

הד החינוך

אל המאה ה-21

בהוצאת הסתדרות המורים בישראל | כרך פ"ג | גיליון מס' 2 | כסלו תשס"ט, דצמבר 2008



הוראה טובה
#2

חוזרים
לשאלה
העיקרית:

מהי
הוראה
טובה



נורית וורגפט:
בין הקירות

"מחזיקים כיתה":
פרידה

דיוויד פרקינס:
משחק ההוראה



/// מדורים

88 מחזיקים כיתה
על תחומי משמעות

92 חינוך דיגיטלי
על מדע וכלים מתקשבים

104 כן אדוני השר
אליעזר שמואלי על שרים מודאגים

108 דילמות על הקו
יעל רוטנברג על התנגשות וענישה

110 מדברים חינוך
אריה דיין על "אבני ראשה"

112 בהמשך לדברים
גלעד אוסטרובסקי על חינוך סביבתי בחברת השפע

/// חדשות

8 הד מקומי
הפרטת החינוך

12 הד עולמי
קיצוצים בחינוך

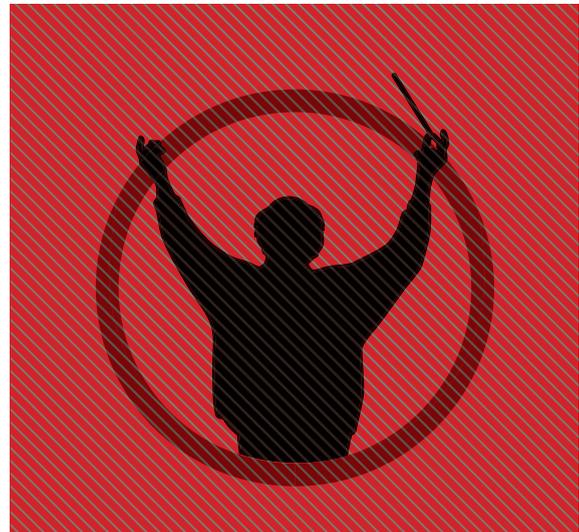
/// כתבות

14 מכללות במצוקה
איילת פישביין מקשיבה

96 קשב בלי הפרעה
אילן פרנקל מרגיע

100 מורות בין הקירות
נורית וורגפס צופה

116 הד תרבותי בעריכת איריס לעאל
שהם סמיט, יערה שחורי, איתן בוגנים, מיקי זר ואחרים עושים רוח ותרבות



/// הוראה טובה #2

22 משחק הלמידה
דיוויד פרקינס על למידה כמכלול

28 חלוצי הוראה
יובל דרוו על מורי דרך

32 בין סיפור משמעותי לחשיבה ביקורתית
צפרייר גולדברג על מתחים בהיסטוריה

36 קריירה של הוראה טובה
יזהר אופלטקה על התפתחות ההוראה

40 טקסט, קוראים וכוח נעמי דה'מלאך על שלוש דרכים בהוראת ספרות

44 האם הוראה היא מקצוע?
נירה חטיבה על הוראה כמקצוע בעייתי

48 ארבעה עקרונות של הוראה טובה
רוני לידור על החינוך הגופני

52 הוראה בקצב הלמידה
לואיס אוסין על הוראה מותאמת

56 מדע לכול
ניר אוריון על הוראת מדעים והוראה בכלל

60 דרוש סיעור מוחות
משה מאיר על עירור הוראת היהדות

62 הוראה דיאלוגית: בהמתנה למימוש
נמרוד אלוני על אידאל חינוכי ותיק

66 הוראה בכיתות מב"ר: יעדים והנחיות
אמירה רום על תנאים ללמידה

70 בין סם חיים לסם מוות
חנוך בן פזי על יעדיה של הוראת התנ"ך

74 מבית ספר חרושתי לבית ספר חינוכי
אסנת ספורטה על חרושת ההוראה

78 פדגוגיה דמוקרטית
"הקלחת הפדגוגית" על ממדי ההוראה הדמוקרטית

82 האם השימפנזים כשירים להוראה?
יהודית בר-תקווה הוראה אצל שימפנזים ואנשים

כפי שהבטחנו בגיליון אוגוסט 2008 של הד החינוך, שהוקדש להוראה ("ממה עשויה הוראה טובה ואיך עושים אותה?" קראנו לו), אנחנו שבים לנושא חשוב זה. מה יכול להיות חשוב יותר למורים מהוראה?!

למרות שההכשרה למקצוע ההוראה מתחילה בגיל שש, ההוראה של רוב המורים אינה מקצועית דיה; היא מבוססת בעיקר על התנסות אישית, על מה שעובד ולא עובד בכיתה, ולא על ידע כללי וברוק על הוראה ומחשבה עליו. מורים אינם מתעניינים בדרך כלל במטרותיה ובשיטותיה של ההוראה; הם מתעניינים בנושא שהם מלמדים, אך לא בדרכים ללמד אותו. בהשוואה לרופאים או לפסיכולוגים, למשל, מורים אינם מתעניינים במקצוע שלהם.

יש לכך שלוש סיבות עיקריות: 1. המפגש עם הכיתה אינטנסיבי (לעתים טראומטי) כל כך, עד שהוא מוחק את כל הידע הכללי הברוק על הוראה שהמורה למדה בהיותה סטודנטית להוראה ומחליפה אותו בטקטיקות של הישרדות ובאמצעי חירום ל"החזקת כיתה". 2. בית הספר מעוניין בעיקר ב"החזקת כיתה" ופחות בהוראה טובה המניעה למידה טובה. מורה נבחנת על ידי המנהלת, המורים, התלמידים וההורים על בסיס יכולתה "להחזיק כיתה" ולתרום לתפקודו היעיל של בית הספר. 3. ההוראה – וזו אינה אמירה בגנותה – אינה לגמרי מקצוע; היא תלויה באופן מכריע בהשקפת עולמה ובאישיותה של המורה.

למרות זאת אנחנו סבורים שהשאלה מהי הוראה טובה היא שאלה חשובה ביותר, אולי החשובה ביותר מבחינת המורים, ואנחנו מנסים להחזיר אותה למרכז השיח החינוכי. שאלנו אנשי חינוך, הפועלים באגפים שונים של מערכת החינוך, מהי הוראה טובה בכלל ומהי הוראה טובה במקצוע מסוים. התשובות לפניכם.

בריאיון הפותח מציג דיוויד פרקינס מבית הספר לחינוך של אוניברסיטת הרוורד רעיון חדש שלו: הוראה טובה מניעה את התלמידים ללמידה טוטלית, למידה שבדומה למשחק מערבת את כל הווייתו של התלמיד; יובל דרור לוקח אותנו למסע היסטורי קצר כדי לומר שחלוצי החינוך הציוני התלבטו בשאלה מהי הוראה טובה הרבה לפנינו ואף השיבו עליה תשובות חלוציות ופיתחו דפוסי חינוך והוראה חדשניים; צפרייר גולדברג מסביר שהוראה טובה בהיסטוריה מתמרנת בין הצגת נרטיב מעורר הודעות ובין פירוק

ביקורתי שלו; יזהר אופלטקה טוען שאת השאלה מהי הוראה טובה יש למקם בהקשר ממשי – בקריירת ההוראה של המורים; נעמי דהי מלאך מנסה לחלץ את הוראת הספרות מהשליטה הבלעדית של אסכולת הניו־קריטיסיזם ולהראות לה עוד שתי אפשרויות; נירה חטיבה שואלת אם הוראה היא בכלל מקצוע. התשובה מורכבת; רוני לידור מציע ארבעה עקרונות מנחים להוראה טובה של חינוך גופני, אולי להוראה בכלל; גם לואיס אופון ממקם את השאלה המרכזית בהקשר – במבנה הארגוני של בית הספר: אם לא נשנה אותו ונאפשר הוראה אישית, לא נוכל לעשות הוראה טובה; ניר אוריזון מנסח עקרונות להוראה טובה בכלל, גם בתחום המדעים; משה מאיר קורא לשינוי מהפכני בהוראת היהדות; נמרוד אלזני קורא למימוש הוראה הומניסטית – הוראה דיאלוגית; אמירה רום מציעה הנחיות מעשיות להוראה בכיתות מב"ר; חנוך בן פזי מציע עקרונות להפיכת הוראת התנ"ך לסם חיים; אסנת ספורטה מציגה את ההוראה כחלק מהמנגנון החרושתי של בית הספר. רק חילוף בית הספר מההקשר התעשייתי שבו צמח יאפשר הוראה אחרת; חברי הקלחת הפדגוגית של המרכז לחינוך דמוקרטי מנסחים מחדש את עקרונות החינוך הדמוקרטי; יהודית ברינתקה שואלת מדוע השימפנוזים אינם עוסקים בהוראה אף על פי שהם מוכשרים לכך, ומראה תוך כדי כך שההוראה היא פעילות המייחדת את המין האנושי.

המרודר "מחזיקים כיתה" נפרד מקוראיו. אחרי עשרה שיעורים ב"החזקת כיתה" מגיעה לו חופשה. המדורים האחרים פועלים כרגיל ומטפלים במסירות בהיבטים שונים של מערכת החינוך. גם כתבות יש: איילת פישבין מציגה את מצבן העגום של המכללות להכשרת מורים; אילן פרנקל כותב על מדיטציה בשירות הלמידה בבתי הספר; נורית זורגפט לקחה מורות מבית הספר "הירדן" בשכונת התקווה לסרט המופתי בין הקירות כדי לשמוע השוואות. הגיליון עשיר ומעשיר. אל תבזבו אותו.

בשעה שגיליון זה יורד לדפוס "מלחמת עזה" נכנסת ליומה השני. מערכת הד החינוך מצטרפת לתקוותם של תושבי הארץ שהמלחמה תסתיים מהר ככל האפשר ותאפשר לתושבי הדרום לשוב לחיים רגילים.

יורם הרפז
yorhar@netvision.net.il



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

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

מו"ל: הסתדרות המורים בישראל
דפוס: גרפוליט

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

מערכת מייצגת:
ד"ר נמרוד אלזני,
אורה גבריאל,
ציפי גנץ, שגית דואני,
דרית חגי,
ד"ר אמנון כרמון,
אמנון לבב,
אורלי פרלמן,
דב רונן, נעמי ריפתי

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

הד החינוך
אל המאה ה־21

עשו עכשיו מנוי להד החינוך 03-6922939

יש פיקוח, יש ביקורת

משרד החינוך מבקש להעיר הערות אחדות בעקבות טענות שהעלו גורמים שונים שהתראיינו לכתבה "שוק חופשי מדי" שהתפרסמה בגיליון אוקטובר 2008 של הד החינוך, ולתקן את הרושם המוטעה שנוצר בקרב ציבור הקוראים.

האגף לאישור ספרי לימוד בראשותו של מר בני לוי מפעיל מנגנוני בקרה ופיקוח הדוקים על כניסתם של ספרי הלימוד לבתי הספר. רק ספרים שעומדים בכל הקריטריונים מקבלים אישור. בראש ובראשונה מוודאים באגף שהספר תואם את תכנית הלימודים במלואה. לאחר מכן עובר הספר לידי שני מעריכים לפחות, לעתים אפילו לחמישה. המעריכים מחויבים לברוק אם הספרים עברו עריכה מדעית, עריכה פדגוגית דידיקטית, עריכת לשון, עריכה מגדרית, עריכה גרפית ולאחרונה נוספה עוד עריכה - פיתוח מיומנויות חשיבה.

חלק מהליך האישור של הספר כולל גם בדיקה של המדריך למורה, לרבות בדיקת היעדים של המדריך. יעדי המדריך למורה חייבים להתאים התאמה מלאה, ברורה ומובהקת לתכנית הלימודים. כמו כן נברקות ההצעות לתרגילים (המיועדים לאוכלוסייה הטרוגנית), ההצעות לבחינת התלמידים וההרחבות הביבליוגרפיות הנוספות.

כאמור, האגף לאישור ספרי לימוד בוחן בקפידה כל ספר לימוד ועורך בו שינויים ותיקונים במשך תקופה ממוצעת של בין שלושה לשישה חודשים. בתום מתן האישור על הספר מופיעה בחזרה המנכ"ל רשימת כלל הספרים המאושרים.

הכתבה עסקה גם בעניין ספרי לימוד בהיסטוריה. בהקשר זה יצוין כי בשנת הלימודים תשס"ג פורסמה תכנית לימודים בהוראת ההיסטוריה. תכנית זו הוחלפה בתכנית אחרת, אשר פורסמה בספטמבר 2004 לאחר אישור של מנהלת האגף לתכניות לימודים והמפקח על לימודי ההיסטוריה. בתוך עשרה חודשים הועבר הספר לבריקה, בתוך חמישה חודשים הוגשו עוד שבעה ספרי לימוד לבריקה האגף לאישור ספרי לימוד. עד היום הוגשו 22 ספרי לימוד בתכנית החדשה בהיסטוריה לצורך בריקה. אנו מקווים כי מכתב זה ישפוך אור על העובדות.

דוברות משרד החינוך

נורית אזהרה לחינוך הממלכתי

ההכרזה על פתיחת תיכון פרטי בשרון בעלות של 35,000 ש"ח לתלמיד לשנה (ידיעות אחרונות, מוסף "7 ימים", 12 בדצמבר 2008) היא אות אזהרה לחינוך הממלכתי בישראל. התיכון האליטיסטי המתוכנן קורא תיגר על המערכת כולה, אשר לא השכילה לטפל בליבת החינוך טיפול שורש. משנת 2000 נגזרו על החינוך בישראל 21 קיצוצים של מיליארדי שקלים. יצחק רבין היה המנהיג האחרון שהבין את הסכנה הרובצת לפתחנו. מיד עם כניסתו לתפקיד נקט פעולה חד-צדדית ומהירה להורמת מאות מיליוני שקלים לחינוך. מאז נתונה עקומת התמיכה הממשלתית בחינוך בירידה מתמדת, כפי שמוכיחים גם נתוני האגף למידע של משרד החינוך.

התכנית "אופק חדש" החלה לשנות במידה רבה את מאזן האימה של החינוך בישראל, ולמרות זאת המנהיגות האקדמית, במיוחד זו שעוסקת בחינוך, והמנהיגות הפוליטית בישראל אינן מתייצבות לצד התכנית ואינן מסייעות להצלחתה. ארגון המורים העל-יסודיים מונע את כניסתה אל חטיבות הביניים ואף מתאמץ לבטל את הישגיה בקרב מורים שאינם חברים בו.

חינוך פרטי בתנאים לא שוויוניים בעליל איננו תופעה חדשה בישראל. רשתות חינוך דתי קיימות מאז קום המדינה, והתלמיד זוכה בהן לעד פי שניים משעות ההוראה והחינוך של תלמיד רגיל. רשתות דוגמת "מעייץ החינוך התורני" ו"שובו" מעניקות יום לימודים ארוך, ארוחה חמה וכיתות קטנות. כך גם בתי הספר הדמוקרטיים, המוכנים לקלוט לשורותיהם רק כיתה קטנה אחת בכל שכבה. ההורים משלמים, המדינה מסבסדת, הקרנות תומכות, והפער בין תלמידי המסגרות הפרטיות לבין התלמידים במסגרות הציבוריות הולך וגדל.

המדינה חייבת לבצע מהלך אסטרטגי ארוך טווח להגנה על בתי הספר שבבעלותה. מצטייני המערכת אינם חייבים לממן מכיסם פעילויות ושיעורים שנועדו לקדם אותם. מוזיקאים מחוננים רשאים לקבל מימון עבור מסלול הקידום שלהם מגיל שבע או שמונה. מנהיגות צעירה חייבת לצמוח בחסות משאבים ממלכתיים ובמסודות החינוך הציבוריים. כאשר חינוך טוב יהיה זמין רק לכל המרבה במחיר הפער בין ילדי ישראל יתרחב ויגרום לקרע חברתי נורא.

אבינועם גרנות

ראש מינהל החינוך בעיריית חולון

בזכות המסעות לפולין

בגיליון אוקטובר של הד החינוך טען סא"ל (במיל') אורי רימון במדור "הד לקוראים" כי מסעות הנוער לפולין מעולם לא השיגו את מטרתם המוצהרת וכי במשך השנים הם נעשו בעייתיים יותר ויותר עד שאיבדו את משמעותם. לרימון שלל נימוקים. ראשית, הוא טוען, למסעות מגיעים רק מעטים. אני תוהה מהיכן הוא שואב את המידע הזה. לפולין יוצאים אלפי בני ובנות נוער בכל שנה. עוד טוען רימון שרק בעלי אמצעים יוצאים למסע. מנכרתי אני יודע שבתי הספר מתגייסים לטובת מעוטי יכולת כדי שיוכלו לצאת. רימון גם טוען שהמסעות הפכו להפגנת כוח והתנשאות לאומניות. אני מודה ומתוודה שאיני יורד לסוף דעתו. איזה כוח, איזו לאומנות? צעירים דורכים ברגליהם על אדמות מחנות המוות, רואים כמו עיניהם את המשרפות, את הנעליים, את השערות, את המשקפיים, את המוודות... במידאנק עדיין ניצבת מעין קערה ענקית ובה שרידי עצמות ואפר. רואים שם גם את המקלחות ותאי הגזים. היכן כאן הכוחנות והלאומנות? האמת היא שהצעירים המבקרים במקום מבינים היטב את האסון שאירע לעמנו, ששליש ממנו הושמד בשואה. הם שבים לארץ נחושים שהרבר לא יקרה שוב. אם זו כוחנות ולאומנות, אזי המסע השיג את מטרתו. לבסוף רימון מלמד סנגוריה על העם הפולני שגם הוא היה קרבן וגם הוא סבל. איני מבין כיצד הוא מסלף כך את העובדות ההיסטוריות. הרי ברור שפולין נבחרה לשמש מרכז למחנות המוות משום שנאת ישראל שהפולנים שטופים בה מאז ועד היום. במקום המסעות לפולין רימון ממליץ שצעירים ילמדו את השואה מספרים ומביקורים במוזיאונים בארץ. אני מעדיף על עצמי שרבות קראתי על השואה ולמדתי אותה, אך עד שלא הלכתי בדרכי פולין האבלות וראיתי כמו עיניי, לא הבנתי את גודל האסון. בסוף מכתבו מגלה רימון את הסיבות האמיתיות להתנגדותו למסעות לפולין: אל לנו למנות עצמנו למשגיחי מוסר של העולם בשעה שאנו מנהיגים משטר כיבוש כלפי ארבעה מיליון פלסטינים. יצא המרצע מן השק. מה הקשר בין המסעות לפולין ובין "הכיבוש"? לרימון פתרונים.

משה בודק

חיפה

גוף פרטי בכל בית ספר

הגופים הפרטיים היא מתכון בדוק להגדלת הפערים החברתיים. "אם בתי הספר החלשים מתבססים בלימודי הליבה שלהם על תורמים המפעילים תכניות חינוכיות, מה יעשו כשזרם התרומות צפוי לקטון בגלל המצב הכלכלי?", אמרה לכתב "הארץ".

נראה שבפועל מעורבות הגופים הפרטיים גדולה עוד יותר מהעולה מנתוני המחקר, שכן שתי הקרנות הפרטיות הגדולות ביותר המעורבות במערכת החינוך - קרן רש"י וקרן קרב - לא הוגדרו בדוח כגופים חינוכיים בשל שיתוף הפעולה ההדוק שלהן עם משרד החינוך. שתי הקרנות מפעילות תכניות המגיעות יחד לכ-400 אלף תלמידים.

הנתונים מראים שבכ-65% מהתכניות החינוכיות אין שום מסגרת הערכה מסודרת, כלומר לצוות בית הספר או למערכת הפיקוח של משרד החינוך כמעט אין יכולת לדעת מה השפעת התכניות או מה אמות המידה להצלחתן. על פי הדיווח ב"הארץ" בנייתו של מנגנון רישוי לגופים החינוכיים המתערכים שיפעיל משרד החינוך תושלם בתוך שבועות אחרים ובתי ספר לא יהיו רשאים להכניס אליהם גוף שלא קיבל היתר כזה.

עות, קרנות וגופים עסקיים מפעילים תכניות חינוכיות בכ-90% מבתי הספר היסודיים וחטיבות הביניים - כך עולה מדוח מחקר של אנשי "המכון ליוזמות בחינוך" במכללת בית ברל שהוגש למשרד החינוך ופורסם בעיתון "הארץ". הכותבים מעריכים שגופים פרטיים אחראים היום ל-10% לפחות משכונת הלימודים בבתי הספר. רוב התכניות מועברות בלא פיקוח ובקרה של משרד החינוך.

רק 11% מתוך 180 בתי הספר שהקיף הדוח השיבו שאין אצלם תכניות חינוכיות כלשהן. בכ-33% בתי ספר פועלות בין 3 ל-5 תכניות חינוכיות, ב-11% - בין 6 ל-7 תכניות וב-9% - יותר מ-8 תכניות חינוכיות. במחוזות המבוססים יחסית של חיפה ותל אביב מספר התכניות גבוה מבאזורים אחרים. סוג התכניות משתנה על פי המצב החברתי-כלכלי של בית הספר - בתי ספר בעלי רקע חברתי-כלכלי נמוך זוכים לתכניות תגבור במקצועות הליבה, ואילו בתי הספר החזקים נהנים מתכניות העשרה בתחומים מגוונים. לדעת מנהלת המכון ליוזמות בחינוך, ד"ר בת חן וינהבר, מעורבות

הורים מרוצים ממערכת החינוך אך דורשים שיפור

עיתון "הארץ" מדווח ש-80% מההורים במערכת החינוך מרוצים מהמסגרת החינוכית של ילדיהם - כך עולה מסקר שפרסמה הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה בנובמבר. מהסקר עולה גם כי שיעור שביעות הרצון יורד עם העלייה בגיל התלמיד ועם העלייה ברמת ההשכלה של ההורים. עם זאת 69% מההורים לילדים בתיכונים שבעי רצון מרמת ההוראה ו-68% מאמינים שבית הספר עונה על צורכי ילדיהם. כשנתבקשו הנשאלים להשיב איזו ממערכות הממשל (בריאות, משטרה וכדומה) יש לשפר קודם כמחצית מהנשאלים ענו שיש להתחיל ממערכת החינוך.

מבקר משרד החינוך איתר מפגעים בארבעה מתוך חמישה בתי ספר

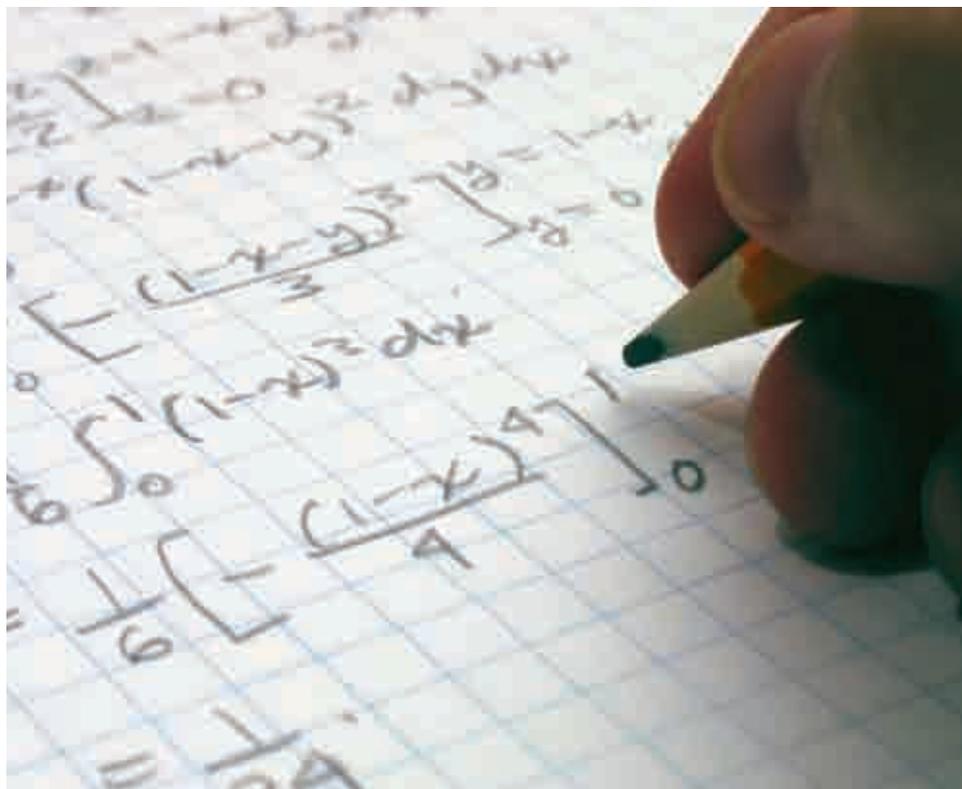
ב-65% מבתי הספר נמצאו ליקויים מדרגה שנייה ושלישית, שהטיפול בהם צריך להיות חלק מתכנית העבודה של הרשות המקומית בשנת הלימודים.

מפגעי הבטיחות החמורים כוללים, למשל, בורות בחצר, מרצפות עקומות, מדרגות שבורות, שקעי חשמל חשופים, היעדר מעקה, פינה חדה במתקן משחקים או מתקן ספורט לא מקובע. לדברי רותם זהבי, הממונה הארצי על הבטיחות במשרד החינוך, משרד החינוך אינו עורך ביקורת חוזרת בבתי הספר שהתגלו בהם ליקויים. הוא הדגיש ש"האחריות היא של הרשויות המקומיות, ומבקשים מהן לדווח על תיקון הליקויים המשמעותיים". עוד הוסיף כי בשבועות האחרונים מגבש משרד החינוך מערך פיקוח חדש והדוק יותר שיופעל בש

נתונים פנימיים של משרד החינוך שפורסמו ב"הארץ" עולה שמתוך בתי הספר שנבדקו בשנת הלימודים הקודמת נמצאו ליקויים בטיחותיים בכ-80%. מתוכם בכ-15% - כ-180 מוסדות חינוך - התגלו מפגעים המורים שחייבו תיקון מיידי. בכל שנה עורך משרד החינוך ביקורת בטיחות בבתי הספר ובגני הילדים. הביקורת מקיפה כ-1,200 מוסדות, וכוללת בדיקה של חצר המוסד החינוכי והגדרות שמסביב, מרצפות ומתקני משחקים, מערכות לכיבוי דליקות, מערכת החשמל ועוד. מסיכום נתוני הביקורת בשנה שעברה עולה שרק בכ-20% ממוסדות החינוך שנבדקו לא נמצאו מפגעי בטיחות. בכ-15% נמצאו ליקויים מדרגה ראשונה, המוגדרת "סכנה ברורה ומידית לפגיעה באדם, במגע מקרי או לא מכוון".

מהשנה הבאה: מתמטיקה בגיל הרך

החל בשנת הלימודים הבאה ינהיג משרד החינוך תכנית חובה ללימוד חשבון בגני הילדים. תכנית זו מצטרפת לתכנית חובה בקריאה וכתיבה שכבר הוכנסה לגני הילדים בשנים האחרונות, והיא תהווה חלק מ"תכנית הליבה" המחייבת לגני הילדים. הילדים יקבלו שיעורים העוסקים בלימוד ראשוני של מושג המספר וילמדו מושגים כמותיים הקשורים לחיי היומיום בגן. המפקחת על המתמטיקה במשרד החינוך, ד"ר חנה פרל, אמרה לכתב "הארץ" כי מטרת התכנית איננה להפוך את הגן לכיתה א' וכי הלימוד יותאם לאווירת הגן וליכולות הילדים, אך הוסיפה ש"בכל זאת מדובר במתמטיקה אמיתית". הפרק הראשון בתכנית כולל, למשל, למידת ספירה עד 30, מנייה עצמית בקבוצות של עד 20 פריטים וזיהוי המספרים מ-1 עד 10. פרק אחר יתמקד בהכרת גופים ויחסים במרחב ופרק שלישי ביחסי גודל ומושגי זמן וכסף.



תלמידי ישראל נכשלו במבחן הבינלאומי במתימטיקה

במקומות הראשונים בדירוג הטימ"ס זכו טיפה, סין, קוריאה, סינגפור, הונג קונג, יפן, הונגריה, אנגליה ועוד.

נכשלו במתמטיקה גם במיצ"ב

במבחני המיצ"ב (מדד יעילות וצמיחה בית ספרית) של שנת תשס"ח, שתוצאותיהם פורסמו בתחילת דצמבר, השיגו התלמידים ציונים נמוכים במיוחד. הציון הממוצע של תלמידי כיתות ח' במבחן המיצ"ב במתמטיקה היה 44.1 בלבד: 46.7 בכתי ספר במגזר היהודי ו-36.4 במגזר הערבי. בכיתות ח' הושגו תוצאות גבוהות יותר, אך עדיין לא מספקות: 59.2 במדעים ובמתמטיקה, 73.8 באנגלית, 78.4 בעברית (במגזר היהודי) ו-63.8 בעברית (במגזר הערבי). נתוני המיצ"ב מראים שיפור קל בהישגי בתי הספר היסודיים וירידה בהישגי תלמידי הטיבות הביניים. מבחני המיצ"ב, מבחנים ארציים שמחברים בראמ"ה, נערכים בכיתות ב', ה', ח', והם בודקים את הישגי התלמידים במקצועות הליבה: אנגלית, מתמטיקה, שפת אם ומדעים. בשנה שעברה היו תוצאות המיצ"ב גבוהות מעט יותר ברוב המקצועות.

גמת ההישגים הנמוכים של תלמידי ישראל במבחנים המשווים הבינלאומיים נמשכת. פרסום תוצאות מבחני הטימ"ס (TIMSS - Trends in International Mathematics and Science Study), המבחן הבינלאומי לבריקת הישגיהם של תלמידי כיתה ח' במתמטיקה ובמדעים, ממקמות את תלמידי ישראל נמוך יותר בדירוג העולמי משהייתה בעבר. על פי הנתונים, שפורסמו בתחילת דצמבר ועוררו סערה ציבורית ופוליטית, ישראל מדורגת במקום ה-24 במתמטיקה ובמקום ה-25 במדעים מתוך 49 מדינות. במבחן הקודם, ב-2003 (מבחן טימ"ס נערך אחת לארבע שנים), דורגה ישראל במקום ה-19 במתמטיקה ובמקום ה-23 במדעים.

במשרד החינוך ובראמ"ה (הרשות הארצית למדידה והערכה) ביקשו להרגיש שההידרדרות אינה משמעותית ואינה מייצגת משום שלקראת המבחנים הקודמים עברו התלמידים הכנה ממוקדת למבחן, אף על פי שחוקי הדירוג הבינלאומיים אוסרים הכנה מוקדמת. לכן הישגי 2003 לא שיקפו את הרמה האמיתית של בתי הספר.

נוסף על הבגרות הרגילה: תעודת בגרות חברתית

לפתוח לו הזדמנויות. לדברי מנהלת המינהל הפדגוגי במשרד החינוך, לאה רוזנברג, אחת ממטרת התעודה החדשה היא שמוסדות השכלה הגבוהה יעדיפו סטודנטים בעלי תעודה חברתית. באוניברסיטת בן גוריון ובמרכז הבינתחומי הרצליה ניתנת כבר היום עדיפות לסטודנטים עם רקע של מעורבות חברתית. הקריטריונים לקבלת התעודה החדשה יכללו פעילות שבועית קבועה בהיקף של 60 שעות לפחות בשנה, הכשרה מסודרת בתחום ההתנדבות או האזרחות הפעילה בהיקף של לפחות 30 שעות בשנה וכתובת עבודת גמר בנושא. הפעולות שיוכלו תלמידים לעשות במסגרת הפרויקט יהיו התנדבות במד"א, במשמר האזרחי, בבתי אבות ובבתי חולים, סיוע למשפחות שכולות והונכות לילדים צעירים, פעילות במועצת נוער, מעורבות בהגנה על הסביבה ועוד.

בקרו: מחסור במורים למדעי הטבע והרוח

ירידה חדה במועמדים להוראת מקצועות הטבע - כך עולה מדוח חדש של הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה המזוהר מפני מחסור במורים. על פי הדוח, המתבסס על נתוני משרד החינוך שנאספו ממכללות להוראה בארץ, הירידה הגדולה ביותר בהרשמת מורים עתידיים חלה בהוראה של מדעי הטבע (ירידה של 22%). ירידות חדות נרשמו גם בהתמחויות בהוראת מדעי הרוח (12.5%) ומתמטיקה (5.7%). עליות בביקוש נרשמו רק בחינוך המיוחד, במחשבים ובהוראת הערבית. על פי התחזיות, בתוך חמש שנים יהיה במערכת החינוך מחסור של כ-10,000 מורים. "הקסטרופה תגיע תוך שנתיים או שלוש, כאשר יהיה חוסר עצום במורים", מזהיר פרופ' אלי זמסקי, נשיא המכללה לחינוך בקמפוס האקדמי אחוה, בידיעה שפורסמה ב"מעריב". "מדובר בבעיה ערכית. למרות שהמשכורת של מורה מתחיל הוכפלה, היא עדיין נמוכה יחסית, ואדם אינטליגנטי שהכנסתו חשובה לו לא יילך לחינוך, אלא אם הוא ערכי או שאין לו יכולת להיות הייטקיסט".

במשרד החינוך מודעים למצב ומפעילים תכניות למאבק בירידת מספר המורים לעתיד המתמחים במקצועות מסוימים. בין השאר מופעלת תכנית מלגות למקצועות קריטיים ותכנית לאיתור ולהכשרה של אקדמאים בתחום מדעי הרוח והטבע. במשרד מקווים שרפורמת "אופק חדש" תעודד כניסה של מורים חדשים למערכת.

וזמה חדשה של משרד החינוך מציעה להעניק לכל תלמיד המסיים י"ב תעודת בגרות חברתית-אזרחית, בתוספת לתעודת הבגרות הרגילה. תעודה זו אמורה ליצור הערפה של בני הנוער המקבלים אותה בצה"ל, באקדמיה ובמקומות העבודה. 800 תלמידים כבר קיבלו את התעודה החברתית בסוף שנת הלימודים הקודמת במסגרת ניסוי מצומצם בטרם תוחל היוזמה על כלל מערכת החינוך. יוזמה זו באה בהמשך לפרויקט "מעורבות חברתית, קהילתית ואזרחית", פרויקט שהשתתפו בו כ-24 אלף תלמידי חטיבת ביניים ותיכון בשנה שעברה, והיא נועדה להחליף את "המחויבות האישית" הקיימת בבתי ספר רבים ומחייבת תלמידים לעשות פעילויות למען הקהילה בתמורה לציון בתעודה. התפיסה שביסוד היוזמה החדשה היא שאין לחייב תלמידים להתנדב, אך מי שמחליט להתנדב מתוגמל בתעודה שיכולה

אין תקציב ללימוד ילדים חולים

משרד החינוך הפסיק בדצמבר את העברת התקציב לעמותת תל"ים, עמותה העוסקת בהוראה לילדים חולים המאושפזים בבית חולים או מרותקים לבתיהם. בעקבות הפסקת התקציב הזכות לחינוך תישלל ממאות ילדים חולים, ביניהם ילדים הסובלים ממחלות קשות, נפגעי פעולות איבה וקרובנות של תאונות דרכים.

התקציב המיועד למימון חינוך לילדים חולים עומד על כ-3 מיליון ש"ח, והוא מבוסס על חוק חינוך חובה לתלמידי חולים המחייב את משרד החינוך גם לאחריות לחינוכם של ילדים שמצבם הפיזי והבריאותי אינו מאפשר להם להגיע לבית הספר. במסגרת תקציב זה זכו הילדים החולים ל-3 עד 8 שעות שבועיות עם מורי העמותה. העמותה, יצוין, נבחרה במרכז שמתפרסם בכל שנה, אך הכסף שהובטח עדיין לא הגיע.

בתגובה לפרסום הידיעה ב-Ynet נמסר ממשרד החינוך כי התקציב אמור להגיע לעמותה בימים הקרובים לאחר אישורו בוועדת הרכישות וכי אף שתקציב המדינה לשנת 2009 טרם אושר, המשרד נערך להפעיל את השירותים לילדים עד לאישורו.

משרד החינוך אינו מבצע פסקי דין של בג"ץ

בית המשפט העליון מתח ביקורת חריפה על משרד החינוך בשל העיכוב ביישום הוראת בג"ץ להפסיק לתקצב את מערכת החינוך לפי מפת אזורי "עדיפות לאומית". הביקורת הופיעה בפסק דין של שבעה שופטי בג"ץ בראשות הנשיאה דורית ביניש בסוף נובמבר השנה. תקציר של פסק הדין פורסם בעיתון "הארץ".

הביקורת של בית המשפט נבעה מאי-קיום פסק דין שנתן בג"ץ בפברואר 2006 בעתירתו של עו"ד חסן ג'בארין מארגון עדאלה ובשם ועדת המעקב הערבית לענייני חינוך נגד משרד החינוך בנוגע להטבות למוסדות חינוך באזורים שהוגדרו אזורי עדיפות לאומית. מדובר על כמה מאות יישובים, שביניהם ארבעה יישובים ערביים בלבד לעומת כ-500 יישובים יהודיים. בג"ץ קיבל ב-2006 את טענת ארגון עדאלה וועדת המעקב והורה למשרד החינוך לתקן את נוהלי התקצוב כך שלא יתבססו עוד על קריטריון זה.

ברם משרד החינוך חזר וביקש דחייה במועד היישום, ובית המשפט נעתר לו בכל פעם. בעקבות בקשה שהגיש עו"ד ג'בארין בנובמבר השנה לפי פקודת ביזיון בית המשפט להורות למדינה לקיים את פסק הדין שניתן ב-2006 הורה הרכב השופטים למשרד החינוך להיערך ליישום מלא של ההחלטה עם פתיחת שנת הלימודים הבאה.

נתון מפתיע: אין הבדל ברמת המורים בין בתי ספר עניים לבתי ספר עשירים

מחלקת הדרכת ההורים במשרד החינוך צפויה להיסגר

בסוף נובמבר קיבלו עובדי מחלקת ההורים, משפחה וקהילה במשרד החינוך הודעה על סגירה צפויה. ההחלטה עוררה התנגדות בקרב המשרד, גורמי מקצוע וועדי ההורים בשל חשיבותה הגוברת של פעילות המחלקה, הפועלת מזה 25 שנה ואחראית לקידום פעילויות להקמת מרכזים קהילתיים ואזוריים, הקמה והפעלת מועצה ציבורית להורים וצעדים אחרים שמטרתם להדק את הקשר בין בית הספר לקהילה. "סגירת המחלקה היא התנתקות חד-צדדית מההורים", צוטט גורם במשרד החינוך בידיעה על הנושא ב"מעריב", "הגרושים שייחסכו מהצעד הזה מתגמדים לעומת הצורך האדיר שיש לבתי הספר בהכוונה, הדרכה ופיקוח בכל הקשור לעבודה מול ההורים של התלמידים".

על פי הנתונים, הוותק ורמת ההשכלה של מורים בבתי ספר שלומדים בהם תלמידים משכבות חזקות היו גבוהים רק במעט בהשוואה לנתונים המקבילים בבתי ספר "חלשים". בשאר המשתנים שנבדקו כמעט לא נמצאו שום הבדלים. כך למשל, שיעור המורים בעלי תואר ראשון בעשירון הטיפוח הנמוך ביותר בחינוך הממלכתי עברי (כלומר, קבוצת האוכלוסייה החזקה ביותר מבחינה סוציו-אקונומית) עמד על 49% לעומת 49.9% בעשירון הטיפוח הגבוה ביותר.

ד"ר נחום בלס, אחד החוקרים, אמר ל"הארץ" כי מדובר ב"ממצא מפתיע ורב חשיבות. העובדה שתלמידים בבתי ספר המשרתים אוכלוסיות חלשות לומדים אצל מורים בעלי אותה רמת השכלה ואותה רמת ותק כמו תלמידים הלומדים בבתי ספר המשרתים אוכלוסיות מבוססות חריגה ביותר לעומת כל מה שנכתב בספרות המחקרית בנושא".

מורים המלמדים בבתי ספר שלומדים בהם תלמידים מרקע חברתי-כלכלי חלש אינם שונים מעמיתיהם המלמדים במוסדות חינוך של תלמידים משכבות מבוססות - כך עולה ממחקר חדש של מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל, שעיקרי ממצאיו פורסמו ב"הארץ". המחקר סותר את הנחת היסוד שחלק מהפערים בין הישגי התלמידים מרקע חברתי-כלכלי חזק לתלמידים מרקע חלש נעוץ באיכות המורים. המחקר בדק את מאפייניהם האישיים של כ-57 אלף מורים המלמדים במערכת החינוך היסודית, בהסתמך על נתוני משרד החינוך והלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. המאפיינים שנבדקו כללו נתונים על רמת ההשכלה, ותק בהוראה, גיל, הכשרה בתחום ובמקצוע ההוראה וזהות מוסד ההכשרה (אוניברסיטה או מכללה). כל אלה נחשבים לאינדיקטורים מקובלים לאיכות המורים בבתי הספר.

גננות ומורים ישמשו מאבטחים

הסוכנות היהודית ותרומות מחו"ל, אינה נכללת בתקציב. שרת החינוך, יולי תמיר, הביעה זעזוע מההנחיה והאשימה את האוצר בסחבת בהעברת התקציב לסעיף האבטחה. ממשרד האוצר נמסר ל-Ynet כי "הסיכום בין משרדי האוצר, החינוך והביטחון הוא שנגיש יחד כולנו הצעת החלטת ממשלה, שתבטל את החלטת הממשלה מאוגוסט 2008 לפיה האחריות לאבטחת בתי הספר תעבור לידי המשטרה. משרד האוצר התחייב שלא להתנגד להחלטה חדשה ואף להשתתף במימונה". גורם באוצר אמר כי "חבל שהמשרדים האחרים מבוזזים את הזמן ולא מגישים את ההצעה החדשה".

שרת ישראל פרסמה באמצע דצמבר הנחיה שגננות ומורים יתפסו את מקומם של כ-4,000 מאבטחים בבתי הספר. בעקבות פרסום ההנחיה הודיעו ארגוני המורים ומרכז השלטון המקומי שאם לא יימצא פתרון אחר לבעיית מימון אבטחת מוסדות החינוך ישביתו את הלימודים בכל בתי הספר ברחבי הארץ. כפי שפורסם ב-Ynet, עקב אי-מצויאת פתרון מערכתי לתקצוב האבטחה במוסדות החינוך יידרשו מורים וגננות לבצע לפחות שתי סריקות ביטחון במהלך יום הלימודים ולתשאל כל אדם זר המגיע לשטח בית הספר. האבטחה, שבעבר שולמה בעזרת

זינוק של 21% במספר הצעירים ובני הנוער שניסו לשים קץ לחייהם חל מ-2007 - כך עולה מדוח של משרד הבריאות שהתפרסם בנובמבר באתר Ynet. על פי הדוח, ארבעה מכל עשרה ניסיונות התאבדות הם בקרב צעירים עד גיל 25. במהלך 2007 היו 1,700 ניסיונות התאבדות של צעירים עד גיל 25, לעומת 1,400 ניסיונות בשנת 2001.

הדוח מראה שהתאבדות היא גורם המוות השני הכי נפוץ בקרב בנים בקבוצת גיל זו - אחרי מוות בתאונות דרכים. בתקופת שירות החובה בצה"ל שיעור מקרי ההתאבדות גבוה פי ארבעה משיעורו בגילי 15-17. רוב מקרי ההתאבדות האלה - כ-60% מכלל מקרי ההתאבדות - מתבצעים באמצעות נשק צבאי.

עליה של 21% התאבדות של צעירים

הדעולמי

חדשות חינוך מהעולם

/// איסוף ועריכה: דזירה 19

אירלנד:

מחאה מאוחדת נגד הקיצוץ

בהפגנה אחרת, שנערכה בגאלאוויי במזג אוויר סוער, השתתפו יותר מ-7,000 מורים, הורים, תלמידים, מנהלי בתי ספר ומנהלי מועצות הורים.

המזכיר הכללי של מועצת החינוך האירית אמר שנציגי משרד החינוך חייבים להכיר בהתנגדות הגדולה לקיצוצים המתוכננים ושהציבור אינו מוכן שהילדים ישלמו את המחיר בגין "חטאיהם של בנקאים ויוזמים גדולים".

שר החינוך הודיע בתגובה שיערוך סדרת פגישות מרתונית עם קבוצות שונות השותפות למערכת החינוך (ביניהן ארגוני המורים, מועצות בתי ספר והכנסיה) כדי לדרון בקיצוצים ולנסות לרכך את ההתנגדות.

12,000 מורים השתתפו במפגן מחאה המוני של ארגון המורים האירי הלאומי, המייצג את מורי החינוך היסודי. מורים, הורים, מנהלי בתי ספר ונציגי מועצות קהילתיות של בתי ספר מחו נגד קיצוצים נרחבים במערכת החינוך שיוס שר החינוך האירי, באט אוקיף, בין השאר בעקבות המשבר הכלכלי בעולם. ההפגנה בעיר טולאמור כללה צעדה המונית במרכז העיר והנפת שלטים בגנות שר החינוך.

קמפיין המחאה כנגד הקיצוצים הצפויים במערכת החינוך זוכה לתמיכה רחבה באירלנד, והוא צפוי לצבור תאוצה. המוחים טוענים שהממשלה מתקיפה את החינוך היסודי, הסובל ממילא מתת-תקצוב וממחסור במורים.

איחוד האמירויות:

פערים פרוצים בשכר המורים

מורה בחינוך הפרטי מרוויח פי עשרה ויותר ממורה במערכת החינוך הציבורית - כך עולה מנתונים שפרסם לאחרונה משרד החינוך באיחוד האמירויות. על פי הנתונים, שכר המורים בחינוך הציבורי נמוך בהרבה מרמת השכר של פקידים בעלי השכלה זהה, והוא עומד על כ-880 דולר בחודש לעומת 9,500-6,000 דולר לחודש למורה במערכת הפרטית. בשל הפער משרד החינוך מתקשה לגייס מורים איכותיים לעבודה במערכת החינוך הממשלתית. נציג משרד החינוך באמירויות אמר בתגובה ששכר המורים מהווה כ-80% מתקציב משרד החינוך והעלאתו תצריך הגדלה ניכרת בתקציב. כיום מוציאה הממשלה כ-23% מתקציבה הכולל על חינוך.

ארצות הברית:

מחסור במורים גברים בבתי ספר יסודיים

פחות מ-12% מהמורים בבתי הספר היסודיים בארצות הברית הם גברים - כך עולה מנתונים שהציג המרכז הלאומי לסטטיסטיקה. רק 11.6% מתוך 1.3 מיליון מורים בבתי הספר היסודיים הם מורים גברים - ירידה של 0.8% מאז שנת 1988. לדברי דיקן אוניברסיטת אוגוסטה, ד"ר ריצ'רד הריסון, הסירוב של מורים גברים לבחור בקריירת הוראה בבתי ספר יסודיים יוצר בעיה קשה, משום שבגילים הצעירים דווקא יש השיבות עצומה למודלים גבריים לחיקוי.

יפן: לא חייבים אנגלית

ארגון המורים היפני, "הוקאידו", הורה לחבריו שלא להגיע לקורסי חובה בהוראת האנגלית, למרות העובדה שמשרד החינוך מחייב אותם להשתתף. לטענת הארגון, קורסים אלה לוקים בחוסר מקצועיות ובהיעדר ראייה חינוכית כוללת. משרדי החינוך, המדע והטכנולוגיה ביפן החליטו באפריל השנה כי בתי ספר היסודיים צריכים לספק לכיתות ה' ו' שיעורי חובה של 35-45 דקות בשפה זרה שיתמקדו באנגלית מדוברת. מ'2011 תחול החובה על כל בתי הספר. מורה אחד מכל בית ספר יסודי בהוקאידו חייב להיות נוכח, על כן, בסמינר להוראת אנגלית. לטענת הארגון, התכנית החדשה שנכפתה על בתי הספר לוקה בחסר בכל מה שקשור לתוכן תרבותי והיבטים אחרים הקשורים להוראת שפה זרה. דובר ארגון המורים הודיע לעמיתיו המורים שאינם חייבים להיות נוכחים בסמינרים בשל העובדה שהשיח הלאומי בסוגיית הוראת השפה האנגלית בשלבי החינוך היסודי לא מוצה עד תום.



צילום: רויטרס

פורטוגל:

מוחים נגד עודף הערכה

עשרות אלפי מורים בליסבון יצאו לרחובות כדי לרחובות נגד רפורמות בחינוך שהנחיתה עליהם הממשלה הסוציאליסטית. במסגרת הרפורמות, שעל המורים ליישם כבר השנה, הוקמה מערכת חדשה להערכת כישוריהם של המורים והישגיהם עם התלמידים. ארגוני המורים בפורטוגל טענו כי ההפגנה, שקיבלה תמיכה וגיבוי הן מימין הן משמאל, יצרה חזית של כ-120,000 בני אדם, שהם 80% מכוח ההוראה. לשם השוואה, במרס השנה הייתה הפגנה דומה בליסבון של כ-100,000 איש. ארגוני המורים מבטיחים שביתה כללית במערכת החינוך בינואר הקרוב.

ארצות הברית - דאלאס:

מורים במספרים מזויפים



ב'2004 נחשפה שיטת העסקה זו ובתי הספר הוזהרו כי המעשה שהם עושים לא חוקי. כעת עוסקת מחלקת החינוך במדינה בעדכוני נתונים ובבריקות מקיפות כדי להחליט אם תהליך העסקתם של המורים במערכת הייתה חוקית.

בתי ספר במערכת החינוך הציבורי בדאלאס זייפו מספרי ביטוח לאומי של מורים - כך עולה מחקרה פנימית שממצאיה פורסמו לאחרונה. בתי הספר העסיקו במשך כמה שנים 26 אזרחים זרים במסגרת תכניות אלטרנטיביות להוראה דו-לשונית, וסיפקו לרשויות הרלוונטיות מספרי ביטוח לאומי מזויפים עבור מורים אלה. דובר בתי הספר בדאלאס אמר בעקבות פרסום הפרשה כי כוונת בתי הספר הייתה טובה - לעזור למורים הזרים המועסקים במערכת להיקלט כמה שיותר מהר ולקבל תלושי שכר מסודרים.

פקיד בכיר במשרד החינוך הודיע שייפתחו עוד חקירות נגד בתי ספר וכי מינהלת הביטוח הלאומי שוקלת לפתוח נגדם בהליכים משפטיים. עוד הסתבר במהלך החקירה שכבר

מכללות במצוקה

מעמדן של המכללות
להכשרת מורים מידרדר,
תקציבן מקוצץ ועתידן
לא ברור - וכל זאת על
רקע מחסור חריף במורים.
למשרד החינוך יש לב חם,
אך אין תקציב

העובדה שבעיית השכר של מורי המכללות להוראה, "מורי המורים", לא נפתרה גם במסגרת הרפורמה "אופק חדש" היא בעיני ראשי המכללות להוראה הקשה ששבר את גב הגמל ותמריץ לעזוב את משרד החינוך ולנסות לעבור למערכת התקצוב והתכנון האוניברסיטאית - ות"ת. שרת החינוך, יולי תמיר, תומכת עקרונית במעבר זה והקימה ועדה בראשות פרופ' נחום פינגר, סגן יו"ר הוות"ת, כדי לבחון אותו.

נח גרינפלד, מנהל האגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך, מנסה להרגיע: "משרד החינוך קבע לעצמו למטרה להגיע להשוואה של שכר הסגל הבכיר במכללות להוראה לשכר מרצי המכללות הכלליות. הסגל הלא בכיר יועסק בהסכם של עובדי הוראה על סמך 'אופק חדש'. אם ייחתם הסכם, שכר הסגל הבכיר במכללות להוראה יהיה גבוה משכרם במכללות הכלליות ונמוך לעומת האוניברסיטה. הסגל הווטר יקבל 12 משכורות בשנה וקביעות. הדבר מצריך משא ומתן".

האוצר לוחץ על מיזוג

מתוך 58 המוסדות להכשרת מורים, 27 הם מכללות אקדמיות להוראה והשאר סמינרים המכשירים מורים למגזר החרדי. מבין המכללות האקדמיות, 16 מכשירות מורים לחינוך הממלכתי ו-11 לחינוך הממלכתי-ידיתי.

בעקבות ועדת דברת הפיקה ועדה בראשות ד"ר יצחק תומר, סמנכ"ל משרד החינוך, "תכנית התייעלות" שבמרכזה צמצום מספר המכללות באמצעות מיזוגן. עד היום נעשו רק שלושה מיזוגים: בין סמינר הקיבוצים למכללה להוראת הטכנולוגיה, בין אורות ישראל למורשת יעקב ובין מכללת אפרתה למכללת אמונה. לא הוקמו קמפוסים משותפים, והמיזוגים מינהליים בעיקרם.

כדי ללחוץ על המכללות להתמוזג עצר האוצר לחלוטין את תקציבי

איילת פישביין

אשי המכללות להכשרת עובדי הוראה שרויים במצוקה. נחשול הקיצוצים ומדיניות תמוהה של משרד החינוך דוחקים אותם למגננה; והם עדיין לא התאוששו מהמלצה של ועדת דברת - ששר/שרת החינוך הבא/באה עלינו תחזיר אותה אולי לסדר היום - להעביר את הכשרת המורים לאוניברסיטאות. המתקפה על המכללות להוראה, כך טוענים ראשי המכללות, היא חלק בלתי נפרד מהמתקפה הציבורית והממשלתית על ההוראה בפרט ועל המורים בכלל. אנשי מחקר - רובם מהאוניברסיטאות - טוענים אמנם שוב ושוב שהכשרת המורים במכללות להוראה טובה עשרות מונים מהכשרת המורים באוניברסיטאות, אולם הדימוי שלהן נמוך. "הדימוי של המכללות נמוך משום שהן מכשירות להוראה - מקצוע שהדימוי שלו נמוך", מסביר פרופ' שלמה בק, מנהל מכללת קיי בבאר שבע ויו"ר פורום המכללות האקדמיות לחינוך. התוצאה היא פחות כמעמדן של המכללות להוראה, המתבטא בין השאר בשכר מוריהן: "שכר המרצים במכללות האקדמיות להכשרת מורים הוא הנמוך ביותר במערכת האקדמית, קצת יותר מדרגת מורה בבית ספר יסודי. בסיס המשרה שלנו הוא 16 ש"ש, ואילו במכללות האחרות הוא 12 ש"ש, ובאוניברסיטאות - 8 ש"ש", אומר בק ומוסיף: "מרצים טובים מעדיפים שלא לעבוד במכללות להכשרת מורים; זה יותר עבודה ופחות כסף ויוקרה".

הבינוי והפיתוח שלהן. "משנת 2002 לא נבנה מטר מרובע מכספי המדינה במכללות. לפני שנתיים השגתי תרומה של מיליון דולר להרחבת הספרייה במכללת קיי, אבל אנחנו לא יכולים לממש אותה כי המדינה אינה מוכנה לתרום את חלקה", אומר בק.

פרופ' יאיר קארו, מנהל מכללת אורנים, מתאר תמונה עגומה של תשתיות ירודות הפוגעות באיכות הכשרת המורים: מחסור בספריות, היעדר מעבדות ומחסור בכיתות לימוד. "למרות שהמכללות להוראה הן המסגרת העיקרית להכשרת מורים למערכת החינוך, המדינה מזלזלת בהן. איך מצפים שנכשיר מורים בלי תשתיות?!", הוא קובל.

גרינפלד מגן על משרד החינוך ומגלגל את האחריות לפתחו של משרד האוצר: "האוצר עוצר את התקציב. ההסכמה של האוצר לשחרר את הכסף תלויה במימוש מדיניות משרד החינוך למזג מכללות. שלושה מיוזמים כבר נעשו, ויהיו עוד מיוזמים בהמשך כדי ליצור מרכזים לימודיים של אלף סטודנטים להוראה. אנחנו רוצים לרדת ל-12 מכללות, אפילו ל-10".

ובינתיים, כדי לשרוד, המכללות מקצרות: פחות סיוורים לימודיים, פחות הרצאות, פחות בעלי תפקידים, יותר צפיפות בכיתות, יותר עומס על המורים, יותר תסכול.

המשרד מעלה רף

לפני שנה הודיעה שרת החינוך יולי תמיר בחגיגות רבה על העלאת רף הכניסה למכללות להוראה ועל מנגנון ענישה - קנס כספי כבד - למכללות שיקבלו תלמידים עם ציון פסיכומטרי נמוך מ-500. אף שראשי המכללות שיתפו פעולה עם המהלך הזה, פרופ' בק מתייחס אליו באירוניה: "מי אמר שפסיכומטרי גבוה עושה מורה טוב? במה מורה עם ציון 550 בפסיכומטרי יהיה טוב ממורה עם ציון 450? נניח שהציון מעיד על יכולת לחשוב מהר - מי אמר שחשיבה מהירה היא תכונה חיונית להוראה טובה?".

פרופ' קארו ביקורתי לא פחות: "בעניין הזה המשרד פועל ומגיב בברוטליות ומקבל החלטות תמוהות. ההחלטה להעלות את רף הקבלה מוטעית ולא מקצועית. מי אמר שכלי המנבא יכולות לימודיות בתחום המדעים המדויקים גם מנבא מורה טוב למדעים? חשיבותו של הפסיכומטרי הולכת ויורדת ככל שמתקרבים לגיל הרך, גיל שבו הרכיב האישיותי הוא החשוב ביותר, ואת זה הפסיכומטרי לא יכול למדוד".

העלאת רף הכניסה של סטודנטים למכללות להוראה נועדה להעלות את יוקרת מסלול ההכשרה להוראה, אך היא מבוססת גם על עמדה עקרונית יותר שרמתו של המורה תלויה בידע הדיסציפלינרי שלו. הקשר בין איכות ההוראה למומחיות בדיסציפלינה בעייתית ולא ברור, אך בישראל הגישה המקובלת היא ש"מורה חייב להיות מומחה בתחום הדיסציפלינרי ורק אחר כך לדעת להבנות את הידע הדידקטי", כפי שמנסח גרינפלד. גישה זו מתבטאת בעדיפות שמסלול ההכשרה להוראה נותן להתמחות בדיסציפלינה על פני התמחות בחינוך ובהתנסות מעשית.

ראייה לטווח קצר

משנת 2002 קיצץ משרד החינוך כ-30% מתקציב המכללות להוראה, והפחית את מכסת הסטודנטים שמתור להן לקבל מ-6,000 ב-2003 ל-4,500 ב-2008. גרינפלד מודה: "הקיצוץ הזה נבע מראייה לטווח קצר. היה קל לקצץ בהכשרת המורים כי באותה עת היה עודף במורים. לטווח ארוך מסתמן תהליך של מחסור חמור במורים".

לפי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, עד שנת 2013 יהיו חסרים 10,000 מורים. המכללות אינן יכולות להיערך למחסור הצפוי בגלל הקיצוצים ובגלל מגבלות המבחן הפסיכומטרי, ואילו בתי הספר לחינוך באוניברסיטאות צמצמו מאוד את היקף הכשרת המורים. כמו כן חלק מתעודות ההוראה שמעניקות האוניברסיטאות אינו עונה על ביקוש במקצועות שיש בהם מחסור.

לדברי פרופ' שלמה בק, גם אם משרד החינוך יגדיל את מכסות הסטודנטים יהיה קשה למלא אותן, שכן "מעמד המורה כיום בעייתי, ומועמדים אינם עומדים בתור כדי ללמוד את המקצוע. עדיין יש ביקוש לחינוך המיוחד כי הוא מאפשר עבודה מחוץ למערכת, וגם לגנות יש ביקוש. הקושי החריף ביותר הוא למצוא מורים לבית ספר היסודי. הצעירים לא רוצים להיות מורים בבית ספר יסודי".

מחסור במורים מסתמן בכל הארץ. לא רק מורים למתמטיקה ולאנגלית - מקצועות שבהם יש מחסור כרוני - ולא רק בפריפריה; גם במרכז הארץ בתי הספר מחפשים מורים לתנ"ך, להיסטוריה ולמקצועות אחרים.

האוניברסיטאות אינן אלטרנטיבה

העלאת הרף במכללות להוראה יצרה מצב אבסורדי: סטודנט שקיבל 420 בפסיכומטרי אינו יכול להתקבל למכללה להוראה, אך יכול להתקבל לאוניברסיטה לחוגים אחרים ולעשות בה תעודת הוראה. בפועל זה כמעט לא קורה, שכן האוניברסיטאות מכשירות מספר קטן יחסית של מורים. בשנים 2001-2000 הן סיפקו כ-1,350 תעודות הוראה, ואילו בשנים 2007-2008 - 800 תעודות הוראה בלבד. "האוניברסיטאות", מסביר פרופ' יאיר קארו, "מתרכזות במחקר החינוך ולא בהכשרת מורים. למעשה, הן גוזלות את תקציבי הכשרת המורים".

פרופ' יובל דרוו, ראש בית הספר לחינוך של אוניברסיטת תל אביב, מאשר: "לצערי זה נכון. האוניברסיטאות לוקחות את תקציב ההכשרה למטרות אחרות. הרבר נובע מכך שהן אינן מקבלות את התקציב המגיע להן. מצבם התקציבי של בתי הספר לחינוך מותנה בהשקפת העולם והרצון הטוב או הפחות טוב של הנהלת האוניברסיטה".



מלמעלה: נוח גרינפלד, שלמה בק, יובל דרוור ויאיר קארו

במכללות את ספינת הדרגל. בשנתי השנייה בתפקיד אני נתקל ביחס מאוד חיובי למכללות. אנחנו רוצים אותן בתוך המשרד. לשרת החינוך יש לב חם וגדול למכללות, מה שמתבטא במדיניות התקציבית של המשרד. מבחינתנו המעבר לוות"ת לא אפשרי". עם זאת גרינפלד ממתין לתוצאות ועדת הבדיקה בראשות פרופ' נחום פינגר. ייתכן שהיא תחייב מחשבה חדשה על היחסים בין המשרד למכללות. על המחסור הקיים והצפוי במורים אומר גרינפלד: "זו תופעה עולמית. במדינות שיש בהן שוק חופשי יש משבר ביקושים בתחום ההוראה". הסיבה העיקרית למחסור במורים נעוצה לדעתו "בחווייה הקשה של מורים שבאים לכיתה עם אידיאלים ונתקלים בתלמידים שמשפילים אותם. הם אינם יודעים מה לעשות, ורבים מהם מוצאים עצמם מחוץ להוראה".

לפי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, כ-50% מהמורים שהוכשרו להוראה נושרים מהמקצוע במהלך חמש שנים. "זו נשירה איכותית של מורים בעלי יכולת", אומר גרינפלד. "אנחנו מנסים לפתח שיטת סטאז' לשנים הראשונות של ההוראה כדי לחזק את המורים המתחילים ולהשאיר אותם במערכת". את בעיית המחסור המידי במורים הוא מקווה לפתור חלקית בעזרת מפוטרי ההייטק: "אנחנו צריכים למצוא גופים אחרים לגייס מהם מורים, בייחוד כשהבעיה של המערכת היא לא רק המחסור, אלא גם נשירה של מורים איכותיים. אנחנו מתכוונים לגייס מועמדים מההייטק ולעשות להם הסבה מקצועית".

כדי למלא את החלל שנוצר במכללות להכשרת מורים עקב הקיצוצים, גרינפלד מציע להן לתכנן מסלולים לתואר שני, וכן - להציע השתלמויות למורים פעילים. "המכללות צריכות להתחבר למרכזי פסג"ה של משרד החינוך ולפעול יחד אתם לחיזוק המקצועיות של ההוראה". לטענתו, האפשרות שניתנה למורים במסגרת הרפורמה "אופק חדש" להשתלם בהיקף של 60 שעות לשנה במשך שלוש שנים כדי לקבל תוספת דרגה ושכר פותחת למכללות להוראה שדה פעולה חדש שעשוי להכניס להן הרבה כסף: "לא מומן העברתי יום עיון על איך בדיוק נכנסים למערך הזה". מקור הכנסה

אחר שמציע גרינפלד למכללות הוא יצירת מסלולי התנסות מעשית וליזוי מקצועי למורים בתוך בתי הספר. "המכללות צריכות לבצע תהליך התפתחות מקצועית בתוך בתי הספר. הן יכולות להכשיר בעלי תפקידים. מסלול למאבחינים דידקטיים, למשל, יכול להיות רווחי".
■ ראשי המכללות הגיבו על הצעות אלה בספקנות רבה.

נה גרינפלד מסכים עם קארו ודרור וטוען שלוועדה לתכנון ולתקצוב, הוות"ת, המתקצבת את האוניברסיטאות, אין דרך "לצבוע" את התקציב ולייעד חלק ממנו לבתי הספר לחינוך. "אני קיצוני בעניין זה וטוען שמשרד החינוך הוא שצריך לתקצב את הכשרת המורים כולה, גם באוניברסיטאות".

ידע באוניברסיטה; התנסות במכללות

לדעתו של פרופ' יובל דרוור, "ההכשרה להוראה במכללות יעילה פי עשר מזו המתבצעת באוניברסיטאות. לנו אין כסף לביקורים בשיעורים ולהתנסות מעשית. במכללות להוראה התלמידים לא רק לומדים ללמד, הם גם חווים את מקצוע ההוראה, ולכן ההכשרה המעשית שם מעולה". אך מבחינת הידע הדיסציפלינרי, הוא אומר, האוניברסיטאות עדיפות: "רק האוניברסיטאות יכולות לתת להכשרת המורים איכות דיסציפלינרית. למרצי המכללות, חלקם טובים וראויים, אין אמצעים לעשות מחקר והם אינם נשפטים על יכולתם לבצע מחקר. אני יכול ללמד את מה שאני חוקר והם לא. אני מעודכן. בחלק מהמכללות מלמדים חומר מחקרי של אחרים ובחלק מבצעים מחקרים, אבל אלה מחקרים של הערכה ומשובים על תכניות יותר מאשר מחקר". כדי לקיים מסלולי הכשרה לתואר שני, אומר דרוור, "המכללות צריכות להביא אנשים מבחוץ. כמה פרופסורים כבר יש להן?".

כיוון שהאוניברסיטאות אינן יכולות לענות על המחסור הצפוי במורים, דרוור מציע חיבור בין האוניברסיטאות למכללות האקדמיות להכשרת מורים: "אם נחבר את היתרונות של שני הצדדים - ידע מהאוניברסיטה והכשרה מהמכללות - נוכל רק להרוויח, אך כרגע זה לא מציאותי. בנוגע לעתיד - תלוי בפוליטיקאים שיובילו".

כשלב ביניים בדרך לחיבור המיוחל דרוור תומך בהוצאת המכללות להוראה מפיקוח משרד החינוך: "על המכללות מפקחים נציגי האגף להכשרת מורים. פקידים במשרד קובעים לראשי המכללות מה לעשות ולאן ילך הכסף. מוסד אקדמי צריך חופש אקדמי ובלי לעבור לוות"ת, זה לא יקרה. לא ייתכן שמוסד אקדמי לא יוכל לקבוע סדרי עדיפויות".

לב חם וגדול

נה גרינפלד מתנגד למעבר המכללות לוות"ת: "המשרד רואה



הוראה טובה

חוזרים לשאלת השאלות: **מהי הוראה טובה** – בכלל ובמקצועות מסוימים – ואיך מיישמים אותה? גייסנו קבוצה נוספת של אנשי הוראה (קבוצה ראשונה גויסה לגיליון אוגוסט 2008 של **הד החינוך**) לצורך התמודדות עם השאלה. כצפוי, קיבלנו תשובות מגוונות. רצינו לעזור, אולי רק סיבכנו. אבל ככה זה: הוראה היא מקצוע מסובך

56 ניר אוריון
הוראת מדעים ובכלל

60 משה מאיר
לטלטל את הוראת היהדות

62 נמרוד אלוני
הוראה דיאלוגית

66 אמירה רום
הוראה בכיתות מב"ר

70 חנוך בן פזי
סם חיים לתנ"ך

74 אסנת ספורטה
הוראה חרושתית/הוראה אנושית

78 "הקלחת הפדגוגית"
הוראה דמוקרטית

82 יהודית בר-תקווה
מדוע השימפנזים אינם מלמדים?

22 דיוויד פרקינס
למידה כמכלול

28 יובל דרור
חלוצי החינוך

32 צפיר גולדברג
מתחים בהיסטוריה

36 יזהר אופלטקה
הוראה וקריירה

40 נעמי דה-מלאך
הוראות ספרות

44 נירה חטיבה
הוראה כמקצוע

48 רוני לידור
עקרונות לחינוך הגופני

52 לואיס אוסון
הוראה אישית



שיחה עם דיוויד פרקינס

משחק הלמידה

הוראה טובה, לפי רעיון חדש של פרופ' דיוויד פרקינס, מנסה להניע למידה כוללת - התנסות הדומה להשתתפות במשחק. כדי שתלמידים ישחקו כראוי, כלומר ילמדו היטב, יש למלא שבעה כללים. לא חייבים ליישם מחר בכיתה, אבל כדאי להבין את רוח המשחק

יורם הרפז

הרעיון שפותח במהלך השיחה יופיע בקרוב במאמר או בספר. פרקינס כתב מאמרים וספרים רבים, חלקם תורגמו לעברית (לקראת בית ספר הכם, 1998; נופי החשיבה, 2000; האמבטיה של ארכימדס, 2002; הוראה לשם הבנה, 2004 [ספר שערכה מרתה וויסקי על בסיס רעיונות שלן]; כל הספרים בהוצאת מכון ברנר וייס). ואף שהוא יצרן בלתי נלאה של תיאוריות מלומדות, יש לו מחויבות בסיסית לכיתה - למה שקורה בין מורים לתלמידים. התיאוריות שלו הן במכוון theories for practice - תיאוריות לצורך יישום בהוראה. פרקינס פיתח תפיסות חדשות של הוראה, למידה, חשיבה, הבנה וידע שמציירות את המורה בתוכנות חדשות ובכלי עבודה יעילים. את התוכנות

יוויד פרקינס, מרצה בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת הרוורד ומנהל - יחד עם הווארד גרנר - את "פרוג'קט זירו" (קרן למחקרים מעשיים בחינוך), הוא אחד ההוגים הפוריים והידועים ביותר בתחום החינוך בימינו. הוא גם איש שיחה חכם, נדיב ובעל חוש הומור מיוחד. בפגישות איתו אין "סמול טוק"; אם כבר נפגשים - במשרד, במסדרון, בבית קפה, איפה שלא יהיה - אז כדאי לפתח רעיון. בפגישות כאלה (התנסיתי בכמה) פרקינס שולף את הלפטופ שלו ("לאחרונה שדרגתי לפנקס"), מציג בעיה ומצפה מבן שיחו לכמה יריות פתיחה. אחר כך הוא מגיב בכמה התבוננויות מבריקות ומחזיר לשותף. בסוף הוא אומר "may I" ומסכם בלפטופ (או בפנקס).



