגלי – "אדם – בעל חיים – אדם":

אמא לתינוק [מול תצוגת הדובים]: "איזה מותק של חיה [...] <



ירון בן החיות. מצותת למבקרים

מתוך של אמא אתהו! [נושקת בשקיקה על לחיון; אבא לילדה: "את אוהבת את הרוב? את דובי בעצמך? אמא לילדה [מול תצוגת הרוב החום הסורי]: "שיי, תראי כמה ההיא דומה למורה נילי [...]. העיניים הצמודות, וזהו!" – הילדה [מצטרפת למשחק ופונה אל הרובה]: "המורה, יש שיעורים?"; מדריכה וילד: "הרוב אוהב לאכול דבש!" – "גם אני אוהב לאכול יוגורט עם דבש!"; אישה בהיריון מתקדם לילד ולבעל: "ההיא בהיריון, הסוריקטה ההיא! איזה דָּבָה!"; ילד ואמא [מול תצוגת האגוטי זהוב הירך]: "הנה היפופוטם!" – "זה לא היפופוטם, לא כולם דומים לאבא!"

ועוד צרור דוגמאות לסיום חלק זה: גבר צעיר [מדבר בטלפון הנייד]: "בריוק ראיתי קוף שמזכיר אותך; כזה, אשכרה, שעיר כזה!"; נער [מפנה את המצלמה לעבר נערה]: "רגע, רגע... אני אצלם את הקוף שנייה!"; אמא לאבא: "הייתי צריכה להיות פנדה, היא כל הזמן ישנה!"; אמא לאבא: "י ל, תשמע! הוא [התינוק] אומר 'איש' ומצביע על הקוף!"; אמא ואבא: "איזה קופים זה?!" – "זה לא קופים, זה ילדים מחופשים!"; גבר [בשיחה עם גבר אחר]: "ומה זה החיות הפראיות האלה? [...]. אה, אלה קוראים להם ילדים!"

כשם שבעלי החיים משקפים תכונות אנושיות כלליות ומשמשים לבחינת הגבולות אדם-בהמה, הם משקפים גם תכונות ומאפיינים של החיים שלנו כאן. כך, השיחות המתנהלות על בעלי החיים משקפות את המציאות הישראלית בתחומי מין ומגדר, גיל, עדות ודת. הנה כמה דוגמאות:

מידות טובות – אמא לאבא: "תראה, יש פה כלוב ריקו!" – "כן, הוא מתאים בדיוק למידות שלך!"

איזה מין שימפנזה – אבא לאמא: "זה הראיס, מיד תראי איך הנקבה הולכת אחריו [...] יאללה, בואי, הולכים!"; אמא לאמא [על הזכר הדומיננטי]: "תגירי לי, בָּקָאָת, זה לא הפוזה של הגבר הישראלי?"

מה שהגברים צריכים ללמוד מן הטמרין – אמא [קוראת בקול מן השלט המוצב על התצוגה]: "הזכר הוא זה שנושא בעיקר עול הטיפול בצאצאים. הוא מסייע בלידה ונושא את הצאצאים על גבו בכל עת, למעט בעת הנקתם על ידי אמם." אמא אחרת [מגיבה]: "צריך להכניס את הגברים לכלוב הזה לכמה זמן – שילמדו!"

חיות באות בימים – שימפנזה: ילדה לסבתא: "תראי, זה סבא זקן, כמעט לא יכול ללכת!"; אבא לאמא: "זה הַתְּיָאָר מהבירות... תראי איזה כרסו". דוב חום סורי: אבא לאמא: "זאת האמא, זה האבא, וזאת הפיליפינית!"; סוריקטה: אמא לילדה: "תראי, הם מחזיקים ידיים כמו זקנים!"

נמר ערתי – אבא לילדה: "זה נמר פרסי [במלעיל]. לפני שהוא הולך לישון הוא סופר את הנקודות, לבדוק שלא לקחו לו משהו!"; אמא לילד: "זה נמר פרסי. בגלל זה הוא לא נותן לראות אותו!"; אמא לילדה: "נמר קמצן זה!". ועוד בענייני עדות, אבא [בצהלה, מול תצוגת הטמרין הרעמתי והזהוב]: "זה קוף אשכנזי, זה!"

החיות מתחזקות – אבא דתי [מצהיר עם הכניסה לאזור "תיבת נוח"] "זה האזור הדתי, כולם צריכים לשים כיפה וציצית!"; אבא חרדי אומר לבנו: "אל תדאג, עוד כמה שנים נשים את חוקרי המקרא מאחורי

כלובו!"; אבא ואבא חרדים [על הפילים העומדים ופניהם אל הקיר]: "הם שמים פתקים בכותל!" – "לא, הם עושים ברכת כוהנים!"

הסוריקטה ששרה "אקונה מטטה"

כיוון שבעלי החיים הולכים ונעלמים בהדרגה מחיי היום יום שלנו – בעיקר בקרב האוכלוסייה העירונית (למעט חיות מחמד, ששמורה להם פינה כמה בלבנו) – אנו מבינים את בעלי החיים ומוזהים אותם במידה רבה בעזרתם האדיבה של אמצעי התקשורת הממוניים: סרטי קולנוע וטלוויזיה (עלילתיים, תיעודיים, מצוררים); ספרים; תצלומים ועוד. ביטוי בולט לתופעה זו: ילד צעיר [פונה לאביו מול תצוגת צב היבשה]: "תראה, צבי נינג'ה!"

התופעה של הכרת בעלי החיים באמצעות הייצוגים שלהם בולטת במיוחד אצל היצור שנקרא "סוריקטה". בעל חיים זה אינו מוזהה בדרך כלל בלי סיוע של ייצוג מתאים: אמא לאמא: "תמיד שיש את החיה הזאת, אני לא יכולה להגיד מה זה: זה אריה, זה קוף, וזה?"; אמא לאמא אחרת [בתמיחה]: "מה זה? נראה כמו... דומה



צילומים: ד"ר עידן ירון

מה זה? זה אריה, זה קוף...?

הגדיל לעשות צוות "פארק הסוריקטות", שהציע את המידע הבא לקראת הביקור: "מי ששואל את עצמו מי ומה הם סוריקטות מוזמן לצפייה חוזרת בסרט מלך האריות.

כאשר המבקרים תוהים על מקור המידע – או במילים פשוטות יותר: "מאיפה לך?" – התשובה בדרך כלל צפויה: סבתא [פונה אל הילדים] "רואים את התנינים?" – [אבא, מתנרב לענות בשמם:] "בטח רואים! הם ראו נסיך מצרים! הקלטות האלה הם אחלה מקור השכלה!"; אבא לילד [מול תצוגת האריה]: "הוא הולך לעמוד על הסלע ולשאוג, כמו בסרט!"; ילד, אבא ואמא: "זה למור!" – "וילה, הילד גאון, איך ידע?" – "זה היה בסדרת הטלוויזיה, מה שמה?"

בה במידה, המבקרים עושים שימוש בייצוגים מתחום הצילום: [אמא לילדה, מול תצוגת הפנדה האדומה:] "יש פה משהו חמוד; זה מה שיש שם בתמונה, בכניסה!"; שני אבות, עומדים מול תצוגת הפנדה האדומה שעל גדרה מופיע שלט: "התצוגה ריקה זמנית, עמכם הסליחה"; "התצוגה ריקה!" – "בוא נסתכל בכל זאת!" – "כן, יש תמונה שלה!"; [אבא, מסביר לילדים:] "יש פה מפה של כל חיה

ל... מאיזה משפחה בכלל זה?"; אמא לאבא: "מה זה?" – "לא יודע... נשמע כמו משהו ביפנית!". אבל כאשר הייצוג מוכר חדרות הגילוי רבה. אמא לאבא: "היי, זה אלה שראינו בטלוויזיה, אבל בטלוויזיה הם היו גדולים יותר!"; אבא לילד: "אתה לא תאמין מה ראית! [...]" הנה טימון" מ'מלך האריות!"; אמא לילדה: "תשירי להם את 'אקונה מ'טטה'!"

נראה שבקרב החרדים הורים רבים אינם נהנים מחשיפה לאמצעים מעין אלה המביאים את בעלי החיים הנדירים ב"שיגור ישיר" הביתה. לכן הם עומדים משתאים מול תצוגת הסוריקטה, ממלמלים משפטים סתומים כמו "מה זה הרברים האלה?", ואינם זוכים ליהנות מחדוות "הזיהוי של המציאות בייצוג של המציאות" וחוזר חלילה. אבל שיבושי תקשורת מתעוררים לעתים גם בקרב משפחות חילוניות: אבא [מול תצוגת הסוריקטות:] "הנה טימון! זוכרת את טימון מהסרט מלך האריות?"; ילדה: "איפה טימון?" אבא [בחוטר סבלנות:] "אלה! כל אלה הם טימון!" – ילדה: "אם אלה טימון, אז איפה המלך?" אבא [באנחת ייאוש:] "אין פה מלך, זה רק בסרט!"



שאינם באים לגן החיות למטרות חינוכיות, ובניגוד לעמדתם המוצהרת של המנהלים שהמבקרים לומדים במהלך הביקור על עולם הטבע והחי, המבקרים משתמשים מטפורית בבעלי החיים כדי להפיק לקחים למען עצמם ובעיקר למען ילדיהם. גם אם נדמה שההשכלה הזואולוגית והאקולוגית של הילדים אינה מתרחבת במידה רבה, הילדים אכן "לומדים" משהו בעל ערך מן הביקור בגן החיות. הלקח החשוב ביותר שילד יכול להפיק מביקור כזה – ואין לזלזל בו – הוא ש"הוא המותק של אמא ואבא שלו".

האתגר העומד לפני מנהלי גן החיות הוא פיתוח טכניקות חדשות

להעברת תכנים חינוכיים למבקרים כך שאלה יבדרו אותם ויסייעו להצלחת הביילוי המשפחתי בחיק הטבע – התועלות החשובות ביותר שהמבקרים שואפים להשיגן. "האגודה האירופית לגני חיות ולאקווריומים" (European Association of Zoos and Aquaria – EAZA) מכריזה בכותרת "חינוך באמצעות בידור": "מטרה ראשונה במעלה היא לקדם ידע והבנה של עולם הטבע באמצעות גני החיות. חינוך הוא לפיכך מטלת שימור חיונית לגני חיות, ובעלי החיים בגני החיות ימשיכו להגביר את מודעות הציבור לערכי טבע ולשימור רבגוניות החיים שאין להם תחליף. עם זאת בגני חיות למדו שחינוך בגן החיות יכול וצריך להיות כרוך בהנאה כדי להיות אפקטיבי ביותר".

גן חיות נדרש להביא בחשבון הן ציפיות של מנהלים (שימור וחינוך) והן ציפיות של מבקרים (בידור ושעשוע). איזון של גן החיות הוא אתגר מתמיד ומתמשך. ככל שגן חיות ישכיל להתקרב אל איזון כזה כך יגביר את סיכוייו לזכות בהכרה ולהבטיח את מעמדו האיתן גם לעתיד לבוא.



ד"ר עידן ירון הוא מרצה בכיר בסוציולוגיה במכללה האקדמית אשקלון ועוסק בחקר תרבות. המאמר מבוסס על ספרו איך עושה תנין? ביקור בגן החיות התנ"כי שעתיד לראות אור בקרוב

וחיה; לפי זה אתם יכולים לראות כל חיה!"; ילדה מתבוננת בתרשים המסלול שבפרוספקט ושואלת באכזבה: "אבל איפה החיות? לא רואים אותם!". אם פונה אל בתה מול תצוגת השימפנזה ומצביעה על תצלום קטן בתוך שלל תצלומי בעלי חיים המשובצים על עטיפת הפרוספקט: "הנה, תראי, זה שימפנזה – עכשיו את רואה אותם שם על העצים?!"

פה מסתיים, למרבה הצער, סיורנו הקצר בגן החיות. אתם מוזמנים לשוטט בגן ולהתרשם בעצמכם מנפלאותיו. בינתיים, אסכם מקצת ממה שלמדתי בשיטוטיי שלי: מה המבקרים לומדים בגן החיות?

בעיקר לקח מוסרי (כללי התנהגות אנושיים המתייחסים לטוב ולרע ולגבולות המטושטשים שבין אדם לבהמה). איך הם רואים את בעלי החיים? מעבירים תכונות מ"עולם בני האדם" ל"עולם בעלי החיים", ולהפך. באמצעות מה הם מבינים אותם? ייצוגים (סרטי קולנוע וטלוויזיה, ספרים, תצלומים וכדומה). והעיקר: כדאי להקשיב למבקרים. מבקר [בציאה]: "היה לנו יום כיף חבל על הזמן!"

חינוך או בידור?

במבט שטח מתברר שבביקור בגן החיות – בדומה לביקור בקולנוע – שיקולי ההנאה המשותפת, ובעיקר שיקולי הנאת הילדים, קודמים לשיקולי הפקת לקחים חינוכיים. הורים ישראלים מוכנים לא פעם "לצאת

מעורם" ואף לסבול בגבורה "שיעמום", המוסווה במחוות מעושות של התפעלות והתמוגגות, כדי להבטיח כמה שעות יפות לילדיהם הרכים.

במבט עומק מסתבר שהמתח בין הדרישות המנוגדות של בידור מצד אחד ושל חינוך מצד אחר משוכך בגן החיות בדרך ייחודית המעצבת את חווית הביקור. התוצאות המכוונות והמוכרות של הביקור – בידור (מבקרים) וחינוך לאהבת הטבע והחי (מנהלים) – מלוות בתוצאות לא מכוונות ולעתים קרובות לא מוכרות – "לקח מוסרי".

הזיקה של ביקור בגן לחינוך אקולוגי וזואולוגי אינה מחזורית כל צורכה. אפשר לטעון עם זאת שבניגוד לגישתם המוצהרת של המבקרים

הד החינוך מזמין מורים ומורות להשתתף במדור חדש - מורה, מה הסיפור שלך.
המדור ייתן במה לאירועים המעניינים ביותר שקורים לכם במהלך עבודת ההוראה, מורים ומורות מוזמנים לשלוח אלינו סיפורים על אירועים משמעותיים שקרו להם במהלך עבודתם - בכיתה, בבית הספר, במהלך טיול, בחצר או בדרך לחדר המורים. הסיפורים יכולים להיות עצובים או שמחים, מעוררי אימה או תקווה, ובלבד שיהיו מעניינים ומועילים למורים אחרים. הסיפורים הטובים ביותר יפורסמו בהד החינוך ויזכו את כותביהם בתגמול כספי.

אנא שלחו את הסיפורים (לא יותר מאלף מילים) עד ה-30 בספטמבר לכתובת הדואר האלקטרוני של הד החינוך: hedhahinuch@gmail.com

מורה, מה הסיפור שלך
הד החינוך
אל המאה ה-21

טיפול חשלים בהפרעות קשב

נמצאת בכמות גדולה גם בורעי פשתן. את זרעי הפשתן אפשר לטחון במטחנה ביתית ולהוסיף לארוחה של דגני בוקר או לכל מוצר מזון אחר.

צמחי מרפא

לנרתעים מתרופות המבוססות על רכיבים כימיים יש כיום היצע של שיקויים המכילים חומרים שהופקו מצמחים שמקובל לכנותם "צמחי מרפא". מדובר בצמחים שידועים מזה דורות כבעלי השפעה מרגיעה או מעוררת על מערכת העצבים. מסיבות אתיות אמנע מציון שמם המסחרי של שיקויים אלה, אך אציין חלק מהצמחים המרכיבים אותם: ורבנה, מליסה, רוזמרין, פסיפלורה, בבונג, שמן מנטה ועוד. חלק מהשיקויים מכילים גם חומרים שהופקו מרפואת הצמחים הסינית המסורתית.

המחקר שעוסק ביעילות הטיפול בחומרים אלה נמצא בראשיתו. מחקר שערכו ד"ר מירי כץ ועליזה אדרילין מן המרפאה לבעיות קשב, ריכוז והסתגלות בבית החולים תל-השומר על השפעתו של אחד המוצרים הללו פורסם זה לא כבר. ממצאיו מלמדים שלאחר שימוש של ארבעה חודשים חל שיפור ניכר בחלק מהתסמינים של הפרעות קשב ויתר פעילות.

