

הד החינוך

כתב עת של הסתדרות המורים בישראל | כרך צ' | גיליון מס' 06 | אלול תשע"ו, ספטמבר 2016

השראה ושאר רוח

איש מניח האתמיד
התגבקה דיה תלולית העפר
מגפיו השחרים מתחפרים בתחת
עכשו
הוא נושא עיניו אל הרוח

הוראה מעוררת השראה
יורם הרפז

קרישנמורטי -
גורו בעל כורחו
דני רוזה

שיעור ראשון בהשראה
ישראל שורק

פרי עץ החיים
נתן אודנהיימר

מדורים חדשים // משהו קורא לי // אמרו את זה קודם לפניי // מפגש עם משורר

ספטמבר 2016

הד ישראלי

- 06 אמת מור מדבר עם קירות בתל אביב
08 שניר פלג מבקר בגלריות בקריית עקרון
10 דמות (גדולה) מהחיים: חיים פרי
18 נאוה דקל מדלגת מירושלים לארגנטינה
36 איילת פישביין ראתה את באר שבע בביקור
חתרני בירושלים

חדר מצב

- 20 הד היסטורי: בסרט "תגבור לימודי יהדות" כבר היינו
אריה דיין
26 ילדות ישראלית: בין המסדרון לסלון עידן ירון
32 מה שלמדו בכיתה ח' לפני דור לא לומדים היום בי"ב
נאוה דקל
34 שעות פרטניות: אילנית אלחלו עושה סדר במבוכה
המערכתית איילת פישביין

מדורים

- 82 אמרו את זה קודם, לפניי (אז אמרו) סימון ארזי
על "חנוך לנער על פי דרכו"
86 פגישה עם משורר: יהונדב פרלמן על שירה וקשב
עמוק
90 מישהו קורא לי: עמית מרכוס מחייה את
הקלאסיקה: והפעם - ג'יין אייר

הד בינלאומי

- 92 עולם קטן: סיפורים מרחבי הרשת תמי אילון-אורטל
96 למען השם: האם שמו של בית הספר הוא חלק בלתי
נפרד ממנו? מיכאל יעקובסון
98 מורה ממקום אחר: אניטה קונצלמן זיו מציריך,
שווייץ חנן מסר



- 40 אמת מור
לעולם בעקבות השמש:
מורים מדברים על השראה
44 ישראל שורק
ללמוד לאהוב, ללמוד להתפעל,
ללמוד לקבל השראה
50 ישראל שורק
להיות תלמיד חכם זה להיות תלמיד
של חכם. שיחה עם יהונתן בן יוסף
52 יורם הרפז
הוראה מעוררת השראה
56 נטע שרם
גברתי המחנכת ואדוני המחנך -
הנה ארגז הכלים שלכם
60 תמר רותם
עלייתה ונפילתה של
ההשראה החרדית
64 דני רוזה
לצאת למסע עם עיפרון סגול:
קרישנמורטי כגורו בעל כורחו
68 אמת מור
היסודות הנשגבים שבתוכנו:
שיחה עם ד"ר ברוך כהנא
74 תמר רותם
לא כבדו, כדשא.
האם מכון כרם באמת מצליח
להטביע חותם בישראל?
78 ישראל שורק
איך הפסקתי להעריך את יואל
הופמן והתחלתי לאהוב אותו



הבנק של המורים
מסד
מקבוצת הבינלאומי

בנק מסד מאחל שנת לימודים פוריה לכל המורים ועובדי
ההוראה ומזמין אתכם להתחיל את השנה ברגל ימין!

facebook

בנק מסד באינטרנט
bankmassad.co.il

*2446

השראה ושאר רוח

מי אינו מעוניין לקבל השראה? מי אינו מעוניין ששאר רוח ינחה את חייו? מהי בעצם ההשראה הזאת, שהכול מדברים על אודותיה ומאיימים להפוך אותה לקלישאה? המעיין במאמרים המגוונים בגיליון הזה יבחין שלפחות שלושה כיווני התכוננות שונים על השראה ושאר רוח משמשים בהם בערבוביה.

האחר, הלך נפש מיוחד ונדיר. תחושה פנימית של השתאות ושגב, התרוממות רוח ומנוחת הרוח. משהו שקרוב במידת מה למה שמכנים בימינו "מוזה". כאשר מתאר ישעיהו את דמות המנהיג באחרית הימים, השראה היא מאפיין בסיסי שלו: "וְנָתַח עָלָיו רוּחַ יְהוָה רוּחַ חֲכָמָה וּבִינָה רוּחַ עֲצָה וּגְבוּרָה רוּחַ דָּעַת וְיָדָת יְהוָה" (ישעיהו יא, א).

הפשר השני הוא השפעה עמוקה, יציבה ומתמשכת של משהו או מישהו עלינו. ביאליק, למשל, (בפואמה "המתמיד") מייחס למוסד בית המדרש השראה קיומית ומתמשכת על האומה כולה: "אִם-יֵשׁ אֶת-נִפְשֶׁךָ לְדַעַת אֶת הַמַּעֲיָן / מִמֶּנּוּ שְׁאֵבוּ אֶחָד הַמוֹמְתִים / בְּיָמֵי הָרָעָה עוֹ כָּזֶה, תַּעֲצוּמוֹת נֶפֶשׁ...נֶכֶחַ בְּרוֹל לְשֵׁאת יָד פְּלִעֶמֶל... / הוּא, אֵחַ נֶעְנֶה! אִם לֹא-תִדַּע לֶךְ כָּל-אֶלֶּה / אֶל בֵּית הַמְּדָרֶשׁ סוֹר, הִישָׁן וְהַגְדִּישׁ".

הפשר השלישי רואה בהשראה מופת אנושי ממש, שנוכח בלבנו, מאתגר את שכלנו ומכוון את מוֹעֲשֵׂינוּ. הפשר הזה מעצים את הפשר הקודם (השפעה), אבל גם חורג ממנו, מפני שיש לו תביעה לבלעדיות. אין מדובר בהשפעה אחת מני רבות אלא במצפן אנושי ממש. כאשר אליהו מעביר את שריט הנבואה לאלישע מבקש האחרון, לא פחות, את שאר רוחו של הנביא הפורש: "וַיְהִי כְעֶבְרָם, וְאֵלֵיהֶוּ אָמַר אֶל-אֵלִישֶׁע שְׂאֵל מֶה אֶעֱשֶׂה לָּךְ, בְּטָרֶם, אֶלְקָח מֵעִמָּךְ; וַיֹּאמֶר אֵלִישֶׁע, וַיְהִי נָא פִּי־שְׁנַיִם בְּרוּחְךָ אֵלַי" (מלכים ב ב, ט).

ועוד תובנה העולה מן הגיליון: רבה מאוד היא הכמיהה להשראה ולשאר רוח בימים אלה. דומה שכולנו מבקשים להיאבק בסתמיות, באוטומטיות, בשגרה שאינה מרוממת את לבנו וביום יום שאינו מרחיב את אופקינו. אליה וקוץ בה: השראה נדמית לרבים כפתרון קסמים. דאוס אקס מכינה. לכן, באופן פרדוכסלי, היא עשויה להיות מסוכנת ובלתי רצויה, כי היא מזמנת, לכאורה, הלך רוח פסיבי. שאו עיניים סביבכם ותגורו / בסוף הוא יצוץ לו, הגורו! עלינו להישמר מסכנת הפסיביות ומסכנה אחרת חריפה ממנה: השראה יכולה לסייע לרוע, לא רק לטוב, לקנות אחיה בלבבות. לפיכך, לא ההשראה לבדה תכונן את הטוב בעולמנו.

כדי לשמור על אנושיות, כדי לנהוג בחמלה ובצדק, כדי להיות אנשים טובים יותר, אנו זקוקים גם לדרך וגם למודריכים נוסכי השראה. עלינו לבקש את ההשראה לא כמקור להבנת הטוב, אלא כאמצעי לביסוסו בלבנו ובמעשינו. אפשר ללמוד כיצד לשאוב השראה ושאר רוח מן הזולת הראוי לכך. זה מחייב ענווה וסקרנות ופתיחות ואומץ לב. הלוואי שסגולות אלה יהיו מנת חלקנו.

הד החינוך במאה העשרים ואחת: מהות במקום ולוגו

כמעט עשר שנים ברציפות, מאז נכנס יורם הרפז לתפקיד עורך הד החינוך בפברואר 2007, התנוססה "המאה ה־21" בעמודנו הראשי, כאילו הייתה שמו הנרדף של כתב העת. זה ברור: גם כתב העת הוותיק ביותר בישראל מעוניין להיות רלוונטי, עדכני ולקדם שיחה נושאת פני עתיד. אלא שלאחרונה נפל דבר. הד החינוך בא באמת אל המאה העשרים ואחת. מעתה יהיה כתב העת גם באינטרנט. ברשת. המהות מבטאת את כיסופיו של הלוגו.

לא בלב קל אנו מקדמים את הד החינוך לאינטרנט. משנת 1927 ועד היום, יותר מכל כתב עת אחר, שומר הד החינוך על רציפות הופעתו המודפסת. ההגנה על המהדורה המודפסת חיונית מסיבות רבות, וביניהן שימור ערוץ קשר פתוח עם הוותיקים שאינם צורכים תכנים ברשת, עם הצעירים שמעדיפים לקרוא "הארד קופי" ועם שומרי החותם, שחשוב להם שמסורת ארוכת שנים לא תיגדע.

ברגע חגיגי זה, אנו פונים אליכם בבקשה לעשות מינוי למהדורה המודפסת! דווקא מפני שתכנים רבים יהיו זמינים ברשת, חיוני שתתמכו במאמץ לשמור מסורת ישראלית ייחודית וארוכת שנים. הד החינוך. גם באינטרנט. גם במאה העשרים ואחת.

ישראל שורק

תודה מקרב לב לד"ר טלי גולדשמיד, העורכת היוצאת, ולציפה קמפינסקי, עורכת המשנה הוותיקה, שפרשו ממערכת הד החינוך אחרי עשייה ברוכה. תהא דרככן החדשה צלחה ומשמחת!

יחידת העילית של המחנכים בישראל!

המרכז ללימודים אקדמיים גאה להציג את סגל המרצים הבכיר ותוכניות הלימוד הטובות ביותר, אשר ינשירו אתכם המורים להיות הדור הבא של המנהיגות החינוכית בישראל.

MA ביעוץ חינוכי

ההרשמה לשנת תשע"ו הסתיימה!

MA בחינוך בהתמחות חינוך מיוחד

במיקודים:

- שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים-היבטים רב תחומיים
 - לקויות למידה ולקויות התפתחותיות מורכבות – היבטים רב תחומיים
 - ניהור קוגניציה – הבנת תהליכים ויישומים בחינוך המיוחד
 - התמודדות עם בעיות התנהגות על רצף ומגוון הלקויות – היבטים רב תחומיים
- ייחודי: אפשרות הרוחבת רישיון ההוראה לחינוך מיוחד, למוסמכי התוכנית

MA בחינוך בהתמחות הגיל הרך

MA בחינוך בהתמחות תקשוב ולמידה

MA בחינוך בהתמחות חינוך חברה ותרבות

MA בחינוך בהתמחות ניהול וארגון מערכות חינוך

במיקודים:

- ניהול בתי ספר
- ניהול מערכות חינוך
- ייעוץ ארגוני בחינוך
- ניהול חדשנות בחינוך

MA בחינוך בהתמחות חינוך סביבתי

שת"פ ייחודי עם הסתדרות המורים!

* חברי ההסתדרות הזכאים למלגה מהסתדרות המורים ייהנו ממלגה נוספת בגובה של עד 3,000 ₪ * המלגה אינה תקפה לייעוץ חינוכי.

הלימודים מרוכזים ביום אחד בשבוע

בראש בית הספר לחינוך עומד פרופ' דוד חן, אליו מצטרף סגל מרצים מוביל, ביניהם:

• פרופ' עמירם רביב • פרופ' יובל פורטוגלי • פרופ' קניאל שלמה • ד"ר חלי בולס • ד"ר חנה בר-ישי • ד"ר ליהי גת • ד"ר אלון הסגל • ד"ר אהוד חושן • ד"ר עידן פורת • ד"ר בשמת טובין • ד"ר עמיר לוי • ד"ר כרמלה איגל • ד"ר עירית קינן • ד"ר דב אורבך • ד"ר ענת ליבוביץ • ד"ר ניסן לימור • ד"ר ערער ח'לאד • ד"ר יונה מילר • ד"ר שאפיק מסאלחה • ד"ר ירון סוקולוב • ד"ר אלעד פלד • ד"ר עמוס פליישמן • ד"ר שרה פרמן • ד"ר גיודי קוהאן-מס • ד"ר רות הדס • ד"ר שרגא שדה • ד"ר שרה שדה • ד"ר רונית שלו • ד"ר גילה קורץ • ד"ר שמחה גתהון • ד"ר גילה לוי עצמון • ד"ר מסרי חראללה אסמהאן • ד"ר רימון אור ענת • ד"ר ריקי יוגב • ד"ר מרלין סמדג'ה • ד"ר לאור נועה • ד"ר מוהאנד מוסטאפה • ד"ר הדס וייס • ד"ר יעקבי טל

ההרשמה למחזור אוקטובר 2016 בעיצומה!

1-800-40-40-90 | www.mla.ac.il | ההבדל בין תאוריה לקריירה



המרכז ללימודים אקדמיים
ההבדל בין תאוריה לקריירה

הד החינוך

יו"ר מערכת: ציון שורק
עורך: ישראל שורק
עריכה גרפית: סטודיו נעם תמרי
עריכת לשון: תמי אילון-אורטל
מידענית: דזירה פז
צלם המערכת: רפי קוץ
איור השער: שירה גלבוע
השיר על השער: יהונתן פרלמן

מערכת מייצעת:

פרופ' יזהר אופלטקה, פרופ' נמרוד אלוני, אדר ארד, ד"ר לאה אריכא, נחום בלס, ד"ר קובי גוטרמן, רבקה גורפינקל, ציפי גנץ, ציפי דביר, זכאריה חרדאן, שרה ישראל, ד"ר איציק כהן, אמנון לבב, שגית להמן, אירית סנה, דזירה פז, גילה פינקלשטיין, יהודית פלבנר, רות קופינסקי, ישראל שורק, ציון שורק, פרופ' חן שכטר

מו"ל: הסתדרות המורים בישראל

מחלקת מנויים והפצה:

רח' בן־סרוק 8, תל אביב 62969, טלפון: 03-6922939, 03-6928221, פקס: 15:00-08:00, א-ה

המערכת:

"הד החינוך", רח' בן־סרוק 8, תל אביב 62969, 03-6922939, hed@morim.org.il

מחלקת מודעות ופרסום:

אהובה צרפתי
טלפון: 03-7516615, פקס: 03-7516614, ahuvatz@bezeqint.net

עשו עכשיו מינוי
03-6922939

הד החינוך באתר הסתדרות המורים:

www.hedhachinuch.co.il

שלוחת כתבות, תגובות,

מאמרים ומכתבים:

israelsorek@gmail.com

אמתי מור ביקר בתיכון עירוני ד' בתל אביב.
הקירות מדברים השראה בציורי קיר ענקיים. וזוהי רק ההתחלה

דברו אל הקיר: לפעמים הוא עונה



זה נותן הרגשת שייכות. אתה יכול לבוא עם משפט שלך, משהו שאתה רוצה שידעו עליך

"זה נהדר שאתה שם את מה שאתה מרגיש וחושב על קיר. הקיר מדבר. לפרויקט הזה קראנו קירות מדברים, והם אשכרה מדברים. כמה עוצמה הם מקבלים מזה שהם הולכים בכל כיתה בתיכון ורואים קיר שלהם, משהו שהם עשו ושלא יימחק"

הזמן שלהם ועברו כמו חמורים". בשנה הבאה, היא מוסיפה, יש תכנון להיכנס עם הפרויקט לכיתות ולהקדיש קיר אחד בכל כיתה לטובת ציור וציטוט. פרנק: "אני יכולה להעביר עוד שיעור ולספר עוד סיפור על אדם כזה או אחר, אבל מה יותר חזק מלצייר את מאטים על קיר? הם הרגישו את מאטים דרך הציור שלהם. זו עבודת פרך. בהתחלה כשהם ראו את הציור שלו הם אמרו 'מה זה השטויות האלה? כל אחד יכול לצייר ככה', אבל כשהם היו צריכים לעשות את זה בעצמם, ביחד ועל הקיר, הם הבינו כמה מחשבה וגאונות יש בזה".

עברו עליהם בבית והתאמנו עליהם והכינו סקיצות. זה רציני. אני חושבת שזה נהדר שאתה שם את מה שאתה מרגיש וחושב על קיר. הקיר מדבר. לפרויקט הזה קראנו קירות מדברים, והם אשכרה מדברים. כמה עוצמה הם מקבלים מזה שהם הולכים בכל כיתה בתיכון ורואים קיר שלהם, משהו שהם עשו ושלא יימחק". בשלב מסוים קירות בית הספר פשוט לא הספיקו. "בעקבות הפרויקט הזה, נסענו ביום המעשים הטובים לבניין לשימור של העירייה ביפו וציירנו על שלושה קירות בתוך הבניין ציורים מדהימים וציטוטים שהילדים הביאו. הם הגיעו לשם באופן עצמאי על חשבון

מארלי עלה מריחואנה, ופה אמרתי 'יש גבול, זה לא מתאים'. הם כיבדו את זה והבינו שזה בית ספר ואי אפשר לכתוב כל מה שרוצים". **מעבר לצבעוניות, יש לזה ערך מוסף?** **איך מונעים מזה להישאר ברמה שטחית?** "זה נותן הרגשת שייכות. ההרגשה הזו שאתה יכול לבוא לבית הספר שלך עם משפט שלך, משהו שאתה רוצה שידעו עליך, ומכבדים את זה ונותנים לך מקום. הם הסתובבו כל השנה בעננים. ממש ככה. זה מחזק את השייכות למקום הזה וגם את הגיבוש ביניהם. מעבר לזה, הם הביאו את מקורות ההשראה שלהם. הציטוטים שלהם, הציורים שלהם, לא אישתי דברים שהם לא

לדברי פרנק, העבודה הקשה והצורך להישאר בבית הספר אחרי שעות הלימודים לא הרתיעו את הילדים. "תקתקנו 35 קירות, שזה פסיכי, בפחות מחצי שנה. תלמידים היו נשארים אחרי הצהריים עד 16:00, שעות אחרי סוף היום ב-13:30, רק כדי לסיים. תלמידים שלא שייכים למגמה הצטרפו ורצו לעשות את זה". **איך הילדים האחרים התייחסו לזה? לא השחיתו?**

"אף אחד לא השחית את זה ולא חיבל בזה. הם מכבדים את הקירות ואת העבודה של החברים שלהם, שזה מהמם". **ספרי קצת על מקורות ההשראה, על הציורים, הציטוטים.**

"מקורות ההשראה מגוונים מאוד. אפשר לראות הברלים בין מורים לתלמידים (גם מורים השתתפו). אצל התלמידים זה יותר אישי, למשל 'Be Yourself, Free Spirit' – דברים שקשורים אליהם, לנפש שלהם, למקום שהם נמצאים בו עכשיו. אצל מורים היו אמירות שקשורות לערכים ולעיתיד. למשל, 'איוהו גיבור' – הכובש את יצרו". לדבריה, הילדים לא גילו חתרנות, ומראש לא הציעו דברים שלהנהלה היה קשה לקבל. "היו ציטוטים וסקיצות שלא מצאו חן בעיניי או בעיני בית הספר. אבל הדגש הוא הבחירה שלהם. היה בהתחלה חשש בהנהלה שיהיו תכנים בעייתיים או 'דברים לא מתאימים', אבל התלמידים הבינו מראש את הגבולות שהם יכולים להגיע אליהם. הם גילו כבוד למקום. בהתחלה תלמיד אחד צייר ליד בוב



איילת פרנק: זו עבודת פרך

דיוויד בואי ופרינס. זה הפך למשהו מטרף. תלמידים הגיעו עם משפטים וציטוטים. כל ציור מקבל ציטוט. גם המורים הטריפו אותי: מתי אנחנו? מתי הכיתה שלי? כל אחד לקח את זה לכיוונים אחרים. יש קיר של מורה שביקש ציטוט של הרב קוק, קיר של הנסיך הקטן, דוקטור סוס, הביטלס. כל מה שמעורר השראה".

1 שנה האחרונה החליטו בתיכון עירוני ד' בתל אביב שלא להסתפק בדיבורים על השראה, אלא גם לראות אותה ולהראות אותה. בפרויקט ייחודי שהובילה איילת פרנק, מורה לאמנות בבית הספר, ציירו התלמידים על הקירות ציורי ענק בליווי ציטוטים מעוררי השראה. "עפנו עם הדבר הזה", מספרת פרנק. **ספרי קצת על הפרויקט.** "זה התחיל כחוג העשרה לקבוצה קטנה של תלמידים שהחלטתי שאני מוציאה מהכיתה ומהלימוד התאורטי ומאפשרת להם לצייר על הקירות. הקיר הראשון הוקדש לאמן מארק רותקו, שלמדנו עליו וראינו ציורים שלו. התלמידים ציירו בהשראתו על אחד הקירות במסדרון. אחריו עשינו אותו דבר עם מאטיס". המראה הצבעוני עורר גל של התלהבות, ותלמידים נוספים ביקשו להצטרף. "זה הפך למגמה עם משהו כמו שישים תלמידים", היא מספרת. **למה לא בעצמם? במקום ללמוד, לקשקש על הקירות.**

"זו עבודה קשה. כל קיר זה חודש של למידה, סקיצות שהם מראים לי ואני צריכה לאשר, והציור עצמו גם. אלו קירות ענקיים". עם כל הכבוד לציירים המודרניים הגדולים, מי שהביא את הזינוק הגדול ביותר לפרויקט הוא דווקא מוזיקאי. "התלמידים ביקשו לצייר את בוב מארלי עם ציטוט מפורסם שלו Love the life you live, Live the life you love. אחריו הגיעו

שניר פלג, אמן חינוכי, ביקר בבית הספר "בן צבי" בקריית עקרון והתפעל. בית הספר רואה באמנות מטרה לא פחות מכלי חינוכי. אולי לכן זה משכנע

אמנות: לא גימיק. מהות

כשחושבים על בית ספר לאמנויות חושבים קודם לכול על מרחב מאפשר ומעניק. מאפשר יצירה ומעניק השראה. לכשעצמי, לא ציפיתי לראות ולחוות מרחב כזה בבית ספר יסודי, ובכל זאת זה היה הרושם הראשון שלי, כמעט אינטואיטיבי, מהרגע הראשון שרגלי דרכה בבית הספר.

אסנת דולביכהן, מנהלת בית הספר בחמש השנים האחרונות, סיפרה שכאשר הגיעה לבית הספר היה המצב שונה לחלוטין. "בית הספר היה במשבר גדול מאוד כשהגעתי. הכול היה צבוע כתום. המשבר ניכר מהקירות. הרגשתי שצריך לנקות הכול, לעשות למקום הזה מתיחת פנים. שיפצנו את המטבח ושיפרנו את חזות הכיתות, שמנו שידת מגירות בכל כיתה ופינת לאום ראווה".

איך האמנות נכנסה בעצם?

בנינו את האמנויות לא רק כדיסציפלינות עצמאיות, אלא כלמידה רב־תחומית. חיברנו לאמנות אפילו מתמטיקה. המורים שלנו השתלמו אצל מרצים מסמינר הקיבוצים, וזה עוד להם לבנות תכניות לימודים מונחות אמנות כמעט בכל תחום. **למה?**

שניר פלג, אמן חינוכי ומעצב, עוסק בציר סביבתי בשיתוף אוכלוסיית היעד. פרויקט הגמר שלו במרכז מנדל למנהיגות בנגב עוסק בקשר שבין סביבה אסתטית בכלל וחזות קירות בפרט לבין רוחות נפשיות מקרמת למידה

זיקה לאמנות – אמצעי ומטרה כאחד

דולביכהן אינה מזהה את המושג אמנות רק עם יצירה. אהבת אמנות איננה רק המנוע של בית הספר, אלא אולי המטרה הפרגוגית המרכזית שלו. הבוגרים יהיו יוצרים, צרכנים ובעיקר שוחרי אמנות, היא מרגישה. האמנות היא כלי חינוכי גם ברובך הזהותי: "זה מה שמחבר את הילדים שלנו לקהילה".

כי באמנות מתערבבים הרמיון, השכל והרגש. ככה לומדים. כשהאמנות נכנסה בתחילת הדרך, ילדים לא יצאו להפסקות. הם העדיפו להישאר בהפסקה עם המורה. המורות עצמן העידו שהילדים הרבה יותר עשירים ובטוחים בעצמם, כי הם נחשפים דרך האמנות לתחושת מסוגלות ולהצלחה. איך מתמודדים עם רגשי נחיתות בקרב ילדים שמרגישים שהנטייה האמנותית אצלם חלשה? הרי לא לכל אחד יש זיקה לאמנות או כישרון אמנותי...

תסכול זה לא דבר רע בהתפתחות של ילד, ונטייה אמנותית זה משהו שמתפתח. את צריכה לדעת מה המינונים ואיך אפשר לגרום לילד לחלץ מעצמו משהו שהוא יכול לעשות, למרות שהוא עצמו בכלל לא ידע שיש לו את זה. אי אפשר בלי סביבה תומכת ומאפשרת, אבל אני כמנהלת לא יוצרת תכניות. יש לילדים המון כלים וחופש לפרוץ.

בעבודת וידאו מרגשת נוספת רואים עוגת יום הולדת עם דמותה של אנה פרנק. העוגה נאכלת ונעלמת אט אט, ובמקומה מופיעים גרות זיכרון כמספר שנות חייה של פרנק. עבודה מטלטלת.

המבקרים כמוזיאון נחשפים לחלק מהתהליך שעשו הילדים עם הפסל משה



אסנת דולביכהן. התשוקה לאמנות והחופש ליצור

שוו בנפשכם: ילדים קוראים סיפור, מציירים דמויות (חלקן מגולפות בעץ) ורק לאחר מכן יוצק אותן הפסל מברזל. בסופו של דבר ילד מתבונן בעבודת אמנות ויכול להתגאות: במידה רבה זו היצירה שלו

בכלל, התרשמתי שהתשוקה היא האמנות האמיתית בבית הספר. לילדים תשוקה עצומה להיות חלק, ללמוד, לצייר, לאצור, לדבר, להדגים ולהדריך



צילומים: דן חיימוביץ

הילדים מובילים את הסיור. הם מסבירים לי על נחום גוטמן ויצירתו. "זה מתחיל מראשית ימיה של תל אביב וממשיך לשביל קליפות התפוזים ולובנגולו".

בכלל, התרשמתי שהתשוקה היא האמנות האמיתית בבית הספר. לילדים תשוקה עצומה להיות חלק, ללמוד, לצייר, לאצור, לדבר, להדגים ולהדריך. דומה שהתלהבות והאנרגיה של המנהלת הרביקה קהילה שלמה.

אגב, את הסיור ה"רשמי" שארגנו התלמידים חתמנו ב"קפה גלריה", שהם מפעילים. השירות היה מצוי. ■

הילדים מובילים את הסיור. הם מסבירים לי על נחום גוטמן ויצירתו. "זה מתחיל מראשית ימיה של תל אביב וממשיך לשביל קליפות התפוזים ולובנגולו".

תיאטרון, כישורי חיים וקפה לקינוח

בית הספר מציע סדנאות מחול ותיאטרון ככלים לכישורי חיים, ואלה משרות במידה ניכרת את יכולת ההתמודדות של הילדים ואת הערוצים שדרכם הם חולקים חוויות מחייהם שקשה להם לחלוק בדרך כלל.

דבש. חלק, מכיוון שדווקא המוצר המוגמר אינו במוזיאון: פסלי ברזל מרשימים שנעשו בהשראת ציורי הילדים מונחים בחצר. את עבודת הברזל עשה אמנם דבש עצמו, אך התכנון, הציורים והסקיצות של הילדים. שוו בנפשכם: ילדים קוראים סיפור, מציירים דמויות (חלקן מגולפות בעץ) ורק לאחר מכן יוצק אותן הפסל מברזל. בסופו של דבר ילד מתבונן בעבודת אמנות ויכול להתגאות: במידה רבה זו היצירה שלו.

הילדים פינו מקום בגלריה לאמן אחר: נחום גוטמן. פוגל מספרת שזו הגשמת חלום: "הילדים היו מעורבים מאוד בתהליך האוצרות. ולא רק בזה. גם בעיצוב החלל".

פרי עץ החיים

יותר מחמישים שנה פוסע חיים פרי בשבילי החינוך. הוא נחשב לאחד מאנשי החינוך הבולטים בישראל. אין הרבה אנשים מעוררי השראה, כריזמטים ודעתנים כמוהו או בעלי השקפת עולם מגובשת ושיטתית כמו שלו. אולם האם מנהיגים מעוררי השראה מאפשרים לאילנות גבוהים אחרים לצמוח לידם?

נתן אודנהיימר

בסתריו 1996, בעיצומם של המחאה וההפגנות שהתעוררו עקב פרשת מנות הדרם של העולים מאתיופיה, טיפס אחד התלמידים בכפר הנוער "ימין אורד" על מגדל המים. הוא היה משוכנע שהאקנה המכסה את פניו הוא סימן לאיידס, והחליט לשים קץ לחייו. הקפיצה מהמגדל גרמה לשבר בשתי רגליו, אך הוא נשאר בחיים. חיים פרי, שניהל אז את כפר הנוער "ימין אורד", הבין שלא רק הרגליים שבורות. הוא תפס את הבחור הצעיר באוזניים, ליקק בלשונו את לחיו של תלמידו ואמר לו: "אם היה לך איידס, אתה חושב שהייתי עושה את זה?" חיים פרי מחנך נוער בסיכון בדרכים לא קונבנציונליות כבר יותר מחמישה עשורים. באנקדוטה הזאת טמונים המרכיבים

המרכזיים של פילוסופיית החינוך העשירה שלו: הילד צריך להרגיש ביטחון בזהותו וביכולותיו, והמחנך וסביבת החינוך צריכים להעניק לו את המקום לצמוח ולהיות עצמאי. אם האירועים במדינה גורמים לילד להרגיש שהוא חולה מפני שעורו שחום, פרי יראה לו כמה הוא אהוב ומוערך כפי שהוא, ולא רק במילים יפות או בנאומים חוצבי להבות. פרי מתמודד עם קשייהם של בני נוער הנאבקים לשרוד במציאות קשה, ואין ספק שהוא מצליח. עם רשימת הבוגרים והבוגרות של הכפר נמנים ראשי ערים, קצינים בכירים בצבא ובמשטרה, חברי כנסת לשעבר, מחנכים, מנהלי חברות פרטיות, אמנים ואקדמאים. לכל אחד ואחת מהמנהיגים הללו גוון קול, דעה וזהות, אך משותפת להם ההשראה שספגו אצל פרי – המתבטאת באמונה ביכולתם. במבוא לספר "דרך כפר" שמתאר את תפיסת החינוך שלו כותב פרי: "דרך כפר" מציעה דקדוק פנימי של

חיים פרי: קווים ביוגרפיים

פעלתנותו של חיים פרי כמעט כלתי נתפסת כהתחשב בעובדה שהוא בן 75. הוא

סביבת חינוך שבה צומחת בילד תבנית נוף המולדת לה הוא זקוק וראוי [...] בעולם העכשווי של כפר גלובלי, שגבולותיו כלתי נתפסים, והוא מוצף בשטף של מידע כלתי מובחן, מבקשת "דרך כפר" להשיב אל נופי ילדות ומולדת מאפיינים שהתקיימו מאז ימי הכפר הקמאי של התרבות האנושית [...] מאפיינים שהצורך הקיומי בהם מעולם לא פג [...] על ידי יצירת סביבות חינוך שנושאות במבנה שלהן מלאות ופשר. איך הצליח חיים פרי לסחוף אחריו לא רק את כפרי הנוער, אלא יותר ויותר מחנכים ומוסדות חינוך ברחבי ישראל?

למה אתה מתכוון?

"מחנכים צריכים להרגיש ולהאמין בחינוך, וחינוך – כמו חנוכת בית – זה מלשון התחדשות. הם צריכים לחוות את הרגע, את ההווה כזמן הקריטי שבו דברים קורים. אם המורים לא מרגישים התחדשות בעבודה שלהם, הם לא ממלאים את הצורך הזה אצל הילד, שנמצא בשנים קריטיות

של ההתפתחות שלו. יותר מזה, שגרה שאין בה התחדשות הופכת ילדים לאוטומים, לאוטומים".

פרי עצמו הוא כמעין המתגבר. בשצף וקצף הוא עובר מדוגמה קונקרטי על תהליך שילד עבר לניתוח מחקר אקדמי, ולפתע בפנייה חדה מצטט את הרמב"ם והמהר"ל מפראג. מדפי ביתו עמוסי ספרים – קודש וחול – וכן צילומים עם ילדים, עם בוגרים ואפילו עם הדלאי לאמה. אני נעצר מול אחת התמונות הרבות של פרי מוקף בעשרים ילדים, ותוהה כמה מהם יודעים שלפני שנים רבות גם פרי עצמו עמד במקומם כילד יתום שהיה צריך משהו שיאמין בו. כדי להבין כיצד פרי מתמלא מחדש בהשראה, צריך להכיר פרק מחייו שמסביר את הקשר האישי שלו למשימת חייו.

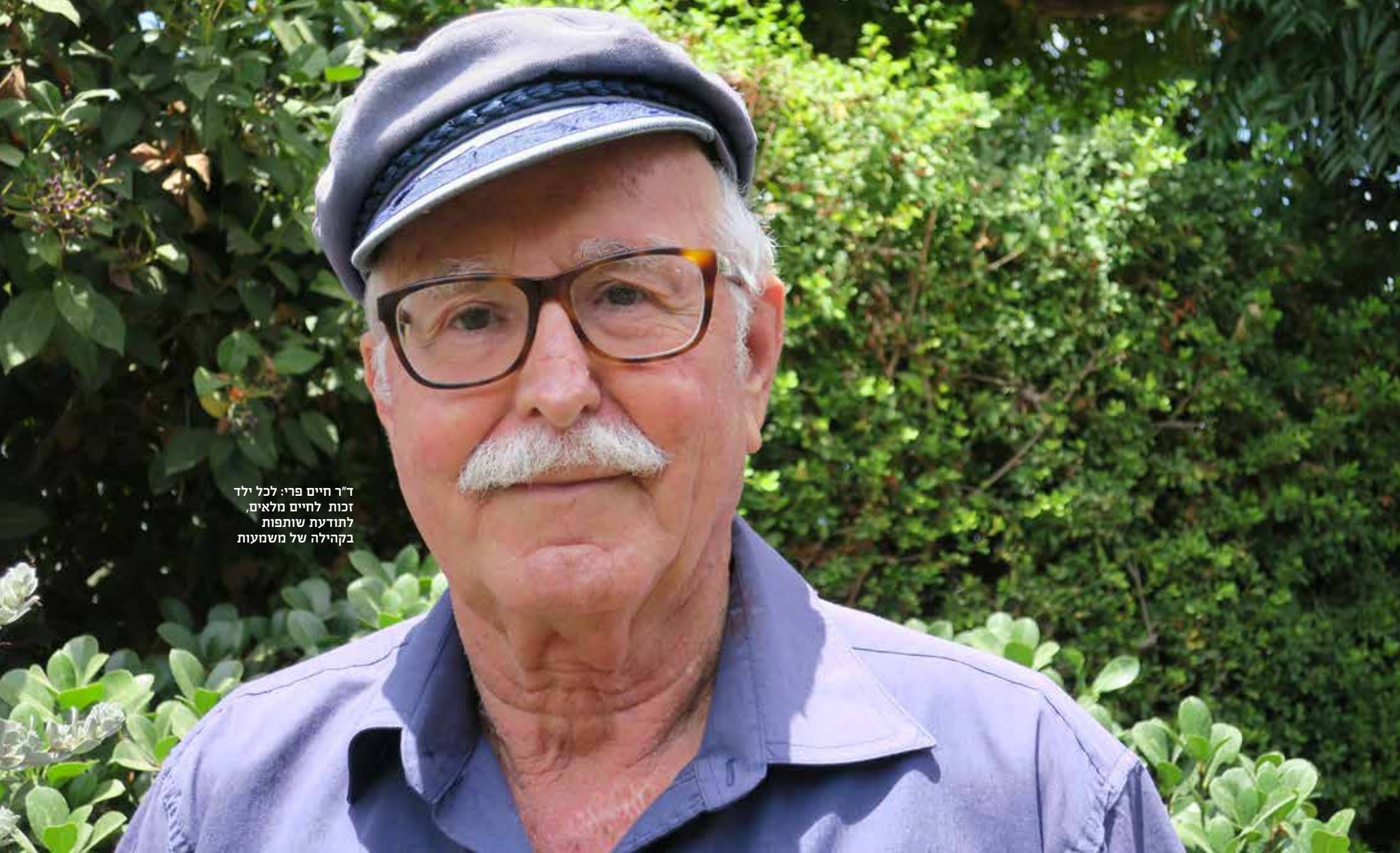
פרי נולד בשנת 1941 בתל אביב. אמו הגיעה לפלשתינה "רגע לפני פרוץ המלחמה". היא הרוויחה את לחמה בעיקר

בעבודות ניקיון, וניסתה בכל כוחה לקבל מהממשל הבריטי אישורים להביא ארצה את הוריה ואחיה הצעיר, אשר היו באותה עת במחנה פליטים בגרמניה. תוך כדי כך היא חוותה התקף פסיכוטי, ולמעשה לא החלימה ממנו לחלוטין. פרי נשלח למעון יתומים של ויצ"ו בתל אביב. לאחר שנתיים חילץ אותו אביו, שנבהל מהתנאים הקשים ותיאר אותם כ"סכנת חיים, מחלות וריזנטריה", והפקיד אותו בידי אימא שלו, סבתו של פרי.

• • •

עד גיל שבע גר פרי אצל סבתו ורק מדי פעם ביקר אצל אביו ואמו. הוריו התגרשו כשהיה בן ארבע, אבל חזרו לחיות יחד כמה שנים אחר כך, אף שאמו שבה מפעם לפעם לתקופות ממושכות של אשפוז. פרי מספר שאף על פי שאביו לא היה נוכח בילדותו כאב במלוא מובן המילה, הוא מעריך את ההחלטה

ד"ר חיים פרי: לכל ילד זכות לחיים מלאים, לתודעת שותפות בקהילה של משמעות



האמיצה שלו לחיות עם אמו חרף מחלת הנפש שלה. במלחמת השחרור לחם אביו בעכו. בדומה ללוחמים אחרים הוא התנחל בביתה הנטוש של משפחה ערבית, ועבר אליו עם משפחתו הקטנה. פרי קיבל חינוך טוב בבית הספר העממי "ויצמן" בעכו: "היו שם מורים נהדרים, עולים חדשים מפולין עם עברית נהדרת, אנשי מופת". בצמוד לבית הספר ניצבה המצודה של עכו, שהייתה בית החולים הראשון בארץ לחולי נפש. שם, אומר פרי, נכלאה אמו. ממושבו בכיתה הוא ראה את התעלה העמוקה סביב המבצר, שרמזה כי המרחק הפיזי בינו לבין אמו אמנם קצר, אך אי אפשר להתגבר עליו.

מנחם אופן – דמות מעוררת השראה

את חופשות הקיץ בילה אצל סבתו וסבו בבני ברק, שם הכיר חברים בני גילו אשר שינו את מהלך חייו. אחת המשפחות לקחה אותו ואת חבריו לביקור בכפר הרא"ה לכבוד חג השבועות. פרי התפעל עמוקות מאחד הרבנים במקום, הרב נריה, ובמיוחד זכר איך העיר את הנמים באמצע הלילה בקריאות "ישראל עם קדושים קומו לעבודת הבורא". כשחזר הביתה לעכו נעמד לפני אביו ואמר לו שהוא רוצה לעבור לכפר הרא"ה. זו הייתה ההכרעה העצמאית הראשונה שלו. אביו התנגד, אבל פרי התעקש, ובגיל 15 עבר לכפר הרא"ה.

המעבר לא היה קל. בית הספר לא נרתם למלא את הפער הלימודי החסר לו כדי ללמוד גמרא. אחר צהריים אחד החליט פרי הנואש לברות. המחנך, הרב מנחם אופן, שפרי מספר שהיה "רב בלי זקן, איש צנוע שידע גם מדעים, לא רק תורה", רץ אחריו לתחנת האוטובוס שהמתין בה, חטף ממנו את המזוודה והכריח אותו לחזור לכפר. "אתה רואה מה מסירות של מורה אחד יכולה לעשות? אותו רב שרד 13 מחנות ריכוז בחייו ולא נתן לזה לפגוע ביכולת שלו להיות מחנך". בשנים שלאחר מכן, גם כשפרי כבר לא היה תלמידו, המשיך הרב אופן לקבל אותו בביתו ועזר לו להתכונן לבגרות. לימים התייעץ אתו פרי המחנך על קבלת ילדי "מסתננים", או מה שהוא מכנה "ניצולי שואה באפריקה", לכפר "ימין אורד". הרב אופן פסק דר"משמעית: "חובה מוסרית לקחת אותם!"

לא במקרה שב פרי בסיפורו לתחנת האוטובוס. התנהגותו של הרב אופן הייתה לו השראה במשך שנים רבות. פרי שב ואומר שכל ילד, במיוחד נערים בסיכון ומתבגרים,

זקוקים למבוגר שיאמין בהם, והאמונה הזאת חייבת להתבטא במעשים – לרוץ אחרי תלמיד נואש לתחנת האוטובוס, להתחכך בעורו של נער שמפחד פחד מוות שמא הוא נגוע באיידס.

מסדרות ל"ימין אורד"

פרי התגייס לצבא בראשית שנות השישים והיה מורה-חייל בשרדות. הוא לימד בבית ספר שניהל אז שמעון בן פזי, איש חינוך ירושלמי. המורים גרו במעין קומונה, ואת מרבית משכורתם השקיעו בילדים שחינכו. הם הקימו מועדון לילדים, שהיה פעיל משבע בכוקר עד שבע בערב. ברוב הערבים ישב פרי עם חניכיו וסיפר להם סיפורים בקצב מותח של אופרות סבון. לכאורה סיפור על ארץ רחוקה, אך למעשה ניסה לעזור להם

"מכיר את האמרה תפוס את הרגע? ההפך הוא הנכון. זה הרגע תופס אותך. זה גם מה שאני אומר למורים שלי שוב ושוב: הרגע תופס אתכם. ההווה הוא המפתח"

להתמודד עם הקשיים והאתגרים היום יומיים של קהילת העולים החדשים, רובם ממרוקו. בנסיבות אלו הבין פרי את חשיבות הקשר עם המשפחות בחינוך הילדים, גם כאשר המשפחה כבר אינה קיימת. הוא נהג לבלות שעות ארוכות עם משפחות תלמידיו כדי ללמוד מההורים, ובשבתות התפלל עם הקהילה ולמד ממנה על העושר התרבותי העצום שהביאה אתה לישראל.

פרי לימד מקצועות הומניים בישיבה – תנ"ך, מחשבת ישראל ולשון – ובה בעת למד באוניברסיטת בר אילן. אחר כך יצא לשליחות בארצות הברית מטעם בני עקיבא ולמד לתואר שני בתכנית משולבת של אוניברסיטת קולומביה והסמינר לרבנים של הזרם הקונסרבטיבי. בשו בו ניהל את חטיבת הביניים בישיבת אור עציון, את בית הספר "חזון עובדיה" בבאר שבע ואת התיכון בגבעת וושינגטון. ב-1975 יצא שוב לניו יורק להשלמת תואר דוקטור בחינוך.

בשנת 1979 החל לנהל את כפר הנוער "ימין אורד". שנים לא רבות אחר כך הגיעו לכפר נערים רבים מבני קהילת ביתא ישראל. בשנות התשעים, בד בבד עם עליות נוספות של יוצאי אתיופיה, הגיעו לכפר גם

בני נוער רבים מברית המועצות לשעבר. קשה לעמוד על רוחב היריעה של היוזמות החינוכיות שפרי עודד ופיתח. הוא הקים, למשל, מגורים לבוגרים המשרתים בצבא ואין להם "בית" לחזור אליו; מכינה קדם-צבאית שפרצה את תקרת הזכוכית של המכינות שקיבלו בעיקר את בני האליטות החברתיות; ואף הקים את העמותה "דרך כפר" לשימור ופיתוח הכיוונים המחשבתיים הייחודיים שלו.

"דרך כפר": חויית משתמש

רותן לוי, 47, מנהל את מכון "דרך כפר". אביו הגיע ממצרים ואמו ממרוקו, והם השתכנו בשכונת מעברות בבת ים. מגיל צעיר מאוד היה ברור ללוי שהוא רוצה להיות מחנך. "השנה הראשונה ב"ימין אורד", הוא מספר, "הייתה מאתגרת, כלומר מאוד קשה". לוי ואשתו הטרייה החליטו לעזוב. "רצייתי לפלס את דרכי לבד. לא להיות קבלן ביצוע, אפילו לא של איש חינוך גדול".

בשיחה בארבע עיניים לפני העזיבה אמר לו פרי: "לא הסברתי נכון. האשמה בי. אם הבנת שאתה צריך להיות קבלן ביצוע נכשלת בהסבר. האותנטיות היא הדבר החשוב ביותר בתהליך החינוכי". לוי עשה פניית פרסה: "הבנתי שאני פה ושאני נשאר להרבה זמן".

כדי להבין זאת, צריך להתעכב על השימוש שהוא פרי עושים במילה "אותנטי". כשלו הגיע לכפר הנוער כבר היה לו ניסיון וביטחון אינטואיטיבי בוהותו כמחנך. הוא

כל ילד זקוק למבוגר שיאמין בו, והאמונה הזאת חייבת להתבטא במעשים. לרוץ אחרי תלמיד נואש לתחנת האוטובוס, להתחכך בעורו של נער שמפחד פחד מוות שמא הוא נגוע באיידס

עבר עם בני נוער יוצאי אתיופיה, ועוד לפני שהכיר את פרי הודהה עם קשיי מעבר לארץ חדשה – שהכיר מניסיונו האישי. לכן הוא יצר קשר עמוק לא רק עם הנערים אלא גם עם דור ההורים. אף שחסר לו אז אוצר המילים של פרי, גם לוי הגיע להכרה שההתפתחות החינוכית של ילד תלויה באופן עמוק בוהות בטוחה, ביכולת להרגיש שייכות למשהו

חדש

השתלמויות ייחודיות וחדשניות

המוכרות לגמול השתלמות

היחידה ללימודי חוץ והמשך של הקריה האקדמית אונו מזמינה אתכם המורים בשנת שבתון, להעשיר את ארגז הכלים המקצועי ולצבור נקודות לגמולים.

בין הקורסים הנלמדים:

- ❖ "ילדים מציירים עולם" ארגז כלים המסייע לאבחון רגשות ובטחון עצמי אצל ילדים
- ❖ שפת גוף וסגנונות תקשורת לאנשי חינוך
- ❖ המחנך כמגשר ואסטרטגיות במשא-ומתן
- ❖ חינוך לניהול פיננסי*
- ❖ פעילויות חינוך בעזרת כלב סיוע
- ❖ התמודדות אפקטיבית עם אוכלוסיות בעלות צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל – חלק א'
- ❖ התמודדות אפקטיבית עם אוכלוסיות בעלות צרכים מיוחדים בחינוך הרגיל – חלק ב'
- ❖ להבין, לאתגר, לחנך – הוראה מודעת במאה ה-21
- ❖ בין נרטיב אישי לבין זהות מקצועית
- ❖ בחירה וקבלת החלטות – מיומנויות חיים וכלים לניהול תהליכי למידה
- ❖ תרבות חברתית בעולם דיגיטלי – החלום ושברו?
- ❖ ארגז כלים למיומנויות חיים בין אישיות – הדרכה לבריאות רגשית*
- ❖ שינוי חשיבה ואימוץ כלים יישומיים משדה הפסיכולוגיה החיובית
- ❖ האדם מחפש משמעות

*קורס זה אינו מוכר לגמול אך ניתן לקבל עליו החזר כספי

ניתן ללמוד גם לתארים: תואר שני ביעוץ ארגוני למוסדות חינוך** ותואר שני ביהדות



דוחן לוי. דמות מעוררת השראה. האם יוכלו שני אלונים גבוהים לצמוח באותה חלקת יער?

המשכי, לא קטוע וחד-פעמי, וכי התפקיד שלו כמחנך הוא לתת לילד או לילדה עוגנים מתרבות המוצא שלהם. עוד קודם שהתחיל לחנך ב"ימין אורד" עבר לוי עם נערים שעברו חוויות טראומטיות של הגירה, נטישה ואליםמות. ילדים אלה היו צריכים לגבש מחדש זהות המשכית ועצמאית לנוכח המציאות הכאוטית. לכן כשפרי או לוי אומרים "אותנטיות" הם מתכוונים לשילוב של יכולת המחנך להיות נאמן לעצמו, לסלול בעצמו את דרכו, ובאותה עת לטפח עצמאות רומה אצל הילד.

הדרגה הגבוה ביותר של מורה ופילוסוף, לרברי פרי, היא העמדת תלמידים שאינם מחקים אותו אלא הופכים ליוצרים עצמאיים בפני עצמם. אפלטון עולה על מורו סוקרטס מפני שתלמידו שלו, אריסטו, אימץ לעומק את הביקורתיות של אפלטון עד כדי שמר בו. המחנכים שפרי חנך לא הפכו לחסידים עיוורים של תורת החינוך "דרך כפר". הם סופגים ממנו השראה ועושים בה כבשלהם. הם משנים אותה ומחדשים אותה. מחנכים, כמו נערים בסיכון, צריכים להרגיש שיש להם מקום לצמוח ולהתבטא. זו הסיבה שבגיל עשרים וקצת, בשנות השמונים, החליט לוי שלא לעזוב את משרתו כמחנך ב"ימין אורד" אף שכבר ארז מזוודות. כראש מכון "דרך כפר" מביא אתו לוי רעיונות הממשיכים את קו המחשבה של פרי, אך יוצקים לתוכו משמעות חדשה.

...

אחת העמיתות של לוי במכון המחקר היא ד"ר ווביט וורקו מנגסטו. ווביט וורקו הגיעה ל"ימין אורד" בשנת 1989 בגיל 15. זה היה מעט אחרי שאמה נפטרה, והיא נותרה יתומה. היום היא חלק מצוות שדן בפיתוח שיטות החינוך של "דרך כפר" והשנה היא תלמד על השיטה באוניברסיטה העברית. ד"ר ווביט וורקו היא, בלשוננו של פרי, "כוח טבע שאי אפשר לעצור". בגיל 11 היא הגיעה לארץ אחרי מסע רגלי ארוך, מתיש ומסוכן דרך סודן: "בלילה צעדנו דרך הרים וגבעות, ובחום הנורא תחת השמש ניסינו לנוח". אחרי חודשים ארוכים של התמודדות עם מחלות, מחסור, חיות טרף, שודדים וחום נורא הגיעה המשפחה לישראל. במשרד הקליטה אמרו לווביט וורקו שעליה להחליף את שמה. היא סירבה; הרי לא חצתה את מדבריות אפריקה כדי שפקיד יורה לה לוותר על שמה, חלק מרכזי בזהות שלה.

ב"ימין אורד" גילתה גישה הפוכה. "המסגרת ידעה", מספרת ווביט וורקו,

אותו נער שלפני עשרים שנה בדיוק כמעט שם קץ לחייו בקפיצה ממגדל המים מוביל היום רפורמה מעמיקה במשרד התרבות למען שימור ועידוד יצירה אתיופית. יש דבר יותר מעורר השראה מזה?

