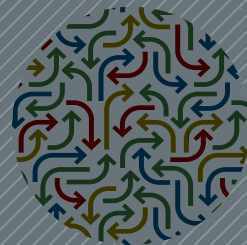


הד החינוך

אל המאה ה-21



בהוצאת הסתדרות המורים בישראל | כרך פ"ד | גיליון מס' 04 | שבט תש"ע, פברואר 2010

תכניות לימודים

מסע אל הכאוס של תכנון הלימודים

פברואר 2010

04	דבר העורך
06	מכתבים למערכת
09	הד מקומי: איילת פישבין
14	הד מקומי/ תשתיות: מיכאל יעקובסון
16	הד עולמי: דזירה פז
18	הד עולמי: להיות מורה בקנדה חנן מסר
20	הד מקוון: דזירה פז
22	חדר מצב: האם מבחני המיצ"ב מועילים למערכת החינוך? יריב פניגר, איילת פישבין
28	חדר מצב: חברת הכנסת החדשה עינת וילף מאמינה במשמעת ברזל נאוה דקל

32	פה ושם במערכת החינוך המתפרקת הדרוזים מחנכים אליטה: ביקור בבית הספר בירכא ושיחה עם נועה אפלוּיג, מומחית בחינוך מיעוטים. פרק שני בסדרה של אריה דיין
----	--

חיים חינוך

94	בשטח: ארגון "מודעות" מציע טיפול למורים עם בעיות נאוה דקל
98	ניסיון אישי: הערכה חלופית הלכה למעשה. ביקור בבית הספר "אפק" אמתי מור
104	עזרה ראשונה: עיכוב תלמיד בבית הספר אליעזר יריב
106	עזרה ראשונה: כך מנהלים דיאלוג פורה עדנה כצנלסון
108	פרספקטיבה: חינוך מהסרטים ריאיון עם נועם פיינהולץ יורם הרפז
112	ספרים חדשים: יורם הרפז
114	זיכרונות: אליעזר שמואלי

הד תרבותי

116	איריס לעאל על "מצבי רוח" של יואל הופמן
118	אמנות: כיתת אמן עם נועה צדקה איתן בוגנים
120	מוזיקה: מגדל הפזמון של שלומי שבן רחל ריבקינד
121	ילדים ונוער: על "יצורי הפרא" של דייב אגרס טלי כוכבי
122	המומלצים: איריס לעאל



42	דוד חן: תכנית לימודים. יש דבר כזה?
46	עודד שרמר: ארבע תחנות
50	יהושע מטיאש: לקראת תכנית ליבה דמוקרטית-פלורליסטית
54	יורם הרפז: החינוך כסוס טרויאני. שיחה עם גד יאיר על פייר בורדייה
58	צופיה יועד: תהליך התכנון מזמין את המורים
62	מרים בן-פרץ: חיזוק הגורם החברתי
64	אמנון כרמון: ביטול המקצוע
68	איריס לעאל ואיתן בוגנים: מה היית מכניס/ה לתכנית הלימודים? אנשי תרבות ורוח משיבים
72	שמעון אזולאי: חינוך ומשמעות החיים
76	אריה ונגר: החינוך זקוק לסביבה; הסביבה זקוקה לחינוך
78	אנה ספרד: מי צריך מתמטיקה?
82	יורם הרפז: חותר לניידות מתמדת. שיחה עם אילן גור־זאב
90	נאוה דקל: תנו לילדים להתפלסף

בין התכניות למציאות

המצב הבסיסי הוא כזה: מצד אחד יש ילדים ומצד אחר מבוגרים. המבוגרים רוצים לחנך את הילדים באמצעות הקניית ידע. לשם כך הם הקימו מוסדות מיוחדים – בתי ספר. בבתי הספר מורים מחנכים תלמידים באמצעות ידע. את הידע שבאמצעותו מורים מחנכים תלמידים בוחרת המדינה על ידי משרד מיוחד – משרד החינוך. למשרד החינוך יש אגף מיוחד – האגף לתכנון לימודים, שתפקידו לבחור את הידע המיועד להוראה וללמידה ולארוז אותו בחבילות מיוחדות: **תכניות לימודים**. תכניות הלימודים כוללות ידע מעובד עם הוראות הפעלה למורים. לאחר שילדים רכשו במשך 12 שנים ידע ארוז בתכניות לימודים הם נפרדים מבית הספר כבוגרים עתירי ידע וסקרנות לידע נוסף. הגיוני ופשוט, ובכל זאת לא עובד. למה תכניות הלימודים אינן מצליחות להקנות לתלמידינו ידע וסקרנות לידע נוסף?

תכניות הלימודים תלויות בהרבה מאוד גורמים – במטרות, בתכנים, בארגון התכנים, במורים, בתלמידים, בבית הספר, בחברה. כל גורם כזה מביא עמו בעיות ומשבש את התכניות.

המטרות של תכניות הלימודים אינן מוגדרות. איזה ידע אנחנו רוצים להקנות לתלמידינו – ידע מעשי ומועיל, ידע משכיל ומרומם, ידע אישי וחוויתי? כאשר מטרת החינוך באמצעות ידע אינה ברורה, תכניות הלימודים מאבדות כיוון והשפעה; **התכנים של רוב תכניות הלימודים מרוחקים מעולמם של תלמידים.** תלמידים, כמו מבוגרים, אינם עסוקים בחפית משולשים או במבנה הבלדה; הם עסוקים בשאלות "מהחיים" – שאלות שיש להן זיקה לניסיונם. שאלות "מהחיים" עשויות לעורר עניין בתכנים שנלמדים בבית הספר, אבל יש להגיע אליהם דרך העניין הראשוני של התלמידים. כאשר תכניות הלימודים אינן מחוברות לתכניות החיים של התלמידים, הן חסרות משמעות ועניין; **ארגון התכנים** במקצועות לימוד רבים, הנלמדים בזה אחר זה לצורך שינון ובחינה, מוציא מהם את שארית העניין שיש בתכניות הלימודים; תכניות הלימודים המונחתות על המורים כדי שילמדו אותן לקראת הבחינות אינן מעוררות במורים התלהבות מיוחדת. מורים שאינם נלהבים לקראת תכנית הלימודים שהם מלמדים אינם יכולים להרביק תלמידים בהתלהבות לקראתה; **התלמידים** אף פעם לא השתגעו על תכניות הלימודים שבית הספר מציע להם, אבל בעבר הייתה עליהם מורת מבוגרים ומורים. בשנים האחרונות הם מורדים, לא מוכנים יותר לשחק את משחק בית הספר. בעיות המשמעת, שהן בעיקרן בעיות משמעות, אינן מאפשרות יישום יעיל של תכניות הלימודים; גם המבנה של בית הספר תורם את חלקו לחיסול העניין בתכנית הלימודים. משטר הלמידה שהוא כופה על התלמידים הופך אותה לשטחית ומאוסה; **החברה הישראלית** המשוסעת והספקנית אינה מעניקה תמיכה לתכניות הלימודים ולא לתכנית ליבה מחייבת. המשפחות אינן משרדות לילדיהן שבית הספר הוא מוסד חשוב ושתכניות הלימודים חיוניות להתפתחותם.

בנסיבות הללו סיכוייהן של תכניות הלימודים – שהן לעתים קרובות מושקעות וטובות – להקנות לתלמידים ידע וסקרנות לידע דלים למדי. כדי לתת סיכוי לתכניות הלימודים, צריך להגדיר מחדש את מטרותיהן ואת הסביבה שבה הן פועלות.

יורם הרפז

yorhar@netvision.net.il



הד החינוך אל המאה ה-21 ברחבי האינטרנט:

הד החינוך באתר הסתדרות המורים: www.itu.org.il/Index.asp?CategoryID=804



הד החינוך בפייסבוק: www.facebook.com/profile.php?ref=name&id=100000380684101



הד החינוך בטוויטר: www.twitter.com/Hedhachinuch



הבלוג של הד החינוך בתפוז: www.tapuz.co.il/blog/userblog.asp?foldername=hedhachinuch21



הסנוז של הד החינוך: www.tapuz.co.il/snooz/member.asp?u=3096373



הד החינוך בדה-מרקר קפה: hedhachinuch.cafe.themarker.com



הד החינוך בערוץ הפליקר: www.flickr.com/photos/44264814@N07



בית ספר למזכיר ולפיתוח תכניות
בהכשרת צובד חינוך והוראה בכללות

מכון מופ"ת מזמין אתכם למפגש בנושא:

המוזות בשירות התנ"ך

מפגש בעקבות הספר **משפט שלמה - סיפור מקראי בגישה רב-תחומית**

שכתבו ד"ר ציפי פליישר, ד"ר רבקה אלקושי, ד"ר גלי דינור, ד"ר נעמי הופמן ורות לוי

הספר יצא לאור בהוצאת הספרים של מכון מופ"ת, סדרת תמה



בתכנית:

מלך ושתי נשים זונות - משפט שלמה במבט ספרותי

ד"ר חיה בן איון, ראש החוג לתנ"ך, מכללת לוינסקי לחינוך

עקרונות המשפט בעת העתיקה

ד"ר גלי דינור, החוג לתנ"ך, מכללת לוינסקי לחינוך

היצירה האופראית "משפט שלמה" - מזווית אחרת

ד"ר ציפי פליישר, מלחינה; מכללת לוינסקי לחינוך

יהודי, נוצרי, ומוסלמי מציירים את המקרא

ד"ר נעמי הופמן, החוג לאמנות, מכללת לוינסקי לחינוך

ספרות מופת במוסיקה הקלאסית, המבוססת על סיפורי המקרא

ד"ר רבקה אלקושי, המדרשה למוסיקה, מכללת לוינסקי לחינוך

ילדי החומש - אסופת סיפורים לילדים

יעל מדיני, סופרת

לימוד רב-חوشي בתנועה

אורה גורלי, מומחית לגישת דלקרוז, המדרשה למוסיקה, מכללת לוינסקי לחינוך

מנחה: ד"ר ציפי פליישר

המפגש יתקיים ביום שלישי, א' בניסן תש"ע, 16 במרס 2010, בין השעות 15:00 - 18:00

במכון מופ"ת, רח' שושנה פרסיץ 15, קריית החינוך תל אביב

דמי השתתפות: 40 ₪

הרשמה בטלפון: 03-6901426/416

אתר מכון מופ"ת: www.mofet.macam.ac.il/mifgashim

קיום המפגש מותנה במספר המשתתפים.

הד החינוך

אל המאה ה-21

עורך: ד"ר יורם הרפז
עורכת משנה: ציפה קמפינסקי
יו"ר המערכת: ציון שורק
עריכת גרפית: סטודיו זה
עריכת לשון: תמי אילון-אורטל
מידענית: דזירה פז
תרגומים: יניב פרקש
צלם מערכת: רפי קוז
אחריות אתר: דפנה שטרן

מערכת מייעצת:
פרופ' נמרוד אלוני, אורה גברילי,
ציפי גנץ, שגית דואני, דורית חגי,
ד"ר אמנון כרמון, אמנון לבב,
אורלי פרלמן, דב רוני, נעמי ריבתי

מו"ל: הסתדרות המורים בישראל
דפוס: גרפוליט

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

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

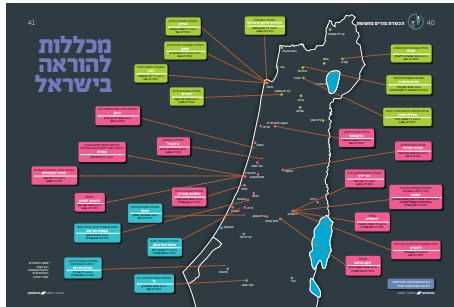
מחלקת מודעות ופרסום:
מודעות: אהובה צרפתי
טל: 03-7516615
פקס: 03-7516614
ahuvatz@bezeqint.net

עשו עכשיו מינוי
03-6922939

יש סיבוך; אין דכדוך

כתב העת של הסתדרות המורים הד החינוך הפך לכתב עת מכובד, מעניין ומאתגר. יש לברכו על היוזמה לייחד את גיליונו האחרון לנושא הכשרת המורים. ב"דבר העורך" מכונה מערכת הכשרת המורים "הכשרה מסובכת ומדוכרכת". נושא מסובך יכול להעצים את העוסקים בו בראותם אתגר בפתרון הסיבוך, אולם כאשר הסיבוך כרוך בדכדוך או העוסקים בנושא עלולים לחוש תחושת שפיפות, רפיסות וחוסר אונים. הגדרת הכשרת המורים כמסובכת היא הגדרה שיש בה אמת עובדתית; הגדרתה כמדוכרכת יש בה ממד שיפוטי סובייקטיבי. מערכת הכשרת המורים כוללת מגוון ארגונים, אנשי סגל וסטודנטים השמחים במלאכתם ואופטימיים בתחזיותיהם. הרכדוך הוא מנת חלקו של קטן האמונה וקצר הרוח, ומאפיין את אלה שאינם מאמינים במה שהם עושים.

יחד עם ההערכה הרבה לתוכן החוברת יש להצטער על ליקויים יסודיים אחדים בהצגת מערכת הכשרת המורים בגיליון האמור. להלן תיקונים מתבקשים.



העובדות המנהליות

- בעמודים 40–41 מוצגת מפה של המכללות האקדמיות לחינוך עם ציון מספרי התלמידים בכל מכללה בשנת הלימודים תשס"ט. מספרי הסטודנטים אינם מדויקים לשנת הלימודים הנוכחית (ראו טבלה).
- היה מקום להוסיף למפה גם את מספרי הלומדים בתכניות להכשרת מורים באוניברסיטאות, כדי להשלים את תמונת המורים הפוטנציאליים שיעמדו לרשות המערכת בשנים הקרובות (ראו טבלה).
- בשנים האחרונות נעשו מהלכים לאיחוד מכללות, מהלכים שבהם ימשיך המשרד בשנים הקרובות. היה מקום לציין זאת: סמינר הקיבוצים עם המכללה להוראת הטכנולוגיה; מכללת אורות ישראל עם מכללת מורשת יעקב; מכללת אמונה עם מכללת אפרתה (מצוין במפה).

להלן הטבלה המעודכנת:

התפלגות סטודנטים במכללות האקדמיות לחינוך

בשנה"ל תש"ע לפי מוסד הכשרה ומסגרת לימודים

מכללה	מספר סטודנטים שנים א'-ד' לתואר B.Ed	מספר אקדמאים שנים ב'-ג' לתעודת הוראה	מספר סטודנטים שנים א'-ב' לתואר M.Ed
אוהלו	421	78	0
אלקאסמי	802	99	0
אורות ישראל ומורשת יעקב	1,290	36	228
אורנים	1,634	497	393
אחזה	782	249	117
אמונה אפרתה	772	42	30
בית ברל	1,885	704	256
גבעת ושינגטון	317	77	0
גורדון	551	178	170
דוד ילין	818	173	104
הרצוג	932	79	100
ויצו	745	0	0
זינמן	663	0	77
חמדת דרום	415	35	0
לוינסקי	1,270	325	201
ליפשיץ	547	13	30
מכללה ירושלים	836	4	33
מכללה ערבית	905	437	0
מכללת סכנין	815	480	0
סמינר הקיבוצים	2,163	523	250
קיי	776	158	59
שאנן	775	11	22
תלפיות	486	42	0
סך הכול	20,600	4,240	2,070

האיזון המגזרי

מערכת הכשרת המורים מחויבת לכלל אוכלוסיית הלומדים במדינת ישראל. המאמרים בגיליון מתייחסים באופן מובהק לנעשה במערכת הכשרת המורים במגזר הממלכתי בלבד. יש מאמר אחד שנוגע למגזר הערבי. אין אף מאמר העוסק במגזר הממלכתי־דתי. הנחות היסוד, השקפת העולם והמבנה הארגוני במכללות במגזר הממלכתי־דתי שונים מהמגזר הממלכתי. יש להצטער על כך שלא נכתב דבר על 11 המכללות במגזר הממלכתי־דתי. במכללות אלה יש הכשרת מורים גברים בהיקף ניכר. במכללות אלה יש תכניות שילוב עם הקהילה. במכללות אלה יש סטודנטים ברמה גבוהה יחסית. ומעל לכול, במכללות אלה יש סדר יום אקדמי והכשרתי, השונה מסדר היום המקובל במכללות האחרות.

האיזון האקדמי־ארגוני

האגף להכשרת עובדי הוראה, המופקד על מערכת הכשרת המורים בישראל, משקיע מאמצים מרובים בקידום המכללות, בשיפור רמת המתקבלים ובפיתוח הסגל. היה מקום להציג את הנעשה במערכת מנקודת מבטו של הממסד, לדוגמה: גיוס אקדמאים איכותיים למערכת ההכשרה, תכנית המצוינים להוראה, קידום טכנולוגי של מערכת ההכשרה, כינוסים ופרסומים בין־לאומיים ועוד. הדבר היה מעשיר את הפנורמה המתקבלת על הנושא הנידון והיה מעורר מחשבה על המגמות הקיימות במערכת, ואשר מושקעים בהן משאבים ניכרים.

חזון ומציאות

"אם רוצים הכשרה אחרת צריך לשנות את המוסד (בית הספר) ואת התפקיד (מורה) שאליהם היא מכשירה" (מתוך דבר העורך). הכשרת המורים היא גורם המניע ומחולל שינויים במערכת החינוך כולה. עם זאת המשימה הישירה של הארגונים המכשירים מורים היא לספק כוח אדם למערכת החינוך כאשר היא שם. המתח הזה בין המגמה הרפורמטורית של המכללות לבין המגמה השמרנית קיבל ביטוי מעניין ומעורר מחשבה בגיליון. המנהיגות הממוסדת של מערכת הכשרת המורים מחויבת לשתי המגמות.

ד"ר יהודה שוורץ

בשם החברים במועצת המפקחים באגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך

תגובת העורך

תודה על מכתבך ועל ערכון הנתונים לשנת הלימודים תש"ע. אני שמח שאתה ועמיתך נהנים מהד החינוך המשופר, ומקווה שתמשיכו לקרוא בו בעניין ואף לתרום לו מדי פעם מאמרים ותגובות. באשר לטענותיך:

- האבחון "מדוכרכת" הוא אכן התרשמות ולא נתון. אני סבור שמערכת הכשרת המורים "מדוכרכת" כי: (א) היא מחפשת דרך ולא מוצאת – כפי שעולה מהמאמרים בגיליון; (ב) המכללות לחינוך אינן מצליחות לבדל עצמן מהאוניברסיטאות ונתפסות בעיני הציבור ועצמן כאוניברסיטאות מליגה שנייה; (ג) אין די נרשמים להכשרת מורים ורמת הנרשמים אינה גבוהה דיה; (ד) יוקרת מקצוע ההוראה שהמכללות מכשירות אליו נתונה בירידה; (ה) שכר מורי המכללות נמוך ואינו מאפשר להם להתפרנס בכבוד, ומשרתם אינה מספקת תנאים למחקר והגות; (ו) המכללות לא מרוצות מהבית שלהן – משרד החינוך – ורוצות לעבור לבית אחר – המל"ג. כל אלה אינן סיבות למצב רוח מרומם במיוחד.

- הנתונים שהוצגו במפה אינם מדויקים, אך כולם נלקחו מדוברים משרד החינוך, שקיבלה אותם מהאגף להכשרת מורים. אנחנו

שמחים שנתנו לאגף הזרמות לערכן את הנתונים.

- איננו מזמינים מאמרים על פי "מפתח קואליציוני", אלא על פי כותבים שיש להם עמדה מעניינת בנושא שהגיליון עוסק בו. כותבים מן המכללות הדתיות והמגזר הדתי מוזמנים לפרסם בכתב העת שלנו מאמרים טובים. הד החינוך – פרפרזה על מה שכתב ברל כצנלסון מתחת לכותרת העיתון "דבר" – אינו כתב עת למחנכים אלא כתב עת של מחנכים (מכל הזרמים).

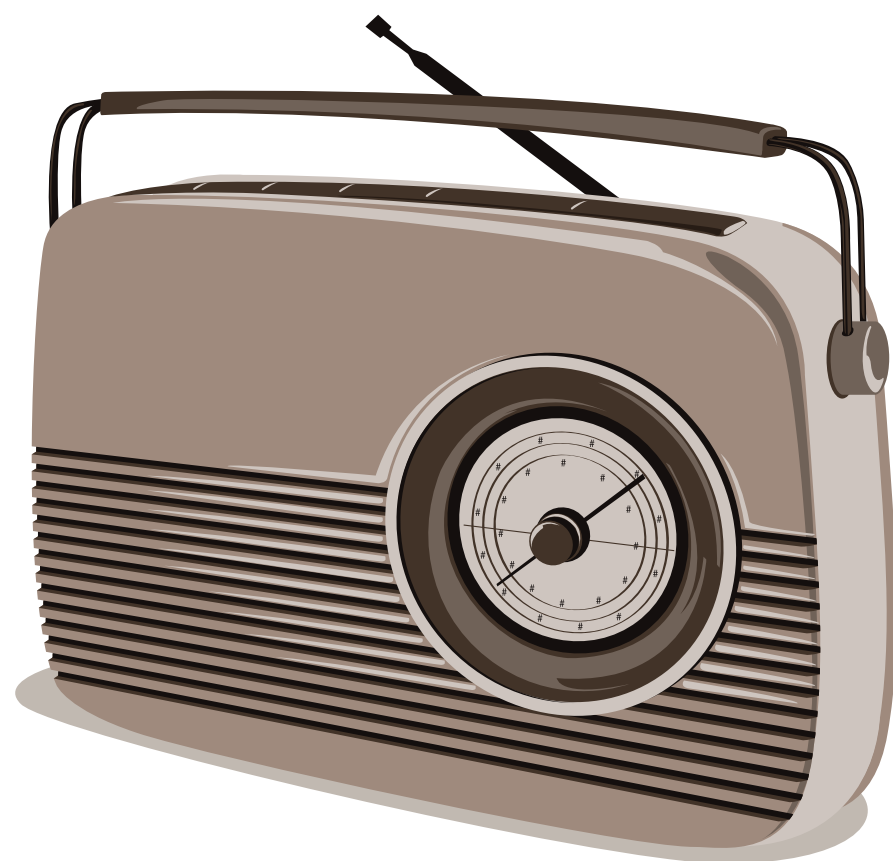
- קשה להציג את מעשיו הטובים של האגף להכשרת עובדי הוראה, משום שדוברים משרד החינוך מנהלת מדיניות משונה (זו המילה העדינה ביותר שיכולתי לבחור בהקשר זה) שמטרתה להדוף כל ניסיון לכתוב על מה שעושים אגפי המשרד. אנו עייפים (מדוכדכים ממש) מניסיונות חוזרים ונשנים לקבל אישור מדוברים המשרד לכתוב על מעשי המשרד.

- אכן, תפקידה של הכשרת המורים הוא להכשיר מורים למערכת החינוך הקיימת, וזה, לדעתי המלכוד שבו היא שרויה. רק שינוי של מערכת החינוך הקיימת – של בתי הספר וייעוד ההוראה – יוכל לשנות את מעמדה של הכשרת המורים. השינוי הזה לא יבוא ולא צריך לבוא ממערכת הכשרת המורים.

יורם הרפז



הד מקומי * איילת פישביין



פסקול חיי המורה

בית הספר הצפוני של חוף הכרמל

הריאיון, ההקלטה ולאחר מכן את עריכת התכנית לשידור. המורה הראשונה שרואיינה הייתה צילה ברוך-אל שרצקי, שחינכה את התלמידים בעבר. "צילה דיברה כאילו כל יום מראיינים אותה", מספרת מורן גולדשטיין מכיתה י'. "אנחנו קצת

התרגשנו כי זה ריאיון ראשון, אבל הריאיון היה מעניין וזרם בצורה טובה ונעימה. בריאיון שמענו מצילה סיפורים אישיים שלא שמענו כשלימדה אותנו".

"היה מעניין לראות את רשימת המורים שהתלמידים בחרו לראיון", מוסיף וינברגר. "הם בחרו במורים אהובים שלימדו אותם בעבר, אבל גם במורים שנתפסו כקשוחים. לדוגמה, רכז השכבה. הם הזמינו אותו כדי לראות אם יש לו גם צדדים רכים יותר, ומצאו שכן,



באולפן הרדיו. התרגשות גדולה

שהוא מצחיק. בשלב מסוים הוא אפילו רקד באולפן". נראה, מסכם וינברגר, שהתלמידים אכן גילו פנים חדשות אצל המורים שחשבו שהכירו. במהלך הראיונות, הוא מוסיף, "הייתה התרגשות רבה באולפן, המורים נחשפו מול התלמידים ושני הצדדים יצאו מכל ריאיון מופתעים ונרגשים".

תחנת הרדיו "קול גלים" (106 אף-אם), המשדרת מבית הספר הצפוני של חוף הכרמל בכפר גלים, יזמה פרויקט ייחודי - "פסקול החיים". במסגרת המיזם מראיינים תלמידי כיתה י' ממגמת תקשורת מורים בולטים מבית הספר ומעלים לשידור

תכניות המבוססות על המוזיקה שליוותה את המורה לאורך חייו. הראיונות משודרים בתחנת הרדיו של הכפר ובאינטרנט. בהמשך מתוכננת הצגתם בכנסי רדיו. יעקב וינברגר, מרכז מגמת רדיו: "היה חשוב לנו לקרב בין מורים לתלמידים, לחשוף לפני התלמידים גם צדדים אחרים של המורה. במהלך התכנית שאלו התלמידים את המורים שאלות אישיות על חוויות ילדותם, על הסיבות שהביאו אותם לבחירת המקצוע, מה היו

לוקחים לאי בודד ומה האני מאמין שלהם. נוצר מפגש אמיתי, הכי אמיתי שיכול להיות בין תלמיד למורה". התלמידים ביצעו את כל שלבי ההפקה של התכנית. "הם בחרו מורים שנראו מעניינים", מספר וינברגר, "פנו למורים והזמינו אותם להשתתף ולבחור שירים, הכינו שאלות מראש, ביצעו את

עמותת המורים לקידום ההוראה והחינוך
מיסודה של הסתדרות המורים

נותר עוד מקומות
מהר להרשם !!!

פעולות טרום פסח, מרץ - אפריל 2010

גוונים

3 כּבּוּסִים אֶחָיוּם

לפרטים והרשמה:

מוקד הרישום *2344 (שלוחה 3)

בימים א'-ה' בין השעות 09:00-15:00

ובאתר האינטרנט: www.itu.org.il

דרוש שם עברי לניוזלטר

בית הספר "בכר"

בבית הספר היסודי "בכר" באבן יהודה הפיקו תלמידים, הורים וצוות בית הספר ניוזלטר - איגרת מידע ממוחשבת לעדכון הורי בית הספר. בעולם הטכנולוגי העכשווי - בו מועבר המסר במהירות שיא, כותבת באתר בית הספר המנהלת אביבה מורדקוביץ, "לקח על עצמו ביי"ס בכר לעדכן אתכם בעשייה החינוכית ובפעילויות הבית ספריות. בחרנו בניוזלטר כאמצעי להעברת המידע. דף זה יחליף את העיתון המסורתי שיצא פעמיים בשנה בביה"ס. ראוי לציין, היא מוסיפה, כי בנייתו התאפשרה כתוצאה משיתוף פעולה פורה בין ביה"ס לוועדת התקשורת - בה חברים הורים המומחים בתחום".

להפקת איגרת המידע קדמו פעולות הכנה ממושכות: הוקמה מערכת תקשורתית, מערכת חדשותית, מערכת עיצוב גרפי וצילום, נערכו ישיבות צוות לבחירת תכנים ועוד. איגרת המידע הראשונה הופצה בדצמבר 2009, ובעקבות הצלחתה החליטו תלמידי בית הספר הפועלים בוועדת העיתון לצאת במסע פרסום כדי לבחור שם עברי ל"ניוזלטר".

אבן יהודה



ד"ר לוי ברגיל



תלמידים בהפסקה רוקדת. האלימות פוחתת

רוקדים עם תלמידים

חטיבת הביניים "עתידיים"

בחטיבת הביניים "עתידיים" בהוד השרון מפעילים זה כמה שנים "הפסקה רוקדת", מודל לריקודי תלמידים ומורים בהפסקה הגדולה. אורה הראל, סגנית המנהלת: "זה דבר נהדר. ההיענות מאוד גדולה. הילדים מחכים להפסקות האלה, ואם יוצא שאין הפסקה רוקדת הם מיד שואלים מה קרה".

ד"ר לוי בר גיל, בעבר מורה לחינוך גופני וכיום מנכ"ל "רוקדים בגיל" ויו"ר ועדת ריקודי ילדים בארגון למדריכים וליוצרים, ערך במכון ווינגייט מחקר שהראה כי לאחר שנה של הפעלת פרויקט "בית ספר רוקד" בהפסקות הגדולות בבתי ספר ירדה רמת האלימות הכללית בבתי ספר בכ-80%.

במחקר בדק בר גיל שלוש שאלות: האם "הפסקה רוקדת" עשויה להגביר את שיתוף הפעולה בין הילדים בבית הספר ובין הילדים למורים; האם היא עשויה לשפר את התקשורת בין הילדים בבית הספר ובין הילדים למורים; האם היא עשויה להפחית אלימות בבית הספר.

הרעיון לחקור את הקשר שבין "הפסקה רוקדת" להפחתת האלימות עלה בעקבות טענותיהם של מורים ומנהלים שאחד ממוקדי האלימות בבית הספר הוא ההפסקה הגדולה. כיוון שהיה מורה והכיר את נושא ההפסקה הפעילה בתחום החינוך הגופני, החליט בר גיל ליישם את ההפסקה הרוקדת במתכונת חדשה שתותאם לאוכלוסייה הטרוגנית, ולא רק לילדים שידועים לרקוד. המודל מאפשר לילדים חוויה של

הצלחה דרך ריקודי חיקוי קלים ופשוטים ושימוש במגוון רחב של מנגינות עם. במסגרת המחקר הופעל המודל של "הפסקה רוקדת" בשני בתי ספר - בית ספר יסודי באזור מצוקה בעל רמה גבוהה במיוחד של אלימות ובית ספר רגיל. נמצא שרמת האלימות ירדה במידה ניכרת בשני סוגי בתי הספר ורמת שיתוף הפעולה והתקשורת עלתה מאוד. בר גיל צבר ניסיון של כעשרים שנה בהפעלת "הפסקה רוקדת" בגנים ובבתי ספר, ולטענתו ככל שילדים נחשפים למודל בגיל צעיר יותר, כך מתחולל שינוי בעמדותיהם הן כלפי הריקוד והן כלפי ההתנהגויות הכרוכות בריקוד - התחשבות בזולת, שיתוף פעולה וסובלנות. הריקוד מתעל, לדבריו, את האנרגיות שנצברו בזמן השיעורים לאפיק חיובי. יתרה מזו, הוא משפיע גם על ילדים פסיביים שלא רוקדים בעצמם ורק צופים בחבריהם רוקדים.

ד"ר בר גיל מספר שמורים מדווחים על פחות היעדרויות בגלל מחלה מאז שהילדים רוקדים בהפסקה. הראל: "ברור שיש ירידה ברמת האלימות, גם בגלל שהילדים נהנים בהפסקה ולא מסתובבים משועממים. האווירה בהפסקות טובה. אמנם רוב הרוקדות הן בנות והבנים משחקים ספורט, אבל באמת חל שיפור וכמעט שאין לנו אירועים אלימים בהפסקות. כל האווירה בבית הספר השתפרה. המורים רוקדים עם הילדים וזה גם עושה לבית הספר טוב שהתלמידים נפגשים אחרת עם מוריהם".

הוד השרון

תמיד יש מה ללמוד. השאלה היא ממי ללמוד.

המרכז ללימודים אקדמיים גאה להציג את סגל המרצים הבכיר ותוכניות הלימוד הטובות ביותר, אשר יכשירו אתכם המורים, להיות חלק חשוב מהמנהיגות החינוכית הבאה בישראל.

הלימודים ביום מרוכז בשבוע**

בית הספר למוסמכים בחינוך

MA בחינוך בהתמחות תקשוב ולמידה	MA בחינוך בהתמחות חינוך מיוחד	MA בחינוך בהתמחות חינוך מערכות חינוך
-----------------------------------	----------------------------------	---

הכירו את ראשי בית הספר לחינוך

פרופ' דוד חן
דקאן בית הספר לחינוך
דוקטורט בבידור וקולנוע ויצמן.
שימש כראש בית הספר לחינוך באוניברסיטת תל-אביב ולימד במסגרת קורס, אורח באוניברסיטת תל-אביב ולימד הקים את המגמה למנהל חינוך באוניברסיטת תל-אביב ושימש כראש ביה"ס לחינוך. שימש גם כראש ביה"ס לחינוך במכללת אחווה. מתמחה בדפוס התנהגותי בהקשר להישגים בלימודים, תכנון תוכניות התערבות ויחסים בין אוריינטציה עתידית, מיקוד שליטה ודרכי הישג.

פרופ' אבנר זיו
ראש החוג ללימודי חינוך
סיים את הדוקטורט בפסיכולוגיה קלינית באוניברסיטת סורבון שבפריס. שימש כמרצה בכיר ופרופסור באוניברסיטת תל-אביב ולימד באוניברסיטאות בארה"ב קנדה ואירופה. הקים את מגמת הייעוץ באוניברסיטת תל-אביב ושימש כראש המגמה מספר שנים. היה ראש המגמה למדעי החינוך באוניברסיטת תל-אביב. כתב 25 ספרים ומעל 100 מאמרים.

ד"ר גילה קורץ
ראש ההתמחות בתקשוב ולמידה
דוקטורט מאוניברסיטת תל-אביב. מתמחה בתחום הלמידה המקוונת. ניהלה את המרכז ללמידה מתקשבת בבר אילן. שימשה כפרופ' אורחת באוניברסיטת תל-אביב ולימדה את פרויקט אופק ללמידה מרחוק של האוניברסיטה ותרומה לתחום ההוראה הממוחשבת מטעם אוניברסיטת תל-אביב.

אל ראשי בית הספר מצטרף סגל מרצים מוביל, ובו בין היתר:

- פרופ' דב גולדברג • פרופ' מרים רוזנטל • פרופ' שלמה גיורא שהם
- ד"ר חנה בר ישי • ד"ר תמר סיון • ד"ר חלי בולס • ד"ר ירון סוקולוב
- ד"ר אלעד פלד • ד"ר שלומית שולוב-ברק • ד"ר נחמה נאמן • ד"ר שרה שדה

ההרשמה למחזורי יוני / אוקטובר 2010 בעיצומה.

* המועצה להשכלה גבוהה אישרה את פתיחת התוכניות. הענקת התואר מותנית באישור המועצה. ** מתכנתת הלימוד בתוכנית MA ביינון חיוני שונה.



1-800-40-40-90 | www.mla.ac.il | קריירה לפני הכל | קמפוס אור יהודה

סכנה, התמכרות

בית הספר "אשכולות"



בנימינה

בכל שנה עורך בית הספר למדעים "אשכולות" בבנימינה שבוע בריאות, המוקדש לנושא נבחר. הנושא השנה: "התמכרויות: הכול מתחיל בראש". התלמידים עסקו בהתמכרויות - למחשב, למשחקי מחשב, לאינטרנט, לסמים, לסיגריות, לאלכוהול, לתרופות, לאוכל, לקפה - ובתהליכי גמילה וכן בשאלות מדוע אנשים מתמכרים ולמה הם מתמכרים. קבוצת תלמידים בהנחייתה של זהבה באוברג, רכזת מדעים וחוגי המדע בבית הספר, העבירה את השיעורים בנושא. כל תלמיד הכין מצגת המפרטת את תחום העניין שלו, פרסם אותה באתר בית הספר והרצה בכיתות. הוראת העמיתים הייתה חוויה ייחודית הן לתלמידים והן למורים. בסיום השבוע הציגו התלמידים תערוכה בנושא. בשבוע ההתמכרויות ניתחו התלמידים ריאואות, לבבות וכליות, האיברים שבהם ניכרים נזקי ההתמכרויות לגוף. בית הספר אינו מסתפק בשבוע אחד בשנה. תחום המדעים מטופח בו, בין השאר, בחוגי המצוינות "ילדים מובילי שינוי" ו"עכברוני מדע".



המנתחים הצעירים בפעולה

אוספים מי גשם

בית הספר "היובל"

בגינה האקולוגית בבית הספר היסודי "היובל" ברעננה הותקנה לאחרונה מערכת לאיסוף מי גשמים. ממשטחי הגגות של בית הספר נאספים המים למכלי פלסטיק ומשמשים להדחת האסלות ולהשקיית הגינה. חישובים מראים שאיסוף מי גשמים מאפשר חיסכון של עד שני שלישים מצריכת המים השנתית של בית הספר. את היוזמה להתקנת המערכת הובילו מנהלת בית הספר, שלי הרוש, והסגנית ורכזת מדעים וסביבה, דינה גולדשטיין, בתמיכת מחלקת החינוך של עיריית רעננה. בבית הספר מאמינים שהשימוש במערכת החדשה מקנה לתלמידים מודעות לחיסכון ומייצר אחרים בעלי תודעת צרכנות נבונה, אחריות טובה וחשיבה על הדורות הבאים. "היובל", "בית ספר ירוק" מוסמך מזה שמונה שנים, משלב את תחום איכות הסביבה בפעילויות בית הספר. בכל שנה בוחר הצוות, בשיתוף התלמידים וההורים, נושא להתמקד בו. עד כה עסקו שם בצמצום צריכת הנייר, בהפחתת צריכת החשמל באמצעות התקנת נורות חסכוניות, בעידוד איסוף מכלים ובקבוקים, בהפקת קומפוסט משאריות המזון של התלמידים (בכל כיתה נבנתה לצורך כך מערכת למיון אשפה). בית הספר היה שותף גם להקמת פארק ציפורים בפארק רעננה; קבוצת תלמידים מבית הספר השתתפה בתכנון יער רעננה (יחד עם אדריכלי העיר במסגרת תכנית "אדריכלים צעירים"); קבוצת תלמידים משתתפת בפרויקט "נתיב האור" של חברת החשמל; וכמה תלמידים עוסקים בתכנון מוצרים ל"עולם ירוק" בשיתוף "תעשיידע".



מכלים מחכים לגשם



ברנקו וייס. עובדים קשה אבל לא סובלים

המורים במרכז

בית הספר "ברנקו וייס"

בית ספר "ברנקו וייס" בבית שמש (חטיבות ביניים ועליונה, 1,200 תלמידים) עשה מהלך ארוך ומורכב והעמיד את המורים במרכז. "בית הספר שלנו", אומרת המנהלת עליזה בלוק, "הוא בית ספר של מורים. רוב המורים מנהלים מסגרת או פרויקט. כולם ראש גדול. אני הולכת לפעמים במסדרונות ולא מבינה מה הולך כאן; כל יום יוזמה חדשה". בית הספר מתפוצץ מעשייה של מורים (מחציתם נשים ומחציתם גברים). בביקור שערכנו באחר צהריים אחד מצאנו חוגי מורים המתכננים את המחר, את החודש הבא או את השנה כולה. כאשר עזבנו בשעה חמש המורים עוד התלבטו והציעו. בית הספר חולק לשמונה יחידות אוטונומיות: יחידות לאמנות, למדעים, לרוח וחברה, ללימודי ארץ ישראל ועוד. בראש כל יחידה עומד מורה. בכל יחידה יש מסגרות ופרויקטים בניהול מורים. האם המורים בבית ספר ברנקו וייס עובדים קשה? כן. האם הם סובלים? לא. יש להם תנאים: מורי ברנקו וייס (1) עובדים עד ארבעה ימים בשבוע; (2) פועלים בשיתוף קבוצות מורים קטנות מאותה יחידה; (3) נפגשים עם קבוצות קטנות של תלמידים; (4) נהנים מחדרי עבודה מצוידיים; (5) משתלמים בנושאים שבהם הם מתעניינים; (6) מקיימים ימי היערכות באכסניות נאות ברחבי הארץ; (7) עושים כושר בחדר כושר בבית הספר (בקרום מקלחות). אבל מעל הכול - (8) מורי ברנקו וייס מעורבים בעבודת בית הספר ומרגישים שהם עושים משהו גדול וחשוב. בין שתי הגישות המתנצחות במאה השנים האחרונות - "תכנית הלימודים במרכז" נגד "הילד במרכז" - בית ספר ברנקו וייס בחר ב"מורים במרכז". אין כנראה דרך טובה יותר לעשות חינוך.

בית שמש

אחרי שהשקעת בדור הבא,
הגיע הזמן להשקיע בעצמך!



חינוך מצוין בתואר שני ובלימודי המשך

האתגר הבא שלך - להעשיר את עצמך מקצועית ואישית במבחר תכניות איכותיות ללימודי המשך ואחת מארבע התכניות המאתגרות לתואר שני במכללת לוינסקי לחינוך.

תכניות לתואר השני:

< חינוך בגיל הרך

< חינוך מוזיקלי

< חינוך לשוני בחברה רב-תרבותית

< הוראה ולמידה

תכניות ללימודי המשך:

< חינוך וסיוע בעזרת בעלי חיים

< הנחיית קבוצות בשילוב אמנויות

< אבחון דידיקטי (עברית, ערבית, אנגלית)

< קואצ'ינג (Coaching)

< גישור

< הנחיית קבוצות בשילוב אמנויות

< אוטיזם ובעיות תקשורת

קמפוס מכללת לוינסקי לחינוך. רחוב שושנה פרסיץ 15, קריית החינוך, תל-אביב. לפרטים: 03-690-1-690 www.levinsky.ac.il



בית הספר כעיר

בית ספר ממלכתי קהילתי ע"ש יעקב כהן
תכנון: אדריכל פרופ' זאב דרוקמן, ביצוע: 2009 (בשלבם)

בשנת הלימודים האחרונה פתח את שעריו לראשונה בניין בית הספר היסודי בשכונה החדשה בקריית אונו. אף שהוא מכיל כיום פחות מחמישית ממה שעתיד להרכיב את המבנה השלם המוקם בשלבים, אפשר כבר עתה ללמוד על האיכויות הטמונות בו, לא מעט הודות לתכנון המתוחכם והייחודי שביצע האדריכל פרופ' זאב דרוקמן, מבכירי אנשי החינוך בתחום האדריכלות בישראל.

שני המושגים המעסיקים את דרוקמן הם "התווך" ו"העיר", ושניהם מוצאים ביטוי יעיל ומוצלח בפרויקט החדש. בית הספר, שנבנה בשכונה פרברית שאין בה רציפות עירונית וכולה מורכבת ממגרשים ומבנים העומדים בפני עצמם, תוכנן כמבנה המתכנס אל תוך עצמו ויוצר למעשה מעין עיר קטנה משלו.



כיום פועלים בבית הספר רק גן חובה וכיתות א'ב', אך בעתיד - מלבד השלמת כיתות הלימוד עד כיתה ו' וחטיבה צעירה - יכלול המבנה ייעודים ציבוריים כגון ספרייה, חדרי אמנות ומדעים ואולם ספורט עירוני. אלה יקושרו ביניהם ברחוב פנימי, שכבר היום, עוד בטרם הושלם, מותיר רושם עז בכל מי שמבקר במקום. כפי שאומרת מנהלת בית הספר מיכל רוזנשטיין: "כשאתה נכנס לבית הספר בדרך הזאת, אתה מקבל השראה, זה מקום שמעודד תנועה בשאר החללים המזמינים".

את המושג "תווך" אפשר למצוא בכל המקומות השגרתיים לכאורה בבית הספר, למשל במפגש בין חזית הכיתה לבין החצר, שנוצרו בה - בעזרת עיבוי פתחים ויצירת חללי ביניים - מקומות היוצרים אירועים הן בשעת השיעור, כחלל לימוד חלופי, והן בעת ההפסקה, כמקום לשיחה ולמשחק שקט ואישי.

מסיבוב במקום נראה שהתלמידים יודעים באופן טבעי לנצל את מה שהוענק להם - לפעול במקום ולפרש אותו על פי דרכם.



בית הספר בכללותו משמש מודל חדשני לבית הספר הקהילתי. הוא מתבסס על חדשנות בשלושה מישורים: המבנה הייחודי, דרכי ההוראה ותכנית הלימודים. תכנון המבנה משפיע במידה רבה על השניים הראשונים. לדוגמה, החלל הלא שגרתי שנוצר בין הכיתה לבין החצר משנה את פניו מן השיעור להפסקה, וכך הוא מתאים לשימושים מגוונים. חללי בית הספר אינם מקומות של שחור או לבן, אלא יש בהם בהם זליגה של מאפיינים. כך, החללים מקבלים "חיים" ומשמעויות שונות בזמנים שונים.



צילומים: מיכאל יעקובסון



הרחוב הפנימי בשעת הפסקה



אף על פי שהרחוב הפנימי העתיד לקשר את כל חלקי הבניין, הן את כיתות הלימוד והן את הייעודים הציבוריים, טרם הושלם, ממדיו ופרטיו משרים אווירה מרשימה ומכובדת ובה בעת גם נעימה ומזמינה, עד שהמקום הופך בזמן ההפסקות לאזור משחק לתלמידים, והם מייצרים בו שלל משחקים.



חזית בית הספר הקיים ובבנייה

מתוך הכוונה לחסוך במים ובמשאבים בטווח הארוך, וקודם לפיתוח הנוף הכולל, נקבעו בחצרות בית הספר יריעות דשא סינטטי. היריעות אינן דורשות טיפול, והן מעשירות את קשת הצבעים ויוצרות כר נרחב ונעים למגע המזמין ישיבה, רביצה ותרגילי התעמלות ספונטניים.



השכונה כולה עדיין בחיתוליה, אך בעתיד יתחבר בית הספר למה שיהיה השדרה המרכזית שלה. כך ישפיע מעשה האדריכלות על המקום ויחזק את הממד העירוני שבו.

חלל לימוד חלופי בין הכיתה לחצר

בריטניה

זמר הראפ שר לעידוד לימודים

"דיפלומה", תכנית לימודים והכשרה מקצועית בריטית חדשה לבני 14 עד 19, גייסה את זמר הראפ הפופולרי קאנו להוביל את הקמפיין שלה לעידוד סיום הלימודים וקבלת תעודה. לפי נתונים שפורסמו בדצמבר 2009, כ-36,000 בני נוער כבר נרשמו לתכנית הייחודית, המשלבת לימודים עיוניים והתמחות מעשית בתחומים שונים. קאנו (ששמו המלא הוא קאנו ברט רובינסון) התגייס לקמפיין משום שהוא מעוניין, לדבריו, לעשות משהו מועיל למען הקהילה, למען קהל מעריציו ובמיוחד למען הצעירים, שרבים מהם מוותרים על סיום הלימודים עוד לפני שהחלו בהם. מטרת הקמפיין, הוא אומר, לשכנע את הילדים להאמין בעצמם ולהפנים שיש יותר מדרך אחת להצליח. וזו גם השורה החוזרת בשיר הקמפיין, שהקליפ שלו צולם על אוניית מסע.

המורים הכריזו חרם על הבחינות

רשת איי-בי-סי אוסטרליה מדווחת שמורי בתי הספר באוסטרליה, בשיתוף אחד מארגוני המורים, החליטו להחרים את הבחינות הממלכתיות (NAPLAN) לכישורי קרוא וכתוב ומתמטיקה שאמורות להתקיים בחודש מאי השנה. ההחלטה על חרם התקבלה בעקבות כוונת הממשלה האוסטרלית לפרסם את תוצאות הבחינות באתר מיוחד באינטרנט, כדי לחשוף את ביצועיהם והישגיהם של כל בתי הספר במדינה.

אוסטרליה

המורים טוענים כי דירוג בתי הספר בטבלאות "ליגה" ופרסום התוצאות בפומבי ייתנו תמונה לא מדויקת ומטעה של ביצועי בתי הספר בפועל. הם גם חוששים מפני מיתוג של כישלון לבתי ספר בפריפריה, שישפיע לרעה על התלמידים, המורים וההורים ויטכנול את הפנייתם של המשאבים הנדרשים לבתי הספר האלה. החרם, לטענת המורים, נועד להגן על התלמידים ועל בתי הספר מהתוצאות הפוגעניות שרת החינוך, ג'וליה גילארד, הכחישה את הטענות ודבקה בפרסום התוצאות כמתוכנן. לטענתה, פרסום התוצאות בפומבי יפעל דווקא למינוף בתי הספר החלשים. היא אף הזהירה כי ההחרמה המאורגנת של הבחינות הלאומיות תהיה גרועה לתלמידים, להורים ולעתיד החינוך במדינה. גילארד ציינה שציבור ההורים מעוניין להתעדכן באופן שוטף על ציוני הילדים ולדעת מהי רמתם של בתי הספר, ולכן פרסום כזה יעניק להם מידע הולם שישמש גם מידע השוואתי בין בתי ספר ברחבי המדינה.

מסורת או מדע

הורים ומחנכים בווייטנאם קובלים, על פי האתר וייטנאם נט, על התנהגותם הלא מנומסת של התלמידים ועל תכניות לימודים בין-לאומיות שהונהגו בבתי ספר ובעטיין לא מוקדש די זמן להוראת המסורת הווייטנאמית. אחת המורות מצטטת פתגם האומר שלמידת נימוסים קודמת ללמידת קריאה וכתובה, ומורה אחרת אומרת, בציניות לא מוסתרת, כי "לתלמידים לא נותר זמן ללמוד נימוסים והתנהגות טובה, מכיוון שהם צריכים ללמוד על האו"ם ועל סולידריות עם ילדי העולם".

וייטנאם

פרופ' פאן די דיו, שמייצג אחת מארבע הקבוצות שחיברו את הרפורמה בתכנית הלימודים, מאמין שיש לצמצם את היקף לימודי המדעים לטובת לימודי התרבות הווייטנאמית המסורתית. "בואו ניתן לתלמידים", הוא אומר, "שיעורים ברוח של וייטנאם, באופייה של וייטנאם ומיומנויות התנהגות הנחוצות בחברה המודרנית".

מורים יזהו אלימות ביתית

במחלקת החינוך של דרום קרוליינה פותחה תכנית לזיהוי אלימות ביתית. בתכנית יעברו מורים הכשרה לזיהוי סימנים לאלימות ביתית וילמדו כיצד עליהם להגיב אם הם חושדים בהתעללות כזאת. מחברי התכנית רואים בבית הספר כלי מרכזי שבאמצעותו אפשר לאבחן כל ילד ומאמינים שלמורים וליועצים בבתי הספר יש הזדמנות ואחריות להתערב למען הילדים שנפלו קורבן לאלימות בבית.

ארצות הברית

לתכנית שותפה חברת Verizon Wireless, והיא מממנת את הרצת הניסיון שלה בבתי ספר בחמישה מחוזות במדינה. המפקח על החינוך בדרום קרוליינה, ג'ים רקס, אומר שתפקיד המורים בתכנית קריטי וכי הם הגורם שבכוחו לסייע במיגור תופעות אלה.



אוניברסיטת תל-אביב

בית הספר לחינוך ע"ש קונסטנטינר החוג למדיניות ומינהל בחינוך

אחזור חזיקי

לימודי M.A.

במינהל ומנהיגות בחינוך
תכנית Executive מרוכזת בשנה אחת

התכנית המובילה בישראל!
למעלה ממחצית מבוגריה כבר השתלבו בתפקידי ניהול!

עוצמות התכנית:

- איכות אקדמית וניסיון של 25 שנים
- תנאי לימוד ייחודיים כולל ליווי ותמיכה אישית
- הכשרה מואצת וממוקדת בתחומי הניהול והארגון
- הלימודים מרוכזים בחמישי מהצהריים ובשישי לפני הצהריים
- רשת חברתית מתפתחת של מנהלים ובכירים בחינוך

להרשמה ולפרטים: 6405497, 03-6405453, מירי, רותם
mirika@post.tau.ac.il
www.education.tau.ac.il/exec/

מדברי בוגרינו:
"אדובר בתכנית לימודים בצל
השפעה מרהיבה, לא רק על תפקידי
החינוכיים אלא על כל חיי..."





בארב אלברטיז, בת 35, מחנכת בבית הספר הציבורי "ווסטווד", בעיר המילטון שבאונטריו, קנדה

משתכרים מעל ומעבר ומקבלים יותר מדי חופשות".

בעיות במערכת החינוך: "12 שנות הלימוד בחינוך הציבורי הן בחינם, הודות למסים הגבוהים שאנחנו משלמים, וזה כולל ספרים ומחברות ושאר אביזרים בסיסיים. אבל תקציב הוא בעיה מרכזית, במיוחד כשזה מגיע לילדים בעלי צרכים מיוחדים. לימדתי בחינוך המיוחד במשך ארבע שנים, וכיום, תשע שנים מאוחר יותר, נסגרו הרבה מאוד כיתות לימוד ששירתו ילדים בעלי קשיים. בכיתות הרגילות לומדים הרבה תלמידים עם צרכים מיוחדים, שלא מקבלים תמיכה מספקת. חלקם מהגרים חדשים עם רמת אנגלית די עלובה. הכיתות, כיום, עמוסות וצפופות יותר, עם מחסור גדול בעזרים חינוכיים. כשאתה מורה יחיד עם 25 תלמידים, ועשרה מהם עם בעיות למידה בדרגה כזאת או אחרת ועוד חמישה עם קשיי שפה, זה לא פשוט להשביע את רצון כולם. החינוך הפרטי יקר מאוד והכיתות שם קטנות ומצוידות בכל טוב.

אנקדוטה: לאחר 12 שנות הוראה אין לי סיפור אחד מיוחד או יוצא דופן לספר. כל יום הוא חגיגה והנאה גדולה בשבילי, אבל דבר אחד קצת מוזר וחוזר על עצמו - בכל שנה אני חייבת להזכיר להורים שממחשות נייר הן משהו שהילדים חייבים להביא מהבית, שביית הספר לא יכול לממן אותן".

ומאתגרת".
אוהבת בעבודה: "את הקשר שנוצר עם ילדים, הצפייה כיצד הם גדלים שכלית ורגשית, רגעי ההבנה שלהם - אם זה פתרון בעיה מתמטית או אמפטיה לחבר, כל אלה דברים שמרגשים אותי וגורמים לי לצחוק ולחייך יום יום".
שונאת בעבודה: "את הניירת ואת שימת הדגש על השגת הסטנדרטים. ילדים אינם סטנדרטים ולא הוגן למדוד אותם כך. הישג לאחד אינו אותו דבר לאחר. תפקידי לעזור לתלמיד להשתפר ביחס לעצמו, ולא להשתפר על פי מתכונת אחידה".
היחס למורים: "זו שאלה קשה. הרבה מעריכים את העבודה המאתגרת שלנו, אבל ישנם כמובן אחרים שחושבים שאנחנו שוטף".

משגיחה בתורי על התלמידים בהפסקות, ולפעמים מספיקה אפילו לאכול ולשתות משהו. לא תמיד. מומחיות נוספת שפיתחתי היא שדית ספריית בית הספר והספרייה העירונית, כדי להביא כמה שיותר חומרי קריאה הקשורים לנושא הנלמד וכך לעורר ולעודד ככל האפשר את סקרנותם של התלמידים.
שכר: "עבור משרה מלאה מדובר בכ־70 אלף דולר בשנה".
חופשות והשתלמויות: "אנחנו נחים תשעה שבועות בקיץ, שבועיים בדצמבר ושבוע במרס. בית הספר וארגון המורים מציעים השתלמויות באופן שוטף".
מדוע בחרת בהוראה? "תמיד נהניתי לעבוד עם ילדים. זו עבודה מתגמלת, מעניינת

ניסיון: "12 שנים, חלקן בחינוך מיוחד".
מלמדת: "בני תשע-עשר, בבית ספר ציבורי".
בכיתה: "25 תלמידים. בבתי הספר החדשים יש מחשבים בכל כיתה, גישה לאינטרנט ולוחות חכמים, שהם בעצם מסכי מגע ענקיים. בבית הספר שלנו, שנבנה ב־1964, יש בכל כיתה שני שקעי חשמל שלא עוזרים במיוחד לקידום טכנולוגי. אבל יש לי לוח שחור וגיר ושולחנות וכיסאות, שפעם בחודש אני מארגנת מחדש את סדר הישיבה בהם לפי נושא הלימוד וטובת התלמידים".
שעות עבודה: "35 בשבוע".
התחייבויות נוספות: "אני מעבירה חוג לדרמה, יושבת במועצת ההורים, מארגנת תרומות,



בואו להשתתף בסדנאות של מכון מופ"ת

החלטות שמעציבות, החלטות שמעצבות - קבלת החלטות בעידן מורכב

הסדנה מבוססת על התפיסה הגורסת, ש-365 ימים בשנה אנו מקבלים החלטות. לעתים כאלה, המקרבות או מרחיקות אותנו מהצלחה. בעידן הדינמי-כאוטי-תחרותי של ימינו, כל החלטה קטנה כגדולה מקבלת נפח ומשמעות כמעט דרמטית. המורה זקוק כיום יותר מאי-פעם ל"ארגז כלים", למפה קוגניטיבית ולסדרת פתרונות לבעיות שונות ומשונות, לצורך התמודדות עם תהליכי קבלת החלטות.

היקף: שישה מפגשים

מועד: ימי רביעי, בין השעות 9:30-13:15, החל מה-3 במרס

עלות: 400 ש"ח (הכוללים 100 ₪ דמי הרשמה)

מרכזת: ד"ר גלית בן-ישראל, מרצה בבית הספר לחברה וממשל במכללה האקדמית בית ברל.

קורס מנחים בקלפים מטפוריים השלכתיים

קלפים מטפוריים הם כלי נוסף ב"ארגז הכלים" של מורים, יועצים, מנחים, מחנכים ומטפלים. הקלפים משתלבים במגוון שיטות של ייעוץ וטיפול המתאימים לעבודה עם ילדים, מתבגרים ומבוגרים, ומשמשים לטיפול פרטני, זוגי, משפחתי וקבוצתי. ככלי השלכתי הם מסייעים להביע מחשבות, רגשות, מצוקות וקשיים ולחפש דרכי פתרון והתמודדות אלטרנטיביות.

היקף: עשרה מפגשים

מועד: ימי ראשון, בין השעות 9:30-14:30, החל מה-11 באפריל

עלות: 650 ₪ (הכוללים 100 ₪ דמי הרשמה)

מרכזת: רעיה צור, מנחה בכירה במכון נורד, מנחת קבוצות מוסמכת ומנחת דרמה במשרד החינוך ובמכללת אורנים.

כתיבת סיפורי ילדים בליווי איורים - מפגש עם סופרת

סדנת כתיבה, שבה יעבדו משתתפיה על סיפור לילדים פרי עטם, בעבודה יחידנית וקבוצתית, תוך כדי מפגש עם יצירות ספרות קלאסיות ומודרניות. במהלך הסדנה ייבחנו ההבדלים בין כתיבה לילדים וכתיבה למבוגרים, כמו גם ההבדלים בין כתיבה לילדים בגילאים שונים. נוסף על כך, תיבדק מערכת היחסים שבין הטקסט המילולי לבין הטקסט הציורי בספרי ילדים מאוירים, ההבחנה בין סגנונות איור שונים, ההבחנה בין טקסט מחורז, חצי מחורז, דיבורי או פיוטי.

היקף: עשרה מפגשים

מועד: ימי שלישי, בין השעות 14:00-19:00, החל מה-27 באפריל

עלות: 650 ₪ (הכוללים 100 ₪ דמי הרשמה)

מרכזת: מירי רוזובסקי, סופרת ותסריטאית. ספרי הילדים שלה "מיצי", "ילדה עם כנפיים" ו"רוני מקרוני", היו לרבי-מכר וזכו לשבחי הביקורת. כתבה גם סדרות דרמה לילדים ל"ערוץ הילדים" ול"טלעד".

הסדנאות יתקיימו במכון מופ"ת, רח' שושנה פרסיץ 15, קריית החינוך תל אביב

הרשמה בטלפון: 03-6901426/416

הסדנאות באתר מכון מופ"ת: www.mofet.macam.ac.il/sadnaot

נשמח לראות אתכם!



מצלם את החורף

מייק הולנגשד, תושב נברסקה, ארצות הברית, מעלה לאתר שלו תמונות חורפיות מאוד. באמצע שנות התשעים, לאחר שנפלט מלימודיו בעוד קולג' (מכיוון שלא ידע, לדבריו, מה הוא בעצם רוצה לעשות בחיים), התחיל לצלם את נפלאות הטבע, וב-1999 התחיל לרדוף אחרי סופות ולתעדן. באתר "אייציבות קיצונית" הוא מציג גלריה של צילומיו, קטעי וידאו ממרדפיו ותיאורים קצרים של עלילותיו. מהפנט ומקפא.

www.extremestability.com

מזיעים

"מזיעים" הוא אתר ייחודי המאפשר לחובבי ספורט מכל הסוגים לקבל מידע מדויק על כל אירועי הספורט - המקצועניים והחובבניים - שמתקיימים בישראל בכל יום ובכל מקום. מנוע החיפוש מאפשר לאתר אירוע ספורט על פי הענף הרצוי, על פי מקום מגורים, מועד האירוע, מיקומו ודרכי ההגעה אליו. יעיל ומועיל.

www.mezim.co.il



בחסות אל ג'זירה

ערוץ הטלוויזיה אל ג'זירה לילדים הקים פורטל חינוכי ראשון בערבית (Taalam.TV). ברוח חזונה, המבקש להעשיר את חיי הצופים הצעירים בתכניות איכותיות ותוכני מולטימדיה, הקימה הרשת אתר המציע למורים דרכים מגוונות להעשרת ההוראה: מערכי שיעור, גלריית תמונות, עזרים גרפיים וגם קטעי וידאו חינוכיים מתכניות הערוץ בווי-אודי (וידאו על פי דרישה).

www.taalam.tv

מדרש תמונה

אתר של קרן תל"י (תגבור לימודי יהדות) מציע אוסף אמנות ממוחשב בנושאים מקראיים ויהודיים. מורים להיסטוריה, תנ"ך ואמנות יכולים להשתמש במנוע החיפוש וגם לסייר באתר לפי הגדרת נושא, תקופה, אמן, חומרים וספרים. לרשות הגולשים עומד גם מאגר של קורות חיים, מאמרים, קטעי מקורות, הפניות לספרי עזר והצעות פדגוגיות לשימוש בחומרים אלה במסגרות חינוכיות. מרשים.

www.tali-virtualmidrash.org.il



בחסות הטלוויזיה הציבורית

רשת הטלוויזיה הציבורית בארצות הברית (PBS) מציעה למורים מאגר מקורות וחומרי לימוד לתלמידי בתי ספר - מערכי שיעור (על רעידת האדמה בהאיטי, למשל), פעילויות מגוונות, משחקים אינטראקטיביים ואפשרויות לצפייה בווידאו על פי דרישה. הרשת מציעה למורים גם יותר מ-130 קורסים מקוונים להתפתחות מקצועית ופורומים לניהול קשרים מקצועיים.

www.pbs.org/teachers



מכון שכטר למדעי היהדות

תואר שני ביהדות זה שכטר.

היתרונות שלנו

<קמפוס חדש ומרווח, הגעה נוחה וחניה בשפע
<יום לימודים מרוכז במשך שנתיים או שלוש
<מלגה ייחודית לשנת הלימודים הראשונה*
<מלגה מיוחדת למסיימי תואר ראשון בהצטיינות*
<מלגה מיוחדת לעובדי הוראה בעיירות פיתוח*
<הלימודים במכון שכטר מוכרים לצורכי גמולים מקצועיים על ידי משרד החינוך
<ניתן לשמוע קורסים בודדים במעמד של שומע חופשי לצורך גמול השתלמות
*תקף לשנת הלימודים הקרובה בכפוף לתקנון

<מכון שכטר למדעי היהדות הנו מוסד אקדמי ישראלי המוכר ע"י המועצה להשכלה גבוהה.



שנת לימודים חדשה, מלגה ו...
קמפוס חדש!

ניתן להירשם ללימודים גם באתר המכון:

www.schechter.ac.il academia@schechter.ac.il

מכון שכטר למדעי היהדות - ע"ר / אברהם גרנות 4, ירושלים (מאחורי מוזיאון ישראל) / טל: 7800700-074, פקס: 7800700-02

התחומים שלנו

14 תחומי לימוד במסגרת תואר שני במדעי היהדות:
<חדש ספרות עברית ויהודית
<מקרא
<תלמוד והלכה
<מדרש ואגדה
<מחשבת ישראל
<תולדות עם ישראל
<לימודי ארץ ישראל: תרבות ומרחב
<יהדות זמננו
<לימודי האשה והיהדות
<האמנויות ביהדות
<יהדות ספרד וארצות האסלאם
<חינוך יהודי
<חינוך חברתי
<לימודי משפחה וקהילה



בדוק את זכאותך עכשיו! 7800700-074

אורנים. המקום לאנשים כמוך.

יום פתוח | 5.3.10

09:00-12:00 - בית 42
פטור מדמי הרשמה באירוע

הפקולטה ללימודים מתקדמים ביה"ס ללימודי מוסמך: לימודי תואר שני M.Ed.

- ◀ התכנית להוראת המדעים בביה"ס העל-יסודי בהתמחויות*: מתמטיקה, פיזיקה, ביולוגיה, מדע וטכנולוגיה לבעלי תואר ראשון בתחומים אלה. **מוכר למלגות של משרד המדע.**
- ◀ התכנית לייעוץ חינוכי - דרך המלך לתואר שני ולתעודת הוראה לבעלי תואר ראשון בייעוץ חינוכי, חינוך מיוחד, חינוך לגיל הרך, חינוך, עבודה סוציאלית ופסיכולוגיה. מגמה לייעוץ בגיל הרך/הכנה לטיפול זוגי ומשפחתי.
- ◀ התכנית לחינוך והוראה לתלמידים בהדרה (בסיכון) תכנית ארצית ייחודית לפיתוח תחום דעת מקצועי חדש במערכת החינוך. לבעלי תואר ראשון בתחומי חינוך והוראה. נדרש ניסיון בעבודה עם תלמידים בהדרה ובסיכון. מגמות: הדרה בגיל הרך/מגמה לפדגוגיה מותאמת.
- ◀ מנהיגות בחינוך - תואר שני בניהול וארגון מערכות חינוך* בהתמחויות: ניהול בית ספר/הערכה ופיתוח פדגוגי לבעלי תואר ראשון עם ניסיון מוכח של חמש שנים במערכת החינוך.

ויקוני

* בהיתר התל"ג



מרכז מידע והרשמה:

www.ornanim.ac.il | 1-800-30-10-80

המכללה האקדמית לחינוך
אורנים
חינוך. מנהיגות. עתיד.

מבחני מיצ"ב (מדר יעילות וצמיחה בית ספרית) הם חלק ממגמה עולמית של התרחבות השימוש במדרים חינוכיים כמותיים שמטרתם לעקוב אחר הישגים לימודיים ולבחון אם הישגים אלה עומדים בסטנדרטים שנקבעו. ההיגיון שביסוד מבחנים אלה הוא שבתי ספר ומערכות חינוך צריכים להיבחן על סמך ביצועיהם כפי שנבחנים ארגונים ומערכות אחרות, הן במגזר הפרטי והן במגזר הציבורי.

תלמידים החלו להיבחן במבחני מיצ"ב מ־2002. מ־2006 מבצעת אותם ראמ"ה (הרשות הארצית למדידה והערכה בחינוך). המבחנים מועברים בכיתות ב', ה' ו־ח' ובודקים ארבעה תחומי ידע: שפת אם (עברית או ערבית), אנגלית, חשבון ומדע וטכנולוגיה. בנוסף מועברים שאלונים העוסקים באקלים הלימודי בבית הספר ובסביבה הפדגוגית. במאמר זה ברצוני לדרון בהשפעה שיש למבחנים דוגמת מיצ"ב (המכונים מבחנים סטנדרטיים) על בתי הספר. אעשה זאת באמצעות סקירה קצרה של ספרות מחקרית עדכנית ובאמצעות כמה דוגמאות מבתי ספר בישראל. בחלקו האחרון של המאמר אבקש להעלות את השאלה אם ההשקעה הכספית הגבוהה במבחני המיצ"ב מצדיקה את עצמה ואם אפשר להציע חלופות טובות יותר להפקת ידע על מערכת החינוך בישראל.

נבחנים יותר, לומדים פחות

מטרת מבחני המיצ"ב היא לאפשר לבית הספר בקרה על תהליכים לימודיים ועל רמת ההישגים של תלמידיו בהשוואה לתלמידים אחרים בארץ. אולם מחקרים רבים שנערכו בשנים האחרונות בארצות הברית מראים כי למבחנים סטנדרטיים יש שורה של השפעות שליליות על התנהלות בתי הספר.

בשנת 2002 נחקק בארצות הברית החוק "אף ילד לא נשאר מאחור" (No Child Left Behind). מטרת החוק הייתה לקדם את רמת השכלתם של תלמידים משכבות אוכלוסייה חלשות, וכך לצמצם את הפערים ההשכלתיים, הגבוהים מאוד בארצות הברית. הדרך שנבחרה לקדם את המהלך היא שימוש נרחב במבחנים סטנדרטיים שאמורים לברוק אם תלמידים עומדים בדרישות מינימליות של ידע בהתאם לכיתה שלהם ואם בתי ספר מציגים התקדמות משנה לשנה בעמידה ביעדים אלו.

מאז נכנס החוק לתוקפו מתנהל ויכוח ער בקהילת חוקרי החינוך האמריקנים על השאלה אם ההישגים אכן השתפרו בעקבות הפעלת המדינית החדשה. תומכי הגישה מציגים נתונים המצביעים על שיפור קטן בהישגים. מתנגדי הגישה טוענים שזה שיפור זניח יחסית, ובכל מקרה מדירתו איננה מהימנה.

פרופסור דיוויד ברלינר, אחד מחוקרי החינוך הבכירים בארצות הברית, הציג נתון פרדוקסלי המראה שעלייה בהישגים במבחנים הסטנדרטיים אינה מעידה בהכרח על למידה טובה יותר, ולא זו בלבד אלא שהיא אף עלולה להעיר על למידה מועטה יותר. אחת הדרכים הפשוטות ביותר שבעזרתן יכולים בתי ספר להעלות את ציוני התלמידים היא לימוד אינטנסיבי יותר של החומר הכלכל במבחן ותרגול רב יותר.

האם מבחני המיצ"ב טובים או רעים למערכת החינוך שלנו?

תעשיית מבחני המיצ"ב

לוחצת חזק על מנהלים,

מורים ותלמידים בבתי הספר

היסודיים ומייצרת... מה

בדיוק? באמריקה, המדינה

שאנו רוצים להידמות לה, היא

גרמה לפשיטת רגל חינוכית

יריב פניגר

למעשה מדובר בהשקעת זמן רב יותר בכמות קטנה יותר של חומר לימודים. בדרך כלל הדבר נעשה על חשבון מקצועות לימוד אחרים או אפילו על חשבון נושאים אחרים (שאינם נכללים במבחן) מתוך אותו מקצוע. כך, באמצעות לימוד ושינון של חומרי הבחינה יכול בית הספר להעלות את ציוני תלמידיו גם אם בפועל רכשו התלמידים פחות ידע. מחקרים של ברלינר ושל חוקרים אחרים מראים שמדיניות זו נפוצה מאוד בבתי ספר בארצות הברית. יתר על כן, המדיניות נפוצה במיוחד בבתי ספר המשרתים אוכלוסיות חלשות יותר, משום שמוטל עליהם לחץ גדול יותר להוכיח שיפור בהישגים. התוצאה היא שתלמידים משכבות מבוססות ממשיכים ליהנות מתכניות לימודים מגוונות יותר, ואילו תלמידים משכבות חלשות נאלצים לחזור ולשנן נושאי לימוד מוגבלים הכלולים בבחינה.