פרקינס, מורה אמן

כמו במשחק. זהו הנושא העיקרי של השיחה הרוא"לית בינינו. הנה שאלה בסיסית: מהם מאפייניה של הוראה טובה? אני שמח שאנחנו מתחילים עם השאלות הקלות... השאלה קשה כיוון שכל הוראה טובה תלויה בהקשר. לשם האנלוגיה, מהם מאפייניו של בית טוב? מיד צריך לשאול: בית טוב למי? באיזה אקלים? מה גודל המשפחה? מה הדיירים אמורים לעשות שם? וכן הלאה. אבל ברמה כללית, מעבר לכל הקשר כמעט, בית טוב מספק כמעט תמיד הגנה מפני פגעי מזג האוויר, מידה כלשהי של פרטיות והגנה על רכוש ומאפשר תפקודים בסיסיים כמו שינה ואכילה.

◀ כך גם עם הוראה טובה. היא תלוית הקשר – נושא הלימוד, זהות

והכלים האלה הוא מפעיל בכיתות שלו בבית הספר לחינוך של הרוורד (דבר נדיר. "מורה לגיאומטריה אינו צריך להיות משולש"). פרקינס (שזכיתי ללמוד בכיתה שלו) הוא מורה אמן. הוא מלמד את העקרונות של חשיבה טובה באמצעות ניתוח עבודתה של מכונת תפירה (המוקרנת על מסך מאחוריו) או מדגים כיצד ללמד את עקרונות הפיזיקה הניוטונית באמצעות ניתוח פעולתו של שדכן משרדי. כל שיעור שלו (בדרך כלל הרצאה מערכת פלוס מצגת מלבכת) הוא פואמה פדגוגית קטנה.

פרקינס מרבה לבקר בארץ, מעורב במה שקורה כאן ואף כתב לא מכבר ספר על חינוך לשלום (יתפרסם בקרוב). הספר האחרון שלו (2008) עוסק בלמידה הוליסטית, במצב שבו אדם נתון כולו בלמידה,



שכוללים את ארבעת העקרונות הבסיסיים ההם בתוספת עוד כמה. זה נושאו של ספר חדש ששמו *Making Learning Whole* [בערך "להפוך את הלמידה ללמידה כוללת"]. הספר פותח בקביעה שכמעט תמיד אנחנו לומדים ענפי ספורט ומשחקים בתור כוללים, בשלמות, ואילו הלמידה הבית-ספרית מתקרמת לעתים קרובות התיכה אחר חתיכה. אלה שבעת העקרונות:

1. שחק את המשחק כולו.
2. הבטח את כדאיות המשחק.
3. עבוד על החלקים הקשים.
4. שחק משחקי חוץ (מה שחוקרי למידה מכנים "העברת למידה" – יישום מה שנלמד בהקשרים חדשים).
5. חשוף את המשחק הסמוי (למעשה את המשחקים הסמויים; כמעט בכל מה שאנחנו לומדים יש ממדים נסתרים של אסטרטגיה, תיאוריות מובלעות, יחסי כוח וכן הלאה).
6. למד מהקבוצה ומקבוצות אחרות (הממדים החברתיים של הלמידה).

7. למד את משחק הלמידה.
קח לדוגמה את הרעיון שלך על "קהילת חשיבה" [ראו המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת חשיבה, ספרית פועלים, 2008]. אם אני מבין אותו נכון יש לו את כל המאפיינים של למידה כוללת. הלומדים בקהילת חשיבה עוסקים בסוגים הוליסטיים יחסית של חקירה – הם משחקים את המשחק כולו. אתה מבטיח את כדאיות המשחק באמצעות נושאים משמעותיים ובחירה של נושאי למידה על ידי התלמידים. הלמידה במסגרת זו היא תהליך חברתי מעניין. גם שאר המאפיינים של למידה כוללת חלים על קהילת חשיבה.

נרחיק עדות. תן דוגמאות נוספות ליישום שבעת המאפיינים הללו בהוראה ובלמידה?

למידה מבוססת בעיות היא דוגמה טובה. למידה מבוססת בעיות היא נוהל רופף שמבקש להציג ללומדים מקרים ולערב אותם בלמידה שיתופית, שבמסגרתה לומדים יחידים מחפשים את המידע הדרוש להם ומלמדים זה את זה. למידה מבוססת בעיות היא אכן פינה בהרבה בתי ספר לרפואה, שם צוותי סטודנטים מתמודדים עם בעיות אבחון שחסר להם הרקע עבורן. הסטודנטים מחפשים את המידע הרלוונטי ומיידיעים זה את זה בניסיון לפתור את הבעיה בכוחות משותפים. הסטודנטים משחקים את משחק האבחון הרפואי כולו (בלי מטופלים אמיתיים). השאיפות המקצועיות שלהם, הדינמיקה החברתית, הסקרנות בנוגע לבעיה וכו' מבטיחים את כדאיות המשחק. התהליך מעצם מהותו מציף מוקשים שצריך להתמודד אתם – אלה החלקים הקשים.

דוגמה נוספת: לימודים בסטודיו. עמיתים שלי ערכו לאחרונה מחקר מדויק של לימודי סטודיו במיטבם. בלימודי סטודיו אמן-מדריך עובד עם תלמידי אמנות בסטודיו. דפוס מקובל אחד של עבודה כוללת הצגה של רעיון או עיקרון כלשהו והדגמה בידי האמן. אחר כך התלמידים הולכים לכני הצירוף שלהם כדי לברוק את הרעיון או העיקרון באמצעות פיתוח יצירות אמנות. הם יכולים לראות זה את זה וללמוד זה מזה, והמדריך מסתובב ביניהם ומנחה אותם. אחר כך המדריך מנהל מעין תחקיר שלאחר מעשה. ושוב, אם נעבור על המאפיינים של למידה כוללת שהצגנו קודם, האמנים המתלמדים מנסים יצירות אמנות שלמות – זה המשחק השלם – למרות שבדרך כלל מדובר בגרסה ראשונית שהיא מצומצמת יותר בהיקפה מוזה של האמן הבשל. חשיבות העשייה, עידודו של המדריך כמנחה, הנראות של התוצרים ושל דרכי העבודה – כל

הלומדים, מספר הלומדים וכדומה – אך ברמה מופשטת יחסית אפשר לדבר על מאפיינים כלליים שלה, מאפיינים שאפשר לחלץ מיסודות למידה כמעט אוניברסליים. קח למשל את הכלל: "עבוד על החלקים הקשים". למידת פיזיקה שונה מלמידת שירה וזו שונה מלמידת התעמלות, אך בכל למידה של נושא כלשהו יש חלקים קשים במיוחד, ולכן הכלל "עבוד על החלקים הקשים" תופס באופן כללי. אם מורים היו עובדים על החלקים הקשים באופן שגרתי לא היה טעם להזכיר את הרעיון, אך למרבה הצער מורים רבים מזניחים את העבודה על חלקים אלה. תלמידים מקבלים משוב שטחי בלבד על התוצרים שהם מפקים – מה טוב בהם ומה אינו טוב – מבלי שנעשה מאמץ כלשהו להגיע לבעיות היסוד. יתר על כן, המשוב מגיע לעתים קרובות רק בסוף הפעילות או היחידה, בדרך שאינה מאפשרת להשתמש בו ולבנות עליו כיוון שהכיתה כבר המשיכה לנושא הבא. מי שבונה בית לא יזנה בדרך כלל תפקודים בסיסיים כגון הגנה מפגעי הטבע או הבטחת הרכוש, אבל

עצם העירוב של הלומדים בגרסה ראשונית כלשהי של המשחק הכולל עוזר, כיוון שהוא הופך את המאמץ להרבה יותר משמעותי בהשוואה לפעילויות המבודדות והמדורגות שתלמידים מתבקשים לבצע בדרך כלל בבית הספר. בחירה מדוקדקת של רעיונות ונושאים בעלי רלוונטיות ברורה לחיי הלומדים עוזרת אף היא

לעתים תכופות אנחנו נתקלים בהוראה המולזלת ביסודות למידה כמעט אוניברסליים.

ב"תיאוריה מספר אחת" של הוראה [ראו לקראת בית ספר חכם, מוכן ברננקו וייס, 1998] הצעת ארבעה כללים להוראה טובה – הסבר בהיר של רעיון, פעילות סביב הרעיון, מתן משוב עתיר מידע על הבנת או אייחובת הרעיון ועירור מוטיבציה פנימית וחיוביות ללמידת הרעיון.

ארבעת העקרונות האלה הם אכן דוגמאות לכללי הוראה המופקים מיסודות למידה כמעט אוניברסליים. הצעתי אותם לאחר שראיתי לא מעט מקרים של הוראה קונסטרוקטיביסטית משוכללת שהלומדים לא קיבלו בה הסבר בהיר או משוב עתיר מידע. הם חשו מתוסכלים, אפילו מנוצלים. שאלתי את עצמי מה היה חסר שם והצעתי את ארבעת העקרונות האלה הכוללים ב"תיאוריה מספר אחת" – תיאוריית ההוראה הפשוטה ביותר שאפשר לדמיין. זו נקודת פתיחה, לא נקודת סיום. ארבעת העקרונות האלה אמורים למלא תפקיד בכל תהליך של הוראה ולמידה, בלי שום קשר למידת התחכום שלו.

בינתיים שכללת את "תיאוריה מספר אחת". יש לך כבר תיאוריה מספר שתיים...

אני עדיין מאמין ב"תיאוריה מספר אחת", אבל בשנים האחרונות ניסחתי מסגרת של שבעה יסודות של למידה כמעט אוניברסליים

אלה עוזרים להפוך את המשחק למשחק שכדאי לשחק אותו. המדריך בתפקידו כמנחה ובשיחות של סוף הפגישה עוזר עם החלקים הקשים. עם פרדיגמות אחרות שמתאפיינות בדרך כלל בלמידה כוללת, למידה שמשחקת את כל המשחק, אפשר למנות למידה מבוססת פרויקטים, למידה דרך שירות בקהילה, למידת חקר קבוצתית ועוד. אבל איננו צריכים להגביל את עצמנו לפרקטיקות שיש להן שמות מוכרים. יש פעילויות רבות שמבוצעות בידי מורים טובים, אפילו פעילויות קצרות יחסית כמו דיונים מעמיקים על שירה, שיכולות להפגין את שבעת המאפיינים האלה.

דרך אגב, לא כל פעילות חייבת להפגין את כל שבעת המאפיינים כדי שתהיה כדאית. למעשה, לפעמים קשה להפעיל את כל השבעה בעת ובעונה אחת. מספיק שכל אחד מהם יהיה פעיל חלק מן הזמן.

ומילת אזהרה בכל זאת: מורה שעושה משהו עם כותרת נוסח "למידה מבוססת בעיות", "למידת סטודיו" או "למידת חקר" אינו מנהיג בהכרח למידה כוללת. ישנן גרסאות שטחיות של למידה מתקדמת כביכול שמזניחות את מעורבות התלמידים, אינן מקדישות די תשומת לב לחלקים הקשים, או פוסחות על מאפיין חשוב אחר של למידה כוללת. כרגיל, השטן מתחבא בפרטים הקטנים.

מדוע שתלמידים ירצו להשקיע ולשחק את המשחק של למידה כוללת? יש משהו קל בלמידה חלקית, מנוכרת. עמיתך הוא אדם גרדנר אומר שבית הספר מבוסס על "חווה של עצלנים": המורים כאילו לומדים והתלמידים כאילו לומדים.

לשם כך קיים העיקרון השני – "הבטחת כדאיות המשחק". עצם העירוב של הלומדים בגרסה ראשונית כלשהי של המשחק הכולל עוזר, כיוון שהוא הופך את המאמץ להרבה יותר משמעותי בהשוואה לפעילויות המבודדות והמדורגות שתלמידים מתבקשים לבצע בדרך כלל בבית הספר. בחירה מדוקדקת של רעיונות ונושאים בעלי רלוונטיות ברורה לחיי הלומדים עוזרת אף היא. התחלות הן חשובות, האופן שבו המורה בונה את מעגל הלמידה כדי לעניין את התלמידים באופן מידי עשוי להיות מכריע. ממחקר שעשינו עמיתיי ואני בנושא "הוראה לשם הבנה" עולה שהדגש על הבנה מגביר את המוטיבציה. ממדים חברתיים של פעילות הלמידה נוטים גם הם להגביר את המעורבות. אי אפשר להבטיח את כדאיות המשחק בתחבולה יחידה כלשהי; דרוש מערך מגוון ופתוח של גורמים שמקדמים את המעורבות של התלמידים.

נראה לי שמטפורת המשחק בעייתית, לכל הפחות מוגבלת. ללמידה כוללת ככל שתהא – אין כוח משיכה וקסם של משחק.

צריך להיזהר שלא להתייחס למטפורה ברצינות רבה מדי. האמת היא שמדובר בראש ובראשונה בדרך ליעגון העקרונות של הוראה לשם למידה כוללת במחשבתנו. אני ודאי לא טוען שלחוויות למידה יש אופי משחקי. למידה מבוססת בעיות אינה נחוות כמשחק; מי שלומד בסטודיו אינו מרגיש בדרך כלל שהוא משחק. אין מטפורה מושלמת. אם אתה מעדיף, אתה יכול להבין את שבעת העקרונות כפשוטם ולהתעלם ממטפורת המשחק, ואז אפשר לנסח אותם כדלקמן:

1. עֵרֵב לומדים בגרסה כלשהי של פעילות שלמה, ולא רק ב"חתיכות" שלה.

2. הבטח את כדאיות הפעילות.

3. עבוד על החלקים הקשים.

4. נסה גרסאות שונות של הפעילות ותפאורות שונות לכיצועה; למד לשם העברה.

וכן הלאה. הנקודות הן אותן נקודות ביסודן, והן חשובות מבחינה

מהותית, אבל מובן שגרסה לא מטפורית זו מאבדת משהו מקסמה. אני מעדיף את הגרסה המטפורית – אף על פי שצריך לזכור שזה לא אומר שלמידה היא משחק. זו רק צורת ביטוי.

מורה עשוי להחזיק בגישה נכונה – למשל בלמידה כוללת – ובכל זאת להיכשל. האם יש לדעתך תכונות חיוניות למורה טוב?

חזרנו לבעיית הבית – מי יגור בבית, באיזה אקלים וכן הלאה; מורה טוב למי, לאילו מקצועות, באילו נסיבות וכן הלאה. קשה מאוד לזהות "תכונות חיוניות" של מורים בלי לדעת מהו ההקשר שבו הם מורים. האם מורים חייבים להיות פתוחים, חמים, מזמינים? לא בהכרח. ילדי הגן נהנים מסגנון כזה, אבל שיעורי ספורט למתבגרים עשויים לשגשג בעקבות שילוב של השראה ומשמעת. אני זוכר שבתוכן היה לי מורה מצוין לפיזיקה שהייתי מתאר אותו בהיר, קפדן, ומלא כבוד לתלמידים.

על כן אנחנו התלמידים כיבדנו אותו ועבדנו קשה בשבילו.

אבל אני יכול לחשוב על מאפיין אחד לפחות שכמעט תמיד יהיה רלוונטי: אמפתיה. אין כוונתי ליחס חם ומפנק, אלא ליכולת ולנטייה להעמיד את עצמך בנעלי הלומד, לראות את הנושא מנקודת מבטו ולהבין את האתגרים הקוגניטיביים והרגשיים שהוא עומד לפניו. אינני בטוח שאמפתיה היא תכונה. ייתכן שכן וייתכן שלא. בכל מקרה היא חשובה מאוד להוראה וללמידה. מורים שחסרים את היכולת הזאת יחמיצו את מה שדרוש ללומדים.

איך מורה יכול להיות אמפתי כלפי מאות תלמידים שהוא מלמד במהלך היום?

מורים בכיתות היסוד שמלמדים את אותם ילדים במשך שנה שלמה ויותר יכולים להכיר כל תלמיד ותלמידה – אם הם סבורים שיש לכך ערך. בבית הספר העל-יסודי, וגם במכללה ובאוניברסיטה, צריך להסתפק בתחושה כללית של סוגים שונים של תלמידים ובאתגרים האופייניים שהחומר מצביע לפניהם – כמובן בתוספת התחשבות במקרים פרטיים שבהם תלמיד מגלה קושי מיוחד או מפגין תוכנות יוצאות דופן. אלה פשרות מעשיות שאינן מורידות מהחשיבות הבסיסית של האמפתיה כלפי הלומדים.

גם אם ננטרל את היסוד האישי של המורה, הוראה טובה – בגישת הלמידה הכוללת או בגישה אחרת – היא עניין מורכב ביותר.

האם יש סיכוי להבשיר רבבות מורים להוראה טובה?

בבתי הספר יש לא מעט כיתות שבהן מתנהלת הוראה טובה למדי. בספרי לקראת בית ספר חכם קראתי להן "גני ניצחון", על שם הגינות שהאנגלים גידלו בחצרות בתיים במלחמת העולם השנייה כדי להקל את המחסור במזון. מורים יוצאי דופן ובעלי השראה – לעתים קרובות באזורי מצוקה – מחוללים בכיתותיהם למידה יעילה ומעמיקה להפליא. אבל, כפי שעולה מהמטפורה, מדובר בכמה חצרות אחוריות משגשגות בתוך קלאות תעשייתית חינוכית מרשימה הרבה פחות. האתגר הגדול באמת של החינוך בימינו טמון לאו דווקא במציאה של מודלים להוראה ולמידה שיעבדו היטב ב"גני ניצחון" פה ושם, אלא במציאת מודלים שניתנים להרחבה וליישום מקיף יותר, באיתור עקרונות שניתנים ליישום מדויג, שיאפשרו לנו לספק למידה רבת עוצמה לרוב הילדים ברוב הזמן.

יש תקווה?

בוודאי. לדעתי מקור תקווה אחד הוא האינטרנט והפונקציה שממלאות טכנולוגיות אינטראקטיביות בהתפתחות התלמידים, המורים ובית הספר. סיבה אחת שפרקטיקות טובות אינן מתפשטות היא שדרוש להן תהליך של למידה מותאמת ומורחבת בכל בית ספר. בעקבות זאת



להוראה פורמלית או לא פורמלית. ילדים קטנים לומדים את שפת האם שלהם באופן ספונטני. התהליך אמנם ארוך ומורכב, אך המוח הצעיר מותאם לו כל כך והוא נתמך בידי היחסים החברתיים היומיומיים במידה כזאת עד שברוב המקרים הוא אינו דורש תשומת לב מכוונת, כלומר הוראה. בדומה אנחנו לומדים את המתווה של מרחבים פיזיים חדשים – מרכז קניות, גן ציבורי, בית שאנחנו מבקרים בו – בצורה ספונטנית, מתוך שיטוט בהם. אבל ישנן אלפי מיומנויות והבנות חשובות מאוד לחיים בימינו שלמידתן אינה מתנהלת מעצמה ואינה יכולה להתנהל מעצמה. כך לדוגמה, רוב הילדים הקטנים לא ילמדו לקרוא רק עקב שהות סביב קוראים וניסיון לעסוק בכך בעצמם. כאן אנחנו זקוקים להוראה: לפרקטיקה מתוכננת ומכוונת של למידה, לתמיכה שיטתית בלמידה כשהיא אינה מתרחשת מעצמה.

אבל אם אתה מתכוון ב"צמצום ההוראה" לצמצום הזמן שבו המורה עומד מול הכיתה ומדבר, הרי שלעיתים קרובות מדובר באמת ברעיון טוב. זה רעיון טוב גם לעזור ללומדים להיעשות עצמאיים יותר בניהול הלמידה שלהם – "ללמוד את משחק הלמידה", אם מזכירים את העיקרון השביעי של למידה כוללת. אבל אם ב"צמצום ההוראה" כוונתו לביטול ההוראה, הרי שבמקרה כזה הלמידה פשוט לא תתרחש.

או אין מנוס מהבשרה מקצועית נמרצת ורחבת היקף של מורים. האוטופיה (או דיסאוטופיה) של "מכוונת הוראה" לא משכנעת. כמעט כל מערכת חינוך בימינו דואגת בדרך כלשהי לפיתוח מורים. הבעיה היא שזה ממש לא מספיק. לציבור ולפוליטיקאים ישנה כנראה איזו תפיסה סמויה של ההוראה בתור סוג של מיומנות טכנית, כמו, נאמר, פירוק והרכבה מחדש של גלגלי אופניים. מיומנות ההוראה אולי מורכבת יותר, אבל לאחר שרכשת אותה אתה פשוט עושה את זה. בפועל ההוראה דומה יותר לאמנות מורכבת. עקרונות כלליים ושיטות ספציפיות יכולים להועיל, אבל בסופו של דבר כל לומד הוא בעיה חדשה והזרמנות חדשה, כל שנה היא מערך חדש של אתגרים יצירתיים מרתקים.

תן לי להציע רעיון: אנחנו יכולים לשפר את למידת התלמידים, כלומר את ההוראה, במידה ניכרת אם נצמצם את זמן הלמידה של התלמידים ונוסיף לזמן הלמידה של המורים לאחר שכבר החלו ללמד. תאר לעצמך שמורים היו מבליים חצי יום מדי שבועיים בפיתוח שיטתי ומעמיק של דרכי ההוראה שלהם בזמן שהתלמידים עוסקים בפעילות כלשהי. אני צופה שבסופו של דבר התלמידים היו לומדים יותר, ולא היה צורך כלל להגדיל את שעות ההוראה או את המשכורות. האם אתה מיישב את הרעיונות שלך על הוראה טובה בהוראה שלך? האם אתה גוזר את הרעיונות על הוראה טובה מתוך הפרקטיקה שלך?

אני בהחלט לא רואה בעצמי מורה מושלם, אבל אני שוקד על האמנות. וכמו שאתה יכול לתאר לעצמך, התשובה היא "גם וגם". מצד אחד, אני תמיד מנסה לחשוב על ההוראה שלי בתור סיוע ללמידה ומנסה לארגן חוויות למידה תוך כדי שימוש בעקרונות ובשיטות שדיברנו עליהם. מצד אחר, אני מנסה לחשוב על החוויות האלה ולגזור מהן רעיונות חדשים. כך לדוגמה, שבעת העקרונות שמנינו לעיל נבעו מהרבה מאוד מחשבה שהוליכה לעשייה ומעשייה שהובילה חזרה למחשבה. תודה.

תודה לך. אני יודע ששנינו מסורים לקידומה של הוראה טובה יותר, ובאופן כללי לקידומו של עולם טוב יותר. אני מקווה שההרהורים האלה תורמים משהו למשימה. □

נוצר צוואר בקבוק בתהליך המדרוג וההטמעה. העלויות הכרוכות בהבאת מדריכים גבוהות מדי בדרך כלל, וממילא אין מספיק מדריכים שיגיעו לכל בתי הספר. שיטות מקוונות מפחיתות במידה ניכרת את העלויות ומאפשרות סוג של הרכה וירטואלית שיכול לעבוד לא רע. התכנית שלכם בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת הרוורד "הוראה לשם הבנה" עשויה להיות דוגמה טובה.

נכון. מרת'ה סטון וויסקי (Wiske), דייוויד זרווין (Zarowin) ואני יצרנו מסגרת מקוונת לפיתוח מורים שנקראת WIDE World. התכנית עוזרת למורים ללמוד את השיטה "הוראה לשם הבנה", כמו גם כמה שיטות אחרות. התכנית משתמשת בלמידה מקוונת בקבוצות קטנות ובמודל של הנחיה אישית. בשנה שעברה שירתנו כ-4,000 מורים, מנהלים ואנשי חינוך אחרים בכל רחבי העולם בשלוש שפות, ואנחנו מקווים להתרחב עוד.

מובן ש-WIDE World היא רק גישה אחת. אנחנו זקוקים לעוד הרבה WIDE World וגישות שונות אחרות כדי לחולל הוראה ולמידה טובות בקנה מידה רחב. אבל לפחות דוגמאות כמו WIDE World מראות התקדמות ומעודדות אותי שלא להתייאש.

אולי צריך להשקיע מאמצים בפיתוח של תוכנות הוראה ולתת למחשבים לעשות הוראה טובה?

שים לב ש-WIDE World מתבססת על מחשבים אבל אינה מבקשת מהמחשב ללמד. הטכנולוגיה רק תומכת ברשתות חברתיות וביחסי הנחיה אישיים. "לתת למחשבים לעשות הוראה טובה" זה לשים את המחשב בתפקיד המורה ולצמצם דרמטית את הדרכים שבהן מחשבים וטכנולוגיות אינטראקטיביות אחרות יכולים לתרום לחינוך. הטכנולוגיה יכולה לספק לתלמידים הדמיות כדי שיתנסו בלמידת חקר; היא יכולה לאפשר שיתוף פעולה עם תלמידים מצדו השני של העולם; לספק משאבי מידע, ובכלל זה מקורות סותרים שדורשים מתלמידים להפעיל חשיבה ביקורתית; לספק פלטפורמה יצירתית לתכנות או לעיצוב במדיות שונות ועוד.

ומחשב כמורה?

לרעתי למחשב כמורה אוטומטי יש תפקיד מוגבל בעבודה החינוכית. סיבה אחת קשורה באמפתיה כלפי הלומדים, אותה תכונה אנושית חשובה שהזכרתי קודם. בנושאים מוגדרים היטב ותלויי מיומנות כמו למשל פתרון של משוואות אלגבריות, אפשר לתכנת את המחשב למעין אמפתיה קוגניטיבית כך שיביא בחשבון טעויות ואי הבנות נפוצות בקרב לומדים. אבל הרבה יותר קשה לתכנת אמפתיה קוגניטיבית כזאת בתחומים של כתיבת חיבור או שירה, הבנת סיפור או תהליך היסטורי. ככל שהנושא עשיר יותר, כך קשה יותר ליצור מורה ממוחשב טוב.

בקיצור, אני מלא תקווה בעניין תרומתן של הטכנולוגיות האינטראקטיביות לחינוך, אף על פי שבתו ספר רבים משתמשים במחשבים כדרך חדשה לעשות דברים ישנים, אבל איני סבור שתפקידן המרכזי של הטכנולוגיות האינטראקטיביות יהיה להחליף את המורים. אולי צריך לצמצם את ההוראה למינימום, להנחיה כמעט בלתי מורגשת, ולאפשר לתלמידים ללמוד בכוחות עצמם.

הצעה כזאת חותרת תחת עצם מהותו של המפעל החינוכי. למה כוונתנו בהוראה? במובן הרחב ביותר, הוראה היא סיוע מכוון ללמידה. אנחנו עושים את זה במקרים שבהם הלמידה אינה מתנהלת מעצמה. לעתים קרובות הלמידה באמת מתנהלת בעצמה. חלק גדול מהלמידה מתרחש באופן ספונטני או מתוך מאמץ אישי שאינו נזקק



חלוצי הוראה

את "החידושים" החינוכיים של ימינו כבר המציאו אבות החינוך הציוני - למידה חווייתית, למידה רבת-תחומית, הערכה חלופית, שיתוף תלמידים ועוד. רק שאז היה לחינוך "סיפור" - הצמחת "יהודי חדש". היסטוריון החינוך, **פרופ' יובל דרוך**, מזכיר נשכחות

קרובים ורחוקים בעלי משמעות לאומית; חינוך חקלאי באמצעות עבודה בגינות בתי הספר; לימודים במסגרות של "הזרמות לימודית שנייה" לנערים עובדים ולמבוגרים; מפגשים בערכים על נושאים לאומיים - הרצאות, מקהלה, התעמלות, פעולות של אגודות הנוער "ראש פינה הצעירה" ו"יסוד המעלה הצעירה". בשכבות ובחגים העלו תלמידים הצגות בעלות מסרים לאומיים של הבולטים בכותבי הדור ושרו משירי ציון. ההצגות והמקהלה, בכימום ובניצוחם של המורים, שפעלו בבית הספר בראש פינה, כללו גם מבוגרים ונועדו לתלמידים ולקהילה כולה, לעתים גם לכל מושבות הגליל ולצפת. ערכים מסורתיים ולאומיים הונחלו לבית הספר ולקהילה באמצעות קבלת שבת ותפילות בציבור בשבתות ובמועדים. את אלה ערכו התלמידים, מוריהם והוריהם באולם בית הספר, שבו עמד ארון קודש ובתוכו ספר תורה. ארבע הגיגות מרכזיות נערכו לקהילה כולה במועדים היהודיים המסורתיים, אך מתוך הדגשת משמעותם הציונית: חנוכה ופורים, ט"ו בשבט ותשעה באב. בתי הספר בארבע מושבות הגליל התחתון - סג'רה, יבנאל, כפר תבור ומנחמיה - הוקמו בשנים 1903-1904, הוחזקו אף הם על ידי יק"א והושפעו מאוד מהנעשה בגליל העליון. הצוות - מנהל ושניים עד שלושה מורים - לימד גן ילדים, מכינה או שתיים (כיתה א' כמעבר לבית הספר) ושתיים עד שלוש מחלקות (כיתות), כולן קבוצות קטנות, הטרונגניות ורביגיליות, בסך הכול בין חמישים למאה תלמידים בכל בית ספר, שחלקם התחלף מדי זמן. בנסיבות כאלה של יישובים קטנים, אוכלוסייה ניידת ומנהלים ומורים הנשלטים על ידי הפקידות של יק"א, היה צריך להכין תכניות מתחדשות ל"הוראה בכיתות הטרונגניות" (בלשון ימינו), לעתים מדי שנה בשנה. הדבר הביא את המנהלים והמורים להחליף מידע במסגרת אזורית ולהסתייע בקהילה המקומית; הם הנחיגו חידושים רבים, בדומה לאלה שבגליל העליון ובהשפעתם. היו גם מורים שהוסיפו עבודות אישיות מודרכות ושיחות כיתתיות בענייני הכיתה ואקטואליה.

"שיטת הנושאים" בתנועה הקיבוצית בתקופת היישוב ובשנות המדינה הראשונות

הטיולים התנהלו במתכונת הסביבתית-מעגלית המתרחבת הדומה לזו שהונהגה במושבות הגליל, והיוו חלק מובנה בתכניות הלימודים

ה חינוך העברי "החדש" החל בארץ ישראל בשלהי המאה התשע עשרה וראשית המאה העשרים, עם הופעתה של התנועה הציונית הממוסדת. הציונות ביקשה לברוא באמצעות החינוך "יהודי חדש", שונה מהיהודי הגלילי "הישן". למטרה זו היא אימצה תפיסות חדשניות של חינוך והוראה. אלה התבססו על "הגישה הטבעית" ללימוד הלשון העברית, גישה שכללה גם לימוד חווייתי של המולדת באמצעות משחקים ושירים, טיולים, עבודה פיזית והכרת טבע הארץ בסביבה הקרובה והרחוקה; מסגרות של "חברות ילדים" ו"נעורים" בבתי הספר ובתנועות הנוער; אימוץ חלקי של "החינוך הפרוגרסיבי" האירופי והאמריקני, או בשמו העברי "החינוך המתקדם", ותנועות נוער כתוספת ללימודים הפורמליים בבית הספר. כרי להדגים גישות חדשניות להוראה בחינוך העברי בחרתי לרדג בקצרה בין חמש תחנות חינוכיות, הקשורות זו בזו דרך "כלים חינוכיים שלובים", ולעתים קרובות גם דרך אנשי חינוך בולטים שהפיצו אותן במערכת החינוך ה"יישובית" והישראלית (להרחבה ראו את ספרי בליים שלובים בחינוך הלאומי: הסיפור הציוני, מאגנס 2008).

"הגישה הטבעית": חינוך ציוני בתכניו ופרוגרסיבי בשיטותיו במושבות הגליל, 1899-1918

מערכת החינוך האזורית בגליל העליון של תחילת המאה הקודמת כללה את המושבות מטולה, משמר הירדן ויסוד המעלה, ש"בירתן" ראש פינה, וכן את העיר צפת. יצחק אפשטיין ושמוחה חיים וילקומיץ היו מנהלי בית הספר בראש פינה ושימשו גם מפקחים על בתי הספר באזור מטעם פקידות הברון רוטשילד ומי 1900 מטעם יק"א של הברון הירש. אפשטיין (וכן יהודה גרוזבסקי [גור] ודוד ילין) ביסס את "הגישה הטבעית" של לימוד "עברית בעברית", וזו השתכללה בתקופתו של וילקומיץ. הרעיון היה לימוד שפה באורח טבעי, כשפת אם, באמצעות כל החושים ובהתבסס על התעניינותו של הילד; לימוד מן הפרט אל הכלל, מן הקל אל הכבד, מהידוע ללא ידוע; לימוד חווייתי הכולל שירים ומשחקים - ובעיקר השפה ככלי של התחדשות לאומית, המקשר בין הלומד למולדתו בסביבה הקרובה והרחוקה.

בהנחייתו של וילקומיץ נערכו באזור כולו פעילויות חינוכיות "פרוגרסיביות" ולא פורמליות שכללו טיולי מולדת חינוכיים במקומות

היישוב וראשית המדינה, זכתה לתחייה בכתי ספר שונים. לדוגמה, בית הספר האזורי החדש של המועצה האזורית מגידו, שנוסד בשנת 1995 מאיחוד המוסדות החינוכיים "שומריה" ו"הרי אפרים", ולומדים בו ילדי קיבוצים, מושבים ויישובים קהילתיים, חידש את שיטת הנושאים. הוקמו בו שישה "מרכזי למידה רבת-חומיים" (מלר"תים), שבהם מיושמת שיטת הנושאים באופן משוכלל יותר מן המקור. בתוך מרכזים אלה נוצרות כל העת תכניות לימודים ייחודיות חדשות ושיטות מגוונות של הוראה ולמידה. הפיכת "שומריה", ראשון המוסדות החינוכיים של הקיבוץ הארצי, לבית הספר האזורי מגידו באמצע שנות התשעים חידשה את שיטת הנושאים שנוצרה לראשונה באותו מוסד שישים שנה לפני כן.

שיטות סיכום והערכה בבית הספר עממי א' בתקופת המנדט

אחד המורים והמנהלים הבולטים במושבות יבנאל ומנחמיה היה **זאב כרמי**, שאף השתלם קודם לכן תקופה ממושכת בראש פינה בימיו של וילקומיץ'. כרמי ניסה להעתיק את שיטות החינוך הגליליות ולשלב בחינוך העירוני את הקולקטיביות הקיבוצית שהחלה בדרגניה ב-1910. הוא עזב את מנחמיה ועבר למושבה ראשון לציון, שם הקים חברות מורים שהגתה רעיון של "דרגניה פדגוגית": "קבוצה שיתופית או לפחות קואופרטיבית של מורים, שיקיימו בית ספר מודרני ויתקיימו

הבינת-חומיות שהיו נהוגות בקיבוץ בשנות היישוב ונהוגות חלקית גם בימי המדינה. שיטת הנושאים התפתחה כתנועה הקיבוצית במתכונות שונות ובהדרגה. ראשיתה עם ייסודם של בתי הספר הקיבוציים הראשונים בכפר גלעדי (1921) ובעין חרוד (1924), בדרגניה (1926) וב"חברת הילדים לרגלי הגלבוץ", שהייתה פנימייה רביגלילית בשנים 1926-1929 בבית אלפא, בשיתוף הקיבוצים תל יוסף והפציבה. שניים ממבססי השיטה בבית אלפא היו יהודה פולני (שנמנה עם מייסדי "עממי א'", ראו להלן) ושמואל גולן, שלמד את לקחיה ונסע מטעם תנועת הקיבוץ הארצי לאירופה כדי להכיר שיטות בין-תחומיות ופנימייתיות דומות. גולן חזר למוסד החינוכי הראשון של הקיבוץ הארצי, "שומריה", לאחר הקמתו במשמר העמק בשנת 1931 והצטרף למיישמי השיטה במוסד העל-יסודי וגם בכיתות היסוד.

נושאי "שיטת הנושאים" נבחרו לאור עקרונותיו של החינוך הציוני-סוציאליסטי. בלימודים "הריאליסטיים" נלמדו, למשל, "השאלה היהודית בשפת המספרים", "שאלת המשק החקלאי", "ישראל בתפוצות (נתונים מספריים)", ו"ארץ ישראל וסביבתה". במדעי החברה והרוח "ההומניסטיים" נלמדו למשל "רעיונות סוציאליים בתנ"ך", "העם בנדרדיו" ו"התחייה הלאומית". שיטת הנושאים לקתה בקשיים מתמשכים ובתום שנות הארבעים נעלמה מהמוסד החינוכי (בית הספר הפנימייתי העל-יסודי) ונותרה בבתי הספר היסודיים בלבד. אך שיטת הנושאים, כמו שיטות אחרות שהומצאו ויושמו בתקופת

זאב כרמי 1964-1884



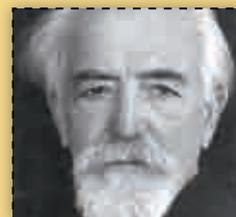
נולד בעיירה קטנה באוקראינה. בגיל בר מצווה עזב את בית הוריו, עמד בבחינות אקסטרניניות להוראה, נרד ללונדון ושם להורות בגליציה. ב-1908 עלה ארצה, השתלם ונרד בין בתי ספר שונים, נשלח למשך שנה להורות עברית בבית הספר אליאנס בפירות ואחר כך הורה וניהל את בתי הספר ביבנאל בשנים 1910-1911 ובמנחמיה בשנים 1912-1918. בתום מלחמת העולם הראשונה נרד לראשון לציון ולימד בה במשך שנה, אחר כך פנה להוראה ולניהול של בית הספר עממי א' בחיפה והתמיד בכך במשך 27 שנים. היה מנהלה הראשון של מחלקת החינוך של עיריית חיפה מ-1932 ועד לפרישתו.

שמחה חיים וילקומיץ' 1918-1871

נולד בעיירה קטנה ברוסיה בשנת 1871 ועבר הכשרה להוראה בוילנה. בשנת 1896 עלה ארצה ולימד במושבה רחובות עד 1899; אז עבר להחליף את אפשטיין במטולה ואחר כך ניהל את בית הספר בראש פינה עד מותו. בשנת 1903 מילא תפקיד מרכזי באספת היסוד של הסתדרות המורים העבריים בארץ ישראל שנערכה בזכרון יעקב, והיה שם ממעצבי "תכנית הליבה" של בית הספר הכפרי.



יצחק אפשטיין 1943-1863



נולד בעיירה קטנה ברוסיה בשנת 1863, למד ב"חרד" ואחר כך בבית הספר הריאלי באודסה. עלה לארץ ישראל בשנת 1885, ניהל את בית הספר החדש לבנות בצפת בשנים 1890-1895 ומונה למנהל בית הספר החדש במושבה מטולה. בשנת 1899 עבר לראש פינה. בשנת 1902 יצא ללימודים בלונדון שבשווייץ. בשנים 1908-1915 נטל פסק זמן מלימודיו ועבר לסלונקי לניהול בית הספר של כ"ח. אחר כך חזר ללונדון לסיום לימודיו, קיבל תואר דוקטור ושם ארצה בתום מלחמת העולם הראשונה. בשנים 1919-1923 ניהל את סמינר לוינסקי בתל אביב.



"חינוך בלתי פורמלי" ו"עקרון השירות" בבית הספר הריאלי בתקופת המנדט

ד"ר בירם, מנהלו האגדי של בית הספר הריאלי העברי בחיפה, ניסה לאחר מלחמת העולם הראשונה להקים בבית ספרו התיכוני חברת תלמידים וחינוך לעבודה בדומה לאלה שבעממי א', אך נכשל והנהיג את הריאלי כגימנסיה עיונית אירופית. הוא השתית את בית הספר על חינוך פורמלי לצורך "פיתוח השכל וכושר העבודה הרוחנית" (מתוך זיקה לערכי הרוח ומורשת היהדות) לצד חינוך לא פורמלי על בסיס "עקרון השירות" לקהילת בית הספר, לחיפה, ליישוב ולעם כולו. במסגרת זו הוא הקים ב-1919 את "שבט משוטטי הכרמל" של הצופים, סניף תנועת הנוער הראשון בארץ שפעל בחצר בית הספר בשעות שאחרי הלימודים, ואת "אגודת התלמידים" של בית הספר לתלמידים שלא היו חברי תנועות נוער. "האגודה" התבססה על ועדי מחלקות (כיתות) שהיו מיוצגים במועצת בית הספר ודאגו לחיי החברה והתרבות בבית הספר בשיתוף נציגי ההנהלה. מתחת לאספה הכללית והמועצה שניהלו את בית הספר פעלו מסגרות וולונטריות בתחומים מגוונים: אגודה לספורט, תזמורת וחוג דרמטי; חדר קריאה וחוגי תרבות ואמנות; עיתון; "אגודה לעזרה הדרית"; מועדון להוראה של ילדים עוזבים וסיוע למשפחות נזקקות בחיפה; "קלובים פוליטיים" ו"קלובים חברתיים" למפגשים אקטואליים וחברתיים של תלמידי הכיתות הגבוהות; "גורדים" שהתרימו והפיצו חומרי תעמולה לאומית – הקרן הקיימת לישראל, קנייה ושימוש ב"תוצרת הארץ", השלטת השפה העברית וסיוע לפליטים יהודים בחו"ל. בנוסף התקיימו בריאלי "ספורט שימושי", "מחנות הגנה ועבודה" בהתיישבות ו"קורסים למפקדים", כחלק מהחינוך הקדם-צבאי שפעל בשיתוף עם ארגון "ההגנה".

על עבודתם". שניים מחברי הקבוצה היו דוד אידלסון ויהודה פולני, שייסדו מאוחר יותר בתל אביב את "בית הספר העמלני" ו"בית החינוך לילדי העובדים" שהחליף אותו. פולני אף היה שותף לגיבוש "שיטת הנושאים". הקבוצה הוזמנה להקים את בית הספר כ"מכינות" עממיות, כיתות א'ד', בגימנסיות הרצליה בתל אביב ובית הספר הריאלי בחיפה, ובחרה לבסוף בבית הספר הריאלי. הביצוע נתקל בקשיי תקציב והחבורה המייסדת התפרקה.

ב-1920 הקים כרמי את עממי א' כבית ספר עצמאי ולא כ"מכינות" לריאלי. בית הספר הצטיין בחדשנותו הפדגוגית ושימש דוגמה לבתי ספר אחרים. נוסף על חברת התלמידים, על העבודה הפיזית, על שיטת העבודה העצמית ועל "שיטת הנושאים" הבינ-תחומיים הנהיג כרמי שלוש שיטות ייחודיות לסיכום והערכה של הנלמד. בסוף יום הלימודים התקיימה "שיחה כוללת" (ברוח שיטתו של המחנך האירופי ברטולד אוטו) בהשתתפות כל תלמידי הכיתות הגבוהות ומוריהם. במסגרת שיחה זו העלו התלמידים שאלות שלא נידונו ישירות בשיעורים, והמורים ותלמידים אחרים ענו עליהן ואף דחו את תשובתם עד לעיון במקורות. בדרך זו טופחו הרגלי השאלה והחקר, ההשכלה הכללית ותרבות השיחה. בסוף שנת הלימודים נערכה בכל רחבי בית הספר תערוכת הישגים כללית, ובה "הנושאים" שנלמדו, מחברות התלמידים, ציוריהם ותוצריהם כמלאכה ובחקלאות. התערוכה וההכנות לקראתה היוו שיא לימודי וכלי של "הערכה חלופית" לתלמידים ולמורים כאחד, שאף הוצג לפני קהילת ההורים ואורחים מבחוץ. בחודש האחרון ככל שנה התקיימו גם שני מחזוריים של קייטנות לכל ילדי בית הספר, ובהן הכינו התלמידים בעצמם את ארוחותיהם, ניהלו את השירותים השונים ועסקו בעמלנות לסוגיה.

ברוך בן יהודה

1893-1990

ברוך בן יהודה נולד בשנת 1893 בליטא, למד בחרד ובישיבה. בשנת 1911 עלה לארץ ישראל כדי ללמוד בגימנסיה העברית (גימנסיה הרצליה) שהוקמה ביפו והיה פעיל מאוד בין תלמידיה. בשנות מלחמת העולם הראשונה לימד כשנה וחצי בבית הספר בקבוצת דגניה, ועד 1919 בראש פינה. בשנים 1920-1924 למד באוניברסיטת בריסל, שם הוכתר



בהצטיינות כדוקטור למדעי הפיזיקה והמתמטיקה. בשנות לימודיו שימש גם מנהל בית ספר עברי ציוני והיה חבר הוועד המרכזי של "צעירי ציון". עם סיום לימודיו לימד

בגימנסיה הרצליה. בסוף שנת 1947 התמנה למנהל מחלקת החינוך של הוועד הלאומי ואחרי הקמת המדינה נתמנה למנכ"ל הראשון של משרד החינוך והתרבות. היה מנהל הגימנסיה הרצליה בשנים 1953-1966. ב-1979 קיבל את פרס ישראל.

ארתור בירם

1878-1967



נולד בעיירה ליד דרוזן, עבר מאוחר יותר עם משפחתו לדרוזן ואחר כך לברלין. למד בבית ספר יסודי ובגימנסיה נוצרית בדרוזן, אחר כך בגימנסיה ההומניסטית שבעיר הירשברג בשלזיה. מ-1897 ועד 1900 למד באוניברסיטת ברלין לימודי שפות ותרבות האסלאם וקיבל תואר דוקטור לפילוסופיה. באותה

עת ועד 1904 למד ב"מכון לחוכמת ישראל", שמוריו היו דוקטורים מומחים בתחומי ההלכה, התלמוד ומחשבת ישראל, הוסמך לרבנות "ליברלית" ובמשך תקופה קצרה אף שימש רב קהילת פוטסדאם שליד ברלין. באוניברסיטת ברלין שב והתמחה בין השנים 1904 ל-1910 בלימודים קלאסיים ובפילוסופיה כללית וקיבל תואר דוקטור נוסף על מחקר מצטיין בכתבי אפלטון. בכל לימודיו היה פעיל מאוד באגודות הסטודנטים היהודים. הורה בגימנסיה גרמנית והחליט לעלות לארץ ישראל. התמנה מטעם רשת "העזרה" למנהל "הריאלישולע" שליד "הטכניקום" בחיפה. משפרצה "מלחמת השפות" ב-1913 שב והוזמן על ידי ההסתדרות הציונית לנהל את אותו בית ספר – הריאלי העברי בחיפה. ב-1914 עלה ארצה והחל בתכנון עבודת בית הספר ובניהול, אך משפרצה מלחמת העולם הראשונה התגייס לצבא הגרמני. בתום המלחמה ניהל כממלא מקום את בית מדרש למורים העברי בירושלים במשך שנה, ומ-1920 ועד 1948 שב וניהל את הריאלי. מאז ועד 1953 הקים וניהל את בית המדרש למורים ולגננות שליד בית הספר הריאלי.

תכנית הטיולים בגימנסיה הרצליה

מורי תל אביב הגיעו למושבות הגליל בזמן מלחמת העולם הראשונה לאחר שהוגלו בידי הטורקים יחד עם שאר תושבי תל אביב ויפו וכל תלמידיהם, כדי למנוע קשר בינם לבין הבריטים שעמדו לכבוש את ארץ ישראל. הם לימדו בגליל את ילדי הגולים ואת ילדי המושבות ששולבו באותן כיתות, תרמו את החדשנות החינוכית התל אביבית ובה בעת נתרמו מהמושבות וחדשנותן, בין השאר בטיולים בסביבה הקרובה והרחוקה. אחר המורים הללו היה ברוך בן־יהודה מגימנסיה הרצליה בתל אביב, שבשנות המלחמה לימד בדגניה ואחר כך אצל וילקומיץ בראש פינה, שם פיתח מאוד את אגודות הנוער. בן־יהודה היה מחנך מקורי ויוצא דופן שטיפח בגימנסיה את קבוצת המייסדים של תנועת הנוער "מחנות העולים", היה ממקימי ומפעילי "מועצת המורים למען הקק"ל" בימי היישוב והמדינה, היה המנכ"ל הראשון של משרד החינוך והתרבות וסיים את הקריירה החינוכית שלו בתפקיד מנהל גימנסיה הרצליה. הוא היה ממבססי תכנית הטיולים של הגימנסיה בימי היישוב כחלק מובנה בתכנית הלימודים. התכנית החלה עוד ב"מכינות", כיתות א"ד, במתכונת של סיורים קצרים בתל אביב כחלק מיום הלימוד. בכיתות הגימנסיה עצמה היו טיולים יומיים על פי שכבות הגיל, להכרת תולדות הגימנסיה וחלקה בהקמת תל אביב; למקווה ישראל (בית ספר עתיר זכויות ציוניות שהגימנסיה הקימה עמו מגמה חקלאית לבגרות); להכרת נחל הירקון והערבים שחיו לידו; לטקס הנוכה שנתי בקברות החשמונאים במודיעין ועוד.

הטיולים הגדולים של הגימנסיה נערכו בחופשת הפסח, ובשנותיה הראשונות נמשכו כשבועיים והגיעו אף לעבר הירדן המזרחי, שהיה מחוץ אוטופי להתיישבות ציונית. במשך השנים גובשה תכנית קבועה לטיולים

השנתיים בגימנסיה. במכינות יצאו למשך יום שלם למושבות השרון שנוסדו בעלייה הרביעית, סמוך יחסית לתל אביב. הטיולים בכיתות ה"ו" הוקדשו להכרת מפעלה ההתיישבות של העלייה הראשונה. בכיתה ז', בגיל בר מצווה, הוקדש הטיול בן היוםיים לבירת הנצח ירושלים, סביבותיה וים המלח. מכיתה ח' ועד י"ב ארכו הטיולים השנתיים שישה ימים, ובמסגרתם הושלמה ההיכרות עם חבלי ההתיישבות הציונית האחרים – בכיתה ח' מושבות "השומרון" דאז ומישור החוף הצפוני; בכיתה ט' עמק יזרעאל, בכיתה י' הגליל העליון, בכיתה י"א הגליל העליון וב"ב הוקדש טיול הסיום של הגימנסיה לעבר הירדן המזרחי. אזורי הטיולים נבחרו כדי להדגיש את תרומתם למפעל הציוני, אך ככולם נלמדו גם הארכיאולוגיה וההיסטוריה הקדומים בחיי העם.

הדגמתי באמצעות בתי הספר במושבות הגליל, שיטת הנושאים בבתי הספר הקיבוציים, עממי א', הריאלי בחיפה וגימנסיה הרצליה בתל אביב רק מעט מהחלוציות הפדגוגית של החינוך הציוני בימי היישוב וראשית המדינה. מה שאפיין את הניסיונות החינוכיים החדשניים הוא השפעה הדרגתית בין בתי הספר הללו והשראות פרוגרסיביות ולא פורמליות מאירופה ומארצות הברית. סוכני החדשנות היו אישי החינוך הבולטים במערכת החינוך הלאומית – וילקומיץ, כרמי, בירם, ברוך בן־יהודה, פולני, גולן ואחרים. אנשי החינוך הללו ובתי הספר שהקימו והנהיגו הקרינו על מערכת החינוך כולה. כל החידושים שהנהיגו בחינוך ובהוראה פעילים גם בימינו, אלא שהכותרות השתנו והמתכונת משוכללת יותר ומבוססת מחקר. מכאן שלימוד ההיסטוריה של החינוך יכול לסייע בעיצובן של גישות חדשות לחינוך ולהוראה.

פרופ' יובל דרור הוא היסטוריון של החינוך בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת תל אביב

שמואל גולן

1960-1901

נולד בעיירה בגליציה, רכש השכלה תיכונית ואוניברסיטאית. כבר ב־1917 הצטרף לתנועת השומר הצעיר והיה פעיל מאוד בקני התנועה בווינה ובלבוב ואף בהנהגה הראשית של התנועה. ב־1920 עלה ארצה. בשנים 1924-1928 היה חבר בבית אלפא ושימש, יחד עם פולני, מחנך בחברת הילדים הראשונה. ב־1930 נשלח מטעם השומר הצעיר לפעילות חינוכית בשומר הצעיר באירופה, השתלם בפסיכואנליזה בברלין ולמד מניסיונם של בתי ספר פרוגרסיביים שונים. ב־1933 חזר ל"מוסד החינוכי" במשמר העמק שהיה שותף לתכנונו. היה פעיל מרכזי בתחומי חברה וחינוך בקיבוצו ובקיבוץ הארצי, נמנה עם המורים ומעצבי הדרך של סמינר הקיבוצים בתל אביב וסמינר אורנים. ייצג את תנועתו בארגונים חינוכיים שונים.



יהודה רון־פולני

1983-1891

נולד ב־1891 בעיירה בדרום רוסיה. למד ב"חדר מתוקן" ובמסגרות אחרות בעיר ניקולייב. ב־1906, בהיותו בן 15, נשלח להמשך לימודיו בארץ ועד 1910 למד בסמינר "עזרה" בירושלים. בשנים 1911-1912 לימד בבית ספר עממי בראשון לציון ובשנתיים הבאות נסע ללייפציג ולציריך להשתלמות בפדגוגיה ובמלאכה. ב־1915 שב ולימד בתל אביב. בשנות מלחמת העולם הראשונה לימד באלכסנדריה ובבולגריה. עם שובו לימד ב־1920 בגימנסיה הרצליה בתל אביב ולאחר מכן הצטרף לדוד אידלסון בהקמת שני בתי ספר יסודיים: בית הספר העמלני בדגם של קרשנשטיינר ובית החינוך לילדי עובדים שהחליף אותו והיה לחלק מ"זרם העובדים". ב־1927 השתתפו השניים בהקמת חברת הילדים הראשונה בבית אלפא. כעבור שנה חזר לתל אביב ואחר כך ריכז במשך שמונה שנים את חברת הילדים בבן שמן. בשנים 1936-1940 עבר בבית אלפא וריכז בה את חברת הילדים. היה ממקימי בית החינוך המשותף של גוש זבולון בשנות הארבעים, וניהל אותו עד צאתו לפנסיה ב־1953. לימד בסמינר הקיבוצים בתל אביב ובסמינר אורנים והיה פעיל מאוד בשורה של ארגונים חינוכיים.





הוראת היסטוריה

הוראת ההיסטוריה שרויה במתח בין אתגרים סותרים: לספר סיפור היסטורי מעורר הזדהות ומאפשר הבנה, ופיתוח חשיבה ביקורתית מפרקת סיפורים. מורים ומורות להיסטוריה יכולים להפוך אותו למתח בריא | **צפירי גולדברג**

בין סיפור משמעותי לחשיבה ביקורתית

רשימת גורמים לסייע לי בהבנת זהותי האישית ומקומי בתוך הרצף ההיסטורי? בלא ממד אנושי המאפשר הזדהות, קשה לקשר בין הסיפור הקולקטיבי לסיפור האישי.

מורה אחראי חייב לוודא שתלמידיו ישננו רשימות מקורדות של גורמים או יעברו את ספרי הלימוד ואת דבריו ל"רשימת מכולת" נוחה לזכירה כדי שיצליחו בבחינות, אך הוא חייב גם לקבל אחריות על ההבנה ההיסטורית של תלמידיו ועל יכולתם להפיק משמעות מן המידע ההיסטורי. כיצד, אם בכלל, יכולים המורים להיסטוריה לבצע את שתי המשימות השונות, אם לא סותרות, בנסיבות הבית-ספריות?

נרטיב ומשמעות

אם נדמה את פריטי המידע היחידים לחרוזים, הרי שהחוט המקשר ביניהם הוא הבנה. אפשר לטעון כי רשימות המושגים עצמן הן חוט מקשר וכי אפשר להעמיק את הבנת המושגים ולבחון אותה בעזרת בנייה של מפת מושגים, למשל מפה הממיינת גורמים לפי תחומים ומקשרת ארגונים או זרמים בתוך תנועה לפי קשרי תמיכה או התנגדות. כך למשל אפשר להראות שכל אחד מהגורמים המרוכזים ליציאת הבריטים מארץ ישראל לא פעל בנפרד. קישור גרפי יכול לארגן את הגורמים שפעלו יחד בתחום מסוים, כגון השפעה על דעת קהל, ולהראות את ההשפעה ההדדית בינם לבין גורמים בתחום אחר – למשל גורמים כלכליים. זהו אכן צעד קדימה לפיתוח הבנה מופשטת של קשרים, אלא שארגון גרפי של מושגים בהיסטוריה אינו מספיק בעיניי; הוא אף עלול במקרים רבים להפוך ל"עוד מאותו הדבר" – עוד חומר שיש לשנן לבהינה (ולשכוח

ה חשיבה על גורמים מבניים ככוח שמניע מהלכים היסטוריים, בניגוד לעלילותיהם ושאיפותיהם של מנהיגים או לדיפלומטיה של החלונות הגבוהים, למשל, היא מאפיין של "ההיסטוריה החדשה" שהתפתחה באירופה שלאחר מלחמת העולם השנייה. למן שנות השבעים חדרה גישה זו גם אל לימודי ההיסטוריה בבית הספר. בד בבד, ולא בלי קשר לגישה זו, החלו היסטוריונים בעולם, ומעט מאוחר יותר גם בישראל, לעמוד על עצמאותם המקצועית ולנסות לנתק את כתיבת ההיסטוריה מתכתיבים וצרכים לאומיים כגון פיתוח נאמנות ולכידות. התוצאה של גישות משולבות אלו הייתה תכניות לימודים וספרי לימוד שרכיב הנרטיב ההיסטורי שבהם, אותו נרטיב המבוסס על פעולותיהם של גיבורים מעוררי השראה, הלך ונעלם. גם העם או המדינה חדלו להופיע כגיבור קולקטיבי שסיפורו מעורר הזדהות רגשית. את מקום הנרטיב העלילתי תפסו במידה רבה הסברים מרובי גורמים ותוצאות המנוסחים בשפה ניטרלית ככל האפשר. שינויים אלה הם התפתחות מבורכת המקרבת את ההיסטוריה הבית-ספרית אל הדיסציפלינה המחקרית ומשחררת אותה מן הצרכים המניפולטיביים שהתגייסה למענם בעבר. אך להתקדמות זו יש מחיר: התלמידים מתקשים להתחבר – אין סיפור להתחבר אליו; קשה להתחבר לרשימת גורמים.

הקושי להתחבר לרשימת גורמים מתבטא בשני כיוונים: (1) התלמידים מתקשים לחבר את פרטי המידע למכלול שאפשר לזכור; (2) גם כאשר הם מצליחים לזכור – בסיוען של טכניקות זכירה תוצרת בית וחוזר – הם מתקשים להפיק מהם משמעות. כיצד בדיוק יכולה



איור: רות גוילי

בעלי רצון וכוונה. ביטוי להאנשה כזאת מגולם בתיאור של עם או של מעמד כנאבק להשיג משהו.²

לטענת חוקר הספרות וההיסטוריה היידן וייט, ביסוד כל נרטיב, ובכלל זה נרטיב היסטורי, נמצא דגם עלילה מוכר העונה על תבניות תרבותיות מושרשות. כך, במהלך שמיעה או קריאה של סיפור אנו מזהים אותו כעונה למשל על הדגם של טרגדיה (נפילתו של גיבור חיובי) או על הדגם של מלודרמה (ניצחון הצדק לאחר תהפוכות), ומפיקים ממנו משמעות. לדוגמה, אוסף הגיטושים הדיפלומטיים של הרצל ומנהיגי הציונות המדינית עשוי להיזכר כטרגדיה (עם דגש על מות הגיבור שלא הספיק להגשים את שאיפתו) או כמלודרמה (עם דגש על קבלת הצהרת בלפור כמימוש תכנית הציונות המדינית של הרצל). במסגרת שני דגמי העלילה הללו יקבלו האירועים משמעות עמוקה יותר מבמסגרת רשימה

אחריה). עצם ההבנה שכמה פריטים ומושגים שייכים לאותו "סוג" או נמצאים על אותו מסלול סיבתי אינה פתרון לחוויית המשמעות שאמורה להיווצר מהבנת הסיפור ההיסטורי. אני רוצה לטעון כי החוט המקשר החיוני להבנה היסטורית, האמצעי היוצר תחושה של מסלול, הוא חוט העלילה – הנרטיב.

נרטיב כחוט עלילה וכתבנית הבנה

הנרטיב הוא כנראה האמצעי השגור והעתיק ביותר בידי בני אדם לשם הפקת משמעות מאירועי העבר. נרטיב "קלאסי" הוא סיפור עם התחלה, אמצע וסוף, שבו הגיבורים מתמודדים עם בעיות ומביאים אותן אל פתרון. תיאור נרטיבי של העבר נוטה לכן להרגיש גיבורים ודמויות, או אף להאניש קבוצות או גורמים אנונימיים בתור גיבורים קולקטיביים



מוכר המתרכז סביב פעולות גיבורים. תפקיד המספר הזה מוטל עלינו, המורים והמורות להיסטוריה. בניסיונו לייצר הבנה ומשמעות, עלינו לשנס מותניים ולעטות על כתפינו את גלימת מספרי הסיפורים.

האם לשם פיתוח הבנה, טיפוח זיכרון ועשיית משמעות על המורה להיסטוריה לקבל על עצמו את תפקיד זקן השבט? האם עליו לרקום לתלמידיו סיפור עבר קולקטיבי לכיר, דרמטי, המהדהד דגמי עלילה מוכרים ומספק צורכי זהות?

התשובה היא כן, במידה מסוימת. כשם שאין תחליף לתפקיד של ההיסטוריה בתור סיפור קבוצתי, אין תחליף למורה להיסטוריה כמספרת הסיפור הקבוצתי. את הרשימות השיטתיות המסייעות לזכירת אירועים וגורמים אפשר למצוא באתרי סיכומים באינטרנט (גם רבים מאתנו המורים מחפשים אותן שם), אולם סיפור משמעותי קשה למצוא ברשת. אולי אין לנו זמן, משאבים והכשרה להפוך ליוצרי ידע היסטורי, אך יש לנו יכולת להפוך ליוצרי סיפור היסטורי, ליוצרי משמעות. מספר הסיפורים אינו בהכרח הסופר, אולם הוא שמעניק משמעות לסיפור. אם אנו רוצים שתלמידינו יפיקו משמעות מן ההיסטוריה, עלינו להיות מוכנים לחזור ולהפוך ליוצרי משמעות, כלומר לספר בעצמנו ולהחיות באמצעים נרטיביים (ספרות, שירה, ביוגרפיה, סרטים עלילתיים) את החומר ההיסטורי.

אך התשובה לשאלה "האם להפוך למספרת סיפורים?" היא גם לא, במידה מסוימת. העוצמה הרגשית של סיפור זיכרון קבוצתי היא גם סיכון ומכשול עבור היבטים מסוימים של הבנה היסטורית ועבור מטרות אחרות של הוראת ההיסטוריה. חלק מהבנת מקצוע ההיסטוריה כולל הכרה בהישענותה של הכתיבה ההיסטורית על בדיקה ביקורתית של עובדות ועל קיומה של יותר מפרשנות אחת שלהן. אולם כאשר סיפור עבר קבוצתי מסוים מארגן את העובדות באופן המוכן לנו ועונה על צרכינו יש חשש שנתנגד לשנותו, גם כאשר מוצגות לנו ראיות המפריכות חלקים ממנו. אנו גם עלולים לדחות סיפור המארגן את העובדות בדגם עלילה שפוגע בדימוי הקבוצתי שלנו, למשל כפי שקורה לעתים במפגש של תלמידים ישראלים יהודים עם מחקר היסטורי עדכני בנושא מלחמת העצמאות הכולל גם ראיות למקרי גירוש והריגת תושבים ערבים לא מושימים. במקרים אחרים הנרטיב הישראלי-יהודי עלול לבלום אף היכרות ראשונית עם הנרטיב ההיסטורי הפלסטיני – נרטיב המעוצב בדגם טרגי, שבו הצהרת בלפור והחלטת החלוקה הן גול והקמת מדינת ישראל היא חורבן (הנכבה). תלמידים ובוגרים רבים אינם יכולים לשאת את הרעיון שמישהו ישתמש בדגם העלילה של חורבן, הייחודי כל כך להיסטוריה היהודית שלנו, ויחיל אותו דווקא על רגע הגאולה בסיפור העבר הקבוצתי שלנו. מה נדרש אפוא לנטרול הסיפור ההיסטורי מן היסוד הגלום בו, המחבל בהבנה ההיסטורית, בהבנה שיש יותר מהיסטוריה אחת?

חשיבה ביקורתית

חשיבה ביקורתית היא אידיאל חינוכי החורג מהוראת היסטוריה וחל על כל תחומי הדעת הנלמדים בבית הספר. התמצית של אידיאל זה היא הקניית היכולת להעריך באופן מושכל טיעונים, טענות ומידע. הערכה זו מבוססת על הבחנה בין ידיעה לדעה. כך למשל, בקריאה במקור היסטורי ראשוני או בספר היסטוריה התלמיד נדרש להבחין בין דעה, המובלעת בשם תואר כגון "תבוסתנים" או "פטריוטים", לבין מעשי הדמויות המתוארות, כגון הימנעות מעימות עם מעצמה או מרידה נגדה.

או טבלה של המפגשים של הרצל עם מנהיגי המעצמות והגורמים לכישלונם. אפשר אף לומר כי מיקום האירועים בדגם כזה או אחר של סיפור מאפשר הבנה שלהם, שכן הבנה היא ביסודה חיבור והתאמה של מידע חדש אל תבנית מוכרת.

נרטיב היסטורי כבסיס לדימוי קבוצתי ודימוי עצמי

ארגון אירועים על פי דגם מוכר מכונה "העללה". נראה שהאנשה והעללה הן הגורמים המרכזיים לעוצמת הנרטיב ככלי להבנת העבר ובעיקר להזדהות עמו. אכן, יחידים וקבוצות נוטים לאחוז בעוצמה בנרטיבים שלהם על העבר, שכן הם קשורים קשר עמוק לזהות הקבוצתית שלהם. הידע הנוגע לעבר הלאומי, כמו הידע על העבר המשפחתי, מאורגן לרוב בסיפורים. סיפורים שזורים עובדות לעלילה, מקנים להן מטען רגשי ומזמינים הפקת לקח. הזיכרון הקולקטיבי שלנו אינו מועבר בתאריכים, בסיסמאות או בסמלים חזותיים; כל אלה מקבלים את משמעותם מהסיפורים ומדגמי העלילה.

אולם עוצמת הנרטיב נובעת לא רק מהעובדה שהוא מעניק משמעות לאירועים; המשמעות שנרטיב היסטורי נותן לאירועים כוללת גם אמירה על הקבוצה שהוא עוסק בה. לרוב סיפור קבוצתי כזה מעוצב כך שיאשש דימוי עצמי חיובי של הקבוצה ויצדיק את פעולותיה. כוונה למשל הנרטיב הקלאסי של תולדות עם ישראל, ששיאן הוא השואה והחלטת האו"ם על הקמת מדינה יהודית. סיפור כזה ישתמש למשל בדמותו של ניצול-מעפיל כגיבור המקשר בין שואה, מאבק והשפעה על החלטות מדיניות. כך מודגש שעם ישראל זכה בארץ ישראל "על פי משפט האומות" לאחר קרבן ומתוך נכונות לפשרה. כלומר, הסיפור מעצב דימוי חיובי של מעבר (מלודרמטי) מחורבן לגאולה ומקנה לגיטימיות למדינה החדשה.

דימוי עצמי קבוצתי חיובי הוא אחד היסודות של דימוי עצמי אישי חיובי. זו הסיבה שליחידים יש צורך בסיפור עבר קבוצתי חיובי. סביר להניח שהצורך הזה חזק במיוחד בקרבם של מתבגרים העוסקים באינטנסיביות בעיצוב הדימוי העצמי שלהם. אמנם, לנו המורים נדמה שאין כל סיכוי שתלמידנו ייעזרו בהיסטוריה שלמדו בבית הספר לעיצוב דימוי עצמי, שהרי נראה שהדימוי העצמי שלהם מבוסס כרגע בעיקר על מידת התאמתם לדמות גיבורי סדרת הטלוויזיה של אתמול ועל התקבלותם לקבוצה "הנכונה" בכיתה. אך ייתכן שהדבר נובע מן העובדה שאיננו מציעים להם סיפור היסטורי גדול להזדהות עמו. בהיעדר סיפור היסטורי, התלמידים מתקשים להבין – לקשר בין אירועים – ולא זו בלבד אלא שהם מתקשים גם להזדהות ולמוגז את הסיפור הקולקטיבי בסיפור האינדיווידואלי שלהם.