צריכים להצטיין בלימודים. כל אחד מכם צריך לקבל את הכלים כדי להצליח בחיים האמיתיים. זה התפקיד של כל אחד מאתנו בכפר, מהמנהל ועד המחנך. התנאים היו של בית: הארון, האוכל, המיטה, "ואני ידעתי להשוות כי כבר הכרתי פנימיות", היא מוסיפה.

"למשל", ממשיכה ווביט וורקו, "המחנכים הכירו את התג שלנו, הסיגרה. הרגשנו שיש מקום למסורות שלנו – מהתפילה ועד המאכלים והפעילויות. לימדו אותנו שהתרבות והשפה שלנו היא נכס. מי שרצה דיבר אמהרית, ואפילו למד אמהרית

השינוי מתחיל בך

מדור אינפורמטיבי

במכללה האקדמית לחברה ואמנויות לומדים לתואר השני מחנכים, מדריכים, יועצים ופעילים חברתיים המעוניינים לרכוש מיומנויות לשיפור השיח בקבוצה ובחברה ולהוביל שינוי. ייחודה של המכללה הינה בשילוב האמנויות ככלי לקידום דיאלוג פתוח ומטפח.

ללמוד בכיתה? עדיף ללמוד בקבוצה

הלימודים במכללה שמים דגש משמעותי על השיח הפתוח והצמיחה האישית של כל סטודנט. השיעורים מתקיימים בקבוצות קטנות, בישיבה בתצורת ה, המעודדת השתתפות ושיחה פתוחה בקבוצה.

למידה באמצעות חוויה והתנסות

המכללה מאמינה בדרך של לימוד באמצעות חוויה, המביאה ללמידה משמעותית והתפתחות אישית. על בסיסם של התכנים האקדמיים, מתווספות סדנאות, סיורים ועבודה מעשית, התורמות להבנת התכנים התיאורטיים וליישומם.



נכנסים למכללה ומרגישים בבית

לא רק לשבת במכללה - לצאת אל החברה

חלק משמעותי בתואר השני בחברה ואמנויות הוא העבודה המעשית, המפגישה את הסטודנטים עם קבוצות במגוון מסגרות, איתם הם מקימים פרויקטים ייחודיים. הסטודנטים מציינים את העבודה המעשית כשיא אישי, בו הם משתמשים בבסיס האקדמי ובמיומנויות שרכשו במהלך התואר. בנוסף, נערכים מידי סמסטר סיורים וביקורים המפגישים את הסטודנטים עם קבוצות ומגזרים בחברה הישראלית באופן אינטימי ואישי.

מאזנים בין תואר אקדמי לבין קריירה ומשפחה

מסגרת הלימודים גובשה מתוך הבנה כי הסטודנטים במכללה הינם אנשים עובדים, בעלי משפחות ומחויבויות אישיות וחברתיות. הלימודים מתקיימים במהלך יום שבו בשנה הראשונה, כאשר בשנה השניה, מתווסף חצי יום של עבודה מעשית. גליה כובש, בוגרת התואר, על האיזון בין התואר לחיים:

"אני עובדת במשרה מלאה והרבה מעבר לכך, יש לי משפחה גדולה ויוזמות חברתיות שאני מעורבת בהן. התואר אף פעם לא הפריע. הרבה ממה שאני עושה כאן, אני מיישמת בעבודה ולהיפך..."

הזדמנות לשינוי

התואר השני בחברה ואמנויות הוא הזדמנות נפלאה לחולל שינוי אישי, באמצעות מסגרת אקדמית המשלבת התנסויות אישיות, סדנאות מתחום האמנויות ועבודה מעשית.

אם הגיע הזמן שלך לשינוי - הדרך מתחילה במכללה האקדמית לחברה ואמנויות



ההרשמה לשנת הלימודים תשע"ז בעיצומה
לפרטים 076-8622022

בואו להשתתף בסדנאות של מכון מופ"ת!

משני צדי העדשה: על צילום, התכונות והתפתחות אישית (PhotoVoice)

"בעתיד מי שלא ידע להשתמש בעט ובמצלמה במידה שווה, ייחשב אנאלפבית" (מהאלי נאג', 1930)

בימים אלו, כשכל אחד אוחז במצלמה ואנו מצולמים בכל מקום, בתרבות שהופכת מתרבות של מיילים לתרבות של תמונות, כשהשפה הצילומית חודרת למרחבי השיח באשר הם - אתם מוזמנים להצטרף לקורס שנתי שבמהלכו נתבונן, נצלם, נחקר, נרחיב ונעמיק את נקודת המבט האישי-חברתית תוך עבודה על פרויקט צילום אישי.

בעידן ה"מהפכה החזותית" נפער פער של ממש בין תהליכי למידה - המבוססים ברובם על האוריינות המילולית, לבין הלומדים - החיים בעולם חזותי, מגוון ודינמי. היכולת לצמצם את הפער, לפענח את השפה החזותית ולהשתמש בה לביטוי אישי ואותנטי היא משאב הוראה משמעותי שיש לעודד ולחזק.

PhotoVoice היא מתודולוגיה המתפתחת בשנים האחרונות ברחבי העולם ומציעה דרך להשמיע קול באמצעות צילום. היא פונה, בין השאר, אל תלמידים, מורים והורים המזהים את כוחו של הצילום ככלי לביטוי ולהתפתחות אישית ומקצועית. הקורס מזמן מרחב דינמי ללמידה של שפה חדשה, תוך התמסרות לתהליך צילומי שנע בין הפנימי לחיצוני, בין האישי לחברתי.

אין צורך בידע קודם, כל מצלמה מתאימה - כולל זו שבסלולרי - בתנאי שיודעים להשתמש בה.

היקף: 22 מפגשים בני 4 שעות אקדמיות, בסה"כ 90 שעות

מועד: ימי שלישי, החל ב-25 באוקטובר 2016, בשעות 14:00-17:15

עלות: 1900 ₪ (הכוללים 100 ₪ דמי הרשמה)

המנחה: **כרמלה קיט** (M.A.) - אמנית צילום, מנחת קבוצות, מנהלת התכנית החברתית (PhotoVoice) של פסטיבל הצילום הבין-לאומי.

הובלת שינוי וצמיחה בעזרת כלי NLP, דרגת Practitioner

הקורס ייתן כלים להובלת תהליכי שינוי וצמיחה ברמה הפרטנית וברמה המערכתית. במהלך הקורס המשתתפים יעבדו בשלושה מעגלי שינוי: שינוי וצמיחה אישיים, הנחיית שינוי וצמיחה אצל האחר, והובלת שינוי בסביבה הארגונית חינוכית. הכלים שיילמדו בקורס מבוססים על שיטת ה-NLP. בסיום הקורס תינתן למשתתפים תעודת NLP Practitioner.

היקף: 120 שעות אקדמיות

מועד: ימי שלישי, החל ב-8 בנובמבר 2016, בשעות 17:00-22:00

עלות: 2750 ₪ (הכוללים 100 ₪ דמי הרשמה)

מרצה: **טלי בן יעקב**, M.Sc. (הטכניון חיפה) - NLP Trainer; בוגרת קורס NLP Trainer במכללת רטר בחסות אוניברסיטת חיפה, ובעלת NLP Master Practitioner, לרבות התמחות בריפוי טראומה בכלי ה-NLP; יועצת ניהולית ומאמנת אישית ועסקית.

סדנת סימולציות וניתוח מצבי קונפליקט באמצעות אימפרוביזציה ותאטרון פלייבק

במהלך הסדנה נתנסה בסימולציות של מצבי קונפליקט ושל סיפורים אישיים ומקצועיים-פדגוגיים. נציג סט של כלים תאטרליים מעולם האימפרוביזציה ותאטרון פלייבק (Playback Theatre). המשתתפים יתנסו בהעלאת המצבים באימפרוביזציה, ובעקבות ההחזרה ננהל שיח רפלקטיבי משותף שמטרתו להבנות את הנרטיב האישי והמקצועי.

היקף: 15 ש"ש

מועד: ימי רביעי, בשעות 9:30-14:30, בתאריכים 30.11.2016 | 7.12.2016 | 14.12.2016

עלות: 450 ₪ (הכוללים 100 ₪ דמי הרשמה)

מנחות: **ד"ר רינת שחף ברזילי** - יוזמת ומנחה של אנסמבל "תאטרון אופלייבק" של מנחי האוניברסיטה הפתוחה (משנת 2013); שחקנית תאטרון פלייבק מאז שנת 2007; מנחה ומרכזת הוראה באו"פ בתחום של הערכה בחינוך ופיתוח מקצועי של מורים.

ד"ר איימי גלברט - מנחה של קורסי תאטרון פלייבק בהכשרת מורים; חוקרת את השפעת השילוב של כלי אימפרוביזציה ותאטרון פלייבק בהכשרת מורים (משנת 2013); שחקנית תאטרון פלייבק מאז 2008; ראש חוג ומרצה בחוג לאנגלית במכללה האקדמית הרצוג בתחומי הספרות האנגלית ומיומנויות השפה.

תנועה, רגש ולמידה: תנועת הגוף וביטוייה הרב-תחומיים בתחום החינוך

בעידן חינוכי של גלובליזציה טכנולוגית, אינסטרומנטלית ותחרותיות יש חשיבות לתפיסות חינוכיות המכירות בעולמם הגופני, הרגשי והתפיסתי של הילדים המתפתחים.

הסדנה מציעה התנסות והיכרות עם "האינטליגנציה של תנועת הגוף המוטורית" ועם הקשר הבסיסי שלה לרגש וליכולת ללמידה. תודגם האינטליגנציה הרב-תחומית של התנועה, שביטוייה מופיעים בתפיסות חינוכיות הומניסטיות, במחקר ניויר-פדגוגי, בהנעה למעורבות חברתית וביצירתיות אמנותית - שהם רכיבים בעלי משמעות בתחום החינוך.

הסדנה תהיה חווייתית ותשלב למידה תאורטית ויישומית. המשתתפים יתנסו בעבודה תנועתית ובחקירתה.

היקף: 10 מפגשים בני 6 שעות, בסה"כ 60 שעות אקדמיות

מועד: ימי שני, החל ב-21 בנובמבר 2016, בשעות 10:00-15:00

עלות: 1700 ₪ (הכוללים 100 ₪ דמי הרשמה)

מרצה: **מירי קוטיק** - מטפלת בתנועה, מרצה וראש "מרקמים" ללימודי מודל הפרדיגמה האפימוטורית המרקמית (שחר לוי).



ד"ר ווביט וורקו: להשיב את התמימות לחיי הילדים בלי סטריאוטיפים כלל

גם באפריקה הייתה ילדות

הספר "אלמוז פוסעת בשבילי ילדותה" (אוריון, 2015) נולד משיתוף פעולה בין דודה לאחייניתה - ד"ר ווביט וורקו ותקוה סנדרקה.

הספר נכתב מתוך רצון להחיות את סיפור הילדות של ד"ר ווביט וורקו באתיופיה, והוא כולל אוסף של סיפורים וזיכרונות מילדותה ומתאר את היום יום בצל התרבות המקומית והמסע לישראל.

"מטרת הספר", אומרת ד"ר ווביט וורקו, "היא לספר את הסיפור שלנו, ובכך כבד להתמודד עם ההבנה שספרי הילדים בישראל כמעט לא מגוונים. רצינו לאפשר לילדים לראות את החיים באפריקה מנקודת מבט תמימה, כזו שאינה נושאת סטריאוטיפים מיושנים על חיים בצל עוני, דלות וקושי".

לצד החיבור העמוק והקרבה בין השתיים, למרות פער הדורות, העבודה על הספר הולידה היכרות מחודשת של תקוה סנדרקה, ילדת הארץ, עם חיי משפחתה באתיופיה והזדמנות לחוות סיפורים שטרם נשמעו על ילדות מאושרת ומלאת חוויות - שלפתע נשמעו מוכרות מחיי היום יום בישראל. השתיים עמדו על קווי הדמיון בין ילדים בכל העולם חרף פערי כלכלה ותרבות, מתוך תפיסה שזיכרונות ילדות הם עניין על-תרבותי העשוי לשמש גשר לחיים רב-תרבותיים.

הספר אינו מתמצה בזיכרונות הילדות של ד"ר ווביט וורקו ובהנגשת הסיפור של יהודי אתיופיה. יש בו ניסיון לשים בצד סטריאוטיפים ולהעניק לכל ילד, מכל מגזר ותרבות, הזדמנות להזדהות עם גיבורת הסיפור ולצלול לתוך חוויותיה, חוויות אוניברסליות שראשיתן באתיופיה והמשכן בישראל.

הקסים אותנו. הוא איש אשכולות ומורה דרך. עד היום אני משתמשת באמירות שלו, דברים שלמדתי כשהייתי תלמידה. כל הזמן אני שואלת את עצמי, בהשראתו, אם מה שאני עושה נכון, מה אני יכולה לעשות יותר טוב, וכל הזמן לשאול, ללמוד, להיפגש עם אנשים. עם אנשים שונים".

הסער והפרץ

פרי בילה כמעט את כל חייו במוסדות - מבית היתומים כשהיה תינוק ועד הפנימייה כשניהל כפר נוער. אולי בשל כך הוא אינו מחבב אותם במיוחד. "מוסד מלשון סדום", הוא מחדר. לטעמו, מוסדות הם גופים סטטיים שנוטים להירקב במהירות, והמוסד המוצלח ביותר הוא המוסדי פחות. לכן אחת המשימות של איש חינוך לדידו היא לחפש את הכשלים במוסד ובמערכת ללא הרף, וגם היום יש לו טענות רבות על מוסדות החינוך בישראל - המתרכזים לדבריו אך ורק בנתונים מרדיים של הצלחות במבחנים ומתעלמים מהמסלול שילד צריך כדי להשתלב כמבוגר בחברה. האתגר הזה בוער שבעתיים מבחינת פרי, "מפני שאלו השנים המעצבות של נערים, שנות המרד, תקופת 'הסער והפרץ'. מה שהם צריכים כדי להיעשות למבוגרים שיכולים לעבוד ולאהוב ולמצוא לעצמם קהילה היא זהות עצמאית עם משמעות המשיכה. אחת יצאו מבתי הספר גרורים-גרורים של אנשים תלושים".

לפעמים נדמה שפרי מבקש לתקן את העולם כולו. יש כפר נוער ברואנדה, בית ספר בקליפורניה ובית ספר בעכו, קרוב לבית, שמשתמשים בשיטות של "דרך כפר". עמותת "דרך כפר" מפעילה עשרות בתי ספר בישראל, ועוד היד נטויה. מאיפה פרי עצמו שואב את ההשראה?

"התשובה בנלית", הוא אומר, "הפידבקים. הקשר שלי עם האנשים נותן לי מרץ. אם מישו בא אליי ואומר לי: 'ננקתי ממך כוחות', ההשפעה של זה עליי עצומה. אני היום רואה לנגד עיניי אנשים שממשיכים את הדרך. דותן הוא הראשון שבהם. הם עושים אותה טובה יותר ומעמיקים אותה. זו הוכחה לכך שמה שאתה עושה הוא רלוונטי, שברגע שאתה מאמין באדם, הוא אחר כך צומח בדרכים נפלאות. אותו נער שלפני עשרים שנה בדיוק כמעט שם קץ לחייו בקפיצה ממגדל המים מוביל היום רפורמה מעמיקה במשרד התרבות למען שימור ועידוד יצירה אתיופית. יש דבר יותר מעורר השראה מזה?" ■



הסדנאות יתקיימו במכון מופ"ת, רח' שושנה פרסיץ 15, קריית החינוך, תל-אביב
לפירוט הסדנאות, לסדנאות נוספות ולהרשמה מקוונת: www.mofet.macam.ac.il/sadnaot
להרשמה במינהל לומדים: 03-6901426/401
לפרטים נוספים - רכזת היחידה: דנה כהן 03-6988622 danac@macam.ac.il



בית הספר "ארגנטינה": האנשים שבוחרים לעבוד כאן עובדים קשה. אנחנו צריכים לדעת מה קורה עם הילדים ועם המשפחות בכל שעות היום צילומים: רפי קוץ

מי קובע מה חשוב יותר – ללמוד פרק בתורה או לאפות בורקס? אל תגידו "הילד במרכז", ובמציאות תושיבו אותו כל היום מול הספר והלוח ותיתנו לו גם קצת לצייר

כאן משהו טוב ושהילדים ירגישו שזה בית בשבילם.

זה נשמע מאתגר ומחייב. איך עומדים בזה?

האנשים שבוחרים לעבוד כאן עובדים קשה. בית הספר לא נסגר ב־14:30 כצורה ים. אנחנו צריכים לדעת מה קורה עם הילדים ועם המשפחות בכל שעות היום. אני מחויבת באופן הזה למורים. אני משתדלת לדעת מה קורה בעולמם האישי, איך אני יכולה לעזור להם ולהעצים אותם. זה גם מה שאני רוצה שיקרה בקשר שלהם עם הילדים. אני מבקשת להרחיב את ההגדרה הקיימת של בית הספר שיהיה בית חינוך שנותן מענה לכל הקהילה בכל התחומים. אנחנו עושים המון פעילויות עם המשפחות אחר הצהריים ובערב. הרי ברור שתהליך ההתפתחות של הילד יהיה אחר אם נתמוך גם בהתפתחות של המשפחה. ■

מיצ"בים, אבל ממלאת את החובות. אנחנו לא מתרגלים עם הילדים את הבחינות, אבל שלושה שבועות לפני שזה מגיע המבחנים מסבירים להם מה זה כדי להפחית חרדה. תהליך ההערכה צריך להיות מעורר השראה. לא מדובר רק על הערכה אלא על יוזמה, בחירה, להבין מה קורה לי בקבוצה חברתית, מה היכולות שלי. אם למשל אני ילדה שקשה לה בלימודים אבל אני יודעת ליצור או לשיר, עד כמה באמת עוזרים לי לבנות את החיים כך שזה יהיה הכוח המוביל שלי? איך אפשר למדוד את זה במספרים? מי קובע מה חשוב יותר – ללמוד פרק בתורה או לאפות בורקס? המערכת הארגונית צריכה להיות כזאת שמאפשרת לכל האפשרויות לבוא לידי ביטוי. אל תגידו "הילד במרכז", ובמציאות תושיבו אותו כל היום מול הספר והלוח ותיתנו לו גם קצת לצייר. אני רוצה שייכנסו לבית הספר שלי וירגישו שקורה

למידה", שתתקיים בירושלים בליווי מכון כרם להכשרת מורים, מעוררת השראה ולכן הצטרפנו אליה. סטנדרטיזציה לעומת זאת אינה מעוררת השראה. אבל גם במסגרת התכנית הסטנדרטית אפשר לעודד יצירה. את יכולה לתת דוגמה? לפי התכנית של משרד החינוך בכיתה ד' צריך ללמוד לבנות פסקת טיעון. איך מלמדים את זה עם תשוקה? זה הרבה עבודה לבנות את כל התכניות בעצמנו. זה מתיש. איך אני שומרת על היצירה ובמקביל מפחיתה את השחיקה? יש לי צוות מלא התלהבות ורוח של עשייה שעובד מאוד קשה. לפעמים המורים מבקשים לקחת תכנית מוכנה. זה אפשרי, אבל אני אומרת להם לא לוותר על עצמם בתוך המוכנה, כי גם בתוך המוכן חשוב לעשות את השינוי שמתאים לה. מה את עושה בשיש מיצ"ב? זה באמת לא פשוט. אני לא מחנכת על

נאווה דקל ביקרה בבית הספר "ארגנטינה" בירושלים, שלפני חמש שנים עמד לפני סגירה. היום מדובר בקהילה שלא הולכת הביתה בצהריים. מבנה בית הספר אולי בלה וקירותיו מתקלפים, אבל מי יכול למנוע הפחת רוח חיים חינוכית בלבו של צוות?

מה זה בכלל חינוך בלי השראה?



נעמי חזן: לעודד שינוי של המציאות ולא הישרדות במציאות

אני לא יודעת מה זה להתעסק במשהו בלי השראה, בלי תשוקה. אני לא יודעת מה זה בכלל חינוך בלי השראה, אומרת נעמי חזן, מנהלת בית הספר הניסויי "ארגנטינה" בירושלים. חזן, מנהלת בית הספר מזה חמש שנים, עסקה לפני כן בהדרכה והייתה רכזת בתי הספר היסודיים של החינוך המיוחד בעיר. לבית הספר הגיעה כשהיה על סף סגירה, והמסבר הזה לדבריה דווקא עזר לה לחשוב מה היא רוצה ואיך להיות רלוונטית.

"אני רוצה לעודד שינוי של המציאות ולא הישרדות במציאות. כמנהלת הייתה לי הזדמנות לברוק אם יחד עם אנשים מסורים וטובים אפשר לבנות מציאות אחרת. איך לתרגם את התשוקה והאהבה למציאות יום יומית".

את רואה את זה קורה במציאות?

כן, עם הרבה צניעות. מה שמעניין אותי זה להיות שותפה להתפתחות של ילד, להיות מכוונת לכוחות שלו, למה שהוא יכול להיות בתוך המציאות שלו. אני בודקת את עצמי – האם אני מחנכת אותו ליוזם, ליצור, להיות פרואקטיבי או רק לשרוד במציאות? יש לזה משמעות בתהליכי ההוראה והלמידה. המסגרת שלנו הטרונגית מאוד. המשמעות היא שיש לבנות מערכת חינוכית שמשפחות עם שונות גבוהה חיות בה ביהר. זו בעיניי יצירה מחודשת: לתת מקום לזהויות

השונות. אני לא רוצה אחידות. לא רוצה לגרמל אף אחד. הסיפור בעיר הזו הוא ללמוד לחיות עם האחר, וכדי לעשות את זה צריך לתת לו ביטוי. זה קורה גם בצוות המורים. יש בצוות דתיים מאוד ויש כמעט אתאיסט, והם צריכים לעבוד יחד. בעיניי החוויה של להיות מורה היא כמו של אמן שמסתכל על היצירה שלו בהנאה ובסיפוק. חשוב לי לראות אנשים שאוהבים לבוא לעבודה, שחווים חוויה של התאהבות וכל הזמן לומדים, יוצרים ומפתחים. המפגש

וההתאהבות הם אלו שמעוררים את ההשראה. כמוכן שלא קל ליצור כל הזמן. במפגש של היצירה עם המקום הרגשי יש גם כאב, אבל לא צריך לפחד מהכאב הזה, הרי זה לא יכול להיות רק שמח. אני לא מכירה אמן שכותב כל היום ולא כואב לו ולא קשה לו, והתפקיד של המורה הוא תפקיד של אמן. האם הדברים האלה מסתדרים עם הדרישות של מערכת החינוך? יש מקומות שכן ויש שלא. למשל התכנית הארצית החדשה של "מורים מובילים קהילות

ותשקוט הארץ שישים שנה

הניסיון מעורר המחלוקת לתגבר את לימודי היהדות בבתי הספר הממלכתיים אינו חידוש, ודאי לא מהפכה. בסרט הזה כבר היינו לפני שישים שנה, ובמהדורה סוערת יותר. הוויכוחים של אז דומים לאלה של היום, הוויכוחים של היום דומים לוויכוחים של אז, ורק זהות המתווכחים והשתייכותם הפוליטית השתנו. שיעור בהיסטוריה של הפוליטיקה החינוכית בישראל ובמה שאפשר ואי אפשר ללמוד ממנה

אריה דיין

היום זה מתחיל עם חמץ, הזהיר האזרח המודאג מרמת גן, "ומחר עם תחבורה ואחר כך עם חילול שבת". תשובת המשרד הגיעה אליו אחרי החג. "הריני מתכבד להודיעך", כתב יו"ר המזכירות הפרגוגית, "שמשרד החינוך לא הורה ולא יורה שום הוראה באותו נוסח עליו דיברה המורה של בנך". במסגרת מדיניותו החדשה של המשרד, המשיך והצהיר הממונה על יישום המדיניות הזאת, אין למשרד החינוך שום כוונה "לכפות מצוות מעשיות על כל מי שאינו מקיימן, והסבר המורה אין לו על מה לסמוך". חליפת מכתבים זו לא התרחשה השנה, וגם לא בעשורים האחרונים. היא התנהלה ב־1958. ראש הממשלה היה אז מנהיג מפא"י דוד בן-גוריון, שר החינוך היה זלמן ארן – אף הוא חבר מרכזי במפא"י, המפלגה שממנה צמחה מפלגת העבודה של היום – ובראשות המזכירות הפרגוגית עמד פרופ' יהושע פראוור, היסטוריון מהאוניברסיטה העברית בירושלים, שיהפוך לימים למומחה בעל שם עולמי בתולדות הצלבנים. "המדיניות החדשה של משרד החינוך", שעליה התבססה המורה מרמת גן כאשר הורתה לתלמידיה החילונים להימנע מאכילת חמץ בפסח, הונהגה על ידי שר החינוך ארן ביוזמתו ובעידודו של ראש הממשלה בן-גוריון, ומטרתה הייתה

כאשר חזר בנו של אליהו שיינמן מבית הספר בערב חופשת הפסח וסיפר לו אילו הוראות קיבל ממורתו לקראת החג, סערה רוחו של האב. הילד, תלמיד בכיתה א' בבית ספר ממלכתי ברמת גן, סיפר לאביו שהמורה הסבירה בכיתה כי אסור לאכול מאכלי חמץ בימי החג והורתה לתלמידים לדרוש מהוריהם לנהוג בהתאם. שיינמן הנסער פנה למורה כדי לברר הכצעקתה. להפתעתו, המורה אישרה את הדברים והסבירה כי כל ההנחיות שנתנה לתלמידיה תואמות במלואן את ההנחיות שהיא עצמה קיבלה ממשרד החינוך. משרד החינוך, המשיכה והסבירה, קבע במדיניותו החדשה כי יש להנחיל את ערכי היהדות והמסורת היהודית לתלמידי בתי הספר החילוניים. שיינמן החליט שלא להבליג ושלח מכתב תלונה למשרד החינוך. בפתחו הצהיר כי הוא אינו שולל כלל את הצורך להקנות לתלמידים החילונים ידע בסיסי בענייני יהדות, אך בהמשכו תהד מדוע מצא משרד החינוך לנכון להסמיק את המורה של בנו לשמש "פוסק הלכה בענייני דת ומסורת".

"להעמיק את התודעה היהודית" של בני הנוער בישראל. מטרה זו באה לידי ביטוי בהכנסת תכנים דתיים לתכניות הלימודים של בתי הספר הממלכתיים החילוניים, צעד שעורר ויכוח קולני וממושך בציבור. המכתב של אליהו שיינמן למשרד החינוך נשלח בעיצומו של הוויכוח הזה. המכתב ותשובתו של פרופ' פראוור הם שניים מבין שלושים מסמכים הקשורים לנושא שפורסמו לאחרונה באתר האינטרנט של ארכיון המדינה. הם מזמנים הצצה מרתקת לדיון על שילוב יהדות בתכנית הלימודים, דיון שהחל בסוף שנות החמישים ונמשך עד היום. ממבט ראשון נדמה שלא השתנה דבר במשך חצי מאה ויותר. אולם ניתוח פוליטי מדויק של המסמכים חושף שינוי בולט בפוליטיקה הישראלית ובשיח הפוליטי. בניגוד למתרחש בעשורים האחרונים, המפלגות הדתיות של סוף שנות החמישים – המפד"ל, שממנה צמח הבית היהודי, ואגודת ישראל, הפועלת היום במסגרת יהדות התורה – לא היו צד של ממש בוויכוח. אגודת ישראל החרדית, שייצגה באותן שנים אוכלוסייה חלשה ומתגוננת, הייתה מפלגת אופוזיציה שראגה לזכויות האוכלוסייה החרדית ולא התעניינה כלל בתכניות הלימודים הנהוגות



איור: שניר פלג

בבתי הספר הממלכתיים. המפד"ל הייתה אמנם חלק מהקואליציה, אך היא הסתפקה בתמיכה פושרת לעמדת ראש הממשלה ושר החינוך. תנועת החירות, המפלגה שממנה צמח הליכוד של היום, הייתה הסיעה העיקרית באופוזיציה הפרלמנטרית, אולם היא מילאה תפקיד שולי ביותר בוויכוח על תכניות הלימודים שנועדו להעמיק את התודעה היהודית בקרב הנוער הישראלי.

שימשו כלי בידי ברית המועצות לקידום השפעתה בקרב צעירים ברחבי העולם. המארגנים הסובייטים קבעו שהמשלחת הישראלית לפסטיבל תכלול מאתיים בני נוער – מחציתם יהיו חברי בנק"י (ברית הנוער הקומוניסטי הישראלי, תנועת הנוער של המפלגה הקומוניסטית הישראלית) ומחציתם ייצגו את תנועות הנוער הציוניות. בן-גוריון ראה בביקור במוסקבה של מאה

הדיון התנהל כל כולו בתוך תנועת העבודה, שהייתה מורכבת מכמה מפלגות שותפות-מתחרות: מפא"י, המפלגה הדומיננטית בתנועת העבודה ובמדינה כולה, יזמה וקידמה את התכנית, ואילו שתי המפלגות הקטנות ממנה, שגם ניצבו משמאלה בעמדותיהן – אחרות העבודה (שנבלעה במפלגת העבודה לפני כמעט חמישים שנה) ומפ"ם (שנבלעה במרצ לפני יותר משני עשורים) – התנגדו לה ונאבקו בה.

קיץ 1957 הוזמנה ישראל לראשונה להשתתף בפסטיבל הנוער הדמוקרטי הבינלאומי במוסקבה. פסטיבלי הנוער התרחשו ברחבי העולם הקומוניסטי מתחילת שנות החמישים. בתקופת המלחמה הקרה הם

צעירים ישראלים חברי תנועות נוער ציוניות הוזמנו פז להפיץ את האידאולוגיה הציונית בקרב מספר גדול של יהודים בכירת ברית המועצות. מאה הצעירים והצעירות מהנוער העובד, התנועה המאוחדת והשומר הצעיר נבחרו בקפידה, תורדכו היטב באשר למשימות הציוניות שיהיה עליהם למלא בביקורם וצוירו בחוברות, ספרים וכרזות לחלוקה בקרב היהודים שיפגשו במהלכו. ביקור המשלחת התנהל כמתוכנן, עורר כמצופה עניין בקרב חלק מהיהודים במוסקבה, סוקר בהרחבה בתקשורת הישראלית ונתפס, בסך הכול, כהצלחה גדולה. רק עננה אחת העיבה עליו. דיפלומט משגרירות ישראל במוסקבה שגלווה אל חברי המשלחת דיווח שיהודים מקומיים הוזמנו את האורחים מישראל לבוא לתפילת שבת בבית הכנסת שלהם. חברי

המשלחת הישראלית נענו להזמנה, אבל למארחים התברר שלאורחיהם אין שמץ של מושג מה עושים ואיך מתנהגים בבית הכנסת. השליח הישראלי סיפר לממונים עליו בירושלים שהדבר עורר מבוכה ניכרת אצל המארחים.

התקרית השולית הזאת במוסקבה חשפה את הפער העצום בין מציאות חייו של הנוער הישראלי בשנות החמישים לבין האידאולוגיה הציונית שהמדינה ביקשה לקדם: האם מדינת ישראל יכולה להיות נציגתם של כל יהודי העולם בזמן שכני הנוער הגדלים בה אינם יודעים איך מתנהגים בבית כנסת? אצל בן-גוריון חיוקה התקרית מגמה שהחלה לקנן בו כבר קודם. מזה זמן מה הוא חשב שעל מערכת החינוך הציונית, שמאז ייסודה חתרה לגדל "ישראלי" שיהיה ניגודו של "היהודי הגלותי", לשנות כיוון ולפעול לחיבורו של אותו "יהודי חדש" לשורשיו המסורתיים, הנטועים בדת היהודית. השקפה זו סימלה למעשה תפנית דרמטית בהלכי הרוח ששלטו עד אז בציונות, שכאמור מרבית מנהיגיה ביקשו דווקא להתנתק מאורח החיים היהודי שהוריהם והורי הוריהם ניהלו באירופה.

המסמכים שפרסם ארכיון המדינה עולה שבן-גוריון ביטא את ניצני השינוי בתפיסתו כבר ב־2 בנובמבר 1955, כאשר הציג לפני הכנסת את הממשלה שהקים לאחר הבחירות של אותה שנה. בנאומו פירט בן-גוריון את קווי היסוד של ממשלתו החדשה, שכללו גם את הסעיף הקצר שלהלן: "בחינוך היסודי, התיכוני והגבוה, תדאג הממשלה להעמקת התודעה היהודית בקרב הנוער הישראלי, להשרשתו בעבר העם היהודי ובמורשתו ההיסטורית ולהגברת זיקתו המוסרית ליהדות העולמית מתוך הכרת שותפות הגורל והרציפות ההיסטורית המאחדת את יהודי כל העולם לדורותיהם ולארצותיהם".

חמישה ימים לאחר מכן שלח ראש הממשלה מכתב לשר החינוך והתרבות החדש והפנה את תשומת לבו לסעיף הקטן הזה, שהתחבא בקווי היסוד של הממשלה. "במידה ואני מכיר את הנוער (והמדובר על הנוער הטוב), כתב בן-גוריון לארן, "הוא לקוי מאוד מאוד בתודעה יהודית, בהכרת מורשתנו ההיסטורית ובזיקה מוסרית ליהדות העולמית, ויש לדאוג לתכנית לימודים שתתקן ליקוי זה מבלי לפגוע בענפי לימוד חיוניים אחרים". ארן השיב כי יקים ועדה ציבורית כדי לדון בנושא. כעבור זמן מה, ◀

מ



המוח שלנו קוק לאינזון



קצב, תנועה, מוזיקה, קשב, ריכוז, קואורדינציה, תכניות, צבעים, זיכרון
את כל אלה ועוד תוכלו למצוא בשיטה של **רוני גרדינר**, השיטה שמאתגרת את המוח והגוף ומשפרת את תפקודם

תגובות מהשטח	כל זה נעשה בכף ובהנאה	קורסים להכשרת מאמנים מחזור ה' החל מנובמבר 2016
"...מקצועית, התחלתי לשלב RGM בטיפולים הפרטניים שלי. אני חשה משוחררת, פתוחה, זורמת ושמחה יותר. הקורס חווייתי ומובנה, שיפר את העבודה של ימין ושמאל, חייד את יכולת הקשב והריכוז שלי, ותמיד מעלה בי חיוך של שמחה" י. בוגרת מחזור ד'	שיטת רוני גרדינר RGM הגיונית ופשוטה אך גם מורכבת. מטרת RGRMISRAEL להכשיר מאמנים ולהנגיש את העקרונות לקהל הרחב. חזון RGRMISRAEL - לעזור לאנשים "להתקדם בהנאה". מרכיבי השיטה והתירגול מהנים ומועילים למאמנים ולמתאמנים והתוצאות ניכרות בשטח.	לימודים מעשיים, עיוניים, חווייתיים ויצירתיים, כוללים פרקטיקום (סטאז'). הקורסים מתנהלים במכון מופ"ת בתל אביב ובמכללת קיי בבאר שבע. הקורסים בשיטת מכללת קיי מוכרים לגמול השתלמות אישי!
למי מיועדים הקורסים:	והעוסקים בשיקום. - למעוניינים ברכישת מקצוע חדש, כמאמני קבוצות באופן מאתגר. - למעוניינים לטפל באדם קרוב הסובל מבעייה במערכת העצבים המרכזית. - לכל המעוניין בהעשרה עצמית באימון ובאיתגור המוח.	- למעוניינים לרכוש כלי טיפולי חדש. - למטפלים המעוניינים להרחיב את "ארגז הכלים" הטיפולי שלהם. - למורים/מורות, גננים/גננות, המעוניינים להעשיר את מגוון ההפעלות עם ילדים. - לפזיותרפסיסטים, מרפאים בעיסוק, קלינאי תקשורת, תרפסיסטים במוסיקה,

www.rgrmisrael.co.il



בואו להיות מטפלים בתחום מרתק בשיטה רב חושית לגירוי והמרצת המוח בשילוב תנועה, קצב ומוסיקה
הקורסים והרצאות ההיכרות מתקיימים
מרכז: מכון מופ"ת, רח' שושנה פרסיץ 15 תל אביב | דרום: מכללת קיי, רח' עזריאלי ניצני 6 באר שבע
לפרטים ולהרשמה: איילת: 052-3544120 | שרה: 052-2777258 | info@rgrm.co.il | www.rgrmisrael.co.il



התכנית לייעוץ חינוכי - נדרש בוקר אחד בלבד. השאר בלימודי אחה"צ - עם אפשרות לתזה

מוסמך בהוראה - M. Teach לבית הספר העל יסודי בשילוב תעודת הוראה במגוון מגמות. תואר שני לאקדמאים חסרי תעודת הוראה.

מאשר לצורך קידום מקצועי על-פי המתווה להתפתחות מקצועית של משרד החינוך. מוכר למלגות של ארגון המורים.

יום לימודים בשבוע

- התכנית לחינוך בגיל הרך *
- התכנית להוראות המתמטיקה והמדעים לבית הספר היסודי
- התכנית להוראות מדעי הרוח והאמנויות בגישה רב-תחומית - עם אפשרות לתזה
- התכנית לחינוך והוראה לתלמידים בהדרה (בסיכון)
- התכנית להוראות שפות בהתמחויות: אנגלית, עברית וערבית - עם אפשרות לתזה
- התכנית לניהול וארגון מערכות חינוך בהתמחויות: ניהול בתי ספר ומוסדות חינוך, פיתוח פדגוגי
- התכנית להוראות המדעים בבית הספר העל יסודי בהתמחויות: מתמטיקה, ביולוגיה, פיזיקה, מדע וטכנולוגיה, כימיה

*העונות התואר מותנית באישור המל"ג.

הפקולטה ללימודים מתקדמים לימודי תואר שני בחינוך והוראה - M.Ed.\M.Teach

מזמינים אתכם ללמוד ולהתקדם
בתחומי התמחות מובילים במערכת החינוך

יום פתוח
15.9.16
16:00 - 19:00
בניין 42

היסוד השני היה לימוד האגדה. "בתכנית הלימודים", הודיע השר, "ניתנת רשימה מפורשת של פרקי אגדה לכל כיתה והערות מתורגמות להוראתה". היסוד השלישי הוא ההלכה. "גם הלכה צריך ללמוד", אמר, "ומן הראוי לרכז את הלימוד בשנה אחת (ו' או ח') בשני שיעורים לשבוע במקום שיעור אחד לשבוע במשך שנתיים". היסוד הבא בתכנית היה סידור התפילה, "הספר העממי ביותר שבמורשת ההיסטורית שלנו [...] שקופח בבית הספר הממלכתי". "אין כל הצדקה לקיפוח הזה", קבע השר, והורה "לתת זכות אורח בבית הספר הממלכתי גם לסידור וגם למחזור ולהקנות לתלמידים ידיעה במבחר התפילות של חול, שבת ומועד".

היסוד האחרון בתכנית היה "השבת והחגים היהודיים", אשר חייבים, לדברי ארן, "לשמש מרכז לחוויות ומקור השראה להליכותיו ולמעשיו של הילד והנער בבית הספר ובבית". הפסקה הזאת בדבריו של שר החינוך מבהירה אולי את מקורה של אותה הנחיה בעניין אי-אכילת חמץ שקיבל בנו של אליהו שיינמן ממורתו בערב פסח 1958. הוויכוח הציבורי והפוליטי שהתעורר לפני שישים שנה כמעט בעקבות "תכנית התודעה היהודית" של שר חינוך ממפא"י לא היה שונה בהרבה - לא בתוכנו ולא בסגנונו - מהוויכוחים המלווים את פעילותם של שרי החינוך מטעם הליכוד והבית היהודי בשנים האחרונות.

התכנית עוררה מחלוקת נוקבת ואינטנסיבית בממשלה, בכנסת ומעל דפי

למען העמקת התודעה היהודית של תלמידי בתי הספר החילוניים הייתה אחת היוזמות השנויות יותר במחלוקת שקידם.

רן פירט את עיקרי תכניתו בנאום מקיף בכנס מפקחים ומנהלים בדצמבר 1957. הכנס נועד להציג לצמרת משרד החינוך את המדיניות החדשה ואת תכניות הלימודים הנגזרות ממנה. "העמקת התודעה היהודית איננה רק עניין שבתוספת ידיעות לתלמיד", פתח שר החינוך את דבריו בכנס. "היא שלובה ואחווה בעצם מהותה של עבודת בית הספר, בכל מסכת חייו על כל גילוייהם; דרכי החינוך וההוראה, תכנית הלימודים, הווי בית הספר וכדומה".

נוסף על כך הוא פירט חמישה יסודות בעלי מהות דתית ברורה, שעליהם אמורות תכניות הלימודים לבסס את הנחלת התודעה היהודית לתלמידים. היסוד הראשון היה "לימוד התורה". "התורה, שהיא יסוד היסודות של תרבות ישראל, צריכה ללוות את התלמיד בכל שנות לימודיו בבית הספר היסודי והוא צריך לסיימו בידיעה יסודית בתורה, שתירכש אגב לימוד שיטתי ומעמיק", הנחה ארן את עובדי ההוראה הבכירים. "בית הספר הממלכתי ינהיג בכיתותיו הבינוניות והגבוהות עיון בפרשת השבוע [...] שיתבטא בקריאת קטעים מתוך הפרשה או בשיחה כללית על תוכנה או בשתי הדרכים האלה כאחת".

במהלך דיון בכנסת שעסק בנושא אחר, שילב ארן בדבריו משפט שממנו השתמע כי הפנים היטב את רצונו של ראש הממשלה: "אילו נשאלתי מהו הערך הראשוני שדורנו אנו היה רוצה להקנות לדור הצעיר, הייתי משיב: תודעה יהודית-ישראלית".

ההחלטה לפעול להעמקת התודעה היהודית של בני הנוער הייתה של בן-גוריון, אך בהיסטוריה של החינוך הישראלי היא נרשמה על שמו של ארן, שנשא אותה על כתפיו ונלחם על קידומה. זלמן ארן שימש שר חינוך במשך לא פחות מ-11 שנים (מ-1955 עד 1960 ושוב מ-1963 עד 1969), והיה אחד משרי החינוך המשפיעים ביותר בתולדות המדינה. הוא נולד ב-1899 למשפחה דתית באוקראינה, למד בילדותו במוסדות דתיים, נתפס בצעירותו לרעיונות הציונות הסוציאליסטית ובגיל 27 השתקע בארץ. הוא היה פעיל מרכזי במפא"י מיום הקמתה ב-1930. תחילה כיהן מטעמה בתפקיד מוזכר מועצת פועלי תל אביב, אחר כך מונה לגזבר ההסתדרות, ועם הקמת המדינה נבחר למוזכר המפלגה. הוא כיהן בכנסת מיום כינונה ועד הבחירות לכנסת השישית, ב-1969, שנה לפני מותו.

כשהיה שר החינוך דאג ארן בין השאר להרחבת חינוך החובה עד גיל 16, להנהגת שחר לימוד מדרג בבתי הספר התיכוניים, להקמת הטלוויזיה החינוכית, למפעל "אמנות לעם" ולהנהגת הרפורמה שהקימה את חטיבות הביניים ונועדה לקדם אינטגרציה חברתית בקרב תלמידי בתי הספר. פעילותו

בן־גוריון חשב שעל מערכת החינוך הציונית, שמאז ייסודה חתרה לגדל "ישראלי" שיהיה ניגודו של "היהודי הגלותי", לשנות כיוון ולפעול לחיבורו של אותו "יהודי חדש" לשורשיו המסורתיים, הנטועים בדת היהודית. השקפה זו סימלה למעשה תפנית דרמטית בהלכי הרוח ששלטו עד אז בציונות

העיתונות. המכתב ששלח שר הפנים ישראל ברייהודה לשר החינוך ארן ב־24 בספטמבר 1957 הוא דוגמה טובה לדברים שלא השתנו מאז הימים ההם. ברייהודה, חבר קיבוץ יגור ונציגה של אחדות העבודה, הביע חשש מהפיכת בתי הספר הממלכתיים־חילוניים ל"בתי ספר חצי דתיים". הוא קבע שהמהלך "מנוגד לסטטוס־קוו בענייני דת" ודרש משר החינוך להביא את התכנית, בטרם יחל ביישומה, לדיון ואישור בממשלה. ברייהודה העלה את הנושא על סדר יומה של ישיבת הממשלה שהתקיימה חמישה ימים לאחר מכן. דבריו של ארן בישיבת הממשלה ב־29 בספטמבר 1957 נשמעים אף הם כאילו נאמרו בימים אלה ממש. "אי אפשר לעקור את התפילה מהמסורת היהודית", קבע. הממשלה קיימה דיון על התכנית כעבור יותר מחצי שנה, לאחר שכבר הוצגה בכנס המפקחים והמנהלים ויישומה בבתי הספר כבר היה בעיצומו. שבעה משרי מפא"י, המפד"ל והמפלגה הפרוגרסיבית (מפלגה קטנה שנקטה בדרך כלל עמדות ליברליות וחילוניות) תמכו בתכנית להעמקת התודעה היהודית; רק ארבעת נציגי מפ"ם ואחדות העבודה הצביעו נגדה.

הדיונים במליאת הכנסת חושפים, לעומת זאת, שינויים גדולים שחלו בשיח הציבורי בישראל מאז סוף שנות החמישים. מתנגדי התכנית ביססו את טיעוניהם על ניסיון להמשיך ולאחוז בתפיסה ציונית קלסית, שכבר בתקופה ההיא נשמעה אנכרוניסטית, ומאז נעלמה לחלוטין מהשיח הציבורי. ח"כ אמה תלמי ממפ"ם, ממייסדות משמר העמק,

שללה את הצורך בלימוד תפילות והלכות וקבעה כי "מה שהנוער צריך על סף העשור השני לקיום המדינה הוא תודעה יהודית־ישראלית פעילה, חלוצית [...] חינוך לקראת משימות קשות, להקביל פני־תהליך של 'ושבו בנים לגבולם', הכנת הבית־הארץ לאלה שיבואו מהגולה".

"באיזו רשות כופים על הורים לא דתיים לחנך את ילדיהם ברוח דתית?", שאלה ח"כ רות הקטין מאחדות העבודה. "התודעה היהודית האמיתית היא זו הנלמדת בבתי הספר שלנו, של התנועה הקיבוצית", קבעה הקטין, חברת קיבוץ עין חרוד מאוחד. "אנו מלמדים את ילדינו את תולדות ההגנה, את יצירת הפלמ"ח, צה"ל, את מערכות הגבורה. גם אין אנו פוסחים על חג ומועד יהודי, יש לנו חג המנוחה, חג הטבע, חג החקלאות. את הקליפה, אם אתם רוצים לדעת, הסרנו, ואת העיקר אנחנו מטפחים".

גובה מעניינת לדבריהן של שתי חברות הכנסת מהתנועה הקיבוצית השמיע דווקא ח"כ שלמה יעקב גרוס מאגודת ישראל. "אני חייב להודות שאני מבין את מכוונתם של חוגים אלה", אמר איש הסיעה החרדית. "יובל שנים ומעלה נעשו מאמצים כבירים כדי לנתק את הנוער ממורשת אבות. עבודה כבירה הושקעה בזה, לעקור מלב הילד כל זיק לאמונה, להווי דתי ולמסורת אבות. מיטב המחנכים והפרדגוגים שקדו בלי הרף להשכיח מלב הילד את

www.posenfoundation.co.il

Posen Foundation
קרן פוזן

אוניברסיטת חיפה
University of Haifa
جامعة حيفا

הפקולטה למדעי הרוח

תוכניות ייחודיות לתואר שני M.A. החוג לתולדות ישראל ומקרא

- לימודי יהדות: תולדות ותרבות (תושב"ע) הלימודים יתקיימו בימי ד'
- היסטוריה של עם ישראל בעת החדשה הלימודים יתקיימו בימי ג'
- תוכנית למורים לאזרחות הלימודים יתקיימו בימי ה'
- תולדות יהודי פולין ומזרח אירופה: זיכרון ושואה הלימודים יתקיימו בימי ג'
- תוכנית למורים בדגש על תרבות ישראל* בשיתוף קרן פוזן (מלגה מוגדלת מתרומת קרן פוזן) הלימודים יתקיימו בימי ד'
- תוכנית מקרא ועולמו הלימודים יתקיימו בימי ב'
- תוכנית מדינת ישראל ויהדות בת זמננו הלימודים יתקיימו בשלושה סמסטרים עוקבים בימי ב'
- תכנית רודמן למצטיינים ביהדות ארצות הברית ומדינת ישראל הלימודים יתקיימו בשלושה סמסטרים עוקבים בימי ג' *מלגות מארגון המורים מאוניברסיטת חיפה לזכאים

למידע והרשמה

נא לפנות למזכירות החוג 04-8240560 | 04-8249930
jewhistdep@univ.haifa.ac.il

מרכז זלמן שזר

קורסים

תשע"ז | 2016-2017



בואו לפגוש את האירועים המרתקים ביותר, נקודות המבט הייחודיות והמפתיעות והגילויים ההיסטוריים החדשים. כל אלה מוגשים בידי טובי המרצים

קורסי בוקר

שלשלאות שלובות
הדיאלוג בין המיסטיקה למאגיה ביהדות
יועץ אקדמי: פרופ' משה אידל

אמונה ומלחמה
קנאות דתית ומשמעויותיה
יועצת אקדמית: פרופ' מירי אליאבי־פלדון

מסך הכסף מציג
דמויות ואירועים היסטוריים בקולנוע
יועץ אקדמי: יובל ריבלין

עבודות וחופש במחשבה יהודית
מרצה: ד"ר אבינועם רוזנק

מפגשי אחר הצהריים

Wandering Jews in Their New Homes:
The Rise of Major New Centers of World Jewry in the 20th Century
Short course in English
Lecturer: Prof. Eli Lederhendler

חן-גריבעלער פֿונעם יידישן אוצר: שפראך, פֿאלקלאָר און ליטעראַטור
מאוצר גומות החן של היידיש: בלשון, בפולקלור ובספרות
מרצה: פרופ' חוה טורניאנסקי
המפגשים יתקיימו ביידיש

שירת הארץ: תעודת הזהות של הישראליות
מרצה: ד"ר אורי לשמן

"אלה תולדות"
סדנה לכתיבה יוצרת של ביוגרפיה אישית או משפחתית
מנחה: ד"ר נועה ששר

מרכז זלמן שזר

לפרטים ולהרשמה: 02-5650444 | www.shazar.org.il

מרכז זלמן שזר

חפשו אותנו בפייסבוק: מרכז זלמן שזר

לימודי תעודה והשתלמויות לעובדי הוראה בפועל ובשבתון

השתלמויות בתחומים שונים

- ★ הוראה מתקנת קריאה, כתיבה וחשבון
- ★ אסטרטגיות למידה
- ★ כלים לעובדי הוראה המלמדים תלמידים בעלי הפרעות קשב וריכוז ולקויות למידה
- ★ טיפול באומנויות כאמצעי הוראה
- ★ הבישול ככלי חינוכי טיפולי
- ★ ביבליותרפיה
- ★ פיתוח כישורים חברתיים בקרב ילדים
- ★ התערבות טיפולית באמצעות כלים

קורסים במתווה "אופק חדש"

- ★ תכנית לפתוח מקצועי של סגני מנהלים שנה שנייה ואילך במתווה "אופק חדש"
- ★ הכשרת "חונך ומלווה מומחה" לעולה לדרגות 7-8 במתווה "אופק חדש"
- ★ "מורה חונך בכיר" לעולה לדרגה 9 במתווה "אופק חדש"
- ★ תכנית חונך בכיר לעולה לדרגה 7 במתווה "אופק חדש"
- ★ תכנית חונך בכיר לעולה לדרגה 8 במתווה "אופק חדש"
- ★ תכנית חונך בכיר לעולה לדרגה 9 במתווה "אופק חדש"

לימודי תעודה

- ★ תכנית התמחות במדידה והערכה חינוכית בית ספרית
- ★ עריכה לשונית
- ★ מורה מומחה באיתור וטיפול בתלמידים עם לקויות למידה
- ★ הכשרת גננות לגילאי לידה עד ארבע במגזר הפרטי

מבחר גדול של קורסים בלמידה מרחוק

- ★ תזונה, מזון ומה שביניהם
- ★ רשתות חברתיות
- ★ פיתוח אינטליגנציה רגשית
- ★ מוח, זיכרון ולמידה
- ★ מעורבים לקרא
- ★ עבודה עם תלמידים בעלי הפרעות קשב וריכוז
- ★ מוח, זיכרון ולמידה

לימודי פנאי/לימודי רשות

- ★ אמנויות הזכוכית
- ★ סדנת צילום בסטית
- ★ ציור אקדמי

לפרטים על לימודי תעודה והשתלמויות:

08-8588132/151/068/029/060

www.achva.ac.il

המכללה האקדמית
אחווה

ניתוח השיר מעלה ניגודיות בין עולם הילדות המוקדמת לבין גיל ההליכה לבית הספר. הילדות המוקדמת מתוארת במצבי קיום דוגמת בטלה, חופש, ריקודים, חברים ושעשועים; ואילו עולם בית הספר – עולם הלימודים והעבודה – נראה מנוגד למצבי קיום אלה. רק עם כלות יום הלימודים אפשר אולי לחזור ולחוות את הילדות במובנים אלה.