איני יודע עד כמה התופעה של הכנה אינטנסיבית של תלמידים למבחני מיצ"ב נפוצה גם בישראל, אולם אין ספק שהיא קיימת. באתר של ראמ"ה מופיעה התייחסות לתופעות שליליות של מבחני המיצ"ב, ואחת מהן מוגדרת "הסטת משאבים (ומן לימוד וכוח הוראה) על חשבון נושאים אחרים". עדות נוספות לכך שתופעה זו אינה נדירה במיוחד היא מגוון אתרי האינטרנט המציעים חומרי הכנה לקראת בחינות מיצ"ב. חיפוש מהיר ברשת מגלה הן אתרים של חברות מסחריות והן אתרים של בתי ספר, רשתות חינוך וארגונים למיניהם המציעים חומרים וערכות לימוד לצורך הכנה למבחן.

מעדויות שאספתי בבתי ספר עולים דיווחים מגוונים על הזמן והמשאבים המוקדשים להכנה למיצ"ב. כך למשל, סטודנטית אשר שימשה סייעת בבית ספר סיפרה כי לפני המיצ"ב קיבלה הנחיה לעבוד עם התלמידים אשר קיבלו ממנה עזרה פרטנית רק על החומר שהם אמורים להיבחן עליו במבחן הקרוב. דוגמה זו ממחישה היטב את הפרדוקס שברלינר כתב עליו. אותם תלמידים למדו פחות חומר, אולם נראה שהישגיהם במבחן היו גבוהים מהציונים שהיו מקבלים בלא הכנה אינטנסיבית.

פשיטת רגל מוסרית

ההכנה למבחני המיצ"ב אינה פוגעת רק בתכנית הלימודים, היא גם מערערת את היסודות שעליהם בנוי המבחן. מכיוון שאין לנו כל אפשרות לדעת אילו תלמידים ואילו בתי ספר השקיעו בהתכוננות למבחן ואילו לא, איננו יכולים לדעת מה מידת ההשפעה שיש להכנה זו על התוצאות. ניקח לדוגמה בית ספר שלא ערך הכנה לקראת הבחינות ובית ספר שכן התכוון. מה המשמעות של השוואת הציונים בין שני בתי הספר? האם תוצאה טובה יותר של בית ספר אחד על פני האחר מעידה שבבית ספר זה התהליכים הפדגוגיים טובים יותר וההוראה אפקטיבית יותר? או אולי התלמידים בבית ספר זה עברו הכנה יעילה יותר למבחן? ההכנה למבחנים פוגעת, למעשה, בתוקף המחקרי של תוצאותיהם.

בספר שפורסם ב־2007 מציגים פרופ' ברלינר ושותפתו למחקר פרופ' שרון ניקולס דוגמאות להתנהלות בעייתית עוד יותר של בתי ספר שניסו לשפר את הישגי תלמידיהם. מהעדויות שהם מציגים עולה שבתי ספר רבים נוקטים שיטות של הונאה כדי לעמוד ביעדים שהוצבו

להם. אחת התופעות הנפוצות ביותר בהקשר זה היא הוצאת תלמידים חלשים מהבחינה. תלמידים כאלה מתבקשים שלא להגיע לבית הספר ביום הבחינה או מקבלים פעילויות חלופיות המנועות מהם להיבחן. דרך נוספת היא עזרה לתלמידים במהלך הבחינה, אם באמצעות רמזים ואם באמצעות מתן תשובות ישירות.

הספר מביא דיווח מעניין על מקרה שבית ספר מנע מתלמידים לגשת למבחנים המיועדים לאיתור מחוננים כדי למנוע מהם לעבור, יחד עם הישגיהם הגבוהים במיוחד, לבית ספר אחר. לטענתם של ברלינר וניקולס לא רק תלמידים, מורים ובתי ספר שותפים להונאה, אלא גם רשויות מקומיות ואף מדינות פדרליות.

מכיוון שתופעות כאלה אינן מרווחות במסדר קשה מאוד לעמוד על היקפן. אין ספק, עם זאת, שתופעות כאלה פוגעות בתוקף המחקרי של המבחנים הסטנדרטיים. הסיבה היא שאם איננו יודעים, כאמור, היכן ובאיזה היקף מתבצעות פעולות של הונאה בבחינות, איננו יכולים לדעת אם אפשר לפרש את תוצאות המבחנים כפשוטן. השאלה היא אם השוואה בין בתי ספר מעידה על יתרון חינוכי לבית ספר אחד על פני האחר או על היקף ההונאה בכל אחד מבתי הספר.

פגיעה חמורה לא פחות במערכת החינוך נעוצה במסר שפעולות כאלה מעבירות לתלמידים. תלמידים הנחשפים לדרכי פעולה כאלה לומדים שזו דרכו של עולם, ואם לבית הספר מותר לפעול כך, זו כנראה הנורמה המקובלת בחברה. ניקולס וברלינר מדברים בספרם על פשיטת רגל מוסרית של מערכת החינוך האמריקנית בעקבות ריבוי התופעות של הונאה בבחינות. מורים אשר מנסים להתנגד להתנהלות הלא התקינה של בית הספר נאלצים להתמודד עם יחס עוין מצד הנהלה ואף עם איומים על המשך העסקתם.

נכון לעכשיו איני יודע מהו היקף ההונאה בבחינות המיצ"ב בישראל. ההבדל העיקרי בין המבחנים הסטנדרטיים בארצות הברית למבחני המיצ"ב בישראל הוא מידת הלחץ המופעלת על בתי הספר. בית ספר אמריקני שאינו עומד ביעדים שהוצבו לו להתקדמות שנתית עלול להיסגר או ניהולו עלול לעבור לגורם אחר. התמריץ לרמות במקרה זה גדול במיוחד. בישראל, לעומת זאת, אין למבחני המיצ"ב השלכות ישירות על התלמידים, המורים וצוות הניהול של בתי הספר, אולם הטבע האנושי דומה בכל מקום. כאשר בני אדם נמצאים במצב תחרותי הם פועלים בהתאם. חשוב לבתי ספר להציג תוצאות טובות גם בלא תגמולים ועונשים על סמך ההישגים, ולכן יש חשש סביר שהם יפעלו גם בדרכים שאינן ישרות. ואכן, יש אינדיקציות שגם בישראל בתי הספר מנסים להשפיע על הישגיהם במבחני המיצ"ב בדרכים לא כשרות. כך למשל, באתר של ראמ"ה מצוין כי הרחקת תלמידים חלשים מהמבחן היא אחת התופעות השליליות שנמצאו במבחני המיצ"ב.

עדויות שקיבלתי מאנשים אשר עוברים או עברו במערכת החינוך מחזקות את החשש שתופעת ההונאה בבחינות המיצ"ב נרחבת למדי. חשוב לי להדגיש שעדויות אלו מגיעות מכל מגזרי הלימוד (ממלכתי, ממלכתית־דתי וערבי), ואינן מאפיינות מגזר כזה או אחר. הדיווחים נוגעים לעזרה לתלמידים במהלך המבחן ואף לכתיבת התשובות על הלוח. במקרה מסוים אף סופר לי כי מורות לקחו את טופסי המבחן ◄

^[1] ד"ר יריב פניגר הוא מרצה וחוקר במחלקה לחינוך של אוניברסיטת בן־גוריון בנגב

ותיקנו אותם לפני העברתם לבוחנים. קיבלתי דיווחים על תלמידים שהתבקשו להיות "תצפיתנים" ולהתריע על הגעת משגיחים לכיתות. במקרים אחרים ניסו משגיחים להתערב ולמנוע העתקות או העברת ידע מהמורים לתלמידים, אולם זכו להתעלמות מוחלטת. מורים שניסו למחות על התנהלות זו בפני מנהליהם הוזהרו לכל ינסו להתערב בנעשה. מדיווחים שקיבלתי עולה שלא מדובר ביוזמות מקומיות של מורים אלא במדיניות של הנהלות בתי ספר מסוימים. עדויות אלו אינן מדרגם מייצג של הנעשה במערכת החינוך, אולם הן חמורות דייך גם אם אינן אופייניות לכל בתי הספר במדינה. נשאלת השאלה אם שיפור הפיקוח על הבחינות יכול לשנות תמונת מצב זו. אינני חושב כך. כאמור, ההונאה אינה פעולה חד־פעמית של מורה כזה או אחר אלא מדיניות מכוונת של בית הספר. אפשר, לכן, להניח כי בית הספר יוכל למצוא פרצות גם בפיקוח הדוק יותר. צריך גם לזכור שהעסקת משגיחים רבים יותר תייקר מאוד את ביצוע מבחני המיצ"ב. לא בטוח שאפשר וכדאי להשקיע משאבים נוספים.

האם ההשקעה מוצדקת?

מהי, אם כן, ההשפעה של מבחני המיצ"ב על מערכת החינוך בישראל? את התשובה נחלק לשני היבטים עיקריים. ההיבט הראשון הוא התנהלות בתי הספר לקראת מבחני המיצ"ב ובמהלכם. הניסיון האמריקני והעדויות שהצגתי מִישראל מלמדים כי הפעלתם של מבחנים סטנדרטיים יוצרת סדרה של השפעות שליליות על בתי הספר, החל בהכנת תלמידים למבחן על חשבון לימודים סדירים וכלה בשיטות שונות של הונאה ופגיעה בטוהר המידות של המערכת. השאלה המרכזית שצריכה להישאל בהקשר זה היא מהו ההיקף של תופעות אלו. אם תופעות אלו זניחות בהיקפן או ניתנות לצמצום במידה ניכרת באמצעות פיקוח הדוק יותר, הרי שהשפעתן על המערכת קטנה. לעומת זאת אם התופעות נפוצות למדי הן פוגעות גם בתוקף המבחנים (ובכך הופכות אותם ללא משמעותיים) וגם בנורמות המונחלות לתלמידים. נכון לרגע זה אין לי דרך לענות על השאלה, ואני ממשיך לחקור את הנושא מתוך שאיפה לברר את המצב לאשורו. מסיבה זו אני מעוניין להגיע לכמה שיותר אנשים ובתי ספר במערכת החינוך כדי לקבל אינדיקציות מהימנות ומקיפות ככל האפשר. קריאת הספרות המחקרית מארצות הברית מעלה אצלי חשש שהמצב אצלנו איננו שונה מאוד מהנעשה שם.

ההיבט השני של השפעת בחינות המיצ"ב על מערכת החינוך הוא מה בתי הספר עושים עם הנתונים שהם מקבלים מראמ"ה בכל שנה. בתי ספר רבים מינו רכז הערכה בית ספרי בעידודו של משרד החינוך, המעוניין לקדם את הנושא. תפקידו של רכז ההערכה, על פי משרד החינוך, הוא "להוביל להטמעתה של תרבות ההערכה הבית ספרית בשיתוף בעלי תפקידים אחרים בצוות בית הספר ובכפיפות למנהל בית הספר". על פי האתר של ראמ"ה, אחד מתפקידיו של רכז ההערכה הבית ספרי הוא "סיוע במתן פרשנות ובהפקת תועלת מנתוני הערכה שנאספו

ככלים חיצוניים (למשל, מבחני המיצ"ב החיצוניים והפנימיים, בחינות בגרות)". נשאלת, אם כן, השאלה אם בפועל מתרחשים בבתי הספר תהליכים של לימוד והפקת לקחים על סמך תוצאות מבחני המיצ"ב. שאלה חשובה לא פחות היא כיצד מבוצעים תהליכים אלו. מכיוון שאנו יודעים שהישגים חינוכיים מושפעים מגורמים רבים שהם חיצוניים לבית הספר (למשל השכלת ההורים), לא ברור כיצד אפשר לבצע תהליך של הפקת לקחים בלי נתונים כאלה. אם, למשל, בבית ספר מסוים התקבלו תוצאות נמוכות ביחס לבתי ספר אחרים, האם הרבר מוכיח בהכרח שבית הספר נכשל בתפקידו? אולי בית הספר רווקא עשה עבודה מצוינת ביחס לנקודת המוצא של התלמידים.

כדי לענות בצורה טובה על שאלות כאלה יש צורך בנתונים מפורטים הרבה יותר מהנתונים שמקבלים בתי הספר, גם אם נצא מההנחה (שאינה ברורה מאליה) שהנתונים תקפים ומהימנים.

לסיים, ברצוני להעלות לדיון שאלה רחבה יותר. מדינת ישראל משקיעה כיום סכומי כסף גדולים מאוד במבחני המיצ"ב. מנתונים שהתפרסמו בעיתון "גלובס" עולה שחברת טלדור, אשר זכתה במכרז להפעלת חלק ממערך המיצ"ב, קיבלה סכום של 51 מיליון ש"ח עבור שלוש שנים. מובן שהעלות המלאה של מבחני המיצ"ב גבוהה בהרבה מכיוון שמעורבים בהם עוד גורמים. לטעמי, אנו צריכים לשאול את עצמנו אם ההשקעה מוצדקת. התשובה לכך תהיה חיובית אם אכן נשתכנע שהמיצ"ב תורם ידע חשוב לבתי הספר, למקבלי ההחלטות במשרד החינוך ולחוקרים באקדמיה. כמי שעוסק במחקר במדיניות חינוך, לא השתכנעתי עד כה שלמיצ"ב אכן יש תרומה כזאת.

בהשוואה למדינות מערביות אחרות, ישראל מפגרת מאוד באיסוף נתונים לצורך פיתוח ידע שעשוי לתרום לשיפור מערכת החינוך. הקמתה של ראמ"ה הייתה צעד חשוב קדימה בנושא של איסוף נתונים על בתי ספר ותלמידים בישראל. אך כלל לא ברור אם הפרויקט המרכזי שראמ"ה עוסקת בו, מבחני המיצ"ב, אכן מקדם במידה ניכרת את הידע שלנו על מערכת החינוך הישראלית.

כאמור, במבחני המיצ"ב מושקעים משאבים גדולים מאוד שהיו יכולים אולי להניב תשואה מחקרית גדולה יותר בסוג אחר של איסוף נתונים. לטעמי, מה שנחוץ לנו הוא מערך איסוף נתוני אורך שמטרתו מחקר על תהליכים במערכת החינוך. מערכי איסוף נתונים כאלה קיימים היום ברוב המדינות המפותחות. מכיוון שמערך כזה מבוסס על דגימה ולא על המערכת כולה, הוא זול ויעיל יותר ממבחני המיצ"ב. בניגוד למיצ"ב, במחקר מסוג זה בתי הספר אינם מוצאים את עצמם כמצב תחרותי שמגדיל את הסיכוי ללימוד אינטנסיבי לקראת הבחינה ולהונאות שונות במהלך המבחן. לעומת זאת איכות הידע המתקבל מסוג כזה של מחקר גבוהה בהרבה מאיכות הידע המתקבלת במיצ"ב. ידע כזה יכול להוות בסיס למחקר איכותי ולהחלטות המבוססות על הבנה מעמיקה יותר של מערכת החינוך הישראלית. ■

אשמח לקבל תגובות למאמר זה וכן דיווחים על התנסות אישית עם מבחני המיצ"ב: fenigery@bgu.ac.il

"בחינות לא יכולות לשפר שום דבר"

לא רק שתוצאות מבחני המיצ"ב אינן מלמדות דבר על רמתם האובייקטיבית של תלמידי ישראל, מנהלי בתי הספר אינם יודעים אין להשתמש בהן. כך הפכו מבחני המיצ"ב לפיל הלבן של מערכת החינוך

איילת פישביין



פרופ' מיכל בלר:

"כל עוד אין סטנדרטים תקינים, כלומר מה חייב כל ילד לדעת... המיצ"ב לא יכול לאתר את מצב בית הספר ביחס לסטנדרט אלא ביחס לבתי ספר אחרים ברמתו"

מבחני המיצ"ב (מדרי יעילות וצמיחה בית ספרית) – מעין בחינות בגרות של בתי הספר היסודיים בישראל – הונהגו לפני כשמונה שנים, כשלימוד לבנת הייתה שרת החינוך. המבחנים היו אמורים לדרג את בתי הספר לפי הישגיהם, והתוצאות היו אמורות להתפרסם כדי לאפשר להורים לבחור בית ספר מתאים לילדיהם. עם הזמן נשכחה הכוונה להנהיג בחירת הורים, ובלחץ המורים הוחלט גם להימנע מפרסום תוצאות המבחנים ברמת בתי הספר. את הניסיון להפוך את המיצ"ב לכלי שיעזור לבתי הספר להשתפר אי־אפשר להגדיר בינתיים כהצלחה, אם לרבר בנימוס. לכן הגיוני לשאול מדוע בעצם עושים את מבחני המיצ"ב.

"המערכת לוחצת לקיים מבחנים", מודה פרופ' מיכל בלר, מנכ"לית ראמ"ה (הרשות הארצית למדידה והערכה), הגוף שאחראי למבחני המיצ"ב, למבחנים הבין־לאומיים (פיז"ה, טימס) ובעתיד הקרוב גם למבחני הבגרות. לדבריה, "מערכת החינוך הישראלית היא אחת המערכות הרגישות ביותר למבחנים", בין השאר בגלל הצורך של ראשיה לדעת "איפה הם נמצאים בהשוואה לאחרים". ראשי המערכת רוצים לדעת איפה נמצאת ישראל ביחס למדינות אחרות, ומנהלי בתי הספר רוצים לדעת איפה נמצא בית הספר שלהם ביחס לבתי ספר אחרים.

בלר מרגישה שהקליינטים המידיים של תוצאות המיצ"ב הם קודם כול שר החינוך ומנכ"ל המשרד. "למנכ"ל ולשר אנחנו צריכים להבטיח מהותית שהנתונים אובייקטיביים. אחרי שיש לנו את הנתונים מהמיצ"ב, הפעולה הראשונה שלנו היא לזמן את אנשי המשרד ולדון אתם בלקחים הפרדגוגיים ובשיעורי הבית שהם, אנשי המערכת, הולכים לעשות".

אפשר באמצעות המיצ"ב לאתר בעיה של ביתה או של תלמידים בודדים?

"כל עוד אין סטנדרטים תקינים, כלומר מה חייב כל ילד לדעת, מה האחוז מהידע או מתכנית הלימודים שכל ילד צריך לדעת, המיצ"ב לא יכול לאתר את מצב בית הספר ביחס לסטנדרט אלא ביחס לבתי ספר אחרים ברמתו. ראמ"ה אינה מוכנה לקבוע את הסטנדרטים, זה תפקידה של המזכירות הפדגוגית".

אז מה המשמעות של התקדמות או נסיגה בציוני המיצ"ב? "לצערי העיתונות עושה מדרג סוסים בלתי נסכל מהתוצאות".

אז מה אתם עושים בניידון?

"כדי לתת משמעות להתקדמות או נסיגה בציוני המיצ"ב התמקדנו השנה בכיול דרגות הקושי של המבחן, כך שאחרי קיוזו השונות בקושי יהיה אפשר להשוות את הנתונים בין השנים, לפי שנת בסיס. בגדול, השנה יש שיפור, אבל קטן, ואני מצפה שנראה את השיפור גם במבחנים הבין־לאומיים. אם לא, אני לא אופתע, כי המבחנים הבין־לאומיים אינם מותאמים לתכנית הלימודים בישראל. בגדול, גם אם נתקדם במיקום זה לא אומר הרכה, כי הרכב המתחרים במבחנים הבין־לאומיים משתנה ולכן זה חסר משמעות".

נתקלת בתופעות של ניצול לרעה של תוצאות המבחנים? "היה ראש עירייה שתלה שלט ובו מדרג בתי הספר בעיר לפי תוצאות

המיצ"ב, זה בעיניי שימוש פסול. אנחנו מתנגדים חרימשמעית לפרסום כזה, שנוזק רב מהתועלת. אנחנו בעד מרדירה בשירות הלמידה. ולכן בשנים האחרונות אנחנו משקיעים במרדירה מעצבת, שנועדה לספק נתונים אך ורק לשימוש של בית הספר, למשל מבדק לעולים – שיעזור למנהל להחליט אם התלמיד הגיע לרמת ידע מספקת בעברית כדי להשתלב בהוראה רגילה. שינינו את מתכונת המיצ"ב כך שפעם בשנתיים כל המערכת נבחנת בחינה חיצונית ובשאר השנים בית הספר עצמו יכול לייצר לעצמו דוח מיצ"ב על התקדמותו בנושאים מסוימים. אנחנו גם נתחיל למדוד את האקלים הבית ספרי בעיני התלמידים והמורים, תוך כדי השוואה בין כיתות. המיצ"ב הפנימי פרטני והמורה יכול להפיק ממנו נתונים על כל ילד".

המיצ"ב, מוסיפה בלר, הוא כלי שבאמצעותו אפשר גם "להציף" נושאים, "למשל רכישת שפה ביסודי. הצפנו את הבעיה, פירקנו אותה לנתונים. התוצאה – תכנית לימודים חדשה עם מבדק למורה. זו השקעה שלא היו עושים בלעדינו".

מנהלים טוענים שאינם יודעים מה לעשות עם תוצאות מבחני המיצ"ב.

"פנינו לאבני ראשה (מכון להכשרת מנהלים), כדי שהנושא ייכנס להכשרת מנהלים בתהליך מסודר וכדי שמנהלים ילמדו למה משמש המיצ"ב, איך הם יכולים להשתמש בו ואיך בונים תכנית עבודה על סמך הנתונים. פיתחנו מודל להשתלמויות מורים ב'אופק חדש' לנושא הזה. אנחנו מקדמים את הנושא של רכו הערכה בית ספרי, וזה מעוגן בהסכם עם הסתדרות המורים. אבל עד שזה יחלחל ייקח זמן, כי זה תהליך".

המבכנים שינו לדעתך את המערכת?

"אין כמעט מחקר שמראה כי התערבות מבכנים מסוג מקרו הובילה לשיפור מערכת. בכלל, במחקרי חינוך קשה להראות שהתערבות כלשהי קידמה מערכת, כי קשה לבודד את האפקט שיש להתערבות".

שימוש רע ומזיק

פרופ' דוד נבו, מומחה בתחום ההערכה, הוא מאנשי האקדמיה שניסו ליצור שיח ציבורי על המיצ"ב. הוא התפטר מתפקיד המדען הראשי של משרד החינוך על רקע המחלוקת על טיב המבכנים.

נבו: "ההיסטוריה של המיצ"ב החלה ברעיון שהוא ישמש כלי להפקת משוב עבור משרד החינוך ועבור בתי הספר. דובר על מבחן שיצביע מי באוכלוסייה זקוק לעזרה ומי לא. כדי שזה יקרה היה צריך ללוות את מבחני המיצ"ב בהכשרת מורים ומנהלים שידעו לקרוא את הנתונים ולהשתמש בהם. אבל מה שקרה הוא שמי שהייתה או מנכ"לית משרד החינוך, רונית תירוש, התייחסה אליו לא כאל משוב אלא כשוט שמוגף על מורים ובתי ספר כדי שיתאמצו יותר. ואם לא – התוצאות שלהם יפורסמו בתקשורת. עשו שימוש רע ומזיק בכלי שנועד לספק למורים אמצעי לשיפור".

מה ההבדל?

"אם נותנים מבחן ונוזפים במנהל על מצבו היחסי באזור, המבחן משמש כשוט. אבל אם מלמדים את בית הספר מה המשמעות של התוצאות שנתקבלו ואיך לעבוד אתן, הופכים את המבחן לכלי".

היה אפשר להפוך את תוצאות המיצ"ב לכלי לקידום המערכת?
"קודם כול בעזרת יצירת שקיפות בנוגע למסקנות שהוסקו



פרופ' דוד נבו:

"מי שהייתה אז מנכ"לית משרד החינוך, רונית תירוש, התייחסה אל המיצ"ב לא כאל משוב אלא כשוט שמוגף על מורים ובתי ספר כדי שיתאמצו יותר. ואם לא - התוצאות שלהם יפורסמו בתקשורת"

מהמבכנים. כיום אין שקיפות בעניין תוצאות המיצ"ב. אנחנו לא יודעים כמה בתי ספר השיגו הישגים נמוכים יחסית לקבוצת הדומים להם ומה עשה משרד החינוך כדי לקדם אותם; כמה השקיע בכיתות קטנות, בהנחיית מורים וכדומה. מה שאנחנו כן יודעים זה שמשרד החינוך עשה מבחן שידרבן את המורים לעבוד".

לא שווה את האנרגיה וההשקעה

"מבכנים דוגמת המיצ"ב", מסביר ד"ר חגי קופרמינץ, מרצה בכיר בפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה ומומחה למדידה והערכה חינוכית, "הם מבכנים נורמטיביים ויחסיים, והם לא קשורים לחומר הנלמד, אלא די בעקיפין. מערכת המיצ"ב אוספת נתונים שלא תורמים דבר לתהליך החינוכי. המערכת הזאת אינה שימושית ברמת הכיתה למורה או לתלמיד הספציפי. מה שהיא נותנת זה תמונת מצב מקרו. אלה מבחני הישגים שהאינפורמציה המתקבלת מהם היא ביחס לנורמה כלשהי, שנקבעה מחוץ לבית הספר. כל מה שהמבחן יכול להגיד למנהל זה: אתה טוב או רע יחסית לקבוצה שלך. זה הכול".

אבל גם ראשי מערכת אינם יכולים, לדברי קופרמינץ, לקבל מהמיצ"ב מידע מדויק על נקודות החולשה: "המידע שאפשר להפיק מהמיצב כללי מאוד. זה כמו מדידת חום במערכת הבריאות. ברור שזה לא כלי שהמערכת יכולה לתקן את עצמה לפיו, כי הוא אינו מספיק רגיש. הוא רק יכול לומר 'יש חום או אין חום', אבל את כל הטווח באמצע הוא לא יכול לתת".

למה בכל זאת אפשר להשתמש במבכנים?

"המיצ"ב יכול להצביע על פערים חברתיים ויכול לומר באילו בתי ספר יש פערים. עצם קיומו של מדד חיצוני, אובייקטיבי, שמודד פערים חברתיים, נותן לנושא תוקף ציבורי ומקצועי".

אין למבחן שימושים רלוונטיים אחרים?

"המיצ"ב לא שווה את האנרגיה ואת ההשקעה. עיקר התהליך החינוכי נעשה בכיתות ושם צריך לעבוד על כלי מרדירה והערכה שיעזרו למורים



פרופ' שלמה שרן:

"צריך לזרוק את הפדגוגיה החינוכית הישראלית לפח. חינוך הוא תהליך של למידה, אבל בישראל חינוך הוא תהליך של בחינה"

לעשות את עבודתם. מבחני המיצ"ב בנויים על סטנדרטים, אבל כל נושא הסטנדרטים לא נמצא בתהליך ההוראה. המיצ"ב, כפי שאמרת, בא למדוד חום, אבל בין זה לבין איך לנהל ואיך ללמד אין קשר. אפשר להשתמש במיצ"ב ובסטנדרטים רק כדגלי אזהרה למצבים קיצוניים, לאיתור כישלון או הצלחה יחסית ולא יותר. אם המטרה היא להעצים את המורים ולאפשר להם להתפתח מקצועית, צריכים לתת בידיהם כלים אחרים. למורה לא אכפת מהמיצ"ב. היא צריכה כלים לטפל בתלמידים חלשים, בינוניים וחזקים – כל אחד בהתאם למקום שהוא נמצא בו".

אז למה לדעתך ממשיכים עם המבכנים האלה?

"מבחינה פוליטית ברור למה השר מתמקד במבכנים. הכי קל להראות שיפור במבכנים כאלה ולא באתגרים הפדגוגיים. אלא שהפדגוגיה קורית בין המורה לתלמיד בכיתה, והמשרד צריך לתת תמיכה לבית הספר שיתמוך בתהליך הזה. כרגע כל המערכת עובדת על אוויר. אם המטרה היא להכין את התלמידים למבכנים, זו מטרה קלה שאפשר להשיגה בקלות. היה שיפור מדהים של 10 נקודות במבכנים הבין־לאומיים בימיה של לבנת, אחרי שהמערכת השקיעה המון בהכנת התלמידים למבכנים. סדרי העדיפות של המערכת מעוותים. משקיעים מיליונים ואנרגיות אין־סופיות במבכנים, אבל אין לזה שום השפעה על מה שנעשה בתוך הכיתה".

המערכת טוענת שבלי מבכנים הילדים לא היו לומדים.

"טוענים את זה במערכת העלייסודית, שהתרגלה לכוון את עצמה לבחינות הבגרות. מבחני הבגרות זה גולם רציני שהשתלט על המערכת.

כלי מעוות שעשו בו שימוש יתר והוא התעוות עוד יותר. עכשיו יש לחץ לפרסם את תוצאות הבגרות ברמת בית ספר, כמו שרצו לעשות עם המיצ"ב. אם זה יקרה, זה יהיה אסון. הטענה שהתחרות תשפר את מערכת החינוך לא מחזיקה מים. כמו שהתחרות והרייטינג לא עזרו לטלוויזיה להשתפר ובמקום טלוויזיה משופרת קיבלנו אופרות סבון. אותו הדבר יקרה בבתי הספר. זה יהרוס את המערכת".

בחינות מעוותות את ההוראה

פרופ' שלמה שרן, מבכירי חוקרי החינוך בארץ, טוען כי מבחני המיצ"ב, כמו מבחני הבגרות, הם אמצעי שליטה במערכת: "ראשי מערכת החינוך הישראלית, בדומה למורים, משתמשים במבכנים כשוט, כדי להפחיד את התלמידים שלא יברחו משיעוריהם. צריך לזרוק את הפדגוגיה החינוכית הישראלית לפח. חינוך הוא תהליך של למידה, אבל בישראל חינוך הוא תהליך של בחינה".

עקרונית, טוען שרן, ההשקעה העצומה של מערכת החינוך הישראלית בבחינות בכלל (מיצ"ב, בחינות בין־לאומיות ובחינות בגרות) שגויה: "אני נגד בחינות באופן עקרוני. אני חושב שהן מעוותות את ההוראה ומכוונות אותה למטרות ידועות מראש וסוגרות את אופקי ההוראה והלמידה. אני מאמין בלמידה בקבוצות חקר. בחינות לא יכולות לשפר שום דבר. ההוראה יכולה לשפר, הלמידה יכולה לשפר. הבחינה יכולה להעריך או להכריח את התלמיד לשנן, לרענן את הזיכרון ואולי להכריח את התלמידים שהוניחו את הלמידה לחזור על החומר. את זה אפשר להשיג דרך מבחן. אבל לא אצל כולם זה חיובי, וראי שלא כמרדניות פדגוגית לאומית. זה בזבוז זמן, כסף, כוח הוראה".

מדוע המערכת הישראלית צריכה שוט?

"תלמיד בישראל לומד בין 14 ל־18 נושאים שונים שמתחלפים כל 45 דקות. אין יצור אנושי שמסוגל לתעל תהליך מחשבה לכל כך הרבה נושאים בלי לנסות לברוח. אנחנו מענים את התלמידים ולכן המורים צריכים להיות כלי להפחדת התלמידים כדי שלא יברחו".

מה אפשר ללמוד מהמיצ"ב?

"תמונת המערכת שבאה ממבכנים היא מראש תמונה מעוותת. המבחן מעוות את הפדגוגיה. הוא מתעל את המורים למטרה שנקבעה מראש על ידי הרשויות להשגת ציונים סטנדרטיים. מבחן הוא לא כלי לאמוד את המערכת. הוא מלמד רק כמה מרץ השקיעו בהכנה לבחינה. למה תלמידים רבים אומרים 'פספסתי כי הייתי במתח'? הצלחה במבחן אינה פונקציה של ידיעת חומר כלשהו, אלא פונקציה של יכולת התלמיד, או המערכת, להתמודד עם מצבי בחינה".

אם זה כל כך חמור, מדוע אנשי האקדמיה שותקים?

"היו מחאות אישיות של אנשי אקדמיה נגד המבכנים, אבל לא הייתה התארגנות מסודרת. חוץ מזה יש אינטרסים ויש גם אנשים נוקשים, מיושנים מחשבתית, ולכן הם מסרבים לשינוי. המורים במערכת החינוך הישראלית עובדים כמו עבדים עם יותר מדי תלמידים ויותר מדי כיתות ולומדים ממה שכתוב בדפים וחוזרים על אותו דבר. שינוי במערכת זה עניין פוליטי. על השרים קשה להשפיע משום שהם פועלים בתוך אילוצים, גם משום שהם פוחים לקומם את המפקחים והמורים. כך קורה שהמבכנים, שהם הזנב של מערכת החינוך, מכשכשים בכלב". ■

אפס סובלנות

מעמדתה החדשה כחברת כנסת תנסה ד"ר עינת וילף, מחברת הספר "בחזרה לאלף בית: הדרך להצלת החינוך בישראל (ללא תוספת תקציב)", לתת לתפיסותיה החינוכיות שיניים. הבשורה על פי וילף: משמעת ברזל

נאוה דקל



ד"ר עינת וילף, חברת הכנסת החדשה מטעם מפלגת העבודה, יש בשורה חינוכית תקיפה. היא כתבה אותה עם אמה, מירי וילף (מורה לשעבר בעלת ותק של 35 שנות הוראה), בספר "בחזרה לאלף בית: הדרך להצלת החינוך בישראל (ללא תוספת תקציב)", שיצא בידיעות ספרים ב־2008 (ראו מסגרת). הספר מציג את מערכת החינוך כ"ירת קרב מרממת", ומציע פתרונות שעיקרם חזרה לעולם מסודר הנשלט בידי המבוגרים. הספר והרצאותיה של וילף בעקבותיו מעוררים אהדה בקרב מורים, שכן הוא נכתב מתוך אמפתיה רבה למצבם בכיתות – להתמודדות היום יומית שלהם עם בעיות המשמעת הקשות. הפתרון של וילף פשוט: כללי משמעת ברורים מגובים באמצעי ענישה שיחזירו את הסמכות למורים ואת השקט לכיתות.

ח"כ וילף (40) היא בוגרת התיכון "ליד האוניברסיטה" בירושלים, בעלת תואר ראשון מאוניברסיטת הרווארד ותואר שלישי במדע המדינה מאוניברסיטת קיימברידג'. היא הייתה יועצת מדינית של שמעון פרס, יועצת אסטרטגית בחברת מקינזי ועמיתת מחקר במכון לתכנון מדיניות העם היהודי. לפני כחודש, עם פרישתו של ח"כ אופיר פינס מסיעת העבודה בכנסת, נכנסה לתפקיד חברת כנסת מטעם מפלגת העבודה.

וילף רואה את עיקר תפקידה החדש בהצלת מערכת החינוך. "דעניין שלי בחינוך", היא מספרת, "בא מהבית. שני ההורים שלי היו מורים. כשאני הייתי בכיתה י' אמא שלי החלה לחנך כיתה י' בבית ספר אחר, והמשיכה במקביל

אליי עד י"ב. בבית ניהלנו שיחות מרתקות על חינוך מנקודת מבט של מורה ותלמידה". אז מה תעשי לטובת החינוך והמורים בחברת כנסת? אפעל בתחום החינוך בכיוונים שהספר שלנו מציע. הספר הוא המצפן המנחה שלי. אני מסתובבת בארץ, פוגשת אנשי חינוך והורים ומפיצה את הבשורה. מה שנתן לי את הכוח להמשיך הוא התהודה הגדולה לרעיונות שלי גם בשטח וגם בתקשורת. את הכנסת אני רואה פשוט כפלטפורמה עם קול חזק יותר.

את מתארת את מערכת החינוך כשדה

היה יופי גם כשהיה נורא, כי אחרת יגידו שהם מורים לא טובים שלא יכולים להשתלט על הכיתה. גם אני מרגישה את הקושי. כאשר אני מרצה על אורחות בשיעור של שעה וחצי אני יוצאת סחוסה. יש אווירה מתוחה בשיעורים. המורים מתוחים בקשר להתנהגות הילדים מול אורח מבחוח, ובצדק – הילדים כל הזמן בודקים גבולות. צריך לעניין אותם כל הזמן. לעומת זאת כשאני מרצה לפני חיילים, מול קהל גדול פי עשרה, אני יוצאת מלאת אנרגיה. אין סיבה שזה יקרה. אלה צעירים כמעט באותו גיל. ההתנהגות הזאת של התלמידים היא

"בבתי הספר התפתחה מדיניות של הכחשה. המורים משדרים שהכול בשיעור היה יופי גם כשהיה נורא, כי אחרת יגידו שהם מורים לא טובים שלא יכולים להשתלט על הכיתה"

ששוחקת את המורים. שוכחים שכאשר אפשר ללמד, הוראה היא יופי של מקצוע. את רוצה להיות הקול של המורים? הדבר שהכי חורה לי הוא שקובעי המדיניות מקשיבים לכולם – לאנשי אקדמיה, היי־טק, אנשי כסף, אפילו נוסעים לפינלנד – אבל את המורים הם לא שומעים. הקול של המורים לא נחשב; הוא לא משפיע על המדיניות. הוא גם אינו משפיע על מה שמתרחש בבית הספר, שם המורים נאלצים להתמודד עם בעיות משמעת שאינן מאפשרות להם ללמד.

קרוב. קצת מוגזם, לא? בכלל לא. ההבנה שלי את המצב לאשורו התחילה משיחות בבית. בהמשך נפגשתי עם כ־10,000 מורים, ורוב התגובות לתיאור בספר היו "היינו יכולים לכתוב את זה בעצמנו". רק לאחרונה מנהלת אחת אמרה לי שהיום המצב אפילו גרוע ממה שתיארתי בספר.

כל המורים יסכימו לדעתך עם המטפורה הקרבית הזאת? לא בהכרח. בבתי הספר התפתחה מדיניות של הכחשה. המורים משרים שהכול בשיעור



ח"כ עינת וילף: "השלב הראשון מהיר. המערכת תהיה נחושה והילדים יתאימו את עצמם"

צילום: רפי קוזץ

את לא לבד. גם שר החינוך ומנכ"ל עשו לאחרונה צעדים בתחום המשמעת. מה דעתך עליהם? שר החינוך והמנכ"ל הם הראשונים שמצאתי אצלם אוזן קשבת לדבריי ואני תומכת בצעדים שלהם. הם הראשונים שמבינים שלא רפורמות עם שמות מפוצצים יצילו את מערכת החינוך, אלא התעקשות על שמירת הכללים במערכת החינוך ומתן גיבוי למורים. עד עכשיו שמנו את טובת התלמיד הבודד מעל טובתם של כלל התלמידים. אני רואה את הצעדים לשינוי "חוק

זכויות התלמיד" בעין חיוכית. זה חוק גרוע בעיניי ואני אמשיך לפעול להחלשתו. אני בעד לבטל אותו לגמרי. אפילו השם "זכויות התלמיד" מזיק. הקשר בין מורה לתלמיד לא צריך להיות קשר של חקיקה משפטית. אפעל לפחות לעקר אותו מהסעיפים שמאפשרים לעורכי דין לתבוע מורים. חוזר המנכ"ל שהתפרסם לאחרונה מחזיר למורים סמכויות שנלקחו מהם – להרחיק מהכיתה ולהוריד ציון על התנהגות. הרחקה של תלמידים מפריעים היא כלי שמאפשר למורה להבטיח שיתקיימו בכיתה לימודים. זה כלי

הכרחי כדי לאפשר למורים ללמד. גם להורדת ציון על התנהגות יש משמעות ערכית גדולה. ציון לא משקף רק ידע, אלא גם התנהגות, תהליך למידה, נוכחות ומאמץ. את מרגישה שרוח הזמן אתך? אין ספק שיש שינוי תודעתי שהולך כנגד עשרים או שלושים השנים האחרונות שבהן הייתה חשיבה מעוותת – אצלנו ובכל העולם. המורים צריכים להיות מודעים לשינוי הזה. אני מתכוונת לסייר ברגליים ולהיפגש עם כמה שיותר מורים ומנהלים כדי להבטיח

שבתחילת שנת הלימודים תשע"א כל המורים יעברו על כללי ההתנהגות הנדרשים בבתי הספר יחד עם הילדים. כולם צריכים לדעת שיש להקדיש את כל הזמן והמאמצים כדי ליצור אווירת לימודים ולתת למורים למלא את תפקידם.

את מתייצבת מול ארגונים ואנשים שתומכים בהגנה על זכויות ילדים.

מחנכים מנוסים יודעים שטובת הילד היא הרבה פעמים דווקא הקפדה על גבולות. רוב הילדים אינם אלימים; הם קרבן של המצב הקיים. אבל כשהם רואים שהמבוגרים שנועדו להגן עליהם חסרי אונים מול השתוללות של בריון אחד או שניים הם מאמצים התנהגות אלימה כדי לשרוד. גבולות והרחקה של תלמידים פוגעים מגנים על שאר הילדים. צריך להבין שהגנה על זכויות ילד אחד שפוגע באחרים היא בעצם הפקרה של הרוכ. לדעתי אנשים כמו יצחק קדמן (מנכ"ל המועצה לשלום הילד) גורמים נזק. יש דברים נפלאים שד"ר קדמן עושה בנושאים דוגמת אלימות בבית וגילוי עריות אבל במערכת החינוך נוצר עיוות. באים בשם ההגנה על ילדים ובעצם מפקירים אותם.

מיעוט אלים מונע מהרוב ללמוד.

מורים מספרים שאת כל הזמן היקר שלהם הם מקדישים לילד אחד או שניים כי כל הזמן אמרו להם שצריך להבין ולהכיל את הילדים האלה, במקום להרחיק אותם על בסיס כלל פשוט: "ככה לא מתנהגים". כל מחנך מנוסה יודע שחוץ מבמקרים נדירים ילדים מתאימים את עצמם מיד אם מעמידים להם גבולות. מורים שהקפידו על גבולות ומשמעת מספרים שהילדים שהיו הכי אלימים היו מוכנים "להוריד

אונים. כשאין גיבוי והכוונות הטובות שלך נענות בלעג וברוע, את מפנה את הכעס אל התלמידים למרות שהם לא צריכים להיות מושא הכעס. הכעס צריך להיות מופנה כלפי היערר מדיניות נכונה. כשיש גיבוי אין את היצר האלים הזה. אלימות היא תוצר של חוסר אונים. אלימות נעלמת במסגרות שיש בהן סדר, סמכות וביטחון. צריך לבקר בבית הספר ולראות את ההבדלים בין תלמידים בשעות שונות. לא ייתכן שאצל

"לדעתי אנשים כמו יצחק קדמן גורמים נזק... באים בשם ההגנה על ילדים ובעצם מפקירים אותם"

מורה מקפיד תלמיד יתנהג בסדר, אבל יתפרע בשעה הבאה אצל מורה אחר. כולם צריכים לנהוג לפי אותם הכללים.

יש לך פתרון לילדים שמפריעים למהלך השיעור?

אני רוצה לברוק אם אפשר להשתמש בשעות של אופק חדש כדי שהמורים יהיו במקום הזה לקלוט את התלמידים. כיום

סינגפור בכרכור

בחזרה לאלף בית: הדרך להצלח החינוך בישראל (ללא תוספת תקציב), עינת וילף ומירי וילף, ידיעות אחרונות, ספרי חמד, 2008

הספר של עינת (בת) ומירי (אם) וילף עוסק במציאות הבית ספרית – ובכל כיעורה. אין תאוריה, אין הקשר, אין הסברים, רק תיאור מעורר חלחלה של בתי הספר. "יש מציאות ואין דרך להתחמק מלתאר אותה כגיהינום" (59); "מערכת שלמה נמצאת על סף התפרצות אלימה" (60). המחברות מתארות מורים מאוימים ומושפלים בידי תלמידים, טיולים שנתיים וימי שמיניות שהופכים לזירות של התהוללות אלימה, ונדליוז, וזהמה והונחה בכל מקום, אלימות מילולית ועלבונות לכל עבר, בקיצור "המערכת נמצאת בקריסה" (69). ומה המערכת עושה? מתעלמת, מדחיקה, מציעה אקמולים בעור היא "מוטלת מרממת על הרצפה" (41). מה צריך לעשות לדעת וילף? להישיר מבט אל המציאות ולהכריז על מצב חירום שמטרתו "מאבק באלימות תוך אפס סובלנות" (76). בד בבד עם "הכרוה דרמטית" על מצב חירום, יש לפרסם כללים להתנהגות ולהעניש בנחישות על כל חריגה מהם. כשיתייצב המצב יהיה אפשר לשחרר חבל ולהכניס בהדרגה תכניות לימודים מתקדמות שיאפשרו לכל תלמיד לבטא את עצמו במגוון של תחומים ופעילויות בבית הספר ומחוצה לו.

לספר יש אפוא שני חלקים. נקרא לאחר "פשיסטי" ולשני "פרוגרסיבי". בחלק הראשון יש געגוע למישהו חזק – ראש ממשלה, שר, מנכ"ל – שיעשה סדר, מישהו שיעשה Reset ויקים מחדש מערכת חינוך ממושמעת, הישגית, סינגפורית. בחלק השני, לאחר שהמערכת אולפה כראוי יוחרר אליה

במסגרת אופק חדש מוציאים תלמידים משיעורים כדי לתת להם את השעות הפרטניות וזה לא הגיוני.

מה תבנית הפעולה שלך לעתיד הקרוב?
בכוונתי לדאוג שיהיו כלים ליישום המדיניות של חזרה לכללים ברורים ולוודא שהם מיושמים בשטח. בשיחות עם מורים אני מבררת אילו כלים חסרים להם. כרגע אנחנו בקן התפר בין רעיונות העבר לרעיונות החדשים של סמכות. אני רוצה לדעת על מקרים של פגיעה בסמכות המורים. צריך להיות ברור למורים שעוברים לעולם תודעתי חדש. אני מרגישה שאנחנו בתהליך שינוי כי יש שר שתומך בדרך הזאת וגם התקשורת יותר תומכת. בכל העולם הבינו שהלכו רחוק מדי, שבעיות המשמעת הן התשתית, ואם לא מטפלים בתשתית כל הרעיונות היפים קורסים. רוב המורים טובים ורק צריכים תמיכה. השלב הראשון מהיר. המערכת תהיה נחושה והילדים יתאימו את עצמם. אבל במקביל יש לי הצעות, שנמצאות גם בחלק השני של הספר, איך לשתף תלמידים. זו שערורייה שהילדים פסיביים כל כך בתהליך הלמידה. ילדים יכולים לעשות פעילויות יצירתיות אחר הצהריים וגם להכין שיעורי בית בבית הספר.

אם יש לך רעיון לבית ספר עתידי שבו הלמידה תהיה פעילה מדוע לא להתחיל אתו עכשיו במקום לנסות לעשות סדר בבית הספר של העבר?

בשום מקום בעולם אין בית ספר עתידי. כל העולם נמצא במצב של ניסוי וטעייה ותהייה. אני לא מוכנה להרוס משהו קיים בשביל ניסוי. אני טוענת שאפשר ליצור מערכת מדהימה על בסיס הקיימת. כשיש בעיה בבית הספר הקיים צריך לחשוב מה עושים אתה. אני לא מוכנה לשבת כעת ולחשוב על בית ספר עתידי. כתבתי את החלק השני בספר על חינוך עתידי כי היה לי חשוב להראות שאני מודעת לרעיונות החדשניים. גם בבית ספר עתידי יהיו מסגרת וכללים. מה שבטוח שאין תחליף למורה ותלמידים וכיתה. אגב, אני לא נגר בתי ספר מיוחדים, דמוקרטיים למשל, אבל רק לתלמידים שהסגנון הזה מתאים להם.

את זקוקה לבסיס מפלגתי רחב ויציב כדי לבצע את השינויים האלה. האם תוכלי לשקם את מפלגת העבודה?

אני אוהבת אתגרים. גם מצבה של מערכת החינוך לא טוב. כנראה שאתגרים ממלאים אותי אנרגיה. מצבים קלים משעממים אותי. מפלגת העבודה יכולה לחזור להיות מפלגה מובילה. הכעס עליה נובע דווקא מהציפיות שהיא מעוררת. גם המפלגות המתחרות רוצות יריב ראוי; כך שיש סיכוי. ■

יצחק קדמן, מנכ"ל המועצה לשלום הילד

"במדינות שמגנות על זכויות הילדים יש פחות אלימות"

שבתוכה.

כל אלה ורבים אחרים אינם קיימים ואינם קשורים כלל למערכת החינוך ולחולייה, ורק דבר אחד מתוך כל אלה יוצר את כל בעיות מערכת החינוך ובעיקר את האלימות (של התלמידים) – המועצה לשלום הילד, זכויות הילד ויצחק קדמן. על זה נאמר "נו באמת".

היה אפשר לפתור את העניין כפופוליוזם, אך הדבר בחלק מהמקרים חמור מכך ודורש הבהרה:

אין שום מסמך שמנסח שזכותו של הילד לעשות "מה שבא לו". זכויות של ילדים בכל רשימה שהיא אינן כוללות את ה"זכות" להתחצף או את הזכות להיות אלים כלפי ילד או מבוגר. הילד איננו "המלך" של מערכת החינוך (גם לא המורה. החינוך אינו מונרכיה). הילד לא תמיד צודק, ואיש אינו צריך להיות משרתו.

מי שמציג כך את זכויות הילד טועה ומטעה או גרוע מכך: מסלף במכוון כדי שיהיה קל לתקוף את התפיסה כולה.

המועצה לשלום הילד בכל פעולותיה מרגישה מהן זכויות הילד ומה לא נכלל בהן. המועצה מבהירה בכל הזדמנות כי בצד הזכויות יש גם **אחריות**. ילד שעבר אצלנו הדרכה על זכויות הילד יהיה פחות אלים. במדינות שמגנות על זכויות הילדים יש פחות אלימות, ולכן נמשיך להיאבק נגר פגיעה בזכויות ילדים בכל מקום, גם במערכת החינוך.

מערכת החינוך יכולה בקלות לגלוש לניצול לרעה של כוחה ולא אחת ל"דרוס" ילדים ולגרום להם לנזקים בלתי הפיכים. מחנכים אמיתיים (כמו יאנוש קורצ'אק) היו צריכים להיות המנהיגים של מהפכת זכויות הילד (במובן האמיתי שלה), ולא אחרוני המזנבים בה.

אנחנו רוצים שיהיה טוב למורים, בין השאר גם כדי שיהיה טוב לתלמידים. אנחנו רוצים שיהיו מורים טובים יותר ומרוצים יותר ומתוגמלים יותר, ובצד כל אלה אנחנו רוצים הכרה אמיתית בילד ובתלמיד **כאדם** – לא יותר אבל גם לא פחות.

צר לי לשוב ולשמוע את הטענות הממוחזרות עד זרא, שכמו מסטיק, ככל שאתה לועס אותן יותר כך הולך הטעם ונמוג, כאילו כביכול המועצה לשלום הילד, ההגנה על זכויות הילד ואני באופן אישי הם המוקד לכל חוליי מערכת החינוך ובעיקר לאלימות המתקיימת בה. זוהי טענה מגוחכת, מופרכת, מרגיזה, חסרת שחר, אבל גם נוחה מאוד, פופוליסטית מאוד וקליטה מאוד. מאז ומעולם חיפשו איזו מכשפה שאפשר לתפוס ולהעלות על המוקד כתרופת פלא למגֵפה כזאת או אחרת.

לפתע פתאום אין, ולא היו בשנים האחרונות, קיצוצי תקציב במשרד החינוך בסדר גודל של **מיליארדי ש"ח**, קיצוצים שצמצמו את שעות ההוראה ופגעו פגיעה אנושה בכל מה שאיננו הוראה ישירה – כולל טיפול בתלמידים.

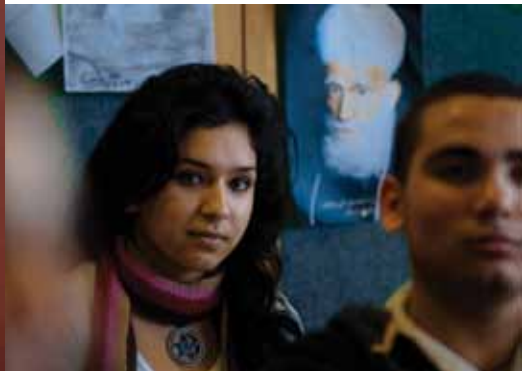
לפתע פתאום אין בעיה של צפיפות נוראית בכיתות בסדר גודל בלתי נסבל ביחס של מורה־תלמיד, שמגיע לעתים למורה אחד לארבעים תלמידים – דבר שאין לו אח ורע בשום מדינה מתוקנת. לפתע פתאום אין כלל בעיה של היעלמות מוחלטת של תפקיד העובר הסוציאלי בבית ספר, צמצום עד למינימום של תפקיד הפסיכולוג והעלמה מוחלטת של אחות בית הספר.

לפתע פתאום אין בעיה של התחלפות סיסטנית של שרי חינוך שכל אחד ואחת מהם רואה לנכון להפוך סדרי עולם ולהכריז על רפורמה משלו.

לפתע פתאום אין גם כל בעיה של "נביאי שקר", שבכל פעם צצים עם שיטת לימוד חדשה שרק היא ואין בלתה וכל קודמותיה הבל, ומסכנים המורים והתלמידים שצריכים להסתגל בכל פעם מחדש לישועה חדשה.

לפתע פתאום אין בכלל בעיות כלכליות וחברתיות ופערים מעמיקים, הגדולים מסוגם בעולם, שמשסעים את החברה הישראלית לגזרים. פרט "שולי", שכידוע אין לו נגיעה למערכת החינוך ולמתרחש בתוכה, לא כל שכן לאלימות

עושים אליטה



צילומים: רפי קוז



בבית הספר. אמג'ד טאריף, תלמיד י"ב: "אנחנו לא רק לומדים פה מדעים; אנחנו גם לומדים להיאבק על הזכויות שלנו"

מהססים להגדיר את בית הספר "אליטיסטי", "חממה שנועדה לגדל את המנהיגות המרעית והאינטלקטואלית של הדרוזים בישראל". הקבלה לבית הספר כרוכה לא רק בהצטיינות, אלא גם בשכר לימוד. נראה שבית הספר שנוסד רק לפני שבע שנים מממש את הציפיות שנתלו בו. תלמידיו ובוגריו מרוויחים; מערכת החינוך הציבורית משלמת. בית הספר התיכון הדרוזי למדעים ולמנהיגות מצטרף לזרם השוטף את החברה הישראלית על כל חלקיה ואת מערכת החינוך הישראלית על כל מגזריה. הוא מנקז אליו את התלמידים המצטיינים של מערכת החינוך הדרוזית הציבורית הכושלת ועושה לה את מה שבתי הספר התורניים במגזר הממלכתי־דתי ובתי הספר הדמוקרטיים במגזר היהודי החילוני עושים למערכת החינוך הציבורית: מחלק אותה למערכת ציבורית שמעניקה חינוך בעייתי ולמערכת ציבורית־פרטית שמעניקה חינוך טוב. בית הספר בירכא בונה את האליטה הדרוזית של המחר, תוך כדי הפניית גב לבתי הספר הציבוריים הבעייתיים שבהם מתחנך הרוב המכריע של הנוער הדרוזי בישראל.

במבואותיו המערביים של הכפר ירכא, על פסגה המשקיפה אל נוף יפהפה של הגליל המערבי, ניצבים שלושה מבנים המשמשים בית ספר מיוחד במינו – גאוות החברה הדרוזית בישראל. ב"בית הספר התיכון הדרוזי למדעים ולמנהיגות" לומדים 250 תלמידים בשבע כיתות י', שתי כיתות י"א ושתי כיתות י"ב, והם מגיעים אליו בכל בוקר בהסעות מיוחדות מדליית אל כרמל, בית ג'אן, שפרעם, כרמיאל, פקיעין, ראמה, ג'וליס וחיפה. הקבלה לבית הספר כרוכה במבחן כניסה קשה – פחות ממחצית המועמדים עוברים אותו, ולא כל המתקבלים מצליחים לסיים את הלימודים בבית הספר ולעמוד בדרישותיו האקדמיות הגבוהות. הלימודים בבית הספר, טוענים מנהלו ומוריו – ותלמידיו מאשרים – תובעניים ביותר. בוגרי בית הספר יוצאים ממנו מצוידים בתעודות בגרות איכותיות שפותחות להם את החוגים המבוקשים ביותר באוניברסיטאות רבים מתגייסים לעתודה האקדמית של צה"ל. ראשי בית הספר אינם

250 התלמידים בבית הספר התיכון הדרוזי למדעים ולמנהיגות בירכא הם לא רק תקוות המגזר למצוינות מקצועית ברפואה ובהיי־טק ולמנהיגות אזרחית לוחמת, אלא גם דוגמה לגסיסתה של מערכת החינוך בישראל. בית הספר מפנה את גבו לבתי הספר הציבוריים במגזר ואינו מתנצל על כך. "כמו שקנאת סופרים מרבה חוכמה", אומר המנהל ד"ר אסעד עראידה, "כך קנאת מנהלי בתי ספר תרבה רמה"

נמוך מהיהודים; גבוה מהערבים

על פי נתונים רשמיים של משרד החינוך, בשנת הלימודים 2007–2008 פעלו במדינה 74 בתי ספר דרוזיים – 43 בתי ספר יסודיים, 16 חטיבות ביניים ו-15 בתי ספר תיכוניים. בתי הספר פוזרים על פני 22 יישובים באזור חיפה ובצפון הארץ ולומדים בהם קצת יותר מ-30 אלף תלמידים.

מחקר של מרים כהן־נבות, אימאן עוואדיה ווצ'סלב קונסנטנינוב מ־2006 עבור מכון ברוקדייל ("איתור צרכים בקרב בני נוער דרוזיים") מצא כי שיעור הדרוזיים שנשרו ממערכת החינוך בטרם הגיעו לכיתה י"ב עמד אז על כ־17%. זהו שיעור נמוך במקצת משיעור הנושרים מהלימודים בקרב כלל האוכלוסייה הערבית (20.7%), אך גבוה בהרבה משיעורם בקרב האוכלוסייה היהודית (3.6%).

גם נתונים סטטיסטיים אחרים ממקמים את הדרוזיים בנקודה הזאת – נמוך בהרבה מהיהודים וגבוה במקצת מהערבים. שיעור בני הנוער הדרוזים הזכאים לתעודת בגרות, למשל, עמד ב־2007 על 44% – גבוה משיעורם בקרב הערבים (36%) ונמוך משיעורם בקרב היהודים (58%). בהקשר אחר, חשוב ביותר, ממוקמים הדרוזים גם מתחת לערבים: רק 71% מבין הצעירים הדרוזיים בעלי תעודות הבגרות מחזיקים בתעודה שעמדה בתנאי הסף שמציבות האוניברסיטאות לשם קבלת מועמדים ללימודים; שיעורם בקרב הערבים עומד על 79% ובקרב היהודים על 89%.

"מערכת החינוך הדרוזית היא חלק בלתי נפרד ממערכת החינוך הישראלית ולכן בעיותיה אינן מנותקות מבעיותיה הכלליות של מערכת החינוך הישראלית", אומר שיח' מוהנא פארס, הממונה במשרד החינוך על מערכת החינוך הדרוזית. "אמנם יש לחינוך הדרוזי במדינת ישראל מספר מאפיינים ייחודיים, אבל הוא סובל מאותם חוליים שמהם סובל כלל החינוך הפריפריאלי במדינה. כמו בתי הספר שבהם מתחנכים ילדים מזרחים בעיירות הפיתוח, גם בתי הספר הדרוזיים סובלים מחוסר הלימה בין מערכת הערכים הלוקלית, זו שהורי מרבית התלמידים קשורים אליה, לבין מערכת הערכים המורדנית, שבתי הספר מנסים לחנך אליה. ההתנגשות הזאת בין שתי מערכות הערכים היא אחת הסיבות לחוסר הצלחת המערכת ולהישגים הנמוכים שלה. זה נכון לגבי המרוקאים בשרדות כמו לגבי הדרוזים בבית ג'אן".

"עד לפני כעשרים שנה", ממשיך פארס, "לקהילה ולמשפחה, ובמיוחד לאב המשפחה, היו כוח רב והשפעה רבה על הילדים הדרוזים. במציאות זו תפקידו העיקרי של בית הספר היה ללמד, להקנות ידע. היום המצב שונה לחלוטין. המשפחה ואב המשפחה איבדו חלק ניכר מכוחם, ומרכז הכובד עבר מהם לאינטרנט ולטלוויזיה. במציאות חדשה זו בית הספר הדרוזי עדיין לא הצליח למצוא את מקומו".

פארס מציין, עם זאת, גם שלושה שינויים חיוביים שהתרחשו בתקופה הנוכחית בחברה הדרוזית ושהשפעתם מיטיבה עם מערכת החינוך הדרוזית: שיעור הילודה ירד במידה ניכרת ("לרוב המשפחות הדרוזיות יש היום שניים או שלושה ילדים; זה טוב, כי משפחה גדולה היא מתכון לעוני"), שיעור האקדמאים הדרוזים עולה בהתמדה ("לא הוגן להשוות אותנו בהקשר הזה ליהודים, כי ב־1948 היו בכל מדינת ישראל רק שני אקדמאים דרוזים") ורמתם המקצועית של המורים ומנהלי בתי הספר הדרוזים נמצאת במגמת עלייה מתמדת ("בניגוד לעבר, היום רוב המורים במערכת החינוך הדרוזית הם דרוזים").

התהליך שהוביל להקמתו של בית הספר בירכא שונה בנקודה אחת חשובה מהתהליך שהצמיח את בתי הספר הפרטיים בשאר מגוריה של החברה הישראלית. בעוד שרוב בתי הספר היהודיים הפרטיים הוקמו ביוזמת עמותות הורים שהתארגנו מחוץ לממסד וקיבלו את ברכת הממסד רק לאחר הקמתם, בית הספר בירכא הוקם על ידי עמותה שצמחה מתוך הגוף הציבורי המרכזי המייצג את האוכלוסייה הדרוזית בישראל.

"עמותת בית הספר הדרוזי למדעים – ירכא" מנהלת את בית הספר בפיקוח משרד החינוך, והיא אינה יוזמה פרטית אלא יוזמה ממסדית: היא הוקמה בעידודו של משרד החינוך על ידי ועד ראשי המועצות המקומיות הדרוזיות, שהוא המנהיגות הפוליטית המוכרת של הציבור הדרוזי בישראל. ד"ר אסעד עראידה, מנהל בית הספר, הוא איש חינוך ותיק שמאז שנות השבעים של המאה הקודמת ניהל כמה בתי ספר דרוזיים ומילא שורה של תפקידים בכירים במשרד החינוך. מ־1993, במשך עשר שנים, שימש עראידה ראש המועצה המקומית של העיירה מגאר, ובמהלך כהונתו מילא תפקיד מרכזי בהחלטה על הקמת בית הספר.

משרד החינוך, כאמור, תמך בהקמתו, הקצה לו מבנה של בית ספר ישן, סייע בבניית שני מבנים נוספים לידו ומתקצב אותו כאילו היה בית ספר רגיל. מאחר שהוצאות בית הספר גבוהות בהרבה מהוצאותיו של בית ספר רגיל ושכר הלימוד הנמוך הנהוג בו – 2,400 ש"ח בשנה – אינו מכסה את ההפרש, בית הספר נתון במלחמת קיום. ח"כ סעיד נפאע מסייעת בל"ד העלה לאחרונה את מצוקתו בשאלתה שהגיש לשר החינוך גרעון סער. זמן מה לאחר מכן הודיע סער לראשי בית הספר כי הממשלה אישרה את הצעתו לסייע לבית הספר במימון שעות לימוד נוספות ובשיפור התשתיות הדרושות ללימודי מדעים.

עיצוב זהות

מאה אלף הדרוזים אזרחי ישראל – פחות מ־2% מכלל האוכלוסייה במדינה וקצת יותר מ־8% מכלל הערבים בה – הם מיעוט (קטן) בתוך מיעוט. כמו כל הערבים, גם הם מופלים בהקצאת תקציבים ומודרים מהעשייה הציבורית והפוליטית. מה שמקנה לדרוזים מיקום מיוחד בחברה הישראלית הוא העובדה שחוק גיוס חובה חל עליהם.

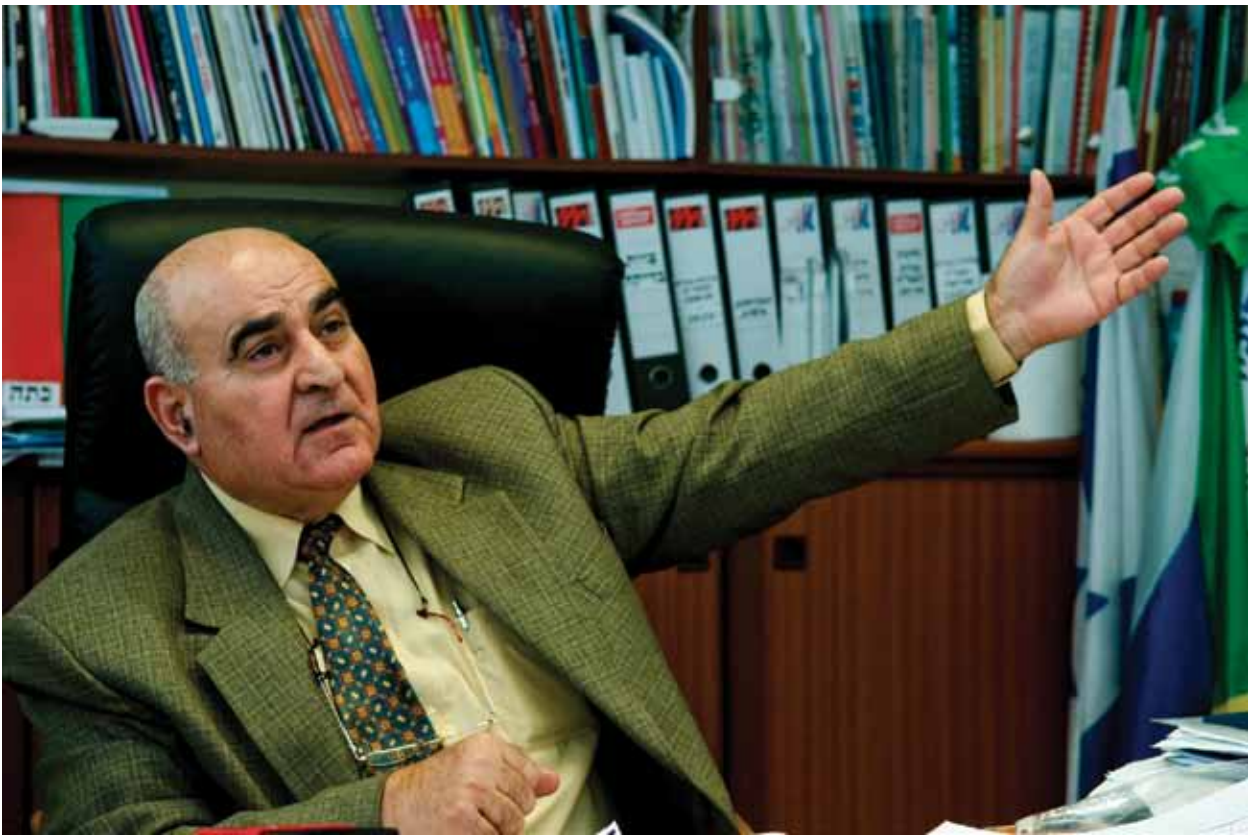
מטרת החוק, שנחקק ב־1957 במסגרת מדיניות הפרד ומשול של המדינה כלפי המיעוט הערבי, הושגה כמעט במלואה: רוב הדרוזים השתלבו במערכות הביטחון (במיוחד בחלקיהן הפחות יוקרתיים דוגמת משמר הגבול ושירות בתי הסוהר) ואימצו זהות דרוזית־ישראלית. זהות הזאת שנויה במחלוקת בקרב הדרוזים, אך היא שמבדילה בין רובם לבין רוב הערבים במדינה.

בתי הספר הדרוזיים הם הכלי המרכזי המשמש את המדינה להגנת הזהות הדרוזית־ישראלית מפני האתגרים הניצבים לפניה ומתחזקים בהתמדה: מצד אחד תסכולו הגובר של הנוער הדרוזי המגלה, אחרי שלוש שנים של שירות חובה בצבא, שהמדינה מפלה אותו בדיוק כמו שהיא מפלה את שכנו הערבי שלא נדרש להתגייס לצבא, ומצד אחר

האינטרנט והטלוויזיה הלוחיינית, המחברים כל בית דרוזי בישראל למרחב הערבי ומשנים בהתמדה את הלכי הרוח והזהות של הצעירים.

כדי להתמודד עם מגמות אלה, הממסד החינוכי מגביר את נוכחותם של קציני הצבא בבתי הספר ופועל להדגשת התרומה של השירות הצבאי לניעות החברתית. למדיניות זו ישנם הישגים – שירות החובה בצה"ל ושירות הקבע במשמר הגבול נהיו חלק מרכזי מהזהות הדרוזית־ישראלית – אך היא גובה מחיר כבד. יותר ויותר תלמידים דרוזים שואלים: "בשביל מה להתאמץ ולהשיג תעודת בגרות כאשר הבחירה היחידה שתעמוד לפנינו אחרי השירות בצבא היא חתימת קבע במשמר הגבול או עבודה בשירות בתי הסוהר?".

אף שהניסיון ליצור זהות דרוזית־ישראלית החל עם הקמת המדינה, משרד החינוך נמנע במשך כמעט שלושים שנה מהפרדת החינוך הדרוזי מכלל החינוך הערבי. רק ב־1975, על רקע התחזקות התודעה הדרוזית־ערבית על חשבון התודעה הדרוזית־ישראלית, התקבלה החלטה לבצע הפרדה כזאת. כך הוקמה "הוועדה לחינוך ולתרבות



ד"ר אסעד עראידה, מנהל בית הספר: "אני כבר רואה איך בית הספר שלנו משפיע לטובה על בתי הספר האחרים"

לדרוזים", שהופקדה על הכנת תכניות לימודים ייחודיות.

ב־1976 אישרה הנהלת משרד החינוך מסמך שהכינה ועדה זו, ובו פירוט מטרות החינוך הדרוזי החדש: "שותפות בבנייתה ובהגנתה של ישראל"; "טיפול הקשרים המיוחדים בין יהודים לבין דרוזים"; "טיפול הישות הדרוזית־ישראלית".

למרות המחלוקת האידאולוגיות שפילגו את האוכלוסייה הדרוזית, הפרדת מערכת החינוך שלה מהמערכת הערבית עוררה תקוות רבות. עד אז סבלו בתי הספר הדרוזיים מכל סוגי האפליה שהיו מנת חלקם של בתי הספר הערביים, ומעתה – האמינו דרוזים רבים – יחל עידן חדש, שבו התנאים הפיזיים, רמת המורים והישיגי התלמידים ישופרו בלא היכר.