מורים כמספרים

אך אנו, המורים להיסטוריה, איננו חייבים להעמיס את כל נטל האשמה על כתפינו הדלות. אנחנו עובדים עם מילים ורעיונות בתרבות שהופכת חזותית יותר ומבוססת על תקשורת המונים. אנחנו מלמדים על פי תכנית לימודים מקוטעת המקשה על יצירת סיפור לכיר, לקראת מתן תשובות המבוססות על פרטי מידע מקוטעים. ספרי הלימוד שבאמצעותם אנו מלמדים דלים בעלילות שלמות וקליטות. עם זאת עלינו לזכור שתכניות הלימוד, ספרים ובחינות הם רק אמצעים ומשאבים שנתונים בידינו, והשאלה היא אם נעז לשזור אותם על חוט עלילה. ההבדל בין ספר לסיפור (נרטיב) הוא שבסיפור יש מישהו שמספר לנו, מעורר את הזדהותנו, ובד בבד מבנה את האירועים לתוך דגם עלילה

ההיסטורי שהתלמיד אוהב בו יקשה עליו מבחינה שכלית ורגשית, שכן הוא מערער את הסיפור שעמו הוא מזדהה. יתר על כן, החלפת נרטיב היסטורי אחד בנרטיבים אחרים תקשה על התלמיד לזכור ולהבין – לשפע המאורעות נוספו עתה שפע פרשנויות. העומס על הזיכרון גדל וכך גם הקושי לעבור את הבחינה.

לאן מכאן?

האם חזרנו לנקודת ההתחלה? האם הניסיון לנטרל את הנרטיב ההיסטורי מהיסוד מחולל ההזדהות ומעצב הזהות המובלע בו מחזיר אותנו להתמודדות עם רשימות של גורמים וקטעי מידע קשים לזכירה, להבנה ולהתחברות? לא בהכרח. אכן, יש מתח בסיסי בין חשיבה ביקורתית לחשיבה סיפורית. יש מתח בין הבנה בעזרת הזדהות עם גיבורי נרטיב לבין הבנה של האופן שבו העבר נחקר ומומצא. אך אין צורך להביא את המתח הזה לכדי פיצוץ בכיתה. אין כאן יסודות דיכוטומיים אלא יסודות משלימים שעל המורה להקדיש להם זמן ותשומת לב נבדלים על פי סדר העדיפויות שלו. לי נראה שבחקשור של ימינו המשימה הרוחקת ביותר היא להעצים את יכולתנו, המורים והמורות להיסטוריה, להעניק משמעות, כלומר להיות מספרים של ההיסטוריה כסיפור קבוצתי. בד בבד יש לחדר, בעיקר בכיתות הגבוהות, את הבנת ההיסטוריה כמקצוע, שנקודות מבט שונות וסותרות הן חלק פנימי שלו. פיתוח כישורים של חשיבה ביקורתית חיוני לא רק לשם הבנת טבעו של העיסוק בהיסטוריה, אלא לחיים בכלל, ואין תחום המעניק הזדמנות טובה לכך כמו ההיסטוריה.

ומה באשר לחשש שמפגש עם מקורות סותרים ופרשנויות סותרות יערער את סיפור העבר הקבוצתי שיש לתלמיד ובעקבות זאת יערער את דימויו העצמי או את זהותו? אף שלא רבים עסקו בכך, התמונה העולה כרגע ממחקרים חינוכיים בתחום אינה כה מאיימת. אמנם, נראה שבאופן כללי קשה לבני נוער לגבש בכוחות עצמם נרטיב ברור וכולל. עם זאת כאשר הם אוזנים בנרטיב כזה או מעצבים אותו בעזרת מוריהם הוא נוטה להיות יציב למדי. תלמידים ייטו לשמר סיפור עבר קבוצתי גם לאחר שגילו או קיבלו מידע המערער אותו. השפעת המפגש עם נרטיב נגדי או השימוש בחשיבה ביקורתית לא ירסקו את תחושת הזהות ואת הדימוי העצמי שנרטיב היסטורי ברור מעניק. למעשה, הצורך לעמוד על סיפורך לנוכח סיפורים אחרים עשוי לעתים קרובות דווקא לחזק אותו.

אם אנו, מורות ומורים, נעזו לשוב ולהפוך לשוורי סיפור משמעותי, יש סיכוי שחוט העלילה המשמעותית ישמש לתלמידנו גם חוט שדרה לגב זקוף וגמיש יותר של זהות. מרכז פנימי כזה יהיה גמיש דיו גם כדי לעמוד במפגש ביקורתי עם מקורות וחטי עלילה סותרים. □

ד"ר צפירי גולדברג הוא מורה להיסטוריה בבית ספר גבעת גונן בירושלים

ברמה גבוהה יותר של חשיבה ביקורתית, כאשר התלמיד נתקל בטענה הנוגעת למצב אירועים נתון או לקשר סיבתי, הוא נדרש לבדוק אם מובאת ראיה התומכת בטענה, מה מידת אמינותה ועד כמה ההסבר הניתן לה מחזק את הטענה. כך למשל, אם פגשנו בטענה שהמהפכה התעשייתית הרעה את מצבו של הפועל, עלינו לחפש אם יש בצדה מידע על שחר הפועל או תנאי מגוריו לאורך תקופת המהפכה התעשייתית.

בגישה רדיקלית מעט יותר, חינוך לחשיבה ביקורתית מבקש להצביע על הקשרים בין עמדה לכוח. כאן נדרש התלמיד להסביר איזה אינטרס משרתת עמדה מסוימת או "ידע" מסוים. גם כאשר מוצג תיאור יחיד בטון ניטרלי, מדעי כביכול, התלמיד ידרש לזהות מאיזון נקודת מבט מתארים האירועים והעובדות ואילו נקודות מבט אלטרנטיביות מושמטות. אף שמדובר ברמה גבוהה של ניתוח ביקורתי, הפרקטיקות הייחודיות והמהותיות של מקצוע ההיסטוריה תומכות בה וזמנות אותה.

מורה המבקש לפתח חשיבה ביקורתית בהיסטוריה יוסיף להצגת נרטיב ברור של אירועים גם לימוד של מקורות שונים ופותרים על אירועים אלו, כדי לגבש מיומנויות התומכות בהבנה היסטורית. ראשית, בהנגדת מקורות אפשר לעתים לזהות גרעין משותף של עובדות, בהבדל מדעות ומחשבים. שימוש במקורות שונים וסותרים יפתח את התוכנה ש"לאותם" אירועים אפשר לתת פרשנויות שונות. בהמשך אפשר לתרגל הערכת ראיה היסטורית, כלומר ללמד את התלמידים להעריך איזה מקור מהווה ראיה חזקה יותר ובאיזו טענה הוא תומך. ולבסוף, אפשר "לעבוד" על המושג המכונן של כתיבת ההיסטוריה – נקודת מבט. המושג הזה מסביר כיצד נוצרים נרטיבים ותיאורים היסטוריים שונים וסותרים. מושגים כגון הטיה, אינטרס וכוח מסבירים כיצד נוצרת נקודת המבט ההיסטורית. מורה המבקש לטפח חשיבה ביקורתית עשוי לטפל גם בהם.

שימוש במקורות (ראשוניים או משניים) שונים וסותרים מתאים במיוחד בשני מקרים. (1) להעשרה בהוראת אירועים נקודתיים שעוררו מחלוקת והצמיחו תיאורים סותרים עוד בזמנם, למשל העימותים בין האצ"ל להנהגת המוסדות הציוניים סביב "הסוזון", פיצוץ מלון המלך דוד ופרשת אלטלנה; (2) לסיכום תופעות רחבות וארוכות טווח, כגון המהפכה התעשייתית, המשבר הכלכלי הגדול של 1929 או העלייה הגדולה לישראל בעשור הראשון. במקרה הראשון נוח יותר להשתמש לפיתוח הבנה של הערכת ראיה, הצלבה ונקודת מבט. במקרים מהסוג השני מומלץ להשתמש לשם הבנה במושג הפרשנות כבסיס לקביעת עמדה אישית על התופעה.

תלמיד שהבין כיצד ייתכנו תיאורים שונים של אותו אירוע, אילו נקודות מבט הם משקפים ועל אילו אינטרסים הם עונים עשוי להיות פתוח יותר לקיומו של סיפור היסטורי אחר ולבחינת הנרטיב שהוא מחזיק בו. יש שיראו בפתיחות כזאת הישג ויש שיראו בה איום. כך או כך, זוהי עמדה כלפי ידע החיונית להבנת הדיסציפלינה ההיסטורית, להבנת הדרך שבה ההיסטוריה נכתבת (וגם נעשית).

אך בנקודה זו אנו מגלים כי נקלענו לסתירה או למתח בין שני היבטים של ההבנה ההיסטורית: בין הנרטיב, המעניק הבנה ותחושה של רציפות יציבה, לבין ההבנה שהוא נכתב מנקודת מבט מסוימת, "אינטרסנטית" או "שירורית". אמנם, ייתכן שהמפגש עם מקורות שונים וסותרים יגרום החילה לתלמיד לתחושה שאין אמת בהיסטוריה ושלכן אי אפשר לדעת מה קרה בעבר ואין טעם לנסות ליצור סיפור עבר מהימן ולכיה. ייתכן גם שהמפגש עם מקור הסותר את הסיפור

הערות

1 מעניין לציין שההתנסחות ניטרלית כזאת הייתה מטרה להתקפות של פוליטיקאים ואינטלקטואלים, בעיקר מן הימין, שראו בה ביטוי לפוסט-ציונות או לאנטי-ציונות. אלא שתוצאות ההתקפות היו לא דווקא חזרה ליצירת סיפורים הירואיים, אלא נטייה חזקה יותר לניטרליות ולהצגה של עובדות וטולות עמדה ופרשנות, אולי כדי להימנע מחשף להטפה לדעה כלשהי.

2 בפועל רק ארגונים הכוללים שיעור זעיר מכלל קבוצות אלה יכולים לנהל מאבק מכוון, ולרוב הם מורכבים מעלית כלשהי ומבטאים אינטרס צר בהרבה מהאינטרס של כלל הקבוצה.



קריירה

של הוראה טובה

הדיון באיכותה של ההוראה, כמו למשל הדיון שהתנהל מעל דפי **הד החינוך** (אוגוסט 2008), נוטה להתעלם מהתלות של ההוראה בקריירה המקצועית של המורה. בכל שלב בקריירה - יש ארבעה כאלה - יש להוראה מאפיינים מיוחדים | **יזהר אופלטקה**

ולתפיסת עולמו. אלה מושפעים מגיל, מוותק ומגורמים אחרים בחייו המקצועיים של המורה.

גישת שלבי הקריירה

נקודת המוצא של גישת שלבי הקריירה היא שאנשים מתקדמים לאורך סדרה של שלבים המובחנים זה מזה במהלך הקריירה שלהם וכל שלב מאופיין בעמדות, בהתנהגויות, בדפוסי יחסים, בצורכי התפתחות ובהיבטים ייחודיים של עבודה. אנשים הנמצאים באותו שלב קריירה מספקים את צורכי העבודה שלהם בררכים דומות. הטענה המרכזית של גישת שלבי הקריירה היא שאפשר לאפיין תהליכים של שינוי בעבודתו של בעל מקצוע מסוים - ובכלל זה המורה - בהתאם לשלבי הקריירה שהוא עובר. בעלי מקצוע משנים את עמדותיהם כלפי העבודה ואת התנהגויותיהם המקצועיות כאשר הם עוברים משלב אחד בקריירה לשלב לאחר. לכן, כאשר אנו מעריכים את איכות ההוראה של מורים עלינו לעשות זאת על פי שלב הקריירה שבו הם נמצאים.

למורים בשלבי קריירה שונים יש מטרות ודילמות שונות זו מזו; גם ההתנסויות האישיות שלהם שונות בכל שלב, בהתאם לגילם, מינם וסוג בית הספר שבו הם עובדים (יסודי או תיכון). כל אלה משפיעים על רצונם ועל יכולתם לרכוש מומחיות בהוראה. זאת ועוד, המשימות וההתנסויות בכל שלב קריירה עשויות להיות שונות זו מזו. למורה חדש, למשל, יש משימות והתנסויות שונות משל מורה על סף יציאה לפנסיה.

לוותק ולגיל יש השפעה גם על השקפות העולם החינוכיות. לדעתו של יורם הרפז "הוראה טובה עשויה מהשקפת עולם חינוכית (איריאולוגיה) מודעת, מנומקת ומחויבת להווייתה ולזהות של המורה, בתוספת טכניקות הוראה (טכנולוגיה) משוכללות ומוכחות הנובעות מהשקפת עולם זו" (שם, 60). אך כלום איננו משנים השקפות עולם לאורך חיינו? האין לוותק המקצועי שלנו השפעה כלשהי על השקפת

ה עיסוק במאפיינים של מורים טובים יותר ופחות ובמאפיינים של הוראה טובה יותר ופחות (ראו למשל **הד החינוך**, אוגוסט 2008) מתעלם מהיותה של ההוראה קריירה מקצועית. קריירה עשויה להיות "חיצונית" - מסלול קידום של תפקידים המסודרים בהיררכיה של יוקרה ושכר - ו"פנימית". קריירה פנימית נוגעת לנקודת מבטו של הפרט, לדרך שבה הוא תופס את התפקיד - תפיסה המבנה את חוויותיו המקצועיות ומעניקה משמעות למתרחש סביבו.¹

התפתחות הקריירה הפנימית של המורה היא תהליך המתמשך לאורך כל שנות עבודתו בלי קשר לקידומו בהיררכיה החיצונית של בית הספר. במהלך הקריירה הפנימית משתנות תפיסת התפקיד של המורה, השליטה שלו במיומנויות ובידע, ההנעות וההתנסויות שלו. משתנה גם איכות ההוראה שלו.

במאמר הזה אנסה להראות כי:

אף על פי שמקצוע ההוראה הוא מערך מיומנויות הניתן לרכישה באמצעות תרגול, כפי שגורסת נירה חטיבה בריאיון עם יורם הרפז (הד החינוך, אוגוסט 2008), הרי שהיכולת לרכוש מיומנויות הוראה "טובות" תלויה במידה רבה בשלב הקריירה שבו נמצא המורה - בניסיונו ואף בגילו.

היכולת לשפר את אופן ההוראה של מורה קשורה בהתנסויותיו החיוביות והשליליות בעבודת ההוראה בכיתה. אפשר אמנם לשפר את איכות ההוראה ולעשות אותה יעילה יותר, אך לממד הזמן בקריירה יש תרומה חשובה לשיפור זה.

לגילו של המורה ולוותק שלו יש השפעה על איכות ההוראה. ההוראה תלויה במטרה ומכיוון שיש כמה מטרות הוראה יש יותר מהוראה טובה אחת, כפי שטוען יורם הרפז (הד החינוך, אוגוסט 2008). עיצוב מטרות ההוראה קשור בין השאר להתנסויותיו של המורה בעבר

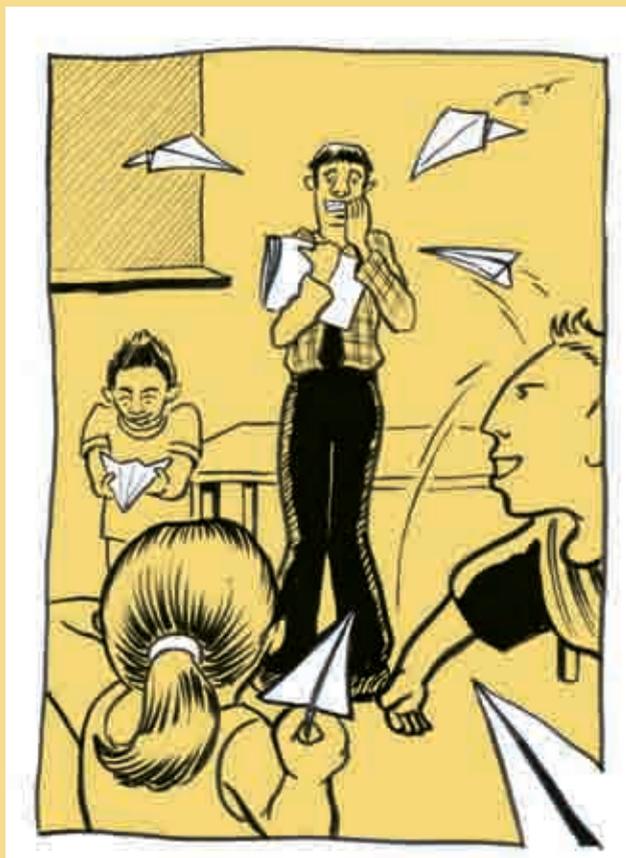
להיות שונות מאלו של מורה ותיקה ומהירות דיבורו של מורה צעיר עשויה להיות שונה משל מורה טרם יציאתו לפנסיה. לשלבים בקריירה יש השפעה גם על התקשורת המילולית של המורה.

ארבעה שלבים, ארבע הוראות

הבה נדגים את הטיעון העיקרי – איכות ההוראה תלויה בשלב הקריירה שבו נמצא המורה – בעזרת ארבעת שלבי הקריירה בחייהם המקצועיים של מורים. נקשור בין כל שלב קריירה לבין איכות ההוראה ושיפורה.

העולם החינוכי שלנו ומכאן על איכות ההוראה שלנו? השקפת העולם החינוכי ותפיסת ההוראה הנובעת ממנה משתנות בכל שלב בקריירה המקצועית של המורה.

כדומה, לשלב הקריירה יש השפעה אפשרית על אופני התקשורת הלא מילולית של המורה – אופני תקשורת שהם לדעת שרה זמיר וחזי אהרוני (הד החינוך, אוגוסט 2008) בעלי חשיבות רבה. האם שפת הגוף של המורה, טון דיבורו, עוצמת קולו, מהירות דיבורו ועוד אינם קשורים לניסיונו המקצועי ואף לגילו? הבעות פניה של מורה חדשה עשויות



איורים: מושיק גולסט

מסוגלים ל"הוראה טובה"? וראי שלא! לדעתי, בשלב זה על המורה לאמץ את "דפוס החיקוי", כלשונו של צבי לם (הרפז, שם), כלומר הוראה שבה הוא מרגיש ומתרגל ביעילות ו"מחזיק כיתה" באופן סמכותי ככל יכולתו. בשלב זה עליו לאמץ את המלצתה של נירה חטיבה (שם) לתאר לתלמידים את מטרות תכנית הלימודים, להסביר להם את הדרישות ולהציג להם את שיטת ההוראה וההערכה.

1 שלב השקת הקריירה והשנים הראשונות:

תקופת הכניסה לתפקיד המורה והשנים הראשונות בתפקיד נחשבים לשלב מכריע בהגדרת מקצוע ובעיצוב חזון מקצועי. ההתחלות של המורה יכולות להיות קלות או מכאיבות. מצד אחד הן תלויות ביכולותיו של המורה להתמודד בהצלחה עם בעיות של ניהול כיתה ועיצוב ידע פדגוגי; מצד אחר הן תלויות בהשפעת האקלים הבית-ספרי ותנאותו.² בשלב זה מתמקדות דאגותיו של המורה בעיקר בהישרדות בכיתה ובכית הספר ובשאלות הנוגעות להתאמתו להוראה. ניהול כיתה וטיפול בבעיות משמעת מצויים בראש סולם דאגותיו.³ עם זאת המורה עשוי לחוות בתקופה זו תחושה של גילוי ושל התלהבות ראשונית הנובעים מהאחריות לתלמידים ומהיותו מורה בחדר המורים.

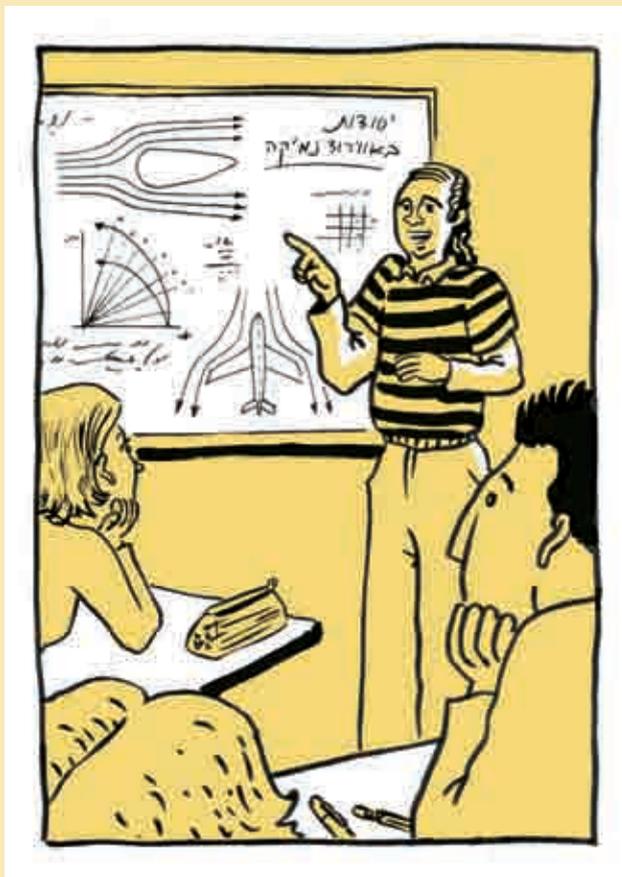
רוב המורים בשלב זה מצויים בשנות העשרים לחייהם והם מרוכזים רובם ככולם בקריירה ההוראית שלהם, בין השאר גם בשל היעדרן של מחויבויות משפחתיות. רבים חשים מחסור בידע פדגוגי, בכישורים ובמיומנויות מקצועיים. רבים נצמדים עקב כך לתכנית הלימודים ככתבה וכלשונה כעוגן הצלה איתן בים של אי-ודאות.

בשלב זה, ובמיוחד בשנת העבודה הראשונה, המורה אינו יכול להשתמש בדפוסים של "הוראה טובה" כפי שהם מתוארים בספרות המקצועית, משום שהוא עסוק ברכישת מיומנויות בסיסיות ביותר בניהול כיתה ובהבנת הזירה שאליה "נזרק". על רקע זה אין לצפות ממנו להציג שיטות הוראה מורכבות המשתפות את "כל התלמידים כל הזמן" כפי שמציע קובי גוטרמן (הד החינוך, אוגוסט 2008). בשלב ראשוני זה "הוראה טובה" עשויה להיות דווקא הוראה "שמרנית" יותר שבה המורה שואל שאלות בתחילת השיעור, מקיים פעילות גומלין עם תלמידים יחידים ומשליט משמעת בכיתה. בשלב זה מוקדם לצפות מהמורה שיחליץ את ההוראה מ"דפוס הימ"מ" (המורה יוזם, התלמידים מגיבים), המורה מעריך) השולט בהוראה הפרונטלית ויבסס את הוראתו על תשובות התלמידים, כפי שממליצים מיה בוזו וגל פיישר (שם).

זאת ועוד, בתקופה זו המורה החדש עדיין אינו שולט ברזי התקשורת הלא מילולית, העשויה, על פי שרה זמיר וחזי אהרוני (שם), לייצל את הוראתו. הבעות הפנים שלו משדרת לעתים חרדה, תמיהה ואי-ידיעה, טון הדיבור שלו אינו סמכותי ותנוחות הגוף שלו אינן מותאמות לעמידה מול כיתה של ארבעים תלמידים.

האם נכריז, אם כך, שבגלל כל החסרונות הנובעים מהיותם בשלב הראשון בקריירה שלהם כל המורים החדשים אינם מורים "טובים", אינם

2 שלב ההתייצבות והבנייה:



מורה שהצליח להתמודד עם הקשיים בשלב הכניסה לתפקיד עשוי לחוש שליטה במקצוע ההוראה. הוא אינו מורה חדש עוד; הוא נתפס מעתה בעיני עצמו ובעיני אחרים כמורה מנוסה, מורה שהתייצב. 4. התייצבות מקצועית פירושה אישור הבחירה בהוראה וגיבוש ההחלטה להתחייב למקצוע ולסדרי העבודה בבית הספר. 5. בשלב זה המורה פועל בתחושה של ביטחון עצמי והוא מעורב יותר בעבודתו. הוא חש שהגיע לעצמאות מקצועית ולשליטה במיומנויות דידקטיות. בשל היותו בדרך כלל בשנות השלושים לחייו הוא מייצג את דור הורי התלמידים ולא את דור התלמידים, כפי שהיה בשלב הראשון. הוא זקוק למחויבות מקצועית עמוקה יותר ולאתגרים חדשים. הוא נוטה למעורבות בפרויקטים חדשניים בבית הספר.

בשלב זה אפשר לצפות מהמורה לאמץ סגנונות הוראה "טובים" יותר. ביטחונו האישי והמקצועי מאפשר לו לנהל את השיעור בתקיפות ואף לשתף את התלמידים בהחלטותיו ובשיקוליו דעת שונים, כפי שממליצה נירה חטיבה (שם), אך הפעם מעמדה סמכותית יותר ובלא חשש שמא המהלך יגרום ל"בלגן" בשיעור, כפי שעלול היה להתרחש בשלב הכניסה לתפקיד.

בשלב זה המורה יכול לאמץ את "דפוס העיצוב" שצבי לם תיאר וניתח, דפוס שבו המורה יודע לגרות את החשיבה, הרמיון והרגש של התלמידים ולהחזיק כיתה באמצעות יצירת עניין בתכנים והתפעמות מהם (הרפז, שם). יכולות ניהול הכיתה שרכש, לצד הצורך להחזיר חידושים ושינויים בשיעור, מאפשרים לו לנקוט גישה משוחררת יותר לניהול השיעור, שכן הוא התנסה כבר בניהול כיתה בסיסי, פרונטלי, ואינו צריך לחשוש מאובדן שליטה. המורה בשלב זה עשוי לפתוח בשאלה מאתגרת שתכליתה לעודד אינטראקציה בין התלמידים, כפי שממליצים מאיה בוזו וגל פישר (שם), כיוון שרכש ככל הנראה כלים ומיומנויות לניהול שיעור ואינו צריך להיצמד בקנאות לתכנית הלימודים או למערך השיעור.

3 שלב אמצע הקריירה: קיפאון לעומת התחדשות אפשרית:

חלף עשור. העלייה בשנות הוותק לצד היעדר אתגרים שסיפקו השלבים הקודמים מעניקים למורה ביטחון תעסוקתי ומקצועי. מורים מסוימים בשלב זה חשים קיפאון, מתנגדים לכל שינוי וסובלים משחיקה מקצועית ונפשית; מורים אחרים מחפשים אתגרים חדשים ומאמצים דפוסי הוראה חדשים. שלב זה יכול להטעין את המורה באנרגיה מחודשת. בד בבד הוא עשוי לבחון מחדש את עמדותיו הפרדוגיות ולהתבונן מחדש במחויבויות האינטלקטואליות והאתיות שקיבל על עצמו בתחילת הקריירה. הוא עשוי לחוות תהליך של הערכה מחדש או ספק בנוגע לעבודתו. הוא יכול, למשל, לבחון את הקשר בין העבודה למשפחה, לנתח את מעמדו ביחס לבעלי מקצוע אחרים ולשאול על רמת תפקודו בבית הספר.

בדרך כלל אלה השנים של אמצע החיים, גילי 45-50, שבהן בוחר המורה את מאזן חייו. הוא עלול לחוות משבר, אך גם רצון להשאיר ממורשתו לדורות הבאים. מורים רבים עשויים לחוש התלהבות וצמיחה לצד תסכול מקצועי ואכזבה, תמורות ושינויים לצד חשבון נפש וסימני שאלה כאשר לבחירתם המקצועית לפני שנים. שלב זה עשוי להוביל

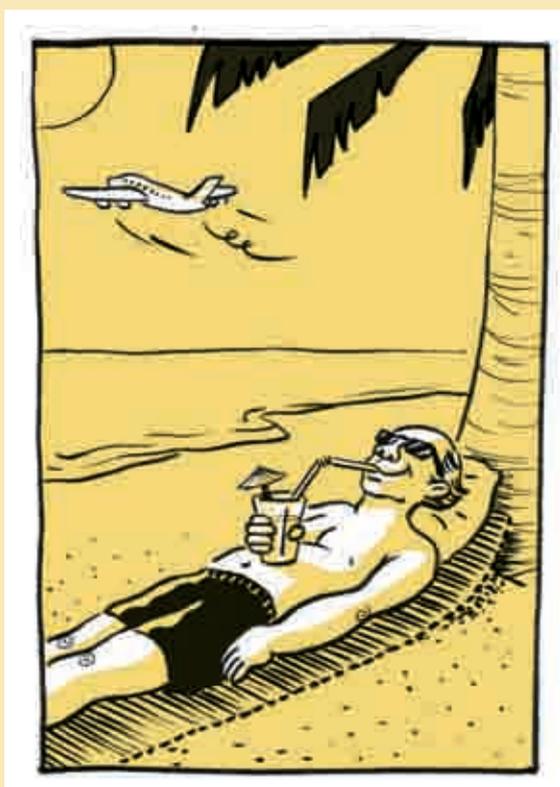


שצבי לם כינה "דפוס הפיתוח" (הרפז, שם), המכוון לפיתוח אישיות אונטית ואוטונומית, שכן יש להם ידע הנחוצ "להחזקת כיתה" באמצעות תמיכה בהתנהגות של כל יחיד ולהפקת הנאה מהשיעור.

אל המורים המתחדשים אפשר להפנות דרישה לאמץ סגנונות הוראה "טובים". הם יכולים לשאול שאלות פתוחות ומערערות שיניעו חשיבה ביקורתית ומסתעפת כפי שמציעים מיה כוזה וגל פישר (שם); הם מחזיקים בידע ובמיומנויות המאפשרים להם להפעיל חשיבה מסדר גבוה באמצעות הפעלת רוב התלמידים רוב הזמן כפי שממליץ קובי גוטרמן (שם); הם נמצאים בשלב של "חשבון נפש" המאפשר להם לבחון את דפוסי ההוראה שלהם ולשנותם.

לשלווה ולמרחק רגשי, לשמרנות ולנוקשות, אולם גם להתחדשות עצמית, לשינוי מקום עבודה (מבית ספר אחד למשנהו), לקבלת תפקידים תומכי הוראה או לנטישת המקצוע.⁸

למרות הסכנה האורבת לאיכות ההוראה מנוקשות מחשבתית המאפיינת מורים בשלב זה, מחקרים מצביעים גם על תקופה של התחדשות בקרב מורים רבים; מבחינתם זהו השלב שבו "ההוראה הטובה" שלהם מגיעה לשיאה. עם ניסיון וידע שרכשו במהלך השנים ורצון שלא לקפוא במקום, מורים מתחדשים מסוגלים לאמץ דפוסי הוראה מורכבים יותר המסייעים בלכידת תשומת הלב של התלמידים (גם בלי טכנולוגיית תקשוב המאיימת על חלקם). זהו השלב שבו מורים יכולים לאמץ את מה



4 שלב היציאה מהמקצוע:

מבין השלבים השונים שהוצגו עד כה, שלב היציאה מהמקצוע, המתרחש במערכת החינוך בארץ לאחר גיל 55, גיל המינימום לפנסיה מוקדמת, נחקר מעט מאוד יחסית. אנו יודעים כי בשלב זה המורה נמצא בשיא מומחיותו בהוראה, אך דווקא אז הוא עשוי לחוות ירידה במצבו הבריאותי. מורים רבים בשלב זה נוטים להתלונן על התנהגותו של "הנוער בימינו" ולהתגונן מפני חידושים בהוראה. הם לא נוטים לשאוף לקידום מקצועי, ומנסים "לשרוד" את השנים עד לפרישתם מן העבודה ויציאתם לגמלאות.⁹ הם עשויים למצוא את עצמם עובדים קשה בכיתתם, אולם בלי מחויבות שכלית ורגשית ובלי ההתלהבות החיונית להוראה טובה.¹⁰ מורים בשלב זה נעשים חסרי גמישות, דוגמטיים ונוסטלגיים לימים שבהם "חינוך היה חינוך" וההוראה שלהם הייתה במיטתה. הם נוטים להסתכל על העבר יותר מעל העתיד. רבים מחכים לפנסיה – בהשלמה או במרירות – ומביעים אירצון לקבל אחריות מעבר לאחריות המוגדרת באוגדן חובותיו של המורה.

תמונה עגומה זו אינה מייצגת את כל המורים בשלב זה, אך בכל זאת שאלת איכות ההוראה עולה כאן בחריפות מיוחדת. האם מורים בשלב זה יכולים לאמץ דפוסי הוראה מורכבים או "טובים"? כלום אפשר להתעלם מ"עייפות החומר" לאחר שלושים שנות עבודה ויותר? ומה עושות אכזבות חוזרות ונשנות מרפורמות חוזרות ונשנות לאחר שנים רבות? ושוב, יש לא מעט מורים שגם בשלב זה, לעתים במיוחד בשלב זה, מבצעים "הוראה טובה" שמורים בשלבים קודמים עשויים ללמוד ממנה.

לסיכום

אין ספק שקוראים אחדים יחשו שמודל שלבי הקריירה שהצעת לצורך הגדרת תלוית זמן של "הוראה טובה" פשטני מעט – והצדק עמם. אולם לא ביקשתי לתאר את המציאות כמו שהיא בעזרת המודל, אלא לתת כלים להערכה נכונה והוגנת של מורים ושל איכות הוראתם. כאשר אנו מעריכים את איכות ההוראה של מורים באמצעות המודל של שלבי הקריירה אנו מגלים כי בין שאר הגורמים המשפיעים עליה יש גם גורמים חשובים של ותק וגיל וכי החיים המקצועיים אינם עשויים מקשה אחת אלא שלבים, וכל שלב תורם את חלקו ל"הוראה טובה".

פרופ' יהודי אופלטקה הוא מרצה בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת תל אביב

הערות

- Hall, D.T., 2002. *Careers in and out of organizations*, Thousands Oaks: Sage 1
- Day, C., 1999. *Developing teachers: the challenge of lifelong learning*, London: 2 Falmer Press
- Veenman, S., 1984. "Perceived problems of beginning teachers", *Review of 3 Educational Research* 54, pp. 143-178
- לעיל הערה 2.
- Huberman, M., 1993. *The lives of teachers*, Cassel: The College Press 5
- Evans R., 1996. *The human side of school change: Reform, resistance and the 6 life problems of innovation*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers-real
- שם.
- 8 אופלטקה, י', 2008. "מעברי קריירה: הזדמנויות להתחדשות עצמית של מורות באמצע חיים", **דפים** 46, עמ' 190-241.
- Sikes, P.J., Measor, L. & Woods, P., 1985. *Teacher careers: Crises and 9 continuities*, London: The Falmer Press
- לעיל הערה 2.



הוראת ספרות

רוב המורות לספרות, כמו גיבורו של מולייר, אינן ערות לכך שהן מדברות פרוזה - מלמדות ברוח אסכולת הניו־קריטיסיזם. **ד"ר נעמי דה־מלאך** חושפת את האסכולה השלטת בהוראת הספרות ומציעה אלטרנטיבה.או: איך מתקנים עולם בעזרת הוראת ספרות

טקסט,

שאנחנו "פשוט מלמדים ספרות" ומופתעים לשמוע שאנו מלמדים ניר־קריטיסיזם.

אסכולת הניו־קריטיסיזם נולדה בראשית המאה העשרים באנגליה ובארצות הברית והשתלטה על לימודי הספרות שם באמצע המאה העשרים. למן שנות השבעים נקלטה בהדרגה בארץ, והיא נוכחת במידה רבה בתכנית הלימודית. ייחודה בהסתמך מרכז הדיון הספרותי משאלות היסטוריות וביוגרפיות אל הטקסט עצמו. הוגי הניו־קריטיסיזם ראו את העיסוק במה שנחשב בעיניהם ל"חוץ־ספרותי" (התקופה ההיסטורית שבה נכתבה היצירה, הביוגרפיה של היוצר/ת, כוונת היוצר/ת, השפעת היצירה על הקוראים או דרך התקבלותה ועוד) כ"כשל" (fallacy) שמסיט את הקוראים מהעיקר. אז מה כן, העיקר? היצירה, היצירה,

” אז איך את מלמדת ספרות, יש איזו אסכולה תיאורטית שמנחה אותך?“, כך שאלתי מורות לספרות כשהתחלתי את המחקר שלי על הוראת הספרות. והתשובות? שלילה מהוססת:

- "לא, אני לא חושבת".

- "אני באמת לא יודעת".

- "אני לא מלמד לפי תיאוריה מסוימת".

אך גם אם אנו, מורים ומורות לספרות, איננו מודעים לכך, האופן שבו אנו מלמדים ספרות מבוסס על אסכולת הביקורת החדשה – הניו־קריטיסיזם (New Criticism) וגם על אסכולות מבניות (פורמליסטיות) וסטרוקטורליסטיות) אחרות. איננו קוראים לילד בשמו, וברומה לזרדן, גיבורו של מולייר שהופתע לגלות שהוא מדבר פרוזה, אנו סבורים

קוראיים וכוונת

“האמצעים האמנותיים” ואת האופן שבו הם מתאימים לתוכן. אחרי שהם מבינים את הפרשנות שלנו ליצירה אנחנו נותנת להם כמה פריטי “רקע” על הביוגרפיה של היוצר/ת וההיסטוריה של תקופתם, אך אנו מרגישות שזה אינו העיקר. התלמידים רושמים את הדברים במחברותיהם, ואחר כך משחזרים את הפרשנויות שהבאנו להם במבחנים ובכתיבות הבגרות. כך פחות או יותר אנו מלמדות ספרות, ואין זה בהכרח רע; אדרבה, יש לדרך זו מעלות רבות.

הבעיה עם הדרך הזו היא הבלעדיות. השתלטותה של אסכולת הניי-קריטיסיזם על הוראת הספרות הייתה כל כך גורפת עד שבמרהרה היה נדמה שאי אפשר ללמד ספרות בדרך אחרת, ורובנו מלמדים ספרות בלי לתת את הדעת שיש דרכים אחרות, פחות סלוליות, פחות מוכרות, פחות מובנות

היצירה! אסכולת הנייקריטיסיזם העמידה את יצירת הספרות במרכז ולימדה אותנו “קריאה צמודה” – קריאה המתבוננת בטקסט בקפדנות ובסבלנות, קוראת כל מילה ביסודיות, קשובה לצליל של השפה, מתבוננת במרקם ובתבנית של המילים. היא גם לימדה אותנו לעמוד על האמצעים האמנותיים – הלשון הפיגורטיבית, המצלול, המקצב ודומיהם – ולחפור לזהות את הקשר שבין הצורה לתוכן.

כאשר אנו מלמדות ספרות בבתי הספר אנו מלמדות ספרות בהשראתה של תפיסה זו. במרכז השיעור עומד הטקסט: אם הוא שיר – אנחנו קוראות אותו בכיתה כמה פעמים; אם הוא סיפור – אנו “עובדות” על קטעים נבחרים שנקראים בכיתה. אנו מסבירות לתלמידים את תוכן הטקסט, אחר כך “מנתחות” אותו יחד עמם, מסבירות להם את



**כל עוד לא קוראים טקסט, אין לו קיום.
טקסט הוא סימנים שחורים על נייר לבן;
הוא נברא מחדש ומקבל משמעות רק
כשמישהו קורא אותו. כל קריאה מפעילה
ובוראת את הטקסט מחדש, ובכל קריאה
הטקסט הוא משהו שונה, בהתאם למי
שקורא אותו ובהתאם להקשרים האישיים,
החברתיים והתרבותיים שלו**

אסכולת האנטי־הגמוניות

אסכולה מגוונת זו כוללת תיאוריות של ספרות (ובניהן תיאוריות מרקסיסטיות, פמיניסטיות, פוסט־קולוניאליסטיות, אוריינטליסטיות ועוד), ותיאוריות פדגוגיות (בניהן הפדגוגיה הפמיניסטית והפדגוגיה הביקורתית). כמו במקרה של האסכולה "עם הפנים לקוראים", אפשר לראות גם בתיאוריות האנטי־הגמוניות תיאוריות ספרותיות שיצאו כנגד הניו־קריטיסיזם, אלא שהפעם הזרקור מוסט אל ההקשרים החברתיים, התרבותיים והפוליטיים שבתוכם נתונים היוצר/ת, היצירה והקוראים. אי־אפשר, טוענות התיאוריות הללו, לראות את הטקסט מחוץ לנסיבות היצירה שלו והקריאה בו ומחוץ ליחסי הכוח הרלוונטיים. עניינים אלו אינם "חוץ־ספרותיים" או "רקע"; הם המהות והמשמעות של הטקסט הספרותי. התייחסות אל הטקסט כאל משהו מבודד ומקודש, המנותק ממי שכתב/ה אותו וממי שקורא/ת אותו והתבוננות בלעדית בהיבטיו הפואטיים מעקרת אותו מן העיקר – והעיקר הוא תיקון עולם.

כל אסכולות המשנה של האסכולה האנטי־הגמונית מתנגדות לשליטה של קבוצה חברתית אחת על זולתה – בעלי הון על פועלים (מרקסיזם), גברים על נשים (פמיניזם), תרבות מערבית על המזרח (אוריינטליזם); כולן מבקשות ללמוד וללמד ספרות מתוך מודעות למגננוני הכוח והתנגדות להם. מטרת האסכולות האנטי־הגמוניות היא לערער על המצב שבו החזקים שולטים לא רק על ההון הכלכלי אלא גם על ההון התרבותי – כותבים ומפרסמים יותר, מעצבים את הקנון ואת תכניות הלימודים, ובכללן את תכנית הלימודים בספרות. בהוראת ספרות ברוח זו תשומת הלב מופנית גם לשאלות כגון מי זוכה לייצוג ביצירות הספרות ומי מורחק מהן, כיצד קבוצות אוכלוסייה שונות מיוצגות ביצירה – האם תיאורן מחזק סטריאוטיפים גזעניים ומגדריים או חותר נגדן.

הוראת הספרות ברוח אנטי־הגמונית מתבוננת קודם כול בעצמה ושואלת מה מקומה של הוראת הספרות בתוך מערך הכוחות בחברה: האם היא מחזקת את החזקים או החלשים? מי שולט בה? במי היא מתמקדת? שאיפתה של הוראת ספרות אנטי־הגמונית היא לחבור אל הכוחות המבקשים להגביר צדק ושוויון בעולם – ללמוד ולייצג את כולם, להשתתף במאבק לתיקון העוול בעולם. במקום להניח, ברוח הניו־קריטיסיזם, שיש להתמקד במה שכתוב ביצירה ושאינו זה מעניינם של התלמידים מי כתב אותה או כיצד ומדוע אנו קוראים בשיעור את הטקסט הזה נשאל אותם: "למה אנחנו לומדים את היצירה הזאת דווקא, מי החליט שהיא ראויה?"; "מי כתב אותה: גבר או אישה, ערבי

מאליהן, אך בעלות יתרונות רבים. אציג עוד שתי אסכולות תיאורטיות חדשות שפרצו שתי דרכים להוראת ספרות, ולא כדי לומר שעלינו להשליך את מה שעשינו עד כה לסל המחזור, אלא כדי לומר שאפשר להעשיר את שיעורי הספרות שלנו ולקחת אותם למחוזות אחרים.

אסכולת "עם הפנים לקוראים"

אם נתאר את התהליך הספרותי כתהליך שבו יוצר/ת כותב/ת יצירה שנקראת על ידי קוראים (יוצר/ת ← יצירה ← קורא/ת), הרי שבימים שקדמו לניו־קריטיסיזם הושם הדגש על היוצרים – על ההיסטוריה של התקופה שבה כתבו ועל הביוגרפיה האישית שלהם. מהפכת הניו־קריטיסיזם העבירה את הדגש אל היצירה. היא ראתה בעיסוק ביוצרים ובקוראים "כשלים" ולימדה מהי "קריאה צמודה". האסכולה המכונה "עם הפנים לקוראים" בחרה להתמקד בקוראים. לטענת אסכולה זו, ובראשם תיאסכולה המכונה "תגובת הקורא/ת" (Reader Response Criticism), כל עוד לא קוראים טקסט, אין לו קיום. טקסט הוא סימנים שחורים על נייר לבן; הוא נברא מחדש ומקבל משמעות רק כשמישהו קורא אותו. כל קריאה מפעילה ובוראת את הטקסט מחדש, ובכל קריאה הטקסט הוא משהו שונה, בהתאם למי שקורא אותו ובהתאם להקשרים האישיים, החברתיים והתרבותיים שלו.

לתפיסה זו יש השלכות מרחיקות לכת על הוראת הספרות. במקום לשאול, ברוח הניו־קריטיסיזם, מה כתוב בטקסט, כיצד הוא מעוצב מבחינה פואטית ומהי הפרשנות הקבילה שלו, עולות שאלות על המפגש החד־פעמי בין הקורא/ת ליצירה. מה חשוב הוא איך כל תלמיד ותלמידה הבינו את היצירה, אילו אסוציאציות היא עוררה בהם, מה אהבו ומה שיעמם אותם, כיצד היצירה קשורה לחייהם ומה משמעותה עבורם. בהוראה ברוח זו, במקום לכוון את התלמידים לפרשנות מסוימת ולהחזיר אותם כל הזמן אל הטקסט כדי שביאו ראיות מן הכתוב לביסוס טענותיהם (כמקובל בניו־קריטיסיזם), המורים מנסים לעזור לתלמידים לחדד את התחושות והמחשבות שהתעוררו בהם בעקבות הקריאה. מטרת הדיון בכיתה איננה להוביל את כל התלמידים אל הפרשנות של המורה ליצירה, אלא לחדד את הרגשות והמחשבות שהתעוררו בתלמידים בעקבות הקריאה. המורה אינו יודע מראש את התשובות, שכן הן טמונות בעולם הפנימי המיוחד של כל אחד מהתלמידים. הדיון בכיתה דומה יותר ל"בואו תראו שיר מעניין" מאשר ל"תנו לי ללמד אתכם איך השיר הזה פועל ונראה אם הבנתם".

ההסתייגויות מהוראה ברוח אסכולת תגובת הקורא/ת מוכרות וידועות לכולנו. מיד אנחנו מתנגדים לכך שתלמידים יגידו "מה שבא להם", שיפליגו מהיצירה אל דברים שקשורים אליה רק קשר אסוציאטיבי או אינם קשורים אליה כלל, שישבשו את משמעותה, שיחללו את כבודה. אנו מתנגדים גם משום שבהוראה ברוח אסכולת תגובת הקורא/ת תפקיד המורה פחות ברור: אם כל תלמידה יכולה להגיד כל דבר, אז מי צריך אותנו? וחוזר חלילה, אנחנו הרי מורים לספרות, לא פסיכולוגים.

כל הטיעונים הללו אינם זרים לי, ואינני מציעה בלעדיות להוראה ברוח אסכולת תגובת הקורא/ת. עם זאת אני סבורה שכדאי להעזי וללכת לעתים בדרכים לא סלולות, לא להיבהל ממצבים של איזודאות בהוראה ולזכור שכבודם של התלמידים חשוב מכבודן של היצירות. והעובדה ש"איננו פסיכולוגים" אין פירושה שאסור לנו לדבר על רגשות בכיתה.

צריך לפתוח את הבית למזרח / שלי אלקיים*
צריך לפתוח את הבית למזרח.
שִׁפְנֵס פְּצֵהָרִי הַבֶּקֶר, שִׁבּוּא
בְּעֶצְמוֹת הַבַּיִת
שָׁמֵשׁ.

קריאה ניו־קריטיסיסטית

מכמה משפטים מורכב השיר? האם המשפטים תקינים מבחינה דקדוקית? איזה אפקט יוצר המבנה הדקדוקי הזה? זהו את הפסיחה בשיר. על איזו מילה היא מביאה אותנו להתעכב? מה המשמעויות הנוצרות בזכותה? מצאו את המטפורה בשיר. אילו עולמות היא מערבת? מה יוצר עירוב זה?
מצאו במילון את הפירושים השונים למילה "מזרח" והסבירו את תרומתם לשיר.
השיר ניתן להבנה גם ברמה מוחשית וגם ברמה סמלית. הסבירו שתני האפשרויות.

קריאה עם הפנים לקוראים

סמנו והעתיקו את השורה או את צירוף המילים שמוצא חן בעיניכם בשיר.
מהי האסוציאציה הראשונה המתעוררת בכם בעקבות קריאת הצירוף הזה?
שאלו שאלה על השיר.
האם התחושה של "שמש בעצמות" מוכרת לכם? חשבו על רגע שבו הרגשתם את השמש בתוך הבית, הגוף או הלב שלכם ותארו אותו בקצרה.
הוסיפו שורה לשיר. תוכלו להוסיפה בראש השיר, באמצעיתו או בסופו.

קריאה אנטי־הגמונית

שלי אלקיים היא משוררת מזרחית. איזו משמעות מקבלת השורה "צריך לפתוח את הבית למזרח" בעקבות מידע זה?
מהו הבית לפי קריאה זו? מה מאפיין אותו? מה חסר בו?
מהם המזרח והשמש לפי קריאה זו? מה הם עשויים להביא עמם אל הבית?
האם את/ה מסכים/ה עם המילה "צריך" שבראש השיר? האם אכן צריך "לפתוח את הבית למזרח"? באיזה תחום או תחומים? הביאו דוגמה שנתקלתם בה להמחשת דבריכם.

השאלות שהובאו כאן הן דוגמה בלבד. אפשר להוסיף עליהן עוד רבות אחרות. ברור שלא כולן מתאימות לכל מורה ולכל כיתה. כמו כן לא כל שיר מזמן קריאה דרך כל הפרזומות הללו, ואין סיבה להיעזר בכלן בבואנו לקרוא יצירה מסוימת. הכוונה בדברים שנכתבו כאן לעורר מודעות לגישה התיאורטית שבעזרתה אנו, מורים ומורות לספרות, בוחרים ללמד ספרות ולהרחיב את קשת האפשרויות העומדות לפנינו כשאנו ניגשים למלאכה זו.

* שלי אלקיים, שירת הארכיטקט, תל אביב: זמורה ביתן, 1987, עמ' 37.

או יהודי, מזרחי או אשכנזי?"; "מי מתוארים בה וכיצד הם מתוארים בה?"; "מהם יחסי הכוחות בין הדמויות ביצירה?"; "האם מה שמתואר ביצירה דומה למה שאתם מכירים בעולמכם?"; "לאיזו דמות או קבוצה המוזכרות ביצירה אתם קרובים יותר מבחינה פוליטית, חברתית, סוציאל-אקונומית?"; במקום לקדש את הטקסט כדבר אלוהים חיים שכל מה שנוטר לעשות הוא להבין אותו, הדיון בכיתה יאפשר לתלמידים לבקר את הטקסט ולהתנגד לו, למחות נגד תיאורים סטריאוטיפיים או לחבור לתחרונות ולרוח המרד המנשבות בטקסטים.

שוב, גם במקרה זה ההסתייגויות מהוראה ברוח אנטי־הגמונית מוכרות וידועות לכולנו. אנחנו רוצים להיות מורים לספרות, לא מדריכים בתנועת נוער ולא פוליטיקאים. קל לנו יותר ללמד את תחום הידע הסגור והמוכר לנו מהלימודים באוניברסיטה או במכללה: מונחים, דימויים, חריזה, דמות עגולה או שטוחה. כאן אנו היודעים והתלמידים שלנו הם כלים ריקים שעלינו למלא. קשה הרבה יותר לנהל דיון על דיכוי נשים בידי גברים ביצירה או חלילה בכיתה שלנו. כמו כן כולנו חוששים לגעת במקומות כואבים בחברה שלנו, פחדים מהרגע שתלמיד יגיד בשיעור שכל המרוקאים דפוקים או שצריך לגרש את הערבים מהארץ. גם הטיעונים הללו אינם ורים לי, ואיני מצרדת במתן בעל־דיות להוראה ברוח האסכולות האנטי־הגמוניות, אך לא אסתיר את העובדה שהן קרובות ללבי, ושכשנים האחרונות אני מנסה ללמד ברוחן. אני סבורה שעלינו לשאוף לכך שהוראת הספרות לא תישאר במחוזות הנשגבים של יופי ופואטיקה "למנויים בלבד", אלא תטה שכם לכל המבקשים לתקן את העולם ותאפשר לרבים יותר ליהנות מיופיו ומיפי הספרות שנכתבת בו.

קריאות אפשריות

כדי שהדברים לא יישארו ברמה של תיאוריה, להלן דוגמה לשאלות שאפשר להעלות בשיעורי הספרות בעקבות קריאה בשיר. בחרתי בשיר "צריך לפתוח את הבית למזרח" מאת שלי אלקיים, כיוון שהוא קצר ופשוט ואפשר לבוא אליו דרך הרבה אשנבים וכניסות: אפשר ללמדו בדרכים הניו־קריטיסיסטיות המוכרות לנו, אפשר לקרוא אותו מתוך התמקדות בתגובות הקוראים ואפשר להתבונן בו דרך הפרזומה של האסכולות האנטי־הגמוניות.

הוראת הספרות ברוח אנטי־הגמונית מתבוננת קודם כל בעצמה ושואלת מה מקומה של הוראת הספרות בתוך מערך הכוחות בחברה: האם היא מחזקת את החזקים או החלשים? מי שולט בה? במי היא מתמקדת? שאיפתה של הוראת ספרות אנטי־הגמונית היא לחבור אל הכוחות המבקשים להגביר צדק ושוויון בעולם - ללמוד ולייצג את כולם, להשתתף במאבק לתיקון העוול בעולם



האם הוראה היא מקצוע? היא מקצוע?

האם הוראה היא מקצוע כמו מקצועות אחרים - רפואה, הנדסה, משפטים וכו' - או שהיא "כאילו" מקצוע? לתשובה על שאלה זו יש השפעה מכרעת על מעמד המורה. פרופ' נירה חטיבה מציעה תשובה שיטתית ולא חד-משמעית

מהם אפוא המאפיינים של מקצוע? להלן עשרה מאפיינים של מקצוע שבנית¹ על בסיס שילוב של מקורות אחדים בספרות הסוציולוגית והחינוכית:

1. פונקציה חברתית חיונית: המקצוע הוא עיסוק חיוני לחברה.
2. ידע וכישורים מיוחדים: למקצוען יש גוף מוגדר של ידע, מיומנויות וכישורים שחסרים לאדם שאינו מקצוען.
3. תיאוריה ומחקר: הידע, המיומנויות, הכישורים והפרקטיקה של המקצוע צומחים על בסיס תיאוריה ומחקר שיוצרים חוקרים באקדמיה וחברי הקהילה המקצועית.
4. ידע מעוגן פרקטיקה: הידע התיאורטי שנבנה באקדמיה נעשה לידע מקצועי רק לאחר שעמד במבחן הפרקטיקה ונמצא מעוגן בניסיון מעשי בשדה.
5. למידה מניסיון: בעל מקצוע לומד מהניסיון, משנה את דרכי עבודתו באופן תמידי בעקבות צמיחת ידע ותובנות חדשים.
6. הכשרה מכוונת למקצוע: רכישת גוף הידע המקצועי והמיומנויות המקצועיות מצריכה תקופת הכשרה ממושכת של אימון ותחרות (סוציאליזציה) למקצוע.
7. שירות: האדם המקצועי מחויב למתן שירות לחברה.
8. שיפוט: המקצוען משתמש במומחיותו כדי לנתח מצבים עמומים ובעיות מורכבות, לקבל החלטות, להסיק מסקנות, להעריך ולשפוט.
9. קהילייה מקצועית: בעל מקצוע שייך לקהילייה מקצועית

ריאיון שנערך עמי בגיליון אוגוסט 2008 של הד החינוך נשאלתי על היבטים שונים של ההוראה. במסגרת זו לא יכולתי לפתח נקודות רבות שעסקתי בהן בהרחבה בספרים ובמאמרים שפרסמתי. על שאלה אחת, חשובה במיוחד, אני מבקשת לענות כאן בהרחבה: האם ההוראה היא מקצוע (פרופסיה)?

התשובה הרווחת לשאלה זו שלילית: ההוראה אינה דורשת ידע וכישורים מיוחדים ואת המורה אפשר להחליף בקלות באדם שלא הוכשר לתפקיד. ואכן, אם מורה נעדר מסיבה כזאת או אחרת, מחליפים אותו לעתים קרובות ב"מורה מחליף" שלא הוכשר להוראה. כדי להשיב תשובה מבוססת על השאלה יש להשוות בין ההוראה לבין מקצועות אחרים. יש לשאול: האם הוראה היא כמו רפואה, הנדסה, עריכת דין, ניהול עסקים, עבודה סוציאלית או ארכיטקטורה? האם מורה יכול להיחשב מומחה או מקצוען בהוראה כשם שיש רופא מומחה, מהנדס מומחה, עורך דין מומחה וכדומה?

מהו "מקצוע"?

אין הסכמה על הגדרתו המדויקת של "מקצוע". ככלל, בקרב סוציולוגים שוררת תמימות דעים שמקצוע הוא עיסוק בעל מאפיינים המבחינים אותו מעיסוקים שאינם מקצוע; שיש מצב של "מקצועיות" שעיסוקים מסוימים משיגים ואחרים לא.



איור: גל שקדי



מחקר שונות, יביאו לאותן תוצאות; (2) שלא יהיו מחקרים השוללים תוצאות אלו.

ואולם יש כמה קשיים בפיתוח גוף ידע משותף להוראה: **קושי ראשון:** פיתוח של ידע שימושי. ידע רלוונטי להוראה נצבר בתהליך ארוך ואטי של איסוף נקודות מבט וממצאי מחקרים שעוסקים בהיבטים שונים של הוראה וקישור ביניהם. כדי שידע זה יהיה שימושי יש לנסות אותו בעולם האמיתי של חדר הכיתה, שבו יש מספר עצום של משתנים המשפיעים זה על זה בדרכים שאי אפשר לצפות מראש. **קושי שני:** הפצת הידע. אף שכיום יש לחוקרים הבנה טובה יותר מבעבר של תהליכי הוראה ולמידה, יש רק מעט אמצעים מהימנים להעברת ידע זה לשדה כך שמורים יישמו אותם בכיתותיהם. **קושי שלישי:** אופייה המבודד של ההוראה. ההוראה מתבצעת מאחורי דלת נעולה. בדרך כלל המורים אינם צופים בעבודת עמיתיהם. תכונה זו של מקצוע ההוראה מגבילה את פיתוחו של ידע משותף. **קושי רביעי:** היעדר סטנדרטים. קושי אחר הנוגע לידע מקצועי ולמימוניות מקצועיות נובע מהיעדר סטנדרטים מוסכמים על כל אנשי

המעצבת את זהותו המקצועית, משמרת ומפתחת את הידע המקצועי המצטבר, הופכת את הידע המקצועי לידע ציבורי ומפקחת על ייצור הידע הציבורי.

10. **קוד אתי:** הקהילייה המקצועית מקבלת אחריות הדדית וכוללת להגדרה, להפצה ולאכיפה של כללים אתיים שנועדו למנוע ניצול לרעה של אמון הלקוח.

הפילוסוף אסא כשר, המתמחה באתיקה של המקצוע, ניסח רשימה נפרדת של מאפייני ה"מקצועיות". היא כוללת חמישה מאפיינים מוכונים:

א. **ידע שיטתי:** למקצוען יש ידע שיטתי. הוא יכול לפרוש את מפת הידע בתחומו. בהכשרה מקצועית מקנים ללומדים חלק מידע שיטתי זה.

ב. **מיומנות שיטתית:** המקצוען מסוגל לפתור חלק גדול מאור מהבעיות המתעוררות בתחומו – בעיות שכבר נמצאו להן פתרונות – באמצעות גוף מיומנויות שיטתי. בהכשרה מקצועית מקנים למשתתפים חלק מגוף המיומנויות הזה.

ג. **השתבללות מתמדת:** בכל תחום מקצועי הידע והמיומנות הם דינמיים – מתפתחים בהתמדה. לכן המקצוען נדרש לשגרת התעדכנות – ללמוד בלא הפסק.

ד. **הבנה:** הבנה נוגעת לתכלית המקצוע – "מדוע אני

עושה כך ולא אחרת במקצוע שלי". הבנה מאפשרת למקצוען לפתור "בעיות קשות". בעיות קשות, בהבדל מבעיות שגרתיות הנפתרות באמצעות מיומנויות, הן בעיות חדשות שהמקצוען, ואולי שום אדם לפניו, לא נתקל בהן. בהבנה ניכר ההבדל המהותי בין חובבן למקצוען: החובבן יכול לעשות דברים מקצועיים, אך אינו מבין לעומק מה קורה כשהוא עושה אותם.

ה. **אתיקה מקצועית:** האתיקה המקצועית עוסקת במהות המקצוע, במה שמכונן את המקצוע. אתיקה היא סוג הבנה הנוגעת למשמעות של להיות מקצוען במקצוע מסוים. האתיקה עוסקת ברף של ההתנהגות הראויה הנגזרת מהבנת מהות המקצוע.

המקצועיות של ההוראה

האם ההוראה עומדת בתנאים שלעיל? האם היא מקצוע? בואו נבדוק:

1. ההוראה בבית הספר מספקת שירות חיוני לחברה; היא מכשירה את הצעירים לחיים כמבוגרים.

2. מורים צריכים ידע ומיומנויות מיוחדים בתחומים שונים וכן כישורים מיוחדים. התכניות להכשרת מורים אמורות להקנות, לטפח ולפתח אותם.

נרחיב מעט בנושא זה: יש גוף גדול של מחקר ושל ידע תיאורטי הנוגע להוראה, אולם הוא אינו שיטתי באופן מלא. זהו גוף ידע המתפתח כל הזמן, אולם יש עדיין דברים רבים שאיננו יודעים, למשל איך להבטיח הוראה המביאה ללמידה יעילה של כל התלמידים. עם זאת יש גוף ידע ומיומנויות שעמד במבחן המחקר והפרקטיקה, והוא חיוני לתפקוד מקצועי של המורים. לשם תיקוף ידע מסוים צריך (1) שמחקרים אחרים על אותו נושא, הנעשים במקומות שונים, מאת חוקרים שונים ובשיטות



החינוך העוסקים בהוראה – היעדר כלים אוניברסליים שימשו בסיו להכשרה מקצועית ולרישוי מועמדים חדשים למקצוע. לחינוך חסרים האמצעים העיקריים שמקצועות אחרים משתמשים בהם כדי לשלב את הידע החדש שנוצר בהכשרת דורות חדשים של אנשי מקצוע. לדוגמה, הדרך שבה מקצוע הרפואה מבטיח שידע חדש ייכנס לשימוש מירי היא הכללתו במבחני הסמכה ובתכניות ההכשרה. בחינוך, לעומת זאת, מבחני ההסמכה משקפים מעט מאוד, אם בכלל, את הידע החדש בהוראה ולמידה. וכך, אף שיש נושאים רבים בחינוך שיש עליהם הסכמה בין מומחי החינוך הקוראים את אותם כתבי עת ומשתתפים באותם כנסים, ידע זה אינו מופץ לקהל הרחב של אנשי השדה.

3. **תיאוריה:** ההוראה מבוססת גם על מחקר וידע תיאורטי. מסיבה זו התכניות המרכזיות להכשרת מורים באוניברסיטאות או במכללות מעודדות את אנשי הסגל שלהן לעסוק במחקר על הוראה ולשנות את הפרקטיקה שלהם על בסיס הידע החדש שהם מפתחים במחקרם. כך, המורים כמוסדות אלה משתתפים ביצירת ידע חדש בתחומי ההוראה והכשרת המורים.

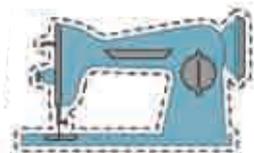
4. **פרקטיקה, למידה מהניסיון וקשר לתיאוריה:** במהלך ההוראה בכיתה נדרש המורה לקבל עשרות רבות של החלטות "אינטראקטיביות" בתנאים של אי-ודאות הנובעים מאירועים בלתי צפויים בשיעור, למשל תשובה שגויה של תלמיד, הפרעות של תלמידים וכדומה. החלטות אלה מהוות, בין השאר, את הבסיס להתפתחות הניסיון והידע המעשי של המורה. משום כך יש הטוענים כי ההוראה בנויה בעיקר על ניסיון, על פרקטיקה ופחות על תיאוריה, וכי אין למעשה מסגרות אינטלקטואליות ומיומנויות שיטתיות שהמורה צריך לשלוט בהן. אמנם נעשה מספר עצום של מחקרים על מורים והוראה, אך הם אינם מאפשרים להגיע לתשובות של ממש על השאלה כיצד להגיע להוראה יעילה, ולכן אין בסיס תיאורטי

אך השיטתיות שלו חלקית. זהו גוף ידע דינמי ההולך ומתפתח כל הזמן. ואף על פי שיש דברים רבים שאיננו יודעים, הכרת הידע השיטתי הקיים, כמו גם הכרת מערך המיומנויות שעמדו במבחן המחקר והפרקטיקה, הן חיוניות לצורך תפקוד מקצועי של המורים. מאפיין אחר של מקצוענות שחסר בהוראה הוא קיום קהילייה מקצועית מוגדרת המפקחת על איכות ההוראה ומשמרת את ידע ההוראה. מאפיינים אלו מראים שההוראה אינה מקצוע במובנו המלא של המושג, אך היא מקצוע במובן חלקי וחשוב. מורים מוגדרים לעתים קרובות כ"סמיי-מקצועיים" – מעמד ביניים בין מקצוענות לבין בעל מקצוע חופשי. מורים לא מעטים לוקים בחסר בחלק ניכר מהקטגוריות למקצוענות בהוראה.

כיצד אפשר לחזק את המקצועיות של ההוראה?

במדינות מערביות מנסים כיום להביא את ההוראה קרוב ככל האפשר למעמד של מקצוע מלא באמצעות השלמת החסר במאפיינים שפורטו לעיל. כדי לקדם את מעמדו המקצועי של המורה מנסים ליצור מסלולי קידום למורים דרך עיצוב מדרג תפקידים בהוראה ומתן תגמולים עבורם.

כמו כן במסגרת גישה חדשה החותרת ליצירת "תרבות מקצועית של ההוראה" יש ניסיונות לקדם עבודת צוות של מורים ולשתף מורים בקבלת החלטות. לפי גישה זו המורה נתפס כאדם פעיל, שותף רפלקטיבי במערכת החינוכית הבוחר דרכי



ההוראה מתבצעת מאחורי דלת נעולה. בדרך כלל המורים אינם צופים בעבודת עמיתיהם. תכונה זו של מקצוע ההוראה מגבילה את פיתוחו של ידע משותף

פעולה, פותר בעיות, משתתף במחקר על ההוראה ויוצר ידע מקצועי תוך כדי פעולתו. בנוסף המורים על פי גישה זו נדרשים לאמץ קוד אתי הדורש מהם לשמש מופת מוסרי, לחזק את הבסיס המקצועי שלהם דרך רכישת השכלה מתאימה ולשפר את איכות השירות ל"לקוחות" שלהם.

אחת הדרכים לקידום המקצוענות בהוראה היא עיצוב סטנדרטים להוראה טובה והשלמתם. תנועת הסטנדרטים בהוראה עוסקת בניסוח עקרונות, קריטריונים וסטנדרטים לפרקטיקת ההוראה – להגדרת התנהגויות הדרושות להוראה טובה. הסטנדרטים מיועדים להעצים את המורים ולהניע אותם להשתמש בידע ולפתח ידע על הוראה ולמידה. מטרת התנועה להביא למצב שמורים יידרו לעבור התמחות ובחינות ולקבל הסמכות כמו במקצועות אחרים. הגישה הקיימת מניחה שאיכות התכניות להכשרת מורים ניתנת להגדרה ולפיקוח של המדינה, שהתכניות יעילות באותה מידה לכל פרחי ההוראה ושדי בהכשרה שהן מספקות כדי לייצר מורים טובים. אולם כפי שמלמדים הממצאים על רמתם המקצועית של מורים רבים, הנחה זו אינה נכונה. כדי לקדם את ההוראה כמקצוע יש לקבל אנשים חדשים להוראה על בסיס בחינת המיומנויות, הידע והכישורים הרלוונטיים להוראה שיש להם.

פרופ' נירה חטיבה היא ראש המרכז לקידום ההוראה באוניברסיטת תל אביב

שיטתי שממנו יכולים מורים להסיק מסקנות ולפעול בהתאם. כלומר, אין כללים להתנהגות מורה בכיתה ששימוש בהם מבטיח למידה טובה. מדי פעם מתפרסמות ומיושמות תיאוריות של הוראה שפותחו על בסיס מחקר ונראות מבטוחות, אך הפעלתן בשדה, בהקשר המורכב של הכיתה ובית הספר, נתקלת בקשיים ואינה מביאה לתוצאות המקוות. לכן לא כל תיאוריות ההוראה הן פרקטיות. פרקטיות של הוראה אמנם מבוססות לעתים על תיאוריות, אולם הן משתנות בהתאם למציאות בכיתה ובבית הספר. מסיבה זו יש קונפליקט בלתי ניתן לפתרון בין תיאוריה בהוראה ובין פרקטיקה בהוראה.

6. **הבשרה מבזונית למקצוע:** מורים המיועדים לכל רמות בית הספר מקבלים הכשרה ממושכת להוראה במסגרות שונות. יש מוסדות רבים ושונים המכשירים להוראה.

7. **שירות:** אפשר לראות בהוראה שירות הניתן ללקוחות ישירים – התלמידים, וללקוחות עקיפים – משפחות, קהילות ומדינות.

8. **שיפוט:** בזמן השיעור המורה מתמודד עם מצבים בלתי צפויים; עליו להעריך ולשפוט אותם כדי להחליט על התנהגות הולמת. מורה

מקצוען שופט ומחליט על בסיס ידע תיאורטי ופרקטי ולא על פי רגשות מידיים. שיפוטים והחלטות אחרים נוגעים לתנאי ההוראה ולאופייה. למשל, איך לתכנן את ההוראה של נושא מסוים כך שתלמידים השונים זה מזה ביכולות, בידע ובהנעות יוכלו להבין חומר קשה; איך להשיב על שאלת תלמיד המעידה על תפיסה שגויה של מושג וכדומה.

9. **קהילייה מקצועית:** המורה רוכש במהלך השנים ידע מקומי בלבד – ידע על בסיס התנסות במספר מוגבל של כיתות ובתי ספר. קיום קהילייה מקצועית של אנשי חינוך הוא חיוני. באמצעותה יוכלו חברי הקהילייה לחלוק את הידע שלהם זה עם זה באמצעות פגישות אישיות, ביקורים בשיעורים, כנסים, השתלמויות ופרסומים בכתבי עת מקצועיים. בדרך זו הולך ונבנה בהדרגה ידע ציבורי של הוראה.