הבחנה

סוגיית ההבחנה בין הילדות לבין הבגרות, ובעיקר שורשיה ההיסטוריים, אינה חדשה. הסוציולוג הגרמני נורברט אליאס (Elias, 1897-1990), כתב בספרו "תהליך הציביליזציה" כי עד לעת החדשה היה "המרחק בין מבוגרים לילדים, הנמרד במדרים המקובלים כיום, זעום" (Elias 1978: xiii, 141).

את הסוגיה הזאת הציג במובהק ההיסטוריון והסוציולוג הצרפתי פיליפ אַרְיֵאס (Ariès, 1914-1984), שנחשב לאבי חקר הילדות. ספרו "מאות של ילדות" היה לספר יסוד – לא רק משום שהציע תפיסה חדשה של תולדות המשפחה, החינוך, הספרות וההתפתחויות החברתיות הנלוות אליהם באירופה של ימי הביניים, אלא גם משום שהעמיד שאלות חדשות בתחומים מרכזיים של התרבות וטלטל את מערכת המושגים המקובלת. אריאס טען כי הילדות היא המצאה של אירופה המודרנית, שהתממשה בעקבות שינויים בנסיבות החומריות והאינטלקטואליות. הוא קבע נחרצות כי "בחברה של ימי הביניים לא התקיים הרעיון [במקור sentiment] של הילדות". מושג הילדות החל לדעתו להתפתח רק במהלך המאה השבע עשרה, אז "התחולל שינוי ובו השימוש הישן נשמר במעמדות החלשים יותר בחברה, בעוד ששימוש שונה הופיע בקרב המעמד הבינוני, והמילה 'ילד' הלכה והתקרבה למשמעותה המודרנית" (Ariès 1962: 26, 128). תהליך זה הגיע לשיאו במאה השמונה עשרה, אז החלה הילדות להתאפיין ביסודות שונים – כגון פרטי לבוש, אביוזי משחק וכדומה – שהוקצו לילדים והפכו תוך כדי כך לנושאי הפונקציה המבחינה בין עולם המבוגרים לבין עולם הילדים.

שולמית שחר מציינת כי לאריאס קמו מבקרים שעמדו על החולשות בטיעוניו ועל הסתירות בהנחות היסוד שלו. לטענתה, כבר בימי הביניים התיכונים והמאוחרים נחשבה הילדות לתקופה נפרדת בחיי האדם (שחר 1990: 13, 15, 17).

הוויכוח על ההתפתחות ההיסטורית עדיין מלווה אותנו, אולם כיום אנו רואים בהבחנה בין ילדות לבין בגרות הבחנה מובנת מאליה במידה

עידן ירון

יצחק קצלנסון ומיכאל שלו

המשורר, המחזאי והמחנך יצחק קצלנסון (1885-1944) פנה להוראה בגיל צעיר ודבק בה עד סוף ימיו, תחילה כמורה פרטי, אחר כך בבית ספר פרטי בלודז ולבסוף במוסדות החינוך שהקימו בני משפחתו: גן הילדים, בית הספר והגימנסיה. קצלנסון, כדברי המשורר והסופר שלמה אבן־שושן, "אהב את הילדים אהבת־נפש והיה משפיע עליהם שפע שיר ורננה. והילדים אהבוהו והיו מאושרים בחברתו [...]". כילד היה בתוכם "אבן־שושן, תשמ"ד).

קצלנסון נחשב למשורר קלות הדעת והמשובה, "ילד השעשועים של השירה העברית" (שביט, 1996: 5). הוא כתב לא מעט שירים לילדי הגן, והאמין, כרבים מאתנו, שהילדות המוקדמת חיונית מאין כמותה לעיצוב האישיות ולכן הסקרנות וחדוות המשחק חשובות כל כך. אחר משריו, שנחרט בלב דורות של ילדים, מספר על ילד בן חמש שניאלץ להיפרד מחבריו וללכת לבית הספר.

חמש שנים עברו על מיכאל,

עברו בריקודים.

בטל ישב מעבודה,

חופשי מלימודים.

שלושה היו לו חברים,

נבחן שבמלונה,

חתול שחור – רבי לקיק

ובשובך יונה.

חמש שנים ובשישית

אל חבריו קרא:

שלום נבחן, שלום לקיק

שלום יונה צחורה.

אל בית הספר אלכה לי

אלמד יום יום עכשיו.

חכו עד כלות הלימודים

שוב נשתעשעה יחדיו.

נבחן, לקיק והיונה הצחורה עדיין מחכים

מקור: שאטרטוק

יש הסבורים שילדות אינה אלא פרוזדור המוליך אל הטרקלין, אל "הדבר האמיתי": החיים הבוגרים. לעומתם, יש הרואים בילדות פרק חיים מובחן מנקודת מבט תרבותית וחברתית, שחיוניותו אינה בהיותו שלב התפתחות אלא להפך – שבמובן מסוים הוא חלופה קיומית לכולנו. עידן ירון הלך ושאל את הילדים עצמם מה הם חושבים. התוצאות די מפתיעות

עמדת התלמידים בישראל תואמת יותר את תפיסתו של לוק מאשר את זו של רוסו. לפי עמדה זו, הילדים נתפסים לא כבני אדם שלמים אלא כבני אנוש בהתהוות, דבר מה שיש לעצבו

שכיחויות

להלן התפלגות תשובות התלמידים לשאלה: מהי ילדות בעיניך? – הן במספר והן באחוז מכלל התשובות – על פי סדר השכיחויות:

אחוז	מספר	
שכיחות ברמה גבוהה ביותר:		
18%	37	היעדר חובות / דאגות / אחריות
13%	28	התנסות / גילוי דברים חדשים / הכרת העולם / חוויות
13%	27	חברים (למשחק)
שכיחות ברמה בינונית:		
10%	22	לעשות מה שרוצים / לעשות שטויות
10%	21	חופש / פנאי
10%	20	הנאה / שמחה / צחוק
שכיחות ברמה נמוכה:		
8%	16	כיף
5%	11	תמימות
5%	10	חוויות
שכיחות ברמה נמוכה ביותר:		
4%	9	זיכרונות / געגועים
2%	5	היעדר הבנה
2%	4	עיצוב האישיות
סך הכול 210 תשובות שונות (100%)		

רבה. אנו רואים בילדות מרחב להתפתחות ותופעה חברתית בסיסית. תופעה זו התמסדה במאה התשע עשרה, כשהחינוך הבית ספרי היה לשאיפה אוניברסלית. הנערים והנערות התרחקו יותר ויותר מחיי העבודה, שהיו מגנת חלקם במאות קודמות. הילדות הפכה אם כן לשלב מוגדר בחיים.

אדוני הילד: מהי הילדות בעיניך?

השאלה על הגדרת הילדות נתונה בלב מחלוקת עכשווית בקרב מלומדים. ברור שההגדרה אינה יכולה להיות מהותנית (כלומר הנחה שיש לילדות טבע מסוים הטבוע בה) עליה להיות משתנה – מנקודת מבט היסטורית־התפתחותית או מנקודת מבט של השוואה בין תרבויות. קביעה זו מסתמכת גם על עבודתו של אריאס, שטען כאמור שלילדות יש "היסטוריה": הרעיונות על הילדות והחוויות של היות ילד משתנים לאורך זמן ובתרבויות שונות. כמו חוקרים רבים, נקבל מעתה את ההנחה שהמושג ילד נובע במידה רבה מתפיסות תרבותיות. ההנחה הרווחת כיום היא שילדות היא הבניה חברתית (social construction). ילדות, במובחן מחוסר בשלות ביולוגי, אינה תכונה טבעית או אוניברסלית של קבוצות אנושיות, אלא נראית כמרכיב מבני ותרבותי שמצוי בחברות רבות.

כיצד תופסים תלמידים ותלמידות בבתי הספר בישראל את הילדות? האם יש זכר בתפיסתם לדיכטומיה בין עולם הילדות לבין עולם הבגרות? האם תפיסתם דומה לזו של קצנלסון, שעוצבה לפני יותר משמונה עשורים?

כדי לברר זאת, הפניתי את השאלה הפשוטה "מהי ילדות בעיניך" לכמאתיים תלמידים ותלמידות מכיתות ט"י' בשבעה בתי ספר – ממלכתיים ופרטיים – ברחבי הארץ (במסגרת מחקר מקיף שכותרתו "קולם של התלמידים", שעשיתי בחסות מכון מופ"ת). כאן עולה השאלה אם המשיבים הם עדיין ילדים. ברור שהתשובה תלויה בהקשר החברתי. באנגליה לדוגמה, המילה ילד (child) עשויה להתייחס לכל אדם מגיל אפס עד 18, אף על פי שבשני צדי הטווח אפשר להחליפה במילים מכוננות־גיל יותר, כגון תינוק (baby), פעוט (infant) או עולל (toddler), ילד צעיר (young child) או בן עשרה (teenager). אני מעדיף את המילה תלמידים על פני ילדים, מילה הנוטה להפוך אותם ליצורים אנושיים כמעט נטולי אחריות. בית הספר "מיילד" לא פעם את התלמידים, מה שמצדיק את חינוכם בבית הספר והבאתם לכלל "בגרות". ואכן, בסוף הלימודים בבית הספר מקבלים התלמידים תעודת בגרות. בין תעודת בגרות לבגרות אמיתית אין קשר. למעשה, יש קשר הפוך: הדרך לתעודת הבגרות מרחיקה את הבגרות האמיתית, שסימנה המובהק הוא קבלת אחריות (ירון והרפז 2015: 229-230).

היחידה ללימודי תעודה והתמחות

מזמינים אתכם ללמוד ולהתקדם

בתחומי התמחות מובילים במערכת החינוך



- עבודה עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים: התאמה להוראה למטפלים במקצועות הבריאות, הוראה מתקנת וכלי אבחון בעברית, חשבון, ערבית ואנגלית, ניתוח יישומי של התנהגות ABA, התמחות בהפרעה על רצף האוטיזם ועוד
- קריירה שנייה והסבה מקצועית: עריכה לשונית, לימודי תרגום, מדריכי דיאלוג וקולנוע, מידען בחינוך, מנחי קבוצות, מדריכי דרמה, הכשרת מנחים בפעילות ODT בטבע, ספרנות, N.L.P גינון טיפולי ועוד.
- הכשרה ופיתוח של מנהלים ובעלי תפקידים: מנהלים, סגנים, יועצים ארגוניים, רכזי הערכה ועוד
- הכשרה והדרכה בפסיכותרפיה: טיפול רגשי הנעזר בבעלי חיים, טיפול במשחק, פסיכותרפיה רב ממדית, טיפול זוגי ומשפחתי
- התפתחות מקצועית: קורסים לדרגות 7-9, "עוז לתמורה" ו"אופק חדש"
- חינוך בגיל הרך: שילוב בעלי צרכים מיוחדים בגן, ועוד
- לימודי אמנות



המכללה האקדמית לחינוך

מרכז מידע והרשמה 1-800-30-10-80

ההרשמה לתואר שני בחברה ואמנויות בעיצומה!

מורה, הצטרפי לתואר שני חוויתי המשלב אתגר אקדמי עם כלים לחינוך והוראה!

- ✓ רכישת מיומנויות וכלים מעשיים
- ✓ מזכה בשעות פיתוח מקצועי באופק חדש
- ✓ מוכר לזכאות מקרן ידע
- ✓ מוכר להחזרי שכ"ל ממשרד החינוך
- ✓ תכנית הלימודים מאפשרת המשך קריירה פעילה וחיי משפחה בצד הלימודים לתואר אקדמי

לפרטים והרשמה:

076-8622022

www.asa.ac.il

**חדש!
באתר האינטרנט
ובקרב בחדרי
המורים**



ללא תשלום

**לבחירתכם, סדנאות מקוריות ומרתקות במגוון נושאים
לפיתוח מקצועי ולגיבוש הצוות**

למידע נוסף 03-6928222 (שלוחה 1)

כיצד תופסים תלמידים ותלמידות בבתי הספר בישראל את הילדות? האם יש זכר בתפיסתם לדיכוטומיה בין עולם הילדות לבין עולם הבגרות? האם תפיסתם דומה לזו של קצנלסון, שעוצבה לפני יותר משמונה עשורים?

מסקנות ראשונות

בניגוד לתפיסה שהילדות עשויה להיחווה גם כתקופה "רעה", התלמידים ככלל ראו בה תקופה "טובה". שני סוגי מאפיינים עיקריים, או היעדרם, מיוחסים לילדות ולבגרות:

1. מאפיינים שעשויים להיעלם מאוחר יותר בחיים (המוזהים במובהק עם הילדות):
חרוות ההתנסות, חברים למשחק, חופש, פנאי, קלות ראש, כיף, הנאה, שמחה, צחוק, תמימות וכדומה.
 2. מאפיינים שעשויים להירכש מאוחר יותר בחיים (מאפיינים המוזהים במובהק עם הבגרות): חובות, דאגות, אחריות, הכרת העולם, רצינות, הבנה, אישיות מעוצבת וכדומה.
- מלבד השכיחות הסטטיסטיות, כל תשובה של תלמיד או תלמידה היא עולם ומלואו, וראוי להתייחס אליה בתשומת לב מלאה. הנה אחת ההגדרות האישיות היפות בעיניי: "ילדות היא מה שההורים אומרים שהיה להם פעם".

הרהורים

ניל פוסטמן הצביע על "היעלמות התמימות" בחברה המערבית העכשווית. להבנתו, מושג הילדות הולך ונעלם והקו המפריד בין הילדות לבין הבגרות מיטשטש במהירות. הוא הצר על התנוונות התום, הפתיחות והסקרנות של הילדים וטען שתכונות אלה הופכות לתווים פחותים בערכם של בגרות כביכול (פוסטמן 1986: 12). נדמה שתלמידים בישראל אינם שותפים לתחושתו של פוסטמן בדבר היטשטשות הקו המפריד בין עולם הילדות לעולם הבגרות. לפי תפיסתם, שני העולמות נותרו מובחנים יחסית ולכל אחד מהם מאפיינים מוגדרים משלו. זאת ועוד, המעבר מן העולם האחד אל העולם האחר אינו כרוך לדעתם בפחיתות ערך דווקא.

כאשר הילדות הגיעה לעולם החדש במאות התשע עשרה והעשרים התקיימו זו לצד זו שתי השקפות עולם שלא עולות בקנה אחד. לפי השקפתו של ג'ון לוק (Locke, 1632-1704), הילד הוא אדם שעיצובו לא הושלם ובאמצעות לימוד, חינוך ותבונה ייהפך למבוגר תרבותי, כלומר אדם שלם; לפי השקפתו של ז'אן-ז'אק רוסו (Rousseau, 1712-1778) (ההשקפה הרומנטית), הילד הוא כבר אדם במלוא מובן המילה, והוא ניחן מלידה בלב טהור, בהבנה, בסקרנות ובספונטניות. הלימוד הממוסד, החינוך והתבונה ממיתים אותם בתוכו.

פוסטמן טוען כי "כללית, נותרה ללא פגם ההשקפה של לוק, לפיה הילדים הם מבוגרים בלתי מעוצבים עדיין שיש לתרבתם ולעצבם" (פוסטמן, 1986: 59). נראה שתלמידים בישראל תומכים בהשקפה זאת. גם אם אינם מניחים, כמו לוק, שהילד הוא "לוח חלק", הם סבורים כי הילדות היא שלב מיוחד בחיי האדם, תקופת תמימות, תקופה

שנעדרות ממנה תכונות אנושיות מסוימות הנרכשות בהמשך החיים. בטלה, חופש, ריקודים, חברים ושעשועים טובים לעתם, אבל האחריות הבוגרת מחייבת פנייה לחיי לימודים ועבודה, שהם ממאפייניו של המבוגר התרבותי בעל האישיות המעוצבת.

במושגיו של הפילוסוף הרברט מרקוזה (Marcuse, 1898-1979), ההבדל בין הילדות לבין הבגרות, כפי שמציגים אותו תלמידים בישראל, מזכיר את המעבר מן "האדם החייתי" אל "היצור האנושי": מסיפוק מירי, הנאה, שמחה (משחק), קליטות והיעדר דיכוי אל סיפוק מושהה, ריסון ההנאה, עמל, יצרנות וביטחון. פרויד תיאר את המהלך כמעבר מעקרון ההנאה לעקרון המציאות. האדם לומד באמצעותו לוותר על הנאה רגעית, בלתי בטוחה והרסנית למען הנאה מושהה, מרוסנת או מובטחת. האדם הופך מצדור דחפים חייתיים לאני מאורגן (מרקוזה, 1978: 1-2).

עמדת התלמידים בישראל תואמת יותר את תפיסתו של לוק מאשר את זו של רוסו. עמדתם מזכירה את אותה פרדיגמה ישנה, הנושאת תדיר את פניה אל העתיד. היא מכוונת לשאלה כיצד הילד מתפתח לאדם אחראי, כשיר, בעל יכולת ובשל. לפי עמדה זו, ברוחו של לוק, הילדים נתפסים לא כבני אדם שלמים אלא כבני אנוש בהתהוות, דבר מה שיש לעצבו. הילדות נתפסת כבגרות שעתידה לבוא. אחת המשמעויות של תפיסה זו היא שהילדים אינם נתפסים כשייכים ממש לחברה; עליהם להתכונן, ומכילים אותם לצורך זה. הילדות היא לפיכך שלב מעבר שתכליתו שילוב הילד בחברה. פרדיגמה זו עומדת בניגוד לפרדיגמה החדשה, שאינה רואה בילדות רק שלב הכרחי בדרך לבגרות. פרדיגמה זו מבקשת להרגיש את המציאות של הילדות כקטגוריה חברתית לגיטימית ושלמה, כמרכיב שעומד בפני עצמו בתוככי המכלול החברתי. התלמידים הישראליים נראים, לפחות בהקשר זה, מסורתיים למדי ואינם שותפים לתפיסות פורצות דרך. ■

מקורות

- אבן שושן, ש' (תשמ"ד). **יצחק קצנלסון מקונו השואה**. לוחמי הגטאות: בית לוחמי הגטאות על שם יצחק קצנלסון.
ירון, ע', והרפז, י' (2015). **תמונות מחיי בית הספר**. תל אביב: ספרית פועלים ומכון מופ"ת.
מרקוזה, ה' (1978). **ארוס וציוויליזציה** (י' עומרי, מתרגם). תל אביב: הקיבוץ הארצי השומר הצעיר.
פוסטמן, נ' (1986). **אבדן הילדות** (י' כפרי, מתרגמת). תל אביב: ספרית פועלים.
שביט, ז' (1996). **מעשה ילדות: מבוא לפואטיקה של ספרות ילדים**. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
שחר, ש' (1990). **ילדות בימי הביניים**. תל אביב: דביר.
Ariès, P. (1962). *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. New York: Random House.
Elias, N. (1978). *The Civilizing Process, Vol I: The History of Manners*. New York: Columbia University Press.
Locke, J. (1693). *Some Thoughts Concerning Education*. London: Black Swan.

טקסטים שלימדתי לפני עשרים שנה בכיתה ח' – היום תלמידי י"ב מתקשים בהם

האחראים ללימודי הרוח במשרד החינוך אינם מכחישים את מצבם הקשה של לימודי הספרות, ההיסטוריה וההומניסטיקה בימינו. בינתיים הם מצביעים על רבע הכוס המלאה ושוברים את הראש כיצד לחולל שינוי בתחום

נאוה דקל



שאלה הראשונה שלי בשיחה עם אלירז קראוס, מנהלת אגף חברה ורוח, ועם מפמ"רים להיסטוריה וספרות, "האם קיימת השראה בלימודי הרוח בבתי הספר כיום?", נענתה בשאלה "למה את מתכוונת במילה השראה?". כיאה למי שמופקדים על תכנים מעוררי השראה הם גם עונים – "השראה מתרחשת כשהמורה מאפשר להתרומם מעל היום יום, מעל המבחנים והשיעורים, כשהוא מסתכל על תכנית לימודים ואומר 'זה מעניין אותי'. המשמעות היא שהתלמידים לא יקבלו רק ידע אלא שתהיה גם למידה חווייתית וחשיבה יצירתית. השראה היא תחושה של 'ואו, לא ידעתי את זה קודם', האפשרות של המורה והתלמיד לבטא את עצמם ואת סולם הערכים שלהם. זו מילת מפתח לזרימה, להתחדשות, פתח להתחדשות, להנאה, לגיוון..."

האם יש למורים כיום אפשרות לפתח את ההשראה שאתם מדברים עליה?
ד"ר טלי יניב, מפמ"רית ספרות, ממלכתי דתי: "זה התפקיד שלנו לתת למורים את המרחב והכלים שיאפשרו להם ללכת

בדרכים יצירתיות. בתכנית הלימודים בספרות יש הרבה אפשרויות בחירה, ומורים יכולים לבחור את מה שהם אוהבים ואת מה שמתאים להם ולתלמידים שלהם. בחטיבת הביניים, לדוגמה, יש תכנית שנקראת 'שמחת הקריאה', הכוללת פעילויות של עידוד קריאה המשלבות אינטליגנציות שונות. גם בחטיבה העליונה הפלח של חלופות בהערכה מאפשר למורים לבחור תכנים שמעניינים אותם. בסוף השנה הוותסאפ שלי מוצף בתוצרים יצירתיים והרבה פעמים אני נפעמת ממה שאני רואה".
ד"ר אורנה כץ, מפמ"רית היסטוריה, ממלכתי: "בהיסטוריה יש תכניות ייחודיות ויש בתי ספר שבהם נעשית עבודה יצירתית. אבל בהרבה מקומות זה לא נעשה ותלמידים ממשיכים לשנן את החומר. יש מורים שחוששים ללכת בדרכים חדשות. מניסיוני כמורה להיסטוריה אפשר ללמד גם לבגרות הרגילה מתוך השראה".
קראוס: "בבגרות היום יש שאלות שמזמינות את התלמידים להתייחסות אישית, כך שנדרש מהמורים ללמד בעזרת דיונים".

ד"ר קאסם דראושה, מפמ"ר היסטוריה בחינוך הערבי: "כמגזר הערבי יש איך-ספור חזמות של תכניות ייחודיות בהיסטוריה המשלבות בין מיומנויות של המאה העשרים

ואחת לבין התייחסות לזהות ולמורשת. אם נותנים אמון בבתי הספר ובתלמידים, מעצימים אותם ומאפשרים להם לפתח חשיבה ויצירתיות".
כץ: "יש תכנית ייחודית בשם 'אנשים עושים היסטוריה', שפיתח צוות בבית ספר בתל אביב. התכנית מעמידה את הפרט במרכז הלמידה בנושא השואה. הבחינה מתקיימת עם חומר פתוח, עם שימוש בקטעים מסרטים ובמקורות שונים. כל תלמיד יכול לבחור נושא שמעניין אותו, להעמיק בו ולהביע את עמדתו".

למרות הדברים האלה אנו עדים לניכור ממקצועות הרוח, לירידה בערכם ובחירה בלמידה של מקצועות תועלתניים. איך זה מסתדר עם העשייה שאתם מציגים בלימודי מדעי הרוח?
יניב: "אל תשכחי שאנחנו עוסקים במקצועות חובה. השאלה היא לא אם מלמדים ספרות, היסטוריה או תנ"ך, אלא איך מלמדים. מהניסיון שלי, כשנותנים למורים מקום ואפשרות רובם לוקחים. המקומות של ההשראה אמנם דורשים יותר עבודה אבל זה מונע שחיקה".

בכל זאת הדגש במשרד החינוך כיום הוא על לימודי מתמטיקה ומדעים. זה לא משפיע עליכם?
קראוס: "אנחנו חברה שעדיין נמצאת



צילום: שאטרסטוק

בתהליכי התהוות ולכן חשוב במיוחד שהתלמידים יעסקו במקצועות ההומניים ויקבלו 'צידה לדרך'. לחברה הישראלית יש הרבה יעדים ועכשיו זיהו צורך לחזק את לימודי המתמטיקה והמדעים, אבל החברה תצטרך גם את ההומניסטיקה. אנחנו רוצים לעודד תלמידים לשלב בלימודים גם מגמות 'לנשמה', ומחפשים את הדרך לעורר עניין במדעי הרוח".

אתם לא מרגישים שיש כיום קושי לתלמידים לקרוא טקסטים קלאסיים ולהעמיק בחומר הלימודי? קושי שניכר גם במספר התלמידים הקטן שלומד חמש יחידות במדעי הרוח?

יניב: "כואב לי המצב של מדעי הרוח בחברה כיום. זו האווירה בכל העולם וגם בארץ. יש בעיות קשב ויש קושי ביכולת

של התלמידים לקרוא טקסטים ארוכים או לחקור לעומק. טקסטים שלימדתי לפני עשרים שנה בכיתה ח' מהווים קושי היום בכיתה י"ב. בכל זאת עושים את זה, אבל ההתמודדות קשה יותר. אנחנו עוסקים היום יותר בתיווך, בחשיבה איך לחבר את התלמיד, איך ליצור עבורו חוויה. נכון שפעם פשוט לימדנו ביאליק וזהו. יכול להיות שגם מושג ההשראה שינה כיוון וכיום הוא כבר לא נובע רק מהספרות הקלאסית".

קראוס: "השינויים הבינדרויים מהירים יותר ודרוש יותר תיווך. לכן אנחנו מחפשים את הדרכים לחבר את האישיות השלמה של התלמיד לחומר הלימודי. בנוסף העולם המערבי כיום מאוד תכליתי. הורים רוצים שהילדים שלהם ילמדו מקצועות תכליתיים וזה הופך את העשייה שלנו לקשה יותר,

אבל לא בלתי אפשרית. האתגר שלנו הוא לא להשלים עם הקשיים האלו, אלא לצאת מתוך השראה וחשיבה יצירתית. זה חלק רציני מהמנהיגות שלנו, ואנחנו מזמינים את המורים להיות שותפים לחשיבה ולביצוע. חלק גדול מהם נענה לקריאה.

"השאיפה שלנו היא לגדל אנשים עם אהבה למקצועות הרוח, גם אלה שהולכים לכיוונים מדעיים. חשוב לדעת שהמדע לא נותן את כל התשובות ושלילמורים הומניסטיים הם בסיס לפיתוח חשיבה יצירתית. אחר כך אפשר להיעזר בהם גם בלימודי המדעים. אנחנו שוברים את הראש על השאלה איך לקדם מנהיגות שתבחר בחמש יחידות במקצוע הומני – ימים יגידו אם המאמצים שלנו יצליחו. הצלחה אחת היא שהטכניון נותן כיום בנוס על בגרות מורחבת בספרות ובהיסטוריה".

יניב: "טקסט ספרותי יכול לעורר השראה אצל תלמידים גם כיום. החוכמה היא להראות להם את החיבור הזה כדי שהם יגידו 'השיר דיבר אליי. שווה לחפש עוד שירים כאלו'. אנחנו לא מוותרים על הטקסטים הקנוניים. אני חושבת שטקסט טוב הוא עליזמני וצריך למצוא את הדרך לחבר את התלמידים אליו. שאלת הרלוונטיות היא בהחלט מרכזית לשיח כיום, וצריך להשקיע בה הרבה מחשבה. המחזה 'אנטיגונה', למשל, הוא טקסט קלאסי שמעלה קונפליקטים עליזמניים. הם משמעותיים ורלוונטיים לתלמידים גם היום".

דראושה: "אנחנו מחפשים את האיזון הנכון בהתאמה למגמה העולמית. צריך למצוא את המינון הנכון לדמות הבוגר שלנו. אם מסתכלים על פילוסופים כמו הרמב"ם, שהיו גם מדענים וגם אנשי ספרות, מבינים שחשוב לאדם להכיר את כל התחומים. גם היסטוריון צריך לדעת משהו מהמדעים.

עם זאת בחברה הערבית ובחברה הדרוית השינויים קורים בקצב אטי יותר. לנושאים הקשורים בערכים, זהות ומורשת יש הרבה חשיבות. במגזר הערבי בערך עשרים אחוז מהתלמידים לומדים חמש יחידות היסטוריה".

אתם אופטימיים?

יניב: "אני מאמינה שלפחות בספרות הטקסטים ישרדו את הגלים. טקסטים ספרותיים עונים על הצורך של בני אדם לקרוא, שהוא בעיניי צורך קיומי שיחזיק מעמד למרות השינויים הטכנולוגיים".

קראוס: "אנחנו חייבים להיות אופטימים. דווקא בעולם הגלובלי הצורך באמירה האנושית גובר, ואני מאמינה שבעתיד תהיה לכך הבנה. העולם הלך לכיוון של התמחות והעמקה, אבל אולי אנחנו מתקרבים לקצה של המוטטולת". ■

כשיש בית יש מקום לספר



אילנית אלחלו מאמינה שהאוצר ששמו שעות פרטניות צריך להינתן לא רק למתקשים אלא לכולם, בלי יוצא מן הכלל

אילנית אלחלו מייצגת גישה נוקשה, כמעט מדעית, לאתגר החדש הנקרא שיעורים פרטיים בבית הספר. אופס, סליחה: "שעות הוראה פרטניות". היא מנסה לעשות סדר במבוכה ולתת כיוון לצוותי חינוך רבים

איילת פישביין

שעות פרטניות, זמן יקר מפז שנוסף למערכת החינוך ב"אופק חדש", הן מקור לתקווה ובה בעת מקור למבוכה מנקודת מבט של מורים וצוותי הוראה רבים. מה באמת עושים אתן? "בקורסים שמתקיימים אצלנו אנחנו נותנים למורים כלים מעשיים לשעות הללו", אומרת אילנית אלחלו, מנהלת מרכז פסג"ה (פיתוח סגלי הוראה) באשרדור. "המסר שאנחנו מעבירים למורים: לא ללמד עוד מאותו דבר, אלא למצוא שיטות אחרות. חזרה מתמשכת על אותה דרך לא תעזור. אנחנו מאפשרים למורים להתנסות בדרכים אחרות. למשל, שילוב משחק בהוראה, שאילת שאלות, למידה מהצלחות, הוראת עמיתים, כיתה הפוכה, עבודה בקבוצות קטנות ועוד".

חרדת השיחות האישיות

במסגרת רפורמת "אופק חדש", שעות לימוד אישיות ושיחות אישיות הפכו לחלק בלתי נפרד מיום העבודה של המורים. זה לא יהיה זמן משמעותי, מצמיח ומרומם, אם מורים לא ילמדו כיצד לפעול בתוכו. אלחלו: "כשהייתי תלמידה היו לי שיחות כאלה עם המורה למוזיקה שולה ביסודי והמחנך אריה נוי בעלייסודי, ואני יודעת כמה השיחות האלה תרמו לי. מורים שהתנסו בעצמם בשיחות אישיות מבינים את עוצמתן ואינם חוששים מפניהן".

את הקריירה החינוכית שלה החלה אלחלו לפני יותר משני עשורים בחינוך כיתה א' באשרדור. היא התנסתה בהדרכה פדגוגית

במכללה וניהלה את בית הספר היסודי "המגינים". בשלוש השנים האחרונות היא מנהלת את מרכז פסג"ה באשרדור.

אחת הדילמות הקבועות היא מה עושים כאשר במהלך השיחות האישיות מגיע למורים מידע רגיש. "בגדול, המודל שאנחנו ממליצים לפעול לפיו בשיחות האישיות הוא המורה כמבוגר משמעותי, שרואה את הילד וקשוב אליו. כשנתקלים במידע חשוב שמחייב התערבות מקצועית יש להעביר אותו לאנשי המקצוע".

דבריה של אלחלו מעוררים תהייה. האם "מודל" כזה יכול להכין מורים ומורות לכל תרחיש? ומה עולה בגורלו של הדיאלוג הספונטני בין אדם לאדם כאשר המורה מתמקד ב"מודלים", והופך בדרך זו את הדיבור ל"מידע"? אלחלו אומרת בתגובה ש"כל בית ספר צריך לפתח מודלים משלו לניהול שיחות אישיות. צפוי שבשיחות אלה יעלה הרבה מידע, והמורים צריכים לדעת מה הנוהל ומה עושים. אם זיהיתי מידע רגיש, אני צריכה לדעת מה לעשות אתו ואיך לא להפוך את זה לרכילות בחדר מורים".

ללמד תלמידים להתנהל בקבוצה

"השעות הפרטניות הן מתנה למערכת. אלו השעות שיש בהן אינטראקציה רבה עם תלמידים ובמהלכן נוצר הקשר הכי קרוב בין המורה לתלמיד וגם בין התלמידים לבין עצמם. ילדים יכולים להתפנות ללמידה ולחקר ולפתח סקרנות רק כשהם מרגישים שהם נמצאים במקום בטוח. כשיש 'בית' יש מקום לספר". בשעות הפרטניות המתבצעות בקבוצות קטנות המורה פנוי ואפשר לפתח שיחה, להקשיב, לשוחח, ליצור קשר אישי

ולשים לב להתנהלות התלמידים בינם לבין עצמם בתוך הקבוצה. למידה בקבוצה מפרגנת ומצמיחה יכולה להיות חוויה מיוחדת שתלמידים יכולים לקחת אתם לכל החיים".

לכולם מגיע – גם לילדי האמצע, גם למתקדמים

אין תלמיד שאינו זכאי לתגבור לימודי, לשיחה אישית, להצמחה מותאמת. "הכוונה היא בריוק לאותו סוג של הוראה שבשכיחה הורים משלמים למורים פרטיים. מדובר במומחה שמלמד את הילד כשהוא קשוב אליו ולקצב שלו ומתאים את ההוראה שלו לקושי של התלמיד. לכולם מגיע ליהנות מהשעות הפרטניות, אבל מי שזוכה בשעות הללו הם תלמידים מתקשים או מאתגרים. יש תלמידים שהם בבחינת קולות שקטים, ואני חושבת שלנו כמורים יש אחריות לוודא שכולם מקבלים לפי צורכיהם".

מודל הרמזור

לבתי הספר יש אוטונומיה לחלק את השעות לפי שיקוליהם. אלחלו מציעה שזה יתבסס על מיפוי. חשוב לדעת איפה נמצא כל תלמיד, מי יודע יותר ומי פחות. כשיש מיפוי, מקבלי ההחלטות בבית הספר יכולים להחליט החלטה מושכלת שתיטיב עם שלוש קבוצות של תלמידים: המתקשים, ילדי האמצע והמתקדמים, בלי לקפח איש. "בפסג"ה יש התמחות ב'מפת ההתבוננות'. מדובר במפה המבוססת על 'מודל הרמזור', והיא מאפשרת למורה ולבית הספר התבוננות על התלמיד כיחיד. היא בבחינת אזהרה הדורשת התערבות (אור צהוב – אזהרה; אור אדום – מצב סיכוני) ומתי מדובר בהתנהגות נורמטיבית (אור ירוק). המפה מעוררת את המורים לבדוק את מצב התלמיד לא רק במקצועות ובהישגים לימודיים, אלא גם בהיבט של ביקור סדיר, מצב חברתי ואפילו לבדוק מה הוא עושה בשעות הפנאי".

לצד אסטרטגיית המיפוי ומטפורת הרמזור ושלל הכלים, אלחלו אינה מתעלמת מהצורך לשוב ולתרגל לפעמים גם את הבסיס. למשל לוח הכפל. ■

חוברת
"זכויותיך"
לשנת תשע"ו
2015-2016
למנויי "הד החינוך"
המעוניינים
ולמצטרפים חדשים

התקשרו
וקבלו

חוברת "זכויותיך" לשנת תשע"ו, 2015-16, בשלמותה
לעיונכם גם באתר "הסדרות המורים": www.itu.org.il



לקבלת החוברת צרו קשר:

טלפון: 03-6922939 | פקס: 03-6928221 | hed@morim.org.il
הקפידו להשאיר פרטים ברורים בפנייתכם: שם מלא, מס' ת.ז. מס' טלפון נייד וכו'.



הסרט "מזמור לשירה": האומץ לגעת בנקודות כאב ולהבין לעומק את כוחו של השיימינג

למה מותק את יכולה לספר לנו הכל, אנחנו האמהות שלך.

מחווה לשירה – מחווה לאהבה

סרט חתרני מבאר שבע זכה במקום השני בפסטיבל הסרטים הבינלאומי בירושלים

עיקר הקושי בהתמודדות עם מצוקתם של בני נוער להט"בים אינו קשור למדיניות של משרד החינוך, אלא להלכי רוח הנפוצים בקהילות מסורתיות. האם השינוי יבוא מן האמנות? תלמידים מתיכון "רגר" בבאר שבע זכו במקום השני בתחרות "היצירה הצעירה" בפסטיבל הסרטים הבינלאומי בירושלים עם "מזמור לשירה". סרט שמאתגר את המוסכמות

איילת פישביין

שירה מתאהבת בכך. בן גדלק על שירה. היא רוצה להפסיק את שיעורי האגרוף שלה ולעבור למחול, כמוהו, וכמו כל הבנים. היא אינה זוכה להבנה מצד שתי האימהות שלה, ולא זו בלבד אלא שהאימהות חוששות שמעבר של זוג סטרייטים לשכונה יחשוף את שירה ואת אחיה הקטן ל"תועבה". התלמידים אסף עייש, נווה אהרונאי, קטרינה דורושנקו ורויטל קרצמן זכו עם סרטם "מזמור לשירה" במקום השני בקטגוריית הסרט הטוב ביותר בפסטיבל הסרטים הבינלאומי בירושלים. הסרט העלילתי שיצר התלמידים יחד עם המורים לאה סולומון יהושע, איגור יבלונבסקי ורומן קרצמן במסגרת פרויקט הגמר שלהם מוקדש לשירה בנקי ז"ל, שנרצחה במצעד הגאווה בירושלים ב־2015. הסרט משקף עולם הפוך, עולם שהנורמה החברתית הדורסנית בו מורכבת מזוגיות חרמנית בלבד. הוא מתאר את סיפור האהבה האסור בין שירה לבן, שניהם תלמידי תיכון, שמגלים במפתיע, ובסוד גמור כמוכן, שהם סטרייטים, רחמנא ליצלן. האימהות של שירה, לסביות נורמטיביות (כמו כולם), אינן יודעות על כך דבר. תמונות של הזוג

דולפות לרשת. לא קל להיות סטרייט בעולם ההפוך של הסרט. שירה מוצאת מן הארון בעל כורחה וסובלת מהתעללות קשה מצד חברותיה. בן נשבע בתחילה להגן עליה, אך בהמשך נבהל מהלחץ החברתי ומכחיש כל מעורבות. הסרט מייצג את ישראל בכמה פסטיבלים בינלאומיים ואפשר, אף מומלץ, לצפות בו באינטרנט. חשוב לציין שגישתו של משרד החינוך לקשיים של הנוער הלהט"בי אוהדת. באוגוסט 2015, זמן קצר לאחר הירצחה של שירה בנקי במצעד הגאווה, נפגש השר בנט עם נציגי ארגונים והביע מודעות למצוקותיהם של בני נוער להט"בים, לרבות לשיעורים הגבוהים של נטיות אוברניות. "הודעת", אמר אז שר החינוך, "שנגדיל את התקציבים לארגון הנוער הגאה, כדי שבני נוער הסובלים מהצקות ופגיעות יקבלו ליווי ותמיכה". דניאל יונס, יו"ר "חברותא – הומואים דתיים" אמר בתום אותה פגישה שהבעיה "לא מתחילה במערכת החינוך, אלא בהתבטאויותיהם של רבנים ומנהיגים בציבור הדתי". ואכן, נראה שעיקר ההתמודדות של בני הנוער הלהט"בים אינה עם המדיניות הרשמית, אלא עם הלכי רוח ובעיקר בקהילות שמרניות ומסורתיות. האם אמנות יכולה לשנות מציאות? ספק גדול. אבל איזה מול שהיא מוסיפה להתקיים. ■

הד החינוך

אלפי מורים כבר מנויים

ומה איתך?

קחו חלק בשיח החינוכי והשפיעו

היו מנויים על "הד החינוך"!

לרכישת מני • hed@morim.org.il • 03-6928221 • 03-6922939 • טלפון



נרשמים ללימודי תשע"ז

הלימודים מוכרים כלימודי חובה מקנים גמולי השתלמות עם ציון/ללא ציון

במגמות:

ציור ופיסול - ציור ורישום, פיסול קרמי, פיסול ברשת, מכינה לתראפיה באמנות

אמנות משקמת - לימודי תעודה לעבודה עם אוכלוסיות מיוחדות.

הכשרה ללימודי הדרכה באמנות.

יצירתיות לגיל הרך | הדרכת נוער וגיל הזהב

שילוב אמנויות - פיסול בנייר וקרטון, בובוליות מגייר, רהיטים מקרטון, קליעה בנייר, עיצוב מנדלות בטכניקת point, עיצוב פינוי ציור וצריבה על עץ, ציורי איורה ועוד...

תכשיטים - בסגנון אישי, צורפות כסף, זהב, מודלים בשעווה, סריגת תכשיטים, תכשיטים עתיקים, ממוחזרים, תכשיטי פיוזינג, חרוזי זכוכית במבער.

זכוכית - ויטראז' אמנותי, פיוזינג זכוכית חמה, ציור על זכוכית, פסיפט בזכוכית.

עיצוב והפקת אירועים - שזירת פרחים, עיצוב תערוכות.

עיצוב פני הסביבה הלימודית - תוכנית הכוללת טכניקות נבחרות.

עיצוב ופיתוח מרחבי למידה ועוד.

סדנאות חד פעמיות - כולל חומרים

40 שנה של אמנות המכללה שלכם ועבורכם!

התקשרו לפגישת ייעוץ אישית!

שכר הלימוד בהתאם להנחיות הקרן, בגבייה ישירה בכפוף לאישור מכללת ורצברגר - ז'בוטינסקי 28, רמת גן בקרבת מתחם הבורסה, מרחק הליכה מרכבת ארלוזורוב

טל': 03-6731164 | www.wac.co.il

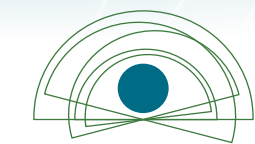
מכללת ורצברגר בית החוגים והאמצעות

ליקווי למידה... קשב וריכוז... ADHD... היפראקטיביות... ויסות חושי... אוטיזם... PDD... דיסלקציה... דיסגרפיה... דיסקלקוליה... איחור התפתחותי... ליקווי ארגון נוירולוגי...

כולם מדברים על זה. אנחנו נלמד אתכם לטפל בזה.

כמקצוע!

כישורי למידה המרכז לקידום תפקודים



- **קורס למאבחנוים ומטפלים בגישת NDFA** טיפול ואבחון לכל הגילאים.
- **קורס למאבחנוים ומטפלים בגישת NDFA תוך מתן דגש על מתבגרים** בהפעלתם בתנועה, אומנויות לחימה ומגע.
- **השתלמות שנתית מוכרת לאנשי חינוך, הוראה ולאנשי מקצוע.**

אצלנו תוסמכו לטפל בליקווי למידה, היפראקטיביות, בעיות קשב, ריכוז ויסות חושי, ADHD, אוטיזם, PDD, שפה ותקשורת, דיסלקציה, דיסגרפיה, איחור התפתחותי, סדרבול תנועה, בעיות רגשיות, חברתיות והתנהגותיות ועוד.

כישורי למידה המרכז הארצי להכשרת מטפלים

09-8995406 (שלוחה 3) • www.kishurei-lemida.com

השראה ושאר רוח

איש מְנִיחַ הָאֵת מִדָּו
הַתְּגַבְּהָה דִּיהָ תְּלוּלִית הָעֶפֶר
מִגִּפְיֵי הַשְּׁחָרִים מִתְחַפְּרִים בְּתַחוּחַ
עֶכְשָׁו
הוא נושא עֵינָיו אֶל הָרוּחַ



הסתדרות המורים בישראל | אגף הכשרה והשתלמות
בית הספר המרכזי להשתלמות מורים

תל-אביב

קורסים והשתלמויות לשנת תשע"ז

לנכח לא מוויי? לא מרי!

יום שלישי

- < ללמוד מהחיים - הסוד של הצלחה אישית ומקצועית (שלב ב') (אחה"צ)
- < "איך לא חשבנו על זה קודם?" פיתוח חשיבה ופסיכולוגיה של קבלת החלטות
- < שילוב היבטים רגשיים בהוראה פסיכודרמה
- < כוחו של סיפור - הסיפור ככלי מרפא ומעצים
- < חינוך לבריאות ולתזונה נכונה
- < להתאהב בתל-אביב (רבתי) (סיורים)
- < טרור עולמי, המדיה הדיגיטלית ודור ה-Y - סדרת הרצאות (אחה"צ)

יום רביעי

- < ללמוד מהחיים - הסוד של הצלחה אישית ומקצועית (שלב א')
- < דור דור ומנהיגיו. החינוך - ערש יצירת המנהיגות
- < המסע לגילוי החזקות האישיות - פסיכולוגיה חיובית
- < תקשורת חיובית יוצרת חשיבה חיובית
- < אסטרטגיות לשמירה על הבריאות הפיזית והנפשית של המורה (אחה"צ)
- < מדברים ערבית - בידי אחי ערבי
- < ירושלים - עדות וטעמים (סיורים)
- < למידה התנסותית בכלים מתוקשרים - קורס בלמידה מרחוק (אחה"צ)
- < מסע - רגעים של חוויה

יום חמישי

- < "מחוברות" - חכמת המעגל הנשי
- < בתנועה מתמדת - אורח חיים פעיל ובריא
- < אמנות עכשיו - סיורי גלריות, מחיאותים ואמנות חוצות (אחה"צ)
- < עיצוב ישראלי עכשיו - סיורי גלריות (אחה"צ)
- < מסע במנהרת הזמן (סיורים)

יום ראשון

- < אימון (COACHING) אישי וקבוצתי במערכת החינוך
- < יש לך דקה פנויה? ניהול זמן
- < מחלום למציאות - הדרך להגשים מטרות
- < גישת ה-Caring וההיבט האנושי בחינוך
- < המורה עם העיניים בגב. הפרעת קשב - לא רק לתלמידים
- < שליטה בחיים - בחירה והתמודדות
- < מולטימדיה ואנימציה בהוראה
- < עיצוב גרפי ואמנות ממוחשבת (אחה"צ)
- < עיצוב גרפי למתקדמים (אחה"צ)
- < ביסוס הידע והשליטה במחשב
- < מידענות מתוקשרת - קורס בלמידה מרחוק (אחה"צ)
- < הוראה וירטואלית - קורס בלמידה מרחוק (אחה"צ)

יום שני

- < ללמוד מהרשת - סוד ההצלחה האישית והמקצועית באמצעות רשתות חברתיות
- < מיומנויות קריירה ומערכת החינוך למאה ה-21
- < ייעוץ ארגוני במערכות חינוך
- < מלחמת העולמות: התקשורת מול המשפט
- < עוצמות התקשורת האסרטיבית
- < מדברים ספרדית - Buena Vista
- < קולנוע: עובדים עלינו - החיים והסרטים
- < "האם השחור הוא ההיפך מלבן?"
- < התמודדות עם תפיסת האחר והאלימות כלפיו - קורס בלמידה מרחוק (אחה"צ)
- < לומדים בכל מקום, בכל זמן ועל כל דבר...
- < עם אייפדים
- < בניית מצגות לימודיות (אחה"צ)

הקורסים בשחור מוכרים גם ל"אופק חדש"

לפרטים ולהרשמה: 03-6-922-922 | www.itu.org.il

חוברת הקורסים
נשלחה לביתכם

לעולם בעקבות השמש

אמתי מור

חה טבעי יותר לכאורה מהקשר בין השראה לחינוך?

מורים, אפשר להניח, אולי אפילו צריך לקוות, תופסים את עצמם כדמויות מעוררות השראה. אחרת, מה הטעם בכל ההשקעה שלהם? הרי בשביל ללמד מה זו מטפורה או משוואה בשני נעלמים, אפשר לפתוח מחשב. ובכל זאת, מפתיע לגלות שקשה לדבר עם מורים על השראה. "זה פרדוקסלי", אומר אמתי טפרברג, 34, מורה לתנ"ך בבית ספר תיכון ברעננה: "אם אתה מנסה במודע לעורר השראה או להיות בעצמך מעורר השראה, אתה למעשה פוגע באפשרות שזה יקרה".

למה? "כי זה יוצא מלאכותי וזה לא עובד. תלמידים קולטים את המאמץ ותופסים אותך כמי שמטיף להם: 'תהיו ככה', 'תעשו ככה', 'זה חשוב, זה לא חשוב'. הטפה היא ההפך מהשראה". שלומית קרסקס, 45, מחנכת כיתות ג'-ד' בתלמוד תורה יסורי בבאר שבע, מוסיפה: "בפרספקטיבה של 22 שנה, אני יכולה להגיד לך שבתחילת הדרך שלי הייתי פותחת כל שיעור בשיר קודש בשביל ההשראה. היום אני לא יכולה לעשות את זה. היום רובצת עליי מטלת ההישגיות, המצוינות, מיצ'בים...".

הדברים סותרים זה את זה?

"מצוינות אפשר להשיג גם כשאתה לא רץ אחריה. כשאתה נשאר מורה אמיתי. ראיתי דברים קשים באותם מקומות שבהם רודפים אחרי תוצאות ורצים אחרי ציונים. כולם רוטנים, יש הרבה בלגן, אף אחד לא מרוצה ומוותרים על ההשראה".

מה עוד מפריע למורים לעורר השראה?

"אני רואה לפעמים ילדים מזויזים את היר על השולחן כאילו הם אווזים את עכבר המחשב. הם רגילים למסך ואני צריכה לקפוץ החוצה ולומר להם: 'הנה, יצאתי מהמסך, אני פה'. אני כמו מסך מקפץ, אני צריכה להיות מאוד אטרקטיבית ומאוד מושכת". בעיה נוספת, היא מודה, קשורה במורים עצמם. "הרבה פעמים אנחנו, המבוגרים, מתייחסים לקליפה ולא לעיקר. הרבה פעמים אנחנו עסוקים בלהיות מאוכזבים מהילד ואנחנו שואבים אותו לאכזבה הזאת. אנחנו צריכים להיות מעל זה. להתייחס לדבר המהותי". למרות הכול, היא אינה מתייאשת. "יש לי אני מאמין, והוא מנחה אותי. אני חייבת בכל שיעור להגיע לנפש הילד. לגלות את כוחות החיים שיש בו".