פרויקט בעל חשיבות לאומית

התקוות התבררו. הפרדת מערכת החינוך הדרוזית ממערכת החינוך הערבית הובילה לשינוי תכניות הלימודים, לחיזוק הזהות הדרוזית־ישראלית ולהגברת המוטיבציה לשרת בצבא, אך בשאר ההיבטים נותרו שתי מערכות החינוך דומות. דווקא חיזוק המוטיבציה להתגייס הפחיתה את המוטיבציה להצטיין בלימודים. הנתונים שהוצגו לפני ועד ראשי המועצות המקומיות הדרוזיות, שהתכנס לפני שנים אחדות לדון בעתידה של מערכת החינוך ביישוביהם, שיקפו היטב את המצב: שיעור הצעירים הדרוזים בעלי השכלה תיכונית עמד אז על 67% (לעומת 93% בקרב היהודים) ושיעור הזכאים לתעודת בגרות עמד על 41% (לעומת 51% בקרב היהודים) רק 11% מבין הדרוזים בעלי תעודות בגרות היו

אל תקרא לי צ'יף

על פי ממצאי מחקר שערכה האנתרופולוגית ד"ר נועה אפולויג בקרב אינדיאנים בארצות הברית, הישגיהם של תלמידים בני מיעוטים ויחסם למערכת החינוך קשורים בסוג הכפייה שהטיל עליהם הרוב השולט

אריה דיין

במבט ראשון קשה לגלות את הקשר בין בעייתיה של מערכת החינוך הישראלית לבין הנושא שד"ר נעה אפולויג כתבה עליו את עבודת הדוקטור שלה. אין לכאורה שום דמיון בין תופעות במערכת החינוך הישראלית לבין התהליכים החינוכיים והתרבותיים המתרחשים ב"אוניברסיטת הסקל לאומות אינדיאניות", מוסד אקדמי השוכן בלורנס, עיירה קטנה בת כמאה אלף תושבים בצפון מורח קנוס שבארצות הברית. מה בין מערכת חינוך שלומדים בה יהודים וערבים, אשכנזים ומזרחים, חילונים ורתיים, מהגרים מאתיופיה ומרוסיה, נוצרים, מוסלמים, דרוזים וצ'רקסים לבין אוניברסיטה אמריקנית שכל תלמידיה אינדיאנים? ובכן, ד"ר אפולויג סבורה שאחדים מממצאי המחקר שלה רלוונטיים מאוד לחינוך מיעוטים בישראל. האנתרופולוגית ד"ר נועה אפולויג מלמדת באוניברסיטה העברית

בעלי תעודות שאפשרו קבלה ללימודים גבוהים; 26% מבעלי תעודות הבגרות הדרוזים עובדים בבניין או בחקלאות (לעומת 10% מהיהודים) ו-42% מהם מועסקים במערכת הביטחון; שיעור המועסקים במערכת הביטחון בכפרים הדרוזיים המרוחקים מהערים הגדולות, כך נמסר באותה ישיבה, מגיע לכדי 60%. "אל כל הנתונים הקשים האלה", מספר ד"ר עראידה, "התווספה שורה של כתבות שהופיעו באותה תקופה בתקשורת וחשפו בעיות קשות המעיבות על העשייה החינוכית בבתי הספר הדרוזיים". בכתבות סופר על העתקות מסיביות בבחינות הבגרות, על היעדרויות של תלמידים ומורים ועוד. "חבריי לוועד ראשי המועצות פנו אליי בתור איש חינוך ושאלו אותי מה אני מציע לעשות", מספר עראידה. "ובהתייעצות עם ראשי מועצות נוספים גיבשתי הצעה להקים בית ספר איכותי שלא יסתפק בהכשרת תלמידים לקבלת תעודת בגרות, אלא יכשיר אותם לקבל תעודת בגרות שתאפשר להם להתקבל לטכניון, לבתי הספר לרפואה ולחוגים היוקרתיים ביותר באוניברסיטאות". ביוזמת ועד ראשי המועצות נוסדה עמותה פרטית שהקימה, בתמיכתו השקטה של משרד החינוך, את בית הספר בירכא. "מטרת העל של בית הספר", נכתב במסמכי היסוד שלו, "היא לחנך אדם חושב ועצמאי, תוך שמירה ודרישה מהתלמיד להתייחס ללימודיו בבית הספר באחריות וברצינות [...], בית הספר מנסה לשלב בין כישרון, יצירתיות וסקרנות לבין נכונות לעבוד קשה [...]. ההצלחה בבחינות הבגרות אינה מטרה בפני עצמה כי אם אמצעי להתקבל למוסדות להשכלה גבוהה עם תעודת בגרות איכותית [...]. לכן בית הספר הייחודי הזה מיועד למי שמוכן להשקיע באווירה שקטה ותומכת ולעבוד קשה גם בבית ולמי ששואף להצליח ואף להצטיין בזכות הישגיו, במטרה להמשיך ללימודים אקדמיים".

"אני רואה בבית הספר הזה פרויקט בעל חשיבות לאומית", אומר ד"ר עראידה. "החברה הדרוזית בישראל זקוקה לאלטיה של רופאים, מהנדסים וחוקרים בעלי מעמד ציבורי שיוכלו להציער אותה אל המאה העשרים ואחת". הוא גם לא מוטרד מהאפשרות שבית הספר שלו ירוקן את בתי הספר התיכוניים מתלמידיהם הטובים וידרדר את רמתם. "בריוק להפך; כמו שקנאת סופרים מרבה חוכמה, כך קנאת מנהלי בתי ספר תרבה רמה. אני כבר רואה איך בית הספר שלנו משפיע לטובה על בתי הספר האחרים. פותחים בהם מגמות חדשות ומתחילים לטפח מצוינות".

אחת השאלות המטרידות המרחפות בחללו האופטימי של בית הספר קשורה באפשרות ששוק העבודות היוקרתיות בישראל יסרב – עקב דעות קדומות רווחות – לקלוט את בוגרי בית הספר הדרוזי למדעים. לאחר שסיימו את לימודיהם בבית הספר, שירתו בצבא, למדו באחד החוגים היוקרתיים במוסדות ההשכלה הגבוהה, הם עלולים למצוא עצמם בלא תעסוקה שהם ראוים לה. "בית הספר מכשיר אותנו גם לקראת האפשרות האות", אומר אמג'ר טאריף, תושב מגאר ותלמיד י"ב. "אנחנו לא רק לומדים פה מדעים; אנחנו גם לומדים להיאבק על הזכויות שלנו". ויוסף ראמל, תושב ירכא הלומד בכיתה י"א, מוסיף: "אחרי שאובמה נבחר לנשיאות אף אחד כבר לא שואל אם שחור יכול להיות נשיא ארצות הברית. אחרי שאנחנו נהיה הדרוזים הראשונים בהייטק הישראלי, אף אחד כבר לא ישאל אם דרוזים יכולים לעבוד בהייטק". ■



בירושלים קורס בשם "אל תקרא לי צ'יף! – אינדיאנים ומיעוטים אתניים וגזעיים אחרים במבט השוואתי-ביקורתי" וחוקרת בתחום החינוך במכון ון ליר. עבודת הדוקטור שלה מבוססת על מחקר שדה שערכה במהלך שהות ממושכת בהסקל, האוניברסיטה היחידה בארצות הברית המשרתת בלעדית את האוכלוסייה האינדיאנית. רק מי שרשום כבן לאחר השבטים האינדיאניים המוכרים יכול להתקבל אליה. חלק ניכר מהמורים ועובדי המנהלה הם אינדיאנים.

מחקרה של אפולויג בדק שאלה רגישה: מה הקשר בין הזהות האינדיאנית לבין ההישגים הלימודיים של האינדיאנים, הנמוכים מן ההישגים של כל קבוצות המיעוט המרכיבות את אוכלוסייתה של ארצות הברית. התשובה של אפולויג לשאלה זו רלוונטית – כך היא סבורה – גם לתלמידים ברהט, באום אל-פחם ובכל שכונה של תל אביב ושל באר שבע שיש בהן ריכוז גדול של תלמידים ממוצא אתיופי, מזרחי או רוסי. התעניינותה של נעה אפולויג באינדיאנים התעוררה בילדותה. דמיונה הצעיר הפליג למפגש עמם, אפילו לחיים במחיצתם. בעוד שרבים שגו בדמיונות כאלה בילדותם, אפולויג התמידה בהם ומימשה אותם בבגרותה. ב-1997, לאחר שסיימה את שירותה הצבאי בחיל החינוך, התנדבה לעבוד במוזיאון הקטן שבשמורת שבט הנבאחו במדינת אריזונה. אחרי שהות של כמה חודשים עברה לאוניברסיטת הסקל, שם עבדה במשך חודשים אחדים. היא שבה לישראל ולמדה, כצפוי, אנתרופולוגיה באוניברסיטה העברית, וב-2003 שבה לאוניברסיטת הסקל לשנה וחצי, שבמהלכה צברה ידע לדוקטורט.

במהלך תקופה זו הייתה אפולויג כמעט בת בית בקהילה האינדיאנית שחיה באוניברסיטה ובסביבתה. היא ערכה "תצפיות משתתפות" בקורסים

רבים, ערכה ראיונות עומק עם סטודנטים, מרצים ועובדי מנהלה, השתתפה בחיי התרבות והפנאי של הסטודנטים והשתלבה בהוויי החברתי שלהם. עם רבים מהאנשים שהכירה היא ממשיכה לקיים יחסי ידידות. החודשים הראשונים במחיצת האינדיאנים היו קשים. האוכלוסייה בשמורת הנבאחו אמנם התייחסה אליה בנימוס, אך בקרירות עוינת שדנה אותה לבידוד מעיק. היא לא הצליחה לרדת לשורשי היחס הזה, וכשעמדה לנטוש את השמורה ולחזור מאוכזבת לישראל אירע מקרה ששינה את מצבה מהקצה אל הקצה. בשיחה מקרית עם אחת משכנותיה האינדיאניות סיפרה לה אפולויג שהיא ישראלית. למידע הזה, מסתבר, הייתה משמעות גורלית: האורחת אינה "לבנה-אמריקנית", כפי שסברו המקומיים, אלא "יהודייה מישראל". השמועה פשטה ויחסם של תושבי השמורה היה פן-לילה לידידותי וחם. אפולויג הפיקה מפרשה זו תובנות שהולידו את התיזה המחקרית שלה.

בבסיס היחס המסווג אליה עמדה עוינות אינדיאנית כלפי האדם הלבן. אך העוינות הזאת, הבינה אפולויג, אינה מופנית כלפי מי שצבע עורו לבן, אלא כלפי לובן מסוג מסוים – הלובן של התרבות האמריקנית. עוינותם של האינדיאנים לאמריקני הלבן והפחד הנלווה אליה, מסבירה אפולויג, פיתחו בקרב המיעוט האינדיאני זהות אינדיאנית הנתונה בעימות עם התרבות האמריקנית הלבנה וברגה מוסרית גבוהה ממנה. האינדיאנים תופסים את השמירה על הזהות האינדיאנית כשמירה על תרבות מקורית טהורה אל מול הטומאה התרבותית של "הלובן האמריקני".

לזהות בעלת תכנים כאלה, טוענת ד"ר אפולויג, יש השפעה חזקה על ההישגים הלימודיים של בעליה. מערכת החינוך האמריקנית נתפסת

בעיני האינדיאנים כחלק בלתי נפרד מהמנגנונים השלטוניים שהקים האדם הלבן כדי לנשלם מאדמתם ומתרבותם. כל התקרבות למערכת הזאת וכל היטמעות בתוכה נחשבות לנגיעה בטומאה הלבנה ולפגיעה בטוהר האינדיאני. באוניברסיטת הסקל, מספרת אפולוג במחקרה, מנסים לטפח זן מיוחד של אינדיאנים אקדמאים שמאמצים את הירדע האקרמי (גם אם מקורו באדם הלבן) כדי לתפקד כ"לוחמים אינטלקטואלים" ולנהל את מלחמת הטוהר האינדיאני בתוככי החברה הלבנה הטמאה. אפולוג טוענת במחקרה שהאינדיאנים נבדלים ברכיבי הזהות

האתנית שלהם משאר המיעוטים בחברה האמריקנית, והבדל זה הוא שגור עליהם הישגיהם לימודיים דלים כל כך. אפולוג שוללת את הטענה הרווחת במרבית החברות הרב־תרבותיות של ימינו שההבדלים התרבותיים בין קבוצת הרוב לבין קבוצות המיעוט הם הגורם להישגים הנמוכים של קבוצות המיעוט. "גם הקוריאנים, הסינים והיפנים", היא אומרת, "באו לאמריקה מתרבות אחרת, ובכל זאת ילדיהם מגיעים להישגים". לא עצם קיומם של הבדלים תרבותיים קובע מה יהיו ההישגים הלימודיים, אלא סוג הכוח הספציפי שהופעל כנגד קבוצת המיעוט במהלך תהליך הקולוניזציה שלה.

את קבוצות המיעוט בארצות הברית מחלקת אפולוג כנהוג ל"מיעוטים מרצון" ו"מיעוטים בכפייה". המיעוטים מרצון הם אלה שהיגרו לארצות הברית מרצונם, למשל האסיאתים או ההיספנים; הם בוחנים את מערכת החינוך האמריקנית בהשוואה למערכות החינוך הקיימות בארצות מוצאם וילדיהם מגיעים, בדרך כלל, להישגים חינוכיים ראויים לציון. האינדיאנים והשחורים, לעומת זאת, הם מיעוטים בכפייה – קבוצה ילידית (אינדיאנים) וקבוצה שהובאה לאמריקה בכפייה (שחורים). יחסם למערכת החינוך, וכמובן גם הישגיהם בתוכה, נגזרים מאופי הכפייה שחברת הרוב הפעילה נגדם. "את השחורים

ביקשו להפוך לכוח עבודה זול באמצעות תהליך שיטתי של סגרגציה ואת האינדיאנים ניסו להעלים באמצעות תהליך שיטתי של הטמעה כדי להשתלט על אדמותיהם".

שני סוגי הכפייה גרמו לגיבושן של שתי זהויות שונות זו מזו: בעוד השחורים גיבשו זהות קולקטיבית שבמרכזה השאיפה לשוויון עם הלבנים, "האינדיאנים הפכו לקבוצת המיעוט היחידה באמריקה שפיתחה זהות קבוצתית מתנגדת קיצונית במיוחד, שמובנית כנגד כל שאר הקבוצות המתגוררות בארצות הברית. הפוליטיקה של זהויות שהתהוותה בקהילה אינדיאנית גורמת לתלמידים האינדיאנים לקשר הישג חינוכי והצלחה אקדמית עם הכחדה קבוצתית והשמדה תרבותית וגזרת עליהם הישגים חינוכיים נמוכים".

ד"ר אפולוג נזהרת מאוד מעריכת השוואות פשטניות בין הממצאים האמריקניים שלה לבין המציאות הישראלית, אך היא סבורה שהתיזה שלה – ההישגים החינוכיים של קבוצת מיעוט נגזרים מסוג הכוח שהופעל נגדה על ידי הרוב – תקפה בישראל כמו בכל מקום אחר. "מערכת החינוך הישראלית חייבת להיות רגישה לעניין הזה", היא אומרת. "היא חייבת להבין שאי־אפשר, למשל, לבוא אל המזרחים בתביעה שיפסיקו לדבר על הקיפוח של שנות החמישים, כי הקיפוח הזה הוא הפצע שעליו בנויה הזהות הקולקטיבית שלהם; אי־אפשר לדרוש

מהם להתעלם מזהותם". באותו אופן, אסור למערכת החינוך הישראלית להתכחש לתופעות נוספות כמו, למשל, "הקישור שיוצאי אתיופיה יוצרים בין הזהות שלהם לבין התרבות השחורה בארצות הברית". אפשר, לאחר כל ההסתייגויות הנחוצות, למצוא בישראל תופעות שדומות למה שאפולוג מצאה בארצות הברית. העולים מרוסיה, שמשליכים את כל יהבם על החינוך, מזכירים לה את המהגרים האסיאתים; לברווים יש קווי דמיון אחרים עם האינדיאנים, "בעיקר בגלל סוג הכוח שהופעל נגדם בניסיון לכפות עליהם מודרניזציה ומעבר



צילום: רפי קיץ

ד"ר נועה אפולוג. "לבוא לבתי ספר שלומדים בהם ילדיהן של קבוצות מיעוט ולהגיד שם משהו כמו 'כולנו ישראלים' זה לפספס את כל העניין"

"הפוליטיקה של זהויות שהתהוותה בקהילה אינדיאנית גורמת לתלמידים האינדיאנים לקשר הישג חינוכי והצלחה אקדמית עם הכחדה קבוצתית והשמדה תרבותית וגזרת עליהם הישגים חינוכיים נמוכים"

לעיירות, שבהרבה מובנים דומות לשמורות האינדיאניות באמריקה". לא פלא, היא מוסיפה, "שהברווים, שגם הם קבוצה ילידית שהופעל עליה לחץ מטמיע חזק, הם הקבוצה בעלת ההישגים הלימודיים הנמוכים ביותר בישראל". גם לשאר הערבים בישראל, ש"טראומת הנכבה חקוקה אצלם חזק", יש סיבות טובות לפתח פחדים מפני הכוונות של מערכת החינוך, "כי גם הם, כמו האינדיאנים, רואים בבתי הספר הממלכתיים שלוחות של ממסד עויין. אך הערבים, בניגוד לאינדיאנים, פטורים מהחשש שישראל תרצה להפוך אותם ליהודים".

"לבוא לבתי ספר שלומדים בהם ילדיהן של קבוצות מיעוט ולהגיד שם משהו כמו 'אריק, הכול בסדר, כולנו ישראלים' זה לפספס את כל העניין", מסכמת אפולוג את דעתה על מה שמשרד החינוך בישראל יכול ללמוד ממחקרה על אוניברסיטת הסקל לאומות האינדיאניות. היא סבורה שמערכת חינוך שבאמת ובתמים מבקשת לקדם את חינוכן של קבוצות מיעוטים חייבת לבחון את רכיבי הזהות של כל אחת מהן ולנסות ליצור בקרבן מוטיבציה לימודית בלי לפעול לשינויים של רכיבי הזהות או תפיסות העולם שלהן. "לא צריך לנסות לשכנע אותם שהם לא מופלים או לא מופעל נגדם כוח; צריך לנסות להבין את דפוסי ההתנהגות שלהם ואת תפיסת העולם שלהם; צריך לברר מה מפחיד אותם; צריך לגלות מדוע באמת קשה להם לרכוש השכלה". ■

אצלנו בסמינר הקיבוצים:

תואר שני לכל איש חינוך בישראל

אזינוס

מלגות למצטיינים

שיפור מעמדכם הוא גם שיפור מעמד החינוך בישראל



חינוך סביבתי | חינוך מתמטי לביה"ס היסודי | אוריינות חזותית בחינוך
| ניהול וארגון מערכות חינוך | חינוך רב תחומי במדעי הרוח

דרך נמיר 149, תל אביב www.smkb.ac.il 03-6901200

• ההרשמה לתואר שני לעומדים בתנאי הקבלה



אורנים. המקום לאנשים כמוך.

יום פתוח | 5.3.10

12:00-09:00 – בית 42
פטור מדמי הרשמה באירוע

הפקולטה ללימודים מתקדמים היחידה ללימודי תעודה והתמחות

- ◀ הוראת ערבית / מתמטיקה לתלמידים לקויי למידה – הרחבות הסמכה
- ◀ הכשרת מורים מאבחנים דידקטיים – קריאה/כתיבה/חשבון/אנגלית – הרחבת הסמכה
- ◀ מידענות, ספרנות וניהול ידע – לימודי תעודה
- ◀ הכשרת מורים לתלמידים מחוננים ומצטיינים – הרחבת הסמכה
- ◀ עריכה לשונית והבאה לדפוס – לימודי תעודה
- ◀ הכשרת רכז הערכה בית-ספרי (באישור ראמ"ה)
- ◀ הכשרת מורים מומחים להתמודדות חינוכית עם תלמידים בהדרה ובסיכון – הרחבת הסמכה
- ◀ הכשרת מנחים לבתי ספר העובדים עם תלמידים בהדרה ובסיכון
- ◀ הקניית מיומנויות לטיפול רגשי הנעזר בבעלי-חיים – לימודי תעודה
- ◀ **חדש** – הכשרת מטפלים בטיפול זוגי ומשפחתי
- ◀ הוראה מתקנת ואסטרטגיות למידה בעברית ובאנגלית
- ◀ סדנאות יצירה ואמנות

ועוד מגוון תכניות

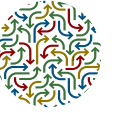
אזינוס



מרכז מידע והרשמה: www.ornanim.ac.il | 1-800-30-10-80 | 04-9838763/768/958

חסע אל הכאוס של תכנון הלימודים

פעם, לפני ארבעה-חמישה עשורים, תכניות לימודים היו עסק גדול: היה שיח ער, היה מחקר והיה אגף גדול לתכנון לימודים במשרד החינוך. **היום,** כשהשאלה מה צריך ללמד בבתי ספר של המאה העשרים ואחת מחפשת תשובה דחופה, השיח דל והאגף מצומק. מי מתכנן תכניות לימודים במערכת החינוך שלנו? על בסיס אילו עקרונות ולטובת אילו מטרות? מה תפקיד המורים בתהליך התכנון? אילו מקצועות מקבלים עדיפות ומדוע? ולמה בכלל מקצועות ולא ארגון אחר של הידע? **בקיצור,** האם אנחנו מבינים מה ואיך אנחנו מלמדים בבתי הספר



תכנית לימודים. יש דבר כזה?

פעם היה במשרד החינוך מרכז לתכנון תכנית הלימודים. כיום, בעיצומה של מהפכת הידע, אין בישראל מרכז שיקבל החלטות מושכלות בתחום המנחה את מערכת החינוך כולה: הגדרת מטרות חינוך ותכנון תכנית הלימודים

דוד חן

המונח הלטיני "קוריקולום" מתאר את מסלולן של המרכבות הנחרץ באבני הדרך של רומי העתיקה. בתחום החינוך הוא משמש מטפורה לתיאור דרכם של הלומדים במרחב הידע האנושי. בעברית אנו משתמשים במילה פחות ציורית – "תכנית לימודים".

אי אז בשנות השבעים פעלה קבוצת חוקרים בין-לאומית מאוניברסיטת שיקגו, בראשותו של פרופ' בנימין בלום, להקמתם של מרכזים לאומיים לפיתוח קוריקולרי. בישראל המרכז לפיתוח תכניות לימודים בראשותו של ד"ר שבח אדן, יחד עם פרופ' אריה לוי, פרופ' משה זילברשטיין ופרופ' אברהם בלום, כולם תלמידיו של בלום, הניח את היסודות לפיתוח תכניות לימודים ברמה הלאומית (אדן, 1991). כיום אין מרכז ראוי לשמו לפיתוח תכנית לימודים ואין מי שיקבל החלטות מושכלות בתחום חשוב זה.

כאוס ארגוני

המרכז לפיתוח תכניות לימודים קבע גם את דפוסי קבלת ההחלטות והתכנון הקוריקולרי. לכל מקצוע נקבעה ועדת תכנית. יו"ר הוועדה היה איש מדע בכיר בתחום, והמרכז שלה היה בדרגת מפקח. מסמך התכנון כלל את מטרות הוראת המקצוע, הפרוגנוזה הנדרשת וכמובן את התכנים שיש ללמד. עם אישור התכנית במוכריות הפרוגנוזה הוחל בפיתוח חומרי הלמידה – ספרים, ציוד עזר וחומרים אורקליים. אלו הופצו במערכת והיו חלק מהטמעת התכנית.

אולם בשנים האחרונות משהו השתבש. חשיבותו של מרכז לאומי העוסק בקוריקולום דעכה בעיני קובעי המדיניות באין מפריע. תקציבו של המרכז לפיתוח תכניות לימודים התכווץ ל-3 מיליון ש"ח

פרופ' דוד חן הוא דיקן בית הספר לחינוך במרכז ללימודים אקדמיים באור יהודה ולשעבר יועץ למשרד החינוך ללימודי הליבה

המחלקה שעניינה אישור
ספרי לימוד הכירה בחוזר
מנכ"ל ב־60 מקצועות לימוד

המחלקה העוסקת בבחינות בגרות
הכירה ביותר מ־400 שאלונים
למקצועות המשתנים משנה לשנה

משרד החינוך מכיר
פורמלית ב־998 מקצועות
שאפשר ללמד בבית הספר

הבעיות המהותיות

גם לאחר שנכנס מעט סדר במערכת הישראלית ונתגבר על הכאוס הארגוני והמקצועי ייוותרו הבעיות הקוריקולריות המהותיות על מכונן. מהן הבעיות הקוריקולריות המהותיות, בעיות המשותפות לכל מערכות החינוך הפועלות במאה העשרים ואחת, אם בארצות מפותחות ואם בארצות מתפתחות?

הבעיות הללו מתחלקות לשני היבטים:

ההיבט האיכותי: בהיבט זה מטפלת הפילוסופיה של הידע או האפיסטמולוגיה: מהו ידע? מהי שיטת המיון הנכונה של הידע? איך נוצר הידע הקולקטיבי? מהו ידע תאורטי ומהו ידע פרקטי? מהו ידע קונצפטואלי ומהו ידע פרוצדורלי? האם יש מבנה היררכי לידע?

שאלות מסוג זה משפיעות מעשית על תכנית הלימודים: האם ה"פקולטות" האקדמיות (בדרך כלל 10–12 במספר) מייצגות את המקצועות החשובים שיש ללמוד? האם מבנה הידע אמור להשפיע על תכנית הלימודים? האם ייצוג הידע בתכנית הלימודים מייצג נאמנה את גוף הידע של הדיסציפלינה? האם ללמד גוף ידע דיסציפלינרי או אינטרדיסציפלינרי?

גרדנר (2007) מציע דיון קלאסי בהיבט האיכותי. הוא דן בתפיסת

כך, "תכנית הליבה", שמרבים לעסוק בה בשיח הציבורי, עוסקת בהקצאת שעות למקצועות הקלאסיים (ראו חוזר מנכ"ל) ולא בהגדרה חדשה של תוכני המאה העשרים או בבחינה מערכתית של מבחר המקצועות הנלמדים בבתי הספר מאז שנות החמישים. ברמה המקצועית אין כל חשיבה על היערכות לקראת השינויים ביחסים בין הלומד לידע, המוכתבים על ידי חברת הידע.

בית הספר ממשיך לנהוג כאילו הוא סוכן הידע היחיד בשטח (מה שהיה נכון לפני חמישים שנה). כיום מתחרים בתכנית הלימודים הרשמית האינטרנט, הטלוויזיה, הטלפון הסלולרי, מסגרות פנאי כגון קולנוע ומופעי בידור, חופשות משפחתיות, עמותות המפריטות את החינוך הממלכתי בהיקפים גדולים ועוד. גיבורי התרבות של הדור הצעיר כבר מזמן אינם אלה המיוצגים בתכנית הלימודים הרשמית. היבט מקצועי נוסף הקשור לקוריקולום הוא המעבר של ייצוג הידע האנושי מטקסט לייצוג דיגיטלי – מעבר שמערכת החינוך אינה יודעת להעריך את משמעותו.

אפשר אפוא לומר לסיכום חלק זה של המאמר שדרך המלך במרחבי הידע האנושי – הקוריקולום – השתבשה לחלוטין. הצעה לתיקונו של המצב הוגשה על ידי הכותב למשרד החינוך (2008).

אפלטון את מבנה הרעת האנושי ובהשפעותיה העכשוויות על תכנית הלימודים, וטוען שיש לארגן את תכנית הלימודים לפי שלושה נושאים מרכזיים: **האמת** – מקצועות היסוד המדעיים; **היופי** – מקצועות האמנות; **הטוב** – מקצועות הרוח. כל דיון עכשווי בתכניות הלימוד יכול לצמוח מן הפרשנות של גרדנר לשיטתו הפילוסופית של אפלטון.

הריבט הכמותי: בכך טיפלה קודם "הסינטומטריה", שעסקה בדינמיקה הכמותית של צמיחת הידע. כיום עוסקת בכך הנרסת הידע. את הבסיס להתייחסות כמותית לידע סיפקה תורת האינפורמציה של שנון ווינר (1998).

את קצב צמיחת הידע האנושי הקולקטיבי אפשר לתאר בעקומה לוגריתמית – קצב ההולך וגדל עם הזמן, עד שיואט בהיעדר יכולת לאגור ולשמר את הכמויות הגדולות כל כך של ידע.

זהו הבסיס למושגים "התפוצצות הידע" ו"חברת הידע" – החברה עתירת הידע של סוף המאה העשרים וראשית המאה העשרים ואחת. אנו חיים בעידן שכמות הידע המשותף שהאנושות מייצרת בו בכל שנה אדירה; אפשר לתארה כשות ערך למיליון ספרים חדשים בכל שנה.

חברת הידע מציגה אתגר כבד לפני מי שחושב ברצינות על תכנית הלימודים: כיצד מגשרים בין יכולת הלמידה המוגבלת של הפרט לבין כמויות הידע העצומות שהאנושות מייצרת? ההתעלמות הנהוגה בחוגי החינוך מן הבעיה אינה פותרת אותה.

בסיכומו של דבר, אנשי החינוך חייבים לתת תשובה על שתי הבעיות הקוריקולריות הגדולות: בהיבט האיכותי – כיצד משפיע מבנה הידע ומשמעותו על מבנה תכניות הלימודים; בהיבט הכמותי – כיצד ליצור התאמה בין הכמות הגדלה והולכת של הידע האנושי לבין הספק הלמידה המוגבל של הפרט.

עד כה אין תשובה לשאלות אלו, ולא זו בלבד אלא שהן לא עומדות כלל על סדר היום המקצועי של חוקרי תכנית הלימודים ומעצביה.

אסכולות קוריקולריות

נגדיר שלוש גישות תאורטיות לקוריקולום.

גישה אחת היא של **האסכולה המדעית־מקצועית**. עם אסכולה זו נמנים הוגים וחוקרים כגון ג'ון דיואי, ג'ון גודלד (1986), שבח עדן (1991), רלף טיילר (1969), הווארד גרדנר (2007), וויליאם אברט (1986) וג'ון וילס (2005).

המסגרת התאורטית כאן היא של מדעי החינוך. לפי טיילר המשתנים המשפיעים על תכנון תכניות הלימודים הם מבנה הרעת של המקצוע, צורכי התלמיד וצורכי החברה. גודלד תיאר שלוש רמות של קוריקולום – מתוכנן, מיושם ומושג.

אסכולה זו היא הדומיננטית בהשפעתה על בחירת מטרות חומרי למידה בפועל ופיתוחם כמעט בכל המדינות.

הבעיה הגדולה שנותרה פתוחה היא שמהפכת הידע גרמה לשינוי מהותי בדרכי ייצוג הידע האנושי ולשינוי מרחיק לכת במבנה הידע והיחסים בינו לבין האדם הלומד (בן עמי, 2010). הטבלה שלהלן

מציגה את עיקרי השוני בין שתי תצורות הידע – לפני מהפכת הידע ובעקבותיה.

מבנה קלאסי של הידע	מבנה של ידע דיגיטלי
ליניארי	מרחבי
סטטי	דינמי
סימבולי (אלפא נומר)	מולטימדיה
סופי, סגור	אין־סופי, פתוח
מבנה פשוט	מבנה מורכב
חד־כיווני	רב־כיווני
ניתן לרגולציה	לא ניתן לרגולציה

אפשר לראות שהמשתנים העיקריים של מהות הידע השתנו, אך התאוריה הקוריקולרית מושתתת כולה על המבנה הקלאסי של הידע. בעשורים האחרונים כמעט לא התפרסם מחקר חשוב בתחום. האסכולה השנייה היא **האסכולה הסוציולוגית**. עם אסכולה זו נמנים פינאר (2004), סלטרי (1995) ואחרים. אסכולה זו רואה בקוריקולום חלק ממערכת רחבה מאוד שמעוגנת בעיקר במדיניות חברתית. בשונה מן האסכולה המדעית־מקצועית, כאן נכנסים לתיאורים רכיבים אידאולוגיים כבדים, כגון המטרות החברתיות של החברה ושל קהילות דתיות ותאגידים עסקיים.

זו למעשה הרחבה של העיקרון של רלף טיילר על חשיבותם של "צורכי החברה" בתאוריה הקוריקולרית, אך ההתמקדות בשיקולים אלו מתעלמת הן מן המשמעות האפיסטמית של הידע האנושי והן מהבסיס המדעי של תאוריות הידע המודרניות דוגמת הנרסת ידע, תורת האינפורמציה, בלשנות ועוד.

האסכולה השלישית נקראת **האסכולה הרדיקלית** ולעתים הפוסט־מודרנית. עם אסכולה זו נמנים ג'יימס שין ודן מרשל (2001), רוני אבירם (2004), אילן גור־זאב (2005) ואחרים. לאסכולה זו שני רעיונות מנחים יסודיים: הרעיון המרקסיסטי שההוויה קובעת את התודעה, רעיון שמביא לתפיסה שהידע האנושי אינו יכול להיות אובייקטיבי ומשמעותו נקבעת על ידי הסביבה. המסקנה היא שיחסיות הידע מבטלת את הצורך בתכנית הלימודים, ובמקרים קיצוניים גם את הצורך בבית ספר. הרעיון השני שאוב גם הוא מטענה אידאולוגית – הקוריקולום הוא מכשיר לדיכוי חברתי של המעמדות החלשים (מוחלשים) ולביסוס השליטה של המעמדות החזקים, ולכן צריך לבטלו.

מכיוון ששתי האסכולות האחרונות נשענות בעיקר על בסיס סוציולוגי־אידאולוגי, הרי שגם הדיון בהן, לגיטימי ככל שיהיה, הוא סוציולוגי־אידאולוגי. דיון כזה הוא מחוץ למסגרת ענייני במאמר הנוכחי, לכן אתמקד במסגרת התאורטית המדעית־מקצועית.

שיקום הקוריקולום

במערכת החינוך יש שני רכיבים מרכזיים: הראשון הוא האדם

במערכת החינוך יש שני רכיבים מרכזיים: הראשון הוא האדם הלומד; השני הוא הידע הנלמד. לא ייתכן שמערכת החינוך תתעלם לגמרי ממרכזיות הרכיב השני

הלומד: השני הוא הידע הנלמד. לא ייתכן שמערכת החינוך תתעלם לגמרי ממרכזיות הרכיב השני.

בעוד מדינות נאורות שמערכות החינוך שלהן נחשבות מוצלחות, לדוגמה פינלנד, סינגפור, בריטניה, יפן וארצות הברית, הקימו מרכזים לאומיים העוסקים בנושא הקוריקולום, הרי שבאקדמיה העיסוק המחקרי והתאורטי בתחום כמעט נעלם.

חשיבותו הגדולה של הקוריקולום במערכת החינוך מחייבת התמודדות בשני מישורים – התאורטי והפרקטי. ברמה התאורטית מונחת הבעיה לפתחה של הקהילה האקדמית כולה. אלה השאלות המרכזיות המחייבות תשובה:

- מורכבותו של הידע האנושי מחייבת הבנה טובה יותר של היחס שבין הכמות, המבנה והמהות של הידע האנושי הקולקטיבי לבין ייצוגו בקוריקולום. התמודדות עם בעיה זו צריכה לבוא מהענפים המודרניים החוקרים ידע – הנרסת ידע, ניהול ידע, תורת האינפורמציה, אפיסטמולוגיה ואינטליגנציה מלאכותית.
- עצם המושג קוריקולום נושא עמו את המשמעות של מבנה וסדר. המעבר ממבנה כאוטי לסדר קוריקולרי על היבטיו הדינמיים

מקורות

- ↑ אדן, שבח, 1991. **פרקים בתכנון לימודים**, ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- ↑ ב'יוסף, אורה, 1998. **קווים לתכניות ליבה בבית הספר היסודי**, ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- ↑ בר'עמי, יפה, 2010. "טכנולוגיות הידע הדיגטליות - הרחבה של יכולות קיימות או שינוי איכותי?", בתוך: דוד חן וגילה קורץ (עורכים), **תקשוב החינוך**, תל אביב: רמות.
- ↑ בר'שי, דבורה, ושרה גור־רזנבליט, 2006. **פיתוח והפעלה של תכניות לימודים**, מקראה, רעננה: האוניברסיטה הפתוחה, חלק א עמ' 235, חלק ב עמ' 355.
- ↑ משרד החינוך, 2008. **הצעת תקציב לשנת הכספים 2009**.
- ↑ חן, דוד, 2007. **תכנית אסטרטגית לתקשוב מערכת החינוך בישראל**, ירושלים: משרד החינוך, לשכת השרה.
- ↑ 2008. **מדיניות ויישום הקוריקולום במערכת החינוך בישראל**, דוח ועדה. משרד החינוך.
- ↑ 2010. "'על גלובליזציה בחינוך", **בתי ספר ניסויים, בית היוצר לחדשנות בחינוך**, תל אביב: רמות, חלק ג.
- ↑ 1978. **תכנון פיתוח ויישום תוכניות לימודים**, תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה, 'יחידות 2־1.

45

מחייב מחקר מעמיק שלא נעשה עד כה:

א. המעבר ממבנה קלאסי לידע דיגיטלי על כל משמעותו מחייב הן מחקר בסיסי בתחום הקוגניטיבי והן מחקר אמפירי ויישומי בתחומי ההוראה והלמידה (ראו טבלה 1).

ב. ההיבטים החברתיים של חברת הידע והכפר הגלובלי מחייבים פיתוח מדיניות קוריקולרית חדשה שתתמודד עם ריבוי סוכני הידע וטכנולוגיות הידע החדשות.

בהיבט הפרקטי הישראלי יש צורך מידי לשקם או להקים מחדש מרכז לאומי מודרני (במשרד החינוך ואולי אפילו במשרד ראש הממשלה) לפיתוח תכניות לימודים, שיקלול הגדרת מטרות והגדרת התכנים.

האתגר השני הוא העצמה והעדפה של מחקר מקיף בתחום הקוריקולום. הבעיות התאורטיות של התחום הן בעלות משמעויות אוניברסליות ולכן יש למחקר זה היבטים תאורטיים ופרקטיים.

הנקודה האחרונה שברצוני לציין היא יצירת דיון ציבורי מושכל בהיבטים הערכיים והחברתיים של הקוריקולום. דיון מושכל פירושו הבנת הרילמות המהותיות בנושא תכנית הליבה, השלכות ההפרטה והדה־צנטרליזציה של נושאים קוריקולריים, המשמעות החברתית והתרבותית של שמירה על ידע חיוני לקוהרנטיות ולחוסן של הקהילה וההשלכות מרחיקות הלכת של איכות הפיתוח של משאבי האנוש.

לסיכום, מטרת המאמר היא להביא לפני הקוראים בקליפת אגוז את מכלול הסוגיות הקשור בנושא הקוריקולום ופיתוחו. הוא פתח בתיאור הבעייתיות שבהתייחסות לנושאי התוכן במערכת החינוך, המשיך בהיבטים האיכותיים והכמותיים של הסוגיה האוניברסלית של הקוריקולום וסיים בהצבת אתגרים ממשיים הן למערכת החינוך והן לאקדמיה. עמידה באתגרים אלו תוכל אולי להוציא את מערכת החינוך מן המבוכה וההזנחה של אחד משני עמודי התווך של מערכת החינוך.

התשובה על השאלה הניצבת בראש המאמר חד־משמעית: יש דבר שנקרא תכנית לימודים. יש גם צורך מידי להתעשת ולפעול לשיקומה. ■

- Aviram, Ronny, and Yossi Yona, 2004. "Towards a conception of personal autonomy for postmodern education", *Educational philosophy and theory* 36 (1): 3-17.
- Churchland, Patricia S., and Terrence J. Sejnowski, 1992. *The Computational Brain*, MIT press.
- Ellul, Jaquee, 1964. *The Technological Society*, New York, Vintage Books.
- Gardner, Howard, 2007. *Five Minds for the Future*, Harvard Business School Press.
- Goodlad, John I., and Maurice Richter, 1986. *The Development of a Conceptual System for Dealing with Problems of Curriculum and Instruction*, Los Angeles: University of California.
- Gur Zeev, Ilan, 2005. *Critical Theory and Critical Pedagogy Today*, Israel: University of Haifa.
- Jackson, Philip W., 1992. *Handbook of Research on Curriculum*, New York: Macmillan.
- Pinar, William F., 2004. *What is Curriculum Theory?*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sears, James T., and Dan Marshal, 2001. *Teaching and Thinking about Curriculum*, New York: Teachers College Press.
- Schubert, William H., 1986. *Curriculum: Perspective, Paradigm, and Possibility*, New York: MacMillan.
- Shannon, Claude E., and Warren Weaver, 1998. *The Mathematical Theory of Communication*, Urbana: University of Illinoi press.
- Slattery, Patric, 1995. *Curriculum Development in the Postmodern Era*, New York: Routledge.
- Tyler, Ralph W., 1969. *Basic Principles of Curriculum*, The University of Chicago press.
- Wiles, Jon W., 2005. *Curriculum Essentials: A Resource For Educators* , Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.



ארבע תחנות

תכנית הלימודים עברה ארבע תחנות
במסעה מתחילת המאה הקודמת עד ימינו. התחנה
הנוכחית - הביקורתית - מציבה לה אתגר רציני

עודד שרמר

ביום מייחסים למושג "תכנית לימודים" מובן אחד בלבד: מתווה המנוסח במסמך רשמי שמציג למורה את נושאי הלימודים בכיתה ומציע דרכים להוראתם. אך עיון בגלגוליו של המושג מגלה שבמהלך הזמן חלו התפתחויות בהבנתו ושיש לו מובנים אחרים. גם המושג הנלווה "תכנון לימודים" – תהליך יצירתה של תכנית לימודים – עבר התפתחויות. במאמר שלהלן אסקור ארבע תחנות בדרכם של שני המושגים הללו, העומדים במרכז הגיליון הזה.

תחנה ראשונה:

המנהל כמתכנן

על פי המובן שרווח במחצית הראשונה של המאה העשרים, תכנית הלימודים היא תכנית עבודתו של המורה; היא נכתבת עבורו ועל פיה הוא אמור לעשות את עבודתו בכיתה. התכנית באה להנחותו בנוגע לכלל פעילותו עם תלמידיו – לא רק בנוגע להוראת הידע – ולציין את המשימות שעל ביצוען הוא מופקד. בין התאורטיקנים של תכנון הלימודים באותה עת היו שהאיצו במתכנן תכנית הלימודים להציע למורה דרכי הוראה יעילות והיו שהציעו להשאיר את דרכי ההוראה בידי המורה המכיר את תלמידיו ואת בית ספרו. בנוגע לתוכני ההוראה הייתה הסכמה כללית: הנהלת בית הספר היא שקבעה את התכנים. ההנחה הרווחת הייתה שסוגיית התכנים וגם סוגיית דרכי הוראתם אינן בעייתיות, שכן כך או אחרת התכנים ישקפו את המסורת התרבותית האחידה השלטת ודרכי הוראת התכנים יהיו בעיקרן מסירה פשוטה מראשו של המורה לראשם של התלמידים.¹

עודד שרמר הוא פרופ' אמריטוס בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת בר-אילן

הוא מעין מפעל חרושתי המכשיר את עובדיו לתפקד על פי הרגלים המקדמים את מטרות הייצור שלו. תכנית הלימודים שוקדת על טיפוחם של הרגלים הנוגעים בחיי בית הספר ומאוחר יותר – בחברה הבוגרת. המטרה היא תפקוד יעיל לאור מטרות בית הספר והחברה (Hlebowitsh, 1993).

כמה דורות אחר כך – ועוד נגיע לכך בהמשך – יטענו הוגי "הפדגוגיה הביקורתית" שהיעילות של בוביט ועמיתיו אינה תמימה, ונועדה לשעתק את המבנה המעמדי של החברה (Apple, 1981). העיקרון של מיקוד ההוראה ותכנית הלימודים במטרות התנקז למחשבתו של רלף טיילר, מלומד נודע מאוניברסיטת שיקגו. בספרו המשפיע (Tyler, 1949)² הצביע טיילר על המקורות שמהם ראוי לשאוב את מטרות תכנית הלימודים: האמונות החינוכיות של בית הספר ("הפילוסופיה של בית הספר" בלשונו), צורכי התלמיד, תחומי הידע הנלמדים וצורכי החברה. טיילר תבע מהמתכננים של תכנית הלימודים לפרט את מטרות התכנית ולא להסתפק במטרה כללית כגון "הנחלת נכסי צאן הברזל של התרבות". גם המורה צריך להגדיר יעדים מפורטים להוראתו ולעשות זאת במונחים של התנהגויות רצויות של התלמידים. אתוס היעילות חודר אפוא את כל מחשבתו של טיילר על תכנית הלימודים.

גישתו של טיילר התפשטה ברחבי העולם המערבי והשפיעה מאוד על דרכי תכנון הלימודים. מעתה עמדו במרכז תשומת הלב החינוכית הגדרת מטרות ההוראה ויעילות השגתן. בית הספר נתפס כגורם מכריע בעיצוב האזרחים לעתיד, וגורמים פוליטיים וכלכליים חיוקו את התערבותם בנעשה בתחומו. טיילר עצמו לא נתן את דעתו על הזיקה של תכנון תכנית לימודים על ארבעת היבטים – הפילוסופיה של בית הספר, התלמיד, תחומי הידע והחברה – לאינטרסים פוליטיים וכלכליים לסוגיהם. הוא לא היה ער לממד האתי והאינטרסנטי של חילוץ מטרות התכנית מן ההיבטים האלה.³ אך למרות "עיוורון" זה, טיילר העלה את מעמדו של תכנון הלימודים והעצים את משתתפיו. שישים שנים חלפו מאז התפרסמו דבריו, והם מוסיפים להתסיס, לעורר מחשבה ולערום פרשנויות.

תחנה שלישית:

דפוס חשיבה מעשי

הגותו של ג'וזף שוואב, מרצה למדע וחינוך מאוניברסיטת שיקגו, מסמנת את הנקודה הבאה במסענו. בשנות השבעים הציע שוואב המשגה מקורית של תכנון הלימודים על בסיס פרשנות רדיקלית של גישתו של טיילר. ביסוד הגותו של שוואב מונחת ההבחנה האריסטוטלית בין דפוס חשיבה עיוני ובין דפוס חשיבה מעשי, ובעקבותיה התובנה שהעיסוק בתכנון הלימודים ובהוראה צריך דפוס חשיבה מעשי ולא עיוני. גישתו של טיילר מרמזת שתכנון הלימודים בפרט והחינוך בכלל טעונים דפוס חשיבה מעשי. ואכן, טיילר כתב: "פיתוח תכנית לימודים הוא משימה מעשית, לא מחקרית-עיונית. הוא בא בראש ובראשונה לתכנן מערכת להשגת יעד חינוכי ולא להסביר תופעה קיימת" (Tyler, 1975). שוואב ביקר את מצבו העגום של תחום תכנון הלימודים ("התחום

גוסס", כתב), והעריך שמצב זה נובע מרפוס החשיבה העיוני השולט בו. הוא קרא תיגר על טיבה של תרומת הקהילה האקדמית לעבודת המתכנן והמורה, וערער על מעמד הבכורה שניתן למלומדים או החוקרים בדיונים על מעשה החינוך.⁴

ארבע דרישות ממצות את תרומתו של שוואב לדיון בתכנון הלימודים (1): (Schwab, 1970) דרישה להכפיף את הדיון התכנוני לנתוני הביצוע והיישום, כלומר להביא בחשבון את נתונייהם המציאותיים של בית הספר וסביבתו החברתית-תרבותית; (2) דרישה לבסס את הדיון התכנוני על סיכויי מימושן של ההצעות והפתרונות המועלים בו, ולא להסתפק בהערכת ערכם וחשיבותם; (3) דרישה לראות את שתי הדרישות הקודמות כמהותיות לדיון התכנוני ולכן לכלול אותן בכל רצף הדיון במקום לראותן כהיבט נוסף, טכני ביצועי, בלבד; (4) דרישה לגלות ערנות למקורותיהם של חילוקי הדעות בקרב המתכננים. יסודם של אלו, כך טען, נעוץ בנקודות

בית הספר הוא מעין

מפעל חרושתי המכשיר

את עובדיו לתפקד על

פי הרגלים המקדמים

את מטרות הייצור שלו

מבט נבדלות ובמסגרות החשיבה המושגיות שדרךן צופים משתתפי הדיון התכנוני. הדרך ליישובם של פערי המשגה אלו היא באמצעות העברתן של הצעות הפעולה העולות מידיהם במסגרת האפשרי, קרי דרך שיקול סיכוייהן להתממש במציאות.⁵

שוואב מבקר אפוא את בעלותם של המומחים על תחום תכנון הלימודים: הפילוסוף, הפסיכולוג, הסוציולוג, ומומחים אחרים המביעים את דעתם הקובעת על ההיבטים של תכנית הלימודים וחושבים על פי דפוס מדעי-עיוני, בעוד שתכנון הלימודים זקוק לדפוס חשיבה חינוכי-מעשי. יתר על כן, כל מומחה צמוד לגישה מסוימת בדיסציפלינה שלו, מה שמצמצם עוד יותר את שדה הראייה שלו ואת תועלתו לתכנון הלימודים (Schwab, 1964). אולם בשום אופן אין לפרש את עמדתו של שוואב כהבעת התנגדות להשתתפותם של מומחים ומלומדים בדיוני התכנון. אדרבה, היא חיונית ביותר, אך חובה להכיר את מגבלותיה ולנסות לייצר אקלקטיקה פורייה של נקודות מבט ודפוסי חשיבה. ביקורתו זו של שוואב הייתה חזקה במיוחד על רקע שני נוהגים שרווחו בזמנו בתחום תכניות הלימודים: הפקרת התחום בידיהם של מומחים בדיסציפלינות והפרדת הדיון העיוני מהדיון המעשי. הדיון



המעשי, הנחשב לנחות יותר, הופקר בידיהם של אנשי הביצוע – מורי המורים והמורים עצמם.

תחנה רביעית:

תוכנות פוסט-מודרניות

התחנה הרביעית שאליו הגיע תחום תכניות הלימודים, והוא נמצא בה כיום, היא התחנה הפוסט־מודרנית. מאז שנות השמונים "נדרחף" החינוך – ובכלל תכניות הלימודים – למרכז הריון האקדמי והציבורי. ביסוד הריון הזה נמצאת מודעות חדשה לתפקודי השונים של הירע המופץ על ידי מערכת החינוך ולאופן שבו הוא מכנה את תודעתם של הצעירים. הטענה החוזרת היא שאין דרך להפריד בין הירע הנכלל בתכניות הלימודים לבין האינטרסים החברתיים שהוא מייצג ומשרת. תפקיד המורים בהקשר זה הוא ללמד את התלמידים להתגונן מפני המסרים הגלויים והסמויים של תכניות הלימודים.

את הגישה הזאת לתכנית הלימודים מקדמים הוגים מכל מיני זרמים, ביניהם הוגים השייכים לתנועה המכונה "פרוגיה ביקורתית". התנועה חושפת את האידאולוגיות הגליות והסמויות שתכנית הלימודים מעבירה, והיא עושה זאת כדי ליצור שקיפות של הירע ושל דפוסי הנחלתו. בין השאר היא כופרת בתפיסת החברה כישות ניטרלית שיש לחברה צעירים לקראתה, ומציגה אותה כשרה קונפליקטים שבו יש למעמד השולט אינטרס להציג את החברה כישות אוניברסלית־ניטרלית.

על מתכנני תכניות הלימודים לתת ביטוי לתוכנות ביקורתיות אלה בבחירה של התכנים ובדרכי הוראתם והערכתם. על המורים לעודד את תלמידיהם לבחון את "המובן מאליו" של התקופה, של החינוך ושלם עצמם. על המתכננים והמבצעים "לעשות" חינוך משחרר כדי להעצים את התלמידים באמצעות מודעות למנגנוני הדיכוי השונים של החברה והחינוך.

מי אמור לממש את מטרות החינוך המשחרר? חסידי נותנים אמון במורים; הם יכולים לחשוף את התלמידים למסרים הגלויים בידע של תכניות הלימודים – לנקודת המבט שממנה הן נוצרות. הכשרת

הטענה החוזרת היא שאין דרך

להפריד בין הידע הנכלל בתכניות

הלימודים לבין האינטרסים

החברתיים שהוא מייצג ומשרת.

תפקיד המורים בהקשר זה הוא

ללמד את התלמידים להתגונן

מפני המסרים הגלויים והסמויים

של תכניות הלימודים

המורים צריכה להירתם למשימה ולהכשיר את המורים למשימה ביקורתית־חינוכית זו באמצעות חידור רגשותם לאינטרסנטיות של כל ידע ושיטת מסירתו.

גם מסמכי תכניות הלימודים של מתכנני הלימודים צריכים להציג למורים דרכים לפיתוח החשיבה הביקורתית של התלמידים ולעמוד על ההיבטים האידאולוגיים של הירע המתחזה לאובייקטיבי. על התכנית להציג פרשנויות מגוונות של ידע, ולא רק פרשנות אחת סמכותית.

תוכנות פוסט־מודרניות אלה מרחיבות את משימתם של מתכנני הלימודים בבואם להכריע בדבר תוכני ההוראה ודרכי ההוראה שהם מציעים למורים. כלום יש סיכוי סביר שמגמה זו תתקבל על דעת משרד החינוך, ההורים והמורים? רבים סבורים שהקרקע בשלה למימושה, ואחרים מטילים בכך ספק (Hlebowitsh, 1997) (למשל). כך או כך, אתגר זה מונח לפתחם של מתכנני הלימודים ושל המורים בזמן הזה. ■




המכון הצרפתי

שגרירות צרפת ישראל מציג:



Le français passionnément

→ **הוראת השפה הצרפתית**

→ **ארחב אלו־שית בין תרבויות**

→ **תרבות צרפת כיום**

→ **מידע על צרפת בת זמננו**

→ Enseignement du français

→ Espace pour un dialogue multiculturel

→ Culture française d'aujourd'hui

→ Information sur la France contemporaine

Institut Français de Tel-Aviv
7 Bld, Rothschild
Tel. 03-7968011/13 Fax. 03-7968014

המכון הצרפתי בתל-אביב
שדרות רוטשילד 7
טל. 03-7968011/13 פקס 03-7968014

cours@ambfr-il.org

Pour la région Sud:
Centre culturel français de Beer-Sheva
Tel. 08-6479002

מרכז תרבות צרפת בבאר שבע
טל. 08-6479002

Centre culturel français de Jerusalem
Tel. 02-6243136

מרכז תרבות צרפת בירושלים
טל. 02-6243136

Pour la région Nord:
Centre culturel français de Haifa
Tel. 04-8312333-57

אזור הצפון:
מרכז תרבות צרפת בחיפה
טל. 04-8312333/57

cours@ambfr-il.org
www.ambafrance-il.org/culture/index/htm

תגור קול

מקור

ערכת הגברה במבצע מיוחד

ערכה אישית להגברת קול למורה

הכוללת:

יחידת הגברה קומפקטית מיקרופון ראש מטען+סוללות נטענות



מחיר מבצע למורים

○ איכות קול מעולה

○ קומפקטי

○ עיצוב חדשני

○ קל-משקל

○ נוח לנשיאה

○ מופעל ע"י סוללות רגילות או נטענות

חברת "טלקול"

לפרטים והזמנות:

סיגל: 03-9234333, 054-2274885

רח' אימבר 23 קרית אריה, פתח-תקוה



אנשי חינוך,

הקמפוס האקדמי אחוה מזמין אתכם להירשם לשנת הלימודים תשע"א ללימודי תואר שני שיתנו לכם הזדמנות לשנות את פני החברה בישראל.

תואר שני M.Ed.

מינהל מערכות חינוך

ראש התכנית: פרופ' יצחק פרידמן
מטרת התכנית להכשיר בעלי תפקידים לניהול ולהובלה של מערכות חינוך פורמאליות ובלתי פורמאליות. ייחודה של התכנית בטיפוח ראייה מערכתית, בעידוד החשיבה היוצרת והחדשנית, במפגש רציף ועקבי עם תאוריות ויישומן בשטח. ימי הלימוד: א' 19:00-14:00 ה' 19:00-8:30

תרבות עם ישראל והוראתה*

ראש התכנית: פרופ' נעמה צבר בן יהושע
תוכנית רב תחומית, יחידה מסוגה לתואר שני, העומדת על שורשיה של תרבות עם ישראל בעבר ובהווה ומדגישה היבטים מגוונים ומרתקים של תרבות זו. נקודת המוצא בתכנית היא מדעית-ביקורתית ופונה ללומדים מכל הזרמים, תוך הדגשת האספקטים הרלוונטים לחיים ולחברה בישראל בת ימינו.

הלימודים מתקיימים בימי ג'.

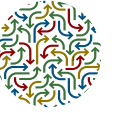
* התכנית קיבלה אישור לפתיחתה. הענקת התואר מותנית באישור המועצה להשכלה גבוהה.

ההרשמה תסתיים ב 30.4.2010



www.achva.ac.il

לפרטים התקשרו 3622 *



לקראת תכנית ליבה דמוקרטית-פלורליסטית

תכנית הלימודים של הדור הראשון בנתה אומה; תכניות הלימודים של הדור השני פיתחה חשיבה דיסציפלינרית וביקורתית במסגרת האתוס הלאומי; תכנית הלימודים של הדור השלישי הקנתה ידע חיוני להשתלבות בכלכלה הגלובלית והשקפה רב־תרבותית; תכנית הלימודים של הדור הבא צריכה לפתח תודעה דמוקרטית ופלורליסטית

יהושע מטיאש

ת

כניות הלימודים שמפרסם משרד החינוך הן הבסיס להוראה וללמידה בבתי הספר; הן הטקסטים הקובעים את סוגי הידע שנלמדים, את החלוקה למקצועות לימוד ואת הריבוד הפנימי ביניהם. תכניות הלימודים הן טקסטים בעלי הקשרים פוליטיים, חברתיים ותרבותיים, ועל כן התכניות משקפות את מדיניות משרד החינוך. בין תכניות הלימודים, מדיניות משרד החינוך והקבוצות החברתיות-תרבותיות שעומדות ביסוד מדיניות זו, יש יחסי גומלין.

ראלף טיילר, אחד החוקרים הבולטים בחקר תכניות לימודים, טוען שעליהן לענות על הצרכים של החברה, המקצוע והילד. זוהי אכן דרך הולמת להעריך תכניות לימוד, בתנאי שזוכרים כי הגדרת "הצרכים" אינה פעולה ניטרלית אלא תלויה בהשקפה ערכית על האדם והחברה.

מאמר זה יוצא מנקודת הנחה שיש צורך גובר בתכניות בעלות אופי דמוקרטי-פלורליסטי בחינוך הממלכתי כדי להפוך את החברה בישראל להומנית וסולידרית יותר. בשנות התשעים תפס נושא זה מקום מרכזי בסדר היום של החינוך בישראל, אך בעשור האחרון הוא נדחק לשוליים, ואת מקומו תפס הצורך להעלות את הישגי התלמידים במבחנים בין־לאומיים. ואכן, אין לזלזל בצורך של בית הספר לשפר את ההישגים האקדמיים של תלמידיו, אך יש לחזור ולהזכיר שבית הספר הוא גם מקום ליצירת משמעויות ולעיצוב זהויות.

השינויים שחלו בסדר היום הלאומי בחינוך בשני העשורים האחרונים מלמדים על שינוי מגמה: בשנות התשעים, עם עלייתה

ד"ר יהושע מטיאש הוא מרצה וראש המחלקה להכשרת מורים ופיתוח מקצועי בבית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית בירושלים

אין לזלזל בצורך של בית הספר לשפר את ההישגים האקדמיים של תלמידיו, אך יש לחזור ולהזכיר שבית הספר הוא גם מקום ליצירת משמעויות ועיצוב זהויות

בית הספר הממלכתי והאידיאלים הלאומיים שלו איבדו היום את הרלוונטיות שלהם עבור רוב תלמידי ישראל. לכן עליו לנסות ולגבש סולידריות חדשה ורחבה יותר מזאת שהניעה אותו בעבר

החקר והחשיבה הביקורתית. עם זאת פלורליזם זה שירת בסופו של דבר תפיסה לאומית ואתוס לאומי ממלכתי דומה לאלה של הדור הקודם, ולכן הייתה בהן הכרה מוגבלת בשונות אתנית ותרבותית ובצרכים של מיעוטים אתניים ולאומיים.

התמורות שהחלישו את הפרדיגמה הלאומית

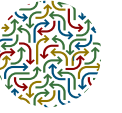
התמורות שחלו בישראל ברור האחרון החלישו את הפרדיגמה הלאומית שבה נוצר החינוך הממלכתי. נסקור תמורות אלה בקצרה להלן.

קיסוב פוליטי: ישראל של היום היא חברה מקוטבת ומרובת שסעים. בר בכר גובר הקיסוב בין החינוך הממלכתי לחינוך הממלכתי־דתי: הראשון מנסה לקנות את לב תלמידיו באמצעות מסרים אינדיווידואליסטיים, ליברליים והדוניסטיים, ואילו האחרון, שהשיבות התיכוניות מתוות את דרכו, מטמיע מסרים לאומיים, קולקטיביסטיים ואליטיסטיים.

"מהפכת המיעוטים": ישראל ממשיכה להיות חברת מהגרים בעלת ריבוי תרבויות אתניות ומיעוט לאומי ערבי־פלסטיני גדול. המיעוטים מהווים יחד קרוב למחצית מאוכלוסייתה, ולכן כוחם גובר הן במערכת הפוליטית והן במערכת החינוך. קברניטי החינוך נאלצים לוותר אפוא על רעיון כור ההיתוך ועל הרעיון של תכניות אחידות. ◀

תרבותית וליצירת מצע תרבותי לכיד המתבסס על היהדות והציונות. בדומה לצבא, גם בית הספר נועד להיות הסדנה שבה ייווצר האתוס הלאומי המודרני של ישראל ויונחל לכולם. הפטריוטיזם והאזרחות הישראלית התבססו על תפיסה קולקטיביסטית ועל סולידריות לאומית יהודית: בראש מעייניו של האזרח האידאלי עומדת תרומתו למדינה ולאויגנסים שלה. בית הספר גם ביקש לטפח את החינוך המדעי והיכולות הטכנולוגיות, משום שהיו כורח ביטחוני וכלכלי של מדינה קטנה מול אויבים גדולים ורבים ממנה. בית הספר התעלם מהבדלים אתניים בקרב היהודים והעלים את קיומו של מיעוט לאומי ערבי. הבוגר הרצוי של החינוך הממלכתי היה "הצבר" – צעיר יליד הארץ ממוצא אירופי, רגיש אך מעשי ומשוחזר מתסביכי דור אבותיו הגלותיים, סולד מהפשטות אידאולוגיות עקרות כגון "הציונות", אך אוהב את הארץ ומוכן להקריב את חייו למענה.

הדור השני של התכניות הממלכתיות חובר בעקבות מלחמת ששת הימים, והושפע מגישות חדשות בתכנון לימודים – גישות מבנה הרעת וגישת החקר – שיובאו מן האקדמיה האמריקנית. התכניות של דור זה היו ליברליות וביקורתיות יותר. הן חדלו להאדיר את האומה ולהתמקד בגיבוריה והתאפיינו בגישה פחות סמכותנית לידע ולדרכי יצירתו. במרכז רבות מהן עמדה גישת החקר. למשל, התכניות החדשות בהיסטוריה ובאזרחות משנות השבעים והשמונים הדגישו את האופי הפלורליסטי של הידע ואת חשיבות מיומנויות



שינויים תרבותיים: רעיונות של רב־תרבותיות קנו להם אחיזה איתנה בקהיליית התרבות והאקדמיה הישראלית מאז שנות התשעים והגיעו דיון ציבורי ביקורתי ער על אופיו של הפרויקט הלאומי הישראלי, על מחיריו ועל יחסו כלפי המיעוטים האתניים והמיעוט הלאומי ערבי. בד בבד ערערו תפיסות פוסט־מודרניות את הדימוי הסמכותי של האקדמיה ואת הדימוי האובייקטיבי של הידע שנוצר בה. רעיונות אלה אף הזמינו דיון ביקורתי כלפי מודלים של תכנון לימודים שהתבססו על סמכותם של מומחים וחוקרים מן האקדמיה. את מקומם תפסו מודלים ביקורתיים ופוסט־מודרניים בתכנון לימודים, שהעניקו מקום מרכזי לממד הביוגרפי והסובייקטיבי של המתכננים, להקשר של התרבות והמקום שבו נוצרות התכניות ולבתי הספר שלהם הן מיועדות. מודלים אלה

דמות הבוגר הרצוי של החינוך הישראלי היום איננה הצבר, אלא היזם הכלכלי ואיש ההיי-טק

ביקשו להחליש את סמכות המוסדות האקדמיים לטובת בתי הספר, המורים והקהילה.

את גישת מבנה הרעת בתכנון לימודים החליפה ברור האחרון הגישה של "ידע תוכן פרדגוגי". גישה זו העניקה לידע המעשי של המורים מקום מרכזי בהכנת תכניות לימוד וביישומן. שינוי זה גם עלה בקנה אחד עם הלקחים שהפיק משרד החינוך מן הכישלון של דור התכניות הממלכתיות שחובר בעקבות מלחמת ששת הימים וביקש להנהיג שינויים בלמידה באמצעות "הנחתה מלמעלה" על ידי משרד החינוך ובשיתוף האקדמיה. הכישלון לימד שאם רוצים לגייס את תמיכתם של מורים ביישום חידושים בהוראה, יש לשתף אותם בפיתוחם.

תמורות במשק והשתלבות ישראל בכלכלה הגלובלית: את המגמות הפוסט־מודרניות שתיארנו לעיל מאזנות מגמות שכנגד אשר פועלות לטיפוח חינוך מדעי אקדמי מוקפד. איוון זה נוצר בזכות העובדה שהתמורות שעובר המשק הישראלי מעלות את קרנם של המקצועות המדעיים ושל טכנולוגיית הידע. דמות הבוגר הרצוי של החינוך הישראלי היום איננה הצבר, אלא היום הכלכלי ואיש ההיי־טק. נוסף על כך המקצועות ההומניסטיים, המהווים תשתית להשכלה כללית ולעיצוב הזהות הלאומית והאזרחית, זוכים למעמד נמוך יחסית. ואכן, מחקרים מצביעים על מתאם גבוה בבתי הספר בין הריבוד החברתי של הידע לבין הריבוד החברתי של התלמידים: רוב התלמידים הבוחרים להיבחן לבגרות ברמה מוגברת במדעי הטבע ובמתמטיקה היום הם בני מעמד חברתי וכלכלי גבוה. לעומת זאת, הבוחרים ברמה מוגברת במדעי הרוח הם ברובם ממעמד חברתי וכלכלי נמוך יחסית.

נוכח תמורות אלה נקט משרד החינוך מדיניות של הכרה באוטונומיה קוריקולרית מגורית ובית ספרית. מדיניות זו,

שהתפתחה בשנות התשעים, באה לידי ביטוי בכמה אפיקים: הכרה בתכניות מיוחדות למגזרי מיעוטים, בעיקר במקצועות ההומניסטיים, ועמה הכרה בבתי ספר בעלי תכניות מיוחדות בורם המרכזי של החינוך הממלכתי. אך הכרה זו הייתה ונשארה מוגבלת: היא בולטת בחינוך היסודי, שבו הוקמו בתי ספר מיוחדים – לטבע, לאמנויות, בתי ספר דמוקרטיים וכדומה. מהחינוך הזה נהנים בעיקר בני המעמד הבינוני שיכולים לעמוד בשכר הלימוד הנדרש. מן הבחינה הזאת ההכרה של משרד החינוך באוטונומיה קוריקולרית היא עדות להשלמת החינוך הממלכתי עם הפערים החברתיים המתרחבים בישראל ועם השונות החברתית והתרבותית הגדולה המאפיינת אותה. היעדרן של תכניות לימוד מיוחדות במגזר הערבי, המגזר החלש והעני במגזרי החינוך בישראל, רק מחזק את ההבחנה הזאת. כמו כן ככל שעולים בשלבי החינוך, האוטונומיה של בתי הספר ושל זרמים חינוכיים לתכנן תכניות מיוחדות הולכת ונחלשת ונעלמת לקראת בחינות הבגרות.

זאת ועוד: התכניות המגוריות בהיסטוריה ובאזרחות מעידות כי גם ההכרה בשונות התרבותית והאתנית מבוקרת ומוגבלת. אמנם שנות התשעים, אז התנהל דיון נוקב על מדיניות ההלאמה וכור ההיתוך, אכן הולידו כמה שינויים מעניינים בתכניות הלימוד בהיסטוריה ובאזרחות, לדוגמה: התכנית בהיסטוריה לחטיבה העליונה במגזר הערבי הציעה היסטוריה של גרטיבים מקבילים – הגרטיב הציוני לצד הגרטיב הפלסטיני – וכל אחד מהם הובא מנקודת המבט הפנימית של הקבוצה הלאומית. אך מדיניות ריבוי הגרטיבים והדיאלוג ביניהם עוררה התנגדות עזה בורם המרכזי של החינוך הממלכתי, ולמעשה גם לא יושמה במגזר הערבי. גם התכנית באזרחות לחטיבה עליונה הכוללת תכנית משותפת ליהודים ולערבים יוצרת תפיסת אזרחות מרוכבת: אזרחות מלאה ליהודים, הכוללת גישה מלאה למשאבים הפוליטיים והסימבוליים, ואזרחות חלקית בלבד לערבים. יוצא אפוא שהחינוך הממלכתי מכיר בשונות אתנית, תרבותית ולאומית ובערכו של דיאלוג בין גרטיבים, אך מייעד אותם מראש לתכניות של מגזרי המיעוטים.

לנסות ולגבש סולידריות חדשה ורחבה

נוכח השסעים המפלגים את החברה הישראלית ומדיניות הפלורליזם המבוקרת והמוגבלת שנוקט משרד החינוך עולה הצורך ביצירת תכנית ליבה חדשה לבית הספר הישראלי; תכנית שלא רק תשעתק את השסעים והקונפליקטים, אלא תספק בסיס לסולידריות אזרחית רחבה וכללית. תכנית ליבה כזאת צריכה לענות, מצד אחד, על צורכי הזהות של הקבוצות האתניות והלאומיות השונות, ומצד אחר עליה לטפח כישורי אוריינות ואזרחות כללית בקרב כלל תלמידי מערכת החינוך. במסגרת זו יש להנחיל ידיעת שפות (שפת אם, שפה זרה ושפת המדע) ולטפח כישורי דיאלוג בין מורשות וגרטיבים.

דחיית שאלת תכנית הליבה מסדר היום החינוכי פירושה בריחה מהתמודדות עם אחת מבעיות היסוד של הדמוקרטיה הישראלית. החינוך הממלכתי קם מתוך שאיפה ליצור תשתית תרבותית והשכלתית, סולידריות חברתית, זהות ומידות טובות אזרחיות; גם כיום אסור לוותר על השאיפה ליצירת תשתית כזאת, ויש להתאימה לנסיבות הקיימות.