10. **קוד אתי:** מורים צריכים לתת יחס אתי לתלמידיהם, לעמיתיהם לעבודה ולממונים עליהם (מפקחים, מנהלים) וליישם כללי אתיקה גם ביחס למקצועם. הקהילייה החינוכית-מקצועית בארץ עדיין לא ניסחה קוד אתי מוסכם ומחייב (אם כי הכנסת חוקקה את "חוק זכויות התלמיד" הכולל התנהגות אתית הנדרשת מהמורים), אולם כבר נעשו ניסיונות אחרים בעניין זה ונראה שהקוד האתי נמצא בשלבי התהוות.

לסיכום, ההוראה יש מאפיינים מסוימים של מקצוענות. קריטריונים אחרים מתקיימים במלואם: ההוראה היא שירות חברתי חיוני; למורים מנוסים יש גוף ידע משמעותי, אסטרטגיות וכישורי הוראה שאין למי שאינו מורה; יש התפתחות של ידע מקצועי בעקבות ניסיון בהוראה, ומורים מנוסים משנים את הפרקטיקה שלהם באופן תמידי במהלך שנות עבודתם; ההוראה מתאפיינת במצבים של חוסר ודאות הדורשים מהמורה שיפוט וקבלת החלטות מושכלים בנוגע לניהול השיעור.

באשר למיומנויות, לקריטריונים ולידע שיטתיים, אנשי חינוך מסכימים כי אכן יש גוף גדול של מחקר ושל ידע תיאורטי על הוראה,

הערות

1. תיאור מלא הכולל הסברים ודוגמאות נמצא בספרי **תהליכי הוראה בכיתה**, מהדורה שנייה, תל אביב: ההוצאה האקדמית לפיתוח סגל הוראה, 2003. ראו גם web.me.com/nirahativa



הוראת חינוך גופני

פרופ' רוני לידור מציע ארבעה עקרונות להוראה טובה בתחום החינוך הגופני. האם הם תקפים להוראה טובה בכל המקצועות? קראו והחליטו

4 עקרונות של הוראה טובה

תלמידיו מיומנויות מוטוריות שישרתו אותו הן בחיי היומיום (כגון הליכה נכונה, ריצה יעילה ונשיאת משאות) הן בפעילויות של משחק וספורט (כגון בעיטה לשער בכדורגל, זריקה לסל בכדורסל וחבטה בטניס שולחן). לכל מיומנות יסודות תנועתיים והרגשים ייחודיים משלה ולכן נדרש הילד ללמוד כיצד לבצען ברצף, ברמת דיוק מרבית ובמהירות הנדרשת. עם זאת התפתחות המוטורית של הילד מאפשרת לו להגיע לרמת שליטה משביעת רצון במגוון רחב של מיומנויות מוטוריות כבר עם כניסתו לבית הספר.

אחת ההנחות המקובלות בקרב חוקרים העוסקים בהתפתחות המוטורית של הילד היא שילד רוכש את מרבית המיומנויות המוטוריות הבסיסיות עד גיל 18 (Haywood & Getchell, 2005). במילים אחרות, ילד הלומד בכיתות ב'ג' הוא בעל רפרטואר תנועתי רחב ומגוון המאפשר לו לבצע מיומנויות מוטוריות רבות ברמת שליטה סבירה בהחלט. כך למשל, הילד מבצע מיומנויות כמו הליכה, דילוג, ניתור, ריצה, זריקת כדור ביד החזקה, תפיסת כדור בשתי ידיים וגם בעיטה בכדור ברגל החזקה, גלגול כדור ועמידה על רגל אחת בצורה יעילה פעמים רבות בכל יום, בלי מאמץ מיוחד.

מורה לחינוך גופני המלמד מיומנויות מוטוריות בהתאם לתכנית הלימודים בחינוך גופני לבתי הספר היסודיים והתיכוניים (משרד החינוך, התרבות והספורט, תשס"ו) נדרש להביא בחשבון את הרקע

אל תדברו יותר מדי. תראו לתלמידים איך לזרוק את הכדור לשער כדי שיראו בדיוק מה הם צריכים לעשות. כדאי לכם גם פעם אחת לכוון את הכדור לקורה, שהילדים ישמעו את הרעש שנוצר מפגיעת הכדור בקורה. זה יעשה עליהם רושם והם ירצו לעשות את זה בעצמם. תנו להם לתרגל את הזריקה הרבה פעמים. תקנו להם טעויות עיקריות במהלך התרגול אבל אל תגזימו".

ציטוט זה שייך לאחד המרצים שלי בקורס שעסק בשיטות הוראה בחינוך גופני במסגרת לימודי לתואר שני. המיומנות שעליה דיבר היא הזריקה העילית לשער בכדור יד, אחת ממיומנויות ההתקפה הבסיסיות החשובות במשחק זה. היא משמשת את שחקן הכדור יד בניסיונותיו לזרוק את הכדור לעבר שער היריב ולשם מסירתו לחבריו לקבוצה במהלך המשחק. המרצה סיכם בכמה משפטים הלכה למעשה כיצד יש ללמד מיומנות זו ואחרות בשיעורי החינוך הגופני. המלצותי מתבססות על ארבעה עקרונות מרכזיים של הוראה טובה בחינוך גופני – **הסבר קצר וממוקד; הדגמה; תרגול; מתן משוב**. מאמר זה מציג את התרומה של עקרונות אלו להוראה טובה בחינוך גופני ומסביר גם מה עלול התלמיד להחמיץ במהלך הלמידה אם המורה לא ישתמש בהם.

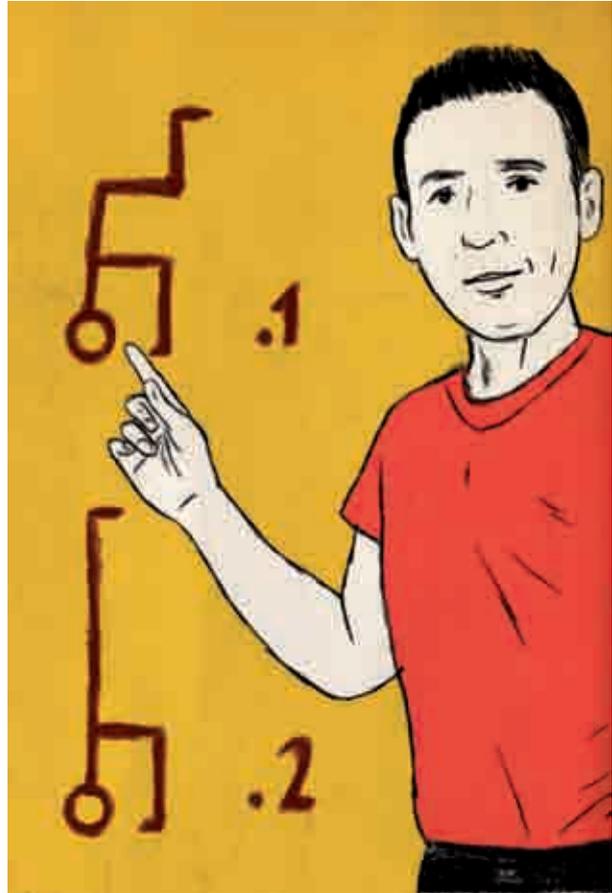
מוכנות הילד ללמידה מוטורית בבית הספר

אחד מתפקידיו העיקריים של המורה לחינוך גופני הוא ללמד את

קצרים ממוקדי תוכן על המיומנות המוטורית הנלמדת. על המורה להימנע מהסברים מתישים על כל פרט ופרט של המיומנות ולהתרכז רק במאפייניה העיקריים. בשיעורים לחינוך גופני התלמידים נמצאים בדרך כלל במרחב הפתוח או באולם הספורט. הם אינם ישובים ליד שולחן עסוקים בסיכום החומר הנלמד או בניסיון לפתור תרגיל מורכב. הם מצפים "להתחיל כבר" – לרוץ, לשחק, לבעוט בכדור ולהתחרות נגד אחרים.

על המורה להציג לתלמידים בקצרה את היסודות העיקריים של המיומנות הנלמדת. עליו להתמקד באותם יסודות שהתלמיד טרם הגיע בהם לרמת שליטה סבירה. כך למשל, כאשר המורה מלמד תלמידים בכיתה ב' למסור כדור בשתי ידיים באחד ממשחקי הכדור אין הוא נדרש להסביר להם מהי מסירה או מהי תפיסה, שכן הם כבר ביצעו פעולות אלה בגן הילדים או בפעילות משחקית עם חברים בשעות הפנאי. עליו להבליט יסודות שהתלמיד אינו מקפיד לבצע, לדוגמה מסירת הכדור במסלול ישר ולא קשתי כדי לקצר את מעוף הכדור באוויר.

הסבר קצר וממוקד רק של היסודות התנועתיים העיקריים של המיומנות הנלמדת, יסודות שבלעדיהם אי אפשר לבצע את המיומנות, יבהיר ללומד מה הוא חייב לעשות כדי להצליח בביצוע המוטורי. ההסבר גם מאפשר ללומד להביא משהו משל עצמו לתהליך הלמידה. הלומד אמנם יבצע את היסודות העיקריים של המיומנות, אולם הוא ישתמש בסגנונו האישי ויקנה למיומנות אופי ייחודי משלה. כך למשל, בעת למידה של קליעת ניתור בכדורסל המורה מסביר מהם היסודות הבסיסיים של הקליעה – ניתור, שחרור הכדור בקשת וסיבוב הכדור באוויר. בפועל כל תלמיד זורק את הכדור בקשת הנוחה לו תוך כדי ניתור לגובה המתאים לו. המורה לחינוך גופני לא אמור להכתוב לתלמיד מה לעשות, אלא לאפשר לו להתאים את יסודותיה העיקריים של המיומנות ליכולותיו, לסגנונו ולהעדפותיו.



איורים: רות גוילי

התנועתי של הילד בעת תכנון השיעור או יחידת ההוראה המתפתחת (סדרה של שניים עד המישה שיעורים העוסקים בנושא לימודי אחר). הכרת דפוסי ההתפתחות המוטורית של הילד בגילים קדם-בית-ספריים תאפשר למורה לנצל את מוכנותו התנועתי, הגבוהה יחסית, של הילד ולפתח סביבות למידה מאתגרות ומעניינות המעמידות במרכזן התנסות פעילה, מהנה ומגוונת של הילד. הוראה טובה בחינוך גופני היא הוראה המכירה במוכנותו התנועתי של הילד, אך גם בצורך להפעילו במהלך השיעור כדי שישפר את שליטתו במיומנויות שכבר למד ויגלה עניין ללמוד מיומנויות חדשות שטרם התנסה בהן.

הספרות העוסקת בתהליכי הוראה ולמידה של מיומנויות מוטוריות (למשל Schmidt & Lee, 2005; Schmidt & Wrisberg, 2004) מצביעה, כאמור, על ארבעה עקרונות של הוראה טובה בחינוך גופני: הסבר קצר וממוקד; הדגמה; תרגול; מתן משוּב.

2 הדגמה

"תמונה אחת שווה אלף מילים"

המורה לחינוך גופני יכול לקצר בהסבריו המילוליים במהלך הלמידה, אך אסור לו לוותר על הדגמת המיומנות. ההדגמה היא כלי הוראתי חיוני ביותר בתהליכי למידה של מיומנויות מוטוריות. באמצעות ההדגמה הלומד נחשף למידע חזותי, מוחשי וראשוני על המיומנות הנלמדת. האמרה הידועה "תמונה אחת שווה אלף מילים" מדגישה את הרעיון שהמחשה חזותית יכולה להיות יעילה יותר להעברת מידע מהמחשה מילולית. ההדגמה השפעה רבה על ילדים הנחשפים למיומנויות ספורט חדשות או על ילדים המנסים לשפר מיומנויות שנלמדו בעבר (ריימן ולידור, 1999).

על המורה לחינוך גופני להדגים את המיומנות גם לפני תרגולה וגם בזמנים שונים במהלך התרגול. אל לו להסתפק בהדגמה חד-פעמית אלא בסדרה של הדגמות שבעזרתן יבין התלמיד את יסודותיה העיקריים של המיומנות הנלמדת. את ההדגמה יכול לתת המורה עצמו, אם כי מחקרים רבים (Schmidt & Lee, 2005) מדווחים שדווקא הדגמה של תלמיד, עמית לכיתה, יעילה יותר שכן לתלמידים הצופים בתלמיד המדגים

1 הסבר קצר וממוקד

המוכנות התנועתי של המוקדמת של הילדים והתנסותם במגוון רחב של פעילויות מוטוריות עוד לפני השתתפותם בשיעורים לחינוך גופני בבית הספר מאפשרים למורה לחינוך גופני לספק לתלמידים הסברים



קל יותר להזדהות אתו מלהזדהות עם המורה. התלמיד הצופה בהדגמת תלמיד מכיתתו אומר – "אם הוא יכול לעשות את זה, גם אני יכול!", ולכן הוא עשוי להתאמץ יותר בשיעור כדי לשפר את רמת מיומנותו.

על המורה להדגים לתלמידים את המיומנות הנלמדת גם אם אין לו את היכולת להציג את הביצוע המושלם והמדויק שלה. בתחילת הלמידה אין לתלמידים ידע רב על המיומנות הנלמדת ולכן אינם מסוגלים להפיק תועלת מכל הפרטים הקטנים שהדגמה אופטימלית יכולה לספק. התלמידים צופים בהדגמה כדי לקבל תמונה (מפה מנטלית) על מה שהם נדרשים לבצע. לכן הדגמה נכונה של המיומנות, אף שאינה מושלמת, יכולה בהחלט לסייע לתלמיד לעצב את התמונה הדרושה לו כדי להתחיל לתרגל את המיומנות.

3 תרגול המיומנות גיוון ורווחה

כדי ללמוד כיצד לבצע את המיומנות המוטורית על התלמיד לתרגלה חוזר ושוב. אין תחליף לתרגול פיזי של המיומנות המוטורית החדשה, ולכן על המורה להעמיד במרכז הלמידה את ההתנסות הפיזית של התלמיד עם המיומנות. כדי להגיע לשליטה טובה במיומנות מוטורית פשוטה על התלמיד להתנסות בה עשרות פעמים. כדי להגיע לשליטה טובה במיומנות מורכבת יותר על התלמיד להתנסות בה מאות (ולעתים גם אלפי) פעמים. אין זו משימה קלה לרתום את התלמידים לתרגול ממושך שהוא גם מהנה ומעניין.

התרגול במהלך השיעור נדרש אפוא להיות מגוון כדי שיגביר את מוטיבציית התלמיד לתרגל את המיומנות. על התרגול לערב משחקים קטנים הבנויים גם על שיתוף פעולה וגם על תחרותיות, כדי להגביר את עניין התלמיד במתרחש. על המורה לספק לתלמיד הפסקות פעילות במהלך תרגול המיומנות הנלמדת, שבמהלכן יתפנה התלמיד לתרגל מיומנויות אחרות או לשחק משחק כלשהו. חשוב שהתרגול יהיה מרווח ומלווה בהפוגות. כך התלמיד יוכל לחשוב במהלכן על מה שהוא עושה ולהבין טוב יותר מה נדרש ממנו. המורה יכול לנצל את ההפוגות במהלך התרגול כדי לספק עוד הנחיות על המיומנות, להדגים אותה שוב ובעיקר לספק משובים ללומדים. משובים אלו יסייעו לתלמיד לתקן טעויות וגם ימריצו אותו להמשיך בתרגול.



4

מתן משוב

”כמה עשיתי? איך עשיתי?”

כמו ההדגמה, גם המשוב הוא כלי הוראתי חיוני ביותר בתהליכי למידה של מיומנויות מוטוריות ואין לוותר עליו. על המורה לחינוך גופני לספק משובים לתלמידים במשך כל שלבי הלמידה, הן בשלביה הראשונים הן בשלביה המתקדמים. שני סוגי משובים עומדים לרשותו בתהליך הלמידה – משוב על תוצאות הביצוע ומשוב על דפוסי התנועה.

המשוב על תוצאות הביצוע מתמקד ב”כמה עשה התלמיד”. תוצאת הביצוע יכולה לשמש משוב המוגדר כמידע שמועבר לתלמיד וקשור בתוצאות הסופיות של ביצועיו. משוב זה מציג לתלמיד את תוצאת

לספק אותם יותר מדי. יש לאפשר לתלמיד לפעול בשיעור גם בלי קבלת משובים. כך הוא יהיה עצמאי בתהליך הלמידה, ינסה לספק לעצמו משובים ויטפח יכולת של מתן משוב עצמי, שכן המורה לא תמיד יהיה לידו בשיעור ולא תמיד יוכל לספק לו הסברים מתקני ביצוע.

סביר להניח שעקרונות ההוראה הטובה המוצגים במאמר זה – הסבר קצר וממוקד, הדגמה, תרגול ומתן משוב – אינם נחלתו של החינוך הגופני בלבד. מורים המלמדים מקצועות אחרים בבית הספר משתדלים אף הם להשתמש בהם או בדומים להם. עם זאת עקרונות אלה חיוניים בהוראת החינוך הגופני משום שהמורה מבליט בעזרתם את ההתנסות הפעילה של התלמיד בשיעור. הוא נדרש לכוון את תלמידיו לתרגול פיזי של המיומנות הנלמדת ולפעילות תנועתית. לשם כך עליו לחסוך בהסברים מילוליים, להשתמש בהדגמות רבות, לגוון את התרגול ולספק משובים. השימוש בעקרונות אלה יסייע למורה להגדיל את זמן הפעילות בשיעור ולצמצם מנוחות והפוגות מיותרות.



פרופ' רוני לידור הוא ראש בית הספר לחינוך במכללה לחינוך גופני ולספורט ע"ש זינמן במכון וינגייט, ראש המגמה לחינוך גופני בפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה וחבר בוועדת המקצוע העליונה לחינוך גופני

הביצוע שלו בצורה המדויקת ביותר. התלמיד יכול לנתח את התוצאה – האם שפרתי את הביצועים שלי בהשוואה לביצועי הקודמים? האם השיפור בא לידי ביטוי בתוצאה? האם הייתי יכול לבצע לו עשיתי אחרת? התלמיד לומד מהתוצאה על איכות ביצועיו ומנתח את הביצוע על פי התוצאה. השימוש במשוב זה מתאים יותר לתלמידים בעלי ניסיון במיומנות הנלמדת. מתן משוב על דפוסי התנועה מתאים יותר לתלמידים הנמצאים בשלבים ראשוניים של הלמידה.

המשוב על דפוסי התנועה מתמקד ב”איך ביצע התלמיד”. משוב זה מספק לתלמיד מידע הקשור בתהליך הביצוע, ולא בתוצר שלו. התלמיד מקבל הסבר מהמורה על טכניקת הביצוע שלו, כלומר על האופן שבו ביצע את היסודות העיקריים של המיומנות הנלמדת. הסבר זה מאפשר לו ליצור לעצמו תמונה מנטלית ברורה יותר של תנועותיו הגופניות, להבין כיצד יש להוציאן לפועל ולסייע לו לבצע טוב יותר בניסיונותיו הבאים.

המורה צריך לספק לתלמידיו משובים במהלך הלמידה, אך אל לו

מקורות

- משרד החינוך, התרבות והספורט, תשס"ו. **תכנית לימודים בחינוך גופני לכיתות ג'–ב' ולחינוך המיוחד בחינוך הממלכתי, הממלכתי-דתי, הערבי והדרוזי**, ירושלים: המחבר.
- ריימור, ר' ולידור, ר', 1999. "שילוב של הדגמה בתהליכי למידה של מיומנויות מוטוריות: סקירת ספרות וממצאי מחקר עדכניים", **בתנועה** – כתב עת למדעי החינוך הגופני והספורט (1), עמ' 27–64.
- Haywood, K. M. & Getchell, N., 2005. *Life span motor development* (4th ed.), Champaign, IL: Human Kinetics.
- Schmidt, R. A. & Lee, T. D., 2005. *Motor control and learning: A behavioral emphasis* (4th ed.), Champaign, IL: Human Kinetics.
- Schmidt, R. A. & Wrisberg, C. A., 2004. *Motor learning and performance: A problem-based learning approach* (3rd ed.), Champaign, IL: Human Kinetics.



הוראה בקצב למידה

כדי לאפשר הוראה אחרת עלינו לשנות את מבנה בית הספר ולהחיל הוראה פרטנית - הוראה שמתאימה לקצב הלמידה של כל תלמיד. תלמידים אטיים ותלמידים מהירים זקוקים להקצאה אחרת של זמן הוראה | **לואיס אוסין**

את הטיפול החינוכי שהוא זקוק לו; נוכל לחנוך לכל נער ונערה על פי דרכו ודרכה.

רק מעטים מודעים לעובדה שחלוקת התלמידים לכיתות של בני גיל אחד היא מעין תאונה פדגוגית-היסטורית שהתרחשה לפני זמן לא רב יחסית. בתי ספר קיימים בעולם המערבי מזה 4,500 שנה, למן בתי הספר הראשונים בשומר העתיקה שעסקו בהוראת כתיבה. במשך אלפי שנים אלה, למעט בשתי המאות האחרונות, הייתה ההוראה יחידנית – מורה לימד כל ילד בנפרד. ההוראה חתרה להתאים את עצמה לכישורים האישיים של כל ילד, שנים רבות לפני המצאת התיאוריה של "הילד במרכז". לא היה צורך בתיאוריה זו כיוון שהיה ברור לכול שלמידה היא עניין אישי ולכן גם ההוראה. כך למשל כתב מורה מפורסם מהתקופה הרומית: "אדם המוכשר להוראה חייב ראשית לוודא, עם הפקדת הילד בידיו, מהן יכולותיו ומהי נטייתו... ורק לאחר מכן יוכל להחליט כיצד יש לכוון את מוחו" (קווינטיליאנוס, 35-95). אין כיום הרבה כיתות מודרניות שגישה מתקרמת כזאת שולטת בהן.

בתי הספר כפי שאנו מכירים אותם נוצרו משילוב בין שתי מהפכות: המהפכה הצרפתית, שהפכה את החינוך – שהיה עד אז היה זכות שנהנו ממנה רק בני המעמדות השליטים – לחינוך לכול, והמהפכה התעשייתית שהחליפה את הייצור בבתי מלאכה בייצור המוני תעשייתי. הצלחתה של המהפכה התעשייתית הניעה את מערכות החינוך לנסות ולחקות אותה. הרציונל של הייצור ההמוני – להפחית הוצאות ולהגדיל תפוקה – הועתק מפסי הייצור אל מערכות החינוך כדי להגביר את יעילותם של תהליכי ההוראה ולהוזיל את מחיר החינוך. אחד הראשונים שביטא גישה זו בביורור היה הפדגוג הסקוטי אנדרו בל, שכתב ב־1815 על "הצורך

הבעיה: פערים בקצב הלמידה

כלי התקשורת מרבים לעסוק בהישגים הגרועים של תלמידי מערכת החינוך שלנו במבחנים הבינלאומיים; הם עוסקים פחות, אם בכלל, בפערים בהישגים של התלמידים – פערים בין תלמידים מרקע סוציאקונומי דומה אך בעלי מהירויות למידה שונות. כלי התקשורת מתעלמים מבעיית הפערים בהישגים מסיבה פשוטה: אין לבעיה פתרון במסגרת מערכת החינוך הקיימת; פתרון שלה מצריך בנייה מחדש של מערכת החינוך. מאותה סיבה גם משרד החינוך מתעלם מבעיה זו. הוא מציע פתרונות חלקיים ומקריים שרק מחריפים אותה.

במחקר שערכתי עם עמיתיי (אוסין, נשר, רם, 1994) תיעדנו את הפערים בהישגי התלמידים והראינו שהפער בהישגים בלימודי השבון בין תלמידים בשליש העליון של הכיתה ובין תלמידים בשליש התחתון שלה גדול פי שלושה מהפער הממוצע בין תלמידים מרקע סוציו-אקונומי גבוה לתלמידים מרקע סוציו-אקונומי נמוך. תופעה זו נחקרה וידועה בישראל ובעולם.

מערכת החינוך שלנו מבוססת על טענה שאני מכנה "השקר הדמוקרטי": **בל התלמידים שווים.** על בסיס טענה זו, המשקפת אולי משאלת לב אך לא מציאות, נבנתה מערכת החינוך בשיטת הייצור התעשייתי – שיטה אנטי-פדגוגית לחלוטין. רק אם נחליף את הטענה הזאת בטענה בעלת אופי אחר – **לכל התלמידים יש זכויות שוות** – נוכל להתחיל לזהות את הצעדים הנדרשים כדי שכל תלמיד יוכל לקבל



לחסוך בכוח האדם הדרוש, להגדיל עשרות מונים את התפוקה ולשכלל את הייצור של בתי הספר שלנו".

אותם פדגוגים שהעתיקו את השיטה התעשייתית למערכת החינוך שכוונו את העובדה שהתעשייה בוררת ומסננת את חומרי הגלם המשמשים בתהליכי הייצור כדי להבטיח את רמת האחידות הנדרשת להצלחת התהליכים, אולם החינוך אינו יכול ואינו צריך לפעול בדרך דומה, שכן המערכת החינוכית נושאת בהתחייבות החברתית לספק חינוך לכול, בלא תנאים מוקדמים, בלא סינון; התלמידים אינם אחידים אלא יחידים, אינם זהים אלא שונים.

כבר בתחילת המאה הקודמת היו מי שיצאו חוצץ כנגד הגישה של "ייצור המוני" בהוראה, אך כפי שמוכיחה הציטטה הבאה מדבריו של ויליאם הרד קילפטרק – בלי הצלחה רבה. הדברים פורסמו בשנת 1925 בשנתון "האגודה הלאומית לחקר החינוך" שהוקדש לנושא "התאמת בתי הספר להבדלים האישיים": "אין בנמצא תהליך כלשהו היכול להתאים לכל הילדים שקובצו יחדיו בכיתה נתונה.

שוב אנו מתמודדים כאן עם הבעיה הנושנה המעמידה את המוסד כנגד היחיד. ושוב, כמו תמיד, הפתרון הקל ביותר היה לתמוך במוסד ולהניח ליחיד לסבול. כך עשינו". אמירה נוקבת זו שנאמרה לפני כמעט מאה שנה מעידה על כוח האינרציה של מערכת החינוך. כמעט מאה שנה דנה מערכת החינוך בדרכים להתאים את בתי הספר להבדלים אישיים, אך לא ביצעה ולו צעד משמעותי אחד בכיוון. במאה האחרונה נעשו אמנם כמה ניסיונות חשובים בכיוון זה, אך אלה השפיעו על אחוז מזערי בלבד מהאוכלוסייה. אפשר לציין את בתי הספר של מונטסורי ואת "בתי הספר הפתוחים" של שנות השישים. אולם גישות אלה ואחרות לא השתמשו במערכת החינוך. הטכנולוגיה שעומדת לרשותנו כיום מאפשרת לנו לבצע את המהלך.

שורש הבעיות הפדגוגיות נעוץ אפוא בהנחה השגויה שכל התלמידים יכולים ללמוד תכנית לימודים זהה באותו זמן. הנחה זו סותרת את תוצאות המחקרים המוכיחים כי התלמידים האטיים יותר (5% הנמוכים ביותר בהתפלגות) זקוקים לפי חמישה יותר זמן מהתלמידים המהירים יותר (5% הגבוהים ביותר בהתפלגות) כדי ללמוד את אותו חומר (Gettinger, 1984).

מערכת החינוך, יש לציין, אינה מתעלמת לחלוטין מההבדלים בקצב הלמידה של התלמידים, אך במקום להכיר בעובדה שהתפלגות התלמידים נורמלית (עקומת גאוס), היא החליטה לייצג את התופעה באמצעות פונקציה מדורגת. 5% התחתונים מוגדרים בלשון נקייה "חינוך מיוחד", והתלמידים הנכללים בהם מקבלים הוראה יחידנית; 5% העליונים

מוגדרים "מחוננים", וגם הם מקבלים הוראה המתאימה ליכולותיהם. המציאות העגומה היא שכל השאר, כלומר 90% מהתלמידים, נחשבים זהים. חשבו עתה על הסבל של תלמיד באחוזון ה-6 שנדרשת ממנו התקדמות בקצב של תלמיד הנמצא באחוזון ה-94 או על התסכול של תלמיד באחוזון ה-94 שנדרש להתמין לתלמיד באחוזון ה-6. התלמיד באחוזון ה-6 זקוק לפי ארבעה יותר זמן מהתלמיד הנמצא באחוזון ה-94 כדי ללמוד את אותו נושא. המורה בכיתה מכוון את ההוראה שלו לתלמידים הנמצאים באחוזון הממוצע ומחמיץ את כל התלמידים הנמצאים מתחתיו או מעליו. אלה שנמצאים מתחתיו אינם מספיקים להפנים את הנושא הנלמד. אם הנושא הבא מבוסס על הנושא הנלמד נוצרת שרשרת של חוסר הבנה ונצבר פיגור על פני שנים, מה שמסביר את התופעה הנפוצה של תלמידים בכיתה נתונה המתקדים ברמה של כיתה נמוכה ממנה בכמה שנים.

**ההוראה התרה
להתאים את עצמה
לכישורים האישיים
של כל ילד, שנים רבות
לפני החצאת התיאוריה של
"הילד במרכז". לא היה צורך
בתיאוריה הזאת כיוון שהיה
ברור לכול שלמידה היא
עניין אישי ולכן גם
ההוראה**

פתרון הבעיה: בנייה מחודשת של מערכת החינוך

מערכת החינוך הנוכחית מבוססת על הוראה פרונטלית, המבוססת מצדה על ההנחה שכל התלמידים לומדים בקצב זהה. ההוראה הפרונטלית גורמת לפערים בהישגי התלמידים וללמידה אחידה – סינכרונית ופסיבית. מעבר מהוראה פרונטלית להוראה פרטנית וממערכת סינכרונית ופסיבית למערכת אי-סינכרונית ואקטיבית צריך להתבסס על כמה מהלכים מהפכניים. הנה עיקרם.

הקבצה דינמית של התלמידים

בבית הספר המצוי "כיתה" מקבצת תלמידים בני אותו גיל. ההצעה החלופית היא ליצור כיתות שבהן התלמידים מקובצים בצורה דינמית, על פי רמת ההישגים שלהם. "כיתה" תורכב מקבוצה של תלמידים השולטים בדרישות המוקדמות ההכרחיות ללימוד תכנית הלימודים שנקבעה לדרגת כיתה זו. גילן של תלמידים לא יהיה גורם בעת שילוכו בכיתה. תלמיד ייכנס לכיתה כאשר ישיג את רמת הידע הנדרשת בה. הכניסה לדרגת כיתה א' תהיה היחידה שתושפע מגיל התלמיד, אך המעבר לכל דרגת כיתה לאחר מכן יתרחש כאשר יוכח שהתלמיד השלים בהצלחה את הדרישות של תכנית הלימודים בדרגת הכיתה הקודמת. המחנכים, בעזרת תוכנת ניהול חינוכי שתתואר בהמשך, יחליטו עם סיום כל שליש אילו תלמידים עוברים לדרגת הכיתה הבאה.

התוצאה החשובה הראשונה של הגדרת ה"כיתה" בדרך כזאת היא שכל תלמיד יישאר בכיתה מסוימת בדיוק במשך הזמן שהוא נזקק לו כדי להשלים את דרישות דרגת הכיתה. תלמידים אטיים לא יאלצו לעבור דרגת כיתה בטרם הגיעו לשליטה ביעדי הלימוד של דרגת הכיתה שבה הם לומדים, ואילו תלמידים מהירים לא יאלצו להתמין. התוצאה השנייה תהיה גידול בטווח הגילים בכל כיתה, במיוחד בכיתות המתקדמות יותר. אין בכך כל רע. להפך: מחקרים סוציו-פדגוגיים

וההבדלים ביניהם ניכרים באיכות הביצוע. בית הספר המוצע מבקש להביא את כל התלמידים לביצועים איכותיים בחומר הנלמד באמצעות הטלה סלקטיבית של מטלות – תלמידים מהירים יקבלו יותר מטלות ותלמידים אטיים יקבלו פחות. לדוגמה, תלמיד מהיר יכול להשתתף בשלושה פרויקטים בו בזמן, בשתי פעילויות של לימוד עצמי ובשתי פעילויות של לימוד בסיוע מחשב. תלמיד אטי, לעומת זאת, יוכל להשתתף בפרויקט אחד, בפעילות אחת של לימוד עצמי ובפרויקט אחד של לימוד בסיוע מחשב. תלמידים אטיים ומהירים יוכלו לשתף פעולה בביצוע פרויקט מסוים ולהרגיש שהם חברים שווים ערך בתהליך היצירה בלי שהתלמיד המהיר יאלץ להמתין, מה שהיה קורה אם התלמיד האטי היה מאט את קצב הפרויקט.

תוכנת ניהול חינוכי

לא סביר לצפות ממחנך לדעת מה מצבו הקוגניטיבי של כל תלמיד, המתקדם בקצב שלו, ולהגיע להחלטות חינוכיות על בסיס זה. עלינו לספק למחנך את הכלים המתאימים לביצוע מעקב אחר ההתקדמות של כל תלמיד. למזלנו, עומדת כיום לרשותנו טכנולוגיה ממוחשבת המספקת פתרון לעניין זה. לא אכנס כאן לפירוט מבנה תוכנת המעקב; אציין רק שהיא מנפיקה נתונים מדויקים על התקדמותו של כל תלמיד בכל תחומי המטלות הלימודיות שלו. התוכנה מאבחנת את מצבו של כל תלמיד ולא זו בלבד אלא שהיא נותנת גם המלצות על הדרכים לסייע לתלמיד נתון – אילו מטלות להטיל עליו, אילו נושאים מתאימים לו, באילו פרויקטים כדאי לשתף אותו.

הערות לסיכום

כיוון שכל תלמיד לומד ומשיג בקצב שלו, תלמידים מהירים יותר יסיימו את חוק לימודיהם בתוך זמן קצר יותר. בדרך זו ישתחררו משאבים לטובת התלמידים שקצב הלימוד שלהם אטי יותר. יתרה מזו, תלמידים יסיימו את לימודיהם מהר יותר ויכלו לשרת את החברה בדרכים מועילות במקום "להתבזבז" בבית הספר. מובן שיישום התכנית השאפתנית הזאת חייב להיות הדרגתי ומושכל, אך אם לא נתחיל בו נישאר עם מערכת חינוך שגודלד ואנדרסון כינו ב-1959 "מיטת סדום". ב"מיטה" אחידה זו מתנהלת הוראה לא יעילה הגורמת עוול לרוב התלמידים. עלינו להתקין לכל תלמיד "מיטה" שבה יוכל ללמוד ולהתפתח בקצב שלו. הפתרון הנדרש למערכת החינוך אינו פשוט, אך כפי שאמר אל גור במעמד קבלת פרס נובל: "איננו רשאים להאמין שאפשר למצוא פתרון בלי מאמץ, בלי מחיר ובלי שינוי".

ד"ר לואיס אוסין היה מנהל מערכות תקשוב במט"ח וכיום הוא יועץ בתחום

לניתוח מפורט של ההצעה ראו את המאמר הנרחב שפורסם בירחון
Review of Educational Research 11 באתר <http://personal.cet.ac.il/osin>

תומכים ברעה שדגם הכיתה הרביגילית מתאים יותר לעולם האמיתי שמחוץ לכותלי בית הספר, העולם שלקראתו אנו מכינים את התלמידים. נכון שהורים לא ישמחו לראות את ילדם מתעכב בדרגת כיתה נמוכה יחסית לחבריו, אך מטרת מערכת החינוך אינה לשמח את ההורים אלא להבטיח תנאים אופטימליים להוראה וללמידה (מה שצריך לשמח את ההורים באמת).

תכנית לימודים מבוססת פרויקטים

כדי לאפשר למידה מותאמת אישית מומלץ להחליף את תכנית הלימודים המצטברת המבוססת על "כיסוי" ליניארי של "החומר" בתכנית לימודים המבוססת על פרויקטים. "פרויקט" הוא מטלת למידה מורכבת המוטלת על קבוצת תלמידים; ביצועו תומך בפיתוח ידע וכישורים מגוונים; כל תלמיד אחראי לחלק מוגדר של הביצוע המשותף; הערכת התרומה של כל תלמיד לביצוע המשותף נרשמת בקובצי התוכנה לניהול פדגוגי.

פיתוח של תכנית לימודים מבוססת פרויקטים הוא משימה החורגת מיכולתו של מורה יחיד או בית ספר יחיד. תכנית לימודים כזאת צריכה להיעשות בתמיכה של משרד החינוך. חשוב להדגיש שהיא אינה מבטלת את תכנית הלימודים הנוהגת. חלקים ממנה יילמדו בשיטת הפרויקטים וחלקים אחרים בשיטות אחרות (ראו להלן). המורה יחליט אילו חלקים מתכנית הלימודים הוא מעוניין ללמד דרך פרויקטים ואילו חלקים בשיטות אחרות.

גיוון דרכי הוראה

הוראה בשיטת הפרויקטים, עם כל חשיבותה, אינה צריכה להיות שיטת ההוראה היחידה. יש להתור למגוון של דרכי הוראה – כל דרך עשויה "לדבר" אל תלמיד כזה או אחר. דרכי ההוראה עשויות לכלול הוראה פרונטלית (הוראה בהחלט טובה בנסיבות מסוימות), הוראה סוקראטית, הוראה באמצעות מחשב, הוראת עמיתים, הוראה מרחוק, הוראה פרטנית, לימוד עצמי ועוד.

התאמה לקצבי הלימוד השונים

מספר פעילויות ההוראה והלמידה הנדרשות לתלמיד בפרק זמן נתון הוא הפרמטר המבדיל בין תלמידים אטיים לתלמידים מהירים. בנקודה זו נעזר ההבדל העיקרי בין בית הספר המצוי לבית הספר המוצע כאן. בית הספר המצוי מטיל על כל התלמידים את אותן מטלות,

מקורות

- E. E., Backhoff et al, 2006. El Aprendizaje del Español, las Matemáticas y la Expresión Escrita en la Educación Básica en México: Sexto de Primaria y Tercero de Secundaria - Resumen Ejecutivo. México: INEE, <http://www.inee.edu.mx/>
- M., Gettinger, 1984. Individual Differences in Time Needed for Learning: A Review of the Literature, Educational Psychologist 19(1), pp. 15-29.
- J. I., Goodlad, and R. H. Anderson, 1987. The Non-graded Elementary School (Rev. ed.), New York: Teachers College Press.
- L., Osin, and A. Lesgold, 1996. A Proposal for the Reengineering of the Educational System, Review of Educational Research (AERA), Winter 1996, 66(4).
- L., Osin, P., Neshet, and J. Ram, 1994. Do the Rich Become Richer and the Poor Poorer? A longitudinal analysis of pupil achievement and progress in elementary schools using Computer-Assisted Instruction, International Journal of Educational Research 21(1), pp. 53-64.
- L., Osin, 1988. Diez Años de E.A.O. a Escala Nacional: Diseño, Evaluación y Perspectivas, Tecnología y Educación, editado por M. Aguirregabiria, II Congreso Mundial Vasco. Bilbao: Narcea.



הוראת מדעים

הוראת מדעים טובה, כמו הוראה טובה של כל תחום אחר, מבוססת על איזון נכון בין צורך פנימי ללמוד לבין הנחיה רגשית ושכלית "מבחוץ". היא גם מבוססת על מפגש משמעותי עם תופעות בעולם, סיפור על, למידה מחוץ לכיתה, חקר והתחשבות בשונות. מה מונע אותה? היעדר מודלים לחיקוי | ניר אוריון

מדע לכול

חשופים אליהם. יש גירויים המובילים לתגובה פיזית, יש המפעילים תגובה רגשית ויש המובילים לתגובה מנטלית. במקרים רבים קשה להפריד בין סוגי התגובות השונות. לדוגמה, נגינה או משחק ספורט כלשהו הם תגובה פיזית הכרוכה בהפעלה של יכולות מנטליות מורכבות מאוד לסיפוק צורך רגשי. יש ההופכים את הנגינה והספורט למקצוע ואז הצורך שלהם ללמוד ולהתפתח בתחום זה נובע גם מצורך קיומי של פרנסה בהווה או בעתיד. אולם מרבית הילדים בגיל בית ספר אינם מזהים את הצורך הקיומי כאשר הם מתחילים ללמוד לשחק טניס או לנגן בפסנתר. אינסטינקט הלמידה הטבעי מופעל בגילים הצעירים בדרך כלל בתגובה לצרכים רגשיים. מסיפורם האישי של ספורטאים או מוזיקאים מצטיינים רבים עולה שנוסף על הצורך הפנימי והמוטיבציה האישית פעלו עליהם גם השפעות חיצוניות כגון הורה דומיננטי. כאשר המעורבות החיצונית כוללת תמיכה חומרית ובעיקר נפשית נוצרים תנאים אידיאליים להתפתחות הילד, אולם במקרים רבים מלווה המעורבות החיצונית בהפעלת לחץ רגשי. במקרים כאלה ההתפתחות נמשכת כל עוד יש איזון בין הצורך החיצוני לצורך הפנימי של היחיד, אך ברגע שהלחץ החיצוני גובר התהליך נפסק. ואכן, ידועים מקרים רבים של ספורטאים ומוזיקאים מצטיינים שפרשו בטרם מיצו את יכולתם. ההסבר של רובם הוא "הפסקתי ליהנות". לפעמים הם חוזרים בשלב מאוחר יותר כאשר הצורך הפנימי גובר והלחץ החיצוני נחלש, אך בקרב אחרים מתפתחת טראומה המשפיעה על המשך חייהם. הגירויים המפעילים את הצורך ללימוד נגינה או טניס דומים לעקרונות המכתיבים כל תהליך למידה של כל נושא או תחום אחר. למידה היא אינסטינקט טבעי, ובגילים צעירים מה שמפעיל אותה הוא בעיקר צורך נפשי. כל עוד הצורך ללמוד דבר מה קיים, אפשר בקלות לכוון ולהעצים אותו באמצעות תמיכה רגשית והכוונה מקצועית. אי

ערוך הד החינוך ביקש ממני "לתאר ב-2,500 מילים מהי לדעתך הוראה טובה בתחום המדעים". אילו היה מבקש ממני לעשות זאת במשפט אחד הייתי אומר "הוראה טובה בתחום המדעים היא הוראה טובה בכלל, נקודה". כדי לבסס את המשפט הזה אסקור את המאפיינים של הוראה טובה ואגזור מהם למקרה הפרטי של הוראת המדעים. כמו כן אנסה להסביר את הפער הקיים בתחום ההוראה בין תיאוריה לפרקטיקה.

הוראה, למידה, אילוף

הוראה היא פעילות כללית שאינה קשורה לתחום דעת מסוים. אמנם לכל תחום דעת יש מאפיינים ייחודיים ולא לה יש השפעה על ההוראה, אך היא שולית בלבד. הוראה היא תהליך שמטרתו לסייע ללמידה. לכן כדי להבין מהי הוראה טובה צריך קודם כולל להבין מהי למידה. למידה היא תכונה מולדת שקיימת אצל בעלי חיים רבים ברמה של אינסטינקט. יכולת זו התפתחה לרמה גבוהה ביותר אצל בני אדם, והיא אחת התכונות המייחדות אותם. אינסטינקט הלמידה, ככל אינסטינקט אחר, מופעל בתגובה לגירוי. גירוי מעורר צורך, והאינסטינקט מפעיל תגובה לסיפוק צורך זה. תגובה אינסטינקטיבית היא בלתי נשלטת וקשורה למנגנוני ההישרדות החזקים שיש במוח הקטן, כגון אינסטינקט הרעב שמפעיל את הצורך לאכול, צמא המפעיל את הצורך לשתות וסכנה מידית המפעילה את תגובת התקיפה או הבריחה. האינסטינקט הוא בלתי נשלט, אך על פי רוב התגובה לאינסטינקט ניתנת לשליטה. לדוגמה, יש אנשים המסוגלים לצום ימים רבים למרות אינסטינקט הרעב הטבוע בהם. אפשר לתאר את ההתנהגות היומיומית שלנו כתגובה לגירויים שאנו



אפשר להוביל לתהליך למידה באמצעות לחץ חיצוני הגובר על הצורך הפנימי. חוסר איזון מעין זה גורם לקונפליקט פנימי קשה המוביל בדרך כלל לתהליך הפוך של דחיית למידה.

תפיסת ההוראה המקובלת, זו שעליה מבוסס הרעיון של בית הספר הציבורי המצוי, היא שאפשר "לגרום ללמידה" גם בלי צורך פנימי. הנחה זו מוטעית ונובעת מטשטוש ההבחנה שבין למידה לאילוף. גם לפני ניסויי הידועים של החוקר הרוסי פאבלוב היה ידוע שאפשר ליצור התניה בין האינסטינקטים ובין תגובה מסוימת ולגרום לבני אדם ולבעלי חיים לבצע פעילויות בניגוד לצרכים הטבעיים שלהם. השיטה הנפוצה ליצור התניה היא באמצעות יצירת גירויים (פיזיים או נפשיים) המלווים בסימן כלשהו שבעל החיים או האדם אינו יכול לעמוד בהם. לדוגמה, כלב קרקס אמור לנבוח פעמיים כאשר הוא שומע את המילה "שתיים". הוא מתחיל את האימון במצב של צמא, וכאשר הוא מבצע את הפקודה כראוי הוא מקבל לגימת מים. בהמשך הניסוי הוא מותנה לבצע את הפעולה בהישמע הפקודה גם בלי גורם הצימאון. מורה מעניש יכול לגרום לתלמידים לבצע את מה שהוא דורש מהם. בהמשך הם ייענו לדרושותיו מתוך הפחד שנטמע בהם, גם בהיעדר ענישה ישירה. עוד שיטה שכיחה היא יצירת צורך מלאכותי המוביל להתמכרות. במקרה כזה ההתניה היא סיפוק הממתק, הסם או היחס המסוים שהמתמכר צורך.

תהליך מעין זה מכונה "אילוף" ולא "הוראה", כי מטרתו לגרום

למבצע לפעול בניגוד לאינסטינקטים הטבעיים שלו. לכלב אין צורך טבעי לנבוח פעמיים בהישמע המילה "שתיים", לפיל אין אינסטינקט טבעי לעמוד על הראש ולרוב הילדים אין צורך טבעי לחשב האם הבריכה של ראובן תספיק להתמלא עד ששמעון יגיע לתל אביב ברכבת שיצאה מחיפה. לכן יש צורך להשתמש באמצעים פיזיים ונפשיים קיצוניים כדי לגרום ליצור חי לבצע פעולות בניגוד לאינסטינקטים הטבעיים שלו.

חשוב להבין שאילוף יוצר תגובות ולא התפתחות. כלב או קוף יבצעו רק את מה שאולפו לבצע ולא יפתחו מעצמם "טריקים" חדשים. לכן מוזרה בעיניי פליאתם של מורים רבים מקושי תלמידיהם להצליח בבחינות הכוללות רכיבים של יישום והכללה, כלומר של הליכה מעבר לידע נתון. מה הפלא? זה בדיוק התוצר של הוראת אילוף.

אם למידה היא תהליך אישי הנובע מצורך פנימי, אזי מהות ההוראה היא יצירת התנאים שיאפשרו למידה. מכאן שהוראה טובה (והיחידה האפשרית, כלומר זו שמניבה למידה) כוללת שני רכיבים עוקבים והם: (א) תמיכה והכוונה רגשית; (ב) תמיכה והכוונה קוגניטיבית. אחת הסיבות לכישלון המתמשך של בית הספר השמרני לדורותיו היא הזנחת השלב הרגשי וההתמקדות רק בשלב הקוגניטיבי של תהליך הלמידה.

בטרם נעבור למקרה הפרטי של הוראת מדעים חשוב להדגיש שבעצם אין דבר כזה הוראת מדעים, ספרות וכו'; יש הוראת ילדים מדעים, ספרות וכו'. מורה איננו מלמד מקצוע; מורה מלמד ילדים. זו אינה סמנטיקה



הכימיים, להבין באמצעותם את העולם ולספק את הצורך שהתעורר בקרבם בהבנה זו. שאלת המפתח היא כיצד יוצרים רלוונטיות המובילה לצורך ללמוד? התשובה לכך כוללת כמה רכיבים. להלן כמה מהם:

יצירת סיפור על שיוביל את תהליך הלמידה: ברוב תכניות הלימוד יש רצף פנימי ברור לכותבי התכנית. בחומר למורה יש לרוב תיאור מילולי וגרפי המציג את הקשר שבין יחידות הלימוד בכל שנה ואת ספירת הלמידה הרב-שנתית. רצף זה ברור פחות למורים ואינו ברור כלל לתלמידים. מבחינתם התכנית עשויה ממקבץ של פרקים שאין קשר ביניהם – איים צפים של נושאים שונים.

כשאני מדבר על "סיפור על" כוונתי לסיפור שיש לו התחלה, אמצע וסוף – סיפור שמתחיל משאלות של תלמידים ומתפתח לרוחב בכל שנה וממשיך לאורך במעבר משנה לשנה; סיפור שכל שלב בו נגזר מהשלב הקודם והמעבר בין השלבים ברור לתלמידים. סיפור על שכזה צריך להיות מוחשי דיו כדי להתחבר לעולמם הפנימי של רוב התלמידים ורחב דיו כדי לקפל בחובו את כל תחומי הרעת ומרבית הנושאים המדעיים הנכללים בתכנית הלימודים. דוגמה לסיפור מסגרת מעין זה, שנעשה בו שימוש בכמה תכניות לימוד, הוא ההיבט הסביבתי של יכולת החיים ואיכות החיים של החברה האנושית על פני כדור הארץ. תכנית הלימוד "חושבים מדע – מבינים סביבה" היא דוגמה מוחשית לגישה זו. התכנית מתבססת על גישת מערכות כדור הארץ ומופעלת בהצלחה רבה בכל

ריקה: יש הבדל מהותי בין מורים התופסים את מקצועם כמורים למדע לבין מורים הרואים עצמם כמלמדים ילדים באמצעות הוראת מדע.

מהי הוראת מדעים טובה

בהתייחסותי בפרק זה להוראת המדעים אני מתכוון להוראת התחום המכונה "מדע לכול" בחטיבת היסוד והביניים ולהוראת מדעי כדור הארץ והסביבה בחטיבה העליונה. אין לי ספק שחלק גדול מהכתוב כאן תקף גם לתחומי מדע אחרים, אך ברצוני לסייג את דבריי רק לתחומי התמחותי.

המדע עוסק בהבנת העולם הפיזי שבו אנו חיים. עולם זה כולל רשימה ארוכה של רכיבים מוחשיים ומשמעותיים. לדוגמה: גופנו, המים שאנחנו שותים, האוויר שאנחנו נושמים, האוכל שאנו אוכלים, המסלע שעליו אנו חיים, האנרגיה שאנו צורכים וכדומה. מצב זה גותן להוראת המדעים פוטנציאל אדיר להשגת היעד המרכזי של כל הוראה טובה – מענה לצורך אמיתי של האדם ללמוד על עצמו ועל סביבתו. אולם הפער בין צורך זה לבין סיפוקו בפועל באמצעות הוראת מדעים בבתי הספר גדול. הצורך אינו מסופק בעיקר משום שהוראת המדעים אימצה את הפרדיגמה המדעית גורסת שהמדע בנוי באופן הייררכי, כמו

שילוב נכון של סביבה חוץ-כיתתית בתהליך ההוראה והלמידה "חיצר" תמורות קוגניטיביות ורגשיות חשמעותיות המשפיעות על כל רצף הלמידה בתכנית המדעים

שכבות הגיל של בית הספר היסודי וחטיבת הביניים. המטרה העיקרית של גישת מערכות כדור הארץ להוראת המדעים היא פיתוח תובנה סביבתית, ולצורך כך היא מתמקדת בפיתוח מיומנויות חשיבה. הקניית הידע המדעי בגישה זו אינה המטרה, אלא אמצעי לפיתוח מיומנויות חשיבה ותובנה סביבתית. אפשר ודאי למצוא סיפורי על אחרים, אך זו הדוגמה היחידה שנוסתה ונחקרה באופן ניסויי לאורך כעשר שנים.

יצירת סיפור המסגרת האותנטי היא שלב חשוב מאוד, אך היא אינה מבטיחה את מעורבות התלמידים בתהליך הלמידה. להלן כמה טכניקות ושיטות המאפשרות להשפיע על מעורבות זו.

שילוב הסביבה שמחוץ לכיתה בתהליך הלמידה: בית הספר הציבורי הוא מוסד חדש יחסית בתולדות האנושות. הקמתו בשלהי המאה השמונה עשרה כתוצר לוואי של המהפכה התעשייתית נבעה משיקולים שלטוניים-כלכליים ולא משיקולים פדגוגיים. לצערנו, עד היום הגורם העיקרי (ולעתים היחיד) המנחה את מערכת החינוך הציבורית הוא הגורם השלטוני-כלכלי. הכיתה הסטריילית שבה מתבצעת ההוראה היא תוצר של תפיסה תעשייתית של מינימום השקעה ביחס לרווח צפוי. הסטרייליות הזאת יוצרת את הנתק שבין התלמיד לבין העולם שעל אודותיו הוא אמור ללמוד.

היצאה מחוץ לכותלי הכיתה מתבקשת בכל מקצועות הלימוד, ועל אחת כמה וכמה בתכניות מדע המתמורות להקנות לתלמיד הבנה מעמיקה של העולם הפיזי שבו הוא חי. אך חשוב להבין שעצם היצאה מחוץ לכותלי הכיתה אינה ערובה ליצירת ההקשר הרלוונטי של הנושא הנלמד. כדי ליצור הקשר כזה יש לשלב את הסביבה החוץ-כיתתית

עוגת שכבות. הוראת המדעים הרווחת אימצה את הפרדיגמה המדעית כאסטרטגיה פדגוגית הגורסת שלימודי המדע צריכים להתחיל מהעקרונות הבסיסיים של הפיזיקה, להמשיך בכימיה, לעבור דרך הביולוגיה המולקולרית ורק אז להתמודד עם הבנת תופעות מקרוסקופיות מוחשיות שסביבנו.

עשרות שנים ומאות מיליוני תלמידים ברחבי העולם הם הוכחה חד-משמעית לכך שפרדיגמה זו כפרדיגמת הוראה מוטעית מכול וכול. הפרדיגמה המדעית מתחילה בהבנת העולם המופשט כבסיס להבנת העולם המוחשי, ולכן היא פועלת בניגוד לאינסטינקט הלמידה הטבעי של מרבית האנשים.

גישה זו פותחה בעידן שבו מטרת לימודי המדעים בבית הספר הוגדרה כזיהוי והכשרה של "מדעני העתיד". ככזאת היא אכן יעילה ומאפשרת בזמן קצר ובהשקעה כלכלית מינימלית להרחיק ממעגל הלמידה את מרבית התלמידים כדי להתמקד רק באותם מעטים המתאימים להיות "מדעני העתיד".

הטרגדיה הגדולה של הוראת המדעים בתחילת המאה העשרים ואחת היא שהמעבר לפרדיגמת "מדע לכול" היא ברמת הכותרת בלבד. בפועל לא חל שינוי מהותי, וברוב תכניות הלימוד "החדשות" שולטת הפרדיגמה הישנה.

הוראת מדעים טובה מתחילה ביצירת מפגש מוחשי ומשמעותי של התלמידים עם העולם האמיתי שסביבם ובהפיכת עולם זה לרלוונטי – רלוונטיות המעוררת צורך ללמוד. נקודת מוצא כזאת מאפשרת לטווח רחב של תלמידים להגיע אל העולם המופשט של העקרונות הפיזיקליים

באופן מדויק במקום המתאים ברצף ההוראה. לשם כך יש למקד את הפעילות החוץ-כיתתית באינטראקציה ישירה של הלומדים עם תופעות ותהליכים המתרחשים בסביבה החוץ-כיתתית (ולא להרצות להם מחוץ לכיתה על תופעות ותהליכים המתרחשים מחוץ לכיתה). התנסות ומחקרי בתחום זה מצביעים שוב ושוב ששילוב נכון של סביבה חוץ-כיתתית, אפילו פעילויות קצרות בסביבת בית הספר והיישוב, בתהליך ההוראה והלמידה "מייצר" תמורות קוגניטיביות ורגשיות משמעותיות המשפיעות על כל רצף הלמידה בתכנית המדעים.

למידת חקר: מהות המדע היא סקרנות וחקרנות. הסקרנות האנושית היא אחד המאפיינים העיקריים של בני האדם. גורם רגשי זה, הצורך הפנימי להבין, היה המניע העיקרי להתפתחות המדע. תהליך החקר הוא המתודה שעל פיה נוצר הידע המדעי. הוראת מדעים טובה חייבת להציב שני היבטים אלו כרכיבים מרכזיים ובלתיים (ולהפסיק לסגוד לעגל הזהב של מבחני המיצ"ב). הוראת מדעים טובה צריכה להתבסס על תהליך שבו הלומד צובר מידע בתהליך חקירה מובנה והופך אותו לידע, ולא על מסירת מידע בכתב ובעל פה כאוסף של עובדות ונוסחאות. הוראת מדעים טובה צריכה להתבסס על פיתוח מיומנויות חשיבה לעיבוד מידע (שנאסף בתהליך החקר) ולא על הקניית מיומנויות שינון לבחינה.

התייחסות והיענות לשונות לומדים: מורה אינו מלמד כיתה; מורה מלמד יחידים בעלי מגוון וטווח רחב של יכולות ותחומי עניין. תיאוריית האינטליגנציות המרובות של הווארד גרדנר מצביעה על שמונה אינטליגנציות שיש לכל אחד ואחת מאתנו. ההוראה בבית ספר מתמקדת בשתי אינטליגנציות בלבד – המתמטית והלשונית – ובדרך זו מרחיקה אחוז ניכר של תלמידים שאחת או יותר מאינטליגנציות אלה נמוכות אצלם בהשוואה לאינטליגנציות האחרות שבהן התברכו, כגון אינטליגנציה תנועתית, מרחבית או מוזיקלית. הוראת מדעים טובה צריכה לתת ביטוי גם לאינטליגנציות האחרות. אפשר לשלב את גישת האינטליגנציות המרובות כאמצעי רגשי הפותח תהליך למידה וכאמצעי להצגת ידע.

ההתייחסות לשונות של הלומדים יכולה וצריכה לבוא לידי ביטוי בשלב ההערכה. בהוראה טובה המבחן הוא אמצעי לבקרה עצמית ולזיהוי נקודות החולשה של הלומד לצורך חיזוקן. הוראה טובה מתמקדת בפיתוח ובקידום הילד ולא במיון ובהקניית תוויות הרסניות הממשיכות ללוות אחרים מאתנו גם לאורך חיינו הבוגרים. יש עוד מאפיינים של הוראה טובה, אך נראה לי שאין צורך להוסיף בתחום זה; גם במה שכבר ציינתי לא חידשתי דבר.

מה מונע הוראה טובה

דברים מעין אלה שאמרתי עד כה נאמרו ונאמרים בלא הרף, אך בשטח קורה מעט מאוד. לעתים יש תזוזות, אך גם הן מתבצעות במקצב הטנגו – צעד קדימה ושניים אחורה. לדוגמה, פרויקט "מחר 98", שהושקעו בו מאות מיליוני ש"ח התחיל להזיז קצת את המערכת, אך נרמס ברגל גסה תחת רגלי המיצ"ב, ה"טימס" וה"פיוז". יש אמנם בתי ספר שנראים בהם ניצנים, אפילו לבלוב, של הוראה טובה, אך הם היוצאים מהכלל שאינם מעידים על הכלל. לכן זה יהיה פשטני ואולי אף מגוחך לכתוב על הוראה טובה בלי להתייחס לסיבות המונעות אותה.

הוראה טובה אינה מתפתחת בעקבות מאמרים או הרצאות; הוראה טובה מתפתחת בעקבות חשיפה למודל חיקוי של הוראה טובה. הסיכוי שמורה למדעים ייחשף לאורך שנות לימודיו הארוכות בבית הספר

ולאחר מכן באוניברסיטה למודלים רבים של הוראה טובה קטן. ולכן גם אם הוא יודע בתיאוריה שצריך לשלב ולהכיר יחדיו רגש וקוגניציה; שיש להפוך את הלמידה לרלוונטית ללומד; שצריך להתבסס על למידת חקר במעבדה ובשדה; שצריך להתמקד בפיתוח מיומנויות חשיבה ולא במיומנויות שינון; שההערכה צריכה להיות מעצבת ולא ממיינת – בפועל הוא אינו מסוגל ליישם את התיאוריה. הוא פועל על פי דפוסי ההוראה שנחשף אליהם לאורך שנים רבות כתלמיד ולא על פי התיאוריות היפות ששמע וקרא. מכאן שהבעיה העיקרית בהטמעת הוראה טובה בבתי הספר נעוצה בממסד האקדמי המדעי (כולל הוראת המדעים). ממסד זה אינו מציב מספיק מודלים של הוראה ראויים לחיקוי וחושף את תלמידיו למודלים של הוראה שאינם ראויים לחיקוי.

הממסד האקדמי מנסה לשפר את איכות ההוראה של מורים באמצעות תכניות המכונות "התפתחות מקצועית", אך גם כאן יש בעיה משום שכדי ליישם את תיאוריית ההוראה הנכונה צריך לגרום למורים רבים לוותר על דפוסי שנחרתו עמוק בתודעתם ולאמץ במקומם דפוסי הוראה חדשים. לדוגמה, מעבר מהוראה הנגזרת מעולם המדע להוראה הנגזרת מעולם התלמיד; מהוראה ממוקדת תחום להוראה רב-תחומית; מהוראה ממוקדת תכנים להוראה המשלבת תכנים בפיתוח מיומנויות חשיבה; מהוראה פרונטלית ממוקדת כיתה להוראת חקר במעבדה ובסביבה החוץ-כיתתית; מהוראה ממיינת ומתייגת להוראה מעצבת ומפתחת.

רשימה ארוכה וחלקית זו מעידה שהמעבר להוראת מדעים טובה אינה התפתחות מקצועית, אלא שינוי מקצועי עמוק. הממסד האקדמי של הוראת המדעים עושה עבודה מצוינת בהקניית ידע מדעי למורים. היבט זה הוא רכיב הכרחי בכל תחום הוראתי – ודאי בתחום המדע, שבו הידע מתפתח כל הזמן. עם זאת לצערנו הרב אין כל קורלציה בין רמת הידע המדעי לבין התפתחות של דפוסי הוראה טובים. ולראיה, אם היה קשר בין שני הרברים, האוניברסיטאות היו גרושות במורים מעולים.

כדי להקנות דפוסי הוראה נכונה על הממסד האקדמי לרכוש את הידע והפרקטיקה המקצועית הדרושים להובלת תהליכי שינוי עמוקים בקרב בוגרים שאינם ששים להשתנות. המורים לברם אינם מסוגלים להתמודד עם דרישות וגחמות הנוחות עליהם חדשים לבקרים, כגון תהליך שעבוד הוראת המדעים גם בחטיבות הביניים והיסוד להכנת תלמידים למבחנים. תהליך זה החל בתחילת שנות האלפיים ונמשך עד היום. הממסד האקדמי של הוראת המדעים הוא שצריך לעמוד כחומה בצורה ולהתמודד עם פוליטיקאים ובירוקרטים, וגם כאן הישגיו מוגבלים.

לסיכום, הוראת מדעים טובה נעוצה בהבנת מהות החינוך בכלל ומהותו של תהליך הלמידה כאינסטינקט טבעי המופעל על ידי צורך בפרט. המצב הקיים בתחום זה רחוק מלהשביע רצון ונעוץ במעגל קסמים של מערכת שאינה מציבה לפני תלמידיה בבתי הספר ובאוניברסיטאות מודלים מספקים של הוראה נכונה, מודלים שתלמידים יוכלו לחקות בהיותם מורים. הממסד האקדמי אינו מסוגל לשבור מעגל קסמים זה. הוא שבוי בקונספציה שהדבר החשוב העיקרי, ולעתים היחיד, הוא הבסיס המדעי. לכן הממסד אינו משקיע את הנדרש בפיתוח יכולות הוראה טובה וברכישת הפרקטיקה הנדרשת להובלת שינוי עמוק.

ומה מקומם של המורים בסיפור הזה? האם גם להם יש מה לתרום לשבירת מעגל קסמים טרגי זה? אשאר שאלה זו פתוחה לחשבון הנפש העצמי של הקורא.



ניר אוריון הוא חוקר ומורה במכון וויצמן למדעים



הוראת יהדות

בתי הספר הממלכתיים-דתיים פוגעים בשיטתיות בדבר הקרוב ביותר ללבם - בלימודי היהדות. במקום להתרכז ביסוד המהפכני והיצירתי הגלום בתלמוד, בתנ"ך ובמחשבת ישראל הם משתקים באמצעותם את החשיבה של בני ובנות הנוער | **משה מאיר**

דרוש סיעור מוחות

כל זה נעדר לחלוטין מתכניות הלימוד המציגות אותו כטקסט ארכאי שאבד עליו כלח. החרדה של מערכת החינוך הממלכתית-דתית מפני היצירתיות של התלמוד מסרסת את מאבקהם המוסריים של חכמים נגד התורה שבכתב ומשנה תוך כדי כך את פניה לבלי היכר. במקום להציג את חכמי התלמוד כגיבורי תרבות היודעים לאחוז בחבל בשני קצותיו – לא לוותר על רציפות המסורת מצד אחד ולא על אמונות וערכים חדשים מצד אחר – הם מוצגים לתלמידים באורח אפולוגטי וצר אופק, מתוך ניסיון שכולו היגיון עקמומי להגן על אמונותיהם מפני חשיבה ביקורתית.

הנה כמה דוגמאות למהפכנות היוצרת של חכמי התלמוד: מאבקם ההרואי של חכמים כנגד עונש המוות המופיע בתורה שבכתב; עקירת פרשת בן סורר ומורה עד לאמירה שלא היה ולא נברא; הוספת דרישות והקירות בדיני נפשות עד כדי אמירה שסנהדרין ההורגת אחת לשבעים שנה נקראת קטלנית; המאבק המרדים של הילל נגד שמיטת כספים, שנבע מהכרה ששמיטת כספים תשיג מטרה הפוכה ותמנע מן העשירים להלוות לעניים; המאבק של רבן גמליאל ליצירה חדשה של תפילת קבע כנגד קול המחאה של רבי אליעזר: כל העושה תפילתו קבע אין תפילתו תחנונים. אלו רק דוגמאות מעטות לתעוזה הפרשנית של חכמים, המהווה השראה לכל מחפש אמת המבקש להיות נאמן לעצמו וכד בכד לכבד את הדורות הקודמים ואת כתבי הקודש. במוסדות לימוד ממלכתיים דוחים את הגישה הזאת – מכחישים בדרכים שונות את היסוד המהפכני שנמצא בתלמוד. במקום להפנות את התלמידים ליסוד מרתק זה, מרחיקים אותם מהתכנים החשובים ביותר ביהדות.

התנ"ך הוא מילים קשות

לימודי התנ"ך מקובעים וקופאים על שמריהם עוד יותר מלימודי התלמוד. תלמיד הלומד תנ"ך בבית הספר הממלכתית-דתי מקבל את הרושם שתנ"ך משמעו מילים קשות ופרשנים הרבה. והלוא התנ"ך רווי דמויות מרתקות – יצירות, מחפשות דרך, חוטאות, מתייסרות ושבות. התנ"ך רווי גם מאבקי רוח איתנים – בינו ובין הסובב אותו ובינו לבין עצמו. גיבוריו אינם מפחדים להתעמת עם איש – אפילו לא עם ריבונו של עולם. הם נאבקים כנגד מוסכמות, כולל מוסכמות המופיעות בתורה עצמה.

"אל תִּעְרֹץ וְאַל תִּתַּחַת"

יהושע א, ט

7 ימודי היהדות היו אמורים להיות ספינת הדגל של החינוך הממלכתית-דתי. לכאן צריך היה להביא את פסגות ההישגים בתחום ולתרגמם לעולמם של הלומדים הצעירים. כאן צריך היה להתנהל ויכוח סוער על מה ראוי להיחשב ל"פסגות". בוויכוח הזה היו נוצרים שני מחנות: אחד ממשיך את קו המסורת ומביא לתכניות הלימוד את המתחדש בעולמה של תורה; האחר פתוח למחקר המדעי ומביא לתכניות הלימוד את המתחדש במחקר האקדמי. לכל זה היה אפשר לצפות, אך ציפיות לחוד ומציאות לחוד. בתחומי לימוד רבים חלו תמורות מרתקות – בהיסטוריה, בספרות, בתיאטרון, בקולנוע (על התחום האחרון בחינוך הממלכתית-דתי ראו הד החינוך, יוני 2008) ועוד, ואילו בתחומי היהדות – בלימודי התלמוד, התנ"ך ומחשבת ישראל – קיפאון גמור; נדמה שמורי היהדות עושים הכול כדי להרחיק מהם את בני ובנות הנוער.

התלמוד כטקסט פוסט-מודרני

סקרים שנעשו לפני כמה שנים הראו שתלמוד הוא המקצוע השנוא ביותר בחינוך הממלכתית-דתי. מנגד בשנים האחרונות נפרצו דרכים חדשות המקרבות את התלמידים בני ימינו אל התלמוד. לכל בית ספר ישנן אפשרויות לבנות תכנית לימודים שתיתן מקום לדרכים חדשות אלה – כל בית ספר בהתאם לתמונת עולמו – אך דבר לא נעשה. מתכונת בחינת הבגרות, המכתיבה את ההוראה והלמידה בבית הספר, מבוססת על תבנית מיושנת שאיננה נוהגת לא בשיבות ולא באקדמיה – תבנית גפ"ת (גמרא עם רש"י ותוספות). אין בה מהברק של הלימוד הישיבתי ולא מפירות המחקר הפילולוגי וההיסטוריאקדמי. גישה מיושנת זו בולטת על רקע העובדה שבעת האחרונה – בעיקר בהוראתו ובהגותו של הרב שג"ר (שמעון גרשון רוזנברג) – נחשפו פנים חדשות של התלמוד, ואלה מתאימות למצב הפוסט-מודרני. מבנה הסוגיה המתגלגל לנושא, ולנושא, האוקימתות (העמדת המקור בהקשר מסוים), ניסיונות פרשניים שונים כגון איכא דאמרי (פתיחת המקור לפרשנויות שונות), המחלוקת, דעות השוליים, שילוב הסוגות ועוד עושים את התלמוד לטקסט פוסט-מודרני המתאים לצורת החשיבה של ימינו.

