

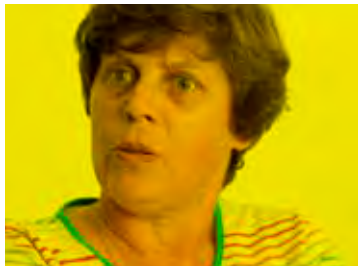
הד החינוך

אל המאה ה-21



כתב עת של הסתדרות המורים בישראל | כרך פ"ה | גיליון מס' 01 | חשוון תשע"א, אוקטובר 2010

כנס ון ליר
מדיניות מורים והוראה



הטובים להוראה

איך עושים מורים טובים





אוקטובר 2010

	דבר העורך	4
	מכתבים למערכת	6
	הד מקומי: איילת פישבין	9
	הד עולמי/ תשתיות: אולם ספורט מהמם בדנמרק מיכאל יעקובסון	14
	הד עולמי: דזירה פז	16
	הד עולמי: להיות מורה בעיירת סקי חנן מסר	18
	הד מקוון: דזירה פז	20
	חדר מצב: רדיפת המורה היהודייה והוויכוח על הוראת השואה בצרפת גדעון קוזץ, פריז	22
יורם הרפז	32	
"אינני מטיף לדבר שלא עשיתי בעצמי" ריאיון עם פרופ' קרלו שטרנגר		
מסמך ון ליר	36	
המורה במאה העשרים ואחת: בין תנועות סותרות		
יורם הרפז	40	
"הציבור רוצה אותנו מיקרו ולא מקרו" שיחה עם מחברי מסמך ון ליר		
לי ס' שולמן	42	
אלה המבינים: צמיחת הידע בהוראה		
פאני ארזי, חנה גוטרמן-בסקין	52	
קולות מהשטח		
יהושע מטיאש	54	
אינטלקטואלים בפעולה		
ציפי ליבמן	56	
טובים על פי דרכם		
נרית רייכל	60	
המורה האידיאלי		
ענת רימון-אור	64	
נהיה כנים: אין מורה טוב		
יותם חותם ולינור הדר	66	
קולם של התלמידים		
אליזבת גרין	70	
האם הוראה טובה ניתנת ללמידה?		
נירה חטיבה	80	
איך מלמדים הוראה טובה?		
יורם הרפז	82	
"כל מורה תופס מקום בתוך שרשרת של הזדמנויות למידה מאורגנת" ריאיון עם פרופ' בריאן רואן		
דינה אלנקווה, עביר אבו-ג'והר גנאיים	86	
קולות מהשטח		
בועז צבר	86	
למה ללמוד? למה ללמד? ארוס		
פאדיה נאסר-אבו אלהיג'א	88	
לקראת הערכת מורים מועילה		
רותי להבי	93	
הספד קטן למחנך גדול: עם מותו של אליעזר מרכוס		



26 **אורח בכנס ון ליר:**
פרופ' אנדריאס שליכר מגן
על מבחני פיזה. ריאיון יורם הרפז

חיים חינוך

בשטח: נוסחת ההצלחה של בית הספר שז"ר באשדוד	אמתי מור	94
עזרה ראשונה: להסיר את האשמה מהשולחן	אליעזר יריב	100
עזרה שנייה: תלמידים נהנים בבית המשפט העליון	נאוה דקל	102
חינוך מהסרטים: "בין הקירות"	ניתוח מיוחד יורם הרפז	104
פרספקטיבה: מה אפשר ללמוד מפילים	אבי ארבל	112
כנסים: בימות המורים של מכון ון ליר	נאוה דקל	114
ספרים חדשים: אבי ששון		118
זיכרונות: אליעזר שמואלי		120

למצוא ולהמציא את קול המורים

הד החינוך נענה ברצון לפנייתו של מכון ון ליר להקדיש גיליון מיוחד לשאלה מהם המאפיינים של מורים טובים ואם אפשר להקנות אותם לכבוד כנס שהמכון מארגן בתמיכתם של הסתדרות המורים וארגונים אחרים. כותרת הכנס היא "מדיניות מורים והוראה", והוא ייערך ב-9-10 בנובמבר 2010 במכון ון ליר בירושלים. לראשונה בתולדות הכנסים בישראל ישתתפו בכנס מורים רבים – על הבמות ובקהל – ויציגו את השקפותיהם בסוגיות השונות הנוגעות להם ולעיסוקם.

אז מהם המאפיינים של מורים טובים והאם אפשר להקנות אותם? על בסיס המאמרים בגיליון הזה אפשר להציע את "הנוסחה" הבאה: **מורים טובים = ארוס פדגוגי + מיומנויות כלליות + מיומנויות תלויות תוכן.**

התכונה המהותית ביותר של מורים טובים היא ארוס פדגוגי – התשוקה להשפיע על אנשים צעירים באמצעות ידע (ראו צבר; הרפז). מורים טובים אוהבים את תחום הידע שהם מלמדים ואת התלמידים שלהם, ובעיקר את האינטראקציה ביניהם. מורים שאינם משתוקקים להשפיע על תלמידיהם באמצעות התכנים שהם מלמדים – לשנות את נקודת מבטם, לעורר בהם סקרנות והשתאות, לגרום להם לחשוב על העולם ועל עצמם – אינם נמצאים במקום הנכון וכדאי שישקלו הסבה מקצועית. התכונה המורית המהותית ביותר היא אפוא תשוקה להוראה – לחינוך באמצעות ידע.

אבל תשוקה אינה מספיקה; צריך לתעל אותה להוראה ערכית ויעילה. המאפיין השני של מורים טובים הוא מיומנויות הוראה כלליות (ראו גרין; חטיבה; רייכל). מורה טוב מצויד באסטרטגיות הוראה שעובדות היטב בהוראת כל המקצועות. קחו למשל את האסטרטגיה "אין שחרורים" (ראו למוב אצל גרין): לא משחררים תלמידים מהמאמץ לספק תשובה הולמת על שאלה. אסטרטגיה זו תופסת בכל המקצועות, והיא יעילה וערכית (היא מציבה ציפיות גבוהות ומאמינה שכל תלמיד יכול לעמוד בהן).

אבל מיומנויות הוראה כלליות אינן מספיקות. מורים מלמדים תחום ידע מסוים, והוראת התחום הזה מצריכה מיומנויות מיוחדות – מיומנויות תלויות תוכן (ראו שולמן; מטיאש; לוונברג בול אצל גרין). הוראת מתמטיקה, למשל, מיישמת אסטרטגיות שונות מן האסטרטגיות של הוראת היסטוריה. מבחינה זו ידע התחום של מורים שונה מידע התחום של מומחים; משולבות בו פרשנויות הנובעות מהצורך להורות אותו לאנשים צעירים. המאפיין השלישי של מורים טובים הוא אפוא מיומנויות הוראה של תחום ידע מסוים, והן נובעות מהבנה טובה של תחום הידע ומהבנת "הראש" של התלמידים.

האם אפשר להקנות ארוס פדגוגי ומיומנויות הוראה כלליות ותלויות תוכן? כן, אם יש תשתית ארוטית וקוגניטיבית מתאימה.

מורים טובים יותר או פחות אינם פועלים בחלל ריק; הם פועלים בארגון – בבית ספר – והארגון הזה מכתוב להם במידה רבה את דפוס ההוראה שלהם (ראו רואן; רימון; נאסר-אבו אלהיג'א). גם ציפיות התלמידים (ראו חותם והדר) ומדיניות משרד החינוך (ראו מסמך ון ליר) מכתובות את ההוראה. בקיצור, למורים טובים יש מאפיינים מסוימים, והם באים לידי ביטוי בתוך מערך כבד של אילוצים שמחליש, אולי מנטרל, אותם. כדי לנטרל את הנטרול על המורים למצוא ולהמציא את קולם ולתת לו ביטוי; לדרוש מערכת חינוך שתאפשר להם לממש את התכונות המוריות שלהם. כנס ון ליר וגיליון הד החינוך המלווה אותו מעודדים את המורים לעשות זאת.

יורם הרפז yorhar@netvision.net.il

הד החינוך
אל המאה ה-21

עשו עכשיו חינוך
03-6922939

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

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

מו"ל: הסתדרות המורים בישראל
דפוס: גרפוליס

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

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

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



הד החינוך באתר הסתדרות המורים:

www.itu.org.il/Index.asp?CategoryID=804

פריצת הדרך שלנו

הגיליון הקודם של **הד החינוך** ("נוכחים נפקדים", אוגוסט 2010) דן בנוער בסיכון, ועסק בין היתר בתיאור מסגרות הכשרה של עובדי חינוך וטיפול בנוער במצוקה. למכללה האקדמית בית ברל יש זכות ראשונים בעניין זה, והיא החלוצה ופורצת הדרך בהכשרת עובדים לאוכלוסייה זו. צר לנו שהד החינוך לא היה ער לכך.

כבר בשנת 1983 הקימה המכללה את המסלול לקידום נוער, שהעמיד מאז מחזוריים רבים של אנשי מקצוע לטיפול, חינוך וקידום נוער מנותק וצעירים בסיכון. המסלול מוכר מראשית דרכו על ידי המל"ג כתכנית אקדמית המעניקה תואר ראשון ותעודת התמחות מקצועית.

ההכשרה משלבת בין לימודים עיוניים במתכונת אוניברסיטאית לבין הכשרה מעשית מודרכת לפיתוח מיומנויות התערבות התואמות את הצרכים של בני הנוער. ההתנסות המודרכת חושפת את הסטודנטים למסגרות שונות המטפלות בבני נוער: פנימיית, בתי ספר, יחידות לקידום נוער, הוסטלים ובית כלא לנוער. הסטודנטים מתמחים בשיטות התערבות שונות, פרטניות וקבוצתיות, באוריינטציה חינוכית-טיפולית. בתום לימודיהם משתלבים הבוגרים בעבודה במסגרות ההכשרה השונות.

תכנית הלימודים, המשלבת תכנים תאורטיים מדיסציפלינות שונות, ובהן פסיכולוגיה, חינוך, סוציולוגיה, עבודה סוציאלית, קרימינולוגיה ואנתרופולוגיה, היא ההכשרה האקדמית הוותיקה, הבשלה והמגובשת ביותר של עובדים עם נוער בסיכון. המסלול אף עיבר והגיש למועצה להשכלה גבוהה תכנית לתואר שני לקידום נוער בסיכון, והיא נמצאת בדיון מתקדם במל"ג.

כמו כן פעם בשנה יש שבוע עבודה מעשית המשלב הרצאות, סדנאות עבודה וסדורים במסגרות טיפוליות ברחבי הארץ. שבוע העבודה המעשית נסב על נושא ייחודי משתנה, כגון התמכרויות להימורים, לסמים ולאינטרנט בקרב בני נוער.

סגל המסלול גם שותף פעיל ומרכזי במערכת כתב העת "מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית", שעניינו המרכזי בני נוער בסיכון. "מפגש" הוא כתב עת אקדמי שפיט היוצא מטעמה של עמותת "אפשר", והוא מספק בסיס ידע ערכני ונגיש לעוסקים בתחום. כתב העת אף הקדיש לפני שנתיים גיליון למסלול לרגל מחצית היובל להיווסדו, כביטוי להכרה בתרומתו, בייחוד ובמקומו בשדה העשייה עבור בני נוער בסיכון.

ד"ר אמיתי המנחם

המסלול לקידום נוער, המכללה האקדמית בית ברל

פרקטיקה מקצועית חדשה: עובדים חינוכיים-טיפוליים

לצד העבודה שנעשית כיום עם ילדים ונוער בסיכון בישראל, שתוארה בהרחבה בגיליון האחרון של **הד החינוך** ("נוכחים נפקדים", אוגוסט 2010), נעשית בישראל עבודה מאוד משמעותית בפיתוחם ובקידומם המקצועי של עובדים העוסקים במלאכה זו.

מדובר במקצוע חדש יחסית בארץ, המנסה לשלב תחומי ידע מעולם החינוך עם תחומי ידע מעולם הטיפול כדי לייצר פתרונות כוללניים ונכונים יותר לילדים ולנוער בסיכון ובמצבי נשירה. תחום ידע זה מבוסס על התפיסה ה"חינוכית-סוציאלית" (social pedagogy), שפותחה באירופה למן אמצע המאה התשע עשרה ומטרתה לייצר פתרונות "חינוכיים" לצד הפתרונות ה"סוציאליים" לבעיות חברתיות. הנחת היסוד היא שאפשר וצריך להשפיע על סוגיות, תופעות ונסיבות חברתיות באמצעות שילוב תכנים ומתודות ממערכת החינוך (הפורמלית אך בעיקר הלא פורמלית) עם הישענות על תכנים ומתודות שפותחו במערכת הרווחה ושרק שילוב נכון של כל אלה יכול לשמש מנוף משמעותי לקידום, לניעות חברתית ולפתרון בעיות חברתיות.

העבודה ה"חינוכית-טיפולית" צמחה מתוך תפיסה זו, ומטרתה לפתח ולקדם תחום ידע תאורטי מחקרי המלווה בפרקטיקה מעשית ייחודית ומובחנת מן המקצועות הקלאסיים בתחום החינוך או העבודה הסוציאלית.

בישראל, במסגרת שיתוף פעולה בין משרד החינוך (האגף להכשרת מורים והאגף לקידום נוער) ובין כמה מכללות לחינוך, פועלים היום מסלולים מיוחדים לתואר Bed להכשרת עובדים חינוכיים-טיפוליים.

המסלול הראשון נפתח בשנת 1983 במכללת בית ברל, והיה "פורץ דרך" משמעותי בפיתוח התחום וכוח האדם המקצועי שלו. אחריו פתחו מכללות נוספות מסלולים ייחודיים: אורנים בצפון, קיי בדרום ואורות ישראל, למגזר הדתי, באלקנה. בימים אלה נערכת גם מכללת דוד ילין בירושלים לפתיחת מסלול כזה. לפני כשנתיים נפתחה באורנים גם תכנית לתואר שני (Med) המתמקדת בטיפול בנוער בהדרה, ובעתיד הקרוב ייפתח מסלול כזה גם במכללת בית ברל, עם התמקדות בהנחיה ובניהול. ככל אחת ממכללות אלה יש גם לימודי התמחות לתחומים ספציפיים של העבודה החינוכית-טיפולית, כגון מסלול למורים מטפלים ("חינוכאים"), מסלול להנחיה ולפיתוח עובדים, מסלולים לפיתוח מנהלים, להנחיית קבוצות, לתכניות מניעה בתחום הסמים והאלכוהול ועוד.

מעניין באמת, מיהו מורה טוב?



ללמד ספרות היום

מאז שאני זוכר את עצמי הייתי תולעת ספרים. חלומי הגדול היה לחקור ספרות. זה נראה לי עונג אמיתי. אבל כשחברה ללימודים באוניברסיטה, שהייתה ממייסדות בית הספר הדמוקרטי בחדרה, יצאה לחופשת לידה הלכתי ללמד שם, בינתיים, עד שאסיים את הדוקטורט. מהר מאוד ה"בינתיים" הפך לעיקר, וכיום, הרבה שנים אחרי, אני חונך ומורה לספרות בבית הספר (ובשנים האחרונות גם מדריך פדגוגי לספרות בחממה ליזמות חינוכית שבמכללת סמינר הקיבוצים).

יש הטוענים שבעידן הטלוויזיה, המחשבים והאינטרנט, ספרות היא עולם הולך ונעלם. יש מחקרים המוכיחים שמספר הקוראים הולך ופוחת ושילדים קוראים פחות ופחות. תלמידי קוראים פחות, וגם אני, לבושי, קורא פחות. אז איך ניתן ללמד היום ספרות?

לא אכנס כאן לתהליך הארוך שהוביל אותי לפתרון. מהולה בו, אני חייב להודות, גם עייפות. העייפותי מלהעביר את האהבת הספרות שלי אל התלמידים. פחת בי הרצון הרצון להעביר את האופן שבו אני רואה את הספרות ואת העולם. עייפותי מלהכין בבית מערכי שיעור ולעמוד בכיתה מול השוקת השבורה ("אבל המורה, לא הספקנו לקרוא"). עייפותי אך לא נשברתי. העייפות הובילה לפתרון, ללמידה מתאימה ונכונה יותר להיום: קריאת סיפורים בכיתה. מפגש עם טקסט בשיעור. כך למשל, השיעורים בקורס מדע בדיוני, קורס שאני מעביר בבית הספר שנים רבות, הפכו משיעורים המבוססים על רומנים כמו "מלחמת העולמות", "אנוכי הרובוט" ו"כנס העתידנים" לשיעורים המבוססים על סיפורים וטרטים הנקראים ונצפים בכיתה. ואלה שיעורים עזים מכפי שהיו שיעורי אי פעם בעבר. המפגש הראשוני עם הטקסט מעצים, כנראה, תחושות ומחשבות.

אז נכון, עבורי ספרות היא עולם ומלואו, אבל מורה לספרות יכול לגעת בעולם הזה, לנסוע בתוכו, בכל מיני רכבים. יש פחות ופחות מאזינים לסיפור של הספרות, אבל ניסיוני מלמד שאם מתאימים את הסיפור למאזינים החוויה האמיתית מגיעה.

רביב רייכרט

מלמד בבית הספר הדמוקרטי בחדרה ובמכללת סמינר הקיבוצים

תוך כדי הורדת הגיליון לדפוס נודע לנו על פטירתה בטרם עת של

פרופ' עדנה אולמן-מרגלית

מרצה והוגה בבית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית. פרופ' מרגלית תרמה רבות למחשבת החינוך ושיתפה במחשבותיה גם את קוראי הד החינוך. מערכת הד החינוך משתתפת בצערה של המשפחה ושל קהילת אנשי החינוך בישראל.

אין ספק שהמגמה מצביעה על חשיבותה של סוגיית הנוער בסיכון במרחב העשייה החינוכית-טיפולית של מערכת החינוך כיום ועל הכמיהה לפיתוח הידע והפרקטיקה בתחום החינוכי-טיפולי עם ילדים בסיכון, לטובת העובדים העוסקים בכך במערכת החינוך.

חיים להב

מנהל האגף לקידום נוער במשרד החינוך

מותו של רעיון שוויון ההזדמנויות בחינוך

רכיב חשוב ומרכזי בתכנית "אופק חדש" יוצר משאב יקר של שישים שעות הוראה בכל בית ספר בינוני בגודלו. באתר המסביר את עיקרי התכנית יש פירוט מה ייעשה בשעות יקרות אלה: "הרפורמה מעניקה למורה, לראשונה, הזדמנות ממשית לתגבר תלמידים חלשים, להעניק תשומת לב אישית לתלמידים לקויי למידה או בעלי תחומי עניין ייחודיים ולחזק את הקשר עם תלמידים 'בעייתיים'".

קורא שורות אלה עשוי לשאול מהם "התלמידים הבעייתיים" האלה, כיצד הפכו ל"בעייתיים" וחלשים? זמן קצר כל כך לאחר כניסתם לבית הספר וכיצד נחלץ תלמידים אלה ממעמד זה של "בעייתיים וחלשים".

דוח מקינזי 2007 מציין שהשקעות תקציביות מפליגות במערכת החינוך בארצות הברית לא שיפרו כלל את הישגי התלמידים וכי אם היה שיפור אפשר לייחסו לגורמים שאינם קשורים להשקעה. האם אנחנו מחפשים את המפתח לשיפור החינוך מתחת לפנס?

הבעיה חורגת מבית הספר והיא מאיימת על החברה הישראלית.

55% בלבד מבוגרי בית הספר בישראל זכאים לבהינות בגרות. 25% בלבד עומדים בתנאי הסף לקבלה לאוניברסיטאות. מתוכם רק 3% עומדים בתנאי הסף לקבלה ל"חוגי היוקרה" – מדעי המחשב, רפואה וכו'. כלומר, רק יחידים יעסקו במקצועות היכולים להציב את ישראל בחזית המדינות המפותחות. הרוב – 90% מהבוגרים – ישאבו מים ויחטבו עצים.

כיצד זה קרה? במהלך העשורים האחרונים ויתרה מדינת ישראל על מערכות יוצרות שוויון ועל פיתוח מערכות יוצרות שוויון חדשות, ביניהן ספריות ציבוריות וספריות בית ספריות, מוזיאונים ומוזיאונים אינטראקטיביים נגישים לכול (הלמידה באחרונים אפקטיבית במיוחד), חוגי העשרה נגישים לכול ועוד. האם שעות פרטניות במסגרת "אופק חדש" ישנו את המציאות הזאת? ודאי שלא. ילדים נכנסים לבתי הספר עם פערים מובנים, ללא תמיכתן של מערכות יוצרות שוויון, ומתוגים כבר בתחילת התהליך כ"בעייתיים".

דמוקרטיה בתחום החינוך פירושה שוויון הזדמנויות. שוויון הזדמנויות פירושו לאפשר לכל ילד להיות, כדברי שלמה ארצי, "מלך העולם" – מדען, אמן, טייס, אדריכל, מה שרצה. בתי הספר שלנו, למרות השעות הפרטניות, מנפצים לילדים את החלומות.

ויליאם פרג'ון

מפתח סביבות למידה ותכניות לימודים willfar@gmail.com

הד מקומי * איילת פישיבין



בכפר האקולוגי בחצר בית הספר. משחזרים אורחות חיים מסורתיים

לבנות כיתת בוץ וללמוד בה

לבנים הדרושה לבניית מבנה, איטום וקירוי נכון של המבנים, שמירת טמפרטורה בכבשן כלי החרס וחיפוש פתרונות להגנה על בעלי החיים.

במבני הכפר האקולוגי התלמידים משחזרים אורחות חיים מסורתיים: הם מעבדים תוצרת חקלאית בשיטות עבר, קולעים סלים, יוצרים וצורפים כלי חרס, מייצרים רצפות פסיפס, מפיקים שמן מהזיתים המקומיים, מייבשים ענבים לצימוקים, קוצרים תבואה, טוחנים קמח, אופים לחם מלא ומתמחים בפיתוח תרופות "סבתא", בשמים ותה צמחים.

במהלך הבנייה השתתפו התלמידים גם בחפירות ארכיאולוגיות ולמדו על חיי התושבים הקדומים באזור. "בדרך זו", מסביר צוות המורים שיזם את הקמת הכפר האקולוגי – רכזת המדעים דליה יחזקאלי, המורה לארכיאולוגיה דפנא צוקרמן והמורה לחקלאות חזי קירשברג – "הועמקה תחושת השייכות של התלמידים, המורים, ההורים והקהילה כולה לבית הספר ולסביבתו. העובדה שהתלמידים בנו בעצמם וטיפחו את הסביבה שבה אנו לומדים", הם מדגישים, "הפכה אותה למשאב לימודי רב השראה, ייודותי ומוכר".

בית הספר "עין הרים"

בחצר בית הספר "עין הרים" בעין כרם, בניהולן של עפרה דידוביץ' וסגניתה חגית מעוז, הוקם מעין כפר אקולוגי. התלמידים בנו ושחזרו מבנים על פי שרידים שנתגלו בחפירות ארכיאולוגיות במקום.

בניית הכפר נמשכה כשלוש שנים והתבססה על חומרים ייחודיים לסביבה. המבנים והכלים – ובהם בקתה עשויה מעץ מקומי, בית מלבני בוץ, בית אבן, אוהל חופרים ארכיאולוגי, טבון וכבשן לשרפת כלי חרס – משמשים למטרות לימודיות מגוונות. בנייתו של המבנה האחרון הושלמה בסוף שנת הלימודים תש"ע – אמפיתיאטרון שישמש בעתיד לכנסים ולחגיגות וצופה אל נוף מרהיב. בין המבנים והמתקנים משתרעים בוסתן של עצי פרי, ערוגות ירק ופרחי העונה, שדה חיטה ושעורה וגן צמחי מרפא ותבלין.

התלמידים יישמו במהלך הבנייה תהליכי עבודה מורכבים, כגון תכנון אגירת מים והשקיה חסכונית, הערכה כמותית לרכישה של חומרי בנייה, חישוב כמות

מועצה אזורית
מטה יהודה

יש לכם במה להתגאות?
שתפו אותנו.
כתבו לאיילת פישיבין
yaeaye@zahav.net.il



פעילויות משותפות לגישור בין תרבויות

רב-תרבותיות בפעולה

בית הספר "אל הקשת"

אוכלוסיית התלמידים בבית הספר "אל הקשת" בעוספיא הטרוגנית במיוחד. "יש לנו מגוון עדתי לא רגיל", מספר סלאח זאהר, מנהל בית הספר. "דרוזים, מוסלמים, נוצרים חבשים, ילדים ממוצא גרמני שמשפחותיהם מתגוררות בעוספיא ופליטים סודנים שמדברים ערבית מצרית. הם לומדים אצלנו אחרי שבכל הכרמל לא הסכימו לקבל אותם".

כדי לגשר ולחבר בין זהויות מגוונות כל כך, צוות בית הספר יזם "תכניות שמטרתן להדגיש את היפה שבכל תרבות ואת המשותף להן, במטרה לפתח ערכים של סובלנות, אהבת הארץ והמדינה".

התלמידים לומדים סיפורים עממיים, אירועים היסטוריים ואת קורות חייהן של דמויות מפתח בכל אחת מהתרבויות המיוצגות בבית הספר.

"במסגרת התכנית לחקר אגדות וסיפורי עם, למשל", מספר זאהר, "כל אחד מהילדים ביקש מהסבים והסבתות לספר לו אגדה או סיפור עממי, והביא את החומר לכיתה. הילדים למדו את האגדות ואת הסיפורים ודרכם למדו גם על העם, ומה שחשוב יותר – על הדמיון שבין העמים. הם נוכחו לדעת שישנם סיפורים שמסופרים בכל מקום רק בשינוי שמות, מקום וזמן. גם המסקנות והלקחים שעולים מהאגדות ומהסיפורים דומים, וכך הילדים לומדים שיש הרבה דמיון בין תרבויות שנראות כל כך שונות".

בתכנית אחרת לומדים בבית הספר על לוח השנה, והילדים מכירים דרכו את החגים והמועדים של כל תרבות. לראש השנה הנחגג אצל כולם יש מסר גלובלי. זאהר: "הילדים לומדים גם איך מתוארת הבריאה בתרבויות השונות – היהודית, הדרוזית, המוסלמית והנוצרית – וכן את ההסבר המדעי על הבריאה. הם לומדים על הדמיון והשוני, ובדרך זו עולמם נעשה עשיר יותר והיכולת שלהם להבין את האחר גדלה".

בית הספר ה בדוו

הראשון לאוטיסטים

בית הספר אלואפא'

בית ספר אזורי חדש לילדים עם אוטיזם וקשיי תקשורת, ראשון מסוגו במגזר ה בדוו, נפתח השנה בכפר חורה שמצפון לבאר שבע. התלמידים מגיעים לבית הספר מערערה, מתל שבע, מלקיה, מרהט, מחורה ומהפזורה ה בדווית. עד השנה הם למדו בחינוך היהודי בעברית, לימודים שהקשו עליהם עוד יותר את התקשורת, או בכיתות חינוך מיוחד במגזר ה בדוו, שם לא קיבלו מענה לצרכיהם הספציפיים. מקצתם נשארו בבתיהם. בעקבות השקעה כספית ניכרת של משרד החינוך, הם נהנים השנה מטיפול ראוי ומציוד חדיש ומקצועי לפיזיותרפיה, אמנות, שיטות תקשורת חלופיות, מוזיקה ותרבות.



בבית הספר חמש כיתות: כיתת גן, א', ג', ה' ו-ז', וכרגע לומדים בו 28 תלמידים מ-8 בבוקר עד 16:45. בצוות המקצועי שלושים איש, ובהם קלינאי תקשורת, פסיכולוג, מרפאים בעיסוק, מורות, מורים וסייעות, כולם דוברי ערבית וחדורי תחושת שליחות. "זה רך נולד", אומר מנהל בית הספר, דהאר אל עסיבי. "וכל הצוות, כולל המועצה המקומית ובראש ובראשונה משרד החינוך, כולנו עמלים להרים את בית הספר למעלה. מטרת בית הספר היא לתת מענה חינוכי-טיפולי-תקשורתי-חברתי לתלמידים הללו שאין להם מסגרת אחרת".



הכיתות מחולקות לפינות מטופחות לפעילויות וכוללות גם כיור מנוחה קטן. הן מאובזרות בציוד לאמנות, בטלוויזיה חדישה, בתיקיות אישיות עם תמונת התלמיד/ה ובלוחות לפעילות נושאת בשיטת תקשורת תומכת וחלופית. הילדים משתמשים בכרטיסיות עם סמלים – כלי תקשורת שמשפר ומפתח את אוצר המילים שלהם, את יכולת הדמיון והתיאור ואת האפשרות לבנות סיפור. "לשם שינוי אני לא מקטר", אומר אל עסיבי, "כולם משתדלים כל כך ולכולם מגיעה התודה".



פרות הזמנות

בית הספר "משגב"

550 ילדי מושבים, קיבוצים ויישובים עירוניים לומדים בבית ספר "משגב" בעמק חפר. צוות בית הספר עם המנהלת הילה בן-פורת פיתח תכנית לעידוד יזמות בקרב התלמידים, מתוך הכרה ש"חינוך ליזמות כאורח חיים וכתפיסת עולם ערכית, רעיונית ויצרנית מאפשר תפקוד בעולם משתנה". במסגרת התכנית "יזמות על קו הזינוק" פיתחו התלמידים "מפסיקול" – מכשיר שמסייע למורים להתמודד עם רעש בכיתה.

כשעוצמת הרעש גבוהה מתחיל המכשיר להבהב או להשמיע מוזיקה רגועה – סימן לתלמידים שעליהם "להנמיך ולוים".

עמק חפר

לחינוך ליזמות יש, לדברי בן פורת, משמעויות רחבות: "אנחנו מתרגלים את הילדים לחשיבה רחבה, להעלאת רעיונות ולחדשנות. התלמידים מתרגלים דרכי פעולה מעולם העסקים, למשל שימוש בפרזנטציות. הם צריכים לשכנע את חבריהם לקבוצה ולכיתה לקבל את הרעיונות שלהם ולסייע בהשבתם. התוצאה היא שהילדים בבית הספר מדברים בשפה גבוהה יותר. הם לומדים להעלות טיעונים, לשכנע ולחשוב על ההשלכות בכל מיני כיוונים. יזמות היא הרבה יותר מטכנולוגיה, היא פתח לצורת חשיבה אחרת".



המצאה צעירה



תלמידי א.ד. גורדון מטפחים את חצר בית בן-גוריון

אמץ אתר (ולא באינטרנט)

בית הספר "א.ד. גורדון"

יותר ויותר בתי ספר ברחבי הארץ מאמצים אתר היסטורי בסביבת בית הספר, פרויקט המופעל בשיתוף המועצה לשימור אתרים והרשויות מקומיות. מטרת הפרויקט לעורר את מודעות התלמידים לאתרים ההיסטוריים הנמצאים בקרבת בית הספר, ללמוד דרכם היסטוריה ולסייע במאבק לשימור האתרים ולשיקום הפרויקט מיועד לתלמידי הכיתות הגבוהות בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים. התלמידים מטפחים את האתרים, מפנים מסביבתם פסולת, מסדרים גינות ושבילים והופכים את האתרים למוקד משיכה למטיילים. טיפוח האתר ולימוד ההיסטוריה שלו תוך כדי שהייה בו הופכים את האתר למרכז למידה משמעותי מחוץ לכותלי בית הספר.

תל אביב

תלמידי בית הספר "א.ד. גורדון" בתל אביב אימצו את בית בן-גוריון, הסמוך לבית ספרם. בית הספר נוסד ב-1931, והיה מוסד מוביל בזרם העובדים עד לחקיקת חוף חינוך ממלכתי ב-1953, מהלך שהוביל ראש הממשלה דאז, דוד בן-גוריון. גם היום מנסה בית הספר לשמר את רוח זרם העובדים בחינוך בעזרת חברת ילדים משמעותית ועידוד השתייכות לתנועות נוער סוציאליסטיות. אימוץ בית בן-גוריון אפשר לתלמידים ללמוד על המסורות הבית ספריות ועל הקשר שלהן למורשת בן-גוריון.

יש בישראל כ-15,000 מבנים ואתרים היסטוריים הראויים לשיקום ולשימור. המועצה לשימור אתרים מציעה לבתי הספר מערכי שיעור ופעילויות, שעליהם אפשר להוסיף תכנים ויזמות המותאמים לאתר ההיסטורי הספציפי ולמשאבים העומדים לרשות בית הספר והרשות המקומית.

שעון וביטחון

בתי הספר היסודיים

הרשות הלאומית לביטחון בדרכים ועיריית נצרת עילית חילקו בתחילת שנת הלימודים 350 שעונים מעוררים לתלמידי כיתות א' בעיר. חאדר אגבריה, מנהל הרשות הלאומית לביטחון בדרכים באזור נצרת והעמקים: "מדובר בשי סמלי שנועד להזכיר לילדים את החשיבות העצומה להליכה בטוחה וזהירה. בכביש אף פעם לא ממהרים, והכי טוב זה לקום שעה קודם ולתכנן את הזמן". ראש העירייה שמעון גפסו – יחד עם ראש מנהל חינוך וקהילה, צילה לוי שנייר, ומנהל אגף החינוך, דני גילדין – ליווה את התלמידים לבית הספר ביום הראשון ללימודים, ודיבר בשבחן של "משמרות הזהב".

נצרת עילית





צילומים: פול ניהולם וג'וליאן וויאר

מראה כללי של פנים האולם

גם הדמיון עושה התעמלות אולם לפיתוח מיומנויות תנועה

תכנון: ס' פ' מולר אדריכלים | ביצוע: 2010 | אורהוס, דנמרק

באולמות ספורט המיועדים לילדים ולנוער כמעט לא מושקעת מחשבה עיצובית. האולמות המוכרים מתוכננים בדרך כלל על פי תקנים ומאפיינים ברורים וידועים מראש – גודל מגרש, רוחב וגובה – ומיועדים לתת מענה פונקציונלי.

בעיר אורהוס שבדנמרק בחרו לחרוג מהמסלול השגרתי והעסיקו צוות תכנון ואנשי מקצוע מתחום החינוך הגופני, שביקשו לפרש מחדש את משמעותו של אולם ספורט. המטרה הייתה לפתח מיומנויות תנועה, ומתוך נקודת מוצא זו עוצב אולם ייחודי וראשון מסוגו בדנמרק ואולי אף בעולם.

את מקומו של הציוד השגרתי באולמות – הסל המוכר ממשחק הכדורסל או חמור הקפיצה וסולמות העץ – תופסים מתקנים המאפשרים למבקרים לא רק לפתח מיומנויות תנועה, אלא גם לפתח את דמיונם ולאפשר להם לתת פרשנות משלהם על השאלה מהו ספורט.

הרכיב הבולט ביותר מבין המתקנים שהוצבו בבניין הוא קיר טיפוס שנראה כמו מסגרת פיסולית החוצה את מרכז האולם. המתקן מעניק קשת רחבה של אפשרויות טיפוס: באמצעות חבלים, שקעים, בליטות וסולמות וכל דרך אחרת המציתה את דמיונם של הילדים. האמציים שבהם מוזמנים לטפס עד לגובה של שלוש קומות, ממש עד מתחת לגג, שם מחכה להם מגדל זכוכית שנפרש ממנו נוף מרהיב של הגבעות הסמוכות ונמל אורהוס.



חזיתו של האולם נראית כקופסה ענקית, שדבר בה אינו מעיד על הפעילות הייחודית המתרחשת בפנים. זוהי המגרעת הבולטת בתכנון הבניין – הוא מאבד מחשיבותו המידית כנקודת ציון במרחב, הנשענת לא רק על הפונקציה שלו אלא גם על הפרשנות העיצובית שהוא מייצג. נראה שמרכז ייחודי שכזה היה יכול להעניק לצעירים מחוץ לאולם אפשרות לפתח מיומנויות תנועה באוויר הפתוח או בשעה שהאולם סגור.



המתקנים המגוונים

והמזמינים מעודדים שימוש. קשר העין שבין מתקן למתקן יוצר עוד מגוון רחב של פעילויות והתנסויות בתנועה: ניתור, נחיתה, טיפוס בכיוונים ובגבהים שונים. פעולות אלה מייצרות יחד חוויה מיוחדת ומאתגרת למשתמשים. המתקנים, הלא שגרתיים ברובם, מותאמים לממדי גופם של ילדים בגילים שונים. כך, ילדים קטנים מטפסים בהם צעד צעד ואילו הגדולים יותר מבצעים תרגילי אקרובטיקה.



האולם כולל חללים משניים מזמינים, ובהם מתקנים ייחודיים נוספים. אחד מהם הוא אזור של טרמפולינות מכל מיני סוגים, המוצבות בצורה גמישה וניתנת לשינוי. מרחב אחר מלא כולו ברשת של צינורות מתכת החוצים את מפלסי הבניין ויוצרים מבוך שהילדים זוחלים ומתפתלים דרכו, וכך ממציאים בעצמם – לבד או עם חברים – מגוון משחקים. עוד היבט חיובי של המרחב הוא שכל קבוצת גיל מפרשת אותו בדרך אחרת בהתאם למיומנויות התנועה שלה. מקור האור באולם הוא ברובו תאורה טבעית – קירות מסך מזכוכית מאפשרים לא רק חדירה של אור השמש, אלא גם קשר עין בין השהים בפנים האולם לבין העולם שבחוץ.

אצלנו? אולמות חשוכים, ציוד לא בטיחותי

ציוד נוסף שיכול להיות אטרקטיבי. איכות המתקנים ירודה – למשל ספסלים מעץ ארוך, עץ חלש, שאינם יציבים, אינם בטיחותיים ונוטים להישרב.