על תכנית הליבה להכיל תכנים הלקוחים מתוך מכלול התרבויות והמורשות הקיימות בחברה הישראלית ולתת להן ייצוג מעובה מנקודת המבט הפנימית של כל אחת מהן. ישנן היום כמה

החינוך הממלכתי קם מתוך שאיפה ליצור תשתית תרבותית והשכלתית, סולידריות חברתית, זהות ומידות טובות אזרחיות; גם כיום אסור לוותר על השאיפה ליצירת תשתית כזאת תוך התאמתה לנסיבות הקיימות

תכניות שהולכות בכיוון הזה, אם כי ההתנגדות שהן מעוררות מעידה שדרכה של מערכת החינוך הישראלית להשתחרר מן הפרדיגמה שראתה בחינוך הממלכתי סוכן של תרבות לאומית אחת אינה קלה. למעשה בית הספר הממלכתי והאידיאלים הלאומיים שלו איבדו היום את הרלוונטיות שלהם עבור רוב תלמידי ישראל. לכן עליו לנסות ולגבש סולידריות חדשה ורחבה יותר מזו שהניעה אותו בעבר.

אם רוצים שמערכת החינוך תפעל למען סולידריות כזאת על משרד החינוך לקיים בעת ובעונה אחת הסדרים שונים, הרחבת אוטונומיה לצד מרכז, מידה מסוימת של אחידות לצד שונות והרחבת הבסיס החברתי והלאומי של השונות. עליו להקצות משאבים מתאימים לבתי ספר המוכנים ליצור תכנית ליבה כזאת. חוק חינוך ממלכתי מ־1953 יכול לספק עוגן קונסטיטוציוני למדיניות כזאת ולעידוד של תכניות ומסגרות ייחודיות המטפחות דיאלוג בין תרבויות ומורשות. דיאלוג כזה מזמין שיתוף פעולה בין בתי ספר באותו יישוב או ביישובים סמוכים השייכים למגזרים שונים, ואף הקמת מסגרות משותפות או בתי ספר כלליים שבהם ילמדו יהודים וערבים, דתיים וחילוניים. למעשה בתי ספר כאלה קיימים כבר היום. בד בבד על החינוך הממלכתי לוותר, בלי נוסטלגיה, על הכמיהה שהניעה את מייסדיו ליצור מצע רוחני תרבותי קוהרנטי ומשותף ולהתנות את האזרחות הישראלית בהשתייכות אליו.

תכנית ליבה חדשה צריכה לכלול שלושה מעגלים. הדיון במונחים של "מעגלים" בא לציין ניסיון להתגבר באמצעות תכנית הליבה החדשה על חשיבה התחומה כולה בגבולות של דיסציפלינות, תחומים וחלוקה ביניהם. הניסיון מלמד כי החלוקה הזאת מנציחה לעתים קרובות, בעיקר במקצועות ההומניסטיים, את החשיבה במונחים לאומיים צרים. התגברות על חלוקה כזאת חיונית אם רוצים להחליש את הריבוד החברתי, התרבותי והאפיסטמולוגי בין סוגי ידע שנוצר כתוצאה ממנה. החלשת הריבוד חיונית לא פחות אם רוצים ליצור דיאלוג שיקרב תרבויות ומורשות.

ואלה הם שלושת המעגלים בתכנית הליבה החדשה:

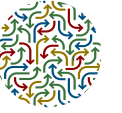
המעגל הראשון יכולל ערכים, כישורים, תכנים וסוגי אוריינות משותפים. במסגרת זו יש להקצות מקום מרכזי לחינוך הלשוני והמדעי, לשנות את התפיסה הסמכותית לידע ולטפח כישורי דיאלוג כלליים בין מורשות ותרבויות. כישורים כאלה הם תנאי לטיפוח אזרחות בדמוקרטיה פלורליסטית. המשותף, עד היום, בתכניות הממלכתיות של הורם המרכזי התבסס על תכנים וערכים של הלאומיות היהודית. מעתה יש להדגיש יותר ערכים אוניברסליים ורב־תרבותיים וכישורים אישיים לניהול דיאלוג בין תרבויות. על המעגל הזה להיות בעל משמעות בחיי בית הספר.

המעגל השני יטפח בכל מגזר את זהותו ומורשתו המיוחדת. ככלל, משרד החינוך מעניק הכרה כזאת לבתי ספר יהודיים, אך מתקשה להעניק אותה לבתי ספר ערביים. **המעגל השלישי** ייצור מפגש בין קבוצות אתניות ולאומיות ומורשתן. המעגל הזה מחייב טיפוח של תפיסות ידע אישי, שחרור ממחויבויות אידאולוגיות נוקשות וטיפוח כישורי דיאלוג בין־תרבותי.

שלושת המעגלים חיוניים ליצירת אזרחות בדמוקרטיה פלורליסטית ודמוקרטית, ולכן תכנית הליבה בכל אחד משלבי החינוך חייבת לכלול לימוד של שלושה מעגלים אלה בהתאם ליכולתם הלשונית, הקוגניטיבית והרגשית של תלמידיו. חשוב להדגיש כי תכנית הליבה הזאת אינה באה למחוק את הזהות הלאומית־תרבותית של הרוב היהודי, אלא ממקמת אותה בהקשרים אחרים מן המקובל; היא לא באה במקום טיפוח זהות תרבותית־לאומית אלא במקביל לה.

עם זאת ברור שתכנית ליבה כזאת מעלה שורה של שאלות ובעיות שלפי רדתי אין להן פתרון בשלב זה: (1) האם יש מקום והצדקה לאכוף תכנית כזאת על קבוצות לא ליברליות ולא דמוקרטיות שאינן מאמינות לא בערך של דיאלוג בין־תרבותי, לא בשוויון הערך של בני אדם ולא במידות טובות אזרחיות כלליות? שאלה זו לא מוצאת פתרון גם היום עם תכנית ליבה לאומית וליברלית (ולא כהצעתי – דמוקרטית ורב־תרבותית); (2) כיצד למנוע מצב שבו המעגל הראשון והשלישי, שמייצגים כישורים כלליים ותרבויות אחרות, יהיה רזה וחסר משמעות בבתי ספר של קהילות כאלה?; (3) כיצד למנוע את המצב השורר למעשה היום שבתי ספר הנהנים מאוטונומיה קוריקולרית רחבה יחסית משרתים בעיקר את בני המעמד הבינוני ומספקים לו מקלט מן החינוך הממלכתי הכללי?

אלו שאלות נוקבות, ובאקלים הפוליטי הישראלי של היום רבים יראו בהצעה כזאת ערעור על עצם האתוס של ישראל כמדינת העם היהודי. לכן הסיכוי שמשרד החינוך, המתנהל בגבולות של הקונצנזוס הפוליטי והאידאולוגי, יאמץ אותה כמדיניות כללית אפסי. בשלב היסטורי זה סיכוייה של תכנית הליבה המוצעת מותנים בקיומן של יוזמות מלמטה מצד שוחרי הדמוקרטיזציה בחברה, בכלכלה ובמערכת החינוך. אפשר לצפות ולדרוש ממשרד החינוך שלא ימנע יוזמות אלה ויקצה להן משאבים בדומה לתכניות ייחודיות אחרות. המשמעות של הכרת משרד החינוך בהצעה כזאת היא שמדיניות האוטונומיה הקוריקולרית תחרוג מעבר לגבולות הפלורליזם המבוקר שמאפיינת אותו היום. יש גם לקוות כי הצלחתם של בתי ספר שיאמצו תכנית ליבה דמוקרטית ופלורליסטית תניע תהליכים בעלי משמעות עבור כלל מערכת החינוך. ■



החינוך כסוס טרויאני

מטרת מערכת החינוך ותכנית הלימודים, על פי הסוציולוג הצרפתי הנודע פייר בורדייה, אינה לאפשר לתלמידים להגיע להישגים, אלא לשעתק את המבנה המעמדי של החברה ולבסס את ההגמוניה של המעמד השולט. פרופ' גד יאיר כתב ספר על בורדייה, ובו הוא מציג אותו כמהפכן האחרון. הוא אומר: "המורים הם שיקוף של מעמד הביניים, והם מביאים אתם את מערכת האמונות שמרמה גם אותם, למשל שכולם יכולים להצליח אם יש להם כישרון ומוטיבציה"



גד יאיר. "בעיה מרכזית של מערכת החינוך שלנו היא בעיית המוטיבציה"

פייר בורדייה. "הוא היה בן פריפריה וניסיונו האישי אפשר לו לראות את הצביעות של המורים והמחנכים שלו"

יורם הרפז

ספרו החדש של פרופ' גד יאיר, ראש החוג לסוציולוגיה באוניברסיטה העברית, Pierre Bourdieu: The Last Musketeer Of The French Revolution (פייר בורדייה: המוסקטיר האחרון של המהפכה הצרפתית) (יצא לאור באנגלית בהוצאת Lexington), צריך לעניין אנשי חינוך, שכן מאז בורדייה (ראו מסגרת) נראית מערכת החינוך אחרת – והיא נראית רע. מנקודת מבטו הסוציולוגית-ביקורתית של בורדייה מערכת החינוך היא אמצעי ערמומי לשחזור המבנה המעמדי של החברה – לקיבוע החזקים והחלשים במקומם. יאיר, סוציולוג בעל עניין רב בחינוך (ראו ספרו "מחוזיות מפתח לנקודות מפנה", ספרית פועלים, 2006), חושף ומבהיר את הנקודה המכאיבה הזאת בכמה פרקים. התזה העיקרית של ספרו היא שבורדייה הוא אחרון הלוחמים על מימוש האידאליים של המהפכה הצרפתית – שוויון, חירות ואחוה – ברפובליקה מנוונת המתכחשת למורשתה. מאתיים שנים אחרי, בורדייה עדיין ממשיך את המהפכה הצרפתית? הניסיון לשקם את הרפובליקה הוא, בדבריו, "חקוד של

הסוציולוגיה של בורדייה"? תסביר בבקשה. אכן. פייר בורדייה ממשיך מסורת צרפתית בת יותר ממאתיים שנה – המסורת של הנאורות, שראתה בערכים של שוויון, חירות ואחוה ערכי יסוד לכל חברה מתוקנת. כל עבודתו של בורדייה – מחקר אי-השוויון בחינוך, בדיקת כשלי המוויאונים וחקר האוניברסיטאות – סובבת כולה סביב הערכים של מהפכת 1789 ומבקרת את כישלון הממשלות מאז ליישם את הערכים המכוננים שלהן. בלא הבנת מרכזיותה של המהפכה הצרפתית ו"הסדר הישן" בחשיבתו של בורדייה אין דרך להבין את רצף מחשבתו. הספר מראה שאפשר להעמיד את מכלול הסוציולוגיה הבורדיאנית על תסכולו מכישלון ההבטחה של המהפכה הצרפתית וכי ניסיונותיו לשנות את מוסדות המדינה המורדנית נגזרים כולם מסדר היום של המהפכנים של 1789.

איזה תוכן נתן בורדייה לשוויון, חירות ואחוה? איזה "שמאל" הוא היה? בורדייה הגדיר עצמו כעומד "משמאל לשמאל". לאחר נפילת הגוש הקומוניסטי ותחילת מה שהוא ראה כמתקפת הנאור ליברליזם הוא תפס עצמו כמחסום מגן אחרון על מדינת הרווחה ועל תפקידם של המוסדות הציבוריים – תקשורת, ציבורית,

תחבורה, ציבורית, בריאות, ציבורית, חינוך, ציבורי. הוא כרת ברית עם תנועות הפועלים באירופה והיה ממנהיגי ההתנגדות ל"מקדונלדיזציה" של היבשת. מבחינתו, הקפיטליזם האמריקני הוא האויב הגדול של מורשת המהפכה הצרפתית כי הוא מתעלם לפחות משני אידאליים שלה – שוויון ואחוה. המהפכה הפכה מהר מאוד לשלטון טרור שהסתיים בקיסרות. רפובליקה לא הייתה שם. למה בורדייה התגעגע?

בורדייה מעולם לא התייחס לצדדים האפלים של המהפכה. קלוקל הערכים והמשטר שאחרי 1792 לא נכנס למפה הערכית שלו. האידאל שלו היה ונותר 1789. יש, אכן, כאלה שמרימים גבה על התעלמותו ממשטר הטרור ומהקלות שבה תופעלה הגיליוטינה הציבורית אחרי המהפכה, כמו גם על התעלמותו משלטון הברזל של נפוליאון. במובן זה בורדייה היה אידאליסט או אוטופיסט: קלקולי המציאות לא הפריעו לו לתמוך במערכת הערכים המכוננת את הזהות הצרפתית (גם אם כולם בוגרים בה בפועל, במיוחד מנהיגיה).

האם העמדה האידאולוגית של בורדייה פוגמת לדעתך בעבודתו המדעית או שאין סוציולוגיה בלי אידאולוגיה? אני לא בטוח שיכול להיות מדע בלי

מערכת הנחות תאולוגיות או אידאולוגיות. אני כן בטוח שתפקידנו כסוציולוגים לחשוף את ההנחות האלה. בזה אני כמוכן יושב על אותו דף כמו בורדייה עצמו, כי גם הוא חשב שחייבים לברר את היסוד החברתי שמקדים את המחשבה ומכונן את ההגות. למרות שבורדייה ניסה להפעיל זאת על עצמו, הוא לא הצליח לדעתי לפענח את הקודים העמוקים של מחשבתו – קודים מיוחדים לצרפת ולצרפתים.

מהו, לפי בורדייה, המכניזם שבאמצעותו מסייע החינוך לאריסטוקרטיה לשמור על זכויות היתר שלה למרות שהובסה בביכול במהפכה?

בורדייה התמקד בסוסים הטרויאניים שמונעים מהמהפכה להצליח. במסגרת המהלך הזה הוא בחן לעומק את הנחות היסוד של החינוך – הדגש על "כישרון", למשל, או "הכישרון האמנותי" של "העין" או "האוזן" או "היד" שהוא "מתת אל" – והראה כיצד המוסדות שנוסדו כדי להביא שוויון, חירות ואחוה מייצרים ומשעתקים מערכת אמונות הגורמת לבני המעמד הנמוך "לצנזר" את עצמם. במקום להרוץ בכוח את ניסיונותיהם של בני המעמדות הנמוכים להשתלב בחברה, המוסדות הציבוריים מספקים להם מערכות מושגים המשמשות כסוס טרויאני – הפנמתן

גורמת להם ליפול מן המרוץ ולנטוש אותו בשלב מוקדם. כך מופנם "הביטוס" וכך מופעלת "האלימות הסמלית", שגורמים ל"שיעתוק" [ראו מושגים אלה במסגרת] "המשטר הישן", גם אם הוא מצטייר כמודרני, שוויוני ומריטוקרטי (מבוסס על כישורים). וכל מערכות החינוך – בתי הספר, ההשכלה הגבוהה, המוויאונים – תורמות את חלקן לתהליך הזה.

המערכות הללו אינן מצליחות – ולא ממש מעוניינות – לשבור את מעגל השחזור החברתי. למשל, המוויאון הציבורי השתלט על אוצרות המלכים והנסיכים, והוא נפתח במטרה לפתוח לציבור הרחב הזדמנות לחוות את הנעלה שביצירות האדם. אלא שאופן הפתיחה של המוויאונים ודרכי הפעלתם גרמו להדרה בפועל של מי שלא למד לצרוך אמנות בבית הוריו. גם בתי הספר כשלו, משום שלא הצליחו להקנות לכל ילדי האומה – באופן שוויוני – את היכולות "הטבעיות" והטעמים האמנותיים המאפשרים להבין אמנות וליהנות ממנה.

בורדייה חשב שבית הספר בגד בייעודו ובמקום לקדם את ערכי המהפכה הפך למנגנון מתוחכם שמבסס את "המשטר הישן". אתה כותב: "תמצית הניתוח היא שהחינוך מצליח לשעתק את הסדר החברתי

בעודו מסתיר את העובדה שהוא עושה כך". כיצד מצליח המוסד המרושע הזה להסתיר את מעשיו ומדוע אנחנו תולים בו תקוות? לפי בורדייה לא מדובר במוסד מרושע. מדובר במוסד חלש; מוסד שלא נטען בערכיות המתאימה ולא יודע כיצד לתרגם את האידאליים החברתיים של 1789 לארגון מוצלח ומשפיע. החינוך הציבורי אינו זדוני. הוא פשוט לא מסוגל לחולל מהפכה, כי מוסדות מטבעם נוטים לשמרנות – בתכנית הלימודים, בהערכה, בהנחות על למידה, הנעה וכישרון.

בורדייה כותב על בית הספר בעיונות רבה: בית הספר משעתק, בית הספר נוקט תחבולות פסיכולוגיות נגד השכבות הנמוכות, בית הספר מרמז את השכבות הנמוכות ומוביל אותן לאין מוצא, בית הספר הוא מוסד אלים הבופה ערכים מזויפים וזהויות מזויפות על השכבות החלשות, בית הספר אינו משתמש יותר במקל אך מפעיל אלימות (סימבולית) על התלמידים. אתה כותב: "אם ניקח את הפרדיגמה של בורדייה עד הקצה, אפשר לומר שהחינוך מוליך בכוב את השכבות הנמוכות לבצע שלילה עצמית, כלומר לבצע התאבדות קולקטיבית לא מודעת". מהיכן האיבה הזאת לבית הספר – מתצפיות, מניתוח, <



מניסיון אישי?

זה יישמע מעט מוזר, אך בורדייה לא חקר בתי ספר באופן ישיר. תחום המחקר שלו היה ההשכלה הגבוהה, ומתוך מה ומי שהגיעו לשעריה הוא הסיק על בתי הספר. דומני שהעוינות או הביקורת שלו נגזרת משילוב בין חוויות אישיות של מי שעבר את מערכת החינוך מכפר חקלאי נידח, דרך פנימייה עירונית לא נעימה ועד למוסדות העילית של פריז. בורדייה היה בן פריפריה. ניסיונו האישי אפשר לו לראות את הצביעות של המורים והמחנכים שלו – כמו גם של המדינה המתפעלת את המערכת. כולם מדברים שוויון, חירות ואחוה, אך בוגדים בהם במעשה. את הבגידה הזאת, הצביעות הזאת, הוא לא סבל. כל הקריירה שלו ומכלול מושגיו מכוונים לחשוף אותה, כמו גם לסמן דרך חדשה לערכי 1789. כך שלצד הביקורת, יש לו אמונה גדולה בחינוך "חזק" – אולי חינוך במתכונת הפנימייתית שהייתה נהוגה פעם גם בישראל.

תייחד כמה מילים למורים – מה תפקידם בתהליך השיעתיק? כיצד המערכת שמעסיקה אותם מוליכה גם אותם שולל? מה ייעודו של "מורה מהפכן"? בורדייה אינו מקדיש תשומת לב רבה

"החינוך הציבורי אינו

זדוני. הוא פשוט לא

מסוגל לחולל מהפכה,

כי מוסדות מטבעם

נוטים לשמרנות -

בתכנית הלימודים,

בהערכה, בהנחות על

למידה, הנעה וכישרון"

למורים – לא בתור יחידים. המורים הם שיקוף של מעמד הביניים, והם מביאים אתם את מערכת האמונות שמרמה גם אותם, למשל שכולם יכולים להצליח אם יש להם כישרון ומוטיבציה. המורים מנציחים את האמונות שתקעו אותם עצמם במקום בעייתי בסדר החברתי וממשיכים להפעיל את האמונות הללו כנגד בני מעמדות השוליים, שלעולם לא יוכלו להצליח וייפלו, כמו מוריהם, במלכודת הנוסחה הכובדת: הצלחה

= כישרון + מוטיבציה.

מה קובע את הצלחתם או כישלונם של ילדים ממשפחות עניות או עשירות בבית הספר?

במחקר על בני המלך והעניים הראה בורדייה כי ההרגלים הבסיסיים של ילדים (א) עוברים בחלב אמם ו(ב) קריטיים להמשך הלימודים הרבה אחרי שהילדים החלו להשתלב בבית הספר. ישנן משפחות החושפות את ילדיהן בגיל צעיר מאוד למוזיקה קלאסית ולמוזיאונים; ישנן משפחות שלא. בורדייה מראה במחקרו כיצד ידע כזה – שכית הספר אינו מלמד – משמש בבית הספר ובאוניברסיטה קריטריון להערכת יכולת או תכונות אישיות המאפשרות לבני המלכים להיות נסיכים ולעניים להיות עניים. השפעת המשפחה קריטית, ומכאן גם ההתערבות בה. החינוך הציבורי מתחיל מאוחר מדי ועושה מעט מדי. אתה בותב שבית ספר הוא סוג של משחק, אוסף ריטואלים של הבנה אך לא הבנה אמיתית. אלה שיודעים לשחק את המשחק מצליחים. תסביר בבקשה.

כאמור, חלק מגורמי ההצלחה בחינוך מבוססים על תכונות תרבותיות וסגנונות התנהלות שבית הספר אינו מקנה. לפיכך,

היכולת "לעבור ריאיון" או להעמיד פנים כאילו אתה מבין את מה שהפרופסור אומר ולחיות עם זה (בניגוד לבן המעמד הנמוך, שמצנזר את עצמו ונוטש) – היא יכולת טרומית, קדם־בית ספרית. היא מבוססת על הון תרבותי שהמשפחה מעניקה לילדים, והללו עושים בו שימוש בצורה שמאיינת את השפעתו של בית הספר. בשל חולשתו של בית הספר, הריבוד של המשפחות משכפל עצמו דור אחרי דור. כך מאתר בורדייה בני אצילים ממש הנמצאים במשרות בכירות, ואינו מוצא בהן את עניי כפרו.

ומה מקומה של ההשכלה הגבוהה בתהליך הזה?

המנגנונים של האוניברסיטאות – הרצאות, מבחנים, הערכות, ספריות – כולם עובדים בדיוק כמו החינוך הבית ספרי. וכמו שבית הספר היה אמור להיות שוויוני ומריטוקרטי, גם האוניברסיטה הייתה צריכה להיות כזאת, אבל, כמו בית הספר, גם היא בוגדת ביעודה, גם היא מעבירה את האידאולוגיות המנציחות את המשטר הישן.

באיזו מידה נכון הניתוח של בורדייה גם למציאות שלנו בישראל? כיצד מבססת את כוחה האליטה הוותיקה, האשכנזית, באמצעות בתי הספר?

המערכת הצרפתית מבוססת על עומק תרבותי של מאות שנים. בישראל אין עומק כזה. לכן בעלות על הון תרבותי אינה מהווה קריטריון מרכזי להצלחה בהשכלה הגבוהה – כך לפחות מראה המחקר שלי. יתר על כן, המערכת החינוכית הישראלית אינה סרגטיבית כמו הצרפתית – אין, למשל, בתי ספר מכינים למסגרות האליטיסטיות (האקול נורמל), שרק 2 אחוזים מן האוכלוסייה מגיע אליה. כך שלא הייתי מסיק ישירות מהמציאות הצרפתית למציאות שלנו. בהחלט הייתי משתמש בכלים האנליטיים ובתאוריה הבורדיאנית כדי להבין את המציאות שלנו, אך זוכר ומוכיר שהמרחק בין המציאויות גדול – כמרחק בין פריז לירושלים.

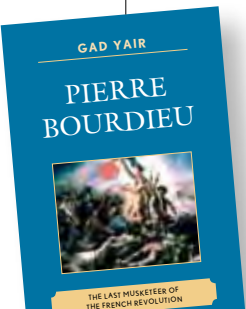
איך הגעת לבורדייה? מה משך אותך בכתבים שלו?

בורדייה אינו היחיד שכתבתי עליו. אני כותב על הוגים וחוקרים שמסייעים להגות ולמחקר שלי. כתבתי כבר על סוציולוג גדול אחר, ג'יימס קולמן, שהשפיע רבות על מערכת החינוך בישראל. אני בוחר "אנשים גדולים" – היום אני

מטפל באפיפור בנדיקטוס ה־16 – ומראה כיצד עבודתם נגזרת מנרטיבים תרבותיים עתיקים. כך אני מראה שהיסודות של מדעי החברה נטועים בהגות תרבותית או תאולוגית, וממשיך את המסורת של הנאורות: לנוע באור כי שם בהיר יותר.

עם ובלי בורדייה, מהי לדעתך הבעיה העיקרית של מערכת החינוך שלנו?

הגעתי לאקדמיה כרץ מרתון ומאמן באתלטיקה. מה שהעסיק אותי אז ממשיך להעסיק אותי גם היום: שאלת המוטיבציה. אז חיפשתי דרכים ליצור מוטיבציה אצל אצנים, וכיום – אצל לומדים. בעיה מרכזית של מערכת החינוך שלנו היא בעיית המוטיבציה. משהו בה, במיוחד בחטיבת הביניים, מאיין את ההנעה ללימודים, לפחות בקרב שכבות רחבות באוכלוסייה. החתירה להישגים במבחני הבגרות או במבחנים אחרים יוצרת לחצים השוחקים את המוטיבציה ומעקרים את הפוטנציאל של הלמידה וההוראה. אני מנסה ליישם בהוראה שלי כמה מהרעיונות שלי על הוראה, למידה והנעה. אולי יבוא יום שבו ארחיב על כך. ■



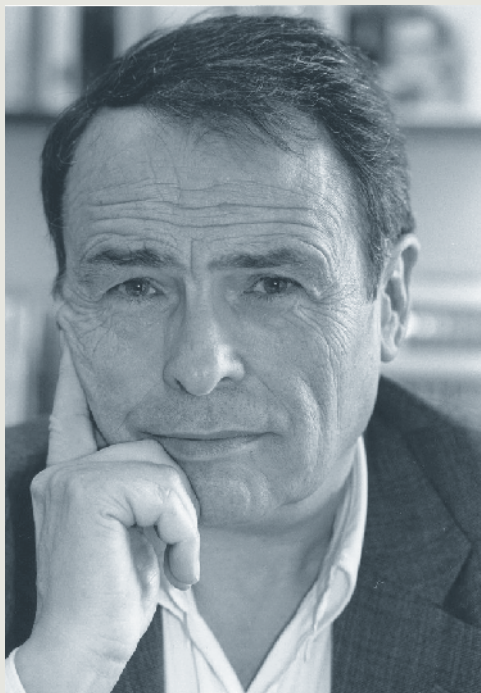
מילון בורדייה

הוא נכס כמו הון כלכלי והון אנושי (שנות השכלה). **דוקסה:** מערכת של המובן מאליו. מארג תפיסות המייצר "הגמוניה" מכפיפת כול שאי־אפשר לראותה. מערכת תפיסות "מנרמלת" מצד אחד ומונעת ביקורת (הטרודוקסיה) מצד אחר. דוקסה היא המערכת התרבותית השמרנית שכל מהפכה צריכה לחשוף ולשנות. לדוקסה יש אמצעים אנטי־הטרודוקסיים, ולכן שינוי הוא מהלך קשה ונדיר. **אלימות סימבולית:** ניסיון בלא כוח פיזי או ידיעה לכפות על אדם להיות שונה ממה שהוא רוצה או יכול להיות. האלימות הסמלית, "האוורירית", נעשית באמצעות החדרת רעיונות לתודעתם של הקורבנות, כדי שיאשימו את עצמם במקום את המערכת החברתית. באמצעות אלימות סמלית הופכת בעיה חברתית (ניצול ואי־שוויון, למשל) לבעיה פסיכולוגית של הפרט. וכך, במקום לטפל בשרשי הבעיה (בה עצמה), החברה מטפלת בסימפטומים של קורבנותיה.

שיעתיק: המכניזם החברתי שבאמצעותו משכפל את עצמו הסדר החברתי של דור ההורים לדור הילדים; המנגנון שבאמצעותו משמרת היררכיה חברתית את מבנה היחסים בין הכפופים לבעלי הסמכות או בין העניים לעשירים. שיעתוק הוא מושג מרכזי בסוציולוגיה, ושלל מושגיו של בורדייה מציעים לנו תאוריה תרבותית של השיעתיק החל בסדר הישן, עבור במהפכה הצרפתית וכלה בימינו.

בורדייה שילב רעיונות תאורטיים עם מחקר אמפירי ויצר מושגי יסוד שהאירו את החברה ואת המתחים המכוננים אותה באור חדש. הנה כמה מושגי יסוד בורדיאניים שפרופ' גד יאיר מבהיר בקצרה: **שדה:** מערכת יחסים בין יחידות (אנשים, ארגונים, מעמדות) השרויות בתחרות מתמדת על מעמד חברתי באמצעות הבלטת תכונות סגוליות (ידע, מומחיות, סגנון). השדה מבוסס על דינמיקה מתמדת בין אוונגרד מהפכני לבין אליטות שמרניות, המתחלפות ביניהן לאורך ההיסטוריה. **הביטוס:** מערכת הרגלים עמוקים המוטמעים בגוף. לרוב, הרגלים אלה אינם מודעים ליחיד, אבל הם שקובעים את נטיותיו והתנהגותו. ההביטוס של המעמד הנמוך ביחס לבית הספר ודרישותיו האקדמיות כולל תגובות מיידיות של "זה לא מתאים לי", משום שגורל כישלונותיו מן העבר מוטמע בילדיו במסגרת המשפחתית והקהילתית. ההביטוס גורם לכך שבני הפריפריה מכשילים עצמם גם כאשר המדינה מנסה לשנות את ערוצי המוביליות להשכלה הגבוהה.

הון תרבותי: ידע תרבותי המשמש את בני המעמדות הגבוהים לנתב את דרכם בתוך מערכות ריבוד מריטוקרטיות (מבוססות כישרון) לכאורה. ידע של ספרות טובה, מוזיקה קלאסית, תיאטרון, שירה ופילוסופיה - ידע שמערכות אליטיסטיות מחפשות אצל המועמדים אליהן בדרכים גלויות וסמויות (למשל, מניירות במהלך ריאיון קבלה). ההון התרבותי



בורדייה. תעודת זהות

פייר בורדייה (1930-2002) נולד לאב דוור ולאם ממשפחת איכרים במחוז בארן בצרפת. הוא למד בפנימייה בעלת משטר קשוח והבדלים בולטים בין ילדי כפר לילדים "בורגנים". מאוחר יותר הוא כתב: "שם למדתי על בשרי שהחזית השלווה והמסודרת של העולם נשענת על יסודות מוסתרים של מאבקים ומעשי אלימות".

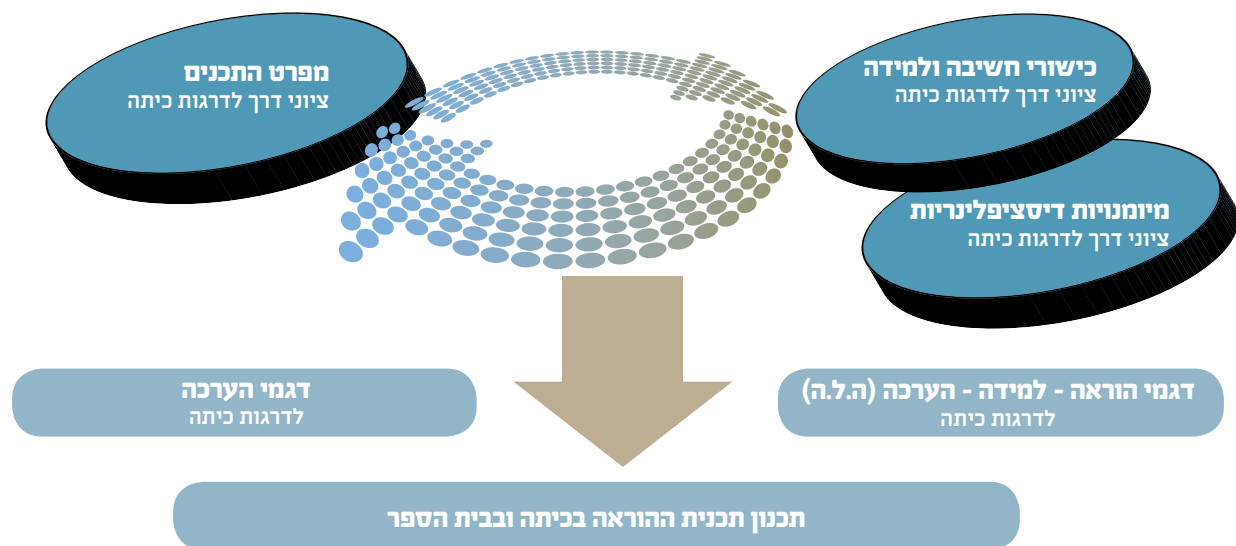
בזכות הישגיו התקבל בורדייה למוסד היוקרתי בפריז "אקול נורמל סופרייר", שם הכיר את מיטב ההוגים של זמנו, ביניהם את לקאן ופוקו. האקלים האינטלקטואלי נקבע אז על ידי הפילוסופיה בכלל והפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית של סארטר בפרט. בורדייה "ערק" משתיהן לסוציולוגיה - "השדה הנחות המעוניין בעובדות חברתיות נקלות", כדבריו. לאחר סיום לימודיו נשלח לשרת בצבא הצרפתי באלג'יר, ושם החל לחקור את החברה האלג'יראית בכלים סוציולוגיים. לאחר שובו לצרפת שימש עוזר הוראה של רמון ארון בסורבון ומשם עבר ל"בית הספר ללימודים גבוהים במדעי החברה", שם שיתף פעולה עם ז'אן־קלוד פאסרון (Passeron) ופרסם עמו כמה ספרים, ביניהם "שיעתיק בחינוך, בחברה ובתרבות" - ספר שטלט את מחשבת החינוך. ב־1968 ייסד את "המרכז לסוציולוגיה אירופית" וניהל אותו עד מותו.



תרשים 1:

מודל לתכנון תכנית הלימודים

מבוא, רציונל, הנחות יסוד, מטרות על, מטרות כלליות, המלצות לדרכי ה.ל.ה.



"תהליך התכנון מזמין את המורים"

תכניות לימודים אינן מוכתבות מלמעלה, מן האגף לתכניות לימודים, ומונחתות למטה, על המורים. להפך, תהליך התכנון מזמין את המורים להשתתף בעיצובן. המורים אינם יודעים שישנה הזמנה כזאת

צופיה יועד

כזאת או אחרת בהקשר שבו היא אמורה לפעול – בכיתות. המורים נתפסים כאנשי מקצוע היודעים להפעיל שיקול דעת ולבחון את תכנית הלימודים על כל היבטיה.

על בסיס הנחות היסוד שלעיל, ספרות מקצועית ומחקרים שערכנו לאחרונה¹ בקרב אוכלוסיית המורים והתלמידים, הצבנו כמה עקרונות מעשיים שעל פיהם אנו מתכננים את תכניות הלימודים: **רב שיח:** תכנון הלימודים מבוסס על רב שיח שבו משתתפים מומחים בדיסציפלינה, בתכנון לימודים ובפסיכולוגיה של למידה והתפתחות וכן מורים בעלי ניסיון.

שני רבדים: יצירה של תכנית לימודים ממזגת בין שני רבדים – רובד התוכן הנגזר מתחום הדעת המסוים והרובד המטהדקורטורי, העוסק בפיתוח אסטרטגיות חשיבה, פיתוח כישורי חקר, פיתוח מיומנויות מידעניות וכדומה (פרקינס, 1998).²

מסמך תכנית הלימודים: מסמך מכוון המגדיר בבירור מה התלמידים צריכים ללמוד, לדעת ולהבין בכל מקצוע ובכל דרגת כיתה. המסמך ערוך על פי מודל לתכנון תכנית לימודים. להלן תרשים של המודל והסברים שלו. (ראו תרשים 1).

החלק הראשון של מסמך תכנית הלימודים כולל את המבוא, הרציונל והנחות היסוד. החלק השני ממוגש שלושה רכיבים: א) התכנים שיש ללמוד, לדעת ולהבין; ב) אסטרטגיות החשיבה והלמידה שיש להרגיש בעת ההוראה והלמידה; ג) המיומנויות הספציפיות הקשורות במקצוע הנלמד. כל אלה משתלבים בצורה ספירלית ברצף התכנית לכל שכבות הגיל שאליהן מיועדת התכנית. החלק השלישי כולל דגמי הוראה-למידה הערכה לדרגות כיתה שונות, ומספק למורה

- במדיניות פדגוגית שמגדירים קובעי המדיניות;
- במעקב שוטף אחר הפעלת תכניות לימודים על ידי המורים ומעקב שוטף אחר הידע של התלמידים בעקבות למידתם.

תהליך פיתוחן של תכניות הלימודים בישראל מבוסס על כמה הנחות יסוד:

מהות הידע: הידע הוא ישות מורכבת, משתנה ומתפתחת; הידע מותנה – ובכך הוא שונה ממידע – בביסוס ובצידוק; הידע נבנה בתודעה בתהליך אינטראקטיבי ודיאלוגי; בנייתו של הידע מואצת תוך כדי התמודדות עם בעיות.

מטרת ההוראה: בית הספר אמור להקנות לתלמידים³ (1) ידע בסיסי החיוני להתמצאות ראשונית בסביבה החברתית-תרבותית; (2) מיומנויות בסיסיות לצורך חשיבה, דיון ועיון.

חינוך לערכים: על תכנית הלימודים לכלול תוכן ערכי – לשם דיון פתוח בכיתה ולא לשם אינדוקטרינציה.

תפיסת ידע: תפיסת הידע של התלמידים יש השפעה מכרעת על הלמידה שלהם. תפיסת ידע המעודדת למידה וחשיבה פעילות נוצרת בתהליך שבו התלמידים משתתפים ביצירת הידע (יועד ולוין, 2007).

חשיבה והבנה: הוראת ידע לצורך חשיבה עליו ובאמצעותו – הוראה המכוונת לחשיבה מסדר גבוה יותר – "מעבירה" ידע בדרך התורמת להעמקת ההבנה של התלמידים ולהתפתחותם השכלית.⁴

תפקיד המורים: המורים – וזה המסר העיקרי של מאמר זה – מוזמנים ומתבקשים להשתתף בתהליך תכנון תכניות הלימודים, שכן עליהם ליישם אותן בצורה המועילה והנבונה ביותר בכיתות (שולמן, 1987). המורים הם המומחים להפעלתה של תכנית לימודים

(זילברשטיין ובן-פרץ, 1989).

מחקרים רבים מראים שאי-אפשר להשיג חפיפה מלאה בין תכנית הלימודים הכתובה לבין ביצועה הלכה למעשה בכיתה (Mojkowski, 2000; O'Donnell, 2008). תכנית הלימודים מוגדרת ומאורגנת בשיטתיות, ואילו ההוראה בכיתה אינטראקטיבית, גמישה ותלויה הקשר. האתגר הוא אפוא להשתמש בתכנית הלימודים כגיבוי להוראה יעילה.

ביטוי לגישה זו נוכח למצוא אצל גודלד ועמיתיו,¹ שהגדירו מודל בעל חמש רמות לניתוח תכנית לימודים: הרמה האידאולוגית – עוסקת במטרות ובתוכני התכנית לדעתם של קובעי המדיניות; הרמה הפורמלית – עוסקת בתרגום מטרות ורעיונות התכנית לחומרי הוראה ועזרים; הרמה הנתפסת – עוסקת באופן שבו המורים מבינים ומפרשים את התכנית; הרמה הביצועית – עוסקת במה שקורה בכיתה במהלך ההוראה בהתאם לתכנית; הרמה ההתנסותית – עוסקת בתפיסת התלמידים את התכנית הנלמדת ובהישגים שלהם. ברוב המדינות המפותחות יש למדיניות הקוריקולרית הלאומית מקום מרכזי במדיניות החינוך, והיא מהווה יסוד חשוב בהשגת מטרות החינוך שקובעת המדינה.²

תהליך תכנון הלימודים בישראל מותנה וקשור בתהליכי הערכה המתבצעים בשלבי הפיתוח. תכנון הלימודים מתבסס על ידע שמקורו:

- במסקנות ממצאי פעולות הערכה ובקרה, כגון מבחנים ומחקרי מעקב;
- במגמות חדשות בתחום תכנון לימודים;
- בצורכי החברה ובצרכים ייחודיים של קבוצות מגוונות בחברה;
- בצורכי התלמידים ובתהליכי התפתחותם;

אמר זה בא לחזק את הטענה שלמורים יש תפקיד מרכזי בתהליך תכנון הלימודים; שהם שותפים פעילים של מתכנני תכניות הלימודים המרכזיות (תכניות המפותחות באגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים של משרד החינוך). האוטונומיה הקוריקולרית הניתנת למורים בישראל רחבה מאוד; מורים רבים אינם מודעים לה ואינם ממצים אותה.

המונח "קוריקולום" משמעו "מסלול ריצה" או "מסלול התקדמות". בעברית פירושו "תכנית לימודים". למושג "תכנית לימודים" יש הגדרות רבות, החל בהגדרה צרה שתכנית לימודים היא רשימה של תכנים שהתלמידים נדרשים ללמוד ולדעת בקורס מסוים וכלה בהגדרה הרחבה שתכנית לימודים היא מכלול רכיבים השייכים לשלם אחד. הרכיבים הם: תכנון בכמה רמות; הכנה של חומרי הלמידה; הפעלת חומרי הלמידה בכיתות בהתאם לתכנון; הערכה שוטפת, מעצבת ומסכמת של תהליכי ההוראה והלמידה; הערכה של הישגי התלמידים ועוד (Tyler, 1975; Marsh, 2004).

אפשר לציין שתי גישות לתכנית הלימודים: אחת מצדדת בנאמנות מרבית לתכנית ולחומרי הלמידה שלה ובהעברה מדויקת ככל האפשר של תכניה הכתובים לתלמידים (Popham, 1975); השנייה מצדדת בסיגול הדדי. הרעיון הוא שביישום תכנית הלימודים פועלים גורמים רבים בתנאים משתנים ולכן אי-אפשר ולא רצוי לחתור למימוש הכוונות המקוריות של כותבי התכנית (צבר בן-יהושע, 1988); יש להתבונן על התהליך הקוריקולרי כולו כתהליך מוטעף שבו שותפים מפתחי התכנית, המורים והתלמידים

ד"ר צופיה יועד היא מ"מ מנהלת האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים במשרד החינוך ומורה מן החוץ בבית הספר לחינוך באוניברסיטת תל אביב



דוגמאות ליישום תכנית הלימודים.

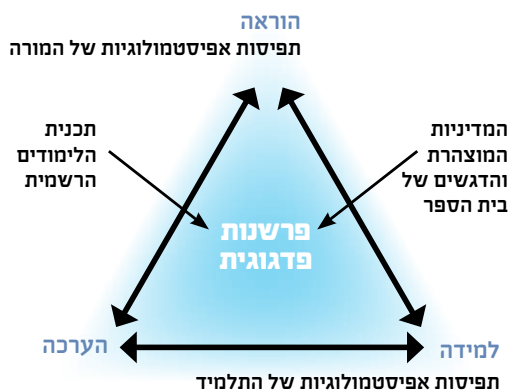
ומכאן התכנית היא בידי המורים. המורים אמורים לתכנן את תכנית ההוראה לכיתתם. עליהם לפרש את תכנית הלימודים על כל רכיביה ולתרגם אותה לשפת המעשה, שכן "תכנית הלימודים היא עשירה יותר מבחינת הפוטנציאל החינוכי שלה מאשר כל רשימת הנושאים והפעילויות הלימודיות האפשריות המוצהרות מראש על ידי מפתחיה" (בן-פרץ, 1975, 17).

תכנית הלימודים מבוססת על עקרון הדיאלוגיות בין המתכנן החיצוני לבין המתכנן הבית ספרי. המתכננים החיצוניים (כאגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים) משתפים את המורה בתהליכי התכנון והפיתוח ומביאים לפניו את שיקולי הדעת שהנחו אותם בפיתוח התכנית ואת ההתלבטויות שהעסיקו אותם. המתכננים קוראים למורים להצטרף למהלך שהחל – ובשום אופן לא הסתיים – עם הוצאתה לאור של חוכרת התכנית (זילברשטיין וצבר בן-יהושע, תשמ"ט). העיקרון הדיאלוגי של פיתוח תכנית הלימודים מוצג בתרשים מספר 2.

תרשים 2:

מקומו של המורה בתהליך תכנון תכנית הלימודים

המורה ותכנון הלימודים



מוקד העשייה החינוכית נטוע בפרשנות הפרגוגית של המורה לתכנית הלימודים במובנה הרחב (בן-פרץ, 1995). פרשנות זו מושפעת ממסמך תכנית הלימודים, כמו גם מהמדיניות המוצהרת של בית הספר. כמו כן הפרשנות הפרגוגית של המורה מושפעת מתפיסותיו את מהות הידע ודרכי היווצרותו (יועד ולוין, 2007). עשייתו ותכנונו של המורה יכולה להיות מושפעת גם מתהליכי רפלקסיה שהוא עושה על תהליכי ההוראה שלו בעת תכנון ההוראה, תוך כדי ההוראה ולאחר סיום השיעור (שון, 1983; זילברשטיין, תשנ"ח). השפעה נוספת נובעת מהקשר שהמורה רואה בין תהליכי ההוראה, תהליכי הלמידה ותהליכי ההערכה המתרחשים בכיתה (עמנואל, 2003; בירנבוים, יועד, קימרון, כץ, 2004).

מסמך תכנית הלימודים הוא רכיב מרכזי בתהליך תכנון ההוראה, אולם הוא רק גורם אחד מבין גורמים רבים וכבדי משקל המעצבים את מעשה ההוראה והשיח הלימודי בכיתה. תפקידים המרכזיים של המורים הוא לפרש את תכנית הלימודים, ובעצם – ליצור אותה מחדש. ■

מקורות

- בירנבוים מ', צ' יועד, ה' קימרון, ו'ש' כץ, (בדפוס). **בהבניה מתמדת - סביבת למידה מתקשבת לפיתוח מקצועי של מורים בנושא תרבות ה"ה"ה" המטפחת הכוונה עצמית בלמידה**, ירושלים: משרד החינוך.
- בן-פרץ, מ', 1995. **המורה ותכנית הלימודים - התרת כבלי הטקסט הכתוב**, תל אביב: משרד החינוך ומכון מופ"ת.
- זילברשטיין, מ', ו' צבר בן-יהושע, תשמ"ט. "כיצד להפוך את 'תכנית הלימודים' לכלי המארגן את החשיבה הדידקטית של המורה?", **הלכה למעשה** 6.
- זילברשטיין, מ', 1978. "גישה פתוחה וגישה מובנית בפיתוח תכנית לימודים", **הלכה למעשה** 2.
- י', 1984. "מקום המורה בתכנון הלימודים בישראל", **עינים בחינוך** 40.
- זילברשטיין, מ', ו' צ' בן-פרץ, 1989. "מי את/ה המורה? - חשיפת דימוי המורה בתכניות לימודים", **עינים בחינוך** 49/50.
- יועד, צ' (עורכת), 2004. **קווים מנחים לתכנון לימודים**, ירושלים: משרד החינוך, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים.
- יועד צ', ות' לוין, 2007. "תפיסות אפיסטמולוגיות של ילדים: מה חושבים ילדים בבית הספר היסודי על מהות הידע ועל מהות הידיעה?", **הלכה ומעשה** 19.
- עמנואל, ד', 2003. **הכוונה עצמית בלמידה - אתגר לצמיחה בית-ספרית: תיאור מחקר פעולה**, תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל אביב.
- פיש, מ', 2001. בתוך: י' עירם, ש' שקולניקוב, וא' שכטר (עורכים). **ערכים וחינוך בחברה הישראלית**. ירושלים: משרד החינוך, לשכת המדען הראשי.
- פרקינס, ד', 1998. **לקראת בית-ספר חכם: מאימון הזיכרון לחינוך החשיבה**, תרגם: אמיר צוקרמן, ירושלים: משרד החינוך ומכון ברנקו וייס.
- צבר בן-יהושע, נ', 1988. **תכנית לימודים בגלגוליה**, תל אביב: יחדיו.

- Marsh, C. J., 2004. *Key Concepts for Understanding Curriculum*, London, New York: Routledge Falmer.
- Mojkowski, C., 2000. "The Essential Role of Principals in Monitoring Curriculum Implementation", *NASSP Bulletin* 84: 76-83.
- O'Donnell, C. L., 2008. "Defining, Conceptualizing and Measuring Fidelity of Implementation and Its Relationship to Outcomes", *Review of Educational Research*, 78 (1): 33-84.
- Popham, J. J., 1975. "Validated Instructional Materials as the Focus of an Curriculum Development Strategy", In: J. Schaffarizick and D. H. Hamspon (Eds.), *Strategies for Curriculum Development*, Berkely, California: McCutheon Pub.
- Schon, D. A., 1983. *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*, New York: Basic Books.
- Shulman, L. S., 1987. "Knowledge and Teaching: Foundation of the New Reform", *Harvard Educational Review* 57 (1).
- Tyler, R. W., 1975. "Specific Approaches to Curriculum Development", In: J. Schaffarizick and D. H. Hamspon (Eds.), *Strategies for Curriculum Development*, Berkely, California: McCutheon Pub.

הערות

- גודלד ואחרים, 1979. בתוך: נעמה צבר בן-יהושע, 1988. **תכנית לימודים בגלגוליה**, תל אביב, יחדיו.
- להרחבה ראו אתר האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים: "תהליך פיתוחן של תכניות לימודים בחמש מדינות נבחרות - סקירת ספרות".
- להרחבה ראו מסמכי פיתוח חשיבה מסדר גבוה באתר האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Portal/Kishurim/Chashiva.htm
- http://cms.education.gov.il/educationcms/units/tochniyot_limudim/portal
- להרחבה ראו מסמכי פיתוח חשיבה מסדר גבוה באתר האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים: http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/Portal/Kishurim/Chashiva.htm

ב"ה

מאסטרו
מרכז המוסיקה

בהנהלת דובי בוכניק - מוסיקאי ואיש סאונד

ציוד הגברה ותאורה למוסדות חינוך

✓ מעבדה לחיקון ציוד הגברה ותאורה
✓ שירות מקצועי ומהיר. איסוף והחזרת הציוד
בכל רחבי הארץ!

ציוד קולי למוסדות חינוך

✓ ערכת הגברה אישית
✓ ביזורית נטענת - לאירועי שטח
✓ מגאפונים

מגוון כלי נגינה חינוכיים

הנחה למוסדות הפונים באמצעות מודעה זו

דובי בוכניק - טל': 04-6754525, נייד: 057-6762404

קיבוץ אפיקים, עמק הירדן | maestroafikim@gmail.com

טרטל מערכות הגברה

המרכז הישראלי למגברי דיבור "מדונה"

יבואן רשמי של TAKSTAR ו-EDGE AUDIO

מגוון מגברי דיבור מקצועיים

החל מ- **189 ש"ח**

מבצע לחברי הסתדרות המורים: הנחה 10%

על מגוון הדגמים באתר
קוד מבצע: 7522

טרטל מערכות הגברה - רח' נגבה 1, רמת גן

טל: 03-752-752-2, פקס: 03-752-752-3

www.turtle.co.il | service@turtle.co.il

"אימון מוחי" - הקשב והריכוז בשיא!

קצב החיים המסחרר בעידן המודרני והמולטי-טכנולוגי יוצר היום מעין מצב פרדוקסאלי שבו מחד הילדים יודעים לתפקד היטב במציאות העכשווית מרובת הגירויים, כגון: משחקי מחשב, טלוויזיה, מכשירי סלולר וכו', אך מאידך סובלים מקושי רב בעת התמודדות עם גירוי בודד וספציפי הבא לידי ביטוי בעיקר במסגרת הלימודית בבי"ס כגון: הקשבה למורה, ביצוע שיעורי בית, פתרון בעיות במבחנים ועוד. היום, ילד בן עשר, מסוגל לדבר בטלפון, לעדכן פרופיל בפייסבוק, להוריד אלבום חדש של סבלימינל - וכל זה בי-זמנית! אלא, כשמדובר בקריאת פרק בתנ"ך, פתרון בעיה פשוטה בחשבון או אפילו רק להקשיב למורה בכיתה- הוא הולך לאיבוד, חולם בהקצין או שנע וזע ללא הרף על הכיסא. בקיצור, אותו ילד שמסוגל להתרכז בסביבה רבת גירויים, אינו מסוגל להישאר מרוכז ומפוקס כאשר מדובר במשימה לימודית חד גונית.

בינתיים, הטכנולוגיה ממשיכה לדהור קדימה וכך גם כמות הגירויים אליהם נחשפים הילדים. הבעיה רק הולכת ומתעצמת וכבר ניתן לטעון בוודאות, כי מדובר בתופעה כוללת של הפרעות קשב וריכוז, איתן מתמודדים אלפי מורים החל מכיתה א' ונאלצים להיכנע לה בשל חוסר מענה, להוציא מתן תרופות.

אם נבחן את מסגרות החינוך והמערכת הלימודית, ניווכח כי אין כלל אמצעים לגרום לתלמידים להתרכז או לפתח מיומנויות של קשב וריכוז. עובדה זו היא די עזומה, כי בהחלט יש מה לעשות שלב אחד לפני ששולחים את התלמיד לאיבחון (שכנראה יגמר בהמלצה למתן ריטלין). אגב, הורים רבים שואלים האם הריטלין צריך להוות את הטיפול היחיד גם עבור ילדם שדווקא חומרת הפרעת הקשב שלהם גבולית או נמוכה, או האם יש מענה טיפולי פרט לתרופות? ובכן, התשובה היא בהחלט כן, והיא טמונה בכוח האימון המוחי.

הכל במוח! כידוע, הפרעות קשב וריכוז הינן בעיה נוירולוגית הקשורה בפעילות מוחית של האונה הקדמית (frontal lobe) המתבטאת בליקוי בתפקוד מנגנוני קשב, ריכוז, ארגון ובקרה. מחקרים חדשים מראים כי אימון מוחי המבוסס על הפעלת גלי מוח בטווח גלי ביתא ובשילוב תרגילים קוגניטיביים הכוללים רמת גירויים כמו זו שבסביבה לימודית, ישיג שיפור חד ומשמעותי בתפקודי הלמידה ובהתנהגות!

לאור זאת, פותחה שיטת אימון נוירוקוגניטיבי המתמקדת על אימון ופיתוח יכולות קוגניטיביות תוך כדי פעילות נוירולוגית-עצבית. השיטה מיושמת בתוכנת אונליין הנקראת 'אטנגו', תוכנה זו כוללת תרגילים מאתגרים בשיטת "משוב מיידי" (פידבק) אשר מטרתם "לעורר" את פעילות גלי המוח (ללא אלקטרודות), לאמן את יכולתה של האונה הקדמית להפיק מצבים של קשב וריכוז בקלות ובכל סביבה ולהפחית מצבים של תזזיתיות, חוסר שקט ואימפולסיביות.

וזה לא הכל. התוכנה תפתח מיומנויות קוגניטיביות כלליות, כגון: קשב מתמשך, קשב סלקטיבי (המנעות ממסיחים). הכוונה קשב והעברתו בין שדות חזותיים שונים, חלוקת קשב/פיצול קשב, הגדלת טווח הקשב (חזותי/שמיעתי), זיכרון עובדה ועיבוד מידע והכי חשוב: בקרת קשב (ביצועיים ניהוליים) - פונקציה אשר אחראית על מרכיבים "התנהגותיים" בניהם: יכולת איפוק המתבטאת בהפחתת אימפולסיביות, אירגון, מודעות עצמית, קבלת החלטות, ניהול זמן.

לאימון מוחי באמצעות 'אטנגו' תוצאות הנשמרות לטווח הארוך. אימון מוחי כזה עשוי להוות אלטרנטיבה ויתרון משמעותיים והדשניים על פני טיפול התרופתי באמצעות ריטלין.

'אטנגו' כוללת יחידת איבחון המאתרת קשיים תפקודיים ומתאימה תוכנית פעילות אישית לכל מצב ולכל גיל מכיתה א' ועד תלמידי י"ב וסטודנטים. לדברי החברה המשווקת, 'אטנגו' כבר הוכנסה לשימושם של אנשי חינוך, הוראה המתקת, רפוי בעיסוק ופסיכולוגים רבים בישראל. החברה מספקת הדגמות והתנסות ללא תשלום. מידע נוסף באתר:

www.AttenGo.co.il, ובטל. 09-9511515



נושא תכנון הלימודים אינו יורד מסדר היום הציבורי. תכניות לימודים חדשות, במיוחד בתחומים רגישים דוגמת היסטוריה, אזרחות ומתמטיקה, מעוררות תגובות, נסערות לעתים, בקרב הציבור והפוליטיקאים. על פי ג'וזף שוואב (Schwab, 1964, 1973), מגדולי ההוגים בתחום תכנית הלימודים, יש ארבעה גורמים עיקריים שיש להתחשב בהם בפיתוח תכניות לימודים: תחום הדעת (subject matter), הלומדים, המורים והסביבה (milieu). תחום הדעת ואפיוני הלומדים זכו לטיפול נרחב בספרות של תכנון לימודים. רבות גם נכתב על מקומם של המורים בתחום תכנון הלימודים, במיוחד על מורים כמשתתפים פעילים בהפעלת תכניות לימודים הנבנות מחוץ לכותלי בית הספר. חוקרים ואנשי חינוך כשדה מודעים לכוח הרב שיש למורים בכל הנוגע להפעלת תכניות לימודים ואף ליצירתן (Connelly & Connelly, 1982; Fullan, 1990; Ben-Peretz, 1988; Clandinin). על הגורם הרביעי – הסביבה – נכתב פחות. כמאמר זה אתמקד בגורם הריביעי, בסביבה הציבורית־חברתית שבה מתהווה תכנית לימודים כזאת או אחרת.

תכניות הלימודים כטקסט חברתי־כלכלי

תכניות הלימודים הן ביטוי לתפיסות אידאולוגיות־חברתיות (Beyer & Liston, 1996). החברה היא אחד מבעלי העניין (stakeholders) בתכניות הלימודים, אלא שבשונה ממורים המשתמשים בתכניות הלימודים במעשה ההוראה היום יומי שלהם, לחברה יש גישה עקיפה בלבד לתכניות אלו.

כבר בשנות הארבעים של המאה הקודמת נתפסה החברה כמקור למטרות החינוך (Tyler, 1949), אך החברה איננה גוף הומוגני ויוצרי תכניות הלימודים חייבים לגלות רגישות לגיוון האתני, הלאומי, הדתי והמגדרי שלה. הוגים דוגמת ג'רו, מקלארן ואפל (Giroux & McLaren, 1989; Apple, 2007) רואים בתכניות הלימודים "טקסט פוליטי" וטוענים נגד ההגמוניה והסטטוס קוו שהמעמד השליט מנסה להשיג באמצעותן.

תכניות הלימודים הן גם "טקסט כלכלי" בהיותן כלי להכשרת העובדים בכל זמן, במיוחד בזמננו – שבו הכלכלה מתאימה עצמה לעידן הגלובלי. לגופים הפועלים בזירה הכלכלית יש עניין בתכניות הלימודים, ועקב כך הסטנדרטים של התכניות נוטים להשתנות על פי דרישות הזירה הכלכלית (Bishop, 1990).

אין להתעלם גם ממעמדם של ההורים כבעלי עניין חשובים. הורים מצפים שבית הספר יעניק לילדיהם סביבה לימודית נעימה ויעילה ויכשירם למילוי תפקידים בחברה ולמיצוי הפוטנציאל האישי שלהם.

בן־פרץ ועילם (בדפוס) מציעים מודל להבהרת יחסי הגומלין המורכבים בין בעלי העניין בתכניות הלימודים. המודל מוצג בצורת משולש אשר בכל אחת מפינותיו ניצב אחד מבעלי העניין המרכזיים בתכניות הלימודים: המורים, התלמידים והחברה. המורים נמצאים בראש המשולש, משום שבידיהם הכוח הרב ביותר בתחום הפעלת תכניות הלימודים בכיתות. בתווך מצוין אזור האינטראקציה בין הגורמים שעשויה להיות להם השפעה רבה על הפעלת תכניות.

הממד התקשורתי

יחסה של החברה, ובכללה ההורים, לתכניות הלימודים מתבטאת

מרים בן־פרץ היא פרופ' אמריטה בחוג לחינוך של אוניברסיטת חיפה וכלת פרס ישראל בחינוך

חיזוק הגורם החברתי

מבין ארבעה גורמים מרכזיים המשפיעים על בניית תכניות הלימודים, הגורם החברתי הוא החלש ביותר. את הגורם הזה יש לחזק, וזוהי משימה מורכבת, במיוחד בחברה רב־תרבותית כשלנו

מרים בן־פרץ

באמצעי התקשורת למיניהם – עיתונות, טלוויזיה, אינטרנט. אמצעי התקשורת יכולים לתרום תרומה ניכרת לעדכון מקבלי ההחלטות על תחושות הציבור בנוגע לתכניות הלימודים. "החינוך אינו מתרחש בחלל ריק. כמעט בלתי אפשרי לחולל שינויים בחינוך ולהפעיל תכניות לימודים חדשות בלי לעורר תגובות באמצעי התקשורת וברעת הקהל" (בן־פרץ ויונה, 1994, עמ' 283).

כדי לברר את התייחסות העיתונות לתכניות הלימודים בוצע ניתוח תוכן כמותי במשך שישה חודשים של 150 כתבות מהעיתונים "הארץ", "ידיעות אחרונות", "מעריב", "דבר" ו"כלבו חיפה". הניתוח ביקש לבדוק כיצד נתפסת בעיני הציבור "תכנית הלימודים". נוסחו השאלות הבאות:

מהי שכיחות ההתייחסות בעיתונות לנושא תכניות לימודים על פי מספר אזכורים בשישה חודשים? מהם הנושאים שנידונו בכתבות?

מהן אוכלוסיות היעד של תכניות הלימודים המוזכרות בעיתונים? באילו מסגרות נלמדות התכניות ובחסות מי פותחו?

מהו אופי ההתייחסות לתכניות הלימודים בכתבות ומה תכלית הכותבים?

הנושאים שנידונו בכתבות מגוונים. הפיזור הרב בנושאים מוכיח שעולם תכניות הלימודים נתפס כרב היקף ופתוח. עם זאת לא פלא שנושא ההישגים והבחינות זוכה לסיקור נרחב, גם בתקופה שקדמה למבחני המשוב במערכת החינוך היסודית.

בכתבות נמצאו שתי גישות עיקריות הנוגעות להצגת התכניות: **גישה ביקורתית**, הרואה את תפקיד העיתון בהצבעה על קשיים, ליקויים וחוסרים בתחום תכניות הלימודים. בגישה זו מושם דגש על תפקידן החברתי של תכניות הלימודים; **גישה מערכתית**, הרואה את תפקיד העיתון בדיווח עדכני על חידושים בתכניות הלימודים.

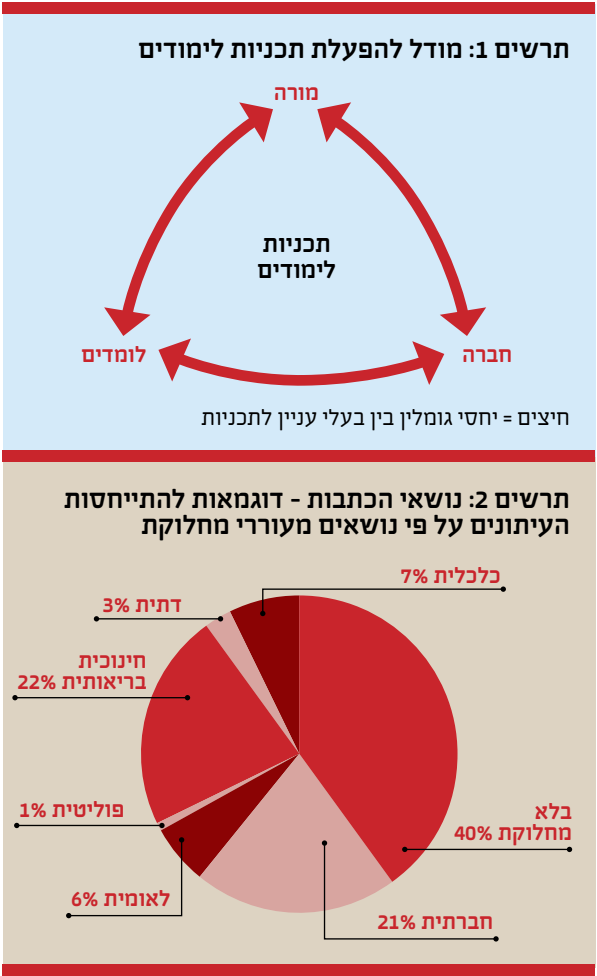
ובשירורי הרדיו. החינוך וחידושיו מקבלים טיפול סטירי גם בתכנית הטלוויזיה הפופולרית "ארץ נהדרת". העלאת נושאים חינוכיים ותכניות חינוכיות על המרקע מעידה על העניין הרב שמייחסים להם מבחינת דעת הקהל.

מקבילית הכוחות

במקבילית הכוחות שתכניות הלימודים נתונות בה הגורם החברתי חלש יחסית. בפיתוח תכניות לימודים נמצא כוח רב בידי הממסד – משרד החינוך ובראשו שר החינוך. השר ומשרדו יכולים להכתיב תכניות ותכנים למערכת החינוך. דוגמאות לכך הן תכניות בנושאים דתיים ולאומיים. מאזן יחסי הכוחות במקבילית הכוחות, שבה פועלים מצד אחד כוחות הממסד ומצד אחר כוחות החברה, משתנה מעת לעת (Ben-Peretz, 2003). לעתים נמצא כוח רב בידי יחידים שאינם חלק מהממסד החינוכי, כגון מדענים או סופרים בעלי מוניטין. רפורמות במערכת החינוך, ובכלל זה בתכניות לימודים, מושפעות מתגודות הכוח שבין הגורמים במקבילית הכוחות.

כדי להעניק לגורם החברתי – הגורם הרביעי במכלול הגורמים המשפיעים על תכניות הלימודים לפי שוואב – כוח רב יותר, יש למצוא ולהמציא מסגרות של דיון פומבי שבהן יוכלו אזרחים מכל המגזרים החברתיים לבטא את מאווייהם שבהן לתכנים הנלמדים בבתי ספר. תכנון הלימודים הוא סוג של אוטופיה, רצון לתקן עולם על פי אידאולוגיה כזאת או אחרת (Beyer & Liston, 1996). יש לאפשר לחברה להשתתף בעיצוב אוטופיה זו, וליצור "קואליציה של צבעי הקשת" (Nicholson, 1989) שתיתן קול לכל גווני הציבור. כדי לאפשר למגוון הקולות החברתיים להישמע אפשר להקים במשרד החינוך יחידה שתעסוק בניתוח הצרכים החברתיים ובהכללה שיטתית שלהם במהלך הכנת תכניות הלימודים. זו משימה מורכבת ביותר בחברות רב־תרבותיות כישראל.

אחת הדילמות המרכזיות נוגעת לאיזון בין תכנית ליבה משותפת לבין ביטויים ייחודיים של מגזרים וקבוצות בחברה. מהי אותה ליבה משותפת וכיצד אפשר לבטא אותה בתכניות לימודים המקובלות על מגזרים כאלה ואחרים בחברה? הליבה אינה מתבטאת רק בתחומי הדעת, אלא בהיבטים ערכיים וחברתיים. לימודי ההיסטוריה והאזרחות, למשל, מהווים כר נרחב לחינוך לערכים ולכן מועדים למחלוקות. בעיה זו מחייבת התייחסות מעמיקה ורחופה בשל הפילוג והשסעים המאפיינים את החברה הישראלית. ■



מרבית הכתבות אכן מתמקדות במחלוקות וחושפות קונפליקטים חברתיים על מהות תכניות הלימודים. בדיקה חר־פעמית וחלקית של תגובות לתכניות הלימודים אמנם מבהירה אי־הסכמות, אך אין בה כדי לשרת את תהליך התכנון. חשוב למצוא דרכים תקפות כדי לתת ביטוי לקול החברה.

כיום מרבים לעסוק בנושא חינוך באמצעי התקשורת החזותיים

מקורות

Giroux, H., and P. McLaren, (Eds.), 1989. *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*, Albany, NY: State University of New York Press.

Nicholson, C., 1989. "Postmodernism, Feminism, and Education: The Need for Solidarity", *Educational Theory* 34 (3): 197–209.

Schwab, J. J., 1964. "Problems, topics and issues", in: S. Eilam (Ed.), *Education and the Structure of Knowledge*, Chicago: Rand McNally, pp. 4–47.

—, 1973. "The practical 3: Translation into curriculum", *School Review* 81: 501–522.

Tyler, R. W., 1949. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago: University of Chicago Press.

Ben-Peretz, M., and B. Eilam (in press). "Curriculum Development – evaluation and research: Curriculum use in the classroom", in: E. Baker, B. McGaw and P. Peterson (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, Oxford: Elsevier, Third Edition.

Beyer, L. E., and D. P. Liston, 1996. *Curriculum in Conflict: Social Visions, Educational Agendas, and Progressive School Reform*, New York: Teachers College Press.

Bishop, J. H., 1990. "The productivity consequences of what is learnt in high school", *Journal of Curriculum Studies* 22 (2): 101–126.

Connelly, F. M., and D. J. Clandinin, 1988. *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*, New York: Teachers College Press and Toronto: OISE Press.

Fullan, M., 1982. *The Meaning of Educational Change*, New York: Teachers College Press.

בן־פרץ, מ', ו' יונה, 1994. "התייחסות ל'תוכניות לימודים' בעיתונות היומית בישראל", **עיונים בחינוך** 262:285 :59/60.

Apple, M. W., J. Kenway, and M. Singh (Eds.), 2007. *Globalizing Education: Policies, Pedagogies, & Politics*, New York: Peter Lang.

Ben-Peretz, M., 1990. "The teacher–curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts", in the series: *Curriculum Issues and Inquiries*, New York: The Sate University of New York Press.

—, 2003. "Curriculum reform in Israel: The power of individuals and other forces", in: J. van den Akker, U. Hameyer, and W. A. J. M. Kuiper (Eds.), *Curricular Landscapes and Trends*, The Netherlands: Kluwer, pp. 45–59.

—, 2009. *Policy-Making in Education: A Holistic Approach in Response to Global Changes*, Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.



ביטול המקצוע

הנה הצעה מהפכנית למתכנני תכניות הלימודים:
לבטל את המקצוע. כל ידע שנארגז במקצוע מאבד את ערכו

אמנון כרמון

לפני יותר ממאה שנים הציב הרברט ספנסר את השאלה הקלאסית על תוכני הלימוד בבית הספר: "מהו הידע בעל הערך הרב ביותר". בהקשר של בית הספר מתורגמת שאלה זו לשתי שאלות: (1) אילו מקצועות צריכים להילמד בבית הספר; (2) אילו תכנים צריכים להילמד במקצועות שנבחרו. המעבר הסמוי מן העין משאלתו הכללית של ספנסר לשאלות המקצועיות (תרתי משמע) של בית הספר חורץ את גורלו של הידע שנבחר להיות "בעל הערך הרב ביותר": כל ידע שנלמד במסגרת מקצוע מאבד את ערכו החינוכי.