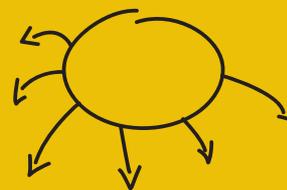
מפרקות, מערערות, שאלות המכריחות את הרוח לכאוב ולסעור ולחפש מענה. טויוחו המחלוקות שקרעו קהילות – בין פילוסופים למקובלים, בין חסידים למתנגדים, בין דתיים לחילונים ובין ציונים לאנטי-ציונים. במקום שיהיה זה מקצוע הפותח תהום של איודאות ומכריח את הלומדים לצאת למסע של חיפוש עצמי, הוא נהיה למקצוע שתכליתו שיתוק כל מרדנות וביקורת. במקרה הטוב התלמידים נחשפים למקורות שונים ומגוונים, אך העוקץ החתרני שאפיין את כל גדולי הרוח היהודים מוקהה ונעקר מהשורש. מיהו הרמב"ם של תלמיד החינוך הממלכתי-דתי? מיהו הרב קוק שלו? מיהו רבי נחמן מברסלב שלו? במקום שהתלמידים יכירו את הדמויות שהלכו נגד הזרם ומרדו במוסכמות, הם מכירים את "הגדולים" שנותנים מענה לכל אפיקורוס.

הסיפור של מחשבת ישראל במערכת החינוך מצטייר כאיטום החשיבה במקום טלטול הרעת ממנוחתה. הוגים רדיקלים דוגמת חסידים שושלת קוצק (בעל מי השילוח, רבי צדוק הכהן מלובלין) נעדרים מתכנית הלימודים, כמו גם ספר הזוהר הקסום והנועז. הוגים יהודים ליברלים דוגמת הרמן כהן, פרנץ רוזנצווייג ומרטין בובר נעדרים אף הם. הוגים חילונים כאחד העם, א"ד גורדון וחיים ברנר – מאן דכר שמם (מי זוכר את שמם). וכך, במקום לדחוף את התלמיד אל הקלחת הרוחת

דוגמה אחת מני רבות: באחד מפרקי השיא של התורה מגלה אלוהים למשה את זהותו ואת מידותיו: "וַיַּעֲבֹר יְהוָה עַל פְּנֵי וַיִּקְרָא ה' אֶל רְחוּם וַחֲנוּן אֶרֶךְ אַפַּיִם וְרַב חַסֵּד וְאֱמֵת. נִצַּר חֶסֶד לְאֲלֵפִים נִשְׂא עֵוֹן וְפָשַׁע וְחַטָּאָה וְנָקָה לֹא יִנְקָה פֶקֶד עֵוֹן אָבוֹת עַל בְּנִים וְעַל בְּנֵי בָנִים עַל שְׁלֹשִׁים וְעַל רִבְעִים" (שמות לז, ויז). פסוקים אלה, הליבה של תפילת הסליחות, היו מוקד לפרשנויות בכל תולדות היהדות ופילוסופים יהודים הרכיבו מהם את דיוקנו של אלוהים. לכאורה היה אפשר לצפות שפסוקים אלה יהיו אמת מוחלטת שאפשר רק לפרש אך אין לסטות ממנה, אך נביאים התעמתו עמה מתוך אי-הסכמה מוסרית ותיאולוגית.

ירמיהו חוזה חזון לאחרית הימים: "בַּיָּמִים הָהֵם לֹא יֵאמְרוּ עוֹד, אָבוֹת אֲכָלוּ בָסֵר; וְשָׁנֵי בָנִים, תִּקְהֶינָה. כִּי אִם אִישׁ בְּעֵוֹנוֹ יָמוּת. כָּל הָאָדָם הָאֲכָל הַבָּסֵר, תִּקְהֶינָה שְׁנָיו" (ירמיהו לא, כחכט). "אבות אכלו בוסר ושיני בנים תקהינה" היא המחשה של "פוקד עוון אבות על בנים". ירמיהו מתקומם כנגד תפיסה זו המטיחה עונש על הבן עקב מעשי אביו. מגדיל ממנו לעשות יחזקאל: "וַיְהִי דְבַר יְהוָה, אֵלַי לֵאמֹר. מֶה לָּכֶם, אַתֶּם מְשָׁלִים אֶת הַמֶּשֶׁל הַזֶּה, עַל אֶרֶמַת יִשְׂרָאֵל, לֵאמֹר: אָבוֹת יֵאָכְלוּ בָסֵר, וְשָׁנֵי הַבָּנִים תִּקְהֶינָה. כִּי אֲנִי, נָאִם אֲדַבֵּר ה': אִם יְהִי לָכֶם עוֹד, מִשָּׁל הַמֶּשֶׁל הַזֶּה בְּיִשְׂרָאֵל. הֲוֹן כָּל הַנְּפֹשׁוֹת לִי הַזֶּה, כִּנְפֹשׁ הָאָב וְכִנְפֹשׁ הַבֵּן לִי הַזֶּה: הַנְּפֹשׁ הַחַטָּאת, הִיא תָמוּת" (יחזקאל יח, איד). יחזקאל חושף את מה שנובע

הפיכתו של התנ"ך לספר קנאי ואטום מרחיקה מעליו את התלמידים. בכל הזרמים יש כיום מפעלים מרהיבים של חידוש וגילוי פנים מאירות בתנ"ך, אולם הספר הנשקף מתכנית הלימודים ומבחינת הבגרות בבתי הספר הממלכתיים-דתיים תפל, משמים ולא ראוי לעיון



של מאבק הזהויות כדי שייטול בה חלק, הוא זוכה לשיעורים מניחי דעת שבהם מורים לו את הדרך האחת והיחידה. כמוכּוּן, אין לטלטל כפראות אלא במתינות, אך המטרה צריכה להיות אחת: הפיכת מחשבת ישראל למקצוע מסעיר המעורר את הלומדים משלוותם.

להיפרד מהחרדה

דרושה מהפכה עמוקה בלימודי היהדות בבתי הספר הממלכתיים-דתיים: האידיאה שתכוון אותה צריכה להיות הפיכתם למקצועות המאתגרים והמושכים ביותר. לשם כך נחוצה עמדה אמיצה המכירה בעובדה שנכונות לחשוב ולבקור היא ראשית ההזדהות עם לימודי היהדות. דומני שאם תתרחש מהפכה כזאת (ובכמה פינות סמויות היא כבר מתרחשת), היא תוכל להקרין גם על לימודי היהדות בבתי הספר הממלכתיים. גם שם החרדה מסרסת את הלמידה, אף שזו חרדה שונה. אם בבתי הספר הממלכתיים-דתיים חרדים מפני חשיבה ביקורתית מפרקת, בבתי הספר הממלכתיים חרדים מפני כוחם של המקורות להשפיע על זהותם של הלומדים. אם תלמידים בבתי הספר הממלכתיים יישפּו לתכונתם הסוערת והמורדת של המקורות היהודיים, הם יוכלו לקבל מהם השראה. חרדה בחינוך היא סם מוות – הן לבתי הספר הדתיים הן לבתי הספר החילוניים. הצעירים צמאים לדברי אמת, לחיפוש דרך נועזים. זכינו ומקורותינו עשירים בכל אלה; מדוע לא לשתף אותם באוצר זה? ■

מפקידת עוון אבות על בנים – ביטול הקרבה בין אלוהים לבנים. בהמשך הפרק הוא מנהל פולמוס רחב היקף עם הנאחזים במשל זה ומורה כי התחדשות של האדם תלויה בביטולו.

מאבקים מסוג זה – והתנ"ך גדוש בהם – מלמדים על רוחו של התנ"ך: ספר של חיפוש דרך הכרוכים במרד ובמחלוקת. חשיפת הפנים הללו של התנ"ך יכולה להעיר את בני הנעורים מתרדמתם הדוגמטית, מאמונתם השלווה בדוגמות רווחות. עם אנשי אמת שהתנ"ך מביא לנו אפשר להזדהות – בין שמזדהים עם האמת שלהם ובין שלא. הפיכתו של התנ"ך לספר קנאי ואטום מרחיקה מעליו את התלמידים. בכל הזרמים יש כיום מפעלים מרהיבים של חידוש וגילוי פנים מאירות בתנ"ך, אולם הספר הנשקף מתכנית הלימודים ומבחינת הבגרות בבתי הספר הממלכתיים-דתיים תפל, משמים ולא ראוי לעיון.

מחשבת ישראל - סירוס החשיבה העצמאית

לימוד מחשבת ישראל נהיה לביטוי של ייחוד החינוך הממלכתי-דתי. מקצוע שאין לו מקום בעולם החרדי הוא ספינת הדגל אצל בניה ובנותיה של הציונות הרתית. מדוע לא לומדים בבתי הספר החרדיים מחשבת ישראל? מפני שהמקצוע נחשב למסוכן; הוא עלול להוביל את הלומד לשאול שאלות ולפרק אזורי טאבו השומרים על הקהילה החרדית. אך מדוע הפך מקצוע זה בבתי הספר של הציונות הרתית לשדה אינדוקטרינציה המסרס כל מחשבה עצמאית? אם יש שאלות, הן זוכות למענה בטוח של המורה. המורה עצמו אינו מעורר שאלות

ד"ר משה מאיר הוא מחנך וחוקר במכון הרטמן בירושלים



הוראה דיאלוגית: בהמתנה למימוש

הוראה דיאלוגית
היא הארץ המובטחת שהחינוך -
הממוסד, זה שמתנהל בבתי הספר -
לא הגיע אליה מעולם. **ד"ר נמרוד אלוני**
משרטט את הגבולות שלה, אך אינו נותן
מפה כיצד להגיע אליה. מפה כזאת
תמצאו אולי בספר שערך היוצא
לאור בימים אלה

בהוראת אורחות - כמקצוע התובע שליטה בגופי ידע שנלמדים בהוראה פרונטלית - אלא יש לזנוק לתלמידים, החל בגיל הגן, התנסויות בחינוך לתרבות דמוקרטית. חינוך כזה אינו מסתפק בידע פורמלי ובשיעורים לבחינות הבגרות, אלא כולל היבטים מורכבים ומגוונים של תרבות הדיבור והשיח, אינטליגנציה רגשית ושליטה עצמית, התנסות בחירות ובאחריות, פתיחות דעת וגמישות מחשבתית, השכלה רחבה וחשיבה אוטונומית וביקורתית, פלורליזם וסובלנות ומחויבות ערכית עליונה לכבוד האדם ולשוויון ערך האדם.

מן הצד האחר, בקרב הציבור הרחב הולכת ומצטברת בעשורים האחרונים תחושת מיאוס מהשתלטות התפיסה הכלכלית-תפוקתית על מערכת החינוך, ורבים אינם יכולים לשאת עוד את האובססיה של מדדים, מיצבים, ציונים ובגרויות. הם מבקשים, במילים פשוטות, "קצת יחס חם". הבה ניקח לדוגמה את ארצות הברית, "אם כל הגישות הטכנוקרטיות", שחסידיה מבקשים ליישם אצלנו דווקא את הגרועים שבתחלואיה: שם מקימים וממסדים מערכים חקיקתיים, ארגוניים, ניהוליים, מתוקשבים והסברתיים - כולל מיני מינים של סטנדרטים ותקנים - כדי ש"שום ילד לא יישאר מאחור" (No child left

אם אינך מוצא את אלוהים
באנשים שאתה פוגש בשגרת יומך
יהא זה בזבוז זמן לנסות
ולחפשו במקומות אחרים.

מהטמה גנדי

חשיבות והרחיפות שבפיתוח פדגוגיה המבוססת על דיאלוגים נובעות במידה רבה ממצב החינוך בעשור הראשון של המאה העשרים ואחת. מצד אחד רווחת תחושה של אינחת בקרב מי שפועלים בתחומי החינוך ההומניסטי לנוכח הפער שבין האידיאלים הנעלים והתיאוריות הסדורות לבין מימושם המעשי בשדה החינוך. ישנה תחושה שאיננו מצליחים להעמיד פרקטיקות חינוכיות שיהיו גם מובנות וישימות וגם נאמנות לאידיאלים ההומניסטיים. עם זאת בשנים האחרונות אנו רואים ניסיונות לסגור על הפער הזה בדרכים שונות ומגוונות. כך לדוגמה, התפתחה ההכרה שכדי לטפח אנשים בעלי אישיות דמוקרטית אין להסתפק



והתדיינות. אשר לתחושות החיוביות של נועם, אינטימיות וכבוד הרדי אשר מתקשרות לדיאלוג, הן קשורות לקשת הרחבה של דרכי דיבור ושיח בין בני האדם ולמקום המיוחד השמור לדיאלוג על קשת זו. נפתח את התודעותנו למהותו של הדיאלוג ולפוטנציאל שגלום בו דרך המאפיינים הידועים שמבחינים אותו מדרכי שיח ודיבור אחרים. נתחיל בדרך השלילה ונציין מאפייני שיח שאינם מתקיימים בו, כלומר כל מה שאינו דיאלוג:

דיאלוג אינו שיחה בטלה או שיחת קפטריה מקרית ואגבית. יש בו תמיד תוכן משמעותי או אמירות חשובות כלשהן. דיאלוג אינו התנצחות צעקנית או ויכוח כוחני וקולני שבו כל צד מבקש להבליט את עצמו על חשבון זולתו. יש בו נועם הליכות ודרך ארץ, פתיחות לדעות שונות וגמישות רעיונית. דיאלוג אינו דיבור סמכותני, בחינת דיבור בין ארון לנתן או בין מפקד לפקוד. יש בו גישה לא הייררכית ורוח דמוקרטית, הרדית וסולידרית. דיאלוג אינו דיבור הוראתי או הרצאתי בין מורה לתלמיד של הנחלת דעת כלשהי ובדיקת הטמעתה בקרב הלומדים. הוא סוג של למידה משותפת, הן של עולמו של האחר הן של תכנים חדשים. דיאלוג אינו דיבור פונקציונלי או טכנוקרטי-ביצועי שכל עניינו הפקת תוצרים. הוא בעל אופי תהליכי ואין לו בהכרח תוצרים ידועים וברורים שהדיבורים מכוונים אליהם.

נעבור עתה מדרך השלילה, מה שאינו דיאלוג, אל דרך החיוב – מהו הדיאלוג ומה הם מאפייניו הבולטים:
כבוד לאחר מתוקף אנושיותו.
עניין באישיותו ובעולמו של האחר מתוקף ייחודו או אחרותו.
שיח ושיח או דברים שמחליפים ביניהם הדוברים, אשר מזמין לחשיבה משותפת ומעשיר את כל הצדדים בתובנות חדשות על עצמם, על זולתם ועל מציאות החיים המשותפת שלהם.
נקודת מוצא של אמון ופתיחות הדדיים (ולא משחקי כוח, סטטוס ויוקרה).
נקודת הסיום שהדיאלוג מתקדם אליה היא שיפור כלשהו באיכות החיים של המשוחחים, במובן של שיפור רמת המודעות ביחסים של אדם עם עצמו, עם זולתו ועם סביבותיו.
לאור המאפיינים שלעיל אבקש לאמץ את "הגדרת העבודה" הבאה:

**באשר החינוך
הוא פעילות המכשירה לחיים
אנושיים מלאים וראויים, יש להגדיר את
מטרת המפגש החינוכי כהנחה מלאה של
אישיות המורה ואישיות התלמידים, ואילו
את גופי הידע הנלמדים יש לראות אך
ורק כאמצעים המשרתים את
הגשמתה של מטרה זו**

אך במבחן המציאות המערכת האמריקנית כושלת – ובגודל. מיליוני צעירים אמריקנים נשארים מאחור, ובעולם המפותח ארצות הברית מובילה בגודל הפערים בין תלמידים חזקים לתלמידים חלשים ובמספר הצעירים שנכשלים בהשתלבות מהוגנת בחברה ונשלחים תחת זאת אל מאחורי סורג ובריח למשך תקופות ארוכות בחייהם.

דרך אחרת לבטא את הצורך בתפיסה רחבה של חינוך דיאלוגי היא לחזור למקורות, לאתונה הקלאסית, לתקופת המהפכה ההומניסטית בתרבות המערב וראשיתה של הפילוסופיה החינוכית. כבר בדיאלוג האפלטוני המוקדם "פרוטגורס" מעלה סוקרטס את התמיהה בדבר כושרו של אדם אחד, יהיה מחונן ומוכשר ככל שיהיה, להנח אדם אחר ולגרום לו שיהיה בעל מידות אנושיות טובות וראויות. אפלטון אינו מצייר אותנו בתשובה חרימשמעית על שאלה זו, אך ביצירות רבות שלו, דוגמת הדיאלוג "גורגיאס", מתחווה אמונתו בכוחה הכמעט בלתי מוגבל של התבונה לקדם את בני האדם אל פסגות החיים הנעלים והנאצלים. דהיינו, אפשר לצפות לכך שהאדם החכם – כישות המבשילה באמצעות שילוב נכון של כישורים מולדים ולימודים ממושכים – יהיה, מכוח תבונתו והשכלתו, גם מוסרי וגם מאושר.

חולפות שנים אחדות ואריסטו, תלמידו של אפלטון ובהמשך פילוסוף גדול בזכות עצמו, מעמיד בספרו אתיקה את הטענה שהתבררה מאז כנכונה באינספור מקרים לאורך ההיסטוריה: השכל אינו עונה על הכול, ורבים מבין אלה שנחשבו משכילים ומחוננים במובן הפורמלי נתגלו בחייהם הממשיים כעתידי דעות קדומות, חסרי לב אכזריים, שיכורי תאוה וכוח, חסרי מצפון ויושרה ובמקרים הגרועים ביותר גם שותפים בתכנון ובמימוש של מדיניות גזענית ורצחנית. במילים אחרות, מי שחפץ לגדל אנשים עם מידות טובות של יושר, נדיבות, רגישות, חברות, אומץ לב, אמפתיה, שיקול דעת וריסון עצמי לא יוכל לעשות זאת באמצעות חינוך אינטלקטואלי בלבד. לשם כך חינוך שיוזמן לילדים, כבר בגיל הרך, התנסויות חיים ממשיות בתכונות האופי ובמידות הטובות – הן דרך התבוננות בדוגמאות חיות, קרי דמויות מופת שלומדים להעריך ולחקות אותן, הן דרך התנסות מודרכת בדילמות חברתיות של שגרת היומיום. משני ההקשרים שהוצגו לעיל עולה התובנה שהצלחה חינוכית אפשרית רק אם נזמן לתלמידים התנסויות חיים ממשיות באותן איכויות ותכונות שמן הראוי שירכשו ויפתחו – ואת זאת אפשר לעשות רק באמצעות דיאלוגים חינוכיים ואינטימיים בין מורים לתלמידיהם. לבחירה בדיאלוג כמדיום חינוכי מרכזי יש בימינו עוד שני יתרונות: דיאלוג הוא חוויה בלתי אמצעית ביחסים של כבוד, בלא כוחניות וכפייה, שרבים מוכנים להתנסות בו; השיח החינוכי בימינו עוסק בסוגים רבים ומגוונים של דיאלוג אשר מלוא הפוטנציאל החינוכי שלהם טרם נחשף, וכולם יחד יכולים להוות מעין ארגז כלים או פרטואר מקצועי מעשיר במלאכות השונות של החינוך על כל צדדיו – האינטלקטואלי, המוסרי, הרגשי, הפוליטי, הביקורתי, האמנותי, הסביבתי וכדומה.

מאפייניו של הדיאלוג כסוג מסוים של שיח

הכול יודעים – ובמקרה זה צריך להוסיף שגם חווים ומרגישים – שדיאלוג הוא שיחה נעימה ומכבדת. מבחינת המקור הלשוני דיאלוג ביוונית עתיקה בנוי מחיבור של המילה "די", שמשמעה "בין", והטיה של המילה "לוגוס", שמשמעותה כאן "דיבור". מכאן ברורה משמעותו המקובלת והידועה של הדיאלוג – שיחה, שיח, דרישה, הידברות



ברגישות קשובה לקולם ולעמדתם של אחרים כדי לאפשר להם להגיע למיטבם ולקיים חיים אנושיים מלאים ומכובדים של מימוש עצמי, עושר תרבותי ושותפות אזרחית.

2. פנייה אל מלאי אישיותו של התלמיד – לאנושירכללי ולייחודי סגולי. עיקרון זה ניצב כחסם בפני המנגנונים השונים של דההומניזציה בחינוך: מורים שמשאירים בבית את אישיותם ומתפקדים בבית הספר כטכנאי הוראה בלבד; אימוץ גישה סטריאוטיפית שמקבעת את היחס לילדים על פי משתנים מגדריים או עדתיים; דיכוי ההיבטים הרגשיים והיצירתיים לטובת התמקדות בתפוקות ידע, בשליטה במיומנויות ובחרושת ציונים; נרמול של הצעירים באמצעות אינדוקטרינציה אידיאולוגית המסגלת אותם לקונפורמיות מחשבתית ולכניעות חברתית. האלטרנטיבה לכל אלה ברורה: באשר החינוך הוא פעילות המכשירה לחיים אנושיים מלאים וראויים, יש להגדיר את מטרת המפגש החינוכי כהנחה מלאה של אישיות המורה ואישיות התלמידים, ואילו את גופי הידע הנלמדים יש לראות אך ורק כאמצעים המשרתים את הגשמתה של מטרה זו. ובמילותיו של מרטין בובר: "המחנך האמיתי אינו מכוון רק לכוח זה או אחר של חניכו כמי שרוצה להקנות ידיעות או הרגלי חריצות מסוימים, אלא תכליתו כפעם בפעם האדם בשלמותו, ולא רק לפי ממשותו הנוכחית, שהוא חי בה לעיניך, אלא גם לפי האפשרות הגנוזה בקרבו [...] על שלמותו של החניך משפיעה רק שלמותו של המחנך, הווייתו השלמה שלא כמתכוון. המחנך אינו צריך להיות גאון מוסרי כדי לחנך בעלי אופי; אבל צריך הוא להיות אדם חי, שלם, המביע את עוצמתו ישר לולת: חיותו מקרינה עליהם ומשפיעה ביתר תוקף וטוהר דווקא בשעה שאין עולה כלל על ליבו הרצון להשפיע עליהם" (מתוך מאמרו "על חינוך האופי").

3. בניית מכנים משותפים אך לא רידוד תרבותי, התבטלות הזהות והיטמעות חברתית. כאשר ברקע המפגש הדיאלוגי פועלים יחסי כוח ושליטה או היסטוריה של דיכוי, השפלה וקולוניאליזם תרבותי – כמו ביחסים בין גברים לנשים, לבנים לשחורים, רוב למיעוט, כובשים לנכבשים, אליטות מובילות לאוכלוסיות כנועות – אזי עולה בשיא חריפותה שאלת היעדים והמחירים: כור היתוך כולל הכנעה והכחדה

דיאלוג הוא שיחה שהמערבים בה מנכיחים את עצמם ומתעניינים בזולתם הן מבחינת אנושיותם המשותפת הן מבחינת אישיותם הייחודית, ותוך כדי הסתמכות על אמון, כבוד, פתיחות וקשב הדדיים הם מתקדמים יחד אל הבנה טובה ומקפת יותר של עצמם, של זולתם, ושל הקשרי החיים המשותפים להם.

מאפיינים מובהקים של הדיאלוג החינוכי

דיבור הוא המדיום המרכזי שבאמצעותו בני אדם מנכיחים את אנושיותם: בלב הדיון בדיאלוגים וביישומיהם החינוכיים ניצבת תפיסה קלאסית בדבר מרכזיותו של הדיבור כמאפיין הדומיננטי והמובהק ביותר של רוח האדם. כבר בעת העתיקה נתפס הדיבור כמדיום שבאמצעותו מנכיח האדם את אנושיותו, בורא את עולמו, מגדיר את זהותו ומנהיג את חייו. עמדה זו באה לידי ביטוי בולט הן במילה היוונית להגורם, שמציינת גם דיבור וגם היגיון, הן בפועל העברי להגות, שמבטא גם אמירה וגם מחשבה. בהקשר זה ברורה הסיבה למרכזיותה של הכשירות הלשונית במשך יותר מאלפיים שנות חינוך הומניסטי ומכאן גם העמדה שהנביאים, הפילוסופים והמשוררים הם הארכיטקטים האמיתיים של נפש האדם ושל התרבות האנושית.

1. שדרת הדיאלוג החינוכי היא עמדה מוסרית. מעבר להברלים בדרכים ובדגשים המבחינים בין הסוגים השונים של הדיאלוג החינוכי, ככולם ניצבת העמדה המוסרית כשדרה מכוננת. במילים אחרות, הבחירה בדיאלוגים מעצימים בחינוך מונעת מראגה מוסרית לשלומם ולכבודם של אחרים ולהסדרה צודקת והרמונית של החיים בחברה. על דרך השלילה או ההימנעות, הדרישה המוסרית הבסיסית היא להימנע מפגיעה בשלומם ובכבודם של אנשים, ממעשים של אפליה ועוולה ומגרימת השפלה, סבל ואומללות. על דרך החיוב או המעשה, העמדה המוסרית ניכרת בייחוס ערך אנושי שווה לאחרים, בהכרה בזכויות האדם שלהם ובמחויבות לנהוג בהם בכבוד, ביושר, בהגינות ובהתחשבות. דומה שהניסוחים הקנוניים ביותר של עמדה זו הם שני הציוויים היהודיים "ואהבת לרעך כמוך" ו"הי כבוד חברך חביב עליך כשלך", ומאוחר יותר גם שני הציוויים המוסריים של הפילוסוף קאנט בדבר יסודות האוניברסליות וההומניזציה שבלב המעשה המוסרי. הרעיון המרכזי בניסוחים אלה ודומיהם הוא שלכל אדם יש ערך פנימי, בלתי מותנה ושווה לזולתו; שעלינו לראות בכל אחר אדם במובן המלא של המילה, סובייקט אוטונומי בדיוק כמותנו, בעל מאוויים, רגשות, ערכים, השקפת עולם ושיקול דעת; ושעלינו לפעול כמיטב יכולתנו

**כפי שאין מקום
בחינוך לשוויוניות שמיתרגמת
לאחידות, כך אסור שדיאלוגים חינוכיים
ומעצימים בין קהילות תרבות אחרות יביאו
לדילול, להשתקה ולהכחדה של
האחרות המאפיינת והמייחדת
את קהילות התרבות
לסוגיהן**

**בקרב הציבור הרחב
הולכת ומצטברת בעשורים
האחרונים תחושת מיאוס מהשתלטות
התפיסה הכלכלית-תפוקתית על מערכת
החינוך, ורבים אינם יכולים לשאת עוד את
האובססיה של מדדים, מיצבים, ציונים
ובגריוות. הם מבקשים, במילים
פשוטות, "קצת יחס חם"**

רואה אור



נמרוד אלוני
(עורך): **דילוגים
מעצימים בחינוך
ההומניסטי**,
הקיבוץ המאוחד,
קראדוס, 2008.

הספר מציג מגוון רחב של דילוגים חינוכיים, מן העת הקלאסית ועד לימינו הפוסט-מודרניים, כולל דרכים לארוג אותם יחד לכדי גישה פדגוגית כוללת. לחדשנותו של הספר שני היבטים: שילובם של שלושה מושגי יסוד בחינוך – הומניזם, דיאלוג והעצמה – לכלל תפיסה חדשה של חינוך הומניסטי ורפרטואר עשיר של דיאלוגים חינוכיים אשר בכוחם להעצים את אישיות התלמידים לקראת חיים אנושיים אוטונומיים, מלאים והגונים. לכתובת הספר חברו עשרים אנשי חינוך ואקדמיה, שונים בתחומי התמחותם ושותפים בחתירתם להומניזציה של מערכת החינוך ולשחרורה מחוללי הניכור, הסטנדרטיזציה וחרושת הציונים. הכותבים ושמות הפרקים: נמרוד אלוני, דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי; אלישבע סדן, העצמה כמושג מפתח בשיח ההומניזציה בן זמננו; גליה פת-שמיר, הדיאלוג הקונפוציאני; צבי טאובר, הדיאלוג הסוקרטי; רות קלדרון, הדיאלוג התלמודי; שי פרוגל, הדיאלוג הניטשיאני; דן אבנון, הדיאלוג הבוכריאני; אדיר כהן, הדיאלוג הקורצ'אקי; דור הררי, הדיאלוג הרוג'יאני; נתן גובר, הדיאלוג הפרייריאני; אסתר יוגב, הדיאלוג הגאדאמריאני; ברכה אלפרט, הדיאלוג הנודינגיאני; חנוך בן-פז, הדיאלוג הלוינאסי; אוה ברגר, הדיאלוג הפוסט-מודרני; אשר עידן, הדיאלוג הדיגיטלי; אילון שוורץ, הדיאלוג האקולוגי; יעקב הכט ואיל רם, הדיאלוג בחינוך הדמוקרטי; דן לסרי, אקדמיה דיאלוגית; גבי סלומון, דיאלוג של שלום; אייל נווה, דיאלוגים מעצימים במבחן היישום.

של השונות? פסיפס רב-תרבותי עם גבולות ברורים או מטושטשים? הרמוניה חברתית שצומחת ומשגשגת על חורבות של זהויות נטושות או הרמוניה חברתית המשמרת זהויות ומצמיחה מנגנוני גישור וקיום רב-תרבותי? דומה שלסוגיה זו של דיאלוג בין "אחרים מובקחים", קל וחומר בין "אחרים עוינים", יפים דבריו הנכוחים של מהטמה גאנדי: "רוצה אני שתבויות שונות ומגוונות ינשבו ברחבי ביתי, אך בשום פנים לא אסכים לכך שרוח תרבות אחת שכזאת תפיל אותי מרגליי ותחריב את ביתי". ובפרוזה עכשווית, כפי שאין מקום בחינוך לשוויוניות שמיתרגמת לאחידות, כך אסור שדיאלוגים חינוכיים ומעצימים בין קהילות תרבות אחרות יביאו לדילול, להשתקה ולהכחדה של האחרות המאפיינת והמייחדת את קהילות התרבות לסוגיהן.

4. לטיפול אישיות עשירה ורב-צדדית דרושות התנסויות בדיאלוגים רבים ומגוונים. מאז ראשיתו של החינוך ההומניסטי עמד אחד האידיאלים המנחים שלו על פיתוח האנושי והאישי שגלומים בפרט למלוא הבשלתם ותפארתם. מתוך זיקה לאידיאל זה ארגנו היוונים את החינוך סביב יסודות החינוך הרוחני (מוזיקה) והחינוך הגופני (גימנסטיקה); הרומים בנו את תכנית החינוך הכללי והלימודים החופשיים; מונטייזן זיהה במאה השש עשרה "כרוח אנוש המעולה ביותר [את זן] שריבוי הגוונים וכישרון התמורות שבה הוא הגדול ביותר"; רוסו כיוון במאה השמונה עשרה לבוגר שיהיה "כל שצריך להיות אדם"; מיל קרא במאה התשע עשרה לחינוך המקדם את "התפתחותם המלאה וההרמונית ביותר של כוחותיו של היחיד"; וגאדאמר זיהה במאה העשרים את מטרת החינוך עם "התפתחותה ההרמונית והרב-צדדית של האישיות, אשר מתוך התנסותה במגוון דרכי השכל, המוסר והאמנות נעשית לאישיות תבונית, מוסרית וטובת טעם". ביסוד כל התפיסות הללו, כמו גם בתפיסות העכשוויות של ריבוי אינטליגנציות ורשת של אורייניות, עומדת ההכרה שהחינוך הוא הכשרה לאמנות החיים האנושיים על כל צדדיהם וגילוייהם. מכאן ברורה הטענה שלשם פיתוח כולל ורב-צדדי של אישיות התלמידים לא נוכל להסתפק בדיאלוג מסוג אחד, כזה או אחר, אלא להידרש למגוון רחב של דיאלוגים אשר מטפחים צדדים שונים באישיותם ובהתנהגותם של התלמידים.

לא כאן המקום להרחיב ולפרט על המגוון העצום של דיאלוגים חינוכיים שהתרבות האנושית מעמידה לרשותנו, אך בכל זאת אציין כאן "על קצה המזלג" דוגמאות אחדות מתוך הרפרטואר העשיר. נפתח בשלושה דיאלוגים קלאסיים: קונפוציאני (על שם קונפוציוס הסיני), סוקרטי (על שם סוקרטס היווני) ותלמודי (המתגלם בשיח התלמודי), אשר בשלושתם הלימוד נעשה בשיח דיאלוגי המכוון לאינטלקט ולאופי לתורה ולדרך ארץ, לרכישת דעת ולעיצוב האישיות. מן העת המודרנית נציין כאן את הדיאלוג הניטשיאני (על שם פרידריך ניטשה), הבוכריאני (על שם מרטין בוכר), הקורצ'אקי (על שם יאנוש קורצ'אק), הפרייריאני (על שם פאולו פריירה), הרוג'יאני (על שם קארל רוג'רס), הגאדאמריאני (על שם הנס גיאורג גאדאמר), הנודינגיאני (על שם נל נודינגס), הלוינאסי (על שם עמנואל לוינס), והפוסט-מודרני (על שם ניל פוסטמן) – דיאלוגים המתמקדים בהיבטים שונים של התפתחות האישיות ושל תפקודיה המגוונים בחברה ובתרבות. ונסיים בציון דיאלוגים חינוכיים בני זמננו שאינם קשורים בהכרח להוגה כלשהו: הדיאלוג הדמוקרטי (הנהוג בחינוך הדמוקרטי), הדיאלוג של התפיסות והשלמה (הנהוגים בחינוך לשלום ודריקיום) והדיאלוג הדיגיטלי (המתפתח בשנים האחרונות בעולם הווירטואלי של האינטרנט בכלל ושל הוויקיפדיה בפרט).

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



הוראה בכיתות מב"ר: יעדים והנחיות

הנחיות להוראה

המורים בכיתות המב"ר צריכים להיות בעלי אישיות פתוחה וגמישה, המוכנים ואף רוצים לקבל אתגרים ואינם חוששים משינוי; בעלי רקע מקצועי מתאים, הכשרה מתאימה, ידע והתנסות בשיטות הוראה והומרי הוראה מגוונים וכלים להתמודדות עם קשיים לימודיים, התנהגותיים, חברתיים ורגשיים של התלמידים.

מבחינת בית הספר, על המורים להיות שותפים מלאים בתהליך קבלת ההחלטות ואף ביישומן. כאשר המורים חשים אחריות לתהליך הם מוכנים להשקיע מאמצים להצלחתו. נוסף על כך בית הספר חייב להיערך להתארגנות שונה להוראת התכנים הלימודיים, לתמוך במורים בכיתות המב"ר ולהיענות לצורכיהם המיוחדים.

להלן הצעות אחדות להתוויית קווי העבודה של המורה בכיתת המב"ר. הצעות נובעות ממחקרים ומהתנסות בשדה (הימן ואולניק שמש, 2004; קוסטה, 1998; בלום, 1980):

המורה חייב להאמין בכל לבו ביכולת הלמידה של התלמידים ולשקף אמונה זו לתלמידים. אמונתו של המורה בתלמידים תשפיע על אמונתם בעצמם.

על המורים ליצור כיתה בעלת אקלים חיובי. אסור שהתלמידים ירגישו מאוימים מהמחנך, מהמורים ומחבריהם לכיתה. האקלים החברתי והלימודי חייב להיות מקבל ותומך. כאשר המורה אינו שופט את הלומדים אלא מקבל אותם ומקשיב להם הוא מבטיח אקלים חיובי וקרע פורייה להתפתחות.

כדי לפתח את החשיבה על התלמידים לעסוק בפתרון בעיות, לשכלל את עבודותיהם בעל פה ובכתב, לבחון נקודות מבט של אחרים, להעלות שאלות, להציב מטרות ולהחליט על אסטרטגיות פעולה. את התהליכים האלה יש לבחון באמצעות רפלקציה או מטא-קוגניציה.

המורים חייבים לאפשר לתלמידים השונים שוויון הזדמנויות למידה. כלומר, תלמידים אחדים יצטרכו לקבל תשומת לב רבה יותר. יש לזכור שמורה יחיד אינו יכול לספק את כל העזרה הנוספת שכל תלמיד נזקק לה. נחוצים עוד שותפים.

המורים צריכים לספק לתלמידים חוויות שיא בלמידה; הנאה מהלמידה יוצרת הנעה ללמידה. חוויות שיא מאפשרות לקשור את החומר הנלמד לזיכרונות חיוביים.

להלן כמה הצעות למורה בשיעור:

השיעור חייב להיות מגוון. על המורה לנקוט אסטרטגיות הוראה מגוונות ולהחליף בין הפעילויות השונות. אסור שהשיעור יהיה מונוטוני.

השיעורים בכיתות מב"ר צריכים להיות מובנים ומובנים היטב. **ד"ר אמירה רום** מציעה הנחיות, שתופסות לכל שיעור. ככלות הכול, ההבדלים בין תלמידים "רגילים" לתלמידי מב"ר אינם מהותיים

תכנית מב"ר (מסלול בגרות רגיל) היא תכנית לתלמידים המוגדרים תמישיגים מבחינת הפוטנציאל הלימודי שלהם, תלמידים שלא הצליחו לממש את יכולותיהם עקב חסכים לימודיים שהם גוררים מבית הספר היסודי ומחטיבת הביניים. התכנית מבוססת על לימודים עיוניים במסלול בגרות רגיל, והיא שואפת לחזק כישורים ויכולות שסייעו לתלמידים להתמודד בהצלחה עם בחינות הבגרות. כדי להשיג מטרה זו עלינו להבין את התהליכים שמעצבים את הלמידה של התלמידים: מהן האסטרטגיות שהם מיישמים? מהם היעדים שאליהם הם חותרים? אולי הם אינם מבינים את מטרת הלימודים? אולי הם עובדים קשה אך לא בדרך הנכונה? אולי הם בדרך הנכונה אך אינם עובדים קשה? לשאלות אלה ואחרות יש לתת מענה אם ברצוננו להבין את הלמידה ולשפרה. מהותו של מקצוע ההוראה היא התמודדות בלתי פוסקת עם רצף של בעיות מסוגים שונים. אחת מהן, חשובה ביותר, היא מציאת דרכים לקידום תלמידים שאינם עומדים בסטנדרטים המקובלים. לשם כך יש לעשות את הרברים האלה:

מתן חשיבות להתקדמותו החינוכית והחברתית של הפרט בלי קשר לסוג הכיתה שבה הוא לומד.
בחירת מורים מתאימים.
הקמת מגוון שירותי עזר לתלמיד.
התאמת תכניות הלימוד ודרכי ההוראה לצורכי התלמיד היחיד ולצורכי הכיתה כולה.

האגודה האמריקנית ללקויות למידה (NJCLD, 1991) מציינת רכיבים אחדים שיש להתייחס אליהם בהבניית מדיניות חינוכית לתלמידים בעלי קשיי למידה, וביניהם: קביעת סטנדרטים לימודיים והישגים לימודיים; פיתוח תכניות לימודים הולמות ודרכי הוראה מתאימות; החלטה על אופני דיווח והערכה; ארגון הכיתה בצורה מתאימה; קביעת תהליך קבלת ההחלטות; הקצאת משאבים כספיים והכשרת הצוות. רכיבים אלה מתאימים גם לכיתות המב"ר בישראל.

הלמידה וההוראה. ההערכה חייבת להיות מפורטת מאוד ולספק מידע מדויק. לשם כך חשוב להשתמש במחווון, שהוא גם כלי להערכה מהימנה וגם כלי מעצב תפקוד (מצר ואחרים, 2004; מצר ורום, 2003). כדי לבצע הערכה מהימנה, חייבים לבנות מחווונים אחידים, מדויקים ומפורטים. עליהם להיות מורכבים מקריטריונים ברורים להערכה שיצביעו בדיוק מרבי על רמת הביצוע הנדרשת מלומדים ברמות שונות. בנייה נכונה של המחווון מאפשרת לבצע הערכה מספרית והערכה מילולית שיש ביניהן הלימה. ניתוח על בסיס מחווון קיים מספק למורים משוב על רמת המשימה, רמת הביצוע ורמת המחווון (לוי וזהר, 2004). בנייה נכונה של מחווונים מאפשרת לבצע הערכה מספרית והערכה מילולית המשלימות זו את זו: ההערכה המילולית מציינת את מיקום הלומד על גבי סולם ההערכה, את הביצועים הנכונים והשגויים שלו ואת הרכיבים שעליו לשפר כדי להעלות את רמת ביצועיו. ההערכה המספרית מספקת את הציון על הרצף המוכר.

המחווון, אם כן, משמש גם כלי לעיצוב תפקודו של הלומד. הלומד חייב לקבל לידיו מראש את המחווון כדי שיהיה מודע לכל הנדרש ממנו

אפיונים כגון "תלמיד טוב, תלמיד גרוע" או "תלמיד מהיר, תלמיד אטי" ניתנים לשינוי באמצעות תנאי לימוד נאותים. בתנאים נאותים כמעט כל התלמידים יכולים ללמוד את כל מה שבית הספר יכול ללמד

בביצוע המטלה. כך המחווון משמש כלי לשיפור התפקוד: בעזרתו הלומד יכול להעריך בכוחות עצמו את רמת הביצוע שלו ולראות מה נותר לו לבצע כדי לשפר את ביצועיו.

אסור שההערכה תטיל אימה על התלמיד (למשל, שימוש בבוחן פתע כתגובה על הפרעות בכיתה). התלמיד צריך ללמוד מההערכה ולהפיק ממנה תועלת. לשם כך יש צורך במשוב המצביע על איכות ביצועי התלמיד. המשוב עשוי להיות בכתב או בעל פה, אך גם כאשר המשוב מתבצע בעל פה תמיד מומלץ שהדבר יתבסס על חומר כתוב שיישאר בידי התלמיד. ההערות צריכות להיות לא שיפוטיות, אלא בונות, מעודדות ומכוונות. למשל:

כאשר התלמיד מציג תשובה או תפיסה שגויה, לא מומלץ להציע לו את התשובה הנכונה - מומלץ לכוון למציאת התשובה הנכונה. ההערות של המורה צריכות להיות מכוונות.³ הערות חיוביות ובונות המכוונות לשיפור הביצוע, להעמקה ולהרחבה אינן נותנות את התשובה.

ההערות אינן צריכות להתייחס רק למבחן המסוים או למטלה המסוימת; הן צריכות להתייחס לתהליך הלמידה מתוך מחשבה על המשך התהליך.

אסור שהמורים יכתבו בהערותיהם תקצירים ורמזים. עליהם להסביר במשפטים שלמים ובהירים למה כוונתם ומה לקוי בדברי התלמיד.

אסור למורה לכתוב בכתב סימנים חסכני, אלא בכתב ברור. אם אין די מקום להערה בגוף המטלה או בשוליים, מוטב לצרף דף הערות ולא לכתוב בכתב קטן ולא ברור.

אל להם למורים לכתוב הערות פוגעות. גם הערה שלילית אפשר לנסח בדרך חיובית. בכל מקרה תמיד יש להתחיל את ההערה מהחיובי, <

לגיוון הפעילות בשיעור אפשר לעבוד בקבוצות קטנות (2-3 תלמידים בקבוצה) על מטלות מובנות ומוגדרות היטב. מומלץ לגוון לעתים ולהחליף את מקום הפעילות (ספרייה, חדר מחשבים, חצר).

המטלות בשיעור חייבות להיות מאתגרות, אך לא קשות מדי. התלמיד חייב להיות מודע למטרות. ניסוח המטלות חייב להיות בהיר ומובן; דף המטלה - לא עמוס מדי.

רצוי לשלב בשיעורים פעילויות מגוונות, כגון סיור לימודי, צפייה בסרט, האזנה למשדר וכדומה. כאמור, כל הפעילויות חייבות להיות מלוות בדפי הנחיות ברורים ומוגדרים.

שיעורי הבית - ממוקדים, לא עמוסים מדי, מסכמים את השיעור או מכינים לקראת השיעור הבא. התלמיד חייב להיות מודע למטרת שיעורי הבית. חובה לבדוק את שיעורי הבית בתחילת השיעור הבא.

מומלץ להחליט יחד עם התלמידים על כללי התפקוד התקין במסגרת הכיתה, לנסח מחווון מפורט שיהיה בידי כל תלמידי הכיתה, ואף להגדילו ולתלותו על הקיר. כך כל תלמיד ידע מה מצופה ממנו.

מומלץ להשתמש במחווון ככלי אישי לעיצוב התפקוד הלימודי -

כלי שיגדיר לכל תלמיד כיצד עליו לפעול כדי להגיע למרב יכולתו ויעזור לתלמיד לבדוק באיזו נקודה הוא נמצא בכל זמן נתון ומה עליו לעשות כדי להשתפר.

במקרה של הפרעות בכיתה יש לבחון את גורמי הבעיות, להגדיר דרכי פנייה מתאימות אל התלמידים במגמה לשנות את התנהגותם. אין להפוך את ההפרעות למאבקי כוח. יש ליצור הידברות עם כל תלמיד על בסיס אישי.

התאמות שונות שעורכים המורים יכולות

להקל את התמודדות התלמיד עם החומר הלימודי. להלן הצעות לטכניקות עבודה:

המורה יכול להכין רישום של השיעור הבא לפני השיעור הנלמד. כך ידע התלמיד מה מצפה לו בהמשך ולא יחשוש מפני הלא ידוע.

בתחילת כל שיעור כדאי לרשום בשולי הלוח מה יילמד בשיעור הזה, לסמן V על מה שנלמד ולהצביע על הרכיב הבא. הדבר עוזר לתלמיד למקם את עצמו בשיעור, למקד עצמו בנושא ולהרגיש שרכש דבר מה חדש ועמד בציפיות.

לרשום מילות מפתח או מושגים מרכזיים על הלוח או על בריסטול. הדבר מרגיע ונוסך ביטחון.

במידת האפשר להציג את המידע הן מילולית הן חזותית או תחושתית כדי להתאים את חומר הלימוד לדרגי התפיסה השונות של התלמידים. בכל מקרה כל נושא חייב להיות מוסבר ברמות שונות ובדרכים שונות כדי שיגיע לכל התלמידים.

ללמד את התלמידים שיטות מגוונות העשויות לעקוף את הבעיה, מעין "טריקים" שיעזרו לתלמיד לארגן את החומר בייעילות ובמהירות ולזכור טוב יותר (למשל, לזכור ראשי תיבות, ליצור משפטים ממילות מפתח, לזכור רעיונות מרכזיים באמצעות שיר או דקלום, לארגן את החומר בתרשימי זרימה).

הנחיות להערכה

הערכה מעצבת, המספקת משוב לשיפור הלמידה וההוראה, היא אמצעי ראשוני ויעיל ביותר לקידום הלמידה. התלמידים מוערכים לאורך כל תהליך הלמידה, מה שמספק להם ולמוריהם מידע שיכול לסייע בשיפור



ממה שהתלמיד עשה נכון.

אפשר להשוות את הפעילות לפעילויות קודמות, להתייחס לתהליך שעבר התלמיד, להתקדמותו, להשקעה ולמוטיבציה שלו.

דרך מומלצת לקידום תלמידים היא להרגילם לשימוש תדיר בכלי הרפלקציה או המטא-קוגניציה⁴ ולהביאם באמצעותו לנכונות לקבל אחריות ללמידתם ולשאוף לבטא את הטוב ביותר שאפשר במשימות השונות (Herman et al. 1992). יש לפתח את יכולתם של התלמידים לחשוב על הלמידה, על החשיבה ועל התוצרים שלהן. הספרות המחקרית מצביעה על שלושה כיווני רפלקציה:

רפלקציה על הפעולה (action-On) - חשיבה רטרוספקטיבית על ההישג, בחינת שלבי הפעולה, תהליכי החשיבה והתוצרים.

רפלקציה בפעולה (Action-In) - חשיבה תוך כדי העשייה מבטיחה שלמות בעבודה ובהישג.

רפלקציה לצורכי פעולה (Action-For) - חשיבה הבוחנת את מהות ההישג ומגדירה צעדים נכונים לקראת פעולה בעתיד.

תפקיד המורה הוא להנחות חשיבה רפלקטיבית ולהפגינה. חשיבה כזאת היא ניתוח של רכיבים המתפתחים תוך כדי הלמידה וסינתזה ביניהם: ידע, מיומנויות, אסטרטגיות חשיבה, עמדות ערכיות וחברתיות.

ככל שתלמידים מרבים בחשיבה רפלקטיבית על עבודתם ומפתחים יכולת להרחיב את הקריטריונים שעל פיהם הם שופטים את הישגיהם, כך הם צוברים ידע והבנה בנוגע להיקף למידתם.

לשם הצלחת תהליך הלמידה של תלמידי כיתות המב"ר יש להשתמש בנתונים על הישגי התלמידים לשם שיקול דעת פדגוגי ולשם בחינה מחודשת של תהליך ההוראה-הלמידה-הערכה. להלן דוגמאות לשימוש בנתונים אלה:

בחינת מצבו של התלמיד: האם יש פער בין התלמיד הזה לאחרים? האם יש פער בין ציוני התלמיד במקצועות השונים? על מה מעיד הפער בציונים? האם צצו קשיים מיוחדים? האם יש ביטוי ללקויות מסוימות? איך לעזור לתלמיד כדי לקדמו?

בחינת מצבה של הכיתה: מהו מצבה הלימודי של הכיתה במקצועות השונים? האם יש הבדלים בהישגים בין המקצועות, ואם כן, מהיכן נובעים הבדלים אלה? האם יש בכיתה פערים בהישגים בין קבוצות תלמידים ואם כן - האם זה בכל המקצועות? מהו מקור הפערים האלה?

בחינת דרך ההוראה - המורה בוחן את עצמו: האם לימדתי נכון? האם הקדשתי לנושאים השונים את הזמן שנקבע להם? האם הייתי צמוד למטרות ההוראה? האם הייתי קשוב לצרכים שונים של תלמידים שונים? האם יש קבוצות בכיתה שנכשלו בנושאים מסוימים ויש לחזקם? האם יש נושאים שונים שלא קיבלו תשומת לב מספקת מצדי ולכן תלמידים רבים נכשלו בהם?

בחינת צוות המקצוע - הצוות בוחן את עצמו: האם בנינו נכון את הוראת הנושא? האם נתנו את ההדגשים הנכונים? האם בנינו את תכנית העבודה בעבודת צוות? האם דנו יחד בנושאים השונים וקייימנו חשיבה משותפת על התהליך?

בחינת כלי ההערכה: האם כלי ההערכה מנוסחים היטב, האם ההוראות ברורות? האם כלי ההערכה משקפים את מטרות ההוראה ואת חומר הלימוד? האם המבחנים הוגנים, לא קלים מדי ולא קשים מדי? האם יש בכלי ההערכה ביטוי לרמות שונות?

אפשר לסכם ולומר שאפיונים כגון "תלמיד טוב, תלמיד גרוע" או "תלמיד מהיר, תלמיד אטי" ניתנים לשינוי באמצעות תנאי לימוד

נאותים. המחקר מראה שבתנאים נאותים כמעט כל התלמידים יכולים ללמוד את כל מה שבית הספר יכול ללמד. בשלבים מסוימים של הלמידה יש לעתים צורך בתנאי למידה מיוחדים ונוחים יותר, אולם עם הזמן צורך זה הולך ופוחת.

עדיפות חוזרות ונשנות על הצלחה בלימודים עשויות להגביר את העניין בלימודים ולשפר את תפיסת התלמיד את עצמו כלומר - הלימודים נעשים מושכים יותר ובעיות הקשב של התלמיד פוחתות. עם שיפור ההישגים מגלים התלמידים שהסיפוק מהצלחה בלימודים נובע לא מתגמולים חיצוניים כגון ציונים גבוהים, אלא שהתגמולים הפנימיים של הלמידה חשובים אף יותר.

כל אחד נתקל בקשיים בלימודים בשלב כלשהו. תלמידים שאמונם ביכולת הלמידה שלהם קטן לא יתמידו לאורך זמן במאמץ להתגבר על הקשיים. ביטחון עצמי גובר יספק לתלמיד את הכוח והמוטיבציה הנחוצים למציאת פתרונות בניסיונות אשר בהיעדר ביטחון כזה יגרמו לויתורים מהירים.

בתי הספר מציגים מערכת תובענית ביותר כלפי רוב התלמידים. אם הלמידה בבית הספר יעילה והתלמיד מצליח בלימודים, ביטחונו ביכולתו להתמודד עם התביעות של בית הספר יגבר. ככל שיגבר ביטחונו ישתפר דעתו על עצמו ודימויו העצמי כלומר. הצלחה בדרגה אחת של בית הספר מבטיחה כמעט תמיד את הצלחה בדרגה הבאה, והצלחה זו מצדה מוסיפה לחזק את ביטחונו העצמי של התלמיד. ■

ד"ר אמירה רום היא מרצה באוניברסיטה הפתוחה במחלקה לחינוך ולפסיכולוגיה, היחידה לעובדי הוראה

מקורות

- היימן, ט' ואולניק-שמשי, ד', 2004. "היבטים בהתמודדות מורים עם שילוב תלמידים בעלי צרכים מיוחדים בכיתה", בתוך: ש' גורירחזנבליט (עורכת): **מורים בעולם של שינוי מגמות ואתגרים**, רעננה: האוניברסיטה הפתוחה, עמ' 131-156.
- ולנשטיין, נ' ומרקזגדון, נ', 2004. "האם טיפוח חשיבה רפלקטיבית צריך להיות מטרה מרכזית במסודות להכשרת מורים?", **שם**, עמ' 286-297.
- לוי, א' וזהר, ת', 2004. "אמות מידה לקביעת איכותה של ההערכה החלופית - תיאוריה ומעשה", **שם**, עמ' 258-285.
- מצר, ד', רום, א' וגורדון, ק', 2004. "הערכת הישגים לימודיים בקונטקסט בית-ספרי", **שם**, עמ' 231-257.
- מצר, ד' ורום, א', 2003. "לקראת התלמיד - גיוון בדרכי הערכה", **חוזר הפיקוח על מוטב 2**, ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט, המזכירות הפדגוגית, אגף המפמ"רים, הפיקוח על הוראת מוט"ב.
- נבו, ד', 2001. **הערכה בית-ספרית: דיאלוג לשיפור בבתי-הספר**, אבן יהודה: רכס.
- קוסטה, א', 1998. "בית הספר כחממה לחשיבה", **חינוך החשיבה**, 11, ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט המנהל הפדגוגי והאגף לתכניות לימודים ומכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה, עמ' 5-13.

- Gardner, H., 1983. *Frames of Mind*, New York: Basic Books.
- ---, 1993. *Multiple Intelligences: the Theory in Practice*, New York: Basic Books.
- Herman, J. L., Aschbacher, P. R., Winters, L., 1992. *A Practical Guide to Alternative Assessment*, Alexandria Va., Association for Supervision and Curriculum Development האוניברסיטה הפתוחה.

הערות

- 1 www.ldonline.org/njcd/hchhol_reform.html
- 2 מומלץ להיעזר בספרם של שמעוני ש', סגל ש' ושרוני, ו', 1996. **משמעת בכיתה: היבטים פסיכולוגיים וחינוכיים**, ירושלים: משרד החינוך והתרבות, גף להכשרת עובדי הוראה ומכון מופ"ת.
- 3 דוגמה להערות בנות אפשר למצוא אצל רום, א', 2005. **התלקיט של מוט"ב - מדרוך למורה**, מטה מל"מ ע"ש עמוס דה'שליט; משרד החינוך והתרבות, האגף לתכניות לימודים והמזכירות הפדגוגית, הפיקוח על הוראת מוט"ב; האוניברסיטה הפתוחה, המחלקה לחינוך ולפסיכולוגיה, היחידה להשתלמויות עובדי הוראה ובאתר של מוט"ב.
- 4 דוגמה לשימוש בשאלות רפלקציה: לעיל הערה 3.



הוראת המקרא

הוראה החותרת לפליאה, לאמת, לאחדות, לדיאלוג, להומניות ולאחריות עשויה להפוך את המקרא לסם חיים. על הוראת התנ"ך כמשימה מוסרית | **הנוך בן פיז**

בין סם חיים לסם מוות

“זכה נעשית לו סם חיים
לא זכה נעשית לו סם מוות”
(בבלי, יומא עב, עב)

את לבו של סוקרטס היה בדיוק מה שהסתיר ממנו פידרוס: נוסח הנאום המגולגל וטמון בכף ידו. סוקרטס משכנע את פידרוס להקריא לו את הנאום ופידרוס מציע לו להתפרקד על הדשא, לחוש את אוויר ההרים ולשמוע את דבר הנאום. סוקרטס משיב:

סלח נא לי, הטוב באדם! הרי אוהב אני ללמוד; ואילו השדות והאילנות אינם עשויים ללמד אותי מאומה, שלא כבני האדם אשר בעיר. אולם נראה שאתה מצאת את סם התרופה להוציאני החוצה. כאותם שמובילים את בהמתם הרעבה מתוך שהם מטלטלים לפני זמורה או איזה שהוא פרי, כך תעבירני אתה בכל ארץ אטיקה, ואף תוליקני לכל מקום אחר, בהושיטך לפני מגילות של נאומים. אולם לעת עתה, לאחר שהגעתי עד כאן, דומני שאשכב כאן; ואתה – בחר לך את המצב שנראה לך נוח ביותר לקריאה, וקראת לפני (אפלטון, “פידרוס”, כתבי אפלטון ג', תרגום: י' ליבס, ירושלים-תל אביב: שוקן, תשל"ה, עמ' 356).

מה שמפתה את סוקרטס לצאת מן העיר אל ההרים שמסביבה הוא אותה מגילה שמחזיק פידרוס בידו ואשר מסמנת לו שיש לו ממה ללמוד. אך הוא מכנה אותה בשם סם תרופה – pharmakon, מה שיכול לשמש הן רעל ממית והן תרופה מחיה. הפיתוי של סוקרטס הוא אותם נאומים המגולגלים במגילות המכונים ביוונית en bibliois.

ואני מבקש להציע להתייחס לתחום הוראת המקרא כסוג של פיתוי באמצעות מגילות. המורה המחזיק בידו את מגילות המקרא מבקש לפתות את התלמיד ולעזור לו לצאת מחיי השגרה שלו, לצאת מתוך העולם הבורגני והיי היומיום אל מרחבים חדשים. כוחם של הנאומים הכתובים במגילות לעורר את האדם מקבלת המובן מאליו ולאפשר לו לפתוח את עצמו לעולמות רוחניים, לתחייה תרבותית, לתביעה

ה מפגש עם התורה, מספרים לנו חז"ל, הוא מפגש מורכב ומסוכן: כשם שהוא יכול להיות סם חיים לאדם, הוא יכול להיות גם סם המוות שלו. דומני שזו הדילמה הניצבת לפני כל מורה ומורה כאשר הם מבקשים להפגיש את תלמידיהם עם המקרא. לרבים מבוגרי מערכת החינוך היו שיעורי התנ"ך מפגש עם העבר המת, עם תמציות משעממות של מחקר אקדמי (מעניין כשלעצמו), עם דילמות סביב “ביקורת המקרא” שלא עניינו אותם או עם העולם היהודי או הדתי שלא מצאו שום יסוד בנפשם וברעתם. אחרים פגשו את התנ"ך כסם מעורר במובנו המלחמתי, במובנו הנקמני, במובנו כשנאה. אני מבקש לעורר את השאלה אם הוראת המקרא יכולה להיות לנו “סם חיים”.

באחד הדיאלוגים היותר מעניינים של אפלטון, “פידרוס”, אנו פוגשים שני אנשים מחוץ לחומת העיר אתונה המשוהחים תוך כדי טיולם – פידרוס וסוקרטס. סוקרטס, הנודע כחכם באדם, מסתובב לו כזר ונכרי בין אנשי אתונה, ובדרך כלל איננו מעז לצאת מן העיר שכן מה יוכלו ללמדו הטבע והעצים והסלעים אשר נמצאים במרחב ובשדות? כמי שרוצה ללמוד הוא מעדיף לפגוש את בני האדם אשר בעיר. פידרוס, לעומתו, אוהב לערוך את טיוליו בדרכים הפתוחות שמחוץ לעיר והוא מזמין את סוקרטס ללכת עמו. אנו, היוצאים עם שניים אלו אל מחוץ לעיר ומצטרפים אליהם לטיול ולשיחה, איננו יודעים כי הדבר שמשך



פני
אור



ובמובן מסוים של התרבות המערבית כולה. התלמיד שרוב צפיותיו הן במסך הטלוויזיה והמחשב יכול לעמוד נפעם לנוכח צפייה בחגיגה הגדולה למרגלות הר סיני, ההשכמה המוקדמת לאכול, לשתות ולצחק סביב "עגל המסכה". לו נצליח להחזיר אותו לרגע לעולם שבו עגל הזהב, המסכות, האכילה והשתיה וההריגה והנגף מעורבים בו נוכל אולי להפגיש אותו עם תשוקת האמת המיתית שבה פונה משה אל האלוהים ומבקש לראות פניו: "הראני נא את כבודך". ואנחנו, קוראי המקראות, יכולים להצטרף לרגע למשה בנקרת הצור, כאשר כפו של האל מכסה אותו כדי שלא ימות בראותו פני אל, ורק אז "והסירות את כפי, וראית את אחרי פני לא יראו" (שמות לג, כג).

החזרה הזאת אל התנ"ך איננה פשוטה. היא מעוררת חשש רב שהרי בכוחה לערער כל סדר והייררכיה ומשמעת מן העולם המאורגן מדי שאנו חיים בו ומן התרבות וההלכה היהודית המבקשת לתת סדר בתוהו. אכן, בכוחה של הקריאה בתנ"ך להחיות מיתוסים עבריים קדומים ושמה נאמר גם את היסודות הפאגניים והכנעניים. החזרה אל התנ"ך עלולה להיות בגידה בפרויקט היהודי הגדול של המסורת זה אלפיים שנה, של רציונליזציה והכנסת סדר והייררכיה וחוק בתוך היהדות המבוססת על ספר הספרים. הפרויקט הפרשני הגדול של ספרות חז"ל ופרשנות ימי הביניים ביקש להרחיק כל ממד של הגשמה מן המקרא, ובכך להאדיר את שמה של האמונה המונותאיסטית – אהדות האלוהות וייחוד האל. אך בכוחה גם להפגיש אותנו הלומדים והקוראים עם חיים שיש בהם אמונה חיה, עם מה שכבר עבר מן העולם, עם מי שחוו את חוויות האמונה והקדושה כחוויה של חיים.

מעיינות היצירה העולים מן המקרא נפתחו מחדש, וכוחה הסגולי של ספרות זו, המאפשרת לטבוע מחדש שאלות חיים בכלי היצירה והאמונות, מעורר השתאות. בדומה, המורים והמורות יודעים שכוחה של היצירה לעורר מחדש את הפרשנות ואת הקריאה בכתובים ולהפיח בהם חיים חדשים ותוססים.

לחזור לאחדות

לדעת רבים המקרא אינו נושא אתו משמעות אוניברסלית, והוא נכתב כדי לסגור את העם היהודי מפני התרבויות האחרות. אולם, לטוב או לרע, זוהי כנראה התרומה בה"א הידיעה של העם היהודי לתרבות האנושית. העם היהודי זכה לכינוי "עם הספר" לא בגלל מספר קוראי הספרים או מפרסמי הספרים שלו, אלא הודות לאותה מתנה שנתן לאנושות: ספר הספרים. האפשרות הזאת לחשוב על התנ"ך כמתנה שנתן העם היהודי לאנושות מטילה עלינו הקוראים אחריות כאשר למד האוניברסלי הנשקף אלינו מספר התנ"ך.

מפגשים רבים של בוגרי החינוך הישראלי עם חברים זרים יכולים למצוא את השפה המשותפת בזכות המכנה המשותף אשר המקרא וההיכרות עמו מאפשרים להם. מפגשים אלו יכולים להיות עם חברותיהם וחבריהם היהודים שמעבר לים או עם חברים וחברות שאינם יהודים – אלו שחיים כאן ואלו שבארצות אחרות. כוחו של המקרא להוות בסיס חי ומאפשר שיחה, ולו ברמה הטכנית הקונקרטי. ואולם כוח זה איננו רק ההקשר התרבותי היהודי, הנוצרי והמוסלמי, אלא חלק מסוד קסמו האוניברסלי של התנ"ך, שכן כבר יותר מאלף שנים שהמקרא איננו רק מנכסי צאן הברזל של העם היהודי, אלא מנכסי התרבות של האנושות כולה.

מסר מוסרי – ואנטי־גזעני – קורא אל האנושות מסיפור בריאת האדם בצלם אלוהים ומן ההתבוננות המוסרית בכניו האדם ככניו של אב אחר. קריאה זו וציווייה המוסריים המוטלים על האדם כאשר הוא אדם

המוסרית החמורה של הנביאים. אך הפיתוי הזה לא נעשה בקלות, כיוון שהוא טומן בחובו גם את הסיכון של קבלת העבר כפשוטו וכלשונו, גם באותם צדדים שטוב להם שחלפו מן התרבות היהודית.

ודומה שהשאלה שמורים לתנ"ך מתמודדים עמה היא כיצד להפוך את החיים המוסטרים בתוך המגילות לסם חיים, לפיתוי אל הרעת ואל החיים של תלמידיהם. אולי, כדבריו של לוינס, אפשר להחיות את האש הטמונה בגחלים הלוחשות. אך לא נוכל לעשות זאת אם לא נבין את הממד של סם המוות שיש במגילות המגולגלות, שאיש אינו רוצה לפתוח ולקרוא בהן. את הניסיון לענות על שאלה חשובה זו אני מבקש לעשות דרך כמה עקרונות מכוננים העולים מן המקרא, ויכולים להוות גם דרך קריאה, פרשנות והוראה שלו.

לעורר פליאה

"אחד הדברים שהמסורת הדתית אוצרת בקרבה למעגנו היא מורשת של פליאה [...] האדישות כלפי הפליאה הנשגבת של החיים היא שורשו של החטא" (אברהם יהושע השל, אלוהים מבקש את האדם, ירושלים: מאגנס, תשס"ג, עמ' 34). האדם בעת הזאת מבקש לתת הסבר לכול ומנסה לפתור כל תעלומה. ולא שמוטל עלינו לגנותו על כך, אלא שמותר להצביע על ההפסד האישי והרוחני שברדך זו.

האופציה הנפתחת לו לאדם בזכות הפליאה היא ההימשכות אל מה שמעבר לו, אל הלא ידוע, בין שזו הפליאה מן המסתורין האלוהי ובין שזו הפליאה מן האנושיות. בלא היכולת לעמוד ולתמוה, כמעט נגזרת על האדם סגירות בתוך עצמו. בלא היכולת הפשוטה והקשה הזאת להתבונן אל מה שמעבר לאני הפרטי, האדם אינו יכול לפגוש את האדם האחר, את הטבע שסביבו, את המסתורין.

בכוחה של הקריאה במקרא להפגיש אותנו עם מי שהפליאה היא חלק מהותי מעולמם. כך למשל, ספרות החכמה המקראית מארירה ומהללת את יכולתו של האדם לעמוד בפליאה. איוב נקרא על ידי האלוהים "האזינה זאת איוב, עמד והתבונן נפלאות אל. התדע בשום אלוה עליהם והופיע אור עננו. התדע על מפלשי עב מפלאות תמים דעים" (איוב לו, יד'טז). לא, אין זו רק קריאה ספרותית הפונה אל איוב הגיבור, בין שהיה בשר ודם ובין שלא היה אלא משל. זוהי הקריאה הנועזת אל האדם אשר אמונת המקרא קוראת לו: העז. לא רק "העז לדעת", אלא "העז לתמוה" והעז לעמוד בפליאה אל מול עולם ומלואו. כוחה של הפליאה תעמוד לך גם בעומדך לפני האדם האחר, גם בעומדך לפני ילדיך וגם בעומדך לפני בן או בת זוגך.

לגעת באמת

אפשר לומר שלמוד התנ"ך הוא האוונגרד החדש, למצער ראוי לו שיהיה כזה. הפגישה עם התנ"ך והקריאה במקרא הן ההזדמנות של האדם המודרני החי בעולם של השכלה לראות ולחוש את מי שהרשו לעצמם לפגוש את עולמות התוהו והאמונה. המפגש עם המקרא יכול לאפשר לנו, שכבר ראינו יותר מדי ושמענו יותר מדי וצינינו וביקורתיות מלווים כל צעד וצעד מצעדינו, לפגוש עולם שהתמימות והחכמה מעורבים בו ביושר של חיוניות ואמונה.

בקריאה הפשוטה ביותר, לקרוא בתנ"ך זה להעז ולפגוש עולמות שבהן הזעקה היא זעקת אמת, המפגש הוא מפגש אמת והשנאה היא שנאת אמת כשם שהאהבה היא אהבת אמת. בדין יאמרו האומרים שזוהי גם שפתה של המיתולוגיה היוונית, ואולי של כל מיתולוגיה בכלל. אולם הקורא במקרא לוגם בספל העברית את תהומות החיים של תרבותו,

אחד המאפיינים המובהקים של המקרא

הוא חיפוש הדיאלוג – זה שבין האדם ובין

הטבע, בין האדם ובין האל, בין האדם

ובין אדם אחר ואפילו בין האדם לעצמו.