כך מציינת לטובה אולם ספורט שהוקם לאחרונה בכפר שמריהו והושקעה בו מחשבה עיצובית, אך גם שם המחסנים נקבעו דווקא מול הטריבונות, דבר שמכער את האולם. "האולמות על פי רוב" היא אומרת, "הם בעלי חזות סתמית, חשוכים, בלי חלונות לתאורה וכלי תאורה מספקת, ולכן דורשים הפעלת תאורה גם בשעות היום. האקוסטיקה תמיד בעייתית, אין אוורור מספיק וכתוצאה מכך האווירה בהם מחניקה ולא נעימה כמו שהייתה צריכה להיות בשעה שמפתחים מיומנויות תנועה בפעילות פרטנית וקבוצתית".

כך אינה מצפה ממתכני האולמות וממקבלי ההחלטות בישראל שיגיעו לרמה של דנמרק, אך היא מקווה שהאולם הייחודי והמתקדם לפחות יעורר השראה ויביא להתקדמות וליציאה מהתפיסה שאולם הספורט הוא קופסה סתמית.

אולמות הספורט בישראל הם מצרך מבוקש ביותר. הם מנוצלים ברוב שעות היום – בבוקר לשיעורי בתי הספר; אחר הצהריים ועד שעות הערב המאוחרות לחוגי ספורט ולפעילות קהילתית. אז אולי בכל זאת כדאי להשקיע קצת יותר בעיצובם ובתוכם.

ד"ר אילנה כץ, מומחית בתחום ההתעמלות, מכשירה מאמנים ומורים לחינוך גופני ומרצה במכללה האקדמית גבעת וושינגטון, לא מתפלת שדווקא בדנמרק צמח אולם חלוצי שכזה. לדבריה כבר במאה השמונה עשרה ייסד פרנץ נאכטגיל, חלוץ החינוך הגופני בעת החדשה, את בית הספר הראשון מסוגו בעולם שהוקדש כולו לחינוך גופני. כך מביאה מדבריו של ההיסטוריון ד"ר יחיעם שורק, המציין כי נאכטגיל "ראה בפיתוח החינוך הגופני יסוד חשוב לתחייה לאומית וצבאית ואמצעי לטיפוח עתודה בריאה של אזרחים בעלי תועלת למדינה". ואכן, במקום קידום וסבסוד הספורט הישגי והאולימפי, דנמרק מעדיפה להשקיע את מרב המשאבים והמאמצים בטיפוח ובפיתוח הפעילות הספורטיבית לכלל האוכלוסייה.

לעומת האולם החדש בדנמרק, כך מציינת באכזבה את אולמות הספורט לילדים ולנוער בישראל, אולמות שמתאפיינים בשלל בעיות הפוגעות קשות ביעודם: "זה מתחיל בעיצוב של האולם, שהוא חסר דקורציה מעבר לצבע וצורה, וממשיך למתקנים שלא מותאמים לילדים. למשל, מתח קיר או סל שלא מעוצבים בהתאם לגובה הילדים או חבלי טיפוס העשויים מסיבים כל כך גסים ולא איכותיים עד שהילדים פוצעים את ידיהם. מצב התחזוקה הירוד, המחסור בחדרי אחסון ולפעמים גם הנגישות הגרועה מונעים מהמוסדות לרכוש

ביל גייטס: מחשב בכיתה זה כבר לא מספיק

קן "ביל ומלינדה גייטס" הכריזה על יוזמה חדשה – "אתגרי החינוך של הדור הבא". הקרן תחלק מלגות בשווי 20 מיליון דולר למפתיחי טכנולוגיות שיסייעו לסטודנטים, בעיקר מיעוטי אמצעים, לסיים את לימודיהם ויכינו תלמידי תיכון ללימודים אקדמיים. בפוסט שפרסם גייטס באתר קרן התרומות שלו הוא מסביר כי מטרתה של היוזמה לזהות את השימושים המבטיחים ביותר בטכנולוגיה בחינוך ולהרחיב אותם כך שיגיעו ליותר תלמידים, מורים ובתי ספר. "מחנכים רבים", כותב גייטס, "מתרגשים מתפקידה של הטכנולוגיה בחינוך. מיליארדי דולרים הושקעו בהכנסת מחשבים לכיתות הלימוד, אבל המהפכה שחוללה הטכנולוגיה במערכות אחרות (עסקים, ממשל, בריאות) עדיין לא התרחשה בבתי הספר. חשוב להכניס מחשב לכתיבה ומחקר בבתי הספר אבל זה כבר לא מספיק. מה שנחוץ עכשיו הוא יצירתיות ופתרונות חכמים חדשים".

אוצרות הברית



בחינות ושקרים

מתי יש להרשות העתקה או עזרה במהלך בחינה? לעולם לא? לפעמים? תלוי בנסיבות? השאלות האלה, מדווחת רשת איי-בי-סי האוסטרלית, נשאלות משהתברר שלפחות 11 מורים בקווינסלנד חרגו מהנהלים, שלא לומר רימו, במהלך בחינות NAPLAN (National Assessment Program, Literacy and Numeracy), הנהוגות במדינה לתלמידים בני שלוש, חמש, שבע ותשע.

המורים החזירו דפי בחינה לתלמידים, כדי שיוכלו לתקן שגיאות; סייעו בתשובות; תלו פוסטרים מכוונים בכיתות הבחינה; הוציאו חלק מהתלמידים מבחינות מסוימות ובמקרה אחד גם האריכו את זמן הבחינה ככל הנדרש לתלמידים.

מורים רבים באוסטרליה מתנגדים לבחינות הערכה לאומיות, משום שהם רואים בהן אינדיקטור חסר חשיבות. חינוך, לדבריהם, אינו צריך לעודד תחרות, וההבדלים בין תכניות הלימודים וגיל תחילת הלימודים באזורים שונים במדינה הופכים את תוצאות הבחינות האחידות ללא רלוונטיות. משרד החינוך האוסטרלי ממשיך בחקירתו, ושבעה מורים כבר זומנו לשימוע משמעתי.

אוסטרליה

מורים

מטרידים מינית

רשת איי-בי-סי מדווחת באתר שלה שיותר מאלף מורים בקניה פוטרו במהלך השנתיים האחרונות בעקבות חשד שהטרידו מינית, ואף אנסו, תלמידות בבתי הספר. מורים אחדים כבר הועמדו למשפט. בריאן ויקי, מנהל אחד מגופי הסיוע לילדים במדינה, מספר כי לפחות עשר תלמידות באחד מבתי הספר הרוות למורה מסוים.

מגפת ההטרדות המיניות בקניה נחשפה בעקבות קו חם לקורבנות שפתחה הממשלה. כעת מנסים לאתר שם מקרי הטרדה נוספים, שהוסתרו, לעתים באמצעות תשלום למשפחות הקורבנות, כדי למנוע תביעות.

קניה

דרוש גיבור

"מחכים לסופרמן", סרטו הדוקומנטרי החדש של הבמאי זוכה האוסקר דייוויד גוגנהיים ("אמת מטרידה"), העוקב אחרי מאבקם של חמישה ילדים והוריהם למצוא בית ספר שיעניק להם חינוך איכותי, מסעיר את ארצות הברית.

ארצות הברית

הסרט, המתאר על פי האתר הרשמי שלו "קטסטרופה סמויה והרסנית המתפשטת בחשאי בערים ובקהילות של ארצות הברית", חושף את מצבם העגום של בתי הספר הציבוריים באמריקה; את התשתיות הירודות, את רמת ההוראה הנמוכה, את האפליה והיעדר השוויון וגם את משחק המזל של הורים המנסים להגריל לילדיהם מקום באחד מבתי הספר ברישיון – לב לבה של רפורמת החינוך האמריקנית – המשרתים בסך הכול שלושה אחוזים מתלמידי ארצות הברית. "ניו יורק פוסט" מדווח שהנשיא ברק אובמה שיבח את הסרט "הנוגע ללב" ואת הקריאה שלו לשינוי. אובמה, על פי העיתון, נפגש בבית הלבן עם במאי הסרט וגיבוריו הילדים.

גם אם לא כל המבקרים משבחים, רבים רואים בו סרט "מרשים וחשוב". באתר הפופולרי והנחשב "האפינגטון פוסט" כתבו המבקרים: "הסרט החדש הוא לא פחות מקריאת השכמה לכל האמריקנים. הוא גם כתב אשמה חריף כנגד מערכת החינוך וגם קריאה לפעולת הצלה של בתי הספר שלנו".



מתמטיקה יותר מהתעמלות?

ג'ואל קליין, מנהל מחלקת החינוך של מדינת ניו יורק, חולל סערה כשטען בריאיון לתכנית הטלוויזיה The View ששכרם של מורים לחינוך גופני לא צריך להיות זהה לשכרם של מורים למתמטיקה ולמדעים. קליין הופיע בתכנית כדי לשוחח על בתי הספר הציבוריים של ניו יורק, וכשנדרש לסוגיית תגמולם של מורים מצטיינים הציע שמורי המדעים ישתכרו יותר.

העיתון "ווישינגטון פוסט" מדווח שקליין הצית את זעמם של המורים לחינוך גופני, הטוענים כי הוא מתעלם מחשיבותה של פעילות גופנית סדירה והשפעותיה החיוביות על הישגי התלמידים. "הפתרון לשיפור מערכת החינוך הציבורי בארצות הברית", כתב לו בתגובה פול רוארט, נשיא ההתאחדות האמריקנית לבריאות, חינוך גופני, פעילות פנאי וריקוד, "אינו טמון בהתססת מורה אחד כנגד עמיתו בטענה שאחד מהם חשוב מן השני ולכן עליו להרוויח יותר. הפתרון הוא ביצירת סביבה שמעודדת את כלל המורים להיות הכי טובים וללמד הכי טוב שהם יכולים. הצלחה אקדמית בנויה מהישגים בכל המקצועות והנושאים, כולל בחינוך גופני".

ארצות הברית





מייק מוריס, בן 44, מורה לאנגלית ולספרות בבית הספר הפרטי Vail Mountain school, בעיירת הסקי וייל שבקולורדו, ארצות הברית

ספציפיות ויכולות שונות, המצריכות טיפוח וטיפוח המתאימים לו. מבחנים זהים לכולם אינם עונים על הצורך של היחיד.

"בעיה נוספת, שכנראה הייתה מאז ומעולם, במיוחד בחברה קפיטליסטית כמו שלנו, היא מבחר האפשרויות העומדות לפני תלמיד בעל אמצעים בהשוואה לתלמיד חסר אמצעים.

"בעיה ספציפית הנוגעת יותר לבתי הספר הפרטיים היא שהתחרות על תלמידים גוברת. אנו נאלצים להתמודד, נוסף על היריבות המסורתית עם בתי הספר הציבוריים, גם עם יריבים חדשים – בתי הספר הדתיים למיניהם ובתי הספר ברישיון (charter schools), שמקבלים מימון מהמדינה אך אינם כבולים להגבלות של בתי הספר הציבוריים אלא חופשיים לנהל מדיניות שהתחייבו עליה עם דגשים שונים כגון אמנות, מדעים וכו'. מובן

שהשאלה שכל הורה צריך לשאול את עצמו היא מה הדבר המתאים ביותר לילדו. "בעיה אחרונה חביבה, ואולי האקטואלית ביותר כרגע לטעמי, היא היכן להעביר את הגבול בין השימוש בטכנולוגיות החדשות, שכולנו מכירים ומשתמשים בהן, לבין קריאה, כתיבה והיכולות המסורתיות של פתרון בעיות מתמטיות, שנדמה לי שכולנו שוכחים לאט ובטוח".

אנקדוטה: "לפני כמה שנים הרשיתי לתלמידים וגם לעצמי לחטוף תנומה קצרה במהלך השיעור. לפתע העירו אותי מנהל בית הספר ויושב ראש הדירקטוריון, שהיו בסיוור בכיתות. נעים זה לא היה."

משרה מלאה: 5,000 דולר בחודש (כ-18,000 ש"ח)

התושבים, היחס אלינו הוא יחס של כבוד והערכה. אבל אני חושב שאנחנו, ציבור המורים, מוערכים ומרוויחים הרבה פחות מהמגיע לנו ביחס לזמן ולמאמץ שאנחנו משקיעים בעבודה. בניגוד לרושם שיש לרוב האנשים, העבודה שלנו לא נגמרת עם הצלצול. אנחנו משמשים גם פקידים, פסיכולוגים בגרוש ולעתים גם יועצי נישואין. ככה זה."

בעיות במערכת החינוך:

"לדעתי השימוש במבחנים סטנדרטיים כאבן בוחן להתקדמות התלמידים הוא טעות גדולה. כל תלמיד הוא אישיות בפני עצמה עם בעיות

על ידי רכישת המיומנות, השליטה והשימוש הנכון בה. אהבת הספרות מגיעה גם היא מאותו מקום".

אוהב בעבודה: "היכולת להדריך ולכוון תלמידים לקרוא ולגלות טקסטים גדולים, מהעבר הרחוק והקרוב, גורמת לי לסיפוק גדול מעבודתי ומהחיים בכלל".

לא אוהב בעבודה: "הוראה יכולה להיות מקצוע מושלם בשבילי אילו לא הייתי צריך לעסוק בהערכות, בהענקת ציונים, במבחנים ובעבודות, דברים שאני לא מחבב בלשון המעטה".

יחס למורים: "מצד

ניסיון: "16 שנים, ועדיין נהנה מכל רגע. וייל, למי שאינו יודע, היא כנראה עיירת הסקי היוקרתית ביותר בארצות הברית, ובית ספר הוא מוסד נחוץ בכל מקום, אבל בשנת 1962 זה לא היה מובן מאליו והמדינה סירבה לתמוך בהקמת בית ספר ציבורי בעיירה. הורים מקומיים החליטו שלא לוותר, ופתחו בדירה שמעל למאפייה בית ספר פרטי עם ארבעה תלמידים. כיום בית הספר מלווה ומחנך 300 תלמידים מגן ילדים ועד סיום תיכון".

מלמד: "בני 14 עד 18".

בכיתה: "12 תלמידים, לוח חכם ולוח רגיל, שולחן אובלי שסביבו מתנהלים דיונים, מחשב לכל תלמיד ורשת אלחוטית בית ספרית לשימוש התלמידים והמורים, וגם קורס סקי למתחילים ולמתקדמים בכל גיל".

שעות עבודה: "25 בשבוע".

התחייבויות נוספות: "תיקון עבודות ומבחנים, ניירת בירוקרטית ושיחות ייעוץ עם תלמידים והורים. אני גם עוזר, מפקח ומייעץ למורים הצעירים בבית הספר בכל מיני בעיות שהם נתקלים בהן".

שכר: "60 אלף דולר בשנה" (כ-18 אלף ש"ח בחודש).

חופשות: "שבועיים בחורף, שבוע באפריל (פסחא) ושלושה חודשים בקיץ".

מדוע בחרת בהוראה?

"מצעירתי הוקסמתי מהשפה, מהדברים שאדם יכול להשיג



מהדורת השטח

"מהדורת השטח של צנונית ונצח" היא "תכנית תחקירים ללא מעצורים" מבית ערוץ לוגי, פורטל "גלים" וארגון "סנונית" (לשילוב טכנולוגיה בחינוך). מטרת המהדורה – המיועדת לבני 9 עד 12, להורים ולמורים – להרחיב את הידע הבסיסי במורשת ישראל ובהבנת אירועים, דמויות, מושגים, ערכים ומונחים הקשורים לתחום. במרכז התכנית מהדורת תחקירים חדשותית לכאורה, באנימציה, המסקרת רגעים היסטוריים באווירה ליצנית עכשווית ולצדה הפעלות מגוונות, בלוגים וקומיקס שהגולשים הצעירים כותבים ויוצרים. קולני אך משעשע.

www.mahadura.tv



מתחת למים

חברת "דיסקברי", המפעילה את ערוץ הטלוויזיה "דיסקברי", מציעה גם את Discovery Education – ובו מבחר חומרים למורים והורים. בין השאר יש בו אתר אינטראקטיבי מרהיב ביופיו העוסק בחיים מתחת למים. האתר מציע שלל פעילויות שמטרתן לעודד מורים, הורים וילדים "לחקור את הכחול". בין הפעילויות חוויות דיגיטליות חדשניות לצד פעילות מסורתית כגון שיט ועידוד תרבות הדיג כפעילות משפחתית מאחדת.

www.exploretheblue.com



הפיצו את הסימן

אתר בין-לאומי מקסים באנושיותו ובפשטותו מציע מילון משווה לשפות סימנים של חירשים וכבדי שמיעה (שכידוע אינן אוניברסליות). האתר מאפשר להקיש מילה מבוקשת ולקבל את צורת סימונה בתנועות ידיים בכמה שפות. ההדגמות מוגשות בסרטוני וידאו ובקטעי אודיו. מרתק ושימושי.

www.spreadthesign.com/gb



בואו להיות מורים

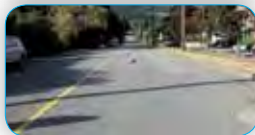
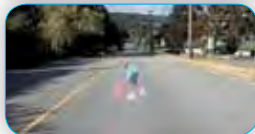
האתר TEACH ("למד") הוא חלק מקמפיין חדש של משרד החינוך האמריקני המעודד אנשים צעירים לבחור בהוראה. האתר עדכני, נקי, מושך, מדבר בשבחו של המקצוע ("הייה מנהיג", "חולל שינוי", "בנה קריירה", "עזור לקהילה" וכו') ומציע מקורות השראה, מסלולי לימוד, שאלות ותשובות וקטעי וידאו של מורים, בעיקר צעירים, המספרים על עבודתם. כשיותר ממיליון מורים צפויים לפרוש בשנים הקרובות ממערכת החינוך האמריקנית, נראה שיהיה צורך ביותר מאתר אינטרנט, אבל גם זרם שוצף מתחיל בטיפה קטנה.

www.teach.gov

זהירות, רעיון מפחיד

הבלוג של טל טבקמן (tabakman.com) מציג פוסטים מעניינים וסרטונים בענייני אנימציה, עיצוב ופרויקטים ניסיוניים, למשל סרטון של המועצה הקנדית לזהירות בדרכים הבוחן שימוש באשליות אופטיות כדי לגרום לנהגים להאט בכניסה לצמתים מסוכנים. על כביש בוונקובר מופיע ציור של ילדה רודפת אחרי כדור, בפרספקטיבה היוצרת תחושת עומק ותלת-ממדיות. הנהגים מזהרים בשילוט מיוחד: "ודאי אינך מצפה שילדים ירוצו לכביש". מעורר חלחלה.

www.tabakman.com/blog/archives/6792



הנרדפת

במסווה של ויכוח פדגוגי על הדרך הנכונה להוראת זיכרון השואה הולכת ונחשפת בצרפת רדיפת מורים, יהודים ולא יהודים, המבקשים לעסוק בנושא. בעין הסערה המורה היהודייה קתרין פדרזולי-ונטורה, מארגנת סיורים לפולין, שהושעתה מעבודתה בעקבות עלילת זדון שבית הספר רקם נגדה ודוח ארסי ומפוברק של מפקח צרפתי, המקורב לחוגי ימין, שהציג אותה כ"אויבת העם". פדרזולי-ונטורה: "אנחנו עדים בצרפת למגמה כפולה – לקחת מהשואה את ייחודה, ומקורבנותיה את יהדותם"

גדעון קוץ, פריז

כך שבין מאות מפגינים שהתאספו אחר הצהריים ב־10 באוקטובר, יום ראשון שטוף שמש, ליד בניין משרד החינוך הצרפתי בפריז כדי לדרוש את החזרתה המידית לעבודה, היו גם נציגי העדה הארמנית, שתובעים להכיר ברצח העם שבוצע בהם, ויוצאי האנטילים שדורשים ללמד כיאות את תקופת העברות. זהו סימן נוסף שאת הפרשה המסעירה הזאת, שכבר זכתה לכינוי "פרשת דרייפוס 2010", אי־אפשר לראות אך ורק בהקשר של ויכוח פדגוגי על הצורה הראויה ביותר להוראת זיכרון השואה.

מנקודת מבט ישראלית יש לפרשת פדרזולי הקשר כפול: הראשון – סכנת הכחשת השואה, שיש לה עדיין חסידים רבים במערכת החינוך הצרפתית; והשני – אנטי־ציונות והמערכה נגד מדיניות ישראל בשטחים.

צ'טר לאשוויץ

ב־35 שנות הקריירה שלה נחשבה פדרזולי־ונטורה למורה מצטיינת, עד שלפני שלוש שנים הגיעה לבית הספר מנהלת חדשה, מאדאם תיאלן, ופדרזולי הפכה לפתע למטרה ציבורי. פדרזולי אומרת שלמנהלת החדשה יש השקפת עולם מגובשת על מה מותר ומה אסור בנושא הוראת השואה במערכת החינוך. להשקפתה, אם בית הספר מחויב על פי תכנית הלימודים לעמוד ב"חובת הזיכרון", אז די בצ'טר של יום אחד למחנה השמדה. "פתאום", מוסיפה פדרזולי, "אסרו עליי להשתמש בכתבי הפילוסופיה וההיסטוריונית חנה ארנדט, משום שהיא 'קשה מדי', ושל פרופ' זאב שטרנהל מהאוניברסיטה העברית, מומחה בלתי מעורער לתולדות הפשיזם הצרפתי, משום שהוא 'חוקר שנוי במחלוקת'. אמרו שאני דורשת שהילדים יהיו 'מעבירי זיכרון'. ההנהלה יצאה נגד הפגיעה

תרין פדרזולי־ונטורה, מורה בכירה להיסטוריה, בבית הספר התיכון "הנרי לוריץ" שבעיר ננסי, בירת חבל המריבה ההיסטורי לורן שבצפון צרפת, מארגנת כבר 15 שנה סיורי זיכרון לפולין לתלמידי שביעית ושמינית בבית ספרה. הסיורים הם חלק מלימודי תקופת מלחמת העולם השנייה, כמומלץ בתכנית הלימודים של מערכת החינוך הצרפתית, ובמהלכם מבקרים התלמידים במשך שבוע באתרי מחנות השמדה ובמרכזי חיים יהודיים.

המפעל זכה להצלחה רבה, עד שהמקטרגים עליו הרימו ראש במלוא המרץ והארס. בעקבות דוח מיוחד ושערורייתי, שאליו נגיע בהמשך, הוטלו על המורה פדרזולי־ונטורה ארבעה חודשי השעיה מעבודה. אבל נראה שהמורה – בת 59 ממוצא יהודי איטלקי מצד אביה ויהודי טורקי מצד אמה – עשויה מחומר של אמיצים, של אלה שאינם מוותרים בקלות. "אני מובטלת עכשיו ופנויה לבוא להתראיין בפריז", אמרה לי בטלפון. נפגשנו לראשונה בקפה האינטלקטואלים הפריזאי "לה קלוזר דה לילה" בגדה השמאלית. פדרזולי אולי מובטלת, אבל אינה יכולה לשבת במנוחה בבית קפה. מיטב האינטלקטואלים שתומכים בה (יהודים ברובם). למשל הסופר ג' קונופניקי, ראש ועד התמיכה בה, שהיה בעבר פעיל קומוניסטי והיום הוא פרו־ציוני) יצאו ונכנסו, טלפנו, טיכסו עצה ועיינו במסמכים חדשים הנוגעים להשעייתה. באתר האינטרנט "נתמוך בקתרין פדרזולי" נאספו עד כה אלפי חתימות הקוראות להשבתה לעבודה.

בפעם השנייה נפגשנו במסיבת עיתונאים שאליה הוזמנה במועדון כתבי החוץ. בצרפת לפחות, פרשת פדרזולי היא נושא פוליטי. עד כדי



בהיסטוריה בשם הזיכרון, אבל אין היסטוריה בלא זיכרון". כמה מעמיתיה בבית הספר ניצלו את האווירה שנוצרה ופתחו פתאום פה. "כאשר ערכתי תערוכה בעקבות הסרט 'נקודת איסוף', שעוסק במצוד על יהודי פריז, שאל אותי אחד המורים בקול רם: 'זמה עם תערוכה על הפלסטינים, למה לא ביקור בעזה?'".

אלא שהניסיונות של מתנגדיה לצמצם את פעילותה לא הביאו בחשבון את התלמידים. אף שרובם קתולים וחלקם מוסלמים, הם דווקא העריכו מאוד את הנסיעות לפולין, וחזרו מהן, על פי עדויותיהם, נפעמים, עם מבט אחר על ההיסטוריה ועל היהודים. החלטת ההנהלה להגביל את מספר המשתתפים בסיוורים ולאפשרם לתלמידי שביעית בלבד הולידה מחאה, ומאוחר יותר התארגנות עצמאית של תלמידי שמינית שנסעו עם פדרוולי לפולין ולאשוויץ על חשבון חופשתם.

העלילה נרקמת

אבל מתנגדי זיכרון השואה בבית הספר לא הרימו ידיים והחליטו לעלות מדרגה במאבקם: כמו פעם, בימים הטובים, הם רקחו נגד פדרוולי עלילה. מורה מתמחה, בת טיפוחיה של המנהלת, נשלחה עם אחת ממשלחות התלמידים וחזרה עם עדות "מוזעזת": התלמידים משתכרים. צילומי טלפון סלולרי של אחד התלמידים גילו שהמורה הצעירה שתתה בעצמה והציעה לאחרים לשתות. והיו עוד סיפורים מצוצים מהאצבע: נפשם הרכה של התלמידים נפגעה; אחד מהם ניסה להתאבד באשוויץ, לא פחות, והמתמחה מיהרה להודיע זאת להוריו. בקיצור, המורה האהובה להיסטוריה הוצגה כשד שהשתלט על נשמתם הרכה של הילדים.

אחר כך הועלתה טענה על פגיעה בלימודיהם ("הם לא מספיקים את תכנית הלימודים, משום שהם לומדים כל היום רק על השואה"), אלא שצינוניהם הגבוהים של תלמידיה של פדרוולי קצת קלקלו גם אותה. אבל העובדות לא הפריעו לראש לשכת הממונה המחוזי על מוסדות החינוך, מפעילי חוג אינטלקטואלים של הימין הקיצוני, לפתוח בחקירת תלונותיה של ידידתו, מנהלת בית הספר.

הדוח השערורייתי

שני מפקחים כלליים נשלחו לחקור ולדווח. אחד מהם היה – לצורך "האובייקטיביות" – יהודי. אבל היהודי, ז'ראר מאמו, סירב לשתף פעולה, וכך נותרה מלאכת הניסוח של הדוח המסכם בידי של המפקח אוליביה פטרה-גרנווי, שיצא בשעתו בחריפות נגד תכניות הלימודים שאזכרו את תקופת העבדות בצרפת וכעת הוציא תחת ידיו דוח בן 45 עמודים שכולו מתקפה על "אויבת העם" פדרוולי; מסמך שהעניק לפרשה את מאפייני פרשת דרייפוס.

הדוח, שהגיע לידיי במלואו, מכה בהלם את מי שחשב שמהו השתנה בעולמנו כדורות האחרונים. "בתכנית הלימודים ל-2010", קובע המפקח, "המונח 'היסטוריה' לא מופיע אפילו פעם אחת. לעומת זאת המילה 'זיכרון' מופיעה תשע פעמים, והמילה 'שואה' 14 פעמים; ממד הזיכרון", קובע המפקח, "הופך בלעדי".

אבל הנהלת החשבונות הזאת היא רק ההקדמה. "הגברת פדרוולי", כותב פטרה-גרנווי, "מזכירה רק זיכרון אחד [...] המתחזק על ידי השימוש החוזר 14 פעמים במונח 'שואה', שמקורו במונח עברי שמשמעותו 'השמדה', בעוד שהמונח הניטרלי יותר והמבוסס יותר מבחינה משפטית, 'ג'נוסייד', מוזכר, כאילו במקרה, רק פעמיים [...] התלמידים מיועדים לשמש כלי קיבול לזיכרון היחיד הזה. אפשר להבין את חומרת העניין".

קתרין פדרוולי-ונטורה.
"ההנהלה יצאה נגד הפגיעה בהיסטוריה בשם הזיכרון, אבל אין היסטוריה בלא זיכרון"

אז מה יהיה?

"היה מה שהיה, התלמידים פנו אליי, אנחנו ניסע לפולין".

פרדזולי אינה הנרדפת היחידה

בינתיים גם התברר שפרדזולי אינה המורה היחידה שנרדפת. במסיבת העיתונאים במועדון כתבי החוץ נחשפה ספונטנית מורה אחרת עם סיפור מוזעזע לא פחות. שמה לילה עמארה, היא ממוצא קאבילי-אלג'יראי ומלמדת בבית ספר תיכון בפרבר ליד פריז. במהלך טיול לגרמניה היא לקחה את תלמידיה לביקור במוזיאון השואה ובמחנה ריכוז, ומאז, היא מספרת, היא קורבן להתעללות מצד ההנהלה ועמיתיה הפררפלטטינים.

תחילה השעו אותה בנימוק של "חוסר הכנה" לטיול. אחר כך האשימו אותה בסיכון התלמידים והמוסד והכריחו אותה לעבור בדיקה פסיכיאטרית, שמצאה כמובן שהיא שפויה לחלוטין. בבית הספר החלו לכנות אותה "המטרפת הציונית", ומרצים, בתמיכת האיגודים המקצועיים שלהם, עודדו את תלמידיה להופיע לשיעורי השואה חבושים בכאפיות. כשניסתה למחות ולומר כי הרבר מנוגד לחוקי החילוניות של מערכת החינוך הצרפתית ההנהלה קבעה כי הכאפיות הן "אכזר אפנה" ולכן מותרות.

הנהגת הקהילה היהודית בצרפת והנהלת ארגון "בני ברית" מסרו גם הם על מקרים של רדיפת מורים יהודים ולא יהודים שאירעו לאחרונה באזור פריז על רקע הנחלת השואה לתלמידים הצרפתים. לדבריהם מקרים אלה הושתקו, כי המעורבים בהם העדיפו להיכנע. לא כך פרדזולי. "בצרפת", היא אומרת, "אנחנו עדים למגמה כפולה: לקחת מהשואה את ייחודה, ומקורבנותיה את יהדותם". לכן, לדבריה, דורשים לדבר על ג'נוסייד, בצד רצון מופגן לדה-לגיטימציה של מדינת ישראל. אבל לדעתה, לימוד השואה מזהיר מפני מעשי רצח שקרו, כמו למשל ברואנדה, ועלולים עוד לקרות. "אמשיך להילחם על דעותיי", היא אומרת, "אני מעורדת מהתמיכה שקיבלתי, אבל המערכת הזאת והאנשים האלה מסוגלים לכול".

הרעיון של סרקוזי

מעניין שמכחישי השואה ואלה הרואים בה מכשיר פוליטי "ציוני" הרימו ראש דווקא מאז בחירתו לתפקיד של ניקולא סרקוזי, הנשיא הפריזישראלי ביותר שהיה בצרפת, ובעצמו בעל שורשים יהודיים. אלא שיחד עם סרקוזי הגיעו לעמדות מפתח בממשל הצרפתי גם גורמי ימין קיצוני וקתולים פונדמנטליסטים. למרות זאת כשסרקוזי הציע בתחילת כהונתו שבמסגרת הנחלת השואה כל תלמיד "יאמץ" ילד שנספה בשואה, פרדזולי הייתה בין המתנגדים. מדוע? מפני שהיא מאמינה שתכנית כזאת לא תעבוד בצרפת ושהסיוורים לפולין עדיפים. כשאני מספר לה שבישראל נמתחת ביקורת רבה על נסיעות תלמידי התיכון לביקורים מסוג זה לפולין ושהם לא רק משתכרים אלא קרה גם שהזמינו זונות פולניות לחדרים, "כדי לנקום את זכר הנספים", היא אומרת ש"אולי בישראל יש לנסיעות משמעות אחרת. כאן בצרפת מדובר במפעל חינוכי חיוני שהוכיח את עצמו. יעידו תגובות התלמידים. הם יהיו אורחים טובים יותר וטובלניים יותר. כל חיי עשיתי את עבודתי", היא מוסיפה, "אני לא פושעת. לא עברתי שום עברה. אינני מתכוונת לוותר".

מלחמות היהודים

נשיא מועצת הגג של הארגונים היהודיים בצרפת, ד"ר רישאר

ולא די בכך. הרוח מזכיר גם את הארגונים היהודיים והגופים (חלקם ציבוריים-ממלכתיים) השותפים לביקורים בפולין, כדי להתריע על פגיעה באיוון. הוא מגיע גם לפרופ' מישל צרפתי, ראש המחלקה לעברית באוניברסיטת ננסי, "שהוא גם רב". צרפתי, לוחם ידוע לקירוב הדתות בצרפת ומי שהיה בעברו כדורסלן מקצועי, אף נסע לעזה ללמד ילדים לשחק כדורסל. ארגון הזיכרון שבראשו הוא עומד מארגן ומממן כמחצית מסיורי התלמידים הצרפתים לפולין (כ-500 תלמידים), ואת השאר מממנת מערכת החינוך הקתולי. בית הספר משלם בסביבות 1,200 אירו לסיור, והמפקח זועק על "סכומי העתק שבזבוז".

הרוח מאשים את צרפתי על שצירף לאחד המסעות לאושוויץ אימאם מוסלמי – פגיעה חמורה בעקרונות החילוניות של מערכת החינוך. איך נסביר זאת להורים שבטחו בבית הספר ומסרו להשגחתו את ילדיהם? כמה מורים, מגלה הרוח, ניסו להגן על התלמידים: "שש שעות נסיעה, בלי לעצור לשתות או לעשות את הצרכים, כדי להספיק לביקור הבא". היו שאמרו ש"הקשר עם השואה שיצרה הגברת פרדזולי הוא חולני, היא משתמשת בו כדי להשליט את כוחה האישי, שבו היא משתמשת לרעה [...] הילדים נאלצים לסבול ולא להגיב, מפחד שיוצגו כאנטישמיים גוראים. קוראים לזה אינדוקטרינציה".

ואם לא די בכך, "המורה פעלה בעיקר על מצפון תלמידיה", מצוטט אחד מעמיתיה. "מדובר, בלי ספק, במהלך בנוסח כת רתית, שנועד לנצל את המועקה שנוצרה על ידי הטיול, שנושאו הג'נוסייד היהודי, כדי לקבל מנפשות צעירות ורכות אלה אמון בלא גבול, שהפך עד מהרה לכניעה למורה שלהם. משוחררים מכוח השיפוט העצמי, התלמידים עזרו למורה בכל מעלליה – כמו בהפגנה שארגנה כאשר שר החינוך הגיע לבקר בבית הספר. מלבד הסכנה הפיזית והנפשית לתלמידיה, המורה העבריינית פגעה קשות בתפקוד בית הספר".

אכן, התלמידים שסירבו לאפשר להם לצאת לסיור הפגינו בעת ביקור שר החינוך לוק שאטל. אבל את ההפגנה ארגנה מועצת התלמידים והמורה "העבריינית" כלל לא הייתה שם. השר נפגע מאוד ולכן נתן את ידו לחקירה, להשעייתה של פרדזולי ולניסוח הרוח המחפיר. רק גל המחאה הציבורי הביא אותו לגנות את הניסוח ולבקש כתיבת דוח חדש. על פי הרוח, לא רק התלמידים סובלים מ"המפלצת". הביטויים "שטיפת מוח", "מניפולציה ואינסטרומנטליזציה של התלמידים" חוזרים בפי כמה מורים, המתלוננים גם על "לחצים שמפעילה עליהם הגברת פרדזולי באמצעות התלמידים". לא פחות. מורה אומללה אחת אפילו ביקשה לעבור בית ספר, "כדי להימלט מנקמתם של התלמידים". מורה יהודייה אחרת בבית הספר, חברה של פרדזולי, הוצאה לחופשה כפויה אחרי שמחתה על המסע נגד עמיתתה, שהתבטא גם בתליית כרזות גינזי החתומות על ידי "הקהילה החינוכית".

הרוח פברק גם סיפור של מנהל בית ספר אחר, שפגש, לכאורה, את תלמידיה של המורה מננסי, שהשתוללו, לכאורה, בפולין והשמיעו, דווקא הם, הערות אנטישמיות. "התנהגותה של המורה היהודייה", קובע הרוח, "היא שעלולה להביא לאנטישמיות בתיכון". פרדזולי לא מתרגשת. "פעמיים כבר רצו להעמיד אותי בפני בית דין משמעותי", היא מספרת. "פעם ראשונה הציל אותי מכתב מחאה של ראש העיר ננסי, אנדרה רוסינו, שהביע, כמו מאה אישים אחרים, זעזוע ממה שמעוללים לי. בפעם השנייה זה היה נשיא הארגונים היהודיים בצרפת. עכשיו רוצים להעמיד אותי לדין בשלישית ושלכאורה אוכל להשמיע את טענותיי, אלא שהרוח החדש מעולם לא הגיע לידי. אבל ברבר אחד הם כבר הצליחו", היא מוסיפה, "התכניות לטיולים בשנת הלימודים הקרובה היו צריכות להיות מוגשות עד העשרים בחודש. אבל נאסר עליי להיכנס לבית הספר".

ארנסט, מדובר ב"זיכרון רווי, מרוכז מדי, עם יותר מדי חזרות ואלומות רגשיות והזדהות מקברית עם הקורבנות". והמסקנה? "כדאי לעבוד יותר לעומק על פרויקטים איכותיים". את טיבם היא משאירה לקורא לנחש.

הטיעונים נגד "מחנכי השואה"

הטיעון המוביל במערכה נגד "מחנכי השואה" הוא שמדובר בהתנגדות של התלמידים, בעיקר מוסלמים צפון אפריקאים, על רקע פוליטי של הסכסוך הישראלי-ערבי, ולא ביוזמה פוליטית של מורים וגורמים "בוגרים" אחרים שעוסקים ב"יבוא הסכסוך". אבל המקרה של פדרוולי מוכיח את ההפך, משום שהתלמידים, כולל המוסלמים שבהם, הביעו עניין רב בנסיעות.