ארגון הידע הבית ספרי

השאלה המכרעת – זו שאינה נשאלת – היא: מהי המסגרת המארגנת את הידע שנבחר להוראה וללמידה בבית הספר. התשובה המובנת מאליה, שאינה מעוררת כל הרהור וערעור, היא: המקצוע (school subject). המקצוע, כך מקובל לחשוב, הוא רק מסגרת, והמסגרת אינה חשובה; התכנים הם העיקר, ועיקר העיקרים – שיהיה מורה טוב שידע איך ללמד אותם. כדי להבין את החשיבות המכרעת שיש למסגרת – למקצוע – נעשה "ניסוי מחשבה".

דמיינו את בית הספר לפני שהמורים, התלמידים והידע נכנסים אליו. האם יש בבית הספר "הריק" הזה משהו שעשוי להשפיע על

ד"ר אמנון כרמון הוא מנהל מכון כרם להכשרת מורים בירושלים

עשרה. המטרה הייתה למסור אוסף נבחר של מיומנויות ופריטי מידע בסיסיים לכל האזרחים, הפועלים והחיילים העתידיים של מדינה. זה מה שהיה נחוץ למדינות הלאום בתהליך צמיחתן. המקצוע שירת מטרה זו ביעילות רבה, התפשט עם בתי הספר המודרניים לכל רחבי העולם והגיע עד ימינו אלה. המאפיין החשוב ביותר של המקצוע הוא ה**ביצוע** הלימודי המכריע – הבחינה. הבחינה באה להבטיח שהידע שנמסר בשיעורים הועתק כיאות לתודעתם של התלמידים. לשם השוואה, מטרת הידע בשלבים מתקדמים של האוניברסיטה הוא ייצור ידע חדש, ולפיכך הביצוע הלימודי המכריע הוא עבודת מחקר.

המאפיין השני של המקצוע הוא **אופי השאלות** שהוא מעורר. השאלה מחברת את תודעתנו לעולם הידע ולמציאות. במסגרת המקצוע התפתח סוג מיוחד של שאלות. נכנה אותן "שאלות בית ספריות". השאלה הבית ספרית הטיפוסית היא שאלה סגורה; יש לה רק תשובה אחת "נכונה", והיא נמצאת בידי המורה או בספר הלימוד (וכאשר מדובר בבחינות מיצ"ב או בגרות – בידיו של בודק חיצוני). בכל שיעור המורה שואל עשרות שאלות סגורות ומקציב שתיים-שלוש שניות לתלמידים לענות עליהן.

המאפיין השלישי הוא **כללים לבחירת הידע** מתחומי התוכן שנבחרו ללמידה. אפשר ללמד כל תחום דעת במסגרת מקצוע, אך כל תחום דעת שנבחר להוראה במסגרת של מקצוע מעובר על פי כללים ברורים. הכלל המרכזי הוא: בחר את הידע הבסיסי והמוסכם שקיים באותו תחום ידע, והשאר בחוץ את כל מה ששנוי במחלוקת, לא ידוע באופן ברור או לא מתיישב עם חלקים אחרים של הידע באותו תחום. החלקים האלה של עולם הידע שנשארים בחוץ (ובמקרים רבים הם החלקים המעניינים ביותר של תחום הדעת) נותרים לטיפולו הבלעדי של החינוך הגבוה באוניברסיטה.

המאפיין הרביעי של המקצוע הוא **מקורות המידע** שלו. המקצוע הבית ספרי ייצר במהלך השנים עולם עשיר של מקורות מידע ייחודיים. עולם זה מורכב מטקסטים מסוג מיוחד – ספרי הלימוד וחוברות העבודה למיניהן, ובשנים האחרונות – אתרי אינטרנט מיוחדים (הקישו, לדוגמה, "סיכומנה" בגוגל) שמותאמים במדויק ל"חומר" שנדרש בבחינות הבגרות בכל אחד מהמקצועות. מקור המידע המרכזי הוא עדיין דברי המורה, אם כי חשיבותו יורדת ככל שכוחם של אתרי הסיכומים באינטרנט עולה. המשותף לכל מקורות המידע הבית ספריים (כולל דברי המורה בכיתה) הוא עריכתם כרשימה סדורה של פריטי מידע שעולה מהם תמונה ברורה ומוסכמת של הידע האנושי.

המקצועות פועלים בתוך מבנה מסוים של **חלוקת זמן**, והיא מאפיין חשוב שלהם. הם נלמדים ביחידות זמן קצרות וסטנדרטיות (בדרך כלל 45 דקות). הם מופיעים בכמויות יומיות ושבועיות מקובלות (עד 6–7 ביום ועד 15 בשבוע) ונלמדים ברצף, עם הפסקות קצרות ביניהם. יחידת זמן שאין בה מסירה של ידע מכונה "הפסקה",

"שיעור חופשי" או "חלון". מצב זה מדרגים עד כמה בית הספר המבוסס על מקצועות מכון כל כולו למסירה בסיסית של ידע, ואינו מאפשר למידה מעורבת או משמעותית. תלמיד שנאלץ לחלק את הקשב שלו בין חמישה־שישה מקצועות שונים ביום ובין עשרה ויותר בשבוע אינו יכול להיכנס אף עם אחד מהם לדיאלוג שכלי ורגשי. בה בעת למורים קשה לייצר חוויות למידה משמעותיות בשיעורים קצרים (30 דקות נטו) המתקיימים פעמיים־שלוש בשבוע ותוך כדי תחרות עם מורי מקצועות אחרים על תשומת לבם של התלמידים.

"ההישג" של המקצוע הבית ספרי מתבטא בזיקה לידע שהתלמידים רוכשים. זיקה זו מקופלת כמונח ידע אינרטי, קרי ידע "מת" שהתלמיד אינו עושה בו שימוש מחוץ להקשר שבו הוא נלמד. במילים אחרות, התלמידים לומדים את הידע הבית ספרי למטרת בחינה בלבד. ההבדל בין "תלמיד טוב" ל"תלמיד חלש" נמדד בתוצאות המבחנים (מה שמכונה בימינו "הישגים לימודיים"), ולא במידת "החיות" של הידע שלהם. תופעה זו של ידע אינרטי אינה באשמתם של התלמידים או המורים; היא תוצר מתבקש של הוראה ולמידה במסגרת המקצוע.

תיאור זה של המקצוע הבית ספרי הוא כמובן כוללני ופשטני משהו. יש בבתי הספר הרבה מנהלים ומורים טובים שמנסים ללמד אחרת, ובכל אחד ממאפייני המקצוע נעשים ניסיונות להשתחרר ממצב הדברים שתואר (למשל, נכתבים ספרי לימוד פתוחים ומעוררים יותר, פה ושם יש עבודות במקום מבחנים וכדומה). אולם ה"היגיון" הבסיסי של המקצוע הבית ספרי ממשיך למשול בכיפה, אפילו להתחזק בשנים האחרונות, והוא מבס את כל הכוונות הטובות של המחנכים.

נסכם את המהלך שעשינו עד כה. טענתי שהכרעות החשובות ביותר בנוגע לידע שנלמד בבית הספר התקבלו עוד בטרם נכנסו אליו מורה ותוכן כלשהו. עתה ברור מה טיבן של הכרעות אלה: דפוסים שגורים הקשורים לארגון הידע במסגרת מקצוע. דפוסים אלה – הבחינות (בראש ובראשונה בחינות הבגרות), אופי השאלות שנשאלות בשיעור ובבחינות, הקריטריונים לבחירת הידע לתכניות הלימודים מתוך תחומי הידע, טיבם של מקורות המידע, חלוקת הזמן במערכת השעות ועוד – כל אלה נוכחים בבית



בית הספר המבוסס על מקצועות מכוון כל כולו למסירה בסיסית של ידע ואינו מאפשר למידה מעורבת או משמעותית. תלמיד שנאלץ לחלק את הקשב שלו בין חמישה-שישה מקצועות שונים ביום ובין עשרה ויותר בשבוע, אינו יכול להיכנס אף עם אחד מהם לדיאלוג שכלי ורגשי

הספר קודם שמורים ותלמידים מגיעים אליו. המורים והתלמידים (וגם המנהלים) אינם בוחרים בהם אלא נשלטים ומופעלים על ידם. נשוב לשאלתו של ספנסר על הידע בעל הערך הרב ביותר – שאלתם של כל מתכנני תכנית הלימודים. ובכן, הטענה כאן היא ששאלה זו מאבדת את ערכה כאשר הידע נכנס לתבנית של המקצוע. כל ידע שנבחר להוראה וללמידה בבית הספר, יהא ערכו אשר יהא, "עובר טיפול" של המקצוע והופך לידע אינרטי בתודעתם של התלמידים. אם אנו רוצים שהדיון על התכנים הראויים להילמד במסגרת בית הספר יהיה בעל משמעות חינוכית (ולא יתפקד בעיקר כפוליטיקה של התרבות כפי שקורה כיום), אין מנוס מלהחליף את המקצוע.

האמנות - מאפיינים ותוצאות

כאשר אני מציג רעיונות אלה לפני אנשי חינוך הם נוטים להבינם כמסר פסימי על מצב מערכת החינוך ועל הסיכוי לשנותה. אני מבין את הדברים אחרת. כוונת הדברים אינה לייאש (אני מודע לקשר בין כוונות טובות לגיחונים), אלא להצביע על מה שחיוני לשנות אם רוצים לבנות מערכת חינוך טובה יותר. המשמעות "החיובית" של הניתוח הביקורתי שנעשה כאן למקצוע הבית ספרי היא זו: המשימה המרכזית שעומדת לפני שוחרי השינוי של בית הספר היא לעצב מסגרת חדשה לארגון הידע הנלמד. כל עוד בית הספר ממשיך לפעול כמסגרת הדפוסים הארגוניים של המקצוע, לא יועילו כל השינויים בתכניות הלימודים והניסיונות החוזרים ונשנים לשנות את דרכי ההוראה; כולם יתנפצו על סלע המקצוע.

מה אני מציג? הצעתי בעבר חלופה למקצוע – "דיסציפלינה פדגוגית", כפי שכיניתי אותה (לדוגמה: כרמון, 2006), אך בינתיים עלו בדעתי מחשבות חדשות. מהלך החשיבה שאני מציע עתה מתבסס על מה שמכונה "למידה מהצלחות".

כאשר מתבוננים בבית הספר העלייסודי בישראל מתברר שיש כמה תחומי לימוד שבהם כולם – מורים, לומדים ותכנים – מתנהגים אחרת מהדרך שתוארה לעיל בהקשר של המקצוע. תחומים אלה הם האמנויות שנלמדות בתיכון הישראלי: המגמות לקולנוע, תיאטרון, מוזיקה, מחול ואמנות פלסטית (ראו בהקשר זה הד החינוך, יוני 2008 ובעיקר הרפז, "מחזיקים כיתה", עמ' 60–61). מי שצופה בתלמידים במגמות אלה משפשף לא אחת את עיניו בתימהון. תלמידים שהם "ראש קטן" במסגרת לימודי המקצוע לומדים כאן בהתלהבות, מקבלים אחריות על מטלות מורכבות כגון הפקת תערוכה, הצגה או סרט ויוצרים יחסים בוגרים עם עמיתיהם ומוריהם. אין ספק שהחוויה שהם עוברים תעצב את זהותם האישית והמקצועית.

כיצד מתרחש הנס הזה? אתם ודאי מנחשים: האמנויות הצליחו להיחלץ במידה רבה מה"תבנות" של המקצוע. דווקא השוליות של האמנויות במערכת החינוך מאפשרת להן לפעול בשונה ממקצועות רגילים.

נתבונן באופן שבו מאורגן הידע באמנויות: המטרה החינוכית המרכזית של האמנויות הנלמדות בבית הספר אינה מוגדרת בבירור. מקצת המורים רואים בהן "הכשרה מקצועית" ראשונית של הלומד כאמן בתחום האמנות שבחר – מעין "בצלאל" או "בית צבי" למתחילים, אחרים רואים בהן אמצעי לפיתוח יצירתיות, חינוך לאוריינות תרבותית ועיצוב זהות אישית. תהא הגדרת המטרה אשר תהא, היא רחוקה מאוד ממטרת המקצוע.

מרחק זה בה לידי ביטוי בולט בביצוע הלימודי המרכזי. בניגוד ברור למקצוע, הביצוע הלימודי באמנויות (ברכיב המעשי שלהן) אינו מבחן כתוב, אלא ביצוע יצירתי בתחום – תערוכה, סרט, מחזה וכדומה. הביצוע הזה מחייב בחירה של הלומד, בנייה פעילה של "ידע אמנותי", ובמקרים מסוימים – עבודת צוות מתואמת. כמסגרת זו אין כמעט מקום לשאלות הבית ספרייות, שכן השיעורים מתנהלים בחלקם הגדול בצורת סדנה על בסיס הנחיה וליווי של התלמידים.

בחירת הידע הנלמד נעשית בעיקר על ידי המורים, וככל שמתקרבים לפרויקט הסיום הבחירה עוברת יותר ויותר לידי התלמידים. התוצאה היא לעתים קרובות בחירה (או יצירה) של יצירות ביקורתיות שלא היו עומדות בכללי הבחירה של המקצוע (ושהיו בלא ספק מעוררות מחאות של שרים, חברי כנסת ושומרי סף אחרים). מקורות המידע אינם ספרי לימוד וחוכמות עבודה, אלא יצירות אותנטיות מתחום האמנות – יצירות אמנות, מוזיקה, מחול וכדומה. חלוקת הזמן דומה לזו של מקצועות הלימוד האחרים (האמנויות נלמדות בסופו של דבר במערכת השעות הבית ספרית), אך חלק ניכר מהלמידה נעשה מחוץ לשיעורים הפורמליים בכיתה.

למאפיינים אלו של האמנויות בבית הספר ראוי להוסיף עוד שני מאפיינים חשובים. הראשון כבר הוזכר וכדאי להרגישו – הבחירה של התלמידים. באמנויות מתקיימת בחירה כפולה שהיא נדירה במקצועות הרגילים: בתחום הלימוד עצמו ובתוכו (איזה ציור לצייר, איזה מחזה להעלות, איזה סרט להפיק). השני הוא המקום הנכבד שמקבל המומד הרגשי. העיסוק בצד הרגשי של הלומד הוא חלק אינטגרלי ולגיטימי מהלמידה בתחומי האמנויות לעומת המקום השולי שלו במסגרת המקצועות.

גם אם המציאות של לימודי האמנויות בבתי הספר אינה כה אידיאלית כפי שהיא אפשר להבין מהתיאור שלעיל, אין ספק שהיא מציבה הוכחה חיה לאפשרות של ארגון חלופי מוצלח של תכנים במסגרת בית הספר.

אני כבר שומע: "מה שתיארת טוב אולי לאמנויות, אבל מה זה רלוונטי ללימודים עיוניים?". תשובתי כפולה: קודם כול, אם זה כל כך טוב, מדוע לא לתת הרבה יותר מקום לתחומי האמנות בבית הספר? שנית, וזו הנקודה העיקרית, מדוע בעצם אי אפשר לאמץ, בהתאמות מסוימות, את המאפיינים המרכזיים של ארגון הידע באמנויות לתחומים העיוניים? מדוע אי אפשר ליצור ביצוע לימודי מרכזי, אישי או צוותי, שהלומדים יבחרו בו ואשר יכלול

המשימה המרכזית שעומדת בפני שוחרי השינוי של בית הספר היא לעצב מסגרת חדשה לארגון הידע הנלמד. כל עוד בית הספר ממשיך לפעול במסגרת הדפוסים הארגוניים של המקצוע, לא יועילו כל השינויים בתוכניות הלימודים והניסיונות החוזרים ונשנים לשנות את דרכי ההוראה

חלק כתוב והצגה בעל פה ויחליף את בחינת הבגרות המשמיה? מדוע לא לעסוק בשאלות אמיתיות שמערכות את הלומד בפעילות מורכבת יותר משליפת מידע מהזיכרון? מדוע לא לתת בידי המורים והלומדים מרחב גדול יותר לבחירת הידע הנלמד? ומדוע לא לוותר על ספרי הלימוד, ובמקומם להתרכז במקורות מידע אותנטיים של תחומי הדעת השונים המצויים כיום בשפע באינטרנט (ולא באתרים נוסח "סיכומנה"), בספרות עיונית פופולרית ובידי מומחים שאפשר להיעזר בהם?

בקיצור, אני חושב שהאמנויות מספקות לנו דגם מצוין למסגרת חדשה לארגון ידע, ועליה להחליף את המקצוע כמסגרת הדומיננטית בבית הספר. המסגרת המוצעת, נכנה אותה תחום משמעות, תכיל בתוכה את מאפייני היסוד שתוארו כאן, יחד עם הבחירה הכפולה של הלומד והרגש על הממד הרגשי שמאפיינים את האמנויות. זהו מעבר מורכב וקשה שמחייב התאמה יצירתית ושינויים רבים בדפוסים הארגוניים של בית הספר. אולם האמנויות מעידות שהוא אפשרי ויכול לפעול בהצלחה עם אותם תלמידים ומורים (לא תלמידים ומורים אידיאליים) שמצויים בבית הספר.

ומה ראוי ללמוד באותם תחומי משמעות? שבנו לשאלה שפתחה את המאמר, אך הפעם היא בעלת משמעות חינוכית של ממש. אז הנה לקראת סיום הצעה למחשבה: ייתכן שנקודת מוצא לתשובה נמצאת בגוף השאלה. מה דעתכם על הרעיון שהידע הראוי להילמד בתחומי המשמעות בבית הספר צריך להיגזר משני המובנים של המושג "משמעות": משמעות כמתן פשר לעולם ומשמעות כמובן של טעם/ים לקיומנו בעולם? ■

מקורות

כרמון, אמנון, 2006. "ארגון הידע בבית הספר: ממקצוע בית ספרי לדיסציפלינה פדגוגית", בתוך: דוד גורדון (עורך), **מקצועות לימוד במבחן: חלופות להוראה הקונבנציונלית בבית הספר**, ירושלים ותל אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד. הרפז, יורם, 2009. **מחזיקים כיתה בעשרה שיעורים**, פרסומי הד החינוך.

גור הלר

להבין את המניפולציות של המדיה

לדעתי הנושא שיש להוסיף לתכנית הלימודים, ושיהיה מקצוע ליבה הכרחי מחטיבת הביניים, הוא ביקורת מדיה ויסודות השפה הקולנועית. הצעירים חשופים כיום, כחוויה תרבותית כמעט יחידה בחייהם, למגוון סוגים של עשייה קולנועית ומוצרים טלוויזיוניים (ראו יוטיוב וסרטי וידאו ביתיים בטכניקה נמוכה דוגמת הטלפון הסלולרי), אולם אין בידיהם כלים לפרק את רכיבי המניפולציה המשמשים ביצירת תכנים אלה. צעירים אלה נעשים בעתיד אנשים בוגרים חסרי יכולת ליהנות מחוויה תרבותית מורכבת ובעלת משמעות, והתפתחותם כצרכני תרבות נמוכה ביותר.

הנושאים המרכזיים שחובה לדעתי ללמד הם: יסודות השפה הקולנועית, המאה העשרים בראי הקולנוע, החוויה הישראלית וייצוגה בקולנוע ובמדיה וביקורת התרבות. מובן שאני ער לכך שרשימת הנושאים הזאת עלולה לגרום להרמת גבה בקרב רוב אנשי החינוך, משום שתלמידים הנאבקים על השגת תעודות בגרות מלאות או אף חלקיות כמשאת נפש יחידה של הוריהם ושל המערכת החינוכית אינם יכולים ליהנות מ"מותרות" כאלה. אולם יש להבין שמקומו של הקולנוע במאה הקודמת וכיום כמוביל תרבות מחייב יחס זהה ליחס שהוענק פעם לאמנויות הקלאסיות – מוזיקה, ספרות ורישום. מניסיוני, סטודנטים המגיעים ללימודים גבוהים לאחר חינוך תיכוני שלא העניק להם כלים לפענח ולחוות יצירה קולנועית מורכבת לוקים בעיוורון בכל מה שנוגע לתכנים תרבותיים גבוהים. לא מפתיע גם שהשפה הרגשית שלהם נטולת דקויות.

גור הלר הוא קולנוען וראש המחלקה לקולנוע ב"קמרה אובסקורה"

תמי כץ-פרימן

התבוננות, צפייה, שיחה, אמנות

בעיניי לימודי אמנות ותרבות, הן בתחום המעשי והן בתחום התאורטי, הם פותחני הראש המעולים ביותר ועשויים להיות אפקטיביים ביותר ככלים חינוכיים. אני רואה את זה כשמגיעות קבוצות של ילדים למוזיאון: ההתבוננות, הצפייה, השיחה, הפעלת הדמיון היצירתי והמעורבות מעוררים מחשבה ביקורתית ומרחיבים את הדעת במובן העמוק ביותר של המילה. חינוך לאמנות ייצר קהל יעד עתידי של צרכני תרבות איכותיים ויעשה את הילדים למבוגרים עשירים יותר בעולמם הרוחני.

תמי כץ-פרימן היא אוצרת ראשית של מוזיאון חיפה לאמנות



מה היית מכניס/ה לתכנית הלימודים?

אנשי תרבות ורוח משיבים

איריס לעאל ואיתן בוגנים

דרור בורשטיין

להכיר דמויות מופת

אילו הייתי כותב תכנית לימודים לבתי הספר, הייתי מתחיל מעיקרון פשוט: להכיר לילדים שורה של אנשי הגות ורוח מתרבויות העולם לאורך ההיסטוריה. אין הכוונה ליוצרים גדולים, אלא בעיקר לאנשים בעלי השקפת עולם ייחודית (שלפעמים מתבטאת ביצירה אמנותית). אין הגות מורכבת שאי-אפשר לפשטה לצורך הוראה בבית ספר. בוגר בית ספר יהיה, לפי זה, מי שערך היכרות קצרה, אך לא שטחית, עם דמויות המופת של האנושות. מתוכן הוא יוכל לבחור לו את הדמויות הקרובות ללבו, שילוו אותו גם בהמשך.

בין הדמויות שעולות על דעתי במחשבה ראשונה, ובלי משמעות לסדר הצגתן: מחברו של ספר קהלת, הבורהא, ג'ואנג דוה, לאו דוה, שפינוזה, הנרי דויד ת'ורו, פרנץ קפקא, קרל מרקס, זיגמונד פרויד, אחד העם, רולאן בארת, ישעיהו ליבוביץ', רמברנדט, מצואו באשו, לאונרדו דה-וינצ'י, דוֹגֶן זנג'י, אלבר קאמי... רשימת השמות ארוכה, אבל לא ארוכה מאוד.

הרעיון שביסוד "נבחרת" כזאת פשוט: לא חשוב מי יהיו המורים הממשיים של התלמיד לאורך השנים בבית הספר – לצדם יעמדו תמיד מורים מעולים אלו. אין ספק שלפחות אחד או שניים מהם ידברו אל לבו.

דרור בורשטיין מלמד ספרות באוניברסיטת תל אביב. ספרו האחרון, "קרוב", יצא לאור בהוצאת כתר ב-2009

נורית גרץ

לרגש, לעודד יצירה

השאלה בעיניי היא לא מה ללמד אלא איך ללמד, ועל כך יש לי ארבע תשובות: 1. צריך ללמד כך שהידע יתגלה כדבר מרגש, כאזור שאפשר לחפש בו מענה על שאלות חילוניות ודתיות כאחד: שאלות כמו איך בנויים האדם, ההיסטוריה, הטבע, העולם והשאלה הסוקרטית הישנה: למה הם בנויים כך – למה אנחנו כאן? לשם מה הובאנו הנה, לאן אנו הולכים, מה הטעם ומה הסיבה. את התשובה על השאלות הללו אפשר למצוא בספרי המדע, בספרי הדת וגם אצל לאקאן, עמוס עוז, טולסטוי, פוקנר, בחוקה של ארצות הברית ובהיסטוריה של המהפכה הרוסית או הצרפתית.

2. צריך לשבור את החומות המפרידות בין מקצועות הלימוד השונים כדי שנוכל לראות את הקשרים בין תחומי הידע. צריך ללמד על מלחמת העצמאות שלנו באמצעות הספרות והשירה, צריך ללמוד על ספרות מתוך השוואה למוזיקה ולאמנות, צריך ללמוד קולנוע מתוך ההקשרים התרבותיים שבהם הוא מתקיים – צריך ללמוד איך לראות את הדברים בשלמותם לפני שהתפצלו להתמחויות והתמקצעות.

3. צריך לעודד לא רק קליטת ידע אלא גם יצירה. צריך להחזיר לתלמידים את האמונה המרקסיסטית הישנה והיא שכל בן אדם הוא יוצר ויכולתו לכתוב, לצייר, לצלם ולהשתמש לשם כך בידע ובדעת שצבר. צריך לחזק את האמונה שבעידן הבלוגים האינטרנטיים והאס-אם-אסים אפשר לעצב עולם שלם של רוח ודמיון ולא רק לכוון עלילות של סדרות מציאות. לשם כך צריך לקיים, לצד המקצועות העיוניים, גם מקצועות של אמנות ואומנות, של יצירה והפקת תרבות.

4. הלימוד צריך להתקיים כדיאלוג – בין המורה לתלמיד, בין חוקרים, פרשנים, הסברים ואידאולוגיות שונות, מתוך השוואה והבנה וסובלנות כלפי דעות שונות ותוך כדי הטלת ספק מתמדת ובחינה מדורקת של כל דעה, גם של המורה, גם של התלמיד.

פרופסור נורית גרץ היא ראש המחלקה לתרבות, יצירה והפקה במכללת ספיר



גילי בר-הלל

להבחין בין מידע טוב לרע

אחד מתחומי הדעת הקריטיים בעיניי היום הוא היכולת לנתב בין כמויות אדירות של מידע ולדעת להעריך איכות של מידע. האינטרנט שינה מהותית את האופן שבו אנו מחפשים וצורכים מידע: מצד אחד המידע נעשה זמין ונגיש מאי פעם, מצד אחר קל הרבה יותר להיתקל במידע שגוי, שקרי או מעוות. פעם הלכנו וחיפשנו באנציקלופדיות ונתנו אמון בוועדות האקדמיות שכתבו וערכו אותן; היום קל להקליד מילה אחת בגוגל או בוויקיפדיה ולהגיע לכמויות אדירות של תוכן שהיה יכול בקלות להיכתב בידי גורם אינטרסנטי וחד-צדדי, אוויל חסר דעת או אדם המפיץ במזיד מידע מטעה. כל מי שעושה שימוש במקורות מידע כאלה – על אחת כמה וכמה ילדים – חייב לפתח כלים ביקורתיים כדי להיות צרכן נבון של מידע.

אחריותנו כהורים ומחנכים ללמד את הילדים שלנו לא רק כיצד למצוא תשובות לשאלות שהם שואלים, אלא גם להעריך את אמינות התשובות שהם מקבלים. אנחנו צריכים ללמד אותם לשאול שאלות ביקורתיות כגון: מי כתב את המידע הזה? מה היו מניעיו? האם טענותיו סבירות? על איזה ראיות הוא נסמך? האם הוא ברע מיעוט ומיהם הטוענים נגדו? הילדים חייבים ללמוד שישנם מקורות מידע אמינים יותר ופחות ושהשאלה מיהו מקור המידע חשובה לא פעם לפחות כמו המידע עצמו.

בלא כלים ביקורתיים שכאלה אנחנו עלולים לגדל דור שלא ידע את ההבדל בין תחקיר לבין העתקה עיוורת, בין תיעוד לבין תעמולה, בין נימוק לבין ספין ובין אמנות לבין פרסומת – על כל המשתמע מכך. דור שמסוגל להאמין שהשפה הנפוצה בעולם היא האנגלית, שדיסני כתב את הקלאסיקות הגדולות, שאורן זריף מרפא סרטן, שרד-בול נותן לנו כנפיים, שברק אובמה נולד בקניה וכל שטות אחרת שקורמה או נפוצה מאלה באמצעי התקשורת.

אם תפקידו של בית הספר להכין ולהכשיר את ילדינו לקראת החיים, הרי שתפקיד חיוני של בית הספר בעידן המידע הוא לתת לילדים כלים להבחין בין מידע טוב למידע רע.

גילי בר-הלל היא מתרגמת ועורכת ספרי ילדים

רפואה, משפטים, כספים

ג'אד נאמן

שני ספרים שקראתי מזמן פקחו את עיניי בכל הקשור למערכת החינוך: הראשון היה "סאמרהיל: גישה רדיקלית לגידול ילדים" מאת א' ס' ניל, והשני "נקמת הרפואה" מאת איוון איליץ'. הבנתי מאז שהחינוך במתכונתו הקיימת של הנחלת ידע מושתת על דיכוי ולא על החופש ללמוד ועל הזכות לדעת. הבנתי כי תחומי דעת ועשייה חיוניים, כגון רפואה, נמצאים הרחק מעבר להשגה ולהישג היד של הכלל. בסיום הלימודים חסרים בתרמיל כלים חיוניים ביותר. האם זו תוצאה של שמרנות, של כוונות זדון, של איוולת?

אני מצביע על שלושה נושאים מהותיים שחסרים בתכנית הלימודים: רפואה, משפטים וכספים. כידוע, תחומי ידע ופעילות אלה נתונים לשליטה של רשת מוסדות ובעלי אינטרסים עתירי השפעה. נמנים עמם בתי חולים וקופות חולים, עורכי דין, הפרקליטות, בתי משפט והמשטרה, בנקים, בורסה ואילי הון. מה לו לאדם כי יליץ? ענייניו מוסדרים בידי אחרים. אולם המצב הזה הוא שורש הרע: האוטונומיה של האדם נפגעת.

איך מתקנים? אין פשוט מזה. בתי הספר, היסודי והתיכון, יכללו בתכנית הלימודים את מקצועות הרפואה, המשפטים והכספים ברציפות עד כיתה י"ב. כוחות הוראה יש בשפע, דרושה החלטה ויישום. הידע שנרכוש בנושאים אלה יצמצם את יחסי התלות במוסדות החברה ויגביר את עצמאות היחיד. כל אישה ואיש יהיו מסוגלים לקרוא הסכם שכירות או כתב אישום, לנהל חשבון בנק ולסחור בבורסה ואף יוכלו טוב יותר לשמור על בריאותם.

החינוך גם חייב לתת לנו כלים לשיפוט הידע האינטרנטי. לא הכול מקרא והיסטוריה, אפילו לא אנגלית ומתמטיקה. ההיסטוריה של מערכת החינוך רצופה כשלים חמורים, וכבר נאמר "מי שלא לומד מן ההיסטוריה יאלץ לשוב ולחיותה".

ג'אד נאמן הוא דוקטור לרפואה, במאי ומפיק סרטים, חוקר קולנוע ופרופסור אמריטוס בחוג לקולנוע ולטלוויזיה באוניברסיטת תל אביב. חתן פרס ישראל לקולנוע לשנת 2009

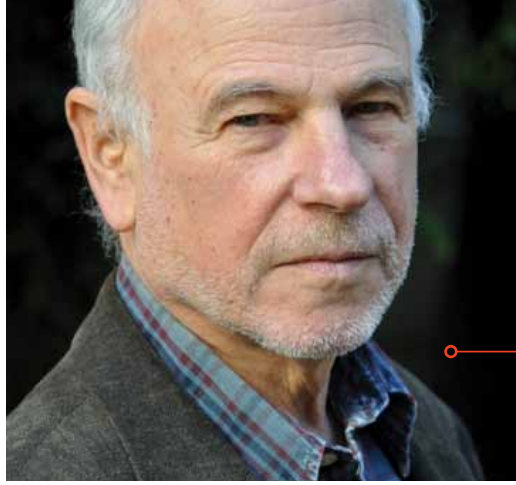
יצחק ליבנה

לדבר שפה זרה

שני דברים ראוי להכניס לתכנית הלימודים: קודם כול "כישורי חיים". כל ההולך ונופל בדרכי החיים יודע שמה שלא טרחו מוריו ללמדו הוא כיצד מנהלים את הפרויקט הבלתי אפשרי הזה ששמו "חיים". והכוונה אינה לנקודת מבט פילוסופית, אלא שימושית לחלוטין. על מרבית הרכיבים של הפרויקט הזה למדנו מרכילות או מעצות מקריות, חלק ניחשנו ואת השאר למדנו בדרך הקשה של ניסוי ותעייה (או נכון יותר: תהייה וטעייה). מדוע לא ציירו אותנו בכלים מתאימים להתמודדות עם בעיות כגון: מהי אהבה ומהי התאהבות? מהם הסימנים לאהבת אמת? כיצד מתחתנים באופן שיאפשר גירושין קלים? למה ילדים? מדוע לא עזרו לנו לגבש דעה על שאלת העושר – עד כמה חשוב להיות עשיר ואם עוני הוא אופציה ראויה, ואם כן באיזה מחיר. ושאלת השאלות: מהו האושר וכיצד אפשר להשיגו?

דבר שני: שפות זרות! ידיעת שפות זרות היא הדרך הטובה ביותר להכיר טוב יותר את שפתך שלך. היכרות עם שפות נוספות תלמד ששפת האם היא שפה אחת מני רבות ו"טבעיותה" היא אך מקרית. שפה זרה היא כרטיס כניסה לעולמות אחרים ולתרבויות אחרות. המלחמה הטובה ביותר ברעות קדומות עוברת דרך היכרות אינטימית עם הזר, הרחוק והשונה. ההיכרות הזאת אינה סובלת אנשי ביניים ברמות מתרגמים ומתווכים; ההיכרות חייבת להיות מידית ובלתי אמצעית. ידיעת שפה זרה בהכרח תביא לסובלנות, להערכה ולכבוד לבן אותה שפת תרבות. שפות זרות הן הדרך הטובה ביותר להתמודד עם צרות אופקים, הסתגרות שבטית מבוהלת ואלימה ושנאת זרים. תלמידי ישראל זקוקים בדחיפות לשפות זרות. והחשוב מכול: ידיעת שפות זרות תעניק לתלמידים גישה למקורות ידע בלתי תלויים ולפיכך עצמאות מחשבה, הבנה והחלטה מרביים. מניעת שפות זרות היא הדרך הטובה ביותר לשלוט באנשים, במחשבותיהם ובמעשיהם.

יצחק ליבנה הוא אמן ומרצה לאמנות ב"בצלאל". מתגורר ועובד בתל אביב



צילום: חוטי קיקיון



רוני פסקר

דרמה ותיאטרון במרכז

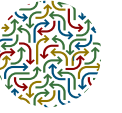
כאשר עומד מישור ואומר משפט שאינו שלו, כלומר "טקסט", נוצר מרחב תיאטרוני דרמטי. הטקסט הנאמר יכול להוות עול, משא המכביד על הרובר. כוחו של הטקסט "הזר" מוחץ את כוח החיות של הרובר. אישיותו, מבנהו הפנימי של הרובר, אינה יכולה להכיל את הטקסט הזר שהוכנס אל תחומו או להתמודד עמו, והזרות מייבשת את העצמיות החיה של הרובר.

התיאטרון מאפשר לרובר לאמן את יכולתו לומר משפטים זרים. לא צריך זמן רב כדי שיגלה הרובר כי לטקסט הזר שבפיו חיות משלו, וכי יכול להיווצר מצב שבו חיים זה לצד זה שני סוגי "חיים", החיות של הרובר – "האותנטית", והחיות השאולה של הטקסט הזר – "המלאכותית".

המפגש בין שני "סוגי" החיים הוא המצב התיאטרוני, ואין צורך להכביר מילים על החשיבות האישית, ההתפתחותית, החינוכית והמוסרית שיש במפגש הזה. עוד כמה צעדים והמתאמן התיאטרוני, שכבר אפשר לכנותו "שחקן", יגלה את מערכת הקשרים והיחסים המתקיימת בין האותנטיות שלו ובין המלאכותיות הזרה, הטקסטואלית. פעם משרת החלק האותנטי את המלאכותיות השאולה ומעניק לה מצבכו ומטעמו, ופעם מעניקה המלאכותיות הזרה טעם וצבע לאותנטיות. זה מצב תרבותי במלואו עומק המשמעות של המילה "תרבות". נוצר יחס חי ודינמי בין המסמן למסומן, בין המסגרת ובין תוכנה, בין מקור לחיקוי, בין הזר למוכר, בין מה שהוא אני ובין מה שהוא אחר. אם יינתן עוד קצת זמן אפשר יהיה גם להתמודד עם היקף החיים שמכיל הטקסט, עם כמות האפשרויות שמכיל "הטקסט". ממשפט קטן ופשוט יכול הטקסט לגדול, להתארך ולצמוח. מנתח קטן של חיים יוכל הטקסט להכיל ולבטא הרבה אפשרויות, אפשרויות שונות ומשונות של חיים. זו תהיה כבר עבודה על הרכיב הדרמטי של התיאטרון. ה"דרמה" ואפשרויות החיים שהיא מכילה לוקחת את המרחב שיצר הגילום התיאטרוני ומעלה אותו בחזקה.

אם תרצו להתחיל את העבודה עם הדרמה ומיני האפשרויות שמכיל "הטקסט" ורק אחר כך לעבור אל הפן של הגילום התיאטרוני – בבקשה. לטעמי, היותה של "תרבות" והיכולת להיות בן אדם של תרבות הם המפתח לחיים של עצמאות, הישרדות בעלת ערך, התפתחות, התחברות ומוסר. האם אני צריך להכביר עוד מילים מדוע צריכים הדרמה והתיאטרון לעמוד במרכז מערכת החינוך העכשווית?

רוני פסקר הוא מורה ואיש תיאטרון. מלמד בבית צבי, בטוודיו של יורם לווינשטיין ובבית הספר הגבוה להשתלמויות של הסתדרות המורים.



חינוך ומשמעות החיים

החינוך הבית ספרי ותכנית הלימודים שלו אינם עוסקים בשאלה היסודית ביותר: מהם חיים בעלי משמעות וכיצד נהפוך את חיינו לבעלי משמעות? משמעות נוצרת בזיקות שיש לאדם למעגלים בעלי ערך בעולם. מטרת החינוך היא ליצור זיקות כאלה

שמעון אזולאי

השאלה כיצד לכונן חיים בעלי משמעות היא אחת משאלות היסוד בחייו של האדם, אם לא היסודית שבהן. איכות חיי של אדם נקבעת בהתאם למידת המשמעות הנוכחת בהם. למרבה הצער אנו מגלים לעתים את חשיבותם של חיים משמעותיים רק בשלב מאוחר של חיינו, או אז אנו מתבוננים בהם בתחושה של יגון והחמצה. חוויה של חיים מוחמצים היא בין החוויות האימות ביותר שבני אדם מתנסים בהן.

ואף על פי שהשאלה על טיבם של חיים משמעותיים היא שאלה יסודית, אולי היסודית ביותר, מערכות החינוך הפורמליות והלא פורמליות מתעלמות ממנה כמעט לגמרי. משמעות החיים וחיים משמעותיים אינם נושא בתכנית הלימודים. האם זו התעלמות מקריית? האם יש בכלל קשר בין חינוך לנושא זה? כיצד, בכל זאת, נוכחת שאלת המשמעות בחיי בית הספר? אלו השאלות שעומדות במרכזו של מאמר זה.

תחילה אדון במשמעות המושג "חיים בעלי משמעות"; אחר כך אבחן את הקשר בין ריון זה לבין חינוך והשכלה; בהמשך אראה מרוע בית הספר (או המחנך) חייב להתייחס לשאלת החיים המשמעותיים במסגרת עיסוק בשאלות פילוסופיות "גדולות"; ואסיים בפנייה אישית לקוראים.

(א) לקראת חיים בעלי משמעות

1.

מהם חיים בעלי משמעות ומהו הנתבי אליהם? לפני שניגש לכך, שתי הערות. ראשית, חיים משמעותיים חייבים לשמור על מידה של אוטונומיה אישית. חיים בעלי משמעות הם חיים בעלי משמעות של אדם מסוים המייחס להם משמעות; הם לא מושג כללי ומופשט. מבנים חברתיים, פוליטיים, תרבותיים או דתיים הבולעים לחלוטין את הפרט ודורשים ממנו לבטל את עצמו – את האוטונומיה שלו – אינם מאפשרים חיים בעלי משמעות. ביטול האוטונומיה של היחיד

שמעון אזולאי הוא מנחה מורים במכון ברנקו וייס ודוקטורנט לפילוסופיה באוניברסיטה העברית

כרוכה בתחושה של השפלה וזלזול. היא מתעוררת כאשר אנו מבצעים עבודה חסרת ערך בעינינו, עבודה שאיננו יכולים להטעין ביסוד אישי אותנטי. זו החוויה שמתלווה פעמים רבות לעבודתו של השומר בקניון או של הקופאית במרכול. אין זו רק תחושה סובייקטיבית שלהם, אלא גם האופן שבו תופסים אותם הלקוחות והחברה.

שנית, חיים בעלי משמעות אינם מובטחים לנו סתם מעצם העובדה שנולדנו, אלא הם הישג הרורש מאמץ מתמיד ומכוון. שוק הרעיונות הפרוע עמוס בהבטחות מפתות לחיים בעלי משמעות שאין בהן ממש. גם אימוץ אורח חיים דתי והשקפת עולם דתית אינו מבטיח משמעות, אלא רק מאפשר אותה. משמעות, אפוא, אינה משמעות מובטחת, אלא משמעות נרקמת; היא חלק מתהליך הרקמה העדין של הזהות האישית הנפרש לאורך זמן.

2.

לחיות חיים בעלי משמעות פירושו להתבטא בעולם ולהותיר בו עקבות ייחודיים בעלי ערך. זהו הגרעין היסודי של מושג המשמעות. המשמעות נרקמת במפגש בין אדם לעולם.

כל אדם, כל פרט, הוא השחקן הראשי על בימת חיו. המפגש האינטימי ביותר שלנו הוא עם עצמנו. מרגע הופעתנו בעולם אנו נידונים לעצב, לשמר, לטפח ולכונן את זהותנו. התודעה של כל אחד מאתנו היא הזירה שבה אנו פוגשים בעולם ובה נרקמים האירועים המעצבים את עולמנו המיוחד – הרגשי, השכלי והערכי.

אך במקביל לראשוניות ולעליונות של המפגש שלנו עם עצמנו, יש עולם. אין הכוונה רק לעולם בכללותו, אלא לרכיבים בעולם המתקיימים בלא תלות באדם הפרטי והם בעלי ערך. הם יכולים להיות המדינה, העם, המשפחה או אחר משמעותי, עולם המדע או האמנות וכן מקום העבודה, בית הספר, הכיתה או תלמידים בכיתה. אלה מעגלי ערך שונים המהווים ביטוי של העושר התרבותי והאנושי.

משמעות במובן חזק מתרחשת כאשר הפרט חורג מגבולותיו ומטביע את חותמו במעגל ערך. במובן זה, משמעות אינה חוויה. אמנם את מרבית ההתנסויות שלנו אנו שופטים על פי ערכן בתודעתנו – יש לנו התנסויות נעימות ולא נעימות, בעלות ערך וחסרות ערך – אך משמעות שונה מכך ובוה ייחודה: ההתרחשות הממשית של משמעות מתרחשת

מחוץ לגבולות

הפרט; היא מוטבעת

במעגל ערך חיצוני,

מרחיבה אותו ומוסיפה לערכו.

המשמעות היא הישג נרקם המהווה ביטוי ייחודי

של האוטונומיה האישית במעגל ערך חיצוני.

3.

ניקח לדוגמה אדם העומד מול עולם המוזיקה. הוא יכול להיות חובב מושבע של מוזיקה לסוגיה – להכיר את דקויותיה, תולדותיה, סוגותיה וכו'. אולם כדי שחיינו יהיו בעלי משמעות במובן חזק, עליו לחרוג מגבולות תודעתו המוזיקלית ולהשאיר את חותמו הייחודי בעולם המוזיקה. הוא יכול לכתוב יצירה, הוא יכול לכתוב ביקורת, הוא יכול לנגן לקהל, הוא יכול להיות מורה למוזיקה. רק ברגע שחותמו הייחודי נוכח בעולם המוזיקה ומהדהד מחוץ לעצמו מתרחשת משמעות במובן חזק.

ברומה, אדם יכול לתת משמעות לחייו ביחס למעגלי ערך אחרים: הוא יכול להשאיר את עקבותיו במעגל הרחב של האנושות כולה (משה, אפלטון, ניוטון וכו') או במעגל קטן ביותר של קרוב/קרובי משפחה או ידיד/ידידים. הוא יכול לכונן משמעות ביחס לעולם המדע באמצעות ביטוי ממשי של יכולתו המדעית או לגלם את ייחודו באדריכלות באמצעות תכנון מבנים. משמעות אינה רק עניין של ישנה/איננה, אלא גם של מידה – היא נקבעת בהתאם להיקפו של מעגל הערך ובהתאם למידת הנוכחות בו.

4.

ממה שנאמר עד כה נראה שהמשמעות נמצאת מחוץ לעולמו של הפרט ואינה תורמת תרומה ממשית לאיכות חיו ולאופן שבו הוא חווה את חייו. אך לא: המשמעות היא חלק מדיאלוג עשיר ועמוק שמתקיים בין הפרט ובין מעגל הערך. לדיאלוג זה ישנה השפעה ממשית על הדרך שבה נחווים חיינו ועל ערכם.

ראשית, חלק מהותי מיצירתה של משמעות הוא כינון זיקה של האדם למעגל הערך. לכל אדם ישנם יחסי זיקה למעגלי ערך שונים ומגוונים – זיקה למדינה, למוזיקה, לספרות, לספורט, לחברים.

קביעתה של הזיקה אינה מודעת בדרך כלל, אך היא תנאי ראשוני למשמעות, ויש לה משקל רב בקביעת הגוון של חיינו ועושרו. היא קובעת אילו נגזרות של העולם משמעותיות עבורנו. סימנה של זיקה חזקה היא סירוב להחליפה גם כאשר היא גורמת אי-נחת או סבל. כך, למשל, אוהד קבוצת כדורגל אינו מחליף את קבוצתו בשל הפסדיה הרצופים. וכך גם במערכת יחסים אינטימיים: היא עלולה להיות רוויית קשיים, אך הקשיים שונים מהותית מעצם קיומה של מערכת היחסים ומשמעותה. הסירוב לפרק את מערכת היחסים נובע מהחשש לשבירתה של הזיקה, גם אם

תכניה קשים.

שנית, הדיאלוג עם מעגל הערך הוא הרחבה מתמדת של תודעת האדם ושל גבולותיו. האדם המקיים יחסי גומלין עם עולם המוזיקה זוכה לעושר מושגי וחוויתי גובר והולך. הוא לומד כל הזמן, מפנים ערכים חדשים ומתנסה בהתרגשויות חדשות. במובן זה, כאשר מתקיימים יחסים של משמעות, האדם מתרחב תמיד או עושה מעצמו יותר. אדם המתעניין בספרות, למשל, מרחיב בכל יום את עולמו. כל ספר חדש שהוא קורא נקלט בתוך הארגון הייחודי של הספרות המתקיים בתודעתו ומשפיע עליו. הבחנותיו הספרותיות משתכללות: רגישותו מתעדנת; חווייתו מתעשרת.

שלישית, יחסי המשמעות הם הבסיס שממנו נולד אושרו של אדם. כאשר האדם מודע למשמעות שהוא מטביע בעולם הוא מגדיל את תחושת הסיפוק שלו ואת רגעי האושר – הנדירים יחסית. מוזיקאי שיצירתו מנוגנת לאחר מאמץ יצירה מפרך, מודען שמאמרו מתפרסם וזוכה להד לאחר תקופת מחקר מאומצת, הורה המתבונן בהישג של ילדו לאחר שנות הורות מושקעות – כולם חווים רגעי אושר הנובעים מזיקות משמעותיות.

5.

כאשר משמעות אינה נוכחת בחייו של אדם במובנה המלא, יש לכך, בדרך כלל, ביטוי בשלושה אופנים: בורות, ניכור ואנואיזם. אדם שחיינו נטולי משמעות אינו עושה מעצמו יותר; המנעד המושגי שלו דל ולפיכך חוויית העולם שלו דלה. בורות אינה רק עניין של כמות ידע שאדם מחזיק בה; בורות היא האופן שבו העולם נחוה. כאשר אנו סובלים מבורות בתחום האמנות, למשל, נחוה



ביקור במוזיאון לאמנות כמשמים ומתיש. סימניה הנפוצים של חוויית הבורות הם דלות התיאור – הכול "כיה" או "משעמם".

האדם נטול המשמעות הוא אדם מנוכר. היעדרה של זיקה מוביל לאדישות כלפי מעגלי הערך הסובבים אותו.

האדם נטול המשמעות מובל לאגואיזם – הוא מסוגר בעצמו ורואה את העולם כאמצעי לתכליתיו. אדם בעל משמעות נמצא בריאלוג עם העולם וזקוק לו כדי לתת לחייו משמעות. הכרה בקיומם העצמאי של מעגלי הערך היא מאפיין מהותי של חיים בעלי משמעות. אשוב אליו בהמשך.

(ב) משמעות וחינוך

1.

החינוך הוא הניסיון לעשות מאדם יותר ממה שהוא ברגע נתון. אמנם האדם על פי טבעו תמיד עושה מעצמו יותר, והוא – בהכרל מצמיחם או בעלי חיים אחרים – עשוי להתפתח לכיוונים בלתי צפויים, אך החינוך מבקש לסייע לו לעשות מעצמו יותר, לסייע לו בכינון חיים אוטונומיים בעלי משמעות נרקמת. **האופק של החינוך הוא משמעות; משמעות היא התוצר העליון של החינוך.**

2.

החינוך ליצירת זיקה הוא האתגר המהותי והקשה ביותר של המחנכים. המחנכים שואפים להניע את התלמיד ליצור זיקה למעגל שנחשב בעיניהם בעל ערך, אך יצירת זיקה זו פנימית ואי־אפשר לכפותה מבחוץ. אפשר לכפות על תלמיד להימצא בבית הספר, אך אי־אפשר לכפות עליו ליצור זיקה לתחום ידע מסוים או לבית הספר עצמו.

הזיקה הבסיסית והראשונית ביותר שאנו מכירים מתהווה ביחסים בתוך המשפחה. זיקת הורה לילדיו היא גם הדוגמה המובהקת ביותר ליחסי משמעות: להורה יש זיקה בסיסית לילדיו; הוא רואה בהם יצורים בעלי ערך עצמאי ומבקש להטביע בהם חותם ערכי ייחודי. הורות אינה עניין ביולוגי, אלא תהליך של משמעות נרקמת שלא תמיד מתממש. אולם ההכרל הגרול בין המשפחה לבין מעגלי ערך אחרים הוא הקיום הראשוני והטבעי של הזיקה המשפחתית. בעוד שזיקה זו טבעית, את הזיקה למעגלי ערך אחרים אנו מתאמצים ליצור.

חינוך הוא מושג רחב המתרחש במסגרות שונות – בבית, בבית הספר, בתנועת נוער, בצבא, במקום עבודה. במסגרות אלה ההורים/ המורים/ המפקדים/ המנהלים מבקשים בראש ובראשונה לחנך לזיקה – למדינה, ללאום, לתחום דעת, לסוג אמנות, למסגרת עצמה. מחנכים מכל סוג חווים כישלון כאשר אינם מצליחים "לחבר" את המתחנך למעגל שהוא בעל ערך בעיניהם. חוויית הכישלון קשה יותר כאשר הוא יוצר זיקה למעגל בעל ערך שלילי – כנופיית פשע, כת או תחביב מטופש.

אף שרוב התלמידים אינם יוצרים זיקה לתחומי הדעת הנלמדים בבית הספר וחשים מנוכרים אליהם, הם יוצרים זיקה לבית הספר עצמו או לכיתתו. זיקה זו היא נקודת מוצא לעשייה החינוכית בבית הספר ובכיתה. כאשר זיקה זו אינה נוצרת או כאשר היא נשברת מתחיל תהליך המסתיים בנשירה.

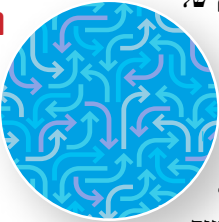
שבירה של זיקה משמעותית היא חוויה קשה ביותר המאיימת על איכות החיים ולעתים על החיים עצמם. חשבו למשל על המשבר והסבל הכרוכים בהגירה.

3.

אחת ממטרותיו של החינוך – אולי החשובה שבהן – היא לאפשר לתלמיד לחרוג מעצמו ולהרחיב את עולמו הפנימי. החינוך הבית ספרי משיג – או מנסה להשיג – מטרה זו באמצעות הקניית השכלה וידע. אך אין מדובר בהקניית ידע לשם ידע. מטרת החינוך אינה יצירתן של "מפלצות טריוויה", אלא בני אוריינ שמבינים ידע ומבינים את מורכבותו של העולם. הידע שהוכן מרחיב את גבולותיו של הפרט והופך את תמונת עולמו לרחבה יותר ואת חוויית חייו לעשירה יותר.

אם, למשל, מישهو "לומד" תנ"ך, אך תמונת עולמו על סוגיות כגון מהותם של האל, היהדות, הספרות וטבע האדם אינה מושפעת במאומה (הוא רק מוכן טוב יותר לבחינה הקרובה) והוא נותר כמו שהיה, אפשר לומר שהוראת התנ"ך הייתה לחינם. הקניית ידע

הקניית ידע לשם ידע (לשם זכירה שלו לקראת הבחינה) כמוה כחינוך לבורות; הקניית ידע לשם הרחבה והעמקה של המשמעות היא מטרה חינוכית משמעותית (תרתי משמע)



לשם ידע (לשם זכירה שלו לקראת הבחינה) כמוה כחינוך לבורות; הקניית ידע לשם הרחבה והעמקה של המשמעות היא מטרה חינוכית משמעותית (תרתי משמע).

4.

כאמור, משמעות במובן חזק היא חריגה מגבולות הפרט אל מעגל ערך חיצוני ועצמאי והטבעת חותם אישי בו. סיוע לתלמיד לכוונן משמעות כזאת הוא מטרת החינוך הבית ספרי. חינוך למשמעות מסוג זה מנטרל את האגואיזם צר האופק המתבטא בשאלה המתריסה "מה יצא לי מזה?".

הנה סיפור קטן ששמעתי מפי מורי פרופ' עדי צמח: באחד משיעורי הפילוסופיה שלו, שעסק בלוגיקה מתקדמת, התרומם אחד הסטודנטים מכיסאו והתריס נגדו: "סלח לי פרופסור, אבל מה זה [הלוגיקה] נוגע לחיים שלי?". צמח השיב: "השאלה היא לא מה זה נוגע לחיים שלך, אלא כיצד החיים שלך נוגעים לזה". כוונתו של צמח הייתה שהלוגיקה והיופי החבוי בה נצחיים ובעלי ערך עצמאי, ואילו חייו של הסטודנט אקראיים וחולפים. אם אותו סטודנט מבקש לתת משמעות לחייו, עליו לשאול כיצד יוכל ליצור זיקה לתחום יפה זה. אולי אין צורך להרחיק לכת עד כדי כך, אך התבנית העקרונית חשובה כאן: משמעות מתחילה מהרגע שבו אנו מכירים שישנם

מעגלי ערך הנמצאים מחוץ לנו ושאנו צריכים לעשות מאמץ, לעתים לאורך שנים, כדי "להתחבר" אליהם. זוהי ליבת החינוך והמקור שממנו נובעת העמדה "הפטרונית" שלו. כאשר השאלה החינוכית העיקרית היא כיצד נשרת את עולמו של התלמיד, כיצד נתאים עצמנו לעניינו "הראשוני" או "הטבעי", לאינטליגנציה שלו, לסגנון הלמידה שלו – ושאלה זו מחלחלת לתודעתם של המורים ומשתלטת עליה – אנו מתכחשים לייעודו של החינוך ופוגעים בתלמידנו, שכן אנו מותירים אותם במקום שהיו במקום "לחבר" אותם למעגלי ערך ולהעשיר את חייהם. השאלה של תלמידים – שאלה המתפשטת עקב חולשת החינוך – "כיצד זה נוגע לי או משרת אותי?" מקרבת את החינוך לקצו, שכן מטרתו אינה לשרת את התלמידים אלא "לשרת" את תחומי הדעת, כלומר לקרב אליהם את התלמידים.

5.

בית הספר והכיתה בעצמם הם מרחבים של משמעות; הם מעגל הערך הראשון שבו יש לתת ביטוי למשמעות. לא תמיד אנו מבינים את עוצמת המשמעות של מעגל זה עבור התלמידים. התלמידים מבינים שבית הספר והכיתה הם מרחב של משמעות המתבטאת בהכרה והישג או בהתעלמות והשפלה – הן מצד המורים והן מצד התלמידים. כדי לעודד את התלמידים ליצור זיקה לבית הספר ולכיתה יש ליצור מרחבים מוגנים של התנסות במשמעות. במילים אחרות, המסר לתלמידים צריך להיות: "אל תחששו להתנסות בחריגה מעצמכם וביצירת זיקת הבנה לידע; בית הספר ישמור על זיקתו אליכם גם אם תטעו או תנהגו שלא כראוי".

(ג) האופק של משמעות

1.

באופק כינונם של חיים בעלי משמעות ניצבות שאלות פילוסופיות שגם עליהן יש לתת את הדעת. שאלות אלו נוגעות לעצם האפשרות של יצירת משמעות ולאיומים העקרוניים עליה בעידן המודרני או הפוסט־מודרני; בעיית המוות והיחס אליו, שאלת קיומו של אלוהים ונטישתו, שאלת ערכו של העולם (אופטימיות ופסימיות), בעיית הסבל והתמודדות אתו, מקריות החיים ואפסות האדם היחיד ועוד. אלו שאלות שמעסיקות כל אדם, ברמת מודעות כזאת או אחרת, והוא חייב להכריע בהן כדי לכוון חיים בעלי משמעות.

שאלות מסוג זה חייבות להיות חלק מהתהליך החינוכי. צעירים מוטרדים מהן – ואם לא, יש להטריד אותם באמצעותן – ותכנית הלימודים צריכה ליצור הודמנויות לעסוק בהן. די לשאול תלמידים בכיתה היכן הם רוצים להיות בעוד עשרים שנה כדי לחשוף את ההבדלים ב"פילוסופיות" שלהם, בתפיסות המשמעות שלהם. גם אם, למרבה הצער, פילוסופיה אינה מקצוע נפוץ בתכנית הלימודים, אפשר וראוי לעורר שאלות פילוסופיות בכל מקצוע הנכלל בה, במיוחד במדעי הרוח – שהם במהותם התכתבות של האדם עם החיים ומשמעותם.

2.

אחת התופעות המטרידות ביותר של הזמן הנוכחי היא היעדר מרידה של צעירים. צעירים נוטים לאמץ את הנורמות של עולם המבוגרים ואינם מורדים בהן. במקום להמציא חלופות לחברה, הם מבקשים להצטרף אליה ולקבל את הנתח שלהם. אמירה זו אינה

בגדר קינת זקנים ידועה על "הנוער של ימינו", אלא הבעת דאגה להתפתחות התרבותית וההיסטורית.

נוכחותה של משמעות ומימושה הן המנוע של התרבות וההיסטוריה. אדם החורג אל מעגל המשמעות משנה אותו, משפיע עליו וגואל אותו מקיעוון וניוון. גיבורי תרבות – כמדע, באמנות, בפילוסופיה – נחשבים לכאלה משום שפרצו את גבולות מעגלי הערך הקיימים ופיתחו אותם. כולם יחד שינו את התרבות. **בלא חינוך למשמעות התרבות תתנוון ותגווע.**

הרחבת גבולות מעגלי הערך אינה חייבת להיות בסדר הגודל של גיבורי התרבות; היא יכולה להיעשות ברמה יום יומית. התרבות היא מרקם החיים, והמשמעות היא המנוע שלה.

3.

היחסים הדיאלקטיים בין התפתחות הפרט ובין התפתחות התרבות־חברה, המתרחשים באמצעות מושג המשמעות, מבטלים את הניגוד המלאכותי בין היחיד לתרבות או לחברה ואת הניגוד שבין ההגיונות הסותרים כביכול בחינוך – בין אקולטורציה וסוציאליזציה מצד אחד לאינדיווידואציה מצד אחר. הקטגוריה של המשמעות והדיאלקטיקה שהיא מקיימת בין דרישתו של הפרט למשמעות ובין ההשפעה על מעגלי הערך והרחבתם פותרת את הניגוד. מצד אחד המשמעות היא עניינו של הפרט; מצד אחר היא חריגה לתרבות ולחברה והרחבת המרקם שלהן.

-
-
-

עד כאן עסקתי בעיקר במטרת החינוך ובמתחנך. ברצוני להקריש שורות אחרות ל"צד השני" – למחנך. עבודת המחנך היא חלק מהותי מכינון משמעות חייו שלו עצמו. חינוך הוא במהותו עיסוק שיש בו חריגה אל מרחב ערך חיצוני – אל תחום הדעת, התלמידים, המורים, בית הספר, ההורים והקהילה. המחנך מבקש להטביע חותם בעל ערך בעולמו של התלמיד. להיות מחנך פירושו להתוות חיים שיש בהם ערך ומשמעות.

אולם נתיב ההוראה והחינוך מייסר ומתסכל. בשונה מאופני חריגה אחרים, המחנך ממעט לפגוש את תוצרי החריגה שלו ואת העקבות שהוא משאיר בעולם. לעתים נדמה לו שהוא נכשל דרך קבע. בשונה מסופר או מלחין, הרואה מיד את תוצר עבודתו, המחנך עשוי לראות את תוצרי נתיב המשמעות של חייו רק כעבור שנים רבות, אם בכלל. זה המקור לתסכול העמוק של מקצוע ההוראה – מקצוע שכל כולו חריגה ומשמעות, עם עדות כה מועטה לנוכחותם. ולבסוף, כמובטח, פנייה אישית לקוראים: הסופר הרוסי הנודע לב טולסטוי עסק בשלהי חייו באובססיביות בשאלת משמעות החיים. כאשר פגש במישהו לראשונה מיד שאל: "תגיד, מה משמעות חיך?". זו אכן שאלה נוקבת שאינה נותנת מנוח. שאלו את עצמכם על משמעות חייכם; שאלו אם לימודיכם בבית הספר תרמו למשמעות חייכם; שאלו אם מורה או מורים סייעו לכם לתת משמעות לחייכם. ואם יש מורה או מורים כאלה, אמרו לו/ להם זאת בשיחה או בכתב. המורה הוא בורד; תוצר משמעות חייו לא תמיד נראה. אל תתנו לו לחכות לפגישה מקרית. ■

^{*} מודל המשמעות המוצע כאן מבוסס על עבודת הדוקטור שלי בנושא "משמעות החיים". כדי להקל את מהלך הקריאה, בחרתי להימנע מציטוטים ואזכורים ולהתרכז במודל שהצעתי בעבודת הדוקטור. אולם רוחם של הוגים רבים וטובים שורה על המודל ופרטיו, ומן הסתם לא זה המקום לפרט את כולם. אציין רק את תרומתם המכרעת של הפילוסופים רוברט נוזיק (Nozick) ועמנואל לוינס (Levinas).



הסביבה זקוקה לחינוך; החינוך זקוק לסביבה

הצלת הסביבה מחייבת התגייסות כללית ונכונות לוותר על דפוסי חיים ורמת חיים. לשם כך צריך חינוך סביבתי ותכנית לימודים הומניסטית רלוונטית. חינוך סביבתי יחזיר את החינוך לחיים, תרתי משמע

אריה ונגר

האנושות יכולה להשמיד עצמה בשני מסלולים: במסלול המהיר – באמצעות מלחמות גרעיניות; ובמסלול האטי – באמצעות תהליכי ייצור וצריכה שהורסים את הסביבה. בשלב זה, כך נראה, האנושות בחרה במסלול השני. התהליכים והנתונים ברורים ומפחידים: מאגרי המים בעולם מידלדלים מחמת שימוש יתר וזיהום; שימוש תעשייתי באלפי חומרים גורם להצטברות רעלים חדשים באוויר, בקרקע, במים, בשרשרת המזון ובגוף האדם; כריתת היערות גורמת להכחדת מיני צמחים ובעלי חיים רבים, חלקם חיוניים לקיום המערכות תומכות החיים של כדור הארץ; שתי מאות של שריפת דלקים בתעשייה שינו את הרכב האטמוספירה, שינוי שהביא להתחממות כדור הארץ, להתפשטות המדבריות, לשינוי קווי החוף, לסופות, לשיטפונות, לבצורות ו"לפליטי אקלים", שמספרם גדל והולך ומאיים להעצים סכסוכים ולעורר מלחמות; חומציות האוקיינוסים גדלה ופוגעת באלמוגים; האוקיינוסים מדוללים ממילא בגלל דיג יתר...

אפשר להמשיך בתיאור התהליכים והנתונים, אך העיקר כבר ברור וידוע: האנושות נמצאת על מסלול התנגשות עם הטבע, והטבע – אל תפקפקו בכך – חזק בהרבה. חוק שימור החומר קובע שאי־אפשר ליצור חומר יש מאין ולכן המשאבים המצויים בכדור הארץ מוגבלים. הם חייבים להספיק לאנושות כולה ולדורות הבאים. כל אדם שמצטרף לאוכלוסיית כדור הארץ (שלושה בני אדם בשנייה) זקוק למים, למזון, לאוויר, למחסה, למשאבים, לפרנסה. אם יקבל אותם בקושי, הוא יצטרף לצבא הרעבים הגדל, שלא יניח לעולם השבע להתרכז בהנאותיו; אם יצטרף לעולם השבע, הוא יתרום את חלקו לדלדול המשאבים, לזיהום ולהתחממות. כדור הארץ לא יוכל לפרנס מיליארדי בני אדם המבקשים לממש את "החלום האמריקני" הקורץ להם מעל מרקעי הטלוויזיה והמחשב. חייבים לעשות סדר – סדר עולמי חדש.

סדר חדש, חינוך חדש

ליועידת האקלים בדצמבר האחרון בקופנהגן הגיעו יותר ממאה מנהיגים מכל רחבי העולם, ועוד אלפי אנשים בכירים בדרגים שונים. הם באו לדבר על סדר עולמי חדש הנדרש להצלת האקלים והכדור שלנו. ואכן, נדרש סדר עולמי חדש – לא פחות. אני, שנכחתי

ד"ר אריה ונגר הוא מדען בעמותת "אדם טבע ודין"

בוועידה, שותף לתחושת התסכול של רבים מתוצאותיה הרלות. האנושות עדיין אינה בוגרת דיה כדי להתאחד סביב המשימה ולשלם את המחיר הנדרש – ברמת החיים, באורח החיים ובתפיסת החיים; היא זקוקה לחינוך.

סדר עולמי חדש דורש חינוך חדש – חינוך המצויד בתכנית לימודים ההולמת את האתגר הסביבתי חסר התקדים שהאנושות ניצבת לפניו. ולא מדובר כאן על תכנית לימודים ששיאה מחזור מוצרים או ניקוי חופים. מדובר על תכנית לימודים מורכבת בהרבה, שיש לעצב לאור הקשרים המורכבים בין הסביבה הפיזית והביולוגית לבין מערכות הכלכלה, החברה והתרבות.

ישנן תפיסות שונות של "חינוך סביבתי" – של מטרותיו, תכניו ושיטותיו. אני רוצה לחזור על תפיסתי (שהצגתי בהד החינוך, אוקטובר 2008). אומר רק זאת: חינוך סביבתי "במובן חלש" עוסק רק בהיבטים המדעיים של הסביבה או בהיבטים הפיזיים שלה. לעתים הוא נופל למלכודת של פעילויות סביבתיות בגליות כגון מחזור וניקוי. חינוך סביבתי "במובן חזק", לעומת זאת, עוסק בקשרי הגומלין ובהשפעות ההדדיות של מערכות הטבע ומערכות האדם, ועל כן הוא חינוך הומניסטי במהותו – החינוך ההומניסטי הרלוונטי ביותר בימינו. החינוך הסביבתי־ההומניסטי הוא שילוב של חינוך אינטלקטואלי ביִית־חומי, חינוך מוסרי וחינוך אזרחי; הוא מחייב תכנית לימודים חדשה.

המשבר הסביבתי כה עמוק והשלכותיו כה רחבות עד שאין כל סיכוי שקומץ "משוגעים לדבר", "ירוקים" המחרפים נפשם על קידוש הסביבה, יוכלו להתמודד עמו. בלא שינוי תודעתי עמוק בשכבות הרחבות ביותר של הציבור, בלא שינוי יסודי באורחות החיים שלנו, לא נוכל להתמודד עם המשבר. לשם כך צריך התגייסות של מערכת החינוך המדינתית; לשם כך צריך תכנית לימודים לאומית.

תכנית לימודים מוכוונת סביבה

הסביבה זקוקה לחינוך, ולא פחות מכך – החינוך זקוק לסביבה. תכנית לימודים מוכוונת סביבה עשויה לא רק להציל את הסביבה הנמצאת בסכנת הכחדה, אלא גם את החינוך שאיבר כיוון והתרוקן ממטרותיו. חינוך סביבתי "במובן חזק" מציע לחינוך מטרה משמעותית היכולה להניע למידה, חשיבה ועשייה. הנה כמה טעמים לטובת תכנית לימודים שחינוך סביבתי הוא העיקרון המארגן שלה.

1. חינוך סביבתי הוא אמצעי להתמודד עם המשבר: השאלה מהן מטרות החינוך היא שאלה מרכזית שנידונה בהרחבה בהגות החינוכית. מטרות מוסכמות כיום הן פיתוח האישיות והכישורים של כל תלמיד ותלמידה; הקניית ידע ומיומנויות הנחוצים לחיים בחברת ידע דמוקרטית; עידוד מעורבות חברתית והזדהות (ביקורתית) עם התרבות הקהילתית־לאומית־עולמית. את כל אחת מן המטרות הללו יש לעצב לאור האתגר הסביבתי. חינוך סביבתי עשוי לתת לכל מטרת חינוך תוכן עשיר ורלוונטי.

2. החינוך הסביבתי הוא חינוך רלוונטי: החינוך הסביבתי עוסק בשאלות רלוונטיות לחייהם של כל בני האדם, במיוחד של צעירים שכל עתידם לפניהם. נודה על האמת: רוב התכנים הנלמדים בבית הספר אינם נוגעים לחייהם של התלמידים. לעומתם לימודי סביבה לצורך שימור ופיתוח בר קיימה נוגעים לחייהם ועשויים לעורר הנעה פנימית ללמידה. וכיוון שחינוך סביבתי "במובן חזק" הוא נושא רחב מאוד, הוא יכול "להעמיס" על עצמו את הנושאים הרבים הקשורים אליו ולהפוך גם אותם לרלוונטיים.

3. החינוך הסביבתי עוסק בפיתוח אנושי בר קיימה: פיתוח אנושי נתפס כפעילות החותרת למיגור העוני, הבערות והייאוש, הרעב והמגפות, המלחמות והאלימות. העיקרון שהנחה את הפעילות הזאת היה צמיחה כלכלית. כיום ברור שלא תיתכן צמיחה בלא גבולות. הפיתוח האנושי צריך להיות בר קיימה – פיתוח שמאזן בין הסביבה לבין החברה, בין הטבע לכלכלה. עליו לענות על הצרכים של הדור הנוכחי בלי לפגוע בדורות הבאים. חינוך סביבתי עוסק בסוגיה זו ומעלה שאלות הנוגעות למשמעות החיים, לאושר, למוסר. הוא מכוון לאורח חיים שיש בו איכות חיים שהיא הרבה יותר מרמת חיים.