ביופידבק

בביופידבק, או במינוח העברי משוב ביולוגי, משתמשים בטכניקה ממוחשבת, ידירותית, נעימה וחוויתית. ביופידבק מאפשר למטופל:

- לרכוש בתוך זמן קצר ידע, כלים ומיומנויות לפיתוח המודעות האישית לתחושות הגוף ולהעמקת המודעות.
- להשיג יכולת שליטה, ויסות ואיזון של מערכות פיזיולוגיות שונות כדי להגיע להתמודדות טובה יותר עם חולי, עם כאב ועם מצבי חיים המפריעים לתפקוד האישי.

כיצד פועל הביופידבק? מכשור אלקטרוני מתוחכם מיידע אותנו באופן מיידי ואמין על שינויים שונים המתרחשים בגופנו, שינויים הקשורים בדרך כלל לאירועים מלחיצים המשפיעים במידה ניכרת על מצבנו הגופני, השכלי והרגשי. טיפול בשיטת

מצמחי מרפא ועד לאימון גלי מוח, מאומגה 3 לתוכנות מחשב - העולם מציע שלל דרכי טיפול לא תרופתיות בהפרעות קשב והיפראקטיביות. מה אומר המחקר המדעי על יעילותן?

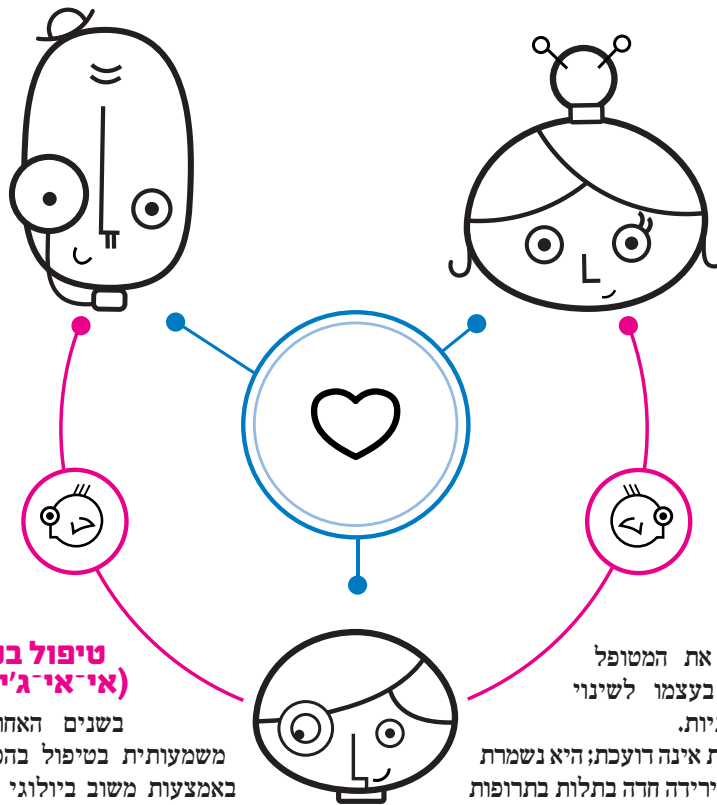
דוד יגיל

בפרק זה, האחרון בסדרה, נסקור את שיטות הטיפול שיש כיום לשיפור התפקוד של תלמידים בעלי הפרעת קשב במקום או נוסף על הטיפול התרופתי בריטלין. נעסוק בטיפולים המשתמשים בתוספי מזון, במשוב ביולוגי (ביופידבק ונורופידבק) ובשיטות שונות של אימון קוגניטיבי.

תוספי מזון: אומגה 3

חשיבותם של ויטמינים לתפקודן התקין של מערכות גופניות חיוניות ידועה מזה שנים רבות. בשנים האחרונות התרבו המחקרים - ועמם גם הפרסומים המדעיים - על חשיבותה של חומצת השומן אומגה 3 לתפקוד התקין של מערכת העצבים. יש גם ממצאים אמפיריים על התרומה של אומגה 3 לשיפור במצבם של הלוקים בדיכאון, ובמיוחד של נשים הסובלות מדיכאון לאחר לידה. ישנן גם השערות בנוגע לתרומה האפשרית של אומגה 3 לשיפור התפקוד של ילדים בעלי הפרעת קשב (ADD) או הפרעת קשב ויתר פעילות (היפראקטיביות) (ADHD), אולם המידע מן המחקרים שנערכו עד כה אינו חד-משמעי.

את חומצת השומן אומגה 3 אפשר לקבל בכמוסות או דרך צריכה ישירה של דגי ים. ממחקר שפורסם זה לא כבר נמצאו למידים שאומגה 3 מתוספי מזון נספגת בגוף במידה זהה לאומגה 3 המתקבלת מאכילת דגים, ואין יתרון לכמוסות או לאכילת דגים, פרט לטעם כמובן. כדאי לדעת שחומצת השומן אומגה 3



טיפול בניירותרפיה (אי-אי-ג'י ביופידבק)

בשנים האחרונות חלה פריצת דרך משמעותית בטיפול בהפרעות קשב ויתר פעילות באמצעות משוב ביולוגי המבוסס על תרשימי EEG (תרשים גלי מוח). נמצא שאפשר לאמן ילדים ומבוגרים הסובלים מתסמונת זו לשנות את הפעילות החשמלית של המוח ולהגיע לשליטה טובה יותר על ההתנהגות, לוויסות טוב יותר של הרגשות והרגשות, להפחתת האימפולסיביות ופעילות היתר ולשיפור יכולת הריכוז והלמידה.

ההתפתחות המחקרית המשמעותית שהובילה לפיתוח שיטת טיפול זו קרתה בשנת 1938, אז נמצאה רמת פעילות אטית של גלי מוח אצל ילדים שסבלו ממה שהיה קרוי "נזק מוחי מינימלי" ולפני כ-25 שנה הוגדר "הפרעת קשב ויתר פעילות". ממצא זה חזר ונשנה במחקרים מאוחרים יותר בשנות החמישים והשישים. בתחילת שנות השבעים הציעה קבוצת חוקרים מקליפורניה שבראשה עמד החוקר סאטרפילד את ההשערה שביסוד ההפרעה עומדת רמה נמוכה של עוררות מוחית (Satterfield et. Al, 1973; Satterfield and Dawson, 1971).

בעקבות זאת החלו ניסיונות לאמן נבדקים להעלאת רמת העוררות המוחית שלהם בעזרת ביופידבק. בשנות השמונים הצטבר מידע המבוסס על ניתוח מקרים שהוכיח ששילוב של אימון להעלאת רמת גלי המוח המהירים (SMR וגלי בטא) יחד עם עיכוב פעילותם של גלי המוח האטיים (אלפא ותטא) משפר את התפקוד הבית-ספרי ואת ההישגים הפסיכומטריים של תלמידים הסובלים מהפרעות קשב והיפראקטיביות. ממחקרים אחרים הסיקו (Lubar, 1991) שאצל 80% ממשתתפים שהתאמנו למטרה זו חל שיפור ניכר בתפקוד. מאז ועד היום נערכו עוד מחקרים שתמכו בממצאים אלה. במחקרים שנערכו בשנות התשעים דווח שאימון באמצעות ניוירתרפיה, המתמקד בהנמכת גלי המוח האטיים מסוג תטא כשבד בבד מתרחשת העלאה של הגלים המהירים מסוג בטא, משפר את התפקוד הלימודי ואת ההישגים הפסיכומטריים של ילדים הסובלים מתסמונת זו (Lubar).

הביופידבק מיועד ללמד את המטופל כיצד הוא יכול להביא בעצמו לשינוי בתגובותיו הפסיכופיזיולוגיות.

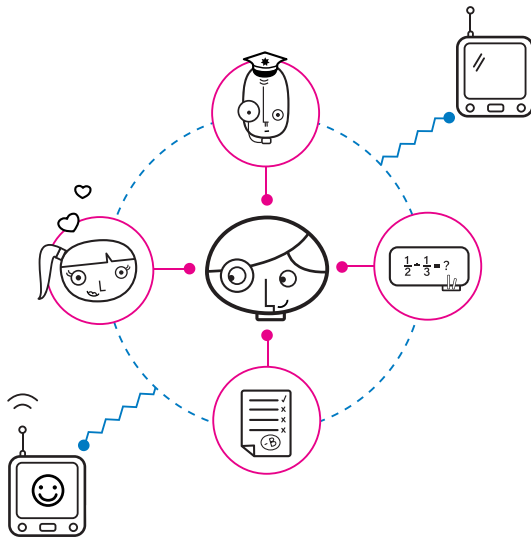
למידת הטכניקות השונות אינה דועכת; היא נשמרת לאורך זמן רב. כמו כן ישנה ירידה חדה בתלות בתרופות (את תהליך הפחתת התרופות כדאי לעשות בהתייעצות עם הרופא המטפל).

בעבר, עד לפני כעשרים שנה, סברו רוב החוקרים כי הרפיה מבוקרת היא הגורם הטיפולי העיקרי בביופידבק. גורם זה מסייע בטיפול בהפרעות רבות, בייחוד בהפרעות חרדה והפרעות פסיכופיזיולוגיות אחרות הנובעות מלחץ או מחמירות במצבי לחץ. הנתונים שמציג המכשור משמשים למתן חיזוק חיובי. חיזוק זה חשוב מאוד למטופל ומעודד אותו להמשיך להשתדל ולהתאמן בפיתוח יכולת השליטה העצמית שלו.

כיום ברור שיש כמה רכיבים טיפוליים שהגורם המשותף להם הוא שיפור יכולת השליטה העצמית בתגובות פסיכופיזיולוגיות שונות ומגוונות, ובכללן רמת המתיחות הפסיכופיזיולוגית שמשקפת במוליכות החשמלית של העור, מתח בשרירים, צורך בפעילות מוטורית, טמפרטורה של הגוף, לחץ הדם, הרופק, הנשימה וגלי המוח.

בשיטת המשוב הביולוגי המטפל ההתנהגותי והקוגניטיבי מלמד את המטופל להגיע לרגיעה גופנית ונפשית. לכך אפשר להוסיף הקהיה (דהיסנסטיזציה) שיטתית של הצורך בפעילות ושל עוררות יתר גופנית, שאופייניים לבעלי הפרעת קשב ויתר פעילות. באמצעים אלה אפשר להגיע ביעילות ובמהירות להפחתת בפעילות היתר וכך גם לשיפור ביכולת הריכוז והלמידה.

טיפול במשוב הביולוגי נלוות טכניקות טיפוליות הלקוחות בדרך כלל מתחום הטיפול ההתנהגותי-קוגניטיבי, כגון דמיון מודרך, הצפה והקהיה שיטתית של תגובות לא מותאמות למצבי לחץ וחרדה. במקרים מסוימים אפשר לשלב טיפול במשוב ביולוגי עם דמיון מודרך, והתלמיד יכול ללמוד דרכי תגובה חלופיות, מותאמות יותר, למצבי תסכול שעוררו אצלו בעבר תגובות אימפולסיביות, מתפרצות ולא מותאמות.



האימפולסיביות של הילד או שיטות קוגניטיביות לשיפור המיומנויות החברתיות שלו.

משחקים במקום תרופות: מתכון לטיפול ביתי לא תרופתי

דרך זו נועדה לפיתוח מיומנויות של שיקול דעת נאות ושליטה באימפולסיביות אצל ילדים. מחקרים רבים מראים שילדים אימפולסיביים ממעטים ב"דיבור פנימי" – דיבור שהוא לעצמי ובו אני שוקל את האפשרויות וחושב מראש על התוצאות. תרגול של דיבור פנימי אצל ילדים אלה במהלך משחקים שונים מסייע לפיתוח מיומנות זו ומשפר את השליטה העצמית שלהם בכל המישורים: הלימודי והרגשי-התנהגותי. לכן כדאי להורים או למבוגרים משמעותיים לעודד "דיבור פנימי" אצל ילדם.

בדרך זו אפשר לפתח אסטרטגיות התמודדות יעילות המבוססות על זיהוי מוקדם של הבעיות; על חשיבה מראש על דרכי הפעולה האפשריות לפתרון הבעיה או הבעיות; על בדיקת היתרונות והחסרונות של כל אחת מהדרכים החלופיות; על חשיבה על התוצאות האפשריות בעקבות כל מהלך והסקת מסקנות, מעין משוב לעצמי בגמר הפעולה על יעילות התפקוד שלי.

הדרך הפשוטה והטבעית לעשות זאת היא במשחקים. שחקו עם ילדיכם במשחקים שונים ומגוונים שמצריכים ריכוז, סבלנות, איפוק, שליטה עצמית וחשיבה ותכנון מראש בטרם פעילות. שעת משחק, מדי יום ביומו, עשויה לשמש אתכם לביצוע תכנית אימון מניעתית בביתכם.

החומרים הדרושים הם משחקים שמצריכים חשיבה מראש ומיתון של הנטייה להגיב מידית: פזלים, מבוכים, משחקי דומינו למיניהם, דמקה, שחמט ועוד. העיקרון המנחה: עליכם לשמש מורל ("דוגמה אישית") לחיקוי של הילד. הרגישו במהלך המשחקים את הצורך לעצור, לעשות "רגע חושבים" לפני קבלת החלטה לביצוע מהלך זה או אחר במשחק. אפשר לנהל את המשחק לפי עיקרון מנחה חדש: כל אחד מהמשתתפים במשחק צריך לעבוד על המשימה שלפניו תוך כדי דיבור בקול רם המתייחס לבעיה

(et al., 1995, Mann et al., 1992, Alhambra et al., 1995). לטיפול בנוירותרפיה לילדים הסובלים מהפרעת קשב ויתר פעילות יש גם כמה חסרונות:

משך הטיפול: יש צורך בכ-45 פגישות טיפוליות כדי להגיע לשינוי ניכר ברמת התפקוד של התלמיד.

חוקרים ומטפלים שעוסקים בתחום ומודעים למורכבות הבעיות של ילדים בעלי הפרעות קשב מציעים לתת להם, נוסף על הטיפול בנוירותרפיה, גם טיפולים פרטניים או משפחתיים. בעת האחרונה נשמעת ביקורת על הנטייה להתייחס לנוירותרפיה כאל טיפול "טכני" גרדא וגוברת הנטייה לראות בה "כלי אחד בתוך התזמורת" (Norris, 1995). יגיל ויגיל (2000) הציעו טיפול משולב שנקרא פסיכנוירותרפיה. יחד עם שיעורי הוראה מתקנת בלקויות למידה של התלמיד במסגרת בית הספר או במסגרת מרכז טיפולי אחר הצהריים, מוצע שכל ההיבטים הטיפוליים האחרים הקשורים למצבו הרגשי וההתנהגותי של הילד יהיו באמצעות טיפול משולב, טיפול המיועד לקדם את השליטה העצמית של הילד הן בהיבטים של קשב, ריכוז, אימפולסיביות והנטייה לפעילות יתר והן בהיבטים נפשיים או התנהגותיים המפריעים לו ולסביבתו. הרגש כאן הוא על שינוי אמונותיו הבסיסיות של הילד בנוגע לעצמו ולסביבתו, טיפול ברגשי הנחיתות שנוצרו אצלו, בדימוי העצמי הנמוך, בקשייו בחברה, בפחדיו ובחרדותיו ועל שינוי דפוסי התמודדות שליליים עם הקשיים: פסיביות והימנעות מצד אחד או הורים או מורים מצד אחר עד כדי התנהגות איסוראלית במקרים הקיצוניים. הטיפול המשולב נעשה דרך שילוב של טכניקות טיפוליות שביסודן יצירת קשר חיובי עם הילד, ביסוס חברית הטיפולית עמו ועידוד של הילד להיות שותף פעיל בטיפול, כשהוא מודע בהדרגה ליעדים הטיפוליים השונים. ספציפית מדובר בשילוב של טיפול באמצעות משחק, אמנויות שונות (ציור, פיסול, כירור), תרפיה בסיפור (Story Telling Therapy) וביופידבק על צורותיו השונות. שילוב כלים זה מעניק למטפל הזדמנות לפגוש את הילד במקום ובמרחב הפעילות שמתאימים לו ולאפשר לילד לחוות חוויה שיש בה קבלה, הערכה חיובית ו"קשר של עבודה" עם מבוגר שבו הוא חווה חוויות של הצלחה ומשפר את הדימוי העצמי שלו תוך כדי עבודה טיפולית ותמיכתית בתחומים שמפריעים לילד בחיים. באמצעים פסיכותרפויטיים אלה נעשית הבניה מחודשת (reconstruction) של תפיסת עצמו ושיקום של דימוי העצמי. הגישה הטיפולית המשלבת מרגישה את הבנת המניעים של הטיפול, הקניית מוטיבציות חדשות לילד, הגברת רמת השאיפות שלו, עידוד יכולות התכנון שלו לעתיד וחיוק האמון בכוחותיו לשלוט בהתנהגותו, ובדרך זו גם לשלוט בתגובות של הזולת כלפיו.