הטיעון השני גורס כי יש צורך ב"הכנה מדוקדקת" של התלמידים ושל המורים לסיוורים הללו. הכנה כל כך מדוקדקת, הדרושת מיומנות כה רבה, עד שאין מי שיכול לבצע, ולכן כדאי לוותר על הפרויקט כולו. כפי שכותבת ארנסט: "לימוד השואה תוך כדי בדיקת המשמעויות האנתרופולוגיות, המוסריות והפוליטיות שלה דורש גישה פדגוגית מתחכמת וקפדנית". בקיצור, לא כל אחד יכול.

והתוצאה, לדעתה: "לימוד השואה מעלה את האנטישמיות ואת האשמת הרשויות באנטישמיות על ידי המורים הנדרפים ותומכיהם. זהו אחד האפקטים של העברת הזיכרון. אסור להשתמש בנשק מאיים כל כך בלי זהירות".

גם הפילוסוף היהודי אלן פינקלקראוט הביע בשעתו ספקות בעניין לימודי השואה, שהביאו, לדעתו, לעליית האנטי-ציונות. לטענתו, הצגת ההיסטוריה במונחים של "שחור-לבן" מעוררת יצירת משוואות שבהן היהודים הם הנאצים של פעם והפלסטינים הם היהודים של פעם. אלא שבאוירה שנוצרה כעת פינקלקראוט מבליע את ביקורתו.

מה חושבים הפולנים

בעת ביקור בימים אלה בפולין הצגתי את הבעיה למחנכים פולנים מעורבים בנושא ביקורי השואה.

הטענות שלהם הופנו בעיקר כלפי הכנת התלמידים הישראלים והמסגרת שנכפתה עליהם. "הישראלים", אומר ד"ר מאציי טומאל, מרצה באוניברסיטת קרקוב, "הם היחידים המוקפים באנשי ביטחון ומקפידים על כך שכל המדריכים יהיו ישראלים ושלא יהיה מדרדך פולני בסביבה". והתוצאה: תחושת הניכור מתגברת והתלמידים שבויים בדימוי של מדריכיהם. המוות גובר על החיים.

פרופ' פיטר מוחובסקי מאוניברסיטת פוזנן סבור כי מצב זה מגביר את האלימות וההתנהגות הפרועה של התלמידים הישראלים. כולם תומכים בפדגוגיה של פדרוולי, המבקשת להראות את החיים היהודיים שהיו כאן לפני שהושם להם קץ. טיול של שבוע עדיף, בעיניהם, על צ'רטר למחנה הריכוז, גם למי שאינם יהודים.

מארחי התלמידים הצרפתים בפולין, אגב, לא הבחינו כלל בהתפרעויות התלמידים שעליהן דיווחו בחרדה מבקריה של המורה מננסי. אולי הם היו עסוקים יותר מדי בישראלים. ■

פרסקייה, שנולד בפולין להורים ניצולי השואה למחרת סיום המלחמה והיגר לצרפת, הזדהה בפומבי עם מאבקה של פדרוולי, גם בלי להכיר את פרטי המקרה. הוא מסכים שיש איזונים על לימודי השואה בצרפת, גם אם, כדבריו, "לימוד השואה בצרפת יכול לשמש דוגמה למדינות אחרות".

גם לו ידועים מקרים נוספים של איזונים ועיצומים כלפי מחנכים ש"הגזימו" בעניין, לטעמם של עמיתים והממונים עליהם, וגם הוא מתרעם על סגנון הרוח של המפקח הכללי ועל הציטוטים על "הגזמה בשימוש במילה שואה", שהגיעו לידיעתו.

אבל כמו בכל נושא כמעט, גם לענייננו יש רקע מעציב של "מלחמות יהודים". ניצג ה"ממוריאל של השואה", הגוף המרכזי העוסק בהנצחת התקופה בפריז, ביטל את השתתפותו במסיבת העיתונאים. הממונה על הכשרת המורים בנושא, יאניס ראדר, הסכים תחילה להשתתף ואחר כך נבהל. במכתבו טען שלא היה מודע לכך שהאירוע נועד להביע תמיכה בקתרין פדרוולי, ושהמקרה שלה אינו נוגע, לדבריו, לעצם לימוד השואה אלא לבעיות משמעת במערכת החינוך. לטענתו, למרות "בעיות מקומיות", השואה מעולם לא נלמדה בצרפת בהיקף שבו היא נלמדת היום.

אבל ידועי דבר אומרים שאת ההיעדרויות מסבירה מחלוקת בין מנהל הממוריאל, ג'קי פרג', לבין הרב הפרופ' מישל צרפתי וארגונו, החורגת מהוויכוח הפדגוגי. הממוריאל – שנשא במשך שנים את השם "המרכז לתיעוד יהודי בן זמננו" עד שהשלטונות התיירו לו להשתמש במונח "שואה" – שיתף פעולה עם חוקרים שנמנים עם המחנה המתנגד להוראת זיכרון השואה במתכונת הקיימת. במקרה, או שלא, רוב אנשי המחנה הזה הם גם אנטי-ציונים מושבעים.

אחת מהם היא סופי ארנסט, עובדת משרד החינוך והמכון הלאומי למחקר פדגוגי, המוצגת כ"מומחית לנושא", שכתבה ספר שכותרתו אינה מותירה מקום רב לספק:

"כאשר הזיכרונות מערערים את בית הספר – זיכרון השואה והחינוך". ארנסט הגיעה למסיבת העיתונאים של קתרין פדרוולי בדיסקרטיות רבה ורשמה בלא הרף הערות בפנקסה.

לקראת סיום האירוע היא קמה וסיפרה לנוכחים שערכה "חקירה יסודית" בנושא ושהדברים "אינם בדיוק" כפי שמספרת אותם המורה המושעית. היא רמזה לסודות נוראיים שמרחפים שם, אבל סירבה בתוקף לגלות מהם ודרשה שהמורה תעמוד ל"עימות" בעיר ננסי, לא ברור עם מי.

חקירה סמויה על הרגלי השתייה

בירור מהיר גילה שלחקירה של ארנסט אין רק היבט פדגוגי-מדעי. מתברר שהיא התקשרה עם גורמים שונים בננסי ותחקרה אותם, בין השאר על מנהגי השתייה של פדרוולי ועל העדפותיה המיניות. למרבה הצער מתברר כעת שהשיטות החביבות על המנהל הציבורי בצרפת, עוד מימי המערכה נגד המחנכים היהודים בתקופת משטר משתפי הפעולה של וישי, לא השתנו.

ארנסט גם התראיינה לאתר האינטרנט של העיתון "לה מונד", החשוב בעיתוני צרפת, לאחר שהעיתון סיקר את הפרשה מתוך אהדה למורה המושעית. הבעיה הפדגוגית, כפי שהסבירה, היא בקבלה "כלי ניסיון לביקורת של מודלים שנויים במחלוקת", כגון "הנסיעות האלה לאושוויץ, שמתקבלות באופן אוטומטי וזכות בתמיכה כספית". לדעת

פרופ' אנדריאס שלייכר, "שר החינוך של העולם", מנהל המחלקה להערכת תלמידים בארגון לשיתוף פעולה כלכלי ולפיתוח (OECD) ומחבר מבחני פיזה, דוחה את הביקורת על המבחנים. "השוואות בין מערכות חינוך בעולם לא נועדו להשיג סטנדרטיזציה", הוא אומר, "כוחן נעוץ בכך שהן מראות לנו את העולם על כל ממדיו וגרסאותיו"

אנדריאס שלייכר. "בחושך כל התלמידים, המורים, בתי הספר ומערכות החינוך נראים אותו דבר בדיוק"

יורם הרפז

מבחני פיזה צברו עוצמה רבה, והם מייצרים מערכות חינוך סטנדרטיות ברחבי העולם. מערכות חינוך יצירתיות יותר מתקשות לצמוח תחת השפעתם.

השוואות בין מערכות חינוך בעולם לא נועדו להשיג סטנדרטיזציה; כוחן נעוץ בכך שהן מראות לנו את עולם החינוך על כל ממדיו וגרסאותיו. בחושך כל התלמידים, המורים, בתי הספר ומערכות החינוך נראים אותו דבר בדיוק. מורים אינם יכולים לראות מורים בכיתות סמוכות וללמוד באילו דרכים הם מטפלים באתגרים; בתי ספר אינם משתפים פעולה ומערכות חינוך ממשיכות להביט רק פנימה ולתת למסורת ולאמונות מושרשות להנחות אותן. מדוע יש למבחני פיזה "עוצמה רבה"? משום שהם חשפו את מה שאפשר להשיג בחינוך במבחני איכות, שוויון ויעילות – אם רק נפקה את העיניים ונביט במערכות חינוך בעולם שסביבנו. המבט ההשוואתי עזר למערכות חינוך לייעל את קווי המדיניות שלהן, אך גם לחשוב על תמורות יסודיות יותר בפרדיגמות שעומדות ביסודן. תמורות אפשר לחולל רק כאשר משווים מערכת חינוך אחת לאחרות. מבחני פיזה עזרו למדינות לזהות מגופי מדיניות ומסוללי רפורמה חדשים. לדוגמה.

אתן לך דוגמה מהמדינה שלי. בגרמניה נהגו להתייחס לשוויון הזדמנויות הלמידה בבתי הספר כעניין מובן מאליה, כי הושקעו מאמצים גדולים להבטיח שבתי ספר יזכו במשאבים נאותים ושווים. ואז באו תוצאות מבחני פיזה משנת 2000 וגילו הבדלים ניכרים בעלי ממדים סוציו-אקונומיים ברורים בתוצאות החינוכיות של בתי ספר. ניתוחי המשך גילו שתלמידים גרמנים מרקע חברתי חזק מופנים אל בתי הספר האקדמיים היוקרתיים יותר, שמייצרים תוצאות חינוכיות עדיפות, ואילו תלמידים מרקע חברתי חלש יותר מופנים אל בתי ספר מקצועיים ופחות יוקרתיים, שמייצרים תוצאות חינוכיות נחותות – גם כאשר לתלמידים משני סוגי בתי הספר יש הישגים זהים במבחן פיזה. מכאן

רופ' אנדריאס שלייכר הוא אולי האדם על ההשפעה הישירה החזקה ביותר על מערכות חינוך בעולם, ולא רק בגלל תפקידו – מנהל המחלקה להערכת תלמידים ב־OECD – אלא גם בגלל אישיותו: מקצוען לעילא בתחום חקר מערכות חינוך בעולם והערכה, רהוט (כחמש שפות), אדיב וייצוגי מאוד. תוצאות מבחן פיזה, שהוא מחבר ומפיץ, מדרגות את מערכות החינוך בעולם וחורצות את גורלן כסיפור הצלחה או כישלון. שלייכר מכונה על כן "שר החינוך של העולם" ו"המעריך העולמי". אם ההערכה היא הזנב שמכשכש ככלב, שלייכר הוא מי שמכשכש בזנב. שלייכר הוזמן כמראה אורח לכנס ון ליר "מדיניות מורים והוראה". קרוב לוודאי שהוא יכניס את מערכת החינוך שלנו להקשר עולמי – שבו אנחנו נראים רע – וירמוז בנימוס שלמערכת החינוך שלנו יש הרבה עבודה לעשות. את השיחה בינינו ניהלנו בדוא"ל.

הערכות, בידוע, לא רק משקפות את מצבן של מערכות חינוך אלא גם מכוננות אותן. הצלחה במבחני פיזה הפכה למטרה מרכזית של מערכות חינוך בעולם. אתה לא מודאג מהתופעה הזאת? למעשה הרברים פועלים בכיוון הפוך. מבחני פיזה נבנים בשיתוף פעולה בין מומחים מכל רחבי העולם ומבוססים על קונצנזוס בין ממשלות המגבשות מטרות מדיניות חינוך משותפות. המבחנים מבקשים לשקף את מצבן של מערכות החינוך ולא להנחות אותן. התפקיד שלי נועד להבטיח שהחוקרים והמומחים המוכשרים ביותר יעברו יחדיו בעילות ושהממשלות ימצאו מכנה משותף להנעת הביצוע של מבחן פיזה והסקת המסקנות מתוצאותיו. לאנשים שעובדים במחלקה שלי אין סמכויות מחייבות כלשהן כלפי המדינות שעמן הם פועלים.

מרצה אורח בכנס ון ליר

"אם רק נפקח את העיניים ונביט במערכות חינוך בעולם שסביבנו"

לשלב ולהעריך מידע, להפעיל את הדמיון, לנסח השערות, לגלות גילויים ולתקשר את מחשבותיהם ורעיונותיהם בעילות. המחשבה העומדת ביסוד שינוי הדגש – הניסיון לברוק אם תלמידים מסוגלים להקיש ממה שלמדו וליישם את הכשירויות שלהם בנסיבות חדשות, במקום להעריך מה הם מסוגלים לשחזר מתוך מה שלמדו – מקורה בטיבם של הידע והמיומנויות הדרושים בחיים המודרניים.

מחקרי אורך הראו שהמיומנויות שמבחיני פיזה מסוגלים להעריך מספקות קנה מידה טוב למידת הצלחתם של התלמידים בהמשך חייהם. אבל המבחינים אינם מסוגלים להקיף את כל הכישורים שציינת, משום שמדובר בהערכה בין-לאומית שצריכה לגשר על פני גבולות תרבותיים. למשל, מבחן שניתן ליחיד, גם אם יתוכנן לעילא, לעולם לא יוכל להעריך ממדים בין-אישיים של כשירויות, כגון יכולתם של תלמידים לתקשר היטב עם אחרים, לנהל וליישב מחלוקות או לכבד תרבותיות ואמונות שונות משלהם – כשירויות שחשיבותן הולכת וגוברת. כמו כן מבחיני פיזה מספקים רק מדדים גולמיים ועקיפים לממדים תוך-אישיים של כשירויות, שגם חשיבותם הולכת וגוברת – יחידים הרי זקוקים ליכולת לאתר את מקומם הראוי בעולם שנעשה מסובך יותר ויותר, לנהל את חייהם באופן משמעותי ואחראי ולזהות זכויות ומגבלות שלהם ושל אחרים.

אפשר להרחיב עוד ועוד ברשימת "ההישגים החינוכיים החשובים באמת" שמבחיני פיזה אינם מסוגלים להעריך, אבל היעדים החינוכיים שמבחיני בפיזה מעריכים חשובים לא פחות.

מה מאפיין מערכות חינוך שמצליחות במבחיני פיזה?

קשה לסכם זאת כיוון שישנם נתיבים רבים כל כך שמובילים להצלחה חינוכית, אבל ישנם כמה מאפיינים שמשותפים להרבה מערכות חינוך המפגינות ביצועים טובים.

ממבחיני פיזה עולה, ראשית, שבת יספר שתלמידיהם עובדים באווירה של ציפיות גבוהות ונכונות להשקיע, שמתאפיינים ביחסים טובים בין תלמידים למורים וכמורל גבוה של מורים, נוטים להשיג תוצאות טובות

עלתה האפשרות המדויגה שמערכת החינוך בגרמניה מרחיבה פערים במקום לצמצם אותם. הדיון הציבורי שתוצאות מבחן פיזה עורר קידם מגוון רחב של מאמצי רפורמה שנועדו לחזק את השוויוניות במערכת החינוך, וכמה מהמאמצים האלה חוללו שינויים של ממש, לדוגמה: הכללת החינוך לגיל הרך, שנחשב חלק ממערכת הרווחה, במערכת החינוך ועיצוב מחדש של יעדיו; קביעת יעדים חינוכיים כללי-ארציים בכל גרמניה, שעד אז פעלה על פי פרדיגמה של אוטונומיה אזורית ומקומית; קידום התמיכה בתלמידים ממשפחות מעוטות יכולת, למשל ילדים של משפחות מהגרים.

העובדה שמערכת החינוך גם מרחיבה פערים ולא רק מצמצמת אותם היא עובדה ידועה.

אנשי חינוך ומומחים בגרמניה לא הופתעו מן הפערים הסוציו-אקונומיים שנחשפו במבחיני פיזה, אבל הם הבינו שילדים ממשפחות מעוטות יכולת יצליחו פחות בבית הספר. העובדה שמבחיני פיזה הראו שהרקע הסוציו-אקונומי אינו משפיע במידה זהה על תלמידים ועל ביצועי בתי הספר בכל מדינה ושמדינות אחרות מצליחות למתן פערים סוציו-אקונומיים בצורה אפקטיבית יותר הוכיחה שהשיפור אפשרי, ואף סיפקה תנופה לשינוי המדיניות.

מתרחשים אפוא שינויים במערכות חינוך בעולם בהתאם להישגים או תת-ההישגים שמבחיני פיזה מסוגלים למדוד, אבל מבחיני פיזה אינם מסוגלים למדוד הישגים חינוכיים חשובים באמת, כגון עצמאות, יצירתיות, סקרנות, אכפתיות, מעורבות.

מבחיני פיזה מגדירים "כשירות" (competence) כיכולת לעמוד בהצלחה בדרישות מורכבות בהקשרים שונים באמצעות שימוש במשאבים פסיכולוגיים, ובהם ידע ומיומנויות, הנעה, גישה, רגשות ושאר רכיבים חברתיים והתנהגותיים. מדידה והשוואה של כשירויות בשפות שונות ובתרבויות שונות הן אתגר לא פשוט, ומבחיני פיזה מתמודדים אתו בהתמדה. שלוש ההערכות הראשונות של פיזה התמקדו במיומנויות אורייניות, קרי יכולתם של צעירים לגשת למידע, לנהל,

גולמיות ומבולבלות. במערכות חינוך מיושנות בתי ספר ומורים מתמודדים עם רגולציה לא עקבית ועם תכתיבים שהם אינם מסוגלים להבין ואינם חשים כל אחריות כלפיהם. מערכות חינוך מעולות, לעומת זאת, נוטות ליצור מסגרת עתירת ידע שבה מורים ומנהלים עובדים במשותף ובידיהם הסמכות לפעול, המידע הדרוש לפעולה והגישה למערכות תמיכה שמסייעות להם ביישום שינויים. מובן שבכל רחבי העולם החינוך הוא תעשיית ידע במובן שעניינו העיקרי של החינוך הוא העברת ידע. אבל החינוך במקומות רבים בעולם עדיין לא התגבש לכדי תעשיית ידע מושכלת, כלומר הפרקטיקות של החינוך עצמו אינן מושפעות מן הידע הנוגע ליעילות של הפרקטיקות של החינוך עצמו. בתחומים רבים אחרים אנשים נכנסים לחיים המקצועיים מתוך ציפייה שהפרקטיקה תשתנה בעקבות מחקר, אבל בתחום החינוך תפיסה

יותר. מערכות חינוך טובות שינו את המדיניות שלהן והתרחקו משליטה סתמית במשאבי החינוך ובתכניו; הן ניסחו את הציפיות שיש לחברות שלהן מההוראה והלמידה ותרגמו אותן ליעדים חינוכיים. נוסף על כך מדינות אחדות עשו מאמצים להעביר את האחריות לידי מי שפועלים בחזית ולעודד היענות לצרכים מקומיים.

שנית, ברוב המדינות שהשיגו תוצאות טובות במבחני פיזה יש ציפייה שבתי הספר והמורים יספקו מענה פורה למגוון תחומי העניין, היכולות וההקשרים הסוציו-אקונומיים של התלמידים מבלי שתיתנו להם האפשרות להשאיר תלמידים כיתה או להעביר אותם למסלולים חינוכיים אחרים או לבתי ספר בעלי דרישות מופחתות. כדי להשיג זאת, מערכות חינוך מגסות לעבור מהכתבה של שיטות הוראה, תכניות לימודים ודרכי הערכה אל גישה שתאפשר לכל תלמיד לממש את

מערכות החינוך הטובות ביותר התרחקו ממודלים מסורתיים של הוראה, שעדיין פועלים לעתים קרובות כפסי ייצור ביורוקרטיים מסורבלים. מערכות חינוך מיושנות עורמות רעיונות רפורמה חדשים אלה על גבי אלה, שנה אחר שנה. הן צוברות שכבות-שכבות של רפורמות גולמיות ומבולבלות

זו עדיין נדירה למדי. ישנה כמובן כמות גדולה של מחקרים העוסקים בלמידה, אבל רבים מהם אינם קשורים ללמידה בחיים האמיתיים מן הסוג העומד במוקד החינוך הפורמלי. תכתיבים מרכזיים המצווים על מורים מה עליהם לעשות – שעדיין רווחים בבתי הספר של ימינו – אינם יכולים לשנות את דרכי העבודה שלהם כפי שיכולה לעשות מעורבותם המקצועית של המורים עצמם.

משטר הבחינות שהנהיג החוק הפדרלי "אף ילד לא נשאר מאחור" (No Child Left Behind) של הנשיא בוש, משטר שהנשיא אובמה ממשיך בו, עורר תגובת נגד חזקה. מבקרי החוק מתארים את השפעתן ההרסנית של הבחינות על ההוראה והלמידה, כפי שעשתה למשל דיאן רביץ בספרה המהדהד "מוותה וחיייה של מערכת החינוך האמריקנית הגדולה". האם תגובה זו משפיעה או צריכה להשפיע על מבחני פיזה?

חלק גדול מחצי הביקורת אינם מכוונים אל עקרון ההערכה עצמו אלא אל השימוש במבחנים אמריקניים סטנדרטיים ולא חכמים שמקורם בצורך לספק דין וחשבון – אחריותיות – לסמכויות חינוכיות שונות במדינה. כל זה לא רלוונטי לפיזה. אבל גם ברמת המדינה אנו רואים התפתחויות מהירות מאוד בתחום ההערכה. המגמה היא לקדם שיטות הערכה רב-שכבתיות ועקביות, החל ברמת הכיתה, עבור ברמת בית הספר, האזור, המדינה וכלה ברמה הבינלאומית, שיתמכו בשיפור הלמידה בכל הרמות של מערכת החינוך; שיתבססו יותר ויותר על ביצועים ויחשפו את דרכי החשיבה של התלמידים; שיוסיפו ערך להוראה וללמידה באמצעות מתן מידע שתלמידים, מורים ומנהלים יוכלו לפעול על יסודו; ושיהיו חלק ממערכת למידה מקפת ומתואמת שתכלול תכניות לימודים, חומרי הוראה, בחינות מתאימות, דירוג מקצועי והכשרת מורים. מה צריכות מערכות חינוך לעשות כדי שתלמידיהן יצליחו במבחני

הפוטנציאל שלו. מערכות חינוך מצליחות פיתחו מערכות תמיכה משוכללות שבראש ובראשונה עוזרות למורים יחידים להכיר חולשות ספציפיות בפרקטיקה שלהם. פירוש הדבר איננו רק פיתוח מודעות למה שהם עושים, אלא שינוי דפוסי החשיבה שעומדים ביסוד העשייה שלהם. אחר כך הן מבקשות להכיר למורים שלהן דרכי עבודות יעילות ובדוקות. ואחרון חביב, הן מניעות אותם לבצע את השינויים הדרושים באמצעות כלים שאינם רק תמריצים חומריים.

שלישית, הרבה מערכות חינוך מצוינות מחויבות להוראה מקצועית, כלומר מעמידות מורים על מדרגה זהה לבעלי מקצוע אחרים כמונחים של יכולות אבחון, יישום של פרקטיקות המבוססות על מידע וגאווה מקצועית. כדי להשיג זאת הן עושות שלושה דברים: מושכות למקצוע את הבוגרים הטובים ביותר של המכללות והאוניברסיטאות, מתוך הבנה שאיכותה של מערכת חינוך אינה יכולה לעלות על איכות מוריה; מפתחות את המורים האלה ועושות מהם מורים אפקטיביים, למשל באמצעות הרכת המורים בכיתות, פיתוח מנהיגים בית ספריים ועידוד שיתוף ידע והפצת חדשנויות בין מורים; מספקות תמריצים ומערכות תמיכה מובחנות כדי להבטיח שכל ילד יוכל ליהנות מחינוך מעולה. התמונה המצטיירת היא של מורים המסוגלים להעריך את צורכי הלמידה של תלמידיהם ולהרחיב בהתמדה את רפרטואר השיטות הפרדגוגיות שלהם כדי לתת מענה למגוון תחומי העניין והיכולות של התלמידים. האם מערכות החינוך הטובות בעולם התרחקו ממודל בית הספר ההרושתי המיושן המבוסס על הוראת הרצאה ולמידה שינונית?

מערכות החינוך הטובות ביותר התרחקו ממודלים מסורתיים של הוראה, שעדיין פועלים לעתים קרובות כפסי ייצור ביורוקרטיים מסורבלים. מערכות חינוך מיושנות עורמות רעיונות רפורמה חדשים אלה על גבי אלה, שנה אחר שנה. הן צוברות שכבות-שכבות של רפורמות

בכית הספר או במבחן פיזה יכולה להשפיע על הישגיהם. אבל זה נכון לכל היטב בחיים. יש הטוענים אפילו שצריך לשלם לתלמידים על השתתפותם במבחני פיזה. אני איני מסכים לכך. אם טוס מניו יורק לסינגפור בחברת יונייטד איירליינס ותחזור בסינגפור איירליינס תראה הבדלי ביצועים שמקורם בגישה ובמוטיבציה, ואילו רוב המשתנים האחרים יהיו קבועים.

האם מערכות חינוך פחות מוצלחות יכולות לחקות מערכות מוצלחות יותר או שפערים תרבותיים מכשילים את המאמץ הזה מראש?

אינני סבור שאפשר להעתיק ולהדביק מערכות חינוך תוך כדי חצייה של גבולות תרבותיים. מה שאפשר לעשות זה לחקור מנופי מדיניות שמאפשרים למערכות חינוך שונות להצליח בנסיבות השונות שלהן, ואז לחשוב על דרכי היישום והחיבור של מנופי המדיניות האלה במערכת

פיזה? תן למערכת החינוך שלנו טיפ.

איני סבור שזו שאלה שפיזה צריכה לענות עליה. פיזה מספקת מראָה שבה מערכות חינוך יכולות לראות את עצמן ביחס לניסיוןן של מערכות אחרות. כל מערכת צריכה למצוא בעצמה את הפתרונות על פי ההקשר הספציפי שבו היא פועלת.

ישראל משיגה תוצאות מביכות במבחני פיזה, אך מצליחה בתחומי המדעים, האמנויות והתעשייה. אולי יש סתירה בין הצלחה במבחני פיזה להצלחה בחיים?

איני סבור שהאליטה האקדמית, האמנותית והתעשייתית החזקה של ישראל סותרת את התוצאות שתלמידיה משיגים במבחני פיזה. האתגר של ישראל אינו היעדרם של תלמידים מוכשרים, אלא "הזנב הארוך" של תלמידים חלשים שאינם מממשים את הפוטנציאל שלהם משום שאינם

מבחני פיזה עולה שבתי ספר שתלמידיהם עובדים באווירה של ציפיות גבוהות ונכונות להשקיע, שמתאפיינים ביחסים טובים בין תלמידים למורים ובמורל גבוה של מורים, נוטים להשיג תוצאות טובות יותר

שלך, בסביבת המדיניות שלך.

האם אתה יכול לומר שמבחני פיזה שיפרו מערכות חינוך?

אני חושב שישנן דוגמאות רבות לכך. ארצי שלי היא אחת מהן. "הלם פיזה" הראשוני בגרמניה הבהיר לכולם כמה החינוך חשוב. התוצאה הייתה שהורים, מורים וקובעי מדיניות התגייסו וביצעו השקעות מתאימות, דבר שבסופו של דבר הניב שיפור ניכר בהישגי התלמידים.

אנחנו מניחים שמערכות חינוך צריכות לחזק כלכלות, אבל אולי היעדים החינוכיים צריכים להיות אחרים, למשל לעשות בני אדם לנבונים והגונים יותר. האם מבחני פיזה תומכים בחינוך בשלוחה של ערכי הכלכלה או בחינוך בשלוחה של ערכי התרבות?

מבחני פיזה שואפים לשפר את יכולתם של יחידים להצליח בחיים בהקשרים שונים באמצעות גיוס אפקטיבי של משאבים פסיכולוגיים, ובהם ידע ומיומנויות, מוטיבציות, גישות, רגשות ושאר רכיבים חברתיים והתנהגותיים. ההנחה היא שבני אדם נאורים יותר, בני אדם שמפעילים את הדמיון ומסוגלים לשער השערות, לגלות תגליות ולמסור לאחרים את מחשבותיהם ואת הרעיונות שלהם באופן אפקטיבי יהיו גם פוריים יותר בחיים ובשוק העבודה.

אתה מרוצה מהמשרה שלך?

אני חושב שהמשרה שלי היא אחת המשרות המעניינות ביותר שאפשר למצוא. בכל יום אני לומד מתלמידים, ממורים ומקובעי מדיניות ברחבי העולם איך להתמודד עם אתגרים חינוכיים חדשים בעולם שמתנהג במהירות. יצירת הידע הזה במסגרת השוואתית מאפשרת לנו לייצר תובנות שיסייעו לשפר את איכות החינוך ולהגדיל את השוויון בחלוקת ההזדמנויות החינוכיות.

מאנגלית: יניב פרקש

זוכים להזדמנויות החינוכיות שהם ראוים להן.

מדינות נעשות רב־תרבותיות יותר וההטרונגויות בכיתות גוברת. כיצד צריכה עובדה זו להשפיע על מבחני פיזה?

אכן, בפיוזה מדגישים מאוד את ההתמודדות האפקטיבית של מדינות עם ההטרונגויות ביכולות, בתחומי העניין וברקע החברתי של תלמידיהן. ייתכן שזהו האתגר הגדול של מערכות חינוך רבות במדינות OECD. אחד הדוחות המרכזיים של פיזה, שעתידי לצאת בסוף השנה, ייוחד לנושא זה. ישנם מחקרים המזהים מתאם גבוה בין מצבה הכלכלי של מדינה לבין הישגיה במבחני פיזה – אם ידוע לנו התל"ג של מדינה מסוימת, נוכל לחזות את תוצאות תלמידיה במבחני פיזה. משמעות הדבר היא שהמבחנים מיותרים ומה שצריך לעשות כדי לשפר את הישגי החינוך הוא לשפר את מצב המשק.

רמת הפיתוח הכלכלי מסבירה כ-7% מן השונות בביצועי החינוך שווהתה בין מדינות OECD. הכסף הוא תנאי הכרחי, אבל לא מספיק, להצלחה.

מהו כושר החיזוי של מבחני פיזה?

מבחני האורך שלנו מגיעים כרגע עד קבוצת הגיל 21 – אנשים שהיו בני 15 כאשר הוערכו במבחני פיזה ב־2000. אנחנו רואים שסיכוייהם של צעירים להמשיך לחינוך גבוה או לעשות את המעבר לשוק העבודה קשורים קשר הדוק לתוצאות שהשיגו במבחני פיזה בשנת 2000.

באיזו מידה ההצלחה במבחני פיזה תלויה בתרבות לאומית? למשל בעיית המשמעת בישראל קשה, בעוד שהיא כמעט לא קיימת במדינות המזרח הרחוק, המצטיינות במבחני פיזה. יתכן, אגב, שזו אחת הסיבות לכישלונות של ילדי ישראל במבחני פיזה: הם אינם מוכנים להשקיע בהתמודדות עם מבחני פיזה – מה יצא להם מזה... אני מתאר לעצמי שמידת ההשקעה של תלמידים ממדינות שונות



איך עושים מורים טובים

מורים, וזה כבר ידוע ומוסכם, הם הגורם
החשוב ביותר בתהליך החינוכי. אבל
מה הופך מורה למורה טוב? האם אפשר
"לייצר" מורים טובים? ואיך עושים את זה?





הד החינוך, בשיתוף כנס ון ליר
"מדיניות מורים והוראה" מציע
מבט עומק תאורטי ומעשי על
הנושא, ומביא גם את קולם של
מי שמקבלי ההחלטות אינם
נוהגים להקשיב להם – המורים



"אינני מטיף לדבר שלא עשיתי בעצמי"

פרופ' קרלו שטרנגר מציע ל"הומו גלובליס", תוצרה של תרבות ה"בידורִיִּדְע", חיים רציונליים ובעלי משמעות. הצעה שיכולה להחזיר למערכת החינוך את החזון שאבד לה

יורם הרפז



ועזב את שתיהן – את האורתודוקסיה ואת שווייץ. "אחת החוויות שעיצבו את חיי הייתה כשעזבתי את הדת והפכתי להומניסט חילוני. עבורי זוהי הוכחה חיה לכך שבני האדם מסוגלים ליטול לידיהם את האחריות לתפיסת עולמם. אינני מטיף לדבר שלא עשיתי בעצמי".
הבחירה בפילוסופיה ובפסיכולוגיה הייתה טבעית עבורו "משום ששאלות על ידע ועל ערך העסיקו אותי במידה רבה. עבורתי עד כה הונעה תמיד על ידי הניסיון לשלב את ניסיוני כפסיכואנליטיקאי אקזיסטנציאלי עם תאוריות ונתונים מתחומים נוספים במדעי החברה והרוח". פרסומיו של שטרנגר עד כה כוללים שישה ספרים ועשרות מאמרים.

לפני שנים אחדות הוא ירד מהקתדרה באוניברסיטה (החוג לפסיכולוגיה באוניברסיטת תל אביב), יצא מהקליניקה (הוא פסיכולוג מטפל) והפך ל"אינטלקטואל ציבורי". הוא מרצה על עניינים שוטפים ומפרסם מאמרים בעיתון "הארץ". "נעשיתי מוטרד מאוד מהירדרדות השיח הציבורי בדמוקרטיה המערביות, לרבות במדינת ישראל. הטרידה אותי העובדה שמרבית בני האדם מתקשים להבין שהגזע האנושי נמצא כיום בתלות הרדית חסרת תקדים. כך עלה

אף שחינוך אינו נושא ספרו החדש של פרופ' קרלו שטרנגר ("אני, פרויקט מיתוג: אינדיבידואליות ומשמעות בעידן הגלובלי", תרגמה: יוליה שטרנגר, כנרת-זמורה-ביתן, 2010), לספר יש משמעויות חינוכיות מובהקות וגם נחוצות מאוד. נחוצות משום שמערכת החינוך שלנו איבדה את הכיוון, או בשפה עדכנית יותר – את הנרטיב. הכיוון של מערכת החינוך תקינה הוא דימויים כלשהם של "האדם המהונך" ושל "החיים הראויים", והנרטיב הוא הסיפור שנותן לדימויים אלה תוקף וחיים.
מערכת החינוך שלנו מתנהלת מכוח עצמה בלי כיוון ובלי נרטיב. היא מממשת חלום אנושי ותיק על "פרפטים מובילה": מכונה המניעה את עצמה בלי מקור אנרגיה חיצוני. הספר "אני, פרויקט מיתוג" מציע דימוי מבוסס של "האדם המהונך" ו"החיים הראויים" – מקור אנרגיה אפשרי למערכת חינוך תשושה. לעומת חייו הריקים והמטופשים משהו של "ההומו גלובליס", הספר מפתח דימוי של אדם רציונלי החי חיים בעלי משמעות.
פרופ' קרלו שטרנגר גדל במשפחה אורתודוקסית בשווייץ



צילומים: רפי קוץ

פרופ' קרלו שטרנגר. "לאזרחים, ובכלל זה גם לחלק גדול מנציגיהם במוסדות השלטון, אין כיום די ידע, תובנות ודפוסי חשיבה כדי לקבל הכרעות מורכבות וגורליות"

הרשה לי לנסח זאת מחדש: אני חושב שהאנשים שכיניתי "הומו גלובליס" הם עובדה קיימת, תוצר לוואי של מערכת הבידורידע הגלובלית, לטוב ולרע. מה שאני מנסה להראות בספר הוא שה"הומו גלובליס" נדרשים להתמודד עם קשיים לא מעטים, ומציע כמה דרכים להתמודדות עם הקשיים הללו.

האם מערכת החינוך היא אחד היצרנים של ה"הומו גלובליס" או אחת הדרכים להתמודד עם הקשיים שלו?

גם וגם. מבחינות מסוימות יש התפתחויות חיוביות ביותר בחינוך. רוב הצעירים מסיימים 12 שנות לימוד בבתי הספר ורבים מגיעים למוסדות להשכלה גבוהה. זהו הישג שאין לזלזל בו. בדורות קודמים הוא נחשב לאוטופיה. עם זאת החינוך הפך למעשה לחינוך לקריירה והמדד היחיד כמעט להצלחתו הוא הסיכוי שהוא נותן לבוגריו להגיע ל"חוגי הכסף" באוניברסיטה ול"מקצועות היוקרה". החסך שנוצר עקב כך אינו רק תרבותי או ערכי, אלא גם חסך המאיים על קיומנו: בוגרי מערכת החינוך שלנו אינם מסוגלים להשתתף באופן בוגר בחיים הדמוקרטיים, וכיוון שהדמוקרטיה שלנו עומדת לפני הכרעות גורליות – למשל, שתי מדינות לשני עמים או מדינה דו־לאומית, ◀

בראשי הרעיון לכתוב על האופן שבו ראוי בעיניי לחנך את ה"הומו גלובליס", וזו הסיבה שאני משקיע משאבים רבים כל כך בכתיבת ביקורת על הפוליטיקה היום יומית ובקריאה לסטנדרטים גבוהים יותר של חשיבה".

מי זה ה"הומו גלובליס" הזה, איך הוא נוצר?

תופעת ה"הומו גלובליס" נוצרה בעקבות התפשטותה של טכנולוגיית התקשורת. מדובר בשכבה הולכת וגדלה של אנשים הקשורים קשר בל ינותק למערכת ה"בידור־ע" (infotainment) הגלובלית, שחוויותיהם וזהותם מעוצבות במידה רבה על ידי ההקשר הזה.