טפרברג מוסיף ש"עצם העבודה השגרתית, הקיום היום יומי, נראים בהרבה מובנים כמו משהו סיויפי, משהו קטן. השגרה מעצם היותה שגרה מקשה על השראה כי היא מנוגדת למאפיין מהותי של השראה – לעובדה שהיא נדירה".

אך בטרם מדברים על הקשיים, מוטב לאמץ את עצת הארנב לאלים ולהתחיל בהתחלה. מהי בכלל השראה? כיצד תופסים מורים את המושג החמקמק הזה ואילו ביטויים, אם בכלל, יש לו בעבודתם?

טפרברג: "השראה זה איזושהי רגע

שחורג מעבר לשגרה ומאפשר לך מבט כולל, מבט מלמעלה, על החיים ועל עצמך. זה לא קורה הרבה. אלו רגעים נדירים".

קרסקס: "בשבילי מדובר לפני הכול השראת שכינה. גודל הנשמה של הילד. בילדים יש תום וישרות, ומתגלם בהם ריבונו של עולם ביופי שלו. הם בעצמם מהווים עבורי השראה".

"זה מורכב", אומר אריק פרידמן, 39, מורה להיסטוריה, לתרבות ישראל ולאזרחות בבית ספר תיכון בירושלים. "אני יכול לתת כל מיני פרשנויות להשראה. יש השראה כמו בסרטים, משהו שאתה פתאום מקבל מחוץ לעולם, שלא הגעת אליו בכוחותיך, מתת אל, וזה קורה לעתים יותר נדירות. יש השראה בחיים עצמם. זו השראה שיכולה לנבוע מאדם שאתה מעריך, אישיות שאתה לומד עליה ואת הספרים שלה, אורח חייה או יצירתה, ואלו מעוררים בך רגשות חזקים ורצון להיות אדם טוב יותר. הבסיס האנושי הזה", הוא מסביר, "הוא הדבר שבא לידי ביטוי בהוראה שלי. כשאני מלמד אני מבקש להביא את הערך המוסף הזה, האנושי, לדברים שאני מלמד. ההשראה היא גם העמקה בחומר הלימוד שלפני כן לא הבנתי מספיק טוב, אבל עכשיו אני יכול להבין אותו, להבהיר אותו לעצמי ולתלמידים שלי בצורה הגיונית שיש בה משהו מעבר למילים עצמן". כדי לחדד את דבריו, הוא מביא דוגמאות מהשנה החולפת: "אתמול דיברתי עם מורה שמלמדת אתי פילוסופיה על זה שבכל שנה אנחנו עוברים על אותם טקסטים, וזה מדהים שזה אף פעם לא אותו הדבר, אלא כל פעם אחרת ועמוק יותר.

מורים מדברים על השראה, על עצמם ועל מה שביניהם



אמתי טפרברג:
אם אתה מנסה במודע לעורר השראה או להיות בעצמך מעורר השראה, אתה למעשה פוגע באפשרות שזה יקרה

בתרבות ישראל אני ממש חווה את זה בכל פעם שאני מלמד תכנים – אני מרגיש שלימדתי משהו מעבר לידע, הקניה של נקודת המבט שלי או הבנה עמוקה של התלמידים לנקודת המבט של הדרשן. הם יוצאים מהשיעור אחרת מכפי שנכנסו אליו".

אריק פרידמן:
השראה זה לא משהו שאתה מדבר אותו... אני לא נכנס לשיעור ורוצה להיות מקור השראה, אבל זה מסר שאנחנו חיים, או דרך שאנחנו הולכים בה, ואנחנו מקווים שהוא יחלחל



מחנכת כיתות ה'-ו' מבאר שבע. "אני מלמדת בנות, והמטרה שלי היא ליצור אצלן את הרצון לעלות למעלה. הן כבר תעלינה. מורה צריכה להיות אישיות לדוגמה ולדרוש מעצמה פי עשר ממה שהיא דורשת מתלמידיה. זו השראה בעיניי, להציע קרימה".

לכל אחד מהמורים הבנה קצת אחרת של המושג, וכל אחד מנסה לממש אותו בדרכו. "אני מגיעה לכיתה ומוצאת ילדים משתוללים ומתחצפים ומתפרעים", מספרת ציליק. "אני מבינה שזה לא אישי. יש בהם המון כוח ואני צריכה לקחת



אבישג ציליק:
אני מלמדת בנות, והמטרה שלי היא ליצור אצלן את הרצון לעלות למעלה. הן כבר תעלינה. מורה צריכה להיות אישיות לדוגמה ולדרוש מעצמה פי עשר ממה שהיא דורשת מתלמידיה



שלומית קרסקס:
בשבילי השראה היא לפני הכול השראת שכינה. גודל הנשמה של הילד. בילדים יש תום וישרות... הם בעצמם מהווים עבורי השראה

של הוגה דעות מהרנסנס. בניגוד לקטלוג האוטומטי שלפיו הוא שייך לעולם כזה או לעולם אחר (תקופת ימי הביניים לעומת הרנסנס), הבנתי שהוא חי בשני העולמות ונקרע ביניהם. אם שיקפתי את זה לתלמידים או הצלחתי, "אני משתדל להיות אותנטי", אומר טפרברג. "אני לא מאמין שיש נוסחה ברורה לעורר השראה. זה לא משהו שאתה מדבר אותו. ברגע שהכנסת את המילה לשיח, זה לא יהיה שם". מה שכן אפשר לעשות, הוא מוסיף, זה לתת דוגמה אישית: "לראות אותך מתנהג בצורה מסוימת, מקפיד על ערכים מסוימים, אם באופן עקבי ומתמשך ואם באיזה רגע קטן בשיעור או אפילו בשיחת מסדרון, יכול לעורר השראה במי שמולך".

לדבריו, "לשמוע משהו שתלמיד אומר, לראות קולגה שלי בחדר מורים עובד בצורה רצינית ואיכותית, אלו הדברים שנותנים לי השראה. בכל מקרה זה לא משהו מכון, זה נובע מהמבט של מי שאמור לקבל את ההשראה הזו". פרידמן מסכים ומוריד את תהיי ראשת העיר' או 'את תהיי מנהלת בית החולים. עכשיו, בואי נראה איך את צריכה להתנהג כדי לעשות את זה. אני רוצה להוציא לפועל את כוחות החיים שיש בכל ילדה על ידי אמונה ועידוד. אני מציבה לה מטרה".

פרידמן: "יש אירועים שבהם אני מרגיש שהעברתי שיעור ממש טוב. קראתי טקסט, לדוגמה, והבנתי אותו לעומק. לאחר מכן הצגתי אותו בכיתה בצורה מורכבת. למשל, טקסט מקוים שהוא יחלחל".

"הרבה פעמים אנחנו עסוקים בלהיות מאוכזבים מהילד מעל זה. להתייחס לדבר המהותי... אני חייבת בכל

ואנחנו שואבים אותו לאכזבה הזאת. אנחנו צריכים להיות שיעור להגיע לנפש הילד. לגלות את כוחות החיים שיש בו"

קרקסס: "אני לוקחת ילד כפוף כתפיים, ואומרת לו שילך זקוף. אני מאמינה בנשמה שיש בתוכו. אני מקלפת את הקליפות שיש בחוצפה או בהפרעה, ואני רואה שיש בו כוחות של חיים שאני רוצה להוציא לפועל". אחת הדרכים שלה היא להציב לפני הילדים דמויות מופת. "יש לנו המון סיפורים על צדיקים: הרב אליהו היה עני בילדותו ולמרות זאת הוא ויתר על הנעליים שלו למען חברו שהיה זקוק להן יותר ממנו. אני אומרת להם: 'אתם יכולים להיות ככה. ללמוד מזה'. לצערי, יש גם דוגמאות עכשוויות יותר על מפקדים וחייילים שמסרו את נפשם. אני מוצאת את הדרך להציג להם את זה בצורה שתעורר בהם השראה".

זה לא קצת בעייתי? אין פה סכנה לביטול עצמי של הילדים או לחלופין סכנה לעורר אותם לנסות לחקות את הדמויות האלו בכל מחיר ובלי להבין אותן לעומק?

"אני מעבירה לילדים שאני מאמינה בהם, קודם כול. כשמורה מאמינה באמת בתלמיד ומציבה לפניו דוגמה אישית אמיתית, זה חשוב. אני מספרת להם שגם לי כתלמידה היה קשה, ובכלל שקשה לי בחיים. אני מספרת להם מה עזר לי ואיך התגברתי. אני לא אומרת להם כל היום 'תהיה כמו הרב או כמו המפקד ההוא'. ממש לא. אני מדברת אליהם ואל מי שהם. למרות שיש תלמידים מפריעים וקשים, מעט מאוד פעמים קרה לי שהצליחו 'לפוצץ' אותי מכעס, כי אני לא מייחסת למעשה העכשווי משמעות. אני מאמינה בילד, ביכולת הסגולית שלו, ומתוך זה, מתוך האמונה, נוצרים חיים לא מלחיצים. הוא יודע שאני מאמינה בו. מה ילד צריך? מישו שיאמין בו. מבוגר אחד שיאמין בו. שהילד הזה ידע שהוא יכול".

למרות האמירה הזאת, יש הנחה סמויה ולפיה יש בבית הספר חלוקת



עבודה מוגדרת: השראה היא עניין למחנכים ולשיעורי חינוך ובשאר הזמן המורים המקצועיים מלמדים מקצוע. המורים רוחים את הרעיון הזה: "אני לא חושב שצריך להיות מחנכים כדי לעורר השראה", אומר פרידמן. "מורה מקצועי יכול להוות השראה ולאפשר לתלמידים לקנות את נקודת המבט הזאת. להרכיב משקפיים חדשים ולהיות משהו חדש. גם כשאתה הולך להצגה או לסרט או קורא ספר צריך לשאול אם אתה יוצא אחר ממה שנכנסת. האם זה יתרום להפיכה שלך לאדם טוב יותר? אם כן, קיבלת השראה".

ציליק: "אני מלמדת שפה ותנ"ך. אתה יכול לקחת טקסטים גדולים למחזאות רחוקים, ככל שהדמיון מאפשר. התנ"ך זה הדבר המופלא ביותר בעיניי. זה הספר הכי הכי, ויש בו הכול מכול – סיפורים, שירה, חינוך. זו השראה ענקית. כל הטקסטים המילוליים שאנחנו מלמדים יכולים לעורר השראה. כל דבר שמעורר עניין וחוויה משאיר זיכרון טוב של למידה אצל התלמידים".

קרקסס: "אני צריכה בכל שיעור להגיע לנפש הילד. אני יכולה להגיע לנפש הילד בשיעור תורה, ואני יכולה לעשות את זה בשיעור חשבון וגם בהפסקות. אני מבלה אתם בהפסקות, משחקת אתם, ושם, דווקא שם, אני מצליחה להגיע אליהם ולהעביר את המסרים שלי. שם זה מחלחל עוד יותר טוב אפילו".

טפרברג: "יש את המקומות האלה כמו המסדרון, ההפסקה, הטיוח השנתי, שבהם אתה לא בדיוק 'המורה', וזה מוריד הגנות ומפחית את הציניות ואת כל הדברים האלו שחוסמים את האפשרות מצד אחד לעורר השראה ומצד שני להיפתח אליה ולהיות פנוי אליה. במקומות האלה ההגנות יורדות והסיכוי להצליח גבוה יותר מאשר בשיעור, ששם כל אחד בתפקיד שלו".

לאורך ההיסטוריה נתפס "המורה" כאישיות בעלת השפעה יוצאת דופן. כאלה היו הפילוסופים היוונים, סוקרטס למשל, שנתפס בתקופתו כמי שמשחית את הנוער, וכאלו היו גם חכמי היהדות – רבי עקיבא לדוגמה. אפילו בעידן המודרני, שבו נשחק מעמד המורה במידה ניכרת, יש דוגמאות למורים גדולים ומשני חיים. אחד כזה הוא מארק תאקרי, מהסרט "לארונ' באהבה" בכיכובו של סידני פואטיה (1967), ואחר הוא רון ג'ונס, המורה שזיז את ניסוי "הגל" המפורסם, שהונצח אף הוא בסרטים ובספרים (ראו ריאיון עמו בהד

החינוך, אפריל 2014). חרף נטייתם של מורים אחדים להצטנע, אפשר לשמוע בדבריהם שגם הם שואפים להיות מורים מעוררי השראה. "אני תופס את עצמי כמורה במובן הרחב, שמלמד גם מחוץ לבית הספר", מעיד על עצמו פרידמן, "ואני רואה שליחות בלחנך, בלהעביר מסר מסוים הלאה. אני רואה את זה גם מחוץ לכותלי בית הספר ובמפגשים עם אנשים במסגרות בלתי פורמליות של חינוך והוראה. אולי זו מגלומניה, אבל זה חלק מהכוח המניע לעסוק במקצוע הלא קל הזה. אנחנו עובדים מתוך אמונה שיש לנו תפקיד חשוב להעביר איזושהי אמת ולתת השראה לתלמידים".

ציליק: "מורה, ואני אגיד את זה מיליון פעם, הוא המנהל של הכיתה שלו. הוא יכול להרים לשמים, והוא יכול להשפיל עד עפר. כל מה שקורה עם התלמידים שלו קורה בהשפעתו. יש מורה שמצליח ויש מורה שלא מצליח עם אותה כיתה או אותו תלמיד. תמיד, תמיד צריך להישאר דמות שמהווה דוגמה אישית ומעוררת השראה, למרות כל הקשיים". לדעתה, הדרך לעשות את זה היא עבודה קשה. "צריך לעבוד, לארגן את השיעור, את השנה. אם מורה מגיעה מוכנה לשיעור ובכלל היא יכולה להתמודד עם כל מטען".

הגבול בין השראה להערצה, אם יש גבול כזה, עדין. קשה לחצות אותו. "דווקא כשאתה עושה את זה בצורה מוצלחת", אומר פרידמן, "צריך להיזהר שלא לשרת איזה מפעל או מפלגה מסוימת, אלא להקפיד על משהו שלך, משהו שאתה מאמין בו ורוצה להעביר הלאה. אתה רוצה להשפיע ולממש את השליחות שלך, אבל לא להיות כלי בידי משהו אחר". אפשר לשלוט באפשרויות לגלוש לצד האפל, נקרא לזה, של ההשראה? דמוגוגיה או הערצה, למושג?

"המושג השראה אצלי נקי וחיוני. הייתי מקטלג את הצד השני שלו, האפל, בניסיון של מורים להיות מעין קצינים פוליטיים שמשרתים משהו פופולרי שאינו נובע מהצורך להעביר דרך, אלא מהצורך לצבור כוח. אנחנו מקבלים סיפוק מלהיות משמעותיים, אבל אם זה הופך להיות העיקר, זה מדרון מסוכן וחלקלק. זה לא מקום טוב. ברגע שזה מגיע למקום שמוחק את התלמיד או מבטל אותו, זה שלילי. לחז"ל יש דימוי של נר המדליק נר אחר בלי לאבד מאורו. אפשר לומר שהשראה חייבת להיות כזאת. לא להוריד מהאור של הילד".

"קח לדוגמה את דמויות המופת מהתנ"ך", אומרת ציליק, "אני מראה להם שמדובר שם על בני אדם עם חולשות. אלו לא מלאכים. התנ"ך מביא דמויות, שאול לדוגמה, שיש להן המון תכונות נפלאות, אבל גם עיונות, גם שנאה גדולה. מזה למדים גם מה לא לעשות ואיך לא להתנהג. אני בעד נקודות החולשה. להראות להם: חברה, הם בני אדם בדיוק כמונו".

טפרברג: "אני חושב שהשראה היא משהו שמניע אותך לפעולה. לא דווקא פעולה כמעשה. אפילו רק מחשבה מסוימת, הבנה חדשה על החיים. הערצה, או הטפה של איזה רעיון גדול, עושה את ההפך. במקרה הטוב הדבר המושלם גורם לך להתפעל, אבל שם זה נגמר. במקרה

הרע, זה מוריד אותך ומבטל אותך. אתה קטן לעומת זה, וזה ממש לא מניע אותך לשינוי. השראה גורמת לך לקום, גם אם זה רק בתודעה, ולשנות משהו – בעולם או בעצמך".

ומה בנוגע להשראה של המורים עצמם? באופן טבעי, הם שואבים אותם ממגוון מקורות. "אני מתקשה להבדיל בין מקורות ההשראה שלי כאדם ובין מקורות ההשראה שלי כמורה", מעיד על עצמו פרידמן. "אולי זה מעיד שהגבולות בין הדברים לא מספיק ברורים לי, ובמובן הטוב".

ובכל זאת, מהם המקורות האלו? בעיקר מורים ומרצים שהיו לי. היו לי מורים נהדרים שלימדו בצורה מאוד טובה, אבל יש מורים שהמבט האנושי שלהם לימד אותי משהו. הסבר.

"אני בא מעולם דתי. השילוב בין הדת לבין להיות חוקר, כלומר, אדם מודרני, חוקר וביקורתי, לא פשוט. היו דמויות שלמדתי אצלן במהלך השנים והשילוב הזה בא לידי ביטוי. זה מקור השראה. אני מקווה שגם התלמידים שלי מקבלים ממני את הזווית הזו. מצד אחד כבוד והערכה למקורות, ומצד אחר היכולת לקרוא אותם בעיניים ביקורתיות וליצור מהמפגש הזה משהו חדש".

קרקסס: "אני מחוברת לשיעורי תורה וחינוך. זה מקור ההשראה הכי גדול שלי. אני שואבת המון כוח מהרב שאני לומדת אצלו. אחרי שיעור כזה אני שלומית אחרת שמגיעה לכיתה. יש לי מנהל בית ספר שמאפשר, שמבין. כשהוא מדבר עם התלמידים הוא מדבר אל הנשמה שלהם. הרבה פעמים לא הבנתי אותו, אבל למדתי לראות איך הוא חוצב פנימה לתוך התלמידים ומרים אותם. והתנ"ך כמוכן. אני לוקחת דמויות מקראיות – אברהם, משה, מרים, יעל, גם מתוך החומר הלימודי, והן הופכות

להשראה. בהקשר של יום העצמאות, למשל, דוד בן-גוריון. הוא השראה ענקית עבורי. סיפרתי לתלמידים איך כנער הוא הלך ללמוד טורקית מתוך הבנה, שנים לפני שהייתה מדינה, שהוא רוצה להיות דמות מרכזית בבניית המדינה שבדרך. יש המון דוגמאות. אם החיפוש אחר השראה מניע אותי, אני אמצא אותה בכל מקום".

טפרברג: "אתן לך דוגמה למורה מבית ספר קודם שלימדתי בו, שפרשה לאחרונה. היא הייתה 'הארד וורקר' אמיתית. לא התעסקה בכלל בנראות ובשיווק של מה שהיא עושה. זה לא מובן מאליו. היום השיווק הפך להיות דבר מאוד חשוב בחינוך. אבל היא הייתה 'אולד סקול'. פשוט עבדה מתוך מסירות ובצניעות ובשקט".

העובדה שהיא לא שיווקה את עצמה, הוא מספר, לא מנעה ממנה להיות דמות מוערכת בבית הספר. "ראיתי איך התלמידים שלה מסתכלים עליה, איך מורים אחרים רואים אותה. גם אני בעצמי. בהפוך על הפוך היא ויתרה על הטרנד הזה של לפרסם כל דבר ולמתג את עצמה, אבל כולם התפעלו ממנה. להגיע למצב כזה בגיל פרישה מבחינתי זה אידאל. להיות 'אול אין', עד הסוף".

"הילדים הם מקור ההשראה הכי גדול", מתמצת ציליק תחושה משותפת לכל המורים בכתבה. "במיוחד אני מאושרת לראות תלמידות שלי מהעבר שגדלות ופעילות. אחרי 28 שנה במקצוע, זה בעיניי מקור ההשראה והאושר הכי גדול. שואלים אותי איך אחרי כל השנים האלו את עדיין מגיעה ככה מחייכת תמיד, ואני עונה שככה אני מרגישה. ילדים זה הדבר הכי נפלא. אחרי כל התפקידים שעשיתי במערכת, בכל הרמות, זה מה שאני רוצה. להצמיח את הילדים".



ישראל שורק

ללמוד לאהוב, ללמוד להתפעל, ללמוד לשאוב השראה

השראה, בניגוד למה שחושבים, היא מושג מדויק ולא הלך נפש מעורפל כמו מוזה. השראה היא מופת שמקורו בזולתנו בשעה שהוא נוכח בלבנו ומכוון את התנהגותנו. לפיכך, אדם חכם ורגיש יכול לתת לבו ודעתו למאפייני האישיות והפעולה של אותו מופת ולסגל אותם לעצמו. אמרו מעתה: השראה תורה היא, ולימוד היא צריכה

הדרך לקבלת השראה: אהבה בעיניים פקוחות

המושג השראה כולל שתי משפחות סמנטיות. האחת עניינה חוויה נפשית פנימית. משפחה זו כוללת בתוכה קרבה למושגים שקשה לנו להסבירם אפילו לעצמנו, למשל מוזה – רוח מיוחדת ששורה בתוכנו, עוצמה טמירה שאנו חשים בה, אנרגיה רוחנית בלתי מצויה, סוג של התעלות נפשית, במידה מסוימת ובהשאלה: מי ששורה עליו השכינה, אותה גדלות שדומה כי מקורה נשגב וגבוה הרבה מאתנו.

המשפחה האחרת, שבה נעסוק, מודעת לעצמה הרבה יותר, קונקרטית הרבה יותר ומכוונת החוצה: במשפחה זו נפגוש התפעלות (ממישהו או ממהשהו), התפעמות (מאדם, מהתנהגותו, מהתנהלותו, מאורחותיו), הערצה, כמיהה להידמות לאחר או לפעול ברוחו.

נתבונן כאן בשני דגמים של שאיבת השראה. באומרנו "שאיבת השראה" ברור שאיננו עוסקים בהשראה כמוכּן של "הלך נפש" גרידא. איננו עוסקים בהשראה שהיא רק תחושת רוממות וייעוד. אדרבה: נתבונן באותן דמויות שחיות בנו אף על פי שלא נולדו בתוכנו, ונתהה כיצד ומדוע אימצנו אותן כחלק מזהותנו, מדוע וכיצד בחרנו בהן להיות המצפנים שלנו בעולם ובאיוה מוכן ביכולתנו לשלוט על תהליך שאיבת ההשראה, שהוא אחת הפסגות הסמויות מן העין של הפרקטיקה החינוכית.

ישראל שורק, עורך הד החינוך, עומד בראש מכון במחשבה תחילה לפילוסופיה מעשית



מימין: ניטשה, שופנהאור, צוויג וקונפוציוס

מודל ראשון: "עשה לך מודל השראה גדול מהחיים"

1. תלמיד בוחר מורה

פרידריך ניטשה, הפילוסוף הגרמני הנודע ורב ההשפעה (1844-1900), כותב באחד מחיבוריו: "[בנעוריי] כאשר חלמתי בהקיץ [...] חשבתי לתומי שהגורל יטול ממני את העול והחובה הנוראים לחנך את עצמי. חשבתי, שבבוא העת אמצא לי פילוסוף כלשהו שיחנכני, פילוסוף אמיתי שראוי להישמע לו בלא הרהורים יתרים, שכן היינו בוטחים בו יותר מאשר בעצמנו" (ניטשה, 1999: 24). חשבו לרגע כמה תמוהה המשאלה הזאת, להישמע לאדם אחר מתוך אמון מוחלט וללא "הרהורים יתרים". תמיהה זו גוברת שבעתיים נוכח ההקשר: כמיהה זו למתן אמון מוחלט, נטול סייג, עיוור ממש, באדם אחר באה מפיו של האדם הביקורתי, החריף והנוקב ביותר שפעל באירופה במאה התשע עשרה; אדם שכתביו המאוחרים מלאים בכותרות יהירות כגון "מדוע אני חכם כל כך", "מדוע אני כותב ספרים טובים כל כך", אדם שקורא לקוראיו לנתץ לרסיסים כל מוסכמה וכל נוהג שרירותי, אדם שבו לכתבי הקודש ובעיקר לנטייה האנושית לציית ולהיות מובל. ובכן, אדם כזה מתוודה בפנינו כי בתהליך צמיחתו שלו שאף למצוא מורה לחיים וללכת אחריו בעצימת עיניים מתוך הרדמה מכוונת ומודעת של כל ביקורת ותשוקת ביקורת. אין זה סתם וידוי על תהליכי שאיבת ההשראה של ניטשה: לדעתו של הפילוסוף המקורי והנועז הזה, אי אפשר לשאוב השראה אלא בהתמסרות מלאה להנהגתו הרוחנית של אדם אחר.

ומה היה תהליך הבחירה של ניטשה באותו מורה? בתחילה, ניסוי ותעייה: "לא מצאתי פילוסוף כזה וניסיתי פילוסופים שונים [...] עלול אדם עם הצורך הזה בלבו להתרוצץ בכל רחבי גרמניה [...] ולא למצוא את מחוז חפצו" (שם: 25). כלומר, ניטשה מחפש באופן אקטיבי. הוא אינו מחכה לנס, לפגישה אקראית וגורלית, לצירוף מקרים. ואז מופיע האדם שהוא מבקש: ארתור שופנהאור. הבה נתחקה על המשכו של התהליך, שמילת המפתח להבנתו היא אינטואיציה. חיוני להדגיש כבר כעת כי אינטואיציה אינה זהה כלל וכלל למה שנהוג לקרוא בשפה העממית "תחושת בטן". אינטואיציה דומה יותר לרווחה רוחנית, לאותה תחושה שבריעבר אפשר תמיד לנמק אותה. בשום פנים ואופן אין מדובר בגחמה או שרירותיות לב. מדובר בהבנה עמוקה כשם שהיא ספונטנית ש"מצאנו את הדבר". כך מתאר זאת ניטשה:

אני נמנה עם אותם קוראי שופנהאור היודעים בוודאות, לאחר קריאת העמוד הראשון בכתביו, שיקראו את כל העמודים ויאזינו לכל מילה שאמר אי פעם. אמונתי בו התעוררה כהרף עין ושרירה וקיימת היא עתה כפי שהיתה לפני תשע שנים. אני מבין אותו כאילו למעני כתב את כתביו. מטעם זה [...] מעולם לא מצאתי בהם פרדוקס כלשהו [...] שכן מהם בכלל פרדוקסים אם לא קביעות שאינן מעוררות אמון, שמחברן קבע אותן מחוסר כנות, מפני שרצה להבריק [...] ולהוליך שולל. שופנהאור [...] לא רוצה לזהור כי הוא כותב לעצמו [...] שופנהאור לעצמו מדבר (ואפשר לדמות זאת) לבן שאביו מדריכו (שם: 27-28).

השראה ושאר רוח

מה אנו למדים מן התיאור הזה: מדובר באינטואיציה שאומרת "בשבילי נכתבו הדברים". אני הוא אבן הבוחן. אני בוחר בעיני הבשר ובעיני הרוח באותה דמות שתובילני כברת דרך בחיי, ממש כאותו בן ששם את ידו הקטנה בתוך ידו הבוטחת והגדולה של אביו ופוסע לצדו בהשקט, בבטחה ומתוך שמחה. כלומר, מדובר בבחירת אב רוחני ממש. במקום אחר כותב ניטשה ברוח זו: "מי שאין לו אבא טוב חייב ליצור לעצמו אחד" (ניטשה, 2008: ס', 381).

כאשר ניטשה מזהה את הדמות שממנה ישאב השראה מעצבת זהות לשארית חייו, העניין מתבטא, פשוט כמשמעו, בנשימה צלולה של אוויר נקי. הוא מתאר רושם ראשון של תודעת רוחה עמוקה, "רושם פיסילוגי כמעט". אבל תהליך בחירתו של המורה לחיים אינו מתמצה באותה אינטואיציה. תחושת הרווחה שדיברנו עליה אינה אלא צעד ראשון.

ניטשה בוחן את האינטואיציה שלו עצמו: הוא מזהה שלוש תכונות של שופנהאור שלדעתו מסוגלות לעבור במעין תורשה רוחנית לבניו המאומצים: במקרה של ניטשה מדובר בכנות, עליצות ויציבות. הגילוי הזה יאפשר לו להציע מתכון, המתכון היחיד בכל כתבי ניטשה, לזיהוי תכונות היסוד של האדם. תהליך הזיהוי הזה יוכל להקל עלינו מאוד בבואנו למצוא בדיעבד את מורינו האמיתיים או לבחור את מורינו להמשך הדרך.

כך מנוסח המתכון:

	התר לנפש [...] לשאול עצמה, בהביטה לאחור על חייה: מה באמת אהבת עד עתה, מה משך ושבה את נפשך, מה שלט בך ובריבזמן גרם לך עליצות ושמחה? בחן כסדרם מושאי הערצה אלה [...] [הם יגיבו] את חוק היסוד של העצמי האמתי שלך. השווה בין מושאי הערצה אלה, בחן כיצד משלימים הם זה את זה, מרחיבים זה את זה [...] כיצד יוצרים הם סולם [...] שכן ישותך האמתית אינה טמונה עמוק בתוכך אלא גבוה לאין ערוך מעליך (1999: 23).
--------------------------	--

מן המתכון הזה, שהוא חריג ביותר בכתבי ניטשה, אנו למדים שהבחירה בדמויות שמהן נשאב השראה יכולה להיות אינטואיטיבית, אך היא יכולה להיות פרי גילוי מכוון, פרי חקר עצמי רציונלי. כך או כך, בדיעבד הבחירה הזאת ניתנת תמיד לאישוש רציונלי ולהנמקה.

לדידו של ניטשה דרוש תנאי נוסף, שאינו מאפשר לדמות הנבחרת להיות בדיונית או דמיונית: התנאי הוא שהמופת האנושי הזה "חייב להינתן על ידי חיים גלויים לעין ולא על ידי ספרים גרידא" (שם: 30). ודוק: ההשראה עצמה, התכנים של אותו מופת אנושי, מועברת אלינו "באמצעות ארשת הפנים, יציבות הגוף, הלבוש, המוון ומנהגי חיים יותר מאשר בדיבור או אפילו בכת"בה" (שם: 30–31).

זה היה ניטשה הצעיר. פילוסוף מבריק, בתחילת דרכו, המחפש כיוון ברור בחייו ומבין שדרוש לו מופת אנושי מובהק להיאחו בו. ניטשה נותן אמון מלא באינטואיציה. זה לא משתנה גם כערוכ ימיו: בספרו המפורסם "כה אמר ורתוסטרא" פונה ניטשה אל הקוראים במשפט הפתייני הבא: "מעקה אני על שפת הורם [כלומר אנו, הקוראים נישאים בורם, נגרפים במימיו העכורים]. מי שיכול לאחוז בי – יתפסני. אך אינני משענת" (ניטשה, 1975: 39). בקבלת השראה יש ממד מובהק של כניעה לפיתוי. לא במובן הוול

והמגונה של המילה אלא במובן אחר: השלמה עם העובדה שאין ולא ייתכן נימוק מכריע ליציאה הראשונית לדרך חדשה. היציאה הראשונית לדרך אינה יכולה להיות מעוגנת בשכל לבדו. אנו כבר יודעים שלכל נימוק בעד שינוי תוכל עצלותנו ופחדנותנו לגייס נימוקי נגד. על כן תופס ניטשה את הפילוסוף בראש ובראשונה כפתיין. אדם שמציב כמיהה גדולה, שרק אחרי התנועה אלי מימושה יגיעו הנימוקים שתומכים בה. משמעות הדבר היא שייעודו המרכזי של פילוסוף הוא לנסוך השראה בזולתו, ולא להסתפק בשכנוע בצדקת עמדתו.

האם הדברים הללו נוגעים גם לאותו מורה המבקש לתכנן את מהלך שיעורי ההיסטוריה שלו? בהחלט כן! בטקסט שכותרתו "כיצד מועילה ומזיקה ההסטוריה לחיים" כותב ניטשה שאמנם תכליתנו היא האמת, אך באשר האמת היא כל מה שמחיה אותנו, כל מה שמצמיח אותנו, כל מה שמפיח בנו כוח ותקווה, עלינו לבסס את תוכני הלימוד ואת המתודה שלנו על בסיס השיקול האחד והיחיד הזה: על המורה להיסטוריה, למשל, להבליט את אותם אנשים ומאורעות שיש בהם גדולה אנושית. שהרי אם הגדולה הייתה אפשרית אי אז בימים, משמע שהיא אפשרית גם בימינו אלה ולפיכך, כמחנכים, עלינו לטעת את הערגה כלפיה. אם מן ההיבט

"אמר המורה: אפילו בשעה שאני מתהלך בחבורה של שלושה, מובטח לי שאמצא בהם מורה. אברור את הטוב שבהם ואתנהל אחריו"

ה"שמרני" היה בהיסטוריה מה שטיפח ושימר סגולות אנושיות כגון אומץ לב ועמידה על עקרונות גם בימים קשים ודורסניים (של האינקוויזיציה, למשל), עלינו לבחון מה שימר את הסגולות הללו כדי להוסיף ולשמרן גם כיום. ולבסוף, אם היו בהיסטוריה כוחות ביקורתיים, מאתגרים, נועזים שהראו לנו כיצד יכולים בני אדם לפעול "מחוץ לזמנם" (וכך ניטשה חושב על עצמו, כמובן), אזי אנשים אלה ישמשו לנו מופת בביקורתיותם (ניטשה, 1978). ההשראה היא אפוא המנוע החינוכי המרכזי של החינוך. אם אין המורה יכול להוות דמות כזו בעצמו, לפחות יכוון את לבו ורוחו של התלמיד אל דמויות כאלה שמצויות בעולם או שלפנים היו מצויות בו.

2. מתן השראה וקבלתה: התגברות עצמית מתמדת

קונפוציוס, ההוגה הסיני הרגול, אחד מגדולי המופתים האנושיים שחיו אי פעם, ביסס חלק חשוב ממשנתו על דמותו של איש המעלה. אדם המעלה אינו נזיר הספון בבדידותו, ואין הוא איש רעים להתרועע. מדובר באדם המודע להיותו מופת, דגם לחיקוי, היפעמות והערצה, אבל עובדה זו, מודעות עצמית זו, אינה גורמת לו לזחירות דעת, אף לא לצל של יהירות. קונפוציוס אומר ביחס לאחד מתלמידיו: "הוא אינו מביא לי כל תועלת. כל מה שאני אומר מסב לו הנאה". שני דברים אנו למדים ממשפט זה:

האחר, אין למורה, שמעוניין לשמש השראה לתלמידיו כל עניין בתשואות ובהערצה גרידא. האחר, איש המעלה אינו מי שהגיע לפסגת האנושיות, אלא מי שאינו חדל לטפס לכיוונה. קונפוציוס רוצה ללמוד מתלמידיו, ולא רק לאלף אותם בינה.

גישת ההשראה של קונפוציוס מבוססת על מאמץ מתמיד ועל התגברות עצמית. התגברות על הצורך, הנואש לעתים, להיות מקובל, נאהב, שייך. הכמיהה הזאת, להיות נאהב ומקובל איננה סינית ואיננה יהודית. היא איננה עתיקה ואיננה עכשווית. זו כמיהה כלל־אנושית ועל־זמנית. כל אדם מעוניין להיות אהוב. כל בן אנוש הוא חלק מרקמה אנושית גדולה ממנו. אין איש מעוניין להיחשב חריג או מודר. ראו בדיאלוג שלהלן כיצד קונפוציוס עונה במישרין לאתגר האוניברסלי הזה:

תלמיד: מי שאנשי כפרו כולם אוהבים אותו, מה דעתך עליו?
קונפוציוס: עדיין אין בזה די.

תלמיד: ומי שאנשי כפרו כולם שונאים אותו?

קונפוציוס: אין בזה די. [טוב מהם הוא מין] שהטובים באנשי כפרו אוהבים אותו והרעים באנשי כפרו שונאים אותו (קונפוציוס, 2006: י"ג, 24).

בניגוד גמור לפילוסופיה הבודהיסטית ולגישתו של קרישנמורטי, למשל (ראו מאמרו של דני רווה בגיליון זה של **חד החינוך**), קונפוציוס בהחלט מתיימר לאחוז באמת ואין לו כל רתיעה מאפיון בהיר של דרכו, דרך שבאה לידי ביטוי בכל מישורי החיים וביחס לכל סגולה טובה, כפי שמדגים מאמר נוסף, אחד מני רבים:

	שאל דזה לו: איזהו האיש שנוכל לכנותו רם המעלה? אמר המורה: מי שהוא רציני וביקורתי ובה בשעה נעים הליכות נוכל לכנותו "רם המעלה". במחיצת חבריו הוא רציני וביקורתי ובמחיצת אחיו הוא נעים הליכות (קונפוציוס, 2006: י"ג, 28).
--------------------------	---

אם אפשר להדגים את אורחות החיים והחשיבה הראויים לאדם המעלה, מדוע נחוצה בכלל השראה? מדוע לא נתייחס לפירוט הסגולות ואורחות ההתנהגות המומלצים הללו כאל מתכון שכל מי שינהג על פיו יוכל להגיע למעלתו של קונפוציוס? איפה נכנסת ההשראה לתמונה?

התשובה פשוטה: אם לא תשווה בנפשך אדם, בן תמותה כמוך, שנוהג כך, תתקשה להאמין שהדבר אפשרי. תהיה לך נטייה לוותר לעצמך. יותר מזה: כדי לגייס את תעצומות הנפש הדרושות להתגברות העצמית עליך להפעיל את הנפש, את ההשתוקקות, האהבה, הכיסופים וההתפעמות אשר רק אדם גדול באמת יכול לעורר בך.

	דזה לו שאל על חכמת השלטון. אמר המורה: היה להם דוגמה ועורר אותם [...]. ביקש דזה לו לשמוע עוד. המורה אמר: "עשה זאת ללא לאות" (שם: י"ג, 1).
--------------------------	--

קונפוציוס מתואר לא רק דרך דבריו, אלא גם באורחות התנהגותו – למן הרגלי האכילה והישיבה שלו ועד שיחתו, קצב הליכתו ומבע פניו בסיטואציות מיוחדות, למשל בניהום אכלים או במפגש עם סמכות. הנה כמה דוגמאות מן הפרק העשירי ב"מאמרות", המוקדש כולו לעניין זה.

כל עוד לא יושרה יפה מחצלתו לא היה יושב [...] גם אם היתה ארוחתו אורז גס או מרק ירקות היה מפריש ממנה תקרובת בארשת פנים הראויה להקרבה (שם: י, 12–11).

בחצר, כשדיבר עם השרים הזוטרים, נהג בנינוחות ובנועם. כשדיבר עם השרים הבכירים נהג בעדינות ובישירות. במחיצת השליט נהג כיראת כבוד ובהיסוס, מקפיד בהידור גינוניו (שם: י, 2).

במזונו, לא פסל אורז מנופה היטב ולא בשר טחון עד דק [...] מזון שצבעו דהה – לא אכל [...] מזון שלא בושל כראוי – לא אכל [...] מזון שלא הוגש במועד – לא אכל [...] מזון שלא תובל ברטבים כראוי – לא אכל [...] רק יין היה שותה בלא מידה קבועה, אך לא עד שיבוש־הדעת" (שם: י', 8). כשעלתה האורווה באש שאל המורה [...] "האם נפגע מִישהו?" ולא שאל על הסוסים (שם: י', 17).

קונפוציוס מצטייר כדקדקן טקסי מן המעלה הראשונה, אך יש משהו מכמיר לב בגדלות המחשבה המשוקעת בפרטים הקטנים. התנהגותו לכאורה ניתנת לצפייה, אך לא כך מחשבתו. אנושיותו והיכולת לשוות את דמותו בעיני הרוח באופן ציורי ומוחשי כל כך, הן הכרח ליכולת לשאוב ממנו השראה.

חשוב מכול: גם יכולת ההתפעלות עצמה יכולה להילמד מקונפוציוס. הוא אינו חדל להתפעל, וכנות התפעלותו מאנשים שפגש או שמע על הצטיינותם האנושית אינה מוטלת בספק. התפעלות מקונפוציוס היא גם התפעלות מכושרו להתפעל.

	היציאה הראשונית לדרך אינה יכולה להיות מעוגנת בשכל לבדו. אנו כבר יודעים שלכל נימוק בעד שינוי תוכל עצלותנו ופחדנותנו לגייס נימוקי נגד. משמעות הדבר היא שייעודו המרכזי של פילוסוף הוא לנסוך השראה בזולתו, ולא להסתפק בשכנוע בצדקת עמדתו.
--------------------------	--

	שאיבת השראה מקונפוציוס היא גם שאיבת השראה מאדם הנוהג לשאוב השראה. כאשר אומר קונפוציוס "אפילו בשעה שאני מתהלך בחבורה של שלושה מובטח לי שאמצא ביניהם מורה. אברור את הטוב שבהם ואתנהל אחריו" (שם: י', 22), אני מאמין לו שכך נהג. גְּדוֹל מְאֻצִּילי ההשראה הוא גם גְּדוֹל שואבי ההשראה.
--------------------------	--

	מודל שני: שאיבת השראה כתהליך של התאהבות
--------------------------	--

סטפן צוויג מתאר בספרו הנפלא "העולם של אתמול" את חייו כאוסף מפגשים עם אנשים דגולים שעיצבו את אופיו, נחרתו בזוהתו והשפיעו עמוקות על כל מה שעשה. מה שמעניין באוסף המפגשים הללו אינו עצם קיומם וההכרה בגדולתם של אותם יוצרים מעוררי השראה, אלא המאמץ הרוחני, המודע, של צוויג לשאוב מהם את ההשראה, לכוונן את ההתפעמות שהם מעוררים

בו, לתת שם ולצקת משמעות באותן סגולות שמהם רצה להיות מושפע.

השראה היא אפוא התבוננות פנימה ולא רק החוצה. צוויג נחוש להתבונן וללמוד, להקשיב ולספוג. ההשראה אינה מתרחשת בתודעתו סתם כך באקראי: הוא מפנה לה מקום וכמו מעתיק אותה לאותן מחיצות בלבו שיעיד בדיוק בשביל זה. כדי לשאוב השראה ככה, כמו סטפן צוויג, צריך אדם לסלק כל שמץ ציניות מרוחו. הוא צריך לשמר כל העת את הילד המתפעם, המתלהב, המתרגש שבו. דומני שרק יחירי סגולה ניחנו באומץ הדרוש להתלהבות תמימה כזאת.

ההתלהבות התמימה הזאת מקורה בהחלטה מפוכחת. צוויג פשוט החליט לחיות ככה. "לראות הרבה, ללמוד הרבה, ורק אז להתחיל! לא לצאת אל העולם בפרסומים נחפזים" (צוויג, 1982: 101). הוא מתאר את רגעי פגישתו הראשונים עם המשורר הצרפתי אמיל ורהארן בבירסל בתחילת המאה העשרים כמו שאדם מאוהב מתאר את אהבת חייו: "הוא בא טעון חוויות והתלהבות [...] התלהבות זו היתה לו להרגל. כשלהבת היתה שבה ופורצת מפיו, והוא הפליא לחזק את דבריו בתנועות חדות. משפתח את פיו כבש את השומעים, מפני שהיה פתוח כל כולו, חשוף לכל חידוש, בלי לדחות מפניו שום דבר" (שם: 103).

נתעכב לרגע על הקשר שבין תיאור ההתפעמות המביך כמעט של צוויג, ההתפעלות המתמסרת כל כך, לבין האופן שבו אוהבים ואוהבות מתארים את התאהבותם. דומה שאין הברל של ממש בין תיאורו הנלהב של צוויג את המשורר הנערץ עליו ברגעי התוודעות הראשונים לבין תיאורי אהבה ארוטיים בין גבר לאישה. ואכן, יש ממד ברור של התאהבות ביכולת לספוג השראה בדרך ישירה כזאת. אילו הייתה ההשראה מתווכת דרך מנגנוני ביקורת וחשדנות, דרך מסנני ספק ותהיות, היא הייתה חרלה להיות השראה והופכת לאוסף של מסקנות לוגיות או לרצינונליזציה של השפעה.

בשלוש שעות אלו למדתי לאהוב את האיש כפי שאהבתיו אחר כך כל ימי חי. היה בדמותו איזה ביטחון שלא התפרש אף לרגע כזחיחות דעת. הוא שמר על אי תלות בכסף, העדיף לחיות בכפר ולא לכתוב שורה אחת שכוחה יפה ליומה ולשעתה בלבד [...] די היה לו בחבריו ובנאמנותם. הוא לא התפתה אפילו לפיתוי המסוכן ביותר [...] התהילה [...] לא משועבר לשום עכבה, לא נבון משום גאוה, אדם חופשי, עליו, מתמכר על נקלה לכל התרגשות. כשבילית במחיצתו חשת התעוררות ביצר החיים שלך (צוויג, 1982: 104).

אולם שאיבת השראה אינה רק עניין של התאהבות, או נכון יותר מאמץ להתאהבות. כדי שהיא תצליח עלינו להנמיך מאוד את מפלס האגו שלנו. הגאוותן לא יצליח להתפעל כך. היחיר לא יניח לעצמו להתמסר לכוח גדול ממנו. והרי אי אפשר לשאוב השראה מאדם או מסגולתו של אדם אם איננו מכירים בגדולתו. כשצוויג מתאר את פגישתו עם רומן רולאן אנו מבחינים תחילה באותו ממד בלתי נמנע של התאהבות: "לראשונה ראיתי את עיניו הכחולות שאורן לא שכיה, העיניים הצלולות והטובות ביותר שראיתי מימי, עיניים המעלות בשעת שיחה צבע ואש ממעמקי הרגש" (שם: 165-166).

בהמשך מצטרפים ממדים נוספים אל "תחנת השאיבה" שלנו. צוויג מתפעל מידיעותיו הרבגוניות שהאפילו על ידיעותיו שלו.

איש אשכולות היה רומן רולאן לפי תיאורו של צוויג, שכן שלט בספרות, בפילוסופיה, בהיסטוריה, ואף הכיר כל תיבה מוזיקלית. האם צוויג מגזים? מובן שהוא מגזים, וברור שבהקשר אחר יהיה הראשון שיודה בכך. כל העניין הוא בהגזמה או נכון יותר באיבוד המבוכה הטמונה ביכולת להעריץ אדם אחר, שכן הערצה כרוכה בתודעתנו בהתבטלות עצמית, במחיקת אישיותו של המעריץ. במילים אחרות: סוג של השפלה.

זוהי טעות גמורה. נמיכות הרוח (הזמנית) לנוכח מושא ההשראה היא שמאפשרת לנו להכיל אותו בתוכנו באופן עמוק וכן. בסופו של דבר נוכחותו בתוכנו תתבטא בדרכנו שלנו. סטפן

אין הבדל של ממש בין תיאורו הנלהב של צוויג את המשורר הנערץ עליו לבין תיאורי אהבה ארוטיים בין גבר לאישה... יש ממד ברור של התאהבות ביכולת לספוג השראה בדרך ישירה כזאת. אילו הייתה ההשראה מתווכת דרך מנגנוני ביקורת וחשדנות, היא הייתה חדלה להיות השראה והופכת לאוסף של מסקנות לוגיות

צוויג מפורסם ומצליח בזכות עצמו. בכל זאת הוא כותב על רולאן ממרחק השנים את המילים האלה: "הרגשתי לידו, וזו לי תמיד תחושת אושר, את עליונותו האנושית, המוסרית, את חירותו הפנימית נטולת הגאוה [...] ראיתי בו את האיש שיהיה מצפונה של אירופה בשעה המכרעת" (שם: 166).

האם צוויג מאמץ רק מרכיבי השראה נשגבים ומרוממי נפש? לא. גם את הפסימיות הנוקבת שלו שאב צוויג מרולאן. כאשר אומר לו רולאן שהכוחות הרוחניים לשנאה בעולמנו אלימים ותוקפניים יותר מטבעם (ולכן חוקים יותר בחשבון אחרון) מכוחות הפיוס, צוויג מאמין לזה, כשם שהוא מאמין בגורל הסיזיפי של האמן להיאבק ברוע. אבל הוא כותב בהמשך תיאורו את רולאן: "הרגשתי את יגונו על שבירותו של העולם המוחשי. האמנות עשויה לנחם אותנו, את היחידים, אבל אין בכוחה לעשות דבר נגד המציאות" (שם: 167).

נוכח המשפט הנוקב הזה אולי קל יותר להבין מדוע שם צוויג קץ לחייו ב־22 בפברואר 1942 בברזיל.

כיצד אפשר לסכם עיון זה על שאיבת השראה? גם ענקי רוח נעשו מה שנעשו מפני שאפשרו לעצמם להיות מושפעים, מפני שהתמסרו להתפעלות ונתנו לה למסוך את זהותם, מפני שאפשרו לעצמם להוקיר בכל לבם אדם אחר ומפני שבשלבי ההתהוות של זהותם מעולם לא נתנו לאגו שלהם מקום גדול מדי. הדרך אל ההשראה עוברת בשערי הענווה. ■

מקורות

ניטשה, פ' (1975). **כה אמר זרתוסטרא** (י' אלדד, מתרגם). ירושלים: שוקן.
ניטשה, פ' (1978). **דמדומי שחר; כיצד מועילה ומזיקה ההיסטוריה לחיים** (י' אלדד, מתרגם). ירושלים: שוקן.
ניטשה, פ' (1999). **מסות על חינוך לתרבות** (י' גולומב, מתרגם). ירושלים: מאגנס.
ניטשה, פ' (2008). **אנושי, אנושי מדי: ספר לחופשיים ברוח** (י' גוטשלק וא' טונבאום, מתרגמים). ירושלים: מאגנס.
צוויג, ס' (1982). **העולם של אתמול** (צ' ארד, מתרגם). תל אביב: זמורה ביתן.
קונפוציוס (2006). **מאמרות** (א' כץ, מתרגמת). ירושלים: מוסד ביאליק.

הסתדרות המורים בישראל | אגף הכשרה והשתלמות בית הספר המרכזי להשתלמות מורים

ירושלים

קורסים והשתלמויות לשנת תשע"ז

אנכי לא מווייב? אגמרי!

יום ראשון

< פסיכודרמה - לשרות כישורי חיים

< ללמד אומנות במקום של אומנות -

אומני מופת (מוזיאון ישראל)

יום רביעי

< "אומנות הדיבור והשכנוע"

< "שורשים וכנפיים" -

הורות / הוראה מעצימה

יום שני

< "מניפת תרבות ואמנות" - הלומד המשכיל

< "ליצור בכיף" במוזיאון ישראל, ירושלים

יום חמישי

< פסיכולוגיה חיובית -

משמעות ותכלית

< "אורח חיים בריא" -

חינוך לתזונה בתבונה ולבריאות

< "ספר לי סיפור"

יום שלישי

< פינות חמד ואומנות בירושלים -

מחזור סתיו / מחזור אביב

< ג'ון ברייס מחשבים 2 קורסים:

< אינטרנט מתקדמים

< גרפיקה PHOTOSHOP וצילום דיגיטלי

4 קורסים מתוקשבים (למידה מרחוק)

< "אני מקשיב לך!" - תקשורת מקדמת

< המורה "מנהיג מוביל"

< "אמפתיה" - אני, האחר ומה שביניהם

< "אימון התנהגותי"

הקורסים המסומנים באדום מוכרים גם ל"אופק חדש"

לפרטים ולהרשמה: 02-6236066 | course-jer@morim.org.il

www.itu.org.il

חובת הקורסים
נשלחה לביתכם

"תלמיד חכם פירושו להיות תלמיד של חכם וראשית לכול תלמיד"

עם כל הכבוד לקונפוציוס, גם בתרבותנו שלנו, אומר יהונתן בן יוסף, יש מסורת עתיקה ומתחדשת של שאיבת השראה. היכולת להתפעם, להתפעל, להסתקרן, לשאול ולהתחדש ניתנת להילמד ולפיכך גם צריכה להילמד. זה פשוט יותר ממה שחושבים וניתן לתרגול כבר מחר בבוקר בכיתה. מי שיקרא עד הסוף יקבל טיפ!