עבודה משולבת זו נעשית לעתים עבודה ממוקדת בנוירותרפיה ולעתים האימון בביופידבק מושהה, ונעשית עבודה בתחום הרגשי עד שהילד בשל לעבודה ממוקדת באמצעות ביופידבק. לעתים נעשה טיפול קוגניטיבי לשינוי אמונותיו הבסיסיות של הילד ממצב שהילד מאמין ש"לימודים זה לא בשבילי" למצב של "למרות שזה קשה, אני מסוגל ללמוד ולהצליח". כאן אפשר גם לשלב אימון קוגניטיבי לשם מיתון

92 **הדחינוך** /// אוגוסט 2008

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.

הופעה: ביטוי עצמי או כללים אחידים?

המקרה

אם לילד בכיתה ד' התלוננה שמנהלת בית הספר אוסרת על התלמידים לבוא בכפכפים, בחולצות בלי שרוולים, בעגילים ובתספורת ארוכה. ניר (שם בדוי) ממשיך ללכת כך למרות אוהרות המנהלת. כאשר המנהלת מעירה לו ומענישה אותו על כך, הוא חוזר הביתה מדוכרך ולא רוצה ללכת לבית הספר. משפחתו של ניר שבה זה עתה משהות של כמה שנים בחו"ל, ושם לא הייתה הגבלה על לבוש בבתי הספר. ניר מרגיש שבית הספר כאן פוגע בפרטיותו. גם האם כועסת. היא פנתה אל המנהלת ושאלה אם "יש כללים ברורים האוסרים הופעה על פי טעמו של התלמיד ומונעים ממנו את הזכות להתלבש על פי טעמו". לדבריה אין לבית הספר תקנון המסביר מהם כללי הלבוש לתלמידים.

הטיפול

הסברנו לאם כי על פי חוזר מנכ"ל סד/8 (א), הנקרא "דיון על הנהגת תלבושת אחידה והופעה הולמת בבתי הספר", הנהלת בית הספר רשאית להחליט על כללי לבוש והופעה של התלמידים. כמו כן ציינו שעל התלמיד להישמע להוראות המנהלת ולא להתעלם מהן כפי שעשה. עם זאת לבקשת האם שוחחה היועצת של "הקו הפתוח" עם המנהלת. זו התלוננה על התנהגותו של התלמיד וטענה שתקנון ברור בנושא הלבוש המותר צריך להופיע בתוך כללי המשמעת. היא אישרה שכללי לבוש אכן אינם מופיעים בתקנון אך ציינה שהם בכל זאת ברורים וכול וכי בדרך כלל אין לה ויכוחים עם התלמידים על לבוש. יועצת "הקו הפתוח" המליצה לכתוב אמנה בית-ספרית בשיתוף תלמידים והורים ולקיים דיון בין כל באי בית הספר בנושאים כגון לבוש והופעה חיצונית, אך בלי שהנהלה תוותר על דרישות ברורות.

דיון

"הקו הפתוח לתלמידים" מקבל פניות רבות בנושאי לבוש, עגילים, תספורות, שיער צבוע ואיפור. תלמידים והורים מציגים את הקודים המשתנים של הופעה ולבוש לעומת מה שנתפס בעיניהם כנוקשות ושמרנות של בתי הספר. לעתים התלונות הן על עצם ההחלטה להנהיג תלבושת אחידה ולעתים על הפריטים הנלווים לתלבושת וקשורים להופעה החיצונית. הפונים חשים שבאיסורים השונים על הופעה חיצונית יש משום פגיעה בזכויות הפרט של התלמידים, ובמיוחד בזכות לביטוי עצמי. כמו כן נטען שמדיניות ההופעה החיצונית שונה בין בתי ספר ותלויה במיוחד במנהלים, מה שפוגע בשוויון בין התלמידים.

מול עמדה זו עומדים שני עקרונות מרכזיים בדרישה של בתי הספר לשמירה על הופעה חיצונית:
1. בית ספר חייב להציב גבול ברור בנוגע להופעה חיצונית כחלק משמירה על סדרים והתנהגות הולמת. תלמידים – ותופעה זו הולכת ומתגברת – חוצים גבולות מקובלים בלבוש ומופיעים בבגדים חושפניים, איפור צעקני וכדומה.
2. הקפדה על הופעה צנועה תורמת לשוויון ואינה מאפשרת לפערים כלכליים לבוא לידי ביטוי בתוך בתי הספר.

הדילמה

אז מה דעתכם? האם בית הספר צריך להציב גבולות ברורים על לבוש ועל הופעה חיצונית? מהם היתרונות החינוכיים של גבולות כאלה? האם יש בהם משום פגיעה בזכויות התלמידים? האם הפתרון הוא באמנה בית-ספרית הנכתבת בשיתוף כל באי בית הספר? מה הייתם עונים לתלמיד בכיתה ו' המתלונן שבית ספרו מפלה בין בנים לבנות משום שרק לבנות מותר לענוד עגילים?

ועוד שאלה: האם יש לקבוע קוד לבוש גם למורים? כתבו לנו ושתפו אותנו במחשבות וברעיונות שלכם. הרעיונות שלכם מסייעים לנו בפתרון דילמות המציקות למורים, להורים ולתלמידים.

הקו הפתוח לתלמידים:

טלפון: 003-222-1800, 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

פנתרים עליין ישראל

המודל של בית ספר פנימייתי המערב תלמידים מוכשרים מן הפריפריה עם תלמידים מוכשרים מן המרכז הגרים בסמוך אליו הוא אחת התוצאות של הפגנות הפנתרים השחורים. "הפנתרים השחורים" המקוריים מארצות הברית באו לארץ לראות והתלהבו. אך המודל שהצליח בארץ לא התאים לארצות הברית

אליעזר שמואלי

מן החינוך הפורמלי, ומומלץ לפתח צורה זו של חינוך. יש להקים פנימיות לתלמידים נזקקים ולקדם שירותי מתנדבים בקהילה."

ביצוע החלטות הוועדה בתחום החינוך הוטל על מינהל החינוך שעמדתו בראשו ואשר כלל את עמיתי שלמה בן-אליהו ויאיר לויין. יחד הובלנו מהפך בנושא הרווחה במערכת החינוך. ראש החץ שלו היה הקמת בתי ספר פנימייתיים.

לימים, כאשר התכנית שלנו נודעה בחו"ל, ביקשו "הפנתרים השחורים" המקוריים בארצות הברית להגיע ארצה ולעמוד מקרוב על פעולותיה של ממשלת ישראל לקידום שכבות מצוקה בחברה הישראלית.

כדי למנוע עימותים עם הממשל האמריקני הגיעו "הפנתרים" האמריקנים ארצה כ"אורחי התנועה הקיבוצית". עמיתי במשרד החינוך ואנוכי קיבלנו אותם ולבקשתם הצגנו לפנייהם את הבעיות שעמדו ברקע ההפגנות של "הפנתרים" המקומיים ואת התכנית של מערכת החינוך להתמודד עמן. האורחים שאלו, חקרו ורשמו בכוונה להעתיק את התכנית שלנו לחברה השחורה בארצות הברית, המתמודדת לדבריהם עם בעיות דומות.

"הפנתרים" האמריקנים ביקרו בבית הספר הפנימייתי בוויאר בירושלים. כאן הצגנו לפנייהם את תכניתנו להכשרת מנהיגות צעירה מן השכבות החברתיות המקופחות של ישראל. את בית ספר בוויאר הקימה "האגודה לקיום החינוך" (שבראשה עמדי יותר מארבעים שנה). הקמתו התאפשרה הודות לתרומתו של לו בוויאר, יהודי אמריקני שעשה את עיקר הונו ב"תקופת היובש" בארצות הברית. מטרת בית הספר הייתה לפתוח אופקים חדשים לתלמידים מוכשרים מן הפריפריה כדי שיחזרו אליה

שבר "הפנתרים השחורים" בראשית שנות השבעים פרץ בלא התרעה מוקדמת. היה זה פרץ אליים שביטא אובדן אמון בממשלה וכאב על קליטתם הכושלת של רבים מיוצאי ארצות האסלאם בארץ. השם "הפנתרים השחורים", שהושאל מאמריקה, פגע היטב: גורל השחורים בארצות הברית דומה לגורל "השחורים" בישראל. שניהם מדוכאים בידי "הממסד הלבן". השם אכן היכה בהלם את החברה הישראלית.

"הפנתרים" הישראלים האשימו את הממשלה במצבם הקשה של העולים בתחומי הבריאות, השיכון, התעסוקה והחינוך. המשבר נפל על משרד החינוך בהפתעה גדולה. יגאל אלון, שר חינוך חדש שהחליף זמן קצר לפני כן את זלמן ארן, התעשת מהר יחסית ויצא בגלוי להגנתם של "הפנתרים". הוא הבין לרוחם וטען שחובה על משרד החינוך לבחון מחדש את תכניותיו לקידום שולי החברה. בשוך ההפגנות נפגשה גולדה מאיר, ראש ממשלת ישראל, עם נציגי "הפנתרים". את הפגישה הנציחה האמירה האומללה שלה: "הם [הפנתרים] לא כל כך נחמדים". אך למרות האמירה הזאת הפגישה וההפגנות שקדמו לה הניעו עשייה.

ב-21 בפברואר 1971 הוחלט להקים ועדה בראשותו של ד"ר ישראל כ"ץ כדי ללמוד את בעיות העזובה בקרב בני הנוער ולהציע להן טיפול. דוח הוועדה התמקד בתחומים שונים – בריאות, שיכון, תעסוקה, הכשרה מקצועית, שירותי קהילה וחינוך. אחת ההמלצות בתחום החינוך קבעה ש"החינוך הפנימייתי הוא חלק בלתי נפרד

קליפאנו (משמאל) עם שמואלי.
התכנית לא עברה את המושלים



בשוך ההפגנות נפגשה גולדה מאיר, ראש ממשלת ישראל, עם נציגי "הפנתרים". את הפגישה הנציחה האמירה האומללה: "הם [הפנתרים] לא כל כך נחמדים". אך למרות האמירה הזאת הפגישה וההפגנות שקדמו לה הניעו עשייה

מושלי המדינות תקפו את הרעיון הפנימייתי. הם טענו באוזני השר שמועצות החינוך העירוניות לא ישלימו עם "עקירת ילדים מבתיהם וממשפחותיהם". ההורים רוצים חינוך מעולה בקהילותיהם שלהם, בבתי ספר סמוכים לבתי המשפחות. הרעיון הפנימייתי שהתאים לישראל לא התאים אפוא לארצות הברית. החברה האמריקנית אינה מאמינה בחינוך ילדים מחוץ לבתייהם, הרחק ממשפחתם הביולוגית. לאחר שנים הוזמנתי לבקר במוסד חינוכי פנימייתי בבוסטון. הוא היה העתק מדויק של המודל הפנימייתי שלנו. ילדים שחורים התגוררו בפנימייה ולמדו במשך היום בבית הספר עם ילדים לבנים ממשפחות מבוססות בקרבת מקום. כולם נהנו שם מחינוך מושקע ומעולה.

וינהיגו אותה. על פי המודל של בויאר קמו בארץ עוד בתי ספר פנימייתיים.

הרי הביקור של "הפנתרים השחורים" בישראל הגיעו לאוזניו של ג'וזף קליפאנו, שר החינוך, הסעד והבריאות של ארצות הברית, וגם הוא הגיע לביקור. קליפאנו חרש את הארץ בעזרתי והתרשם עמוקות מבתי הספר הפנימייתיים לילדים מבטיחים מן הפריפריה. הוא החליט להעתיק את המודל לארצות הברית. הוא ראה בדמינו בתי ספר רבים מסוג זה הקולטים ילדים שחורים מוכשרים מכל רחבי ארצות הברית ומכשירים אותם להנהגת הקהילות השחורות. לאחר שובו לארצות הברית הזמין אותי לפגישה עם מושלי מדינות כדי שאציג להם את הרעיון ואבחן יחד אתם את מידת התאמתו לארצות הברית.

מינהל חינוך ערבי - בעד ונגד

מערכת החינוך הערבית בישראל: המעמד המשפטי, המשילות והמבנה הארגוני - מצב קיים וחלופות.
שני ימי עיון באוניברסיטת תל אביב, 18-29 ביולי 2008

החינוך הערבי. המועצה הזאת אמורה לשמש בעתיד גרעין שממנו יצמח המינהל העצמאי. כל הדוברים הערבים בימי העיון המסוקרים כאן טרחו להדגיש כי על פי תכניתה של ועדת המעקב המינהל הזה אמור לפעול בתוך משרד החינוך ולא במקומו. "זה איננו צעד בדלני", קבע נביה אבריסלאח, יו"ר ועדת המעקב לענייני חינוך, "אלא צעד לקראת השתלבות. המועצה הפדגוגית שנקים תנסה לכפות על משרד החינוך לאפשר את כניסתנו לתוך המזכירות הפדגוגית, קרי המטבחון שבו נקבעת מדיניות החינוך בישראל ושהיום אין לאוכלוסייה הערבית שום דריסת רגל בתוכו".

ימי העיון היו יוזמה משותפת של תכנית "המשפט בשירות הקהילה", הפועלת בפקולטה למשפטים של אוניברסיטת תל אביב ושל "דיראסאת", המרכז הערבי למשפט ומדיניות שמקום מושבו בנצרת. "דיראסאת" הוקם לפני שנים מעטות ועוסק בעיקר כמה שמנהלו, ד"ר יוסף ג'בארין, מגדיר "מחקרים יישומיים בתחומים השונים של המדיניות הציבורית".

הראשון מבין שני ימי הדיונים נפתח דווקא בשלוש הרצאות מפי שלושה אנשי אקדמיה הבאים משלושה תחומים שונים ומסתייגים, כל אחד מסיבותיו הוא, מכינונו של המינהל העצמאי. פרופ' דן גבתון, ראש החוג למדיניות ומינהל בחינוך באוניברסיטת תל אביב, סבור ש"הפרדת מערכת החינוך הערבית מהמערכת הכללית" טומנת בחובה סיכוי שלצדו סכנה. "אין בעולם כולו דוגמה אמפירית אחת של מערכות נפרדות שהן גם שוות זכויות", קבע. מחקרים שנעשו במדינות שונות מראים לדבריו כי "למורים המלמדים במערכת הנפרדת של הקבוצה המתבדלת" יש מאפיינים לא חיוביים: "גיל צעיר מאוד, העסקה בלי קביעות, השכלה אקדמית נמוכה, לימוד מקצוע שונה מהמקצוע שהתמחו בו והרכב אתני דומה לזה של תלמידיהם". בישראל, הוסיף, הפרדה כזאת "עלולה לשחק לידהן של קבוצות גזעניות שיבואו ויגידו לערבים 'קחו את החינוך שלכם ותסתדרו לבר'". המדינה עלולה להזדרז לאמץ את העמדה הזאת שפירושה התנערות מאחריותה כלפי מערכת החינוך הערבית.

הסתייגותו של ד"ר אמאל ג'מאל, ראש החוג למדעי המדינה באוניברסיטת תל אביב, נובעת ממקור אחר. מערכת החינוך היא חלק ממערך הכוחות הפוליטי ולכן אי-אפשר לדעתו להגיע לשוויון במערכת החינוך, "לא במתכונת משותפת ולא במתכונת נפרדת", בלי לשנות קודם לכן את המתכונת הלא שוויונית של המערך הפוליטי. כדי שמינהל אוטונומי אכן יוכל לפתור את בעיותיה של מערכת החינוך הערבית חייבים להתמלא, לדעתו, כמה תנאים מוקדמים שאין שום סיכוי לממשם בעתיד הנראה לעין: מצד אחד, אמר, על מדינת ישראל לשנות את אופייה, לנטוש כל מדיניות שיעדה קידום טובתם של אזרחיה היהודים בנפרד מטובת אזרחיה

שני ימי הדיונים באוניברסיטת תל אביב עסקו - למרות הכותרת הארוכה שלהם - אך ורק ביוזמה להקמת מינהל עצמאי למערכת החינוך הערבית, והם היו מאלפים ומרתקים. "מאלפים" משום שהתנהלו ברמה אקדמית ואינטלקטואלית גבוהה והקיפו את הנושא מזוויות רבות ומגוונות; "מרתקים" משום שסיפקו הצצה על המגמות הרדיקליות הרווחות כיום באליטה הערבית-פלסטינית בישראל ועל המחלוקות המשסעות את האליטה הזאת ואת החברה שהיא מבקשת להנהיג.