ה"הומו גלובליס" הוצה יבשות ותרבויות.

כן. צעירים מטוקיו, סן פרנסיסקו ותל אביב שנפגשים בבית קפה באמסטרדם חולקים מסגרת התייחסות תרבותית משותפת. כולם מעוצבים על ידי רשת הבידורידע.

לעומת ה"הומו גלובליס" שטומטם על ידי רשת הבידורידע והפך עצמו ל"קורות חיים", למצרך המשווק בסחורה, אתה מעמיד דמות של אדם אחר, זו שראוי לחנך אליה.



צריכים להתמודד באופן אינטליגנטי עם השאלות הגדולות יותר ופחות שאזרחים במדינה דמוקרטית ניצבים מולן. הם לא צריכים לצטט את וירגיליוס, אבל הם צריכים להציג עמדה מנומקת על המשא ומתן עם הפלסטינים או נושאים אחרים.

החינוך הוא מוסד חברתי חלש. הוא ראי של החברה יותר ממצב שלה. מה הוא יכול לעשות לנוכח התרבות ה"סאונד-בייטית"? לטלוויזיה ולאינטרנט ולכל עולם הבידורידע יש יותר השפעה מאשר לחינוך הבית ספרי.

החינוך לכדו אינו יכול לעצב חברה אך הוא אינו חייב להיכנע לה. הוא כן חייב להציב לה אלטרנטיבה. למשל, בתוך השטחיות הבידורית שמציפה אותנו, תפקיד החינוך הוא לטפח את האידאל של אורח היכול ונוטה לבחון עובדות באופן ביקורתי. דווקא כיום האידאל הזה עשוי להתממש בגלל הדמוקרטיזציה הכבירה של הנגישות לידע. פעם אם לא היית באקדמיה לא הייתה לך נגישות לידע; היום כמעט כל הידע שבעולם נמצא במרחק של לחיצת כפתור במקלדת. במצב כזה החינוך חייב לטפח יכולות חשיבה לצורך הערכה ובדיקה של הידע. אי-אפשר להסתפק ב"זה כתוב בעיתון" או "זה מופיע באתר"; צריך לדעת להעריך את מה שכתוב ומופיע שם ולבדוק את המקורות ואת ההיגיון שעומדים ביסוד הרברים.

מה יש לך נגד המכשיר שמוביל את עולם הבידורידע – הטלוויזיה? היא מחנכת טובה. היא מספקת ידע ודוגמה לחשיבה ביקורתית – בתכניות רבות אנשים מתווכחים ומציגים נקודות מבט שונות על נושאים חשובים.

הידע שמספקים רוב הערוצים והוויכוחים שמתנהלים בתכניות שונות של "ראשים מדברים" מוצגים לרוב בהקשר בידורי. אבל איני טהרן המטיף לסילוק הטלוויזיה מהבתים. אין ספק שיש תכניות בעלות ערך, אך הן לרוב מעטות ולא ב"פריים טיים". החינוך יכול לגדל אנשים שידרשו יותר מהטלוויזיה שלהם, שלא לדבר על אנשים שאינם מעבירים את כל שעות הפנאי שלהם מולה. החינוך יכול לגדל אנשים שקוראים ספרים או "סתם" משוחחים. ושוב, אני לא מתנגד באופן גורף לטלוויזיה. אני עצמי מכור לסדרה "האוס", סדרה מתוחכמת מאוד שהיא אולי הסדרה הנצפית ביותר בעולם. וגם ברור שהחינוך בבית הספר אינו יכול לגדל בכוחות עצמו בלבד צופה חכם או אורח ביקורתי; החינוך בבית הוא קריטי.

ההורים חשובים, אבל גם למורים יש תפקיד.

אין ספק. פגישה עם מורה בבית הספר או מרצה באקדמיה עשויה להיות מפגש מעצב. אני יכול לספר לך על מורים שעיצבו את חיי. לכן מצער כל כך שהמדינה החלישה באופן מכוון את כוחם של המורים בבתי הספר ושל המרצים באוניברסיטאות. שכרם של המורים אף פעם לא היה גבוה ושכרם הריאלי של המרצים קוצץ בעשורים האחרונים בשני שלישים. פגיעה בשכר היא פגיעה בסטטוס, וכאשר לפגיעה זו מצטרפת תעמולה שהמורים והמרצים הם "אוכלי חינם", אז ההוראה מאבדת את כוח המשיכה שלה ואת האמון שלה בעצמה. כל חברה סבירה בת ימינו מבינה שההון העיקרי שעומד לרשותה הוא ההון האנושי, ואת ההון הזה מייצרים מורים בבתי הספר ומרצים במוסדות להשכלה גבוהה.

לאדם שאת דמותו אתה מנסה לשקם יש שתי תכונות עיקריות: הוא אדם רצינוני – אדם שחותר לידע מבוסס ולעמדה מנומקת – ואדם שהיווה בעלי משמעות. משמעות, אתה מנסה, היא תרופה נגד המוות. אולי תרחיב בעניין הזה של חיים בעלי משמעות בימינו. חוויית המשמעות וחוויית הערך העצמי – שתי חוויות הקשורות

מדינה יהודית-דמוקרטית או מדינה דמוקרטית או יהודית – זו בהחלט בעיה קיומית. לאזרחים, ובכלל זה גם לחלק גדול מנציגיהם במוסדות השלטון, אין כיום די ידע, תובנות ודפוסי חשיבה כדי לקבל הכרעות מורכבות וגורליות.

כדי לצייד את האזרחים בידע ובכלי חשיבה אתה מבקש לשקם את החינוך ההומניסטי או הליברלי, אך החינוך הזה איבד את הלגיטימציה שלו. כיום החינוך מורשה לדבר רק במונחים של תועלת ניתנת לכימות.

החינוך הליברלי – זה שמבקש לתת לתלמידיו ובוגריו את האמצעים החינויים להיות בני הורין ולחשוב באופן ביקורתי על בסיס ידע – אכן איבד את אחיזתו ברעת הקהל. אנחנו, בהשכלה הגבוהה, הבנו באיחור שעלינו לעשות למוסדות שלנו יחסי ציבור כדי להזכיר לשם מה הם הוקמו וקיימים. גילינו שעלינו להסביר לציבור, ולעיתים גם לעצמנו, שתפקיד האוניברסיטאות הוא להרבות דעת, חשיבה וסקרנות, להעשיר ולהעמיק את החיים האינטלקטואליים, ולא רק לספק אמצעים "להתקדם בחיים", כלומר לעשות קריירה.

מה גרם לכך שהשיח החינוכי-ליברלי הזה, שיש לו מסורת ארוכה ותמיכה מכל הוגי החינוך הגדולים, איבד את אחיזתו?

הגורם המידי הוא שוק העבודה, שנעשה תחרותי ומתוחכם יותר, מה שדורש הכשרה מקצועית ממושכת ותעודות מתאימות. אך הגורם העמוק יותר הוא היווצרותה של קואליציה תרבותית מקיפה של שמאל וימין, שאפשר לכנות אותה "הקואליציה הרליטיביסטית". על פי השקפת עולמה של "הקואליציה" הזאת, השקפות עולם הן יחסיות ושרירותיות – מלבד השקפתה שלה כמוכן. השמאל לקח את התמה הזאת לכיוון "פרוגרסיבי" – השקפות עולם הן ראש החץ של הדיכוי המערבי הקולוניאלי של תרבויות אחרות, והימין לקח אותה לכיוון "רוחני" – השקפות עולם הן תוצר של "איך שאתה מרגיש" ותקפותן שווה לעוצמת השכנוע הפנימי שלך, לכן "אל תעז לגעת באמונות הפנימיות שלי".

ביצד השפיעה "הקואליציה הרליטיביסטית" הזאת על החינוך?

היא אינה מאפשרת לאידאל של החינוך הליברלי להתקיים. חינוך ליברלי אינו חינוך לסובלנות, אלא חינוך לידע, לעמדות מנומקות ולתכונות אינטלקטואליות שמאפשרות לאדם להיות חופשי ואדון – עד כמה שניתן – לגורלו. באקלים התרבותי שנוצר השאלה מהו הציוד האינטלקטואלי החיוני לחיים כאלה הפכה לשאלה שאינה ראויה. האקלים הזה עשה דקונסטרוקציה לכל הסמכויות האינטלקטואליות והאתיות – "למה מי אתה שתגיד לי מה אני צריך ללמוד כדי להיות אדם חופשי?!" – ובאקלים כזה מותר לחינוך להכשיר למקצוע – להיות רופא, עורך דין, מהנדס וכו' – אך לא לחנך לאידאליים של החינוך הליברלי. כל ניסיון לחנך לאור האידאליים האלה נתפס מיד כאליטיסטי ומעורר התנגדות פופוליסטית. אנשים מצפים ממחנכים, כמו גם מאנשי רוח וממדינאים, שידברו ב"גובה העיניים". כל ניסיון להציג טיעון מורכב נתפס כהתנשאות. התוצאה היא שנוצר מרחב תרבותי ציבורי שכולו "סאונד בייטס" – משפטים קצרים וקליטים שלא מאפשרים שיקול דעת אמיתי בשום נושא, גם לא בנושאים גורליים לקיומנו.

אולי החינוך הליברלי הוא באמת אליטיסטי, חינוך שאינטלקטואלים כמוד כופים על ההמונים ומכשילים אותם? נוסף על כך החברה זקוקה גם למכונאי רכב ולפקידי דואר ולא רק להוגים ואמנים.

זו טענה אליטיסטית טיפוסית. גם מכונאי רכב וגם פקיד דואר

מתגייס לארגון הנלחם בכיבוש.

אגב, המסגרת הפילוסופית הבולטת ביותר בספרך היא האקזיסטנציאליזם הישן והטוב. מדוע "פילוסופיה רטרו"? אין פילוסופיה בת ימינו שאפשר לצאת ממנה? ומעניין שנקודת המוצא שלך היא פילוסופית ולא פסיכולוגית – אתה פסיכולוג ומטפל. פרויד כמעט לא מופיע בספר שלך.

האקזיסטנציאליזם עבורי איננו אופנה חולפת. אני חושב שעלינו לבסס את עמדותינו על עובדות, וכמה מהתזות המרכזיות של הפילוסופיה האקזיסטנציאלית תורגמו לניבויים אמפיריים שזכו, כפי שהראיתי בספרי, לביסוס מחקרי. כיוון שהפרספקטיבה האקזיסטנציאלית גם מסייעת לנו להבין תופעות רבות, החל באובססיה לסולמות דירוג וכלה בתכניות ריאליטי, אני סבור שמדובר בגישה מחקרית פורה ביותר. הרבה הנחות של פרויד, שעליו כתבתי לא מעט, פשוט לא עומדות במבחן אמפירי.

נגיד ששר החינוך נותן לך תקציב לחקום "בית ספר לחיים משמעותיים". איך הוא יראה?

באופן כללי למדי הייתי מלמד את מדעי הטבע, החברה והרוח מתוך דגש על העקרונות המכוננים שלהם. הייתי מוותר על בחינות

זו בוז – הן תולדות של מצב שבו אדם משקיע עצמו בתחום שבו הוא מרגיש טוב. חוויית המשמעות עמוקה יותר ככל שאדם מרגיש שהוא תורם למסורת תרבותית רחבה יותר. הקושי להחזיק במשמעות נובע מן המודעות המאפיינת את ימינו לכך שהמסורת שאני פועל בתוכה ותורם לה משהו אינה המסורת היחידה, יש עוד מסורות וגם להן יש תוקף. כיום אנחנו פועלים בתוך מסורת מתוך ידיעה שיש לה אלטרנטיבה. ההישג הוא לכן להתייחס למסורות חלופיות לא כאיום אלא כאפשרויות מעניינות להתבונן בעולם.

אתה באמת מתייחס למסורות תרבותיות אחרות בנקודות מבט שוות מעמד לשל התרבות המערבית? האם התרבות המערבית לא השיגה יותר מבחינת התגליות, התובנות ואיכות החיים שלה? בקיצור אילו מסורות תרבותיות ראויות למה שאתה מכנה "בוז מתורבת"?

אין ספק שהתרבות המערבית הגיעה להישגים יוצאי דופן במאות האחרונות: מאז המהפכה המדעית של המאה השבע עשרה הגיע המערב לשיאים חסרי תקדים בתחומי המדע והטכנולוגיה, ולשיאים הללו יש תוקף אוניברסלי. אין מדע סיני, מערבי, מוסלמי או אצטקי; יש רק מדע אחד שמתנהל באופן אחיד בכל רחבי העולם.

פגישה עם מורה בבית הספר או מרצה באקדמיה עשויה להיות מפגש מעצב. אני יכול לספר לך על מורים שעיצבו את חיי. לכן מצער כל כך שהמדינה החלישה באופן מכוון את כוחם של המורים בבתי הספר ושל המרצים באוניברסיטאות



ונותן עבודות מחקר. כתיבת עבודה – ניסוח שאלה מעניינת, איתור ועיבוד ידע, הגעה למסקנות – היא חוויה מעצבת. כלומר, הייתי שם דגש על רכישת ידע באמצעות פעילות מחקרית ולא באמצעות שינון. תן, למשל, לתלמידים ידע בסיסי בנושא ההתחממות הגלובלית ושלה אותם לחקור היבט כלשהו של התופעה.

מה תפקידו של המורה בבית הספר הזה; מיהו מורה אידאלי בעיניך? המורה האידאלי בעיני הוא מורה נלהב מחומר הלימוד ושואף לחנך את תלמידיו לבגרות ולעצמאות. אין לי ספק שכדי לשמור על הלהט הזה, המורה אינו יכול ללמד יותר מ-16 שעות בשבוע. למורה שמלמד יותר מכך פשוט לא נותר זמן להשקיע בלימוד, בהכנה לשיעורים ובתלמידים עצמם. הוא הופך למורה אוטומטי ומשמעם. כל זמן שהחברה שלנו אינה מבינה זאת, היא הורסת את המורים ואת מערכת החינוך שלה.

אגב "התחממות גלובלית" שהזכרת קודם, הספר שלך די פסימי בעניין הרס הסביבה בפועל בשל התייעוש והרס הסביבה הצפוי מפצצות גרעיניות. אתה רוצה שנהיה חיים משמעותיים כאשר מחכה לנו מוות אישי בוודאות ומוות פלנטרי כמעט בוודאות?

בעיקרו של דבר אני מנסה לנסח פרויקט שבכווחו לאחד את בני האדם. רק אם נכיר בכך שהגזע האנושי והציוויליזציה האנושית נתונים בסכנה, נבין שכולנו משפחה אנושית אחת. הפרק האחרון בספרי טוען שעלינו לחנך את הדור הצעיר למודעות גלובלית, משום שרק כך נוכל לייצר תכלית החורגת מעבר לגבולות האומה או הדת שלתוכן נולדנו ולהבטיח את המשך קיומנו. ■

אין פירוש הדבר שלמערב יש עליונות בכל המובנים: אני מייחס ערך רב לתרבות הצריכה שלנו, לאופן שבו אנו מנצלים את משאבי הטבע או לקפיטליזם הבלתי מרוסן. אני חושב שישנן צורות חיים בעלות ערך שאינן מערביות.

אני מתייחס ב"בוז מתורבת" לכל תרבות המבודדת את עצמה משאר העולם; המשמיעה טענות לא מבוססות בדבר עליונותה של תפיסת עולמה על כל מסורת אחרת; שנביאה אוחזים באמת המוחלטת ומוכנים להרוג בשמה. המושג היהודי "אתה בחרתנו", למשל, זוכה ממני ל"בוז מתורבת".

היכולת לחיות במסורת שלך מתוך מודעות לקיומן ולערבן של מסורות אחרות היא לא פשוטה. אנשים מתקשים לחיות בתוך נרטיבים מנוגדים. הבוקר אנחנו קוראים בעיתון שיוזר המזכירות הפדגוגית הזמין לניזיפה מנהל בית ספר שבבית ספרו למדו על "הסכסוך" מנקודת המבט הציונית והפלסטינית. אולי היו צודק: אנשים בעלי "תודעה חצויה" מתקשים לתפקד, ללכת לצבא למשל. נכון. לא קל לאהוב את המסורת שלך ולדעת שזוהי רק מסורת אחת מני רבות. בספרי אני דן ביכולות המנטליות והפסיכולוגיות הדרושות לנו כדי לחיות כאזרחי העולם. מנקודת ראותי, אין כל מניעה לשלב אזרחות עולם עם הנכונות להגן על ביתך בשעת הצורך. ישנן אינספור דוגמאות לכך. עמרם מצנע, הקצין המעוטר ביותר בהיסטוריה של צה"ל מאז אהוד ברק, הוא יונה מובהקת ובה בעת הוא לא נמנע מלהגן על ישראל בגופו כשהיה צורך בכך. אפילו "המעוטר ביותר" אמר פעם שאילו היה פלסטיני הוא היה



המורה במאה העשרים ואחת: בין תנועות סותרות

בעוד מדיניות החינוך בישראל מתקשה להגדיר מטרות, לגשר על הפער בין בית הספר לחברה ולאמץ אסטרטגיות לפתרון בעיות ודילמות, המורים מותשים מסדר יום בלתי אפשרי ומורחקים מכל השפעה על מדיניות החינוך

העשורים האחרונים, החריפו את השוני והסתירה ביניהן עד כדי פגיעה ביכולתו של החינוך להתנהל ביעילות.

דילמה: מרכז או ביזור

כדי ליצור לכידות בין מטרות החינוך, על מערכת החינוך להגיע להכרעה בנוגע לאסטרטגיה שבה מטרות החינוך נקבעות – באופן ריכוזי-הטרונומי או באופן ביזורי-אוטונומי. על פי האסטרטגיה הראשונה, מערכת החינוך מגדירה את מטרות החינוך באופן היררכי וגזרות מהן את שיטות ההוראה. על פי האסטרטגיה השנייה, מערכת החינוך מגדירה מטרות כלליות וגמישות ומאפשרת לבתי הספר במקומות השונים לתת להן תוכן בהתאם לקהל היעד שלהם. לכאורה נראה שמערכת החינוך הישראלית אימצה את האסטרטגיה הריכוזית – בעיקר בחינוך הממלכתי – בהגדרה ובארגון של מטרות העל שלה, אך למרות זאת המטרות רבות ואינן מאורגנות על פי סדר ברור.

מצב המורה: לא פלא שבמצב זה של ריבוי מטרות ושתי אסטרטגיות המבקשות לעשות סדר במטרות אלה, מורים מדווחים על בלבול, לחץ ותסכול עקב ציפיות רבות וסותרות ועל פגיעה באפקטיביות של ההוראה.

בעיה 2: היעדר הלימה

כאשר בית הספר המודרני עוצב בסוף המאה התשע עשרה הוגדרו תפקידי המורה וההוראה בבירור: הקניית ידע בסיסי והנחלת ערכים אחרים לכל התלמידים. מאז חלו תמורות מרחיקות לכת בכל תחומי

נידברים מייחדים את המסמך שכתבו ד"ר נעה אפליג ויעל שלויגיטר, חוקרות במכון ון ליר: התהליך והתוצר. מבחינת התהליך, הנייר נכתב על בסיס שיחות רבות ומוכנות עם קבוצות מורים (ראו מסגרת); מבחינת התוצר, המסמך מאפיין את מצב המורים כמצב ביניים: המורים "תקועים" בין בעיות, גישות, אסטרטגיות ודילמות שמדיניות החינוך מתקשה להכריע ביניהן. המורים משלמים את מלוא המחיר על היעדר יכולתם של מדינאי החינוך לעצב מדיניות מורים והוראה ברורה ועקבית.

א. בעיות חינוכיות כלליות המשפיעות על מצב המורה

בעיה 1: ריבוי מטרות

בעיה מהותית של מערכת החינוך שלנו היא מתחים עד כדי סתירות בין המטרות המנחות אותה באופן גלוי ובאופן סמוי (למשל, חינוך לערכים לעומת חינוך להישגים, חינוך לפטריוטיזם לעומת חינוך לפלורליזם). החינוך פעל תמיד לאורך של מטרות שונות וסותרות אך התמורות המהירות בכל תחומי החיים, המאפיינות את

ד"ר נעה אפליג ויעל שלויגיטר ממכון ון ליר כתבו את נייר העמדה על בסיס שיחות עם מורים ובהנחיית ד"ר אמנון כרמון. המסמך המלא נמצא באתר itec.org.il. את סיכומי המושג כאן ערך ד"ר יורם הרפז

בעיות על

אי-הלימה בין בית הספר לסביבה
●.....●
עבר עתיד

סתירות פנימיות במטרות החינוך
●.....●
אוטונומיה ריכוזיות

בעיות הנוגעות לתפקידו ולתפקודו של המורה

דפוס ההוראה הראוי
●.....●
פיתוח חשיבה מסירת ידע

בדיקות האיכות של המערכת
●.....●
טיפול האדם (ערכים) הישג (צינונים)

זהות המורה וגבולות המקצוע
●.....●
"מורה כולל" "פרופסיונל"

השפעות על מצב המורה: המקרה הישראלי

קרקע בין המורים למדינה

פער בין ציפיות ובין ביצוע

חוסר אמון במורים

אובדן משמעות

השלטון: "ממשלת ימין" נוטה לעבר ו"ממשלת שמאל" – לעתיד. כל זה בלא דיון שיטתי ומעמיק של הממשלות ומשרדי החינוך. ובתוך המטוטלת הזאת המורים נעים לכאן ולכאן ומאמצים גישה צינית של "גם זה יעבור".

ב. שלוש דילמות הנוגעות לתפקיד המורה

"בעיות העל" שנדרונו לעיל מובילות לשלוש דילמות מרכזיות הנוגעות ישירות לתפקידו ולתפקודו של המורה.

דילמה 1: מורה כולל או מורה מומחה

כאשר הדילמות הנובעות משתי "בעיות העל" אינן מיושבות בצורה ברורה נוצר עומס יתר על המורה וזהותו המקצועית מתערערת. כדי לפתור בעיה זו על מערכת החינוך להגדיר את זהותו של המורה על פני הציר מורה כולל-מורה מומחה.

ב"מורה כולל" הכוונה למורה בעל השכלה ומחויבות כלליות; מורה החולש על כמה תחומי ידע ואחריות. תפיסה זו של תפקיד המורה מקנה לו – או ראוי שתקנה לו – אוטונומיה רבה יחסית בקבלת החלטות שעל סדר יומו.

ב"מורה מומחה" הכוונה למורה הנתפס כ"פרופסיונל", כמי שמתמחה לאורך קריירה ארוכה במיומנויות הוראה של המקצוע שהוא מלמד (ובהכנה לבחינות במקצוע זה). תפיסה זו ממקדת את פעילותו של המורה, ממקצעת את הוראתו ותורמת לתחושת

החיים – בייצור, בשיווק ובצריכה, במדינה ובקשרים בין מדינות, במשפחה, במצב ובתפיסת הידע, בטכנולוגיה ועוד. אך בית הספר ממשיך לפעול על פי דפוסים שכוננו אותו 150 שנים לפני כן. היעדר התאמה בין בית הספר לסביבה הכלכלית-חברתית-תרבותית שלו יוצר אי-בהירות בנוגע לתפקיד המורה – למטרות המנחות אותו, לזהותו המקצועית, להכשרתו, להגדרת הבעיות שעליו לפתור, למקור הסמכות שלו ועוד.

דילמה: עבר או עתיד

הניסיון לצמצם את הפער בין בית הספר לסביבתו מוביל לדילמה בעניין האוריינטציה של השינוי – שינוי מוכוון עבר או שינוי מוכוון עתיד. ביסוד האוריינטציה הראשונה עומד הרעיון של חיזוק פרקטיקות חינוכיות שהיו נהוגות בעבר (ונוהגות גם היום) כדי להתגבר על הבעיות בהוראה ולחזק את סמכות המורים. בית הספר, על פי גישה זו, הוא אי של יציבות בחברה תזזיתית וכאוטית. כדי לתת לצעירים יציבות וסדר יש לחזק את יסודותיו. ובאותה רוח: כדי לשקם את הסמכות המורית המעורערת יש לשוב לפרקטיקות הסמכותיות מן העבר.

כנגד הגישה "הנוסטלגית" הזאת יוצאת הגישה "הרדיקלית" המוכוונת עתיד. היא גורסת שיש לעשות שינוי יסודי בבית הספר כדי להתאים אותו לתנאי הסביבה. שינוי כזה יכלול שינוי רדיקלי בהגדרת תפקיד המורה.

מצב המורה: מדיניות מערכת החינוך נעה כמטוטלת בין מוכוונות לעבר ובין מוכוונות לעתיד. המטוטלת נעה עם חילופי



תפקיד המורה.

מערכות חינוך שמתמקדות בהקניית ידע מיישמות דפוס הוראה סמכותי המעביר גופי ידע ארוזים בתכניות לימודים מפורטות ומוכנות מראש. הלמידה במערכות מסוג זה היא בעיקרה למידת שינון. יחסי הגומלין בין מורים לתלמידים מבוססים על גבול ברור בין מי שידע למי שאינו יודע ועל כפיפות של האחרון לראשון. כאשר מערכות חינוך כאלה פועלות בעילות הן מספקות ידע ומיומנויות (הון תרבותי) למספר גדול של תלמידים ויוצרות תשתית לזהות קולקטיבית ולהשתלבות בשוק העבודה.

מערכות חינוך שמתמקדות בפיתוח חשיבה מיישמות דפוס הוראה אינטראקטיבי שבו התלמידים הם לומדים וחושבים פעילים. הידע מוקנה תוך כדי עיסוק מחשבתי בו – עיבוד עצמאי, ביקורת ויצירה שלו. התלמידים נתפסים כחוקרים והמורים כמנחים. הגבולות בין המורים לתלמידים חדים פחות. כאשר מערכות חינוך כאלה פועלות בעילות הן מכינות את התלמידים לעולם "פוסט-מודרני" ו"פוסט-תעשייתי" ולחברה אזרחית פעילה ודמוקרטית.

הרטוריקה של מערכת החינוך הישראלית נעה בין שני דפוסים ההוראה הללו, אך הפרקטיקה שבויה בעיקרה בדפוס הראשון, שכן היא נתמכת על ידי מבנה בית הספר ומערכת החינוך.

ג. השפעותיה של מדיניות החינוך על מצב המורה בישראל

בחינת הדילמות האלה מראה כי למדיניות החינוכית בישראל שני אפיונים מרכזיים: (1) גישת "הכול חשוב" – כל המטרות החינוכיות חשובות באותה מידה. גישה זו מובילה לאי-בהירות בנוגע לזהות המקצועית ולגבולות התפקיד של המורה; (2) תנועת מטוטלת בין כיווני מדיניות שונים. את התנועה הואת קובעים, במידה רבה, חילופי הממשלות ושירי החינוך.

מסיבות אלה אין למערכת החינוך בישראל כיוון ברור ביחס למורים ולהוראה, והתופעה מזמינה – בלחצה של חברה ניאור-ליברלית תחרותית והישגית – נטייה לקרניים מסוימות של הדילמות, בעיקר להערכה ממוקדת הישגים ולהוראה ממוקדת הקניה. למצב זה יש ארבע תוצאות מרכזיות על מצבם של המורים בישראל: אובדן המשמעות של ההוראה והחינוך; פער בין ציפיות לביצועים; חוסר אמון של החברה ומקבלי ההחלטות במורים; קרע בין המורים ובין המדינה.

ד. תחומי פעולה להתמודדות עם הבעיות והדילמות

יש שלושה תחומי פעולה המחייבים התייחסות של כל מערכת החינוך המבקשת להתמודד עם מכלול הדילמות והבעיות שהוצגו. כל אחד מהתחומים פותח מרחב פעולה תואם. כל מערכת חינוך צריכה למקם את עצמה בתוכו על פי אופייה וצרכיה הייחודיים.

1. שיתוף מורים:

בין שיתוף נקודתי לשיתוף מתמשך

שיתוף המורים בתהליך גיבוש השינויים שעתידים להתחולל במערכת חשוב משתי בחינות עיקריות: להבנת מידת התאמתם של השינויים למציאות בשטח, שכן רק המורים מכירים את השטח

התפתחותו המקצועית.

נראה שמערכת החינוך בישראל נוטה לכיוון המורה הכולל, אך בלא דיון שיטתי במשמעויותיה של גישה זו. היא מניחה למורה לארגן באופן עצמאי לכאורה את מטלותיו המרובות ואת סדר יומו המקצועי, אך אינה מספקת לו תמיכה וסמכות הולמות. שילוב בעייתי זה בין אחריות כמעט אינסופית ובין אוטונומיה מוגבלת אינו מאפשר למורה למצות את יתרונותיה של גישת המורה הכולל, ואף מחבל בעבודתו.

דילמה 2: ציונים או ערכים

בדיקות האיכות שמערכת החינוך עושה לבתי ספר ולמורים אמורות להיות קשורות ישירות למטרות שהציבה לעצמה, שכן הן בודקות את המידה שבה בתי הספר והמורים מממשים את המטרות שהוצבו. כיוון שלמערכת החינוך מטרות רבות וסותרות היה אפשר לצפות לבדיקות איכות רבות ומורכבות, אך בפועל בדיקות האיכות עוסקות בעיקר בהיבט אחד: רמת ההישגים הלימודיים של התלמידים במבחני ההישג למיניהם. אין, למשל, בדיקות המעריכות הפנמת ערכים חברתיים, הבנה מעמיקה, חשיבה עצמאית ומטרות חינוכיות אחרות שהמערכת מצהירה עליהן. בדיקות איכות (ההערכה), כידוע, לא רק משקפות מצב אלא גם (ובעיקר) מעצבות מצב, ולכן ההתרכזות בהערכת הישגים מעצבת את בתי הספר – במיוחד את החטיבות העליונות – כ"בתי חרושת לצינונים".

בדיקות האיכות נעות על הציר הישגים (ציונים)–טיפוח אדם (ערכים). בדיקות איכות מוכוונות הישגים (ציונים) נובעות מההנחה שהמטרה העיקרית של מערכת החינוך היא להקנות ידע ומיומנויות בסיסיים. המידה שבה תלמידים קנו שליטה (המופגנת בבחינות) בידע ובמיומנויות אלה מעידה על איכות המורים ובתי הספר. ההנעה של המורים ושל התלמידים היא הנעה חיצונית; הם רוצים ציונים גבוהים.

בדיקות איכות מוכוונות טיפוח אדם (ערכים) נובעות מההנחה שהמטרה העיקרית של מערכת החינוך היא לעזור לתלמידים לעצב את זהותם לאור ערכים חברתיים-תרבותיים מרכזיים. מטרה זו מניחה הנעה פנימית (וחיצונית) של המורים והתלמידים. בדיקות איכות הבוחנות הפנמת ערכים מורכבות יותר מבדיקות הבוחנות הישגים (זו אחת הסיבות לקדימות של בדיקות הישגים), והן מעוררות דפוס הוראה אחר והגדרה אחרת של תפקיד המורה.

כאמור, בדיקות האיכות במערכת החינוך שלנו נוטות בכיור – בלחצם של המיצי"בים, הבגרויות והמבכנים הבינלאומיים (פיוז ועוד) – לקוטב ההישגים. מורים מדווחים שהם עסוקים בעיקר בהכנה לבחינות ואינם יכולים לעסוק כראוי בחינוך (ערכי), הכנה הפוגעת במשמעות עבודתם ובמניע העיקרי שהביא אותם אליה.

דילמה 3: הקניית ידע או פיתוח חשיבה

שינויים במצב הידע – התפוצצות, התיישנות ונגישות הידע – שחקו את מעמדו של המורה כמקור ידע מרכזי וכ"יודע כול". הם גם חוללו תפנית ביעדה של ההוראה – מהקניית ידע לפיתוח חשיבה (עצמאית, מעמיקה, שיטתית, ביקורתית, יצירתית). הצורך בפיתוח חשיבה אינו מייתר את הצורך להקנות ידע שהחברה והתרבות מייחסות לו ערך (והוא חיוני לפיתוח החשיבה – אין חשיבה בלא ידע). "הוראת הקניה" ו"הוראת פיתוח" הן שתי הוראות שונות. כל אחת מכווננת יחס אחר בין המורה לתלמידים ומגדירה אחרת את

מערכת החינוך בישראל לא השכילה לאמץ אחד מדפוסי השיתוף הללו, והיא אינה מתייחסת כלל לנושא שיתוף המורים בעיצוב קווי המדיניות שלה. לא פלא, אפוא, שמורים חשים ניכור עד עוינות כלפי המערכת שבה הם עובדים

קורסים והתמחויות. דבר זה מאפשר לכל מורה להתאים את התפתחותו המקצועית לצרכיו הנקודתיים.

מערכת החינוך בישראל מאופיינת (כצפוי) במגמה מעורבת. ישנה הבחנה בין מסלולים של הכשרה להוראה, התמחויות בתחומי דעת שונים ואף התמחויות בתפקידים מסוימים (למשל תפקיד יועץ בית הספר). ואולם בשלב הפיתוח המקצועי אין כמעט המשך לתהליכי התמחות של מורים בתפקידים ספציפיים.

נראה שהמערכת מתמקדת בעיקר בחיזוק ההתמחות של המורה בהוראת תחום הרעת שלו, אך אינה פותחת אופקים להתמחות מקצועית בתפקיד מסוים. כמו כן המערכת אינה מעודדת תהליכי התפתחות ותמיכה מקצועית הדרושים למורים על פי גישת הרב-תחומיות.

3. תמיכה במורים: בין הנחיה פרטנית לעבודה קבוצתית

חינוכי שהיו מנגנוני תמיכה ולייווי למורים, כיוון שהם מסייעים למורים להסתגל לתהליכי השינוי בבית הספר, להפנימם ולהתמודד עם המכשולים בדרך להטמעתם. בנוסף הם מאפשרים למורים ללמוד מניסיונם של אחרים, לפתח את המיומנויות שלהם בתחומים מגוונים וליצור מעגלי תמיכה מקצועיים שיסייעו לעבודתם. את מגוון דפוסי הפעולה בנושא אפשר למקם על הציר הנחיה פרטנית-עבודה קבוצתית.

מערכות חינוך שמנגנוניהן מבוססים על הנחיה פרטנית רואות לרוב בשלב הכניסה לשטח שלב מכריע בחייו המקצועיים של המורה, שבו הוא זקוק למרב הלייווי והתמיכה. לפיכך הן יוצרות בתוך המערכת מנגנונים של חניכה אישית, בדרך כלל בין מורה מנוסה לבין מורה חדש.

מערכות שמנגנוניהן מבוססים על עבודה קבוצתית רואות במנגנונים אלו חלק אינטגרלי ומהותי מתהליך התפתחותו המקצועית של המורה לכל אורך הקריירה שלו. לפיכך הן יוצרות בתוך המערכת מנגנונים של עבודה בצוותים או בקהילות, הן ברמה הבית ספרית והן ברמות מערכתיות רחבות יותר.

מערכת החינוך בישראל אימצה דפוס פעולה המבוסס על הנחיה פרטנית. בוגרי תכניות ההכשרה להוראה מחויבים בשנת התמחות, ובשנה זו הם זוכים ללייווי של מורה חונך. לאחרונה הוסיף משרד החינוך גם שנת לייווי שנייה. עם זאת עולה מהשטח צורך חזק ליצור גם מנגנונים המבוססים על עבודה קבוצתית, שישמשו מעגלי תמיכה מקצועיים למורים ויסייעו לעבודתם השוטפת. ■

מקורב, ולגיוס המורים לשינויים, שכן הם הדרג המבצע ובלי גיוסם שינויים אינם יכולים להתבצע.

אסטרטגיות השיתוף של מורים, כלומר הדרכים שבהן מערכות חינוך משתפות מורים, נעות על הציר של שיתוף נקודתי מקרי-שיתוף מתמשך ושיטתי.

מערכות חינוך הנוקטות שיתוף נקודתי ומקרי מקיימות סבבי התייעצות ממוקדים עם נציגים מהשטח, ביניהם גם מורים, לפני גיבושה של מדיניות חינוכית חדשה. רעיונות שמועלים בסבבי ההתייעצות הללו מובאים בחשבון בתהליך גיבוש המדיניות החינוכית החדשה, אך קווי המתאר של המדיניות גובשו לפני סבבי ההתייעצויות והדיאלוג בין מקבלי החלטות ובין השטח מסתיים מיד אחריהם. במילים אחרות, מורים מוזמנים לעתים לפורום כזה או אחר של מקבלי החלטות לפגישה אחת או יותר, ואחר כך מונחת עליהם מדיניות כלשהי. היתרון המרכזי של דפוס שיתוף כזה הוא יציבות ואחידות במימוש המדיניות החינוכית.

מערכות חינוך הנוקטות שיתוף פעולה מתמשך ושיטתי מקיימות דיאלוג שוטף עם מורים על בסיס הבנה שאי אפשר להנהיג שינויים בלי שיתוף אמיתי שלהם. המורים נתפסים כשותפים מלאים בתהליך גיבוש המדיניות החדשה והטמעתה בשטח. היתרון המרכזי של דפוס שיתוף זה הוא התאמת המדיניות למציאות אמיתית, העצמת המורים והפיכתם לבני ברית של מערכת החינוך.

מערכת החינוך בישראל לא השכילה לאמץ אחד מדפוסי השיתוף הללו, והיא אינה מתייחסת כלל לנושא שיתוף המורים בעיצוב קווי המדיניות שלה. לא פלא, אפוא, שמורים חשים ניכור עד עוינות כלפי המערכת שבה הם עובדים.

2. הכשרה ופיתוח מקצועי: בין התמחות לרב-תחומיות

את הפיתוח המקצועי של המורים – רכיב חשוב ביותר בהגדרת תפקידם – אפשר למקם על הציר התמחות-רב-תחומיות.