יותר מכל ספרות גדולה תובע המקרא

מקוראיו להיות חלק מעולם של דיאלוג

קנאות ומלחמתיות אלו. ובכל זאת, דומה שהעמידה האנושית מול המקרא, מול נוראותיו של מעשי אנוש ונפלאותיו, מול נשגבותו האפשרית בצד בהמיותו הרצחנית היא המאפשרת את היצירה המחודשת של הומניות עברית. על כן קורא אלינו בובר: "בשם אדם עברי מכונה רק אדם ההגון למקרא, והמקרא כולל הדרכה, תוכחה ושיחה עם המדריך והמוכיח [...] אדם עברי יכול להיות רק מי ששמע את הקול,

המדבר אליו במקרא העברי ונענה לו בחייו" (בובר, דרכו של מקרא, ירושלים: מוסד ביאליק, תשכ"ד, עמ' 37).

קריאה זו דורשת אומץ רב, שכן המקרא מפגיש אותנו גם עם אותם מעשים אשר נוראותם המוסרית זועקת לשמים, דוגמת מחיית עמלק או השמדת שבעת עממים. עם זאת המקרא מאפשר לנו לעיין במעשים אלו דרך ספר ודרך ההיסטוריה הקוראת את הספר, ומעדיפה לומר "מבני בניו של המן למרו תורה בבני ברק" (בבלי, גיטין נז, עב).

הקריאה להומניות מתוך התנ"ך איננה הפרחת סיסמאות, אלא קריאה הדורשת אומץ של התמודדות עם כל רגשות אנוש ותהומות האדם. ודווקא מן המקום המעז לפגוש את תהומות הרגש האנושיים מצווה על האדם "התביעה הצנועה כל כך שנשמעה בסיני, 'כאזרח מכס יהיה לכם הגר הגר אתכם' – תביעה זו הפשוטה והראשונית ביותר, המובנת לכאורה מאליה, התביעה לשוב מיצר לב האדם, הרע מנעוריו, היא הזרע הזעירי שממנו ישגה האילן המצל תבל של שלום האנושות" (M. Susman, Deutung Biblicher Gestalten, p. 142).

לקבל אחריות

ואולי מכאן אפשר כבר להציע שהקריאה המקראית יכולה להיות סם החיים, אם היא מוכנה לשאת באחריות. האדם והמורה הניגש ללמד את תלמידיו פרק בתנ"ך איננו נדרש ללמד דעת, אלא נקרא להפנות אותם לקבלת אחריות:

אני מחשיב את מעשה הנבואה כמומנט במצבו גופא של האדם. בשביל כל אדם הרי קבלת אחריות למען האחר היא דרך להעיר על תהילת האינסופי ולהתמלא השראה. באופן פארדוקסלי ישנו מעשה נבואה ויש השראה אצל האדם המשיב למען האחר בטרם ירע מה נדרש ממנו בממש. אחריות זו טרם חוק היא התגלות האל. יש פסוק של הנביא עמוס האומר: 'ה' אלוהים דיבר, מי לא יינבא?' (עמוס ג, 8). נראה שמוצג כאן מעשה הנבואה כעובדה הבסיסית של אנושיותו של האדם (עמנואל לוינס, אתיקה והאינסופי, תרגמו: א' מאיר וש' ראם, ירושלים: מאגנס, תשנ"ו, עמ' 83).

סם החיים שיכול להימצא במגילות הגולות הללו של המקרא מצוי כנראה באחת הקריאות החשובות ביותר הנקראות מן המקרא לאדם בן זמננו: התגבר על רדיפת האינטרס האישי שלך; צא מתוך אדישותך ומתוך עולמך; הקשב לקולות הקוראים אליך מחוצה לך; שא באחריות לאדם האחר, לקהילה ולחברה.

ד"ר חנוך בן פוי הוא מרצה למקרא באוניברסיטת בראיילן ובמכללת סמינר הקיבוצים

הם תשתית מרכזית למגילות זכויות אדם ברבות מן המדינות המערביות. החיפוש אחר שלום עולמי ואחדות בין בני האדם באשר הם נקראו ועדיין נקראים מתוך דברי נביאי ישראל, ישעיהו ועמוס.

לחפש דיאלוג

"אין לך בכל הספרים הללו שום ספר כמותו של המקרא, שהדושיה בין השמים לארץ ממלא את כל חללו" (מרטין בובר, "הדושיה בין האלהים לאדם במקרא", תעודה ויעוד א': מאמרים על ענייני היהדות, ירושלים: מוסד ביאליק, תש"כ, עמ' 244).

אחד המאפיינים המובהקים של המקרא הוא חיפוש הדיאלוג – זה שבין האדם ובין הטבע, בין האדם ובין האל, בין האדם ובין אדם אחר ואפילו בין האדם לעצמו. יותר מכל ספרות גדולה תובע המקרא מקוראיו להיות חלק מעולם של דיאלוג. החשיבה הדיאלוגית איננה רק זו המתרחשת באופן ספרותי בין הדמויות המקראיות השונות. היא אוזחת את הקורא ותובעת ממנו להשתתף ברשיה אינסופי. כך יכול הקורא בסיפור גן העדן לשאול את עצמו על משמעותו המיתית של רוח האל המרחפת ונעה בין עצי הגן ומחפשת את האדם המתחבא בתוך העץ. ויכול הקורא לשמוע את קולו של האל הפונה אל האדם ואומר לו "אייכה", והנה הוא זה הנקרא בקול האל לזהות את מקומו בעולם. בדומה, הקורא יכול גם לשמוע את רב החובל הפונה אל יונה הבורח מיפו ואומר לו "קום, מה לך נדרם", והנה קולו של רב החובל שב ופונה אל הקורא ומבקש להעירו מתרדמת חייו. חיי הדיאלוג שבמקרא אינם רק דוגמה טובה לחשיבות הדיאלוג בחיי האדם, הם אולי אב הרגם שבדפוסו עוצבה המחשבה הדיאלוגית, אם בנוסח שטבע בה מרטין בובר ואם בנוסח שטבע בה גבריאל מרסל. לא מקרה הוא ששני פילוסופים חשובים אלו, בני המאה העשרים, פנו דווקא אל ספר הספרים כדי ליצור באבני הבניין שלו את היסודות התובעניים והמוסריים של הדיאלוגיות ואת היחסים שבין אדם לאדם.

לקרוא להומניות

בוהירות רבה ארשה לעצמי להעלות גם נושא חשוב זה של ההומניות העברית. ייתכן שבכוחו של המקרא גם לסייע בידינו לשמור על האנושיות של הציונות ועל המוסריות של החיים הישראליים. התחיה של חיים יהודיים בארץ ישראל מעוררת כוחות רדומים – חלקם לאומיים, חלקם טריטוריאליים וחלקם רוחניים. הסכנה האורבת לפתח התחיה היהודית היא הסכנה של התעוררות כוחות רדומים של העם היהודי גם במובנם המסוכן והגזעני ביותר. ולעתים דומה שהמקרא דווקא הוא שיכול להוות כר פורה לפריחה של גישות



מבית ספר חרושת

לביית ספר חינוכי

על מחשבת החינוך
השתלטו מושגים מתחום
התעשייה: מערכת החינוך
היא מכונה, בית הספר
הוא בית חרושת, הילדים
הם חומר גלם, המטרות
הן תפוקות וההוראה היא
תהליך ייצור. יש להחזיר את
החינוך לעולם שאליו הוא
שייך - לעולם האנושי

אסנת ספורטה

”בכל תחום אחר, כאשר גשרים מתמוטטים, מטוסים אינם ממריאים, מכונות אינן פועלות, טיפול אינו מרפא – למרות מאמציהם המודעים של אנשים רבים – אנשים מתחילים לערער על הנחות היסוד, על העקרונות, על התיאוריות ועל ההשערות שמדריכים את מאמציהם. האם לא הגיע הזמן לנהוג כך גם בתחום החינוך?” (ג'נסן, 1969).

טנדרטים, מדידה ותפוקות הם מושגים הקשורים לעולם החומר ולתהליכי ייצור תעשייתיים. הם אינם מתאימים לביולוגיה האנושית, על אחת כמה וכמה לא לתהליכים קוגניטיביים. בני אדם שונים אלו מאלו בתכונותיהם, באורח חייהם ובנטיות לבם. אילוצים חיצוניים לא יצליחו לבטל את השונות הזאת ולהכפיפה לסטנדרטים כלשהם. המדידות האובייקטיביות היחידות שאפשר לערוך בבני אדם קשורות לממדים פיזיים כגון גובה ומשקל, וכל ניסיון לכמת את תבונתו של הפרט הוא יומרני וחסר תכלית. כיצד קרה אפוא שלמרות הידע הרב על טבע האדם ועל הלמידה האנושית הצליחו מושגים תעשייתיים להפוך לחלק בלתי נפרד ממחשבת החינוך, להשתלט על הבסיס הרעיוני שלו ולהנחות את התנהלותה של מערכת החינוך? כיצד הפכו הסטנדרטים לערך מקודש בחינוך, מדידת הישגים לימודיים למדע מדויק ותפוקות למטרות הלמידה?

המהפכה התעשייתית והחינוך הציבורי

כדי להבין את התהליכים שאפשרו למושגים ולרעיונות מעולם החומר לחלחל באין מפריע מהתעשייה לחינוך יש לחזור אחורה בזמן, לימים שבהם נולדה והתעצבה מערכת החינוך הציבורית. החינוך לא תמיד היה נחלת הכלל. בחלקה הגדול של ההיסטוריה האנושית היה החינוך נחלתם של בני אליטה מקצועית או מיוחסת. עד המאה השמונה

טבלה 1: אנלוגיה בין רכיבים בסיסיים בתעשייה ובחינוך

תעשייה	חינוך
חומרי גלם	תלמידים
מכונה	מערכת החינוך
תהליכי ייצור	תהליכי הוראה ולמידה
תוצרים	תפוקות

תלמיד = חומר גלם: תלמידים במערכת החינוך נתפסים כחומר גלם הומוגני בעל ערך התחלתי נמוך הזקוק לגורם חיצוני כדי שיוציא את הפוטנציאל הגלום בו מן הכוח אל הפועל. תפיסה זו מתעלמת מהשונויות האנושיות, מהייחודיות של פרטים ומהעובדה שתכונות אנושיות מתפלגות בדרך כלל לפי "התפלגות נורמלית". הנחה זו משפיעה על התייחסותה של המערכת אל התלמידים (תכנית לימודים וחומרי למידה אחידים), על הציפיות שלה מהם (עמידה במבחני הישגים סטנדרטיים) ועל חלוקת המשאבים השוויונית (זמן ומקום). על פי גישה זו התלמידים משולים ללוח חלק שנועד לקליטת ידע. נוסף על כך הציפייה היא שכל התלמידים יגיבו תגובה דומה לתהליך (יצליחו במבחני הישגים). כאשר הדבר אינו קורה מתעוררת תמיהה. תפיסת התלמידים כחומר גלם שערכו ההתחלתי נמוך מתעלמת מהידע שרכשו התלמידים טרם הגיעם לגיל החינוך הפורמלי ומציגה את המורה כגורם קריטי וכאחראי יחיד ללמידתו של התלמיד (וכמו כן מתעלמת מחלקם של הבית, של הסביבה, של קבוצת השווים, של אמצעי התקשורת ושל שאר סוכני חינוך). תפיסת התלמידים כגוף הומוגני משפיעה על התנהלות המערכת, כפי שיוסבר בסעיף הבא.

מערכת החינוך = מכונה: מערכת החינוך פועלת על בסיס עקרונות אופייניים לפעולת מכונה: שגרתיות, התמחות והעצמת יכולות אנושיות. פעולתה של מערכת החינוך קבועה ומאופיינת בחוסר גמישות ובהיעדר יכולת להתאים עצמה לשינויים בתנאי הסביבה (אוכלוסיות שונות ומצבים משתנים) ולשונויות של האובייקטים שעליהם היא פועלת (התלמידים). מערכת החינוך פועלת על פי עקרון ההתמחות (לימוד דיסציפלינרי), הפרטים בחברה רואים בה מכשיר להעצמת יכולות (אמצעי למוביליות חברתית) וראשי המערכת (הדרג הפוליטי) עושים בה שימוש לעיצוב הסביבה (ניסיון להשיג יעדים חברתיים באמצעות שינויי מדיניות בתחום החינוך).

איור 1: מכונה



תהליך ההוראה ללימודה = תהליך ייצור: תהליך ההוראה ללימודה מקביל לתהליך הייצור: הוא ליניארי, סטנדרטי, ניתן לתכנון, צפוי מראש, מתקיים במתכונת של פס ייצור או ייצור המוני ויש ציפייה שיתקיים בו יחס ישר בין תשומות לתפוקות. הליניאריות באה לידי ביטוי בתכנון הזמן ובתכנון הלימודים; עקרון הסטנדרטיות מנחה את התקצוב, את הקצאת כוח האדם, את קביעת תכניות הלימודים ואת השימוש במבחני הישגים אחידים. התהליך נתפס כתהליך הניתן לתכנון

עשרה לערך שימש החינוך להכשרת שוליות, להסמכת בעלי תפקידים בחצרות האבירים ובכנסייה, להקניית מקצועות "מועילים" לחברה ולהנחלת מידות טובות ונימוסים לאנשי החברה הגבוהה. מערכות החינוך הציבוריות המוכרות לנו כיום התפתחו והתבססו בעקבות תהליכים שחלו במאות השמונה עשרה והתשע עשרה במדינות המערב, והמרכזי שבהם – המהפכה התעשייתית.

התעשייה המודרנית והחינוך הציבורי התפתחו בה בעת והזינו זה את זה. גם תהליך העיור המואץ שאפיין את התקופה ופעולתה של תנועת ההשכלה, ששגשגה על רקע התבססות החברה החילונית-בורגנית, הכינו את הקרקע להתפתחות מערכת חינוך ציבורית המבוססת על ערכי הרציונליות והתועלתנות.² ההכשרה המקצועית להמונים נתפסה כהליך חינוכי לגיטימי והתעלמה מחופש הבחירה של הלומד; טובת המשק והמדינה והתועלת החומרית שבחינוך דחקו את החינוך ההומני, המעמיד במרכזו את רווחתו של כל תלמיד.

התלות ההדדית שבין התעשייה לחינוך אפשרו לשתי המערכות לפרוח. החברה העירונית במדינות שבהן התרחשה המהפכה התעשייתית הייתה זקוקה לארבעה דברים: (1) הרחבת בסיס הידע במדע ובטכנולוגיה; (2) שכבה צרה ומיומנת של מנהלים שתוכל לנהל את הייצור התעשייתי; (3) שכבה רחבה של פועלים צעירים בעלת שליטה במיומנויות הבסיסיות; (4) שוק לצריכת מוצרים תעשייתיים. מערכת החינוך פעלה לסיפוק צרכים אלו: לימודי המדע והטכנולוגיה זכו להכרה בחינוך הגבוה ונהנו מתקציבים נדיבים; הושם דגש על החינוך המקצועי והטכנולוגי; בתי הספר החדשים דמו לבתי חרושת וחיקו את חיי הפועלים (המבנה הפיזי, התלבושת האחידה, חלוקת הזמן בעזרת פעמון ועוד); מערכות החינוך קידשו ערכים כגון משמעת וצייתנות (שינון מכני של גופי ידע נהיה לשיטת הלימוד הדומיננטית) והפיצו סגנון חיים צרכני שהתאים לעידן התעשייתי.³ מערכת החינוך התהדרה במוצהר בערכים שוויוניים ואנושיים, אולם בפועל היא שימשה מכשיר לשליטה חברתית⁴ ולשימור המשטר הכלכלי.⁵

כך נוצרה תגובת שרשרת שבה תהליכי התיעוש דרבנו את התפתחותה ואת התפשטותה של מערכת החינוך, ולהפך: מערכת החינוך המתפתחת תרמה לגידול בייצור ובצריכה, והגידול בייצור ובצריכה אפשרו בין השאר הגדלה של ההשקעה בחינוך. יחסי הגומלין בין התפתחות התעשייה המודרנית להתפתחות מערכת החינוך המודרנית והתלות הסימביוטית שנוצרה ביניהן היוו קרקע פורייה להשפעת מושגים וערכים מעולם הייצור והצריכה על מערכת החינוך הצעירה. מערכת החינוך עוצבה ברוח המהפכה התעשייתית, ומערך הרעיונות של המהפכה התעשייתית עומד עד היום ברקע התנהלותה של מערכת החינוך.⁶

הנחות יסוד בתעשייה ובחינוך

המהפכה התעשייתית שינתה כליל את המבנה חברתי והכלכלי של המדינות המודרניות. לשינוי זה היו תוצרי לוואי תרבותיים מרחיקי לכת.⁷ הנחות היסוד והמושגים התעשייתיים נתפסו כלגיטימיים לא רק בעולם התעשייה והחומר כי אם גם בעולם הרוח; הם השפיעו השפעה מכרעת על תפיסת החינוך – לתלמידים, למערכת החינוך, לתהליך ההוראה והלמידה ולתפוקות החינוכיות שויכו מאפיינים ותכונות המתאימים לחומרי גלם, למכונה, לתהליכי ייצור ולתוצרים תעשייתיים, בהתאמה. אנלוגיה זו באה לידי ביטוי בהתנהלותה היומיומית של מערכת החינוך.



למבני חשיבה קיימים. אפשר להניח שצורת חשיבה זו הניבה בין השאר את הנטייה להחיל רעיונות מוכרים ומקובלים מתחום התעשייה לתחום החינוך. ברלין לא הסתפק בזהויה התהליך; הוא טען כנגד אנשי המדע שהם "שיערו כנראה שיש לנתח בני אדם כמו אובייקטים חומריים במרחב, וכי אפשר להלכה להקיש את חייהם ומחשבותיהם מן החוקים המכניים השולטים בהתנהגותם של גופים"¹⁰. תהליך של גלגול רעיונות אפשר, אם כן, להנחות יסוד שאינו מתאימות לבני אדם לקנות להן אחיזה בתחום שהוא כולו בני אדם – חינוך. חוסר המודעות לתהליך ולתוצאותיו מסביר את התנהלותה המכניסטית של מערכת החינוך. חשיפת אי-התאמתן של הנחות יסוד אלה היא תנאי הכרחי להנעת שינוי של מערכת החינוך.

הקושי בשינוי הנחות יסוד

מודעות לבעיה היא אמנם תנאי בסיסי לפתרונה, אך אין די במודעות. שינוי הנחות יסוד הוא תהליך מורכב הנתקל בקשיים מסוגים שונים. להלן כמה סיבות המקשות על זניחת הנחות היסוד השגויות של החינוך ועל ניסוח הנחות יסוד חלופיות ההולמות את הטבע האנושי.

הקושי בביצוע מהפכה תפיסתית: מהפכה תפיסתית עשויה להתרחש רק כאשר מערכת שלמה של תפיסות, על כל הקשרים המורכבים ביניהן, תופסת את מקומה של מערכת תפיסות ישנה. אחד הקשיים הבסיסיים בהתהוותן של מהפכות תפיסיות נובע מהעובדה שתפיסות, מלבד תקפותן האובייקטיבית, משרתות וממלאות פונקציות פסיכולוגיות רבות.¹¹ תומאס קון התייחס בספרו **המבנה של מהפכות מדעיות**¹² לקושי הרב הטמון בזניחת פרדיגמה שלטת והחלפתה באחרת. חוקרים מבצעים את המהלך הזה רק בעקבות משבר החושף סתירות בפרדיגמה השלטת.

חשש מפני התמודדות עם האמת: בחינת הנחות יסוד בהתירה לאמת עלולה לפורר את הנחות היסוד המוכרות, ובני אדם אינם ששים לכך. כפי שניסח זאת ברלין: "נבירה ביסודותיהן של אחרות מהנחותינו העמוקות ביותר תוכל לחשוף דברים שנשכחו מכבר למרבה הנוחות, או שהם נחשבים מוצקים, קבועים וסופיים יותר מכפי שהם באמת [...]. לנגד עינינו עשוי סלע התשתית של כמה מאמונותינו המוכרות והיקרות ביותר להתפורר ולהיות לחול נודד"¹⁰.

היעדר ידע מספיק על תהליך הלמידה: למרות הידיעה שבני אדם אינם פועלים ומתנהגים בהתאם לחוקים פיזיקליים, אין לנו מספיק ידע בעניין "החוקים האנושיים" שעל פי הם פועלים בני אדם. היעדר ידע מספיק על התודעה האנושית מונע מאתנו לפעול בדרכים אפקטיביות

מבעוד מועד ומרחב הגמישות שנותר לדרג המבצע (המורה) מצומצם ביותר. בתי הספר משולים למפעל שנועד לייצור המוני. הם נותנים מענה לאוכלוסייה גדולה והיחס המספרי בין מורים לתלמידים מקשה על מתן מענה פרטני לכל תלמיד. יתרה מזו, רווחת באוכלוסייה הציפיה שהגדלת התשומות (העלאת שכר המורים, תוספת שעות לימוד וכו') תביא בהכרח לשיפור בתפוקות (הישגים).

תפוקות = תוצרים תעשייתיים: הציפיה היא שהתפוקות בחינוך ידמו לתוצרים תעשייתיים – זהות למה שתוכנן מראש ואחידות. בתעשייה התוצר הוא מטרת התהליך – הוא בעל ערך כלכלי, התוצרים הומוגניים ועונים – אם התכנון מדויק – על דרישות היצרן. בחינוך, לעומת זאת, התפוקות (ההישגים) אינן המטרה היחידה, הבלעדית והמוסכמת. תעודת הבגרות, המהווה את תמצית התפוקות, היא אכן בעלת ערך הניתן ל"מימוש", אך התפוקות המתקבלות (הישגי התלמידים) מתפלגות התפלגות נורמלית ורחוקות מלהיות אחידות ולהלום את ציפיות המערכת להצלחה כללית. הסיבה שהתפוקות בחינוך אינן דומות במאפייניהן לתפוקות בתעשייה טמונה בשונות המאפיינת את אוכלוסיית התלמידים. שונות זו, הנובעת משילוב של גורמים מולדים והשפעה סביבתית, אינה ניתנת לביטול באמצעות חשיפה למסגרת לימודים סטנדרטית ולתהליכי הוראה ולמידה אחרים.

איור 2: האנלוגיה בין הייצור התעשייתי לבין התהליך החינוכי



כיצד נוצרה האנלוגיה הזאת בין שני עולמות רחוקים כל כך – תעשייה וחינוך? כיצד השתלט עולם החומר של התעשייה על עולם הרוח של החינוך? הפילוסוף ישעיה ברלין קרא לתהליך שאפשר זאת "גלגול רעיונות".

גלגול רעיונות

גלגול רעיונות הוא תהליך שבו מועברים רעיונות מקובלים בתחום אחד לתחום אחר; רעיונות שנתפסים כנכונים בתחום מסוים מחלחלים לתחומים אחרים. ברלין: "יש שרעיונות מפתחים חיים וכוחות משלהם, וכמו המפלצת של פרנקנשטיין פועלים בדרכים שהוגיהם לא שיערו כלל".⁹ תהליך גלגולם של רעיונות מתחום דעת אחד לאחר מתבצע באמצעות חשיבה אנלוגית. בספרו **תודעה: מבוא למדע הקוגניטיבי**⁹ מתאר פול ת'אגארד את החשיבה האנלוגית כאחת מצורות החשיבה המאפשרות לאדם להתמודד עם סביבתו. חשיבה זו חוסכת מהאדם את הצורך להתחיל את תהליך עיבוד המידע מראשיתו בכל פעם שהוא נתקל בהתרחשות חדשה. החשיבה האנלוגית מאפשרת לאדם להתמודד עם מצבים חדשים באמצעות השוואתם להתנסויות קודמות והתאמתם

הציפיה היא שהתפוקות בחינוך ידמו לתוצרים תעשייתיים - זהות למה שתוכנן מראש ואחידות. בתעשייה התוצר הוא מטרת התהליך - הוא בעל ערך כלכלי, התוצרים הומוגניים ועונים - אם התכנון מדויק - על דרישות היצרן

תלמידים במערכת החינוך נתפסים כחומר גלם הומוגני בעל ערך התחלתי נמוך הזקוק לגורם היצוני כדי שיוציא את הפוטנציאל הגלום בו מן הכוח אל הפועל. תפיסה זו מתעלמת מהשונויות האנושיות, מהייחודיות של פרטים

האנושי ותהליך הלמידה. הגדרה מחודשת של הנחות היסוד של החינוך על סמך מכלול הירע הוזה עשויה להוות את תחילתו של עידן חינוכי חדש שבו יוגדרו מחדש מטרות החינוך ותעוצב מערכת חינוך ראויה. או אז יהיה אפשר לכרוך יחדיו תיאוריה מבוססת, מדיניות הולמת ופרקטיקה אפקטיבית. כרי לעשות זאת יש צורך בהירותמות נמרצת של הוגי הדעות של החברה ובהשקעת מאמץ טוטלי מצד בעלי היכולת העומדים בראשה.¹³

נקודת מוצא אפשרית לשינוי הנחות היסוד של החינוך מוצגת בטבלה 2. מוצגים בה המושגים הנגזרים מהתחום התעשייתי ואלה הנגזרים מהתחום האנושי. הראשונים משמשים בעולם הייצור והחינוך המצוי; האחרונים – ראוי שישמשו את החינוך.

טבלה 2: מושגים מצויים ומושגים ראויים בחינוך

מושגים בחינוך המצוי המושתתים על תעשייה	מושגים בחינוך הראוי המושתתים על טבע האדם
אחידות	פלורליזם
ערך התחלתי נמוך	50% "משתני רקע"
סטנדרטיזציה	שונות
ליניאריות	ריבוי אופוניות (multimodality)
מטרות קבועות	מטרות משתנות
תפוקות אחידות	התפלגות תפוקות
תלמיד סביל	תלמיד פעיל
תכנון קשיח	תכנון גמיש
ייצור המוני	מערכת "גמישה"
חוקיות פיזיקלית	חוקיות ביולוגית

המושגים המופיעים בעמודה השמאלית בטבלה ראויים לשמש בסיס להגדרת הנחות יסוד חדשות בחינוך ולהתפתחותה של מהפכה מדעית תפיסתית. עם זאת חשוב לזכור כי זניחת הנחות היסוד הישנות ואימוצן של הנחות חדשות עלולה להיתפס כאיום על הסדר הקיים. לפיכך יש לצפות להתנגדות לשינוי. ואף על פי כן, חשוב לזכור כי מהפכות מדעיות באות לעולם בעקבות תחושה גוברת שהפרדיגמה השלטת חדלה לתפקד כראוי. נראה שהחינוך הציבורי במתכונתו הנוכחית חדל לתפקד כראוי, ולכן אין מנוס מחתירה לקראת מהפכה מדעית-תפיסתית בחינוך. □

ד"ר אסנת ספורטה היא מרכזת המחקר של בתי הספר הניסויים באוניברסיטת תל אביב, חוקרת שינויים מערכתיים בחינוך ויועצת למערכות חינוך

דיין לשיפור תהליכי הלמידה וההוראה. לפיכך אנו בוחרים במודע או שלא במודע להיצמד לדרכי פעולה מוכרות ומוכנות לנו – דרכים המקובלות בעולם החומר.

היעדר מוטיבציה למימוש ידע קיים: בהנחה שיש בידינו את כל הידע על הלמידה האנושית והפעולות שיש לנקוט כדי לשפר את החינוך, יש אפשרות תיאורטית שההרגים המעורבים בקביעת המדיניות בוחרים במודע שלא לעשות בו שימוש בגלל המשאבים הפיזיים והאנושיים הדרושים למימוש.

קיבעון הנובע מהרגל: אנו שבויים בכבליהם של הרגלים ישנים והם מונעים מאתנו לפעול לשינוי המצב הקיים. פעולה מכוח אינרציה עלולה לעכב שינויים למרות מוכנות חלקית של אנשים לקראתם.

היעדר מודעות להנחות יסוד שגויות: מכשלה אחרת בדרך לשינוי נובעת מהיעדר מודעות להיותן של הנחות היסוד המקובלות שגויות. בהקשר הנוכחי עוצמתה של המהפכה התעשייתית באה לידי ביטוי בהשפעתה על חשיבתנו ועל תפיסתנו את העולם. אנו חושבים במושגים תעשייתיים מבלי לקרוא להם בשמם. אנו רואים את העולם ובכלל זה את החינוך דרך "עדשות התעשייה".

האתגר: הגדרת הנחות יסוד ראויות לחינוך

אם הנחות היסוד העומדות בבסיס החינוך אינן עולות בקנה אחד עם טבע האדם, ראוי לפעול להחלפתן. לשם כך יש צורך בבחינה מחודשת של כל הירע שנצבר על שלושת מושאי החינוך: האדם, הירע

מקורות

רמות-אוניברסיטת תל אביב.
Mumford, L., 1963. *Technics and civilization*, New-york: Harcourt Brace & Jovanovich.
8. ברלין, י', 1998. **תחושת המציאות: עיונים ברעיונות ובתולדותיהם**, תרגמה: עתליה זילבר, תל אביב: עם עובד.
9. Thagard, P., 1996. *Mind: introduction to cognitive science*, Cambridge, MA: MIT Press.
10. נגד הזרם: מסות בהיסטוריה של האידיאות, תרגם: אהרן אמיר, תל אביב: עם עובד.
11. Thagard, P., 1993. *Conceptual revolutions*, New Jersey: Princeton University Press.
12. קון, ס' ת', 1977. **המבנה של ההפכות מדעיות**, תרגם: יהודה מלצר, תל אביב: מפעלים אוניברסיטאיים להוצאה לאור.
13. אדר, צ', 1963. **החינוך מהזר**, ירושלים: מאגנס.
Jensen, A.R., 1969. "How much can we boost IQ and scholastic achievement?" 1. *Environment, Heredity, and Intelligence*, Compiled from the Harvard Educational Review, Massachusetts: Capital City Press.
Wilds, H. E & Lottich, V. K., 1970. *The foundation of modern education*, 2. Montana: Holt, Rinehart and Winston Inc.
Naik, J. P., 1982. "Relevance of education to development - especially in rural Areas", In: J. V.R. (ed.), *Education and the new international order*, New-Delhi: Concept Publishing Company.
Shipman, M.D., 1971. *Education and modernization*, London: Faber and Faber.
4. Bowles, S. & Gintis, H., 1977. "The origins of mass public education", In: Lowe 5. R. (ed.), *History of education*, London: Routledgefalmer.
6. חן, ד', 1999. **בית הספר העתידי 'כרמים' - בין תיאוריה למעשה**, תל אביב:



פדגוגיה דמוקרטית

הפדגוגיה הדמוקרטית
מגדירה מחדש את מהות
ההוראה, הלמידה, הידע,
המורה והתלמיד, ומספקת
להם תנאים לצמיחה. לא רק
בתיאוריה, גם במציאות

יש ציפה פעם בהופעה מוצלחת של קוסם ודאי
השתאה לנוכח הצלחתו של אדם לכוש בגדים
משונים לרתק אליו אנשים שבימים רגילים
מתפקדים באופן רציונלי וחסר אמונה. הרגע



המרוכז הזה, שבו יושב הקהל אחוז פליאה וממתין לדבר מה
בלתי סביר לחלוטין, כולל בתוכו מפגש רב עוצמה - בין הקוסם
ומומחיותו לבין הקהל ונכונותו להאמין, להתפלא ולהשתתף
השתתפות פעילה במעשה הקסם. אלמלא המפגש הזה, הקסם
לא היה עולה יפה.

פדגוגיה דמוקרטית היא פדגוגיה של מפגש. היא עוסקת
בהוראה ולמידה הנובעות מרעיונות החינוך הדמוקרטי
ומהפרקטיקות הנוצרות במסגרתו. אם בחינוך הקונבנציונלי
הידע נמצא במרכז מעשה ההוראה והלמידה ובחינוך הפתוח
הילד נמצא במרכז, הרי שבחינוך הדמוקרטי מה שנמצא במוקד
מעשה ההוראה הוא המפגש - מפגש בין מבוגר משמעותי
לילד (או קבוצת ילדים). המפגש הזה יוצר תהליך של למידה
משמעותית סביב ידע. ההתמקדות במפגש משנה מהותית את
התפקידים שהשחקנים - המורה, הלומד (או קהילת הלומדים)
והידע - צריכים למלא בו ואת הגדרת הלמידה עצמה. כך נוצר
תהליך של הוראה-למידה מיוחד בדינמיות שלו ובהתאמתו
לאישיות הייחודית של כל תלמיד ומורה.

**רויטל יהלום, רביב רייכרט,
יעל ביבר-אביעד, טלי אשר,
עמוס בר, יולי חרומצ'נקו**

חברי "הקלחת הפדגוגית" במכון
לחינוך דמוקרטי*

* "הקלחת הפדגוגית" היא גוף במכון לחינוך דמוקרטי
שהוקם לצורך קידום הפדגוגיה הדמוקרטית בבתי הספר
הדמוקרטיים ובחינוך הציבורי לגונויו. הקלחת היא מרכז
העוסק בפיתוח דרכי הוראה-למידה חדשניות ומלווה
צוותי חינוך ביישומם.

המורה בפדגוגיה הדמוקרטית - חוביל מסע

הלומדים במסע למידה כפול: בין שבילי חיפוש הידע ואיסופו, שם הוא מספק ללומדים כלים לעיבוד ולביקורתיות ומאפשר יצירתיות ותובנות חדשות של הילד על העולם ועל עצמו. הוא מעורר שאילות שאלות ומעניק כלים שמאפשרים ללומד להבין איך הוא לומד, ולא רק מה הוא לומד. המורה הוא האחראי לאפשר ללומד להשתמש בסקרנות טבעית וביכולת וברצון לאתגר את עצמו כדי להתפתח בתוך תחום הידע וכאדם בעולם. המורה מלווה ומאפשר, מאמין ומאתגר, מדריך ומניח למוטיבציה הפנימית של הלומד להוביל אותו באותו מסע של גילוי והעצמה.

למורה תפקיד חשוב גם ביצירה של קהילת לומדים, ויש לו אחריות לאזן בין צורכי היחיד הלומד לצורכי הקבוצה הלומדת. המורה, כדוגמה אישית ללומדים הצעירים, נתפס כאדם מלמד ולומד כאחד. המורה מגלם באישיותו אדם סקרן ויצירתי שנהנה לצאת למסעות של גילוי וחקר. כך מתקיימת מעין שותפות והדריות בין המבוגר לילדים. יש להם אמנם תפקידים שונים, אבל הם חולקים מהות דומה של צמיחה והתפתחות.

הלומד בפדגוגיה הדמוקרטית - בעל זכות לחינוך מפתח

לומד הוא אדם בעל זכויות: זכות לחינוך המאפשר פיתוח מלא של אישיותו, זכות לחירות הדעה והביטוי וזכות בחירה. כל דיאלוג המתקיים עם הלומד צריך להיות מבוסס על זכויותיו.

זכות הבחירה של הלומד משמעה לא רק בחירה בלמידה, אלא גם בחירה בצורת הלמידה. כל לומד הוא אדם ייחודי ומרובה: אדם בעל אינטליגנציות למידה המאפיינות אותו, תרבות וצרכים משלו, קצב זומן למידה משלו. ללומד יש אזורי חווק - תחומים שבהם האני הייחודי שלו מצטיין יחסית לאחרים. חשוב לגלות אותם שכן הם מאפשרים מסוגלות, למידה ברמה גבוהה וחוויות הצלחה, ומתוך כך העצמה של אמונת הלומד בכישוריו. ללומד יש גם אזורי צמיחה. אלה אזורים שהוא מבקש לחוק ונוקק בהם לתמיכה ולסיוע. חשוב שהמורה הבוחר ללמד את הלומד יקשיב לו הקשבה עמוקה וילמד את צרכיו האישיים.

הידע בפדגוגיה הדמוקרטית - תלוי הקשר

במאה העשרים ואחת הילד חשוף למקורות מידע רבים וגבולות הדיסציפלינה הולכים ומיטשטשים. העולם הפוסט-מודרני משבש את ההייררכיות הקנוניות המקובלות; "הכפר הגלובלי" הוא שמעצב את התודעה. בעידן זה

צבירה של ידע דיסציפלינרי אינה עומדת במרכז הלמידה. חשוב לדעת ולרכוש ידע, אבל חשוב לא פחות לזכור כי הידע אינו ממורדר וסטטי, אלא מתפתח ונמצא בתוך מארג של הקשרים.

בפדגוגיה הדמוקרטית מחליפה האינטרדיסציפלינריות את תחומי הידע המסורתיים ומאפשרת ללומד לפתח היכרות עשירה, מורכבת ושונה מהותית ממה שמציעה לו ההוראה הקונבנציונלית: לא עוד אמת אולטימטיבית בתוך תחום ידע מנותק ומבודד מהעולם, אלא נרטיבים מורכבים ועשירים יותר, תלויי הקשר, ערכים ותרבות.

המורה בפדגוגיה הדמוקרטית בקי בתחומי ידע שונים ומגוונים, אבל במקום להתמקד בשכפול של ידע, הוא שם דגש על פיתוח כלים ומיומנויות המאפשרים ללומד להגיע אל הידע בקלות, להבין אותו, לבקר אותו, לשאול שאלות, לערער עליו ולהשתמש בו כבסיס ליצירה ולהקשרים חדשים. כך יוכל הלומד להפעיל שיפוט ושיקול דעת בעודו מתבונן, נחשף ומעבד כמויות של מידע שאינו מתויג אינהרנטית כאמת אובייקטיבית או תפיסת עולם. בתהליך זה התלמיד הוא לומד אקטיבי, אדם אוטונומי, בעל סקרנות ויכולת לנווט כראוי בעולם הידע ולערער עליו, כמו גם בעל יכולת ליצור ולתרום ידע חדש, תובנות והקשרים מקוריים, המעצבים מחדש את עולם הידע. הלומד אינו רק צרכן של ידע אלא גם יצרן של ידע חדש.

למידה בפדגוגיה הדמוקרטית - העצמת חירות

למידה היא שינוי משמעותי שחווה הלומד. התהליך נמשך לאורך החיים, ונובע ממכלול החוויות שהאדם חווה ומהעיבוד שלהן בדיאלוג משמעותי. למידה משמעותית היא למידה שנוצרת בחופש ומזמנת חופש, שאינה נכפית אלא נוצרת מתוך בחירה ומתוך כך מעצימה את עצמאותו ומקומו של הלומד.

הלמידה מבוססת על הטלת ספק מתמדת, שלה שני פנים: פן של ספק בסמכות הידע, מה שמאפשר ללומד ליצור ידע משלו ולהעצים את הקהילה שאליה הוא בוחר להשתייך; פן של ספק בלמידה שלו עצמו. הידע שהלמידה מזמנת הוא הידע שהלומד זקוק לו לצורך הלמידה. המרד היחיד לחשיבותו היא הרלוונטיות שלו ללמידה.

קהילת לומדים בפדגוגיה הדמוקרטית - דיאלוג חופשי

קהילת לומדים היא קבוצת לומדים שהדיאלוג המתנהל בה מסייע ללמידה החופשית של כל אחד מחבריה ומעצים אותה. היא מזמנת למידה לחברה ותומכת בה, ומהותה היא דיאלוג של

למידה בין יחיד לבין קבוצה.

קהילת לומדים היא ישות דינמית, תהליך שיסודותיו הם בחירה חופשית של לומדים, עניין משותף של לומדים ויצירה של ישות שמתקיימת גם מעבר לפרטים הלומדים המרכיבים אותה. קבוצת הלומדים בחרו בלמידה, הקבוצה נוצרה על בסיס הבחירה המשותפת, ולחבריה יש, לעתים, נקודות חווק ואזורי צמיחה משותפים. אולם עצם הבחירה המשותפת עדיין לא הופכת את הקבוצה לקהילת לומדים. כדי שקבוצה תהפוך לקהילת לומדים יש לנסח ולבנות בה שפה ותרבות שיאפשרו דיאלוג - שפה הבנויה מחוקים ומנגנונים המזמנים למידה חופשית, ערכות הדדית ותרבות של הקשבה ותמיכה. המורה הוא האחראי לתהליך זה של הפיכת קבוצה אקראית של לומדים, שחירות הבחירה שלהם היא שמניעה אותם, לקהילה דמוקרטית של לומדים. לתהליך של בניית קהילת לומדים יש ערך חינוכי עמוק משום שהוא מטפורי להליך הדמוקרטי שמחבר יחידים לכדי קהילה, בלא שתיפגע חירותם של היחידים. הדיאלוג הקהילתי אף מעצים את חירות הפרט. קהילת הלומדים מהווה, אם כן, "מעבדה" לחיים בחברה. הדינמיקה המתקיימת בקהילת הלומדים - קונפליקטים, משברים, הסכמות - היא כלי לתרגול החיים בקהילה.



זו פדגוגיה שכל הפרקטיקות שלה נשזרות יחד בניסיון אחיץ להביא

היא למידה בעלת תוקף. דרכי הוראה רבגוניות, יצירתיות, שדורה בהן אהבת הלימוד והלומד יפיקו תהליכי למידה פוריים ומשמעותיים, רחוקים עד מאוד מעגמומיות.

■ ■ ■ **פדגוגיה דמוקרטית** זקוקה לכמה תנאי יסוד מקדימים שבלעדיהם לא יוכל מעשה הקסם שלה להתרחש. ואפשר גם לומר אחרת - בלי המאפיינים הבאים, אין מדובר במעשה הוראה-למידה דמוקרטי.

"איך אני לומד" היא שאלת מפתח, והפדגוגיה הדמוקרטית מעודדת ומדגישה פיתוח מיומנויות רפלקטיביות של הלומד כחלק מחוויה לימודית מעצבת המאפשרת ללומד לקבל אחריות על תהליך הלמידה שלו. תפקיד המורה לאפשר ללומד להכיר ולזהות את בחירותיו בתהליך הלמידה, להתבונן בהן וללמוד מהן. כחלק מהפעילויות השונות בבית ובכיתה תישאלנה שאלות על אופן הלמידה: על הבחירות של הלומדים, על האחריות שקיבלו ועל מניעיהם בתהליך הלמידה. כך תתאפשר ראייה של תהליך למידה שלם.

פיתוח מיומנויות רפלקטיביות

כל לומד הוא ייחודי ושונה, ולכן צריך לברר: איך יגשים את יעדיו? מה הבחירות שעשה ומדוע? איך הוא מגדיר הצלחה? האם הוא לומד טוב יותר לבד או בקבוצה? מה עוצר אותו בתהליך הלמידה? לשם כך חלק מתהליך ההוראה-למידה כרוך במשוב דיאלוגי בין המורה ללומד; זהו משוב הדדי, רב היבטים ומתועד. משוב זה מאפשר רפלקטיביות ומעקב תהליכי.

בבית הספר הפתוח הדמוקרטי ביפו נערך לפני ארבע שנים שינוי מקיף בתהליך ההערכה של התלמידים, שכלל מעבר למשוב דיאלוגי מחולל למידה. פעמיים בשנה לפחות, בכל קורס, יש לתלמידים אפשרות לנהל דיאלוג כתוב עם המורה על תהליך הלמידה שלהם בשתי פרספקטיבות - כפי שרואה אותו המורה וכפי שחווה אותו התלמיד. המשוב מלווה את הלומד במסע הלמידה ואינו מתמקד רק בתוצאה הסופית או בידע שנרכש. האלמנטים הרפלקטיביים הם חלק אינטגרלי בתכנון מטרות השיעור ומערכי השיעור. הלומד הצעיר מודע ליכולותיו המתפתחות ויכול כעת לתכנן אסטרטגיות למידה אישיות, להתבגר ולהפוך ללומד בטוח בעצמו, מיומן ואפקטיבי.

למידה פעילה שיטות של למידה מבוססת בעיה (Problem based learning) ולמידה מבוססת פרויקט (Project based learning) משתלבות היטב במאפייני החינוך הדמוקרטי שפרשנו לעיל. למידה מסוג זה נבנית לא מרצף של שיעורים עיוניים אלא סביב פרויקט או פרויקטים, אישיים או קבוצתיים. הלומדים בוחרים בנושאים בהתאם לתחומי העניין והחזוק שלהם, בהדרכה ובהנחיה של המורה. במהלך הלמידה עובדים הלומדים על הפרויקט, ותוך כדי יצירת הפרויקט רוכשים את הידע הדרוש לכך בעצמם, בהתבסס על מקורות מגוונים ולא רק על בסיס הידע של המורה. תלמידים שהפרויקט שלהם הוא בניית דגם של טיל, למשל, ירכשו תוך כדי העבודה ידע תיאורטי בתחום ידע מסוים (פיזיקה), ידע מעשי (איך בונים דגם, איך גורמים לו לטוס) וידע אינטרדיסציפלינרי. בעולם המציאות, כידוע לנו, הידע אינו מגיע מסדר במגירות דיסציפלינריות; חיפוש הידע מקנה לתלמידים מיומנויות למידה הכרחיות כגון ברירת פרטי ידע רלוונטיים מתוך מכלול, קריאה ביקורתית, אינטגרציה של ידע, טכניקות ריאיון ובראש ובראשונה היכולת ללמוד לבד. תפקידו של המורה בלמידה כזאת מתגוון ומשתנה - מבעל הידע הוא הופך

בחירה ככאוס החיים היומיומיים רובנו לא באמת בוחרים אלא בעיקר מגיבים למציאות חיצונית שנכפתה עלינו. לא זכור לנו אחר צהריים מרתוני שבמהלכו אישרנו כל חוק וכל נורמה שעל פיהם מתנהלים המדינה, החברה, הקשר הזוגי ומקום העבודה שלנו. כאשר ניתנת סוף סוף הזדמנות לבחירה מתברר לעתים שהגמישות המחשבתית הדרושה למימוש הזכות הזאת אכזבה זה כבר מתוך ההרגל המושרש להיות מובל באפסר.

השלב הראשון במימוש זכות הבחירה בפדגוגיה הדמוקרטית הוא השבת היכולת לבחור. אין די בהכניית מנגנונים המשעתיקים את ההליך הדמוקרטי אל המסגרת הבית-ספרית כל עוד הלומד אינו כזה הבוחר במודע בתהליך הלמידה שלו. למידה מתוך בחירה אינה מותנית בנוכחותו המתמדת של "המבוגר האחראי", בהשגחתו המתמדת או בגירוי המתמיד את התלמיד. ובמפתיע, מה שעלול להיראות כמו הסתכנות מיותרת באיבוד שליטה הופך לבסיס דיאלוגי בין מורה לתלמיד ולמודל ארגוני מהפכני שבשורתו - בתוך כותלי בית הספר ומחוצה להם - רק מתחילה להישמע.

שונות וייחודיות הלומד וגיוון דרכי ההוראה במודל המוכר, המעמיד את המורה - שלא בטובתו - במרכז תהליך הלמידה, דרכי הלמידה הנפוצות ביותר הן פינג פונג שאלות ותשובות ו"עבודה פרטנית" עם חוברת או דפי עבודה שנפלטו ממכונת צילום. הקובלנות

כלפי הפדגוגיה המסורתית רבות ומוכרות. אם כך מדוע שבה מערכת החינוך פעם אחר פעם לאותו דגם שגם היא בעצמה משמיצה? הסיבה נעוצה בתמיכה של דרכי הלמידה המסורתיות במודל "המורה במרכז" של הכיתה הקלאסית ובעצם היות המורה אדם אחד בעל דרכי למידה והוראה התלויות באופיו, אם לא באופיו של מחבר תכנית הלימודים. היכולת שלו לתווך את "החומר" עבור תלמידיו מוגבלת לדרך שלו לקלוט ולעבד מידע. בדרך כלל משמעות הרבר היא הוראה בשפת האינטלקט. תלמיד הזקוק להמחשה תנועתית, למשל, כדי לרדת לעומקו של חוק החילוף, עלול להיוותר ברעב עד לסוף השנה ולא להבין את אותו "חומר". לכל היותר יאט את קצב התקדמות הכיתה בשאלותיו החוזרות ונשנות.

הוראה ולמידה המותאמות לריבוי האינטליגנציות (כמו גם לסגנונות הלמידה, לקליטה ולהבנה) של כל תלמיד יכולות להתקיים רק כאשר מכירים ביכולתם ובזכות של "האינטליגנטים" הנושאים אותן. פדגוגיה דמוקרטית מתחילה ביכולת למצוא אינטליגנציה, כישרון ויכולת במקום שבו דרכי הלמידה הריכוזיות חשפו רק מצוקה, תסכולים וטיפשות.

למידה המזמנת לתלמיד מסע חווייתי ומעמיק, שם יפגוש את עצמו ואת החומר הנלמד, היא למידה אפקטיבית. למידה המאפשרת לתלמיד ביטוי אישי, הרחבת אופקים ומימוש מנעד רחב של סוגי אינטליגנציות

לשינוי חברתי, להשפיע, לתמוך ביחידים ובקבוצות וכך לתרום לקהילה במעגלים התרחבים

מרכז למידה
מרכז למידה הוא מרחב פיזי שנועד לגרות את התלמיד לפעילות ולחשיבה, בדומה למוזיאונים החווייתיים המזמנים למידה מתוך התנסות אישית בלתי אמצעית בתחומי ידע שונים. כמו במוזיאון, הלמידה במרכז נעשית בקצב, בהיקף, בסגנון ובמשך הרצויים ללומד, ובאפשרותו לבחור אם ללמוד לבד או בחברות ואם – ובאיזו מידה ואופן – להיעזר במורה. התלמידים יכולים לעבוד במרכז בפרויקט מתמשך או בביקור חד-פעמי, במשימה מותאמת להם שקיבלו מהמורה או ביוזמה שנוולדה במהלך מפגש עם לומדים אחרים. לא פעם ילדים לומדים מילדים אחרים שכבר עסוקים בפעילות. המרכז מאפשר לתלמידים למידה בהנעה עצמית, שהיא למידה מזדמנת ובעת ובעונה אחת גם מאורגנת על ידי מורה בשעות מוגדרות. מרכז למידה עשוי להפוך לליבה של קהילת הלומדים.

קהילת חשיבה
בבית הספר הפתוח הרמוקרטי ביפו הופעלה בשבע השנים האחרונות תכנית למידה חדשנית בשם "קהילות חשיבה" שפיתח ד"ר יורם הרפז בכחון ברנקו וייס. בכל קהילה מתמודדים עם שאלת מחקר דיסציפלינרית או אינטר-דיסציפלינרית, לדוגמה: כיצד מעצבות הפרסומות את חיינו; האם טוב להשתייך לקבוצה; מה באמת מלמדים אותנו בבית הספר. המחקר והדיון הקבוצתיים שהשאלה מעוררת נותנים ביטוי לכל שבע האינטליגנציות (לפי התיאוריה של גארדנר) במסגרת של למידה פעילה, והמורה מקבל מקום של מדריך ומנחה. התלמידים מתנסים בפיתוח מיומנויות חשיבה ביקורתית ובתרבות למידה שיתופית קהילתית, בד בבד עם רכישת כלים לחשיבה רפלקטיבית ומודעות לתהליך הלמידה, תוך כדי חידוד הבנת הלומד שאני. כך, למשל, העיסוק של תלמידי חטיבת הביניים בשאלה "מה באמת מלמדים אותנו בבית הספר" הוביל אותם לחקור שיטות זרמי חינוך בארץ ובעולם וללמוד את משנתו של צבי לם על מטרות החינוך מצד אחד, ומצד אחר ליצור וליישם בכיתה מערכי שיעור הנובעים מן החזון החינוכי החדש שגיבשו, ואף לנסח מודל לבית הספר של העתיד.



הפדגוגיה הרמוקרטי, כאמור, לא נולדה בחלל ריק – היא מבוססת על זרמי חינוך מגוונים שהיו לפניו או מתקיימים יחד עמה ויונקת מהם. היא מיושמת בהצלחה בבתי הספר הרמוקרטיים אך אפשר ליישם כלים ויסודות מתוכה בכל בית ספר ומוסד חינוכי. מתוקף הגדרתה כפדגוגיה של מפגש היא שואפת להכיל בתוכה אלמנטים רבים של הוראה ולמידה, כל עוד אלה אינם סותרים את המאפיינים הבסיסיים שלה – השינויים במעמד ובתפקידיהם של המורה, הלומד והידע, מתן אוטונומיה ואחריות ללומד וכיבוד הייחודיות והשונות של כל המשתתפים במעשה הקסם של ההוראה למידה. הקסם הזה יכול להיות של כולם.

למנחה ומלווה שנדרש לעתים ללמוד מיומנויות חדשות בעצמו: לפעמים יצטרך לסייע לתלמידיו בארגון הזמן והמשימות, לפעמים לתווך בין חברי צוות, לדון בשאלות אסתטיות או אתיות, לסייע לתלמידים להציב מטרות ריאליות ועוד. למידה כזאת יוצרת, בדרך כלל, יותר בלגן – תלמידים אינם יושבים בכיסאות אלא מסתובבים, נכנסים ויוצאים מהכיתה, שורצים בספרייה ומתוככים בקול רם. זהו בלגן יוצר, וחלק נכבד מעבודת המורה בלמידה מסוג זה היא קביעת המסגרת ואחזקתה – יצירת מרחב עם ציוד מתאים, הגדרת זמן והנחיה של כללי שיח ותנועה.

אקטיביזם חברתי
הפדגוגיה הרמוקרטי מנהלת דיאלוג עם שלל שיטות חינוך מתקדמות, דוגמת הפדגוגיה הביקורתית, החינוך היצירתי, החינוך הדיאלוגי, החינוך ההומניסטי והחינוך הפתוח.

הבסיס הערכי הוא המהות, מטרת העל והמוטיבציה לעצם קיומה של הפדגוגיה הרמוקרטי. זו פדגוגיה שכל הפרקטיקות שלה נשורות יחד בניסיון אמיץ להביא לשינוי חברתי, להשפיע, לתמוך ביחידים ובקבוצות וכך לתרום לקהילה במעגלים מתרחבים. זהו מהלך חינוכי הוהפך לומד אקטיבי לאקטיביסט.

הפדגוגיה הרמוקרטי מנסה ליצור אלטרנטיבה חינוכית בעלת תפקיד רב משמעות בעיצוב החברה הרמוקרטי. תהליך הלמידה מהווה פלטפורמה לתהליך התפתחות והעצמה של אזרח מודע ואחראי במדינה דמוקרטית. במהלך תהליך הלמידה מקבל הלומד האקטיבי אחריות על הבחירות הלימודיות שלו, מבין שהוא חלק חשוב ומשפיע בקהילה וזוכה בה ליחס של כבוד ופתיחות מתוך היותו ייחודי. הלומד זוכה לתמיכה בהפיכתו לאדם מודע, ביקורתי, מאמין ועצמאי, אקטיבי ומקבל אחריות, מכבד ותורם לחברה. הפדגוגיה הרמוקרטי משמרת ומחזקת את האיוון העדין בין היחיד לקבוצה בדרך שמעצימה את האינדיווידואל ובה בעת גם מפתחת את המודעות שלו לתרומתו ולהשפעתו על הקהילה שבה הוא נמצא.

הקול שלו חשוב, הנוכחות שלו משמעותית ותרומתו לקהילה ולסביבה מביאה לסיפוק והגשמה. בעזרת חשיבה ביקורתית, הטלת ספק בידע אפיסטמולוגי וערעור על ה"מובן מאליו" מתפתחת תחושה של אינחת. העצמת הלומד מביאה לרצון להשפיע, לשנות ולהטביע חותם על הסביבה, על העולם ועל החברה.

בבית הספר הפתוח הרמוקרטי ביפו נעשה ניסיון לשינוי בתוכן במעבר ל"תיכון ח"י: חברתי ייחודי". התיכון מעניק חוויית למידה המדגישה את היות היחיד חלק מחברה ומקהילה. לצד הלמידה הקונבנציונלית לקראת בחינות הבגרות מתאפשרת למידה התומכת ביוזמות של אקטיביזם חברתי, מחאה חברתית ומעורבות. כך, למשל, לפני שנתיים הקימו תלמידי בית הספר עמותה, גייסו כספים ופתחו פעוטון בשם "טפיופולוה" לפעוטות יפו.

בחינוך הדמוקרטי מיושמות גם כמה מסגרות למידה ייחודיות המקלות מאוד את יישום תנאיה הבסיסיים של הפדגוגיה הרמוקרטי. מסגרות אלה לא נולדו בבתי ספר דמוקרטיים דווקא, אבל אלה עושים בהן שימוש המותאם לאידיאולוגיה החינוכית שלהם.



כן, שימפנזים כשירים להוראה,
אך הם אינם "עושים" הוראה.
מדוע? יהודית בריתקוה
מתארת את הכישורים
המפותחים של השימפנזים
ושואלת מדוע הוראה
נעדרת אצלם אף שהם
מסוגלים לה. היא גם
שואלת מדוע הוראה
קיימת אצלנו, בני האדם

האם השימפנזים כשירים להוראה?



יום נעים בחודש פברואר ישבו ריצ'י ובתה בת החמש נינה בקרחת יער. ריצ'י נחה בשמש ונינה עסקה בניסיונות לפצח אגוזים באמצעות פטיש קטן. זה היה מאוד מתסכל! נינה שינתה תנוחות, זווית אחיזה בפטיש ואף את מיקום האגוז, אבל אף אגוז אחד לא נכנע למאמציה. אחרי כמה דקות של ניסיונות כושלים קמה אמה והצטרפה אליה. נינה נתנה לה מיד את הפטיש. ריצ'י סובבה באטיות רבה את הפטיש ואחזה בו בדיוק בזווית ובתנוחה המתאימות לפיצוח אגוז. בזמן שנינה מתבוננת בה בעניין פיצחה ריצ'י בקלות עשרה אגוזים. היא ובתה חלקו ביניהן את הגלעינים. אחר כך חזרה ריצ'י למנוחתה בשמש ונינה המשיכה בניסיונות הפיצוח. עתה השתמשה באחיזת הפטיש שלמדה מאמה, והצליחה לפצח ארבעה אגוזים. היא עדיין התקשתה ושינתה תנוחה פעמים רבות, אך המשיכה להחזיק את הפטיש בדיוק באותו אופן. ריצ'י ונינה הן שני שימפנזים. האירוע המתואר כאן התרחש ב־1987 בחוף השנהב שבאפריקה. מי שתיעד אותו היה קריסטוף בוש (Boesch, 1991). הוא פירש את מה שראה כאירוע של הוראה – ריצ'י, על פי בוש, הורתה לנינה בתה כיצד לפצח אגוזים באמצעות אחיזה נכונה בפטיש.

האומנם? האם שימפנזים מלמדים שימפנזים אחרים, כלומר מבצעים הוראה? כדי לענות על שאלה זו כדאי לדעת משהו על יכולותיהם של שימפנזים ועל הדרך שבה הם תופסים את העולם. אתאר את יכולותיהם של השימפנזים בארבעה תחומים המהווים תשתית לקיומה של הוראה: יכולות קוגניטיביות, ידע חברתי, תיאוריה של תודעה (mind) ותרבויות. אף על פי שהדעות חלוקות באשר ליכולותיהם האמיתיות של שימפנזים בכל אחד מתחומים אלה, בחרתי דווקא בגרסה האופטימית יותר; כך יהיה אפשר להתרשם ממלוא הפוטנציאל של השימפנזים.

יכולות קוגניטיביות

זהו תחום רחב וקצרה היריעה מלתאר את מגוון המחקרים והניסויים שהראו את יכולותיהם הקוגניטיביות של שימפנזים. אביא כאן שתי דוגמאות: יכולות מספריות ובניית כלים ושימוש בהם. **יכולות מספריות:** מחקרים מראים ששימפנזים יכולים לבצע משימות הדרושות תפיסה מספרית, כגון הבנה של ייצוגים מספריים ושימוש בהם (לדוגמה, 3 הוא הסימן המייצג את מושג המספר שלושה), הבנה של מספרים קרדינליים המתארים גודל או כמות (לדוגמה, 3 מייצג קבוצה בת שלושה פריטים כלשהם) ושל מספרים אורדינליים המתארים סדר (לדוגמה, 3 גדול מ־2 וקטן מ־4).

שימפנזה מפורסמת ביכולותיה בתחום המספרי היא אֵיי (Ai) בת ה־32. איי מתגוררת עם עוד שימפנזים באוניברסיטת קיוטו שב־יפן. מגיל חמש אומנה במשימות מספריות שנערכו על גבי צג מחשב, ויכולותיה בתחום מרשימות מאוד. איי למדה, לדוגמה, להתאים ספרות למספר נתון של נקודות (Biro & Matsuzawa, 2001). על צג המחשב הופיעה מסגרת ובתוכה נקודות שמספרן נע מ־0 (אין נקודות) עד 9. נגיעה של איי במסך גרמה להופעת שתי ספרות: אחת ייצגה נכונה את מספר הנקודות במסגרת והשנייה לא. איי הייתה צריכה לבחור בייצוג המתאים. תשובה נכונה זיכתה אותה בתגמול של אוכל. האימון במשימה זו ארך כחודשיים. בסיומו הגיעה איי לתוצאה המכובדת של 96% הצלחה. היא הצליחה גם במטלות מספריות אחרות. סרטוני וידאו המנציחים את הישגיה נמצאים באתר האינטרנט של אוניברסיטת קיוטו:

http://www.pri.kyoto-u.ac.jp/ai/video/video_library/index.html



נחות, אלא תמיכה לאחר הערכה מדודה של יחסי הכוחות (Boesch & Boesch, 2000). היכולת להעריך את יחסי הכוחות מרמות (אולי) על מודעות לכוונות ולרצונות של אחרים.

תיאוריה של תודעה (Theory of Mind)

למישהו יש תיאוריה של תודעה כאשר הוא מודע לעובדה שלזולת יש רגשות, ידע ויכולות. הדעות בקרב החוקרים חלוקות בקשר לקיומה של תיאוריית תודעה בקרב שימפנזים. פרמק וודרף (Premack & Woodruff, 1978) היו הראשונים ששאלו אם לשימפנזים יש תיאוריה של תודעה. כדי לענות על שאלה זו הם הראו לשימפנזה שמונה סרטונים שבהם אדם מנסה להתמודד עם בעיות שונות, לדוגמה מתקשה בפתחת מכסה של צנצנת. לאחר מכן הראו לשימפנזה כרטיסיות שעליהן אלמנטים שונים מתוך הבעיה, לדוגמה: צנצנת סגורה. לכך הוסיפו כרטיסייה ועליה הפתרון הרצוי לבעיה – צנצנת פתוחה. בשבע מתוך שמונה הבעיות בחרה השימפנזה בכרטיסיית הפתרון. החוקרים העריכו שהשימפנזים זיהו את הכוונה של האדם לפתור את הבעיה ולפתוח את הצנצנת, ולכן בחרו בכרטיסייה שהציגה את הפתרון. השימפנזים הבינו אפוא שלאדם יש כוונות המנחות את פעולותיו. הבנה זו מעידה על קיומה של תיאוריית תודעה.

גם התנהגויות של שימפנזים שנצפו בטבע מעידות שיש להם תיאוריה של תודעה. התנהגות אחת כזאת היא שיתוף פעולה בעת ציד. השימפנזים צדים בקבוצות קטנות המחייבות שיתוף פעולה ולעיתים חלוקת תפקידים ברורה. כשהשימפנזים מזהים בסביבה קופים שהם מבקשים לצוד עולה אחד מהם בשקט על עץ קרוב. תפקידו מכונה "נהג". ברגע שהקופים הניצודים שמים לב לנוכחותו הם מתחילים לנוע. ה"נהג" נע בעקבותיהם ולמעשה נוהג אותם בכיוון מסוים. בשלב זה שאר השימפנזים עולים על עצים סמוכים ומבצעים חלוקת תפקידים: חלק משמשים "חוסמים" – תפקידם לחסום את הקופים המנסים להימלט בדרכים צדדיות, חלק משמשים "מריצים" – תפקידם לתפוס קופים בריצה מהירה ופתאומית. השימפנז שצד לבסוף קוף נקרא "אורב". תפקידו לצפות מראש לאן ינועו הקופים, להסתתר ולהמתין לבואם ואז לצוד את הראשון שמגיע למקום. יש הסבורים (Boesch & Boesch, 2000) כי מערך מורכב כזה של ציד מצריך ייחוס כוונות לאחר ותיאוריה של תודעה.

תרבויות

נוסף על היכולות הקוגניטיביות והחברתיות ולקיומה (אולי) של תיאוריית תודעה, השימפנזים גם מקיימים תרבויות. תרבויות – כמו היכולות שנסקרו לעיל – נחשבו זמן רב לנחלתם של בני אדם בלבד. כיום סבורים חוקרים רבים שגם לשימפנזים יש תרבויות. חוקרים אלו מתייחסים לקיומן של קבוצות שימפנזים בעלות התנהגויות טיפוסיות. לדוגמה, שתי קבוצות שימפנזים מפצחות סוג זהה של אגוזים, אולם כל קבוצה מפצחת בדרך מסוימת: אחת משתמשת באבנים; האחרת מטיחה אגוזים בגזעי עצים.

גם מנהגים דומים של קבוצות שימפנזים לצורך מטרת טיפוסיות שונות מעידים על קיומה של תרבות. לדוגמה, שלוש קבוצות שימפנזים שיש בהן מנהג של קריעת עלים למטרות שונות. בקבוצה אחת משתמשים בקריעת עלים כחלק מחיזור ומשיכת תשומת הלב של המין השני; בשנייה – לצורך הבעת תסכול ורוגז; בשלישית – לצורך תצוגת ראויה של זכרים.

בשני המקרים – התנהגויות טיפוסיות שונות והתנהגויות דומות

כדי להפגין יכולת מספרית גבוהה כל כך על השימפנזים להיות בעלי תפיסה מופשטת המאפשרת להם להבין שמספר אינו קשור בהכרח למספר של עצמים מוחשיים (3 אינו 3 נמלים או 3 ענפים). לשימפנזים בעלי כישורים מספריים יש הבנה של ייצוגים של מספרים, כלומר הם מבינים ספרות המסמלות מספרים ויכולים להשתמש במערכת ייצוגים זו.

שימוש בכלים ובנייתם: עוד יכולת שיש לשימפנזים היא שימוש בכלים ואפילו בניית כלים. הראשונה שדיווחה על כך הייתה החוקרת המפורסמת ג'יין גודל. היא הבחינה ששימפנזים משנים ומעצבים ענפים כדי שיתאימו לתפיסת טרמיטים: בוחרים ענף דק, תולשים ענפים דקיקים ועלים שנמצאים עליו, מחדדים אותו, מכניסים אותו לקן טרמיטים בזווית ובעומק מתאימים, ממתינים שטרמיטים יטפסו על הענף ובתנועה אטית שולפים את הענף העמוס כל טוב ואוכלים בהנאה. עד אז נחשב השימוש בכלים לנחלת בני אדם בלבד, אולם מאז התגלו עוד ועוד ערויות לשימוש בקרב שימפנזים – החל בכלי אכילה (תפיסת נמלים באמצעות ענפים, פיצוח אגוזים בעזרת אבנים ועוד) וכלה בכלי תקשורת (למשל, שימפנזים זכרים עורכים "מופעי ראויה" קולניים המלווים בהשלכת אבנים גדולות).

כדי שחפץ כלשהו יוגדר כלי יש לאחוז בו ביד, ברגל או בפה, והשימוש בו אמור לאפשר השגה של מטרה מסוימת. שימוש בכלים ובייחוד בניית כלים מצריכים יכולות קוגניטיביות מורכבות, בעיקר בטבע – שם השימפנזים אינם מאומנים על ידי בני אדם. על השימפנזים לאתר הזדמנויות לשימוש בכלים ולהבין את היתרונות שבשימוש בהם. עליהם להבין כיצד כלי יכול לשנות את סביבתם (למשל הברחת דבורים מתוך גזעי עצים באמצעות מקלות), לפתור בעיות (למשל תפיסת מזון בלתי נראה כמו חרקים הנמצאים בתוך גזעי עצים) או להגביר את יעילותן של פעילויות (למשל השלכת אבנים על טורפים).

כדי ליצור כלי צריך שיהיה ליצור ייצוג מנטלי של הכלי ושל השינוי שהוא מבקש לבצע על העצם הטבעי המיועד להפוך לכלי. השימפנזים הם יוצרי כלים בלתי נלאים – הם מעצבים כלים עוד לפני השימוש בהם, מה שמוכיח שיש להם דימויים של אפשרויות שונות.

ידע חברתי

נוסף על היכולות הקוגניטיביות שנסקרו כאן לשימפנזים, החיים באופן טבעי בקבוצות, יש יכולות חברתיות מרשימות. שימפנזים החיים בקבוצות מקיימים מארג חברתי מורכב ומסועף, הכולל סולם חברתי שבתוכו מתקיימים קשרי משפחה קרובים וקשרי חברות ויריבות, מה שמעיד על יכולות חברתיות מגוונות. לא כאן המקום לכתוב על יכולות אלה בהרחבה, ולכן בחרתי להתמקד רק ביכולת מעניינת במיוחד – הקמת קואליציות.

קואליציה יכולה להתהוות כאשר שימפנז אחד (A) תומך בשימפנז שני (B) במתקפה כנגד שימפנז שלישי (C). תמיכה כזאת יכולה להינתן לשימפנז דומיננטי יותר (אם B חזק מ-C) וכך מובטח ניצחונם של B החזק (בתמיכת A) כיוון שעדיפותו הועצמה בעקבות הקואליציה (A+B) נגד C. ידע חברתי רב עוד יותר נדרש להקמת קואליציה לצורך תמיכה בשימפנז נחות יחסית (הפעם B חלש מ-C). במקרה כזה יש אפשרות שהקואליציה לא תהווה כוח חזק יותר (אם A+B חלש מ-C) ותיכשל.

צפייה בהתנהלות קואליציות כאלה אצל שימפנזים מראה שברוב המקרים מאזן הכוחות הוא לטובת הקואליציה. הקושי שבהקמת קואליציה נובע מהצורך להעריך את יחסי הכוחות. העובדה שרוב הקואליציות ששימפנז נחות יותר נתמך בהן הן קואליציות מוצלחות מעידה שאין זו רק תמיכה חברית או תגובה רגשית למען שימפנז

למטרות שונות – מדובר במאפיינים של תרבויות המועברים בקרב חברי הקבוצה מדור לדור.