ישראל שורק



יחה עם יהונתן בן יוסף דומה לשיחה עם חכם שמתחפש לתם ולעתים לזה שאיננו יודע לשאול. כאילו התעקש לקבוע שההבחנה שעושה ההגדה בין הטיפוסים אינה אלא אגדה. גילוי נאות: יהונתן בן יוסף היה עד לפני חודש תלמידי במרכז מנרל למנהיגות בנגב. אני גאה לקבוע שבשיחה הזאת, על תלמידות ומשמעותה, הייתי אני תלמידו.

בן יוסף גדל בבית מסורתי ולמד בחינוך הממלכתי דתי, אבל את ההתקרבות העמוקה לעולם הדתי-אמוני עשה רק בבגרותו. בעצמו, בקצב שלו, תוך כדי שהוא עובר כפרפר ממורה למורה, מדרמות לדרמות, שואב השראה מכל אחד לפי מעלתו. כאשר הוא מדבר על מוריו, עיניו בורקות.

"אתחיל ממורה יקר ללבי. הרב יאיר אוריאלי". יהונתן מראה לי דמות "זרוקה", כובע רחב שוליים, לא אביטיפוס של מורה דתי. "אלוף ההסדרות" אומר בן יוסף, "איש פשוט,

חסר כל פאתוס, ירושלמי שעושה קניות בשוק, כאשר באתי ללמוד אתו, ציפיתי שאדם דגול ילמד אותי. שאפתח מחברת וארשום. מה פתאום! קוראים ביחד את הטקסט".

ואז?

שום דבר. קוראים, וכמו שאני לא ידעתי כלום נראה שגם הוא. שקט. מתבוננים בטקסט. אני בפעם הראשונה והוא בפעם המי יודע כמה. ממש כמו שעשר שניות של שקט ברדיו יוצרות ריק, וריק הוא מתח, ככה גם פה. הקריאה בדממה יוצרת מתח. לוקח לך זמן להתרגל שאין כאן מורה שבא אל השיעור כמו תלמיד. הוא משתוקק ללמוד. הוא מקריין לך את זה בכל דרך אפשרית...

איך למשל?

על כל שאלה ששואלים אותו הוא מתחיל ב"לא יודע". הוא באמת לא יודע, הירען העצום הזה. ככה הוא לומד. הוא מחפש את התשובות בספרים אצל אלה שכן יודעים. והרי אצלנו גם אלה שיודעים מפנים לאלה שיודעים יותר טוב ובעצם אין לדבר סוף.

גם אם הוא כבר מכיר את

השאלה? אין בזה העמדת פנים?

כמובן. ככה לומדים. אתה יודע שהוא כבר מכיר את התחום כי הוא ניגש בביטחון לספר הרלוונטי, פותח אותו בפסקה הנכונה ומתחיל לקרוא. אבל מבחינתו הביטוי "לא יודע" משקף ענווה בסיסית. "קראתי את זה פעם. אז מה? זה מאפשר לי להחזיק עצמי בחזקת יודע?" לדעת מבחינתו זו מדרגה גבוהה. רק אחרי מותו, אגב, הבנתי כמה הוא היה בקיא בתכנים שלמד עם תלמידיו, אבל הבקיאיות לא "התכתבה" עם הגישה שלו כמורה, מפני שהוא היה תלמיד גם כשהיה מורה. מן העמדה הזאת לא רצה לזוז.

אני מתפעל מן היכולת שלך להתפעל.

גם את היכולת הזאת למדתי מאנשים גדולים. הרב רב ביגון, למשל. איש שהוא מגדלור של אור, חיוך ושמחה, ודמעה. היכולת להתפעל, לשאוב השראה מאנשים גדולים, היא לדעתי מאפייני מובהק של אנשים דגולים. לפחות של האנשים הגדולים שאני פגשתי. בכלל, תלמיד חכם הוא כפשוטו תלמיד של חכם. הוא שומר על היותו תלמיד כל חייו. לעולם לא יראה עצמו תלמיד חכם כאילו הוא



יהונתן בן יוסף. לוקח לך זמן להתרגל שאין כאן פוזה להגברת המתח. יש כאן דמות של מורה שבא אל השיעור כמו תלמיד. הוא משתוקק ללמוד. הוא מקריין לך את זה בכל דרך אפשרית

שמש שמאירה לעולם.

יש עוד נקודה קריטית שזיהיתי אצל המורים שלי. לא רק היכולת להתפעל אלא יכולת עוד יותר בסיסית, שנחשבת משום מה למוכנת מאליה למרות שהיא נדירה: להקשיב. מה מורה שנאבקת בבעיות משמעות ומנסה "להחזיק ביתה" יכולה לקחת מהדברים שלך?

לצאת כמה שיותר מהר מנקודת המבט, מהעמדה של המורה. מה שנכון לגדולי הדור נכון גם למורים מן המניין. החזקת כיתה זה ביטוי אומלל. מי שבא ללמוד בא ללמוד. ברגע שהוא רוצה להחזיק כיתה הוא יוצא מהמעגל של ללמוד וללמד. יש משפט

אין לנו עניין בהתפעלות מלאכותית. אני יודע שאתה גאון ולכן אתפעל ממך. כדי לשמור על אותנטיות בתהליך הלמידה מוכרחים לעבוד על הדבר הפשוט ביותר: ההקשבה. זה עד כדי כך קשה, שאי אפשר לדרוש את זה מכל אחד. אפשר להתאמן על זה בתפילה ובכית הספר... לא כאשר הפה מדבר והאוזן שומעת, אלא כאשר נפש מקשיבה לנפש.

איך אפשר להתאמן על זה בבית הספר?

זה הכי קל. במקום הרעה החולה – מורה מפנה שאלה לכיתה שלמה ואיש אינו מקשיב באמת – אפשר לנהל את השיעורים כך שבכל פעם רק שניים או שלושה ידברו והאחרים יקשיבו. זה תרגול "האוזן השומעת". בכיתה יש, נניח, שלושים ילדים. אני מדבר בכל שיעור רק אל שניים, שלושה או ארבעה. נפש לנפש. אני שם לב להבעותיו ולתגובותיו של התלמיד שאני מדבר אליו. הוא שם לב לאלה שלי. אנחנו מקשיבים זה לקצב של זה, זה לשפה של זה, וכל מה שקורה בכיתה משתנה.

וכל האחרים?

מקשיבים.

?

כל האחרים מקשיבים. רק ככה הם יצליחו להקשיב, כי רק ככה יש דיבור אמיתי.

זה אומר לשנות את ההרגל של רוב המורים "לדבר אל הכיתה"?

בהחלט. הנזק בדיבור הרגיל אל שלושים תלמידים הוא אדיר. בכלל, בניגוד למה שטוענים רבים, אני חושב ששאלות צריכות להישאל בכיתה רק לגבי דברים שהמורה יודע שהתלמיד יודע את התשובה עליהם.

למה זה כל כך חשוב?

המורה צריך להיות תלמיד באישיות שלו. זה ברור ובלי זה לא יהיה מורה. אבל יש לו עוד משימה. לרומם את נפש הילדים. תלמד מה שתרצה. אבל כאשר אתה שואל שאלות – תן לעצמך צ'אנס ללמוד מילדים בכיתה ה', בכיתה ג', בכל שלב. רק כשהמורה יעז לקבל פרשנות חדשה מתלמיד ובאמת ללמוד ממנה יתרחש לימוד של ממש. ■

ולשאוב השראה?

יורם הרפז

הוראה מעוררת השראה

ההוראה במיטבה יכולה וצריכה להיות פרקטיקה נותנת השראה. פעילות "נותנת חיים". הוראה כזאת יכולה להתקיים רק בהינתן מצוינות, מוסריות ומעורבות



מקור: שאטרסטוק

חשק לחיות או ליתר דיוק נתן לו חשק לעשות משהו משמעותי בחייו, ולעשות זאת בדרכו שלו. למשל, כאשר מוזיקאי אומר על קונצרט כלשהו – קלאסי, רוק או ג'אז – "הקונצרט הזה נתן לי השראה", הוא אומר שהקונצרט מילא אותו חיים ועורר בו תשוקה לנגן, ולא סתם לנגן, אלא לנגן בדרכו שלו. הקונצרט עורר בו התפעלות, מילא אותו בחרווה ובחיוניות והניע אותו לנגן בעצמו, את עצמו.

השראה היא אפוא מצב שבו מישוהו או משהו מעורר בנו התפעלות מעצימה, רצון מכוון לפעול בדרכנו שלנו בתחום מסוים. מישוהו או משהו קורא לנו לחיות, לעשות, לבטא את עצמנו בדרכנו המיוחדת. ייתכן שאדם החווה השראה, חווה משהו כללי יותר, רליגיוזי או מטפיזי, אבל אני מדבר על השראה כהזמנה אישית לעשייה, משהו שהוראה טובה יכולה לעשות לצופים ולתלמידים.

בנקודה זו אפשר לפנות לרעיון של הפסיכואנליטיקן האוסטרלי נוויל סימנינגטון (Symington, 1993). סימנינגטון טען שדברים בעולם פועלים עלינו בשתי דרכים יסודיות. אחת "נותנת חיים" (life-giver) והשנייה "לוקחת חיים" (life-taker). סימנינגטון אמנם לא משתמש במושג השני, השלילי, אך הוא מתחייב מהמושג הראשון, החיובי ("לוקח החיים" האולטימטיבי הוא הנרקסיסט. מורים נרקסיסטים הם אסון. הם "לוקחים חיים" מהתלמידים).

הדרך הראשונה מחזקת את חוויית החירות שלנו, את התשוקה לחיות, את ההנעה הפנימית, את פריצת הקיבעונות למיניהם; השנייה מחזקת את ההסתגרות, את הצמצום, את השמירה על היש. דברים "נותני חיים" ומחזקי חירות משרדים לנו שהחיים מלאי עניין, שהמרחבים פתוחים, שישנה חיוניות הממתינה למיצוי וישנה הזמנה פתוחה להתנסויות חדשות. דברים "לוקחי חיים" ומחזקי הישרדות מעוררים חשדות ופחדים, מצמידים למוכר, לשגור, דוחקים למגננה. הם משרדים שהחיים מסוכנים, מועדים לפורענות; כדאי להתחפר, לא להסתכן.

מבחינה קוגניטיבית ובמונחיה של קרול דואק (2008), דברים "נותני חיים" מעצבים "מערך תודעה מתפתח", הנובע מהאמונה שהיכולות והתכונות שלנו מעוצבות במידה רבה על ידינו וניתנות – במאמץ ובנחישות – לשיפור מתמיד. דברים "לוקחי חיים" מעצבים "מערך תודעה מקובע", הנובע מן האמונה שהיכולות והתכונות שלנו כפויות עלינו ואינן ניתנות לשינוי.

טוב. הוראה אינה יכולה לעורר השראה בצופים כאשר הנמענים שלה נותרים אדישים. הוראה היא אירוע אינטראקטיבי ואיכותה, כולל ההשראה שהיא מעוררת או לא מעוררת, תלויה ביחסים שבין המורים לתלמידים.

הוראה שמעוררת השראה בצופים מעוררת השראה גם בתלמידים, או מדויק יותר: צופים בהוראה מקבלים ממנה השראה משום שהיא מחוללת דבר מה משמעותי גם בתלמידים – נותנת להם השראה.

השראה כפעילות "נותנת חיים"

מה זאת השראה בכלל והשראה בהוראה בפרט? כאשר מישוהו אומר על מישוהו או על משהו – אדם, נוף, יצירת אמנות, מוצר, רעיון, פעילות – שהוא נתן לו השראה, הוא אומר שהוא נתן לו

יש דבר כזה: הוראה מעוררת השראה

מה משמעות הביטוי הוראה מעוררת השראה? זה איננו צירוף נפוץ. אנחנו אומרים כל מיני דברים על הוראה – הוראה מקצועית, הוראה סמכותית, הוראה דיאלוגית, אבל לא דברים שקשורים להשראה. השראה "הולכת טוב" עם אמנויות – ספרות, ציור, מוזיקה – אבל לא עם הוראה. מה בין מורה המנסה "להחזיק כיתה" ו"להעביר את החומר" ובין השראה?

אבל הצירוף הוראה מעוררת השראה אינו מופרך. אנשים יכולים לצפות במורה כלשהו המפליא לעשות בכיתתו ולומר

פרופ' יורם הרפז הוא מרצה לחינוך במכללה האקדמית בית ברל.

היה עורך הירחון בין השנים 2007–2015.
* המאמר מבוסס על הרצאה בכנס "הוראה מעוררת השראה" של בוגרי מסלול M.Teach בבית ברל

השראה היא מצב שבו מישהו או משהו מעורר בנו התפעלות מעצימה, רצון מכוון לפעול בדרכנו שלנו בתחום מסוים. מישהו או משהו קורא לנו לחיות, לעשות, לבטא את עצמנו בדרכנו המיוחדת...

הוראה מעוררת השראה, כמו כל הדברים מעוררי ההשראה, אינה תלויה רק בה עצמה, אלא גם במי שההשראה התעוררה בו. השראה אינה רק ניתנת, היא גם נלקחת. דברים מעוררי השראה תלויים באנשים מקבלי השראה

בעלי המערך הראשון, המתפתח, שמחים ללמוד, אינם נרתעים מטעויות ועסוקים בשכלול הישגיהם ובחתימה להישגים חדשים. הם אינם מוטרדים מהתדמית שלהם בעיני אחרים. בעלי המערך השני, המקובע, מתנגדים ללמידה, פוחדים לטעות ועסוקים בהגנה על מה שהשיגו ועל התדמית שלהם בעיני אחרים. מתן השראה הוא אולי הגרסה המוצלחת ביותר של "מתן חיים", של חיוך החירות הפנימית ושל הרצון ללמוד ולהתפתח. הוראה מעוררת השראה היא הוראה "נותנת חיים" לצופים ולתלמידים כאחד. הצופים בה מתמלאים בתשוקה ללמד ולחנך, והתלמידים מתמלאים בתשוקה ללמוד, לגדול, לחיות.

מאפייניה של הוראה מעוררת השראה

מה עושה את ההוראה למעוררת השראה, מהן התכונות שלה? בנקודה זו כדאי לפנות למושג "עבודה טובה" של הווארד גרדנר ועמיתיו (Gardner, Csikszentmihalyi & Damon, 2001). "עבודה טובה", הם מגדירים, "היא עבודה איכותית מבחינה מקצועית, אחראית מבחינה חברתית ובעלת משמעות לעוסקים בה". "עבודה טובה" מבוססת על שלושה: Excellence, Ethics, and Engagement – ובעברית על שלוש מִמִּים: מצוינות, מוסר ומעורבות. הוראה טובה, הוראה מעוררת השראה, היא הוראה מצוינת, מוסרית ומעורבת.

הוראה מצוינת: מצוינות או מקצועיות ברמה גבוהה עשויה לעורר השראה. המיומנות, הרצינות והתבונה של המקצוענים מעוררת התפעלות ומציתה תשוקה להתמסר לעבודה כלשהי ולהצטיין בה. מתכנת החורר לקרביים של המחשב המקרטע שלנו, מדבר שם עם כל מיני קורדים מסתוריים ומשדרג אותם; רופא החודר לקרביים שלנו, מסיע שם כל מיני מכשירים תוך כרי צפייה במוניטור ומחזיר אותנו למוטב (הניתוח הצליח והחולה חי); שחקן תיאטרון הנכנס לרמות בצורה מושלמת; שחקן כדורגל המבקיע ממצב בלתי אפשרי – כיצועים מעולים כאלה של מקצוענים עשויים לעורר השראה ו"לתת חיים".

מורה מצוין או מקצועי יודע "להחזיק כיתה" במיומנות

ובתבונה. הוא מסביר בבהירות, מנחה דיון ברגישות, נותן משוב תומך, מעורר מחשבה, בונה מתח, עושה תפניות המקרמות את השיעור... מורה כזה "עושה פלאים" בעיקר בשני מישורים – במישור הקוגניטיבי ובמישור המוטיבציוני.

במישור הראשון, הקוגניטיבי, המורה מסייע לתלמידים להבין, כלומר לחשוב עם התכנים – מושגים, רעיונות, סיפורים, כללים – שהוא "מעביר". הוא מתווך לתלמידים תכנים מורכבים ומסייע להם לחשוב אתם. במישור השני, המוטיבציוני, הוא מעורר בתלמידים רצון ללמידה נוספת, "מפתה" וחונך אותם לתחום הרעת שהוא מלמד. בשיעורים שלו ומחוצה להם התלמידים שואלים, מתווכחים, חוקרים, רוצים לדעת יותר; הם בטוחים שתחום הרעת שהמורה מלמד הוא "מה זה מעניין" וחווים "למידה בכיף", כיף תובעני (hard fun) המצריך התמודדות והתמדה.

הוראה מוסרית: הוראה מוסרית, הוראה המחויבת להתפתחותם השכלית, הרגשית והאנושית של התלמידים (צבי לס: "החינוך מופקר על האנושי שבאדם") היא הוראה מעוררת השראה. נכונות לוותר על אינטרסים אנוכיים ולהתמסר לעשיית טוב לזולת מעוררת התרגשות מזככת. על הקתרוזים הזה בנויים איך ספור "סרטי קאובוי" פדגוגיים שבהם מורה נכנס לכיתה "בלתי אפשרית" של תלמידים קשים ומביא אותם במסירות איך-קץ להישגים מדהימים. גם ספרי חינוך רבים בנויים על העיקרון האמנותי הזה (ראו למשל את ספרו של שי פירון "הכל חינוך", 2015).

מחויבות לתלמידים היא "בילט אין" בהוראה, אך מורים רבים אינם מפריזים בה; הם "מעבירים כרטיס" בבית הספר וממלאים את חובתם. חלקם, אגב, מקצוענים למדי. המנהלים שומרים עליהם, אך לא באים אליהם בתביעות. לצדם יש "מורי נשמה" המחויבים לכל תלמיד ולכיתה כולה. רואים אותם יותר במסגרות של חינוך מיוחד ונוער בסיכון, שם מחויבות כזאת חיונית. המורים האלה לא "הולכים לעבודה", הם בעבודה רוב הזמן; הם העבודה, הם מזוהים איתה לגמרי. העניין המרכזי שלהם בחיים הוא חינוכם של ה"ילדים" או ה"נערים" (המילה "תלמידים" פחות מקובלת בהקשרים האלה, שכן היא תופסת רק את התפקוד הבית ספרי

של הילדים או הנערים ולא את הילדים או הנערים "במלואם"), ובעניין הזה אין שעות עבודה מוגדרות. יש למורים האלה גם חיים פרטיים, אפילו ליאנוש קורצ'אק היו חיים פרטיים, אבל הם מגויסים רוב הזמן למצפון הפדגוגי שלהם. גם בבית הם "ישנים עם נעליים", עסוקים במצבו ה"קריטי" של ילד או נער כזה או אחר ודרוכים לקריאה (ראו לדוגמה את שני ספריו של חילי טרופר, "מקום בעולם", 2013 ו"שביל בעולם", 2016).

מחויבות חינוכית טוטלית כזאת מעוררת השראה. היא "נותנת חיים" לכמיהה שלנו לחיים עתירי משמעות אתית, חיים לטובת אחרים חוקקים לנו, לטובת משהו "גדול מאתנו".

הוראה מעורבת: מורה המעורב בהוראה, מורה הנלהב מהתכנים ומתיוכנס לתלמידים, מרביק את הצופים ואת התלמידים בחרוות ההוראה שלו; הוא "סובייקט נותן חיים".

מורים מעוררי השראה הם מורים בעלי מעורבות כפולה – בתכנים ובתלמידים. מבחינת מעורבות בתכנים, הם "דלוקים" על התכנים שהם מלמדים – אבל לא כמו מומחים. המומחים הם לעתים קרובות "סוציומטים" – רוצים לחקור כתב יד או קבר קדום או חלבון או מינרל ושיניחו להם לנפשם; כל עולמם המקצועי (שהוא לעתים כל עולמם) מכונס בתכנים שבהם הם עוסקים. המורים לעומתם מתעניינים אף הם בתכנים, אך גם ובעיקר כמועמדים להוראה ולחינוך. מבחינתם, קסמם של התכנים נובע מהפוטנציאל ההוראתי והחינוכי שלהם, מזיקתם האפשרית לתלמידים. הם קוראים ספר או צופים בסרט ומכניסים אותם למחרת לכיתה. החוויות שלהם "מתורגמות" מידית להוראה ולחינוך.

מבחינת מעורבות בתלמידים, למורים יש חיבה לתלמידיהם (את חלקם הם מחבבים יותר ואת חלקם פחות), אך זו חיבה תובענית. אהבה רומנטית תקינה או אהבת הורים תקינה אינה תובענית – האוהבים מקבלים את האוהבים כמו שהם למרות חסרונותיהם. לעומת זאת חיבה מורית תקינה אינה מקבלת את התלמידים כמו שהם. היא רוצה לחנך ולשנות אותם. לכן היא תמיד אמביוולנטית – מקבלת את התלמידים, אך תובעת מהם להשתנות. התלמידים מצדם מצפים לחיבה מורית כזאת. הם רוצים שהמורים יאמינו בהם וידרשו מהם.

המעורבות המורית היא אפוא כפולה – בתכנים ובתלמידים; המורים רוצים להצמיח את התלמידים באמצעות התכנים שהם מלמדים. למורים מעורבים יש "ארוס פדגוגי" – תשוקה לגדל תלמידים באמצעות ידע ולסייע להם להיות אנשים טובים יותר. שלוש התכונות של "עבודה טובה", ובמקרה שלנו של "הוראה טובה", מאזנות זו את זו. מצוינות מקצועית ללא מחויבות מוסרית וללא מעורבות חינוכית היא מכנית; מחויבות מוסרית ללא מצוינות מקצועית וללא מעורבות חינוכית היא דוגמטית; מעורבות חינוכית ללא מצוינות מקצועית וללא מחויבות מוסרית היא אגוצנטרית. שלוש התכונות יחד יוצרות הוראה מעוררת השראה.

...

הוראה מעוררת השראה, כמו כל הדברים מעוררי ההשראה, אינה תלויה רק בה עצמה, אלא גם במי שההשראה התעוררה בו. השראה אינה רק ניתנת, היא גם נלקחת. דברים מעוררי השראה תלויים באנשים מקבלי השראה. מה שמעורר השראה אצל אחד לא בהכרח מעורר השראה באחר. יש אנשים הנגישים להשראה, ויש אנשים הנגישים אליה פחות. גם בכלכלת ההשראה אין צדק. כמו ש"כסף הולך לכסף", כך השראה הולכת להשראה. אלה שנפתחו להשראה בילדותם פתוחים יותר להשראה בבגרותם, לקבלתה ולנתינתה. הוראה מעוררת השראה היא הוראה המלמדת אנשים צעירים לקבל ולתת השראה. ■

מקורות

דואק, ק' (2008). **כוחה של נחישות** (ו' יערי, מתרגמת). ירושלים: כתר.
טרופר, ח' (2013). **מקום בעולם: מחשבות על חינוך**. תל אביב: משכל.
טרופר, ח' (2016). **שביל בעולם: עוד מחשבות על חינוך**. תל אביב: משכל.
פירון, ש' (2015). **הכל חינוך: מסע לעומקה של מערכת החינוך בישראל**. תל אביב: ידיעות ספרים.

Gardner, H., Csikszentmihalyi, M., & Damon, W. (2001). *Good Work: When Excellence and Ethics Meet*. New York: Basic Books.
Symington, N. (1993). *Narcissism: A New Theory*. London: Karnac Books.

נטע שרם

גברתי המחנכת, אדוני המחנך: זה המקום, זה הזמן וזה תלוי בכם

גם במאה העשרים ואחת צריך החינוך המוסרי לשוב למרכז הבמה ולהתבסס על פיתוח תכונות אופי. זו לא סתם מטרה לגיטימית. זו המטרה החינוכית הראשונה במעלה. השראה זה בסדר גמור, אבל בסופו של דבר המציאות היום יומית מזמנת המון כלים לעשות את זה גם בלעדיה וגם כשהילדים לא רואים

חזקת החינוך המוסרי וחזקת הגיל הרך

תשתית לחינוך האופי? בסיס לחינוך המידות? זה נשמע כמו פתיחה למאמר מלפני מאה, מאתיים או אלפיים שנה. אבל גם במאה העשרים ואחת, בעיקר במאה העשרים ואחת, חיוני לחנך בני אדם להיות אנשים טובים, לפתח את תכונות האופי ההכרחיות לחיים יחד. את התכונות הללו יש להקנות כבר בגיל הרך, שכן אתוס שהאדם יאמץ משחר ילדותו יהיה עוגן מתמיד של כמיהה לטיפוח, השתכללות ופיתוח. תחום החינוך המוסרי רווי הטפות וסיסמאות. הטפות וסיסמאות משרות שיממון וריקנות. לכן חיוני להראות שמדובר בתחום מלא חיים וקל יחסית להשגה. לאמיתו של דבר, אין צורך בחומרים ובתכניות לחינוך האופי מלבד מכוונות לחיים במציאות עצמה.

הנחת מוצא פשוטה:

הנחת היסוד שלי נראית פשוטה עד כדי נאיבית: חברה מתוקנת חייבת לשאוף לחינוכם של בני אדם הנוהגים באמפתיה ובסולידריות. אמפתיה, כדי להכיר בזה שיש זולת, שעולמו נוגע במישרין לעולמי ושככלו מכאיב לי. סולידריות, כדי שהאמפתיה הזאת תתבטא בנכונותי לפעול הלכה למעשה. תכונות אלה אינן מתפתחות מאליהן.

מהו אתוס? מהי מידה טובה?

אתוס (של אדם או של קהילה) מורכב ממה ששגור, מורגל ומובן מאליו וגם משאיפה, כמיהה חזון. בשילוב הזה טמון אלמנט

נטע שרם היא דוקטורנטית למחשבת ישראל באוניברסיטה העברית בירושלים, בוגרת מרכז מנדל למנהיגות בנגב, מורה לפיזיקה בתיכון בירוחם ומנחה עצמאית של מורים וגננות לפיתוח כלים רפלקטיביים



מקור: שאטרטטוק

העיקרון החשוב ביותר בחינוך למידה הטובה הוא שעל המחנך מוטלת החובה לנסות לשכלל את מידותיו שלו בהתמדה. הדוגמה האישית שמקריין מחנך כזה יכולה להיות סמויה מעינו של התלמיד במידה רבה. אולם מחנך שמאמץ אתוס של שכלול עצמי מבטיח שהמסרים החינוכיים שלו, המפורשים והמרומזים, יהיו אמיתיים. אמינות היא תנאי הכרחי, לא מספיק, בחינוך מוסרי.

אפלטון והגננת

פיתוח האופי והמידות צריך להיות חלק אינטגרלי מתפקידם של מחנכים לגיל הרך ולכיתות הראשונות של בית הספר היסודי. להערכתי, גננים וגננות מן השורה חושבים רבות על סוגיה זו, גם אם במובלע: הם שואפים לפתח בכיתתם הרגלים של תרבות שיחה, נורמות של שיתוף משאבים ומקווים שהילדים ילמדו לגלות אמפתיה כלפי חבריהם. הקניית הרגלים כאלה נעשית באמצעות פרקטיקות מגוונות: החל בשיחה ישירה על אירועים המתרחשים כאן ועכשיו, עבור בשירים וסיפורים הנושאים מסר ערכי וכלה במשחקי מצבים שונים. איזה צורך יש אפוא לאנשי חינוך בכלים שבכוונתי להציע להם?

לכלים הללו מטרה ברורה: להחזיר את שיח "חינוך האופי" מהשוליים האפורים של "המתרחש מעצמו", מהתחום המטושטש של המובן מאליו, אל קדמת הבמה; לגרום לתחום הזה לשוב ולהיות עיקר עניינו של החינוך. במכללות להכשרת מורים לא מתקיים החינוך האמיתי. הוא מתקיים, בראש ובראשונה, בגן הילדים ובכיתות הנמוכות של בית הספר היסודי. כשאפלטון כתב

ניסח את שביל הזהב המפורסם (האמצע בין שתי קלקלות – הפרזה והמעטה). אני מתמקדת בחינוך אדם שעושה מעשים טובים לא מתוך תפיסתם כחובות שנגזרות מחוקים כלליים ולא בשל התועלת שתצמח מהן, אלא לשם בנייה של אישיות מוסרית.

חינוך האופי: אתוס או רפלקציה? אתוס של רפלקציה וכמיהה להשתכללות מתמדת

חינוך האופי הוא בעיקרו חינוך עצמי. המחנך לאתיקה ודאי אינו מאלץ או מייצר התניות אצל חניכיו, אלא מבטא אתוס לצד רפלקציה, שמטרתה לבחון מעשים (והימנעות ממעשים) לאור המידות הטובות שהפרט מנסה לסגל לעצמו. אף שאין דרך ישירה למדוד "הצלחה" של חינוך למידה הטובה, לא תמיד מסובך לזהות את האיש הטוב כשפוגשים בו וגם לא את המעשה הטוב כשרואים אותו.

להחזיר את שיו "חינוך האופי"

מהשוליים האפורים של

"המתרחש מעצמו", מהתחום

המטושטש של המובן מאליו,

אל קדמת הבמה; לגרום

לתחום הזה לשוב ולהיות

עיקר עניינו של החינוך

על חינוך ב"ספר המדינה" הוא התכוון לפיתוח הסגולות הנדרשות לאיש המדינה הטוב. בימינו נוטים מחנכים בגיל הרך להסתיר את המגמה החינוכית הזאת. הם מחביאים את זהותם שלהם ונוטים לטשטש את מרכזיותם במערכת החינוך.

על חינוך ב"ספר המדינה" הוא התכוון לפיתוח הסגולות הנדרשות לאיש המדינה הטוב. בימינו נוטים מחנכים בגיל הרך להסתיר את המגמה החינוכית הזאת. הם מחביאים את זהותם שלהם ונוטים לטשטש את מרכזיותם במערכת החינוך.

הצעת כיוון לפעולה – פעילות בקרב אנשי חינוך

עיקר ענייני הוא מתן אפשרויות פעולה נרחבות למחנכות ולמחנכים, כדי שיוכלו להפוך את שלל ההתרחשויות המובנות בסדר היום הלימודי־חינוכי לזירות לפיתוח האופי. כדי להבהיר זאת נציג דוגמה לדיון היפותטי:

בחדר מתקיימת פעילות יצירה. הילדים יושבים בקבוצות סביב שולחנות. לכל תלמיד דף משלו, והוא יצטרך כמובן כמה צבעים כדי להשלים את היצירה. כעת עולה השאלה כיצד יחולקו הצבעים בין הילדים. לכאורה זו שאלה טכנית. למוסד החינוכי אין מלאי בלתי מוגבל של צבעים ולכן הילדים נדרשים להתחלק במשאב היקר הזה. אולם ההחלטה של אשת החינוך בדבר צורת החלוקה קשורה קשר אמיץ לחינוך האופי. נבחן שלוש שיטות חלוקה:

ככל שולחן כלי עם עשרה צבעים שונים. על הילדים "להסתדר ביניהם" ולקחת את הצבע הרצוי להם באמצעים הסכמיים. המשמעות של הצעה זו היא שאשת החינוך נותנת לקבוצת הילדים לקבוע את מנגנון הצדק שלהם. ייתכן שילד לא יצליח להשיג את הצבע הירוק החיוני בעיניו לצורך שלו וירגיש מקופח. ייתכן שבאותו שולחן יתפתח דפוס של "כל דאלים גבר" ונוכל להבחין שכל הצבעים כולם נמצאים בפינת שולחנו של אחד הילדים. אולי הילדים יבקשו זה מזה את הצבע הרצוי להם. אי אפשר לנבא מראש את דפוס החלוקה. בשיטה זו הגננת תוכל לעשות שימוש רפלקטיבי בכל דפוס שיתקיים ובכל מצב נפשי שייגור ממנו, בתנאי שתדע משהו על צדק חלוקתי ובתנאי שהיא מצוידת במנה גרדשה של אמפתיה וסבלנות.

ייתכן שדעתם של איש או אשת החינוך אינה נוחה מניסוי חברתי כזה ומן הסכנות שהוא טומן בחובו. לגיטימי שהם לא

כשאפלטון כתב על חינוך

הוא התכוון לפיתוח הסגולות

הנדרשות לאיש המדינה הטוב.

בימינו נוטים מחנכים בגיל הרך

להסתיר את המגמה החינוכית

הזאת. הם מחביאים את זהותם

שלהם ונוטים לטשטש את

מרכזיותם במערכת החינוך

ירצו להזמין "בעיות משמעת" ולכן יבחרו שיטת חלוקה אחרת: כל ילד יקבל רק שני צבעים וכל הילדים יקבלו את אותם שני צבעים. בשיטה זו אין תחרות, והיצירות יהיו קצת פחות עשירות בצבע. בצורת חלוקה זו הילדים אמנם יתמרמרו על מיעוט הצבעים ביצירה, אולם הגננת תצביע על היתרון שבהיעדר תחרות. גננת אמיצה תנתב את אי־הנחת לדיון. תוצאה אפשרית של דיון כזה היא שהילדים יעדיפו את אתגר החלוקה מהרמה הראשונה.

אפשרות נוספת, שמזמינה סוג אחר של רפלקציה, היא למנות גזבר לכל שולחן. הגזבר לא ישתתף בהכנת היצירה, וכל תפקידו לחלק את הצבעים בין הילדים. אולי יקיים הגזבר הצעיר כללי חלוקה מסוימים כגון "החזר צבע לפני קבלת צבע חדש"; אולי יעדיף את הציירים המוכשרים; אולי יעדיף את החברים שלו; אולי ינהג על פי שרירות לבו. העברת הסמכות בסוגיית הצדק החלוקתי מהגננת לנציג שלה היא אתגר וחידוש הן לילד והן לחבריו לשולחן. אין ספק שהתרחשות כזאת מזמינה הזדמנות בלתי רגילה לחינוך לאתיקה של המידה הטובה. זו הזדמנות בלתי רגילה, משום שילדים רבים יחוו טלטלה רגשית. הקשב שלהם יהיה מן הסתם בשיאו.

סביר להניח שאיש חינוך הנדרש לטפל בכמה שולחנות יצירה בעת ובעונה אחת יבחר חלוקה שתאפשר את קיומה התקין של פעילות היצירה. הוא מעוניין שהילדים יצבעו, ולא שיעסקו בסוגיות של צדק. ייתכן שהדין עמו. הילדים מעוניינים, בדרך כלל, לצבוע ולא לצלול לתוך דיון פילוסופי. אבל בהתאם לגילם הם יחוושו בדילמה, גם אם לא ידעו לתמלל אותה. הם יחוו קיפוח או יחמיצו את הילד הבוכה שחטפו לו, מבלי משים, את כל הצבעים. הם יקבלו נזיפה מהגננת בלי להבין מה קרה. גננת שתהיה מצוידת בשפה הנכונה ובנכונות להשתמש בה תיגע בלב חניכיה יותר ממיי שתתעלם מן המועקה.

הכשרה לחינוך האופי: ארגז הכלים המתחדש

שוחרי ההבחנה החדה בין תאוריה ופילוסופיה מצד אחד לבין

"כלים מעשיים" מצד אחר עלולים להתאכזב: ארגו כלים ראוי לשמו חייב לכלול תאוריה חינוכית, פילוסופיה וספרות כחלקים בלתי נפרדים ממנו עצמו. בחינוך מוסרי ראוי לשמו התאוריה היא מכשיר ביצועי ממש. הטקסט הוא מקור סמכות שלפעמים גובר על אינטואיציה. הבה נעיין בדוגמאות שלהלן:

שיח בעקבות סיפור או שיר: אחת הפרקטיקות העתיקות ביותר בחינוך האופי היא היצירה הספרותית. כמעט כל ספר ילדים מכיל אלמנטים של פיתוח אופי. על המורה לשים לב מהו המסר של הסיפור וכיצד הסיפור משרד לילדים שתיקון המידות הוא מטרה ראויה: האם העושה את הטוב זוכה בגמול מיד? אולי הגמול מופשט? האם הוא רגשי או מוחשי (זכייה בפרס)? האם העושה את הטוב עושה זאת מצו מצפונו או מפחד העונש? האם הסיפור מציג מציאות שבה העושה את הטוב ניזוק ממעשהו ובכל זאת בוחר בטוב? בניית אתוס וכמיהה לבחור בטוב דורשות מאנשי החינוך להציג מנעד רחב ככל האפשר של גישות וגם להתייחס במישרין לסוגיה זו בשיח בעקבות הסיפור.

משחקי מצבים וסימולציה (oral collaborative playwriting): המורה יכול להמחיו מצבים פשוטים ולעורר משחק מידוי באמצעותם. הוא יכול לחבוש כובע מצחיק ולבקש מהילדים לעזור לו למצוא צעצוע שאבד. למה כובע? מפני שכל שינוי של סביבה מוכרת מזמן סקרנות וקשב. הצעצוע יימצא או לא יימצא, אבל התהליך כולו יחולל שרשרת תגובות מגוונת (החל בהטפת מוסר "זה קרה לך כי לא שמת אותו במקום" וכלה בגילויי חמלה של ממש) שתזמן היכרות, שיחה, החלפת תפקידים והתבוננות עצמית.

למידה דרך "מה שקורה עכשיו": מיומנות חשובה לאנשי חינוך המעוניינים לפעול לחינוך האופי היא אמנות השימוש במה שמתרחש כאן ועכשיו. היכולת לעשות שימוש מוצלח במצבים מתרחשים מחייבת מידה רבה של תבונה. תור לנרנדה, הערה של ילד במהלך שיחה קבוצתית או ילד ששכח להביא את האוכל – כל אלה מנכיחים דרמה מוסרית פוטנציאלית.

חיוזקים חיוביים נוכח דברים של מה בכך: גנן הקשוב למתרחש בגן יכול לחזק ילד שהתאפק ולא חטף צעצוע ולשקף לו את הדיון הפנימי שהתעורר בו בנוסה: "ראיתי שמאוד רצית את הבוכה שפלונית משחקת בה כרגע, אבל התאפקת ולא חטפת". גם



מקור: שאטרסטוק

המיקוד בחינוך האופי נוגע ללב

העשייה החינוכית ודורש מאנשי

חינוך להיות אנשי מעלה שפיהם

ולבם שווים: אם הם מחנכים

לשיתוף ולאמפתיה עליהם להיות

מודעים לקושי שלהם עצמם לנהוג

לפי מידות אלה בחייהם שלהם

ולשאוף להשתכללות מתמדת

כשהילד אינו מצליח לגלות אמפתיה או כנות, הגנן יכול לחזק את ההישג החלקי.

אוצר מילים ערכי: פיתוח אוצר מילים ערכי של הילדים הוא חלק בלתי נפרד מבניית האתוס ומכל מאמץ של חיוזק מידות טובות. מילים כגון איפוק, פזיזות, תסכול, חטטנות או קמצנות עשויות להופיע בסיפור, לעלות בשיח משותף, בהמחזות ובחיוזקים החיוביים. דוגמה טובה לכך היא המילה פיתוי. הילד לומד לשים לב למצב רגשי מסוים בזכות העובדה שיש למצב מילה מובחנת, ששימושה תורגל פעמים רבות.

אבני נגף

מכוונות מתמדת זו לחינוך האופי יכולה להיתפס כבנלית וחסרת שיניים או כרדיקלית ומסוכנת. המאשימים גישה זו בבנליות יטענו שאין כאן חדש, אלא גימיקותו לא. מנגד, הטוענים שמדובר בגישה רדיקלית יראו בהצעה מסוג זה גרסה דוגמטית של רעיונות מימי הביניים שאבד עליהם הכלח. לחלופין אפשר לטעון שמיקוד בהיבט האתי בא על חשבון שאיפה למצוינות אקדמית, פעילות ספורטיבית או פיתוח אמנותי.

המיקוד בחינוך האופי אינו בנלי. הוא נוגע ללב העשייה החינוכית ודורש, כאמור, מאנשי חינוך להיות אנשי מעלה שפיהם ולבם שווים: אם הם מחנכים לשיתוף ולאמפתיה עליהם להיות מודעים לקושי שלהם עצמם לנהוג לפי מידות אלה בחייהם שלהם ולשאוף להשתכללות מתמדת.

האם החינוך האתי בא על חשבון הצטיינות דיסציפלינרית? ייתכן. אבל האם זו סיבה מספקת להזניח את החינוך לטוב ולראוי? האם נעדיף בוגרים "אלופים" בפייקה ומתמטיקה אך חסרי זיקה לזולתם? כמורה במגמת פזיקה אני מעדיפה "לכסות" קצת פחות חומר ובלבד שתלמידיי יהיו רפלקטיביים ביחס למעשיהם ואנשים טובים יותר. ■

הערות

1 בתיאור זה נעזרתי במאמרה של רוזלינד הרסטטהאוס (נדלה ב-22 במאי, 2016): http://plato.stanford.edu/archives/fall2013/entries/ethics-virtue.



עלייתה ונפילתה של ההשראה החרדית

החסידות כתנועה חברתית סוחפת התבססה במידה רבה על השראה מדמותו יחידת הסגולה של האדמו"ר. אצל המתנגדים, הליטאים, התבססה ההשראה באופן פרדוכסלי על ענוותנות מופלגת, ספרטנית ממש, והתרחקות מכל תקשורת פורמלית. אנו מצויים, אולי לראשונה, בפתחה של תקופה שבה המופת האנושי הולך ומאבד מגדולתו האל־אנושית

צילום: שאטרסטוק

תמר רותם



מון אדם גדש את הרחובות במסע הלוויה של הרב יוסף שלום אלישיב ב־2012. זה היה מפגן אחדות אחרון לציבור הליטאי, לפני הפילוג הגדול שחל בו לאחר מותו של מי שכונה פוסק הדור. אין כמו לוויית המוניות בציבור החרדי כדי לבטא הערצה וסגירה למנהיג הדור. סרטם התיעודי החדש

של ישראל גולרויכט ועמי דרוזר על הרב אלישיב, "תורתו אומנותו", משרטט פרופיל של המנהיג הליטאי הנערץ בדור האחרון ובו בזמן גם מנסה להתחקות על גורמי ההערצה הזו. כך למשל מסביר הרב דב הלברטל בסרט מדוע יצאו 400 אלף איש ללוות את הרב אלישיב בדרכו האחרונה: "כי לא היה לו אכפת אם ילכו אחר המיטה שלו שני אנשים, ולא היה אכפת לו אם ידעו מיהו", הוא אומר. הלברטל מבטא היטב את האתוס הליטאי,

ולפיו המעלה התרומית של צדיק היא ענוותנותו וסגפנותו. הסיפורים שסופרו על "החזון איש", דמות נערצה בדור הקודם, נגעו אף הם בין השאר לביתו הרל, לצניעותו המופלגת ולהסתפקותו במועט. הרב אלישיב נראה לאורך הסרט עטוף טלית ותפילין, ללמדנו שהוא שקוע יומם ולילה בד' אמות של תורה עד כדי כיטול הגשמיות. הדוברים מספרים בהתפעלות על הנכדים שוכו להחליף אתו כמה מילים. היוצרים, שאינם

חרדים, מחזקים מבלי משים את נקודת המבט החרדית־ליטאית ומעלים על נס את הסגפנות של הצדיקים – הרב אלישיב בדורו והגאון רבי אליהו (הגר"א, הגאון מווילנה) הקדוש בדורו, שדורות של ילדים מתחנכים לאורם; סיפורים שאין כמותם להחריר מורא והערצה בלבבות ולחזק אמונה. הצפייה בסרט החזירה אותי ללוויה המונית אחרת – הלווייתו של הרב ישראל אלתר, "הבית ישראל", האדמו"ר מגור ב־1977. מבין הבנות

בכיתתי אלה שהיו חסידות גור מיררו בבכי, והן סחפו את כולנו, הבנות הליטאיות. עד אותו יום לא ממש שמענו עליו, על "הבית ישראל", אבל זה לא הפריע לנו להישבות בקסם הסגירה לאדמו"ר המת, להיסחף בתחושת צער תהומי על החסר של נוכחותו האלוהית והביטחון שסימן. לכתו דמה בעינינו לאסון. מי שיאזין להספדים של אותן הלוויית המוניות עשוי לקבל תשובה נוספת לתופעת הסגירה למנהיג. "ה־

היהדות החרדית בדורנו דוגמת

הרב אלישיב והרב עובדיה יוסף היו רחוקים מאוד מן החסידות. אולם דווקא תנועת החסידות בראשיתה, להבדיל מ"המתנגדים", התבססה על הצדיק כמקור השראה אלוהית. "בחסידות המוקדמת הצדיק הוא מקור הסמכות והשפע האלוקי", מסביר פרופ' בני בראון מהאוניברסיטה העברית. "הצדיקים ברובם המכריע היו מיסטיקאים, הם עסקו בביטול היש, באיפוס העצמי". בראון מתייחס ברבריו לצדיקי הדורות הראשונים של החסידות, החל בבעל שם טוב, עבור ברבי אלימלך מליזנסק וכלה

התרחש הניסיון הכושל.

"בחלק מהחסידויות כאשר הכריזמה מסתלקת, מה שנותר זה רק המוסד הבירוקרטי", אומר בראון. "החסידויות נעשו גדולות והמוניות, זו תעשייה שלמה וקשה לבנות קשר אישי בין 'רעבע' לחסיד".

פרידמן רואה היגיון בהורשת האדמו"רות. "החסידות מעבירה את תפקיד המנהיג בירושה, וזה על פניו פתרון טוב מאוד", הוא אומר. "אין חלל ריק, אתה ממשיך להיות נאמן לבית, לקבוצה, בזכות האדמו"ר. אתה יכול להיות בטוח שתהיה המשכיות. מצד

"בחסידות המוקדמת הצדיק הוא מקור הסמכות והשפע האלוקי", מסביר פרופ' בני בראון מהאוניברסיטה העברית. "הצדיקים ברובם המכריע היו מיסטיקאים, הם עסקו בביטול היש, באיפוס העצמי"

ברוב האדמו"רים הראשונים כרבי שלמה מלאדי או רבי יצחק מברדיצ'ב. "מייחסים להם השגות עליונות", ממשיך בראון. "הם עושים מופתים. התפילה שלהם עולה לעולמות עליונים ומשפיעה למטה. הם חווים חוויות מיסטיות, מכוונים כוונות וחווים נסתרות".

עם זאת עיקר הפעילות של הצדיק בחסידות נוגע לקשר עם החסיד. "החיידוש של תנועת החסידות במקור היה החלפת המנהיגות הלא אישית, הרבנית, במנהיגות שיש לה זיקה אישית לכל אחד ואחר", אומר חוקר החברה החרדית פרופ' מנחם פרידמן. לדבריו, "חסיד אמיתי צריך לחוש ממש את הרבי. החסיד מרגיש שהרבי נמצא אתו. הוא בעצם עומד נכחו וזה עוזר לו ומרכז אותו כאילו היה גוף אחר עמו. זו הוזהרות אישית מלאה".

עם השנים חרלה החסידות להיות מיסטית, והאדמו"רות החלה לעבור בירושה. מה קרה לקשר עם האדמו"ר? "הורשת הכריזמה מתרחשת מאב לבן", מטעים בראון. "זו האצלה של כוחות וזכות אבות כבמין מעמד עליון, אריסטוקרטיה". קשר שבבסיסו השראה אלוהית הצטמצם לקשר עם דמות כריזמטית שמעריצים אותה וסוגדים לה. הורשת הכריזמה הייתה תכופות מוצלחת, אבל לעתים היא לא צלחה והחלישה את החסידות שבה

והפכו את האדמו"רות לבסיס לשינויים, הסתגלות מסוימת לעולם המודרני. הדבר גרם לגיבוש קבוצות חסידים שהיו מוכנים ללכת אחריהם כאש ובמים. זה לא רק יתרון: הנה הרבי מגור, ישראל אלתר, חולל שינוי גדול כחצר שלו בגלל אובססיה גדולה מאוד לענייני אישות. מופרעות ממש. היא זו שגרמה לו לתקן את התקנות הבעייתיות של גור".

לעומת פרופ' פרידמן, בראון אומר שהיסוד הנפשי של היקשרות כמעט תלוית מצד החסיד לאדמו"ר אינו עניין מודרני – הוא רווח במאות שעברו. "החסיד היה צריך לבחור ברמות הצדיק שלו. יש תיאורים של חסידים שהלכו מ'רעבע' ל'רעבע' וישבו אתם ביחידות עד שמצאו 'קליק'. זה לא 'קליק' אישיותי אלא מיסטי. השאלה היא אם הצדיק מצליח לחזק אותי, לעשות אותי אדם טוב יותר, חצוב מאותו שורש נשמה כמוהו והוא יכול לתקן אותי".

הזרם הליטאי מציג דגם אחר בהשוואה לחסידות וגם בניית הכריזמה של המנהיג שונה. "גדולי תורה בדורות המוקדמים לא היו יורשי כהונה", אומר בראון. "הכריזמה הייתה מכוח עצמם. חלק גדול מהם היו גדולי תורה באופן אמיתי, בגלל שאתה שומע שיעורים שלהם וקורא ספרים שלהם, לא בגלל סיפורים עליהם. הדמות שנקבעה בתודעה הקולקטיבית כאידאל של הצדיק הליטאי היא הגאון מווילנה. דמות זו של הפרוש המסתגף והמתבודד כל ימיו היא הדמות שרוצים לראות, ובדמות זו נוצקו גם גדולי הדור האחרים, למשל 'הבריסקר' (רבי יצחק זאב הלוי סלובייצ'יק, 1886-1959) ו'הסטייפלר' (הרב יעקב ישראל קנייבסקי, 1899-1958)".

ההיסטוריון ד"ר שלמה טיקוצ'ינסקי מצביע על דמותו של "החפץ חיים" (1839-1933) כקו פרשת המים בהתייחסות של הציבור הליטאי למנהיגו, לא רק בגלל אישיותו אלא הודות לתהודה התקשורתית. "אצל הליטאים אין במקור צדיק, אלא חכם וגאון. 'החפץ חיים' הוא הצדיק הליטאי הראשון שמחלק ברכות. רק אז עוברים גם המתנגדים (הליטאים) להתנגדים לתנועת החסידות) להתאדרות מול צדיק. אפילו אלה

שלא קיבלו את המשנה הברורה שלו קיבלו את ההוראות החברתיות שלו ואת ההכוונה האידאולוגית. הוא היה צדיק ופוסק הלכה נקודתי בעיירה קטנה, שפרץ לתודעה של הציבור החרדי רק אחרי שנשא דברים בכנסייה גדולה של אגודת ישראל בשנת 1923. ההופעה שלו התפרסמה בתקשורת. כשיש ממסד פוליטי יש תקשורת חרדית, יש עיתונות, והיא מאדירה אנשים ואז שומעים עליהם מקצווי עולם".

טיקוצ'ינסקי מוסיף ש"עולם מתקשר מגדיל מנהיגים. במאה העשרים המנהיגים הם תוצר של תקשורת, והמנהיגים החרדים אינם שונים. המונח 'גדול' (גִּדּוּל) הוא תוצר של תקשורת, הוא מסמן את הרבנים כאייקונים תרבותיים מפורסמים שמספרים עליהם סיפורים".