מערכות חינוך הנוטות להתמחות מספקות מסלולי הכשרה שונים המלווים את המורה לאורך הקריירה ומאפשרים לו לצבור ידע בתחום התמחותו. תחום ההתמחות של המורה מכתיב את טיב הכשרתו והתפתחותו המקצועית. היתרון המרכזי של מגמה זו הוא שהיא מאפשרת פיקוח רב על רמת המומחיות והמקצוענות של המורים.

במערכות חינוך הנוטות לרב-תחומיות ההכשרה והפיתוח המקצועי גמישים הרבה יותר ומאפשרים למורה מגוון רחב של



אשר כהן



יעל אוהד-קרני



גילי טלמור-דוד



יעל גוראון

"הציבור רוצה אותנו מיקרו, ולא מקרו"

מחברי המסמך "המורה במאה העשרים ואחת" מסבירים מדוע נדיר כל כך שמורים מחברים מסמכי עמדה, ועוד כאלה שנוגעים למצבם

של המסמך הוא אכן אקדמי – ככה כותבים במכון ון ליר – אך כל מה שנכתב בו מבוסס על דברי המורים. גם הטיוטות נשלחו למורים והם הגיבו עליהן.

אתן מדגישות שמורים היו שותפים פעילים בגיבוש המסמך משום שזה נדיר שמורים מפרסמים מסמכים, גם מסמכים על מצבם. מדוע בעצם זה נדיר כל כך?

אשר כהן (מורה ב"מל"ד", בית ספר לנערים בסיכון בירושלים): אתה אולי זוכר שגילי [טלמור-דוד] כתבה פעם באחד הפרסומים של הד החינוך: "אוויר, מורי ישראל זקוקים לאוויר". אז זו הסיבה הראשונה: אין לנו אוויר. אנחנו רצים מכיתה לכיתה, ובערב מכינים את הריצה של מחר.

לדון במצב המורים וההוראה. לצערי לא הצלחנו לגייס מורים לקבוצה, ואז התבררנו בשביתה הגדולה של ארגון המורים. אמרנו: "יש מורים אקטיביסטים בכיכרות, אז בואו נזמין אותם למכון ונתדלק את הדיון על מצב המורה". אמנו כרמון הלך לאוהל המחאה של המורים ליד בית המשפט העליון והציע למורים להצטרף לקבוצות דיון במכון. הגיעו שלושים מורים לשתי פגישות והעלו נושאים מרכזיים. נשארנו 18 מורים להמשך הדיון, ואלה התחלקו לשלוש קבוצות עבודה שעסקו ברציפות ובהנחיית אנשי אקדמיה בשאלת מצב המורה בתחילת המאה העשרים ואחת. על בסיס זה נעה ואני כתבנו את המסמך. נעה אפולוג: אני רוצה להדגיש שהסגנון

המסמך "המורה במאה העשרים ואחת" הוא מסמך חשוב לא רק בזכות עצמו אלא גם, אולי בעיקר, בזכות התהליך שקדם לו. המסמך נכתב על בסיס סדרת שיחות עם מורים שהתכנסו בקביעות במשך יותר משנתיים ביוזמת מכון ון ליר. הד החינוך זימן את כותבות המסמך וכמה מורים שהשתתפו בתהליך כדי לשמוע על התהליך ולנסות להבין מדוע הוא נדיר כל כך וראוי לציון. תארו את התהליך, מאוהל המחאה ב"שביתה הגדולה" למסמך אקדמי "המורה במאה העשרים ואחת". יעל שלוויגניבר: התהליך התחיל בקבוצת חשיבה שמכון ון ליר כינס כדי





יעל שלו-ויגיסר צילומים: רפי קוץ

דב ברק

נעה אפלויג

מיקרו, ולא מקרו.

דובי ברק (בית הספר "קשת" בירושלים): כבר בימים האקסטימיים של השביתה חשבתי על היום שאחרי. השביתה פשוט נתנה לנו חופש וזמן להתארגן ולהיפגש. כאשר חזרנו לבתי הספר חזרנו ללחץ הבלתי אפשרי שבו אנחנו עובדים והחלומות על שינוי מערכת נעלמו. בימים אלה אני כותב ספר על חייו של מורה. הוא ממחיש מדוע אין לנו זמן לחשוב על דברים שמעבר לכיתה, וגם לא בתוך הכיתה.

בעצם למה בכלל שישתפו אתכם בעיצוב מדיניות החינוך? את הרופאים לא משתפים בעיצוב מדיניות הבריאות ואת נהגי האוטובוסים והמוניות לא משתפים בעיצוב מדיניות התחבורה.

דובי ברק: לא מדובר על שיתוף כל המורים ביצירת מדיניות החינוך. די אם 4,500 מורים היו משתתפים במסגרות השונות של קבלת החלטות ועיצוב מדיניות והיה מתרחש שינוי רב ממדי ומרחיק לכת.

יעל גוראון: מורה שהוא ראש קטן מחוץ לכיתה הוא גם מורה שהוא ראש קטן בכיתה. ככל שהמורה מעורב יותר בעיצוב מדיניות החינוך הוא מבין טוב יותר מה הוא עושה בכיתה. הרי מה שהוא עושה בכיתה אמור לממש מדיניות חינוך מסוימת.

יום הרפז

בית הספר ומערכת החינוך רוצים שנהיה בכיתות מ"8.00 עד 15.00. כאשר אמרתי למפמ"רית של המקצוע שלי שצריך לתקן את תכנית הלימודים, היא אמרה לי "מה את מבינה". זה ממצה את גישת המשרד למורים. בקיצור, הציפייה שמורים ישתתפו ברמה כזאת או אחרת בקביעת מדיניות החינוך היא לא מציאותית.

יעל גוראון: אני דווקא הוזמנתי על ידי המפמ"ר של המקצוע שלי להשתתף בוועדת המקצוע.

גילי טלמור-דוד: פה ושם יש שיתופי פעולה שמטשטשים את דיכוי המורים על ידי בית הספר. ככלל, גזרת הפעולה של המורים היא הכיתה, והמערכת דואגת לשמור על גבולות הגזרה.

יעל אוהד קרני (מורה בבית הספר "זיו" בירושלים): למרות "הדיכוי" מורים מוצאים וממציאים זירות פעולה שונות, למשל "פורום מורות ירושלמי" שאני פעילה בו. ייתכן שלא נוכל לעשות מהפכה חינוכית אך נוכל לעורר דעת קהל. בזמן השביתה ההורים והציבור תמכו בנו.

גילי טלמור-דוד: גם הציבור רוצה לשמור אותנו בכיתות. הוא רוצה למסור את ילדיו לשמרטפים שישגיהו עליהם ולא ישתתפו בכל מיני פורומים שעוסקים במדיניות החינוך. הציבור רוצה אותנו

יש עלינו עומס עצום ואין לנו זמן לחשוב על דברים שמעבר לכיתה, כמו על מצב המורה במאה העשרים ואחת. כמו שהמצרים התענו לנו פעם כדי שלא נתעצם, כך מתענה לנו מערכת החינוך כדי שלא נתעצם. הסיבה השנייה היא שההוראה נתפסת כפרופסיה נמוכה. מצפים מאתנו לעשות את העבודה בכיתות. "הבכירים" בממשלה, במשרד החינוך ובאיגודים המקצועיים כבר ידאגו לנו. מערכת החינוך מאוד מרכזית והכול נחתך מלמעלה. המבנה הזה מכניס אותך מראש לייאוש.

נעה אפלויג: באמת מורים רבים אמרו לנו why bother, למה לטרוח, ממילא לא יקשיבו לנו.

יעל גוראון (מורה בבית ספר "הרטוב" בקיבוץ צרעה): סיבה נוספת היא – וזה לא פוליטיקלי קורקט אבל זה קורקט – שרוב המורים הם מורות, והמורות הן פחות יצורות פוליטיות ובכיתת מחכה להן משרה שנייה ולפעמים שלישית. יש גם עניין של סדיריות, כלומר כמה הארגון, בית הספר, מאפשר לך ומוזמן אותך להיות פעיל, והוא לא מאפשר ולא מוזמן.

גילי טלמור-דוד (מורה ב"בית הספר למדעים ולאמנויות" בירושלים): המנהלים אינם מרוצים מכך שהמורים יוצאים מהכיתות ומנהלים מאבק על תנאי עבודתם.





מאין מגיעים הסבריו של המורה? איך המורה מחליט מה ללמד? איך לייצג את מה

אלה המבינים: צמיחת הידע בהוראה

פרופ' לי שולמן נחשב להוגה והחוקר החשוב ביותר בתחום של ידע מורים. המאמר המתפרסם בגיליון זה נחשב לאחד ממאמרי המפתח בתחום. שולמן מציג בו את עקרונות תפיסתו על ידע של מורים ומותח ביקורת על גישות המתעלמות מתוכני ההוראה ומעדיפות מיומנויות הוראה כלליות



לי ס' שולמן

"מי שיכול, עושה;
מי שאינו יכול, מלמד".



ינני יודע באיזה התקף תרעומת כתב ג'ורג' ברנרד שו את המכתם הידוע לשמצה הזה – מילים שרודפות את מקצוע ההוראה כבר כמעט מאה שנה. אפשר למצוא אותן ב"פתגמים למהפכנים", נספח למחזהו "אדם ועל-אדם". המכתם "מי שיכול, עושה; מי שאינו יכול, מלמד" הוא עלבון הרה אסון למקצוע שלנו, אבל כזה שאפילו מורים חזורים עליו. אולם מדאיגה אף יותר היא העובדה שהרעיון המרכזי שלו עומד לא פעם ביסודם של קווי מדיניות בתחום מקצוע

ההוראה.

מאין הגיע דימוי מבזה כל כך של יכולות המורה? ממתי יש לנו דעות שכאלה על בורותם של המורים? האם יש להתייחס לשו כבר סמכא בתחום ידיעותיהם ואידיעותיהם של מורים?

בחינות האתמול: דגש על ידיעת תוכני ההוראה

את חקירת התפיסות בנושא ידיעתם של מורים נפתח בדיון במבחנים המדינתיים והמחוזיים למורים בארצות הברית במהלך המאה התשע עשרה. יש הסבורים שהרעיון לבחון את בקיאותם של מורים בתוכני לימוד ובמיומנויות הוראה הוא רעיון מקורי, חדשנות צמחה אגב התלהבותו של דורנו מרפורמות חינוכיות וזכתה לקידום מצד מנהיגים מסורים ונמרצים דוגמת אלברט שנקר, נשיא פדרציית המורים האמריקנית,

ביל הוניג, המפקח המדינתי בקליפורניה וביל קלינטון, כשהיה מושל ארקנסו. אבל בדומה לרוב הרעיונות הטובים, שורשיו עתיקים בהרבה.

בין הארכיונים המרתקים ביותר שאפשר לחפור בהם נמצאים הרוחות השנתיים של מפקחי החינוך המדינתיים מלפני יותר ממאה שנה; בתוך אלה אנו מוצאים עותקים של בחינות ששימשו את מחוזות החינוך להסמכת מוריהם. בחינות אלה מראות לנו איך היה נהוג אז להגדיר ידע של מורים, ומאפשרות לנו להשוות את התפיסות האלה עם מקבילותיהן היום. סקרתי בחינות שנערכו במסצ'וסטס, במישגן, בנברסקה, בקולורדו ובקליפורניה. כדוגמה מייצגת אבחר בבחינת הסמכה ממרץ 1875 למורים בחינוך היסודי בקליפורניה. נביט תחילה בנושאים שנכללו בבחינה:

- 1. חשבון בכתב
- 2. חשבון בעל פה
- 3. דקדוק בכתב

לי ס' שולמן הוא פרופסור אמריטוס לחינוך באוניברסיטת סטנפורד. ערך ועיבד: ד"ר יורם הרפז

שהוא מלמד? איך לשאול תלמידים על החומר? איך לטפל בבעיות של אי-הבנה?

מוגדרים של התנהגויות הוראה – תכנית מחקר זו הניבה ממצאים על התנהגויות מורים המקדמות את למידת התלמידים באורח היעיל ביותר. העבודה זכתה לביקורת מכמה כיוונים, טכניים ותאורטיים כאחד, אבל למטרותינו הייתה רואה בה תכנית מחקר פורייה ומוצלחת (Shulman, 1986).

ואף על פי כן, החלטתם של קובעי מדיניות לבסס על עבודה זו את גישתם לסטנדרטים של הערכת מורים היא שורש עוצמתם הגדולה וחולשתם הבולטת ביותר בעת ובעונה אחת. כאשר חוקרים פישטו את מורכבויות ההוראה בכיתה – כפי שהיו חייבים לעשות לצורך המחקר – הם התעלמו מהיבט מרכזי אחד של החיים בכיתה: חומר הלימוד.

היעדר זה של חומר הלימוד מפרדיגמות המחקר של חקר ההוראה מכונה בפי עמיתיי ובפי בעיית "הפרדיגמה החסרה". לפרדיגמה החסרה הזאת ישנן תוצאות חמורות, הן מצד המדיניות והן מצד המחקר.

הפרדיגמה החסרה

ההבחנה החדה בין ידע תוכן ובין פדגוגיה אינה מייצגת מסורת ששורשיה בני מאות שנים, אלא התפתחות מאוחרת יותר. יתרה מזו, אפילו בימי של שו לא היה נהוג לזהות יכולת הוראה רק עם פדגוגיה. המאפיין שהגדיר את היכולת הפדגוגית לפני מאה שנה היה ידע תוכן.

בינתיים המוטלת פנתה והגיעה לקצה השני – הן בתחום המחקר והן בחוגי המדיניות. הפרדיגמה החסרה נוגעת ל"שטח המת" הטיפוסי היום למחקר בתחום ההוראה; רוב המחקר היום מתעלם מן התוכן, ובעקבותיו נוהגות כן רוב התכניות המדיניות להערכת מורים ולהסמכתם. מקריאת הספרות המחקרית על ההוראה עולה בבירור ששאלות מרכזיות אינן נשאלות בה. הדגש מוטל על הדרכים שבהן מורים מנהלים את כיתותיהם, מארגנים את פעילויותיהם, מחלקים את זמנם ומקשיבים לתלמידים, מְבַנְנִים משימות, משבחים ומְגַנְנִים, מגבשים את רמת השאלות שלהם, מתכננים שיעורים ושופטים את הבנתם הכללית של התלמידים.

הנהיגו בחינות חובה למורים, אבל רובן שמו דגש על יכולתם של המורים ללמד. הערכת יכולתם של מורים ללמד מתימרת להישען על תפיסה "מבוססת מחקר" של יעילות ההוראה. אביא לדוגמה רשימה של יכולות כאלה שהכינו במדינה שיעצתי לה במשך תקופה קצרה במהלך תכנון מסגרת מדינית להערכת מורים. אלה הקטגוריות שהוצעו לבחינה ולהערכה של מורים:

1. ארגון בהכנה ובהצגה של מערכי הוראה
2. הערכה
3. זיהוי הבדלים בין תלמידים
4. מודעות תרבותית
5. הבנת הנוער
6. ניהול
7. מדיניות ונהלים חינוכיים

כאשר משווים את הקטגוריות האלה (שהן דומות בכל המדינות) לנושאים שנבחנו בשנת 1875, הניגוד ביניהן בולט ביותר. לאן נעלמו נושאי הלימוד? מה קרה לתוכן? אולי ברנרד שו צדק. הוא חזה במדויק את הסטנדרטים להוראה ב-1985. מי שיודע, עושה. מי שאינו יודע, אבל מכיר כמה נוהלי הוראה, מלמד.

קובעי המדיניות מצדיקים את הדגשתם היתרה של נוהלי ההוראה ומפנים לבסיס המחקר הצומח בנושא ההוראה ויעילות ההוראה. שוב ושוב הם משתמשים במונח החזק "כישורי הוראה מבוססי מחקר" כדי להגדיר ולהצדיק את גישתם. באיזה מובן אפשר לטעון שתפיסה כזאת של כישורי הוראה מבוססת על מחקר?

מתכנניהן של גישות חדשות להערכת מורים מציינים את הכמות המרשימה של מחקרים העוסקים ביעילות ההוראה כבסיס לבחירתם בתחומים ובסטנדרטים מסוימים דווקא; ולבסיס זה אכן יש תוקף. הם מבססים את הקטגוריות והסטנדרטים שלהם על גוף מחקר מתרחב והולך בתחום ההוראה, מחקרים בעלי כותרות כגון "יעילות הוראה", "מחקרי תהליך-תוצר" או מחקרים ב"התנהגות מורים". מחקרים אלה תוכננו לזהות דפוסים של התנהגות מורים העשויים להסביר שיפור בהישגיהם האקדמיים של תלמידים.

אם באמצעות השוואה בין מורים יעילים יותר ויעילים פחות ואם באמצעות ניסויים שבהם מורים הוכשרו להפעיל מערכים

- 4. דקדוק בעל פה
- 5. גאוגרפיה
- 6. תולדות ארצות הברית
- 7. הוראה: הלכה ומעשה
- 8. אלגברה
- 9. פיזיולוגיה
- 10. פילוסופיה של הטבע (פיזיקה)
- 11. חוקת ארצות הברית וקליפורניה
- 12. חוקי החינוך של קליפורניה
- 13. כתיבה תמה
- 14. היסטוריה של הטבע (ביולוגיה)
- 15. הבעה בכתב
- 16. קריאה
- 17. כתיב
- 18. הגדרה (ניתוח מילים ואוצר מילים)
- 19. מוזיקה קולית
- 20. סרטוט תעשייתי

הבחינה נמשכה יום שלם, וסכום הנקודות המרבי שהיה אפשר לקבל בה היה אלף. הבוחנים קיבלו הוראה להעניק נקודות על תשובות נכונות ולהפחית נקודות על שגיאות בחיבור, בדקדוק או בכתיב.

כל הבחינות שמצאתי מאותה תקופה מתאפיינות במבנה זהה. 90% עד 95% מן הבחינה מוקדש לתוכן, לנושאי הלימוד או לפחות לבסיס הידע שמורים אמורים להיזקק לו – בין שהם מלמדים אותו ישירות ובין שלא.

ההנחות העומדות ביסוד הבחינות הללו ברורות: מי שמתיימר ללמד ילדים מוכרח להפגין ידע בנושאים שהוא מלמד כתנאי מקדים להוראה. אף שידע בתאוריות ובשיטות הוראה חשוב אף הוא, הוא ממלא תפקיד משני בלבד בכישורים הנדרשים מן המורה.

בחינות היום: דגש על ידיעת ההוראה

הדגש על חומר הלימוד בידע המורים במאה התשע עשרה עומד בניגוד חד למדיניות הערכת המורים שהחלה בשנות השמונים של המאה העשרים. כמעט כל מדינות ארצות הברית החלו לבחון מחדש את גישתם לידע הנדרש ממורים לשם הסמכתם וכאותם לקביעות. מדיניות רבות



בחומר הלימוד וכיצד הם מטפלים בהם? כיצד הם מטפלים בטקסטים ומבינים אותם ואיך הם ממירים את ההבנה שלהם להוראה שתלמידיהם יוכלו להבין?

מבט על ידע מורים

כשהתחלנו לחקור את המורכבויות הכרוכות בהבנה של מורים ובהעברתו של ידע תוכן בהוראה עלה הצורך לגבש מסגרת תאורטית לכידה יותר. אילו תחומים וקטגוריות של ידע תוכן אפשר למצוא בידע של מורים? מה הקשר, לדוגמה, בין ידע תוכן לבין ידע פדגוגי כללי? באילו צורות מיוצגים התחומים והקטגוריות של הידע בתודעתם של מורים? אילו דרכים מבטיחות ישנן לשיפור רכישתו ופיתוחו של ידע כזה? שאלות אלה נראות לי מן השאלות המרכזיות ביותר לחקירה שיטתית של הכשרת המורים, ועל כן אפנה כעת לדיון בחלק מן הדרכים שבהן אפשר לחשוב על ידע בתחום אחד מסוים – ידע התוכן בהוראה – ועל חלק מן הקטגוריות במסגרתו.

כיצד אפשר לחשוב על הידע הצומח בתודעתם של מורים מתוך דגש מיוחד על התוכן? אני מציע שנבחין בין שלוש קטגוריות של ידע תוכן: (א) ידע תוכן מקצועי; (ב) ידע תוכן פדגוגי; ו(ג) ידע קוריקולרי.

ידע תוכן: כדי לרדת לעומקו של ידע תוכן יש לחרוג מידיעה של עובדות או רעיונות מתחום מוגדר. דרושה הבנה של מבני המקצוע כפי שהגדירו אותם חוקרים דוגמת ג'וזף שוואב (ראו את אסופת מאמריו מ־1978). שוואב טען שהמבנים של נושא לימוד כוללים הן את המבנים המהותיים והן את המבנים התחביריים שלו. המבנים המהותיים הם מגוון הדרכים שבהן מאורגנים המושגים המרכזיים של הדיסציפלינה. המבנה התחבירי של דיסציפלינה הוא מערך הדרכים שבהן קובעים אמת ולא אמת, תוקף ואי־תוקף. כאשר ישנן טענות מתחרות בנוגע לתופעה מסוימת, התחביר של הדיסציפלינה מספק את הכללים שבעזרתם יוכרע לאיזו טענה יש הצדקה טובה יותר. התחביר הוא מערך הכללים שבעזרתם קובעים מה לגיטימי לומר בדיסציפלינה ומה "שובר" את הכללים.

מורים צריכים להיות מסוגלים לא רק להגדיר עבור התלמידים אילו אמיתות מקובלות בתחום. עליהם להיות מסוגלים גם להסביר מדוע טענה מסוימת נחשבת

בין שני ההיבטים האלה בכישורי המורה, עלינו להקדיש להיבטי התוכן של ההוראה תשומת לב לא פחותה מזו שהקדשנו לאחרונה לגורמים השונים בתהליך ההוראה.

במחקרנו התמקדנו בהכשרתם של מורי תיכון במקצועות האנגלית, הביולוגיה, המתמטיקה ומדעי החברה. כל המורים שהשתתפו במחקר השלימו תואר ראשון בנושא שהם אמורים ללמד או לחלופין עברו בחינת פטור במקצוע. אנו מקדישים שנה

איש המקצוע מחזיק בידע, לא רק בנוגע ל"איך" - המאפשר לו ביצוע מיומן - אלא גם בנוגע ל"מה" ול"מדוע".

המורה שולט לא רק

בהליכים אלא גם

בתכנים ובטעמים,

וביכולתו להסביר

מדוע דברים נעשים

כפי שהם נעשים

אחת לפחות, ותכופות גם שתיים, לחקירתו של כל מורה מתחיל. אנו מתחילים בשנת ההכשרה, ובמידת האפשר נמשיך את המעקב גם במהלך השנה הראשונה שבה ילמדו במשרה מלאה.

מטרתנו הראשונית הייתה להתחקות על הביוגרפיה האינטלקטואלית של המורים הנחקרים – אותו מערך של הבנות, תפיסות ונטייות המשמש מקור להבנתם במקצועות הלימוד שלהם. גישה זו להערכת ידע התוכן שונה למדי מהשיטות ששימשו בדרך כלל למדידת ידע התוכן של מורים בספרות המחקרית, כלומר שונה ממבחן ההישגים שהיה נהוג ומהשימוש בציון הכללי כמדד לידעתם.

מורים צעירים מצופים לעתים קרובות ללמד נושאים שמעולם לא למדו בעצמם. כיצד מתכונן המורה ללמד משהו שמעולם לא למד? כיצד מתרחש הלימוד לקראת הוראה?

נוסף על כך כיצד מורים לוכדים פגמים

לעומת זאת אנחנו מחמיצים שאלות על **תוכנם** של השיעורים הנלמדים, השאלות שנשאלות על התוכן הזה וההסברים הניתנים לו. מוויית של פיתוח והכשרה של מורים עולות הרבה מאוד שאלות. מאין מגיעים הסבריו של המורה? איך המורה מחליט מה ללמד, איך לייצג את מה שהוא מלמד, איך לשאול תלמידים על החומר ואיך לטפל בבעיות של אי־הבנה? הפסיכולוגיה הקוגניטיבית של הלמידה התמקדה כמעט רק בשאלות האלה בשנים האחרונות, אבל מנקודת מבטם של הלומדים בלבד. עמיתי ואני מנסים לפצות על חוסר האיזון הזה באמצעות תכנית המחקר שלנו, המכונה "צמיחת הידע בהוראה" (Knowledge in Teaching Growth).

מהם מקורותיו של ידע המורים? מה המורה יודע ומתי הוא למד את מה שהוא יודע? כיצד נרכש ידע חדש, כיצד מאוחזר ידע ישן וכיצד משתלבים השניים ליצירת בסיס ידע חדש?

ההנחה היא שרוב המורים מתחילים עם מומחיות כלשהי בתוכן שהם מלמדים (ההנחה עלולה להיות חסרת בסיס, והשפעתן של דרגות הבקיאיות בחומר הלימוד הפכו אף הן לנושא רציני במחקר שלנו). למועמדים להוראה בתיכון יש בדרך כלל תואר ראשון בתחום התוכן שבו הם מתמחים.

שאלתנו המרכזית עוסקת בהתפתחות של המורה המתחיל מסטודנט מכללה להוראה. כיצד יוצק סטודנט מכללה מוצלח את מומחיותו בחומר הלימוד לתבניות שתלמידי תיכון יוכלו להבין? כאשר מורה מתחיל כזה נתקל בפרקי לימוד בעייתיים או מבולבלים או בתלמידים נבוכים, כיצד הוא משתמש בידיעת התוכן כדי לייצר הסברים חדשים, ייצוגים חדשים או הסברים? מאילו מקורות הוא שואב אנלוגיות, מטפורות, דוגמאות, המחשות וניסוחים חדשים? כיצד המורה המתחיל (או אפילו הוותיק) משתמש בבקיאיותו בחומר הלימוד במהלך ההוראה? מה תהיה ההשפעה הפדגוגית במקרה שבקיאיותו של המורה עצמו במקצועו נפגעת בשל ליקויים בהכשרתו או בכישוריו?

מחקרנו אינו מזלזל בחשיבות ההבנה או המיומנות הפדגוגיות בהכשרתם של מורים ואינו מפחית בערכו של שיפור יעילות ההוראה. בדרך כלל ידע תוכן גרדא, בלא יכולת פדגוגית בצדו, יהיה חסר תועלת בדיוק כמו יכולת פדגוגית בלא בקיאיות בתוכן. אבל כדי שנוכל לשלב באורח נאות

ידע קוריקולרי: אם איננו משכילים להקנות לתלמידינו ידע פדגוגי בקורסים להכשרת מורים, אנו חוטאים ממש במה שנוגע לקטגוריה שלישית של ידע תוכן – הידע הקוריקולרי. תכנית הלימודים כוללת קשת שלמה של תכניות שנועדו ללמד נושאים מסוימים בכל רמה נתונה, מגוון חומרים לימודיים ומינים הקשורים לתכניות אלה ומערך מאפיינים המשמשים הן כאינדקציות והן כאינדקציות נגד לשימוש בתכניות לימודיים מסוימות או בחומרי לימוד מסוימים בנסיבות מגוונות.

תכנית הלימודים והחומרים הקשורים בה הם כמו "ספר התרופות" של הפדגוגיה – המורה שואב מהתכנית את כל הידע המצויגים או המודגמים תכנים מסוימים ומתקנים או מעריכים את הישגי התלמידים. מן הרופא הבוגר אנו מצפים שיבין את הטווח המלא של הטיפולים הזמינים להקלתן של מחלות, כמו גם את מלוא טווח החלופות לנסיבות מוגדרות של רגישות, עלות, השפעות גומלין בין טיפולים, נוחות ובטיחות. בדומה, מן הראוי שנצפה מן המורה הבוגר שיחזיק בידו הבנות דומות בנוגע לחלופות הקוריקולריות הזמינות להוראה.

כמה מבין האנשים שהכנו להוראת ביולוגיה, למשל, מבינים היטב את החומרים הדרושים להוראת המקצוע הזה, את הטקסטים החלופיים, את מגוון התוכנות, התכניות, החומרים הוויזואליים, הסרטים, הדגמות המעבדה או "ההזמנות לחקירה"? האם היינו סומכים על רופא שאינו מבין באמת את הדרכים החלופיות לטיפול בסוגים שונים של מחלות מידבקות, על רופא שמכיר דרך אחת ויחידה?

מלבד ידיעת החומרים הקוריקולריים החלופיים לכל נושא נתון בכל שכבת גיל ישנם שני היבטים נוספים של ידע קוריקולרי. ראשית, אני מצפה ממורים מקצועיים להכיר את החומרים הקוריקולריים שתלמידיהם לומדים במקצועות אחרים. ידע קוריקולרי רוחבי כזה (המתאים במיוחד לעבודתם של מורים בחטיבת הביניים ובתיכון) עומד ביסוד יכולתם של מורים לחבר את תוכנם של קורסים או שיעורים מסוימים לנושאים או לסוגיות שעומדים לדיון במקביל בשיעורים אחרים. שנית, הגרסה האנכית לידע הקוריקולרי הזה היא היכרות עם נושאים וסוגיות באותו מקצוע שכבר נלמדו ונושאים שיילמדו בעתיד בבית הספר וכן עם החומרים המביאים אותם לידי ביטוי.

ביותר לייצוגם של רעיונות אלה, את האנלוגיות החזקות ביותר, את ההמחשות, הדוגמאות, ההסברים וההדגמות הטובים ביותר – או בקיצור את אותן דרכים לייצוג ולניסוחו של הנושא שעושות אותו מוכן לאחרים. כיוון שאין בנמצא צורות ייצוג יחידות שהן היעילות ביותר בכל הנסיבות, המורה צריך שתהיה ברשותו תחמושת שלמה של צורות ייצוג חלופיות, אשר מקצתן ייגזרו מן המחקר ואילו אחרות יעלו אולי מחוכמת הפרקטיקה.

ידע תוכן פדגוגי כולל בחובו גם הבנה של מה שמקל או מקשה את למידתם של נושאים מסוימים: התפיסות והרעיונות המוקדמות שתלמידים בני גילים שונים ורקעים שונים מביאים עמם ללמידה של הנושאים והשיעורים הנפוצים ביותר. אם, כפי שקורה לא אחת, תפיסות מוקדמות אלה הן שגויות, מורים צריכים לדעת באילו שיטות כדאי

מורים צעירים מצופים לעתים קרובות ללמד נושאים שמעולם לא למדו בעצמם. כיצד מתכונן המורה ללמד משהו שמעולם לא למד? כיצד מתרחש הלימוד לקראת הוראה?

להם להשתמש כדי לארגן מחדש את הבנת הלומדים, כיוון שלומדים אלה לא יופיעו לפנייהם בדרך כלל כ"לוחות חלקים".

בנקודה זו יש קשר הדוק ביותר בין המחקרים בתחום ההוראה והלמידה. חקירת התפיסות המוטעות של תלמידים והשפעותיהן על למידה עתידית הייתה מן הנושאים הפוריים ביותר במחקר הקוגניטיבי. הולך ומצטבר ביריבו ידע על תפיסות מוטעות של תלמידים ועל התנאים הלימודיים הדרושים כדי להתגבר על התפיסות הראשוניות הללו ולשנותן. ידע מבוסס מחקר כזה, המשמש רכיב חשוב בהבנה הפדגוגית של המקצוע, צריך לעמוד בלבו של מה שאנו מגדירים ידע פדגוגי נחוץ.

מוצדקת, מדוע ראוי לדעת אותה וכיצד היא מתחברת לטענות אחרות.

המורה לביולוגיה, לדוגמה, חייב להבין שישנן דרכים שונות לארגן את הדיסציפלינה. אפשר לבטא את הביולוגיה: (א) בתור מדע של מולקולות שמהן הולכים ובונים את שאר התחום ומסבירים את תופעות החיים על פי עקרונות הפעולה של הגורמים המרכיבים אותם; (ב) בתור מדע של מערכות אקולוגיות שמהן הולכים ומפרקים ליחידות קטנות יותר, כשהסברת פעולתן של יחידות נפרדות נעשית על יסוד המערכות הגדולות יותר שאותן הן מרכיבות; או (ג) בתור מדע של אורגניזמים ביולוגיים – יחידות הניתוח המוכרות ביותר – שמהם בונים, מהתפקודים ומהיחסים המופרים שלהם אורגים תאוריה של התאמה סביבתית. מורה לביולוגיה שהוכן היטב למקצועו יזהה צורות אלה ואחרות לארגון הלימוד וידע את הטעמים הפדגוגיים לבחירת צורות מסוימות בנסיבות מסוימות וצורות אחרות בנסיבות אחרות.

אותו מורה יבין גם את התחביר של הביולוגיה. כיצד הוכרעו בעבר טענות מתחרות על אותן תופעות ביולוגיות? וכיצד אפשר להכריע במחלוקות דומות בימינו?

אנו מצפים מן המורה שיבין את תוכן המקצוע שלו לפחות ברמה של עמיתו שאינו מורה – שרק מחזיק בתואר אקדמי בתחום. המורה אינו יכול להסתפק בהבנת עצם העובדה שדבר מסוים הוא כך ולא אחרת; עליו להבין גם מדוע הדבר הוא כך, מה הבסיס שעליו מושתתת הצדקתו ובאילו נסיבות יהיה אפשר להחליש או אפילו לפסול את אמונתנו בהצדקתו. יתר על כן, אנו מצפים מן המורה שיבין מדוע נושא מסוים חשוב במיוחד לדיסציפלינה, בעוד נושא אחר עשוי לתפוס בה מקום שולי יחסית. להבנה זו תיוודע חשיבות גדולה בהכרעות פדגוגיות עתידיות באשר לדגשים הקוריקולריים שישומו על נושאים אלה ואחרים.

ידע תוכן פדגוגי: סוג שני של ידע תוכן הוא ידע פדגוגי, החורג מן הידע במקצוע עצמו ומתמקד בידע התוכן הדרוש למטרת הוראה. אני עדיין מדבר כאן על ידע תוכן, אבל על צורה מסוימת של ידע תוכן, המגלמת בתוכה את היבטי התוכן הרלוונטיים ביותר לאפשרות ללמדו.

במסגרת הקטגוריה של ידע תוכן פדגוגי אני כולל (לעניין הנושאים השגורים ביותר בלימוד המקצוע) את הצורות המועילות



הערכת מורים

מה הקשר בין הציפייה שמורינו יחזיקו בכל אותם סוגים של ידע תוכן ובין הערכת יכולתם? אילו תפיסה כזאת של ידע מורים הייתה עומדת ביסודה של בחינת התוכן למורים, הרי בחינה זו הייתה מודרת ידע עמוק של תוכן ומבנים במקצוע, ידע פדגוגי כללי וספציפי בקשר עם תוכני הלימוד וידע קוריקולרי של המקצוע. במקרה כזה היינו מחזיקים בבחינה שמסוגלת להעריך את יכולותיו של איש מקצוע, ולא סתם בבחינה בנושא לימוד מסוים. בחינה כזאת הייתה מכילה שאלות על התפיסות השגויות הנפוצות ביותר בקרב ילדים בנושא הפוטוסינתזה, למשל, ועל דרכי הפעולה שעשויות לאפשר התמודדות טובה עם קשיים אלה. כך, היא הייתה יכולה להבחין בקלות בין בעל תואר בוגר בביולוגיה לבין מורה לביולוגיה, ולהבחין ביניהם בדרך רלוונטית וחשובה מבחינה פדגוגית. בחינה מסוג זה הייתה קשה בהרבה מכל בחינה שנערכת היום למורים.

צורות ידע

ברצוני להציע שלוש צורות של ידע מורים: ידע היגדי, ידע המבוסס על מקרים וידע אסטרטגי. יש לזכור שמדובר ב"צורות" לארגונים של כל אחד מתחומי הידע שבהם דנו לעיל – תוכן, פדגוגיה ותכניות לימודים (ישנם כמובן עוד תחומי ידע חשובים, למשל הכרת ההבדלים בין תלמידים יחידים, שיטות כלליות לארגון וניהול של כיתות, תולדות החינוך והפילוסופיה של החינוך וניהול בית ספרי וכלכלי. כל אחד מן התחומים האלה ניתן לחלוקה נוספת, ואפשר לבטאו בצורות הידע שידורנו להלן).

ידע היגדי: חלק גדול ממה שמורים לומדים מגיע בצורה של היגדים. עקרונות ההוראה מנוסחים כולם כרשימות של היגדים. כאשר ממליצים למורים, בהתבסס על הניסיון, לתכנן מערכי שיעור בני חמישה שלבים, לא לחייך לתלמידים בחודשים הראשונים של השנה ולארגן שלוש קבוצות קריאה – מנסחים את ההמלצות כמערכות של היגדים. למעשה, אף שתכופות אנחנו מציגים היגדים אחד-אחד, אנחנו מכירים בכך שדרך טובה יותר להיבנם היא לארגן אותם בדרך לכידה כלשהי, לקבוע אותם במסגרת מושגית כלשהי, שאם לא כן קשה

מאוד לזכור אותם או לשחזרם.

אני טוען שביסודו של דבר ישנם שלושה סוגים של ידע היגדי בהוראה, התואמים את שלושת מקורות הידע העיקריים הנוגעים להוראה: חקירה אמפירית או פילוסופית מסודרת, ניסיון מעשי ועיון מוסרי או אתי. אתייחס לשלושת סוגי ההיגדים הללו בתור "עקרונות", "אמרות" ו"נורמות".

העקרונות: העקרונות שואבים מן המחקר האמפירי. למשל: "בקבוצות קריאה בכיתות א' וזהתה התקדמות מהירה יותר בכיתות שהייתה בהן פנייה שיטתית לתלמיד אחר תלמיד מאשר בכיתות ששיתוף התלמידים בהן היה אקראי" (Anderson, Everson, and Brophy, 1979). הספרות העוסקת ביעילות בית הספר וההוראה מכילה דוגמאות רבות לעקרונות הוראה מועילים.