קעת נשאלת השאלה כיצד עוברות התנהגויות תרבותיות מפרט לפרט ולאורך השנים – מדור לדור. העברה תרבותית של התנהגויות מחייבת למידה חברתית מאחרים, ולמידה חברתית יעילה מחייבת הוראה. שימפנזים צעירים נמצאים זמן רב בקרבת אמם. כאשר היא עוסקת בהתנהגות כלשהי – ציד טרמיטים, הוצאת דבש מגזע עץ וכדומה – הם מתבוננים בה ולומדים באמצעות חיקוי. למידה באמצעות חיקוי היא העברה תרבותית של התנהגויות.

השערה סבירה

כאשר מצרפים את היכולות הקוגניטיביות המורכבות שתיארנו לתיאוריית תודעה, תרבות והעברה תרבותית מקבלים בסיס התומך בהשערה שיש הוראה בקרב השימפנזים. בתהליך ההוראה המורה מסוגל להעריך את הצורך בלמידה אצל האחר ומבין שיש פער ידע בינו לבין הלומד. כיוון שלשימפנזים יש יכולת להעריך מצבים ויש להם תיאוריית תודעה, סביר להניח שהם יכולים להבין שיש פער ידע ביניהם לבין שימפנזים אחרים.

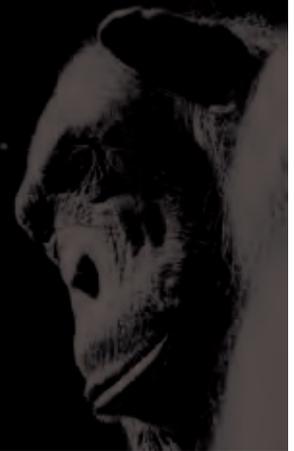
כמו כן בתהליך ההוראה המורה מתכוון לבצע פעולות שתכליתן לצמצם את פער הידע בינו לבין הלומד באמצעות העברת ידע שנמצא

להם את כל הכישורים לכך, שימפנזים אינם מלמדים. פובינלי ואוניל (Povinelli & O'Neill, 2000) בדקו כיצד מתנהגים שימפנזים במצב שבו מתבקשת הוראה. הם הכניסו כמה שימפנזים בגפם לחדר עם חלון. דרך החלון השימפנזים ראו כי בחדר הסמוך יש שולחן ועליו פירות. לשולחן היה מחובר חבל שהיה אפשר למשוך דרך פתח קטן בחלון. כל שימפנז בתורו התבונן באדם שהדגים את ביצוע המשימה. לאחר שביצעו השימפנזים את המשימה היטב העלו את החוקרים את משקל השולחן כך שכדי למשוך אותו היה צורך בשיתוף פעולה של שני שימפנזים. הם אימנו צמדי שימפנזים עד שלמדו לשתף פעולה, למשוך את השולחן ולהגיע לאוכל.

עתה הגיעה שעת המבחן. השימפנזים שביצעו את המשימות צוותו שוב לצמדים, אולם הפעם כל צמד היה מורכב משימפנז מנוסה ומשימפנז "נאיבי", כלומר שימפנז שלא אומן בעבודת צוות. השניים נכנסו יחד לחדר שממנו יכלו לראות את השולחן עם האוכל. השולחן היה כבד מכדי ששימפנז אחד יוכל למשוך אותו. כיוון שהשימפנז הנאיבי לא הכיר את המשימה, השימפנז המנוסה היה צריך למצוא דרך ללמד אותו כיצד לבצע אותה כדי ששניהם יוכלו ליהנות מהאוכל.

החוקרים התבוננו בצמדים ובחנו אם יש תנועות כלשהן, מחוות, מבטים, משהו שיוכל להתפרש כניסיון של השימפנז המנוסה להורות לשימפנז הנאיבי כיצד לבצע את המשימה – אפס, לא נמצא סימן

עוד יכולת שיש לשימפנזים היא שימוש בכלים ואפילו בניית כלים. הראשונה שדיווחה על כך הייתה החוקרת המפורסמת ג'ין גודל. היא הבחינה ששימפנזים משנים ומעצבים גופים כדי שיתאימו לתפיסת טרמיטים



להוראה; השימפנזים המנוסים לא עשו דבר כדי ללמד את עמיתיהם הנאיבים. הם ידעו ששיתוף פעולה הוא המפתח להשגת האוכל ובכל זאת לא לימדו את הנאיבים דבר.

מדוע השימפנזים המנוסים לא לימדו? מדוע לא הניבו שנים של מחקר עדויות מוצקות להוראה בקרב שימפנזים? שאלות אלו מציקות במיוחד לנוכח היכולות הקוגניטיביות המפותחות של השימפנזים, יכולות המהוות תנאים מוקדמים להוראה. כלום ייתכן שהתשובה טמונה במקום אחר – אצלנו, בני האדם?

תרבויות אנושיות בלי הוראה

ההוראה נחשבת לאינטראקציה חברתית שכיחה הקיימת אצל כל בני האדם בכל היבשות ובכל התרבויות. האומנם? לא בדיוק. אנתרופולוגים חקרו במשך שנים תרבויות קטנות והגיעו למסקנה שבתרבויות מסוימות, אין הוראה. תרבות אחת כזאת היא תרבותם של ילידי המזר (Moose),

ברשותו אל הלומד. כיוון שלשימפנזים יכולות קוגניטיביות וחברתיות גבוהות, ובמסגרת התרבות שלהם מועבר ידע מדור לדור, סביר שגם במטלה זו הם אינם מתקשים.

אם לשימפנזים יש כלים מנטליים ויכולות קוגניטיביות לבצע הוראה, ואם הם מסוגלים לתפוס את כוונות הוולת, סביר להניח שהם מבצעים הוראה באורח שגתי ונפוץ. אך לא כל מה שסביר שיקרה אכן קורה; ההוראה אינה נפוצה בקרב שימפנזים.

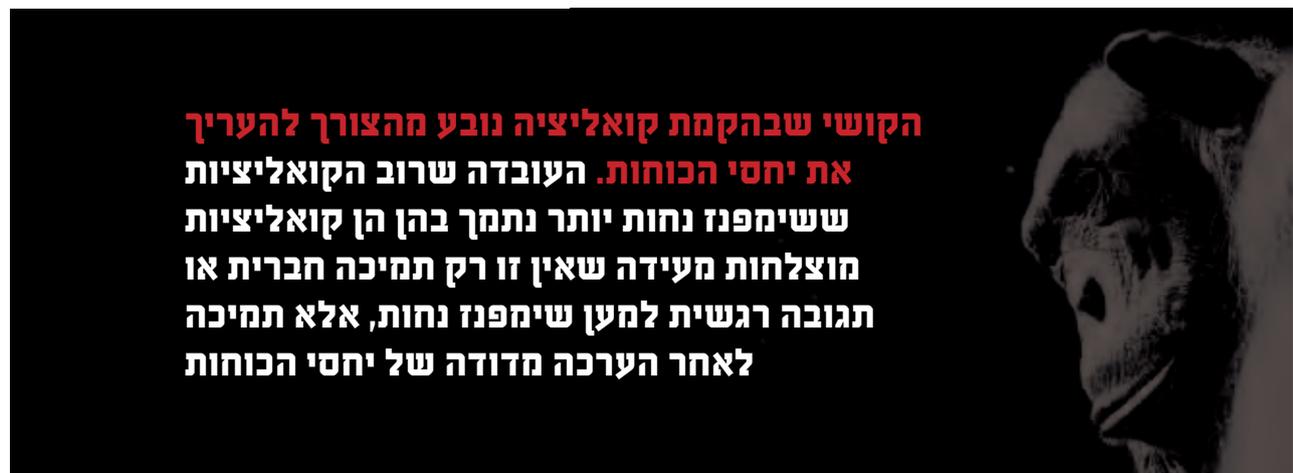
חסרונה של הוראה

אתחיל בשורה התחתונה: מלבד שתי דוגמאות מזרמנות שנצפו בטבע (אחת מהן, פיצוח אגוזים באמצעות פטיש, הובאה בתחילת המאמר), אין כל תיעוד של הוראה בקרב שימפנזים. במילים אחרות, לאחר עשרות שנים של מחקרים וצפייה בהתנהגות של שימפנזים בטבע ולאחר ניסיונות שונים לעודד שימפנזים לבצע הוראה נמצא שאף שיש

יותר?" ייתכן שיש יתרונות ללמידה מתוך צפייה, חיקוי והשתתפות – היא מעצימה את תהליך הקבוצות (socialization) לשבט. ובנוגע לשימפנזים, אם פעולה אינה משרתת את הישרדותם היא אינה חיונית. מהי העלות-תועלת ההישרדותית של ההוראה? עד כמה היא מקדמת את הלמידה (שערכה ההישרדותי גבוה)? ובכן, להוראה יש ערך הישרדותי גבוה כאשר איי אפשר ללמוד בלעדיה או כאשר למידה בלא הוראה כרוכה בסכנה כלשהי. שימפנזים צעירים, בהבדל מבעלי חיים אחרים, הם בעלי יכולת גבוהה ללמוד מאחרים באמצעות השתתפות במעשיהם וחיקוי שלהם. לכן התועלת בהוראה קטנה והעלות-תועלת שלה נמוכה. "מרוע להשקיע זמן ומאמץ בהוראת ציד טרמיטים במקום לאכול אותם בעצמי אם הצאצא שלי מסוגל ללמוד כיצד לעשות זאת

החיים בבורקינה פאסו שבמערב אפריקה. פיסק, אנתרופולוג שחקר את בני המוז ביסודיות, שהה במחיצתם זמן רב ולמד את שפתם. הוא הביא דוגמה הממחישה את היעדרה של אסטרטגיית ההוראה הבסיסית ביותר – הסבר. הוא מספר ששמע מבני המוז על טקס חשוב שייערך למחרת היום. כדי לברר את פשרו, פתח בשיחה עם כמה מהם. זה היה מהלך השיחה:

"מה עומד לקרות מחר?", אני שואל.
 "זה Kiuugu", הם עונים.
 "מה זה Kiuugu?", אני שואל.
 "קרבן", הם עונים, מתפלאים מעט.
 "מה יקרה שם?", אני חוקר.



הקושי שבהקמת קואליציה נובע מהצורך להעריך את יחסי הכוחות. העובדה שרוב הקואליציות ששימפנזי נחות יותר נתמך בהן הן קואליציות מוצלחות מעידה שאין זו רק תמיכה חברית או תגובה רגשית למען שימפנזי נחות, אלא תמיכה לאחר הערכה מדודה של יחסי הכוחות

מהתבוננות בי ומחיקוי שלי?".
 לשימפנזים אפוא יש יכולות גבוהות מאוד, הבאות לידי ביטוי בבניית כלים, בייחוס כוונות לזולת ובקיום תרבות. יכולות אלה אמנם חיוניות לקיומה של הוראה, אולם הוראה אינה קיימת בקרב השימפנזים. מה שעושה את ההוראה למיותרת הוא יכולת הלמידה של השימפנזים – עם יכולת משוכללת כזאת לא צריך הוראה. נסו לחשוב: כיצד הייתה נראית החברה האנושית שלנו בלי הוראה בבתי הספר ובמסגרות אחרות? jodithba@post.tau.ac.il

הם משתהים, מנסים למצוא תשובה. "טוב, אתה תהיה שם. תראה", הם עונים לבסוף.
 "טוב, אולי תוכלו לפחות לומר לי מדוע אתם עורכים את ה-Kiuugu?", אני שואל.
 הם עונים בביטוי ידוע: "זה מה שמצאנו כשנולדנו ונשאיר מאחורינו כשנמות" (Fiske, unpublished, p. 3).
 החוקר ניסה להמשיך ולשאול, להניע את בני השבט לתאר ולהסביר את הטקס, אך לא הצליח לחלץ מהם דבר. פיסק טען במאמרו שאנשי המוז לומדים לערוך את הטקסים שלהם תחילה דרך צפייה, אחר כך באמצעות מילוי תפקידים משניים ולבסוף הם עורכים אותם בעצמם. איש אינו מלמד אותם. פיסק לא מצא בתרבות המוז אירוע אחד של הוראה, אף על פי שבני המוז – כמו כל בני האדם – מסוגלים להורות. מה משמעות הממצא זה בהקשר של שימפנזים? לשימפנזים אמנם אין שפה מדוברת, אך הם מקיימים תרבות, לומדים התנהגויות והם בעלי יכולות קוגניטיביות וחברתיות גבוהות. האם יש קשר בין הסיבות להיעדרה של הוראה בקרב תרבויות אנושיות מסוימות לבין הסיבה להיעדרה בקרב תרבויות שימפנזיות?

אחד ההסברים האפשריים להיעדרה של הוראה בתרבות מסוימת הוא שאולי אין בה צורך. אם חבר צעיר בשבט המוז יכול ללמוד התנהלות של טקס, ציד או ריקוד באמצעות צפייה, חיקוי והשתתפות, מדוע צריך ללמד אותו? נכון, אם ילמדו אותו הוא ילמד מהר יותר, אך מי צריך "מהר

מקורות

- Biro, D. & Matsuzawa, T., 2001. "Use of numerical symbols by the chimpanzee (Pan troglodytes): Cardinals, ordinals, and the introduction of zero", *Animal Cognition* 4, pp. 193–200.
- Boesch, C., 1991. "Teaching among wild chimpanzee", *Animal Behavior* 41, pp. 530–532.
- Boesch, C. & Boesch, H., 2000. *The chimpanzees of the Tai forest: Behavioural ecology and evolution*, Oxford, UK: Oxford University Press.
- Fiske, A., P., unpublished. *Learning a culture the way informants do: Observation, imitation, and participation*, University of California at Los Angeles.
- Povinelli, D. J. & O'Neill, D., 2000. "Do chimpanzees use their gestures to instruct each other?", In: S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg & D. Cohen (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from developmental cognitive neuroscience*, 2nd ed., Oxford, UK: Oxford University Press, pp. 459–487.
- Premack, D. & Woodruff, G., 1978. "Does the chimpanzee have a theory of mind?", *Behavioral and Brain Sciences* 4, pp. 515–526.



מהזיקים כיתה

/// יורם הרפז

תחום משמעות

שהם חופשיים להורות כרצונם, הם, כמו תלמידיהם, שבויים במוסד שבו הם מלמדים; והמוסד כבר ארגן להם את הידע באופן מסוים וכופה עליו לעסוק בו באופן מסוים.

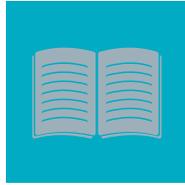
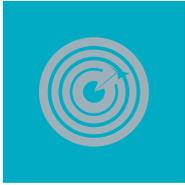
בית הספר מארגן את הידע במקצוע. המקצוע הוא יציר בית-ספרי מיוחד. כדי להבין מהו, נשווה אותו לדיסציפלינה – צורת ארגון הידע באוניברסיטה. הנה השוואה כפי שעשה אותה עבורנו אמנון כרמון (במחקרו על ארגון הידע בבית הספר).

הוראה היא חינוך באמצעות ידע ובאמצעות האופן שבו היא עוסקת בידע. ההוראה מחנכת באמצעות הידע עצמו – סיפור, רעיון, נוסחה וכדומה – ובאמצעות שיטת העיסוק בידע, כלומר שיטת מסירת ויצירת הידע: הרצאה סמכותית, גילוי בלמידת חקר, יצירתו בדיאלוג וכדומה. לשיטת ההוראה – הרצאה, חקר, דיאלוג וכדומה – יש השפעה חינוכית רבה משל תוכן ההוראה משום שהיא מעבירה מסרים סמויים שקשה להתגונן מפניהם והיא חוזרת על עצמה בכל שיעור במשך

ארגון הידע		מאפייני יסוד
דיסציפלינה אקדמית	מקצוע בית-ספרי	(1) מטרת על
יצירת ידע חדש	מסירת ידע קיים	(2) ביצוע קוגניטיבי מועדף
עבודת מחקר	בחינות בגרות	(3) שיטת הוראה מועדפת
שולייאות	הרצאה סמכותית	(4) מבנה השאלות
חידות מדעיות	שאלות סגורות	(5) כלל לבחירת הידע
חפש מחלוקות ואזורי אידיעה	בחר את הידע הבסיסי והמוסכם	(6) מקורות מידע
מקורות ראשוניים	מקורות משניים	(7) פרישת הידע
מיותר נושאים ביותר דיסציפלינות לפחות נושאים בדיסציפלינה אחת	מפחות נושאים בפחות מקצועות ליותר נושאים ביותר מקצועות	(8) יחס לידע
פעיל ודיסציפלינרי	אינרטי ופרה-דיסציפלינרי	

כלומר: (1) מטרת המקצוע הבית-ספרי היא להעביר את הידע הקיים והמוסכם; מטרת הדיסציפלינה האקדמית – ליצור ידע חדש. (2) הביצוע הנחשב לתכלית המקצוע ולבסיס להערכת התלמידים הוא בחינות ובעיקר בחינות הבגרות; הביצוע

כל שנות הלימוד בבית הספר. לכך התכוון צבי לם באמירה ש"בחינוך המדיום הוא המסר – שיטת ההוראה היא התוכן של ההוראה". המורים שבויים ב"מטריקס" של בית הספר. גם אם יש להם תחושה



שיעור מס' 10

להפריט את הכיתה

מספריים-כמותיים של הנושא הנלמד וללמד אותו דרכם. **כניסה לוגית:** יש תלמידים שנכנסים טוב לנושא דרך יחסים לוגיים בין היגדים, דרך טיעונים – הנחות מוקדמות ומסקנה הנובעת מהם. מורים יכולים להציג את נושא השיעור במסגרת טיעון.

כניסה יסודנית (או קיומית): יש תלמידים שנכנסים היטב לנושא דרך שאלות פילוסופיות הנוגעות ליסודות הקיום – משמעות החיים והמוות, תשוקות של אהבה ושנאה, ישויות ואשליות, צדק ואי-צדק וכיוצא באלה. לכבוד תלמידים מהסוג הזה מורים יכולים לחלץ מהנושא הנלמד שאלות עומק.

כניסה אסתטית: יש תלמידים שנכנסים לנושא דרך חוויה של יופי, איוון, צבע, צליל, רבי-משמעות. מורים יכולים להציג כל נושא כמעט מזווית אסתטית.

כניסה דרך הידיים (hands-on): יש תלמידים שאוהבים לעבוד על נושא עם הידיים – לעשות ניסוי, לבנות, לצפות, לחוש. נסו להפוך חלקים מהנושא הנלמד לעבודה עם חומרים מוחשיים.

כניסה דרך יחסים: יש תלמידים שנכנסים טוב לנושא דרך יחסים עם אנשים אחרים, דרך למידה קבוצתית – לחשוב ולבצע יחד, להתווכח, להציג, לשמוע וכו'.

המצב הוא לא "אדם אחר-כניסה אחת"; לכולנו יש שבע כניסות, אך חלקן מרווחות יותר. כלומר, לכל אחד מאתנו יש פרופיל כניסות אופייני. מורה טוב מעבד את נושא הלימוד שבע פעמים – שיתאים לכל כניסה.

ורברט סטרנברג, סגנונות למידה וחשיבה: סטרנברג כינה את תיאוריית סגנונות הלמידה והחשיבה שלו בשם "תיאוריית הממשל העצמי". בני אדם, לדעתו, מושלים בשכלם – בלמידה ובחשיבה שלהם – כמו שהם מושלים במדינותיהם. לכן יש דמיון לא מקרי בין סגנונות למידה וחשיבה ובין משטרים פוליטיים. הנה סגנונות הלמידה והחשיבה שהוא איתר (לא כולם "פוליטיים"):

סגנונות על פי שלוש הרשויות של המשטר הדמוקרטי:
סגנון מחוקק: תלמיד שאוהב ליצור, להמציא, לתכנן, לעשות

כאשר מורה מדברת לכיתה שיש בה שלושים תלמידים ויותר, למי היא בריוק מדברת? לכולם. אבל אין יצור כזה "כולם" – יש שלושים פלוס תלמידים השונים מאוד זה מזה; כל אחד קולט את מה שהמורה אומרת באופן אחר; ויש כאלה שאינם קולטים כלל (פיליפ ג'קסון כתב בספרו הקלאסי החיים בכיתה ש"למרות שהמורים פועלים בכיתה כמו תחנת שידור, ספק אם התלמידים מכוונים לתחנה. סביר להניח שהם מכוונים רק מדי פעם ולפרקי זמן קצרים"). המורה נעזרת באיתותים שהיא מקבלת מתלמידים יחידים – ברק בעיניים, הצבעה, צניחת עפעפיים, הפרעה – אך היא מדברת "לכולם", ל"חלל הכיתה", ומקווה שדבריה "פוגעים" ועושים משהו טוב לתלמידים, לפחות לכמה מהם.

ארגון התלמידים בכיתה ותכנית הלימודים האחידה מנסים למחוק את ההבדלים האישיים בין התלמידים, אך ההבדלים קיימים ולא ניתנים למחיקה. בשנים האחרונות התפתחו כל מיני תיאוריות המדגישות את ההבדלים בין התלמידים, ולא שזה משפיע על מבנה הכיתה – היא ממשיכה בשלה, אחידה כתמיד. ולמרות זאת, גם מורים בכיתות אחידות עשויים להפיק תועלת (וגם לא מעט תסכול) מהיכרות עם תיאוריות המחדדות הבדלים אישיים. הנה שלוש לדוגמה:

הווארד גרדנר, כניסות מרובות: גרדנר ידוע בתיאוריה שלו "אינטליגנציות מרובות", אך לצד תיאוריה פופולרית זו (איך לא? היא מוציאה את כולם אינטליגנטיים) הוא פיתח מיני-תיאוריה בשם "כניסות מרובות" (Multiple Entry Points). לפי המיני-תיאוריה הזאת אפשר להיכנס לכל נושא ולכל תודעה משבע כניסות:

כניסה סיפורית: הדרך הטובה ביותר לערב את רוב התלמידים בלמידה של נושא מסוים היא באמצעות סיפור. סיפור טוב מתאר דמויות, מצבים ותהליכים, מייצר קונפליקט ביניהם ופותר אותו. אנשים בכל הגילים מכורים למבנה הנרטיבי (האדם כ"הומור נרטיבוס").

כניסה מספרית: יש תלמידים שאוהבים להיכנס לנושא דרך מספרים ויחסים בין מספרים. המורים יכולים למצוא היבטים



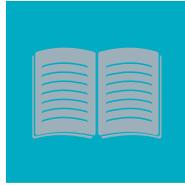
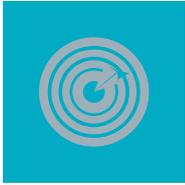
חינוכית יותר, של ידע – לא במקצוע ולא בדיסציפלינה כי אם בתחום משמעות. מה זה תחום משמעות? תחום משמעות הוא מרחב תלת־ממדי של מושגים, ערכים ופעולות (מע"פ) שיש לו נושא מסוים. תחומי משמעות כגון מוזיקה, קולנוע, רפואה, עסקים וכדומה מכוננים על ידי מושגים, ערכים ופעולות מיוחדים להם (לדוגמה, ברפואה: מושגים מרעיים ולוונטיים, ערכים של הצלה ורפוי, פעולות מיומנות של רופא).

תחומי המשמעות אינם קיימים "שם בעולם" כמו עצמים; תחומי המשמעות הם יצירות אנושיות שבאמצעותן בני אדם ממציאים את העולם ואת עצמם. בני אדם הם תחומי משמעות מהלכים – אחד מהלך בספרות, שני במשפטים, שלישי במדעי הסביבה וכו'. לכל אחד מאתנו (הבה נקווה) יש תחום משמעות שמעניין ומרגש אותו והכי חשוב בעיניו, תחום שבו הוא מממש את עצמו. ככל שתחום המשמעות שלנו עמוק יותר, החיים שלנו עמוקים יותר.

עכשיו, תארו לכם שנחלק את כל המרחב של התרבות האנושית לתחומי משמעות ונחנוך אליהם את התלמידים – בתבונה וברגישות, כלומר בהתאם לכישוריהם ולנטיותיהם (ראו שיעור 10 בעמוד הבא). תלמידים ילכו לבתי הספר כדי לממש את עצמם, אך לא בחלל ריק (כמו שקורה לפעמים בבתי ספר פתוחים), אלא בתחום משמעות עשיר שיש לו דרישות וסטנדרטים המגדירים מה זה "להיות טוב" בתחום (צייר טוב, מתמטיקאי טוב וכו'). זו לא פנטזיה; יש הרי "בתי ספר משמעותיים" – למוזיקה, לתיאטרון, לספורט, לרפואה, למשפטים, בתי ספר המאורגנים סביב תחום משמעות. בבתי ספר כאלה אין בעיות של "החזקת כיתה" כי התלמידים רוצים ללמוד ולגלות תחומי משמעות, ללמוד ולגלות את העולם ואת עצמם.

הנחשב לתכלית הדיסציפלינה ולבסיס להערכת החוקרים הוא עבודת מחקר. (3) שיטת ההוראה המועדפת במסגרת המקצוע היא הרצאה (הוראה פרונטלית); שיטת ההוראה המועדפת בדיסציפלינה (ברמה הגבוהה של ההכשרה האקדמית) היא התנסות שולייאית (ניסוי בפיזיקה, חפירה בארכיאולוגיה וכו') בהנחיית מומחה. (4) השאלות הנשאלות במסגרת הוראת המקצוע הן שאלות סגורות עם תשובה אחת "נכונה" וידועה מראש; השאלות הנשאלות במסגרת הדיסציפלינה מנוסחות כמונחי הפרדגימה השלטת ותשובתן לא ידועה. (5) הידע הנלמד במסגרת המקצוע הוא ידע המקובל כ"ידע"; הידע הנחקר בדיסציפלינה נתון במחלוקת. (6) מקורות הידע במקצוע משניים – הרצאת המורה, ספרי הלימוד וכו'; מקורות הידע בדיסציפלינה הם ראשוניים – ניסוי, תעודות וכו'; (7) הידע המקצועי הבית־ספרי נפרש על פני הרבה מקצועות; הידע הדיסציפלינרי האקדמי נפרש על פני מעט דיסציפלינות, לרוב אחת; (8) היחס לידע בבית הספר אינו פעיל (מונח במקרה הטוב בזיכרון) והוא פרה־דיסציפלינרי (אינטואיטיבי או נאיבי); היחס לידע באקדמיה הפעיל (לצורך עשיית מחקר) ומוגבל לדיסציפלינה אחת (ידע מומחים).

העיקר הוא זה: מקצוע ודיסציפלינה הם שני מארזים שונים של ידע (אף שנוטים לבלבל ביניהם), ומכל אחד נובע דפוס אחר של הוראה ולמידה. שני מארזי הידע האלה אינם מועילים להתפתחות השכלית והרגשית של התלמידים. כלומר, גם המקצוע (הנתפס כ"דיסציפלינה לילדים") וגם הדיסציפלינה (שהמקצוע רוצה להידמות לה) אינם מפתחים הנעה ללמידה, חשיבה ביקורתית ויצירתית, הבנה מעמיקה וחוויה של משמעות. אז בואו ננסה לחשוב על אריזה אחרת,



תוקפנות: תלמיד המוכן לצאת למלחמה על עקרונותיו בלא היסוס; אינו נרתע מעימות; דורש שעמדותיו יכובדו. **כוח:** תלמיד המונע מצורך בכוח, בהשפעה, בשליטה; מוכן לקבל על עצמו סמכות ואחריות כדי לספק צורך זה. **הכרה:** תלמיד המונע מן הצורך בהכרה, באישור, בשבח; ציונים עובדים עליו חזק.

השתייכות: תלמיד בעל צורך חזק להשתייך למסגרת, לארגון, לתנועה; חשוב לו להיות חלק מהכיתה ושהכיתה תהיה מגובשת.

כמו במקרים הקודמים, צריך להיזהר מפני דחיקה של ילדים לקטגוריה נוקשה – "יניב הוא ילד של כוח; סיגי של סקרנות". לכל תלמיד יש פרופיל מוטיבציות אופייני, ומורה שיוזהא אותו יוכל לשפר את ההוראה שלו, כלומר את יכולתו להניע תלמיד לתמידה. ויש לזכור: תלמידים אינם פרופילים מהלכים של כניסות, סגנונות והנעות; תלמידים – כן, כן – הם בני אדם ושום אבחון אינו יכול למצות אותם.

"טוב, טוב, או מה עושים עם כל זה, אנחנו הרי מלמדים כיתה ולא תלמידים בודדים?". נכון, ומבחינה זו כל התיאוריות שמחדדות הבדלים אישיים רק מגבירות את התסכול שלנו, המורים. ובכל זאת אפשר להפיק מהן משהו: 1. גם במצב הכיתתי האחד טוב לחזק את ההבחנה בין התלמידים, לזהות אותם ולהתייחס אליהם כאל יחידים עם פרופיל ייחודי. 2. אפשר לשנות את המצב הכיתתי ולחתור לכמה שיותר מגע אישי ועבודה אישית. מבחינה זו האתגר של החינוך הוא ארגוני – להגמיש עד כמה שאפשר את המבנה הארגוני של בית הספר כך שיאפשר יחס אישי בין מורים לתלמידים ועבודה אישית של תלמידים.



פרידה

לאחר עשרה שיעורים, המדור "מחזיקים כיתה" נפרד מכם, מורים ומורות. המדור ניסה לסייע לכם לשפר את "החזקת הכיתה" באמצעות רעיונות להפיכת השיעורים למעניינים יותר. גם אם לקחתם ממנו רק רעיון אחד או "רק" השראה לפתח רעיונות שלכם, המדור רשאי להיפרד במצפון שקט – הוא עשה את שלו, הוא יכול ללכת. המדור "מחזיקים כיתה" יופיע בקרוב כחוברת שתחולק למנויי הד החינוך.

דברים בדרכו שלו.

סגנון ביצועי: תלמיד שאוהב למלא הוראות, להיענות לסמכות, לחיות במסגרת.

סגנון שיפוטי: תלמיד שאוהב לשפוט ולהעריך אנשים, רעיונות ודברים אחרים.

סגנונות על פי משטרים:

סגנון מונרכי: תלמיד שאוהב לעשות כל דבר בעתו ולהקדיש לו את מלוא תשומת הלב.

סגנון הייררכי: תלמיד שאוהב לעשות כמה דברים בבת אחת, אך לפי סדר עדיפויות.

סגנון אוליגרכי: תלמיד שאוהב לעשות כמה דברים בבת אחת, אך מתקשה בעשיית סדר עדיפויות.

סגנון אנרכי: תלמיד שאוהב לגשת למטלות באופן אקראי; מתעב הוראות ואילוצים.

סגנונות אחרים:

סגנון גלובלי: תלמיד שאוהב לעסוק בתמונה הגדולה, בהכללות מופשטות.

סגנון לוקלי: תלמיד שנוטה לפרטים, לקונקרטי, למקרה ספציפי.

סגנון מופנם: תלמיד שאוהב לעבוד לבד; מרוכז בפנימיותו.

סגנון מוחצן: תלמיד שנוטה לעבוד עם אחרים ועם מטלות חיצוניות.

כולנו לומדים וחושבים בכל הסגנונות – בהקשר מסוים אנחנו מחוקקים, בהקשר אחר אנחנו ביצועיים, מונרכיים או אנרכיים, אך יש לנו סגנונות מועדפים או פרופיל סגנונות אופייני. ההוראה הפרונטלית וההערכה באמצעות בחינות הנהוגות בבית הספר מתאימות לתלמידים בעלי סגנון ביצועי, הייררכי, לוקלי ומוחצן. מורים טובים מגוונים את ההוראה וההערכה שלהם כך שיתאימו גם לבעלי סגנונות אחרים.

ריצ'רד לאבוי, מוטיבציות: לפי התיאוריה של לאבוי בני אדם מונעים משמונה כוחות או צרכים:

חברות: תלמיד המונע בעיקר מתוך הצורך להיות חלק מקבוצה; יש לו הרבה חברים והוא אוהב לעשות אתם דברים ביחד; הוא משקיע הרבה בתחזוק החברויות שלו.

אוטונומיה: תלמיד שאוהב לעבוד באופן עצמאי; נוטה למשימות התלויות רק בו; מקבל החלטות לבדו.

סטטוס: תלמיד שדואג מאוד לדימוי שלו בעיני אחרים; רואה עצמו מבעד לעיניהם (המדומינות) של אחרים; להוט להשביע את רצונם של אחרים; רגיש מאוד לביקורת.

סקרנות: תלמיד הצמא למידע חדש על כל נושא; חוקר ושואל; מגדיל בלא הרף את החשבון שלו בבנק הידע.

יובא כנגד ג'ג זכאי

מעבדת ניסויים וירטואלית

מגליליאו גליליי לברק אובמה נמתח חוט שמקנה חשיבות ליכולת ההמצאה והגילוי המדעי. איכשהו, החוט הזה פסח גם הפעם על ישראל. איך יכולים מורים למדעים להשתמש בכלים מתקשבים לשיפור ההוראה והלמידה, ומה יודע לעשות מחשב ששוקל פחות מקילו וחצי

שפרידמן כתב שורות אלה עבור קובעי המדיניות במדינת ישראל, רק שאלה לא טרחו כנראה לקרוא אותן והם ממשיכים להיות הכוח שכנגד חוק ההתמדה של גליליאו.

ארבעה דורות של הוראת המדעים

ארגון מורי המדעים בארצות הברית, ה־National Science Teachers Association או בקיצור NSTA, נדרש לסוגיה כיצד להתאים את תכנית הלימודים במדעים למציאות של המאה העשרים ואחת. ניתוח של ארבעה דורות של חומרי הוראה במדעים במערכת החינוך האמריקנית נדרש כדי לתת מענה לסוגיה זו. הדור הראשון של חומרי ההוראה הוא ספר הלימוד המסורתי מראשית המאה העשרים, שהניח כי הלמידה פסיבית ומבוססת על שינון. הדור השני נולד עם שיגור הספוטניק הרוסי לחלל בשנת 1957, שיגור שסימל את העליונות הטכנולוגית הסובייטית. משאבים גדולים הושקעו, אנשי אקדמיה מובילים חברו למורי בתי הספר ויחד הם הובילו תפיסה קונסטרוקטיביסטית שבה התלמידים בונים את הידע שלהם דרך חקר והתנסות מעשית. הצלחות נרשמו רק במקומות שמורים הוכשרו להוראה מבוססת תהליכי חקר. הדור השלישי התבסס על פיתוח מיומנויות מטה־קוגניטיביות של חשיבה מסדר גבוה, תהליכים רפלקסיביים והערכה מעצבת, שסייעו למורים לפתח חשיבה מדעית אצל התלמידים. על פי NSTA, אנהנו נמצאים עכשיו בפתחו של הדור הרביעי. הרגש היום הוא על הצורך בפיתוח מקצועי קבוע של מורים, בחברות של מורים בקהילות ידע ובלמידה שיתופית של מורים ברשת כדי שיהיו מסוגלים לסייע לתלמידיהם במציאות המשתנה. קהילות הידע הווירטואליות מאפשרות למורים להתעדכן בקביעות מכל מקום ובכל זמן בתוכן חדש, בפרדגמה חדשה, במחקרים חדשים וכו'.

השנה הפתיע NSTA במיזם חדש המתחבר לתפיסה של הדור הרביעי – פורטל למידה לפיתוח מקצועי של כל מורי המדעים בארצות הברית (<http://learningcenter.nsta.org>). בפורטל חשבון אישי לכל מורה, ספרייה אישית, פורטפוליו ויומן – כלי מתקדם המנהל את צורכי הפיתוח המקצועי של המורה על פי

תחילתה של המאה השבע עשרה, כנראה כפרובה שברפובליקה הוונציאנית, לאחר שניסח את חוק ההתמדה, האומר שגוף יתמיד במהירותו ובכיוונו כל עוד לא פועל עליו כוח המתנגד לתנועתו, אמר גליליאו גליליי: "כל האמיתות פשוטות להבנה לאחר שהתגלו; עיקר העיקרים הוא לגלות אותן" (All truths are easy to understand once they are discovered; the point is to discover them).

ארבע מאות שנה לאחר מכן, באוקטובר 2008, אמר ברק אובמה, מי שייבחר חודש לאחר מכן לנשיאה ה־44 של ארצות הברית של אמריקה: "כשאבחר לנשיא אקים תכנית מלגות שתשלם לתלמידי תואר ראשון ותארים גבוהים כדי שיקדישו את עצמם ללמוד תלמידים בבתי ספר במקום המורים החסרים, ואתן עדיפות ראשונה למורים למתמטיקה ולמדעים. בנוסף אקים אקדמיות להוראת המתמטיקה והמדעים שיכשירו אלפי מורים. אפעל למשוך יותר תלמידים למדע ולהנרסה ולהגדיל את מענקי הקרן הלאומית למדע. הצעתי לספק קישור אינטרנט בפס רחב לכל האמריקנים תסייע להבטיח שיותר ויותר תלמידים יוכלו להגביר את הישגיהם במדע, בטכנולוגיה, בהנרסה ובמתמטיקה".

נכון שבמהלך מסע הבחירות נדרשו המועמדים להתייחס לסוגיות רבות ומגוונות בכל תחומי החיים, אבל מדבריו של אובמה עולה כי הוא מבין שהיתרון היחסי של ארצות הברית בכלכלה הגלובלית המתפתחת טמון בידע ובחדשנות – בהובלתה של כלכלת הידע (Knowledge Economy). עשרת אלפים קילומטרים מושיגנטון שוכנת מדינה קטנה שבששים שנותיה הוכיחה את מה שברק אובמה מבין היטב לקראת סוף העשור הראשון של המאה העשרים ואחת, אבל בשנים האחרונות קיצצה יותר מ־35% מתקציב החינוך הטכנולוגי־מדעי. תומס פרידמן, מחבר הספר העולם הוא שטוח, טוען כי "המדינה האיריאלית היא זו שאין לה שום אוצרות טבע, כי מדינות ללא משאבים נוטות לחפור בתוך עצמן. הן מנסות למצות את האנרגיה, את חוש היוזמות, את היצירתיות ואת האינטליגנציה של המשאב הכי חשוב – ההון האנושי – במקום לחפש נפט". נראה



NOVA 500, מעבדה ממוחשבת לביצוע ניסויים

למידה מתוקשבות מציעות ללומד מידע עדכני ושוטף על המתרחש בעולם בשפה המובנת לו ומעוררת בו עניין. כך אפשר לחבר את התכנים הנלמדים בבית הספר עם העולם שמחוצה לו, לעדכן את התלמידים בהמצאות טכנולוגיות חדשות, בתופעות טבע חשובות, באירועים בנושאי מדע וסביבה ועוד. בעזרת המידע הנגיש והמתקן יכולים התלמידים לעקוב אחר התהליך המסקרן והמעניין של המחקר המדעי העכשווי ולהשתתף בו. לשם כך נדרשות מיומנויות חדשות של איתור מידע, עיבודו, ניתוחו ובחינה ביקורתית של משמעותו. הקניית הבנה של המידע הזה וניתוח המשמעות שלו הם אולי האתגר הגדול ביותר של הוראת המדעים כיום. פעילויות אלו עשויות לפתח לומד סקרן, מתעניין וער לסביבתו.

ד"ר רחל מינץ וגלית בן צדוק, דוקטורנטית בבית הספר לחינוך באוניברסיטת תל אביב, מציגות את הרכיבים המרכזיים של סביבות הלמידה המתוקשבות במדעים שהן מפתחות:

מדע בזמן אמת – רשת האינטרנט מאפשרת זמינות גבוהה למידע בכל תחום ומכל העולם. התלמידים חשופים למידע אותנטי ולחדשות מדעיות המגיעים בזמן אמת. התלמידים מקבלים דיווחים על תופעות טבע כגון הוריקנים וגלי גאות באוקיינוס השקט, הפשרת קרחונים והצפות במזרח הרחוק כמעט עם התרחשותם. מידע על מינים נכחדים ומצב כדור הארץ היום ובעתיד זמין באתרים רבים

תכנית הלימודים שהוא מלמד. המורה בוחר את הנושא הנלמד ומתחיל בשאלון ראשוני המסייע לו להגדיר את המיקוד בתהליך ההוראה בכיתה, מספק הצעות למשאבי למידה, מאמרים מקצועיים, קורסים וסמינרים וירטואליים ועוד. הפורטל עדיין בראשית דרכו, אבל האפשרויות המגוונות שבו, המאפשרות לכל מורה להיעזר בו לדברים החיוניים להוראה, מבטיחות כנראה את הצלחתו.

התקשוב מאתגר את הוראת המדעים והטכנולוגיה

ד"ר רחל מינץ, ראש תחום מדע וטכנולוגיה במרכז לטכנולוגיה חינוכית, מספרת שהשימוש בסביבות למידה מתוקשבות במדעים הולך וצובר תאוצה בשנים האחרונות בארץ ובעולם. יותר ויותר מורים מגלים את יתרונות סביבות הלמידה הללו ללמידה משמעותית, מאתגרת ועדכנית יותר. סביבות למידה מתוקשבות במדעים מציעות לתלמידים שפע של אמצעי למידה המותאמים לעולמם ומגרים את סקרנותם: סרטונים, הדמיות, חדשות מדע ומשחקים הם רק חלק מן הפעילויות הרבות והמאתגרות שבאמצעותן יוכלו התלמידים ללמוד מדעים מתוך עניין וסקרנות. סביבות הלמידה הללו מעשירות את התכנים הנלמדים בספרי הלימוד ומוסיפות להם ממדים יקרי ערך, למשל עדכניות, אינטראקטיביות, שיתופיות ותקשורת. סביבות



DVD), עיבוד קול (תקן MP3), עיבוד נתוני רדיו (תקן GPRS הסלולרי) ועוד. פורייה של המאה העשרים ואחת הוא "פורייה מערכות" – חברת הייטק ישראלית בתחום החינוך הפועלת בכל העולם ומספקת מערכות, פתרונות ומעבדות לחינוך מדעי וטכנולוגי. מוצר הדגל של החברה הוא Nova 5000 – מחשב נייד המשלב בתוכו אוגרי נתונים לביצוע מעבדות ממוחשבות בבית הספר. ה־ Nova 5000 הוא למעשה מעבדה ממוחשבת לביצוע ניסויים בכל תחומי המדע בבית הספר. בנוסף יש בו חיבור אינטרנט אלוהי וקווי המאפשר תקשורת עם מעבדה וירטואלית מרוחקת. Nova 5000 שוקל 1.2 ק"ג, יש לו מסך מגע של 7 אינצ'ים וסוללה המתאימה ליום לימודים מלא (כשמונה שעות עבודה). אוגרי הנתונים המובנה (MultiLogPRO) של Nova 5000, החיישנים ותוכנת ניתוח נתונים, Multilab, מאפשרים ביצוע ניסויים והפקת דוחות מעבדה, כולל גרפים ותמונות בכיתה, כשטח או בבית. איסוף נתונים וניתוחם אינם בהכרח שתי פעילויות נפרדות וכל תהליך הניסוי – איסוף הנתונים או הפקת דוחות המעבדה – אינו מוגבל לתחומי כיתת המעבדה כבעבר.

אסתי מגן, המנהלת הפדגוגית של פורייה מערכות, אומרת ש"לאופן הכנת התלמידים של היום לעולם העבודה של מחר תהיה השפעה עצומה על הדור הבא של המדענים. אחד האתגרים הגדולים של מערכות החינוך בעולם היום הוא למשוך יותר ויותר תלמידים למקצועות המדעים. יש היום מחסור גדול במדענים שמונע את הצמיחה בתחומים חשובים כמו טכנולוגיות המידע וביוטכנולוגיה וכן בתחומים חדשים כמו אנרגיה חלופית".

חברת פורייה מוכרת עשרות אלפי מחשבי Nova 5000 בכל שנה במדינות רבות בעולם, אולם השוק הישראלי נותר יבש. מקבלי ההחלטות חייבים להבין כי השילוב של סביבות מתקשבות ומעבדות ממוחשבות דוגמת ה־ Nova 5000 מחבר את לימודי המדעים אל מיומנויות המאה העשרים ואחת, המדגישות בצד האוריינות המדעית גם חשיבה המטפחת חדשנות, פיתוח הון אנושי, תקשורת אינטראקטיבית וסטנדרטים גבוהים של איכות.

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

לקריאה נוספת:

National Science Teachers Association, <http://learningcenter.nsta.org>
 Teaching Science in the 21st Century: An Evolutionary Framework for Instructional Materials
<http://www.nsta.org/publications/news/story.aspx?id=52532>
 Twenty-First Century Skills
<http://www.metiri.com/21st%20Century%20Skills/PDFtwentyfirst%20century%20skills.pdf>
 אבי בליזובסקי, "מקקין או אובמה - מי טוב למדע?", 30 באוקטובר 2008, <http://www.hayadan.org.il/wp/us-candidates-on-science-part-a-0010081>
 אתר חברת פורייה: <http://www.fourier-sys.com>

שמטרתם להביא מידע זה לידיעת הציבור הרחב. תלמידים בבתי ספר כמו גם הציבור הרחב יכולים לעקוב אחר משימות מחקר מדעיות הכרוכות כיום במבצעים טכנולוגיים מרשימים. בכל יום מגיעות אלינו תמונות חדשות ב"גוגל ארץ" המאפשרות לראות שינויים יומיומיים באזורים שונים בעולם, שינויים בעלי השפעה מרערת על מצב העולם.

ייצוגים חזותיים – לייצוגים חזותיים – הרמיות, אנימציות וניסויים וירטואליים – יש תפקיד מרכזי בסביבות למידה מתוקשבות במדעים. הם מאפשרים לתלמידים להבין תופעות מורכבות ומופשטות ומשמשים כלי תיווך בין העולם המציאותי בטבע לבין עולם המושגים והמודלים המופשטים. הם מאפשרים לחקור מודלים ותהליכים מורכבים יותר משאפשר לחקור באמצעות כלי המעבדה בבית הספר (תנועת גלי קול, הקפת הירח את כדור הארץ, תהליך הפוטוסינתזה וכדומה) וכן לערוך מניפולציות על משתנים ולבחון את תוצאות הפעולה באופן מידי ורב פעמי.

חקירה באמצעות כלים ממוחשבים – למעבדת המדעים בבית הספר נוספו כלים המאפשרים איסוף, עיבוד והצגת נתונים. גדלים פיזיקליים בטבע נמדדים באמצעות חיישנים ומוזנים למחשב כדי להציג את התופעה הנחקרת בצורה חזותית וסמלית (למשל בגרף) מיד עם התרחשותה. באמצעות הגיליון האלקטרוני אפשר בקלות יחסית לעבד ולהציג מידע. נתונים שהוזנו לטבלת הגיליון יכולים לשמש חומר גלם ליצירת מידע חדש, לארגון המידע בדרכים שונות ולמציאת קשרים חדשים בין נתונים. קשר לקהילה מדעית – תלמידים יכולים לקיים קשר עם מומחים בקהילה המדעית ועם עמיתים דרך רשת האינטרנט. הם יכולים לאסוף נתונים, לנתח אותם ולהציגם לביקורת תוך כדי שיתוף פעולה בינם לבין תלמידים עמיתים המשתתפים בפעילות המחקר והפיתוח. תחושת השותפות והיצירה עשויה לשפר את הנאתם והנעתם של התלמידים.

משחק ממוחשב – אמצעי למידה מרכזי וחשוב בסביבות למידה אלו הוא המשחק הממוחשב, היעיל לצורך חינוך הידע והעקרונות המדעיים אצל תלמידים. המשחק מעורר מוטיבציה וזו מגבירה את יתרונות הלמידה: התלמיד מבצע את המשימה באופן פעיל, הוא מחליט, מכריע בין אפשרויות, בוחר אסטרטגיה לפעולה ומשתדל לשפר את הישגיו. הרצון להצליח יוצר פעילות מושכלת ושימת לב לרכיבי המשחק ולחוקיו. תוך כדי המשחק התלמיד צופה בתופעות, לומד את הסיבות להתרחשותן ומשפר את המיומנויות הנדרשות ממנו.

מחשב במקום מעבדה

ז'אן בטיסט ז'וזף פורייה נולד במאה השמונה עשרה, השתתף במהפכה הצרפתית ובעיקר היה מתמטיקאי ומהנדס. יש הטוענים כי הפיתוחים המתמטיים שלו בתחום המשוואות הדיפרנציאליות תרמו רבות לעיבוד אותות ספרתי (Digital Signal Processing), שהוא אבן היסוד של עיבוד וידאו (תקן

ק ש ב ב ל י



שמונה בבוקר בבית הספר היסודי קהילתי "תל חי" בדרום תל אביב, ימים אחרונים לפני תחילתה של חופשת הקיץ. בכניסה לכיתה "שפת הקשב" עומדים תלמידי כיתה ה' בצפייה להיכנס לשיעור. מאיה שלם, מדריכת הסדנה, מקבלת את פני הילדים בדלת. בטרם ייכנסו לכיתה מסתדרים התלמידים בטור ומניחים ידם על החזה. הם נעצרים לנשימה עמוקה, לברכת "בוקר טוב", וכשהם חשים מוכנים הם פוסעים פנימה ונשכבים על המזרנים הכחולים הפרושים על הרצפה. מוזיקה מרגיעה נשמעת ברקע כשמאיה מכה בגונג ומסמנת את פתיחת השיעור. מחנכת הכיתה ענת מצטרפת לילדים ונשכבת גם היא לצדם בשורה הראשונה, בעיניים עצומות. במהלך חצי שעה ישתתפו הילדים במערך של תרגילים: תרגילי הרפיה, התמקדות בנשימות, ריכוז בתחושות באיברי הגוף השונים ודמיון מודרך. מאיה תבקש מהם להתייחס לעצמם ברוך ותעודד אותם לחשוב ולחוש רגשות חיוביים על עצמם ועל הסביבה הקרובה להם. לא מהלך אופייני לגמרי להתנהגות בתוך בית ספר.

זהו השיעור המסכם של השנה בתכנית שפת הקשב. רבע שעה לפני סיומו מנחה מאיה את הילדים להיכנס למעגל הקשבה ושיתוף ולתת משוב על ההתנסות שלהם במהלך השנה. בכושר ביטוי המרגים אוריינות רגשית מפתיעה משתפים הילדים את הכיתה בחוויות, בכישורים שרכשו ובררך שבה הצליחו לשלב בחייהם את התכנים שלמדו. חלקם מספרים איך הצליחו לפתור בעיות עם חברים או בני משפחה בצורה רגועה. אחרים מתמקדים ביכולת לסייע לעצמם ברגעים של מצוקה או לחץ בעזרת בתרגילי הרגיעה או דמיון מודרך. תלמיד בעל מבנה גוף מוצק מספר: "למדתי איך להקשיב לאחרים

לתוך המחסור בתכנים רגשיים-רוחניים במערכת החינוך ועל רקע עלייה באלימות ובעיות משמעת נכנסו בשנים האחרונות לבתי הספר תכניות העוסקות בתרגול מודעות עצמית ברוח המזרח הרחוק. אחת מהן, "שפת הקשב", זוכה לתגובות חיוביות מצד בתי הספר ומעוררת הערכה אפילו בשירות הפסיכולוגי. מדיטציה בשירות הלמידה?

אילן פרנקל

ה פ ר ע ה



בתודעה. ההשקטה מאפשרת למצוא עוגן פנימי – ואז אפשר ללמוד איך ליישם את היכולת הזאת בבית או בזמן מבחן”.

מהניסיון שצברו בלימוד מערכי שפת הקשב בעשר השנים האחרונות בבתי ספר, בסדנאות ובהשתתפות אלפי תלמידים שיינמן ולוי משוכנעים שהתכנית מסוגלת להוות רכיב משמעותי לא רק בשיפור יכולת הלמידה של התלמידים, אלא גם להיות כלי לחיים בריאים יותר. “נקודת המוצא של התכנית היא שהקשר בין העולם הנפשי הפנימי לעולם הגופני משמעותי מאוד”, אומר ד”ר שיינמן, “היום יש בידינו לא מעט משאבים שאפשר להשתמש בהם לריפוי, לטיפול, להתפתחות ולחינוך לבריאות”. הכוונה היא לחינוך לבריאות בממד העמוק והרחב של המילה: החברתי, המודעותי והגופני. לדעתו, “רכישת מיומנויות של טיפוח עצמי רלוונטית מאי פעם. לאדם היום יש מעורבות גדולה יותר ביצירת התנאים לחולי – הרגלי תזונה גרועים והתמודדות עם מצבי סטרס, למשל”.

תכניות דוגמת שפת הקשב, העוסקות באספקטים רגשיים גופניים-רוחניים, החלו לצבור פופולריות במערכת החינוך בשנים האחרונות בעיקר בזכות הווקום הכמעט מוחלט של תחומים אלה במערכת החינוך הרשמית. “רוב הלימודים בבתי ספר היום מאוד קוגניטיביים ורציונליים”, טוען שיינמן, “ישנה מעט מאוד למידה חווייתית. האלימות בבתי הספר בעלייה, כמו גם בעיות הקשב, בעיות ההתנהגות ובעיות בהבנת הנקרא. אנחנו יודעים מתוך ניסיונות שנעשו עם מבוגרים כי מספיק גורם אחד בחלל קבוצתי במצב ‘רוטן-כועס’ כדי להשפיע לרעה על קבוצה שלמה”. לכן, טוען שיינמן, “שפת הקשב מנסה לעזור לילדים ולפגוש אותם במקום של הקושי, כלומר קודם כול לסייע להם להירגע. היכולת הזאת מסוגלת

ולעצמי. תמיד אפשר לנשום ולהירגע, לא צריך מיד להתנפל ולהרביץ. אפשר לחשוב פעמיים לפני שעושים”.

תכנית שפת הקשב מתנהלת בבית הספר זו השנה השמינית, ומתמקדת בפיתוח היכולות של קשב מודע (mindfulness) ושל מיומנויות גוף-נפש (mindfulness based skills), אשר הותאמו למסגרות החינוכיות בישראל.

בשיעורי קשב מודע תלמידים אמורים לתרגל תשומת לב לתהליכים פסיכו-מנטליים פנימיים – רגשות, תחושות גופניות, מחשבות ותגובות – באמצעות טכניקות שעובדו מתוך רפרטואר תרגול שמקורו במסורות מזרח-אסיאתיות, לרוב בודהיסטיות. התכנית, המועברת בצורה של שיעור רוחב בן שעה בשבוע, היא אחת הראשונות מסוגן בעולם המערבי המוטמעת בתוך מערכת החינוך הציבורית.

עוגן פנימי

“מטרת התכנית להנחיל לילדים יכולות של רגישות הרדית, קשב, סובלנות, פיתוח הרגישות של ילד לעצמו ולאחרים”, מסבירה שימי לוי, שפיתחה את מערך השיעורים יחד עם ד”ר נמרוד שיינמן, שניהם מהמרכז הישראלי לרפואת גוף-נפש. “באמצעות תרגילים של הרפיה גופנית, תשומת לב לנשימה ודמיון מודרך הילדים מפתחים יכולת של תשומת לב וערות מרגע לרגע. הם לומדים לעבוד עם מה שמעיק עליהם, עם מה שלא מאפשר שקט פנימי. הם לומדים להכיל את הרגשות ולעצור לפני שמגיבים, מקבלים כלים איך להיות עם עצמם, איך להיות עם התחושות שלהם. ברגע שילד לומד לספור נשימות במרוכז, להיכנס לעצמו, יש משהו שמשנתנה

מהדלאי למה לדניאל גולמן

מחנכים, פסיכולוגים, מדענים, אנשי רוח וממשל בסדרות של פאנלים, דיונים פתוחים וסדנאות. המטרה המוצהרת של המארגנים – טיפוח החמלה בקרב ילדים כדרך מהותי בהתפתחותם. בכנס הוצגו כמה תכניות לימוד בבתי ספר שנועדו לטפח את האוריינות הרגשית ולמסד כישורי חיים בקרב התלמידים. אחת מהן היא תכנית PATHS של ד"ר מרק גרינברג מאוניברסיטת פנסילבניה. PATHS, המועברת בבתי ספר כבר קרוב לעשור, מגדירה חמישה כישורים עיקריים

הירידה בהישגים הלימודיים, העלייה במפלס האלימות והתפשטות בעיות קשב בקרב תלמידים לממדי מגפה הם חלק נכבד מהגורמים הממריצים את בתי הספר בעולם, ובייחוד בארצות הברית, לשלב תכניות לפיתוח מיומנויות גוף-נפש (מג"ן) ואוריינות רגשית במערך הלימודים הפורמלי. באפריל השנה נערך בסיאטל כנס בהשתתפותם של הדלאי לאמה ודניאל גולמן – מחבר הספר **אינטליגנציה רגשית** (מטר, 1997). בכנס, שנקרא Seeds of Compassion (זרעים של חמלה), השתתפו

התלמידים, אולי לא השפעה גורפת על 100% מהתלמידים, אך במידה ניכרת, אומרת ליאת ארנטראוט, מחנכת כיתה ג', "התרגול משרה רוגע ומפחית את האלימות. הילדים לומדים איך להתמודד עם כעס ולהרגיע את עצמם. כך גם עם בעיות פיזיות אחרות שיש להם – הם לומדים להיות קשורים לגוף, לתחושות שלהם ויודעים לבטא זאת. אם כבר מתפתחים מקרים של אלימות, אפשר להגיע לפתרון מהר יותר. לילדים יש שפה שמאפשרת להם להתמודד עם התהליכים שמתחוללים ביניהם ולהבין אותם."

"אין ספק שהתרגול מוביל להפחתה באלימות", מוסיפה רהב שושן, מורה לחינוך מיוחד, ומדגישה שמפלס האלימות הפיזית בבית הספר ירד בשנים האחרונות לכמעט אפס. "גם צורת ההתבטאות של הילדים משתפרת. ילדים שרגילים לזרוק אבנים כשהם מתעצבנים מפסיקים לעשות את זה. יש להם יכולת לבחון את התחושות שלהם ולהבין טוב יותר את ההשלכות של המעשים שלהם". היא מעידה שהיא משלבת את התובנות של התרגול בעבודה פרטנית עם תלמידיה, שרבים מהם סובלים מהפרעות קשב.

שפת הקשב אמנם אינה יכולה להוות תחליף מלא לאמצעים הקונבנציונליים של התמודדות עם בעיות קשב, אך היא יכולה לתמוך בהם, אומרת ארנטראוט. עוד יתרון הוא שהשיעורים הפורמליים של שפת הקשב מאפשרים לה לבחון את התנהלות הילדים בסביבה אינטימית יותר. "ברגע שנמצאים בסביבה שקטה בלי תנועה אפשר לעקוב אחרי התנהגויות של ילדים בצורה עמוקה יותר ולזהות אם והיכן יש בעיה".

ילדים עם ערכים

קודקוד שלישי במשולש הקהילתי בבית הספר הוא שילוב ההורים בתוכני הגוף-נפש. סדנאות להורים נערכות בבית הספר בכל שנה ובמחזור הנוכחי השתתפו עשרים הורים, רובן אמהות. האתגרים הקיומיים הכלליים יכולים להוביל למצב שחלק מהמשפחות "חיות בהזמן מתח וטרודות כל הזמן", אומרת שימי לוי. לכן חשב לה לומר להורים "שליילדים יש את הכלים להתמודד עם בעיות. אם רק יזכירו להם להשתמש במה שלמדו, אפשר לעצור את ה'מלחמה' בבית".

לא רק לעצור את ההידרדרות, אלא להטות את המאזניים למקום שהילד שוב פנוי ללמידה."

מדיטציה בחדר המורים

האתגרים שמנה שיינמן עמדו לעיני רוחה של עינת ברגר, מנהלת בית הספר תל חי, כשהחליטה לשלב את התכנית בבית ספרה. "בשנת 2000 יצאתי לשבתון במחשבה שלמערכת החינוך כמו שהיא אין מה להציע. בלתי אפשרי להמשיך בשיטות החינוך עם דור הילדים של היום כפי שלימדנו בעבר". בשנת השבתון חיפשה ברגר אלטרנטיבות שיענו לא רק על האתגרים בעבודה עם התלמידים, אלא בראש ובראשונה אמצעים שיסייעו למורים להתמודד עם השחיקה והקשיים בעבודתם. במהלך השנה למדה ונחשפה לשיטות טיפול של גוף-נפש ופילוסופיה רוחנית. כשחזרה לבית הספר החליטה לשלב את תכנית שפת הקשב כפי שהחלה לפעול שנה קודם לכן בבית הספר גולומב הסמוך ולהקצות לה משאבים מתוך תקציב בית הספר עצמו.

השלב הראשון היה עריכת סדנאות לסגל המורים ושילוב התובנות של התכנית בתרבות הניהול בבית הספר, מתוך דגש על פיתוח מיומנויות תקשורת והכלה רגשית, מיומנויות שיכולות לשמש את הסגל לא רק בכיתה אלא גם בינם לבין עצמם ובחייהם הפרטיים. "שפת הקשב משתלבת בתוך המכלול ההוליסטי של התכניות בבית הספר. היא לא רק מסגרת של שעה בשבוע, אלא כלי שבא לידי ביטוי באופן יומיומי", מוסיפה ברגר.

היום נוכחותו של הכלי מורגשת בבית הספר במסגרות שונות של פעילות מורים כמו גם של פעילות תלמידים. בכל יום כ-15 דקות משעת הלימודים הראשונה בכיתות מוקדשות לכתיבה ולאיוור של התלמידים במחברות המיועדות לביטוי אישי של תחושות ומחשבות. בחדר המורים ישיבות צוות מתחילות לרוב בכמה דקות של השקטה מדיטטיבית. רגישות מוגברת לדינמיקה בכיתה מאפשרת למורים לעצור את השיעור ולהקדיש כמה דקות להתבוננות פנימית ולתרגילי נשימה של התלמידים, המסייעים להתנהלות השוטפת של הלימוד באווירה נינוחה יותר.

"יש לשפת הקשב יכולת עצומה להשפיע על ההתנהלות של

הנרכשים בתכנית: זיהוי והכלת רגשות, פיתוח אכפתיות לזולת, קבלת החלטות אחראיות, יצירה וטיפוח של מערכות יחסים חיוביות והתמודדות אפקטיבית עם מצבים מאתגרים. התכנית מתקיימת במתכונת כיתתית של 20-30 דקות שלוש פעמים בשבוע. השאיפה היא ליצור מערכת היוון חוזר שבה כיתת הלימוד הופכת לקרקע פורייה לטיפוח היכולות הללו בגיל מוקדם, טיפוח שיסייע להתפתחות בריאה יותר של הילדים ולהשתלבותם כגורמים חיוביים בחברה.

תכנית אחרת, Roots of Empathy, משלבת במערך השיעורים הורים ותינוקות כדי לחשוף את התלמידים לעקרונות של אמפתיה, אחריות, תקשורת במערכות יחסים והתפתחות ניוירולוגית של המוח. שימוש נרחב יותר בטכניקות מדיטטיביות גרדא הוא חלק מתכנית MBCT שייסד ד"ר ג'ון קאבוט זין מאוניברסיטת מסצ'וסטס. התכנית נועדה במקור לסייע למאושפזים בבתי חולים להתמודד עם חולי בעזרת טיפוח קשב פנימי ותרגול גופני במסורת תרגול הוויפסאנה

הבורהיסטי ויוגה. בעקבות הצלחתה היא הורחבה לשימושם של צוותים רפואיים, סטודנטים לרפואה וסטודנטים בכלל. אף שהמחקר האמפירי בקבוצת הגילים הרלוונטית מצומצם, מחקרים מדעיים שנערכו בשנים האחרונות בקרב סטודנטים ותלמידי תיכון מראים שתרגול מג'ן מסייעים בהורדת חרדתיות (בייחוד לפני מבחנים), דיכאון ונטייה לאלימות ומעצימים הלכי רוח חיוביים. אלה מובילים לשיפור בהישגים הלימודיים וליכולות ניתוח משופרות.

שרית סלומון, אם לשניים ועובדת בבית המשפט, משתפת כבר שנים בסדנאות המוצעות להורים. בהתחלה הגיבה בספקנות, אך שראתה את השינויים שהתחוללו אצל בנה הבכור דניאל – היום בן 15 – שינתה את דעתה. "התחלתי לשים לב לשינויים. הרבה יותר רוגע פנימי התפתח אצלו. כשהיה כועס הוא היה פונה אליי ואומר 'אמא, רגע, אני הולך לתרגל קצת נשימות עמוקות', וחוזר. היה ברור שהוא רוכש כלים שמסייעים להתפתחות שלו".

התרגול שלה בקבוצות ההורים, בשילוב עם התרגול של דניאל, תורגמו לשינוי בהרגלי ההתנהגות בבית. היכולות של האם והבן להתמודד עם מוקדי החיכוך גדלה. "ירדה כמות הוויכוחים סביב הכנת השיעורים, הורדת הזבל. אפילו מצאנו דרכים לפתור מקרי משמעת", היא מוסיפה, "אני חושבת שדניאל עיצב את עצמו באופן מאוד חיובי, עם מעט מאוד אנרגיה שלילית, ואני משוכנעת שזה שבעקבות היסודות שרכש בבית הספר". כחברה בוועד ההורים ומי שמלווה מקרוב את ההתפתחויות בבית הספר היא אומרת ש"התוצאה שרואים בבית הספר היא שהילדים גדלים להיות אחראיים יותר, בעלי יכולת לקבל החלטות, ילדים עם ערכים".

בכל יום כ־15 דקות משעת הלימודים הראשונה בכיתות מוקדשות לכתיבה ולאיוור של התלמידים בחברות המיועדות לביטוי אישי של תחושות ומחשבות. בחדר המורים ישיבות צוות מתחילות לרוב בכמה דקות של השקטה מדיטטיבית

זמן להעצים אנשים. יש תקופת ביניים המחייבת אמונה בשינוי. ההשקעה, לטענתה, משתלמת – בשש השנים האחרונות עלו ציוני המיצ"ב של בית הספר מ־6.5 ל־8.5.

נס בחדר

הניסיון החיובי בבתי ספר כגון תל חי הביא לשילוב אלמנטים של עבודת גוף־נפש בתוך התכנית החדשה להפחתת האלימות ולטיפוח יכולות חברתיות בהוצאת שפ"י (השירות הפסיכולוגי הייעוצי במשרד החינוך) – "כישורי חיים". "זה הישג אדיר", אומרת בהתלהבות ג'ודי בן עזרא, שפרשה לפני כחצי שנה מתפקיד מנהלת אגף ייעוץ בשפ"י, "זה לא ממש משנה מה הטכניקה – הקשבה לנשימה או הקשבה למוזיקה נעימה. ברגע שלוקחים חמש דקות של שקט לפני תחילת שיעור קורה נס בחדר". אף שאין בידיה נתונים כמותיים, בן עזרא מעריכה כי ישנם מאות בתי ספר שיש בהם תוכני קשב מודע כאלה או אחרים. לדעתה שילוב של תכניות כאלה לא בהכרח דורש הקצאת זמן ותקציבים יקרים. "התרגול לא יכול לבוא על חשבון השיעורים הרגילים. שילוב כנפח

קטן מהזמן מאפשר להגיע להישגים גדולים", היא אומרת. "פעם רק משוגעים לדבר היו עוסקים ברפואה אינטגרטיבית", מסכם ד"ר שיינמן, "היום היא חלק מסל השירותים בקופת חולים". האם אנחנו חווים בתהליך דומה של שילוב מערכי חינוך משלימים בסל הלימודים? בין שבצורה יזומה ובין שלא, תומכי השיטה סבורים שהתהליך בעיצומו. "ישנן המון יוזמות מהשטח שאיננו יודעים עליהן", אומרת בן עזרא, "יועצות, מורות, מנהלות שעברו סדנאות וקורסים מביאות את מה שלמדו אל בתי הספר וחדר המורים. משהו קורה מלמטה".

היחסים בין התלמידים, סגל המורים וההורים חוכרים יחד למה שברגר מכנה "מרחב של אהבה וצמיחה בתוך בית הספר". שפת הקשב היא אלמנט חשוב אך לא יחיד בתוך מערך שלם של פעילויות המאפשר לילדים להביא לידי ביטוי אופטימלי את היכולת שלהם וליצור בסיס של ביטחון עצמי וגישה חיובית התורמים לאיכות הלימודים.

כיצד זה מתורגם להישגים אקדמיים? ברגר גאה בתוצאות אך מבהירה כי הן לא מידיות ודורשות התמדה ואמונה: "לוקח

מורות בין הקירות

חוויותיו של מורה בבית ספר לילדי מהגרים הן נושא הסרט הצרפתי עטור הפרסים **בין הקירות**. חוויות אלה הן גם שגרת יומן המורכבת של המורות והמנהלת בבית הספר "הירדן" בשכונת התקווה בתל אביב. **הד החינוך** לקח אותן לראות את הסרט ולשמוע על מציאות חיים של פער תרבותי, אטימות ממסדית והרבה מסירות ומחויבות לתלמידים

נורית וורגפט

אחרי שנגמר הסרט והאורות באולם נדלקו היו המורות מבית הספר "הירדן" האחרונות לקום ולצאת. "רגע, תני להתאושש", ביקשה המנהלת, יעל קליין. אפשר להבין אותה – הסרט **בין הקירות** לא קל ולא אופטימי. הוא מתרחש רובו ככולו בין כותליה של כיתה אחת בבית ספר בפריז שרוב תלמידיו מהגרים ובני מהגרים. זה לא לאדוני באהבה ההוליוודי, ואין כאן סוף טוב. הצפייה סיפקה רגעים קשים למי שאינם אנשי מקצוע, לא כל שכן לאנשי מקצוע שעוסקים יום יום בעבודה חינוכית עם מהגרים ובניהם כאן בישראל.