היוזמה להקים מינהל עצמאי לחינוך הערבי שיעניק אוטונומיה לציבור הערבי בניהול מערכת החינוך שלו מרחפת בחלל הציבורי כבר זמן רב. הפרקים העוסקים בחינוך במסמכי החזון שארגונים ערביים שונים פרסמו לפני כשנה וחצי התבססו על רעיון זה. חוקרי חינוך בכירים הכינו מודלים מפורטים, שבחלקם אף נידונו בוועדת החינוך של הכנסת. שרת החינוך, יולי תמיר, כבר אמרה בכמה שיחות לא רשמיות שהרעיון "ראוי לבחינה ולהתייחסות", אולם הדרג המקצועי במשרדה, וכמוהו רוב נציגי הציבור והפקידים במערכת הפוליטית, מתנגדים לו נחרצות.

מדברים שנאמרו בשני ימי העיון עולה שיש סיבות אובייקטיביות רבות לתנופה שממשיך לצבור הרעיון להקים מינהל חינוך ערבי. גוף כזה יתפקד במתכונת דומה פחות או יותר לזו של מינהל החינוך הממלכתי-ידתי. קשה מאוד למצוא היום מישור, יהודי או ערבי, שיחלוק על הקביעה שמערכת החינוך הערבית הממלכתית, במתכונתה הנוכחית, פשטה למעשה את הרגל. מורים ומנהלים מרגישים שתכניות הלימודים, שמאז קום המדינה קובעים גופים שאין בהם כל ייצוג לאוכלוסייה הערבית, אינן עונות על מאוויי התלמידים; הורים לתלמידים מרגישים שבית הספר אינו מכשיר את ילדיהם לקראת השתלבות באקדמיה ובחלקיו היוקרתיים של שוק העבודה; עבור התלמידים, החשופים מדי יום ביומו לעשרות ערוצי טלוויזיה ולמאות אתרי אינטרנט שמקורם בעולם הערבי, בית הספר במתכונתו הנוכחית רק מגדיל את הניכור שהם חשים בלאו הכי כלפיו וכלפי החברה הישראלית המתחזקת אותו. לא פלא, אם כן, שמשפחות ערביות שיכולות להרשות זאת לעצמן מעדיפות לשלוח את ילדיהן לבתי הספר הפרטיים בניהול הכנסיות. רק מערכת אוטונומית, הכפופה למשרד החינוך אך מנוהלת על ידי נציגי האוכלוסייה הערבית המעורים בחברה הערבית וערים לצרכיה ולמאווייה, יכולה, לדעת חסידי הרעיון הזה, לפתור את הבעיות הללו.

על רקע זה ביקשה ועדת המעקב של האוכלוסייה הערבית בישראל מד"ר איימן אגבאריה, מרצה בחוגים לחינוך של אוניברסיטת חיפה ומכללת בית ברל, לעמוד בראש צוות מקצועי שיכין תכנית מפורטת להקמת מועצה פדגוגית עצמאית למערכת



צילום: רפי קוז

אבו עסבא, יונה, אגרייה, אבו טאלח: בעיה מורכבת

שהוא שונה מהנרטיב שהמדינה מבקשת לקדם, קבע ר"ר האלד אבו עסבא, המלמד במכללת בית ברל, עוסק שנים רבות בחקר מערכת החינוך הערבית וגם חיבר את פרק החינוך במסמך החזון של ועדת המעקב. "מלבד עניין הנרטיב, אין לי ספק שלדרישה שלנו יש גם הצדקה פדגוגית. אם אנחנו רוצים מערכת חינוך יעילה שתחזק ערכית את בני הנוער שלנו, שתגדל דור גאה בהשתייכותו הלאומית, התרבותית והדתית ושתאפשר מוביליות חברתית וכלכלית גם ברמת הפרט וגם ברמת הקולקטיב, אנחנו חייבים לדרוש את הקמתו של מינהל עצמאי משום שמערכת החינוך, במבנה הנוכחי שלה, אינה חותרת להשגת היעדים האלה ואינה מסוגלת לחתור אליהם. רק מערכת אוטונומית תוכל לקבוע לחינוך הערבי יעדים שיהיו מקובלים על רוב החברה הערבית. רק היא תוכל להתמודד עם ההירדרדות במעמד השפה הערבית בתוך החברה הערבית ורק היא תוכל לייצר את המערך המחקרי הדרוש כדי לסייע למערכת למלא את יעדיה".

"אני דווקא תומך בהקמת מועצה עצמאית מסיבות פוליטיות יותר מאשר מסיבות פדגוגיות", הגיב על כך פרופ' יוסי יונה, מרצה לפילוסופיה של החינוך מאוניברסיטת בן-גוריון בנגב. "גם אם יש סיבות פדגוגיות טובות להקמתה, הסיבות הפוליטיות טובות עוד יותר". יונה סבור שהסכסוכים בין יהודים לערבים בתוך מדינת ישראל מבוססים, במידה רבה, על אי-ההכרה של רוב היהודים בישראל בלגיטימיות של הקיום הערבי במדינה ובלגיטימיות של הנרטיב הלאומי של הפלסטינים בישראל. הסכמה יהודית להקמתו של מינהל חינוך ערבי שיפעל בתוך משרד החינוך עשויה לדעתו להשמיט חלק מבסיסו זה של הקונפליקט. "בקריאה להקמת מינהל עצמאי", סיכם פרופ' יונה את דבריו, "אני מזהה פוטנציאל פייסני מרחיק לכת".

אריה דיין

הערבים ולהנהיג "שוויון מהותי ולא רק פורמלי"; מצד אחר, על החברה הערבית בישראל להחיל את עקרון השוויוניות "גם כלפי פנים, בין גברים לנשים, בין דתיים לחילונים". "כמו רבים ממכריי וידידיי אני אדם חילוני וליברלי", אמר ג'מאל, "ואני לא בדיוק יודע מה יקרה לי ולילדיי אם התנועה האסלאמית תשתלט פעם על המינהל האוטונומי שנקים. מישוה באמת יכול להבטיח לי שהאמונות וההשקפות שלי יכובדו גם במקרה הזה?".

עו"ד ג'דיר ניקולא מהפקולטה למשפטים באוניברסיטת תל אביב, הדוברת השלישית, הביעה את דעתה שהדיון על הקמת המינהל מתנהל "מוקדם מדי". "האם מישוה מאתנו באמת חושב שבעתיד הנראה לעין, נגיד בעשר השנים הקרובות, תיווצר אפשרות פוליטית ריאליסטית למימוש הרעיון הזה?", שאלה. "ואם היא בכל זאת תיווצר, האם מישוה חושב שאנחנו, הערבים, נצליח למצוא מכנה משותף רעיוני שיאפשר לנו להקים את המינהל הזה ושלא יהיה המכנה המשותף הנמוך ביותר האפשרי?". עו"ד ניקולא סבורה כי "הזמן והאנרגיות שמושקעים עכשיו בקידום הרעיון הזה באים בהכרח על חשבון המאבק לצמצום הפערים החומריים בין שתי מערכות החינוך". ברמזה לעובדה שכל המשתתפים הערבים בדיון היו אנשי אקדמיה ושיש פער בין השקפות האליטה האקדמית הערבית לבין ההשקפות הרווחות בחברה, הוסיפה ניקולא כי "הדבר האחרון שמעניין היום את הערבי ברחוב הוא מהו המבנה הארגוני של מערכת החינוך. אם תשאלו אנשים ברחוב תגלו שהקיפות במשאבים מדיגי אותם ומעסיק אותם הרבה יותר".

הדיון השני, שנערך כעבור שלושה שבועות, הוקדש בעיקר להשמעת תשובותיהם של מחייבי הקמת המינהל לטענות המסתייגים. "אנחנו זקוקים למינהל אוטונומי גם מסיבות פדגוגיות וגם משום שאנחנו רוצים לקדם נרטיב היסטורי ולאומי

איך אוכלים את סין?

במשך 16 ימים באוגוסט הנוכחי הפנו מיליארדים את מבטם לסין – לאולימפיאדה. את סין הם לא ראו. מה טיבה של מעצמה זו שצמיחתה המהירה משנה את כל האיזונים הבינלאומיים? מדוע היא מעוררת חרדה כזאת במערב? **אריה דיין** בירר כמה סוגיות עם הסינולוג **ד"ר יורי פינס**



מעמד של מומחה לסין בקהילות האקדמיות בישראל, בסין ובמקומות אחרים. כיום הוא ראש החוג ללימודי מזרח אסיה באוניברסיטה העברית ומרצה גם באוניברסיטאות סיניות. בצד ההערכה למומחיותו, כמה מיריביה האידיאולוגיים של סין רואים בו דובר של סין. חלקם מרחיקים לכת ומגדירים אותו – בהומור המסגיר גרעין של כוונה רצינית – "סוכן של סין". ד"ר פינס מגחך על הרמיזות הללו ומבטל אותן בתנועת יד מזלזלת. משיחה אתו קל להתרשם שהוא אכן שופע הערצה (מנומקת וביקורתית) כלפי הנעשה בסין בעשורים האחרונים. חלק מהידע וההיכרות הללו נובעים מ"יד ראשונה": הוא מחלק את זמנו, יחד עם בת זוגו הסינית, בין דירתו בגבעה הצרפתית בירושלים לבין דירתה בבייג'ין. המבט שלו על המציאות הסינית – מבט מרתק וייחודי – הוא בעיקרו של דבר מבט מבפנים.

מעולם לא היה מסע הלפיד האולימפי טעון כל כך. סין מיקדה אליה עיניו ממקומות רבים בעולם, בעיקר מן המערב. ד"ר פינס טוען ש"העיונות הזאת נובעת מכך שהעולם המערבי פשוט לא יודע איך לאכול את סין. סין שינתה את כל כללי המשחק בעולם וערערה את כל החלוקות המקובלות במערב בין טוב לרע. לכן היא מעוררת

כ אשר יורי פינס יצא לביקורו הראשון בסין ב־1992 הוא היה סטודנט צעיר שזה עתה פרש מחברותו במפלגה הקומוניסטית הישראלית ועדיין החזיק בהשקפת עולם שראתה בקומוניזם בנוסח הסובייטי דגם סוציאליסטי נכון וצודק יותר מהדגם של הקומוניזם הסיני. בדרכו מישראל לבייג'ין הוא שהה כמה ימים במוסקבה ואחר כך טס ממנה בטיסה ישירה לבירת סין. גם היום, 16 שנים אחרי, פינס זוכר את הזעזוע שהמערב המהיר בין שתי הבירות, המייצגות שני דגמים של משטר קומוניסטי, גרם להשקפותיו הפוליטיות. "במוסקבה", הוא מספר, "ראיתי ייאוש גדול. אלה היו הימים הקשים ביותר בתהליכי הפוסט-התפרקות של ברית המועצות ורוסיה הייתה ממש על הפנים. זה היה ביקור מדכא בצורה בלתי רגילה. בכל מקום ראיתי אנשים עצובים שאיבדו אמון בעתיד. ואז, אחרי כמה שעות טיסה בלבד, נחתתי בבייג'ין וראיתי בכל מקום אנשים מחייכים, אופטימיים, מצפים לעתיד טוב יותר. באותו רגע אמרתי לעצמי שאני חייב לבחון מחדש את ההשקפה שלי בנוגע לקומוניזם הסיני".

בשנים שחלפו סיים פינס דוקטורט בהיסטוריה של סין ורכש לעצמו



ד"ר יורי פינס, סין
היא אתגר למערב
צילום: רפי קוץ

הדמוקרטי הוא מגרש מערבי, ופתאום מופיעה סין ומודיעה למערב שהיא בכלל לא משתתפת במשחק הדמוקרטי. זו בעיה כי סין אינה מדינת עולם שלישי, היא מעצמה בתנופה". נקודת המפנה ביחס המערב כלפי סין הייתה לדעתו של פינס לפני שלוש שנים, כאשר הסינים אירחו ועידה אפריקנית וכל נשיאי אפריקה וכל ראשי הממשלות שלה נהרו פתאום לבייג'ינג. במערב הבינו אז שהסינים אינם משחקים את המשחק שלהם ואינם מקבלים את הכלל הקובע שכל הסחר העולמי חייב להיעשות דרך ארצות הברית ואירופה. סין קבעה פתאום שחיי הכלכלה יכולים להתנהל גם בציר סין-אפריקה, סין-אמריקה הלטינית, סין-ברזיל, סין-ארגנטינה, סין-אנגולה, סין-הודו, סין-אינדונזיה. "אז איפה אנחנו, המערב, בכל הסיפור החדש הזה?"

אז הכול נובע מהפחד של המערב לאבד לסין את ההגמוניה הכלכלית-פוליטית?

לא רק. יש עוד אלמנטים. כמו שציינתי, הפחד מסין נובע גם מהקושי הגדול לתייג אותה. האם היא מדינה קומוניסטית? לא ממש.

האם היא מדינה קפיטליסטית? לא בדיוק. מדינה דמוקרטית? ודאי

פחד. באירופה הפחד גדול יותר מבארצות הברית ובארצות הברית הוא גדול יותר מביפן, בקוריאה או בהודו. אך הפחד מפני סין, שהפך להיות תופעה אוניברסלית, גורם ליחס שלילי כלפיה שבא לידי ביטוי, בין השאר, בקריאות להחרים את האולימפיאדה".

"סין", קובע ד"ר פינס, "מציבה לפני אירופה אתגר כפול. קודם כול, בגלל המהירות המדהימה של עלייתה המהודשת. שום מדינה בהיסטוריה לא הפכה את עצמה כמעט יש מאין, ובקצב כזה, מחורבה למעצמה. המקרה של יפן אחרי מלחמת העולם השנייה דומה במקצת, וגם כלפיה התעוררו אז דעות קדומות. אבל סין גדולה בהרבה מיפן והנוכחות שלה בעולם יותר בולטת. המרכיב השני שהפך את סין לאתגר קשה לאירופה היא העובדה שלאירופה המערבית של היום יש שתי דתות – הנצרות והדמוקרטיה. וסין מציבה את אירופה המערבית לפני תופעה שאינה מתיישבת עם אף אחת משתי הדתות האלה. סין היא מעצמה שרוב תושביה אינם יודעים שישוע הנוצרי נצלב בירושלים, והוא גם לא כל כך מעניין אותם. בדומה, הסינים ברובם גם אינם משתתפים בשיח זכויות האדם והדמוקרטיה המקובל באירופה. יש בסין מרכיבים דמוקרטיים ומרכיבים לא דמוקרטיים, אבל המגרש

שלא. אז מהי בדיוק, איך נגדיר אותה? מהי התרבות שלה? מהי הדת שלה? אנשים במערב לא מבינים מהי הדת או גרעין התרבות של הסינים, וזה מפחיד אותם. חוץ מזה, נוצרה נגד סין ברית של שמאל וימין. השמאל לא מוכן לסלוח לסינים על הביטול המוצלח של הבעלות הציבורית על הקניין. אם ההפרטה הייתה מסתיימת בכישלון טוטלי, האהדה לסיין בקרב השמאל הייתה ממשיכה להיות גדולה. אבל הסינים הוכיחו שאפשר להפריט בלי להפוך את המדינה למאורת פשע אחת גדולה ולכן נוצר בשמאל השיח השקרי הזה על הניצול והריכוז של המוני סינים. הימין מצדו לא מוכן לסלוח לסינים על שהם ממשיכים להגדיר עצמם קומוניסטים, ממשיכים להניף דגלים אדומים ולהשתמש בשיח קומוניסטי.

אז איך אתה מגדיר את סין? לא שמאל, לא ימין... איזה מין יצור היא?