4. החינוך הסביבתי הוא חינוך אקטואלי עמוק: החינוך אינו צריך להיות "חינוך מזדמן" – חינוך שעוסק באופן תזויתי ושטחי ב"כאן ועכשיו", באקטואלי. עליו לעסוק ביסודות היציבים של המציאות – במדעי הטבע והאדם. עם זאת אסור לחינוך לברוח מהאקטואלי, במיוחד כשהוא דוחק ומסוכן; אסור לו להסתגר בבוועה, גם אם הוא חושש לגעת במציאות ובמחלוקות שהיא מעוררת. נקודת המבט של החינוך הסביבתי מאפשרת עיסוק עמוק ו"חינוכי" במציאות האקטואלית. היא מעלה שאלות הנוגעות לאורח חיינו – בערים הצפופות והמפויחות, בחתירה חסרת התכלית לשדרוג נוסף של "רמת החיים", בהתנכרות לטבע וחיסולו. נקודת המבט הסביבתית מחייבת אימוץ פרספקטיבה היסטורית – לשאול מהם התהליכים שהביאו חברות אנושיות לכדי עימות עם הסביבה שמקיימת אותן.

5. לחינוך הסביבתי יש ממד אוטופי: "מפת עולם שהארץ 'אוטופיה' אינה מסומנת בה אינה ראויה שנביט בה", אמר אוסקר וויילר. הארץ "אוטופיה" ראויה לצעירים שהעתיד ממתינ להם; צעירים לומדים בבית הספר; בית הספר הוא מקום ראוי לעיסוק באוטופיה – בדימויים של עתיד רצוי. על החינוך לערב תלמידים בשאלות של תיקון עולם ושל בניית חברה צודקת. החינוך הסביבתי מוביל לכך באופן טבעי (תרתי משמע): הוא עוסק בחלופות למצב החברתי־כלכלי־תרבותי הקיים ומניע לממש אותן; הוא מאפשר לתלמידים לראות אפשרויות במקום לתפוס את הקיים כהכרח; הוא אומר לתלמידים "העזו לחשוב, העזו לדמיין, העזו לפעול!".

6. החינוך הסביבתי מחזיר את החינוך למקורו: "חינוך סביבתי" אינו רק "סביבתי" אלא גם "חינוך" – חינוך במובן המקורי והטוב שלו. הוא מפתח חשיבה ביקורתית,

יצירתית ומורכבת; הוא מקנה ידע ביִית־חומי מגוון – נתונים, שיטות, מדעי טבע, חברה ואדם; הוא מטפח מעורבות חברתית ודאגה לטוב הכללי; הוא מהווה חינוך אזרחי־פוליטי; הוא מזמן פעילויות מחוץ לבית הספר ומתחבר "לחיים" (תרתי משמע); הוא עוסק בשאלות ובדילמות "הגדולות"; הוא מניע למידה המערבת את השכל, הרגש, הדמיון והגוף.

7. החינוך הסביבתי מתמודד עם משבר ערכים: החברה הישראלית, כמו חברות פוסט־מודרניות אחרות, מתמודדת לא רק עם משבר סביבתי, אלא גם עם משבר ערכים ודמוקרטיה. המשבר הסביבתי קשור למשבר זה, אולי נובע ממנו. רלטיביזם מוסרי, ניהיליזם, אי־אמון בהנהגה, אדישות וציניות הם מסימני משבר הערכים והדמוקרטיה. החינוך הסביבתי מציע תוכן חדש לערכים שהתרוקנו.

8. החינוך הסביבתי מעצב זהות: לגיל ההתבגרות, כידוע, מאפיינים רבים. אחד מהם הוא עיסוק בשאלות של זהות – "איהו אדם אני?". מבחינת המחקרים יש כאן הזדמנות בלתי חוזרת לתרום לעיצוב הזהות של הצעירים ולהפוך אותו מעיסוק נרקסיסטי לעיסוק משמעותי. הבניית הזהות עשויה להתמקד ב"אני" או באידאל של תיקון עולם (הקשור לתיקון עצמי). החינוך הסביבתי על פי טבעו עורך לעיצוב זהות בעלת זיקה עמוקה לסביבתה.

9. החינוך הסביבתי הוא חינוך גלובלי ולוקלי: בחינוך הסביבתי יש יסוד גלובלי מובן מאליו, שכן הוא מתרכז בהצלת הכדור של כולם – של כל החברות והתרבויות האנושיות. אך יש בו גם יסוד לוקלי – כל חברה יכולה להטעין אותו בתוכן התרבותי המיוחד לה. למשל: מדינת ישראל היא מדינה יהודית ודמוקרטית שהוקמה על בסיס הרעיון הציוני. הרעיון כולל שני יעדים עיקריים: הקמת מדינה ריבונית יהודית ותיקון עולם באמצעות חברת מופת ברוח חזונו של נביאי ישראל – "אור לגויים". בשלב של "בניית אומה" עמד היעד הראשון במרכז העשייה הציונית, גם במחיר של פגיעה בסביבה ("נלבישך שמלת בטון ומלט"); בימינו יש להעמיד את היעד השני במרכז – חברה צודקת וצנועה החיה בהרמוניה עם סביבתה הטבעית (והאנושית). הרעיון של תיקון עולם הוא גם רעיון יהודי עתיק יומין; הגיע הזמן לחדש אותו.



חינוך סביבתי ראוי הוא תנאי הכרחי, גם אם לא מספיק, לעצירת הצעידה הבטוחה של האנושות במסלול האטי (הנעשה מהיר מיום ליום) להשמדה עצמית. יש להפוך אותו לעיקרון המארגן של תכנית הלימודים – לטובת הסביבה ולטובת תכנית הלימודים. "לתקן את העולם פירושו לתקן את החינוך", אמר יאנוש קורצ'אק. ואנחנו מוסיפים: לתקן את החינוך פירושו לעסוק בתיקון העולם והסביבה. בספרו המצוין "קץ החינוך" (ספרית פועלים, 1998) מתרה גיל פוסטמן מפני קץ החינוך משום שהחינוך איבד את הנרטיב שלו – סיפור הכולל מטרה משמעותית. אחד הנרטיבים שפוסטמן מציע לחינוך נקרא "ספינת החלל כדור הארץ". הנרטיב מספר על ספינת החלל "כדור הארץ" המשייטת בחלל אל הבלתי נודע כשעל סיפונה שישה וחצי מיליארד נוסעים. היא משרדת אותות מצוקה. האוויר והמים מתכלים, במערכות בקרת האקלים יש תקלה חמורה, הדלק אזול, במשאבים שולטת קבוצה קטנה, והנוסעים – רובם אינם מבינים שיש בעיה, מקצתם מעדיפים לברוח לנהנתנות והשאר מתקוטטים זה עם זה כתמיד. התלמידים מתבקשים להמציא דרך להביא את הספינה לחוף מבטחים. זה לא סיפור – זו מציאות; ורק חינוך סביבתי עשוי להצילה מידי עצמה. ■





מי צריך מתמטיקה?

העורך התגרה בכותבת - מומחית בעלת שם עולמי בהוראת המתמטיקה - וזכה לתשובה כנה ומפתיעה: בעידן שבו האהבה למתמטיקה פוחתת, יש לה ערך משום שהיא משכללת את התקשורת האנושית ומחנכת ליחסים הדדיים

אנה ספרד

לעורך הר החינוך שלום רב,

תודה על שהזמנת אותי לכתוב מאמר לגיליון זה של הר החינוך. להזכירך, אלה שיעורי הבית שנתת לי: "אולי תוכלי לכתוב מאמר בזכות הוראת המתמטיקה: מדוע חשוב ללמוד מקצוע שאנחנו לא משתמשים בו, מתקשים בו, והוא פוגע בדימוי העצמי שלנו". עליי לומר שבהתחלה תהיתי על פשר הפנייה. מדוע לדעת העורך יש צורך להגן על הוראת המתמטיקה במדינה שבה היא החלק המוצק ביותר בחינוך החובה? (שים לב: הופתעתי מתהייתך על הצורך בהוראתה של המתמטיקה ולא מדברייך על המתמטיקה עצמה, למרות שאמרת עליה דברים בלתי מחמיאים בעליל!). תהא תרמית של המתמטיקה אשר תהא, אמרתי בלבי, הרי מדובר בחוק, ולכן אין מקום לשאלה אם להורות או לא. נזכרתי שכאשר ביקרתי בביג'ין שאלתי על צו הגבלת הילודה – על טעמו ואכיפתו – ונאמר לי "חוק הוא חוק". כלומר, אין הוא זקוק לטעמים או לאכיפות. אבל ישראל אינה סין, הזכרתי לעצמי, ואפילו לא דומה לה. וכפי שטענה ניקול קידמן בסרט "אוסטרליה" – והיא עשתה זאת בעקשנות ובשכנוע פנימי רב – "העובדה שככה זה אין פירושה שזה מה שחייב להיות". ואז החלטתי להיענות לבקשתך.

1

את שאלתך על ההוראה אתרגם לשאלה על למידה: למה להם, לנערות ולנערים בישראל, ללמוד מתמטיקה? שאלה זו דומה מבחינה מסוימת לשאלה הנוגעת למנהג אחר עתיק יומין המשותף לאנושות כולה: למה להם, לאנשים צעירים, להתחתן? התשובות לשתי השאלות דומות: אפשר לקשור קשר מתוך אהבה ואפשר מתוך לחץ חברתי; אפשר לחפץ בקשר כמטרה לעצמה ואפשר לחפץ בו כאמצעי להשגת מטרת אחרת – מעמד או כסף למשל. ואיזה

פרופ' אנה ספרד היא מרצה להוראת המתמטיקה בחוג לחינוך באוניברסיטת חיפה

מדברת עליה דורשת מאמץ, אורך רוח וויתורים. זהו, מעל לכול, רגש המושתת על כבוד והערכה. אינך אוהב אלא אם יש לך תחושה שהקשר עם מושא אהבתך יעשה אותך לאדם טוב יותר. לפי קריטריון זה, התלמידים העולים של אנה פרוסק אהבו מתמטיקה. הם ראו את היכולת המתמטית כחלק הכרחי מזהותם, כפי שקרבנו של אדם אהוב היא חלק בלתי נפרד מזהותו של אדם אהב. אין ספק שאהבה כזאת למתמטיקה היא סיבה מצוינת ללמידה. אהבה לנושא הלמידה דוגמת זו שראינו מובילה ללמידה משמעותית יותר עם תוצאות טובות יותר.

5

ומה עם למידה שלא מתוך אהבה; למידה המונעת על ידי שיקולים מעשיים ותועלתניים? ראינו שגם אם יש בלמידה כזאת כדי להבטיח הצלחה בבחינות, היא עלולה להיות ריטואלית וחסרת מעוף; וזה במקרה הטוב. במקרה הרע, היעדר אהבה והמרתה בלחץ חברתי עלולים לשתק את הלמידה כליל. זה אחר הלקחים שאפשר ללמוד מספרות ענפה על חדרת מתמטיקה, וזה גם מה שראיתי במו עיניי במחקר שניהלתי עם ד"ר מרים בן־יהודה.² במחקר השתתפו שתי נערות בנות 18 עם סיפורי חיים עגומים במיוחד. בחייהן הקצרים הן ידעו אסונות וכישלונות רבים. ביצועיהן המתמטיים היו ברמה של כיתה ד', לא יותר. בתחילת הריאיון היה קשה לקבל מהן תשובות לשאלותינו. המרואיינות היו מודעות למגבלותיהן והעדיפו שלא לחשוף את חולשתן. בעקבות עידוד מצדנו הסכימו אמנם להתמודד עם בעיות חישוביות שהוצגו להן, אך הן פנו לאסטרטגיות מכשילות: הן הימרו על אלגוריתמים סימבוליים אף שלא שלטו בהם די הצורך ונמנעו משימוש בשיטות חישוב יום יומיות המוכרות להן היטב. את ההסבר להתנהגותן מצאנו בהמשך שיחותינו אתן: שתי הבנות ראו בנו בוחנות של "האינטליגנציה הכללית" שלהן. לפי הרמזים הנמצאים בשפע בשיח הציבורי החינוכי שלנו, המילה "אינטליגנציה" פירושה, מעל לכול, יכולת להפגין ביצועים מתמטיים בית ספריים. אין פלא אפוא שהמרואיינות שלנו, אשר התבקשו להפגין את יכולתן המתמטית, תפסו עצמן כעומדות למבחן כולל שבסופו יופק להן "תג מחיר". תפיסה זו היא ששיתקה אותן.

6

לאחר מה שנאמר עד כאן על הסיבות הטובות והלא כל כך טובות ללמידת מתמטיקה, אני מרגישה צורך לזון בהשלכות המעשיות של הסוגיה בטרם אציג את עמדתי בשאלת היסוד "מי צריך מתמטיקה?". ובכן, האם אפשר להציל את המתמטיקה? האם אפשר לעצור את הצניחה החופשית של הישגי התלמידים הישראלים במתמטיקה? אם, על בסיס מה שנאמר עד כה, אהבת מתמטיקה היא תקוותנו ללמידה איכותית שלה, אז נחשוב תחילה מהיכן עשויה לבוא אהבה זו. אחד המקורות האפשריים נתגלה לאנה פרוסק ולי בסיפוריהם של התלמידים שעלו מחבר המדינות. לפי עדותם של הנערים והנערות עצמם, הכבוד וההשתוקקות למתמטיקה היו במשפחותיהם מאז

והוותיקים היו שונים והובילו, בסופו של דבר, לסוגים שונים של מומחיות מתמטית".

3

ההבדל העיקרי היה שהעולים, שלא כמו הוותיקים, הראו עצמאות בלמידתם ואחריות לתוצאותיה. בין שניסו להוכיח זהות טריגונומטרית ובין שתרגלו לפני בחינה, בין שלמדו מתוך ספר שלא נידון בכיתה ובין שפתרו בעיה בשיתוף חבריהם, העולים ניהלו דרישה אינטנסיבי עם עצמם עוד קודם שפנו לאחרים. תוך כדי התרת בעיות או לימוד נושא חדש הם עצרו פעם אחר פעם ובחנו את אשר עשו עד כה. הם נמנעו בעקביות מלעשות צעד נוסף לפני שהיו בטוחים בתוצאות הקודמות. על רקע הדיאלוג העצמי הערני של העולים בלטה השתיקה הפנימית וההיעדר המוחלט כמעט של בקרה עצמית אצל הוותיקים. אלה האחרונים ביצעו את כל המשימות "במכה אחת", בלי להסתכל אחורה, והשאירו את ההחלטה על מידת הצלחתם בידי המורה.

בקיצור, בכל בדיקה שערכנו, העולים הצטיירו בעינינו כמי שלמדו מתמטיקה לעצמם, בכוונה להפוך אותה לנכס אישי שלהם, ואילו הוותיקים עשו רושם של לומדים למען אחרים – בשביל ההורים, המורים ובעיקר למען שומרים למיניהם המוצבים בשעריהם של המוסדות להשכלה הגבוהה ואוסרים כניסה על בעלי ציונים יורדים במתמטיקה.

העדויות העצמיות של התלמידים איששו אבחנה זו. אחדים מהעולים אמרו לנו שהם זקוקים למתמטיקה כדי להרגיש "בני אדם שלמים". הוותיקים, כאיש אחד, הכריזו שהם בחרו ב־5 יחידות לימוד כדי לפתוח אופציות רבות יותר להמשך הלימודים. אני מניחה שלאחר הדברים האלה לא תופתע אם אומר לך כי מצאנו ראיות ליתרונה של המומחיות המתמטית של העולים על זאת של הוותיקים. כך למשל, הם התמודדו בהצלחה רבה יותר עם משימות לא סטנדרטיות.

4

אני מקווה שתסכים כי יש בסיפור זה כדי לחזק את הנאמר קודם: אין כמו אהבה בתור מניע ללמידה. בתנאי, כמובן, שאנו תמימי דעים על מה זאת אהבה. לדידי, לאהוב פירושו לרצות במשהו או במישהו למען עצמו ולא בתור אמצעי להשגת מטרת אחרת. ואני נוהרת שלא לבלבל אהבה עם התאהבות. התאהבות היא מצב קיצוני אך חולף, ואילו אהבה היא תחושה מתמשכת, מתפתחת, בדרך כלל לאטה, ודורשת נכונות להשקעה לא מבוטלת של עבודה ורצון טוב. לא כל התאהבות מובילה לאהבה ולא כל אהבה מתחילה בהתאהבות. לעומת זאת כל אהבה היא תוצר של למידה. כדי לאהוב, יש ללמוד את מושא האהבה ולהכיר דרכים המובילות לחיי השותפות. ועוד אזוהרה: אהבה אין פירושה הנאה מתמדת מהקשר. האהבה שאני

תכניות לימודים במשבר

ומעולם. האהבה עברה מדור לדור כחלק קבוע מהירושה התרבותית שהורישו הורים לילדיהם.

7

עובדה זו, שחלב אמנו נושא אהבה למתמטיקה, אינה מפתיעה; כך נמסרות מסורות. השאלה היא מה לעשות כאשר מסורת עתיקת יומין מתחילה להתפוגג. ואכן, סימנים רבים מראים שהמסורת אשר הולידה את המתמטיקה וטיפחה אותה במשך אלפי שנים מתפוגגת. אחר הסימנים לכך הוא הירידה המתמדת בהישגי תלמידנו. סימן נוסף הוא ההרשמה המידלדלת ללימודי מתמטיקה. זוהי, אנב, תופעה כלל עולמית. עדות ישירה להתפוגגותה של אהבת המתמטיקה אפשר למצוא בהגדרתך: ה"מקצוע שאנחנו לא משתמשים בו, מתקשים בו והוא פוגע בדימוי העצמי שלנו". היא משקפת את רוח הזמן בצורה תמציתית וקולעת.

8

במחשבה ראשונה נדמה שאם רוצים לעצור את שקיעת המתמטיקה יש להחיות את המסורת. ככלות הכול, גם כיום לא חסרים טיעונים להגנת המתמטיקה. לצורך שכנוע אפשר לגייס הוגי עבר שראו במתמטיקה את פסגת ההישג האנושי וייחסו לה יופי וכוח ששום תחום דעת אחר אינו יכול להשתוות אליהם. הם קראו לה "יסוד המדע המוצק והמעייץ השופע של הכוח האנושי" (יזאק בראו); "השופטת העליונה שאין ערעור על פסיקתה" (טובאייס דנציג); "מקור הכבוד לרוחו של האדם" (קארל ג'אקובי); "הביטוי הראשוני של כוח היצירה האנושי והאמצעי האוניברסלי להבנת העולם" (הרמן וייל). הם האמינו שכל סודות העולם יתגלו, במקדם או במאוחר, בזכות חשיבה מתמטית קפדנית וכי כל שאלה המנוסחת בהיגיון תזכה לתשובה הגיונית. אמונה זו מצאה את ביטויה החזק במיוחד בנאומו המפורסם של המתמטיקאי דיוויד הילברט משנת 1900, שבו סיכם את הישגיה של המתמטיקה עד אז והתווה תכנית עבודה עתידית לביצוע מושלם של משימת המתמטיקה.

9

הנימוקים המסורתיים בזכותה של מתמטיקה והוראתה הם שפיתו אותי בזמנו לפתוח את המחלקה למתמטיקה באוניברסיטה העברית. אולם איני חושבת שיש באמירות הרומנטיות של ג'אקובי, וייל או הילברט להניע את הנוער של היום לאהבת המתמטיקה. קסמה של המתמטיקה עד לפני עשורים אחדים נבע מהשקפת עולמה של התקופה המודרנית שהאמינה באמת אחת וביכולתו של השכל האנושי להגיע אליה. החברה המודרנית חרתה על דגלה את כיבוש האמת וראתה במתמטיקאי את ראשון הכובשים. רדיפת האמת נחשבה לפעילות האנושית הנשגבת ביותר ומי שעסק – ועוד יותר מי שהוביל את העיסוק בה – זכה להערצה.

10

אך הזמנים השתנו, ויש להכיר בכך. מה שקסם להוגי המאות הקודמות מרתיע את הוגי ימינו. הם אינם סוגדים עוד ל"קרמה",

ורואים בבהירות גוברת גם את צדדיה האפלים. הם אינם מאמינים ברעיון של אמת אחת ורואים בו פרגור שמאחוריו מסתתרים אייבי החירות המבקשים לשלוט באחרים. המבנים המדעיים־מתמטיים שבעזרתם אנו מתארים את העולם נתפסים כבגדים שבעזרתם אנו מכסים את גופנו: מתאימים יותר או פחות אך לעולם לא בצורה מושלמת. ולנוער של היום יש גיבורים חדשים, והלוחמים הנועזים בצבא המדעים המדויקים אינם ביניהם. יתרה מזו, אנו חיים בעולם רווי אפשרויות שמתרבות ומשתנות בלא הרף. בעולם כזה, שבו הכוחות המניעים הם רצון להתחדש תמיד וחשש מפני החמצת אפשרויות מזדמנות, לרבים מבני הנוער אין עוד סבלנות לאפשרויות "כברות" כמו מתמטיקה, שאינן מתמששות בלי השקעה ארוכת טווח.

11

טיעוני העבר ברוח הפוזיטיביזם הלוגי לא יעזרו לנו להפיה רוח חדשה במתמטיקה הנובלת. אך יש גם טיעונים אחרים התואמים יותר את תקופתנו. אחד מהם הוא שמתמטיקה היא מכשיר שכנוע יעיל וכלי נוח לקבלת החלטות. ולראיה: כל השיחים שלנו – הפוליטי, החינוכי, ואפילו היום יומי – ספוגים במספרים ובאמירות כמו־מתמטיות. מספרים מעניקים לדברים חוות של טיעון תקף ויציב. הוסף לכך את העובדה שבימינו ייצור הערכות מספריות למיניהן מתנהל בקלות כמעט בלתי נסבלת עד שאינך יכול לברוח ממספרים גם אם אתה עוסק באמנות או בשירה. האמירה שמתמטיקה היא כוח היא כיום טיעון שגור בפיהם של אלה הרוצים לשכנע את בני הנוער להקדיש לה את זמנם. אך שים לב: זהו נימוק תועלתני המציג את המתמטיקה כאמצעי ולא כמטרה לעצמה. לכן הוא מוביל לעתים ללמידה כמו זאת של תלמידיה הוותיקים של אנה פרוסק: למידה ריטואלית שאינה מובילה לשליטה אמיתית ולהבנה מעמיקה. כדי להיווכח בכך, די לבחון את השימוש שפוליטיקאים ואנשי ציבור למיניהם עושים במספרים. על השיח המספרי הקלוקל והלא משכיל ועל הנזק שעלול להיגרם ממנו כתבתי כבר על דפי הד החינוך בעבר,³ ולכן אין צורך שארחיב עליו את הדיבור כאן. די שאומר, כי גם הטיעון על מתמטיקה ככוח לא יוכל להביא את השינוי המיוחל.

12

המסקנה הבלתי נמנעת היא שאי־אפשר להחזיר עטרה ליושנה – אי־אפשר להחיות אהבה למסורת שנס ליחה ושאינה שייכת לרוח הזמן. בעקבות כל אלה מתבקשת לכאורה תשובה שלילית לשאלה שניסחתי בפסקה הראשונה – האם יש בכלל טעם להורות מתמטיקה. ובכן, היכון להפתעה: אני עדיין מאמינה שחשוב להורות מתמטיקה. אני גם מאמינה שאפשר להגביר את הצלחת התלמידים בה. מדוע ואיך? אפתח ב"איך", וה"מדוע" יענה כמו מעצמו. להלן רשימת עשה ואל תעשה של הוראת המתמטיקה.

13

מה לא לעשות? ראשית, אל לנו ללמד מתמטיקה כחובה, אלא עד סופה של חטיבת הביניים. בחטיבה העליונה יש להציע אותה לבחירה. בחירה במתמטיקה תקנה לתלמידים תחושה שהם לומדים מתוך רצון ובאחריותם. ומי יודע, לכשיפתח הלחץ וייעלמו השיקולים הזרים,

אני מקווה שתסכים כי יש בסיפור זה

כדי לחזק את הנאמר קודם: אין כמו

אהבה בתור מניע ללמידה. בתנאי,

כמובן, שאנו תמימי דעים על מה זאת

אהבה. לדידי, לאהוב פירושו לרצות

במשהו או במישהו למען עצמו ולא

בתור אמצעי להשגת מטרות אחרות

14

אולי תצמח לה האהבה מחדש. בנוסף הפיכת המתמטיקה למקצוע בחירה תיאלץ את המורים למשוך תלמידים לכיתותיהם, או אז יש סיכוי שיתגשם החזון על מורים־אמנים שופעי ידע ויצירתיות העומדים מול כיתות נלהבות ומנצחים על שיח מתמטי ערני ומחכים. שנית, בחינת נגרות במתמטיקה תוצע רק לתלמידים הרוצים בכך, רק אם ממשיכים עם הבחינות הללו – הרומסות את אהבת הלמידה של כל נושא. שלישית, כדי להפחית מכוח ההרס של הבחינות למיניהן, יש להפסיק להשתמש בתוצאותיהן של הבחינות במתמטיקה ככלי עיקרי המודד את "ערכו" של המועמד להשכלה גבוהה וכ"סלקטור" הניצב בכניסה אליה.

14

אחרי רשימת אל תעשה איני יכולה עוד לברוח משאלת השאלות: מדוע בכלל ללמד מתמטיקה? כאן המקום לווידוי אישי נוסף. אף על פי שהתפכחתי זה מכבר מהחזון הפוזיטיביסטי של הילברט וחבריו, אני, כן, עדיין אוהבת מתמטיקה. עם השנים, ההתאהבות הרומנטית של נערה המסנוורת מיופיו ומעמדו הרם של מושא הערצתה הפכה לרגש עמוק המושתת על השלמה עם מגבלותיו ועל היכרות אינטימית עם סגולותיו הייחודיות. התרמית הציבורית שבגללה נקשר הקשר לראשונה פינתה את מקומה לראייה אחרת לגמרי, במובנים מסוימים הפוכה לראייה המקורית. אני רואה היום את המתמטיקה כאמנות התקשורת וכמקצוע שצריך ללמדו ככזה. באומרי דברים אלה אני מדמיינת לעצמי את הבעת פניך המופתעת: "מתמטיקה ותקשורת? הרי הם הפכים מוחלטים!". הדעה הרווחת היא שהמחקר המתמטי הוא עיסוק למתבודדים ושהמקדישים לו את חייהם אינם מתקשרים בקלות עם זולתם. התיאטרון, הספרות והקולנוע עשו לאחרונה יד אחת כדי להוציא לעיסוק במתמטיקה שם של עיסוק לאנשים המתקשים ביצירת קשר עם סביבתם. די להיזכר בגיבורי סרטים, מחזות ורומנים כגון "נפלאותיה של תבונה", "הוכחה", "חיי פי", "סיפורו של וויל האנטינג" ו"המקרה המוזר של הכלב בשעת לילה". הוויכוחים הקולניים והמתוקשרים בין אנשי חינוך מתמטי ובין מתמטיקאים, המתנהלים מזה זמן מה בכמה יכבוש וידועים בשם החיבה "מלחמות המתמטיקה", תורמים אף הם את תרומתם לדימוי זה.

15

חבל, חבל מאוד. שהרי אם מצליחים להשתחרר מהראייה הסטריאוטיפית הזאת, מבינים שהמחקר המתמטי אינו אלא מאמץ

81

81

מתמשך לשכלל את התקשורת האנושית. זהו ניסיון להבטיח שיח יעיל וחסין ככל האפשר מפני אי־הבנות. את המתמטיקאיים אפשר לראות כמי שעמלו לאורך ההיסטוריה כדי לעצב כללים המגוננים מפני כשל תקשורתי. הכללים הם כאלה שאם תקפיד עליהם, תוכל להגיע להבנות ולהסכמות מוצקות יותר מבכל שיח אחר. יש ערכים חינוכיים חשובים במתמטיקה כאשר היא נתפסת כאמנות השיח. אנחנו הרי רוצים לדייק בדיבור משום שאנחנו מכבדים את האחר ואת צרכיו. כאשר מגדירים, למשל, עושים זאת מתוך סובלנות כלפי הזולת ומתוך השלמה עם העובדה שאנשים שונים משתשמים באותן מילים בצורות שונות. ואם מוכיחים, עושים זאת לא כדי לנצח בוויכוח ולהפגין עליונות, אלא כדי לחלוק עם בני השיח מידע שנראה לנו מועיל להם כפי שהוא מועיל לנו. זו כנראה אשמת היומרה של מתמטיקאים במאות הקודמות להיות הממונים על האמת המוחלטת, יומרה שעיוותה את המהות התקשורתית הזאת של המתמטיקה. טבעי הוא שמי שראה בעצמו דוכרו של אלוהים לא תמיד כיבר את הצרכים של בני השיח האנושיים שלו. הצעתי הנוכחית אמורה לתקן את העיוות: יש להניח להוראת מתמטיקה כתקשורת חד־סטטית מהעולם לבני אדם וללמדה כתקשורת דו־סטטית בין אדם לרעהו. לימודי מתמטיקה לא יהיו עוד קורס לדוברי העולם המס־פּא־רים קבל עם ועדה אמיתות שרק מעטים שואלים עליהן. הם יהפכו ללימוד של אחת המיומנויות האנושיות החשובות ביותר, שעליה מושתתת יכולתינו הייחודית לחיי חברה ולפעולה משותפת.

16

ולסיום, שתי הערות: ראשית, אני מצטערת על כך שאין במאמר זה מקום לדיון בדרכי מימושה של ההצעה שלי – לימודי מתמטיקה כשכלול התקשורת האנושית. אומר רק שדוגמית של תכנית לימודים המשקפת את תפיסת המתמטיקה כאמנות השיח קורמת עור וגידים בימים אלה באוניברסיטת חיפה. שנית, אני חייבת לך הסבר מדוע החלטתי לכתוב בסגנון של פנייה אישית לעורך. אף על פי שלא ציפיתי שתסכים עם כל שהיה לי לומר, ידעתי שאעשה כמיטב יכולתי כדי לנסות לשכנע אותך בעמדתי. חשבתי שאחטא למטרתי אם אלביש את נימוקיי בתחפושת של "אמת אונייקטיבית" או "מתמטית", כפי שאנו עושים, במדע או שלא במדע, כשאנו מתנסחים בגוף שלישי, תוך כדי מחיקת המוען והנמען והצגת הדברים כמונילוג של הטבע עצמו. באמצעות כתיבה בסגנון דיאלוגי רציתי להבהיר שאת הצעתי יש להבין כשאלה, לא כקביעה. אני מקווה שהצגתי אותה בצורה מנומקת דיה כדי לשכנעך שהיא ראויה למאמץ להשיב עליה. ■

 הערות
1 ממצאי המחקר פורסמו ב: Sfard, A., and A. Prusak, 2005. "Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity", <i>Educational Researcher</i> 34 (4): 14-22.
2 ממצאי המחקר פורסמו ב: Ben-Yehuda, M., I. Lavy, L. Linchevski, and A. Sfard, 2005. "Doing wrong with words: What bars students' access to arithmetical discourses", <i>Journal for Research in Mathematics Education</i> 36 (3): 176-247.
3 ספרד, א', 2008. "על כימות בחינוך", הד החינוך , פ"ב(4):60-63.



“חותר לניידות מתמדת”

פרופ' אילן גור־זאב, ההוגה הפורה ביותר באקדמיה הישראלית בתחום החינוך, מנתח את תכנית הלימודים מנקודות מבט שונות ומציע - לבודדים בלבד - תכנית לימודים גלותית החוצה כל גבול אפשרי. לפני שאתם חוצים, נסו לחצות את הריאיון עמו. המאמץ משתלם

יורם הרפז

אחרי כמה ניסיונות לנרמל את פרופ' אילן גור־זאב ולבקש ממנו להציג את רעיונותיו באופן פשוט,

בלא אקסטזה, ויתרתי ואפשרתי לו לדבר בסגנונו המיוחד, הנלהב, השופע, המזין את עצמו. קל לפטור את גור־זאב כפילוסוף הזוי ולהשתחרר מהתביעה שההגות הפילוסופית־חינוכית שלו מציבה לנו, אך כדאי לעשות מאמץ. יש לו משהו עמוק וחדש לומר לנו – למרות סגנונו העודף. לפנינו ריאיון למיטיבי לכת וארוכי נשימה.

וכך הוא מציג את עצמו לבקשתי: “אילן גור־זאב נולד בוואדי חליסה שבחיפה כאילן־מלך וילצ'ק; בן לרוברט וילצ'ק שקם לחיים מכור המתים של מחנה מטהאוזן ולחנה וילצ'ק, בתה של קילא גולדהאמר שניצלה מפוגרום קישינב כדי להילחם על שחרור חיפה ולהקים משפחה בישראל. נשוי לאלונה ואב להרס, נמרוד וקילא. כיום תושב טבעון, פרופסור לחינוך באוניברסיטת חיפה ודמות מוכרת בשיח החינוכי־הביקורתי בעולם האקדמי. מחברם של ספרים ומאמרים רבים שתורגמו לערבית, פינית, פולנית, אנגלית, סרבית, פורטוגזית ופלמית. בימים אלה

רואים אור שני ספרים מפרי עטו, העוסקים באנטישמיות החדשה, בחינוך שכנגד ובפילוסופיה הגלותית”.

מי מייצר את תכנית הלימודים על היעדים, התכנים והמסרים הגלויים והסמויים שלה?

כרגיל מוצעות לנו שלוש תשובות לשאלה זו: פונקציונליסטית, נאו־ליברלית וביקורתית. על פי התשובה הראשונה, משרד החינוך והמומחים שהוא מיטיב למנות הם שמייצרים את תכנית הלימודים.

על פי התשובה השנייה, מי שמייצר את תכנית הלימודים, או למצער ראוי שייצר אותה, הם הצרכנים שלה המשתמשים בפירותיה. על פי האידאולוגיה הנאו־ליברלית, שמכתיבה את התשובה הזאת, התלמידים שהפכו לקוחות, כלומר, מקבלי השירות, הם בלבד זכאים לקבוע את יעדיה, תכניה ומסריה של תכנית הלימודים, ובכלל זה לקבוע את מטרת מערכת החינוך ולהעריך את המורים. המטרה העליונה של אידאולוגיה זו היא אנטי־אידאולוגית לכאורה: לתת שירות טוב ללקוח, לתלמיד, שכמו בשאר הזירות של השוק הקפיטליסטי “נמצא

במרכז” ונהנה מזכויות בלתי מוגבלות, משום שהאופנות המניפולטיביות השוררות דוברות עצמן דרכו.

על פי התשובה השלישית, הביקורתית, תכנית הלימודים מיוצרת בחשבון אחרון על ידי האינטרסים והאידאולוגיה של הקבוצה השלטת והסדר הקיים, תוך כדי דיכוי “האחרים” – האינטרסים, הזכויות והייעוד שלהם.

שלוש תשובות...

שמואל מתייצבות שלוש תשובות אלטרנטיביות. תשובה יריבה אחת היא של עולם הג'יהאד. עולם הג'יהאד מציע תפיסה הרמונית, שבה תכנית הלימודים תופסת את מקומה במסגרת מאבק לגאולת עולם טוטלית וחסרת רסן.

התשובה היריבה השנייה ניתנת על ידי האג'נדות המגוונות של הנזיר אייג'. כאן תפיסת תכנית הלימודים היא חלק ממכונת העונג הפוסט־מודרנית, והיא משתלבת בתפיסה הנאו־ליברלית גם כאשר היא יוצאת נגד מופעי הגלובליזציה והריקנות הרוחנית. התשובה השלישית היא הגלותית, שאני מציע, ועליה ודאי נשוחח בהמשך. ◀



או לתכנית הלימודים יש כמה יצרנים אפשריים, אך היצרן העיקרי הוא הסדר הקיים.

מנקודת המבט של הגיון השיעור, תכנית הלימודים מחויבת להגן על הסדר הקיים, להצדיק אותו ולהבטיח את שגשוגו, להבטיח את האימפוטנציה האינטלקטואלית והמוסרית של אלה הלכודים בין מלעותיו ולצאת נגד הנציגים של הזירות שמכוננות תכניות לימודים המייצגות שינוי מהותי, סדר חלופי וייעוד מאיים.

תכנית הלימודים היא גרזן המלחמה של ההתמזגות ב"אנחנו", ב"בית", אמצעי להשכחה העצמית של האדם המתנתק לא רק מהאינטימיות עם הקוסמוס אלא גם מהייעוד האנושי המציע אינטימיות אלטרנטיבית או, למצער, ניכור ראוי והתגברות המאפשרת כינון עצמי ריבוני ולעתים אפילו אוטופיה. תכנית הלימודים היא יצור אלים למדי. אנסה להיות ספציפי יותר ולהתייחס לאלומות של תכנית לימודים מסוימת, זו

הגלות אינה גאוגרפית בעיקרה; עניינה העיקרי הוא אורח חיים ממשי ואינטימיות עם קדושה חדשה-ישנה כאפשרות חינוכית בכל מקום ולכל אחת ואחד



הנאו־ליברלית, החוגגת את ניצחונה לנגד עינינו ממש. כאשר הסדר הנאו־ליברלי חוגג את ניצחונו, תכנית הלימודים מגויסת לפירוק האלטרנטיבות האידאולוגיות והפוליטיות שמאתגרות אותו. היא הופכת את האדם ממישהו למשהו – לפונקציה שאמורה להיות יצרנית, מדידה ונשלטת; לדבר מה שכל תכליתו לתפקד באופן פרודוקטיבי בסדר הקיים לשם שיעתוקו ושכלולו נעדר הייעוד, המשמעות והקדושה.

תכנית הלימודים מגויסת להבטחת נטרול היכולת והצורך לאתגר את הנחות היסוד של הפרקטיקה השלטת ולקטימת

צמיחתן של אלטרנטיבות חינוכיות; "האחר" של תכנית הלימודים הגלויה והסמויה אינו רק אלטרנטיבות ידועות כגון המרקסיזם או שרידי החינוך ההומניסטי, אלא בעיקר התשוקה, האחריות והיכולת שלנו להנץ חינוך שכנגד שיתאגר את השיטה.

"אחר" מסוכן ביותר בהקשר זה הוא יחיד אוטונומי שאינו יצר־צרכן יצירתי ויעיל בלבד, אלא אוהב חיים, מאלתר תמיד החותר להתגברות מתמדת על כל מובן מאליו מתוך אחריות לאחרים, ואף יותר מזה – לקדושת החיים כהתגברות. הרעיון של חיים ראויים או של קדושה הוא "האחר" המסוכן לסדר הקיים, רעיון שיש לפרקו, להלעיגו או להגלותו.

"הסדר הנאו־ליברלי חוגג את ניצחונו", אך יש ניסיונות לאתגר את תכנית הלימודים שלו – תכנית הלימודים ההומניסטית למשל.

ניסיונות חלושים ומתעתעים המכלכלים את האשליה שעדיין קיימים תנאים לנשמת אפה של הקדמה ההומניסטית גם תחת שמים

לעצמה פינה צנועה במסגרת התחרות בין אי־ספור אופנות תרבותיות אחרות שמונחות על מדף הסתמיות התזזיתית של הקפיטליזם. **"קדושת הייעוד החילוני"...? מהי הקדושה שמציעה תכנית הלימודים ההומניסטית?**

עניינה היסודי של תכנית הלימודים ההומניסטית היה הצגת קדושה אלטרנטיבית לחיים, כפי שזו נתפסה בדתות המונותאיסטיות הגדולות ובתכנית הלימודים שנבעה מהן. החינוך ההומניסטי הציע טרנסצנדנציה חלופית לזו הדתית: חריגה נשגבת בדמותן של הקדמה, שגשוג המדע, האמנות, הספורט, הטכנולוגיה והחברה בדרכה למימוש האוטופיה. בימי עלומיה הבטיחה תכנית הלימודים ההומניסטית מפגש עם "האור", עם האורגזמה העליונה, שבה נחגג הקיום האדמתי בשיא קדושתו המודרניסטית.

אז יש שתי קדושות...

שלוש; ומהן נולדות שלוש תכניות לימודים יריבות. האחת היא זו המאפיינת את העולם הפרה־מודרני של הדתות המונותאיסטיות. תכנית הלימודים הדתית אמורה להקהיל את המאמינים בשעריה של האמת המוחלטת המתחוללת מתוך ההתגלות האלוהית. מטרתה לשתף את בני האדם בסדר הקדוש ולכוונם לאורו לקראת חיים ראויים ואהבה – אהבת האלוהי וההתמסרות לצאצאי הארוס הנורא הוד המתבטאת בכלל מופעי החיים, מחינוך מיני עד סדרי ההשתלבות בחברה ופולחן האל.

העולם המודרני הוליד תכנית לימודים שונה בתכלית. מטרתה: בריאתה של קדושה ואהבה אלטרנטיביות; מתוך העלאתה לעולה של הקדושה האלוהית רגע־רגע מחדש באמצעות הקדמה, הביקורת והיצירתיות ההומניסטית. הצד האחד של קדושת תכנית הלימודים ההומניסטית הוא הארוטיקה של מעשה ההריגה של האב הגדול, הביקורת כקדושה חילונית הזוללת את קודמתה הורתה; והצד השני הוא האהבה השוחרת הולדה. הקדושה היא בתנועה המיוחדת שההומניזם מציע: קדמה חילונית הנעה קדימה אלי הקוטב האוטופי.

להתקדמות הקדושה של החילוניות המודרנית מתלווה מאמץ לא רק לשינוי עצמי, אלא גם למהפכה בתנאי האפשרות של החינוך ההומניסטי – מאבק שהקוטב הנגדי שלו הוא מעבר משליטה עצמית לשליטה במצב וב"אחר", ובעצם במציאות בכללותה.



צילום: רפי קוז'ן

פרופ' אילן גור־זאב: "איני מוכן לגלוש לרטוריקה אופנתית כדי להתקבל למועדון מקבלי התשואות"

להולדה מתוך האהבה ההומניסטית יש ייעוד נשגב: זימון האדם לחרוג אל מעבר לעצמו כפי שעוצב על ידי תנאי המצב, האימה, המניפולציות והמגבלות; לכוון את עצמו תוך כדי אלתור מתמיד, מתוך התגברות על הפיתוי להיטמע בסדר הקיים, בשגרה, בפחד או בתפקוד פונקציונלי או מענג גרידא. זוהי הסיבה שתכנית הלימודים ההומניסטית במיטבה אינה מחייבת לאהבה בלבד, אלא לשימוש דרמטי בחרב שבידה. זו תכנית לימודים המחויבת הן להתגברות עצמית אמיצה בתורת רפלקסיה והן להושטת היד לאחר. לא פעם ולא פעמיים במציאות נפרטה

מעין קדושה אקסטטית היורשת בהצלחה את קורמותיה.

למול כל אלה ומתוכן עולה נחיצותה של קדושה אחרת, זו של עולם הג'האד. וכנגד שלוש אלטרנטיבות אלה מתחוללת אפשרות הזימון לאהבה שהיא גם זימון לחינוך לאומץ – מה שאני מכנה "חינוך שכנגד", "דרך ארץ" המאפיין את ה"אורחה", או "הולדתו מחדש של המאלתר תמיד".

לפני שאתה מציע קדושה נוספת, אני רוצה לשאול מה כל כך טוב בקדושה. הקדושות למיניהן הביאו עלינו אסונות איומים – מלחמות דת ומלחמות אידאולוגיות, ביניהן שתי מלחמות עולם. אנשים שרוצים להצליח ולהינחות לא ממהרים לצאת למלחמה.

סנגורי הסדר הקיים ועייפים אחרים אכן מוכיחים לנו את מחירה הנורא של הקדושה. ברם ביטול הארוס וקסמוס הזימון לטרנסצנדנציה אינם נפטרים רק מקנאות, מהיררכיות, מהסתגרות לאומנית וגזענית, אלא גם מהתשוקה למשמעות, מאהבה ומביקורתיות.

הביקורתיות, במידה שהיא קיימת בכלל, של תכנית הלימודים הנוכחית, הנאו־ליברלית, היא ביקורתיות פונקציונלית, כאילו ניטרלית, שאינה מאתגרת את הנחות המוצא, את הפרקטיקות ואת הייעוד. אין בה קוטב אוטופי ואין היא יודעת אהבה. מכאן צומחת תכנית הלימודים הרווחת, החוגגת לצילי המוזיקה של "התלמיד במרכז", "זכויות הלקוח־תלמיד", "שוויון ערך האפיסטמולוגיות", "סימטריה בין התרבויות", "הוויתור על היומרה להיררכיה ולקביעות ערכיות" ו"רלוונטיות לדרישות השוק בדרך להצלחה".

אז לאן הולכים מכאן, מהחולין שלנו. האם אתה רואה סימנים של פריצה חדשה?

נפערות אפשרויות להנצתן של התחלות חדשות אך לא להולדתה של בריאה גדולה; מתהווים חיים בצל ההכרה שההתמד אינו מובן מאליו, שהעתיד אינו מובטח כלל ואפילו ההווה מופיע כסכנה. התהליך שמאפשר קיום סביר לחלק מאתנו – נגישות לאמצעי מחייה, בריאות, חינוך, מידע – הוא שמסכן את עצם התמדת החיים על פני כדור הארץ. ברגע ההיסטורי הנוכחי הקץ אינו אפוקליפטי, אלא בנלי – קץ קרוב, סתמי ונעדר הירואיות של התנאים החיוניים לקיומו של המין האנושי ושאר ביטויי החיים על הפלנטה. ואני אומר: תכנית לימודים כיום אינה יכולה שלא להגיב



לימודים

מרכז מולטימדיה של הקרן לקידום מקצועי
בשיתוף ביה"ס המרכזי להשתלמויות מורים



ייצוג חזותי של ידע, מהווה חלק מהאוריינות הטכנולוגית של חיינו, בעולם המודרני. עיצוב ידע בתמונה, או ייצוג ידע באמצעות סרטון, כרזה, או שילוב תמונות ואנימציה באתר אינטרנט - כל אלה, אנחנו מציעים, לך המורה, ללמוד אצלנו בממדים.

קורסי 'ממדים' ישנו את ההוראה שלך, כך שתוכלי לשלב חומר חזותי, ולעודד את התלמידים לייצג ידע בדרכים חדשות ומגוונות. הלימוד ב'ממדים' קצר, רק 7 מפגשים, מספר מצומצם של לומדים בכיתה, לימוד מובנה היטב ויעיל, בהנחיית המורים הטובים ביותר, בכיתה איכותית ומצוידת היטב.

שאלו את המורים שכבר למדו ב'ממדים' וחוזרים שוב ושוב לקורסים נוספים.

צילום במצלמה דיגיטלית פלאש פוטושופ עריכת וידאו

מחזור מאי-יוני 2010, החל מתאריך 4.5.2010 במשך 6 מפגשים			
החל משעה	יום	קורס	
8:00	ג	פוטושופ מתקדמים	
15:00	ג	אילוסטרייטור	
8:00	ד	פוטושופ	
15:00	ד	עריכת וידאו בתוכנת פרימייר	
8:00	ה	חידושי אופיס 2007	
15:00	ה	צילום במצלמה דיגיטלית למתקדמים	

מחזור מרץ-אפריל 2010, החל מתאריך 2.3.2010 במשך 7 מפגשים			
החל משעה	יום	קורס	
8:00	ג	הפקת וידאו	
12:00	ג	פוטושופ	
16:15	ג	אילוסטרייטור מתקדמים	
8:00	ד	פוטושופ מתמחים	
12:00	ד	פוטושופ מתקדמים	
16:00	ד	עריכת וידאו למתקדמים	
8:00	ה	צילום במצלמה דיגיטלית	
12:00	ה	פלאש	
16:00	ה	עריכת וידאו בתוכנת פרימייר	

בניית אתרים

הקורסים מיועדים למורים פעילים, בעלי ידע בסיסי במחשבים.

הקורסים מתקיימים ב'ממדים', תל אביב - רח' בן סרוק 8.

ההרשמה לקורסים באתר הסתדרות המורים / הקרן לקידום מקצועי / ממדים www.itu.org.il

במחיר מוזל - 260 ₪ לקורס.

הרשמה טלפונית: 03-7391010 (נדיה)

של שותפים חוצי גבולות באורחה. הגלותיות אינה התנתקות ואסקפזם ואינה מכוונת אי מבודד של נרקיסיסטים. בעידן היעלמות המרחב הציבורי דווקא האדם הגלתי הוא האדם החברתי.

לקהילות שלך לא יהיה עולם לנודד בו ולא גבולות לחצות.

קיבלתי על עצמי את המורכבות של המציאות כנקודת מוצא לתגובות שלי, שיש בהן רבדים שונים, רטוריקות שונות ואפילו מתח בין תכניות לימודים שונות. כך שאם אתה שואל מדוע אני מקדיש את בריאות הגוף, היכולות השכליות והזמן הקצוב לפיתוח רעיונות כל כך אליטיסטיים, אני עונה שהתגובה שלי מתנהלת בעת ובעונה אחת בנתיבים שונים. בנתיב אחד אני אכן מפתח את הרעיון של חינוך גלותי, אך בנתיב אחר, כאשר עלי להחליט לבחור בין תכנית לימודים נאו־ליברלית, ג'האדיסטית או הומניסטית, אני בוחר בשלישית למרות שאינה האידאל שלי.

אז אתה מוכן להתפשר על תכנית הלימודים ההומניסטית.

אביא לך רוגמה מההצלחה הציבורית היחידה שלי - שכולה בתחום ההומניסטי - שהרי בכל השאר נכשלתי: מאז שנת 2000 מנסה ממשלת ישראל להרוס את ההשכלה הגבוהה, להכפיף אותה להגיון השוק ולהסיט אותה מייעודה כמרכז הומניסטי של מחקר והוראה המחויב במודע להתרחק משקיקת החיים המקומיים וממשחקי הכוח הפוליטי.

לקחתי על עצמי ליוזם תגובת נגד, ניסחתי נייר עמדה והקמתי ועדה בייסנאטית של אוניברסיטאות המחקר, שעצרה, ולו באופן זמני וחלקי בלבד, את האג'נדה הנאר ליברלית וצמצמה את נזקיה. עניין הרואות שמוסד הסנאט לא בוטל, החופש האקדמי עדיין לא נעלם כליל ואפילו הקביעות של החוקרים וחסינותם מהתערבות חיצונית עדיין מובטחת. אז אני חי שם וכאן בעת ובעונה אחת, מתוך הבנה ש"השם" הוא כאן ו"הכאן" הוא בהשתנות ובהזרה מתמדת לעצמו. וכך, בוירה אחת אמשך לפעול למען חינוך גלתי ליחידים, ובזירה אחרת אפעל לחיזוק גישות חינוכיות הומניסטיות. ברם החוטר משותף - אחריות לאהבה בוגרת.

במסגרת נכונותך להתפשר עם המציאות, איזו תכנית לימודים הומניסטית היית מצייע למשרד החינוך? ובכן, עם כל הקושי שלי עם החינוך המנרמל, הייתי אומר שתכנית לימודים

חיים ממשי ואינטימיות עם קדושה חדשה ישנה כאפשרות חינוכית בכל מקום ולכל אחת ואחד, ולא ליהודים במובן הממוסד בלבד. ובמיוחד בישראל, יותר מבאיזשהו "מקום" אחר על הגלובוס.

הגלות היא ההתארעות הרלוונטית לאותה דרך ארץ של "האורחה" שבה מתממש החינוך שכנגד. האורחה היא אוטופיה, אך בה בעת אורח חיים קונקרטי וממשי מאוד, שבו אפשרי המאבק על הטוב; והמאבק הזה כרוך לעתים קרובות בסבל, בנזקים ובמפח נפש, ולא פחות חמור מזה דווקא בהצלחת האלטרנטיבה המשכרת של השכחה העצמית והשיבה "הביתה" אל האין שמכונה לעיתים "קונצנוס" או "החיים הטובים".

תכנית ראויה לימודים שלך היא תגובה חינוכית ראויה למצב?

היא מאתגרת את הפיתוי לשכחה עצמית ולהשתקעות במכונת העונג הפוסט־מודרנית. היא מתגברת על הפיתוי להצגת החיים כמטרת החיים. החינוך שכנגד מעמיד במרכז את שאלת החיים הראויים בצל איבוד האינטימיות וגלות הקדושה. חברה נעדרת קדושה (גם זו שבהריגת האלוהים רגע־רגע מחדש), שאינה מעצבת את חייה לאור קוטב אוטופי, היא חברה שאלימותה בלתי נמנעת, חברה שדנה אוכלוסיות שלמות לרעב, למחסור, לתפיסה עצמית מעוותת, ואינה רואה בכך סטייה, חטא או תקלה בדרך. זו חברה שמתייחסת באופן מייתי לתנועות הממון כאל כוח עליון שאין לאתגר אלא להשתלב בו. אני מציע אוטופיה נגטיבית, לא טמיעה ב"בית".

לאוטופיה נגטיבית חסר דלק לפעולה שכנגד, והמצב שאתה מתאר זקוק לדלק עשיר במיוחד.

אוטופיה נגטיבית אינה מסתפקת בשלילה; היא מטפחת רגישות, אחריות ואהבת החיים ואחר כך את העשייה הממשית כביטוי לאהבת החיים הראויים. אהבה כזאת שונה מההבטחה לעונג של התכנית הנאו־ליברלית ומהאתוס המוסרי של התכנית הפוסט־קולוניאליסטית. העולם על סף הקיץ, ההמונים מתמסרים לשכחה עצמית במכוונת העונג או באנטישמיות חדשה, ואתה מציע לנו תכנית לימודים גלותית המטפחת תודעה "הומלסית"?

התכנית שלי לא אמורה לשכנע את ההמונים, היא לא שימושית לקולקטיבים גדולים ואין היא בגדר הצעה למשרד החינוך. אבל אם יחידים כאלה ייפגשו הם יוכלו להיות לקהילה מאוחדת על ידי אחריות מאלתרת



תנו לילדים להתפלסף

אנשי תנועת "פילוסופיה לילדים", שנוסדה בארצות הברית כבר לפני 35 שנה, מאמינים שפילוסופיה היא התשובה לחולי מערכת החינוך. בשישים מדינות בעולם כבר נוסתה השיטה, ולדברי פרופ' מרגרט שארפ, אחת ממייסדות השיטה שביקרה זה עתה בארץ, הישגיה ניכרים. מדוע בישראל זה לא כל כך עובד?

נאוה דקל

גם בעולם וגם בארץ יש אנשים המשוכנעים ש"פילוסופיה לילדים" היא התשובה האמיתית לבעיות החינוך. האנשים האלה אינם מתעניינים בהישגים, בציונים, במשמעת או בתלבושת אחידה, שמערכת החינוך שלנו מתבוססת בהם, אלא בחשיבה, ביצירה, בהרדיות, במחויבות – נושאים קשים למרידה ולשיווק, שהיו פעם נשמת אפו של החינוך.

את תנועת "פילוסופיה לילדים" הקימו בארצות הברית לפני כ־35 שנה פרופ' מתיו ליפמן ופרופ' מרגרט שארפ, והיא התפשטה משם למדינות אחרות, כולל לישראל. הרעיון המרכזי של התנועה הוא הפיכת הכיתה לקהילה חוקרת (Community of Inquiry) שעוסקת בשאלות פילוסופיות על בסיס כללים מוסכמים של שיחה ו"רומנים פילוסופיים" – סיפורים של ליפמן ושארפ חיברו כדי להניע ילדים להתפלסף.

פרופ' שארפ ביקרה לפני שבועות אחדים בארץ והשתתפה בכנס שארגן "המרכז הישראלי לפילוסופיה בחינוך" – מרכז שאינו מצליח להרחיב את מממדיו הצנועים. בכנס היו הרצאות וסדנאות – שבהן התנסה הקהל בחשיבה בקהילה חוקרת. המסר החשוב של הכנס היה שמטרת התנועה אינה ללמד ילדים על פילוסופים ורעיונותיהם, אלא "לעשות" פילוסופיה.

האם הוראת הפילוסופיה בדרך זו יכולה לגרום לילדים להיות חכמים יותר? שארפ, המרצה האורחת, משוכנעת שכן. בעזרת מתודה מתאימה, ילדים יכולים לדון בנושאים מופשטים כגון זמן, זכויות, חשיבה, אהבה ומוות, לשכלל את החשיבה ולהעמיק את התובנות שלהם. המתודולוגיה היא עיון בסיפורים "מהחיים", סיפורים שבהם ילדים עוסקים בנושאים כאלה, ודיון שיש בו מחויבות להקשבה ולהנמקה.

בעזרת כישרון תיאטרלי ניכר מסבירה פרופ' שארפ איך דיון בקהילת חוקרת צריך להתנהל ומה המטרה שלו – לא העברה ואחסון

של ידע, אלא פיתוח היכולת וההנעה לחשוב לצורך קבלת החלטה ושיפוט נכונים. הדיונים הפילוסופיים במסגרת קהילה חוקרת מראים לילדים שלהכריהם בקבוצה יש זוויות ראייה אחרות משלהם וכי יש לתת להם זמן להציג אותן. הם מלמדים כיצד לכבד דעות של אחרים ולבקר בעולם המחשבות שלהם.

לדברי שארפ הדיונים בקהילות חוקרות הם ההכנה האמיתית לחיים בחברה דמוקרטית, שלכל חברה יש זכות השתתפות ויכולת אמיתית להשפיע ולשנות. לשם כך צריך לפתח חשיבה ביקורתית, יצירתית ואכפתית. אפשר, לדעתה, ללמוד להיות יותר אכפתי ומעורב. הפילוסופיה היא דרך לחנך לא רק לפיתוח חשיבה רציונלית, אלא גם לפיתוח רגישות ומודעות: "הרעיון בפילוסופיה הוא העלאת המודעות אצל ילדים לתהליכים השכליים והרגשיים שלהם. את זה אפשר ללמוד דרך הפילוסופיה ואחר כך להעביר את המיומנויות והתובנות למקצועות אחרים. הרעיון הוא להפוך את כל בית הספר לקהילה חוקרת; שכולם – תלמידים ומורים – יחפשו את הדרך הטובה ביותר ללמוד, לחשוב ולחיות יחד. זה לא הוגן כלפי הילדים שהחשיבה נשארת מחוץ לכותלי בית הספר, שלא מלמדים אותם לחשוב ביחד, ואז בגיל 18 מצפים מהם להשתתף בחיים הציבוריים במדינה דמוקרטית".

השבעים והרעבים

שארפ החלה לעבוד באוניברסיטת מונטקלייר בניו ג'רזי בשנת 1973. אז גם הוזמנה לכנס שארגן פרופ' מתיו ליפמן בנושא פילוסופיה לילדים בבתי ספר יסודיים. בסיומו של הכנס שאלה ממנו את אחד הסיפורים הפילוסופיים הראשונים שכתב, שמטרתו להקנות לילדים מושגי יסוד בלוגיקה. אחרי שקראה את הספר – "תגליתו של הארי סטוטלמאייר" – התקשרה אליו. כאשר ליפמן העיר באדיבות שהשעה אחת לפנות בוקר, הבינה שארפ שהייתה מרותקת כל כך לסיפור עד שאיבדה את תחושת הזמן. כשנפגשו למחרת הציעה לו לבנות סביב הספר וסביב סיפורים פילוסופיים אחרים תכנית לימודים. כך החלה בשנת 1974 העבודה המשותפת שלהם על פיתוח "פילוסופיה לילדים". הם כתבו סיפורים והתנסו בכיתות עד שבנו תכנית לתלמידים מכיתה א' עד י"ב.

שארפ לחצה להתחיל עם ילדים קטנים יותר, בני שלוש-ארבע, וחיברה עבורם סיפורים בעלי משמעות פילוסופית. היה לה חשוב לא רק לעודד את הילדים לעשות טוב יותר את מה שהם עושים ממילא – הבחנות – אלא גם ללמד אותם להקשיב. "הדבר הקשה לילדים הוא ללמוד לחכות לתורם לדבר", היא אומרת, "אבל בדרך זו הם לומדים מהי הקשבה. באחת מקבוצות הדיון שלנו ילד סיפר שהוריו רבו והוא הסביר לאביו מה זה להקשיב".



פרופ' מרגרט שארפ:

"זה לא הוגן כלפי הילדים שהחשיבה נשארת מחוץ לכותלי בית הספר, שלא מלמדים אותם לחשוב ביחד, ואז בגיל 18 מצפים מהם להשתתף בחיים הציבוריים במדינה דמוקרטית"



פרופ' אדיר כהן:

"מי שמבקש את ראשיתה של הפילוסופיה לילדים ימצא אותה בספרות הילדים. תראי למשל את פיטר פן או עליסה בארץ הפלאות. כולנו מתפלספים כל הזמן רק שאנחנו לא יודעים את זה"



טלי בירקאן:

"יש אנשים שחושבים שפילוסופיה היא עיסוק אליטיסטי... נוסף על כך האמונה שלנו בפילוסופיה, בחשיבה ובדיאלוג סותרת את הציניות והאדישות בחברה שלנו"



ד"ר ג'ן גלסר:

"אחת השגיאות בחינוך היא שמחפשים את מה שמשותף ושמים בשוליים את מה שבאמת חשוב - לאפשר לילדים לחשוב על שיתוף דווקא עם מי ששונים מהם. זה כיוון שנותן כוח"

בשישים מדינות, במידה משתנה של הצלחה. בספרד, ברזיל ומקסיקו היא נוחלת הצלחה רבה. "בארצות הברית...", מהרהרת שארפ בעגמומיות, "אולי אין נביא בעיר". התכנית, היא מספרת, הצליחה במקומות שחפשו בהם שינוי; "במקומות שבהם מדכאים את החשיבה יש רעב לפילוסופיה ולרעיונות שלה".

שארפ לימדה בעצמה מורים באמריקה הלטינית כיצד ללמד פילוסופיה. בתקופת שלטונו של הרוזן פינושה בצ'ילה היה לפילוסופיה ביקוש רב. "בארצות הברית", היא אומרת, ואני חושבת עלינו, "ההישגים במבחנים הבין-לאומיים נמוכים יחסית, מה שגורם

כשליפמן ושארפ ראו שהתכנית עם הילדים עובדת הם פתחו באוניברסיטה תכנית לתואר שני בפילוסופיה לילדים ואחר כך גם לדוקטורט. לתכנית נרשמו סטודנטים מכל העולם, ולמדו ליצור תכניות לימודים המשלבות פילוסופיה במקצועות הלימוד השונים. הדבר החשוב כיום לדעתה של שארפ הוא לבצע רפורמה בהכשרת המורים כדי ללמד את המורים לעתיד כיצד להפוך את הכיתה לקהילה חוקרת. לדבריה "הכשרת מורים צריכה להיות בנויה גם מפרגוגיה, גם מפסיכולוגיה וגם מפילוסופיה".

כיום, לדברי שארפ, התכנית "פילוסופיה לילדים" מיושמת



לחינוך שלנו ללכת אחורה ולעסוק בהישגים. עכשיו, עם ממשל אובמה, אני מקווה שיחזרו לחינוך ותהיה הבנה לתרומה החשובה של הפילוסופיה".

העיסוק בפילוסופיה ובפיתוח החשיבה לא סותר, לדבריה, הישגים לימודיים: "בבתי ספר שבהם עסקו בפילוסופיה ההישגים עלו. יכולת הכתיבה, הירע במתמטיקה והחשיבה הלוגית משתפרים בעזרת הכלים של הפילוסופיה. אולי ארצות הברית תלך בעקבות מדינות אחרות. באוסטרליה, למשל, הוגשה בימים אלה עצומה לשלב פילוסופיה בכל בתי הספר, וחתמו עליה אישים בולטים בחינוך".

פרופ' שארפ סבורה כי יש לפילוסופיה השפעה גם על ההתמודדות עם משברים ואלימות בחברה. היא מציינת שאמנם אין בכוחה לשנות את כל המציאות החברתית, אבל לדעתה ילדים שלומדים חשיבה פילוסופית יכולים לדבר על הדברים ולא ללכת לכיוונים אלימים. הפילוסופיה יכולה להשפיע גם על הדרך שבה ילדים מתמודדים ויתמודדו עם משברים בחייהם. הכלי של דיאלוג שמוטבע מגיל צעיר הופך לדרך חיים ויכול לגרום לשינוי בעולם.

שארפ מספרת כי בקנדה, במיוחד בקוויבק, מתחילים להכניס את לימודי הפילוסופיה לבתי הספר ולשלב אותם עם תכנית למניעת אלימות. ניסיון מעניין נוסף הוא עבורה בנושא של ניצול מיני של ילדים. היא כתבה שני סיפורים הקשורים לניצול מיני בתחילת גיל ההתבגרות. לדבריה, "הכלים של החשיבה הפילוסופית מתאימים כי הם מאפשרים לגלות רגישות לילדים. בעזרתם אפשר לפעמים לאבחן בעיות ולטפל בהן".

ויטגנשטיין ב"עיסאוויה"

מלחם בדר מספר שהוא מלמד בשיעורים שלו את התוכנות של הפילוסוף ויטגנשטיין. התלמידות הפילוסופיות הן בנות שמונה. הן לומדות בבית ספר מטופח וקסום לבנות בשם "עיסאוויה" במזרח ירושלים. כולם – המורה, התלמידות והמנהלת – שמחים מאוד על מה שקורה בשיעורי הפילוסופיה. בדר מלמד מטעם המרכז הישראלי לפילוסופיה לילדים. הוא מלמד כעשרים בנות בכיתה ג' זו השנה השנייה. הן יושבות במעגל ומחכות לו בקוצר רוח. בתחילת השיעור מספר להן בדר שהיום בבוקר התעורר שמח והחליט לשנות את העולם. כשהתלמידות מטילות ספק ביכולת שלו לשנות את העולם, הוא מסביר שהוא יכול לעזור לאנשים ולעשות אותם שמחים יותר, וזה מבחינתו לשנות את העולם. אחר כך הוא מבקש מהן לעצום עיניים ולחשוב על משאלה שבעזרתה יוכלו לשנות את העולם.

נושא השיעור הוא אמנות כתיבת הסיפור. יש בו שילוב של קריאה, שיחה ופעילות. אין אף רגע משעמם. כל "הפרעות" נובעות מעניין "רב מדי" בנושאי השיעור. חלק מהשיעור מתנהל בעזרת חוברות שהוציא המרכז הישראלי לפילוסופיה בחינוך. קוראים ביחד קטע קצר בנושא "סיפורים" – כל תלמידה קוראת משפט אחד והשאר מקשיבות בסבלנות. אחר כך התלמידות צריכות לשאול שאלות. "רק שאלות טובות, לא תשובות" אומר להן בדר, "כי פילוסופיה זה לשאול שאלות טובות". ויש להן שאלות טובות, למשל: "האם לכל סיפור יש תמיד התחלה וגם סוף?". בשלב הבא הן עצמן צריכות לכתוב סיפורים, לא לפני שמתפלספים על מהו סיפור טוב.

אחרי שעה וחצי בלי הפסקה התלמידות אומרות שהיו רוצות שיעור פילוסופיה בכל יום. גם מנהלת בית הספר, עפאף קדומי, מרגישה שהבחירה בפילוסופיה כאחד משיעורי ההעשרה הייתה נכונה: "חשוב

החווייה הישראלית

ד"ר ג'ן גלסר וטליה בירקאן, מנהלות "המרכז הישראלי לפילוסופיה בחינוך" שהוקם בסיוע "עמותת טופו ליוזמות וחדשנות חברתית", נרתמו לפיתוח ולהפצה של התכנית בארץ, אף שניסיונות לעשות זאת בעבר (יולי תמיר החלה בכך לפני כמה עשורים) לא הניבו תוצאות מרשימות. הן יודעות שהדרך להפיכתה של "פילוסופיה לילדים" לשגרה בבתי הספר בארץ ארוכה וקשה. לפי שעה הן מנחות מורים שעובדים במסגרת התכנית בבתי ספר יהודיים וערביים ושוקדות על תרגום התכנית והתאמתה לתנאים המקומיים. ד"ר גלסר, חברת סגל במכון מנדל למנהיגות חינוכית, מספרת שיש התלהבות מצד כל מי ששומע על התכנית וש"הפרויקט של שיקום הפילוסופיה דרך קולות הילדים מאתגר אנשים רבים, אבל יש קושי לשכנע את מערכת החינוך בחשיבות התכנית".

טלי בירקאן, שלמדה בארצות הברית אצל פרופ' ליפמן, מסבירה את הקושי בהפצת פילוסופיה לילדים: "יש אנשים שחושבים שפילוסופיה היא עיסוק אליטיסטי, וכן שהיא מרכאת את האינטואיציה הראשונית של הילדים ואת הרמיון שלהם. זה כמובן לא נכון. נוסף על כך האמונה שלנו בפילוסופיה, בחשיבה ובדיאלוג סותרת את הציניות והאדישות בחברה שלנו".

גלסר מצביעה על קשיים נוספים: "אחת השגיאות בחינוך היא שמחפשים את מה שמשותף ושמים בשוליים את מה שבאמת חשוב – לאפשר לילדים לחשוב על שיתוף רווקא עם מי ששונים מהם. זה



לי לתת לבנות דברים שלא ילמדו מחוץ לבית הספר, שיעורים שיש בהם מסר תרבותי וחברתי שיקדם אותן", היא אומרת. "רציתי שיהיו שיעורים שיעסקו בפיתוח חשיבה ובקבלת האחר, ולכן כשג'ן גלסר פנתה אליי בהצעה לשלב פילוסופיה החלטתי שזה מתאים. כשאני רואה איך הבנות מחכות למלחם וכמה הן אוהבות לדבר אתו, אני יודעת שבחרתי נכון. השיעורים האלו זה הזמן שהן יכולות להגיד מה שהן שרוצות בלי הגבלה".

לברר יש ציפיות גבוהות מהתלמידות שלו. בשיעורי הפילוסופיה, הוא מסביר, הוא נותן להן את הכלים להתמודד עם חידת הקיום שלנו. הוא בטוח שהן יבינו שהעולם שלנו מסובך כי אנחנו סיבכנו אותו. בעתיד, הוא מקווה, התלמידות שלו יוכלו לעשות את המציאות פשוטה וטובה יותר.

כיוון שנותן כוח".

גם היא סבורה שהכשרת המורים זקוקה לשינוי: "השיח הפילוסופי צריך להיות חלק מהכשרת המורים לפני שהם מגיעים לבתי הספר. אני עכשיו משקיעה את האנרגיה שלי בפיתוח קבוצת מנחים שיוכלו להכשיר מורים". לדבריה גם מורים בעלי ניסיון לומדים את התחום, ובהמשך הם מתכננים לפתוח תכנית לימודים לתואר אקדמי בפילוסופיה לילדים.