בין הקירות, סרטו של הבמאי הצרפתי לורן קאנטה שזכה השנה בפרס דקל הזהב בפסטיבל קאן, הוא סרט ריאליסטי שאינו מתאמץ ליפות – לא את מערכת החינוך הצרפתית שנראית נוקשה ועיוורת לשוני תרבותי, לא את המורה היוצא מכליו לעתים ולא את הכיתה, על התלמידים שיושבים בשולחנות שמאחור ועוסקים בענייניהם: זה שמתאמץ להביך ("המורה, אומרים שאתה הומו, זה נכון?"), זו שמאשימה את המורה שהוא נטפל אליה. ובכל זאת יש בסרט רגעי חסד וקשה שלא לאהוב את התלמידים (השחקנים הם בעצמם תלמידים בני מהגרים) וגם את המורה.

למורות מהירדן, בית ספר יסודי בשכונת התקווה בתל אביב שרכים מתלמידיו הם בניהם ובנותיהם של מהגרי עבודה, הזכיר הסרט דיאלמות יומיומיות ורגעים מוכרים עד כאב, למשל סצנת מסדרון שבה נודע למורים שאמו של אחד התלמידים נעצרה ועלולה להיות מגורשת חזרה לסיני. "זה הזכיר לי כל כך הרבה", אמרה יעל קליין בתום הצפייה, "אנחנו מאוד מעורבים בחיים שאחרי שעות הלימודים. יש ילדים שמשטרת ההגירה הייתה אצלם בבית ויש כאלה שאחר מהוריהם גורש, ואנחנו צריכים לפחות לנסות לתמוך. אנחנו גם עוזרים למלא טפסים, להגיש בקשות ולכתוב מכתבים, ובכלל משתדלים לתת להם הרגשה שהם רצויים".

בסרט המורים כמעט שלא התייחסו לזה.

קליין: "אולי משום שבתו הספר בצרפת ממלכתיים כמו אצלנו,

וכמונו גם הצרפתים מאוד לאומנים ומה שחשוב להם זה שהילדים ישתלבו וידברו צרפתית טובה וכירו את התרבות הצרפתית. בישראל יש קושי נוסף – זה שאין הפרדה בין דת למדינה. להפך, אנחנו מחויבים על פי תכנית הליבה לחזק את הזהות היהודית, וזה כולל, למשל, תקיעת שופר וסליחות בימים הנוראים. אנחנו עושים את זה גם בכיתות שרוב התלמידים בהן לא יהודים. זה בסדר בעיניי שתלמיד בבית ספר ישראלי ישיר את ההמנון גם אם הוא לא יהודי, אבל כשהוא שר סליחות זה מעט משונה".

"שהילדים שלנו לא ילמדו עם כושים"

יעל קליין, 17 שנים בניהול, בחרה לנהל את הירדן וגם עכשיו, בשנה השנייה, אינה מצטערת. "דווקא בבית ספר כזה גם אנחנו לומדים המון", היא אומרת. כהכנה לתפקיד היא נפגשה עם מנהיגי קהילות וראשי כנסיות של מהגרי העבודה ועם ארגון מסיל"ה (מרכז מידע וסיוע לקהילה הזרה) שמפעילה עיריית תל אביב. היא גייסה עזרה ממחלקת החינוך של העירייה, פנתה לעמותה לקידום החינוך ביפו שעושה פרויקט אמנויות, וכיוון שבית הספר הוא בית ספר מאמן היא נעזרת בתלמידי הוראה, בסטודנטים של פר"ח ובכל מי שרק אפשר.



צילום: רפי קוץ

השכבה הצעירה ומורה בכיתה א', "כמה פעמים באו אליי הורים וביקשו שאכתוב להם את האותיות בעברית, כדי שיוכלו לחזור על הכתיב עם הילדים".

”החגורה היא הפסיכולוג”

עבור מורים צפייה בסרט שעוסק באופן ריאליסטי כל כך במעשה ההוראה והחינוך היא גם הזדמנות לביקורת מקצועית. לנוימן היה קשה לצפות בסצנה בחדר המורים שבה, ברגע של אמת שבא מתוך תסכול, אומר אחד המורים שחבל להשקיע בתלמידים האלה – ממילא לא יצא מהם שום דבר. “לא נראה לי שהם עשו מאמץ להבין את התרבות שהילדים באים ממנה”, היא אומרת, “אפילו המורה האכפתי ביותר לא שואל אף פעם על התרבות בבית. פעם אחת היה רמז לזה שהוא מבין שילד מוסלמי לא יאכל בשר חזיר, אבל הוא לא ניסה להראות התעניינות, להתחבר”. “אני חושבת שהוא גם לא הבחין בהבדלים בין התרבויות, לפחות הוא לא הראה את זה”, מוסיפה דלאל. “המורה בסרט היה מאוד מחויב, אבל היו מקומות שהוא פספס”, מעירה קליין, “התבטאות צינית היא דבר מתוחכם, ואם לא מבינים דקויות של שפה זה יכול להיות מעליב. היו רגעים שרצייתי להגיד לו: ‘טמבל, איך אתה מדבר’”.

לנוימן סיפקה הצפייה בסרט גם מראה על עבודת ההוראה שלה. “היו דברים שראיתי בסרט שגם אני עושה, ואני לא אמורה לעשות”, היא אומרת, “למשל, להתבטא בטון ציני. יש תלמידים שזה עובד מצוין אתם,

בית הספר מטופח, ומורה שרוצה להציג תערוכה של ציורים או עבודות פלסטלינה יכול לעשות זאת בלא חשש. האווירה נעימה, אין ונדליום ואין אלימות בהפסקות. בשנים האחרונות ממש נעשה בית הספר אטרקטיבי למהגרי עבודה, שרבים מהם מתגוררים בשכונת התקווה. בית הספר מקבל אותם בברכה, ותיקי השכונה פחות. כך, מלבד האתגר הרב תרבותי, מתמודד בית הספר עם נטישה של אוכלוסייה ישראלית חזקה. “יש הורים שאומרים לי בגלוי: ‘אנחנו לא רוצים שהילדים שלנו ילמדו עם כושים’, ואחרים שמתלוננים על כך שיש הרבה ילדים נוצרים”, אומרת יעל. “יש עניין של מיתוג”, מוסיפה אפרת דלאל, היועצת, “לא מזמן דיברתי עם ילדי כיתות ו’ על המעבר לחטיבת הביניים, וכשדיברנו על רוג'וזין [עירוני ו', תיכון שרבים מתלמידיו בני מהגרים] אחת התלמידות אמרה: ‘אבל זה בית ספר של פיליפינים’. הייתה אמא שאמרה לי פעם שהיא רוצה להוציא את הילד מבית הספר שלנו. היא לא דיברה במפורש על ילדי המהגרים, רק אמרה ‘ילד שלי מגיע יותר’”.

בתוך בית הספר, מספרת המורה לאנגלית, ויקי נוימן, ההבדל בין האוכלוסיות ניכר פחות. “בבית הספר הילדים משחקים יחד ומדברים יחד ולא רואים הבדל”, כך היא. “ההבדל העיקרי שאנחנו, המורים, רואים, הוא שמה שעושים בבית הספר לא מהדהד בבית”, אומרת קליין. “ילד ישראלי חוזר מבית הספר, וההורים מקשיבים לקריאה שלו ורואים את הכתיבה שלו. ילדי המהגרים הולכים לעתים קרובות לבייביסיטר, כי ההורים שלהם עובדים עשרים שעות ביום”. “גם ההורים מתוסכלים מזה שהם לא יכולים לעזור בגלל קשיי שפה”, מוסיפה ענת בירן, רכות

אפילו. אנחנו משתדלים למנוע את זה, ומוציאים כל הודעה להורים. כל פרסום יוצא בשלוש שפות: עברית, רוסית ואנגלית, ובכל זאת יש סיטואציות שאני רוצה לנהל שיחה עם ההורה והילד צריך לתרגם. "לפעמים זה גם לא מתאים לילד. פתאום יש לו תפקיד של מבוגר והוא לא תמיד בשל אליו", אומרת דלאל. "בסרט ראו איך הילד שהובא לפני ועדת משמעת – הליך שסופו סילוק מבית ספר – התפתל כשהיה צריך לתרגם את הדברים של אמו שעוד ניסתה להתנצל בשמו ואמרה שהוא ילד טוב ששוטף כלים בבית".

"מהגרי עבודה אינם עולים"

הקושי הלשוני של הילדים, לדעת צוות הירדן, הוא אחת הבעיות הבסיסיות ביותר שצריך להתמודד אתן. "באים אלינו ילדים שלמעשה גדלו בלי שפת אם, וזה שונה אפילו מילדי עולים", אומרת קליין, "ההורים לא מדברים אתם בשפות המקור אלא באנגלית קלוקלת דלה, ואין את השפה שגדלו עליה, שהיא יפה ועשירה ואלה מתרגמים. לכן אנחנו מחפשים בכל תכנית, אפילו במוזיקה, את הקשר לפיתוח ולהעשרה לשונית". "אם לפחות זה היה מעניק להם יתרון באנגלית ניחא, אבל גם זה לא", מוסיפה נוימן, "יש להם אמנם אוצר מילים, והם מבינים כשאני מדברת אליהם, אבל מבנה המשפט הפוך לחלוטין, ויש להם טעויות בדקדוק שכבר השתמשו. לכן, כשהם ניגשים למבחנים, התוצאות שלהם בינוניות".

הבעיה הלשונית נושפת בעורפו של הצוות במיוחד כאשר הוא נדרש לעמוד בדרישות ולהוכיח הישגים. המערכת, הן מסכימות, לא הפנימה את השינוי שחל בבית הספר. "אנחנו לא מקבלים שעות אולפן ממשרד

אבל לא עם כולם. עכשיו, אחרי שראיתי כמה פוגע זה יכול להיות, לא עוד. מעכשיו אני מורה חדשה. לא תשמעו ממני גם ביטויים כמו 'תחשוב חזק יותר' – מה זאת אומרת לחשוב חזק? אם הוא לא הבין, אולי זה מפני שאני לא הסברתי טוב".

צוות הירדן לא התקשה להתחבר לדילמות בסרט שנבעו מהפער התרבותי בין המורים לילדים. "מאוד דיברה אליו ההתלבטות של המורה בסרט אם לנקוט הליך משמעותי נגד ילד בעייתי", מספרת בירן. "הרי חייבים להציב גבולות, במיוחד בהתחלה. מצד אחר אני מתלבטת וחושבת אלף פעמים אם לערב את ההורים או להשעות ילדים, כי אני לא בטוחה שהם לא יחטפו מכות בבית". "כן, זה הברל תרבותי, וקשה לפעמים להסביר להורים למה אנחנו לא מכים את הילדים, ויותר מזה, למה אנחנו אוסרים עליהם להכות את הילדים", מוסיפה קליין. "פעם הגיעה קצינת ביקור סדיר לבית של תלמיד לברר למה הילד לא בא ללימודים. האבא אמר לה, 'אצלנו בפולין החגורה היא הפסיכולוג והיא פותרת את כל הבעיות, אבל אתם לא מרשים'".

הפער התרבותי מחייב את המורים בבית הספר הירדן לרגישות מיוחדת. "לפעמים הורים מתביישים או חוששים להודות שהם לא מבינים", מספרת בירן, "פעם הסברתי לאמא במשך שעה שצריך להעלות את הילדה שלה לוועדת השמה. הסברתי לה מה זה אומר, כי לא כולם יודעים מה זו ועדת השמה, וכמה פעמים שאלתי אם היא הבינה, והיא אמרה שכן. למחרת היא סיפרה למורה שמקפצים את הילדה שלה כיתה". "יכולתי לראות את עצמי בתוך הסרט ביום הורים", אומרת קליין, "כשבאה אמא בלבוש המסורתי האפריקאי והיא לא מבינה אף מילה והילד צריך לתרגם לה הכול, גם את הביקורת של המורה עליו. זה מקום שבו ההורה, האדם המבוגר, מרגיש חסר אונים, טיפה מושפל

כמוצא אחרון, הוא אומר שסולימן אינו מסוגל ליותר ולכן יש לקבל אותו כמו שהוא. ביום שלמחרת מספרות התלמידות שייצגו את הכיתה בישיבת המורים על מה שהתרחש בה. הן מספרות לסולימן ש"מסייה מארן אמר שהוא מוגבל". במהלך השיעור סולימן דורש מהמורה לדעת אם כך אמר עליו. מארן מבין שהתלמידות הוציאו את דבריו מהקשרם והסיתו את סולימן. הוא סוגר אתן חשבון ואומר להן שהן התנהגו באותה ישיבה כמו "פֶּטָאס" (תורגם ל"שרלילות"). נכון יותר לתרגם ל"פרחות" או ל"שרמוטות". מארן אולי חושב ש"פֶּטָאס" זה "שרלילות", אך התלמידים יודעים מה זה באמת – עוד סימן לפער התרבותי בין המורים לתלמידים). איזמרלדה מנצלת עוד הזדמנות להוציא את דברי מארן מהקשרם ואומרת לו שהוא אומר על תלמידות שלו שהן שרמוטות וזה חמור מאוד (אחר כך היא תספר זאת למפקחת). מתפתחת מהומה. סולימן מתעצבן וקם לצאת. המורה מתרה בו. תלמיד מנסה למנוע מסולימן לצאת. במהלך ההתגוששות ביניהם הילקוט של סולימן פוגע בפרצופה של קומבה והוא נשטף

הקריביים וממקומות אחרים. השיעורים רצופי עימותים – מרוסנים, "לגיטימיים", בדרך כלל – בין המורה לתלמידים. שתי תלמידות, איזמרלדה (לבנה) וקומבה (שחורה) עומדות במרכזם של רוב העימותים, אך גם תלמידים נוספים "תורמים לשיעור". תלמיד אחד – סולימן – מהלך על הגבול ולבסוף חוצה אותו, נכון יותר נדחף לחצות אותו על ידי איזמרלדה.

איזמרלדה ותלמידה נוספת נבחרו להשתתף בישיבת ההערכה של מורים – ישיבה שבה המורים והמנהל דנים על כל תלמיד ונותנים לו ציון (נוכחות תלמידים בישיבת הערכה של מורים בבית ספר מסורתי סמכותי היא תמוהה ומצביעה על הבלבול הפדגוגי של בית הספר). התלמידות מצחקקות במהלך הישיבה והמנהל נאלץ להעיר להן. בישיבה מתנהל דיון ארוך על סולימן. המורים אומרים שהוא אינו ממלא את חובותיו הבסיסיות כתלמיד. אחדים מציעים לזמן אותו לישיבת משמעת (שפירושה ברוב המקרים סילוק מבית הספר). מארן הוא היחיד שמגן עליו. בסוף הדיון,

בית ספר ומסרטים אחרים שהכרנו. הוא מעורר אמינות של סרט תיעודי ומתח של סרט בדיוני. הבמאי הצרפתי, לורן קאנטה, יצר ז'אנר חדש. הסיפור מתרחש בין הקירות – קירות הכיתה, חדר המורים וחצר בית הספר. בין הקירות הללו, מסתבר, אצורה דרמה גדולה. הדינמיקה הטעונה של השיעורים וצילומי התקריב של הבעות הפנים של התלמידים והמורה, מייצרים חוויה אינטנסיבית, לרוב מעיקה אך גם, פה ושם, משעשעת. בקיצור, לכו לראות, ואם אתם מורים – רוצו לראות! פרנסואה מארן הוא מורה לשפה צרפתית בכיתה ט' בבית ספר בפברר של פריז (לא רק בסרט. פרנסואה בגודו כתב ספר אוטוביוגרפי ואת התסריט והוא משחק את עצמו. גם התלמידים, המורים, ההורים והמנהל אינם שחקנים מקצועיים. הם עברו סדנת משחק קצרה ואחר כך התמסרו למצלמה). הכיתה הטרונגית מאוד – ילדי מהגרים מאפריקה, מסיני, מהאיים

טרגדיה פדגוגית

הפיליפינים ואצל הרוסים. למורה יש מילה ומעריכים את הדעה שלו כאיש מקצוע. מתייעצים אתנו ומקשיבים לנו. נעים יותר לעבוד ככה. לצערי, בהרבה מקומות אחרים ההורים חושבים שהם יודעים יותר טוב מהמורה.

"אני בחרתי בבית הספר הזה בגלל האתגר, ואני אוהבת את העבודה בו", מצהירה קליין, "גם מבחינה אידיאולוגית, מאחר שרוב הילדים האלה יישארו בארץ, יש לנו אחריות חינוכית-חברתית לעזור להם להשתלב בחברה. כאן הם יכולים ללמוד לא רק קריאה וכתובה, אלא גם מה הערך של השכלה ולאן הם יכולים להגיע. ערכית, כאשר חינוך, אני לא רוצה שהילדים האלה ימשיכו להיות השחורים שמנקים את הבתים של הישראלים".

"לא למדתי שום דבר"

סצנת הסיום של הסרט, השיעור האחרון, נראית עליזה. בזה אחר זה מספרים התלמידים מה הם למדו במהלך השנה. "אל תמנו את נושאי הלימוד, ספרו על דבר חדש שלמדתי", מבקש המורה, והם נענים. אחרי השיעור, כשכולם מתפורים, ניגשת אליו התלמידה השקטה, נערה שחורה שלא הוציאה מילה במשך כל הסרט, ואומרת: "המורה, אני לא למדתי שום דבר בשנה הזאת". המורה, נבוך, מנסה למחות, מחייד, אבל היא בשלה, והסרט נגמר במחאה השקטה של הילדה שנופלת על אוזניים שממהרות לחופשה. "אני מקווה שדבר כזה לא יקרה אצלנו", אומרת נוימן, "אני תמיד משתדלת לזכור שצריך לשים לב דווקא לשקטים, כי הבלגניסטים ממילא משיגים את תשומת הלב שלנו. ילד שמרגיש שהוא נשכח במערכת זה דבר נורא".

החינוך, כי מהגרי עבודה לא נחשבים עולים", אומרת קליין, "אבל אז מגיע מבחן שמונה המשימות בכיתה א' והמיצ"ב בכיתה ב', ולא תקבלי עזרה וגם לא דחייה במועד". "זה שם אותנו, המורים, במקום לא טוב", מוסיפה בירן, "כשאני מדברת עם אנשים במערכת החינוך הם מגלים הבנה, אבל בסופו של דבר אני צריכה להגיש את הילדים למבחנים בזמן, ותמיד אני זו שצריכה להתגונן ולהסביר למה לא הגענו להישגים הרצויים".

אם לא די בקשיים האובייקטיביים ובכריחה של ילדים ישראלים, גם מורים לא תמיד נלהבים לעבוד בבית ספר רב-תרבותי. "מורה שולח קורות חיים, כלומר מחפש עבודה, ואז הוא בא לריאיון, רואה את הילדים, שואל אם יש הרבה ילדים לא יהודים ומחליט שהוא לא רוצה לעבוד כאן", מתארת קליין סיטואציה טיפוסית, "בסרט לפחות היו שני מורים שחורים – אצלנו אין מורים שהם מהגרי עבודה לשעבר". "יש כאלה שכבר בשיחה בטלפון, כשאני מסבירה על בית הספר, אומרים: 'לא מתאים לי'", מוסיפה בירן.

עם זאת אין נשירה של מורים מבית הספר. אפרת דלאל, ילידת השכונה שלמדה כמה שנים בבית ספר הירדן ובה לעבוד בתחילת שנת הלימודים, אומרת: "זו העבודה החינוכית האמיתית. אין יום שאני יוצאת מבית הספר בלי תחושה של סיפוק. פשוט סיפוק מעצם העבודה". "יש בעבודה הזאת תחושה של, איך לומר זאת, של שליחות", מוסיפה בירן, "אני לא אומרת את זה כשביל שזה יישמע טוב, אלא באמת אני יודעת בכל רגע עד כמה העבודה שלי משמעותית לילדים האלה, שהם לא עטופים ומוקפים בעזרה ותמיכה וטיפוח מכל צד. כאן באמת, מה שאני לא אעשה לא ייעשה בכלל. יש גם משהו בגישה של האוכלוסייה הזאת שאני מאוד אוהבת – שלמורה יש ערך. זה נכון אצל האפריקאים ואצל

זאת – מתנגדים. הם אינם מכבדים את המטען התרבותי שבית הספר מייצג וגם לא את כללי המשחק שלו – הם מתחזפים בשיעורים, מפריעים (מפריעות) בישיבת המורים, מלשינים (מלשינה) על המורה למפקחת ("מתחזפים", "מפריעים", "מלשינים") – מנקודת מבטו של בית הספר כמובן. המורים ההמומים (אחד מתפרץ להחר המורים ואומר שאינו יכול יותר עם "החיות" האלה) מקיימים ישיבה ודנים על שיטת משמעת חדשה. אין להם כלים לדרון בתופעה בכללה ולעצב מדיניות חינוכית מתאימה. מָאָרְן, יש לומר, הוא מורה אמיתי: הוא אוהב את התלמידים ורוצה לקדם אותם בעזרת המקצוע שהוא מלמד. הוא לא רק מגיב ל"בעיות", הוא גם מזמין אותן ונמשך אליהן; הוא חותר למגע חינוכי. התלמידים אוהבים ומעריכים אותו ולכן הם עושים לו "בעיות" – יש סיכוי שהוא יבין אותם, את המצוקה שלהם בחברה שאינה רוצה בהם. אך מארה לכוד בהקשר היסטורי וסוציולוגי שהוא "גרול עליו"; שהוא, כמונו, אינו מבין.

יורם הרפז

המשחק שבית הספר משחק; כאשר הם מגיעים ממשפחות שאינן שייכות לחברה המדומיינת, או מורחקות ממנה, הם נכשלים בו – בית הספר הוא מבחינתם עולם זר ועוין.

כך היה תמיד, אך מה שמאפיין את ימינו – והסרט מראה זאת היטב – הוא שתלמידים (משני סוגי המשפחות) אינם מוכנים עוד לשחק את המשחק – הם מתמרדים. בעיות המשמעת המשבשות את עבודתם של בתי הספר הן בעיות משמעות – התלמידים רוצים בית ספר משמעותי, בית ספר שמתייחס לבעיות שמעסיקות אותם ואת החברה. בית הספר כיום שרוי באנומליה – העולם שהוא מייצג אינו הולם את העולם מסביב ואת עולמם של התלמידים, והחברה, שאינה מאמינה בו כמו בעבר, אינה מציינת אותו באמצעי כפייה יעילים.

מָאָרְן, כמו שאר המורים והמנהל, אינו מבין את ההקשר הבעייתי שבו בית הספר פועל, והוא ניצב בכל יום חסר אונים מול כיתתו. הוא מנסה להקנות לתלמידים את כללי השפה הצרפתית, לקרב אותם לספרות הצרפתית והאירופאית, לעשות מהם "בני תרבות", והם במקום להעריך

דם (פגיעה שטחית בגבה). מָאָרְן מפסיק את השיעור. הוא מרווח למנהל. המנהל מחליט לזמן ועדת משמעת. קומבה אומרת למָאָרְן שועדת המשמעת תסלק את סולִימָן מבית הספר ועקב כך משפחתו תסולק מצרפת. הועדה מחליטה לסלק את סולִימָן מבית הספר.

טרגדיה, על פי הגדרה, היא עימות הרסני בין צדדים שאינם אשמים בו. בין הקירות הוא סרט טרגי, אף כי מטרגריות פדגוגיות אף אחד לא מת. מָאָרְן רוצה להגן על סולִימָן; סולִימָן רוצה להישאר בבית הספר; מָאָרְן גורם לסילוקו של סולִימָן מבית הספר (ואולי מצרפת). הטרגדיה הבינאישית הזאת מצביעה על טרגדיה כללית יותר, זו שמתרחשת בין תלמידים לבית הספר, וביתר עוצמה – בין תלמידים מהגרים או בני ובנות מהגרים לבית הספר.

בית הספר מייצג את הדימוי העצמי האידיאלי של החברה (נכון יותר, של האליטה שלה). הוא מחברת את הצעירים לחברה מדומיינת, זו שהחברה הקיימת שואפת להידמות אליה. כאשר תלמידים באים ממשפחות השייכות לחברה המדומיינת, הם שורדים בו – הם מבינים את

3 שרים 3 שליחויות

ארן רוצה חוות דעת, אלון רוצה מתנחלים, המר רוצה למנוע חרם - ושמואלי נשלח לספק את רצונותיהם של שריו | אליעזר שמואלי

ארן ביקש לדעת אם אוכל לגייס את "מיטב המוחות" בעולם לטובת הרפורמה: שינוי המבנה המסורתי של בית הספר משמונה כיתות יסודי וארבע כיתות על-יסודי למבנה חדש של שש כיתות יסודי, שלוש כיתות חטיבת ביניים ושלוש כיתות תיכון. השר היה מעוניין ברפורמה משום שביקש להקים חטיבות ביניים אינטגרטיביות שילמדו בהן תלמידים משכבות חברתיות מבוססות לצד תלמידים משכבות חברתיות חלשות (או "מוחלשות", כנהוג היום). ההשראה באה מארצות הברית, שהתמודדה עם שילובם של תלמידים לבנים ושחורים בבתי הספר. בכיתה "אידיאלית", קבעו המומחים מארצות הברית, ילמדו 60% תלמידים לבנים ו-40% תלמידים שחורים.

שלום לוין, מנכ"ל הסדרות המורים, התגלה כיריב עיקש. הוא חשש כנראה מקיצוץ מספר הכיתות הכלולות בבית הספר היסודי והעברתן לחטיבות הביניים, שכן בתי הספר היסודיים היו מרכז כוחה של הסדרות המורים; מורים שהכיתות שלהם יסופחו לחטיבות הביניים עלולים לעבור לארגון המורים העל-יסודיים - ארגון שגרם לכאב ראש לא רק ללוין, אלא גם לראשי הסדרות הכללית ולמפלגת מפא"י.

ארן: לגנוז בכספת

בראשית שנות השבעים, בעיצומו של המאבק על ביצוע "הרפורמה", קרא לי ולמן ארן, שר החינוך דאז, וביקש עצה: כיצד לנטרל התנגדויות. ההתנגדות העזה ביותר לרפורמה הגיעה מצדו של שלום לוין, מנכ"ל הסדרות המורים. שניהם, ארן ולוין, היו חברי מרכז מפא"י. ארן היה שייך בעבר ל"טריויקה" - ספיר, גולדה וארן. לוין היה ממקורביו של בן גוריון - הוא השתתף בשיעורי התנ"ך היוקרתיים בביתו של ראש הממשלה. לשניהם היו בסיסי כוח במפלגת השלטון.



שמואלי עם ארן (שלישי משמאל) בבית ספר מקיף ביהוד 1968. נכשל בהשגת חוות דעת של מומחה עולמי

שמואלי עם אלון
(משמאל) ודובר
משרד החינוך אמנון
דנקנר (מימין).
מסיבת עיתונאים,
1973. נכשל בהבאת
מתנחלים לחברון.



אלון לספיר לא שררה חיבה יתרה. ברוב השליחויות – לא תמיד, כפי שראינו קודם ונראה בהמשך – "סיפקתי את הסחורה", ואלון קירב אותי עד שהפכתי לאיש סודו.

יום אחד זימן אותי אלון ללשכתו. "אני מבקש ממך לצאת בדחיפות אל הרבי מלובביץ' בברוקלין כשליח ממשלת ישראל", הוא פתח. "אמור לו שסגן ראש הממשלה [אלון] מבקש ממנו לכנס אלף אברכים וליישבם בחברון. ממשלת ישראל מוכנה לבנות להם בתים ולאפשר להם ללמוד כרצונם, ובלבד שיתקעו יתר בעיר האבות ויחזירו עטרה ליושנה".

תיאמתי פגישה בסיוע מתווכים מכפר חב"ד. הפגישה נערכה בשעה אחת אחר חצות בפלטבוש, ברוקלין. שמשי הרבי קיבלו אותי בחום והורו לי להמתין. סבלתי מ"ג'ט לג" קשה, שכן הפגישה נערכה זמן קצר לאחר נחיתתי בשרה התעופה של ניו יורק.

הפגישה עם הרבי הייתה אפופת מסתורין; ההכנות לכניסה לחדרו נעשו ב"טרסק" גדול. נכנסתי לחדר החשוך שבו ישב. להפתעתי הוא קם לקראתי, לחץ את ידי ובירך בברכת ברוך הבא. הרגשתי בנות. סיפרתי לו מה מבקש סגן ראש הממשלה. אמרתי שזו הזדמנות להשיב אברכים לישיבה בחברון ושממשלת ישראל תדאג לקליטתם.

הרב שמע ואמר בשקט: "ומה יהיה על הערבים הנמצאים עדיין בחברון? צריך להוציא את כולם, לפנות את חברון מיושביה ואז אהיה נכון לשלוח לשם אברכים שלנו". הופתעתי. אמרתי "כבוד הרב, לא נראה שאפשר לעשות כן. איש לא יבין ולא יקבל צעד כזה". הרבי קם על רגליו וזעק במלעילית בעגה אשכנזית: "הרצחתו וגם ירשתו?".

לאחר שהתאוששתי שאלתי בשקט: "האם הרב מאמין שארצות הברית תרשה למדינת ישראל לעקור ממקומם את תושבי חברון הערבים; מה יהיה עליהם, לאן ילכו?". "שילכו למצרים", אמר הרב והוסיף: "לא צריך לשאול את אמריקה!". שליחותי הסתיימה. אמרתי שאמסור לסגן ראש הממשלה את דברי הרב כלשונם. כאשר חלפה עננת העידנה דרתחא מעל פניו אמר הרב שסופר לו שיש לך בן בצבא וכי הוא מברך אותו שישבו לביתו בשלום.

שבתי לארץ ודיווחתי לשר. עוד שליחות שלא צלחה.

הצעתי לארן להיפגש עם פרופ' ג'יימס קוננט, אחד ממנהיגי החינוך הידועים ביותר בארצות הברית ובעולם, ולגייס את תמיכתו. קוננט נודע בין השאר בזכות עיצוב מערכת החינוך ביפן הכבושה והבאתה להישגים ניכרים. את בית הספר היפני החדש הוא בנה במתכונת של שש פלוס שש, בדומה להמלצתה של "ועדת רימלט" שניסחה את מסמך הרפורמה. יש להניח, סברתי, שאם אישיות בסדר גודל כזה תתמוך ברפורמה, נוכל להחליש התנגדויות. ארן הורה לי לצאת לארצות הברית מיד ולהביא את ברכתו של המומחה המפורסם.

יצרתי קשר עם פרופ' קוננט והוא נענה ברצון. נפגשנו במועדון הסגל של אוניברסיטת הרוורד בבוסטון. האיש, למרות גילו המופלג, היה ערני והקשיב לרבריי בסבלנות. סיפרתי לו מה שר החינוך בישראל היה שמח לשמוע ממומחה בינלאומי כמותו.

קוננט שמע ואמר: "אמור לשר שלך ששינוי מבנה בית הספר לא 'עושה הברדל'; הוא אינו משנה את הישגי התלמידים ולא את היחסים החברתיים ביניהם. במקום השר הייתי מתרכז בדבר אחד – בהקניית שפת המקום לילדי המהגרים. ככל שישלטו מהר יותר בשפה, השתלבותם החברתית והתרבותית תהא מהירה יותר". השינוי שהוא עשה במבנה בית הספר ביפן, כך הסביר, היה שינוי ארגוני, מטעמי יעילות, ולא שינוי חינוכי וחברתי.

שבתי ארצה. דיווחתי לשר בעל פה ובכתב. ארן שמע ואמר: "שכח מהפגישה הזאת. אל תזכיר בציבור את פסק דינו של אותו מומחה. הרבר עלול לסכל את הרפורמה שלנו". הוא גנז את הדוח שלי בכספת המפורסמת שלו ולא נודע כי בא אל קרבה.

אלון: ליישב בחברון

יגאל אלון לא הכיר אותי לפני בואו למשרד החינוך. פגשתי אותו לראשונה כשהחליף את זלמן ארן בתפקיד שר החינוך. אני מניח שארן שוחח עמו ואמר מה שאמר. בראשית דרכנו המשותפת יחסו אליי היה צונן ומעט חשדני. "כמה מעמיתך", אמר לי אלון לימים לאחר שנעשינו ידידים טובים, "אמרו שכדאי להיזהר מפניך". אלון, כמו השר הקודם, שלח אותי לכל מיני שליחויות חשאיות, בעיקר לשר האוצר, פנחס ספיר, כדי להשיג תוספות תקציב למשרד. בין

המר: להציל מחרם

אגף העתיקות במשרד החינוך חפר בעיר דוד בניצוחו של הארכיאולוג יגאל שילה. תחילה נהלו החפירות בשקט, איש לא ידע ואיש לא שמע. אך לאחר זמן נודע הדבר לרב גורן, רבה הראשי האשכנזי של מדינת ישראל, והוא הקים קול צעקה. הארכיאולוג, טען הרב גורן, חופר למרגלות עיר דוד, באזור שנמצא בו בית קברות יהודי עתיק. הרב גורן פנה לשר החינוך, זבולון המר, ואיים שיטיל עליו חרם אם לא ייתן הוראה להפסיק את החפירות ולכסות את הקברים מיד.

המר נתקף חרדה. הוא קרא לי בבהילות ללשכתו והבהיר לי שלא יוכל לעמוד בחרם של הרב גורן. "זה הדבר החמור ביותר שעלול לקרות לי", אמר.

ישבתי שותק. "שמע", הוא אמר, "אני יודע שיש לך דיבור עם הרב עובדיה יוסף. סע אליו ונסה להבהיר לו שאין קברים באזור החפירות". שילה אכן נשבע לשר בנקיטת חפץ שאין במקום אף לא קבר יהודי אחד וכי כל המהומה היא של אנשי אתרא קדישא המבקשים להכפיש את שמו של השר.

טלפנתי ללשכתו של הרב עובדיה יוסף, הרב הספרדי הראשי של מדינת ישראל, וביקשתי מעוזריו לסדר לי פגישה. הרב נענה ובאתי לביתו. זו לא הייתה פגישתי הראשונה עם "הראשון לציון". בעבר, בהיותו רבה של העיר תל אביב, ביקש ממני להקציב סכום כלשהו לצורך כינוס ופרסום פסקי הלכה שלו. הוריתי לאגף התרבות במשרד להקציב כחוק את הסכום המבוקש. לימים קיבלתי את הכרך הראשון עם הקדשה נלבבת בכתב ידו של הרב, כתב יד רבני יפה להפליא.

עכשיו אני יושב מול הרב כשליחו של שר החינוך ומגייס את כל

כוחי להנעים בפסוקי תורה את אוזנו של מיטיבי. הרב יוסף מתלונן באוזניי שהרב גורן אינו נוהג בו כשורה, מתנשא עליו ומערער את מעמדו. אני מנצל את הרגע ואומר שגם קובלנתו של הרב גורן שיש קברים באזור החפירות בעיר דוד מצוצה מן האצבע, וכי אין חשש לטומאה ולא סיבה לחרמות.

הרב יוסף הרים את משקפיו הכהים מעל עיניו והניחם על מצחו. "אתה בטוח בכך?", שאל. "לא אכשיל, חלילה, את הרב", אמרתי. "נאמנים עליי דברי הארכיאולוג שאין בהם ספק ספקא". "לא ידאג אדוני. אעשה כמיטב יכולתי", הוא אמר וביקש לדרוש בשלומו של השר. חזרתי למשרד ודיווחתי לשר. נראה לי שנגרע מעט.

שלושה ימים אחר כך זומנתי ל"דין תורה" במשרד הרבנות הראשית בירושלים. בראש הוועדה שנקבעה להכריע בנושא עמד השר יוסף בורג. לימינו ישב הרב גורן ולשמאלו הרב יוסף. שילה ואני הושבנו מולם. השר בורג ביקש מגורן לפתוח וזה נעמד על רגליו כאילו היה זה דיון פומבי גדול ואמר בערך כך: "כבוד הראשון לציון, הפטיש החזק, העמוד הימני [...] נועקתי לטפל בעניין משום שאני חושש שמא תעלה הטומאה ממרגלות עיר דוד להר הבית ונמצא מקום מקדשנו טמא. עקב כך דורש אני להפסיק את החפירות מיד!".

הרב יוסף ישב שקט ורגוע. כשנתבקש להגיב אמר בערך כך: "וכי למה לה לטומאה להתאמץ ולהעלות להר הבית; כלום לא קל לה יותר לדרת לנחל קדרון היישר לים המלח? ובכלל, אין סכנת טומאה מאימת על הר הבית!".

נשתררה דממה. איש לא ציפה לתגובה מעין זו. השר בורג קיבל את עמדת הרב יוסף ונעל את הדיון.

החפירות נמשכו. לפי בקשת הרב גורן יצקו באזור החפירות קיר בטון כדי למנוע בעד הטומאה להתפשט מעלה. השר נשם לרווחה; החרם נמנע, ובא לציון גואל.



שמואלי עם המר (במרכז התמונה) ודובר משרד החינוך ישראל כהן (משמאל). מסיבת עיתונאים, 1977. הצליח במניעת חרם.



מערכת הד החינוך ביקשה ממנהלת הקו הפתוח לתלמידים, ד"ר יעל רוטברג, לשתף את קוראי כתב העת בדילמות שתלמידים, הורים ומורים מציגים לעובדי הקו הפתוח בשיחות טלפוניות יומיומיות. הקו הוקם ב-1989 כדי לשמש מוקד לפניות של תלמידים ולהעניק להם סיוע מקצועי. גם אתם, הקוראים, מוזמנים לפנות לקו הפתוח או למדור זה כדי לשתף אותנו בדילמות מהשטח.

התנגשות בין זכויות

המקרה

ביום זכויות הילד הבינלאומי ביקשו חברי מועצת התלמידים לקיים פעילות הקשורה לזכויות ילדים ותלמידים. מנהלת בית הספר לא הסכימה לקיים את הפעילות בטענה ש"יש לתלמידים יותר מדי זכויות" שפוגעות במעמדם של המורים ומגבירות את האלימות בבית הספר.

הטיפול

יועצת הקו הפתוח שוחחה עם מנהלת בית הספר על החשש של אנשי החינוך מזכויות התלמידים, המתפרשות כ"זכויות יתר". היא אמרה שהניסיון והמחקרים מראים שמודעות ורגישות לזכויות התלמידים אינן פוגעות במעמדם של המורים, ולא זו בלבד אלא שהן משפרות אותו. בבתי ספר המקפידים על זכויות התלמידים האקלים נעים יותר והיחסים בין המורים לתלמידים טובים יותר.

מנהלת בית הספר ביקשה שנציג של הקו הפתוח יערוך שיחה על הנושא עם הצוות החינוכי.

דילמות

האם מבוגרים הם שמעניקים לילדים זכויות או שמא ילדים הם בעלי זכויות מעצם היותם בני אדם?
האם יש ניגוד בין זכויות תלמידים ובין זכויות מורים?
מדוע מודעות של התלמידים לזכויותיהם "מפחידה" את המורים?

האם זכויות המורים פוגעות בזכויות התלמידים (למשל בשביתות)?
איך פותרים התנגשויות בין זכויות שונות בבית הספר?

ענישה הוגנת

המקרה

דן מכיתה ו' התקשר לקו הפתוח בבקשה לסייע בביטול עונש כיתתי שניתן בעקבות חבלה בשלושה מחשבים בשיעור מחשבים ו"היעלמותם" של ארבעה עכברים. תלמידי הכיתה סיברו לחשוף את שמות התלמידים שגרמו לנזק. מנהל בית הספר חייב את כל התלמידים להשתתף בהוצאות הנזק והשעה אותם משיעורי המחשב למשך חודש ימים. המנהל מסרב לפגוש את ועד הכיתה עד שלא יתגלו האשמים.

הטיפול

יועצת הקו הפתוח שוחחה עם דן על הקונפליקט שבין נאמנות לחברים והרצון שלא להיות "מלשינים" ובין החשיבות שבהוקעת חבלה ברכוש בית הספר. הם שוחחו על דרכים לעורר את תחושת הסולידריות עם הכיתה של חבריהם הפוגעים ולגרום להם להודות במעשה כדי להסיר את העונש מהכיתה.

היועצת פנתה גם למנהל בית הספר ושוחחה עמו על משמעות הקונפליקט עבור התלמידים, על החשיבות הרבה שהם מייחסים לחברת בני גילם, על העיקרון שאין להעניש תלמידים שלא עברו עבירה, על זכות השימוע ועל הנוהל שאינו מתיר השעיה של חודש.

המנהל הבטיח להעלות את הנושא לדיון במועצה הפרדגוגית, אך ציין כי המורים החליטו "לשים סוף לוונדרליזם".

הדילמות

מהם עקרונות הענישה החינוכית (קשר בין המעשה לעונש, עונש הוגן, זכות שימוע, יכולת הרתעה, חוקים ונהלים)?
האם זכות השימוע היא זכות מותנית?
"מאבקי כוח" בין המחנכים לתלמידים - מחירים ודרכים למניעתם.

מה דעתכם על דילמות אלה? האם נתקלתם במקרים דומים? אנא שתפו אותנו. כתבו להד החינוך hedhahinuch@gmail.com או לקו הפתוח

הקו הפתוח לתלמידים:

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



כנס נדיב

"מנהיגות בית־ספרית הלכה למעשה", הכנס הארצי הראשון למנהלי בתי ספר של "אבני ראשה" בנייני האומה, ירושלים, 6 בנובמבר 2008

רשימת היוזמות הללו בתוספת כתובת רוא"ל של איש קשר שאפשר לפנות אליו לעוד מידע על היוזמה. בפיזור היו הסעות לכל רחבי הארץ – על חשבון הברון.

אך השקעה כספית אינה מספיקה (כפי שידוע כל אהרן מתוסכל של בית"ר ירושלים בכדורגל או מכבי תל אביב בכדורסל). אווירה של התרוממות רוח לא קונים – והיא הייתה שם. המנהלים שגדשו את בנייני האומה היו מרוצים, אם לא מאושרים ממש. הם הרגישו, אולי לראשונה בקריירה התובענית וכפוית הטובה שלהם, שמישהו שם לב אליהם, דואג להם ומאמין בהם.

מנקודת מבטו של הכנס המרשים נראה שאבני ראשה הוא ארגון בעל פוטנציאל גדול, אך לידתו לא הייתה קלה. ההחלטה להעביר את הכשרת המנהלים מהמגזר הראשון, קרי משרד החינוך, למגזר השלישי – קרן יד הנדיב, כלומר להפריט את הכשרת המנהלים בישראל, לוותה במחלוקת שעדיין לא שככה. רק הצלחה שאינה נתונה במחלוקת של אבני ראשה תחריש את המחלוקת הזאת. מכל מקום, "המרכז לעובדי הוראה בכירים", שהכשיר מנהלי בתי ספר מטעם משרד החינוך במשך שנים רבות והיה מבוקש על ידם, נסגר במהירות (כך פועל המשרד: קודם נסגור ונאוויר קצת את התקציב. אחר כך נראה מה, אם בכלל, נפתח במקום) והארגון החדש – אבני ראשה – החל להתהוות. הייתה, כאמור, מחלוקת, אך לא עזה במיוחד או לא עזה כראוי. מבקרי המהלך הזה חששו לא רק מעצם ההפרטה של מגזר שלם בחינוך הציבורי, אלא גם מכך שהכשרת

אף על פי ששמה הוצנע מאוד בפרסומי הכנס והוזכר מעל הבמה בחטף בלבד, נוכחותה של "קרן יד הנדיב" בלטה בכל פינה של בנייני האומה. ספק אם היה מישהו מבין 1,500 (!) באי הכנס שלא הבחין ביד הנדיבה שמימנה את הכנס. הקרן בבעלות משפחת רוטשילד היא גם זו שמממנת את פעילותו השוטפת של "אבני ראשה: המכון הישראלי למנהיגות בית־ספרית". "אבני ראשה" – אבן ראשה היא האבן האמצעית במבנה מסורתי של קשת והיא תומכת בקשת כולה (אבני הראשה של מערכת החינוך הם מנהלי בתי הספר, למי שלא הבין) – הוא הגוף שבידיו החליט משרד החינוך להפקיד את הכשרתם המקצועית של מנהלי בתי הספר בישראל. הכנס בבנייני האומה – "מנהיגות בית־ספרית הלכה למעשה" – היה האירוע הפומבי הגדול הראשון שקיים המכון החדש, אירוע שבו הוא נחשף לקהל גדול של מנהלי בתי ספר ובעלי תפקידים אחרים במערכת החינוך.

הכול אורגן טיפ־טופ – החל בעמדות ההרשמה בפתחה וכלה בהסעות בסיום. לתגי הזיהוי צורפו לא רק חוברות מעוצבות – כמותן כבר ראינו בכנסים אחרים – אלא גם דיסקי־און־קי שאפשר למשתתפים למשוך חומרים ממחשבים שפוזרו בטרקלינים. המשתתפים קיבלו ארוחת בוקר מסוגננת וארוחת צהריים עשירה. במסדרונות הועמדו פוסטרים מעוצבים היטב שסיפרו על יוזמות חינוכיות מרשימות של עשרות רבות של בתי ספר ברחבי הארץ. אחת משתי החוברות שחולקו למשתתפים בהרשמה כללה את



פרופ' ג'ף סאסוורס. פתח היטב



יהודית שלבי מנכ"לית "אבני ראשה", מטפחת מנהיגות

במשך שנים מכון בריטי דומה לאבני ראשה. הוא הסביר בהרצאה מפורטת ומנומקת שמנהיגות חינוכית – וזה מה שמנהל בית ספר צריך להפגין – מבוססת על הבנה ומחויבות פדגוגיות עמוקות (דבריו, אגב, לוו בתרגום סימולטני על מסך גדול – עוד אחד מחידושי הטכנולוגיים של הכנס). גם המושבים המקבילים וגם הדיונים ב"שולחנות עגולים" שיקפו את המסר הפדגוגי (המרגיע) הזה. בכל המושבים, יש לציין, הרצו מנהלי בתי ספר לצד אנשי חינוך בולטים מהאקדמיה.

על רמתו האקדמית של הכנס ועל האוריינטציה הפדגוגית שלו העיב מושב הנעילה. יהודית שלוי, מנהלת אבני ראשה, נעלה את הכנס בריאיון ידירתי עם שלושה: אלישע ינאי, נשיא ומנכ"ל מוטורולה ישראל, אליעזר שקדי, מפקד חיל האוויר לשעבר, ופרופ' חיים אדלר, חתן פרס ישראל בחינוך. השניים הראשונים, שאינם באים משורות החינוך, חיממו את הקהל באמירות פטרוניות טיפוסיות כגון "אתם [מנהלי בתי הספר] האנשים החשובים ביותר במדינה", והסבירו: המנהלים חשובים כי הם מספקים לתעשייה ולחיל האוויר את "החומר האנושי" המתאים. מנהלים שדיברו ושמעו קודם לכן פדגוגיה (כלומר, חינוך לשם חינוך) הגיבו בהתלהבות ובמחיאות כפיים סוערות. ככה זה, כאשר צריך לנעול כנס ולמנוע קרחות באולם במושב האחרון, אייפאשר לבנות על אנשי החינוך; צריך לגייס מילואים כריזמטיים מההייטק האזרחי והצבאי.

אריה דיין

המנהלים תקבל את תוכנה מעולם הרעיונות שעומד ביסוד ההפרטה – אידיאולוגיה ניאורליברלית ותפיסת ניהול טכנוקרטית: בית הספר דומה לחברה עסקית וכך יש לנהל אותו (ולא שהניאורליברלים יודעים כיצד לנהל חברה עסקית, כפי שמוכיח המשבר הפיננסי שאנו נמצאים בעיצומו). אם לשפוט על פי הדברים שנאמרו על במות הכנס ועל פי המסמך המכונן שחיברו מנהיגי אבני ראשה וחולק למשתתפים, לחשש הזה אין בסיס.

במסמך בשם "תפיסת תפקיד המנהל במדינת ישראל" נכתב: "מסמך זה מבטא סדר עדיפות ברור: תפקידים המרכזי של מנהלי בתי ספר הוא להנהיג חינוכית את בית הספר כדי לשפר את חינוכם ולמידתם של התלמידים כולם. ארבעה תחומי ניהול נוספים מאפשרים תפקיד זה ותומכים בו: עיצוב תמונת העתיד של בית הספר – חזון וניהול שינוי; הנהגת הצוות, ניהול והתפתחותו המקצועית; התמקדות ביחיד; ניהול הקשרים בין בית הספר לקהילה. בהיותו מנהיג בית הספר, על המנהל לראות את המערכת הבית-ספרית על מגוון ממדיה ותחומיה וליצור ביניהם חיבורים הרוקים למען הצלחתם של כל התלמידים".

תכנית הדיונים של הכנס נגזרה מפסקה זו. מושב הפתיחה החל בהרצאה של שרת החינוך, יולי תמיר, שקבעה כי "המנהל מצוי היום בצומת קשה ומאתגר ומטרת הקמתו של המכון [אבני ראשה] היא לספק לכם, המנהלים, את הגב שיסייע לכם לחצות את הצומת הזה". הוא נמשך בהרצאה של פרופ' ג'ף סאות'וורת', מי שניהל

צילומים: רפי קוץ



פוסטרים של יזמות חינוכית



אליעזר שקדי מפקד חיל האוויר לשעבר, הטובים לחינוך

חינוך סביבתי בחברת השפע: האם הפער ניתן לגישור?

החזון של החינוך לתודעה סביבתית עומד בניגוד לחזון (הכוזב) של חברת השפע שבו הוא מתנהל. לחינוך סביבתי שאינו מתמודד עם הפער הזה ואינו ממציא דרכים לגשר עליו אין סיכוי



תיקון עולם



גלעד אוסטרובסקי

ספר ותכניות לימודים שאינם מתמודדים עם שאלה זו - שאלת הפער בין החינוך הסביבתי לצורת החיים של החברה שבה הוא מתנהל - הם לא רלוונטיים.

המכונת לדוגמה

”אמר רבי יהושע בן חנניה: מימי לא נצחני אדם חוץ מאשה, תינוק ותינוקת... פעם אחת הייתי מהלך בדרך והיתה הדרך עוברת בשדה, והייתי מהלך בה, אמרה לי תינוקת אחת, רבי, לא שדה היא זו. אמרתי לה: לא דרך כבושה היא? אמרה לי: ליסטים כמותך כבושה”.

הילדה (תינוקת בלשון התלמוד) מכריעה את רבי יהושע בן חנניה במשפט קצר וחד וגורמת לו להבין שהדרך שהוא מהלך בה היא דרך פוגענית שגולה שדה ונסללה מתוך התעלמות מאלה המעבדים אותו.

במה דברים אמורים? ההסבר הפשוט הוא שדפוס החיים שיצרה האנושות בעת המודרנית אינם בני קיימא. דפוסים אלה מבוססים על כרייה הולכת וגוברת של משאבים שאינם מתחדשים (דלקים, מתכות, אבן, כימיקלים), שהזנתם למערכות הייצור והצריכה מחוללת זיהום סביבתי הנמצא במגמת עלייה מתמשכת. חלק ניכר ממשאבים אלה נעשה מיותר בתהליך עיבודם למוצרים והופך לפסולת. הפסולת מעצימה את העומס הסביבתי המצטבר. החברה האנושית כבושר ההמצאה הבלתי נלאה שלה מעמידה בסכנה את יכולת הנשיאה הסביבתית של כדור הארץ, כלומר את עצם קיומה.

במהלך המירוץ ל”איכות חיים”, הנתפסת כ”רמת חיים” המבוססת על בעלות על נכסים, התהווה סגנון חיים התלוי במוצרים המאפשרים אותה. ניקח את המכונת - מיום שזו הומצאה השימוש בה מתרחב

ודה ולא אבוש: איני יודע מהו חינוך סביבתי. האם משמעו חינוך להבנת העולם הטבעי ולהכרת מערכות החיים בביוספרה? אולי פירושו פיתוח תחושת קרבה אל הטבע? אולי תחושת פליאה ממנו? ואולי מטרת החינוך הסביבתי היא לצייד את התלמידים בכלים להתמודדות עם אתגרי הטבע? האם אנחנו מצפים מבוגרי החינוך הסביבתי להיות פעילים סביבתיים? או שמא אנו מצפים מהם לשנות את אורחות חייהם בעקבות פיתוח תודעה סביבתית? אני מניח שהמונח חינוך סביבתי מכיל בתוכו משהו מכל אלה.

הבה נניח שאידיאל הבוגר הרצוי של החינוך הסביבתי הוא אדם השומר על הסביבה על בסיס הבנה שהסביבה היא התשתית לקיום האנושי. נראה שזו מטרה סבירה וניתנת להשגה. לא כך. אידיאל זה של הבוגר הרצוי נמצא במרחק עצום מהתלמיד המצוי, מהוריו ומהחברה שבה הוא חי. יש פער כמעט לא ניתן לגישור בין חינוך סביבתי, המצווה לשמור על הסביבה, לבין סגנון החיים הרווח של צעירים ובוגרים, המצווה לשאוף לעלייה מתמדת ברמת חיים חומרית. בין הרשיה לשמור על הסביבה לבין שגרת חיינו יש פער בלתי נסבל.

אני טוען שהפער הזה בין האידיאלים של החינוך הסביבתי לבין המציאות החברתית מציב סימן שאלה על מטרת החינוך הסביבתי ועושה את השגתה לכמעט בלתי אפשרית. השאלה הקריטית הניצבת לפני החינוך הסביבתי היא זו: כיצד אפשר לחנך לחיים של איוון עם משאבי הטבע, ליחס רגשי אוהד אל הטבע ולאורח חיים של הסתפקות במועט בחברה המקדשת צמיחה כלכלית חברתית ואישית תוך כדי זלילת המשאבים הטבעיים ובוז לאנשים שאינם רואים ברמת חיים את תכלית החיים? בתי

בעקבות גיליון
אוקטובר 2008
- חינוך במשבר
סביבתי

בקצב מהיר, כמות הדלקים והשמנים הנדרשת להזנתה עולה בהתמדה, היקף המזהמים שהיא פולטת גובר וגוברת הדרישה להפוך עוד ועוד שטחים פתוחים לכבישים ולמחלפים. מבחינות אלה לא אנו הבעלים של המכונית אלא היא הבעלים שלנו. אנו שבויים בידיה ואין לנו דרך חזרה מן הנסיעה בה - לאתרי העבודה, החינוך, הצריכה והבילוי. האפשרות לקרב את האתרים הללו למקומות המגורים כדי שנוכל להגיע אליהם בהליכה או ברכיבה על אופניים נתפסת כלא מציאותית או כנסיעה לאחור.

אז מה אנו לומדים מהמכונית "שלנו"? אנו לומדים שהטכנולוגיה יוצרת במידה רבה את הבעיות הסביבתיות ולכן אינה יכולה לפתור אותן. ל"אופטימיזם הטכנולוגי" - עמדה הגורסת שהטכנולוגיה היא המרפא לבעיות סביבתיות ולבעיות אחרות - אין אפוא בסיס. שיפורים טכנולוגיים ביעילות המנוע ובצריכת הדלק לא יפתרו את הבעיות הסביבתיות שהמכונית יוצרת. השיפורים מתקרמים בקצב אטי ואינם מדביקים את קצב הגידול בייצור וברכישת המכוניות. גם שיפורים מהירים לא ייתנו מענה לבעיית השטחים הפתוחים המתכסים באספלט, אלא רק יחמירו אותה. ומכאן עולה עניין עמוק עוד יותר: הניידות

הנתפסת כחיובית כל כך הרסנית מבחינה סביבתית אך גם מן הבחינה החברתית. אנו משכימים לעת בוקר, עוזבים את מקום מגורינו ושבים אליו לעת ערב. אנו נעדרים ממקום מגורינו בכל שעות היום. כיצד נוכל לטפח את היישוב או את השכונה שלנו כאשר אנחנו מגיעים אליהם לצורך שינה בלבד?!

המכונית היא רק דוגמה.

המטוס הוא עוד דוגמה, חמורה בהרבה. טיסה אחת מישראל לארצות הברית וחזרה שקולה מבחינת פליטת גזי החממה לחצי שנה של נסיעה ברכב בכבישי הארץ. לטיסה כזאת יש השלכות סביבתיות הרסניות. היא פולטת לאטמוספירה כמויות עצומות של גזי חממה ומחמירה את תהליך ההתחממות הגלובלית. האם מישוהו מאתנו, חסידי החינוך הסביבתי, העלה ברעתו אי פעם להימנע מטיסה בגלל השלכותיה הסביבתיות החמורות? האם מישוהו מאיתנו העז לומר לעצמו, אולי לתלמידיו, כי

הטיסה, על החוויה הטרימינלית המרנינה שלה ועל הביקור בארצות רחוקות שהיא מאפשרת, היא קטסטרופה סביבתית!?! המטוס, כמו המכונית, הוא רק משל. הנמשל הוא האופן שבו אנו הורסים את חיי העתיד (שהוא כבר כאן) לטובת הנאות ההווה.

רחוק מן העין קרוב אל הלב

איני מבקש להיות מטיף בשער, רק להציג את העניין במלוא חומרתו. אנו צורכים, מבליים, מתניידים באופן שאינו בר קיימא. סגנון החיים שלנו אינו מאפשר קיום לטווח ארוך. אנו מפרים את הכלל הקדום - זוללים את הפירות ואת הקרן ואיננו מותירים דבר לדורות הבאים. בנקודה זו החינוך חייב להתערב במלוא כוחו המוגבל. עליו להציע לצעירים אלטרנטיבה, נתיב חלופי לנתיב ההרסני שבו דוהרת האנושות.

החינוך הסביבתי חייב לפתח בקרב התלמידים תובנה מופשטת של רחוק מן העין אך קרוב אל הלב. בעבר הרחוק ניוון האדם ממשאבים זמינים בסביבתו הקרובה: כאשר מפלס מי המעיין ירד, הוא נקט אמצעי חיסכון; כאשר תנובת השדה לא עלתה יפה, הוא הסתפק בפחות; כאשר המרעה הידלדל

מגיעים אלינו כמוצרים מעובדים וארוזים ככל מיני דרכים נפתלות וסמויות. לרובנו המכריע אין מושג כיצד מפיקים את המשאבים הנחוצים לקיומנו, כיצד מעבדים אותם ומה ההשפעות הסביבתיות שלהם. וגם כאשר נעמיק חקר ונבין את התהליכים האלה, הם עדיין ייוותרו רחוקים ואנו נשאר מתבוננים מן החוץ - לא משום שאיננו מוסריים או שוחרי דעת, אלא משום שזוהו טיבה של מערכת היחסים שלנו עם המשאבים, עם הפקתם, עם הפיכתם למוצר ועם שיווקם. לכן אנו חייבים להגיב על מחסור או על זיהום שלהם בדרכים אחרות, מתוך חכמות יותר מן הדרכים של אנשים בעבר. עלינו לפתח עמדה עקרונית ביחס לסביבה.

נקודת המוצא של החינוך הסביבתי היא אפוא טיפוח אהבה וראגה לסביבה, השתוממות על נפלאות הטבע, הרחבת הידע הסביבתי והעמקתו. שלושת היסודות הללו של החינוך הסביבתי חייבים להניע מחויבות ופעולה. אם בית הספר ובית המשפחה בזבזניים ומזהמים והתלמידים אדישים, במה הועלנו?!

עקרונות הקיימות

כדי להניע תלמידים ובוגרים לעשייה סביבתית מושכלת, עליהם להבין את רעיון

במהלך המירוץ ל"איכות חיים", הנתפסת כ"רמת חיים" המבוססת על בעלות על נכסים, התהווה סגנון חיים התלוי במוצרים המאפשרים אותה. ניקח את המכונית - מיום שזו הומצאה השימוש בה מתרחב בקצב מהיר, כמות הדלקים והשמנים הנדרשת להזנתה עולה בהתמדה, היקף המזהמים שהיא פולטת גובר וגוברת הדרישה להפוך עוד ועוד שטחים פתוחים לכבישים ולמחלפים

הקיימות ואת העקרונות המעשיים הנובעים ממנו. הרעיון מנוסח ניסוח גולמי במקורותינו הקדומים: אנו רשאים ליהנות מפירות האדמה, אך עלינו להשאיר את הקרן לדורות שאחרינו, להבטיח שהאדמה תזין גם אותם. הקרן תצמיח פירות חדשים לדורות החדשים וכך הלאה. זו מידה שאין לה שיעור. לא נאמר לכמה משאבים זקוק אדם וכמה מותר לו לנצל, אך נקבע עקרון היסודי: אין לחרסם בקרן ואין לכלותה. מרעיון זה נובעים שלושה עקרונות מנחים להתנהגות שוחרת קיימות.



תיקון עולם

משוכללים ביותר מתניעה קווי ייצור ומזינה שווקים אדירים הסוחטים את המשאבים הטבעיים של הכוכב שלנו. במקום לחפש אתרי מחזור למוצרי חשמל, טוב יותר למתן את הצריכה שלהם ולמסור אותם לתיקון בשעת הצורך במקום לרכוש מוצרים חדשים.

מהלך נגד - מקומיות

קשה לדבר על חינוך סביבתי בלי שמישהו יזכיר לך את המפעל החינוכי להגנה על פרחי הבר. הנה דוגמה לחינוך סביבתי מוצלח. אך המפעל החינוכי הזה התבסס על צו "אל תעשה": "צא לנוף אך אל תקטוף". מה שדרוש לנו עתה הם "צווי עשה". עלינו להיות פעילים כדי לשנות את המצב. דרושים מעשים מתקנים; הימנעות אינה מספקת. העיקרון המנחה של "צווי עשה" סביבתיים שאני רוצה להציע הוא מקומיות.

עקרון המקומיות הוא מהלך נגדי לרבות מתופעות של הרס הסביבה הכרוכות בגלובליזציה. הגלובליזציה מרחיקה אותנו מהסביבה ומן הבעיות הסביבתיות. הסביבה ובעייתיה הופכות למושג מופשט נטול קיום ממשי. לעומת זאת עקרון המקומיות מחזיר את האדם אל המרחב הפיזי שבו הוא חי. הנה דוגמה מהתחום שאני פעיל בו - הפסולת: אנשים בעלי תודעה סביבתית מקומית מחפשים פתרונות לפסולת האורגנית ולפסולת האריות שהם מייצרים. הם מתאימים את סוגי הפסולת ליכולת המקומית לטפל בה. כך הם מונעים שינוע של הפסולת לדרום הארץ.

עקרון המקומיות אינו הסתגרות או נסיגה לאחור; הוא מחזק את קיומנו במרחב הפיזי שלנו. הוא גם אינו שולל נסיעות וטיסות, אך מצדד בהגבלה שלהן. עקרון המקומיות כופר בעיקרון של "יתרון לגודל" - לתאגיד הבינלאומי, לגורר השחקים, לבית הספר המקיף וכדומה - וחותר לשיבה לממדים אנושיים וליחסים אנושיים ישירים בבית, במקום העבודה, בבית הספר. הקהילה הווירטואלית איננה תחליף אמיתי לאנשים אמיתיים ולקהילה אמיתית החיה במרחב נתון.

לחינוך הסביבתי אין בררה; הוא חייב להיות מהפכני, שכן עליו לחולל תפנית עמוקה בדפוסי החיים שלנו. ראשיתה של הדרך היא בהבנה שדפוסי החיים שלנו אינם בני קיימא ושעלינו לסגל לעצמנו דפוסי אחרים. זהו שינוי מכאיב ועליו להתרחש בהדרגה תוך כדי שמירת קשר עין עם המטרה. לחינוך יש תפקיד מרכזי בהנעת השינוי הזה. □

גלעד אוסטרובסקי עובד במחלקה המדעית של עמותת אדם טבע ודין

בחברה שוחרת קיימות אין ניצול בלתי מבוקר של משאבי כדור הארץ. כלומר, אין דפוסי פעילות המכלים משאבים שאינם מתחדשים ואין דפוסיים אשר מפרים את האיוון האקולוגי.

בחברה שוחרת קיימות אין ריכוז מסוכן של חומרים מעשה ידי אדם. כלומר, אין הצטברות משבשת מערכות טבעיות של חומרים סינתטיים בביוספירה.

בחברה שוחרת קיימות צורכי האנשים מסופקים במידה הוגנת. כלומר, הצרכנות אינה מטרה לעצמה או סוג של בילוי ("שופינג"), אלא אמצעי לסיפוק צרכים טבעיים או סבירים.

לעקרונות הללו יש ממד חברתי - אי אפשר לממש אותם בלי הסכמות והסכמים בין יחידים וחברות. אנו צורכים הרבה מעבר ליכולת הנשיאה של כדור הארץ, הצריכה שלנו בזבזנית וכרוכה בעוולות חברתיות. אנחנו, אזרחי המדינות המפותחות, נהנים משפע ואילו הכדור ורוב תושביו שרויים במחסור. המחסור שלהם מאיים עלינו ולכן השפע שלנו זמני וכוזב. מימוש העקרונות האלה הוא תקוותה של חברת השפע (לכאורה) שלנו להיחלץ מאורח החיים ההרסני שסיגלה לעצמה. מערכת החינוך חייבת לתרום את חלקה למימוש התקווה הזאת.

מחנכי אמת לקיימות קוראים תיגר על תרבות הייצור והצריכה ורואים עצמם שליחים של תרבות

אנו צורכים, מבלי, מתניידים באופן שאינו בר קיימא. סגנון החיים שלנו אינו מאפשר קיום לטווח ארוך. אנו מפרים את הכלל הקדום - זוללים את הפירות ואת הקרן ואיננו מותירים דבר לדורות הבאים. בנקודה זו החינוך חייב להתערב במלוא כוחו המוגבל. עליו להציע לצעירים אלטרנטיבה, נתיב חלופי לנתיב ההרסני שבו דוהרת האנושות

חלופית. הם מפיקים מסקנות אישיות מהתוכנות הסביבתיות שלהם ומוכנים לשלם מחיר. כאיש סביבה העוסק בעולם הפסולת והמחזור, אני נתקל שוב ושוב בכריחה מפני תוכנות סביבתיות ומפני השינוי ההתנהגותי המתחייב מהן. רבים מסתפקים בתובנה צרה ו"בהתנהגות סביבתית" חלקית הממרת את מצפונם. למשל, יש כאלה שדואגים למחזור פסולת אלקטרונית ומוכנים לעשות מאמץ - להביא את המדפסת הישנה שלהם לאתר מחזור מיוחד. במקום זאת עליהם להבין שהצריכה הבלתי פוסקת של מכשירי חשמל ו"השדרוג" האינסופי שלהם הם מקור הבעיה. התשוקה שלנו למוצרי חשמל

לקויות למידה מייסרות וחביבות

ציפי גון-גרוס, אף פעם לא מלכה,
הקיבוץ המאוחד, קריאת עשרה, 2008.
לאורה וולמר, האיידיאייצ'די שלי: מסע לעולם
הפרעת הקשב והריכוז דרך אגדה והדרכה מעשית,
אמציה, 2007.

שני הספרים שייכים לשני ז'אנרים שונים – הראשון ספרות יפה והשני ספרות דידקטית – אך שניהם פונים לקוראים צעירים ובשניהם ניצבת במרכז לקות למידה. מורים המבקשים להכיר בדרך מיוחדת את שתי הלקויות הנפוצות ביותר – דיסלקציה והפרעת קשב – מוזמנים לפנות אליהם. מומלץ לפנות לספרה של גון-גרוס לצורך רכישת הבנה אמפתית למשמעות של להיות ילד/ה דיסלקטי/ת. הלקות הזאת אינה מסתפקת בשיבוש היכולת לקרוא ולכתוב; היא מתפשטת על פני כל הנפש ומעצבת אותה כנפש לקויה. הדיסלקציה מכריעה אפילו את הילי, גיבורת הספר, תלמידה בכיתה ו' שיש לה משפחה הכי תומכת בעולם. "תשתקי, יא דיסלקטית!", צעק לה פעם ילד אחד. הקריאה הזאת רודפת אותה ומנחה את חייה. כל המשברים של ראשית גיל ההתבגרות, בעיקר זה הנוגע לשאלה הקריטית של המקובלות בכיתה, מיוחסים ללקות הזאת. בסוף הילי מחליטה לפטור את כולם מילדה לקויה שכמותה, וגם להעניש אותם, ומסתגרת במקלט מוזנח וחשוך. איך זה נגמר? תגלו בעצמכם. באיזו מידה מייצגת הילי את כל או את רוב הילדים הדיסלקטים? הילי נוטה לרחמים עצמיים והרגש הזה שולט בספר. יש להניח שילדים אחרים צובעים את הדיסלקציה שלהם בצבע רגשי אחר. כך או כך, הלקות הזאת היא הרבה יותר מבעיה טכנית-לוקלית, והספר ממחיש זאת היטב.

הספר של וולמר מנסה לחבב את ה-ADHD – הפרעת קשב וריכוז – על הילד ש"זכה" בה באמצעות היכרות אינטימית אתה והפיכתה ליתרון מסוים. הפרק הראשון מספר על שתי ממלכות שחומה מפרידה ביניהן – סדריה ובלגניה. הממלכה הראשונה היא ממלכה "חנונית" ושורר בה סדר מופתי; השנייה היא ממלכה "קולית" ששורר בה בלגן מופתי. מה שעושה את ההבדל הוא שוטרים – לממלכת סדריה יש שוטרים. כאשר המכשפה ברךקולה מרדימה אותם, סדריה הופכת לבלן אחד גדול. כך מסתבר שאין הבדל מהותי בין הממלכות, והן יכולות להתאחד. הפרקים הבאים מסבירים את המשל ומתדרכים כיצד להבין ילדי קש"ר (ילדים עם הפרעת קשב וריכוז) ולסייע להם. הספר מיועד להורים, אך גם מורים יוכלו להפיק ממנו תועלת (לא כל שכן מורים שהם הורים לילד קש"ר). מורים יכולים להסתדר איכשהו עם ילדים דיסלקטים, אך ילדי קש"ר מעמידים אותם ואת הכיתה לפני אתגר קשה במיוחד.

יורם הרפז