באמת קשה להגדיר את סין כי היא נמצאת בעיצומו של שינוי שלא היה כמותו בהיסטוריה האנושית. סין היא מדינה שבפרק זמן של לא יותר משלושים שנה עברה מכלכלה מתוכננת לכלכלת שוק, מכלכלה שהקניין בה ציבורי לכלכלה שהקניין בה פרטי-ציבורי; ממדינה שהרוב המוחלט של תושביה גר בכפרים למדינה שמחצית אוכלוסייתה עירונית ובעתיד הקרוב יהיה בה רוב עירוני גדול. זו מדינה שרק לפני שלושים שנה היה בה עוני משוער ורוב תושביה חיו על סף תת-זונה. והנה היא הפכה למדינה שרמת החיים של רוב תושביה אינה שונה מהותית מרמת החיים שלנו. העני הסיני אוכל היום טוב יותר מהעני האמריקני. וכל השינוי האדיר הזה התחולל תוך כדי שמירה על יציבות המסגרת הפוליטית. ברמת השלטון המרכזי וברמת מבנה המדינה, המפלגה הקומוניסטית היא הגורם הדומיננטי. בסין פועלים הרבה ארגונים לא ממשלתיים ויש הרבה ארגונים ציבוריים שנהנים מחופש פעולה וביטוי, אבל המסגרת הדומיננטית של המפלגה הקומוניסטית לא השתנתה. ולכן נוצר פרדוקס: המדינה השתנתה לחלוטין אבל מבנה העל שלה נשאר כפי שהיה.

מה שפותר את המוסכמה שאי אפשר להנהיג קפיטליזם וחופש כלכלי בלי להנהיג חופש פוליטי.

בלי ספק, סין מוכיחה שחופש פוליטי אולי מזיק לקפיטליזם. חזרתי לפני כמה ימים מביקור באוקראינה, שבה נולדתי. המצב הכלכלי שם על הפנים, אבל יש שם אלה מפלגות. אתה לא יכול לעבור במרכז העיר כי הוא מלא באוהלים של מפלגות שמחלקות אינספור מצעים גרושי שטויות. אז אוקראינה היא דמוקרטיה למופת ומחליפים שם ממשלות בבחירות והכול בסדר גמור. האם זה שיפר את הכלכלה ואת רמת החיים של התושבים? לא. הכלכלה האוקראינית לא הפכה לכלכלה קפיטליסטית אלא לכלכלה קרימינלית. כנופיות פשע שולטות בכול. מבחינת חוקי השוק אוקראינה עדיין מפגרת ברור שלם אחרי סין.

אתה ידוע בבעל השקפה סוציאליסטית. מדיכונן האהדה הזאת לסין המתרחקת משוויון ופונה לקפיטליזם ברוטלי?

אתה, כמו רבים אחרים, טועה בעניין זה. השוויוניות בסין נפגעה אבל היא לא נפגעה כמו ברוסיה, שם העניים הפכו לעניים יותר ומעט עשירים התעשרו מאוד. בסין העשירים התעשרו מאוד אבל גם העניים התעשרו. אין בסין של היום אנשים עניים יותר ממה שהיו לפני שלושים שנה. זו גדולתה של מדיניות הרפורמות הסינית. יכול להיות שהמסקנה צריכה להיות שרק מפלגות קומוניסטיות מסוגלות לבצע הפרטות בצורה שאינה אכזרית מדי. המפלגה הקומוניסטית הסינית ביצעה את הרפורמות בקצב שלה בלי למכור את המדינה לכמה משפחות. דווקא משום כך הם יכלו להתחיל מאיפה שצריך

להתחיל: לא מהפרטת הבנקים, שהיא דרך לאפשר לפשע להשתלט על הכלכלה, אלא מהפרטת הקרקע. קודם נתנו קרקע לאיכרים. ראו שזה טוב, חיכו חמש שנים, ואז אפשרו לכל מיני רוכלים, בעלי מסעדות קטנות או בעלי חנויות מכולת, לפתוח עסקים פרטיים קטנים בערים. כעבור עוד שבע-שמונה שנים, אחרי שראו שזה בסדר ואנשים למדו מה זה הון, התחילו לאפשר הפרטה בסדרי גודל רציניים יותר בתעשייה. לאחר עוד זמן אפשרו גם הפרטה של תחומים גדולים ביותר. היום אפילו מסילות הברזל נבנות בידי גורמים פרטיים. אבל הבנקים הגדולים ממשיכים להיות בשליטת המדינה. פירוש הדבר הוא שהמפלגה הקומוניסטית עדיין לא מאפשרת להון לשלוט שליטה מוחלטת בכלכלת המדינה. עם זאת היא גם לא מאפשרת להון לשלוט שליטה פוליטית במדינה. יש אנשי עסקים שנכנסו למפלגה ויש אנשי מפלגה שהפכו לאנשי עסקים, אבל המפלגה הקומוניסטית לא הפכה להיות מפלגה של בעלי הון.

יש לך הסבר מדוע דווקא הסינים הצליחו איפה שכל העולם נכשל?

זה קרה כי בסין יש מסורת. תמיד היו בסין קיסר ומעמד של סוחרים, והקיסר תמיד ניהל את מגעיו עם הסוחרים באמצעות שכבה של פקידים. הפקיד היה עני והסוחרים היו עשירים, אבל הפקיד היה חזק כי הוא פעל בשם הקיסר. הסוחרים היו חלשים ונאלצו להתחנף לפקידים, לפעמים גם שיחרו אותם, אבל אף פעם לא ולזלו בהם. והמבנה המסורתי הזה נשמר גם עכשיו. המפלגה היא הקיסר, והיא מבצעת את מדיניותה כלפי הסוחרים באמצעות פקידים.

היום יש לנו שילוב מאוזן ונפלא בין המסורת הסינית לבין האידיאולוגיה הקומוניסטית. האידיאולוגיה הקומוניסטית מונעת מהמדינה לרושש את מעמדות האיכרים והפועלים בתהליך הרפורמה. כאשר בכל זאת הרפורמה פוגעת בהם, הם מתמרדים נגד הפקידות ולא נגד הקיסר, כלומר המפלגה. הפקידים משלמים את המחיר בלי שהמפלגה ושלטונה ייפגעו.

אבל יש מיליוני סינים שבכל זאת נפגעים מהרפורמות ונשארים מאחור.

שנשארים מאחור – כן; שנפגעים מהרפורמות – לא. הם עדיין חיים יותר טוב ממה שהיו בעבר. היסטורית, הסינים אף פעם לא סמכו על המדינה, אף פעם לא ציפו ממנה שתבטיח להם רווחה גדולה. מערכת הרווחה אכן נפגעה בכמה תחומים אבל זאת הייתה פגיעה נקודתית שטופלה ומטופלת. הבעיה הקשה ביותר נוצרה במערכת הרפואה הציבורית.

מה קרה לה?

היא מתפקדת אבל הפכה ליקרה בטירוף. סין היא כמעט במקום האחרון בעולם מבחינת השוויוניות בנגישות לשירותים רפואיים – במקום ה-188 מתוך 189 מדינות. מצבם של האיכרים קשה במיוחד. אם אתה איכר שחלה בסרטן, הדבר הטוב ביותר שאתה יכול לעשות למען המשפחה שלך הוא למות מיד. יש על כך סיפורים מזעזעים שמתפרסמים גם בעיתונות הסינית. קראתי לא מזמן סיפור על איכר שידו נפגעה בתאונת עבודה והוא החליט לכרות אותה במקום להציל אותה באמצעות טיפול רפואי כדי שבנו יוכל להמשיך ללמוד באוניברסיטה, שגם בה למדו פעם בחינם והיום צריך לשלם שכר לימוד.

לנס הסיני יש מחירים אחרים. למשל הגבלות על חופש הביטוי.
יש כמה עקרונות יסודיים שאסור למתוח עליהם ביקורת. בעיקר אסור למתוח ביקורת על המבנה הפוליטי של המדינה, על שלטונה של המפלגה הקומוניסטית ועל האידיאולוגיה הרשמית שלה. אסור לך ◀

הפרטת החינוך

תהליך השינוי הכביר שעובר על סין לא פסח על מערכת החינוך. ד"ר יורי פינס מתייחס לנושא: מה קורה למערכת החינוך בתהליך הקפיטליזציה שעובר על סין?

לכאורה מערכת החינוך היא עדיין ציבורית והמדינה משקיעה בה משאבים, אך בפועל רק בכפרים אמידים יחסית, הקרובים לאזורים עירוניים, יש תנאים סבירים ומורים באיכות טובה. הממשלות המקומיות מממנות חלק גדול מתקציב החינוך. במקומות עניים הממשלה המקומית מתקשה לממן מערכת חינוך. היא מלינה את שכר המורים, וזה קורה לעתים קרובות, או חוסכת באמצעות העסקת נערים בני 15-16 כמורים בשכר נמוך. מורים במקומות מבוססים יותר מקבלים משכורות טובות מאוד.

ובערים הגדולות מתפתחת מערכת חינוך לעשירים? בוודאי. חייבים לזכור שלמשפחות בסין יש ילד אחד בלבד ויש הרבה מאוד משפחות שישלמו כל מחיר עבור החינוך שלו. אני לא מתכוון רק לאנשי עסקים אלא גם למשפחות מהמעמד הבינוני. כיוון שהמשפחות בערים מוכנות לשלם כל מחיר עבור חינוך ילדיהן, נוצרים בתי ספר מדהימים. אלה בתי ספר "גבוליים" – קצת ציבוריים וקצת פרטיים, בדומה לבתי ספר אחרים בישראל. הממשלה מממנת אבל גובים כסף מההורים לכל מיני תוספות. החינוך הוא חינוך לכאורה אך יש המון תכניות בתשלום: שיעורי תגבור למיניהם, הסעות ועוד. בתי הספר האלה מטילים עומס פסיכולוגי מטורף על תלמידיהם. מבחני הכניסה לכיתות א' הן תובעניות במידה שקשה להעלות על הדעת. בת של חברים שלי, לדוגמה, עברה בגיל שש מבחן כניסה שכלל 45 שאלות. התחרויות קיצוניות ביותר והילד, שהוא בן יחיד, יודע ששני הורים, שני סבים ושתי סבתות תולים בו ציפיות עד השמים. ילד כזה יעשה הכול כדי להצליח. לכן יש כל כך הרבה מקרי התאבדות בקרב ילדים בני 14 או 15, הגיל שבו נקבע הסיכוי להתקבל לאוניברסיטה. לימודים באוניברסיטה הם חלום גדול בסין. אמנם ההשכלה הגבוהה התרחבה בשנים האחרונות, אך זה יצר לחץ מכיוון אחר: עודף סטודנטים. לפני שנים אחדות היה קשה להיכנס לאוניברסיטה. עכשיו קל יותר אך ערכו של התואר יורד והתעסוקה אינה מובטחת. אז יש בסין המון בעיות, אבל יש לה יתרון עצום: החברה הסינית היא חברה דינמית ואופטימית. רוב הסינים מרגישים שיש להם סיכוי להתקדם ביחס למקום שנולדו בו. זהו הבדל גדול ומשמעותי בין סין לבין מדינות אחרות בעולם. גם אם נולדת בכפר הסיני הכי נידח, אתה יודע שבזכות כישורים ומאמץ תצליח לצאת ממנו. קורה בסין דבר מדהים. כבר שלושים שנה שרמת החיים של כל הסינים עולה. קשה לדעת כמה זמן הנס הזה יחזיק מעמד.

ולדרוש את חיסולה של סין. אבל ברמה האישית הם אורחים שווים וזכויות, שיכולים גם לקיים פעילות דתית. הבעיה היא שמיום ליום נהיה קשה יותר ויותר לקיים את אורח החיים המסורתי באופן קבוצתי. המנהיגות הדתית הטיבטית מתקשה לשמור על המעמד ועל היוקרה שלה, אבל לא באשמתה של סין. בעבר המפלגה הקומוניסטית באמת ניסתה לשטוף לצעירים הטיבטים את המוח ולחנך אותם נגד

להגיד או לכתוב שאתה חושב שאין למפלגה הקומוניסטית זכות לשלוט בסין ואסור לך גם לכתוב שאתה תומך בעצמאות טיבט או טייוואן. מותר לך, לעומת זאת, למתוח ביקורת על פקידי המפלגה והמדינה וגם להאשים אותם בשחיתות. וכיוון שהאינטרנט די חופשי והעיתונים נאלצים להתחרות בו, גבולות חופש הביטוי הולכים ומתרחבים.

השימוש באינטרנט חופשי? אין צנזורה על אתרים ותכנים?

יש המון מגבלות, אבל קל מאוד להתגבר עליהן. הייתי בסין לפני כמה חודשים, כאשר התחיל בכל העולם הבלגן סביב הלפיד האולימפי. התקשורת הרשמית דחקה את היריעות על זה. ריווחו שהיו התקפות על הלפיד, אבל במוצנע – כמה שניות בטלוויזיה. פתאום הופיע על זה מאמר בבלוג של זמר סיני מפורסם שיש לו מיליוני מעריצים. מאותו רגע הסיפור כבר התגלגל מבלוג לבלוג. באתרי אינטרנט שמקורם בסין אתה לא יכול לכתוב את צירוף הסימנים שמשמעותו "עצמאות טיבט", כי יש מנגנון פיקוח שסוגר לך את המחשב ברגע שאתה כותב אותו. אז מה עושים? כותבים 'עצמאות', מוסיפים שני סמיילים וכותבים 'טיבט'. וזה עובר. שום שלטון לא מסוגל לפקח פיקוח מוחלט על האינטרנט במדינה שיש בה כל כך הרבה מיליוני גולשים. הסינים ממש מכורים לאינטרנט. כבר היום יש בסין יותר גולשים מבארצות הברית. בקרוב יהיו בה יותר גולשים מבארופה כולה.

וכמה זמן יעבור עד שהשלטון יתקשה לעמוד בדרישתם של מיליוני הגולשים האלה להקמת מבנה פוליטי דמוקרטי ורב מפלגתי? אני לא חושב שתהיה דרישה כזאת. אני לא רואה שום סיבה בעולם מדוע תתעורר דרישה כזאת ואני גם לא מצליח להבין מדוע בכלל במערב חושבים שמבנה רב מפלגתי הוא דבר טוב. האם דמוקרטיה רב מפלגתית מבטיחה את הסדר החברתי, מגבירה את הצדק, שומרת על תקינות הממשל? רב מפלגתיות היא אשליה שהמערב הפך לרת. בעבר היה אסור לערער על האמונה שישוע הנוצרי נצלב בירושלים, היום אסור להגיד שריבוי מפלגות זה שטות.

סין אינה זקוקה למשטר רב מפלגתי?

ודאי שלא, ואני לא מכיר סיני אחד שמבקש את זה. זה נושא שבכלל לא עומד שם על סדר היום. נגיד שהקמנו משטר רב מפלגתי ואחת המפלגות מציעה לבטל את המגבלות על הילודה. היא תקבל רוב קולות בגלל האיתנים. מה יקרה אז לסין? המפלגה הקומוניסטית הסינית היא המפלגה היחידה בעולם שבאמת אין לה אופוזיציה, ומה יכול להיות טוב יותר ממה שקרה בסין בשלושים השנים האחרונות? עיירות ונזוחות ועלוכות עם צפיפות של שש נפשות בחדר הפכו לבתים מודרניים עם איכות חיים גבוהה. כל החברים שלי בסין, בלי יוצא מהכלל, חיו לפני 12 או 15 שנים ברמת חיים הרבה פחות טובה משלי, ודאי בתחום הדיור. היום אין ביניהם אפילו אחד שחי בדירה קטנה כמו הדירה שלי בירושלים. המעמד הבינוני בסין עקף את המעמד הבינוני בישראל, ובקצב מדהים. הלוואי שהייתי יכול לאכול פה, בישראל, את הארוחות הנהדרות שאני אוכל שם תמורת שווה ערך של 15 ש"ח.

היית רוצה גם להיות במדינה שאסור לדרוש בה עצמאות

לפלסטינים, כמו שבסין אסור לדרוש עצמאות לטיבט?