"מיהו גדול?", שואל בראון. "מי שנכון לקחת על עצמו את המושכות. איך מגיע גדול למעמדו? זו חידה. 'תד נאמן', ביטאון דגל התורה, העלה את הרב אלישיב", הוא מסביר, "אבל לפני כן, 'החזון איש', 'הבריסקר', 'הסטייפלר' והרב שך – כל האישים האלה בלי יוצא מהכלל לא עשו שום דבר לקידום עצמם, אלא רובם ישבו בארבע אמות של תורה. איך הציבור בונה, מזהה, את ההילה בלי תקשורת?" אין ספק שלסיפורי הצדיקים ששומעים כל שבת בבית הכנסת

בגלל שהוא 'המוני' וכל היום עוברים מולו מאות, לכולם הוא אומר 'ברכה והצלחה'. כשאתה נכנס אליו אתה שומע שהוא ממלמל, כמו מכונה. אצל אביו, שקיבל עשרות ומאות אנשים, הייעוץ היה אישי. הוא שאל ובירר וייעץ ממש כמו פסיכולוג. ההמוניות מכרסמת בקשר האישי הזה".

לעתים קרובות זה תלוי באישיות של המנהיג. "בבעלז, למשל, אם מבקשים פגישה עם ה'רעבע'

"אתה חי בעיר מודרנית ואתה מרגיש עוזב לנפשך. בקהילה אתה חש שאתה לא לבד. אתה הולך לבית כנסת כאמצעי שמחבר את הקהילה. האדמו"ר הוא האבא. אדם צריך אבא. אבא רוחני שהוא יוכל להישען עליו, שהוא משתף אותו, שצערי הוא גם צערו"

בחלל שהותירו האדמו"רים הגדולים של פעם צומחות דמויות כריזמטיות חדשות. אלה דמויות ששמן אינו אומר דבר לציבור הרחב, והן אינן קוראות לעצמן אדמו"רים, אך מושכות ציבור חרדי גדול. "הם מעניקים את הממד הרוחני החווייתי שחסר בחסידות, והרבה חסידים נקשרים אליהם", אומר בראון. "הנאמנות הקהילתית החסידית ירדה מעט, והחסיד יכול להיות שייך לחסידות אחת אך בו בזמן כתלמיד רוחני הוא נוהה אחר אישיות אחרת".

גם טיקוצ'ינסקי מכיר את התופעה. "הגוראים הרוחנים החדשים קטנים. מדובר במדריך רוחני שפותח מעין קומונה חסידית לקבוצה 'איכותית'. חסידות 'בוטיקית'. כוח המשיכה שלהם הוא כריזמה אישית, לא ירושה. זו חצר שצומחת באופן טבעי וספונטני, והיא נוצרת כשאנשים מרגישים שהחצר הרשמית אינה נותנת מענה".

אולי משמעות העניין היא שאנו בפתחה של תקופה חדשה: השתייכות קהילתית דתית שבה קבלת השראה מדמות אנושית 'גדולה מהחיים' הולכת ונמוגה. "יש שבוחרים את ההשתייכות הרופפת", אומר בראון. "אני מכיר חסיד שאומר, 'אני לא רוצה יותר מדי קשרים לרעבע. מספיק לי להגיד שנה טובה פעם בשנה".

דני רווה

לצאת למסע
עם עיפרון סגול

קרישנמורטי כגורו וכאנטי־גורו: אם אין אמת מדוע
אנו זקוקים לחינוך? אם אין מקור של ידע יציב
על העולם, לשם מה מורה ולשם מה תלמיד?

למה קרישנמורטי?

ג'ידו קרישנמורטי, שכמה מספריו תורגמו לעברית, הוא גורו (או "אנטי־גורו", על משקל אנטי־גיבור או גורו בעל כורחו) הודי בן זמננו, שקצרה היריעה הנוכחית מלהתייחס לסיפור חייו המרתק. את מרבית חייו הבוגרים בילה בנסיעות על פני הגלובוס, ובכל מקום שוחח שיחות פומביות שהוקדשו למושג החופש ולאפשרות ליישם אותו בחיים האנושיים. רבות מהשיחות הוקלטו, תומללו ונערכו, והן הבסיס לאין־ספור הספרים שהוא חתום עליהם. הסוגיה המרתקת ביותר בעיניי בכל הקשור לתפיסתו החינוכית של קרישנמורטי היא הסתירה לכאורה בין הצהרתו המפורסמת מ־1929 ולפיה "האמת היא ארץ שאין שביל המוביל אליה" לבין אמונתו הבלתי מתפשרת בחשיבותו של חינוך. אמונה זו הובילה להקמת בתי ספר במקומות שונים בעולם, המבקשים עד היום להציע אלטרנטיבה חינוכית בהשראת משנתו.

מחשבה והכרה – החתירה אל
העשן, אל השקר המוסכם

קרישנמורטי מבחין בין שני מצבי תודעה: האחד רצוי ונדיר והאחר בלתי רצוי ורווח מאוד. זוהי ההבחנה בין תודעה מותנית לבין תודעה חופשית. תודעה מותנית קרויה "הכרה" (consciousness); לתודעה חופשית הוא קורא "תבונה" (intelligence). ההכרה מוכתבת על ידי המחשבה, המתאפיינת בחלוקות, בהפרדות וברואליות שהיא תמיד יוצרת, ולפיכך אין ביכולתה לגעת ב"אמת". ההכרה מוכתבת גם על ידי הזמן; אין היא אלא תנועה מן העבר אל העתיד, והיא אינה משאירה מקום להווה. אולם העתיד אינו אלא השתקפות של העבר; לכן אפשר לומר שההכרה (המחשבה) היא למעשה תנועה מן העבר אל העבר. ההכרה, כאמור המחשבה (התודעה המותנית), מוכתבת על ידי ההשתקקות: היא "ערימה של השתקקויות"² והיא זוהי למה שכבר ידוע. בשפה המדוברת, שפתנו שלנו, הכרה פירושה ידיעה. היא למעשה תנועה מן הידוע אל הידוע (כך אנו רוכשים "ידע חדש"). מה שידוע תמיד חלקי, מצומצם, לא שלם. כך גם ההכרה. קרישנמורטי טוען שאין דבר כזה "הכרה אינדיבידואלית". הרי הזיהוי בין ההכרה לידיעה מלמד שהיא אינה יכולה להיות "שלי", אלא היא בבחינת ירושה שכל אחד מאתנו מקבל מן המין האנושי כולו. ידיעה היא למעשה ה"סיפור" של האנושות. תמיד מרוכזת בעצמה, מחלקת לחלקים, יוצרת קטגוריות וקונפליקטים, בודדת, מבולבלת, מלאת קנאה, אלימה, סובלת.

קרישנמורטי טוען שההכרה מתוכנתת בהתאם לאג'נדה דתית, לאומית, תרבותית. "במשך דורות תוכנתנו להאמין, לקיים ריטואלים ולנהוג על פי דוגמות מסוימות; במשך דורות תוכנתנו להודות עם לאומיות ולצאת למלחמות". ההכרה היא בהכרח ארעית. אין בה דבר נצחי.

¹ד"ר דני רווה הוא מרצה לפילוסופיה הודית באוניברסיטת תל אביב ובאוניברסיטת ג'ייאן בנאו דלהי. ספרו "חושם פילוסופיים ביוגה של פטנג'לי" ראה אור ב־2010 בהוצאת הקיבוץ המאוחד

דווקא משום שאין היא מסוגלת לסבול זאת, ההכרה ממציאה "ישות קבועה" המכונה "החושב" (the thinker). כלומר, המחשבה מחלקת את עצמה לשניים: לחושב ולמחשבה, אך לאמיתו של דבר אין הבדל מהותי בין שני אלה. החושב אינו ישות עצמאית כי אם השתקפות של המחשבה, והוא מותנה בדיוק כמוה. המושג המלאכותי של "אני חושב" קבוע ומתמיד, והוא גורר אשליה של ביטחון.

האמת והתבונה: מה שאינו ניתן למדידה

התבונה שונה לגמרי מן ההכרה. תבונה בהגותו של קרישנמורטי היא מושג נרדף למושגים כגון הלא ידוע (the unknown), זה שאינו בר־מדידה (the immeasurable), ריקות (nothingness), מה שישנו (what is). כל אלה זהים לאמת (truth). "להיות ריק לגמרי", הוא כותב, "משמע להתנסות במה שעומד בסתירה מוחלטת לכל מה שלמדנו, לכל מה שהמחשבה יצרה בדי עמל". אנו כה מורגלים להיאחז במה שידוע, במה שהוא בר־מדידה, ב"דברים", בעבר ובעתיד, במה שקרישנמורטי מכנה ה"עשן", עד ששכחנו לחלוטין את ה"אש". הבלתי ידוע אינו בר־תפיסה באמצעות ההכרה. עם זאת המחשבה, כלי העבודה של ההכרה, אינה חרלה מלנסות לתפוס אותו. במאמצים העקרים הללו ההכרה רק מוסיפה ומתחזקת – היא צוברת עוד ועוד תוכן, מילים ופחד (לאבד את הידוע, את מה שכבר הספקנו לצבור). ככל שהיא מנסה יותר ומתחזקת יותר, כך הולכת ההכרה ומתרחקת מן האמת, מזה שאינו בר־מדידה. רק כשהידוע בא לסופו, כשמניחים אותו בצד, רק אז הלא ידוע עשוי להתגלות. זה שאינו בר־מדידה נמצא שם כל הזמן, אך ההכרה (המחשבה) ה"רועשת" אינה מאפשרת לנו להבחין בנוכחותו השקטה.

להמיר את הידוע והמוסכם
בבלתי ידוע והנחוה

איך לסלק את עשן האגוצנטריות, הפחד, הבלבול, הברידות, הרכושנות, הקנאה והאלימות – השייכים להכרה, למה שידוע ומוסכם – כדי לאפשר את התגלות האמת: כלומר מה שאינו בר־מדידה? איך לאפשר לאהבה לזרום? איך להשאיר מאחור את המחשבה התבניתית, המרוכזת בעבר, לטובת ספונטניות? איך אפשר להשתחרר מן הידוע? איך אפשר למצוא את ה"אמת"?

קרישנמורטי משיב:

אי אפשר למצוא אותה. המאמץ למצוא את האמת מוביל למקום אגוצנטרי; מקום זה איננו האמת. האמת איננה תוצאה, כל תוצאה שהיא, לרבות מאמציו הרכושניים "לאחוז באמת". רק במקום שאין בו יותר מחשבה, נמצאת האמת. לא ניתן להביא את המחשבה לסופה באמצעות שום דיסציפלינה או על ידי התנגדות למחשבה. ההקשבה לסיפור של מה שישנו היא כשל־עצמה משחררת. האמת משחררת, לא המאמץ.

קרישנמורטי מעדיף את המושג "מודעות ספונטנית" (choice-less awareness) – מעין "צלילות" שמופיעה מעצמה וברגיל איננו שמים אליה לב או מקשיבים לה, אלא חוזרים ומתגייסים לטובת ההכרה היום יומית ה"רועשת".

מה זה חינוך? לתת למה שאנחנו לדבר במקומנו

קרישנמורטי מתאר חינוך כהזמנה להקשיב לסיפור של מה שישנו. כידוע למי שצלח את המסע עד כה, המחשבה אינה מפסיקה לבלבל אותנו ולספר לנו את הסיפור של מה שצריך להיות. לכן אי אפשר להקשיב לסיפור האמיתי של מה שישנו, אלא כשהמחשבה נעצרת. קרישנמורטי מסביר: "המחשבה יצרה את כל הדברים בעולם: ציורים נפלאים, שירה, מוזיקה ועוד – מלבד הטבע. הנמר לא נוצר על ידי המחשבה; גם לא האגם הזה שאתם רואים לפניכם" (הניסוח מסגיר שוהי שיחה עם קהל על גדות אגם). המחשבה מוגבלת; הטבע איננו מוגבל. קרישנמורטי עצמו חי בטבע. בתי הספר שלו ממוקמים בטבע וכל דף ביומניו מתחיל ומסתיים בתיאור חוויה של טבע. מבחינתו הנמר והנהר, עץ התמרהינדי והירח הם ההשתקפות האותנטית היחידה של הטבע האנושי, לא כפי שהוא מתואר במחשבה אלא כפי שהוא "באמת". יותר מכך:



ג'ידו
קרישנמורטי
- גורו בעל כורחו

הסיפור של מה שישנו אינו מצוי בספרים. ספרים הם העבר. הם משקפים היררכיה ואוטוריטה; הם מצבורים של ידע, מחסנים של ערכים ישנים. התבונה איננה סוג של מידע. לכן היא אינה שייכת לספרים, וגם לא מצויה בהם. עניין זה מסביר את העובדה שקרישנמורטי מעולם לא כתב ספר. הספרים הנושאים את חתימתו הם תמלילים ערוכים של שיחות מכל רחבי העולם. אף על פי כן, בתקופות מסוימות הוא כתב, ולעתים הקליט, יומן. שלושה מיומניו ראו אור. יומן אינו ספר. יומן זורם בספונטניות, נטוע בחוויית ההווה ולא בעבר או בעתיד. יומן, בלשון ניטשיאנית, הוא "ספר לכל אחד ולאף אחד". לאף אחד, משום זהו יומנו הפרטי של המחבר; לכל אחד, מפני שהיומן מתאר את חוויית ה"לבריות". "לבריות" (aloneness), הוא כותב, "איננה ברירות כואבת. הלבדיות נוגעת לקיום שלם, טהור, עשיר. לעץ התמרהינדי הזה אין שום קיום מעבר לעובדה שזה מה שהוא. זו משמעותה של לבריות. האדם שרוי בלבדיותו כמו האש, כמו הפרח... תקשורת אמיתית אפשרית רק כשהלבדיות נוכחת, מוחשית".

בכתבת היומן קיווה קרישנמורטי לכונן קשר חדש ושונה בין אני לאחר, במובן זה שפנה בעת ובעונה אחת לעצמו ולזולתו, אותו זולת שברמה הקיומית, המהותית, הלבדית, אינו שונה ממנו במאום.

החיבור בין מורה לתלמיד בעולם של "לבד"

כיצד נוכל למצוא בעצמנו את הקשב והמודעות שבלעדריהם לא נוכל להבחין בין העשן לאש? הטבע כפי שראינו הוא סביבה תומכת העשויה לאפשר זאת. כך גם המפגש הבלתי אמצעי בין מורה ובין תלמיד המתחולל ברגע הנוכחי, בהווה. קרישנמורטי התנגד בכל מאורו ליחסי גורריתלמיד המבוססים על סמכות. מבחינתו, סמכות אינה אלא שחצנות של הגורו, המנהיג הדתי, הפוליטיקאי וכו', כמו גם העדריות ("אנשים אוהבים שאומרים להם מה לעשות, אוהבים להיות מובילים") של ההולכים אחריו (או אחריה) בעיניים עצומות. מבחינתו של קרישנמורטי, במקום שבו מסתיימת הסמכות מתחיל החופש. את שיחותיו הפומביות נהג לפתוח כך:

הדובר איננו מרצה בפניכם; גם אין בכוונתו להנחות או לכוון אתכם. זוהי שיחה בין שני חברים; שני חברים שיש ביניהם חיבה הדדית, שדואגים זה לזה, שלא יבגדו איש ברעותו ושבדמה העמוקה ביותר יש להם עניין משותף. הם משוחחים בחום ומקשיבים זה לזה; נהנים מקרירותו של בוקר תחת עץ רענן, העשב מסביב מכוסה אגלי טל, ודנים במורכבותם של החיים. זו טיבה של מערכת היחסים בין הדובר וכל אחד ואחד מכם. אמנם אינני פוגש כל אחד ואחת מכם בארבע עיניים; אנו רבים מדי בשביל זה; ובכל זאת, אני פוגש אתכם כאילו היינו פוסעים יחדיו על שביל, מביטים בעצים, בציפורים ובפרחים, שואפים את נוחות האוויר ומשוחחים ברצינות על חיינו; לא באופן מלאכותי או כלאחר יד, אלא מתוך כוונה לפתור את בעיותינו. הדובר מתכוון למה שהוא אומר; אין הוא משמיע מילים ריקות במטרה להרשים אתכם. הבעיות הקיומיות העומדות על הפרק חשובות מכדי שלא ננהג בהן ברצינות הראויה.

קרישנמורטי מתאר את השותפים לתהליך החינוכי כשני חברים, ובכך מוציא מהתמונה כל שמץ של סמכות, מה שעומד בסתירה לנימה הסמכותנית שבה נאמרים לעתים הרברים. שני החברים פוסעים יחד בטבע, קשובים לעולם שמסביבם ולעצמם. בהיותם שותפים מלאים, אותן תכונות נדרשות מן המורה ומן התלמיד: פתיחות, קשב, סקרנות ונכונות שלא לקבל דבר כמובן מאליו. נדרשת מהם רצינות, יצירתיות ותעוזה לשאול, לחקור, להתנסות. חקירה קיומית כזאת עניינה החיים עצמם, בלי כחל וסרק. "להבין את החיים משמע להבין את עצמנו; בכך נתח ובכך מסתיים התהליך החינוכי". ראינו שמה שנהוג לכנות תבונה איננו יעד להשגה, אלא הוא מצוי בתוכנו ואנו בתוכו תמיד; כל שעלינו לעשות הוא להניח לתבונה להתגלות. המפגש בין המורה לתלמיד מטרתו לעורר את מה שמצוי בשניהם, את מה שהוא למעשה המהות של כל אחד משניהם. שניהם עשויים מאותו חומר; שניהם מתחילים ממצב של תודעה מותנה ומסוגלים לחרוג ממנה, למצוא בעצמם מקום חופשי מהתניות. תפקידו של המורה להזמין את התלמיד לשאול שאלות ולפתוח לפניו מרחב או סביבה שבה מותר לשאול, לחקור, להטיל ספק, לחלוק על המורה. המורה מזמין ומאפשר, אך החקירה משותפת; התלמיד נדרש להיות אקטיבי (לשאול, להתבונן, להיות קשוב) לא פחות מהמורה.

אם מורה ותלמיד שותפים מלאים, מה הופך אחד למורה ומשנהו לתלמיד?

לעומת המורה, שתודעתו מותנית לחלוטין, ההתניות של התלמיד נתונות עדיין בשלבי בנייה וטרם התגבשו. במובן זה יש לתלמיד עדיפות על פני המורה: הוא קרוב יותר לעצמו.

במקרה שלו, "רעש" המחשבה הולך ומתגבר אך עדיין אינו מהריש אוזניים ואינו חוסם לחלוטין את הגישה אל "זה שאינו בר־מדירה". במקרים נדירים המורה משוחרר מהתניות, וקרישנמורטי עצמו, לפחות עבור תלמידיו, היה דוגמה לאפשרות כזאת. במקרים אחרים זרעי החופש טמונים מראש במורה ובתלמיד גם יחד, והמפגש הבלתי אמצעי ביניהם נועד "להשקות" אותם ולאפשר לתבונה לצמות. אם כן מהו בכל זאת תפקידו של המורה במפגש כזה? נעיין בקטע משיחה שקיים קרישנמורטי עם תלמידים במומביי ב־1984.

תלמיד: במהלך שיחותיך טענת שהעולם שרוי בבלבול, אך לא זכור לי שהצעת לכך פתרון. האם אינך סבור שהדבר רק מוסיף על הבלבול במקום להפחית אותו?

קרישנמורטי: כשאתם מתבוננים בעצמכם, בבהירות, בכנות, האם אינכם שרויים בבלבול? הדובר אינו מציע דבר; אין הוא אומר לכם מה לעשות; אך הוא מפציר בכם להתבונן בבלבול מתוך תשומת לב, לא להתכחש לו.

במקום אחר הוא אומר: "אף אחד איננו מסוגל להעניק לכם בהירות. הבלבול מצוי בתוכנו; אנו הבאנו אותו על עצמנו ועלינו בלבד מוטלת המשימה לסלק אותו". קרישנמורטי רוחה את המורל החינוכי הקונבנציונלי, ולפיו המורה יודע, התלמיד אינו יודע והראשון מוסר ידע לאחרון. המורה "אינו מציע דבר" ו"אין הוא אומר מה לעשות". במקום זאת הוא מזמין את התלמיד להתבונן. המורה אינו יכול אלא להצביע שוב ושוב על הבעיה ("הבלבול מצוי בתוכנו"), ובמובן זה לעורר את התלמיד או לטלטל אותו ולהעמיד אותו במקום שממנו יוכל להתבונן בחיים על כל מורכבותם (ופשטותם). מכאן ואילך רק התלמיד עצמו יכול להתמודד (או לחמוק מהתמודדות) עם "מה שישנו" ולגבש לעצמו פתרונות ודרכי פעולה. אם המורה יציע לתלמיד פתרון, הרי שייטול ממנו את החופש במקום לאפשר אותו.

האם נפרמה כאן הסתירה לכאורה בין ההצהרה ש"האמת היא ארץ שאין שביל המוביל אליה" ובין השביל החינוכי שקרישנמורטי שקד במשך שנים על סלילתו? אני חושב שכן.

נתבונן בספר הילדים המפורסם "אהרון והעיפרון הסגול" מאת קרוקט ג'ונסון. זהו סיפורו של אהרון, ילד המטייל בעולם ובידו עיפרון סגול. אהרון פוסע בשביל סגול שהוא מצייר בעצמו ונקלע להרפתקאות סגולות שונות ומשונות. עולמו של אהרון איננו "נתון", אלא הוא יוצר אותו (מצייר אותו) בעצמו בכל צעד וצעד. הוא יוצא לטיול ערב, ולפתע שוכח את הדרך הביתה; ומכיוון שכל רצונו לחזור הביתה (או בעצם להרגיש בבית), אהרון מצייר המון בניינים סגולים עם חלונות סגולים, אך אין לו מושג איזה מהם הוא החלון שלו. לכן הוא פונה לשוטר (שג'ונסון מצייר באירוניה כליצן) ושואל אותו לאן עליו ללכת. השוטר "הצביע בכיוון שבו רצה אהרון ללכת בין כה וכה. אבל אהרון אמר לו תודה רבה והלך הלאה, עם הירח". הסוף הטוב צפוי (בכל זאת, ספר ילדים): אהרון מוצא את ביתו, מצייר לו מיטה סגולה והולך לישון.



המורה? אנטי־גורו מחוץ המזמין למסע

מהי תרומתו של הסיפור לדיוננו? לדידו של קרישנמורטי, חינוך הוא "שביל שאינו שביל", מושג שסיפורו של אהרון ממחיש. השביל שאהרון פוסע בו נוצר על ידו באופן ספונטני בכל צעד וצעד, בכל רגע ורגע; במובן זה הוא מוביל מן ההווה להווה. שביל כזה הוא לא פחות מדרך חיים במובן אקזיסטנציאלי, התנסותי, כלל וכלל לא תאורטי של הביטוי. השוטר שאהרון פונה אליו מייצג לכאורה את הסמכות. אהרון פונה אליו משום שהוא מבקש שמישהו יאמר לו לאן ללכת. אך השוטר מתגלה כמורה בנוסח קרישנמורטי, והוא מעורר את אהרון ללכת בדרכו שלו ("בכיוון שבו רצה אהרון ללכת בין כה וכה") במקום לצייר אותו במפה עם הוראות מדויקות, במקום להגיד לו לאן ללכת, במקום לתת לו את ה"תשובה". העובדה שג'ונסון מצייר את השוטר, הסמכות בהתגלמותה, כליצן מעידה על שלילת האפשרות ש"תשובה" כזאת תינתן לנו מאת מישהו אחר מלבדנו. תפקידו של המורה להזמין את אהרון לצאת למסעו ולצייר אותו בעיפרון סגול, כדי שיוכל לצייר בעצמו את השביל שבו ילך. הוא שוטר תנועה, חיוך נוסך על פניו, והוא תמיד מעניק זכות קדימה, במיוחד כשנרמה לנו שאיבדנו את דרכנו. הוא שותף למסע הפוסע על שביל שהוא מצייר בעיפרון משלו. הוא תמיד נגיש, פנוי, מוכן לשבת על כוס צ'אי מתחת לעץ ולשוחח בכנות על תלאות הדרך. התלמיד, אהרון, כל אחד ואחת מאתנו, שרוי תמיד בלבדיותו; לא בלבדיותו, אלא בלבדיותו. לבדיותו היא החופש שלו. הוא בהכרח אור לעצמו. וכאשר השמש שוקעת הוא מודה למורה, נפרד ממנו (עד פגישתם הבאה) והולך הלאה, עם הירח. ■

הערות

1 בין ספריו של קרישנמורטי בעברית: **חינוך ומשמעות החיים**, בתרגום שושנה ואפרים גולדשמיד, נס ציונה: ש' וא' גולדשמיד, 1989; **לגעת במהות: לקט מכתבי קרישנמורטי**, בתרגום שושנה גולדשמיד, ירושלים: כתר, 1997; **החופש מהידוע**, בתרגום אורית קפלן, תל אביב: כנרת, 1997; **יומנו של קרישנמורטי**, בתרגום ינץ לוי, בן שמן: מודן, 2003.

2 מכאן ואילך אני מצטט ומתרגם בחופשיות מתוך הספרים: *Commentaries on Living; The Network of Thought; Meeting Life; Why Are You Being Educated?; The Flame of Attention; Education and the Significance of Life; The Impossible Question.*

כל הספרים האלה הם אסופות של שיחות שניהל במהלך השנים, כולם בהוצאת Krishnamurti Foundation India.

היסודות הנשגבים שבנו מצויים בתוכנו פנימה

ד"ר ברוך כהנא מקבל את טענתו של היינץ קוהוט, ולפיה אחד היסודות הנפשיים הבונים את ה"עצמי" ואת "חויית האני" של האדם בגיל הצעיר הוא העובדה שיש לו את מי להעריך. "יש דמויות שאתה עושה להן אידאליזציה", הוא אומר, "וזה נותן לך תחושה שיש לאן לשאוף". אולם בסופו של דבר, המורה הדגול במיטבו אינו אלא אמצעי משוכלל שמאפשר לאדם להצמיח את עצמו בדרכו שלו

ד"ר ברוך כהנא:
הערצה גדולה לא סותרת
ביקורתיות. אנחנו זקוקים
למיתוסים, אבל הסכנה
שלהם גדולה

אמתי מור

ברוך כהנא, 57, הוא פסיכולוג קליני, חבר במכון הישראלי לפסיכולוגיה יונגיאנית. הוא פועל עם קבוצת תלמידים של פרופ' מרדכי רוטנברג על פיתוחה של "פסיכולוגיה יהודית", נושא שהוא עוסק בו בספרו "שבירה ותיקון: מודל חסידי לפסיכולוגיה קלינית" (ראובן מס, 2010).

מהי בעצם "השראה" מנקודת מבט פסיכולוגית?

כשאדם מבין את המקור והסיבות לדברים הוא יכול להגיד לך "אני עושה כך וכך או מאמין במשהו כי...". למשל: "כי כך כתוב בתורה" או "כך אומר המדע". לעומת זאת, כשאדם

אומר "קיבלתי השראה" זה אומר שהוא אינו מודע לסיבות ואינו מבין אותן. מוצרט, למשל, אמר שאין לו מושג מי מחבר את המנגינות שלו, הוא פשוט שומע אותן בראש שלו וכותב. מאיפה? זה ברור שלא היו לו כללים. אין רשימת כללים שאומרת שאם תעשה כך וכך תחבר מוזיקה כמו מוצרט.

האם השראה היא ביטוי של חירות או של שעבוד, רוח שמכפיפה את עצמה נוכח רוח גדולה ממנה?

אין לזה תשובה אחת בפסיכולוגיה. אם אתה דטרמיניסט, כמו פרויד המוקדם, אתה אומר לעצמך שחייבת להיות סיבה. יש הסבר לשאלה מדוע אותו אדם בחר בדרך שבחר, וההסבר הזה, בין שאני יודע אותו ובין שלא, קיים. פרויד בראשית דרכו הסביר כל

מיני דברים שאנשים חשבו שהם חסרי פשר, כמו חלומות, מתוך הנחה שלכל דבר יש סיבה ויש חוקיות. זו אמונה שנגזרת מאמונה כללית במדע. אם לא תאמין בה, יצאת מגבול המדע, ומבחינת פרויד יצאת אפילו מהגבול השפוי.

מצד שני, אסכולות אחרות, לדוגמה היונגיאנית, לא מקבלות את זה. יונג טען שיש יסודות לא מובנים, רוחניים, שאדם יכול להתחבר אליהם וברגעים מסוימים הוא הופך לכלי. מה שקורה בתוך התודעה שלו ברגעים האלה משקף רבדים הרבה יותר גבוהים, שאינם נשמעים למושג הסיבתיות הרגיל. המושגים יהיו של משמעות ולא של סיבתיות. יונג דיבר על ארכיטיפים שמתבטאים באותו רגע דרך האדם. אין הכרעה. עובדה

שעדיין יש אסכולות שונות.

ומה אתה חושב?

אני שייך לאסכולה היונגיאנית. ההנחה של האסכולה הזו היא שיש באדם רבדים שונים. והרוחניות שיש בו איננה תוצר של תהליכים מסוימים שקרו לו, אלא היא חלק מהמטען הנפשי שנולדים אתו. מושג ה"עצמי" אצל יונג שונה מהמושג הזה בפסיכואנליזה. ה"עצמי" הזה רוצה להתבטא ללא הפסק, יש מצבים שבהם העצמי פשוט פורץ החוצה. משהו שבא ממקום פנימי נורא גבוה יוצא. זה יכול לבוא דרך אדם שהכשיר את עצמו ורכש לעצמו כלים, אבל זה יכול לקרות גם אצל אדם שלא הכשיר את עצמו ואין לו כלים. ככה יונג הבין את תופעת הפסיכוזה. יש פה כוח אדיר מבחינה פילוסופית ורוחנית, אבל האדם הזה (החולה) לא רכש את הכלים הנכונים לבטא את התכנים האלו ולכן הם פשוט הציפו אותו. התוכן של היצירה אינו ניתן לגילוי סיבתי פשוט.

מה בנוגע למצבים פחות קיצוניים ממחלת נפש, למשל הערצה נטולת ביקורת של דמויות אורעיונות?

קורה שאדם מסתכל על אדם אחר, והוא רואה אותו כמשהו שהוא מעבר לעולם הרגיל, או הרציונלי, מעבר לעולם שאפשר להבין אותו. זה דומה להשראה שדיברתי עליה. הטענה היא שבכל דבר יש משהו כזה, אבל במקום שאני אתייחס לדבר הזה כמשהו תוך-אישי, ואגיד שיש בי יסודות, נקרא להם גבוהים, שהם מעבר להבנה, אני אשליך אותם על אדם אחר. האסכולה היונגיאנית, למשל, אינה כופרת בטענה שיש יסודות כאלה. להפך. יש בכל אדם יסודות כאלו, אבל יש הבדל בין לראות אותם בתוכי לבין להשליך אותם החוצה לאדם אחר. בחסידות, למשל, זה יהיה הרבי, והוא יהפוך לייצוג של אותו רובד עליון של ההוויה.

וזו בעיה?

יש יסודות "עליונים" באדם, אבל אדם צריך למצוא אותם בתוך עצמו. אם נסתכל למשל בחב"ד או בכרסלב, שתי אסכולות שפיתחו את האמונה ברבי לרמות, נגיד, נשגבות מאוד, יש בסופו של דבר אמירה שהתפקיד של הרבי הוא להדליק איזשהו ניצוץ

"ככה יונג הבין את תופעת הפסיכוזה. יש פה כוח אדיר מבחינה פילוסופית ורוחנית, אבל האדם הזה (החולה) לא רכש את הכלים הנכונים לבטא את התכנים האלו ולכן הם פשוט הציפו אותו"

"הנער, לרוב בצורה לא מודעת, מחפש דמויות... שיהיו גדולות מהחיים. באופן אידאלי זו תהיה דמות חיובית, שצריכה לראות את עצמה כדמות מעבר. נניח מורה"

"הערצה גדולה לא סותרת ביקורתיות. אנחנו זקוקים למיתוסים, אבל הסכנה שלהם גדולה. חשוב שמורה יציג לתלמידים את המיתוסים ובה בעת יגיד להם: עם כל הגדולה וההערצה לדמות הספציפית, לרעיון, אנחנו גם שואלים על זה, מנסים לברר, רואים מה צריך לקחת ומה לא"

עליון שקיים אצל החסיד עצמו. מה קורה כאשר במקום לראות את הרבי כמי שהצליח לממש את היסוד הגבוה ותפקידו ללמד אותי לממש אותו בעצמי, אנחנו נראה אותו כמייצג משהו לגמרי אחר, נשגב? אם נסתכל על מנהיגי כתות, לדוגמה, או המנהיג עצמו הופך להיות "משהו אחר" משאר בני האדם, שלא יכולים בכלל להתקרב אליו. בכתות כאלו, במקום להגדיל את האדם, יש מאמץ להשאיר אותו במקום התלותי. לעומת זאת, רבי נחמן אומר לחסידים שלו שמי שיתאמץ יהיה צריך בדיוק כמוהו.

צריך להתאמץ ולהשקיע, אבל זה אפשרי. **בוא נדבר על מורים. הם צריכים, לדעתך, לצעוד בכיוון הזה?** תסתכל כמה אנשים חשובים ציינו את העובדה שהיה להם משהו שהשפיע עליהם, שפתח להם דברים, והוא היה דווקא מורה. זה דבר טבעי כי זה צורך חזק במיוחד בגיל ההתבגרות. הנקודה היא שאתה לא יכול ליצור את זה בצורה מכוונת. חשוב שמורה יציג את עצמו באופן אנושי. אתה יכול להסביר את הדברים, את מה שאתה מאמין בו, אבל אני חושב שתלמידים

הסתדרות המורים בישראל | אגף הכשרה והשתלמות בית הספר המרכזי להשתלמות מורים

חיפה והצפון

קורסים והשתלמויות לשנת תשע"ז

יום ראשון

חיפה

- < אינטליגנציה רגשית - תקשורת נאורה
- < הנחיית קבוצות במערכות חינוכיות
- < אמנות עכשיו - שילוב אמנויות בהוראה
- < "ציפורי לילה" (אחה"צ)

קריות והצפון

- < אמנות עכשיו - שילוב אמנויות בהוראה
- < העצמה ופיתוח אישי
- < אסרטיביות חיובית - טכניקות יישומיות להצלחה
- < "ציפורי לילה" (אחה"צ)

יום שני

חיפה

- < הציור והשרבוט - אשנב לעולמו הפנימי של הילד
- < הבנת עולמו הפנימי של הילד דרך כתב היד
- < הדרך אל היופי - סטיילינג ואיפור אישי

קריות והצפון

- < אימון (COACHING) אישי וקבוצתי במערכת החינוך
- < הציור והשרבוט - אשנב לעולמו הפנימי של הילד
- < הבנת עולמו הפנימי של הילד דרך כתב היד
- < הדרך אל היופי - סטיילינג ואיפור אישי

יום שלישי

חיפה

- < העצמה ופיתוח אישי
- < אסרטיביות חיובית - טכניקות יישומיות להצלחה
- < התמודדות עם אתגר ה-ADHD במערכת החינוך
- < הדרך אל היופי - סטיילינג ואיפור אישי
- < "סודות מן השדות" - רפואת הצמחים לאיכות חיים טובה יותר (אחה"צ)

קריות והצפון

- < התמודדות עם אתגר ה-ADHD במערכת החינוך
- < כוחו של סיפור - היכרות עם עולם הקסם של סיפורים ואגדות
- < הדרך אל היופי - סטיילינג ואיפור אישי
- < "סודות מן השדות" - רפואת הצמחים לאיכות חיים טובה יותר (אחה"צ)

יום רביעי

חיפה

- < אתגר גיל ההתבגרות - מינקות לבגרות
- < כוחו של סיפור - היכרות עם עולם הקסם של סיפורים ואגדות
- < פסיכודרמה

- < הדרך אל היופי - סטיילינג ואיפור אישי

קריות והצפון

- < פסיכודרמה
- < אתגר גיל ההתבגרות - מינקות לבגרות
- < הדרך אל היופי - סטיילינג ואיפור אישי

יום חמישי

חיפה

- < אימון (COACHING) אישי וקבוצתי במערכת החינוך
- < אדם טבע ונוף - בעקבות סופרים וסיפורי אהבה בארץ ישראל

- < אדם טבע ונוף - סיפורי התיישבות, בתים ואנשים

קריות והצפון

- < אינטליגנציה רגשית - תקשורת נאורה
- < הנחיית קבוצות במערכות חינוכיות
- < אדם טבע ונוף - בעקבות סופרים וסיפורי אהבה בארץ ישראל

- < אדם טבע ונוף - סיפורי התיישבות, בתים ואנשים

קורסים מתוקשבים - למידה מרחוק

- < פיתוח כישורי הצלחה בעידן טכנולוגי מתקדם (דור ה-Y)
- < בוחרים להרגיש טוב - פיתוח חוסן נפשי, התמודדות עם חרדה וכעסים
- < השפעה בחיים - לבחור, להשפיע ולהגשים
- < חינוך לבריאות ופיתוח אורח חיים בריא
- < העצמה אישית למורים בשילוב **צפייה מודרכת בסרטים**
- < כלי אינטרנט מובחרים, רשתות חברתיות ויישומים באינטרנט
- < למידה בעידן טכנולוגי מתקדם- בניית מצגות Power Point יצירת סרטים - Moviemaker
- < צילום דיגיטלי וגרפיקה ממוחשבת בתוכנת פוטושופ

- < "חיפה עיר כרמל" - שבוע מרוכז של טיולים
- < "שווקים, ריחות וטעמים" - סדרת סיורים בימי חופשה

קורסי השלמה/ רשות

חיפה

- < "סודות מן השדות" - רפואת הצמחים לאיכות חיים טובה יותר
- < הדרך אל היופי - סטיילינג ואיפור אישי
- < יוגה לגוף ולנפש
- < פעילויות לעיצוב וחייטוב הגוף

קריות והצפון

- < "סודות מן השדות" - רפואת הצמחים לאיכות חיים טובה יותר
- < הדרך אל היופי - סטיילינג ואיפור אישי
- < צורפות - אוצרות בעיצוב אישי
- < "כחומר ביד היוצר" - פיסול ועיצוב בחימר - קדרות
- < פעילויות לעיצוב וחייטוב הגוף - סקופ סטודיו

הקורסים המסומנים באדום מוכרים גם ל"אופק חדש"

לפרטים ולהרשמה: 04-8660168 | course-hi@morim.org.il

www.itu.org.il

אנכי לא מווייץ? אהמרי!

חברת הקורסים
נשלחה לביתכם

בגיל ההתבגרות צריכים מודל של מישוה ששואף לאיראל יותר מאשר מודל של מישוה שרואה את עצמו כאיראל. השאיפה עצמה היא האיראל. כשזה מתרחש זה תהליך מבורך, אבל אסור לו להיות מלאכותי. מורה ייראה פתטי אם הוא ינסה להציג את עצמו כסוג של מודל.

לא מודל, אבל בכל זאת לגיטימי שמורה יראה עצמו כרמות דומיננטית? אני יכול להעריך מישוה כמורה, אבל המשמעות שלו כמורה היא שאני אלמד. שאני אוכל להפוך בעצמי למורה. יש באדם כמיהה ליסודות הגבוהים, וזה דבר חיובי וטוב ונחוץ. בו בזמן יש איזה צד תלתי מסוים, שלא בהכרח נגזר מהדבר הקודם, אלא הוא פשוט קיים באנשים. אנשים דתיים מסוימים ידבקו בכל מילה של רבם, כאילו ברגע שהוא אמר את זה אתה יכול להפסיק לחשוב. במקרים הללו מה שקורה הוא שאדם משליך את היסודות הגבוהים על מישוה אחר, והוא מוותר בכך על ההתפתחות האישית שלו. אני לא אומר שזה מה שקורה בכל תופעה של הערצה.

מה בנוגע לדמויות או רעיונות שמורים מציגים לתלמידיהם כאיראלים נעלים?

קוהוט, למשל, טען שאחד היסודות הנפשיים שבונים את ה"עצמי" ואת "חויית האני" של האדם הוא העובדה שיש לו את מי להעריך. יש דמויות שאתה עושה להן איראליזציה, וזה נותן לאדם, אפילו לתינוק, שעושה את זה בצורה מסוימת ולא מודעת להוריו, תחושה שיש לאן לשאוף. שיש דברים גדולים. אתה לא יכול להסתפק באמירה המופשטת שיש בעולם דברים גדולים מאוד וזהו זה, כי האדם הוא יצור מתייחס וכשאומרים לו שיש דברים גדולים מאוד, באופן טבעי קופצות לראש דוגמאות ספציפיות. דמויות מסוימות.

איך זה מסתדר עם ביקורתיות, שהיא אחד הדברים החשובים ביותר בחינוך?

הערצה גדולה לא סותרת ביקורתיות. אנחנו וקוקים למיתוסים, אבל הסכנה שלהם גדולה. חשוב שמורה יציג לתלמידים את המיתוסים ובה בעת יגיד להם: עם כל הגדולה וההערצה לרמות הספציפית, לרעיון, אנחנו גם שואלים על זה, מנסים

לברר, רואים מה צריך לקחת ומה לא. הצירוף של שני הצדדים הוא צירוף עם עוצמה גדולה. אם נסתכל על המקורות היהודיים, למשל, נראה שבתנ"ך או אצל חז"ל מציגים דמויות שההערצה אליהן מאוד גדולה ולצד זה אומרים עליהן דברים לא פשוטים. זה לא גורע מהגדולה של הדמות.

זה עדיין נכון? נראה שיש בימינו נטייה להתבצר באיראליזציה או בדמוניזציה של דמויות ורעיונות. אני חושב שכן, זה עדיין נכון, גם אם פחות בעוצמה. יצא לי לשמוע חסידים, גם היום, מדברים על הרבי שלהם עם הכרה בחולשות שלו כבן אנוש. מצד שני, הערצה, איראליזציה יתר, לצבוע משהו בצבעים נשגבים, זו מגמה קיימת. זה חלק מהמחיר של האנושות, כי זה אנושי.

אפשר לומר שתלמידים, מעצם היותם בגיל ההתבגרות, חשופים במיוחד לסכנות הטמונות בכך?

ילד קטן באופן טבעי מעריך את ההורים שלו. הנער פוקח את עיניו ורואה שההורים שלו הם בני אדם. כאשר יורדת ההשכלה הזאת מההורים, הנער, לרוב בצורה לא מודעת, מחפש דמויות אחרות שיהיו גדולות מהחיים. באופן איראלי זו תהיה רמות חיובית, שצריכה לראות את עצמה כדמות מעבר. נניח מורה בתיכון. למורה אין אינטרס, גם אם תלמיד מעריך אותו ברגע נתון, שהתלמיד הזה יבנה את חייו על ההערצה הזאת. הוא יגיד לתלמיד "אני אלמד אותך, אני מקווה שתיקח אתך כמה דברים, אבל אחר כך תלך הלאה לחיים שלך". זה ההבדל ממנהיג כת שאומר: "משמעות החיים היא שאתה בכת שלי ומעריך אותי". יכול להיות מצב שנער מתחיל לחפש דמות להערצה, וזה יכול להיות מנהיג פוליטי, מנהיג כת, מורה או נער אחר שהוא מנהיג חברתי מהשכבה. זו נקודה מסוכנת, שהיא המקור להרבה מהסכנות של גיל ההתבגרות.

אפשר לנסות למנוע את זה? פשוט לדבר. לשים את הדברים

על השולחן. אני בכלל חושב שכדאי שמורים ידברו עם התלמידים שלהם על כל דבר שקורה בעולם, לא באינדוקטרינציה ולא בהתלהמות, אלא מתוך רצון אמיתי לברר את הדברים ולחשוב עליהם ביחד. במילה אחת, כנות. המורה צריך לתת דוגמה

מהבחינה הזו. אם המורה יציג את עצמו כמי שמנסה להתמודד עם ערכים לא באופן מושלם, אלא בצורה כנה, כמי שמנסה לשאוף אליהם, הוא מציב לפניו דוגמה אישית נכונה יותר. התמונה תמיד מורכבת. כשנער הולך לכיוון הערצה מסוכנת, ברוב המקרים הוא מחפש תשובה אמיתית. יש לו כל מיני תסכולים רוחניים ואחרים. צריך להבין את המניעים שלו בצורה מאוד מורכבת. ככל שתעשה מאמץ אמיתי להבין את המניעים שלו, וככל שהוא יראה את זה ויראה שלא פוסלים אותו, אני חושב שהוא יטה אוזן לסכנות.

ואתה? מה מקורות ההשראה שלך באדם, בפסיכולוג?

אני חייב להגיד שעברתי מסלול רגיל לגמרי. בוודאי ההורים שלי, מורים, בטח לא כולם, אבל מורים מסוימים... בשלב מסוים של החיים, פגשתי את הרב צבי יהודה קוק – שהיה מקור של השראה גדולה. אני חייב לומר עליו, גם מתוך היכרות עם אנשים שהוא היה מקור השראה בשבילם, שהוא היה אדם שמראה לכל אחד את הנקודות החזקות שלו, וממש לא אדם שמעמיד את עצמו כאיזשהו מודל לחיקוי. מאוחר יותר אני חושב על דמויות של אנשים שאני לומד את תורותיהם שהם ההשראה. אם אמרתי על עצמי שאני יונגיאני, אז ודאי שיונג הוא מקור השראה. בעולם היהודי זה הרב קוק (האב). זה כבר משהו אחר. בגילי, זה כבר לא גיל שמחפשים את אותו סוג ההשראה שמתבגר מחפש.

מה ההבדל?

גם אנשים גדולים, נגיד הרב קוק האב, שאני מעריך כדמות מופת, שאני מקדיש הרבה מאוד זמן ללמוד אותו ואת הטקסטים שלו, בסופו של דבר זה רק מקור אחד. אני חייב לעבד אותו בתוכי ולהוציא ממנו משהו חדש, שלי. כנער, כשהייתי פותח טקסטים קנוניים, ציפיתי שמישוה יפתח לי דלת ואני אראה עולמות חדשים. לקוהוט יש ביטוי מופלא לזה – "הפנמה מתמירה". כשאדם אוכל, למשל, הגוף שלו משנה את האוכל ובונה אותו בתוכו מחדש. דבר דומה קורה כשאדם מפנים את הדמויות או הרעיונות – הנפש שלו יוצרת מהם איזשהו מבנה חדש, שלו. ■

הסתדרות המורים בישראל | אגף הכשרה והשתלמות בית הספר המרכזי להשתלמות מורים

אשדוד, נתניה, ראשל"צ, רעננה קורסים והשתלמויות לשנת תשע"ז

אשדוד

- ◀ ייעוץ ארגוני במערכות חינוך
- ◀ שליטה בחיים - בחירה והתמודדות
- ◀ פסיכודרמה
- ◀ אמנות ההשפעה - שפה, התנהגות והשגת תוצאות רצויות
- ◀ **ציורי ילדים ככלי לדיבוב הילד**
- ◀ **"כל הנחלים זורמים לים" (סיורים)**
- ◀ חינוך לבריאות ולתזונה נכונה

נתניה

- ◀ תקשורת אסרטיבית מקדמת
- ◀ פיתוח חוסן נפשי - תיעול כעסים
- ◀ הסדנה ל"טיפוסים פסיכולוגיים" - אין אדם דומה לחברו
- ◀ יש לך דקה פנויה? ניהול זמן
- ◀ **ציורי ילדים ככלי לדיבוב הילד**
- ◀ חינוך לבריאות ולתזונה נכונה
- ◀ ארגז כלים מובחרים, רשתות חברתיות ויישומים באינטרנט

ראשון לציון

- ◀ פיתוח כישורי הצלחה - כיצד הופכים משאלות למציאות
- ◀ תקשורת אסרטיבית מקדמת
- ◀ תהליכי רפלקציה כבוני אישיות
- ◀ התמודדות עם קונפליקטים ודילמות ערכיות
- ◀ פסיכודרמה
- ◀ התבוננות בסרטים ובסיפורים כאמצעי למודעות עצמית
- ◀ פיתוח חוסן נפשי - תיעול כעסים
- ◀ "מחזרות" - חכמת המעגל הנשי

הקורסים בשחור מוכרים גם ל"אופק חדש"

לפרטים ולהרשמה: 03-6-922-922 | www.itu.org.il



אנכי לא מווייץ? אהארי!

- ◀ תרגילי מוח לשיפור הזיכרון והלמידה ולפיתוח החשיבה והיצירתיות
- ◀ **ציורי ילדים ככלי לדיבוב הילד**
- ◀ חינוך לבריאות ולתזונה נכונה
- ◀ אדם טבע ונוף
- ◀ חלונות להכרת המחשב
- ◀ ביסוס הידע והשליטה במחשב
- ◀ **צילום במצלמה דיגיטלית**
- ◀ ובניית אלבום תמונות ממוחשב

רעננה

- ◀ להיות אדם יצירתי
- ◀ המורה עם העיניים בגב.
- ◀ הפרעת קשב - לא רק לתלמידים
- ◀ המסע לגילוי החזקות האישיות - פסיכולוגיה חיובית (אחה"צ)
- ◀ כלים להתרת פלונטרים
- ◀ שליטה בחיים - בחירה והתמודדות
- ◀ פסיכודרמה
- ◀ נשים בזכות עצמן
- ◀ אמנות ההשפעה - שפה, התנהגות והשגת תוצאות רצויות
- ◀ מיניות ומניעת אלימות מינית
- ◀ **ציורי ילדים ככלי לדיבוב הילד**
- ◀ חינוך לבריאות ולתזונה נכונה
- ◀ קולנוע: עובדים עלינו - החיים והסרטים
- ◀ הרעיונות הגדולים של היהדות - לא מה שחשבת
- ◀ "הזעקה לחופש" - מפגשים בפילוסופיה (אחה"צ)
- ◀ העמקת השליטה במחשב, ברשת וביישומי אופיס
- ◀ "חכמים עם גוגל"

חזרת הקורסים
נשלחה לביתכם

מכון כרם: לא כברוש. כדשא

הד החינוך שב למכון כרם. מוסד ירושלמי ותיק להכשרת אקדמאים להוראה. רוח ושאר רוח הם שמותיו הנרדפים. האם הוא מצליח לצקת תוכן ביומרותיו שלו עצמו? איזה חותם ייחודי הוא מטביע על מערכת החינוך הישראלית?



השונים חשובה כדי לסגל דרכי ביטוי אחרות מלבד דרכים מילוליות וכדי להבין כאלה אצל התלמידים. "השראה דורשת שיטוט", אומרת גלילי-שכטר. "היא יכולה לבוא ממקומות בלתי צפויים. מחוויה רגשית שמעוררת תהליכים אישיים לא צפויים. אנשים שלומדים פה אמנות אצל אתי אברג'ל אומרים לי 'זה פתח לי עולמות' או 'זה גרם לי להכיר את עצמי בדרך חדשה'. הגיוון בלמידה נותן לגיטימציה לא לעבוד בשטח אלא לשאול איך אפשר לייצר חוויה שיש בה איזה שאר רוח".