היגד מן הסוג השני – **אמרות** – אינו מבטא טענה תאורטית, אלא טענה מעשית. בכל שדה מקצועי ישנם רעיונות שמעולם לא אושרו במחקר ועקרונות קשה להרגימם. ואף על פי כן, אמרות אלה מייצגות את החכמה הצבורה של הפרקטיקה, ובמקרים רבים הן חשובות להנחיית הפרקטיקה לא פחות מן התאוריה או מן העקרונות האמפיריים. האמרה "אל תחייך בחודשים הראשונים לשנת הלימודים" עומדת בתנאים אלה, וכמוה "שבור פיסה גדולה של גיר לפני השימוש הראשון, כדי למנוע חריקה על הלוח".

היגד מן הסוג השלישי – **נורמות** – משקף את הערכים, המחויבויות האידאולוגיות או הפילוסופיות של הצדק, ההגינות, היושר וכיוצא באלה, שאותם אנו רוצים שמורים וסטודנטים להוראה יישמו ויפעילו. אלה אינם היגדים תאורטיים או פרקטיים, אלא נורמטיביים. הם שוכנים בלב לבו של מה שאנו מכנים ידע מורים. המדובר בהיגדים שמנחים את עבודת המורה – לא משום שהם אמיתיים במובנים מדעיים או משום שהם "עובדים" במובנים מעשיים, אלא משום שהם נכונים מבחינה מוסרית או אתית. אזהרות כגון "תן לכל תלמיד הזדמנות שווה לדבר בתורו" או "אל תביך ילד בפני חבריו" הן דוגמאות לידע נורמטיבי.

לייצוג הידע בצורת היגדים יש יתרון בולט וחסרון בולט. היגדים הם חסכניים להפליא בצורתם, והם מכילים ומפשטים מורכבות גדולה. אולם חולשתם כפולה: ראשית, הם נעשים קשים מאוד לזכירה – במיוחד כשהם מצטברים לרשימות ארוכות.

כאן אין תחליף למסגרות תאורטיות בתור פיגומים אינטלקטואליים לתמיכה בהיגדים הרבים.

שנית, חסכנותם של ההיגדים נובעת בדיוק מכך שהם נטולי הקשר, מופשטים מיסודם, נעדרי פרטים, רגש או רוח. אבל דווקא הפרטים הללו וההקשר הזה דרושים כדי שיהיה אפשר לזכור אותם ולהשתמש בהם בתבונה.

אף שלעקרונות יש עוצמה, הם אינם זכירים במיוחד, ועל כן קשה ליישםם בנסיבות פרטניות. איד, למשל, יישם מורה את העיקרון "ודא הבנה?" מסיבות אלה אני מציע שנבחן ברצינות את התועלת הטמונה בסוג שני של ידע, משלים הכרחי לידיעת ההיגדים: ידע מקרים (case knowledge).

ידע מקרים: ניתוח מקרים או אירועים כשיטה להוראת משפטים בארצות הברית נולד דווקא מתוך רצון לנצל את ערכם ללימוד תאוריה ולא פרקטיקה. כריסטופר קלמבס לנגדל התמנה לדיקן הפקולטה למשפטים באוניברסיטת הרווארד בשנת 1870, והיה אחראי לקידום שיטת המקרים בחינוך המשפטי. הוא קידם את ניתוחי המקרים בחינוך המשפטי בשל יעילותם בלימוד החוק כמדע – בלימוד התאוריה המשפטית דרך המקרים.

המקרה, במובנו זה, אינו סתם דיווח על מאורע או תקרית. מי שקורא למשהו "מקרה" מבטא טענה תאורטית – הוא טוען שמדובר ב"מקרה של משהו" או בדוגמה לסוג רחב יותר של מקרים. פריחה אדומה פגנים אינה מקרה של משהו, אלא אם כן הצופה בה עושה שימוש בידע תאורטי על מחלות. גם במקרה של הוראה ישירה או במקרה של שאלת שאלות מסדר גבוה יותר יש קביעה תאורטית. לכן איני טוען בזכות צמצום הכשרתם של מורים להיבטים המעשיים והקונקרטיים ביותר; אני טוען שאפשר להשתמש בכוחם של ניתוחי מקרים לשם הארה של היבטים מעשיים ותאורטיים כאחד בהוראה. בהתאם, יש לפתח ספרות מקרים שארגונה וניצולה יהיו תאורטיים באופן עמוק ומודע לעצמו.

ידע מקרים הוא ידע של אירועים ספציפיים, מתועדים היטב, שתיאורם עשיר. המקרים עצמם הם דיווחים על אירוע או על רצפים של אירועים, ואילו הידע שהם מייצגים הוא שהופך אותם למקרים. המקרים עשויים להיות דוגמאות ספציפיות השאובות מן הניסיון המעשי לאופן התרחשותו של אירוע לימודי – בצירוף כל רדוקצי ההקשר, ◀



המחשבה והרגש; מצד אחר, הם עשויים להיות גם מופתים עקרוניים, הממחישים בפרטיהם טענות מופשטות יותר או אמירות תאורטיות.

נוסף על הטיעון שישנם שלושה סוגים של ידע היגדי בתחום הוראה – עקרונות, אמרות ונורמות – אציע גם שלושה סוגים של מקרים: **אבות טיפוס** ממחישים עקרונות תאורטיים. **תקדימים** לוכדים ומוסרים עקרונות פרקטיים או אמרות. **משלים**, מעבירים נורמות או ערכים. באופן טבעי, מקרה נתון יכול לשמש ביותר מתפקיד יחיד; הוא יכול, למשל, לשמש אבטיפוס ותקדים כאחד.

נראה שיותר מכול אנחנו רגילים לחשוב על מקרים בתור תקדימים. הידע הנוגע לדרך שבה מורה מסוים לימד שיעור מסוים או הידע העוסק בדרך שבה מורה מסוים השתלט על כיתה של צעירים פרוצים נצרב בזיכרונו. להיזכרויות אלה בשיעורי עבר יש ערך רב בהנחיית עבודתו של מורה, הן כמקור לרעיונות ספציפיים והן כהנחיה לעידוד חשיבה חדשה. אבל מקרים מסוגים אחרים ממחישים, מאירים ומעירים לחיים את הטענות התאורטיות שיכולות להיות הכלים החזקים ביותר העומדים לרשותם של מורים. אלה אבות הטיפוס בגדרי ידע המקרים. כאשר מלמדים רוקחות, למשל, תרופות מסוימות משמשות לא פעם כדוגמאות. התרופות הנבחרות למטרה זו אינן בהכרח התרופות המצויות בשימוש התכוף ביותר; הן נבחרות כאבות טיפוס משום שהן מדגימות את מנגנוני הפעולה האופייניים ביותר לסוג התרופות שהן מייצגות. על כן תרופות אלה ישמשו מקרים מעניינים מבחינה תאורטית למטרות הוראה.

כחלק ממחקר ראיונות נרחב עם מורים אשר נודעו כמנהלים מעולים של כיתות עם בעיות התנהגות דיווח ג' פְּרופי (תכתובת פרטית, 1981) על המקרה הזה: מורה התמודד עם מקרים חוזרים ונשנים של הגעת תלמידים לכיתה בלי עפרונות. במקום לספק להם תחליפים (וכך לאפשר להם לעבוד, אבל להסתכן בחיזוק הרגליהם הרעים) או לחלופין לחייבם לשבת בשיעור מבלי שיוכלו להשתתף בו, הוא דיווח על השיטה הבאה: המורה החזיק קופסה של ברלי עפרונות קצרים מאוד בשולחן שלו. בכל פעם שהגיע אליו תלמיד ששכח להביא עיפרון, המורה השאיל לתלמיד את ברלי העיפרון הקצר ביותר שמצא, ואתו התלמיד

נדרש להסתדר במשך כל אותו יום. מקרה זה לא רק שימש תקדים נאה לניהול כיתה, הוא גם שימש אב טיפוס בלתי נשכח לעיקרון שיש להימנע מחיזוק בשוגג של התנהגויות בעייתיות.

עם השימוש התאורטי במקרי אב טיפוס והשימוש הפרקטי בתקדים אנו פוגשים גם בערכם המוסרי או הנורמטיבי של משלים.

חיזוקים והתניות

מבטיחים את

ההתנהגות, והכשרה

מייצרת תוצאות צפויות;

הידע, לעומת זאת,

מבטיח חירות בלבד

- רק את הגמישות

לשפוט, לשקול חלופות,

לחשוב בהיגיון על

מטרות ואמצעים

כאחד, ואז לפעול מתוך

חשיבה על מעשיך

גם תוך כדי ולמפרע

משל הוא מקרה שערך נעוץ בערכים ובנורמות הנמסרים בו, בהיגדים שתופסים את לב לבה של ההוראה כמקצוע וכאומנות. יתר על כן, אם נביט בספרות מן העת האחרונה העוסקת בארגונים יעילים ובמה שמאפשר להם לתפקד היטב ולאנשיהם לשתף פעולה באופן נלהב, אנו מגלים את חשיבותם של מיתוסים בארגונים – סיפורים על דמויות הרואיות או אירועים זכירים במיוחד שלוכדים בדרך כלשהי את ערכי הארגון ומוסרים אותם לכל מי שעובד בהם. מיתוסים אלה, אותם משלים פרגוניים, עשויים, לטענתי, למלא תפקיד חשוב ביותר גם בתהליך השתלבותם של מורים במחויבויות המקצועיות הכלליות שלהם או באתוסים המייחדים את בתי הספר או המחוזות החינוכיים שלהם.

איני טוען כאן נגד תפיסתה של ההוראה כמיומנות. אני טוען רק שאין די בה – שהיא

אינה מסוגלת להסביר כשלעצמה את יכולת ההוראה ואת ביצועי ההוראה. כאשר אנחנו מתארים תפיסה מבוססת מחקר של מיומנויות הוראה, אנו מצויים רק בחצי הדרך להבנת בסיס הידע של ההוראה. את התיאור הזה יש להשלים בתפיסת הוראה שבה מיומנויות המעוגנות בעקרונות ובמקרים שנחקרו היטב מצטרפים יחד כדי לפתח ולגבש ידע פדגוגי אסטרטגי.

ידע אסטרטגי: זו הצורה השלישית של ידע מורים. הן היגדים והן מקרים חולקים ביניהם את עול החר'צדדיות, את הבעייתיות הטמונה בהפניית הקורא או המשתמש לכלל יחיד ומסוים או לזווית ראייה מעשית אחת ויחידה. ידע אסטרטגי נכנס לתמונה כאשר המורה מתמודד עם מצבים מסוימים – תאורטיים, מעשיים או מוסריים – שבהם עקרונות מתנגשים מבלי שיתאפשר למצוא להם פתרון פשוט. ידע אסטרטגי מתפתח כאשר לקחיהם של עקרונות יחידים סותרים זה את זה או כאשר תקדימים של מקרים מסוימים אינם ניתנים ליישוב זה עם זה.

ממחקרו של רו (Rowe, 1974) על זמני המתנה, למשל, נלמד העיקרון שכאשר המורה נותן לתלמידיו זמן רב יותר לחשוב על תשובות לשאלותיו נוצרות אצלם רמות גבוהות יותר של עיבוד קוגניטיבי. אבל מחקרו של קונין (Kounin, 1970) בנושא ניהול כיתות מזהיר את המורה מפני האטה מוגזמת של קצב הלימוד, משום שהיא עלולה להביא לעלייה בתכיפותן של בעיות משמעת. כיצד אפשר ליישב את הארכת זמני ההמתנה עם האצת קצב הלימוד?

מעצם טבעם של תחומי הפרקטיקה או המדיניות עולה שעקרונות יחידים נידונו להתנגש לעתים. ידע ההיגדים והמקרים הרלוונטיים הכרחי לגיבושה של תשתית הידע. ואילו הידע האסטרטגי דרוש לשם הרחבת ההבנה אל מעבר לעיקרון, אל חוכמת המעשה. בדרך כלל אנחנו מייחסים תבונה למי שמסוגלים להתעלות מעל למגבלות של עקרונות או של חוויות מוגדרות, בנסיבות שבהן כל האפשרויות החלופיות נראות "עקרוניות" באותה מידה. שחקני ברידג' מתחילים לומדים במהירות את עקרונות המשחק, המגולמים באמרות כגון "הובל עם הקלף הרביעי מלמעלה, מן הסדרה הארוכה והחזקה שלך" או "לעולם אל תצא מתחת למלך". אבל כאשר אין בררה אלא לצאת מתחת למלך כדי להוביל עם הקלף הרביעי מלמעלה, לידע ההיגדי לברו יש ערך



המדור
לסביבות הוראה
ולמידה מקוונות



מכון
קופ"ת



בית ספר למחקר ולפיתוח תכניות
בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות

הירשמו עכשיו לכנס המקוון הבין-לאומי השלישי פותחים שערים בהכשרת מורים 2011: חינוך והכשרת מורים בעידן הגלובליזציה

ימים שלישי ורביעי, כ'-כ"א בשבט תשע"א, 25-26 בינואר 2011

ההרשמה בעיצומה!



כהשתתפות

פרופ' שרון פימן-נמסר (אונ' ברנדייס)

פרופ' תמר אריאב (המכללה האקדמית בית ברל)

פרופ' לאה קוזמינסקי (המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי באר שבע)

בין נושאי הכנס

אידאולוגיה, שונות, רב-תרבותיות וחינוך לערכים

חדשנות מדעית והשלכותיה על החינוך

חדשנות ומסורתיות בהכשרת מורים

מדיניות בהכשרת מורים ורפורמות במערכות חינוך בעידן הגלובליזציה

הצטרפו אלינו מכל מחשב המחובר לאינטרנט, מכל מקום בעולם!

הרשמה באתר הכנס: <http://oc2011.macam.ac.il>

לפרטים נוספים: oc2011@macam.ac.il



מוגבל. במקרה כזה צריך להשתמש בידע (או בשיפוט) אסטרטגי.

הייתי רוצה ששיטת המקרים תשמש בהכשרת המורים – אם בכיתות עצמן ואם במעבדות מיוחדות עם סימולציות, שיעורים מצולמים ותסריטים מוערים – כדרך לפיתוח ההבנה האסטרטגית, להשבת השיפוט המקצועי והיכולת להחליט החלטות. שיטות הוראה אלה כרוכות בעימות זהיר של עקרונות עם מקרים, של כללים כלליים עם אירועים קונקרטיים מתועדים – בדיאלקטיקה של הכללי עם הפרטי, שבוחנת את גבולותיו של הראשון ואת תחומיו של השני (Shulman, 1984). מה קורה כאשר מקרים מיושמים על עקרונות או עקרונות על כללים? מה קורה כששני עקרונות מתנגשים או שני מקרים מגיבים פרשנויות סותרות?

כאשר הבנה אסטרטגית מיושמת לבחינתם של כללים ומקרים השיפוט המקצועי – גולת הכותרת של כל מקצוע נרכש – נכנס לפעולה. מה שמבחין את המיומנות מן המקצוע הוא ערפולם של הכללים ביישומם על מקרים מוגדרים. איש המקצוע מחזיק בידע, לא רק בנוגע ל"איך" – המאפשר לו ביצוע מיומן – אלא גם בנוגע ל"מה" ול"מדוע". המורה שולט לא רק בהליכים אלא גם בתכנים ובטעמים, וביכולתו להסביר מדוע דברים נעשים כפי שהם נעשים. המורה מסוגל לחשיבה המולכית לידיעה עצמית, לאותה מודעות מטא־קוגניטיבית המבחינה את הסרטט מן האדריכל, את מנהל החשבונות מרואה החשבון. איש המקצוע מסוגל לא רק לבצע ולהבין את מקצועו, אלא גם למסור לאחרים את הסיבות להחלטות ופעולות מקצועיות (ראו Shulman, 1983). סוג כזה של מודעות רפלקטיבית בנוגע ל"איך" ול"מדוע" של הביצועים מסבך את הפעולה ולא מפשט אותה, והופך אותה לפחות צפויה וסדירה. בשמונה שנות לימודי באוניברסיטת שיקגו, השתתפתי בלא מעט שיעורים שנערכו בסמוך לסוויפט הול – בניין התאולוגיה. על אחד מקירותיו החיצוניים, ממש מולי כשיצאתי מבניין הכיתות שלי, נחרטה אמרה באבן: "ידיעתם את האמת והאמת תוציאכם לחירות". נדמה לי שמעולם לא הבנתי את השורות האלה באמת עד שתפסתי את השפעות הידע – את השפעות ההבנה העמוקה – על אחידות ההתנהגות ועל האפשרות לחוות אותה.

חיזוקים והתניות מבטיחים את

ההתנהגות, והכשרה מייצרת תוצאות צפויות; הידע, לעומת זאת, מבטיח חירות בלבד – רק את הגמישות לשפוט, לשקול חלופות, לחשוב בהיגיון על מטרות ואמצעים כאחד, ואז לפעול מתוך חשיבה על מעשיך גם תוך כדי ולמפרע. הידע מבטיח רק אי־צפיות מעוגנת, רק הפעלה של שיקול דעת מנומק ולא הפגנה של התנהגות נכונה. אין אלא להצטער על מי שחזון זה קורא תיגר אמיתי על כוונתם לשפוט את ההוראה מתוך שימוש בקריטריונים התנהגותיים קבועים (כמו מערכי שיעור בני חמישה שלבים). החזון שלי להוראה ולהכשרת המורים הוא חזון של אנשי מקצוע שמסוגלים לא רק לתפקד אלא גם לגלם תפקיד – לפעול מתוך מודעות למקרה המיוצג בפעולתם ולמה שכרוך בפעולה זו.

תוצאות

לדיוננו ישנן כמה תוצאות. ראשית, אפשר להתחיל לחשוב אחרת על ארגון ומבנה של בחינות מקצועיות למורים. אני מאמין בכל לבי שחובה לפתח בחינות מקצועיות למורים, אף שעצם קיומן לא ישמש תרופת פלא. אנשי המקצוע הם שצריכים להגדירן ולשלוט בהן, ולא מחוקקים או הדיוטות.

על הבחינות לשקף הבנה שמקצועני ההוראה זקוקים לתוכן ולתהליך, ושכגדרי התוכן יש לכלול ידע של מבני המקצוע המלומד, ידע פדגוגי של נושאים כלליים וספציפיים בתחום וידע קוריקולרי פרטני. ובסופו של דבר, ידע זה צריך לדלות מספרות מקרים מאורגנת וערוכה היטב. בחינות אלה יביאו תועלת כאשר רק מי שהוכשרו מקצועית כמורים יהיו מסוגלים לעבור אותן, משום שהן ישאבו מבסיסי הידע הייחודיים של ההוראה. איננו רחוקים עוד מן היכולת להגדיר בסיס ידע כזה.

בחזונו אני רואה תכניות מבוססות מחקר להכשרת מורים שיהלמו את תפיסות התהליך והתוכן שלנו כאחת. תכניות אלה ישתלבו בהוראה בתחומי מדעי הרוח והמדעים כמו גם בנושאי ההתמחות של כל מועמד, וייפגנו עליה. ההוראה בתחומי התוכן ובמדעי הרוח תצטרך להשתפר במידה ניכרת כדי לעמוד בסטנדרטים של ההבנה הדרושה להוראה. חלקי קורסים שיהיו מיועדים במיוחד למורים ידרשו הערכה של הטיפול בתוכני הלימוד ולא דילול שלהם. תכניות כאלה ישאבו מספרות המחקר המתרחבת שעוסקת במבנה הפדגוגי של תפיסות ותפיסות שגויות אצל תלמידים, באותם מאפיינים שמקלים או

מקשים את למידתם של נושאים מסוימים. הן יעשו שימוש נרחב בספרות המקרים הצומחת, הן לייצוג של טווח מגוון של הקשרי הוראה (מגוון בהרכב מכפי שאפשר לחוות כתכנית הכשרה יחידה) והן כדי לספק למורים גוף עשיר של אבות טיפוס, תקדימים ומשלים שעליו יוכלו להסתמך בחשיבתם.

אנחנו רוחים את השמצותיו של מר שו'. יחד עם אריסטו אנו מודיעים שהמבחן האולטימטיבי להבנה טמון ביכולת להפוך את הידע להוראה.

מי שיכול, עושה; מי שמבין, מלמד.

Lee S. Shulman, 1986. "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching", in: Shulman, The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach, Jossey-Bass, 2004, pp. 187-216.

מאנגלית: יניב פרקש

מקורות

- Anderson, L., C. Evertson, and J. Brophy, 1979. "An experimental study of effective teaching in first-grade reading groups", *Elementary School Journal* 79 (4): 343-356.
- Geertz, C., 1983. "Blurred genres: The refiguration of social thought", in: C. Geertz (Ed.), *Local Knowledge*, New York: Basic Books.
- Hoffman, N., 1981. *Women's "true" profession*, Old Westbury, NY: Feminist Press.
- Kahneman, D., P. Slovic, and A. Tversky, 1982. *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases*, New York: Cambridge University Press.
- Kounin, J., 1970. *Discipline and group management in classrooms*, New York: Holt, Rinehard & Winston.
- Ong, W. J., 1958. *Ramus, method and the decay of dialogue*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rashdall, H., 1936. *The universities of Europe in the middle ages*, London: Oxford University Press (Original work published 1895).
- Rowe, M. B., 1974. "Relation of wait-time and rewards to the development of language, logic, and fate control" (Part II – Rewards), *Journal of Research in Science Teaching* 11 (4): 291-308.
- Schwab, J. J., 1978. *Science, curriculum and liberal education*, Chicago: University of Chicago Press.
- Shulman, L. S., 1981. "Disciplines of inquiry in education: An overview", *Educational Researcher* 10 (6): 5-12, 23.
- 1983, —. "Autonomy and obligation: The remote control of teaching", in: L. S. Shulman and G. Sykes (Eds.), *Handbook of teaching and policy*, New York: Longman.
- 1984, —. "The practical and the eclectic: A deliberation on teaching and educational research", *Curriculum Inquiry* 14 (2): 183-200.
- 1986, —. "Paradigms and research programs for the study of teaching", in: M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.), New York: Macmillan.
- Wheelwright, P., (Ed.), 1951. *Aristotle*, New York: Odyssey.



"הסוד הוא להתרכז בטוב"

מגיל צעיר ידעתי שיש לי גישה לילדים, ולכן למדתי חינוך לגיל הרך ומאוחר יותר התמחיתי בחינוך מיוחד. מקור המשיכה שלי למקצוע הוא שבמקצוע הזה טובת הילד היא העיקר. בבית הספר הילדים הם במרכז וכל השאר – מורים, הורים וכו' – סביבם.

מה שעושה לי הרגשה נהדרת זה ילד ששואל אותי בסוף השיעור: "מה, כבר נגמר?" ומתכוון לזה. זו איזושהי אינדיקציה להצלחת השיעור, והוכחה שלמרות שהילדים לא "מתים" על השיעורים, אפשר לפעמים לגרום להם להתלהב. כשזה חוזר אליי בצורה כזאת, זה מאוד נעים.

אני ממוקמת על "קו התפר" שבין חינוך מיוחד לחינוך רגיל, ומה שעושה לי רע זה כשאין התקדמות עם ילד מסוים והוא "נפלט" לחינוך מיוחד בלי שילוב (לפעמים השילוב לא מצליח); ומה שהופך את זה לעוד יותר קשה זו הידיעה שזה לא לגמרי בידיים שלי (יש עוד גורמים במערכת, ויש גם מקרים שזו באמת טובת הילד). לצערי, אני עדיין בשלב שבו אני לוקחת את זה באופן אישי. השאיפה שלי היא לשלב את הילדים כמה שיותר.

הוראה טובה שמה במרכז את החיובי אצל הילד ומביאה לפריחה של יתרונותיו. מורה טוב הוא מורה עם המון אמפתיה, שמסוגל לקחת את הדברים הטובים ולהצמיח את הילד מהם, מהיכולות שלו. הסוד הוא להתרכז בטוב ולא להתייחס לחולשות של הילד כמשהו מפחיד, מאיים. לכל ילד יש יתרונות וחסרונות, ואצל כל ילד היתרונות הם העיקר. הבעיה היא שלא כולם רואים כך את הדברים, ונוטים לייחס חשיבות יתר לחסרונות.

המודל שלי: בת שבע, המחנכת שלי בכיתות א'-ג'. היא הייתה כל עולמי. אהבתי מאוד להגיע לשיעורים שלה, ובסופו של דבר היא הביאה אותי לרצות בהוראה כמקצוע. הייתה לה יכולת לבטא אהבה, שזו התכונה הכי חשובה לילדים. עד היום אני פוגשת אותה לפעמים בעיר וכיף לי לדבר איתה. אחר כך, באוניברסיטה, אחת המדריכות נגעה ללבי באופן שבו היא הדגישה את המקום האמפתי. ממנה למדתי איך אפשר להגיע לכל ילד ולהצמיח אותו מתוך מה שחיובי בו.

אמתי מור



פאני ארזי

בת 34, מורה להוראה מתקנת (שילוב), בבית הספר "שז"ר" ברובע ה' באשדוד | **ותק:** שמונה שנים



צילומים: רפי קוזץ

חנה גוטרמן-בסקין

מחנכת ומורה למתמטיקה בבית הספר "יפה נוף" בירושלים. מדריכה חברתית ומדריכת חשבון. כתבה ספר משחקים קבוצתיים, "להרגיש שייך" (הוצאה פרטית, 2009). | **ותק:** 16 שנים

"להאמין שיש לך את הכיתה הכי טובה בעולם"

הבחירה שלי בהוראה הייתה בעקבות השירות הצבאי כמשק"ית וקצינת הוראה, ואחרי 16 שנים במקצוע, אני יודעת שעשיתי את הבחירה הנכונה. אני טובה בלגרום לילדים לאהוב חשבון ולהבין שזה לא מקצוע מפחיד. אני מלמדת כל נושא בעזרת משחק. הוראה טובה היא קודם כול כשאת מאפשרת לכל ילד להרגיש שהוא הכי חשוב לך.

למורים חדשים אני מציעה להיכנס לכיתה עם האמונה שיש להם את הכיתה הכי טובה בעולם ושאפשר להגיע אתה הכי רחוק. וגם לבוא מתוך גישה של כבוד לילדים ולא לפחד לדרוש כבוד בחזרה. את ההוראה צריך לאהוב ולחיות מבפנים. זה אולי המקצוע התובעני ביותר אבל גם זה שנותן הכי הרבה.

המודל שלי: קטי אזולאי, המורה שלי בכיתה ד'. היא עיצבה אותי להיות מה שאני היום. דמות משמעותית נוספת היא המחנך יאנוש קורצ'אק, שספריו נמצאים עד היום ליד מיטתי.

נאוה דקל



פעולת ההוראה הרפלקטיבית נעשית מקור להבנה מחודשת של ידע בתחום דעת. חלק מהידע של המורים הקשור לתוכני ההוראה נוצר בהקשרים ספציפיים של הוראה לתלמידים כאלה או אחרים. מורים מגיעים לתוכנות חדשות באמצעות חוכמת המעשה. הם בונים מטפורות רבות עוצמה על תוכני הדיסציפלינה ולומדים לתת לה ייצוג מושגי עשיר ומפרה המתאים לתלמידים. במונח זה, מורים טובים יודעים דברים על תחום הדעת ועל נושאים בתחום הדעת שהמומחים בו אינם יודעים.

אחר שהטענה העומדת ביסוד גישת ידע התוכן הפדגוגי היא שהידע הפדגוגי של מורים נגזר במידה רבה מן התכנים המיוחדים של הדיסציפלינה, המחקרים שמאמצים אותה מתמקדים בצורה שבה מורים חושבים על תחום הידע שלהם ועל הוראתו. לדוגמה: הידע שיש למורים טובים להיסטוריה. ברור האחרון מגלים חוקרי חינוך והיסטוריונים רבים עניין רב בידע תוכן פדגוגי של מורים טובים להיסטוריה, אולי משום



המורים טובים יודעים ומה הם יודעים לעשות? היום, כאשר איכות המורים והכשרת המורים הן על סדר היום, זוהי שאלת מפתח – עבור חוקרים, מכשירי מורים ומדינאי חינוך. אם נוכל להשיב תשובה מעוגנת מחקר על שאלה זו, נוכל להכשיר ולטפח מורים טובים. השאלה נוגעת גם ליוקרת מקצוע ההוראה: ההוראה נתפסת כפרופסיה ירודה משום שהמורים נתפסים כבעלי ידע תאורטי רזה – הם "רק מורים" ולא מומחים או חוקרים. ההוראה אינה נתפסת כפעילות אינטלקטואלית מאתגרת, אלא כפעילות טכנית של העברת תכנים דיסציפלינריים מורכבים לתלמידים על ידי פישוט, פירוט והתאמה שלהם. מורים מטבע פעילותם מצטיירים אפוא כמי שעוסקים בהשטחה של תכנים ללומדים צעירים שמתקשים בהבנתם. כל עוד דימוי כזה של ההוראה והמורים שולט, הם יתקשו להיחלץ ממעמד הנחות.

נכון, ההוראה קשורה לסוגי ידע נוספים – ידע על למידה, על התלמידים, על ההוראה, על ניהול כיתה, על תכנית הלימודים, על הערכה ועוד – אך הידע המכונן מורים והוראה טובים החשוב ביותר הוא ידע אינטלקטואלי של תוכני הדיסציפלינה. המחקרים מראים שהרכיב האינטלקטואלי קריטי למורים ולהוראה טובים.

מושג המפתח בהקשר זה הוא "ידע תוכן פדגוגי": הידע המיוחד שיש למורים טובים על תוכני הדיסציפלינה שהם מלמדים והמיומנות שלהם בהפיכת ידע זה לגורם פעיל בלמידה של תלמידיהם. הידע הזה עיוני במהותו אף שהוא נוצר בהקשרים המיוחדים של ההוראה בכיתות. חקר אופיו המיוחד של הידע הזה – ידע מורים – משקם את ההוראה כפעילות תאורטית ורפלקטיבית.

המושג "ידע תוכן פדגוגי" מערער את ההנחה הרווחת במוסדות להכשרת מורים שיש דידקטיקה כללית המשוחררת מתכנים מסוימים ואותה יש להקנות למורים בכל המקצועות. הגישה של ידע תוכן פדגוגי מעגנת את ההוראה ואת הכשרת המורים בקשר שבין הפדגוגיה לתכנים הספציפיים שהמורה מלמד.

הגישה של ידע תוכן פדגוגי ממשיכה מסורת שהתחילה עם ג'ון דיואי בראשית המאה העשרים ופותחה על ידי ג'וסף שוואב, ג'רום ברונר ולי שולמן. כבר דיואי ציין את האופי המיוחד שיש לידע הדיסציפלינרי של מורים: בעוד שהחוקרים אמורים להוסיף ידע חדש לידע הקיים בתחום נתון, המורים לעשות "פסיכולוגיצייה" של הידע הזה, כלומר לפעול על בסיס הבנת הקשר שבין הידע לניסיונם של התלמידים. הבנה כזאת מחייבת פרשנות עמוקה של תחום הידע לצורך קישורו לחוויות האנושיות של התלמידים.

ידע תוכן פדגוגי הוא גישה הנובעת מפילוסופיה פרגמטיסטית לפיה הידע נוצר בפעולה והידע של מורים נוצר בהוראה; תוך כדי הוראה המורים רוכשים הבנה מחודשת של הידע שהם מלמדים.

אינטלקטואלים בפעולה

מורים טובים הם מורים שמבינים את תחום הדעת שהם מלמדים. הם מבינים אותו בהקשר של פעולת ההוראה ומעבירים אותו - את הדרך שבה חושבים בו - בדרכים יצירתיות לתלמידיהם

יהושע מטיאש

שהדיסציפלינה עצמה והוראתה (לא רק בבתי ספר אלא גם באוניברסיטאות) עומדים במרכז של התעניינות ציבורית ומחלוקת פוליטית (לדוגמה: המהומה שהקימה התנועה "אם תרצו" על הוראת הצינונות באוניברסיטאות והסערה האחרונה סביב הוראת ההיסטוריה של "הסכסוך" משתי נקודות המבט – היהודית והפלסטינית – בבית הספר "שער הנגב").

המחקרים על מורים טובים להיסטוריה יכולים לספק מקרה בוחן מעניין למידת הפוריות או אי-הפוריות של גישת ידע התוכן הפדגוגי ושל השפה שבה היא בוחרת לנתח את ההוראה.

מורים טובים להיסטוריה יודעים לעשות היטב דברים רבים: לתת ייצוג מושגי מתאים לרמת תלמידיהם לידע היסטורי; לבחור מבין טקסטים היסטוריים את אלה שמתאימים לתלמידיהם; לפתח כלים קוגניטיביים המשקפים דרכי חשיבה של היסטוריונים; להפגין יצירתיות בפיתוח מטפורות עשירות ומשכנעות על

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

מורים טובים יודעים ליצור מטפורות וסימולציות משכנעות. המורה שלעיל הפגינה את הידיעה הזאת ביצירת מצב טעון מאוד בהווה כמשל למה שאירע בעבר. אך באמצעות המטפורה והסימולציה המורה סיפקה יותר מהבנה סיבתית, שכן ההסבר הזה משתלב עם האתוס הליברלי על זכויות אזרח אוניברסליות, שלזכות הקניין יש בהן מקום של כבוד. זוהי עדות מוחשית לכך שמורים טובים יודעים לא רק את תוכני המקצוע שהם מלמדים, אלא גם פועלים בתוך מסגרת אתית שקובעת את ההוראה ואת מטרותיה.

ברקע צורות ההוראה של המורים הנ"ל עומדת אחת הדילמות המרכזיות שמעסיקות מורים להיסטוריה – בין טיפוח ההזדהות עם המורשת ההיסטורית "שלנו" לבין טיפוח חשיבה היסטורית מדעית וביקורתית ביחס אליה. הדילמה היא תזכורת לעובדה שהוראת היסטוריה מתנהלת במסגרת אתית וכי על המורים להבהיר לעצמם את מהותה ולקבל הכרעה אישית: האם הוראת היסטוריה היא אמצעי לטיפוח של פטריאריזם או חשיבה ביקורתית קפדנית ואף חתרנית. דילמה זו אינה ייחודית להוראת היסטוריה, שכן היא מעסיקה, אם כי בצורה אחרת, גם את קהיליית ההיסטוריונים. מסורת כתיבת ההיסטוריה המערבית נעה בלא הרף בין שני הקטבים האלה – בין היסטוריה כהנצחה וזיכרון (המקבילה להזדהות בהוראה) לבין היסטוריה כמחקר ביקורתי. במובן זה השאלה של הזדהות או ביקורתיות שייכת לידע תוכן פדגוגי של מורים טובים להיסטוריה. בהכללה אפשר לומר כי אצל כל המורים נשואי המחקרים הנ"ל בלטה תפיסה היסטורית "קונסטרוקטיביסטית"; הם ראו בהיסטוריה דין וחשבון דינמי על העבר, שנבנה בתהליך של שיח, דיאלוג וחקירה, והוא במקביל בעל מחויבות אתית שמנחה את ההוראה. כל המורים הטובים להיסטוריה ידעו לתת ייצוג אפיסטמולוגי מוצלח ויצירתי לעניינים מרכזיים בשיח ההיסטוריוגרפי. כל ההיבטים האלה שותפים להיסטוריונים ולמורים להיסטוריה.

סיכום, ידע תוכן פדגוגי הוא מיוחד לכל תחום ידע. זהו ידע שנוצר ומיוצר על ידי מורים במפגש בין פעולה לחשיבה – בין חשיבה על התכנים הספציפיים של תחום הידע לבין ההוראה של תלמידים ספציפיים שלומדים "לחשוב את הדיסציפלינה" ואת התכנים שלה. גישה זו מנסה להתגבר על הדואליזם שבין ידע תכנים, השייך לדיסציפלינה, לבין ידע של שיטות להעברתם, השייך להוראה. היא מנסה לחשוב על ההוראה כעל פעולה אינטלקטואלית שבאמצעותה המורים המלמדים את תחום הדעת שותפים לתחום הדעת. כפי שהסבר לי שולמן במהלך מחקריו על מורים טובים, למורים יש דרכים משלהם להבהיר, לארגן ולחלק מחדש את הידע של הדיסציפלינה; לגלם אותו בפעולות, במטפורות ובדוגמאות מעוררות מחשבה ומרגשות המתאימות לניסיון וליכולת של תלמידיהם.

לתפיסה זו יש גם השתמעויות למדיניות הכשרת המורים: תכניות להכשרת מורים אינן יכולות להשתחרר מתוכן מקצועי דידיקטי. כדי לממש את גישת ידע התוכן הפדגוגי עליהן לחבר את החוקרים באקדמיה למורי מורים ולמורים.

מקורות

מאמר זה מתבסס על ספרות מחקר שעוסקת בהוראה ובידע של מורים. מטעמים של נוחות לא הפנינו אליה. בכל זאת אנו מוצאים לנכון לציין את שמות החוקרים העיקריים שעל עבודתם מתבסס המאמר: ג'ון דיואי, ג'וסף שוואב, ג'רום ברונר, לי שולמן, סמואל ויינבורג, רוברט ביינ ופיטר טייקסט.

תהליכים/אירועים/תופעות שנלמדים בכיתה; לשחק ולהמחיש אירועים היסטוריים ועוד.