ודאי שלא, אבל בין שני המצבים האלה אין אפילו דמיון קלוש. קודם כול הטיבטים, להבדיל מהפלסטינים נטולי האזרחות, הם אזרחי סין. הם לא רק אזרחים שווים וזכויות אלא אפילו אזרחים בעלי זכויות עודפות, כמו כל שאר המיעוטים. בתחום הולדת הילדים והכניסה לאוניברסיטאות, למשל, יש להם זכויות עודפות. נכון, אין לטיבטים חופש ביטוי. הם אינם יכולים להקים מקבילה של התנועה האסלאמית

המנהיגות הרתית. לפעמים זה הצליח לה ולפעמים לא. היום כבר אין לה צורך בשטיפת המוח הזאת. ניקח לדוגמה צעיר טיבטי בלהסה או באחת העיירות סביבה. קר שם ומשעמם שם. מה הוא יכול לעשות כל היום חוץ מלראות טלוויזיה ולשבת באינטרנט-סקפה? אבל הטלוויזיה והאינטרנט מכניסים אותו לעולם החומרי המערבי – הסיני, ההונגי קונגי, השנאיי, לא חשוב איך תקרא לו. לצעיר כזה הייתה בעבר רק דרך אחת להתקדם בחיים – ללמוד את התרבות המסורתית, להפוך ללאמה ולהיות מלומד דתי דגול. היום הוא מעדיף לעשות עסקים או ללכת לאוניברסיטה. וכאשר הוא הולך לאוניברסיטה, הוא כמו בן מעדיף ללמוד בסינית ולא בטיבטית כי הוא הרי שואף אל העולם הגדול. בניגוד לטענתו של הרלאי לאמה זה מה שמוכיל היום לאוברן התרבות הטיבטית, ולא הרשעות של השלטון.

אז אין באן ג'נוסייד תרבותי?

ב-1958 היה ניסיון לבצע ג'נוסייד תרבותי. הדיכוי של הטיבטים אז היה אכזרי ביותר ולא הייתה לו שום הצדקה. הסינים ראו בהם סוכנים של ארצות הברית ושל הודו, דיכאו אותם בצורה חסרת פשרות, הרסו באכזריות עצומה את המקדשים שלהם ופגעו פגיעה גדולה מאוד בלאמות. זה קרה שוב, וביתר שאת, אחרי מהפכת התרבות ב-1966. אבל בשנות השבעים המאוחרות זה נגמר ומאז זה לא התחדש. היום אין שם שום ג'נוסייד. לכל היותר יש ניסיון, שברור כלל לא מצליח, לפקח על פעילות הנזירים.

אז למערב לא הייתה סיבה למערב להחרים את האולימפיאדה?

אין כל סיבה, לבטח לא לארצות הברית. הפשעים של ארצות הברית בעירק ובמקומות אחרים עולים פי כמה על אלה של סין. הדרך שבה התגלגל עניין החרמת האולימפיאדה ממש מרתקת.

בהתחלה טענו שהאולימפיאדה פסולה משום שמפנים סינים מביתה בבייג'ין כדי לבנות את המתקנים האולימפיים. את הסיפור הזה אני במקרה מכיר מקרוב, כי לקרובי משפחה של החברה שלי יש סבתא שגרה בשכונה שפונתה. מאחר שהחליטה לעבור לגור עם הבן שלה, הבן שלה מכר את זכות הפינוי שלה ב-50 אלף דולר. אתה מבין מה זה אומר? שמישהו שילם 50 אלף דולר, סכום עתק בסין, רק כדי לקבל את הפיצויים ואת הדיר החלופי הניתנים למפונים. כאשר במערב הבינו שבבייג'ין לא יהיו הפגנות של מפונים, התחילו לטעון שהאולימפיאדה תגרום לזיהום אוויר. נכון, יש בבייג'ין זיהום נורא, אבל כבר היום הוא נמוך מהזיהום שהיה בטוקיו בזמן האולימפיאדה ב-1964 או בסיאול בזמן האולימפיאדה ב-1988. אחר כך התחילו לדבר על דרפור. נכון, סין סוחרת עם ממשלת סודן, אבל היא אינה המדינה היחידה, ואפילו לא הרומיננטית, בסחר עם סודן. בסך הכול יש קונסרציות סיני-הודו-מלזי שעוסק בנפט הסודני. אחר כך התמזל מזלם של מחירי האולימפיאדה ובאו האירועים בטיבט. אבל מה בעצם קרה בטיבט? הנזירים הפגינו, המשטרה הסינית לא התערבה וההפגנות הפכו למהומות אלימות. עיקר מעשי השרפה והביזה במהלך המהומות האלה כוונו דווקא נגד הסינים והמוסלמים שגרים בלהסה, לא נגד הטיבטים. אבל בכל פעם שבמערב רואים את הצירוף סין-טיבט-שפיכות דמים, מיד מתחילים לצעוק שסינים רוצחים טיבטים. במהלך המהומות היו בלהסה הרבה מאוד תיירים. איש מהם לא סיפר שראה את המשטרה הסינית יורה בנזירים.

האם האולימפיאדה הייתה הצלחה?

נראה שכן. מבחינת הסינים האולימפיאדה הייתה בעיקר אירוע פנימי, וככזה נראה שהוא הצליח.

עלייתה ועלייתה של סין

סין אינה זקוקה לאירוע ספורטיבי ראוויתי כדי למקד אליה את תשומת הלב הבינלאומית. התהליכים הכלכליים, החברתיים והפוליטיים שמתרחשים בה בשלושים השנים האחרונות כבר הפכו את סין של תחילת המאה הזאת לאחת התופעות המדהימות ביותר בהיסטוריה האנושית של העת החדשה. אולימפיאדת בייג'ין רק תיתן לכך עוד לגיטימציה בינלאומית.

סין היא המדינה המאוכלסת ביותר בעולם – מיליארד ורבע תושבים – ורביעית בגודל שטחה (אחרי רוסיה, ארצות הברית וקנדה). אך לא ממדיה הופכים אותה לתופעה מדינית חסרת תקדים, אלא העובדה שהצליחה להפוך את עצמה בפחות משלושים שנה ממדינה בעלת כלכלה ענייה ומפגרת המתקשה להזין את אוכלוסייתה למדינה השלישית בעולם (אחרי ארצות הברית ויפן) מבחינת היקף כלכלתה: ב-28 השנים שבין 1978 ל-2006 הכפיל את עצמו התוצר הגולמי של הכלכלה הסינית פי ארבעה וקצב הצמיחה של הכלכלה הסינית עומד בשנים האחרונות על לא פחות מ-10% בשנה. אם גידולה יימשך בקצב דומה גם בעתיד היא תהפוך, עד אמצע המאה, למעצמה הכלכלית הרומיננטית בעולם.

ההיסטוריה הסינית המוכרת היא בת 4,000 שנה, אך ההיסטוריה המודרנית שלה נפתחה לפני 59 שנים בלבד כאשר הקומוניסטים, בהנהגתו של מאו טסהדונג, ניצחו במלחמת אזרחים את הכוחות הלאומניים של צ'יאן קאישק וכווננו את "הרפובליקה העממית של סין". ב-27 השנים שבהן עמד בראשה של סין הפך מאו לדמות נערצת בשמאל המהפכני בעולם, אך תרומתו לארצו שנויה במחלוקת – גם בסין עצמה. "הקפיצה הגדולה קדימה", התכנית הגרנדיוזית לפיתוח כלכלי

ותעשייתי שהוא ניסה לקדם בין השנים 1958 ל-1961 (ושהתבססה על עקרונותיו המסורתיים של הקומוניזם הסובייטי בוריאציה סינית) הסתיימה בטרדיה אנושית קשה, שמספר קרבנותיה, בעיקר קרבנות של רעב, נאמד במיליונים רבים. גם "מהפכת התרבות" שאז הנהיג באמצע שנות השישים, שרשמית הסתיימה רק אחרי מותו ב-1976, גרמה לסבל נורא למיליוני סינים.

המפנה בתולדות סין המודרנית החל בסוף שנות השבעים כאשר יורשיו של מאו החליטו לשנות בהדרגה את המבנה הכלכלי של המדינה בלי לשנות את המבנה הפוליטי שלה. סין העממית, שהמפלגה הקומוניסטית ממשיכה לשלוט בה שלטון פוליטי מוחלט, הנהיגה מ-1978 שינויים קפיטליסטיים הדרגתיים שעד לתחילת העשור הנוכחי הפכו את עריה הגדולות, ובראש ובראשונה את שנחאי, למרכזים של הכלכלה הקפיטליסטית העולמית. החברה הסינית נאלצה לשלם עבור זה מחירים כבדים, אך במבט לאחור נראה שהיו כדאיים. חוק הילד היחיד אסר על זוגות סינים להוליד יותר מילד אחד, והגביל את אחת מזכויות היסוד של האדם. עם זאת החוק בלם את גידולה של האוכלוסייה הסינית ואפשר את הזינוק הכלכלי המדהים. רבים בעולם ראו בדיכוי האכזרי של מרד הסטודנטים בכיכר טיאננמן (1989), שהתרחש בד בבד עם קריסת ברית המועצות ונפילת חומת ברלין, את תחילת הסוף של השלטון הקומוניסטי גם בסין. אולם היום הוא מצטייר כאירוע הפוליטי שגיבש את שלטונה של המפלגה הקומוניסטית היחידה בעולם שמוכילה מהלך היסטורי כביר ומוצלח.

השתקפויות של בית הספר בקולנוע הבדיוני

ד"ר מירי טלמון לוקחת אותנו למסע בבתי ספר קולנועיים כדי שנראה איך הם ואנחנו השתנינו. מתחילים בבית ספר שכולו ציוני; ממשיכים לבית ספר ציוני שתלמידיו מורדים בו; עוברים דרך בית ספר פוסט-ציוני ומסיימים בבית ספר "מאוזן"

מסכת שמתארת את "כל החרבונות וכל האסונות שניתכו על עמנו" כפי שאומר יוני, גיבור הסרט, לאמו. המורה מביימת את המסכת ליום העצמאות: מופע ראווה של דם ואש המגולל את תלאותיו של עמנו שגלה מארצו ושב אליה. על הבמה תלמידים רכים מחופשים לחיילים רומים קשוחים שמחריבים את בית המקדש. המלחמה מלווה בנגינת אקורדיון מרטיטת לב. המורה הבמאית זועקת לעבר הלווחים העבריים המתגוננים: "יותר כוח! יותר כוח!" – שלא יהיו חלשים כמו הוריהם והורי הוריהם הגלותיים.

רובה חוליות מתאר מלחמת חורמה בין שתי חבורות ילדים בשכונה תל אביבית על רקע ימי עצמאותה הראשונים של מדינת ישראל הצעירה. הטקסים בבית הספר, השיעורים בכיתה ומשחקי המלחמה של הילדים משקפים את המאבק על דמות התרבות הישראלית המתהווה במציאות שאחרי מלחמת עצמאות קשה, תוך כדי קליטת גלי הגירה של ניצולי השואה מאירופה ומהגרים ופליטים מארצות ערב. המפגש בין פליטי אירופה וניצולי השואה לבין ה"צברים" הצעירים מעוצב בסרט כמשל על שתי זהויות חלופיות הנאבקות על התודעה הלאומית הצעירה. זהות אחת – "הגלותית" – נדחית מפני השנייה – "הצברית" – והחינוך מתגייס כולו לעיצוב דמותו החדשה של הנוער.

בחדר המנהל מתנוסס דגל ישראל וכרוזות של "זכור", "מגש הכסף" ו"מסע של אלף מילין מתחיל בצעד אחד". על הקירות תמונותיהם של הרצל, חוזה המדינה; ביאליק, המשורר הלאומי וברל כצנלסון – כיאה ל"בית ספר של מעמד הפועלים". המנהל מוכיח את הנערים הסוררים על מלחמת החבורות שהם מנהלים ומטיל עליהם שליחות היסטורית: "אתם המתחנכים בדרכם של א"ד גורדון, ברל כצנלסון וחיים ברנר. אתם שעלה בגורלכם להיות דור ראשון לגאולה, עיני העם כולו נשואות אליכם. איזו מעמסה מוטלת על שכמכם, איזו בגרות מופלאה נדרשת מכם. חשבו

ולנוע עדן, תל אביב, ראשית שנות השלושים. מקרינים שובר קופות דובר עברית של הבמאי האגדי ברוך אגדתי – **זאת היא הארץ**. סרט עברי מדבר באורך מלא, קולנוע של ממש המראה לצופים תמונות מארץ ישראל הנבנית. בפסקול נלהב וסמכותי מסביר הקריין לצופים מהי הארץ הזאת שמראותיה נפרשים על המסך – חלקם בתיעוד דוקומנטרי וחלקם בשחזור תיאטרוני עם מיטב שחקני תיאטרון "הבימה". אין עוררין: מה שרואים על המסך היא הארץ שלנו; כמו שהיא הווה וכמו שהיא מתהווה מחדש בידי חלוציה. צופי הקולנוע הציוני ביישוב העברי ובתפוצות רואים בו אמצעי תקשורת מהימן ואמצעי חינוכי חשוב.

הקולנוע הישראלי לתקופותיו הוא מראה המוצבת מולנו, הישראלים. כמו אלבום התמונות שלנו הוא מראה לנו דיוקן עצמי בהתהוות – תמונות מזמנים שונים ומזמננו שלנו. יצאתי לברוק מה קרה לחינוך הישראלי על פי הדרך שבה בית הספר משתקף בסרטים ישראליים מתקופות ומסוגלות שונות. התחלתי את המסע הזה בהכנות למסכת ליום העצמאות בבית ספר תל אביבי בשנת תש"י (1950).

תמונה ראשונה:

"שיעור מולדת (רובה חוליות, 1979, אילן מושנזון)

כאן, בבית הספר המככב **ברובה חוליות**, גובשה הלאומיות הישראלית, ובשני מובנים: במובן המילולי המוכר – חזקה לתלפיות, ובמובן התרבותי של "תרבות הגיבוש" – חיזקה את גבולות הלאום, הטמיעה אתוס לאומי חדש והדירה את ה"אחרים" – הפליטים מאירופה, היהודים הגלותיים, קרבנות השואה.

בחדר בית הספר מתנהלות ההכנות ליום העצמאות השני של המדינה. התלמידים מכינים



בעקבות גיליון יוני 2008
קולנוע בראי החינוך

היטב על התפקיד הנשגב שהטילה עליכם ההיסטוריה! המנהל דופק בהתרגשות בקיר ותמונתו של הרצל נופלת בחבטה על הרצפה. הנערים צוחקים. האירוע מקל מעט את האחריות הכבירה שהטיל עליהם. המנהל יוצא וטורק את הדלת בזעם. תמונתו של ברל מתנפצת אל הרצפה. זהו רגע קומי שממחיש את הפער בין כוונותיו הנשגבות של המנהל לבין חיי היומיום של הנערים העסוקים במלחמות שלהם. המלחמות שלהם מופנות אל העולים החדשים, ניצולי השואה.

ביתו של יוני מסמל את הקרע בין הזהות היהודית-גלותית-קרבנית לבין הזהות של הצבר הלוחם. אמו ניצולת שואה שסובלת ממיגרנות ועסוקה בהקשבה יומיומית ל"מרור לחיפוש קרובים" ובנסיעות לנמל חיפה לחפש את קרוביה שנעלמו במלחמה. היא מייצגת עמדה פציפיסטית ומבקשת מיוני לשים קץ למלחמה השכונתית. אביו של יוני, לעומת זאת, גיבור מלחמת השחרור, והוא מכשיר את כנו בקרבות של "הורדת ידיים" להיות צבר גאה וחייל אמיץ. הוא מצרד בהכרעה במלחמה השכונתית וגורס שחשבונות צריך ליישב עד הסוף; שאלות של מוסר אנושי ויהודי יש להזניח הצדה ולהתגייס למלחמה על המולדת.

הסתירה בין הזהויות נרחסת לסצנה רבת עוצמה שבה נפגש יוני עם פליטת שואה המכונה בפיו ובפי חבריו "פלשתינה המשועתת". פלשתינה, שבשמה הסמלי מתלכדים הפליטים היהודים של השואה עם הפליטים הפלשתינים של מלחמת השחרור, מתגוררת בצריף מלא תמונות של קרובי משפחה שלא ישובו עוד ונורות לזכרם. שם, לנוכח הצילום המוכר והטעון של ילד יהודי המרים את ידיו בהכנעה נואשת מול רובהו של הקלגס הנאצי, הופכת תודעתו של יוני לצומת של שתי הוויות – הקלגס הנאצי והיהודי הקרבן. התמונה הופכת כדמיונו לתמונה מוחשית ויוני נהיה הילד היהודי שעומד מול רובהו של הקלגס. יוני שומע בראשו את חבריו מעוררים אותו לירות ברובה החוליות (סוג של קלע או בסלנג ישראלי ותיק "דוגטקה" הורה חוליות ברזל, גרסה מודרנית של נשקו של דויד הקטן מול גולית) במנהיג החבורה היריבה.