האמירה של מכון כרם שהתחדשות ויצירה נעשות מתוך חיבור למסורת תרבותית היא חתרנית ביחס למערכת החינוך. "חמש יחידות מתמטיקה זה דבר חשוב לכלכלה ולהייטק", אומרת גלילי-שכטר. "אבל עם כל הכבוד, חברה מושתתת על תרבות ורוח". בוגרי המכון מדברים על לימודיהם כעל חוויה משנה תודעה. "ההכשרה שזכיתי לה הייתה חוויית חיים", אומרת חנה פנחסי שסיימה את לימודיה במכון כרם ב-1989. לדברי פנחסי, שכיום מנהלת את תכנית בארי להכשרת מורים במכון הרטמן, "היו לנו מורים גדולים, אנשי רוח עם מחויבות להוראה. כתלמידה הרגשתי שיש לי לאן לשאוף. הפנמתי את הייעוד. ספגתי את עולם הערכים הפלורליסטי של כרם. כדאי לזכור שכרם הוקם לפני שקמו בתי מדרש פלורליסטיים כמו 'אלול' ולפני בתי תרבות כ'בית אביחי'. המסר החדשני של המקום, שותפות רוחנית בין דתיים לחילונים, הוצג בפנינו כעניין טבעי ואורגני, אף שכלל לא היה כזה". "הייתי בת עשרים וקצת", היא ממשיכה. "בכלל לא הייתי בטוחה שאני רוצה להיות מורה. התהליך החינוכי בכרם נתן לי להבין, וכך אני מרגישה עד היום, שהוראה מאפשרת מפגש אנושי עשיר ועמוק עם צעירים על עניינים של הרוח. על לבם של החיים".



ענבר גלילי-שכטר, מנהלת המכללה צילומים: רפי קוזץ

אחרים. זה לא מעט לאנשים בגיל של נישואים, ילדים וקשיי פרנסה. "כרם הוא מקום שמעודד אותך לקחת את הזמן שנדרש כדי לשהות בעיסוק בתרבות וברוח", אומרת ד"ר ענבר גלילי-שכטר, מנהלת המכון, "כדי לצבור מטען של עולם תרבותי משמעותי". החשיפה לתחומי האמנויות

הסבה לאקדמאים שתעניק השכלה רחבה בתחומי התרבות הכללית והיהודית והאמנויות. מאז ומעולם היה מכון כרם מוסד כמעט סודי, מוכר ליודעי ח"ן בלבד, ושמעו עובר מפה לאוזן ללא כל פרסום. התלמידים – חמישים איש כיום – מוכשרים במדעי הרוח והחברה, באמנויות, במדעים ובאנגלית ולומדים תכנית בין-תחומית עשירה המורכבת מלימודי ספרות, פילוסופיה, יהדות, תנ"ך, גמרא, אורחות, קולנוע וסדנת יצירה באמנות ובמוזיקה. המחויבות של המכון לחזון המייסדים מתבטאת גם במלגה שמציעים לסטודנטים בגובה חצי משכר הלימוד. תמורת המלגה עליהם להתחייב לעבוד בהוראה במשך שלוש שנים לפחות בהיקף של שליש משרה לפחות.

בימים שמדעי הרוח באוניברסיטאות נאבקים על קיומם, השיח העמוק המתרחש במכון כרם על תרבות ועל מקורות ההשראה של החינוך ראוי לציון. לא פחות ראויים לציון הסטודנטים שבוחרים ללמוד בו, בין השאר משום שאפשר לרכוש תעודת הוראה בדרכים קצרות יותר. תכנית ההכשרה של תלמידי מכון כרם ארוכה ב-16 שעות ביחס למקומות

מיטב התרבות המערבית הקלאסית שסימלה המורה שלו גבירה. שם הוא התוודע ל"הר הקסמים" של תומס מאן, שמע צלילי פסנתר והחליט להתמסר למקלדת, אבל לא זו של הפסנתר, אלא של מכונת הכתיבה. באותו מפגש ספרותי התרגש המשורר לשמוע שבעיזבון של ולדה, שספרייתה עברה למכון אחרי מותה, נמצאו שני ספריו הראשונים – "מנחה מרוקאית" ו"ספר הנענע". התברר שמורתו גבירה הייתה חברה של מורה-זלדה (במלעיל, כפי שקרא לה עמוס עוז), ובאמצעותה התוודע המשורר הצעיר למשוררת, הניח את ספריו כמנחה בביתה וכך הם התגלגלו לעיזבון.

מכון כרם – ויש להבין שמדובר בהווה, בעולם שיש לו שפה ושיח משלו – ובשמו המלא "מכון לחינוך הומניסטי יהודי", נוסד ב-1974 על ידי ארגון כי"ח-אליאנס (כל ישראל חברים) מתוך יוזמה של חבורת אנשי רוח וחינוך. המייסדים, ובהם הפרופ' אליעזר שביד ואיש הספרות והמקרא מרדכי שלו, שגם לימדו כמוסד בראשיתו, רצו להכשיר מורים איכותיים במקצועות ההומניים ובמקצועות היהדות באמצעות תכנית

ארז ביטון. זה היה זמן רב לפני פרסום רוח ביטון, והפולמוס שהוא עורר עדיין לא הלהיט את זירת הקרב בין מורחים לאשכנזים. חוקרת הספרות בלהה בן אליהו, שמלמדת במכון, שוחחה עם ביטון בין השאר על ספרו האחרון, "בית הפסנתרים" (הקיבוץ המאוחד, 2015). בספר אוטוביוגרפי זה מתאר המשורר את חייו כחניך ב"בית חינוך עיוורים" בירושלים, שם עוצבו ילדותו ותפיסת עולמו כאדם



ספריית המכללה

עיוור וכמשורר. לדברי בן אליהו, אפשר לקרוא את "בית הפסנתרים" כספר שמדבר על השראה: "כשאתה קורא בספר אתה רואה את כוחם של מורים, ויש בו גם תיאור של חוויות עזות והשפעתן". ואמנם, בהיותו ילד ב"בית חינוך עיוורים" ספג ביטון את

תמר רותם

שם בקצה הגן אלמד להריח דשא קצור ולהגיד הנה זה לא סתם דשא זה הנימים החבויים של החיים (ארז ביטון, "בגן", מתוך "בית הפסנתרים", הקיבוץ המאוחד, 2015).

ספרייה של מכון כרם להכשרת אקדמאים להוראה בירושלים ניצבת כורסה ישנה. הכורסה נעימה למראה כדרכן של כורסאות ישנות. צבעה או סגנונה אינם מהסוג שנחקק בזיכרון. אבל מרגע שמתגלה באקראי שזו הכורסה של זלדה המשוררת, המבט מתעכב עליה ארוכות עד שכמעט אפשר לראות את דמותה העגמומית של המשוררת כפי שהיא זכורה מ"אישה פשוטה", סרטו של יאיר קדר, נחה וחולמת בכורסה את שורות השירה שלה.

לפני כמה חודשים, באחד המפגשים הספרותיים שמארח המכון בספרייה, ישב בכורסת זלדה המשורר



העולם, שאומרת אנחנו יכולים וחובה עלינו לתקן".

במכון כרם לימדו במשך השנים לא מעט מורים מיתולוגיים: מייסדיו אליעזר שביד ומרדכי שלו; עדה קינסטלר, שהייתה מורה לספרות; הפרופ' מנחם כהנא וכיום בלהה בן אליהו; רוני מגירוב, שהייתה מפמ"ר תנ"ך; ורבים אחרים. לדברי גליליי-שכטר (חברתה למחזור של פנחס), "המוסד הזה בהחלט הצמיח מורים מעולים, אבל כרם לא בנוי על דמויות כריזמטיות או על מורים בלתי נשכחים. הרמות החדרפעמית שלהם לא הייתה מרכז ההוראה. המורה הוא מעין מתווך. מורים פתחו לפניי עולמות. הייתי תלמידה מובהקת של פרופ' שביד, אך אני לא מלמדת את תורתו ולא מחפשת דרך להנציח אותו בהוראה שלי. ישראל אלידז, המורה שלי לספרות, פתח לפניי את עולם הדרמה והספרות הכללית, עולם שלא הכרתי. נחשפתי פה לראשונה ללימודי קולנוע, תולדות האמנות. זה העניין של כרם".

גם גליליי-שכטר לא חשבה לעסוק בהוראה כשהגיעה לראשונה למכון כרם. "למדתי מחשבת ישראל והיסטוריה. שמעתי שם על כרם והסתקרנתי. ויום אחד הגעתי עם אחת החברות שלי ונכנסתי לשיעור של ישראל אלידז, שלימד ספרות. מאוד נמשכתי לאווירה אבל לא חשבתי שהוראה זה מקצוע מאתגר מספיק עבורי". בריאיון הקבלה לא הסתירה את ספקותיה, והתקבלה.

"הלימודים בכרם שינו באופן עמוק את תפיסותיי לגבי חינוך והוראה. במובן הזה המורים היו מעוררי השראה, מלאי תשוקה והתלהבות, כך שלא יכולתי אחרת אלא לבחור לעסוק בהוראה". לפני שהחלה לנהל את כרם, עברה גליליי-שכטר בתיכון "המסורתי" במשך 17 שנה ועסקה בין השאר בכתיבת תכניות לימודים במחשבת ישראל.

אדר כהן, בעבר מפמ"ר אורחות, אף הוא בוגר כרם ומלמד בו אורחות. מכון כרם הוא בשבילו "מקום שיש בו שילוב בין הצד המקצועי של הכשרה ובין חלק ערכי-אידאולוגי. הזמן הזה של שנתיים-שלוש אמור לתת ללומדים את הקרקע לצמוח בה, חממה לגדול בה וזה מצע לאקטיביזם.

בתחומי חברה ורוח, בתחומים של תרבות, צריך זמן להבשלה. זמן לחשוב, להיפגש עם אנשים, לבקר במקומות לפני שיוצאים לשטח".

חלק מהמטען הזה נוצר מהמפגש האנושי. "לומדים פה סטודנטים מכל מיני זהויות, ממלכתי וממלכתי רתי, וכולם ביחד יוצרים מפגש עם הטקסט. אחד הרברים המרכזיים בכרם מאז שנוסד הוא שעוסקים בשאילת שאלות וחשיבה ביקורתית במקום לקבל את הדברים כמוכנים מאליהם. הגישה הזו עברה מכרם לגישה שלי להוראה. באורחות הרעיון הוא שעוסקים הרבה בכירור שאלות. אקטיביזם נוצר מבדיקה של הפער בין המצוי לרצוי, לא בגלל שהולכים בזרם אלא בגלל שמעורבים".

בניסיון ללכוד את אותו יסוד חמקמק של השראה שמכון כרם מזוהה עמו, לפחות לפי בוגריו ותלמידיו, מבקשת בן אליהו, שהחלה ללמד במכון ב־1993, להפנות את המבט

האמירה של מכון כרם שהתחדשות ויצירה נעשות מתוך חיבור למסורת תרבותית היא חתרנית ביחס למערכת החינוך. "חמש יחידות מתמטיקה זה דבר חשוב לכלכלה ולהייטק", אומרת גליליי-שכטר. "אבל עם כל הכבוד, חברה מושתתת על תרבות ורוח"

לבית האבן שבו הוא פועל, השוכן בגן בלב ירושלים. בחזיתו פיסת דשא רעננה וספסל. לרשא עוד תחזור בן אליהו בהמשך השיחה.

"זו פינה קסומה, קצת כמו הברכה הקסומה של ביאליק", אומרת בן אליהו. "הבניין הזה נמצא בלב המתוח של ירושלים, מאתיים מטר מכיכר צרפת, כיכר ההפגנות. זה לב פועם, אך יש בו השהיה, הפקעה של המתחים. מין נס כזה, אי של שקט, טבע בלב עיר".

הבניין מוקף בגן ומשלב עתיקות ורעננות. החוויה הכללית בבניין היא צירוף של חופש ומחויבות. מחויבות ללמידה ולמקצועיות ובו בזמן הזמנה אמיתית לחשיבה פתוחה.

"לא הייתי אותו בן אדם אם לא הייתי שם", מסכימה יעל רוזן גרוס, מנהלת מחוז מרכז בתכנית בארי.

"בריוק עזבתי את שמירת ההלכה ולא ידעתי כל כך מה לעשות עם עצמי. המקום ליווה אותי בשאלות, בהתלבטויות, בבדידות. היה לי לעוגן. התפתחתי במקום. חזרתי פה לשיח יהודי שיכולתי להרגיש בו נוח. באוניברסיטה למדתי מדעי החברה באולם של מאתיים איש. כאן נכנסתי לחדר שאם האדם ה־15 הגיע אין אוויר. כאן הייתה אחריות להוראה. אלה לא היו הרצאות. בן אדם שלימד אותי ציפה שיקרה משהו.

"זה פתח לי עולם. פה היו אנשים שהיו חלק מחומר הלימוד. האדם עצמו, האישיות, המשברים שלו, הגילוי שאני יכולה לחשוב על משהו שיעניין אנשים אחרים. היכולת שלנו כסטודנטים להגיד משהו שמישהו ישמע מעצימה ומרגשת. הייתי מוקפת באנשים שאוהבים מילים. זה דבר מרגש".

גליליי-שכטר אומרת ש"הסוד של המקום הוא שחינוך מחובר אצלו למחויבות חברתית ואהבת תרבות. נוצרה מסורת רבת שנים שקשורה לאוריינטציה של כל ישראל חברים. הצירוף של תרבות, רוח וחברה מאוד מושרש. הוא מספק מודל שאנו יכולים להביא לבתי הספר".

האומנם? פה מוכרחים לשאול מדוע המקום, ששימש במשך שנים אבוקה שמאירה את הדרך ליחידים, לא הפך השראה לתנועה לשינוי חברתי, לשינוי בחינוך; האם בחירת המכון להיות סגור בר' אמותיו ולא להרחיב את השורות אינה בעוכריו. מנהלת המכון מדברת על שינוי שמתרחש כיום בכרם, כתגובה לביקורת חברתית. היא מזכירה את ביטון ואת התביעה להכרה בתרבות המזרחית שהוא מייצג, מגמה שמבקשת "להרחיב את הפרספקטיבה של מקורות תרבותיים רלוונטיים".

"לחשוב על תרבות אירופית בהקשר פוליטי זה לא מובן מאליו בכרם", היא אומרת. "מייסדי המקום היו ממטרימי מה שהיום אנחנו מכנים 'ההתחדשות היהודית'. החידוש שלהם היה שבתור אנשים חילוניים וציונים הם מצאו חיבור למקורות השראה יהודיים. הם ראו בתרבות האירופית עניין ברור וסברו שאם רוצים להפוך את הדור שגדל על אתוס התנ"ך עד הפלמ"ח בלי אמצע לדור משכיל,

יש ללמד תרבות אירופית ותרבות יהודית קלאסית. כלומר ללמד תנ"ך, מחשבת ישראל ומורשת בן-גוריון בעת ובעונה אחת".

"מכל מיני סיבות גדלנו על תרבות אירופית, ויש פה מקום לתקן שיבוש תרבותי חינוכי, בתוך שלל מקומות ההשראה התרבותיים שלנו", אומרת גליליי-שכטר. השנה ילמד יהודה מימרן, בוגר מכון מנדל, קורס על הרב שלום משאש, רבה הראשי של מרוקו והרב הראשי הספרדי של ירושלים, ועל ספריו בנושאי הלכה ואגדה. "לא כולנו נהיה תלמידי הרב משאש", היא אומרת. "אבל לא ייתכן



אוסף מספרי מרדכי שלו

להיות מאתגר לאדם חרדי. זה מעמיד אותו במצב של קונפליקט ערכי. אנחנו לא מזלזלים בזה. מה גם שאנחנו לא חדלים לעסוק בעולמות תוכן מאתגרים כמו הוראת שואה, תלמוד, זכויות אדם וקולנוע".

"ברור לי שכרם השתנה", מסכימה פנחס. "הוא נפתח לקהלים רחבים יותר, יש נוכחות להקשרים הפוליטיים בתוך העיסוק בטקסטים. יש מעבר טבעי משאלות של רוח לשאלות של חברה, וטוב שכך".

"הבוגרים של כרם היו תמיד מעורים חברתית", היא אומרת. אשר לברלנות של כרם, היא סבורה שיש בה

גם משהו חיובי. "ההכשרה מתנהלת עקב בצד אגודל. לאינקובציה הזו יש ערך חשוב. לחסות בצל הרוח ולכבד את הפרופסיה זה ערך בפני עצמו". עם זאת "היום ברור לגמרי שמורה חייב להיות פוליטי יותר. זו רוח הזמן.

מדוע המקום, ששימש במשך שנים אבוקה שמאירה את הדרך ליחידים, לא הפך השראה לתנועה לשינוי חברתי, לשינוי בחינוך? האם בחירת המכון להיות סגור בד' אמותיו ולא להרחיב את השורות אינה בעוכריו?

בימים ההם זה לא היה ברור. ובכל זאת גיבשנו מצע משותף שהבשיל מאוחר יותר למודעות פוליטית. בעיניי כרם הוא חלק ממארג של תנועות וארגונים

שמבקשים לפצח את משמעות היותנו מדינה יהודית ריבונית במאה העשרים ואחת. כרם יכול בקלות להתייצב בחזית הבירור הזה, זו שאלה של משאבים. אילו היה למכון יותר מרחב נשימה תקציבי, הוא ודאי היה חורג מר' אמותיו".

בלהה בן אליהו לא הייתה רוצה שהאינטימיות של הבניין ושל ההוראה בכיתה הקטנה תיפגע. היא חוזרת לצניעות של הבניין ולרשא הירוק בחזיתו. "דשא כבשירו של יהודה עמיחי 'לא כברוש'; 'לא כברוש', לא בבת אחת, לא כולי/ אלא כדשא באלפי יציאות זהירות-ירוקות, /



למעלה: עבודה של אביטל קרפילוב; למטה: עבודה של תלמיד אלמוני

להיות מוסתר כהרבה ילדים במשחק, ואחד מחפש".

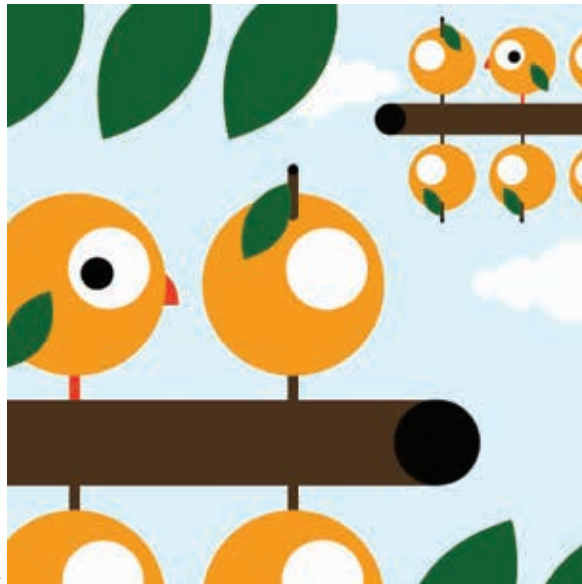
"בחוויית כרם יש צניעות וממד של פתיחות", היא מסבירה את האנלוגיה. "יש מצד אחד ריבוי שמסמן פשטות, נדיבות; מה שלא נמצא בהכרח במרכז ומסומן בהרבה אשנבים. בכרם נוצרת רשת של קשרים. אנשים פונים לפינות שונות בעיר, בארץ, ומהיקום הקטן הזה נוצרת רשת גדולה של מאות זרועות ירוקות.

ויש במקום עוד יסודות שמוזכרים בשורות הללו, כמו חוויות שמחה ומשחק בהוראה. יש שמחה וידירות, אמפתיה והקשבה. מושג השיחה עומד במרכז ההוויה. יש הקשבה ויש דיבור ועידוד להתבטאות. אנשים מדברים עם הטקסטים וזה עם זה. אני חוויתי את הזכות להיות מורה של אנשים מופלאים. לא אליטה, אלא איכות אנושית עמוקה. ■

ישראל שורק

איך הפסקתי להעריך את יואל הופמן ולמדתי לאהוב אותו

הערצה חוסמת את היכולת לשאוב השראה. כאשר הפה נפער, הלב נסגר והביקורת נמחקת. אין כל רע בהערצה, אבל היא מנטרלת את היכולת הפשוטה להתפעל, מפני שהיכולת להתפעל ניתנת להנמקה ואילו הערצה לא. את אבבה ביקילה האתיופית, שרץ מרתון יחף וזכה במדליית זהב, אני מעריך, וגם את מוצרט. נדמה לי שלשניים האלה אין סיבה לחשוש מפניי. אבל יואל הופמן צריך להיזהר. פענחתי את סודו. גיליתי את זוג המשקפיים שהוא מרכיב ואת אלה שהוא מעלים



קשה למנות ציפורים כהלכה

אירוס: נט חייטוביץ

הד השאלה, הד הידיעה והד החינוך

המרכיב הראשון בסוד של הופמן הוא ביטול ההבחנה שבין עיקר לטפל. ההבחנה הזאת היא חלק מתרבותנו, ולא זו בלבד אלא שהיא אינדיקציה לאינטליגנציה גבוהה: נתקלת בטיעון שמקושט בכל מיני מליצות – הוכח לנו שאתה יודע לסנן את הקישוטים ולהגיע לעיקר. בכלל, בעולם ה"תכלס" שלנו, היכולת להגיע לעיקר נראית חיונית במיוחד.

לא אצל הופמן. לא בעולם שלו. מהו "העיקר" בקטע שצוטט קודם? מותו של המשורר האוסטרי? בכייה של הדודה מגדה? סיבת הבכי? ההתרגשות מן השיר שהקורא אינו מכיר? הנס שגרם להלוויה להיעצר ליד הבית? מדוע, בעצם, מדובר בנס? אולי כי לילדה יהודייה באוסטריה בשנת 1932 לא הרשו לצאת מן הבית, ולפתע החדשות המסעירות של העולם מתרחשות מתחת למרפסת שלה?

מה זה חשוב מהו העיקר? אין עיקר כלל!

אני מהרהר בדברים של מה בכך, כגון איך למנות ציפורים כהלכה. קשה לספור ציפורים כשהן מתעופפות לכאן ולשם, ועל כן מוטב שציפורים תהיינה שריונות במנוחה. הן יכולות להרים את רגליהן או להניע כנפיים, אבל אם הן מקפצות מענף לענף [...] קשה מאוד לדעת מהו מספרן (8).

אלה דברים של מה בכך, אבל בני אדם מהרהרים (אולי רוב הזמן) בדברים של מה בכך. הויכרונות שלנו מעידים שהופמן צודק. מה, רק אני מרבה לזכור דברים "טפלים"?

סגן המנהל שָׁרָא ווֹלֹךְ (שמה של אשתו היה נֶוֶרְדִּיָּה) התהלך, אני זוכר, במסדרון, ליד הקולבים של תיקי האוכל, וחיפש אחרי ילדים. הוא היה קומניסט.

באנציקלופדיה מצאתי שאנטון וילדגנס, משורר אוסטרי, נולד ב־1881 ומת ב־1932, בשלושה במאי.

מיד לאחר מכן, רגע לפני שמספר הופמן על מותו של אביו, הוא כותב: דברים רבים כל כך, חשבתי לעצמי, התרחשו אז בדיוק כפי שהתרחשו.

חוששני שמי שלא רואה עכשיו כמה הטקסט שובר לב ומעורר מחשבה בעת ובעונה אחת לא יראה זאת גם בשאר הטקסט של הופמן. אני שואל "בקול רם" אם ניסיון של כותב לשתף קוראים בהתפעמותו מזכיר ניסיון לשתף בטעם של עוגת אוכמניות שרק אתה טעמת, ברושם של האונה לקונצרט שרק אתה שמעת, ביופיו של נוף שרק אתה ראית. האם היו דברים שלא התרחשו בדיוק כפי שהתרחשו? אנסה להראות שפענוח הסוד של הופמן אולי לא יגרום לכם להיות מוקסמים, אבל הוא יספק תובנה עמוקה על דרך התבוננות ייחודית בעולם.

מה הסיפור של הופמן?

זו שאלה שיש לה שתי משמעויות. בסיפוריו יש מעט מאוד סיפור במובנים הקלאסיים של המילה. קשה מאוד לחלץ מכתביו סיפור עלילה "סטנדרטי", כזה שיש לו התחלה, אמצע וסוף. לשאלה "מה הסיפור שלו" יש גם מסר ספק שואל ספק מתריס: מה הוא רוצה מאתנו, בעצם?

על השאלה הראשונה אענה בקלות. על השנייה בקושי. הסיפורים של הופמן מקופלים כמעט בכל משפט ובכל פסקה. אבל בניגוד למה שהתרגלנו אצל סופרים אחרים, האסופה הזאת של כל המשפטים בספר אינה מוכרחה לתרגם את עצמה לסיפור אחד גדול וברור. כך, למשל, נפתח **בריסטום של דגים**:

חורשיים או שלושה לפני שמתה נזכרה דודתי מגדה בשירו של וִילְדֶגֶנס "Das Lächeln" (החיוך) ופרצה בבכי. "לא על שוילדגנס מת", אמרה, "אני בוכה. אלא על הנס שאירע כשמשע ההלוויה התעכב בשל חסימת תנועה, ליד ביתנו שבווינה, שעה תמימה".



ני זוכר את הפעם הראשונה שבה התוודעתי ליואל הופמן. כלומר לטקסט שלו. זה היה בשנת 1996 או 1997. עמדותי במטבח והתחלתי לקרוא את **בריסטום של דגים**. את הספר קניתי באותו יום בבוקר־שוק ברמת אביב (שילמתי עליו 12 שקלים חדשים. חותמת החנות על הכריכה הפנימית). זו הייתה שעת לילה. יכולתי לשבת על אחד הכיסאות החומים (היו לנו שלושה) או ללכת לסלון ולקרוא שם. נשארתי לקרוא בעמידה, בין המסדרון למטבח, לאורה של מנורת הפלורוסנט הלבנה. לא יכולתי להניח את הספר מירי, ועדי במרומים: אין מדובר בספר מתח.

מאז, שמת לב, העולם מתחלק לשני סוגים. הסוג האחד, רוב מוחץ של האנשים שפגשתי, אינם מבינים ממה הם אמורים בכלל להתפעל כאשר תווכים ליריהם טקסט של הופמן. הסוג האחר, נניח עשרה אחוזים מאלה שנחשפים אליו, נדהמים תחילה, אחר כך מוקסמים ולבסוף הולכים שבי. הלכתי גם אני שבי, עד שפענחתי סוד. כאשר מתקלף צעיף המסתורין מעל דמות שחשבת שהיא גדולה מהחיים, היא חוזרת להיות דמות וחוזרת להיות בחיים.

המרכיב הראשון בסוד של הופמן הוא ביטול ההבחנה שבין עיקר לטפל. ההבחנה הזאת היא חלק מתרבותנו, ולא זו בלבד אלא שהיא אינדיקציה לאינטליגנציה גבוהה... לא אצל הופמן. לא בעולם שלו

”בקיץ” אמר, ”החלונות יהיו פתוחים אפילו כולם רוצים שיסגרו אותם. בחורף, אפילו כולם רוצים שיפתחו אותם, יהיו סגורים” (53).

ובספרו המופלא **אפרים**, תוך כדי סיפור העלילה (אפרים עוזב את אשתו, למרות שהוא אוהב אותה והיא אוהבת אותו), כותב לפתע הופמן:

הכרתי פעם רצף בשם מרדכי. הוא הניח מרצפת ליד מרצפת בדיוק מושלם. אי אפשר לדעת מה תזכור ומה לא תזכור (95).

תמיד אפשר שהדברים יהיו שונים ממה שהם וממה שרוצים שיהיו. ואם כך, מדוע נדיר כל כך לבטא את השוני הזה? למה אנחנו מוכרחים שיוצץ איזה הופמן, שאיש אינו קורא כמעט, כדי שיבטא איזה ”ההפך” בריא? נעניין בשני טקסטים קצרים, המאתגרים עד כאב את נוהגי הדיבור והמחשבה שלנו:

תפילת התום (שיבוא הקץ לחריפות המחשבה). תפילה להשוויית הפרפרים עם מוסדות (כמו למשל פרלמנטים) [...] תפילה להתמעטות התיירות. תפילה לשלומם של עצי החרוב. תפילה לצניעותן של התפילות. שלא תהדרהנה (גוטפרישה, 161).

לא. אין צורך להסכים. אני עצמי דווקא מתפלל להתגברות חריפות המחשבה, ובניגוד להופמן אני חושב שתום לב וחריפות שכל עולים היטב בקנה אחד. גם לא הייתי רוצה שפרלמנטים יהיו כמו פרפרים ושתפילות לא תהדרנה. אך מה חשובה הסכמתי או הסכמתך? כמה חשוב שכמיהות מוודות כאלה יישמעו בעולמנו ושיהיו אנשים אמיצים דיים שיעזו להשמיע אותן.

תן לנו כוח מפני שאי אפשר עוד שנאמר תמיד אמת (כמו רחוב אלנבי...) עיוורים מרוב צבעים וצורות [...] איפה הנקודה שכל הרחובות מכונסים בה וש ממנה הם יוצאים כמו שקרים מפיו של סוחר (הלב הוא קטמנדי, 106).

גם כאן, אין מדובר במניפסט נגד האמת. מדובר במניפסט

נגד הצייקנות והצדקנות. אי אפשר תמיד לומר אמת ואולי גם לא צריך. ואם תפסנו משהו, נניח תלמיד, בשקר, אולי מוטב שניכלם במקומו?

בכלל, אם נרשה לעצמנו להיות קצת אנוכיים ונחשוב על צמד המילים ”הד החינוך” ברוחו של הופמן, נדמיין איש או אישה צועקים בתוך קניון תלול: חינוך! חינוך! וההדר עונה להם מה שעונה, כי הרי הקף הסופית היא צליל חתוך מאור שלא יהדהד כלל.

בסוגריים: אפשר גם אחרת. תמיד

כל דבר שנאמר או נכתב יכול להיאמר או להיכתב אחרת. אולי לא היינו צריכים את הופמן כדי להבין זאת, אבל הפשטות הווירטואוזית (בהיעדר ביטוי מוצלח יותר) של הופמן, בעזרת סוגריים או בלעדיהם, מראה שאין גבול לדרכים שבהן אפשר להביט, לתאר ולהגיד דברים.

בכיתה השלישית (שנה אחרי שמת אבי) כתבתי חיבור (כריסטוס של דגים, 4).

זה אולי אותו זמן. כמה שונה ילד שמתאר חיבור שכתב בכיתה ג' מילד שמתאר חיבור שכתב בשעה שנזכר במותו של אביו. אתם קוראים את המאמר הזה בסתיו, אבל אתם קוראים אותו גם, נניח, אחרי שהתחבקתם עם חבר שלא ראיתם זמן רב, ואתם קוראים אותו כי מחר יש לכם יום חופשי. אלה שלוש קריאות שונות, נכון?

השמש זרח והשמש בא (דיסקוס גדול ומוזהיר מאור) (כריסטוס של דגים, 77).

השמש היא באמת דיסקוס גדול ומאיר מאוד, ממש כמו שסדר פעולות החשבון לא רק אומר לנו מה עושים קודם (נניח כפל לפני חיבור), אלא גם מפחית את הבלגן שהיה שם קודם. אחרת, בשביל מה עושים שם סדר?

אנחנו גם יכולים לייעץ לקוראים איך להוריד את לחץ הדם באמצעות הרוח (האנושית, לא זו שנושבת בחור) (מצבי רוח, 108).



להוריד את לחץ הדם באמצעות רוח אנושית

ואנחנו (כלומר ישראל שורק) בוחרים להציג דווקא דוגמה כזאת בגיליון על השראה ושאר רוח.

מה ששובר את הלב – שיעור בחמלה

כאשר פוגשים טקסט כדאי, קודם כול, להאמין לו. זו עצה שנכונה לא רק להופמן. בעתיד עוד יהיה זמן לחצי הביקורת להינעץ, ולמה להיחפז?

אני מאמין להופמן כאשר הוא שב ואומר שלבו נשבר גם כשמדובר בדברים של מה בכך. הלב נשבר כאשר השמיכה זוה בלילה ומתגלות אצבעות הרגליים, הלב נשבר כאשר רואה החשבון שמואל עולה במדרגות ביתו, הלב נשבר כאשר מבינים את משמעות סימן השוויון על הלוח. והלב נשבר ונשבר עם כל התבוננות מחודשת בעולם, במילים ובעצמנו.

ואחר כך האלם למראה סימן השוויון. שערי בגפושך דולורס. ישנם דברים ששווים לאחרים (מה שלומך דולורס, 83).

מדהים להיווכח שמשקפי הכאב אינם משקפי עצב ובטח לא משקפי אומללות. הם משקפי עומק ויופי, שהרי אין עומק ויופי בלי נימה של עצב, ואין עצב שאין בו נימה של עומק ויופי. זה לא מקרה שהשירים העצובים יפים יותר מן השמחים

אני לא רוצה לדבר נגד שיעורי הגיאוגרפיה או איך שקוראים להם אבל לפעמים בלילה אני רואה כוכב. אפילו המילה מזעזעת אותי. יש בה כאילו שתי עדיסות. באחת מהן תינוק נקודה והשנייה ריקה. וזה דולורס עוד לפני הכוכב עצמו (מה שלומך דולורס, 88).

פעם האמנתי שהכאב נמצא בדברים. שאישה ענייה, נניח, עצובה יותר מאישה עשירה, שאיש חולה עצוב יותר מאיש בריא, שאיש צעיר שמח יותר מאיש מבוגר. יואל הופמן לימד אותי שהכאב מצוי לא בדברים, אלא בהתבוננות על הדברים. הכאב מצוי (גם) במשקפיים שמרכיבים כאשר מתבוננים על העולם. אפשר להרכיב משקפי כאב, ולא רק משקפיים ורודים או מגדילים. משקפי כאב פוגשים כמובן כאב, אולי יוצרים אותו, בכל כך הרבה רגעי חיים – לפנינו, מאחורינו ומכל צדדינו וגם בנו עצמנו כמובן. לחיות לצד כאב מתמיד שמאפיין את ההשתנות המתמדת של כל הדברים בעולם, מפני שההשתנות המתמדת הזאת פירושה כליה מתמדת של כל הדברים בעולם. גם הרגע הזה שכלה. והזה. ורק חשבו על כל האנשים הזרים שיכולתם לפגוש ולא פגשתם או אולי פגשתם אבל לא נגעתם לא בגופם ולא בנפשם. אפרים, למשל, נזכר במורה שלו למוזיקה, אפרים קרומר, שהילדים הפריעו לו, כל כך הפריעו לו עד שבכה, והזיכרון הזה, כמובן, שובר את לבו. אילו היה יכול לשוב ולחבק את המורה ולומר לו ”סליחה שהפרענו, סליחה שלא ידענו את לבך”. מדהים להיווכח שמשקפי הכאב אינם משקפי עצב ובטח לא משקפי אומללות. הם משקפי עומק ויופי, שהרי אין עומק ויופי בלי נימה של עצב, ואין עצב שאין בו נימה של עומק ויופי. זה לא מקרה שהשירים העצובים יפים יותר מן השמחים והקלילים. זה לא מקרה שבטרגדיה יש עמקות שקומדיה לא תכיר. אם פגשתם עומק בסיפור משעשע משמע שנגעתם בנקודת הכאב שבו.

אולי עייפנו מן הספר ואולי התנועה הזאת בין קרבה לרחוק שוברת את לבנו והלב אינו יכול לשאת יותר את ההבדל בין הדברים והוא רוצה לשוב.

כרתו ברית ביניכם והישבעו לגעת זה בזה ואל תקראו עוד ספרים (אפרים, 184-185).

”אמר
את זה
קודם,
לפניי
(אז אמרו)
“

סימון ארזי

חנוך לנער. אבל מהי בעצם דרכו?

כאשר אנו חושבים על הפסוק "חנוך לנער על פי דרכו" אנו מניחים בדרך כלל שמדובר בהמלצה להתאים את שיטת החינוך ליכולותיו ולנטיותיו של כל צעיר. זוהי קריאה שטחית שאינה עולה בקנה אחד עם דעתם של רוב הפרשנים, וגם לא עם מקומו של הפסוק ברצף המלצות החינוך של המקרא. סימון ארזי מזמין לקריאה חדשה וקשובה של הפסוק אשר רבים תולים בו, בטעות כנראה, גישת חינוך שלמה

חֲנֹךְ לְנֶעֶר עַל פִּי דְרָכּוֹ גַם כִּי יִזְקֵין לֹא יִסּוּר מִמֶּנָּה

(משלי כב, 6)

פר משלי מלא עצות, ובפסוק הזה ניתנת עצה לדרך החינוך הנכונה. אלא שעצה זו אינה ברורה כלל. לכאורה, אם נחנך את הנער "בדרך הנכונה" אוי בבגרותו או בזקנתו הוא "לא יסור ממנה". כלומר, ההצלחה החינוכית נמדדת בטווח הארוך – התנהגות האדם בזקנתו. אולם מהי אותה דרך החינוך שמבטיחה תוצאות בטווח הארוך? הפסוק מגדב לנו רק את המילים "על פי דרכו". מבחינה תחבירית "דרכו" היא דרכו של הנער. אך שוב נשאלת השאלה מהי הדרך הזאת. נדמה שהפסוק מחסיר את

סימון ארזי הוא דוקטורנט בחוג לתלמוד באוניברסיטה העברית בירושלים

הפרט החשוב ביותר. הוא למעשה אומר "אם תחנך את הנער בצורה הנכונה אוי התוצאות מובטחות". האם לא נכתב הפסוק אלא כדי לתסכל את הקורא שכמה להבין את עצת הזהב? אסקור כמה מן הפרשנויות שניתנו לפסוק הזה לאורך מאות שנים ולבסוף אנסה לתת פירוש חלופי.

...

בספרות החז"לית מופיע הפסוק במגוון הקשרים שאינם מענייננו. בתלמוד הבבלי, למשל, מנסים להסיק מהפסוק באיזה גיל ראוי לאדם להתחתן (קידושין ל, 71). התייחסות לתוכן הפסוק אנו מוצאים רק

בשֵׁבֶט לֹא יָמוּת. אֵתָהּ בְּשֵׁבֶט תִּכְנֹן וְנִפְשׁוּ מִשְׁאֹל תִּצְלִי (כג, 13-14) (מדרש תנאים לדברים כה).

המדרש חדר־משמעי. "על פי דרכו" משמע להכות, ועדיף במקל. גם אם עצה זו נכונה, היא אינה ישימה בימינו.

...

מדרש תנחומא בובר (מדרש מאוחר שזמנו אינו ידוע. מאחר שהוא מזכיר בסגנונו את מדרש תנחומא ומי שגילה אותו היה שלמה בובר, סבו של מרטין בובר, הוא נקרא "תנחומא בובר") דן בסיפור הפיכת סדום בספר בראשית:

וַיָּבֹאוּ שְׁנֵי הַמַּלְאָכִים סְדֹמָה בְּעֶרְבַּי לַלַּיִל וַיֵּשְׁבוּ בְּשָׁעַר סֹדֶם וַיְהִי לַלַּיִל וַיִּקָּם לְקִרְיָתָם

עם המילים "על פי דרכו".

מדרש משלי בובר

חנוך לנער על פי דרכו. ר' אליעזר ור' יהושע: ר' אליעזר אומר אם חנכת בנך עד שהוא נער (כבר בילדותו) בדברי תורה הוא מתגדל בהם והולך. שנאמר: גם כי יזקין לא יסור ממנה.

ור' יהושע אומר: כהרא תורתא דלא יליפא רדיא ומתקשיא עלה בסופא (כאותו שור שלא למד לחרוש ומתקשה לחרוש בבגרותו) וכהרא עוברתא דכרמא דאית לה אתר כי אתא עד דהיא רטיבא, וכדקשיא ליה אי את יכיל לה (וכאותו ענף בכרם שיש לו מקום לגדול, הוא גדל לשם כל עוד הוא רך, כשהענף מתקשה אין אתה יכול לו).



איור: נוי חיימוביץ

אם כן "על פי דרכו" מורה על הזמן הנכון לחינוך – כשהאדם עוד צעיר. לפי פרשנות זו אין בפסוק עצה חינוכית מיוחדת, אלא הוא ממליץ באופן כללי לחנך בגיל צעיר.

מדרש לקח טוב (קובץ מדרשים מספרות חז"ל הקלאסית ועוד כמה מדרשים מקוריים, נכתב ביוון במאה האחת עשרה; מזכיר את הפסוק פעמיים ומפרש אותו כהמלצה כללית לאב לחנך את בנו.

היינו דאמרי אינשי בוצינא מכניה ידיע (זה שאומרים אנשים: הדלעת מגבעולה ניכרת). וכן אמר שלמה: חֲנֹךְ לְנֶעֶר עַל פִּי

דְרָכּוֹ. ואומר: גַם בְּמַעַלְלָיו יִתְנַכֵּר נֶעֶר אִם יֵהָ וְאִם יִשָּׁר פֶּעֶלּוֹ (משלי כ, 11): (פסיקתא זוטרותא [לקח טוב] דברים פרישת וילך דף נד עמוד א).

אמר ירמיהו אילולי הייתם נושאים עול מלכות שמים מתחלה לא גרמתם לעצמכם גלות, שנאמר חֲנֹךְ לְנֶעֶר עַל פִּי דְרָכּוֹ. אלא למימי אבותיכם סרתם מאחורי, לפיכך תפשתם הדרך ההוא עד שגליתם (פסיקתא זוטרותא [לקח טוב] איכה פרק ג). לפי מדרש לקח טוב, "על פי דרכו" זו הדרך שהמחנך רוצה להקנות. "על פי דרכו" זהה ל"על פי דרכך" (המחנך).

הפרשנות המסורתית

רש"י: "חנוך לנער – לפי מה שתלמד לנער ותחנכהו בדברים אם לטוב אם לרע. גם כי יזקין לא יסור ממנה". כלומר, אין כאן עצה לדרך חינוכית מסוימת, אלא קביעה שחינוך הנער בצעירותו יתקבע בו עד זקנתו. **משה אלשיך** (טורקיה וארץ ישראל, מאה שש עשרה): הציע שני פירושים.

אל תחנוך את הנער אחר שיושרש בדרך נעדרת ועיקשות. רק עודנו על פי דרכו טרם יכנס ויחזיק בתוכיות דרכו, אך בהיות על פי דרכו יושרש... שגם כי יזקין לא יסור ממנה. נמשך אל הקורם (הפסוק מתקשר למה שנאמר לפני כן). הנה עד כה למדתיך אל תעש עיקר מהעושר... אך כל זה איננו שווה לחנך בלימוד זה איש את בנו והוא נער, כי הנער נער (צעיר מדי) מלהבין... בדרושים האלה. על כן אמר, הלימוד אשר למדתיך להבהיל העושר חנוך לנער בו. וגם כי לא יבין בדרושים הנוכרים חנכהו על פי דרכו... הפירוש הראשון של אלשיך אין בו חידוש: זו אותה ההמלצה לחנך את הנער בעודו צעיר. הפירוש השני מקשר את הפסוק למה שנאמר לפניו בספר משלי, וזו ההמלצה להתייחס לעושר כאל דבר טפל. זו המלצה לא פשוטה, והיא דורשת יכולת הפשטה גבוהה. מומלץ לחנך את הנער בדרך זו כבר בהיותו צעיר, אך יש לחנכו בצורה המתאימה לתפיסתו של ילד – בדרך פשוטה המשתמשת בכל החושים ופוסחת על עומק

הדברים. "על פי דרכו" משמעו אפוא דרכו של ילד (לא ילד מסוים). למיטב ידיעתי אלשיך הוא הראשון שפירש כך את הפסוק, ופרשנים נוספים (מצורת דוד למשל) הלכו בעקבותיו.

...

המלבי"ם (מאיר ליבוש בן יחיאל מיכל וייזר, אוקראינה, המאה התשע עשרה): מציץ אף הוא שני פירושים.

1. שיחנכו את הנער. והוא, שירגילנו מנעוריו אל השלמות. אם בדעות, אם במעשים ובמידות. כי ההרגל שירגל בנעוריו, יעשו בו חיקוי עצום ורושם שמור כנפש לא יסור גם לעת זקנה. לא כן החינוך שיחנך בגדלותו. (במקרה כזה) אין החיקוי

הנער היא דרך שלילית. מי שיחנך את הנער על פי דרכו הטבעית ויחשוב שעד הבגרות "זה יעבור לו", סופו להתאכזב.

הפסוק בפרשנות מודרנית

חננאל מאק הצביע על הקשר הלשוני שבין המילה חך לשורש ח.נ.ך. זהו שורש שמי קדום, ובערבית חנך או חך משמעם למרוח את חך הרך הנולד בדבר מתוק. מכאן נגזרה המשמעות של חניכת משהו חדש או חינוך הילד. אם כן יש לקרוא את המילים "על פי" כפשוטן – בתוך הפה. החניכה מתבצעת מיומו הראשון של התינוק.

פרופ' אביגדור הורוויץ, שכתב את הפירוש לספר משלי בסדרה "מקרא לישראל", מפרש את הפסוק בדרכם של

לשיטתו של רבי לוי בן גרשם (רלב"ג) העצה בספר משלי אינה עצה טובה, אלא צינית... דרכו הטבעית והספונטנית של הנער היא דרך שלילית. מי שיחנך את הנער על פי דרכו הטבעית ויחשוב שעד הבגרות "זה יעבור לו", סופו להתאכזב

קבוע בנפש, וימוש ממנו לעת זקנתו. 2. מצווה שיהיה החינוך ע"פ דרכו. כי כל אדם מסוגל מטבעו לעניין אחר. בין בדעות – יש שמוחם חד, ויש ששכלם ישר בלתי מחודר, וצריך ללמדם כפי ההכנה שנמצא בו. ובין במעשים – יש שמוכן לאומנות מיוחדת (כשרון טבעי), ולמידה מיוחדת, ויקבל אותה בקל. וזה יוכר... לפי התשוקה, ולפי מה שמשתדל בעצמו באיזה דבר מיוחד. כלומר, העצה החינוכית של הפסוק מתחלקת לשניים. ראשית "חנך לנער" – רק חינוך שקיבל הנער בגיל צעיר ישרור בזקנה. שנית "על פי דרכו" – בהתאם לרמה האינטלקטואלית של הנער (ומעניין שהשכל החד מוצג בניגוד לשכל הישר), אך גם בהתאם לכישרון הטבעי שלו ולנטיטיותיו. זו שיטה שעשויה להצליח בכיתה של חמישה תלמידים ובתקציב החינוך היפני.

רלב"ג (לוי בן גרשום, פרובנס מאה שלוש עשרה-ארבע עשרה): פירושו יוצא דופן. לשיטתו, העצה בספר משלי אינה עצה טובה, אלא צינית. חנוך לנער – אשר (מי ש) יחנוך לנער על פי הדרך אשר מנהגו וטבעו ללכת בה, לחשבו והשגתו (ויחשוב) שכבר יקבל המוסר כאשר יגדל, הנה ימשך (התוצאה תהיה) שלא יוכל להסירו אחר זה מהדרך הרעה ההיא. וגם לא יסור ממנה מעצמו וגם בעת זקנתו. כלומר, דרכו הטבעית והספונטנית של

הצהרים ללא מענה: ויהי בצִהָרִים, וְיִהְיֶה בָהֶם אֲלֵיהֶו וְיֵאמֶר: קָרָאוּ בְּקוֹל גְּדוֹל, כִּי אֱלֹהִים הוּא. כִּי שִׁיחַ וְכִי שִׁיג לוֹ, וְכִי דָרַךְ לוֹ, אוֹלֵי יֶשֶׁן הוּא וְיִקָּץ (מלכים א יח, 27).

אליהו מעלה שתי אפשרויות לחוסר המענה של הבעל לנביאיו: ייתכן שהוא בעיצומו של דיון חשוב (שיח ושיג) וייתכן שהבעל רגיל לישון בצהריים (וכי דרך לו אולי ישן). אם כך "לפי דרכו" משמע "לפי הרגלו": להפוך את פעולת החינוך להרגל, פעולה החוזרת על עצמה שוב ושוב. אם חוזרים על הפעולה החינוכית שוב ושוב, ההרגל הופך לאבן בניין באישיותו של האדם, ולכן מובטח שההרגל לא יסור גם בזקנה. גם מבנה הפסוק תומך בפירוש הזה. הפסוק בנוי בתקבולת משלימה (הצלע השנייה משלימה את הרעיון בצלע הראשונה). המילה לַנֶּעַר מקבילה למילים כִּי יִזְקִין. המילים עַל פִּי דָרְכּוֹ מקבילות למילים לֹא יִסּוֹר מִמֶּנָּה. הרגל הנעדרות הוא טבע האדם בבגרות ובזקנה.

...

כמעט כל הגישות שסקרנו הדגישו את חשיבותה של הקניית ההתנהגות או החשיבה הראויה בגיל צעיר. מכאן ואילך מוקד השליטה של האדם פנימי – ההרגל כבר הוטבע. גם הגישה שהבליטה את הדוגמה האישית ראתה בה כלי להקניית ההרגל הטוב.

...

ההשראה מטבעה היא השפעה חיצונית, מעבירה את מיקוד השליטה החוצה. מה מקומה אפוא של ההשראה על פי גישת "חנוך לנער"? למען האמת גישת "חנוך לנער" אינה מותירה מקום להשראה או להשפעה חיצונית מכל סוג שהוא. גישה זו שמה לה למטרה לעצב את הנער בגיל צעיר עד כמה שאפשר ולעומק, כדי שלא יהיה חשוף להשפעה חיצונית. זהו יתרונה של השיטה וגם חסרונה. ההורים והגננת לעולם יעצבו את הנער על פי רמתם הם. הסיכוי להגביה עוף נמוך. ■

מקורות:

מאק, ח' (2008). החינוך, הנער, ופי הדרך: הפסוק "חנוך לנער על פי דרכו, גם כי יזקין לא יסור ממנה" (משלי כב, 6): מקרא, מדרש, ופירוש. בתוך ש' ורגון, ע' פריש, ומ' רחמי (עורכים), **עיוני מקרא ופרשנות ח': מנחות ידידות והוקרה לאלעזר טויטו** (עמ' 147-163). רמת גן: אוניברסיטת בר אילן. הורוויץ, א' (2012). **מקרא לישראל, משלי: כרך ב'** (עמ' 436). תל אביב: עם עובד.

הסתדרות המורים בישראל | אגף הכשרה והשתלמות בית הספר המרכזי להשתלמות מורים

באר שבע

קורסים והשתלמויות לשנת תשע"ז

שנה לא מוסיפה? אלא מוסיפה!

יום ראשון

- < כל הנחלים- סיורים (סמס' א')
- < עוצמות התקשורת הבינאישית (סמס' א')
- < ארץ ישראל בימי בית שני - סיורים (סמס' ב')
- < אוכלוסיית ישראל פנים רבות לה - סיורים (לאורך השנה)
- < פיתוח חוסן נפשי (סמס' ב')

יום שני

- < קאוצ'ינג חינוכי (סמס' א')
- < ספר לי סיפור (סמס' א')
- < קאוצ'ינג חינוכי - מתקדמים (סמס' ב')
- < חינוך לבריאות ותזונה נכונה (סמס' ב')
- < ניחוחות של בית - מאסטר שף בבישול ביתי - קורס רשות (סמס' א'+ב')

יום שלישי

- < עיצוב גרפי (סמס' א')
- < עיצוב גרפי למתקדמים (סמס' ב')
- < בניית מצגות לימודיות (סמס' ב')
- < מולטימדיה ואנימציה (סמס' א')
- < צילום דיגיטלי ובניית אלבום ממוחשב (סמס' א')
- < שיפור האנגלית (סמס' ב')

הקורסים המסומנים בשחור מוכרים גם ל"אופק חדש"

לפרטים ולהרשמה: 08-6278251 | course-b7@morim.org.il

www.itu.org.il

חובת הקורסים נשלחה לביתכם

ד פגישה עם משורר ◆◆◆

יהונתן פרלמן הוא משורר, מורה ואיש תיאטרון.