"ילדים נכנסים לשאלות עמוקות"

פרופ' אדיר כהן, ראש החוג לחינוך במכללת עמק יזרעאל ומרצה באוניברסיטת חיפה, הוא אדם עתיר זכויות וספרים בתחום החינוך. בשנים האחרונות עיקר עיסוקו בספרות ילדים, כיכליותרפיה ופילוסופיה לילדים. בעיניו "ספרות ילדים ופילוסופיה חר הם. מי שמבקש את ראשיתה של הפילוסופיה לילדים ימצא אותה בספרות הילדים. תראי למשל את פיטר פן או עליסה בארץ הפלאות. כולנו מתפלספים כל הזמן רק שאנחנו לא יודעים את זה".

מתי אנחנו מתחילים להתפלסף?

"מהגיל הרך ביותר, שנתיים-שלוש. עברתי עם קבוצות של ילדים קטנים שהתפלספו על תורת היחסות, מציאות ודמיון והתווכחו עם אלוהים. ילדים נכנסים לשאלות עמוקות. אבל כשהם מגיעים לכיתות הבינוניות של בית הספר היסודי, סוגרים להם את החשיבה בעזרת כלים כמו המיצ"ב. גם מתיו ליפמן ראה שבאוניברסיטה הראשים כבר סתומים וניסה להתחיל את השינוי בגיל צעיר בעזרת המרכז שהקים באוניברסיטת מונטקלייר".

יש לך גם ביקורת על ליפמן?

"כן. הסיפורים הפילוסופיים שלו הפכו לדרך דידקטית שתוחמת חשיבה פתוחה. אבל בכל זאת מגיע לו הקרדיט של סלילת הדרך. אלה שבאו אחריו מיישמים את התאוריה בעזרת גישות אחרות. העיקר בלמידה הוא לחקור, לשאול שאלות, להעז להטיל ספק ולסרב. חינוך הוא יצירה בלתי פוסקת. אנחנו צריכים ליילד את השאלות מהתלמידים. אמירות פשוטות שילדים אומרים, כגון 'זה לא הוגן' או 'האם אתה מדבר אמת?', יכולות להפוך לשאלות מורכבות. החוכמה היא להוציא ילדים למסע שלהם. מורים מרגישים שהדרך הזאת מערערת את השיעור, אבל בעצם אי־מתן רשות לשאול זו החמצה. "דרך פילוסופיה לילדים אפשר ללמד את כל המקצועות. למשל, המקרא הוא מאגר איך־סופי של שאלות. בסיפורים דוגמת קין והבל, תיבת נוח או עקרת יצחק יש פתח לשאלות מפחידות. בסיפור נוח אלוהים משמיד כמעט את כל האנושות ואת בעלי החיים. אם ילדים לא מתמודדים עם השאלות הם נשארים עם האימה של הסיפור. שיעור צריך להתנהל בדיאלוג בלתי פוסק".

כיצד מתנהל דיאלוג כזה?

"הייתי תלמידו של מרטין בובר בשנה האחרונה שבה לימד. ההבחנה שלו בין דיאלוג 'אני־אתה' לבין דיאלוג 'אני־הלו' היא העיקרון המנחה. דיאלוג 'אני־הלו' הוא נצלני, רוצה הישגים, רואה בזולת כלי שימושי ולא שווה ערך. הדיאלוג שצריך להיות הוא של 'אני־אתה'. עניינו בשניים ששואלים שאלות שיש בהן הכרה בזולת, בחינה משותפת והקשבה הרדית".

איזה דיאלוג מתנהל כיום במערכת החינוך?

"דיאלוג של 'אני־הלו'. אתה, התלמיד, תעשה, תלך, תעמוד במבחן. הכול היום הישגים ובחינות. לוקחים מורים שהכשירו על רגל אחת ושולחים לכיתות שיביאו הישגים. העניין החינוכי כבר לא קיים; קיימים הדברים המצייתים לציווי הרייטינג – ציונים, תועלת,

כראיות. החינוך יוצא נפסד. יש שליפות מהמותן יום־יום. חינוך הוא תהליך אטי, והמורה צריך לעבור את התהליך בעצמו. אין סיכוי שמורה שעובר הכשרה מזוהזת יהיה מורה חושב. פעם הסמינר נקרא בית מדרש למורים. כיום המכללות דוהרות אחרי האוניברסיטאות. לא צריך אוניברסיטאות זוטא אלא אמירה חדשה המתאימה לדגם של בית המדרש הדתי. גם הכשרת המורים נמדרת כיום בסרגל ההישגים. צריך רפורמה משמעותית".

מדוע 'פילוסופיה לילדים' לא מצליחה באן?

"הפילוסופיה מפחידה. היא אנטי־הישגיות, אנטי־הפרטה. יש בה איום עצום. בטווח המידי הפילוסופיה אינה רווחית. אבל זהו תהליך שיכול לשנות הכול וגם להביא להישגים טובים יותר. אם לא ניכנס לזה נמשיך לדשדש, נלמד בעל פה את אותו חומר ונשכח אותו. ברטרנאנד ראסל כבר אמר שהחינוך המקובל בעולם הוא פרי הקשר של הממסד להשאיר את בני האדם מטומטמים. אי ואבוי לממסד אם נתחיל לחשוב. במקומות שבעים סביר שהפילוסופיה לילדים לא תתפתח כי הכלכלה הקפיטליסטית כבר ניצחה בהם. כלומר, הערכים של תחרות ורווח ניצחו ולכן לא יתחילו לבחון שם את הערכים. אני מסכים עם פרופ' שארפ שבמקומות שקשה בהם, למשל בדרום אמריקה, יש יותר סיכוי שהרעיון הזה יתפשט".

העיסוק בפילוסופיה מתאים לכל האוכלוסיות?

"כולם יכולים להתפלסף, גם אוכלוסיות קשות. יש סרט על פילוסופיה לילדים שמראים בו בתי ספר בשכונות עוני שמיישמים בהם את השיטה ומגיעים לתוצאות".

בספר שלך 'פילוסופים קטנים' אתה בותב 'העיסוק בפילוסופיה יכול לחזק את עמידותם של ילדים מפני ילדים אחרים ומפני השפעות שליליות ופיתויים בגון סמים, אלימות ופשע'.

"כשמעוררים חשיבה יש חשיבה גם על התנהגות. הגישה המקובלת מצדדת בעיצוב התנהגות – באלימות של מורים מול אלימות של תלמידים. הכול כמו קואצינג ו'צאני' בטלוויזיה. יוצרים לילדים מערכות ענישה שלא שוות כלום. המוסדות הכי סגורים והכי מענישים – החל בבתי סוהר וכלה במערכות צבאיות – אינם מחנכים ואינם יוצרים שינוי. לא מכניעים אלימות באמצעות משמעת קיצונית. עיצוב התנהגות זה לא הדרך, אבל זה הכי קל. אם היו נכנסים לפילוסופיה לילדים היה אפשר גם לטפל בבעיות של אלימות ותופעות שליליות אחרות. אבל כבר נאמר 'מוסיף דעת מוסיף מכאוב', ומה שמשתלט עלינו זה 'האח הגדול'. איך מתמודדים עם אלימות, גסות רוח, משמעת ועם דילמות של חברה דמוקרטית – אלה השאלות שצריך לברר עם ילדים ולהצמיח את התשובות מתוך חייהם. אפשר להתחיל עם זה בגן. כבר שם יש אלימות".

מה אפשר לעשות כדי לקדם את הרעיון?

"כרגע נראה שאין רצון ואין סיכוי להחדיר פילוסופיה למערכת החינוך. בתקופה שיולי תמיר הייתה שרת החינוך רציתי להקים מרכז ישראלי כמו של מתיו ליפמן בניו ג'רזי. הייתה תמיכה אבל לא הצלחתי לממש. יש תקווה מסוימת במסגרות הייחודיות, אלא שהבעיה היא שהן אינן ממלכתיות. יש לא מעט מוקדים של אי־נחת מהדרך שאנחנו הולכים בה, למשל בתי הספר הדמוקרטיים, הפתוחים, האנתרופוסופיים וגם החינוך הביתי. האמת היא שלא צריכה להיות תנועה עצומה; מספיק שמורים יתחילו לרכוש את הכלים של הפילוסופיה. אם חלק יצליח, אפילו כיתה אחת, מסדרון אחד, הוא יוכל להדביק את כל בית הספר. ברור שזה תהליך אטי, והרבה מאוד תלוי במורים. צריך הרבה רצון וכוח כי המערכת שוחקת את מי שמנסה משהו אחר".

נתקלים בקושי, פונים לטיפול

כ־4,500 עובדי הוראה כבר נעזרו בשירות של "מודעות", גוף ייחודי המציע לכל עובד הוראה חבר הסתדרות המורים סיוע טיפולי במצבי התלבטות או משבר - אישי, משפחתי או מקצועי. "הדגש", אומרת דליה פרשקובסקי, חברת צוות ההיגוי של מודעות, "הוא על הצרכים של האדם כאדם"

נאוה דקל

הלוגו של "מודעות"

תהליך העבודה ובשביל חלק אחר – מעבר לקריירה חדשה. אז יש לנו גם מענה ברמה הקבוצתית".
אורי: "בקבוצות האימון יש מפגש ייחודי בין מגוון של פונים, שנוצר ביניהם שיתוף. העבודה הסדנאית מרגימה יפה כיצב מגיב הפרויקט שלנו לצרכים שבאים מהשטח".

דיסקרטיות מובטחת

עובד הוראה שמתקשר למרכז "מודעות" מקבל מענה מיועצים מקצועיים. הם מקבלים ממנו פרטים ראשוניים ונותנים הסבר על השירות. כדי לשמור על דיסקרטיות מוחלטת, הפונה אינו מזהה בשמו אלא מקבל קוד שמייצג אותו. בהמשך הוא מופנה לרכז – פסיכולוג קליני – באזור מגוריו.

פרשקובסקי: "הרכז, שעושה את ההערכה המקצועית הראשונית, יכול להחליט שטיפול קצר מועד לא מתאים למורה מסוים והוא יפנה אותו לטיפול מסוג אחר. לעומת זאת במקרים חריגים אפשר להחליט להאריך את הטיפול. כיום, כשהשירות שלנו מופר, יש פניות יותר מורכבות מבעבר. אבל יש גם מקרים שבהם פגישה חד-פעמית עם הרכז, שהיא בעצם פגישה טיפולית, מספיקה לפונה. הדגש

**שלמה ישי, מנכ"ל הקרן
לקידום מקצועי: "השירות
הוא ייחודי בעולם; מי
ששומע עליו מתפעל"**

הוא על הצרכים של האדם כאדם, אם בעבודה ואם במסגרת המשפחתית והאישית".

חגי מבקשת להדגיש את הדיסקרטיות של הטיפול. גם ישי מרגיש שהצוות הניהולי לא מתערב בהחלטות של אנשי המקצוע. הצוות נותן את הגיבוי המנהלי והכלכלי, וכל המידע הקשור לטיפול עצמו נשאר חסוי. "אני לא יודע שם אחד של מורה שפנה", אומר ישי, "אנחנו משלמים על פי מספר הפונים. השירות", הוא מוסיף, "ייחודי בעולם; מי ששומע עליו מתפעל".

שִׁירֹנוֹבֵאוֹם מדגישה את הראשוניות: "היה צריך לבנות מודל ותכנית עבודה שלא קיימים בשום מקום. לא היה ממי ללמוד", ואת הייחודיות: "החיבור בין עובדים סוציאליים, פסיכולוגים ויועצים ארגוניים אינו מובן מאליו ומאפשר כמובן מתן מענים שונים לצרכים מגוונים".

פרשקובסקי: "קבוצת המטפלים והיועצים נבחרה בפינצטה אחרי ראיונות. המחויבות שלהם עצומה. בדיוק סיימתי שיחה עם אחד המטפלים. אמרתי לו שהוא עושה עבודה קודש. התשובה שלו מעידה על המחויבות והתפיסה: 'אני לא עושה עבודת קודש, המורה עושה עבודת קודש. אם היית יודעת עם איזה בית ספר היא מתמודדת. כשאני פוגש

כשדורית חגי מדברת על פרויקט "מודעות" שהיא מנהלת נדלקות עיניה. "מודעות" הוא גוף שנותן סיוע נפשי ותמיכה רגשית למורים ברחבי הארץ, מקריית שמונה ועד אילת, במימונה של הסתדרות המורים ובהשתתפות עצמית נמוכה ביותר. כל עובד הוראה חבר הסתדרות המורים זכאי ל־12 מפגשים עם מטפל בעל קליניקה פרטית – פסיכולוג קליני, עובד סוציאלי או יועץ ארגוני – שנבחר בקפידה על ידי הצוות המקצועי של הפרויקט.

הרעיון נולד, מספרת חגי, כאשר שימשה יו"ר סניף הסתדרות המורים בפתח תקווה ומורים ועובדי הוראה שיתפו אותה בחוויות שעברו במערכת החינוך ושעוררו בהם כעס וכאב. תוך כדי השיחות גילתה חגי שהכעס הוא רק ה"קוסמטיקה" ושלעיתים קרובות הוא ביטוי לכאבים עמוקים יותר הקשורים לחייהם האישיים. עם התובנה הזאת פנתה למזכ"ל הסתדרות המורים יוסי וסרמן, ולדבריה "אורו עיניו". הוא סיפר לה שיש לו חלום להקים גוף סיוע נפשי ורגשי למורים ושאל אם היא תהיה מוכנה ליישם את הרעיון. חגי נענתה בשמחה, ולפני ארבע שנים מימשה את החלום.

בסיועם של מנכ"ל הקרן לקידום מקצועי שלמה ישי והמשנה כנרת שִׁירֹנוֹבֵאוֹם הוקם צוות היגוי האחראי למענה המקצועי ולתפעולו השוטף של המיזם. הצוות מורכב מאנשי מקצוע בכירים: יו"ר הצוות הוא הפסיכיאטר פרופ' זאב קפלן ושותפות בו דליה פרשקובסקי, פסיכולוגית חינוכית וקלינית, בינה לוין, עובדת סוציאלית קלינית, ותולי אור, יועצת ארגונית.

השירות מוענק לעובדי הוראה שנתקלים בקשיים, גם בתחום האישי וגם בתחום המקצועי: במשברים כגון גירושין, בבעיות במשפחה ועם הילדים, בחרדות ובקשיים בבית הספר. בעצם אפשר לפנות בכל בעיה בכל תחום מתחומי החיים.

לוין: "המודל הוא של טיפול קצר מועד, המכוון למורים שממשיכים לתפקד למרות הקשיים שנתקלו בהם. המטרה היא להעצים את המורים, לתמוך בהם ולתת מענה לכל מי שזקוק לעזרה פסיכולוגית".

עד היום הסתייעו בשירות כ־4,500 פונים, "אבל לא כולם", אומרת פרשקובסקי, "היו מטופלים. יש כאלו שמסתפקים במענה הראשוני. ראינו גם שלפעמים יש צורך לשתף בטיפול את בן/בת הזוג של המורה. קיבלנו אישור משפטי וכיום אם המטפל מרגיש שחשוב לשתף בני זוג הוא יכול להציע את זה".

"ראינו", מספרת לוין, "שאנשים פונים למוקד לדבר על פרידה ופרישה. אז יצרנו סדנאות של ארבעה מפגשים, והן זוכות להצלחה רבה. זה שירות חדש יחסית. קבוצות של אימון (קואצ'ינג) והכנה לפרישה. העבודה בסדנה היא על עיבוד רגשי של תהליך השינוי והפרידה בצד כלים מעשיים להתמודדות. בשביל חלק מהמשתתפים זה סוף





וסרמן: "אני גאה"

מזכ"ל הסתדרות המורים, יוסי וסרמן: "היום, שש שנים אחרי שהשקנו את הפרויקט, אני גאה לומר שבזכות פעילות מבורכת זו אנו מצליחים 'לגעת' בכל עובד הוראה הפונה לשירות, לשנות ולשפר חיים ותפקוד של מורים רבים. מספר הפונים מעיד כי עובדי הוראה זקוקים לעזרה זו ואנו שמחים שהסתדרות המורים יכולה לתת מענה לצורכיהם של המורים, מענה שכל איגוד מקצועי מתקנא בו.

הסתדרות המורים הייתה חלוצה בכך שהשכילה לזהות צורך חיוני, שהרימה את הכפפה ובנתה מודל ייחודי, גם ברמת התפעול, גם ברמת אנשי המקצוע וגם בריבוי סוגי המענים הניתנים לעובדי ההוראה.

חשוב לציין שהשירות ניתן גם למתלבטים, למי שמחפש דרך לעשות שינוי, ולא רק בתמיכה וסיוע במצב של משבר וקושי. המורים, הגננות, המפקחים וכל חבר/ת הסתדרות המורים הפעילים במערכת מוזמנים לפנות אלינו, בכל עת, ואנו שמחים לעמוד לרשות המורים בשירות משמעותי זה".

את המורים האלה אני אומר שיש לי מול להכיר אנשים כאלה. התשובה הזאת אופיינית גם למטפלים אחרים, אנחנו שומעות את זה כל הזמן."

אורי: "במוקד עובדות יועצות חינוכיות שמרגישות שהן עושות שליחות. הן מזהות עם המורים וכבר במקום הראשוני הזה יש מסר של עזרה ותמיכה. אוזן קשבת נוספת היא מיה חבושה, מוכירת 'מודעות', המהווה חוליה מקשרת בין הצוות הניהולי לטיפולי".

פעם בשנה מתקיים כנס של כלל המטפלים בשירות. "מטרת הכנסים", אומר ישי, "היא שיתוף ומתן גאווה יחידה".

פרשקובסקי: "הכנסים מאפשרים למידה של דיסציפלינה אחת את האחרת. מציגים מקרים ומנתחים איך כל איש מקצוע יכול לטפל מהכיוון המקצועי שלו. כך נוצרים חיבורים בין אנשי המקצוע ובין דרכי טיפול שונות. המפגשים האלו מעשירים גם את המטפלים וגם את

היכולות לתת מענה לפונים".

הגמישות וההיענות לצרכים המשתנים באות לידי ביטוי גם במצבי חירום. בתקופות של מצוקה נפתח המוקד, שבימי שגרה פתוח כל יום אחר הצהריים, גם בשעות הבוקר. במלחמת לבנון השנייה ובמבצע "עופרת יצוקה" ניתן מענה טלפוני מיוחד. בתקופת החירום בשדרות, כשזיהו שיש מחסור במטפלים, הציעו עזרה ייחודית. לבתי ספר שקרה בהם אסון נתנו תמיכה קבוצתית. בעקבות המשבר הכלכלי הציעו סיוע גם למורים שבן משפחתם איבד את מקום עבודתו. היענות מיוחדת הייתה גם בעקבות ועדת

**בינה ליון, חבר צוות ההיגוי:
"המודל הוא של טיפול קצר מועד, המכוון למורים שממשיכים לתפקד למרות הקשיים שנתקלו בהם. המטרה היא להעצים את המורים, לתמוך בהם ולתת מענה לכל מי שזקוק לעזרה פסיכולוגית"**

דברת ותכנית "אופק חדש", שעוררו הרבה שאלות וחרדות. הגמישות באה לידי ביטוי גם במדיניות כלפי פונים שחוזרים. בעבר הוחלט שכל אחד יכול לקבל התערבות פרטנית וקבוצתית אחת. כיום נשקלת אפשרות שכל מורה יוכל לקבל התערבות נוספת כעבור שנתיים מסיום הטיפול הראשון.

על השאלה איך הם מודדים את הצלחת השירות משיבים אנשי "מודעות" כי בשל חובת השמירה על החיסיון של המטופלים, הם מנועים מלתת דוגמאות. עם זאת הם מספרים על המשובים שהמורים ממלאים בסיום התהליך הטיפולי, ולדבריהם הם "מעולים". פרשקובסקי: "אחד הביטויים לאמון בשירות הוא שכיום יש גם הרבה מנהלים וסגני מנהלים שפונים".

השאיפה של צוות "מודעות" היא להתפתח ולתת שירות למספר רב יותר של מורים ומורות, מתוך אמונה שהעזרה שיקבלו תסייע להם הן מבחינה אישית והן בתפקוד שלהם במערכת החינוך.

פרשקובסקי: "אני רוצה לקוות שכנלווה לשירות אנחנו עוזרים להכניס שפה חדשה לבתי הספר, שפה שיש בה היענות והסתכלות על הפן הרגשי. מובן שיש השפעה על המורה שנכנס רגוע יותר לכיתה. אבל מעבר לזה אני מאמינה שנכנסת גם שפה אחרת שמסייעת למורים להתייחס לילדים".

פניות ל"מודעות" בטלפון 158-700-700-1

הסתדרות המורים בישראל | אגף ההכשרה וההשתלמויות בית הספר המרכזי להשתלמות מורים



קורסי קיץ מרוכזים 2010 | תל-אביב

שם הקורס	היקף	שעות	תאריכים	שם המרצה
התבוננות בסרטים ובסיפורים כאמצעי למודעות עצמית	56 ש' עם ציון	09:00 - 15:00	13.07.10 - 04.07.10	שרה אוסטרוב
תרבות האידיש - צימוקים ושיקולים	56 ש' עם ציון	09:00 - 15:00	13.07.10 - 04.07.10	ד"ר מרדכי יושקובסקי
חינוך לבריאות ולתזונה נכונה	56 ש' עם ציון	09:00 - 14:00 יומיים: 09:00 - 12:15	15.07.10 - 04.07.10	יואב פז
פסיכודרמה	56 ש' עם ציון	09:00 - 15:00	22.07.10 - 13.07.10	אתי ארניאס
אנגלית	56 ש' עם ציון	09:00 - 15:00	22.07.10 - 13.07.10	שרה ג'רבי
כותבים סיפור חיים	56 ש' עם ציון	09:30 - 14:30 יומיים: 09:30 - 12:45	27.07.10 - 13.07.10	ד"ר אמנון ז'קונט
קולנוע - מסע בין כוכבים	56 ש' עם ציון	09:00 - 13:15	29.7.10 - 15.07.10	רחל אסתרין
לאכול נכון על פי הרפואה הסינית	56 ש' בלי ציון	09:00 - 15:00	27.07.10 - 18.07.10	חדוה שאלתיאל
ירושלים בראי הדורות - סיורים * הגעה לירושלים באופן עצמאי	56 ש' עם ציון	09:30 - 18:00	20.08.10 - 15.08.10	בני פרנקל
סופרויז'יון למתמחים ב"אימון אישי" (COACHING)	קורס רשות	09:00 - 15:00	15.07.10 - 06.07.10	ד"ר אסתר אשכנזי

יומי אחרון ביום - דווקא אכופה יומי ב"אופק חדש" אחר

הקורסים יתקיימו ברחוב יגאל אלון 30, תל-אביב (במבנה של מכללת ת"א)

החנייה חינם. פרטים בטלפון: 03-6-922-966

ניתן להירשם לקורסים באתר: WWW.ITU.ORG.IL



שיעור בחצר.
רבקה בנימין,
מנהלת בית
הספר: "אנחנו
מאמינים
שילדים ישנן
אינטליגנציות
מרובות ואי-
אפשר להסתפק
במבחן כדי
לבחון אותן"

צילומים: רפי קוזץ

כלל התלמידים שלהם. חוץ מזה היו פעמים שבהם האפקט היה הפוך. לרונגמה, אצל תלמיד שקיבל הצטיינות בהתנהגות החלה פתאום, מיד אחרי הטקס, נסיגה גדולה בהתנהגות.

מה עשיתם?
"צוות הערכה בחן את הדברים, יצר שאלונים, קרא חומר עיוני, ובסופו של דבר גיבש דוח עם מסקנות ואפילו המלצות. את הדוח הזה הגישו למורים, בלי ההמלצות, וביקשו מהם לתת המלצות משל עצמם. למרבה הפליאה ההמלצות היו דומות מאוד להמלצות של צוות ההערכה. יישמנו את זה כבר בשנה שלאחר מכן."

ומה הייתה התגובה?
"שוב הביעו חוסר שביעות רצון ושוב הכנסנו שינויים. אבל כמו שהטקס הוא לא 'ראה וקדש', כך גם תהליך ההערכה והמסקנות של צוות ההערכה. לא התאהבנו בהמלצות שלנו, אלא המשכנו להיות גמישים. בכלל אני מאמינה שכל מה שלא גמיש אין לו מקום במערכת כמו מערכת החינוך. דברים משתנים כאן כל הזמן, יש תחלופה של אנשים ותחלופה של תלמידים ואנחנו לומדים כל הזמן. אין דבר שאי אפשר לבדוק ולשנות. בקשר לטקס, בסופו של דבר ירדנו מהטקס הבית ספרי ומהשתתפות ההורים. הפכנו את זה לטקס שכבתי ופשוט יותר. אני נכנסתי

ככל תלמיד, אולם הציון מורכב מאיכות ביצועיו במספר רב של פרויקטים.

מדוע בעצם לא להסתפק במבחנים ושיעורי בית?
בנימין: "זה מצוין שיש מבחנים, אבל זה לא יכול להיות הכול. בכלל, ציונים זה לא הכול. מבחן בודק יכולות מסוימות, אבל יש יכולות אחרות שאי אפשר לבדוק באמצעותן. בנוסף הערכה היא חלק מהתרבות הבית ספרית שלנו. כל דבר שקורה כאן עומד להערכה."

מה זאת אומרת?
"לפני כמה שנים העמדנו להערכה פרויקט של חלוקת תעודות הערכה לתלמידים. היה לנו נוהג לקיים טקס גדול בהשתתפות ההורים וכל התלמידים. חילקנו בו תעודות לתלמידים מצטיינים בלימודים, בחברה ובהתנהגות, ואחריו אכלנו ארוחת בוקר חגיגית. זה היה עניין מאוד גדול בבית הספר. רצינו לתגמל את המצטיינים וגם להציב מודל שיש לשאוף אליו."

נשמע דווקא מוצלח. למה הערכה מהודשת?
"החלו לעלות קולות התנגדות מכל מיני כיוונים. דבר ראשון, הורים התלוננו שזה מעורר תחרותיות. אפילו באופן מאוד אישי כמו, 'למה הילד שלי לא?'. מורים, מצד שני, התלוננו שקשה לבחור, שלא נוח להם לבודד יחידים מתוך

בשטח ניסיון אישי עזרה ראשונה פרספקטיבה ספרים חדשים זיכרונות

כשנותנים לתלמיד מחוון*

הערכה חלופית הלכה למעשה: תלמידי בית הספר היסודי "אפק" בגליל המערבי עושים עבודות מחקר מקיפות, מכינים יומני קריאה, יוצרים עבודות אמנות ומארגנים טקסים וטיוולים. איך נשאר להם זמן לחיים? "מה הבעיה?", אומרת תלמידת כיתה ה', "מארגנים לו"ז". איך זה עובד באמת - מפי המנהלת, המורים, התלמידים והורים

אמתי מור

מצטמצמים משנה לשנה והשגרה מזמנת קשיים חדשים בכל יום. העיקשות והדבקות במטרה מקורם אולי בעברה כמ"פ בצבא קבע, תפקיד שבו שירתה שנים אחדות קודם שהחלה את לימודיה במכללת אורנים. היא בעלת תואר שני בחינוך, ואף התנסתה בהוראת ילדי שליחים דיפלומטים בבית הספר היהודי בבריסל, שם שהתה כארבע שנים. הודות לניסיונה המגוון גיבשה תפיסת עולם הרואה בילד מכלול, בניגוד לראייה מצומצמת שלו כתלמיד שאמור לכתוב מבחנים. "מבחינתי, לכבד את הילדים באמת זה אומר לזכור שיש להם חיים גם מחוץ לבית הספר ומגוון רחב של תכונות ויכולות". הערכה חלופית היא לדעתה ביטוי מתבקש של תפיסת עולם כזאת, שכן היא מאפשרת לילדים לבטא קשת רחבה למדי של יכולות במקום להסתפק בכישרון אחד או שניים, כגון התבטאות בכתב או זיכרון.

ברוח זו סוחפת אחריה בנימין את בית הספר. בעקבות הקשר עם קרן קרב, קם בבית הספר צוות הערכה המורכב ממורים ובעלי תפקידים ועובד בצמוד למנחה מטעם הקרן. בתחילת השנה מקבל הצוות נושאים שצוות המורים העלה, ומתוכם נבחרים נושא או שניים המועמדים להערכה מחודשת. צוות ההערכה קורא על הנושאים הנבחרים חומר עיוני רב, והם נחקרים בבית הספר באמצעות שאלונים ותצפיות. בסופו של דבר מגבש הצוות דוח עם מסקנות והמלצות, ומגיש אותו לבנימין. משם מתחיל תהליך משותף שמטרתו לשפר את פני הדברים. כך מבקשים באפק לממש עקרונות ודרכי עבודה מתחום ההערכה החלופית ולהפעיל אותם גם בקרב התלמידים וגם בקרב המורים.

בלימודים עצמם המורים בבית הספר מוצאים יותר ויותר דרכים להעריך את הישגי התלמידים. מבחנים ושיעורי בית מסורתיים אמנם שומרים על מקומם, אך לא על בלעדיותם. בסופו של דבר מקבל התלמיד ציון בתעודה

בחדרה של רבקה בנימין, 51, מנהלת בית הספר היסודי בקיבוץ אפק שבגליל המערבי יש ערמה גדולה של עבודות מחקר שכתבו תלמידי שכבות ה'ו' בבית הספר. על אף הדעה הרווחת שתלמידים בגילים האלה אינם בשלים למשימות מסוג זה, בנימין וצוות בית הספר אינם חוששים לשלוח אותם להתמודד עם איתור מקורות מידע, קריאת מאמרים וכתביה בסגנון אקדמי, שיחד עם יומני קריאה, עבודות אמנות וארגון טקסים בית ספריים מאפשרים לסרטט תמונה רחבה ועמוקה על מצבו של כל תלמיד, תמונה שבדיקת שיעורי בית ומבחנים קונבנציונליים אינה מספקת.

בית הספר "אפק" חבר ברשת ההערכה החלופית של קרן קרב, המנחילה לבתי ספר תרבות ארגונית שמבוססת על התבוננות פנימית ולמידה מהניסיון (ראו מסגרת). "מבחינתי", טוענת בנימין בלהט, "הערכה היא הזדמנות. זה הביטוי הטוב ביותר לאחריות, או כמו שקוראים לזה היום – אחריותיות". את המושג החדש מ'רגון משרד החינוך היא מבטאת בחיך. כמו הרבה אנשי שטח במערכת החינוך, היא משועשעת מהפער בין ההתקדמות המהירה והיצירתית של עולם המושגים של המערכת לבין האטיות והקיעון של המערכת עצמה.

המנהלת: לראות את הילד כמכלול

בנימין, שמאחוריה ותק של 19 שנים בתחום החינוך, מתוכנן שמונה בתפקיד מנהלת אפק, מאמינה שעקביות מאפשרת להגיע להישגים גם במציאות שבה המשאבים

* מחוון: מודד טכני או גורם כמותי המצביע על מתאם בינו לבין גורם אחר או למגמה מסוימת. (בלועזית: אינדיקטור. מתוך מילון ספיר)

בשטח ניסיון אישי

עזרה ראשונה

פרספקטיבה

ספרים חדשים זיכרונות

לכיתות וחילקתי את התעודות."

ואיך הערכה חלופית באה לידי ביטוי בהערכת תלמידים?

"היום עם האינטרנט, הירע נמצא בכל מקום. דרך עבודת מחקר אפשר לבחון את מיומנות התלמיד לחלץ ידע, למשל. בהיסטוריה הייתה לנו השנה עבודת חקר במקום מבחן, אבל בגאוגרפיה התלמידים התבקשו להכין טיול. לאסוף חומר, לתכנן, אלו דברים שלא באים לידי ביטוי במבחן, והם מגלים אינטליגנציות אחרות לגמרי."

עבודות מחקר, טיול, ילדים בבית ספר יסודי יכולים להפיק דברים כאלה ברמה גבוהה?

"בוודאי. יש שני פרמטרים שצריך להסתכל עליהם: התהליך והתוצר. כל אחד מהם כבודו במקומו מונח. הילדים בהחלט מגיעים לתוצרים מאוד ראויים, אבל לא פחות חשוב זה מה שהם לומדים בדרך."



מה למשל?

"קודם כול להתיידר עם מבנה של עבודה. יצא לי להיתקל בסטודנטים, אפילו לתואר שני, שלא יודעים איך צריכה להיראות עבודת מחקר. יש שאלות טכניות כמו איך מחלקים לפרקים או מה צריך לכלול כל פרק. כל העניין של ביבליוגרפיה, לבנות תוכן עניינים, מבוא. מעבר לכך יש את המיומנות החשובה ביותר לדעתי, שהמון מבוגרים לא שולטים בה, והיא לברור בין עיקר לתפל."

ובכל זאת, מה בקשר לתוצר הסופי? האם לא מתקבל בסופו של דבר סיכום עם תוכן עניינים?

"אנחנו עובדים המון על היכולת של הילדים להביא לידי ביטוי את הידע שצברו בשפתם ובצורה מכובדת. אנחנו מלמדים אותם לא להעתיק אלא ליצור סימביוזה ולכתוב בשפה שלהם. גם בזה, אגב, לא מעט מבוגרים נכשלים. וכן, בסופו של דבר, ילדים בכיתות ה' או ו' מגיעים להישגים מרשימים. העבודות הן לחלוטין לא סיכום עם תוכן עניינים, אלא עבודות מחקר. ודאי שאפשר לראות שהן ראשיות של תהליך, אבל הן ברמה גבוהה, אין ספק. אנחנו גאים בהן."

ומה בקשר למורים? דרושה השקעה יתרה מצדם עבור פרויקטים כאלה? אין התנגדות?

"זה תלוי במורה. באני מאמין של בית הספר זה קיים וגם אם יש מורה שמגלה התנגדות אנחנו עובדים ביחד כדי לגייס אותו. יש נימוקים. הכול חלק מהתרבות הבית ספרית שלנו. ביסוד הדברים יש רציונל ואמונה שזה אפשרי. אמונה היא המפתח. אם המנהלת והמורים מאמינים שאפשר, אז אפשר. כל מי שעובד כאן צריך להתאים את עצמו למערכת. צריכה להיות הלימה בין רוח בית הספר לבין המורה. בסופו של דבר נוצר הגישור. עבודת הצוות מאוד חשובה לנו, איי אפשר לעשות את זה לבד?"

ומה הרציונל שלכם?

"אנחנו רואים את הילדים ראייה הוליסטית ומאמינים שישנן אינטליגנציות מרובות ואיי אפשר להסתפק במבחן כדי לבחון אותן. צריך לגוון כדי לקבל תמונת מצב, וצריך להכין את התלמידים להתמודדויות מורכבות ברמה גבוהה. מכאן הם ממשיכים בלימודים בחטיבה, שם זה כבר דבר אחר לגמרי. זה הרבה יותר מהערכה, דרך אגב. יש אצלנו שיעורי יוגה, טיפול בבעלי חיים, ריקוד, כדורסל. הילדים מתבטאים בהמון דרכים, לא רק באמצעים דירקטיים, וזה מאפשר לנו לראות אותם."

בית הספר: 12 כיתות, יום לימודים ארוך

מגוון הפעילויות החוץ-לימודיות הרחב הזה אפשרי באפק הודות לתנאי פתיחה נוחים למדי. בית הספר מונה שתי כיתות בכל אחת משש שכבותיו, ובכל כיתה בין 22 ל-26 תלמידים, חלקם בני הקיבוץ ורובם בני היישובים הסמוכים, בעיקר הקריות. על המספר הזה, מרגישה בנימין, שומר הצוות בקפידה, גם בעקבות צמצום המשאבים והשינויים הרמטיתיים, מתוך תפיסה שחריגה ממנו לא תאפשר אינטראקציה אמיתית בכיתה וודאי תעמוד בדרכם של המורים להגיע לכל תלמיד ותלמיד באופן אישי ביותר האפשרי.

כמו כן בית הספר מנהיג יום לימודים ארוך – עד שלוש וחצי אחר הצהריים – מקדמת דנא, בלא קשר להנחיות משרד החינוך, והעובדה שהתלמידים והצוות סועדים בו פעמיים ביום תורמת גם היא לתחושת הקרבה ומאפשרת סביבת עבודה שבה יכולים הילדים לבטא את אישיותם בצורה המיטבית.

המורים: עיקר העבודה נעשית בכיתה

המורים הם שצריכים להוציא לפועל את תפיסת העולם הזאת. אחת מהם היא עינת וקנין, מחנכת כיתה ו'. "אני מאמינה", אומרת וקנין, "שהכול מתחיל בקשר האישי עם התלמידים. להגיע לכל ילד, אבל לא רק כסיסמה, אלא ממש. כמורה אני שואפת לדעת מה קורה עם הילד, לימודית, רגשית, חברתית, מה קורה בבית. אני רוצה לראות אותו מזוויות שונות, והערכה חלופית עוזרת לי לעשות את זה. התפקיד שלי כמחנכת הוא בסופו של דבר לקדם את הילד ולהעצים אותו. הערכה לא שגרתית מאפשרת



עינת וקנין, מחנכת כיתה ו': "הכל מתחיל בקשר האישי עם התלמידים. להגיע לכל ילד, אבל לא רק כסיסמה, אלא ממש"

לו לבוא לידי ביטוי. ילד יותר מוכשר באמנות, למשל, יכול לעשות עבודת אמנות בנושא מסוים וככה לבטא את היכולת שלו. כשאני נותנת לו ציון בתעודה, אני יודעת עליו הרבה יותר מאשר כמה הוא קיבל במבחן."

לדברי וקנין, ההשפעה של דרכי ההערכה החלופית אינה מסתכמת בעובדה שיש עוד נתונים על הילד בהענקת הציון, אלא בהרבה מעבר לכך. לדעתה, התרומה הגדולה של העבודה נובעת מהתהליך עצמו, המבוסס על שקיפות, שיתוף פעולה, דיאלוג וליווי צמוד. "אני, כמורה, מתכווננת לכל תלמיד על פי האופי והיכולת שלו. בניגוד למבחן, בהערכה חלופית אפשר לייחד את הפרויקט ולהתאים אותו לילד לפי הקשיים שלו ולפי הפוטנציאל הגלום בו."

ביצד מתמודדים עם ילדים שמגיעים לקצה גבול יכולתם או פשוט מתעייפים בדרך ולא מעוניינים להמשיך?

"אין דבר כזה שילד לא מגיש עבודה. אם ילד מתקשה או מתעקש שלא לשתף פעולה, אז רוכבים לו על הגב. אני מלווה אותו בכל שלב, צעד אחרי צעד. מצד אחד, יש ילדים מאוד טובים שמצליחים להגיע רחוק ומייצרים תוצרים ברמה יוצאת מהכלל יחסית לגילם, אבל מצד אחר, יש לא מעט תלמידים שקשה להם. זה דורש ממני יחס אחר. זה יכול להיות לשנות קצת את המחווה (הסבר בהמשך), לעשות התאמות, לתת ליווי עוד יותר צמוד, לעשות מה שצריך כדי שהילד יסיים את העבודה. ההערכה החלופית מאפשרת לילד להגיע למה שהוא רוצה. זה תלוי ברצון שלו להצליח, כי השקיפות, העובדה שנאמר לו במפורש מה מצופה ממנו והליווי של המורה מספקים תנאים מעולים לעבודה. נכון שעבודות מחקר, למשל, דורשות המון עבודה ומאמץ לא קטן, אבל בסופו של דבר רוב הילדים רוצים להצליח ורוב הילדים מצליחים, גם אם יש כאלה שצריכים קצת יותר עזרה."

איך מגיבים ההורים לעניין? אחרי הכול, משימות כאלה עלולות ליצור עומס יתר על התלמידים, שבחלקן יכול גם ליפול על ההורים.

"האני מאמין של בית הספר דוגל בעבודה בכיתה, וזה עוזר לנו מאוד למנוע מצב כזה. אנחנו נותנים משימות הביתה, כמו איתור חומר באינטרנט לצורך עבודת מחקר



חווה בר, סגנית המנהלת ומחנכת כיתה ה': "כמורה, זו חוויה אדירה... ללמוד בשיתוף הילדים ולהקנות להם את היכולות"

או מציאת חומרים לעבודות אמנות, אבל העבודה עצמה נעשית ברובה בכיתה בזמן השיעורים ובליוי המורה. להפך, יש הנחיה מפורשת לא לעבוד בבית. זו לא חוכמה לזרוק אותם למים. אנחנו רוצים לראות שהם מסוגלים להיות לומדים עצמאיים. אני אומרת לתלמידים שלי שלא אבדוק עבודה של מי שלא עבד בכיתה. הדרך הנכונה היא לעבוד אתם בשיתוף פעולה."

השיטה: מחווה ושקיפות

רכיב מרכזי בתפיסת ההערכה של בית הספר הוא השקיפות. לכל אמצעי ההערכה שהמורים משתמשים בהם יש מחווה שמסביר במפורש מהן הדרישות וכיצד מעריכים כל שלב ושלב בעבודה. התלמידים מקבלים את המחווה בתחילת התהליך ועובדים בצמוד אליו. כך נחסכת למעשה החרדה מהלא נודע, המלווה בדרך כלל את הציפייה לציון

שש עצות של צוות אפק ליישום הערכה חלופית בבית הספר

אמונה. צריך להאמין שהצוות מסוגל להביא את התלמידים לידי ביטוי. **עבודת צוות.** כולם - המורים וההנהלה, צריכים להיות מגויסים לטובת העבודה ולעבוד ביחד.

שקיפות. העבודה באמצעות מחווה ובדיאלוג פתוח עם התלמידים מאפשרת להגיע להישגים. כשהתלמיד יודע מה מצפים ממנו ואיך מעריכים אותו יורד ממנו העומס של החרדה מהלא ידוע. בנוסף ברגע שהדברים נאמרים במפורש, האחריות להצלחה עוברת לתלמיד. **גמישות.** מה שהוא ההפך מגמיש לא שייך למערכת החינוך. כל דבר יכול להיבחן מחדש ומזווית אחרת.

עבודה בכיתה. העבודה צריכה להיעשות בזמן הלימודים, בכיתה ובליוי המורה. מובן שנדרשת לכך הכנה מערכתית. צריך לפנות זמן בתוך מערכת השעות לטובת עבודה מעשית ולהיות מסוגלים לגייס כוח אדם מתוך המערכת בזמנים שיש דרישה.

בחירה. בכל הקשור להערכת מורים, יש לתת למורה בחירה מסוימת. הוא זה שצריך לכוון את תשומת הלב אל הנושאים שיש לבדוק ולהעריך בעבודתו. זה יוצר נכונות ומחויבות שלו להצלחה.

כלי מספר

7

עיכוב תלמיד בבית הספר

אליעזר יריב

הנסיבות

למדי¹ אבל כמו כל סוג של ענישה, גם בהחלתו נחוצה גישה מידתית, הוגנת וממוקדת. אביא דוגמה: לפני שנים רבות, בטירוגות, במהלך אימון במטווח, הסתדרנו בשורה וירינו למטרות. לפתע פנה אליי החייל שעמד לידי בשאלה. כשהסתובבתי לענות לו הפניתי מבלי משים גם את קנה הרובה (עניין מסוכן). מפקד המחלקה שפיקח על האימון עצר את הירי, הסביר לי את הטעות והורה לי, כעונש, לשוב ברגל מהמטווח אל המחנה. ההליכה, מרחק של שלושה קילומטרים, הייתה קשה למדי אבל הבנתי את הנסיבות ואת ההחלטה. הלך נלמד.

ככלל, שלילת חופש והגבלת תנועה הם מצבים לא נוחים שלפעמים מעוררים כעס, במיוחד כאשר תלמידים תופסים אותם כהחלטה שרירותית ולא הוגנת. כדי שהתלמיד יסכים (או לפחות ישלים) עם ההגבלה וימלא אותה, עליו להכיר בסמכותם של המורים ובקשר ההגיוני שבין מעשיו לבין תגובת הצוות. למשל, כשתלמיד מרבה לאחר, המורה עשוי לבקש ממנו להישאר בסוף היום ולהמשיך לתרגל את החומר. הסנקציה היא "תוצאה טבעית" של הקושי של התלמיד "להושיב את עצמו". אבל עיכוב אינו תרופת פלא שמטפלת ישירות בבעיה האמיתית – שליטה עצמית. העיכוב יהיה מועיל הרבה יותר אם המורה יתלווה לתלמיד. נסיבות כאלה, שאינן נוחות למורה, מבטיחות כמה דברים: ראשית, שהמורה לא ישלוף לעתים קרובות את הנשק הזה מהארסנל. שנית, השהות המשותפת מזמינה לעשות דברים בידר. שלישית, גם כשהשהות המשותפת מועילה, עדיין מדובר בחוויה לא נעימה שתגביר את הסיכוי שבפעם הבאה כשהתלמיד ירצה להפריע או להפר חוקים הוא יחשוב כמה פעמים.

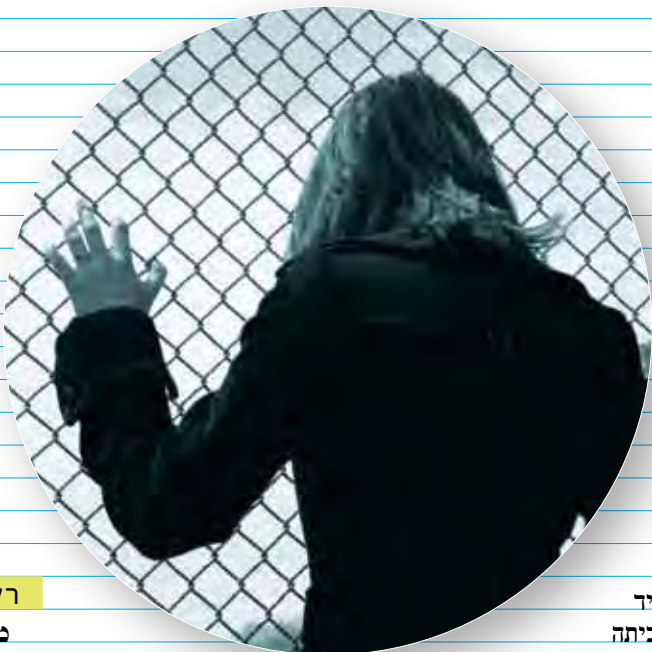
הכלי: עיכוב

כאשר המורה נוכח לדעת שהתלמיד מאחר לעתים קרובות או מתנהג באלימות רצוי (א) להזהיר אותו מראש שבפעם הבאה ייאלץ לעכב אותו. בהתרחשות הבאה המורה

שני גורמים מפקחים על התנהגות ילדים (וגם מבוגרים) – פנימיים וחיצוניים. עם הגורמים הפנימיים נמנה בין השאר את התפתחות החשיבה המוסרית והקוגניטיבית, שמסייעים לילד להבין מה נדרש ממנו ומדוע נקבעה הדרישה. אל ההבנה של הפנמת הדרישות מתלווה מנגנון רגשי של התפתחות המצפון המודעק בכל פעם שהילד מתחיל להרהר במעשה אסור. אז מתעוררים רגשות לא נעימים של בושה ואשמה, ומרתיעים מפני חציית גבולות. היינו רוצים שכל התלמידים יפנימו את הכללים בבית הספר, כשם שהיינו רוצים שכל הנהגים ימלאו בדקדקנות את חוקי הנהיגה. אבל במציאות נחוצה נוכחות של מורים ושוטרי תנועה כדי לפקח ולאכוף. הסיבה לנחיצות של גורמי אכיפה חיצוניים היא שהשליטה העצמית אינה מושלמת ולפעמים מתרחשות טעויות וסטיות. שליטה עצמית זו היכולת לרסן דחפים ולכוון התנהגות, כדי שתתאים למוסכמות החברתיות ולחוקי המוסר. זהו הוויתור על התנהגות מושכת יותר לטובת התנהגות רצויה יותר¹.

שליטה עצמית והיפוכה – האימפולסיביות נוגעות בתכנון ובביצוע של כל התנהגות אנושית. וכאשר התכנון לקוי ותלמידים מתנהגים באלימות או מפרים פעם אחר פעם את ההנחיות, נאלץ צוות בית הספר להציב גבול, למשל למנוע מהתלמיד לצאת להפסקה כדי שלא יציק ויפגע בחבריו. עיכוב הוא "גבול חיצוני" שהצוות מפעיל כדי שהתלמיד חסר השליטה העצמית לא ימשיך להפר את הכללים. משרד החינוך מציין שאפשר לרתק תלמיד בזמן ההפסקה או להשאירו בבית הספר לשעות לימוד נוספות בכיתה אחרת במקרים של אי־ציות להוראות של צוות בית הספר. כמו כן במקרים של אלימות מילולית או פיזית בבית הספר היסודי אפשר להשאיר תלמיד בזמן ההפסקה בהשגחה מבוגר².

לדעת תלמידים עיכוב (detention) הוא אמצעי יעיל



רקע תאורטי

מתן ידע: העיכוב הוא כמו לחיצה על דוושת הבלם במכונית. הוא מאותת בחריפות לתלמיד שהתנהגותו עברה את הגבול ושלצוות

(ב) מזמין את התלמיד ומורה לו להישאר בכיתה בהפסקה הבאה או להיות "צמוד" לאחר מהמורים התורנים בהפסקה. על המורה (ג) לנמק לתלמיד את ההחלטה ויתרונותיה ("במקום להציק לתלמידים שמשחקים תשב בשקט בכיתה ותראה שיש גם אפשרות לעשות דברים אחרים בהפסקה"). על המורה (ד) לשקול אם להישאר עם התלמיד. אם ההחלטה היא (ה) לעכב בסוף היום, על המורה לנמק את החלטתו ("מכיוון שכבר חמש פעמים לא הכנת שיעורי בית, הייתי רוצה שנשב ביחד ואני אעזור לך"), להבהיר (ו) כמה זמן יימשך העיכוב וכן לדאוג (ה) שהתלמיד (או הוא עצמו) יערכך את אחד ההורים על העיכוב. במהלך השהות המשותפת השניים יכולים לנצל את הזמן לשיחה או לפעילות לימודית רלוונטית (כגון הכנת שיעורי בית). יש לערוך רישום ומעקב אחר אירועים של עיכוב כדי לבחון את יעילותם. לעיכוב ולהגבלה יש כמה גרסאות, כגון הומנה של התלמיד לשעת אפס לשיחה עם המורה.

חטרונות (ואם זה לא עובד)

הגבלת חופש היא אחת הסנקציות החמורות בספר החוקים שלנו. נכון שעיכוב לשעה בסוף יום לימודים איננו דומה למעצר של ימים (או חודשים) בבית כלא, אבל גם כך הוא פוגע בזכות בסיסית ביותר של התלמיד. עיכוב הוא גם מהלך כוחני וחד־צדדי, ולתלמיד אין זכות לערער או להתמקח עליו. לפיכך גוברת הסכנה שתלמידים, במיוחד בחטיבות הביניים, יסרבו למלא את ההנחיה ויסתלקו. וכך, עונש מידתי על בעיה פשוטה יחסית (למשל איחור), עלול ליצור בעיה חמורה בהרבה (אי־ציות). לעיכוב יש מחירים לא רק עבור התלמיד אלא גם עבור המורה שנאלץ להישאר אתו.

ומה לא לעשות

לא להטיל עיכוב באופן שרירותי, כוחני ובלי הסבר מנומק.

1 Thoreson, C. E., and M. J. Mahoney, 1974. Behavioral Self Control, Holt, Reinhart & Winston.

2 משרד החינוך, חוזר מנכ"ל תש"ו, אורחות חיים במוסדות החינוך 2.1 אלימות.

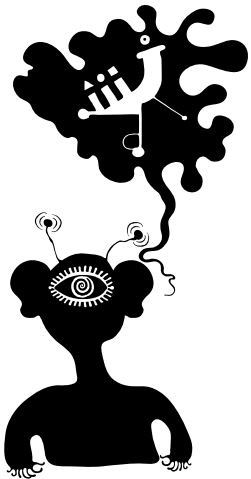
3 Infantino, J., and E. Little, 2005. "Students' perceptions of classroom behavior problems and the effectiveness of different disciplinary methods", Educational Psychology 25: 491-508.

בשטח ניסיון אישי עזרה ראשונה פרספקטיבה ספרים חדשים זיכרונות

	הקשבה
חד הכלים רבי העוצמה בקשר שבין בני אדם הוא הדרשית. דיאלוג בין מבוגר לילד מאפשר להם להכיר זה את זה, להעביר זה לזה מסרים ולהקשיב לרגשות שמביע הצד השני. דיאלוג הוא כלי זמין שעומד לרשות שני הצדדים. שימוש מושכל בו יכול לשפר את תפקודם והרגשתם של המבוגר והילד, וכאשר מדובר במורה ותלמיד – את עבודת הצוות שלהם ושל הכיתה כולה. בגלל זמינותו, נוטים לראות בדרשיח מובן מאליו וממעטים להשקיע בשיפורו. אולם הפער בין דרשיח רגיש ומודע לדרשיח אימפולסיבי, הנשלף מן המותן, אינו ניתן להערכה. למרות היותו מובן מאליו לכאורה, טעויות בעבודת הדיאלוג עלולות לגרום לנוכ ניכר לקשר בין שני הצדדים, ולהפך: שימוש מושכל בדיאלוג עשוי להיות בסיס לתקשורת אפקטיבית.	

עדנה כצנלסון

ככה זה כשיש שניים



דיאלוג מושכל ולא אימפולסיבי הוא אמצעי חינוכי חשוב. יש כלים לשפרו ולשכללו

	הרכיב הבינאישי בתפקידו של המורה נתפס בעיני התלמידים כלא פחות חשוב מהרכיב הדידקטי (גילת, 2007). בגיל ראשית בית הספר היסודי מייצג המורה את המחליף להורה; בהמשך הדרך הוא מהווה משענת לתלמיד ומקנה לו, נוסף על הידע, גם ערכים בתחומים חברתיים עקרוניים ובהקשר הבינאישי, כולל תמיכה במצבי לחץ. תלמידים מתארים את רמותו של המורה הטוב כמי שמקשיב להם. "כשהמורה האזינה למה שהיה לי בלב, ברצינות ובסבלנות, הרגשתי אחרת" (קובובי, 1977). לא מעט גורמים מקשים על הדיאלוג בין מורה לתלמיד, אבל הפעם לא אעסוק בהם אלא בכלים לגיהול דיאלוג מוצלח, שיעצים את הקשר ביניהם.	
	מתן כבוד	
	תנאי בסיסי לקיום דרשיח הוא מתן כבוד: כבוד לתלמיד, שיש לו זכויות גם כאשר הוא צעיר ויודע פחות ממורוה. מתן כבוד פירושו להקשיב, לא לפגוע ולא לכפות סמכות באמצעות הקטנה ושרירות.	

הרכיב הבינאישי בתפקידו של המורה נתפס בעיני התלמידים כלא פחות חשוב מהרכיב הדידקטי (גילת, 2007). בגיל ראשית בית הספר היסודי מייצג המורה את המחליף להורה; בהמשך הדרך הוא מהווה משענת לתלמיד ומקנה לו, נוסף על הידע, גם ערכים בתחומים חברתיים עקרוניים ובהקשר הבינאישי, כולל תמיכה במצבי לחץ. תלמידים מתארים את רמותו של המורה הטוב כמי שמקשיב להם. "כשהמורה האזינה למה שהיה לי בלב, ברצינות ובסבלנות, הרגשתי אחרת" (קובובי, 1977). לא מעט גורמים מקשים על הדיאלוג בין מורה לתלמיד, אבל הפעם לא אעסוק בהם אלא בכלים לגיהול דיאלוג מוצלח, שיעצים את הקשר ביניהם.

תנאי בסיסי לקיום דרשיח הוא מתן כבוד: כבוד לתלמיד, שיש לו זכויות גם כאשר הוא צעיר ויודע פחות ממורוה. מתן כבוד פירושו להקשיב, לא לפגוע ולא לכפות סמכות באמצעות הקטנה ושרירות.

זו דוגמה לדרשיח לא יעיל. המורה מנסה להבין מהי הסיבה שבגללה היכו את התלמיד, ואילו התלמיד מתאר את מה שמעסיק אותו: הדרך שבה היכו אותו ותגובתו להכאה.

בטרם עוברים לנושא שמעסיק את המורה יש להתייחס קודם כול לזווית הראייה של הילד.

גילוי אמפתיה אמפתיה משמעה הבנה לרגשות הילד והתחברות אליו. היא חשובה לתלמידים בכלל ולילדים במצבי מצוקה בפרט. אבל קשה לגלות אמפתיה כשהילד מאיים על תדמית המורה או מפר חוקים בסיסיים מקובלים כגון לא לשקר, לא להעתיק וכדומה. קודם שמחפשים פתרון לקשיים יש לגלות הבנה לקושי ("אני מבין שלא אמרת את האמת כי חששת מתגובה שלי או מתגובת ההורים"), ורק בהמשך לברוק כיצד עוזרים לילד לשפר את התפקוד ולא לחזור על הטעות.

אמפתיה מגדילה מאוד את הסיכוי לשיתוף פעולה של הילד, גם אם הוא נתבע להתמודד עם מטלות קשות.

	דוגמה נוספת: ילדה עונה למורה ששואלת אותה על הפרעה ב"את לא תביני". המורה, במקום לכעוס או לנתק מגע, עונה: "את צודקת, אני לא מבינה ואני צריכה שתעזרי לי". מתן אפשרות לילד להסביר את עצמו, גם במקרים מרגיזים ומכעיסים, היא ביטוי לאמפתיה (דיאלוג מורה תלמיד, 2008).	בירור משותף יקרב אותם למודעות. למה ילד לא מקשיב בשיעורים? לעתים הוא מוטרד, לעתים הדברים מעבר להבנתו, לעתים הוא סובל מהפרעת קשב, ויש עוד סיבות אפשריות רבות. כשילד אינו מסביר את התנהגותו, אין לראות בזה בהכרח אישיתוף פעולה או ביטוי של עוינות. כדאי לנסות להבין יחד אתו את הסיבות להתנהגותו.
---------------------------------------	--	--

הבנת הקושי	הימנעות
לענות על שאלות כלליות	מהכללת יתר ומהדבקת תוויות
ילדים בכלל וילדים צעירים בפרט מתקשים לענות על שאלות כלליות בנוסח "איך היה". קל להם להתמקד בנושא קונקרטי: מה היה נושא השיעור היום. אנו מכירים את הסיפור על הילד שכאשר התבקש לכתוב חיבור על הטיול שלו כתב: "יצאנו לטיול וחזרנו מלאי רשמים וחוויות".	אי־התמקדות בנושא (הבעיה), גרירת מחדלי עבר לשיחה ("נמאסת עליי ונמאס לי מכל המשפחה שלך! גולס!", מוזס והרושובסקי, 2003), ניסוח הכללות יתר (תמיד אתה כך וכך ...) והדבקת תוויות ("אתה עצלן/ שקרן") הם בעייתיים. אבל גם תוויות חיוביות ("אתה גאון") עלולות לגרום לציפיות יתר וללחץ מיותר.

ביטוי חוויות חיוביות	הימנעות מחזרות
העלאת חוויות ואירועים ומאפיינים חיוביים בשיחה היא דרך לחזק קשר וליצור תחושה מאוזנת – שימת דגש על ההיבטים שהתלמיד אוהב בלימודים, על ההיבטים המאתגרים אותו בכית הספר, ולא רק התייחסות לצדדים שאינו אוהב או אינו מצליח להתמודד עמם. יש להתייחס לנקודות הכוח של הילד, ולא רק לחולשותיו. כדאי לנסות לבטא אופטימיות, גם בשיחה על נושא כאוב וקשה.	ילדים אינם מקשיבים למסרים חזרתיים. סביר להניח שמה שלא היה אפקטיבי בעבר לא ישפיע גם בהווה. יש לנסות להימנע מחזרות על דברים שנאמרו או לפחות לנסח אותם בדרך שונה (כמקום: "שוב לא הכנת שיעורים", אפשר: "אני מבינה שהעדפת אחר צהריים פנוי" או "בוא תסביר מדוע אתה מתנגד למתן שיעורי בית").

הימנעות	לאפשר בחירה
מהסקת מסקנות לפני שיחה	
דוגמה: ילד מגיע לכיתה בלי שיעורי בית. המורה כועס ומכנה אותו עצלן. עוד לפני שמתרחשת שיחה כלשהי הוא מסיק שמדובר בהתחמקות ובעצלות. רק לאחר שהילד פורץ בבכי והמורה משוחח אתו מסתבר שסבו נפטר והוא נסער ומוטרד. נכון שלא תמיד יש למורה זמן פנוי לשיחה מעמיקה, אך יש מקום להיזהר מהסקת מסקנות גמהרת. כששני ילדים רבים אנו נוטים להאשים את ה"קשה" ו"הסכסכן" שביניהם. זה לא תמיד נכון.	ילדים אינם רוצים להרגיש שמכתיבים להם דרך פעולה. גם בחירה מתונה נותנת תחושה שלא הכול מוכתב מלמעלה. אפילו שאלות פשוטות כגון "מתי נתחיל, היום או מחר?", "באיזה מקצוץ נתחיל?", "מה הציפיות שלך?" או "איך ננסח את ההסכמה בינינו?" מעניקות לילד תחושה שיש לו השפעה.

ויתור	ליזום
על הנטייה "לדברר" ילדים	שיחה עם ילד שתקן
למבוגרים יש נטייה לדבר בשם הילד מתוך הנחה שהם יודעים מה הילד רוצה, חושב או מרגיש. כפי שמסוכן להסיק מסקנות בלי לשתף את הילד, כך גם לא נכון לייצג אותו אם יש אפשרות לתת לו לייצג את עצמו, למשל באספת הורים שהילד נוכח בה אך ההורים מדברים בשמו או בסכסוך בין ילדים שבו המורה מייצג את אחד הילדים במקום לעודד שיחה ביניהם.	מורים משוחחים בעיקר עם ילדים שנוטים לדבר ועם ילדים בעייתיים. לעומת זאת הם ממעטים לדבר עם ילדים שתקנים, בעיקר אם אינם מספקים סיבה לשיחה. חשוב ליוזם דיאלוג גם עם ילדים שאינם יוזמים אותו. לעתים הם אלה שזקוקים ביותר לתמיכתו של המורה ולהקשבתו.

הימנעות משאלות למה	לסיכום
כאשר הם חווים שאלה כהטחת אשמה ("למה אתה לא מקשיב בשיעורים?") רוב הילדים מתקשים לענות. לעתים קרובות הם אינם מודעים למניע שלהם, ורק	דיאלוג הוא פתח לכל מגע אנושי ולכל למידה מן הזולת. ההקשבה והדיבור הם הכלים המרכזיים של התהליך החינוכי ובאמצעותם מתקיים עיקר הקשר בין מורה ובין תלמיד (דהימלאך, 2009). דיאלוג בין מורה לתלמיד מתבסס על הקשבה לתלמיד, על מתן כבוד לתלמיד ועל הכרה בנפרדות ובמיוחדות שלו. הוא מתרחש תוך כדי זרימה מתמדת בין החלק הילדי שבכל מבוגר לבין החלק הבוגר והסמכותי. הוא דורש זמן, מחשבה, תכנון ואיפוק מצד המבוגר, אך לטווח ארוך התוצאות מצדיקות את המאמץ. ■

ביבליוגרפיה

גילת, י', ו' וינטר, 1998: "עמדות של תלמידים כלפי פנייה לעזרה של מחנכים ויועצים בבעיות אישיות", **עיונים בחינוך** 3(2): 203-218.

גילת, י', 2007. **להיות קרוב: עזרה ראשונה למורה בהתמודדות עם מצוקות תלמידים**, תל אביב: מופת.

דהימלאך, י', 2009. "הפרדוקס של הדיאלוג בחינוך", **מגמות** מו(3). משרד החינוך, 2008. **דיאלוג מורה ותלמיד: מתווה לשיתות אישיות בין מורים לתלמידים**, ירושלים: משרד החינוך.

כצנלסון, ע', 2005. **דיאלוג עם ילדים**, אור יהודה: דביר.

מוזס והרושובסקי, ר', ור' מוזס, 2003. "מבט פסיכואנליטי על 'חינוך': פיתוח הגורם האנושי", בתוך: יוסי הטב, **פסיכואנליזה הלכה ומעשה**, תל אביב: דיונון.

רופא, ע', 2009. "חחרים לחינוך דיאלוגי – סיכום יום עיון", **מופת** 39.

קובובי, ד', 1977. **בין מורה לתלמיד: המורה הטוב בעיני תלמידו**, תל אביב: ספרית פועלים.

בשטח ניסיון אישי עזרה ראשונה פרספקטיבה ספרים חדשים זיכרונות

"בשנה השנייה ייתכן שגם ג'וליה רוברטס הייתה נראית שחוקה"

הד החינוך
גאה להציג:

מדור
מהסרטים.
ובפרק
הראשון:
נועם
פיינהולץ
מסביר מה
ההבדל בין
סרטי מורים
לסרטי
תלמידים
ומה אפשר
ללמוד
ממישל
פייפר

יורם הרפז

נועם פיינהולץ, 30, הגיש לפני ימים אחדים את עבודת המא. שלו, העוסקת בנושא "מורות בקולנוע האמריקני". גם מאחורי סרטי קיטש על מורות גיבורות, הוא אומר, "מסתתרות תובנות חינוכיות מרתקות". פיינהולץ צופה בקולנוע מזווית חינוכית. "העיסוק בקולנוע מהזווית הזאת", הוא אומר, "היא תוצר של שלושה מסלולי החיים שלי שהתחברו: הדרכה בתנועת נוער, שחיברה אותי לחינוך, במיוחד הלא פורמלי; שירות צבאי בגלי צה"ל, שם למדתי כיצד למקד מסרים; אהבת קולנוע, ששודרגה לעיסוק מקצועי בלימודים אקדמיים בחוגים לקולנוע ותקשורת באוניברסיטאות תל אביב וירושלים".

בשנים האחרונות הוא גם משתתף בתכנית "לאדוני באהבה: להיות מורה מהסרטים", שיצרו "צוות אופקים" בהנהלת רוני שרמן ועמותת המורים של הסתדרות המורים בהנהלת ג'ינה מרום. במסגרת התכנית המצליחה מורים צופים בקטעי סרטים, מקשיבים לניתוח של פיינהולץ ועמיתיו ושואלים "מה אני יכול לקחת מהקטעים הקולנועיים האלה מחר לכיתה".

הקולנוע אוהב את בית הספר.

פיינהולץ: אוהב לעשות עליו סרטים; לא בדיוק אוהב אותו. אכן, במהלך יותר ממאה שנות קולנוע

המדור "מורים מהסרטים", הנחנך בגיליון זה, יטפל בקשר שבין קולנוע וחינוך מזווית לא מקובלת: ההוראה בכיתה. המדור ינסה לחלץ מסרטים שעוסקים בחינוך רעיונות שיכולים לסייע למורים לשכלל את הוראתם



נועם פיינהולץ. "לא יזיק בכלל אם המורים שלנו יסתובבו עם תחושה מוצדקת שהם מורים מהסרטים"

נוצרו אינספור סרטים שעוסקים בבתי ספר, במורים ובתלמידים. תציע מיון ראשוני שלהם. אפשר לחלק אותם לשתי קבוצות עיקריות: סרטי תלמידים וסרטי מורים. בסרטים מהסוג הראשון הגיבורים הם תלמידים, בדרך כלל בגיל ההתבגרות. בסרטים מהסוג השני הגיבורים הם מורים, בדרך כלל

של התלמידים. הסרטים האלה פחות מעניינים למורים, אך הם מראים כיצד החברה תופסת את בית הספר וההוראה (וזה לא תמיד נעים, במיוחד לא בסרטים ישראליים).

בסוג זה של סרטים, שרובם מטופשים, כדאי לציין כמה טובים: "אפס בהתנהגות" של ז'אן ויגו (1933), "400 המלקות" של פרנסואה טריפו (1959), "והיה אם" של לינרסי אנדרסון (1968). סרטים אלה מציגים התבגרות מורכבת יותר של בני נוער נוכח הממסד החינוכי.

בסרטים מהסוג השני, סרטי מורים – למשל "ללכת שבי אחרי", "לאדוני באהבה", "רוקדים", "לנגן מהלב", "המאמן קרט", "כשהנערים שרים", "סיכון מחושב" ואחרים – מסופר לרוב על מורה המתמודד עם כיתה ובית ספר עוינים, אך מצליח להגיע אל התלמידים ולשנות אותם.

בסרטים זה עובד.

זה נכון, אבל חשוב לזכור שהסרטים עוסקים במורים בשנתם הראשונה. לא ברור כיצד המורים האלה היו נראים לאחר חמש שנים או יותר. ייתכן שגם ג'וליה רוברטס הייתה נראית שחוקה. ונכון שהחיים

בכיתה ממשית מורכבים בהרבה ואין בה הצלחות קלות כמו בסרטים, אך אפשר – זה הרי הרעיון – ללמוד משהו ממה שהמורים עושים בכיתות שעל המסך ולהוריד אותו לרצפת הכיתה הממשית.

סרטי החינוך רוצים להנח לא רק את התלמידים בסרטים, אלא גם את התלמידים במציאות, למעשה את החברה כולה.

נכון. סרטי החינוך פונים לכולנו ומלמדים אותנו מה נכון ולא נכון לחשוב ולעשות. סרטי החינוך הם הדרך היעילה ביותר של הוליווד להנח אותנו הצופים. קח לדוגמה את סרטי המורות: הם מחנכים את הנשים לקדש את ערכי המשפחה והאמהות כדי להיחשב לנשים ראויים. המורות

בסרטים אלה כלואות בבית הספר וחולמות על גבר שיחלץ אותן ויאפשר להן להקים משפחה. אך מבחינת המורה, חיבור בין קריירה בהוראה ובין חיי משפחה הוא בלתי אפשרי. על המורה בסרטים לבחור – הוראה או אהבה. זה היה המצב

בקולנוע כבר בשנות הארבעים והחמישים, אבל נדמה שבקולנוע בן ימינו חל שינוי כלשהו. מסופר על נשים מושכות (מישל פייפר, מריל סטריפ, הילרי סוונק) שהיו נשואות, התגרשו והגיעו לכיתה כמעין פרק ב, כתחליף למשפחה הביולוגית. ובכל זאת, למרות הבחירה בקריירה, גם כאן המסר הוא: איאפשר לאהוב וללמד בעת ובעונה אחת. מורים גברים יכולים.

כן, לאסקלנטה מ"לסניור באהבה" יש משפחה, מארק טאקרי מ"לאדוני באהבה 2" היה נשוי באושר. למורים גברים בקולנוע, אולי גם בחיים, קל יותר.

מדוע הקולנוע נמשך למצב הבית ספרי?

בית הספר הוא ביסודו זירה דרמטית. בין מורים לתלמידים, בין תלמידים (וגם מורים) לבית הספר, בין תלמידים לבין עצמם יש עימות מתמיד. תוסף לכך את המתח המיני הסמוי והגלוי, המותר והאסור, בין מורים לתלמידים – ברוב הסרטים התלמידים הם בגיל ההתבגרות ובעלי מיניות מתפרצת – ותקבל חומרים טובים.

ב"סיכון מחושב" יש מתח מיני בין אמיליו למוקה, ב"רמוז לסקנדל" מתנהל רומן בין המורה לתלמיד. וייתכן שיש עוד סיבה לפריחת ה'ז'אנר: נטייה של במאים ותסריטאים לסגור חשבון עם חוויות בית הספר השלילית שהייתה להם.