החינוך שיוני מקבל בבית הספר – לשאת על כתפיו הרכות את נטל הזיכרון הלאומי של אלפי דורות של כיסופים לציון, מלחמות

ושואות, של מאבק קיומי עקוב מדם – עומד עתה במבחן המפגש האנושי עם ה"אחר" – הניצול, הקרבן. "פלשתינה" האמהית ופליטת השואה אינה רק השתקפות של אמו של יוני, אלא גם שלו עצמו. יוני הוא גם השתקפות של אביו הצבר וגם של אמו פליטת השואה. הוא מכיל בתוכו את שתי החלופות הזהותיות – ה"נשית" וה"גברית". הכפילות המורכבת

המנהל דופק בהתרגשות בקיר ותמונתו של הרצל נופלת בחבטה על הרצפה. הנערים צוחקים. האירוע מקל מעט את האחריות הכבירה שהטיל עליהם. המנהל יוצא וטורק את הדלת בזעם. תמונתו של ברל מתנפצת אל הרצפה

הזאת, השניות הבלתי פתירה של הזהות הישראלית – לוחם תוקפן (דוד המלך, יהושע, מדינת ישראל וצה"ל) וקרבן נרדף (עם גולה, ניצול פוגרומים ושואה השרוי בחרדה קיומית עד עצם היום הזה) – היא הציר שעליו נסב רובה חוליות.

תמונה שנייה:

טוב למות בעד ארצנו? (בלוז לחופש הגדול, 1987, רנן שור)

בית ספר תיכון, תל אביב, קיץ 1970. על גדות תעלת סואץ ניטשת מלחמת ההתשה. בחינת בגרות בתולדות עם ישראל. יוסי צוויליך, אחד מארבעה תלמידי שמינית שהם גיבורי הסרט בלוז לחופש הגדול, משנן לקראת הבחינה את כל גזרות הספר הלבן, עלילות עלייה ב' ותלאות המנדט הבריטי. בבחינה הוא נתפס כשהוא מנסה להיזכר בתאריך חשוב בעזרת פתק שהגיע איכשהו לגרבו הימנית. בעורו מצטרף ומנסה להציל את בחינת הבגרות שלו נכנסת המנהלת ומודיעה שעקב נפילתו של אחד מבוגרי בית הספר, מסיבת הסיום תידחה. לצוויליך מחכה בחינת הבגרות האמיתית שלו – לעמוד

בציפיות של חברה ולהתגייס לצבא להגן על המולדת. גם כאן, כמו ברובה חוליות, דמותה של מנהלת בית הספר מייצגת את שימור הערכים הלאומיים המקודשים והנחלתם. אולם בשונה מן הסרט המקודם יותר, הערכים האלה והמנהלת עצמה אינם מוצגים באורח מבורח וסאטירי; הצגתם אינה מכילה שניות וגעגועים.

בלוז לחופש הגדול, סרט שהקדים את זמנו גם מבחינת אמירותיו וגם מבחינה אסתטית, מבטא את תרבות הנגד ואת האתוס הפציפיסטי של שנות השישים באירופה ובארצות הברית, שהגיעו לישראל בשלהי שנות השישים ובתחילת שנות השבעים (מלכת האמבטיה של חנוך לוין, "מכתב השמיניסטים" שבמאי הסרט רנן שור חתום עליו). הלך הרוח הזה קיבל לגיטימציה מאוחר יותר, בשנות התשעים, כשדור שלם דרש שלום והכתיב קונסנזוס חדש.

בערב מסיבת הסיום נודע לחבריו המרדנים של צוויליך שחברם נהרג בתאונת אימונים ולא יוכל להשתתף במסיבת הסיום. באותה שעה הם מקיימים פולחן של "מין, סמים ורוקנרול" ומעשנים חומר אסור בחדרה של המנהלת. הם מציעים גם לראש הממשלה דאז, גולדה מאיר, שדיוקנה תלוי על קיר חדרה של המנהלת, לעשן קצת; אולי תתמתן ותיפתח לדעותיו הפציפיסטיות של אחד מהם, סרבן גיוס, ארל'ה שכטר.

חתרנותם של התלמידים מתבטאת לא רק בעישון סמים במוצב הפיקוד החינוכי – חדרה של המנהלת – הם גם מכינים למסיבת הסיום מופע ריקלי שמעמיד בספק את אשיות החינוך הלאומי וציוויו. גם כאן, כמו ברובה חוליות, מופע הסיום הרה משמעותי קיבוציות מורכבות, והוא מאיר באור חדש את המיתוס הלאומי שלאורו מתחנכים התלמידים בבתי הספר. "טוב למות...", שרים התלמידים כשהם לבושים חולצות רקומות של חלוצים מרוסיה ומחוללים כנהוג בחגים בקיבוץ ובהופעות של להקות צבאיות. "טוב למות..." הם מקצצים בסיפא ונותרים עם הקביעה האבסורדית. הם מתרגמים את האידיאולוגיה הלאומית לתוצאותיה המקבריות ונשככים "מתים" על הבמה. כך הופך בית הספר, אתר מקודש של הנחלת ערכים לאומיים, לאתר של מחאה נגדם והזרה שלהם.

מנהל בית הספר בסרט רובה חוליות, בדומה למורה נוח החובש כובע גרב של

פלמחניק וקורא לתלמידיו "אחריי", מבטא את הלהט החינוכי והאידיאולוגי של דור המייסדים. בטיול השנתי לירושלים משקיף המורה נוח אל הנוף וזועק: "ירושלים, ירושלים, אלפי דורות חלמנו עלייך". תלמידיו הצעירים של נוח, שישאלו עכורם היא מקום שחיים בו ולא מקום שחולמים עליו, מתקשים להבין את גודל השעה. מנהלת בית הספר בבלוז לחופש הגדול, לעומת זאת, היא אישה פרגמטית ושמרנית שנאלצת להתמודד עם תלמידים מרדנים והורים תובענים. כשצוויילך מוחה על שמפאת גיוסו לא יוכל להשתתף במסיבת הסיום אם אכן תידחה עקב נפילתו של בוגר בית הספר, היא אומרת לו: "היית צריך להיוולד באוסטרליה". אמירה זו אינה מבטאת אמפתיה למשא הכבד המוטל על כתפי תלמידיה הצעירים ולא אישור לאידיאולוגיה הלאומית המחייבת גיוס לצבא; היא מבטאת אדישות שחוקה וקבלת דין של אידיאולוגיה שכבר אינה עומדת היטב במבחן המציאות.

תמונה שלישית:

גולדה, אדית פיאף והמהפכה הפוסט־מודרנית/פוסט־ציונית (קלרה הקדושה, ארי פולמן ואורי סיון, 1995)

בית הספר על שם גולדה, 1999, עיירת פיתוח בדיונית בזמן עתידני על סף סיומו של המילניום הראשון. על רקע קיר אדום כרם פסלה של גולדה. אחר כך ינתצו התלמידים את הפסל, האדמה תרעד, המהפכה תתרחש ומתוך העולם שנחרב יקום עולם חדש. הסרט הזה, כמו בלוז לחופש הגדול, מטיל ספק בקונסנזוס הלאומי על מלחמות בלתי נמנעות. סרטם של ארי פולמן ואורי סיון עובר מסיפור של הסופרת הצ'כית ילנה קוהוט. באסתטיקה פוסט־מודרנית של ציטוטים והפרזה קאמפית מבטא הסרט כמיהה למהפכה בתודעה הישראלית – מהפכה שתתחיל בבית הספר. את המהפכה מובילים קלרה, עולה חדשה מרוסיה בעלת יכולת על־טבעית לראות את הנולד, והמנהל טיסונה, בחליפה אדומה ומבטא צרפתי, שחולם בלילות על אדית פיאף ומפנטז להביא לעולם את בשורת האהבה

והזוגיות הרומנטית. קלרה וחבריה חולמים לחזור אל אדמת הביצות של אבותיהם החלוצים כדי להתחיל הכול מחדש. העולה החדשה מרוסיה והמנהל שמגלם בשמו ובתרבותו הפרנקופונית מוצא עדתי שהורר מן הזיכרון הלאומי מציעים תמונה אופיינית לתוצרי התרבות של סוף האלף – אוטופית ודיסטופית כאחת – של עולם על סף חורבן ולידה מחדש בגרסה משופרת. הבסיס של המהפכה אתני: נציגי העדות השוליות והרחויות מן הקיבוץ הישראלי העברי מובילים את המהפכה. העולם הבדיוני של הסרט מציג גם מהפכה שמאגרת גבולות מגדריים נוקשים: הנערה קלרה מובילה את המהפכה. גיבורי המשנה הם טיקל, המאוהב בקלרה, שערו ארוך כשל נערה, הנער בעל הכינוי הנשי "רוזי" והנערה ליבי שחובשת כובע טייסים גברי. כך מתחלף העולם הגברי־לוחמני־לאומי הישן בסדר יום נשי – בעולם שבמרכזו זוגיות ויחסים.

סיום אופטימי:

בוקר טוב, אדון שלומי! (הכוכבים של שלומי, שמי זרחין, 2003)

חצר בית הספר "השק"ט". שלומי, נער בן שבע עשרה, מנסה לקדם את יחסיו עם הנערה תהילה. היא מודיעה לו שהיא "מקפאה את היחסים". ברקע פסל שלומי הכין: "האדם החושב" של אוגוסט רודן. ידו אינה מונחת על המצח אלא על פיו – סימן להשתקה, לקול חסום, לקול שלא נמצא (עדיין). בית הספר הרי נקרא "השק"ט" ושמו רשום על חולצת התלבושת האחידה של שלומי. הסרט מבטא כמיהה עמוקה לשקט, למימוש עצמי אישי החומק ממערכות יחסים מדכאות בבית הספר ובמשפחה.

הכוכבים של שלומי מתעד את ההתהוות האוטנטית של שלומי בתוך סביבה לא אוטנטית של בני משפחה וחברים שעוסקים במראית עין ובהכחשה, בטינות ישנות ובמריבות כפייתיות, במאבקים על כוח, על שליטה ועל טריטוריה. המורה המחנכת של שלומי מכירה את הסיפור המשפחתי של שלומי – על אביו (החצי מרוקאי) שבגר באמו (מטג'יר) עם חברתה (המרוקאית) הכי

טובה, ועל אחיו, דורון, שאמו תרמה לו כליה שהצילה את חייו – אבל היא אינה מכירה את שלומי. הוא נראה לה קצת "טמבל", כפי שהיא אומרת למנהל בית הספר, אבל "הוא לא מפריע". מנהל בית הספר, אביו (בגילומו של יגאל נאור, שגילם גם את המנהל טיסונה בקלרה הקדושה), דמות אבהית וקשובה – דווקא איש צבא לשעבר – רוצה ששלומי יחיה את חייו ולא את חייהם המחניקים של בני משפחתו; שיממש את עצמו. האלטרואיזם של "טוב למות בעד ארצנו" מתחלף בתביעה לאפשר לפרט לחיות את חייו הייחודיים.

זרחין מציג דיוקן מאוזן של גבריות ונשיות: מנהל בית ספר שהוא מפקד צבאי לשעבר יכול גם להיות רגיש, מכיל, אבהי. מוקד ההזדהות של הסרט הוא שלומי – נער אמרי המבשל למשפחתו ומזין אותה. אביו הלא מתפקד של שלומי ואמו "הגברית", המפרנסת, מערערים את ההגדרות המגדריות המקובלות. הסבא, על מעשי הקונדס שלו, מאתגר את הגבולות שבין הצבר הישראלי לבין העולה הגלותי העממי.

הכוכבים של שלומי מציג עולם אינדיבידואליסטי אך לא תחרותי, עולם שאפשר לאהוב וליצור בו, אך לא עולם נרקיסיסטי ואדיש למצוקות הזולת. עולם של גבריות "דכה", "צבאית" במידה, שגם מחנכת למימוש עצמי.

"בית ספר הוא ארבעה קירות ובתוכם מחר", כך אומר פתגם סיני עתיק שמצאתי פעם בתוך עוגיית מזל. בתי הספר הקולנועיים שביקרתי בהם במסע שלי מכילים את המחר של האתמול ואת האתמול של המחר. מוצאים בהם את התקוות החינוכיות שלנו ואת אילוצי המציאות ההיסטורית המגבילות אותן. רואים בהם כיצד שינינו אידיאלים חינוכיים בתוך המציאות המשתנה; כיצד אנו מתקשים להתאים אידיאלים למציאות ולהפך. רואים בהם איך אנחנו נראים ואיך אנחנו רוצים להיראות. אייאפשר לומר, כמו בפסקול סמכותי של סרט ציוני ישן, "זאת הארץ שלנו", אבל כמו במציאות החוץ־קולנועית, הכול עדיין פתוח, הכול בהתהוות.

ד"ר מירי טלמון היא מרצה לתקשורת ולקולנוע. ספרה חבורות גופטלוגיה בקולנוע הישראלי ראה אור בהוצאת האוניברסיטה הפתוחה ואוניברסיטת חיפה ב־2001

השתקפויות של בית הספר בקולנוע התיעודי

סרטים תיעודיים על בתי ספר בישראל מציגים תמונות שונות מהתמונות המוצגות בסרטים עלילתיים. הם מראים בוגרים המתקשים להשתחרר מזיכרונות מכאיבים של בתי ספר שניסו לתרבת אותם מחדש

דליה מרקוביץ'

החינוכיות שהניב "עידן הטיפוח". במרכז הסרט עומדות שלוש גיבורות שנולדו וגדלו בעיירות פיתוח ובשכונות מצוקה ברחבי הארץ. הגיבורות הוגדרו תלמידות מוכשרות ("מחוננות") בילדותן ונשלחו לפנימייה היוקרתית "בויאר" בירושלים, שם סיימו תיכון.

תפיסת הטיפוח ביקשה להתמודד עם ההישגים החינוכיים הדלים שאפינו את ילדי העולים המזרחיים ביחס ליוצאי אירופה-אמריקה ולבני היישוב הוותיק. העברת תלמידים מוכשרים מן הפריפריה לבית ספר משובחים במרכז הארץ הייתה אחד מן הדפוסים שהמדינה נקטה כדי להתמודד עם התופעה. יחד עם השאיפה לצמצם את הפערים בהישגים, תכנית הטיפוח תבעה לחולל מהלך של תרבות והתלמידים המזרחיים התבקשו להטמיע את "ארגון הכלים התרבותי" שאפיין את מדינת ישראל הצעירה.

כעשרים שנה לאחר שסיימו את חוק לימודיהן נפגשות בוגרות הפנימייה מול המצלמה של יוכי דדון. דומה ששלוש הגיבורות קטפו את פירות ההצלחה שבית הספר הבטיח: האחת מרפאה אלטרנטיבית, השנייה עורכת דין בכירה והשלישית שחקנית תיאטרון מצליחה. אולם השלוש מסרבות להתבונן על דמותן ממרום הצלחתן הנוכחית. השנים שחלפו לא הצליחו להפיג את הזיכרונות הקשים מימי בית הספר. תמונות העבר הנשקפת מדבריהן חושפות נערות מבוהלות ועצובות שהוכרחו לעזוב את משפחתן האוהבת ולעקור לפנימייה מרוחקת. אף על פי שבית הספר הסביר להן פנים, תחושת הבושה הצורבת שפיתחו כלפי משפחתן ומוצאן במהלך תהליך החברות המחודש שעברו בבית הספר היוקרתית היא שמכלכלת את זיכרונן. לא בכדי הפך משבר הזהות לאחד מחומרי הגלם המרכזיים שבאמצעותו התעצב העבר החינוכי כפצע פתוח המסרב להגליר.

גם הסרט טועות בזיהוי נשען על זיכרונות

ה מזין את ייצוגיו הקולנועיים של בית הספר הישראלי? כיצד משתקף בית הספר המקומי מבעד לעדשת המצלמה? התבוננות בכמה מן הסרטים התיעודיים שנוצרו בשנים האחרונות מגלה שהחוויה הבית-ספרית אינה נהנית מתיעוד קולנועי מחמיא. אם הסרטים העלילתיים צבעו את בית הספר באור סטריאוטיפי נלעג וברו סיטואציות חינוכיות מגוחכות, מורות מתישות ואווירה גרוטסקית, הקולנוע התיעודי מציע לצופה הרהורים רטרואפקטיביים נוגים על מערכת החינוך המקומית.