נולד בשנת 1960 בקבוצת יבנה. עד כה פרסם חמישה ספרי שירה וספר ילדים אחד. פרלמן הוא תושב חיפה, מורה לתיאטרון וספרות במכללה האקדמית גורדון ובתיכון לאמנויות "רעות" בחיפה. ספרו האחרון יצא לאור ב־2016 בהוצאת עמדה חדשה.

איש מניח האתמיד

איש מניח האתמיד

התגבחה דיה תלולית העפר

מגפיו השחרים מתחפרים בתחת

עכשו

הוא נושא עיניו אל הרוח

לירגזי עם בוקר

הישוב על עץ ארנים

הלך בדרך מקשיב לקולך

הוא לבדו

כי האדם כמו ירח

בשעת המדומים

השמש כבר שקעה והוא

לברו בוער בקיע עליו

להמתין לשעת החשכה

בה יגלו לפניו רעיו

הכוכבים

כל פעם

כל פעם

אנחנו מוצאים אחיזה

באנשים אחרים

ואז נשמטים

איש לזרועות רעהו

כל כך עזובים

לנפשנו

רק שירה

אני נשבע

לא אכתב יותר כלום

לא מאמר לא הגיג לא מכתב לא אמת לא אצא

חוצץ לא בשם בדוי לא בשם הגוף לא בגלגול הנוכחי

לא ספור היה היה בארץ רחוקה עם שני דבים וצמד תאומים שגרו בסמוך ליצר

לא מתזה היא אומרת אני אומר שהיא אומרת שאני אומר שהיא אומרת וככה זה חוזר

לא פתק צעטלע קטן לאשתי שאדביק עם ניר דבק על חלון דלת הכניסה המובילה לחצר

לא בלטרסט על גבי הראי לא אנכיר בזהב או שחר לקחת בגד ים שתלוי בחצר בגד ים מהבקר עודנו רטב

רק שירה אכתב



צילומים: רפי קוץ

על שירה בעולמי

השירה היא מקדש המעט שלי, מקדש שחומר הגלם שלו הוא האוקסימורון – אחדות הניגודים: היא מסתורית ונהירה, מילולית לכאורה אך מנסה לגעת במהויות שאין להן מילים, עוסקת בחומרי החיים אך באמצעותם מנסה לפענח את אפיוורת הקיום. השירה שלי חוזרת שוב ושוב לשאלת הגורל. בוחנת את הזהות המהגרת של הצבר ה"שורשי", לא מרפה מהבחירה האישית לעסוק באמנות כציר מרכזי בחיים ומביטה בבעתה במציאות הפוליטית.



בין שירה לחינוך

המפגש בין עולם השירה לעולם החינוך נעשה אצלי במשורה. הוויית החינוך השתרבבה לשירים ספורים במהלך השנים. עם זאת עבודת החינוך דורשת בעיניי השראה בלתי פוסקת. הצירוף בין שני סוגי המלאכות – מלאכת התיווך של גופי הידע שאנו מופקדים עליהם ומלאכת החינוך, העוסקת בהקניית ערכים אנושיים – מעורר אתגר ראשון במעלה לכל מורה. בנקודה זו בדיוק העיסוק באמנות בכלל ובאמנות השירה בפרט הוא נקודת משען מרכזית בשבילי. האמנות מציבה בבסיסה את פעולת ההזרה. אי אפשר לעשות את הפעולה הזו ללא השראה. וכאן נמצא החיבור המהותי בין ההשראה להוראה.

על הכתיבה

המפגש בין ההשראה למעשה הכתיבה הוא מפגש מורכב. הוא מתחולל במקומות וברגעים לא צפויים, אך מבוסס על שיח פנימי מתמשך. בעבר כתבתי בכל מקום ובכל זמן, בקרחנות ומתוך תחושת שליחות עמוקה. עם השנים וצמיחת המטלות וסדרי היום העמוסים למדתי לפנות את הזמן כאשר השירים נוקשים על הדלת מבפנים. הרבה פעמים אני יוצא בכוונת מכוון אל הטבע, "אל המרחב והרוח", כפי שתרגמה יפה כל כך לאה נאור את ד"ר סוס. הטבע לא חדל להפעים אותי. כתבתי בחיקו שירים רבים בשנים האחרונות.

על המלחמה בשחיקה

כל מי שעוסק בהוראה יודע שהמלחמה בשחיקה היא המלחמה המרכזית של המורה. לא המלחמה על המשמעת בכיתה או הניסיון להקיף את כל תכנית הלימודים או המאמץ להיות הוגן כלפי כל התלמידים ולא לנצל את יתרון מעמדך לרעה. השחיקה מתחילה מהמקום שבו המורה הופך לעצלן, לרדום מחשבתית, למי שמוותר על הזיק בעיני התלמיד. בארץ שלנו, במערכת החינוך שלנו, שבה נדרשים המורים לעבוד ביותר ממשרה אחת כדי להביא פרנסה מכובדת הביתה, חטאת השחיקה רובצת לפתחו של כל מורה. ביטוי לכך נמצא בספר חדש של המשוררת מיטל נסים בשיר "לאן נלך עם הרעב":

אֶנְחֵנוּ בָּאִים מֵהֶרֶשָׁא / מֵהַחֶצֶר הָאֲחוּרִית [...] / אֶל בְּתֵי הַסֶּפֶר / מֵהַשְּׁעוּרִים הָכִי יָפִים / מֵהַשְּׁיָרִים / אֶנְחֵנוּ בָּאִים [...] עִם תְּעוּדָה שְׁעָלֶיהָ חָתֵם הַנָּשִׂיא / עִם לֵב / וְאִיוֹ אוֹפְטִימִיּוֹת / בְּשַׁעַר / אַחֲרֵי חֲצִי שָׁנָה / כְּבֹד בְּרוּר / שֶׁלֹּא נִצְלָצַל בְּפַעֲמוֹנִים / שֶׁמְכַרְנוּ אֶת נִשְׁמָתֵנוּ לְתֵלוֹשׁ הַמִּשְׁכָּרֶת / כִּי לֹאֵן נִלְךְ עִם הָרָעָב.¹
בגלל התנאים הקשים של עבודת ההוראה, הסיכוי ליפול לפח השחיקה גדל. המורה המנוסה צריך ללמוד כיצד לנווט בין תכנית השיעור שהכין לבין מה שמתרחש בשיעור בפועל, בין שמדובר בנושאים כלליים ובין שישנה נגיעה למה שמתרחש מחוץ לדלת הכיתה. לא רק גמישות נדרשת כאן, אלא גם השראה והבנה שהמציאות המתגוששת מחוץ לבועת בית הספר היא הגשר הטוב ביותר להצעיד עליו את שני העולמות הללו.



לחנך לחיים של קשב

כבר שנים רבות אני מלמד מחזה מהמאה החמישית לפני הספירה – "אדיפוס המלך" לסופוקלס. בכל פעם המפגש עם החומרים שמהם עשוי המיתוס מרעיד את נימי נשמת. מצד אחד, סיפור המחזה מציב דמות מופת של מנהיג חכם, אמיץ, מוסרי ובעל תפיסת אחריות אישית לנתונים תחת חסותו. מצד אחר, אותו מנהיג מיטלטל בין היצריות העזה שניחן בה לבין לגורל שהותווה לו מראש ואיננו סר למרותו. דמות הגיבור נקרעת בקונפליקטים שונים ובמרכזם החובה של האדם לעצמו לעומת החובה שלו לזולת, לחברה שבה הוא חי. המחזה מזמן ממש, בפועל, דיון משווה בין המציאות החברתית-פוליטית לבין המציאות האישית. זה נכון לא רק לאדיפוס. זה נכון לכל תלמיד. פוטנציאל פיצוץ כמו של אדיפוס חבוי בכל פרשת חיים ובכל בן אדם. ללא תפיסה כזאת בלתי אפשרי ללמד את המחזה כיאות. הנה – בקליפת אגוז ספרותית – כל החיים כולם.

בספרי האחרון, יצחק, מופיע שיר בשם "העגורים ודאי עפים", ובו תיאור מפורט של המלך העיוור ביום הגעתו לתבאי וזכירתו במלכות. בסיום השיר מרמזת ציפור קטנה לאדיפוס על הגורל הצפוי לו, אולם בשיר, כמו במחזה, אדיפוס איננו מקשיב לה, איננו יכול להכיל את המסר. השירה מחנכת לחיים של קשב – קשב לקול הפנימי, קשב לזולת, קשב לחיות, לעופות, לעצים, לעצמים הדוממים, לרוח. ■



עמית מרכוס

קסמו של שיגעון בעידן התבונה

לאחר שהוא מבהיר מהי קלאסיקה ספרותית, שב עמית מרכוס וקורא את **ג'יין אייר** מה בין אנגליה הוויקטוריאנית של אמצע המאה התשע עשרה לבין עולמנו שלנו? מתברר שהרבה מאוד. נישואי כדאיות מול כמיהה לאהבה, פשטות ותום מול קנאה ושיגעון. אלי, העוד ישנם כל אלה? מתברר שכן. ואולי בגלל זה חיוני שנשוב אל היצירות הקלאסיות



השאלה אם יש עדיין יצירות ספרות קלאסיות ואם כן מהם המאפיינים של יצירות אלה ראויה לדיון מחדש בימים אלה, שבהם החדש מאפיל על הישן. שהרי הקלאסיקה מניחה את קיומן של יצירות שלא נס ליחן, גם לא כעבור מאה, מאתיים או חמש מאות שנה. אולם העידן שלנו חורץ את דינם של להיטים, כוכבים וידוענים לתהום הנשייה, בדרך כלל כעבור שנה־שנתיים בלבד, כמאמר שירו של הראפר טונה "גם זה יעבור". להיט פופ ששרד ועודנו מושמע מדי פעם, עשור מיום יציאתו ל"שוק", כבר נחשב לקלאסיקה. גם בקולנוע, אמנות צעירה יחסית, עשויה יצירה להיחשב כעבור שנים מעטות ל"אבן פינה". הספרות, בגלל ההיסטוריה הארוכה בהרבה שלה וכנראה גם בגלל תהליכים ארוכים ומורכבים יותר של הפקה, שיווק וצריכה, זקוקה לפרקי זמן ממושכים יותר כדי להעריך אל נכון את

יצירותיה. קלאסיקה ספרותית אינה יכולה להתקיים ללא קהל קוראים, מבקרים ומורים שישמר אותה ויכיר בערכה. יצירת סיפורת שנכתבה לפני שנה־שנתיים או אפילו לפני עשור אינה יכולה להיחשב לקלאסיקה, משום שעדיין לא עמדה במבחן הזמן של קוראות וקוראים בני דורות שונים. יצירות הסיפורת שאליהן אתייחס בגיליונות הבאים של "הד החינוך" נכתבו אפוא לפני שנים רבות ועורן מוערכות או מעוררות פולמוס. הן מודפסות מחדש ונקראות כיצירות חובה או בחירה בחוגים לספרות ברחבי העולם המערבי. הן מאפשרות לנו התבוננות רחבת היקף בהקשרי חיים שונים בעולם שמבחינות מסוימות עבר זמנו ואולי כבר אינו קיים.

ג'יין אייר מאת שרלוט ברונטה, רומן שהתפרסם לראשונה באנגליה הוויקטוריאנית בשנת 1847, הוא דוגמה מובהקת לרומן קלאסי שערכו משתבח כיין ישן. הפערים בין המדע והטכנולוגיה של אנגליה במחצית הראשונה של המאה התשע

עשרה לבין אלו של ימינו אדירים. בעת המתוארת ברומן עומדת הרפואה חסרת אונים לנוכח מגפת טיפוס שפוקדת בית יתומות, ומכיוון שמדובר ביתומות חסרות רכוש, לא נעשים מאמצים ניכרים להצילן והן נקברות חסרות שם בחצר האחורית. בעולם של ג'יין אייר מרחק של מאה מיל (כ־160 קילומטרים) מחייב נסיעה מייגעת של יום שלם בכרכרה כדי להגיע לבסוף אל היעד הנכסף. מאותה סיבה זהו עולם שבו מרחקים גדולים משמעם ניתוק הקשר בין אנשים – אוהבים כשונאים. חליפת מכתבים היא האפשרות היחידה לשימור הקשר, וגם היא מחייבת לעתים הליכה ממושכת לבית הדואר הסמוך. במסגרת אפשרויות אלו לתנועה ולתקשורת, כל שינוי נחוזה כהרה גורל ואינו נעשה כלאחר יד. העולם הגלובלי ועתיר האפליקציות של ימינו יתקשה להבין זאת.

האטיות שבה מתנהלים חיי השגרה המזמינה התבוננות מעמיקה בחזותן ובהתנהגותן של דמויות שונות. בהתאם לכך המספרת, ג'יין הבוגרת, מתארת בפרטי פרטים ארשת פנים, מבנה גוף ומחוות של דמויות שונות, בכללן אלו שהכירה בשנות ילדותה. תיאורים ציוריים רחבי היקף שכאלה מקובלים מאוד במאה התשע עשרה ונדירים בספרות של ימינו. ייתכן שהקולנוע, האנימציה ואמנויות חזותיות נוספות עיקרו את טעמו של התיאור הציורי של המרחב והתנועה בסיפורת. עם זאת ציוריות זו הולמת להפליא את אורחות מחשבתה ותפיסתה של המספרת.

לעומת הפער הבלתי ניתן לגישור בין עולם המדע והטכנולוגיה של אז ושל ימינו, הרומן מציץ עימותים גלויים וסמויים בין השקפות עולם, המוכרות לנו היטב מהמאה העשרים ואחת. פרקיו הראשונים של ג'יין אייר מציגים לקורא דמויות האוחזות באמונה דתית עמוקה. האמונה הזאת עשויה להניע את המעשים הנאצלים ביותר ולעצב את קווי האופי המעורנים ביותר ובה בעת לשמש צידוק למעשים רעים ולאישיות חסרת חמלה. עימות רעיוני מרכזי ברומן הוא בין נישואי מוון, כאמצעי לשימור המעמד החברתי או לשדרוגו, לבין נישואים מתוך אהבה, שאף שערכם עלה באותה תקופה, הם היו לצנינים בעיני אצילים, שמרנים וסתם קנאים.

אחת המעלות הבולטות של **ג'יין אייר**, מאלו שהופכות אותו לקלאסיקה, היא אופן השימוש בטכניקות להשהיית מידע מן הקורא. בשיחות דיומא עם חברים ומכרים אנו מצפים על פי רוב מבין שיחנו לספק

עד מהרה את סקרנותנו ולהגיע לעיקר – בראש ובראשונה כשמדובר באירועים דרמטיים שיש להם השפעות מרחיקות לכת על עולמו הרגשי או על מהלך חייו של בן שיחנו. קריאת רומן מחייבת אותנו למתן, לרסן ולנתב את הציפיות הללו לסיפוק מידי של הסקרנות, שכן מתן מענה מידי לכל השאלות המרכזיות שהוא מעלה משמעו אובדן עניין בהמשך הקריאה. לב החידה של ג'יין אייר הוא אירועים הקשורים באשתו אחוזת הטירוף של מר רוצ'סטר, הכלואה בעליית הגג במשך שנים רבות כעונש על שיגעונה ובו בזמן כצורת טיפול בו. נישואיו של מר רוצ'סטר לאישה זו הם המונעים ממנו להינשא לאהובת לבו ג'יין, והם המונעים מן הרומן סיום מוקדם מדי. תנו דעתכם על כך שנישואים ברומנים ויקטוריאניים משמעם השגת התכלית במובנה הכפול כסיום וכמטרה. לאורך הרומן פורשת ברונטה ביד אמן רמזים לקיומה של אותה אישה ולהסתרתה. רק בפרקים מתקדמים הולך הסוד ומתגלה. הנימוק הספרותי להסתרת הסוד מן הקורא במשך זמן רב הוא כתיבתו של הרומן מנקודת מבטה של ג'יין הצעירה, התמימה ושוחרת הטוב, שעדיין לא נחשפה לסוד הנורא. הכתם שמוטל על אהבת חייה, וגם התיקון שמגיע בסופו של דבר, מועצמים נוכח החוויה הראשונית של אהבה נטולת רבב שחורים עמה הקוראים והקוראות.

אשתו המשוגעת של מר רוצ'סטר היא מעין תמונת מראה של ג'יין הרציונלית והמפוכחת. ג'יין מנסה כל העת, הן ברמותה הצעירה הן בתפקידה כמספרת, ליישב את רגשותיה העזים עם התבונה ועם ערכי המוסר הפטריארכלי שעליהם התחנכה. מאחר שהיא מודעת לחוסר השליטה שבשיגעון, היא נאחזת בכל כוחה בשפיות, גם במחיר בריחה מאהוב לבה ומעצמה. סגנון הכתיבה המדורד והשקול של המספרת הוא ביטוי לאותה היאחזות בשפיות. האישה בעליית הגג, המציתה את שמלת הכלולות של הכלה המיועדת ערב התונתה, היא אפוא מעין "מרת הייד": גילום חיצוני של סערות הנפש המודחקות של ג'יין עצמה, אלו שהיא אינה מביאה לידי ביטוי גלוי.

הקסם והאימה שמעורר השיגעון לא נמוגו, לא רק משום שלטענת רבים הוא מקור האמנות ולא רק בשל הגבולות שהוא מציב לתבונה האנושית, גבולות שמעבר להם שוררת תהום רבה. בשיגעון יש קסם ואימה משום שהוא חבוי תמיד, אי שם לצד התבונה, ומאיים להשתלט עליה ולהכניעה. ■

בעולם של ג'יין אייר

מרחק של מאה מיל

(כ־160 קילומטרים) מחייב

נסיעה מייגעת של יום

שלם בכרכרה כדי להגיע

לבסוף אל היעד הנכסף.

מאותה סיבה זהו עולם שבו

מרחקים גדולים משמעם

ניתוק הקשר בין אנשים –

אוהבים כשונאים. העולם

הגלובלי ועתיר האפליקציות

של ימינו יתקשה להבין זאת

הקסם והאימה שמעורר

השיגעון לא נמוגו, לא

רק משום שלטענת רבים

הוא מקור האמנות ולא

רק בשל הגבולות שהוא

מציב לתבונה האנושית,

גבולות שמעבר להם

שוררת תהום רבה. בשיגעון

יש קסם ואימה משום

שהוא חבוי תמיד, אי שם

לצד התבונה, ומאיים

להשתלט עליה ולהכניעה

ד"ר עמית מרכוס כתב את עבודת הדוקטור בחוג לספרות כללית והשוואתית באוניברסיטה העברית בירושלים וסיים פוסטי דוקטורט בגרמניה

ארצות הברית

מקורות של כוח

כ־250 בתי ספר ומרכזים קהילתיים בעשרים מדינות בארצות הברית מפעילים תכנית למניעת התאבדות בשם "מקורות של כוח" (Sources of Strength). התאבדות היא גורם התמותה השלישי בקרב בני 15 עד 19 בארצות הברית, ונתונים מראים שכ־17 אחוז מכלל התלמידים בארצות הברית דיווחו כי שקלו ברצינות להתאבד.

בניגוד להתייחסות הרווחת להתאבדות בבתי ספר, המורכבת בדרך כלל מהרצאות חד־פעמיות העוסקות בסימני האזהרה ובסיכונים, "מקורות של כוח" נמשכת כחמישה חודשים והיא בנויה על הנהגה של חברים לספסל הלימודים. "ילדים לומדים זה מזה המון. לכן כשהחברים שלהם הם שמציעים פתרונות לבעיות, הסיכוי שילדים ינסו אותם גדול יותר", אומרת ג'יל הרכבי־פרידמן, העומדת בראש חטיבת המחקר באגודה האמריקאית למניעת התאבדות. החברים אינם מחליפים את המבוגרים. הורים, מורים ואנשי חינוך מנחים את הצעירים ונותנים להם תמיכה וגיבוי.

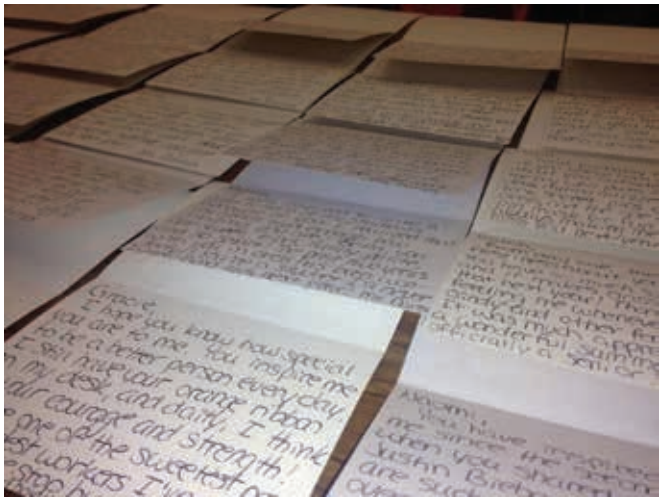
התכנית מעוגנת מחקרית ומבוססת על שמונה "חוזקות" – מרכיבים שהשילוב ביניהם עשוי להוריד את הסיכון להתאבדות. החוזקות הן תמיכה משפחתית, חברים חיוביים (לא סתם בני כיתה או מכרים), רוחניות, פעילויות מקדמות בריאות, נגישות רפואית, חונכים (מנטורים), בריאות נפשית ונדיבות. המנחים, בני נוער שעברו הכשרה, מספרים לבני גילם איך כל אחד מעמודי התמיכה הללו בא לידי ביטוי בחיים שלהם. "הסיפורים מהחיים שלהם עצמם, המצוקות שהצליחו להתגבר עליהן והאנשים שעזרו להם, הם כלי רבי־עוצמה עבור מגוון רחב של בני נוער, כולל בני נוער שיפגינו אטימות לסוגי מידע אחרים", אומר פיטר ויימן, פרופ' לפסיכיאטריה באוניברסיטת רוצ'סטר בניו יורק החוקר התאבדות כ־12 השנים האחרונות.

ויימן ברק עם צוות חוקרים את התכנית "מקורות של כוח" במשך שלוש שנים. החוקרים גילו שינויים מרחיקי לכת בהתנהגות הנבדקים. תלמידים החלו להתייחס למבוגרים בבית הספר כאל דמויות שיכולות לעזור להם. החונכים הצליחו לשכנע את חבריהם לפנות למבוגרים לעזרה. השינויים הגדולים ביותר התרחשו בקרב תלמידים אוברניים או תלמידים שהיו אוברניים בעבר.

<http://tinyurl.com/hbg72ux>



איור: אל. איי ג'ונסון



מתוך פרופיל הפייסבוק של בריטני דראס

ארצות הברית

תלמידי היקר

בריטני דראס, מורה בבית ספר תיכון בקולורדו, נפרדה בסוף השנה מ־130 תלמידי כיתות י' וי"א במכתב אישי, ובו כתבה לכל תלמיד ותלמידה מה מיוחד בהם. הצעד היוצא דופן נבע מניסיון התאבדות של תלמידה. דראס מספרת שבאספת הורים לפני כחודשיים סיפרה לה אימא של תלמידה שהיא מלמדת כבר שנתיים מדוע בתה נעדרת מבית הספר. "נערה חברותית, אינטליגנטית, יפה ומלאה מוטיבציה ניסתה להתאבד. היא לא רק תכננה את המעשה, המשרה פרצה לכיתה ועצרה אותה תוך כדי הניסיון".

דראס ההמומה שאלה את האם אם תוכל להעביר לבת מכתב לבית החולים. האם השיבה בחיוב, ודראס כתבה לה מכתב חם. אמה סיפרה מאוחר יותר שהבת הגיכה בהתרגשות גדולה ואמרה שלא ידעה שמישהו מסוגל לחשוב עליה דברים טובים כל כך ושלא העלתה על דעתה שהיא תחסר למישהו אם תמות.

דראס העידה: "לא היה לי מושג שהיא עוברת תקופה קשה. היא תמיד נראית שמחה", והבינה שיתכן שעוד תלמידים חווים קושי שאינו ניכר עליהם. היא החליטה שמגיע לכל אחד מהם לשמוע מה מיוחד וטוב בו.

מנהל בית הספר, פיט אלורז, אמר שמכתביה של דראס, שנכתבו בכתב ידה, מראים מה פירוש להיות מורה "שבאמת אכפת לו" והוסיף: "זה נוגע לכלי שיש לי מורים בצוות שמוכנים להעמיד את הערך העצמי של כל תלמיד ותלמידה בראש סדר העדיפויות החינוכי שלהם".

<http://tinyurl.com/gt4e893>

ארצות הברית

עוצמת השקט

סוזן קיין, מי שהעלתה את קרנם של האנשים המופנמים בספרה "שקט: כוחם של המופנמים בעולם שלא מפסיק לדבר" (בתרגום שרה ריפין, מטר, 2014), הוציאה השנה ספר חדש המיועד לבני נוער – Quiet Power: The Secret Strengths of Introverts ("הכוח השקט: העוצמה הסודית של אנשים מופנמים").

קיין, שהוצאתה בטד זכתה עד עתה לכ־14 מיליון צפיות, מסבירה שאנשים מופנמים אינם בהכרח ביישנים ומפריכה את הדעה הרווחת שהם חסרי כישורים חברתיים. "חשוב להבחין בין ביישנות למופנמות", היא מסבירה. "ביישנות היא פחד משיפוט חברתי", וכל אחד חווה את זה בבית הספר. מופנמות לעומת זאת היא עניין של אנרגיה. אדם מופנם עשוי להעדיף בילוי שקט עם חבר או שניים ולהימנע מהמולה וריבוי אנשים.

ספרה של קיין נחל הצלחה מסחררת בארצות הברית והוביל בין השאר להקמת הארגון "המהפכה השקטה", שכולל רשת של "בתי ספר שקטים" וסדנאות שמטרתן לעזור למורים ומחנכים להבין מהי מופנמות וכיצד אפשר לקדם ולהעצים תלמידים מופנמים. "אנו מצפים מהילדים שלנו להיות מוחצנים וכריזמטיים", אומרת היירי קסביץ', מורה ותיקה שפיתחה את תכנית הלימודים למורים המבוססת על ספרה של קיין. מורים, היא מוסיפה, נותנים תשומת לב רבה יותר, גם אם לא במודע,

אנגליה

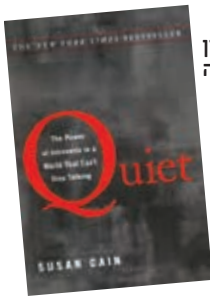
באהבה, בנקסי

תלמידי בית ספר יסודי בבריסטול, אנגליה הגיעו לבית הספר לאחר חופשה וגילו ציור קיר חדש של בנקסי, אמן הרחוב המפורסם שזהותו אינה ידועה. בציור רואים ילד עם מקל רץ אחרי צמיג בוער, מחוות הוקרה מהאמן על קריאת אחד מבנייני בית הספר על שמו. מנהל בית הספר ג'ף מייסון סיפר שבית הספר ארגן תחרות לשינוי שמות האגפים והנושא שנבחר היה אגדות מקומיות. בנקסי, יליד בריסטול, "היה חייב להיות אחת מהן", הוסיף. לציור נלווה מכתב מהאמן, ובו הוא מודה לבית הספר על הבניין שקראו על שמו. הוא מזמין את הילדים להוסיף דברים לציור או לשנות אותו ומציין שלמורים וראי לא יהיה אכפת. הוא חותם במילים: "זכרו – קל יותר לסלוח מאשר לקבל רשות. באהבה רבה, בנקסי".

<http://tinyurl.com/jde5qlh>



ציורים: ג'ון קולינס



סוזן קיין
ועטיפת ספרה

לתלמידים הקולניים. היא מודה שגם היא נהגה לתת את רשות הדיבור לאלה שהצביעו ראשונים.

"לעתים קרובות ילדים מופנמים הם

ילדים מדהימים – מוכשרים, מחוננים

ומלאי אהבה, אבל הם נוטים להרגיש שמשוה לא בסדר אצלם", אומרת קיין. "המטרה שלנו היא שהדור הבא לא יגדל בתחושה כזאת". כשאדם מופנם מבקש ללכת הביתה אחרי מסיבה, סביר להניח שהוא חווה עומס יתר. סביר שמדובר בצורך ביולוגי ובסף גירוי שונה. ילד מופנם יצטרך בדרך כלל זמן שקט לעצמו, כדי "למלא מצברים". מורים והורים צריכים להיות מודעים לכך ולברוק כיצד לאפשר לילדים אלה את השקט הזה.

בסדנה למורים שקיים הארגון בניו יורק הקיץ השתתפו כשישים מורים. באחת הסדנאות עסקו בתופעה של "השתתקות תלמידים". אריקה קורבין, מנהלת תחום השונות וחיי הקהילה בבית ספר פרטי לבנות במנהטן ומי שהעבירה את הסדנה, אומרת שחשוב מאוד לרדת לשורש השתיקה, העשויה לנבוע ממגוון סיבות. יש תלמידים שמשתתקים פשוט מפני שהם מצפים שישתקו אותם.

<http://tinyurl.com/h5kmr8g>

<http://tinyurl.com/jj4cbg4>



< ניו זילנד

בריאות בבית הספר

בית הספר "ינדרה" בדרום אוקלנד, בירת ניו זילנד, ממוקם באחת השכונות העניות ביותר בעיר. בשנת 2005 החלה ההנהלה ליישם מדיניות של "מים בלבד" ולהתקדם לכיוון של ארוחות צהריים בריאות, ללא חטיפים, עוגות ומשקאות ממותקים.

"הילדים שלנו היו היפראקטיביים בשעות אחר הצהריים", אומרת סוזן דנלופ, מנהלת בית הספר. "היו המון בעיות התנהגות, אלימות, היעדרויות וריבים בחצר". השינוי היה הדרגתי, אך דרמטי. היום, כעשור לאחר תחילת השינוי, מבחינים המורים בשיפור בהתנהגות של התלמידים, באווירה נטולת אלימות בחצר, בעלייה במיקוד ובכושר הלמידה וגם בשיפור בריאותם הגופנית של התלמידים. הם נראים טוב יותר ושיעורי השמנת היתר ובעיות השיניים צנחו.

סקר של הרשות לקידום הבריאות מצא שכתשעים אחוז מכלל ההורים בניו זילנד סבורים שבית הספר צריך להגביל צריכת מיצים ומשקאות תוססים, חטיפים מתוקים ואוכל תעשייתי. מסקר אחר עולה שבתי ספר רבים מעוניינים שהממשלה תטיל מגבלות מחמירות יותר.

שר הבריאות ג'ונתן קולמן תומך בתזונה נכונה ומעדיף חינוך על פני הגבלת הבחירה. "צריך לשנות את דרך החשיבה של אנשים על אוכל ופעילות גופנית. כפייתיות בנוגע לאוכל אינה הגישה הנכונה", הוא טוען, ומוסיף שיש ליהות את בתי הספר שיש בהם בעיה של השמנת יתר, לנסות לשנות את סוגי האוכל שהם מציעים ולספק להם תכניות לימוד מתאימות.

<http://tinyurl.com/hr88xup>



סבינה גאוסט, 15. בתמונה הזאת אימא שלי חותכת פפאיה. בקהילה שלנו יש אמונה שאסור לאכול פפאיה בזמן המחזור החודשי, אבל אני מאוד אוהבת פפאיה. אפילו אם אני רוצה אני לא יכולה לאכול פפאיה בזמן המחזור. פפאיה היא פרי מזין. בזמן המחזור נאסר עלינו לא רק לאכול פפאיה אלא יש גם אמונה שאסור לגעת בעץ הפפאיה צילום: WaterAid

< נפאל

נערות מתעדות

עמותת ווטריאיד (WaterAid) חילקה מצלמות לנערות ממחוז סינדהולי בדרום-מזרח נפאל לכבוד יום הווסת הבינלאומי (Menstrual Hygiene Day), שחל בכל שנה ב־28 במאי, כדי שיתעדו את המגבלות הרבות החלות עליהן מדי חודש בחודשו. מטרת הפרויקט היא לערער על מוסכמות חברתיות כגון המסורת שנקראת "צאופדי" (Chhaupadi) – טמא, שאין לגעת בו – ולקדם תנאים סניטריים נאותים לנשים.

לפי המסורת, נשים נחשבות לטמאות או לא טהורות בזמן הווסת, ונהוג להרחיק אותן ממשפחתן, לאסור עליהן לגעת בחפצים מסוימים, לאסור על מגע אתן ולהרשות להן לאכול רק מאכלים מסוימים. כמו כן בימים אלה אסור לילדות ונערות ללכת לבית הספר ואסור להן לקרוא. האמונה התפלה גורסת שנגיעה של אישה מרממת עלולה להביא מזל רע ומחלות. אף על פי שה"צאופדי" נאסר על פי חוק בנפאל ב־2005, הנהוג עדיין רווח בקהילות כפריות.

במשך כחמישה ימים בכל חודש נאלצות אלפי נשים לישון ברפת או בבקתה רעועה – גם בתנאי מזג אוויר קשים. המסורת גורמת לאלפי ילדות ונערות להפסיד ימי לימודים או לעזוב את בית הספר לחלוטין, מאחר שאין בבתי הספר שירותים נאותים לבנות. מחקרים מראים שה"צאופדי" גורם לשלל מחלות נפשיות וגופניות. רוב מכריע מן הנשים שרואיינו דיווחו על תחושות של השפלה ובודדות בזמן הווסת. גם נשים אחרי לידה מוגלות לצריף, עם התינוק, נוהל שמעלה את שיעור תמותת התינוקות לרמה גבוהה. מלבד רלקת ראות, שלשול ומחלות אחרות, נשים אלה חשופות לנחשים וחיות בר ורבות עוברות התעללות ואונס.

הנערות, שמעולם לא החזיקו מצלמה קודם לכן, קיבלו הזדמנות להציג את עבודותיהן בקהילה, להשמיע את קולן ולעורר דיון חשוב על נושא שמוטל עליו טאבו חזק ביותר בנפאל – מדינה ששיעור הנשים האנאלפכטיות בה עומד על 58 אחוז.

<http://tinyurl.com/gw6hk44>

<http://tinyurl.com/jfdf6pm>

< וושינגטון-ליבריה

תנו לבנות ללמוד

בסוף יוני יצאה מישל אובמה עם שתי בנותיה לסיור בליבריה, מרוקו וספרד, כדי לקדם את Let Girls Learn – יוזמה של ממשלת ארצות הברית ששמה לה למטרה לעזור ל־62 מיליון ילדות ונערות ברחבי העולם שאינן לומדות בבית ספר לקבל חינוך ראוי.

עוני, ניצול מיני בתוך בתי הספר ומחוצה להם ודעות קדומות שלפיהן בנות אינן זקוקות להשכלה הם אבני הנגף העיקריות בדרכן של ילדות בליבריה לרכוש השכלה.

קלייר מקדוגל, הכותבת לאתר האינטרנט NPR, סיירה ברחובות מונרוביה, בירת ליבריה, ערב הביקור ושאלה נערות אילו ציפיות יש להן מאובמה ובנותיה.

אוליין סוקפו בת ה־12 רוצה שמישל אובמה תדע שלילדות רבות אין כסף לשכר לימוד. הילדות האלה מסולקות מבית הספר, היא אומרת, ו"חלק מהן נכנסות להיריון ונהיות זונות".

נערה אחרת, דיאנה קורג'ו בת ה־15, מחזקת את הטענה שקשה לבנות ללמוד ומקווה שאובמה "תסביר להן שחשוב ללכת לבית ספר".

"הר החינוך", שאינו נפוץ בליבריה, מביע סולידריות עם המאמץ של מישל אובמה ועם סדר העדיפויות שלה, כפי שהוא בא לידי ביטוי במסע הזה.

<http://tinyurl.com/hk5brgj>



< גרמניה

האתגר: שינוי

בבית הספר האוונגליסטי (ESBC) בברלין, ממש כמו בכמה בתי ספר דמוקרטיים בישראל ובעולם, אין ציונים עד שהתלמידים מגיעים לגיל 15, אין לוח זמנים ואין שיעורים בסגנון הרצאות. התלמידים מחליטים אילו נושאים הם רוצים ללמוד בכל תחום ומתי הם רוצים להיבחן. שיעורי החובה הם מתמטיקה, גרמנית, אנגלית והיסטוריה. קורסים אחרים עשויים להיות "אחריות" או "אתגר".

בשיעור "אתגר", למשל, תלמידים בני 12 עד 14 מקבלים 150 אירו ויוצאים להרפתקה שעליהם לתכנן בעצמם. אחדים יוצאים לשיט קייקים, אחרים עוברים בחווה. תלמיד אחד יצא לטייל לאורך החוף הדרומי של אנגליה. הרעיון העומד ביסוד שיטה זו, אומרת המנהלת מרגרט רספלד, הוא שבעידן שלנו, המיומנות החשובה ביותר שבית ספר יכול ללמד את תלמידיו היא היכולת לעורר בעצמם מוטיבציה. "תסתכלו על בני שלוש או ארבע", היא אומרת. "הם מלאי ביטחון. ילדים משתוקקים בדרך כלל להתחיל ללמוד בבית הספר. אבל למרבה התסכול, בתי הספר מצליחים איכשהו לערער את הביטחון הזה".

רספלד אינה חוששת להודות שבית ספרה מנסה להמציא מחדש את המושג בית ספר. "זו צריכה להיות המשימה של בית ספר מתקדם – להכין צעירים להתמודד עם שינוי. מוטב אפילו ללמדם להתייחס לשינוי בחיוב. במאה העשרים ואחת בתי הספר צריכים להבין שמתפקידם לפתח אצל התלמידים אישיות חזקה". בית הספר הוקם ב־2007 ומנה 16 תלמידים. היום לומדים בו 500 תלמידים, ורשימת ההמתנה ארוכה. כארבעים בתי ספר ברחבי גרמניה מאמצים בימים אלה את השיטות שלו במלואן או בחלקן. "בבתי ספר אפשר לחולל שינוי רק מלמטה", אומרת רספלד. "משרדי ממשלה הם כמו מכליות נפט: דרוש זמן רב כדי לסובב אותם. אנו זקוקים להרבה סירות מנוע קטנות, שיראו שאפשר לעשות דברים אחרת".

<http://tinyurl.com/j6gb7j5>

למען השם

אם שמו של בית ספר הוא חלק בלתי נפרד ממנו, מדוע ההתייחסות העיצובית והתכנונית שלנו לשם מועטה ודלה כל כך? בעזרת השם, כך מראה מיכאל יעקובסון, אפשר לבטא רעיונות חינוכיים משמעותיים

בעזרת השם" הוא ביטוי שגור בקרב ישראלים (ויהודים) רבים, ומפתיע לגלות עד כמה אדריכלים בעולם מאמינים שבעזרת השם אפשר לחזק את מעמדו של בית הספר. את התכנים הנלמדים הם מותירים למורים ולמורות, אבל את שמו של בית הספר הם מנסים להעצים ולהדגיש בעזרת תאורה, צבע, בטון וכל אמצעי אחר שיכלוט בחזית הפונה לרחוב.

שמו של בית הספר מופיע בדרך כלל בצורה שמעידה על היעדר מחשבה מעמיקה – על לוח צנוע התלוי על הגדר או באותיות התלויות בחזית. העיצוב פשוט, לרוב חובבני, ואינו משתלב עם השפה העיצובית הכללית של בניין בית הספר, אם יש לו שפה עיצובית שראוי להשתלב בה. במציאות של היום נושא המיתוג עומד לא פעם בראש סדר העדיפויות, ושיווק בתי ספר אינו שונה בהרבה משיווק מכונות או חטיפים. שרי חינוך מאשרים תכניות לימודים בהתאם להנחיות היועצים הפוליטיים שלהם, וכך נוצר מצב שחזית בית הספר היא הדבר היציב ביותר שיש בסביבה. מדוע שהשם לא ישמש

מעין שלט פרסומת? אפשר לפרסם בסגנון ילדותי עם סמלים כגון ספר פתוח, ספר תורה, בית עם גג רעפים, פרח, עץ, ילדים אווזים ידיים, אך אפשר לחלופין להאדיר את שם בית הספר בצורה פשוטה וישירה ולהבליט את האותיות לכל מי שחולף על פני בית הספר או בא בשערי.

"השילוט הוא דבר מתבקש, אבל הבעיה העיקרית בישראל היא שהדברים נעשים אחרי שהאדריכל מסיים את תפקידו בפרויקט", מסביר האדריכל גידי פובזנר, מבכירי המתכננים של בתי ספר בארץ. "גם ככה התקציב מאוד נמוך. על כל פרט צריך להילחם. שילוט נחשב ללוקסוס, וכמו שבמקרים רבים לא מצליחים לבצע את הפיתוח של החצר, ככה גם לא מגיעים לשילוט". עוד מציין פובזנר שבמקרים רבים ההחלטה על שם בית הספר מתקבלת בשלב מאוחר מאוד ולכן האדריכל אינו יכול לשלב אותו כחלק בלתי נפרד מהעיצוב הכללי. "יש כאן גם אתגר, כי מה קורה אם רוצים לשנות את שם בית הספר כפי שקורה לעתים? גם על זה צריך לתת את הדעת".



בבית הספר התיכון Hyperion Lyceum באמסטרדם עיצב האדריכל בורטון המפל את שם בית הספר כהמשך ואולי שיא לעיצוב הכללי של המבנה, המתאפיין באופי נקי, פשוט וקליל. לעומתו, בבית הספר התיכון Regent בלונדון בחרו האדריכלים Walters & Cohen בעיצוב המקריין יוקרה.



אפשר בטעות לחשוב שמדובר כאן בסופרמרקט או מסעדה, אבל בבית הספר התיכון Broadway בברמינגהם, אנגליה בחרו האדריכלים Cottrell & Vermeulen בשם המורכב מנורות ניאון ירוקות. כך, כל מי שחולף על פני בית הספר לא יכול להחמיץ אותו. חלקה התחתון של החזית מעוצב ממסך זכוכית המחזק את הקשר בין הפנים לחוץ ומעורר סקרנות באשר למתרחש בתוך הבניין. האדריכלים מסבירים שצורת הבניין עוצבה בהשראת מבני אסמים, משום שבית ספר הוא "אסם הידע".



בבית הספר היסודי De Vuurvogel בטיילברוה, הולנד החליטו במשרד האדריכלים Grosfeld van der Velde ששם בית הספר יהיה מרכיב התומך בבניין עצמו. העמודים שהקומה העליונה נשענת עליהם מעוצבים מאותיות השם.



בבית הספר התיכון Rainha Dona Leonor בליסבון, פורטוגל בחר משרד האדריכלים Atelier dos Remédios בבטון לבן לחומר העיקרי בבניין. את השם הטביעו בבטון בעת הבנייה. מה יקרה כשיבקשו לשנות את השם? לעומת זאת האדריכלים Battle i Roig, שעיצבו בית ספר בעיר טרגונה, ספרד חשבו שהבניין משעמם משהו, ולכן הכניסו צבע בעיצוב חזית הכניסה וחזית אולם הספורט ועשו שימוש מעניין בשם בית הספר.



מידע

שירות מומחים מקצועי
להתמודדות עם קשיים ואתגרים
פסיכולוגים, יועצים ארגוניים ועובדים סוציאליים

בלעדי
לחברי
הסתדרות
המורים



טיפול פסיכולוגי ואימון אישי

השירות נותן מענה
בתחומים הבאים:

- קשיים בתחום האישי והמשפחתי
- שינוי וצמתי מעבר
- מימוש עצמי והתפתחות מקצועית
- שחיקה מקצועית
- קשיים בבית הספר / במערכת החינוך
- מצבי משבר ואובדן
- מצב רוח ירוד מתמשך ומצבי חרדה
- התלבטויות לגבי העתיד המקצועי והאישי

שירות ממוקד - קצר מועד

הטיפול או הייעוץ, הניתן ב'מודעות',
הינו ממוקד וקצר מועד, עד 12 מפגשים,
בהשתתפות עצמית בסך 60 ש"ח בלבד.
השירות ניתן תוך שמירה מלאה על הסודיות,
על פי חוקי האתיקה המקצועית.

הינכם מוזמנים להתקשר למוקד 'מודעות'

1-700-700-158

ימים א'-ה', שעות 15:30-19:00

איגוד מקצועי: האיגוד עושה

את מלאכתו כהלכה לדעת.
לדוגמה, המשכורות עולות
באופן קבוע בשנים האחרונות
וזה מעיד על הערכה למקצוע
מצד המדינה וגם תורם
לאטרקטיביות שלו.

ההבדל בין הוראה

באוניברסיטה להוראה בבית

ספר יסודי: השוני הוא בלתי
נתפס. לדוגמה, את מבקשת
מהילדים להעתיק משהו
מהלוח. את מסבירה באטיות,
צעד אחר צעד איך לעשות
את זה ואת בטוחה שפירקת
את ההסבר לחלקיו הקטנים
והברורים ביותר. ואז מסתבר
שחלק מהילדים הלכו לאיבוד
בדרך. לא עקבו. פשוט לא יכלו
לעשות את זה ולא היו מסוגלים
אפילו להסביר מה היה הקושי.
זה לא פשוט לעיכול.

צריך להתמודד בריצנות עם

שאלות ופרטים שמעולם

לא נתתי דעתי עליהם: באיזה

גורל לכתוב כותרת, האם
לכתוב בעיפרון או בעט...
אנקדוטה: מפקחת ממשרד
החינוך באה לבקר אותי
במהלך שיעור עבודת יד.
לאחר השיעור היא לא הפסיקה
לצחק. היא חשבה שזה מאוד
משעשע שדוקטור לפילוסופיה,
שמאחוריה קריירה ארוכה
באוניברסיטה, מלמדת בני 10
איך להשחיל חוט למחט. היא
עצמה משלימה בימים אלו
את הדוקטורט שלה במדעי
החינוך...

הערה לסיים: אם יורשה לי: יש

הרבה מאוד רעש בבית הספר.

במקומות העבודה הקורמים

שלי שררה דממה. כשאני

סובלת יותר מדי מהרעש אני

מתגעגעת לשלווה של מגדל

השן האקדמי, אבל אז אני

מבינה שהחיים האמיתיים

מתרחשים כאן, בחוץ, וחיים

צעירים הם צבעוניים ורועשים,

וכן - הם יפים ונהדרים. זה

מה שגורם לי לחייך ולהמשיך

לעשות כמיטב יכולתי. ■



משרה מלאה: 10,000 פרנקים שווייצריים (כ-40 אלף ש"ח)

מדרי, במיוחד בעלי המשרה
החלקית. המטלות ה"צדדיות",
בעיקר המנהליות, אינן
"נספרות" במשרה החלקית.
בעיה נוספת: כל התלמידים
משולבים באותה כיתה, ואין
התחשבות בעובדה שהם דוברי
שפות שונות, באים מרקע
תרבותי שונה או מתמודדים עם
בעיות כאלו ואחרות. כשתלמיד
טוב משועמם, זו אשמת המורה.
כשתלמיד חלש, חסר מוטיבציה
ולא עומד בקצב - המורה אשם.
כשמטרת הלימוד לא מושגת
- המורה אשם...

שונאת: לאבד זמן ואנרגיה
בגלל תלמידים שרבים על
שטויות או לגלות שהתלמידים
מחכים שאני אעשה במקומם
את עבודתם. לא אוהבת לבלות
12 שעות ביום בבית הספר.
לדעתי זה מעל ומעבר.

יחס למורים: רוב האנשים
רואים במורים ספקי שירות.
אמנם למורים יש תארים, אבל
לא רואים אותם כאקדמאים.
בנוסף נוטים לחשוב שלמורים
יש חיים קלים בגלל החופשות
הארוכות, אבל מתעלמים
מהבעיות הרבות שבמקצוע.

ככלל, יש נטייה להמעיט מאוד
בערכן של עבודות הכרוכות
במערכות אישיות.

בעיות: מורים עובדים יותר

השמחה כשהם נהנים מהשיעור
ולומדים בכוחות עצמם. אני
גם אוהבת לראות את תלמידיי
מגיעים בשמחה לבית הספר
וכמובן לגלות מדי פעם
שהתלמידים, ובמיוחד החלשים
שבהם, מתקדמים ומשתפרים
כל הזמן.

שונאת: לאבד זמן ואנרגיה
בגלל תלמידים שרבים על
שטויות או לגלות שהתלמידים
מחכים שאני אעשה במקומם
את עבודתם. לא אוהבת לבלות
12 שעות ביום בבית הספר.
לדעתי זה מעל ומעבר.

יחס למורים: רוב האנשים
רואים במורים ספקי שירות.
אמנם למורים יש תארים, אבל
לא רואים אותם כאקדמאים.
בנוסף נוטים לחשוב שלמורים
יש חיים קלים בגלל החופשות
הארוכות, אבל מתעלמים
מהבעיות הרבות שבמקצוע.

ככלל, יש נטייה להמעיט מאוד
בערכן של עבודות הכרוכות
במערכות אישיות.

בעיות: מורים עובדים יותר

ד"ר אניטה קונצלמן זיו,
58, מלמדת גאומטריה,
אנגלית, צרפתית, דת
ותרבות, מדעים, היסטוריה,
גאוגרפיה, עיצוב וספורט
בבית הספר היסודי "הוטון"
בציריך, שווייץ.
בכיתה 26 תלמידים

ותק: שנה

גיל התלמידים: 10-12.

שעות לימוד: זה משתנה. בין
42 שעות לימוד, שהן משרה
מלאה, לבין 24 השעות שאני
מלמדת בתקופה הנוכחית.

התחייבויות נוספות: אני

נפגשת עם הורים, עושה
הערכות לתלמידים, מתכננת
טיולים ונסיעות לכיתה,
משתתפת באספת מורים
שבועית של 3 שעות, מקדישה
זמן להתפתחות מקצועית,
ואפילו, ואל תשאל איך,
מוצאת זמן לנהל את ענייני
הספורט של בית הספר ואת
מכון הכושר.

תנאים בכיתה: לוח שחור
וגירים, 4 מחשבים ניידים
ומקרן, 26 שולחנות וכיסאות,
כיסא ושולחן למורה ופסנתר...

חופשות: חופשת קיץ בת 4
שבועות, 10 ימים של חופשת
סתיו באוקטובר ועוד ימים
ושבועות מפורזים. בסך הכול
13 שבועות בשנה.

מדוע מורה? עברתי ולימדתי
באוניברסיטה, אבל במקצוע
שלי, פילוסופיה, אין מסלול
לקביעות. רציתי להמשיך

לעבוד בתחום החינוך, שלדעתי
הוא דרך המלך לעצמאות
אישית ולחיים מספקים

ומלאים. לאחר שנתיים לא
קלות ומאוד מאתגרות של
קורס מיוחד להכשרת מורים

הגעתי לכאן. בית הספר היסודי
הוא גורם חשוב מאוד בבניית
כשירות קוגניטיבית וחברתית
לאנשי העתיד, הילדים שלנו.

אוהבת: לחלוק את רגעי

דרגה אחת מעל כולם

קידום מקצועי למורים ולגננות

מורה
חונך בכיר
(דרגות 7-9)

מורה חוקר
(דרגות 7-9)

מורה יוזם
(דרגות 7-9)

מורה
חונך ומלווה
(דרגות 2-6)

מורה חדש
(מתחיל)

סטאז'



”

במהלך הלימודים חוויתי התפתחות וגדילה. בזכות הלימודים הללו חלו אצלי שינויים גדולים בהבנה ובהתנהלות שלי מול התלמידים והצוות החינוכי בבית הספר

”

חדווה, מחנכת כיתת חינוך מיוחד בראשון לציון

”

הלימודים ברמה אקדמית גבוהה והמרצים מעבירים את התכנים בשילוב מדהים של אנושיות, איכפתיות, כבוד והעצמה אישית

”

רונית, רכזת שכבה בחט"ב בקדימה צורן

יחס אישי
כיתות לימוד
מאובזרות
חנייה חינם

מצוינים בהוראה. מכללת לוינסקי לחינוך

www.levinsky.ac.il | 03-6901690