במאי הסרט "ללכת שבי אחרי" פיטר וויר אמר שעשה את הסרט משום שלמד בבית ספר דומה לזה שבסרט ושנא כל רגע. גם הסרט "פרחים אדומים קטנים", המספר על גן ילדים קומוניסטי בסין, הוא סגירת

חשבון. אולי אתה זוכר את הסצנה שבה הגיבור, ילד מדרן ומקסים בן ארבע, נאלץ להשתין על עצמו מול כל הגן בעור הילדים מצביעים עליו וצוחקים. זה נראה כמו זיכרון רע שהפך לסרט.

הסרטים חיים בעולם בדיוני הכפוף לחוקי הדרמה. המורים חיים בעולם ממשי הכפוף לאילוצי המציאות. מה, אם בכלל, יכולים המורים ללמוד מסרטים?

בעיניי אין כל ספק שמורים יכולים ללמוד הרבה מסרטים למרות הפער בין העולמות. נכון שרוב הסרטים הם "הוליוודיים" – שבלוניים, קיטשיים, מופרכים – אך מורים יכולים ללמוד מהם לא מעט – שיטות הוראה, דפוסי התמודדות, דרכים ליצירת קשר – ולקחת אותם לכיתה. למשל, מורים יכולים ללמוד מהדברים שהמורה יוג'ין מהסרט "תעביר את זה הלאה" אומר בשיעור הראשון בתחילת השנה: הוא מזמין את התלמידים לעשות מעשה שישנה משהו בעולם ויעשה אותו טוב יותר.

תחשוב על זה: תסריטאי, במאי ושחקנים מוכשרים לעילא מלשטים מסר ומעצבים סצנה מדויקת של שיעור; מורים לא יכולים ללמוד מזה משהו?

למדנו להבחין בין סרט למציאות ואנחנו לא ממהרים להעביר לקחים משם לכאן.

טוב שאנשים למדו לעשות הבחנה כזאת, אך טוב גם ללמוד לגלות את הדמיון בין כיתה בדיונית לכיתה ממשית. ואגב, לא מעט סרטי מורים אינם בדיוניים לגמרי ומבוססים על סיפורים אמיתיים. "סיכון מחושב", "לסניור באהבה", "המאמן קרטר", "לנגן מהלב", "סיפורו של רון

קלארק", "יומני החופש", "פעלים למתחילים", "בין הקירות" – הם כולם סרטים כאלה, ולבטח אפשר ללמוד מהם משהו.

קח למשל מ"סיכון מחושב" את הרעיון לעשות תחרות של השוואת שירים בין בוב דילן לרילן תומס; קח מ"יומני החופש" את הרעיון של כתיבת יומנים כדרך להציג את סיפור חייהם של התלמידים בכיתה; קח מ"המאמן קרטר" את רעיון החווה האישי שהוא חותם עם תלמידיו; קח מ"סיפורו של רון קלארק" את הכלים המתודיים ליצירת אווירת משפחה בכיתה באמצעות תליית "חוקי המשפחה" על קירות הכיתה; מ"לסניור באהבה" אתה יכול לקחת את הרעיון הפשוט של הוראת שברים באמצעות חלוקת תפוח; ומכל דמויות המורים האלה – שכולן מבוססות על מורים במציאות – קח את הנשמה, את המסירות, את האמונה בתלמידים.

כל מורה מישל פייפר; כל מורה רובין וויליאמס.

לא כל מורה היא בוגרת מרינס למודת קראטה ויפהפייה כמו מישל פייפר ולא לכל מורה יש תעווה (חסרת אחריות) וכריזמה כמו לרובין וויליאמס, אבל אתה יודע מה? לא יזיק בכלל אם המורים שלנו יסתובבו עם תחושה מוצדקת שהם מורים מהסרטים. רבים מהם משקיעים בהוראה את כל נשמתם ורבים משנים, אולי מצילים, את חייהם של תלמידים. הם באמת מורים מהסרטים. נדמה לי שמורים יוצאים טוב בסרטים אמריקניים, לא רע בסרטים אירופיים ורע בסרטים ישראליים. לא חקרתי את כל סרטי המורים בכל המקומות, אך אני מהמר שהמתכון הוא כזה: המורים בקולנוע



מתוך הסרט "בין הקירות"

"נכון שרוב הסרטים הם 'הוליוודיים', שבלוניים, קיטשיים, מופרכים, אך מורים יכולים ללמוד מהם לא מעט - שיטות הוראה, דפוסי התמודדות, דרכים ליצירת קשר - ולקחת אותם לכיתה"

ילדה מחוננת. מדוע המורים נראים כך בקולנוע שלנו?

זה תלוי כנראה בחוויות בית הספר של היוצרים, אבל יותר מכול בבחירה קולנועית להיצמד לז'אנר של סרטי תלמידים. בארץ עדיין לא נעשו סרטי מורים שהמורה בהם עומד במרכז. כאשר התלמידים הם הגיבורים מתבקש – אלה חוקי ה'ז'אנר – להציג את המורים באור שלילי. הסוגה הזאת השפיעה עד כדי כך שאני חושש שדמות חיובית של מורה פשוט לא תתקבל.

כיצד מוצג המנהל בסרטים? כאשר ה'ז'אנר הוא סרט מורים, והמורה מחולל נס חינוכי בתוך שדה המתחים האתניים והמיניים של הכיתה (בדרך כלל יש פער אתני בין המורה לתלמידים – מורה לבן בכיתה שחורים), המנהל – לצורך העצמת

האמריקני הם גיבורי על, מעין קאוברויים המשליטים חוק בעיירה מופרעת; המורים בקולנוע האירופי מתמודדים עם בעיות מורכבות (לעתים גם הם מצליחים מעל ומעבר, למשל ב"כשהנערים שרים", ולעתים הם מפלצות, למשל ב"החומה" של פינק פלויד); המורים בקולנוע הישראלי הם פשוט אידיוטים. יש גם אצלנו כמה יוצאים מן הכלל המעידים על הכלל, למשל המורה ב"הכוכבים של שלומי". כך שבנוסף על המציאות החובטת במורים, גם הקולנוע תורם את חלקו ומשפיע על המציאות. ואם לא מספיק לך, אתה יכול לחפש ביוטיוב את הכותרות "תלמיד מוריד למורה את המכנסים" או "אפשר להוציא פרי?" ולהתרשם כיצד מורים נתפסים בעיני תלמידים במדיום הזה. ליטל מעתוק מ"ארץ נהדרת" נראית ליד התלמידים בסרטונים האלה כמו

ההישג של המורה – מוצג כשמרן צר אופקים המונע על ידי דעות קדומות. ב"סיכון מחושב", למשל, המנהל פשוט גורם למותו של התלמיד אמיליו. סרטי מנהלים נדירים יותר מסרטי מורים, אך אפשר להמליץ על שניים לפחות: "אדוני המנהל" עם ג'יימס בלושי ו"סמוך עליי" (Lean on Me) עם מורגן פרימן. בשני הסרטים המנהלים הם לוחמים קשוחים, כמעט אנשי משטרה, שמכניסים סדר לבתי ספר פרוצים.

בדרך כלל סרטי בית הספר נוסחתיים, צפויים ומשעממים למדי. בעיניי גם סרטים נוסחתיים יכולים להיות כייפים. הם לא סרטים גדולים אבל אך הם נוגעים. עמוק בפנים הרי כולנו אוהבי קיטש. אתה לא יכול, למשל, לראות "יומני החופש", נוסחתי ככל שהוא, בלי להזיל דמעה.

איך מורים מגיבים על ההרצאות הקולנועיות שלך?

התגובות נהדרות. אנחנו מנסים לנשוף במפרשי ההוראה הרפויים של המורים ולהפיק בעזרתם רעיונות חינוכיים מהמסך – שימוש בקול ובתנועה, כישורי משחק, יכולות רטוריות, יצירת קשר עם התלמידים ועוד. כאשר אתה צופה "בעצמך" על המסך, אתה יכול ללמוד באופן יעיל ביותר כיצד לשפר את מיומנויות ההוראה שלך. הלקה העיקרי שאנחנו מנסים להעביר הוא בחירה. תמיד, גם במקרים הקיצוניים ביותר בכיתה, יש למורים אפשרות לבחור בין דרכי פעולה. אני ממליץ למורים לחשוב על עצמם כעל גיבורי סרטים, לשלוף מצלמה דמיונית ולנסות לבחור לעצמם את התסריט הטוב ביותר – התסריט שיוביל ל"הפי אנד". ■



הלוח. סרט אירני אחר ומקסים. מורים עוברים מכפר לכפר עם לוח על גבם, כדי לחפש תלמידים.



קראטה קיד. כאילו לא קשור לרשימה אבל קשור מאוד. המורה הפרטי לקראטה עונה יותר מכול להגדרה של "מורה לחיים".

כשהנערים שרים. סרט צרפתי נוגע ללב על מורה המאלף כיתה באמצעות מוזיקה. הכינו ממחטות.

מורה לחיים: סיפורו של רון קלארק. סיפור אמיתי על מורה שפיתח שיטת לימודים ייחודית וכבש את לב תלמידיו.

רוק בבית הספר. סרט מטופש אבל מקסים על מוזיקאי מובטל שמתגנב לבית הספר כמורה מחליף והופך את הכיתה ללהקת רוק. כיף של סרט.

יומני החופש. הסרט מבוסס על סיפור אמיתי על מורה ששינתה את החינוך בבתי ספר בלוס אנג'לס באמצעות הפיכת חיי התלמידים לחלק מהותי של תכנית הלימודים.

פרחים אדומים קטנים. סרט על גן ילדים בסין הקומוניסטי, המציג מאבק של ילד מקסים בגננת ה"מפלצתית" שלו.



בין הקירות. על מורה וכיתה של ילדי מהגרים. אולי הסרט המציאותי והמורכב מכולם.

ללכת שבי אחרי (עם רובין וויליאמס). אולי הסרט הכי מוצלח על "מורים מסוג אחר". אך יש לזכור שהמורה גרם לטרגדיה. אל תנסו את זה בכיתה.

עשרה סרטי חינוך חובה בסולם נועם פיינהולץ



בשטח ניסיון אישי עזרה ראשונה פרספקטיבה ספרים חדשים זיכרונות

נופל בין הזמנים

ז'אן־ז'אק רוסו, **אמיל, או על החינוך**, מצרפתית: ארזה טיר־אפלרויט, דביר, מאגנס, משרד החינוך, 2009

הגורמים שעשו יד אחת כדי להוציא בעברית את ספרו של רוסו – ההוצאות, המתרגמת שהיטיבה לתרגם, והעורך ד"ר עמוס הופמן, שהקדים מבוא יסודי וליווה בהערות מאירות עיניים – ראויים לברכה. ספרו של רוסו ראוי ליחס הטוב הזה. הספר הוא ציון דרך בתולדות מחשבת החינוך, והוא מקורי ונועז מעין כמותו (גם ברמה האישית. רוסו נדרף בגינו על ידי השלטונות עד סוף ימיו). לטעון באמצע המאה השמונה עשרה (הספר ראה אור ב־1762) שהחינוך צריך להתאים עצמו להתפתחות הטבעית של הילד זה להקדים את הזמן בשתי מאות כמעט. אך כשם שהספר הקדים את זמנו, הוא גם איחר את זמנו. רוב התובנות של רוסו על ההתפתחות "הטבעית" של ילדים וההנחיות המעשיות שהוא גוזר מהן מופרכות למדי. לספר יש חשיבות היסטורית רבה וחשיבות אקטואלית מועטה. והוא גם מתיש למדי – 800 עמודים של הגות חופשית על המצב האנושי והחינוכי זה קצת יותר מדי לזמנו עתיר הגירויים וקצר הנשימה. הספר נופל קצת בין הזמנים. וגם הטענה המרכזית של הספר בעייתית, אם לא מקוממת: "נהג דרך הפוכה עם תלמידך; הנח לו שיאמין תמיד כי הוא האדון, בעוד שהאדון יהא תמיד אתה. אין שעבוד מושלם כשעבוד המעמיד פני חירות; באופן זה נלכד הרצון עצמו [...]". אין ספק שעליו [הילד] לעשות כרצונו בלבד, אך אל לו לרצות אלא את מה שברצונך שיעשה. אל לו לעשות צעד אחד שלא חזית מראש; אל לו לפתוח את פיו בלי שתדע מה הוא עומד לומר" (237). על הילד לחוות את פעולותיו כנובעות מרצונו החופשי, אך למעשה רצונו "נלכד" בידי המחנך, שמביים מציאות שבה רצון זה צפוי. אך למרות המניפולציה הזאת, עצם הרגש על פעילות הנובעת מרצונו של התלמיד הוא חידוש המהווה אתגר גם לחינוך של ימינו.

ולא אמרנו כלום על רוסו – הראשון שהעמיד את הילד במרכז – ששלח את חמשת ילדיו לבתי יתומים (כמעט גזר דין מוות בתקופה ההיא). ב"ידויים" שלו – עוד ספר מקורי ונועז ודי מאוס – הוא מבקש את הבנת הקורא למעשה הזה שחזר על עצמו חמש פעמים. הפער הזה שבין פילוסופים כבני אדם רעים לפילוסופיות הטובות שלהם הוא בעיה בלתי פתורה.



חמים ואלים

עמנואל אטקס ודוד אסף (עורכים), **החדר: מחקרים, תעודות, פרקי ספרות וזיכרונות**, אוניברסיטת תל אביב ובית שלום עליכם, 2010

כרך שמן (כ־600 עמודים) ועשיר מנסה להקיף את המוסר החינוכי היהודי ביותר – החדר. בין גיל שלוש לשש נלקחו ילדים לחדר ללמוד לקרוא בסידור ובחומש ובשלב מתקדם (שהיה כרוך בהחלפת חדר) – בגמרא. לאחר שנות החדר, בגיל 13, יצאו רוב הילדים לעבודה, ומיעוט מצטיינים המשיך לבית המדרש ולישיבה ("תורתם אומנותם").

החדר עצמו, כתופעה תרבותית־חינוכית, "נקרא" בצורות שונות, בעיקר משתי נקודות מבט – ביקורתית ונוסטלגית. אבנר הולצמן מכנה אותן "בין הוקעה להתרפקות", וסוקר במאמרו את דמותו של החדר בספרות העברית. דוד אסף מראה כיצד שיר אחד "שנגינתו מתוקה מדבש" – שירו של מרק ורשבסקי על "חדר קטן, צר וחמים" – הפך את החדר "ממציאות קונקרטית לסמל מועצם של הוויה יקרה ההולכת ונכחדת". שאול שטמפפר חושף את "פעולתו האמיתית של החדר" ככלי לשימור הריבוד החברתי של הקהילות היהודיות באמצעות מיון התלמידים וביסוס סמכותו של הממסד הרבני.

אחרי שמסלקים את הנוסטלגיה – גם את זו העכשווית של הפוסט־ציונים – החדר היה ברוב המקרים מוסד גורא ש"מלמדים" בורים ומרי נפש לימדו בו והתעללו בילדים. יש לקוות שהספר החשוב הזה ישמש מצבה לחינוך יהודי שמת מוות סופי.

אנשים בעלי טמפרמנט רדיקלי עשויים לטעון שהחדר לא מת, אלא שכפל עצמו באי־ספור כיתות בבתי הספר. וכי מה עושים שם בכיתות? מורים מתעללים בילדים ומשעתקים את המבנה החברתי. יש כמובן איזה דמיון מבני בין הכיתה לחדר, אך מבחינת מצבם של התלמידים ההבדל, ברוך השם, עצום.

הנרטיב של הנרטיב

רבקה תובל־משיח וגבריאלה ספקטור־מרזל (עורכות), **מחקר נרטיבי: תאוריה, יצירה ופרשנות**, מכון מופ"ת ומאגנס, 2010

הארם על פי הנרטיב של הנרטיב הוא "הומינרטיבוס" – יצור המבין ומכוון את עולמו באמצעות נרטיב. המחקר הנרטיבי – שהספר הזה הוא הראשון בעברית שמוקדש לו – חושף את הנרטיבים המכוננים את התופעות ואף מכוון אותן. אין אפוא מושג הממצה את רוח הפוסט־מודרניזם טוב יותר ממושג הנרטיב.

הנרטיב תפס בגלל האפשרויות שהוא יוצר. הנרטיב מאפשר: מובן והבנה של תופעות; השמעת קול לאנשים מושתקים ולקבוצות מושתקות; יצירת זהות; השתנות; קשר בין מספר למאוזן; הגדרת תרבות וקהילה. רוב הכותבים

בספר הן נשים – קול מושתק שמושג הנרטיב אפשר לו ביטוי.

שני המאמרים הפותחים את האסופה המעניינת והחשובה הזאת נותנים את התמצית: ספקטור־מרזל מסבירה מדוע המחקר הנרטיבי אינו שלוחה של המחקר האיכותני אלא פרדיגמה בפני עצמה – יש לו אונטולוגיה (המציאות האנושית היא מציאות סיפורית), אפיסטמולוגיה (בני אדם מבינים ויוצרים את המציאות באמצעות סיפורים) ומתודולוגיה (החוקרת סיפורים). שיינברג־טז ובראון מסבירים מהי המוטיבציה של המחקר הנרטיבי: "אם כל הכרה אנושית כפופה מראש לתבנית עלילתית, המוטיבציה העיקרית המרכזית היא להעיר את העלילה הסמויה המפעמת בטקסט ולהעבירה מן המובלע אל המודע. כלומר, לאתר ולחשוף את היסודות הפיקטיביים, את המרכיבים הדמיוניים שעליהם נסמך הטקסט, כל טקסט, ועל ידי כך לפרק, להגחיק או להשבית את היומרה האובייקטיבית" שלו" (91).

המושג נרטיב עושה קריירה יפה גם בשיח החינוכי. הוא מגיע אליו מכמה אגפים: בתחום מטרות החינוך – הטענה שהחינוך איבר את הנרטיב שלו ועליו לשקמו; בתחום מטרת החינוך – מטרת החינוך (על פי הגישה הביקורתית) היא ללמד תלמידים לחשוף נרטיבים ואת האינטרסים ש"מספרים" אותם; בתחום העצמת מורים – סיפורי הוראה ככלי לארגון והשתתפות בידע של מורים; בתחום שיטות הוראה – ההוראה כסיפור לצורך ארגון הידע ויצירת עניין בו; בתחום הלמידה – למידה כיצירת סיפורי ידע באמצעות פרשנות וחקר; בתחום היחס הכולל הביקורתי לחינוך – החינוך כמוסד חברתי שמטרתו לשעתק את הסדר החברתי.

מחוץ לכיתות

אלפיים: על חינוך - גיליון מיוחד, עורך יוסי דהאן, עם עובד 2009

כתב העת היוקרתי חרג מהרגלו והקדיש גיליון לנושא לא יוקרתי – חינוך. העורך הזמין חברים – רובם סוציולוגים בעלי עמדה חברתית ביקורתית – והם עשו גיליון. הגיליון יצא במימון תנועת "הכל חינוך" (שהגיליון אינו משקף את רוחה), וייתכן שנפל בחלקו הכבוד המפוקפק להיות הגיליון האחרון של כתב העת "אלפיים".

"אחד הכישלונות המרכזיים של מערכת החינוך", כותב העורך בהקדמה, "[...] הוא אי־השוויון העמוק המאפיין אותה". המאפיין הזה הוא העניין העיקרי של הגיליון, והעניין הזה מעורר תמיהה עקרונית: אי־שוויון מאפיין את החברה בכללה, אז מדוע חינוך הוא כמעט התחום היחיד שממנו דורשים שוויון? מדוע מצפים מהחינוך להיות שוויוני בחברה לא שוויונית? האם ייתכן שמוקדי הכוח האמיתיים – הממשלה, התאגידים, התקשורת – מסיטים ומסיתים לכיוון החינוך? החינוך הוא מוסד חלש; הוא לא יכול לעשות הרבה לטובת שוויון חברתי. אבל החינוך הוא מוקד הפנטזיות שלנו על חברה אחרת, שוויונית וצודקת,

או אנחנו מכוונים אליו את תסכולינו.

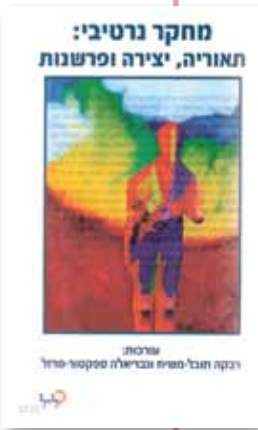
רוב הסוציולוגים מכירים את החינוך "מבחוץ", כמוסד חברתי שמשקף ומשעתק את המבנה המעמדי של החברה. מאז שהיו תלמידים הם לא ביקרו בבית הספר וספק אם חשבו פעם ברצינות על מה שמתרחש בו. סבירסקי, למשל: "בעייתה העיקרית של מערכת החינוך הישראלית, אם כן, היא האי־שוויון [...]". אין מדובר במערכת קלוקלת בכללותה: זוהי מערכת היודעת היטב כיצד להקנות חינוך והשכלה ראויים לשמם, אלא שהיא עושה זאת רק בחלק מבתי הספר ועבור מיעוט מקרב התלמידים" (24). אם סבירסקי היה חושב ברצינות על חינוך (ולא רק על מה שהוא משקף ומשעתק) ייתכן שהיה שמח על כך שבית הספר מקנה "חינוך והשכלה ראויים לשמם" רק "למיעוט בקרב התלמידים". מערכת החינוך אינה מקנה חינוך והשכלה ראויים לשמם. המעמדות החלשים/מוחלשים (וגם החזקים/מחוזקים) ראויים לחינוך ולהשכלה אחרים מאלה שמערכת החינוך מספקת להם. רוב בני ובנות המעמדות החזקים ישתקמו מהמסרים שהחינוך וההשכלה ה"ראויים לשמם" מעבירים להם; בני ובנות המעמדות החלשים ברובם לא ישתקמו (החינוך מחדיר בהם סוס טרויאני. ראו השיחה עם גדי יאיר על בורדייה).

ניסים מורחי תוהה "מה סוד עליונותה של הפסיכולוגיה ודחיקתה של הסוציולוגיה משרדה החינוך" (44). כלומר, מדוע הקטגוריות המנחות את החשיבה החינוכית הן אינדיווידואליות ולא חברתיות־מעמדיות־אתניות. נוסף על התשובות הסוציולוגיות המקובלות לשאלה זו הוא טוען שהקטגוריות הכלליות והמוכנות מראש של הסוציולוגיה הרחיקו אותה מהשדה. הוא מקרב את הסוציולוגיה לשדה באמצעות הצגת הפסיכולוגיה כאתנופסיכולוגיה – "מדע" שהקטגוריות האינדיווידואליות כביכול שלו מושפעות מסטריאוטיפים אתניים.

למרות הניסיון לקרב בין התחומים – סוציולוגיה וחינוך – הפער היסודי ביניהם נשאר על כנו, כי החינוך – כעשייה בכיתות – מציע למורים שיטות הוראה שמטרתן "לייצר" למידה. הפסיכולוגיה, מבחינה זו, רלוונטית מאוד. למשל, פרנקשטיין, האתנופסיכולוג המובהק (מזרחי מצטט שוב את הקטע ההוא על האדם הלונטיני), הציע למורים שיטות הוראה (והן יעילות למדי). הסוציולוגיה אינה יכולה להציע למורים שיטות הוראה, ונגזר עליה להביט מבחוץ על הנעשה בכיתות.

ויש עוד מאמרים מעניינים בגיליון העשיר הזה.

יורם הרפז



בשטח ניסיון אישי עזרה ראשונה פרספקטיבה ספרים חדשים זיכרונות

אָמרו "לא" לזקן

אליעזר שמואלי / כן אדוני השר

אף שזלמן ארן לא היה ממקורביו של דוד בן-גוריון (ארן היה איש העלייה השלישית ובן-גוריון היה איש העלייה השנייה), הוא קיבל את מרותו. כל אימת שנקרא אליו נהג כחסיד העולה אל הרבי. ובכל זאת, פעמים אחדות העז ארן לקרוא תיגר על עמדותיו של בן-גוריון ולומר "לא" לזקן. על שתי פעמים כאלה אספר מיד. הפעם השלישית של "לא לזקן" שעליה אספר לא באה מפיו של ארן; הוא רק ארגן אירוע שהצטער עליו.

לא לקדטים

בראשית הגה בן-גוריון רעיון לפתח את הנגב ולהורים אליו בני נוער רבים כדי שיוכלו לבנות ולהיבנות. אל רעיון זה הוא ביקש לרתום גם את הרעיון של הקמת בית ספר פנימייתי לילדי העולים החדשים מארצות המזרח. בתחילת שנות השישים הציע פרופ' משה סמילנסקי, יו"ר מכון סאלד ויועץ שר החינוך, למיין מקרב בוגרי בתי הספר היסודיים בפריפריה העירונית והכפרית תלמידים מוכשרים במיוחד (המושג "מחוננים" טרם הוכנס לשימוש) ולהציע להם ללמוד בבית ספר פנימייתי בירושלים. ארן שמח על הרעיון וסמך עליו את שתי ידיו. הממונה על קרנות המחקר במשרד ראש הממשלה צדיק שי הציע לגייס לשם כך שני בעלי הון יהודים מאמריקה – לואי בויאר ומקס פקטור. לבקשת משרד ראש הממשלה ובשליחות שר החינוך יצאתי לגיון יורק להתרים את השניים.

שני הנרבנים הסכימו לתרום מיליון דולר – חצי מיליון כל אחד – לטובת בית הספר החדש, אך לאחר זמן קצר טלפן אליי מר פקטור והודיע שהוא חוזר בו משום שבית הספר המתוכנן להיבנות בירושלים ולהיקרא על שמו (ועל שם בויאר) עלול להרתיע את לקוחותיו בארצות ערב מלרכוש את מוצרי הקוסמטיקה שלו. נותרתי במבוכה גדולה שכן כבר הודעתי במברק לירושלים שהמיליון בידינו. כאשר הבעתי את מבוכתי בפני מר בויאר, הוא אמר: "אין לך מה לדאוג, איש צעיר, אני אשלים את הסכום למיליון".

כאשר שבתי לארץ נרתמתי להקמת "האגודה לקידום החינוך" – הארגון שהיה אמור לקדם את הקמת בית הספר – ובהמלצתו של השר נעמדתי בראשה. האגודה החלה לגייס את החמוררים הראשונים לבית הספר החדש. הורים שילדיהם נבחרו, והילדים עצמם, הגיבו בהתלהבות רבה;

הם ידעו להעריך את ההזדמנות החינוכית שנקרתה להם. בשלב מסוים הלך ארן לבן-גוריון לדווח לו על ההתקדמות. בן-גוריון הציע להקים את בית הספר ע"ש לואי בויאר בשדה בוקר. יתר על כן, הוא הציע לייעד את בוגרי בית הספר – שכל הוצאות הקיום שלהם בהיותם תלמידי בית הספר והפנימייה יהיו במימון המדינה – לתפקידי קצונה בצבא הגנה לישראל. במילים אחרות, בן-גוריון הציע להקים בנגב בית ספר לקדטים לבני עדות המזרח. ארן שב מן הפגישה והשיח לי אותה על פי תומו. נזעקתי מיד ואמרתי שאין להסכים בשום אופן להצעתו של בן-גוריון לדרוש מהתלמידים – ילדיהן של משפחות נזקקות – שירות צבאי בתמורה לתמיכה בהם כתלמידים. הייתה לא מעט העזה בהבעה נחרצת זו של דעתי (זה עתה שבתי מלימודי באוניברסיטת קולומביה טעון כולי ברעיונותיו המתקדמים של ג'ון דינאי ועמיתיו) כנגד דעתו של ראש הממשלה, שגם השר נטה לה. אך למרבה הפליאה התחשב ארן ברעתי, התייעץ עם אחרים, והחליט לסרב ל"הצעת הקדטים" של בן-גוריון. הוא שב נחוש לבן-גוריון ואמר "לא" לזקן. הנושא ירד מסדר יומה של מערכת החינוך. בית הספר ע"ש בויאר עושה מאז ועד היום עבודה חינוכית טובה בירושלים.

כן לארגון המורים

בסוף שנות החמישים "מרדה" קבוצת מורים במרותה של הסתדרות המורים מתוך החלטה להקים גוף שייצג את האינטרסים של המורים האקדמאים בבתי הספר התיכוניים. בן-גוריון, בלחצו של מזכ"ל הסתדרות המורים שלום לוין וביד אחת עם השר לוי אשכול, הפעיל את מלוא כושר משקלו למנוע את הפרישה. הוא לא היה יכול להשלים עם ניסיון ההתברלות של "המתמרדים", והערים קשיים, ביניהם ניסיון לשלול את זכותם לייצג את מורי התיכונים. זלמן ארן, שר החינוך, הפגין בנושא זה עצמאות מחשבתית ואומץ לב. בניגוד לדעתם של ראשי מפלגתו הוא חשב שזו "זכות הפרופסיונלית" של מורי התיכונים להתאגד ולהקים גוף לא מפלגתי "שכל כוונתו לייצג את ציבור המורים האקדמאים, ללחום על זכויותיהם ולהבטיח רמה אקדמית בהוראה בחינוך התיכון".

יצחק נבון, מזכירו של בן-גוריון, נשלח לשר החינוך

כדי לנסות לגשר על העמדות המנוגדות, אך בלא הצלחה. ארן חש שהמפלגה והעומד בראשה אינם ניצבים מאחוריו ומגבים אותו. הוא הגיש את התפטרותו לממשלה, ועזב בטריקת דלת. אבא אבן ניאות להחליפו. בסופו של דבר, "ארגון המורים" קם והיה, ובחלוף השנים חזר ארן ללשכת שר החינוך.

"לא" צעיר למנהיג זקן

ה"לא לזקן" הקשה והעצוב ביותר שראיתי היה של אלפי בני נוער. ה"לא" הזה ממשיך להדהד באוזניי עד היום. שר החינוך פרופ' בן-ציון דינור הציע לארגן כנס-מפגש המוני של תלמידי בתי ספר תיכוניים עם ראש ממשלת ישראל ומנהיגה – דוד בן-גוריון. באזור שיח' מונים – כפר ערבי שתושביו נטשוהו במלחמת השחרור ושעל אדמתו נבנתה לימים אוניברסיטת תל אביב – הוכשר מגרש אדמה גדול והוקמה במה. 12 אלף בני נוער מבתי ספר תיכוניים מכל רחבי הארץ הובאו למקום באוטובוסים וסודרו בצורת ח"ת נוכח הבמה שהמתינה לבואו של המנהיג. על האירוע ניצח מרכז ההסברה בראשותו של זלמן ארן. דינור (מורי בסמינר למורים בבית הכרם) ביקש ממני לשמש מנחה לאירוע.

הכנס (10 ביוני 1954), נערך שש שנים לאחר מלחמת השחרור, ובאוויר רחשה חוויה של חידוש קוממיות ישראל. מעל הבמות נישאו נאומים נרגשים על עם השב לארצו.

בן-גוריון הגיע בעתו וירד בוריוות מהמכונית שהביאתו לקדמת המגרש. הכרזתי על בואו בעודי נושא בלבי תפילה שהמפגש בין "מורה הדור" לאלפי צעירים פוחזים יעבור בשלום. בעוד לבי מנבא לי רעות, סברו מארגני הכנס שעצם נוכחותו של ראש הממשלה האגדי תבטיח שקט, ושקריאתו לנוער להעריך שליחות על קריירה תתקבל בכבוד הראוי.

"תלמידי ישראל", פתח בן-גוריון, "ההיסטוריה היהודית בזמננו מציגה לכם ולכל הדור הצעיר בישראל שאלת גורל: קריירה או שליחות. לפני שש שנים, כשהייתם עדיין ילדים, נלחמו אחיותיכם ואחיכם, קרוביכם ומכריכם המבוגרים במלחמת הקוממיות, ורבים חירפו נפשם למות. זו הייתה מלחמה יחידה במינה מכמה בחינות. עמים רבים לחמו על קוממיותם, כולם עמים שישבו מעודם על אדמתם, והיו זמן מה משועבדים לזרים. לא כזאת הייתה מלחמתנו... עמדנו מועטים מול מרובים, 650,000 נגד שלושים מיליון. צבא בלתי מצויד שהתארגן רק תוך כדי המלחמה עמד נגד צבאות שבע מדינות ערב, וניצחנו, והוכחה שוב האמת החוזרת בהיסטוריה היהודית של עליונות הרוח...".

בן-גוריון דיבר. היה הם ולח. התלמידים



ארן תומך
בבן-גוריון. הנוער
אמר "לא" לזקן

ההחזיקו מעמד זמן מה, ואחר כך החלו מתלחשים. עוד כמה דקות, ואחרים התיישבו על האדמה. וכשהדיבור נמשך, פרשו צעירים רבים מן השורות וחיששו מקום בצל. בן-גוריון לא נרתע. הוא המשיך לספר את גבורות הציונות ולהציג לנוער אתגרים: "הגורם המכריע היום הוא ביטחוננו, וביטחוננו פירושו קיומנו, הוא דמות האדם בישראל, רוחו, אופיו, גבורתו, יוזמתו, חזונו, נאמנותו..."

הצעירים איברו עניין והחלו להתפור. נציגי הממשלה והרשויות, מנהלים ומורים, היו אובדי עצות. כזאת עוד לא קרה – ראש הממשלה, מנהיג האומה, חוצב להבות והנוער "מצביע ברגליים" – מפטפט, מתיישב, מסתלק. ואף שצורת הח"ת לפני הבמה הלכה והתפרעה, בן-גוריון המשיך בעוז: "ביטחוננו לא ייכון בלי העלאת האדם בתוכנו. יש ערך רב ליצור, לזיון [צחוקים בקהל], לאימון, לדרכי התחבורה – אבל קובע במלחמה האדם הלוחם...".

בן-גוריון קרא ליישוב הגבולות, לבניין חברה חדשה, למיזוג גלויות ולטוהר מידות. בן-ציון דינור, שר החינוך, הביט מבעד למשקפיו העגולים במסת הנעורים חסרת הסבלנות וזקנו הקטן רטט. לו, כמו לאחרים, לא היה די אומץ לרמוז לבן-גוריון לקצר. בן-גוריון סיים לבסוף: "אם הנוער יאמר 'עלה נעלה', תענה לעומתו ההיסטוריה 'כול תוכלו!'".

הקהל הצעיר הגיב במחאות כפיים מרושלות ומיהר להתפור. ארן ניגש לבן-גוריון התשוש והבודד כדי לתמוך בו ולהנחותו למכוניתו (ראו תמונה). ארן למד את הלקח. כאשר היה לשר חינוך הוא מעולם לא כינס המוני צעירים למפגש עם מנהיגי האומה. ■

הדתרבותי

אמנות | ספרות | תיאטרון | קולנוע | מוזיקה

עריכה: איריס לעאל

איריס לעאל

המנלכוליה הזאת, הסנטימנטלית

יואל הופמן/ מצבי רוח, כתר ספרים

שם הספר מבטיח אמנם ריבוי: מצבי רוח משתנים, צבעים מתחלפים של רגש, גבהים ועומקים של שמחה או צער, אך האמת היא שספרו החדש של יואל הופמן, בניגוד חריף לספריו הקודמים הוא ספר קודר, ספר שנולד תחת עננה משחירה, שכל מאמציו להיפטר ממנה נכשלים. במקטעים ממוספרים ומנוקדים כדרכו בכל ספריו הקודמים מלבד "ספר יוסף" הראשון, העושים שימוש מופלג במאמרים מוסגרים ובסוגריים מרובעים, מכוון המספר, המתקרא כאן בשמו של הסופר יואל הופמן ומדבר בלשון רבים ("מפני המבוכה", כפי שהוא מסביר בסבלנות לקוראיו), את מבטו לכמה כיוונים של תהייה, פרקים קטנים מחייו, דמויות אהובות ומעט גרוטסקיות המזכירות את גיבורי סרטיו של פליני, עובדות ביולוגיות זוטות – כמו מספר האצבעות בכף יד אחת (וזה לא הפעם הראשונה שעולה בספריו התמיהה מדוע דווקא חמש אצבעות וגם בפעם הזאת היא אינה משכנעת בתמימותה) – אבל עיקר החקירה ההופמנית נעשית בתחום חדש לו יחסית: הכתיבה והספרות עצמן.

איננו טוענים שמעולם לא התייחס הופמן קודם לכן אל הכתיבה ואל הספרות ("כמה עלובה הספרות. אנחנו סוחרים בבדים שעליהם מצוירת שמש ואיש אינו נושא עיניים"), אבל הספר הזה

הספר הוא מקבץ פואטי של צילומים בשחור-לבן וטקסטים אוטוביוגרפיים חושפניים הנראה בתחילה כאסופה אקראית ופגיעה, אך מתגלה אט אט כזרם סבלני המתגבש לכדי גל לירי מרגש, כנה ומדויק
איתן בוגנים על ספרה של נועה צדקה

ספרו של סנדק זכה בזמנו לתגובות מבוהלות ונזעמות מצד ספרנים והורים שתפסו אותו כחתרני ומפחיד מדי, אבל בהשוואה לגרסה של אגרס, הוא נראה תמים מאוד

טלי כוכבי על "יצורי הפרא"

בגשמיותו, כלומר החפץ המונח בין ידיו של הקורא, דפיו שאפשר להעלותם באש, הוצאת הספרים "כתר", כמו גם האוטונומיות המוחלטת של רצון הכותב ברפובליקה המדומיינת שהקים, הם הנושא העיקרי של הרהוריו: "[1] מאז שכתבתי את הספר האחרון אני חושב על פתיחה לספר הבא. פתיחה היא הכל. צריך להיות בה, כמו בורע"ץ, כל הספר כולו". ויש בפתיחה זו כל הספר כולו, משום שהיא מבטיחה לקורא שזו רק תחנה ראשונה שהסופר פוקד בשיטוטיו הרבים בחלל הספר. מבטו הרפלקסיבי יחזור אל עצם הכתיבה ואל השאלה הגדולה של נחיצותה.

השאלה אם מצב רוחו הקודר, אותה מנגינת כלוז שיואל הופמן מבטיח לנו שהיא המוזיקה ש"אנחנו מנסים לכתוב" והיא "תואמת אותנו כמו גיורי חליפה לאימום חיטים", נובע מהעיסוק ביצירה עצמה או הוא שמשפיע מלכתחילה על הנושא, היא בדיוק מטוג השאלות שהמספר והסופר הופמן ידחו מעליהם בדחייה גמורה: מה קודם למה, מה מוליד את מה, סיבות ומסובבים, כל אלו הם רק דוגמה אחת לחשיבה העקרה שהם, כלומר אנחנו, כלומר יואל הופמן ברבים, מעקמים את אפם אל מולם. "או תארו לכם רומן שבו גבר מתהלך בבגדי אישה ואישה מתהלכת בבגדי גבר. במחשבה שנייה, דבר כזה יתכן (ואפילו נחוץ) ברומן שכל גיבוריו הם מה שקוראים טרנסוויטיים. אבל רומנים כאלה נדירים

מאוד וככלל כדאי מאוד לא לערב את הבגדים". הופמן מלגלג על החיפוש האובססיבי של האדם המערבי אחרי שרשרת הכרחית והגיונית של מעשים ומשמעויות, ולא זו בלבד אלא שהוא אינו רואה בעין יפה את הצורות הסטנדרטיות של הסיפור. לכן הוא מתנסה בספר בכתיבה "רגילה", סיפור שאינו מחולק לבתים ואינו מנוקד כדי להבדיל את הפרוזה מן השירה – דבר שהופמן מקפיד שלא לעשות בספריו שלו – ועלילתו הנלעגת ממחישה את הקרבה האטימולוגית בין פרוזה לבין פרוזאי כלומר, רגיל, יום יומי, טפל, עקר.

"אנחנו שואלים את עצמינו מה הטעם בספר הזה או בספרים בכלל" [114], מציין הופמן, ולרגע, ולא בפעם הראשונה, מוסט הווילון שמאחוריו מסתתר המספר ומשם הוא מעלה את שאלותיו המטפיזיות והפיזיות. לדרכונו ההולך וגדל מתבררת האפשרות שהמשפט, שלכאורה יכול להיקרא כהתגרות לא מוזיקה, מין הקנטה חביבה של הקורא, נוסח המקובל על הופמן, אינו פחות מזמזם מצוקה, איתות שהרגע הוא קריטי וחייו

של מישור נתונים אולי בסכנה. הטלת הספק בחשיבותם של הדברים שמילאו את חייו היא עניין אחר, שאלת טעמם היא כבר עניין אחר לגמרי. דברים המאבדים את טעמם יכולים להצביע על אדם המאבד את כושרו ליהנות מחייו ומכאן הבלוה, מכאן המוזיקה היגיעה, נושאת הצער והכאב. "הגיבור הראשי בספר הזה הוא האדם. וגיבור המשנה הוא האלהים. ועל כן הוא (כלומר הספר) כישלון חרוץ מפני שהוא אינו מגיע באמת לא אל זה ולא אל ההוא. אילו נדפס על נייר דק יותר היינו מציעים לקורא לגלגל בו טבק ולעשן אותו. העשן היה כותב את הספר באוויר כפי שהוא באמת". גם



התפנית הזאת, בהמשכו של הבית [115], כלומר ההצעה של הופמן לקורא לעשן את דפי הספר, מעניינת ככל שתהיה, אינה יותר ממסך עשן המסתיר את השאלה האמיתית שבניסוחה הפרוזאי והבוטה אינה יותר מתהייתו של כל אדם, כל קורא שצער כבד ופתאומי מכסה את לבו, מה הטעם בכל זה?.

"מצבי רוח" אינו מנותק לגמרי מהרצף שיוצרים ספריו של הופמן ושאת כולם אפשר גם לקרוא כספר אחר. הוא ודאי קשור קשר הכרחי ל-"Curriculum Vitae", ספרו האחרון, האוטוביוגרפי והטוב ביותר זה שנים. גם בצורתם החיצונית (כפי שכבר אמרנו, הופמן מרבה להתייחס לחומריות של הספר או לספר כחפץ), ספרונים אפורי כריכה ובהם רישומי עיפרון חפוזים של הסופר, וגם בתנועתם הרפלקסיבית והנכחתו של הסופר כמספר וכגיבור שייכים שני הספרים זה לזה, אבל בגוון הרגשי הם שונים לגמרי – הראשון מצחיק עד בכי, השני מרדך: "אם רוצים לחלק את הספרים לסוגיהם צריך לעשות

זאת אחרת לגמרי. ראשית, צריך להבחין בין ספרים שמחים לספרים עצובים", מורה לנו הופמן. ההבחנה הזו נעשית מאליה, בלי שנבחר חלילה מה עדיף על מה.

אנחנו [הקוראת הזאת שמכנה את עצמה בצורת גוף ראשון רבים מפני המבוכה] אוהבים את יצירתו של יואל הופמן ואת המספר יואל הופמן ואת יואל הופמן עצמו. אנחנו דווקא מוצאים טעם ביצירה עצמה ובכתיבה ואנחנו מוכנים לגלות סבלנות מפליגה בכל הנוגע ליואל הופמן ולמהלכה המורכב של יצירתו ואף למצבי רוחו. אנחנו מוכנים פעם לצחוק ופעם לגעות בבכי.

הופמן מלגלג על החיפוש האובססיבי של האדם המערבי אחרי שרשרת הכרחית והגיונית של מעשים ומשמעויות, ולא זו בלבד אלא שהוא אינו רואה בעין יפה את הצורות הסטנדרטיות של הסיפור

פואטיקה פרטית בשחור־לבן

נועה צדקה, בוגרת המחלקה לצילום בבצלאל וה"רייקס־אקדמי" היוקרתית באמסטרדם, מציגה בימים אלו בגלריה דולינגר בתל אביב תערוכה חדשה, "המעבר בתעלות הדמע תקין" שמה, ולצדה יצא לאור בהוצאת רסלינג ספר הנושא שם זהה. נועה צדקה מלמדת צילום בבצלאל ובקמרה אובסקורה, והיא זוכת פרס האמן הצעיר, פרס עידוד היצירה והייתה מועמדת לפרס גוטסדינר. בקומה העליונה בתערוכה מציגה צדקה צילומים מחייה הפרטיים – האפרוריים והמשתוקקים לאהבה, הבנליים והכואבים. בקומה התחתונה – שאריות כתובות משלל הסתגריות יזומות שהתרחשו מ־1999 ועד היום. כמו התערוכה, גם הספר הוא מקבץ פואטי של צילומים בשחור־לבן וטקסטים אוטוביוגרפיים חושפניים. תחילה הוא נראה כמו אסופה אקראית ופגיעה, אך מתגלה אט אט כזרם סכלני המתגבש לכדי גל לירי מרגש, כן ומדויק.

את מוצאת שיש קונפליקט בין התצורה הטקטואלית לוויזואליות של האמנות?

בספר "המעבר בתעלות הדמע תקין" נורא רציתי לראות טקסטים ותמונות יחד. הם עובדים יחד, אבל לא באופן כרונולוגי או צמוד מדי כי חשוב לי ליצור לפעמים שיבושים. יש פלסטיות דומה לשניהם. יש בי כאילו משהו נורא מלוכלך לנוכח היפיוף שיש באמנות, בסטריליזציה המאפיינת אותה. עם זאת אני לא עוסקת בסחי ובוהמה, המטבח בצילום הוא מטבח רגיל, כמו שאר הדברים. רוברט פרינק הצלם אמר לי פעם שכשקוראים את הטקסטים שלי עולים צילומים בראש. אני לא בטוחה שזה תמיד ככה לגבי כל טקסט, ואולי טוב שכן. ישנם טקסטים שעומדים לעצמם, טריוויאליים. משפטים שלכד הם סתם, אבל בתוך הרצף עולים מהם דברים אחרים.

ותהליך הייצור של הצילום והכתיבה, או התפיסה שלך אותם, זהה?

עם הטקסטים שבספר אני חיה כבר שנים. הם באו מיומנים, שלפתי משפטים ממחברות שאני כותבת. גם בצילום אני צלמת שפתאום מרימה את המצלמה בלי לסדר או לארגן את המציאות. אני לא מביימת, רגע הצילום הוא בתוך שטף החיים. נכון שלמצלמה יש סוג מסוים של נוכחות, אבל היא לא תוקפנית, היא מאוד דומה ליומן.

ובכל זאת, הצילומים נורא יפים.

הם יפים, אבל לא מיופייפים. אני באה מתחום

הצילום ומכל הברוקריות הנלוות לו. אני עדיין טורחת להרפס את הצילומים לבד בחדר חושך ועוסקת בלא הרף בדקויות של ההרפסה. יש לי רגישות של צלמת וניסיון של שנים רבות. אבל זה נכון שיש לי סטייל, סגנון מסוים, מזוהה ואפילו מובחן. זה שכל המציאות מתורגמת לגוונים של שחור ולבן זה חלק עיקרי בעניין.

היומן, כמו הצילום המתעד, מאפשר לך לתפוס עמדה לא מארגנת גם בספונטניות לכאורה שהוא מאפשר ובריוחוק שנוצר בהתבוננות על העצמי. כן, והאמת היא שתמיד כתבתי, אבל אף פעם לא התייחסתי לזה ברצינות. אני באה ממשפחה שכמעט כולה כותבת, משפחה עם רגישות גבוהה לשפה ולדקויות שלה. אז בתחום הכתיבה תמיד הרגשתי ממש מטומטמת לידם. גם בכיתה כשאני מלמדת לפעמים ממש קשה להיות בסיטואציה הלימודית, שמבקשת ממני להיות רהוטה, עניינית וסמכותית, לתת מין הופעה כזאת. יש טקסט שכתבתי לפני זמן מה שנקרא "אנטי־טקסט", והוא מתחיל בציטוט של ז'וליה קריסטבה שאומר – סובלת שהיא מדברת. רק עם השנים התחלתי להרגיש בנוח עם מה שיוצא ממני בטקסטים ולראות את זה לא רק כמוגבל ומלא רגשי נחיתות. השינוי הזה קשור גם לטקסטים של אחרים שאהבתי ושעזרו לי להבין שישנן אפשרויות רבות, כל מיני צורות. "פלנטריום" של נטלי סארוט, למשל, או טקסטים של חגית אחותי הקטנה שאף פעם לא פורסמו.

הדברים נורא חושפניים בספר ובתערוכה. למה? זה קשור להמון דברים, אבל אני לא רואה את זה כאקט חושפני או דרמטי. נורא חשוב בעיניי להבהיר איך החיים נמצאים אצלי בראש, מה הם עושים לי. למרות שתמיד משבצים אותי ב'אנר האוטוביוגרפי, זה לא דווקא ככה. אמנות טובה קשורה בעיניי להוצאה של דבר כלשהו דרך הפילטר האישי, בעזרת הספציפיות של האמן. לא לחשוף את הבית או את החיים שלי, אלא להראות את הראש המסוים שלי.

ובתוך הראש המסוים שלך נדמה שאין גבול בין החיים לאמנות.

נכון, בעיניי אין בכלל גבולות. הגבול היחידי הוא שאני כמוכן לא אפגע באף אדם או חיה בעבודות שלי. כבר עברתי תחנות קיצוניות, אקספרסיביות באמנות שהתחילו מהחיים האמיתיים ודילגו לעולם האמנות שביקש אותם.

לפני כמה שנים למשל עשיתי סרט וידאו שבו אני חותכת את ידי. היום לא אוכל לעשות זאת שוב, אני לא רוצה להכאיב לי יותר. עולם האמנות מרשה את המעשים האלה, והעולם הממשי לא סובל אותם. כשהלכתי לחדר מיון עם החתכים בידים הרופאים והאחיות הביעו התנגדות עזה למעשיי. האמנות מבקשת הגברה, היא צריכה זום־אין, ומצד שני היא מייצרת לא מעט תרבויות מטפוריות או עיכובים מטפוריים. אני נגעלת מהאמנות לפעמים, ואני לא סובלת שמציגים את האמנים כאנשים בעלי הילה. אני רוצה להביט הכי נמוך שאפשר.

להביט הכי נמוך ועדיין להיות אמנית טוטלית? כן, האמנות היא שם כל הזמן, אבל בלי קדושה. זה טוטלי כמוכן שזה תמיד נוכח, שיש לזה קולניות תמידית, אבל בה בעת אני מחפשת כל הזמן להוריד, להנמיך, להישאר בלי הפתוס וההילה.

את חושבת שלחשיפה עצמה יש ערך?

כשלא מראים משהו זה הופך לפתולוגי. יש משהו בנראות של דברים שהופך אותם לפחות חולים. אני מתה על פרידה קאלו, למשל, שמציירת את עצמה עם שפם. לנשים אין שפם? או חשוב להראות ולהגיד, ומצד שני הצורה האמנותית, העשייה עצמה, מוליכה אותי לדברים אחרים שנוטים את המניע הראשוני.

יש מחיר לחירות האמנותית שאת פועלת בה? היה ברור לי שבגלל שהספר עוסק בתכנים אישיים יהיה לי קשה לקבל תקציב. אני לא מצלמת מתנחלים או חורבות. הספר גורם למכוכה, אבל

נורא חשוב לי שדווקא פה בארץ, כשהכול שרוי בגוונים חברתיים ולאומיים, יופיע קול שלא עוסק בדרמות גדולות אלא בחיים של משהי ומה שהחיים עושים לה. זה מצומצם, אבל לא נאיבי. ליסט מודל, שהייתה המורה של דיאן ארבוס, אמרה פעם: ככל שאת נהיית יותר ספציפית את תהיי יותר כללית.

אבל עדיין יש גבולות, של צורה לכל הפחות.

גם בהסתגריות שלי, שמנסות להיות גולמיות ואינפנטיליות, ברור לי שאני בתוך צורה. כתבתי פעם שגם למוחטה יש קומפוזיציה, אבל היא עדיין נשארת מוחטה. לשמחתי. עולם האמנות מלא בדעות קדומות על אמנות גבוהה מול נמוכה, בשיפוטיות וזלוזל באמנות ביוגרפית, קטנה מדי. הסובייקט יכול להכיל הכול, ולא באופן מגלומני, ולהתרכז באני מסוים זה לא בהכרח נרקסיסטי. כשהצגתי במוזיאון תל אביב אני זוכרת שהיה לי נורא קשה להציג צילומים של הנקה, זה היה מביך לחשוב שעולם האמנות צופה בזה. בסוף תליתי אותם, בכוונה. גם הנקה וגם החלפת חיתול.

זו הזדמנות פז להצטלם, עכשיו בשאת בהיריון שוב. לא?

אין לי תחנות טיפיקליות כמו היריון, לידה, הזדקנות וכולי. אין לי תבניות כאלה. אני לא מצלמת עכשיו כי לא בא לי וכי נורא קשה לעשות צילום של אישה הרה מבלי שהבט תשתלט על כל הפריים. אני לא רוצה שמשהו ישתלט על הצילום. צילום תמיד מפתיע אותי, הרצון לצלם הוא בלתי צפוי, לא ידוע. הוא גם לא קורה הרבה, כמו הכתיבה.

צילום: תמיר שר

דיסק חדש

רחל ריבקינד

שלומי שבן,
"מגדל הפזמון"



מונולוג עם פסנתר

מתברר שזו משימה לא קלה כלל לכתוב ביקורת שלילית על האלבום החדש של שלומי שבן.

הביוגרפיה והרוזמה שלו עד עתה עתירים בציוני דרך מעוררי התפעלות: הוא זכה למעמד של מוזיקאי מצטיין בצבא, סיים בהצטיינות לימודי מוזיקה ברויאל קולג' בלונדון והחל את דרכו כפסנתרן קלאסי שניגן עם התזמורת הפילהרמונית הישראלית. ב־2000 הוציא אלבום בכורה הנושא את שמו – אלבום שייזכר בדברי ימי המוזיקה הישראלית כאחד מאלבומי הבכורה המרשימים. שבן החליט לשלב בין הגגינה הווירטואוזית שלו בפסנתר לבין אהבתו לשפה העברית ולרוקנרול.

עברו עוד שבע שנים עד לאלבומו השני "עיר", אך במשך הזמן שעבר הספיק להרשים המונים בהופעות שלו עם הפסנתר, להופיע עם רמי פורטיס ב"מקרה פסנתר", להשתתף בהלחנת הפסקול לסרט "האסונות של נינה" ולצאת לסיבוב קצר ומשובח עם ערן צור ואסף אמדורסקי.

גם האלבום השני הוכיח שמדובר בכישרון לא מבוטל. לכן, למרות ואולי בגלל ההתרשמות וההתפעלות מהבחור שהופך את הפסנתר לחלק מגופו ממש, "מגדל הפזמון", אלבום הקאוורים החדש שלו – או בשמו הרשמי: "גרסאות אישיות לשירים של אחרים" – מעורר מבוכה לא קטנה.

אמנם נהוג להשמיץ אלבומים כאלה אוטומטית ולחשוד שהאמן ניסה לייצר מסחשת כסף על גבם של אחרים, אבל לא כזה הוא האלבום הנידון.

שבן ובן זוגו המוזיקלי אסף תלמודי, שהפיק את האלבום, שינו לגמרי את הגוון של השירים. הם לא נשמעים כמו המקור ובהחלט מדובר בפרשנות אישית. גם הזירה המינימליסטית – שבן נוכח

באלבום רק עם הפסנתר בלי שום קישוט וכלים אחרים – אינה הבעיה: הוא כבר הוכיח בהופעות שלא דרושה לו שום תזמורת. הוא והפסנתר מסוגלים להרבה מאוד.

אבל לא בטוח שמה שנשמע ונראה עשיר ומרשים בהופעה עובר גם בהאזנה ביתית, ולהפך. רוב הטקסטים באלבום החדש לא מושרים אלא מוצגים כמונולוג. הפסנתר, על שלל הלהטוטים ששבן מבצע בו ואתו, ברקע. הרגש הוא על אימפרוביזציה,אך בשונה מההופעה – שם התחושה היא חגיגה של חופש – באלבום האלתור נשמע כמו מפגן כוח של אמן וירטואוז, ובכמה מקרים זה מביך ממש. הוזיחות המופרות של התרגום והביצוע ל"החיים שלי טובים" של רנדי ניומן אינם משיגים את המטרה הצינית שלשמה התכנסנו. כך גם ב"ככה סתם" של ע' הלל. ההתעללות בלחן של סשה ארגוב מקוממת ולא נעימה, "תאונה" הקשה של שלום חנוך הופך בידיים של שבן לתאונה של ממש – דרמטי מדי ומעיק.

יש רגעים באלבום שנרמה שאנו מקשיבים למפגן יהירות וזיזיות המכריח את המאזין לצקצק בלשון ההדיוט שלו ולהכריז: מדובר בבונטון!

אי־אפשר שלא להזכיר כמה הצלחות, כגון "אל תלכי עכשיו" של ז'ק ברל בתרגומו היפה של דווי מנור או "מגדל הפזמון" של לאונרד כהן בתרגום עדכני של שבן וקובי מידן.

גם הבחירות מצביעות על טעם טוב ומגוון: שופן, שלום חנוך, מאיר אריאל, הבילויים, ז'ורז' ברסאנס ועוד, ועדיין אינני בטוחה שלכנס את כל הגרסאות האלו לאלבום היה מעשה הכרחי. מוטב היה להמשיך להתרשם בהופעות ולחכות לאלבום שלישי ראוי.

ילדים ונוער

טלי כוכבי

דייב אגרס, **יצורי הפרא**, בהשראת ספרו של מוריס סנדק, תרגמה מאנגלית: יעל אכמון, כנרת-זמורה-ביתן, 2009, 287 עמודים.

לעתים רחוקות רוצים לסגור ספר בטריקה רועמת ולברוח ממנו, לא מפני שהוא לא טוב, אלא כי נרמה שההתמודדות עם החומרים והשאלות שהוא מעלה היא פשוט יותר מדי. לעתים נדירות עוד יותר זה קורה עם ספר ילדים. ברגעים מסוימים, זה מה שעשה לי ספרו של אגרס.

"ארץ יצורי הפרא" המקורי, פיקצ'ר בוק לגיל הרך שיצר מוריס סנדק ב-1963 (יצא בעברית בהוצאת "כתר" בתרגום אוריאל אופק), הוא ספר קצר, מדויק ומלוטש שמעביר במעט מילים ובאיורים רבי עוצמה את המסע הפנימי שעובר מקס הקטן בחליפת הזאב שלו. המסע הזה מתחיל בהתנהגות פרועה ועימות עם אמא, מגיע לארץ דמיונית שבה מקס משתולל ופורק כל עול, הופך למלך יצורי הפרא הענקיים, עובר דרך הגעגוע לחום ואהבה וחוזר לחדר המוכר ולארוחת הערב החמה שהשאירה אמא. הספר הפופולרי זכה לעיבודים רבים, ובכללם אופרה לילדים, סרט מצויר, בובות ולאחרונה גם סרט של ספייק ג'ונס, אבל הספר הנוכחי הוא עיבוד מסוג חדש וייחודי.

הסיפור הבסיסי, הדמויות וזירת ההתרחשות נשארו נאמנים למקור, אבל הספר המינימליסטי לגיל הרך הפך כאן לטקסט ארוך שמיועד לילדים גדולים, והסיפור קיבל תוספות משמעותיות של נפח ואופי.

ספרו של דייב אגרס אמנם נכתב בצמוד לסרט של ספייק ג'ונס, אבל הוא יצירה ספרותית העומדת בפני עצמה ולא מוצר שיווקי נלווה. אגרס, שהיה שותף לכתיבת התסריט לקולנוע, מעיד שמקס "שלו" אמנם מושפע ממקס של סנדק וממקס הקולנועי של ג'ונס, אבל אינו זהה להם.

מקס הנוכחי הוא ילד מתוסכל, בן להורים גרושים, שסובל מהתרחקותה של אחותו המתבגרת,

מחוסר הזמן וקוצר הרוח של אמו העסוקה, מנוכחותו המיותרת של בן זוגה ומהיעדרו של אביו. הוא מחפש פורקן לרגשות הגועשים בתוכו, ומגיע לארץ שבה יצורי פרא ענקיים עסוקים בהשמדה גורפת של סביבתם. חגיגת ההרס המשותפת מתחילה כאקט של שחרור, אבל אחרי שמקס מתמנה למלכם של היצורים

מעט יותר מדי

הוא מתמודד עם דילמות המזכירות את קשייו של המלך מתיא הראשון (המלך הילד, גיבור ספרו של קורצ'אק). יצורי הפרא מאיימים לטרוף אותו, והוא נע בין פחד מפניהם, הערצה לכוחותיהם הפראיים, משיכה חזקה לאליםמות ומלחמה וגילוי המסוכן והמפחיד ביצרים ההרסניים שטמונים בתוכו. לצד הסכנות מתפתחת בין מקס לבין היצורים גם מערכת קשרים עדינה של חברות, נאמנות, קנאה ואהבה.

ספרו של סנדק זכה בזמנו לתגובות מבוהלות ונועזמות מצד ספרנים והורים שתפסו אותו כחתרני ומפחיד מדי, אבל בהשוואה לגרסה של אגרס הוא נראה תמים מאוד. מקס החדש מתמודד עם מציאות מסוכנת ומפחידה הרבה יותר ועם חוויות ששומטות את הקרקע מתחת לביטחון האמיתי או המדומה הטמון בבסיסה של חוויית הילדות. ההבדל הזה אינו מקרי, כי הרי ילדותם של ילדי ראשית המאה העשרים ואחת היא במובנים רבים מבבלות, מסוכנת, מורכבת, חשופה ו"מבוהלת" בהרבה מילדותם של ילדי שנות השישים. מבחינה זו, הספר החדש מצליח לדלג מעל לגבולות הזמן והמדיום ולהעביר לקוראיו תחושה מערערת, מפחידה ובו בזמן מושכת. תחושה דומה התעוררה, כנראה, עם צאתו של "ארץ יצורי הפרא" המקורי, אלא שהיום סף הגירוי גבוה יותר וכדי להגיע לאותו אפקט נדרשים אמצעים קיצוניים בהרבה.

השוואת ספרו של אגרס לספרו של סנדק יכולה להיות שעשוע אינטלקטואלי מעניין למבוגרים, לילדים או למבוגרים וילדים ביחד. מרתק לראות כיצד כל מילה, מוטיב ודמות בספר המקורי נארגו לתוך הספר החדש, נחמד להסתכל באיורים הנפלאים של סנדק ולהתאים לכל יצור את השם והאופי שנתן לו אגרס. אפשר ללמוד הרבה מהשוואה כזאת, אבל זה לא העיקר.

"יצורי הפרא" הוא ספר מוזר, קשה, אפל ומטריד. יש בו רגעים של יופי וקסם צרוף, אבל הוא בעיקר ספר שנוגע בבשר החשוף של הנפש, שמגלה את הפחדים הכמוסים ביותר, את הבדידות, האלימות, הייאוש, הכמיהה והאימה, מקים לתחייה סיוטים והופך אותם לחומרי גלם למשחק.

ההתמודדות עם ספר כזה אינה פשוטה, בשום גיל, ולכן קשה להמליץ עליו המלצה גורפת.

ובכל זאת, יש אנשים – ילדים, או כאלה שהיו פעם ילדים, שהפלגה עם מקס אל ארץ יצורי הפרא שלו יכולה לגאול אותם ממצוקה או לפחות להעניק להם מידה של נחמה. אני מקווה שהספר הזה ימצא את דרכו אליהם.

המומלצים — 40

איריס לעאל — 40

3 — 40

ספרים — 40

המספרים — 40

באופנים — 40

שונים את — 40

סיפורה של — 40

גרמניה אז — 40

והיום — 40

חנה ארנדט: בשל האהבה לעולם: ביוגרפיה — 40

אליזבת יאנג־ברוהל, מאנגלית: ד"ר אילנה דגני בינג, רסלינג, 2010



חנה ארנדט ונחשבת בעלת ערך מיוחד. יצירתה בארצה החדשה עסקה בעיקרה בתאוריה מדינית. ספרה "מקורות הטוטאליטריות" דן בגרמניה ובכרית המועצות ושפך אור על האסון הגדול ביותר שידע העולם המערבי במאה העשרים. הביוגרפיה המרתקת שכתבה יאנג־ברוהל עוסקת גם בשערוריית "איימן בירושלים", תיעודה הפרשני של ארנדט את כל מהלכיו של המשפט המפורסם, וביחסיה מעוררי המחלוקת עם מרטין היידגר. למרות חברויותיה הקרובות ועזות הרגש עם אינטלקטואלים, סופרים ומשוררים רבים כהרמן ברוך, יאספרס ואודן מצד אחד ואופייה המופנם והביישני מצד אחר, נראה שארנדט מצאה את דרכה ללבן של מחלוקות וסערות אידאולוגיות וסירבה להשתייך לכל אסכולה אקדמית או מפלגה פוליטית שהיא. דיוקנה המרתק של אישה שהחשיבה את עצמאות המחשבה מעל לכול.

ארץ פרומה — 40

כריסטיאן קראכט, מגרמנית: חנן אלשטיין, אחוזת בית, 2009



הגרמנית טבוע בה לצד הגשה נוחה לקריאה וקצבית, שזורת סוגות ספרותיות כגון רומן מסע ורומן חניכה, משלבת תרבות גבוהה ופופולרית ומתייחסת לגיתה, לתומס מאן ולסופרי דור הביט האמריקנים.

שנות ההשמדה, 1939-1945: גרמניה הנאצית והיהודים — 40

שאול פרידלנדר, מאנגלית: יוסי מילוא, יד ושם ועם עובד, 2009



ספרו זוכה פרס הפוליצר של פרידלנדר מגולל את התפתחות היחס אל היהודים מאז התבססו הנאצים בשלטון ועד לפרוץ המלחמה. ברומה לספרה הידוע של ארנדט "מקורות הטוטאליטריות", הוא מתייצב מול שאלות קשות ומנסה להבין כיצד ייתכן שתרכות עשירה כגרמניה הצמיחה ברבריות שאין שנייה לה. המחקר רחב היריעה הזה, המשכו של "גרמניה הנאצית והיהודים, שנות הרדיפות 1933–1939", חושף את המורכבות, הממדים, הרקע וההקשר של האירוע הקטסטרופלי הזה בתולדות האנושות ומשלב עדויות היסטוריות חדשות. ועם זאת קולו של היחיד נשמע היטב בתוך סיפור המאורעות ההיסטורי ומשבש לרגע את השאפתניות ה"אובייקטיבית" של מחקר מסוג זה. בשל כך ביטויו עז ומחריד ובעל משנה כוח במארג העוברתי של הספר הזה.

תרבות בידור ופנאי — 40

מתאמת: עבריה וינריב

טל': 03-6922909/971/911

ימי שני ורביעי 8:00-15:00

בעקבות ההצלחה בשנים קודמות אנו ממשיכים להפעיל חוגי תרבות לרווחת ציבור עובדי ההוראה, חברי הסתדרות המורים ובני ביתם. אנו מקפידים על איכות התוכן של החוגים ובוחרים מרצים מעולים. המשתתפים נהנים ורוכשים ידע רב. עובדי הוראה זוכים בשעות גמול השתלמות בלי ציון.

חוג אמנות — 40

סיורי אמנות במגף האיטלקי

חמש הרצאות מפי חנה ארבל, ימי שני בשעות 19:00-21:30, בית הסתדרות המורים, רח' בן-סרוק 8, תל אביב.

סדרה ב: — 40

8.3.10 – פיסול בפירנצה – ברג'לו, אופרה דל דואמו, מוזיאון האקדמיה והכירות.
22.3.10 – ציור בפירנצה – המיטב במוזיאון האופיצי.
3.5.10 – רוונה – עיר הפסיפסים מתקופת הקיסר יוסיניאנוס.
31.5.10 – פדובה ואסיסי – ציורי פרסקו של ג'וטו ובני דורו.
14.6.10 – איטליה והמודרניזם – מפיסול נאו-קלאסי (אנטוניו קאנובה) ועד הזרם הפוטוריסטי.

השתתפות בכל סדרה מקנה 15 שעות צבירה לגמול השתלמות (בלי ציון), בכפוף לאישור משרד החינוך.
מחיר מינוי לסדרה: 150 ש"ח.

חוג מוזיקה — 40

מהרומנטיקה אל האימפרסיוניזם

הרצאות מפי המוזיקאית סמדר כרמי גיברמן, בליווי נגינה, השמעת קלטות וסרטי וידאו, ימי רביעי בשעות 18:30-21:00, בית הסתדרות המורים, רח' בן-סרוק 8, תל אביב.

23.12.09 – הרומנטיקה הצרפתית: ברליוז, ביזה, סן סנס, פורה.
20.1.10 – הרומנטיקנים: סזאר פראנק, צ'ייקובסקי.
24.2.10 – החמישייה הרוסית: מוסורגסי, בליקרב, סזאר קוי, בורדין, רימסקי קורסקוב.
17.3.10 – האימפרסיוניזם: דביסי – לשון מוזיקלית חדשה.
14.4.10 – "אימפרסיוניזם צורני": מוריס ראוול.
12.5.10 – מהאימפרסיוניזם אל המודרניזם: סטרווינסקי, פטרושקה.
9.6.10 – מודרניות קלאסית: פרקופייב.

מחיר כניסה לכל הרצאה: 35 ש"ח.

חוג תולדות הזמר העברי — 40

איך שיר נולד

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

סדרה ב: — 40

2.3.10 – יעקב אורלנד – אשר לך שיר עתיק נושן
16.3.10 – אריק איינשטיין – אוהב להיות בבית
13.4.10 – יורם טהרלב – קום והתהלך בארץ

השתתפות בכל סדרה מקנה 15 שעות צבירה לגמול השתלמות (בלי ציון), בכפוף לאישור משרד החינוך.
מחיר מינוי לסדרה: 150 ש"ח.

חוג קולנוע איכותי — 40

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

סדרה ב: — 40

14.3.10 – "קוקו שאנל ואיגור סטראווינסקי"
21.3.10 – "הסרט הלבן" (The White Ribbon)
9.5.10 – "הקונצרט"
23.5.10 – "חיים חדשים" (A Brand New Life)
6.6.10 – "האיש הרציני" (A Serious Man)

ייתכנו שינויים בתכנית הסרטים.
השתתפות בסדרה מקנה 15 שעות צבירה לגמול השתלמות (בלי ציון), בכפוף לאישור משרד החינוך.
מחיר מינוי לסדרה: 150 ש"ח.
המיסטיקה היהודית כתופעה היסטורית

בסדרה חמש הרצאות מפי ד"ר ענת גואטה ימי שני בשעות: 19:00-21:30, בית הסתדרות המורים, רח' בן-סרוק 8, תל אביב.

סדרה ב: — 40

15.3.10 ספר הזוהר (א)
26.4.10 ספר הזוהר (ב)
24.5.10 גירוש ספרד ותוצאותיו – יציאת הקבלה ממחבואה
7.6.10 צפת כמרכז ללימוד ויצירה של חומרים קבליים

מחיר מינוי לסדרה: 150 ש"ח.
השתתפות בחוג מקנה 15 שעות גמול השתלמות (בלי ציון), בכפוף לאישור משרד החינוך.

מודעה עמ' 124