בניגוד לסרטים עלילתיים הקולנוע התיעודי מבקש להמיר את המישור המדומיין בממשי. החוויות שנחרתו בזיכרונם של הגיבורים הם חומרי הגלם המרכזיים המשמשים את הסרט התיעודי. החוויה הבית-ספרית מוצגת בהקשר זה כעדות ממקור ראשון המשקפת את עולמו הפנימי של התלמיד הבוגר. העדויות מוסרות פרשנות פרטית הנוגעת למציאות חינוכית ספציפית, אך בה בעת הן גם טומנות בחובן ממד פוליטי-ביקורתי רחב המבקש לבוא חשבון עם מדיניות החינוך בכללה. המשבר מתפקד בהקשר זה לא רק ברובד האישי, אלא גם כאמצעי רפלקטיבי הנע מן האישי לפוליטי.

שלושה סרטים שעלו על מסכי הקולנוע בישראל מאז שנות התשעים: מחוננות (כימוי: יוכי דדון, 1998), החיים על פי אווה (אמיר הר-גיל, 2001) וטעות בזיהוי (נורית קירד, 2001) הם מן היצירות הבולטות שנעשו בהקשר זה בעשור האחרון. הסרטים מבקרים, כל אחד בדרכו, את מדיניות החינוך של ישראל בשנים עברו. כל אחת מהיצירות מתייחסת למגמה חינוכית אחרת שאפיינה את מערכת החינוך הממלכתית ("עידן הטיפוח", האינטגרציה וההסללה לבתי ספר מקצועיים) מבעד לעדשת הזיכרון האישי. הסרט מחוננות מוקדש לעיון מחודש בתוצאות



בעקבות גיליון יוני 2008
קולנוע בראי החינוך

ילדות של שלושה גיבורים. השלושה התגוררו בשכונות מצוקה וכמושבי עולים ברחבי הארץ. ילדותם עברה עליהם בצל בתי הספר המבוססים של שכניהם הוותיקים. כשהגיעו לגיל תיכון הוסללו כולם לבתי ספר מקצועיים מסוגים שונים. באותה עת חשבו הגיבורים שמגמות לימוד אלו הן היחידות התואמות את כישוריהם, אולם כפי שהבינו לימים, החינוך המקצועי נועד בעיקר לילדי העולים המזרחים שנתפסו כבעלי צרכים פרגוגיים מיוחדים. תפיסה זו יצרה מערכת חינוכית עצומה בגודלה שהושתתה על הקניית מיומנויות מקצועיות בסיסיות אשר יאפשרו השתלבות בשוק העבודה.

השלושה מתארים את ימי בית הספר במונחים של החמצה וכישלון. התסכול והשיעמום שזימנו להם ההקלדה, השיוף ועבודות הפחחות הביאו אותם לתובנה שעליהם להסתדר בכוחות עצמם. האחד שיקר לשלטונות הצבא בנוגע למיומנויותיו הלימודיות, מה שאפשר לו להתקבל לקורס קצינים שהיה נקודת זינוק מעצימה בחייו. לאחר סיום השירות הצבאי השלים את לימודי הבגרות וסיים תואר שני במחשבת ישראל. השני הצליח להסתגל לבית ספר לקצינים. בעקבות החוויה החיובית בבית הספר הצליח להתקבל לאוניברסיטה ולהשלים דוקטורט בפזיקה. השלישית משלימה את לימודי הבגרות בכוחות עצמה ומתעתדת ללמוד פסיכולוגיה כדי להמשיך את פעילותה בארגונים חינוכיים המוקדשים לתלמידים מאזורים מוחלשים.

כמו בסרט מחוננו, גם הגיבורים המצליחים המככבים בסרט טעות בזיהוי נדרשים לריבוב השתיקה הרועמת האופפת את הכישלונות שהגיבה מדיניות החינוך של ישראל בשנות השישים והשבעים של המאה הקודמת. בהמשך לשני סרטים אלו, הסרט החיים על פי אווה עוקב אחרי זיכרון בהתהוות גיבורת הסרט היא נערה מתבגרת המתגוררת באחת השכונות העניות בדרום תל אביב. מדי בוקר בבוקר היא נוסעת אל בית ספרה המבוסס בצפון העיר. הסרט מתחקה על מערכת היחסים המורכבת שמולידה האינטראקציה הגיאוגרפית בין צפון לדרום, בין ילדים ממוצאים אתניים שונים, בין מזרח למערב. יחסי הגומלין הקשים שהסרט מגולל הם אחד התוצרים הבעייתיים של תכנית האינטגרציה המתקיימת בחטיבת הביניים. המפגש הכאוב חושף את נקודות התורפה

של תהליך המיזוג החינוכי ואת הדרכים שבהן בוחר בית הספר להתמודד עם "האחר" שבתוכו. ההתמודדות, כפי שעולה מחוויותיה היומיומיות של אווה, אינה פשוטה. אווה זוכה לגינוי חברתי פומבי בשל בגדיה (היא מואשמת בלבישת "לקוסט" מזויף); רק מעט מחבריה לכיתה מגיעים למסיבת בת המצווה שמקיימים הוריה קשי היום באולם ססגוני בדרום העיר; היא נאלצת להתחנן לפני מנהלת בית הספר כדי לקבל הנחה כספית שתאפשר לה לעמוד בתשלומים. מצד אחד אווה לומדת בבית ספר יוקרתי שמקנה הזדמנויות חינוכיות רבות ומצד אחר היא נאלצת לשרוד במערכת חברתית מקוטבת – מערכת שהיא ממוקמת בקצה התחתון שלה. כפילות זו מאפינת את תהליך ההתבגרות של אווה; גם השונות התרבותית היא לרועץ. כאשר ילדה מכיתה מגיעה לראשונה לביקור בדירת השיכון שהיא מתגוררת בה

השנים שחלפו לא הצליחו להפיג את הזיכרונות הקשים מימי בית הספר. תמונות העבר הנשקפת מדבריהן חושפות נערות מבוהלות ועצובות שהוכרחו לעזוב את משפחתן האוהבת ולעקור לפנימייה מרוחקת

עם הוריה, הפערים הכואבים בין השתיים נחשפים. אווה והוריה מתכוננים לקראת ביקורה של האורחת בת ה-14 בהתרגשות רבה. כל הבית מתגייס ליצירת אווירה של מרחב שאין בו מחסור. אולם האורחת הצעירה בולטת בזרותה. כבר כשהיא חוצה את פתח הבית היא מתבוננת במבט "אנתרופולוגי" מסוקרן ומאויים כאחד על הדירה ועל דייריה: היא מבוהלת מן הרעש שעולה מהבית השכן, מסרבת לטעום מן הכיבוד ונראית מזועזעת בעליל מתכולתה הצנועה של הדירה. מה שהופך את ההכנות המוקדמות לחסרות ערך, מה שהופך את הביקור (המסמן לכאורה את הצלחת האינטגרציה) לעצוב כל כך, הוא הרצון של אווה ושל הוריה לייצר מראית

עין של דמיון בינם ובין הילדה מצפון תל אביב, ניסיון שכישלונו נחרץ מראש. החוויה החינוכית של אווה, כמו של גיבורי הסרטים הקודמים, תניב אמנם הישגים לימודיים, אך תג המחיר שיוצמד אליהם יהיה גבוה מאוד.

שלושת הסרטים מעניקים לצופים, וחשובים במיוחד בהקשר זה הם הצופים אנשי החינוך, מבט על המציאות החינוכית המורכבת מבעד לעיניים אחרות, עיניו של מי שידע על בשרו חוויות של דחייה וכישלון לימודי. נקודת מבט ייחודית זו כמעט שאינה נוכחת במחקר החינוכי האמפירי. המחקר בחינוך נשען ברובו על נתונים כמותיים – מתודולוגיה הנדרשת למדגמים גדולים שאינם יכולים להשמיע את קולו של התלמיד היחיד. הקול האחר אף נפקד ממרבית סרטי הפיקשן. אלה משוקעים בעיקר בשחזור נלעג של מעשי קונרס סטריאוטיפיים שכבר הפכו מזמן לקלישאה חבוטה. כוחם של הסרטים התיעודיים טמון בעובדה שההיסטוריה החינוכית המסופרת בהם מגוללת סיפור מקרה פרטי הנוגע לכולם: למצליח ולנכשל, לעני ועשיר, לעולה ולוותיק. הסרט הדוקומנטרי אינו מתפקד לפיכך רק כמסמך תיאורי. החוויה שמציע הקולנוע הדוקומנטרי המוקדש למדיניות החינוך של ישראל היא מעין עיזבון או צוואה הקוראים להשתתפות פעילה של הצופה. לכן אין להפחית את הסרט לדרגה של חוויה אינדיווידואלית המתקיימת בנבכי זיכרוננו של אדם אחד. ההשתתפות שהסוגה התיעודית תובעת מחייבת צפייה פעילה. צפייה מסוג זה מבקשת להפוך את הידיעה לפעולה. ההקשבה, כסוג של פעולה אקטיבית, דורשת להסב את נקודת המבט לעברו של "האחר", כלומר לנקודת מבט ולדרכים שדרךן הוא תופס ומפרש את ההיסטוריה החינוכית ואת תוצאותיה. זוהי תביעה לחילוף הקול המושתק מן הנתונים הסטטיסטיים היבשים; תביעה להרחיב את המציאות החינוכית אל מעבר לגלוי, לנראה. אם היצירה הקולנועית אכן שואבת את דימויה מ"סגנונות, מסכות, וקולות שנאגרו במוזיאון הדמיוני של התרבות", כפי שטוען התיאורטיקן פרידריך ג'יימסון, עלינו להתאמץ ולראות מה טומנת בחובה התרבות שהוסטה מן המרכז. הקולנוע הדוקומנטרי העכשווי בתחום החינוך בישראל מציע חרך הצצה חשוב.

ד"ר דליה מרקוביץ' היא חוקרת חינוך ואוצרת

/// תרבות בידור ופנאי

חוג ארצות תבל

גיאוגרפיה כגורם משפיע

ארצות או אזורים שהמיקום הגיאוגרפי שלהם השפיע על מהלך ההיסטוריה, התרבות, הכלכלה וההתפתחות האנושית. חמש הרצאות מפי אריה קורן, ימי שלישי בשעות: 19:00-21:30, בית הסתדרות המורים, רח' בן-סרוק 8, תל אביב.

25.11.08 סיציליה – מאפיה ומרציפנים, הרי געש ועיירות שהזמן עמד בהן מלכת.
16.12.08 גיאורגיה – מדינה קטנה ואמיצה בלב הקווקז, המנסה להשתחרר מחיבוך הדוב הרוסי.
פורטוגל – ארץ נפלאה, ראשונית, מאירה פנים. כנסיות וארמונות נהדרים.
27.1.09 פינלנד ואירלנד – המדינות העניות של אירופה שהפכו בשנים האחרונות למובילות מבחינה כלכלית.
מרקו – מדינה מגוונת, מיוחדת, שווקים ססגוניים.

מחיר מינוי: 125 ש"ח.
השתתפות בחוג מקנה 15 שעות גמול השתלמות (בלי ציון), בכפוף לאישור משרד החינוך.
פתיחת החוג מותנית בהרשמה של 30 משתתפים לפחות.

תיאטרון אורנה פורת לילדים ולנוער

הזמנת מנהלים ורכזי תרבות להצגות חשיפה.

בתאריכים: 6.7.08, 7.7.08, 13.7.08 בנוה צדק, תל אביב-יפו, יועלו ההצגות החדשות של תיאטרון אורנה פורת לילדים ונוער: "מר זוטא ועץ התפוחים", "תיבת נח", "זאב בודד", "ריקוד משפחתי" ועוד.

מנהלים ורכזי תרבות מוזמנים לפנות למחלקת השיווק לקבלת הזמנות ולפרטים נוספים.
5106924*03 שלוחה 1.

שי יינתן לכל משתתף: דיסק שירי ארץ ישראל בביצועים מיוחדים.
השתתפות בכל סדרה מקנה 15 שעות צבירה לגמול השתלמות (בלי ציון), בכפוף לאישור משרד החינוך.
מחיר מינוי לשתי סדרות: 250 ש"ח, לסדרה אחת: 150 ש"ח.
פתיחת החוג מותנית בהרשמה של 40 משתתפים לפחות.

חוג קולנוע איכותי

שתי סדרות, בכל סדרה חמישה סרטים חדשים וחמש הרצאות מפי נסים דיין, ימי ראשון בשעות 17:00-19:30, קולנוע לב 1, לב דיזנגוף, תל אביב (חניה 8 ש"ח לשלוש שעות בחניון התחתון).

שמות הסרטים:

סדרה א:

26.10.08 המחברת, בימוי: חנה מחמלבאף, אירן 2007.
16.11.08 לשרוף לאחר קריאה, בימוי: האחים כהן, ארצות הברית 2008.
14.12.08 על העיוורון, בימוי: פרננדו מיירלס, ברזיל, קנדה, יפן 2008.
11.1.09 מילק, בימוי: גאס ואן סאנט, ארצות הברית 2008.
8.2.09 מעבר גבול, בימוי: וולטר סאלס, ברזיל 2008.

סדרה ב:

8.3.09 הערצה, בימוי: אטום אגויאן, קנדה 2008.
22.3.09 חצוף ונדוש, בימוי: קרלום קוארון, ארצות הברית, מקסיקו 2008.
19.4.09 טיילים, בימוי: ברנדון קאמפ, ארצות הברית 2008.
17.5.09 Farlanders, בימוי: סם מנדס, ארצות הברית 2009.
7.6.09 קצה גבול היכולת, בימוי: ג'ים ג'רמוש, ארצות הברית 2009.

ייתכנו שינויים בתכנית הסרטים.
השתתפות בסדרה מקנה 15 שעות צבירה לגמול השתלמות (בלי ציון), בכפוף לאישור משרד החינוך.
מחיר מינוי לשתי סדרות: 240 ש"ח, לסדרה אחת: 150 ש"ח.
פתיחת החוג מותנית בהרשמה של 300 משתתפים לפחות.

"האגם המזהב" – בית לסין.
"הרטיטי את ליבי" – הקאמרי.
"הגיל הנכון לאהבה" – הקאמרי.
"הבן הבכור" – גשר.
"חגיגה" – הבימה והקאמרי.
"היה או לא היה" – הקאמרי.
"הדולפינים" – בית לסין.

ייתכנו שינויים בתכנית.
השתתפות בחוג מקנה 21 שעות צבירה לגמול השתלמות (בלי ציון), בכפוף לאישור משרד החינוך.
מחיר מינוי: 344 ש"ח, למחזיקי כרטיס "אשמורת בתנופה" 362 ש"ח לאחרים לאחר סבסוד.
רכישת מינוי עד 1.10.08 במוקד הסתדרות המורים, טל: 2344 *
לשיבוץ מקומות נא לפנות לעבריה וינריב, לאחר רכישת המינוי.
הטבה מיוחדת: בין המנויים יוגרלו עשרה כרטיסים להצגה נוספת מהפרטואר של מרכז דוהל.

חוג תולדות הזמר העברי

איך שיר נולד

עשרה מפגשים בהנחיית שמוליק צבי – חוקר ואספן זמר עברי.
בליווי שקופיות, סרטי וידאו, קלטות ושירה בציבור.
ימי שלישי בשעות 19:00-21:30, בית הסתדרות המורים, רח' בן-סרוק 8, תל אביב.

סדרה א:

חיים נחמן ביאליק – אומרים אהבה יש בעולם.
18.11.08 אלכסנדר פן – היה או לא היה.
9.12.08 נעמי שמר – לשיר זה כמו להיות ירדן.
30.12.08 הגשש החיוור – הלו זה רדיו?
כולם חכמים כולם.
13.1.09 עוזי חיטמן – נולדתי לשלום בארץ הצבר.

סדרה ב:

רחל המשוררת – ואולי לא היו הדברים מעולם.
נתן אלתרמן – עוד חוזר הניגון.
לאה גולדברג – בארץ אהבתי השקד פורח.
אהוד מנור – אין לי ארץ אחרת.
יוסי בנאי – אני וסימון ומואיז הקטן.