כך למשל, אחד המורים, נשוא אחד המחקרים, פיתח עבור תלמידיו "כמוסות זמן היסטוריות" שאפשר להכניס לתוכן ולהוציא מתוכן אירועים לפי כללים. כמוסות אלה נועדו להביא את התלמידים להבין את חשיבות מושגי הזמן וברירת עובדות ואת הקשר ביניהן לבין יצירת משמעות היסטורית. התלמידים גיבשו את הכללים שיקבעו אילו אירועים ייכנסו לכמוסה. הכמוסה סיפקה אפוא כלי קוגניטיבי יעיל להבנת חשיבתם של היסטוריונים. הכמוסה הייתה יותר מפשוט והשטחה של דפוס החשיבה של היסטוריונים, שכן היא חשפה בצורה מקורית את התפקיד שיש לזמן בחשיבה של היסטוריונים וסיפקה כלי להבנתו.

מחקר אחר הראה כיצד שני מורים להיסטוריה הפגינו שליטה גבוהה במגוון טקסטים היסטוריים שעסקו במהפכה האמריקנית. מורים אלה ידעו להשתמש בריבוי הטקסטים כדי לייצר ריבוי נקודות מבט וקולות שהתנגשו במהלך מלחמת העצמאות של המושבות באמריקה. ריבוי הטקסטים שימש כלי לייצוג כוחות היסטוריים שונים של חסידי המלחמה ומתנגדיה. מורים אלה הצטיינו לא רק בראייה עשירה של מה שאירע במהפכה אלא גם בדיקטיקה ופדגוגיה, וידעו אילו מבין הטקסטים יכולים לכונן תמונה היסטורית עשירה אצל תלמידיהם.

שני המורים יישמו את עקרון ריבוי נקודות המבט באופנים שונים. מורה אחד היה "השחקן הראשי בהצגה". הוא הביא את הקטעים, הקריא אותם בכיתה והוביל את הדיון. תלמידיו היו בעיקר פרשנים ומגיבים. לעומת זאת המורה השנייה הייתה "במאית", והיא ארגנה את השיעורים "מאחורי הקלעים": תלמידיה קראו את הקטעים (שהיא הציעה להם), ניהלו את הדיון בכיתה וסיכמו אותו. היא מצדה דאגה שהדברים יתנהלו בצורה טובה.

אפשר להמשיל הברלי סגנון אלה להבדלים טוריים בין דרכי כתיבתם של היסטוריונים שונים – בין היסטוריונים שמפגינים את סמכותם בצורה גלויה (כמו המורה השחקן) לבין כאלה שמפגינים אותה בצורה מעודנת ואף סמויה (כמו המורה הבמאית). מכל מקום, להבדלי סגנון אלה יש חשיבות רבה בתהליך ההוראה כשם שלהבדלים טוריים יש חשיבות גדולה בחוויית הקריאה של הנרטיבים של היסטוריונים.

חקר אחר הראה כיצד מורה, אף היא לימדה את המהפכה האמריקנית, הפגינה תושייה בניסיון ליצור הבנה על סיבותיה. היא שללה מתלמידיה בכיתה ח' את זכותם לקניינם בארונות האישית בבית הספר וביקשה מהם להצדיק את בעלותם עליו. היא ביקשה להביאם להבנה "מבפנים" של אחד המניעים העיקריים של המתיישבים האמריקנים למרוד בשלטון הבריטי: הפגיעה בזכות הקניין והמחאה הטבעית שפגיעה כזאת מעוררת. בדרך זו היא ביקשה להתמודד עם אחד האתגרים הגדולים בהוראת היסטוריה: להבין את הקשר בין הסברים היסטוריים של אירועים לבין מניעי הפעולה של בני התקופה באותם אירועים.

הסברים היסטוריים כידוע מתאפיינים לרוב בהסברים מורכבים ורב-סיבתיים. תלמידים צעירים בחטיבות ביניים מתקשים לרוב להבין אותם. הקושי משולש: להבין את ריבוי הסיבות כשלעצמו; להבין את היחסים שבין הסיבות האלה בינן לבין עצמן; ובעיקר להבין את הקשר בין סיבות היסטוריות לבין מניעים/אינטרסים של בני התקופה שפעלו וחוללו את האירועים.

טובים על פי דרכם

על שאלת מיליון הדולר מיהו מורה איכותי
 רובצת עננה: המחקרים הרבים אינם מספקים
 ידע ברור ומוסכם ומספר ההשקפות על
 הנושא הן כמספר המשקיפים

ציפי ליבמן

ומעורר ויכוח סוער בקרב חוקרי חינוך וקובעי מדיניות. מסתבר שהמחקר החינוכי עומד חסר אונים נוכח שאלה זו. האינדיקטורים של המשתנה "איכות הוראה" מניבים ממצאים מאוד לא עקביים, לא חדר־משמעיים ולעתים אף סותרים.

ממצאים מעורפלים

הערכת איכות ההוראה אינה תופעה חדשה. דיואר וסטפלֶבֶים חקרו את הנושא, הן מההיבט הפילוסופי שלו והן מההיבט המעשי, וכתבו: "הערכת טיבם של המורים היא נושא שנוי במחלוקת עם אי־ספור בעלי עניין ועושר של מורכבויות טכניות, פסיכולוגיות, פוליטיות, אתיות וחינוכיות. הערכת מורים רלוונטית לכל פלח של מערכת החינוך, ולחברה בכללותה יש אינטרס עצום באשר לאופן הביצוע שלה ולהשפעה שלה על החינוך ועל חיי היחיד" (Dwyer & Stufflebeam, 1996, p. 768). בעיקרו של דבר, כותבים שני החוקרים, אין הסכמה בין החוקרים על שאלת המורה האיכותי ומאפייניו. יותר מעשר שנים חלפו ומעט השתנה בתחום זה. עם זאת אפשר לציין שינוי חשוב שכן התרחש במהלך השנים האחרונות, והוא שינוי תפיסתי שבמהלכו הועתקה תשומת הלב מאיכות ההוראה לאיכות התוצרים שלה. שינוי זה בא לידי ביטוי בתמיכה הגורפת במה שמכונה "אחריות מורים". השינוי התפיסתי ייצר מאמץ מוגבר למדוד את איכות המורים במונחים של הישגי תלמידים. גם רעיון זה אינו חדש; מה שחדש הוא ההתעקשות להלוטא להתייחס להישגי התלמידים כאל הקריטריון היחיד להגדרת האפקטיביות של מורים. על פי תפיסה זו אין חשיבות רבה למעשי המורים אם אינם מובילים לשיפור הישגי התלמידים. הצלחת התלמידים היא העיקר; "העיקר הוא תפוקה!" (output matters most). ההיגיון אפוא פשוט ומעשי: אם מטרת ההוראה היא למידה ולמידה נמדדת בהישגים, הרי שיש לשפוט את ההוראה ואת המורים על פי הישגי התלמידים.

במקום ללמד, סיפרתי סיפורים. הם חשבו שאני מלמד. אני חשבתי שאני מלמד. אני למדתי. וקראת לעצמך מורה? לא קראתי לעצמי שום דבר. הייתי יותר ממורה. ופחות...

[...] למדתי באמצעות ניסוי וטעייה ושילמתי את המחיר. הייתי מוכרח למצוא בעצמי את דרכי להיות אדם ומורה, ונאבקתי עליה שלוש שנה בכיתות ומחוצה להן. תלמידי לא ידעו שעומד מולם אדם שנחלץ מפקעת של היסטוריה... ומותר אחריו פיסות מן הפקעת הזו בכל מקום. (מק־קורט, 2007, 28–29).

מ בין הגורמים המושפעים ממדיניות חינוך הגורמים הקשורים למורים הם בעלי ההשפעה החשובה ביותר. יש קונצנזוס רחב על התפיסה שהגורם המכונה "איכות המורה" הוא המשתנה המשמעותי ביותר בכל הקשור להישגי תלמידים. רוקוף, למשל (Rockoff, 2004), עקב אחר קבוצת מורים במשך עשר שנים, והעריך שהבדלים ביניהם מסבירים עד 23% מהשונות בהישגי תלמידים. הטי (Hattie, 2003), שערך סקירה של אלפי מחקרים בתחום, מדווח שההבדלים בין מורים מסבירים כ־30% מהשונות בהישגי התלמידים. גם דוח מקינזי (2007) הירוע, שבחן עשר מערכות חינוך מצליחות במיוחד ברחבי העולם, קבע ש"איכותה של מערכת חינוך כולה אינה יכולה לעלות על איכות מורה". אולם מיהו אותו מורה "איכותי" ומהם מאפייניו? נושא זה שנוי במחלוקת

פרופ' ציפי ליבמן היא מרצה במכללת סמינר הקיבוצים

הדעת על הישגי התלמידים. רבים מהם ממליצים על המשך המחקר בתחום. אין בכלל האמור לעיל כדי לטעון שהידע של המורה והשכלתו בתחומי הפרדגוגיה והוראת המקצוע מיותרים וחסרי משמעות. עם זאת מסקנת המחקר היא שאין די בידע זה, שכן רוב המאמצים לקשור אליו את הישגי התלמידים לא צלחו.

מסתבר אפוא שהוראה היא עיסוק מורכב, המערב בתוכו אינטראקציות עם מגוון גדול של תלמידים בטווח רחב של נסיבות ותנאים. ברור שאין בנמצא מערך של מאפיינים או תכונות והתנהגויות הפועל בעילות על כל התלמידים בכל מקום ובכל זמן. מורים אפקטיביים הם אנשים שיכולותיהם מתפרשות על מגוון עשיר של תחומים. בשלב הנוכחי אפשר לומר שיש הסכמה רחבה בין החוקרים על העובדה שהיבטים חשובים מאוד של איכות המורה אינם ניתנים למדידה באמצעות אינדיקטורים כגון תארים, מספר שנות לימוד, ניסיון, ציוני מבחנים כאלו ואחרים ויכולת אקדמית או פרדגוגית. לכן מרבית המאפיינים של מורים שנמדדו במחקרים מסבירים חלק קטן בלבד מן השונות בין מורים ומן העובדה שמורים מסוימים נחשבים לאפקטיביים יותר מאחרים.

נניין של אידאולוגיה

הטי (Hattie, 2003) ערך סקירת ספרות מקיפה וזיהה חמישה מדדים המבחינים בין מורים איכותיים לאחרים. הוא מונה סדרה ארוכה של תכונות והתנהגויות, אולם מדגיש שיש להתייחס לתכונות אלו כמארג של תכונות היוצרות פרופיל במבנה רבי-ממדי ולא כאל רשימת מצאי. לפי הטי, אין בנמצא פן אחד הכרחי, וגם לא נוכחות שווה של כולם, אלא חפיפה ואינטגרציה של כולם לשלמות אחת.

בהנחה שיש טווח כלשהו של מאפיינים של מורים אפקטיביים יותר ושאפשר לפתח את המאפיינים האלה, חשוב ביותר לנסות להעריכם באופן מהימן ותקף, אך מערכות להערכת מורים יקרות מאוד, מידת השימוש בהן נמוכה והיחס שלהן להישגי תלמידים טרם נבדק. לפיכך בשלב זה היכולת להחליט החלטות מבוססות עדויות ולקבוע על פיהן את טיבם של מורים מוטלת בספק, ועל שאלת מיליון הדולר מיהו מורה איכותי רובצת עננה מחקרית.

להכרעות הנוגעות לכישורי מורים וטיפוחם אין אפוא בסיס מדעי מספק, והן תלויות הקשר היסטורי ואידאולוגי. תפיסת המורה הראוי אינה מדעית אלא ערכית. וילסון ויאנגס (Wilson and Youngs, 2005) מציעים מסגרת מושגית המסייעת להאיר את התמונה. לטענתם יש שלוש תפיסות מתחרות להגדרתו של המורה האיכותי: תפיסת המורה המשכיל, תפיסת המורה המקצועי ותפיסת המורה הערכי. המורה המשכיל הוא בעל כישורים מילוליים משוכללים והשכלה רחבה, המסייעים לו לתפקד כסוכן של תרבות וידע העולם. המורה המקצועי הוא בעל ידע חינוכי רחב – בקיא בתהליכי הוראה ולמידה ובמקצוע שהוא מלמד. המורה הערכי הוא מורה אכפתי, מחויב לתלמידיו, רואה אותם כבעלי כישורים

התפיסה שתוצרי תלמידים מהווים אמת מידה עיקרית לאיכות המורה תפסה תאוצה והניעה חוקרים רבים לבחון את הקשר בין מאפייני המורה להישגי תלמידים כדי לנסות ולקבוע מיהו מורה אפקטיבי.

מה עולה מממצאי המחקרים? מסתבר שמסקנות המחקרים סותרות לרוב ומציירות תמונה מעורפלת ובעייתית. ממצא עקבי יחסית הוא שמורים אפקטיביים הם אנשים אינטליגנטיים ובעלי השכלה המיטיבים להתנסה ולהתבטא. תלמידים לומדים טוב יותר עם מורים שעומדים בהצלחה במבחנים הבודקים יכולת מילולית (ראו למשל דוח OECD, 2005).

לעומת זאת משתנים אחרים שנבדקו בקרב מורים לא הניבו ממצאים חד-משמעיים. כך למשל, נמצאו קשרים חיוביים בין הישגים אקדמיים של מורים לבין הישגי תלמידים. ממצאי מחקרים בין-לאומיים (TIMSS) שבדקו 39 מדינות הראו קשר חיובי בין רמת ההשכלה של מורים לביצועי תלמידים, במיוחד בהוראת מדעים ומתמטיקה. עם זאת מחקר אמריקני רחב היקף מצא קשרים חיוביים בין התארים האקדמיים של המורה ובין הישגי תלמידים רק במתמטיקה ולא במדעים, ואילו מחקרים אחרים לא מצאו כל קשר בין תוארי המורה לבין הישגי התלמידים בתחומי שפות ומדעי החברה (Goldhaber and Brewer, 2000; Youngs et al., 2003).

מחקרים אחרים מראים שרמת הידע של המורים בתחום מקצוע ההוראה חשובה, אולם לא נכון לומר שידע רחב מועיל יותר. חוקרים רבים הסיקו שיש איזושהי רמת סף של ידע הנדרשת להוראה אפקטיבית, אך מעבר לרמה זו ידע נוסף לא בהכרח קשור להישגי תלמידים, ולפעמים הוא אף מזיק. המסקנה העולה מסקירה של ECS, הוועדה האמריקנית לחינוך, היא שהזיקה של היקף הידע ועומק הידע של המורה לאיכות ההוראה שלו אינה ברורה (Education Commission of the States, 2003).

הראיות לקשר חיובי בין רמת ההשכלה של המורה ובין יעילות ההוראה שלו אינן ברורות אפוא כלל ועיקר. במדינות מסוימות בארצות הברית דורשים ממורה להיות בעל תואר שני בתוך זמן מסוים מתחילת העסקתו. מרבית התארים הם בחינוך ולא בתחום מקצוע ההוראה. מחקר אמריקני חשוב לא מצא יתרון למורה בעל תואר שני, כלומר התואר לא שיפר את כישורי ההוראה שלו (Rivkin, Hanushek and Kain, 2005). לעומת זאת פינלנד עשויה לשמש דוגמה נגדית. כל המורים הכלליים בפינלנד נדרשים ללמוד חמש שש שנים ולזכות בתואר שני קודם שהם מתחילים לעבוד בהוראה. ההישגים של תלמידי פינלנד בבחינות הבינלאומיות ידועים לכול. יתר על כן, דרישה זו נתפסת כתורמת מאוד למעמד מקצוע ההוראה ולכוח המשיכה שלו בקרב מועמדים מוכשרים ללימודים.

מחקרים שמתמקדים בידע הוראה כללי או בידע הוראה של מקצוע מסוים בעייתיים באותה מידה ומניבים ממצאים סותרים. במילים אחרות, החוקרים חלוקים בדעתם בכל הקשור להשפעת הידע של המורה בתחומי הפרדגוגיה הכללית והספציפית לתחום



בהכללה אפשר לומר שמנהלי בתי הספר אמנם מצהירים שהתכונה הבולטת של מורים טובים היא מנהיגות, אולם הם מעדיפים בדרך כלל מורים חרוצים, צייתנים, מסורים לבית הספר ופועלים "לפי הספר". במורים "מתקני עולם" הם רואים בדרך כלל מחוללי צרות

והמסקנה העולה מכל האמור לעיל היא שהוראה היא אחד המקצועות המסובכים ביותר שיש, אף שהיא אינה נחשבת לכזאת, ולכן נצטרך בלית ברירה לוותר על תשובה חרימשמעית לשאלת המורה האיכותי. נראה שאין מצאי אחד ברור ומוצק של תכונות המורה הטוב. בפרפרזה על משפטו המפורסם של טולסטוי אנו נאלצים להסתפק באמירה שהמורים הטובים, טובים כל אחד על פי דרכו.

רגשיים ואינטלקטואליים ואת עצמו בנושא שליחות ערכית. אז מה אפשר להסיק מכל האמור לעיל? מיהו המורה הטוב? התשובה היא שתלוי את מי שואלים. דמות המורה האיכותי תלויה באידאולוגיה החינוכית של המשיב. הספרות המחקרית דנה בשאלה זו באופן אובססיבי, והתשובות הן כמספר הוגי החינוך הנשאלים והאידאולוגיות שלהם. לכן אפשר למנות שורה ארוכה של תכונות רצויות של המורה האיכותי. רשימה מסוג זה אפשר למצוא בספרים ובניירות עמדה רבים (ראו למשל יאיר, 2006; לוי-פלדמן, 2010;

מקורות

יאיר, ג', 2006. **מחויבות מפתח לנקודות מפנה: על עוצמת ההשפעה החינוכית**, בני ברק: ספרית פועלים.

לוי-פלדמן, א', 2010. "מי אתה המורה הראוי? מרכיבים בדמות המורה הראוי כחלק מפילוסופיות חינוכיות", **החינוך וסביבו, שנתון מכללת סמינר הקיבוצים** ל"ב: 87-104.

מק' קורט, פ', 2007. **המורה**, תרגמה: עדית שורר, תל אביב: מטר.

Cochran-Smith, M., 2004. "The problem of teacher education", *Journal of Teacher Education* 55 (4): 295-299.

Darling-Hammond, L., 2007. "The story of Gloria as a future vision of the new teacher", *Journal of Staff Development* 28 (3): 25-26.

Dwyer, C. A., and D. L. Stufflebeam, 1996. "Evaluation for Effective Teaching", In: D. Berliner and R. Calfee (Eds.), *Handbook of Research in Educational Psychology*, New York: Macmillan.

ECS, 2003. *Eight questions on teacher preparation: What does the research say?*, Denver, Colo.: Education Commission of the States.

Goldhaber, D. D., and D. J. Brewer, 2000. "Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement", *Educational Evaluation and Policy Analysis* 22: 129-145.

Hattie, J., 2003. *Teachers make a difference: What is the research evidence?*, Melbourne: Australian Council for Educational Research.

OECD, 2005. *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*, Synthesis Report, Paris: Organization for Economic Co-operation and Development, Directorate for Education, Education and Training Policy Division.

Rivkin, S. G., E. A. Hanushek, and J. F. Kain, 2005. "Teachers, schools, and academic achievement", *Econometrica* 73: 417-458.

Wayne, J. W., and P. Youngs, 2003. "Teacher characteristics and student achievement gains: A review", *Review of Educational Research* 73: 89-122.

Wilson, S. M., and P. Youngs, 2005. "Research on accountability processes in teacher education", In: M. Cochran-Smith and K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AREA panel on research and teacher education*, Washington D.C. and Mahwah, N.J.: AERA and LEA, pp. 591-643.

Youngs, P., A. Odden, and A. C. Porter, 2003. "State policy related to teacher licensure", *Educational Policy* 17: 217-236.

(Cochran-Smith, 2004; Darling-Hammond, 2007).
כדאי לצרף לדיון על המורה הטוב הערה על נקודות מבטם של המנהלים, "המעסיקים", ושל התלמידים – "הלקוחות".

בהכללה אפשר לומר שמנהלי בתי הספר אמנם מצהירים שהתכונה הבולטת של מורים טובים היא מנהיגות, אולם הם מעדיפים בדרך כלל מורים חרוצים, צייתנים, מסורים לבית הספר ופועלים "לפי הספר". במורים "מתקני עולם" הם רואים בדרך כלל מחוללי צרות. התלמידים, לעומת זאת, מעדיפים את המורים "האנושיים", ומדגישים את כישורי התקשורת שלהם. מורים "בלתי נשכחים" הם מורים קשובים ואמפתיים שגילו הבנה למצב התלמידים, כיברו ואהבו אותם ודיברו אתם "בגובה העיניים".

לסיכום, מסתבר שבעלי עניין שונים תופסים אחרת את תכונות המורה הראוי, ואנו נותרים בלא תשובה חרימשמעית על השאלה מיהו המורה הטוב. באין מוצא אפשר כמובן להציע מורה המצויד בכל התכונות הטובות שבעולם – צעיר, עשיר, חכם ויפה. ואכן, כאשר סוקרים את הרוחות האחרונים הדנים ברמות המורה האיכותי במדינות בעולם, כגון דוח דברת בישראל, דוח NCLB בארצות הברית ודוח NCBE בבריטניה, מגלים שהתכונות הרצויות של מורה ראוי הן תכונות של סופרמן (וליתר דיוק סופרוומן) – מקצועי, משיג, אמפתי, מנהיג, אמיץ ואפילו בעל חוש הומור, למה לא? מה רע? הרי עתיד ילדינו תלוי במורים וטוב שיהיו מושלמים. זוהי כמובן גישה פשטנית שאינה מציאותית. עם זאת טוב לחתור לאיראל של מורה "מושלם", איראל שאינו יכול להתממש אולם יכול לכוון את המאמץ הבלתי פוסק לאתר ולהכשיר את המורים הטובים ביותר שאפשר. אך הדבר כרוך בהשקעה גדולה ולא נראה שהחברה מוכנה לעשותה.



המורה האידאלי

ההיסטוריה מציירת דיוקנאות רבים ומגוונים של מורים "טובים". אם אפשר למזגם לדיוקן אחד מועדף, יהיה זה דיוקנו של המורה המקצוען

נירית רייכל

הדיוקנאות של "המורה האידאלי", שרק במקצתה נסייר, נמצא כל הוגה חינוך צייר דיוקן של "המורה הטוב" בהתאם להגותו. כדי להמחיש זאת נצא לסיור קצר ב"גלריית המורה האידאלי".

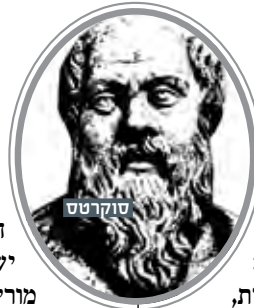
דיוקנאות של מורים טובים

הפילוסוף היווני סוקרטס (469–399 לפנה"ס) עיצב את דיוקן המורה המיילד, מורה המניח כי הידע קיים אצל כל תלמיד ועל המורה לסייע לו ללדת אותו באמצעות דיאלוג מתודלק באירוניה, שתזעזע קצת את ביטחונו של התלמיד באמונותיו הוודאיות. בקפיצת זמנים גדולה על כנפי הדיאלוג נמצא דיוקן המורה הדיאלוגי של הפרגוג הברזילאי פאולו פריירה (1921–1997) והוגה הדעות האוסטריי-ישראלי מרטין בובר (1878–1965). פריירה הגדיר את הדיאלוג שהמורה הטוב עוסק בו כשיחה משחררת עם התלמידים, שיחה הנובעת מחייהם של התלמידים (במקרה שלו



ברכם, על תחושות הכישלון וההצלחה, על חוסר אונים וכושר עמידה, על הנאות ההוראה וקשייה. בין בני שיחי יש מורים ותיקים וצעירים, מורים בבתי ספר וכיתות שונים,

מורים מקשת רחבה של תחומי דעת. בתוך מגוון רחב זה של מורים אני מאתרת קבוצה מובהקת של מורים הזוכים להגדרה **מורים טובים מצד עמיתים**, תלמידים והורים. למה הכוונה בתיאור הזה? מיהו "המורה הטוב"? האם אפשר לסרטט אב טיפוס שלו, לתאר את מאפייניו? האם הוראה טובה ומורה טוב חד הם? האם הזמן משפיע על דיוקן "המורה הטוב"? כיצד אפשר להיעשות "מורה טוב"? שאלות אלה, המעסיקות אותי ורבים מעמיתיי המורים ומורי המורים, העסיקו הוגים וחוקרים מראשיתה של התרבות המערבית ועד ימינו. דיוקנו של "המורה הטוב" (שהוא תמיד גם מחנך ראוי) סורטט על פי תפיסת החינוך של המסרטט. בגלריית



ותר מחמישה עשורים מ-57 שנותי ביליתי, ועודני מבלה, תחת כנפיה של מערכת החינוך הישראלית:

כבוגרת המערכת במסגרות שונות, כמורה-מחנכת תלמידים בגילים שונים, כמנהלת בית ספר יסודי וחטיבת בנינים, כמכשירת מורים, כראש מחלקה לחינוך במכללה אזורית, כהיסטוריונית של החינוך הישראלי וחשוב לא פחות – כאם שילדיה בילו את מיטב שנותיהם במסגרותיה וילדיהם שלהם ממתינים לפתחה. בשנים אלה למדתי על השפעתו של כל מורה על איכות מערכת החינוך, על צמיחתו של כל צעיר הלומד בה, על ביטחונן ושלוותן של משפחות, ובעצם על איכות החברה הישראלית כולה. יותר משלושה עשורים אני פוגשת מגוון רחב מאוד של מורים ומנהלת עמם דיאלוג: צופה בהוראתם בכיתות, מקשיבה להם ולומדת על תפישותיהם החינוכיות, על שאיפותיהם, על יחסם לתלמידים ולהוריהם, על דרכם החינוכית, על הדילמות הנקרות

ד"ר נירית רייכל היא היסטוריונית של החינוך הישראלי



אפלטון

– איכרים בברזיל) ומבוססת על כבוד, אהבה ותקווה. הצדדים לדיאלוג של פריירה שווים, ואין עדיפות לידע של הצד המשכיל יותר לכאורה על הצד הנבער לכאורה. השותפים לדיאלוג מקבלים

החלטות על נושאי הלימוד ועל דרך העיסוק בהם. אצל מרטין בובר (שפריירה הושפע מכתביו) הדיאלוג החינוכי הוא דיאלוג של "אנייאתה", דיאלוג שבו התלמיד הוא סובייקט, או בלשונו של עמנואל קאנט (שבובר הושפע ממנו) – "תכלית לעצמה". מטרת הדיאלוג הבובריאני היא לכוון את התלמידים לחקירה ממושכת שתכליתה מתן משמעות למרחבים שבין האדם לבין עצמו, בין אדם לאדם ובין אדם לאלוהיו.

הפילוסוף האתונאי אפלטון (427–347 לפנה"ס) צייר את המורה הדיאלקטי, מורה שהוא אמן הדיאלקטיקה של החתירה אל האמת, אמן החשיבה הדיאלקטית והצמחתה. זהו מורה מורם מעם שההורים והחברה מוסרים לו את חינוך ילדיהם בלא סייג, שכן ידיעותיו ויכולותיו הן לאין שיעור.

לצד דיוקן המורה האפלטוני ניצב דיוקן המורה ההומניסטי של הנואם הרומי הרגול מרקוס טוליוס קיקרו (106–43 לפנה"ס)

– מורה המעצב את תלמידיו לאור דמותו של "האדם" כפי שציירו אותה הוגי יוון. בוגרי החינוך של קיקרו משתתפים בחיי תרבות קוסמופוליטיים לאור ערכים של אצילות רוח, מתינות וסגולות טובות אחרות.

שליחיו המודרניים בני ימינו של החינוך ההומניסטי של אפלטון וקיקרו – ר"ס פיטרס האנגלי וג'רום ברונר והווארד גרנר האמריקנים – ציירו את דיוקן המורה הליברלי. הם "תרגמו" את מורשת החינוך העתיק ל"חינוך ליברלי" – חינוך לאמיתי, לטוב וליפה. והיכן נמצאים האמיתי, הטוב והיפה? בתחומי הדעת (הדיסציפלינות) שבני אדם פיתחו במאות שנים של תרבות. פיטרס וברונר רוצים ללמד את המבנה של תחומי הידע הללו; גרנר (שבא מעט אחריהם, לאחר שהקסם

של רעיון "מבנה הידע" התפוגג) רצה להפגיש צעירים עם אמת (למשל תאוריית האבולוציה), עם הטוב והרע (למשל תולדות השואה) ועם יופי (למשל המוזיקה של מוצרט).

כשעוסקים בחינוך לטוב, כדאי לגשת לדיוקן המורה האידאלי שצייר לורנס קולברג (1927–1987) – המורה המוסרי. קולברג הסב את התאוריה על ההתפתחות הקוגניטיבית של ז'אן פיאז'ה לחינוך מוסרי. החינוך המוסרי מקדם את התלמידים משלב נמוך לגבוה יותר בסולם ההתפתחות הקוגניטיבית-אתית באמצעות הטלתם לדילמות מוסריות מטרידות.

ואם רנים בחינוך באמצעות דילמות וקונפליקטים ברוח פיאז'ה, כדאי להכיר את דיוקן המורה המבנה של חוקרים והוגים קונסטרוקטיביסטים רבים – נרגיש את קארל ברייטר הקנדי ואת אנרסט פון-גלורספלד האמריקני – הטוענים שהידע נבנה, שהלמידה היא חתירה ליצירת משמעות ושמורה טוב הוא מי שמוזמן לתלמידיו אפשרויות לבנות ידע וליצור משמעות. הדיוקן של המורה המבנה – מורה המעורר את תלמידיו ללמידה פעילה שבמהלכה הם בונים ידע ורואים דברים מוזוויות חדשות – השתלט על השיח החינוכי של העשורים האחרונים אך לא על הפעילות בבתי הספר. זו נשארה ביהיודיסטית במידה רבה.

מהקיר שכותרתו "ביהיודיזם" ניכט דיוקן המורה המתנה שציירו אבות הביהיודיזם איוואן פטרוביץ' פבלוב הרוסי (1849–1936) וג'ון ווטסון (1878–1958) ובורהוס פרדריק סקינר (1904–1990) האמריקנים.

הם האמינו שחינוך הוא עיצוב התנהגויות, שהתנהגויות מעצבים באמצעות התניות ושהתניות נוצרות

באמצעות חיזוקים חיוביים (פרסים) ושליילים (עונשים). מורה טוב יודע אפוא להתנות את ההתנהגויות של תלמידיו ולתכנן אותן כהתנהגויות רצויות. אנשי חינוך בימינו, שהמירו את דתם מביהיודיזם לקונסטרוקטיביזם, אוהבים לתעב את הגישה הזאת (שמתאימה לדעתם לכלבים, עכברים ויונים אך לא לבני אדם), אבל היא חיה ובוועטת בבתי הספר.

נלך מכאן למורה המפתח (המבקרים יכולים לקרוא לו גם המורה המניפולטיבי) של ז'אן ז'אק רוסו (1712–1778) מ'ז'נבה. זהו מורה שמפתח את התלמיד עם עובד עם תלמיד, לא עם כיתה – בהתאם לטבעו של התלמיד. המורה הרוסויאני מביים סביבה שבה התלמיד יתנסה בחוויות מתוכננות אשר יגרמו לו להתפתח בהתאם לחוקיות טבעית של התפתחות התלמיד אינו יודע שההתנסויות שלו מבויות ומתוכננות מראש, והוא חווה אותן ככפי של בחירתו החופשית.

נמשיך מכאן לדיוקן המורה המאפשר של א"ס ניל (1883–1973), אבי בית הספר "סאמרהיל" המפורסם. הוא ניקה את "החינוך החופשי" מהמניפולציות של רוסו ומהאמונה בהתפתחות טבעית ונתן לתלמידיו חופש כמעט גמור לגלות את עצמם. אפשר בהקשר זה גם להזכיר את חברו של ניל, הפילוסוף המהולל ברטראנד ראסל (1872–1970), שהאמין גם הוא בחינוך לאוטונומיה (אף שלא היה "קיצוני" כמו ניל).

בהמשך ניצב דיוקנו של המורה הקיומי של הוגים האקזיסטנציאליסטים השונים, למשל היהודי האוסטרי



רוסו



ניל



סקינר



פבלוב



בן-דוד

ויקטור פרנקל (1905-1997), שבעיניו מורה טוב הוא מורה שמסייע לתלמידיו למצוא ולהציא משמעות בחייהם, וקארל רוג'רס (1902-1987) האמריקני, שבעיניו מורה טוב הוא מנחה רגיש ששומר מפני הוראה כמו מאש ומאפשר לתלמיד

חופש ללמוד ולהתנסות בלמידה כשהליך קיומי של התמודדות אישית עם שאלות קיומיות. אפשר להוסיף לכאן את היהודי גרמני אריך פרום (1900-1980), שהמורה האידאלי שלו מחנך את תלמידיו לחיות בחופש ולא לנוס מפניו, וגם את אברהם מסלאו (1908-1970) האמריקני - סולם הצרכים שלו שבסופו נמצא הצורך במימוש עצמי הוא אחד הרעיונות המשפיעים ביותר בחינוך של המאה העשרים.

בהקשר ההיגיון החינוכי של "הילד במרכז" ראוי להזכיר ולתת מקום של כבוד ליאנוש קורצ'אק (1878-1942) שסיפור חייו ההרואי והטרגי לא העלים את הפרגוגיה שלו. רעיון "זכויות הילד" שהקדים את זמנו, גם את זמננו, הוא אחת התרומות שלו למחשבת החינוך - תרגום האמפתיה הכבירה שלו לנפשו של הילד לשפת זכויות. ניידה זמן בסיור החפז והחלקי שלנו



קורצ'אק

למורה הדמוקרטי של גדול הוגי החינוך ג'ון דיואי (1859-1952). לדירוש של דיואי, אבי "המהפכה הקופרניקנית" בחינוך, תכנית הלימודים (כדור הארץ) אינה ניצבת במרכז והתלמידים (שמשות) מסתובבים סביבה כפי שהיה נהוג לחשוב, אלא הילד במרכז (שמש) ותכנית הלימודים (כדור הארץ) סובבת סביבו. אבל דיואי לא טען רק "הילד במרכז" נוסח רוסו וממשיכו; הוא רצה ילד המוכשר לחיים בחברה דמוקרטית. המורה על פי דיואי עושה אפוא את הבלתי אפשרי: מחנך את הילד להיות הוא עצמו וגם אזרח טוב בחברה דמוקרטית. דיואי גם היה אבי החינוך לחשיבה (ראו ספרו "כיצד אנו חושבים", 1933), ולכן טבעי ללכת מדיוקן המורה הטוב שלו לדיוקן

"המורה הנושם של דיוויד פרקינס, רוברט סרנברג, ארתור קוסטה, אדוארד דה-בונו ואחרים, שהמורה הטוב שלהם מלמד את תלמידיו לחשוב כראוי - השיבה יעילה, ביקורתית ויצירתית.

ומשם נעבור לפסלו של "המורה הביקורתית" של הוגי הפרגוגיה הביקורתית משבתי השמחה - הנרי ג'רו, ג'ון מקלארן,



פרקינס



קוסטה



דה-בונו

סטנלי אהרוביץ ואחרים, שהמורה שלהם מעודד את תלמידיו לחשוב באופן ביקורתי, כלומר לחשוף את מנגנוני הדיכוי שפועלים עליהם.

תפיסות החינוך של הפילוסופים וההוגים שהוזכרו ושל רבים אחרים שהסיוור החפז שלנו ב"גלריה של דיוקן המורה הטוב" פסח עליהם מגוונות ושונות זו מזו, וכך גם דיוקן "המורה הטוב" הנובע מהן. מקצת הדיוקנאות נראים כבני משפחה דומים למדי, ואחרים נראים רחוקים וחסרי כל מכנה משותף.

מה אנחנו יכולים להסיק מסיוור קצר זה ב"גלריית המורה האידאלי"? אנחנו יכולים להסיק שהגדרת המורה הטוב תלויה בתפיסה חינוכית מסוימת ושהמאפיין המהותי של "המורה הטוב" נגזר מיחסו לתפיסה החינוכית שלו: מורה טוב הוא מי שתפיסה חינוכית מנחה אותו בעקרונותיו ובפעולותיו כמורה וכמחנך; עקיבות היא אפוא תכונה מהותית שלו.



ארונסון

עוד אפשר ללמוד מהסיוור בגלריה שמרבית הרעיונות המודרניים והפוסט-מודרניים על מאפייניו של "המורה הטוב" מקורם במשנות פילוסופיות שקדמו לעידן המודרני והפוסט-מודרני. כאן טמון רמז לתשובה על השאלה הנוגעת להשפעת הזמן על דיוקן "המורה הטוב". נשוב לכך בהמשך.

תרומת החוקרים

העיסוק במאפייני המורה הטוב לא נותר בידי פילוסופים בלבד. מחקרים בתחום

החינוך (לעתים בשילוב תחומי דעת אחרים) מחפשים את המאפיינים של "המורה הטוב" ובוחנים כיצד אפשר ללמוד מהם. לדיון ולמחקר בנושא שלושה צירים מרכזיים: הציר הערכי-אידאולוגי של עבודת המורה; מאפייני אישיותו של המורה; תחום הידע של המורה.

הציר הערכי-אידאולוגי: בתחום זה אפשר לסרטט ארבעה דיוקנאות בסיסיים השונים זה מזה בדגשים שהם מציבים לעבודת המורה ובמטרות המרכזיות שעליו לחתור למימושן: מורה מנחיל תרבות; מורה כסוכן שימור או סוכן שינוי חברתי; מורה כמפתח של היחיד; מורה כמנחיל ידע דיסציפלינרי.

צבי לם התייחס לשלוש הקבוצות הראשונות כאל "אידאולוגיות העל של החינוך", וכינה אותן



לומ

אקולטוריוזציה, סוציאליזציה ואינדריוודאציה. המורה כמנחיל ידע דיסציפלינרי יכול להיכלל בכל אחת משלוש האידאולוגיות על פי המטרות של הנחלת הידע הדיסציפלינרי.

ברור שבתהליך החינוכי, בייחוד בדורות האחרונים, אידאולוגיות חינוך טהורות הן נדירות למדי, ולכן אנו עדים למורים בעלי תפיסות אידאולוגיות המשלבות שתי אידאולוגיות ולעתים יותר. בשילוב כזה יש פוטנציאל למתחים אידאולוגיים.

ציר אישיות המורה: ציר זה היה נושא למחקרים כבר בשנות הארבעים של המאה העשרים. המחקרים ביקשו לאתר את התכונות ההופכות את ההוראה לטובה ואת הלמידה ליעילה. אחת מדרכי המחקר הייתה לאתר קטגוריות של תכונות אישיות המאפיינות את "המורה הטוב" ומשפיעות על הוראתו. בין התכונות הבולטות העולות מממצאי המחקרים אנו מוצאים אינטליגנציה ויכולת אינטלקטואלית, תושייה ומקוריות, יציבות ובגרות רגשית, התחשבות וסובלנות, אובייקטיביות ופתוחות, הוגנות, אופטימיות ושמחת חיים, מרץ ומוטיבציה, ביטחון עצמי ועצמאות, מראה חיצוני נאה וקסם אישי, עדינות וצניעות, יכולת שיתוף פעולה וגמישות, אחריות ואמינות. החוקרים חילקו את התכונות האישיות לקטגוריות על

כניסתו לתפקיד. מיום סיום הכשרתו הבסיסית מקפיד המורה המקצועי לעדכן את עצמו, להשתלם, להתעדכן ולהרחיב ידיעותיו בתחום הרעת.

רואה עצמו כנותן שירות ייחודי לציבור: שירות הנובע מהכשרתו, מכישוריו ומהידע שרכש. אמנם כל אחד מחנך ומלמד מפעם לפעם, אך המורה המקצועי מחנך ומלמד לאורך זמן על בסיס ידע תאורטי ומטרות מוגדרות. הוא משקיע במתן שירות מעבר לתועלת האישית שלו.

אוטונומי: מורה היודע לבחור בין הדיוקנאות השונים של "המורה טוב". שיקוליו ועמדותיו של המורה המקצועי בנוגע לדרכי עבודתו הם תנאי בסיסי להצלחתו. האוטונומיה היא רכיב חשוב בעבודתו. דרגת האוטונומיה שלו קשורה למעמדו המקצועי בחברה.

מקבל אחריות אישית: המורה המקצועי אחראי לעבודתו ולהישגי תלמידיו, כמו גם לשלומם, לצמיחתם ולחירות הלמידה שלהם. אחריות זו, כמו כל אחריות, כרוכה בסיכונים מסיכונים שונים.

מורה מעורב: מעורב בחיי תלמידיו, גם כשאינם באחריותו הישירה; בחיי בית הספר; בחיי הקהילה.

פועל על פי קוד התנהגותי: קוד התנהגותי ייחודי למורים מקצוענים מאופיין בדרגה גבוהה של שליטה עצמית, מעורבות בעבודה, וחשוב מכול – הקפדה על אתיקה מקצועית.

שייך לארגון מקצועי: מורה מקצועי, כמו מקצוענים בתחומים אחרים, משתייך לארגון מקצועי ורואה בו תנאי חיוני לחיזוק המקצוענות שלו ושל עמיתיו.

הדיוקנאות של "המורה הטוב" רבים, אך אפשר לכנס אותם, או למצער את חלקם, לדיוקן משותף של מורה מקצועי. ■

מקורות

וייס, ר', ואחרים 2003. **טיפוח תרבות של אכפתיות**, תל אביב: מכון מופ"ת.
זילברשטיין, מ', ופ' כץ, 1998. "מורה גדול מורה מומחה ומקצוען: שלוש זוויות ראייה לבחינת דמותו של המורה", **דפים**, 26, מכון מופ"ת.
מל, צ', 2002. **במערבולת האידיאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים**. ירושלים: מאגנס.
רייכל, נ', 2008. **סיפור של מערכת החינוך הישראלית**, ירושלים ותל אביב: מאגנס ומכון מופ"ת.
רייכל, נ', ו'ש' ארנון, 2005. "שלושה דיוקנאות של מורים במראת הסטודנט – המורה האידיאלי, מורה המורים ודמות הסטודנט עצמו כמורה", **דפים**, 40, מכון מופ"ת.

"מורה טוב" מוצעים לו סטנדרטים מפורטים של הוראה טובה שעליו לחתור להשיגם.

דיוקן משותף: המורה כמקצוען

הצגתי בקצרה התייחסויות שונות לדיוקן "המורה הטוב". המסקנה היא שיש דיוקנאות רבים של "המורה הטוב" – וטוב שכך! אך האם אפשר לסרטט דיוקן אחד הכולל קווים משותפים לכל הדיוקנאות? אני טוענת שכן. אפשר לסרטט דיוקן משותף של "המורה

אנחנו יכולים להסיק שהגדרת המורה הטוב תלויה בתפיסה חינוכית מסוימת ושהמאפיין המהותי של "המורה הטוב" נגזר מיחסו לתפיסה החינוכית שלו: מורה טוב הוא מי שתפיסה חינוכית מנחה אותו בעקרונותיו ובפעולותיו כמורה וכמחנך; עקיבות היא אפוא תכונה מהותית שלו

הטוב" על בסיס תיאורו כמורה מקצועי – פרופסיונלי. המושג "מורה מקצוען" הוא מושג בן ימינו, אך שורשיו עתיקים.

כמו שאר בעלי הפרופסיה (רופאים, עורכי דין, רואי חשבון וכדומה) המורה המקצוען הוא:

בעל ידע בתחום הרעת: בסיסו של הידע הזה מדעי, מאורגן על פי עקרונות וניתן ליישום. תחום הרעת של המורה מתפצל לשני תחומי משנה: הדיסציפלינה, כלומר המקצוע שהוא מלמד; הוראת הדיסציפלינה – דירקטיקה, דרכי הוראת המקצוע. המורה המקצוען רוכש את הידע הכפול הזה בטרם

המאפיינות מורה טוב. הקטגוריות הבולטות ביותר הן יצירתיות, דינמיות, יכולת ארגון, חום וסבלנות. לא כל התכונות החיוניות למורה טוב ניתנות לרכישה.

תכונה אחת ניתנת לרכישה ונובעת מהשקפה פדגוגית פמיניסטית שהדוברת הידועה ביותר שלה היא נל נודינגס – **דאגה אכפתית** (care) [ראו **הד החינוך**, אפריל 2008]. על פי תפיסה זו "המורה הטוב" הוא מורה אכפתי. האכפתיות אינה תכונה מולדת, אלא מיומנות שהמורה מסוגל לרכוש ולסייע לתלמידיו לרכוש אותה. "המורה הטוב האכפתי" מקדיש זמן לבניית יחסים של חיבה ואמון עם תלמידיו ותומך בהתפתחותם.

מחקרים שבחנו את הערכת המורה בקרב תלמידים, סטודנטים להוראה ומורים חזרו והעלו שתי תכונות – החשובה ביותר של "המורה הטוב" היא יחסו לתלמידיו, היותו אמפתי וקשוב; והשנייה בחשיבותה היא מיומנות בהוראה.

הידע של המורה: מקצת החוקרים מחשיבים את הידע הייחודי של המורים ל"בסיס הידע של ההוראה". חוקרי חינוך הציעו מודלים הכוללים את סוגי הידע הנדרשים למורה לצורך הוראה: ידע תוכן דיסציפלינרי; ידע פדגוגי כללי הכולל ניהול כיתה; ידע קוריקולרי הנוגע לתכניות לימודים ולשליטה ב"כלי ההוראה"; ידע פדגוגי של התוכן – תרכובת של תכנים ופדגוגיה המיוחדת למורים; ידע על הלומדים ומאפייניהם; ידע ההקשר החינוכי, הכולל מידע על הכיתה, על בית הספר ועל הקהילה; ידע על מטרות החינוך, ערכיו והרקע הפילוסופי וההיסטורי שלהם. ספרות המחקר אינה מציעה הגדרה חד-משמעית למהותו של ידע החינוכי ל"מורה הטוב", ולכן אינה מספקת חומרי בנייה לדיוקן של "המורה הטוב".

תנועת הסטנדרטים בהוראה תורמת אף היא קווים לדיוקנו של "המורה הטוב". התנועה קובעת סטנדרטים להוראה טובה – הוראה המביאה את התלמידים להישגים שעומדים בסטנדרטים – וגוזרת ממנה קווים לדיוקנו של "המורה הטוב". מורה כזה הוא מי שמסוגל להגיב בגמישות לתלמידים מכל מגזרי האוכלוסייה, לפתח ידע על הוראה ולמידה, להעריך את התלמידים בויקה ללמידתם ולשתף פעולה עם עמיתיו לצוות ועם הורי התלמידים. כדי לסייע למורה להיות



אני מציעה להכריז על פשיטת רגל; להיות כנים ולהכריז בקול גדול בכל אמצעי התקשורת שעל כל הורה אחראי להוציא את בנו ובנותיו מידי המורים שלנו

המסוגלים להתגבר על התעמולה של השליטים ועושי דברם בתקשורת ובמקומות אחרים, ויוכלו לבחון את המציאות בכוחות עצמם. מהסבריו של אפלטון עולה כי הכישרים שיש לטפח אינם יכולות לאיתור מידע בפפירוסים או באינטרנט, אלא תכונות אישיות המאפשרות לאדם לפתח ידע אמיתי על המציאות.

למורים טובים, לפי אפלטון, יש דימוי של מדינה צודקת, והם גוזרים ממנו את סגולות האישיות הרצויות – יישוב דעת, אומץ הלב, צדק ותבונה. מורה טוב יודע כיצד להתאים את תכנית הלימודים ואת שיטת ההוראה שלו למטרה זו. מטרתו אינה הצלחה במבחנים – מיצ"ב, בגרות וכ' – אלא כינון מדינה צודקת באמצעות טיפוח תכונות אישיות החיוניות לאזרחות טובה.

ומיהם מורים גרועים? אלה הם בני דמותם של הסופיסטים הקדמונים, שאפלטון נאבק בהם. הם מציידים את תלמידיהם בתעודות ובכישרים חיוניים "להסדר", "לעשות כסף", והצלחתם היא אסונה של המדינה ואזרחיה. המורים הסופיסטים, או והיום, הם אלה שמציידים את תלמידיהם בכישרים ובתעודות שיקנו להם מקום טוב בשוק העבודה על חשבון הטוב האישי (עושר אינו אושר) והכללי. אלפיים שנה אחרי אפלטון הניח רוסו יסודות לתפיסת חינוך אחרת שעניינה דומה: כיצד לבסס בעזרת החינוך חברה ומדינה צודקות. ספרו "אמיל" (1762) מודרך על ידי חזון של אדם אותנטי – אדם החי בהתאם לטבעו – בחברה אזרחית המבוססת על עקרונות האמנה החברתית. גם במרכז החינוך של רוסו עומד הטיפוח של תכונות הנפש, אלא שהוא נעשה באמצעות שליטה (מניפולטיבית) בגירויים שהילד נחשף אליהם. מטרת ניהול ההתנסויות של הילד היא בוגר היודע לבחור בחירות נכונות המתאימות לטבעו, להבחין בין אמת לשקר ולהימנע מהיסחפות אחר אופנות חולפות.

כדי לענות על השאלה מיהו מורה טוב עלינו לשאול מהו תפקידו של החינוך. רק אם נדע לענות על השאלה המקדמית נוכל לענות על השאלה המשנית שגיליון זה של הד החינוך עוסק בה. אתייחס לשלושה הוגים המייצגים שלוש גישות שונות לתפקיד החינוך: אפלטון, רוסו וניטשה.

הטקסט המפורסם, ואולי המשפיע ביותר, על החינוך הוא "המדינה" של אפלטון ו"משל המערה" שבמרכזו. הדיון בחינוך ב"מדינה" נסב על טיעון פשוט: כדי להבין איך האדם צריך לנהל את חייו ואיך החברה צריכה לנהל את החינוך שהיא נותנת לצעיריה, עלינו להבין מהי מדינה טובה.

את האתגר שאפלטון מתמודד עמו אתרגם למונחים מודרניים: נדמיין מדינה שהשליט בה שולט באמצעי התקשורת באופן שמאפשר לו להציג את העולות הגדולות ביותר כמעשים צודקים ואת המעשים הצודקים כמעשי בגידה בשלטון. אם וכאשר הוא נתבע למשפט, יש לו די אמצעים לגיוס הפרקליטות והמטרה כדי לצאת "זכאי". שליט כזה יאמלל את נתיניו, אך ייתכן – וההיסטוריה מראה שבהחלט ייתכן – שהם ישמרו לו אמונים וייחסו את אומללותם לגזרת שמים או ל"בוגדים".

כדי למנוע תסריט אימים כזה, שכבר התממש בימיו של אפלטון, ביקש אפלטון לצייר תמונה בהירה של מדינה צודקת ולגזור ממנה את החינוך הראוי. חינוך ראוי, לפי אפלטון, הוא חינוך המטפח את הכישרים השכליים והרגשיים של הצעירים כדי שיהיו לאזרחים

ד"ר ענת רימון אור היא מרצה במרכז ללימודים אקדמיים באור יהודה ובמררשה להכשרת מורים לאמנות בבית ברל

מכובדת, התנהגותם שקטה ומנומסת, בית הספר מתקתק "בקצב השעון". השוט השני מוצא את התלמידים ישובים באולם בסדר מופתי, קמים לכבוד המורה שנכנס לאולם בשעה היעודה. אנו למדים בהמשך שהישגיו של בית הספר מזכים אותו במקום של כבוד בהיררכיית כתי הספר היוקרתיים באנגליה. אלא שכל הסיפור אינו אלא פרודיה – והצופה יודע זאת משום שדמותו הקומית של ג'ון קליז מוצבת בשוט הראשון כמפקחת בחלון בתוך מבנה המדמה מודל משוכלל של הפנאופטיקון של בנטהם (מבנה שבו הסוהרים צופים באסירים מכל זווית אפשרית). הנקודה החשובה לענייננו היא שהרכיב הפרודי אינו בולט לעין. אילו לא ידענו שג'ון קליז קומיקאי ואילו לא היינו צופים בהמשך הסרט, בית הספר היה נראה לנו מוסד אידאלי הראוי למעמדו היוקרתי. מצב זה, שבו פרודיה קיצונית נראית כהתגשמות חלום, הוא סימפטום של האסון שבתוכו נתונה מערכת החינוך שלנו.

לא אכביר מילים על הסרט "הנחשול". מי שיצפה בסצנת היום הרביעי לניסוי יגלה, שוב, את התגשמות חלומם של פוליטיקאים ו"אנשי חינוך" רבים. הכיתה ממושמעת להפליא, המורה זוכה לכבוד, התלמידים סולידריים. רק ההקשר הכולל מגלה שמדובר בניסוי פשיסטי; פרטי המציאות הבית ספרית אינם מגלים זאת. מה שמזעזע כל אדם בעל זיכרון היסטורי בסיסי הוא חלומם של מנהיגי חינוך רבים לייצר מסגרת שבה תלמידים מצייתים בלא ספק ורוב להוראות מלמעלה.

המשמעת – אף שאינה מתפקדת כראוי בבתי הספר – נהייתה מזוהה עם בית הספר המבצע פרקטיקות ממשמעות תוך כדי שכחה מוחלטת של מטרות חינוכיות ומתוך ניוון (בלשונו של פרויד) של יצרי החיים. פרויד טען שהנטייה לחזור על "מה שנעשה קודם" אינה תלויה בתוכן הביצוע, אלא רק בעקרון החזרה על הביצוע. לכן "הדבר שנעשה קודם" יכול להיות כל דבר: עינוי, מסדר, מלחמה, הפצצה, גירוש, וכן – גם הוראה וחינוך.

אני מציעה לראות את מערכת החינוך כשקועה עמוק בתוך סינדרום החזרה הכפייתית, ואת קריסת הדמוקרטיה וקריסת ההשכלה הגבוהה כתוצאה ישירה של פעולתה. מתחם שאין בו חזון חינוכי מלבד "תפקוד כהלכה" תורם תרומה ישירה לתהליכי הניוון והאלימות של החברה.

פתחנו בשאלה "מיהו המורה הטוב?", ועלינו להיות כנים עם עצמנו ולהכריז את מה שבעצם כולנו יודעים: אין מורים טובים במערכת החינוך שלנו, ואם הם "טובים" הדבר חמור עוד יותר. האשמה הישירה רובצת עלינו – המרצים במכללות ובבתי הספר לחינוך. וכל נאשים את התנאים ש"נכפו עלינו". איש אינו כופה עלינו לתחוק את מוסדות החינוך שלנו כמתחמים מרוקנים ממחשבה חינוכית. אנחנו עסוקים ב"פרסומים" שעה שהמוסדות החינוכיים שלנו ואתם הדמוקרטיה נושמים נשימות אחרונות. מה נוכל להעניק לתלמידינו, "פרחי ההוראה", כאשר אנו עצמינו איננו מסוגלים לחשוב חינוך?

אני מציעה להכריז על פשיטת רגל; להיות כנים ולהכריז בקול גדול בכל אמצעי התקשורת שעל כל הורה אחראי להוציא את בניו ובנותיו מידי המורים שלנו, שחונכו על ידינו במוסדות להכשרת מורים. עלינו להקים ועדה שתפעל במשך שנים מספר כדי לגבש קווים מנחים למחשבה ולמחקר בחינוך. רק אחר כך נקים לאט ובהירות מוסדות חינוך והכשרה חדשים שבהם יפעלו הוגים וחוקרים מחויבים מתחומי ידע ומגזרים חברתיים שונים. במערכת החינוך הקיימת אין נקודה שממנה אפשר לאתחל את החינוך; צריך לצאת ממנה ולהשיב לעצמנו ביושר את התואר המחייב "אנשי חינוך". ■

מורה טוב, לפי רוטו, יודע להבחין בתחלואי התרבות הבורגנית קפיטליסטית ולחסן את תלמידיו מפניהם. הוא רואה לנגד עיניו בוגר אותנטי המממש את עצמו. הוא דוחה על הסף את ה"סטנדרטים" של מערכת החינוך ואת תביעות ההורים ל"מצוינות". מורה גרוע, לעומת זאת, מבקש לרצות את המדינה ואת ההורים.

ניטשה דן בסוגיית המורה הטוב מבעד לעדשה של יחסי מורה-תלמיד. בעודו מתאר את מסעו של זרתוסטרא, הוא מניח יסודות לגישה הקונסטרוקטיביסטית בחינוך: כיוון שהמשמעות היא בעיני המתבונן ולא בדבר שהוא מתבונן בו, משמעות ההוראה היא בפרשנות שהתלמיד נותן לה; המורה אפוא אינו יכול לשלוט בלמידה של תלמידו וגם לא להעריך אותה – רק התלמידים יכולים לשלוט בלמידה שלהם ולהעריך אותה עבור עצמם.

כיוון שהמחנך "שבו" בידי תלמידו, רק הם יכולים לקבוע אם הוראתו משמעותית להם או לא – מורים גרועים אצים לרצותם, להרשימם באמצעים מופקקים ולקנותם בצינונים גבוהים. מורים טובים משתחררים מהתלות בתלמידיהם ועושים למען עצמם כמורים יוצרים. רק מורים יוצרים כאלה, "העושים לעצמם", משפיעים על התלמידים ומלמדים אותם "לעשות לעצמם" ולהיות אנשים יוצרים בעצמם ("אדונים").

עד כאן הקדשנו כמה מילים לשאלת המחנך הטוב והמחנכת הטובה כפי שהתגבשה בשלושה טקסטים המייצגים תפיסה קלאסית, מודרנית ופוסט-מודרנית של חינוך. בהכללה אפשר לומר שהמשותף לשלושת ההוגים שהזכרנו הוא התבונה שמה שמניע מחנך טוב הוא דימוי של חברה טובה ורחף לתיקון האדם והחברה. מתוך הדימוי והרחף הזה המחנך גוזר את דפוס ההוראה שלו, את נושאי ההוראה ואת יחסו לתלמידיו. עתה, לאור דימוי כזה של מורה טוב נשאל: האם יכול להיות מורה טוב בתנאי החינוך הקיימים?

בארץ פועלים שני זמנים המציגים תפיסה כוללת של האדם הבוגר ושל הדרכים שבהן המפגש עם מורים, תלמידים, נושאי לימוד, צורת הלימוד והסביבה הבית ספרית עשוי לתרום להתגבשותו של בוגר זה – הזרם הדמוקרטי והזרם האנתרופוסופי.

ומה בעניין החינוך השליט הרווח ברוב בתי הספר? כאן נותרנו עם מעט מאוד – עם פרקטיקות של משמוע, הכנה למבחנים, לחצי הורים וחתירה לרייטינג. כלומר, הצלחנו להגשים את סיוטיהם של אפלטון, רוטו וניטשה כאחד. אקדים ואומר שהאשם אינו במורים, אלא בהכשרות המורים ובמערכת שאליה הן מכשירות. לחינוך הרווח אין אופק (ישן) שממנו יכולה לצמוח גישה חינוכית – דימוי של חברה צודקת ושל אדם ראוי. מורה עשויה לעצב את גישתה החינוכית רק ביחס לדימוי כזה – מתוך הסכמה אתו או ביקורת עליו. היעלמותו של אופק כזה מותירה בידי המורים פרקטיקות של לחץ על התלמידים ופרקטיקות של היענות ללחץ מצד סמכויות ואופנות חינוכיות למיניהן. הכשרות המורים, בלחצם של מערכת החינוך והמשטר החברתי, הדמימו את מהות השיח החינוכי – את הדין בקשר שבין חברה, מדינה, ידע, ערכים וחינוך. כך שחרף כוונותיהם של מורים רבים מערכת החינוך שלנו הפכה לסיוטם של אנשים חושבים – מערכת חינוך שמחבלת בהשכלה וברמוקרטיה.

כדי להמחיש את טענתי אתיחם בקצרה לשני סרטים: סרטו של כריסטופר מורה "בקצב השעון" (בכיכובו של ג'ון קליז) וגרסה חדשה של "הנחשול" (2008) בבימויו של דניס גאנזל.

השוט הראשון בסרטו של כריסטופר מורה נפתח במה שנראה כחלומה של כל מנהל בית ספר: התלמידים כולם בתלבושת אחידה

קולם של התלמידים

מנקודת מבטם של התלמידים בישראל, למידה טובה היא למידה שמביאה ציונים גבוהים ואדם טוב הוא מי שרכש מעמד חברתי גבוה. זהו המסר שהחינוך שלנו – אולי בניגוד לרצוננו – מעביר להם

יותם חותם ולינור הדר

פועל על לבם ומוחם של התלמידים. את הרובד העצמאי הזה נכנה מכאן והלאה "פדגוגיה למעשה". כינוי זה בא לומר כי אנו מעוניינים להבחין בין מה שאנשי החינוך עושים ובין מה שפועל בסופו של דבר על תפיסות התלמידים.

הסוציולוג הנודע בזיל ברנשטיין (1990) הראה במחקריו שאף שאנו מבקשים להאמין שיש קשר בין המסרים הפדגוגיים שאנו מעבירים כמורים ובין המסרים שפועלים על התלמידים, מסרים אלה אינה חופפים ולעתים אפילו מנוגדים. ה"פדגוגיה למעשה" היא התחום המוגדר של המסרים שפועלים על התלמידים, בלא קשר לפדגוגיה שאנו "עושים" בכיתה. הנקודה החשובה היא שה"פדגוגיה למעשה" אינה ניתנת להבנה בלי התייחסות משמעותית לקולם של התלמידים: מה הם תופסים כלמידה טובה, כיצד הם מבינים את המוטל עליהם ומה הפירוש שלהם למושגים של הצלחה או כישלון בלימודים. זוהי אפוא גישתנו המחקרית: בבואנו להבין את המצב הפדגוגי לאשרו עלינו לבחון לפני הכול את "הפדגוגיה למעשה", משום שזו הפדגוגיה שבסופו של חשבון פועלת בין כותלי בית הספר, וכדי לבחון אותה יש להקשיב ל"קולם של התלמידים".

במאמר קצר זה לא נוכל להביא את כל ממצאי המחקר הענף, ולכן נתמקד באמצעות דוגמאות נבחרות בשלוש סוגיות בלבד: יחסם של התלמידים לציונים, יחסם למדרים של הצלחה וכישלון ויחסם לחוויית הלמידה בכלל. על בסיס דוגמאות נבחרות אלה נרצה להציע ניתוח של המסרים הפדגוגיים שאנחנו – אנשי חינוך – מעבירים לתלמידים שלנו, ולאחר מכן להרחיק אל המשמעות של המסרים האלה לשאלות חברתיות ותרבותיות רחבות יותר.

תפיסות למידה

ציונים, כפי שהדוגמה שפתחנו אתה מלמדת, הם הקריטריון המרכזי שמרבית התלמידים הגדירו בעזרתו את משמעות הלמידה הטובה. התלמידים תופסים את המערכת החינוכית בכלל ואת בית הספר והמורים בפרט כגורמים המתעניינים בהערכתם בעיקר באמצעות ציונים. אחד התלמידים ניסח זאת כך: "למידה טובה זה ציונים טובים כי אף אחד לא יודע כמה התלמיד משקיע".

זהו אפוא המסר המרכזי של מערכת החינוך מנקודת מבטם של התלמידים. לעובדה שהתלמידים מפנימים את המסר הזה תוצאה כפולה. מצד אחד תוצרים הניתנים לכימות ומדידה אובייקטיביים,

מידה טובה היא כאשר תלמיד מקבל ציון טוב. במקרה כזה כנראה שהוא עבר תהליך של למידה טובה. כי כשאתה חושב שאתה צריך להבין את מה שאתה לומד, בסוף אתה מקבל 60. אבל אתה יכול לשנן את כל החומר, לזכור אותו בעל פה בשעה של המבחן ואז לקבל 90 או אפילו 100, ואז אחרי שעתים אתה שוכח הכול. אבל אז יש לך 90 ואתה יכול להתקבל לאן שאתה רוצה, ואתה יכול לעשות כל מה שאתה רוצה עם זה. אם אתה רוצה להצליח בחיים אתה חייב ציונים גבוהים, אייפאשר רק להבין וליהנות מהחומר...". תשובה זו על השאלה "מהי למידה טובה בעיניך?" מייצגת נאמנה את תשובות התלמידים ממערכת החינוך הממלכתית שהשתתפו בפרויקט מחקר גדול אשר בדק כיצד תלמידים בבית ספר תיכון בישראל מפרשים את המושג "למידה טובה". המחקר נמשך שלוש שנים, בין 2003 ל-2006, ורואינו בו תלמידים בכיתות י'-ב' בארבעים קבוצות מיקוד בבתי ספר תיכון ממלכתיים ובבתי ספר "אלטרנטיביים" בישראל. 130 תלמידים נוספים מבתי הספר הללו כתבו חיבור שבו ענו על השאלה "מהי למידה טובה בעיניי".

פדגוגיה למעשה

הדברים שלהלן יתבססו על נתוני המחקר האמור ויעסקו במושג הלמידה הרווח בקרב תלמידי בתי ספר תיכוניים בישראל. נציב על משמעויותיו של מושג זה בעזרת המושג "קולם של התלמידים", שטבעו החוקרות רדאק ופילדינג (2006; 2007) ואשר יסייע להבין טוב יותר מהם המסרים הפדגוגיים הפועלים על התלמידים הלכה למעשה.

זהו הקשר ייחודי שעוד לא נידון באופן ממצה במחקר, משום שהצד של התלמיד נבחן לרוב במסגרת שאלות של אפקטיביות, למשל בחינת ההישגים, רכישת היכולות ומיומנויות הלמידה, ופחות בהקשרים של משמעות פדגוגית במובן רחב. בהקשרים אלה חשוב להבחין בין שני רבדים מרכזיים: האחד הוא הדרך שבה אנו חושבים על הפדגוגיה, מתכננים אותה, מעצבים את תכנית הלימודים לפיה, פועלים בכיתה וכן הלאה. האחר כרוך בשאלה מה בסופו של דבר

ד"ר יותם חותם וד"ר לינור הדר מרצים בחוג ללמידה הוראה והדרכה בפקולטה לחינוך של אוניברסיטת חיפה

התייחסות להיבטים רגשיים בלמידה כגון הנאה, התלהבות, אתגר, סקרנות, עניין אישי או אהבת מקצוע מסוים. כאשר התפיסה היא שלמידה משמעותית היא למידה שתצמח ממנה תועלת מעשית חומרית בעתיד (בשוק העבודה, במשכורת עתידית גבוהה או ב"כרטיס כניסה" להשכלה גבוהה), לא נותר כמעט מקום לדבר על היבטים אחרים. כך, כדברי אחד התלמידים: "למידה טובה מסתיימת עם ציון טוב וידע חדש, למידה שבסופה ישנה תועלת עתידית כגון עבודה טובה או משהו כזה".

בנוסף כמעט לא עלתה התייחסות להיבטים של למידה מורכבת כגון חקר, למידה עצמאית או להיבטים הנעתיים בלמידה, כגון למידה מתוך רצון ללמוד ולדעת. ההתייחסות ללמידה הייתה פרקטית ואינסטרומנטלית לחלוטין, והתמקדה בסופו של חשבון בשאלות של מקצוע וסטטוס חברתי גבוה בעתיד.

אובדן הארוס

אנו מעוניינים להצביע כאן בקצרה על שתי משמעויות פדגוגיות מרכזיות של הממצאים הללו: האחת נוגעת ישירות לחינוך, ואילו השנייה לשאלות חברתיות ותרבותיות רחבות יותר.

משמעות חינוכית: המשמעות הפדגוגית הראשונה כרוכה בתוכן המסריים הכלולים ב"פדגוגיה למעשה" בת זמננו. כאן אנו מעוניינים לציין שהתלמידים אינם לומדים רק תחומי דעת, אלא הם לומדים דבר מה על משמעות פעולת הלמידה. אבל עבורם משמעות זו ניתנת

כגון ציונים, נחשבים בעיניהם לגרעין של למידה טובה, הצלחה ומעמד מקצועי עתידי. מצד אחר, כל מה שאינו ניתן ללמידה וכימות בציון מספרי, למשל גרילה אישית, הנאה או למידה לשם הבנה, נחשב אצל התלמידים לשולי וללא רלוונטי למושג הלמידה שלהם. תלמיד אחד טען, לדוגמה, ש"למידה טובה היא לא כמו בכל הקלישאות 'למידה לחיים', אלא למידה שמכינה לבגרות, כאשר למידה טובה נחשבת על בסיס הציונים. כשתלמיד מקבל ציון טוב במבחן רוב הסיכוי שיש לו למידה טובה".

לכאורה אין הכרח שתלמידים ינסחו ניגוד בין למידה לשם ציונים ובין למידה לשם הנאה או הבנה. זאת ועוד: מנתוני המחקר עולה שתלמידים במערכות חינוך המגדירות עצמן "אלטרנטיביות", כגון בית ספר דמוקרטי או בית ספר למדע ואמנויות, ניסחו עמדות מורכבות יותר וראו בלמידה טובה גם תוצאה של גרילה אישית או עניין. תוצאות אלה אינן מזמינות אותנו לתלות את עמדתם של התלמידים בגילם, בהבדלים מגדריים או בשלב התפתחות מוסרי. יתרה מזו, לא מעט מחקרים קבעו את מה שמכונה "האוטונומיה היחסית" של בתי הספר, כלומר האופן שבו בית הספר מרכזי לעיצוב תפיסות הלמידה של התלמידים. בפועל, אפוא, העמדה של תלמידים בנושא למידה מתעצבת במידה רבה על רקע הפדגוגיה שבתוכה הם צומחים, ועמדתם תועלתנית וחומרנית.

הרברים האלה רלוונטיים גם להגדרות של תלמידים למושגים הצלחה וכישלון. גם כאן הקריטריון המרכזי לבחינת תוצרי למידה או הישגים הוא קריטריון כמותי הניתן למדידה מספרית. הגדרה זו של

התלמידים תופסים את המערכת החינוכית בכלל ואת בית הספר והמורים בפרט כגורמים המתעניינים בהערכתם בעיקר באמצעות ציונים. אחד התלמידים ניסח זאת כך: "למידה טובה זה ציונים טובים כי אף אחד לא יודע כמה התלמיד משקיע"

לתמצות בעיקר במדרי ציון והצלחה חומרית, כלומר משמעות הניתנת לכימות בלבד. מה שמגבש את תפיסת העולם הפדגוגית של רוב התלמידים שרואינו במחקרנו הוא ציונים ומדדים חומריים, עד כדי כך שמאפיינים אחרים כגון למידה לשם חוויה, הנאה, צמיחה אישיותית ורוחנית נדחקים באופן גורף אל מחוץ למשוואה. האפשרות לשלב, למשל, בין צורות ומשלבים של למידה אינה עומדת כלל על הפרק עבור תלמידים אלה. אפשר לכנות את תפיסת הלמידה הזאת תפיסה חר"ממדית, המהווה את תמצית "הפדגוגיה למעשה" של בית הספר.

ייתכן שרבים ימצאו שמסקנה זו, הנובעת מ"קולם של התלמידים", הולמת את דעתם על מערכת החינוך והמסרים שהיא מטמיעה בתלמידים. קשת של ביקורות בנות זמננו סימנו את בית הספר התיכון כ"בית חרושת לציונים". מבחינה זו ה"פדגוגיה למעשה", כפי שעולה מ"קולם של התלמידים", מחזקת את התחושה. האם זהו המסר שאנו מעבירים לדור העתיד? האם ה"פדגוגיה למעשה" משרתת היטב את הלך הרוחות השולט בחברה של ימינו? אם לשפוט לפי "קולם של התלמידים" התשובה לשאלות אלה ברורה. למידה

הצלחה וכישלון מכתיבה את זהותם כלומדים "טובים" או "גרועים". "תלמיד טוב", אמר אחד הנשאלים, "הוא רק תלמיד שיש לו ציונים גבוהים. כשתלמיד מקבל ציון טוב במבחן, רוב הסיכויים שהוא תלמיד טוב ושהוא עבר תהליך של למידה טובה".

הלך רוח תועלתני וחומרני זה שולט גם בתפיסה של תלמידים את המושג "הבנה", כלומר כיצד הם מורדים את מידת ההבנה של חומר לימודי מסוים. הבנה מבחינתם נמדדת לרוב בשאלה אם "רכשתי" או בייקט ידע מסוים או "השגתי" מידע מסוים שאני יכול לתרגם לציון גבוה. לדוגמה, אחד התלמידים אמר "אתה מבין את מה שאתה לומד כשהחומר נכנס ולא יוצא אף פעם, אתה זוכר את זה, זה נשאר אצלך להרבה זמן, ואז זו למידה שהפקתי ממנה תועלת של ידע". וכך גם ההפך: מעט מאוד מהדיון עם התלמידים ומהחומרים שהגישו בכתב עסק בלמידה כתהליך של שינוי ובפוטנציאל של הלמידה לשינוי עצמי, לעיצוב מחדש של תפיסות עולם ולהתפתחות אישית הנובעת מהפגנת ידע ותובנות.

לנקודה אחרונה זו משמעות מיוחדת בהקשר של החוויה הרגשית בתהליך הלמידה. מפתיע שבמהלך השיחות לא הייתה כמעט



האזרח כמוצר בעל תג איכות הניתן לכימות ולמידה מבטא תפיסת איכות מסוימת המדגישה יעילות והשגת מטרות מועילות בחברה הקיימת. האם עלינו להתפלא שאנשים קונים מקרר או מכונית בעלי נפח גדול יותר וחשים שהתקדמו בחייהם?

ל"התקדמות" ואף מסכלים אותה. זהו המסר הפרדגוגי הלכה למעשה שהתלמידים בבתי הספר חווים; הוא מלמד אותם על תכונות האזרחות העתידית שהם מצופים לממש. הוגי חינוך רבים עמדו על הסכנה שבאובדן הארוס החינוכי. כך למשל, גל נודינגס (2002), המבקר את החינוך על מטרותיו הכלכליות ומנסה לקדם מטרה אחרת – דאגה אכפתית (care), ואילן גור זאב (2007), המקטרג על אובדן ה"קדושה" בעולם והיעלמות הרוח מחיינו.

אובדן הארוס מזמין אותנו לשנות את המצב הקיים, ולא באמצעות הניסיונות הרווחים להגביר את ה"הישגים" הנמדדים בציונים בבחינות השונות. ניסיונות אלה רק מחזקים את מסריה של "הפרדגוגיה למעשה". שינוי יוכל להיגזר אך ורק אם אנו, אנשי החינוך, נגדיר מחדש את מושגי היסוד של החינוך – למידה טובה, הישגים, הצטיינות, כישלון. לנו, כותבי המאמר, יש העדפה, אולי נאיבית, לעידוד גדילה אישית, פיתוח חשיבה רפלקטיבית וטיפוח רגישות לסבלם של אחרים על פני התרכוזות בציונים, בתועלת אישית ובסטטוס חברתי. לדעתנו יש חשיבות מכרעת לפיתוח היכולת להתנגד למצב החברתי הקיים ולשקיעה במנגנוני היעילות, החומרניות והתועלתניות המרכיבים אותו. ואפשר לנסח זאת גם כך: כנגד אובדן האנושיות והשקיעה בקיום סתמי בחברת ההמונים, עלינו לנסח מחדש בעזרת הוגים שקדמו לנו את משמעותה של האנושיות. "ארוס", תשוקה לחינוך אמיתי, יכול להאיר את דרכנו הפרדגוגית. ■

מקורות

- גור זאב, א', 2007. לקראת חינוך לגלותיות: רב-תרבותיות, פוסט-קולוניאליזם וחינוך-שכנגד בעידן הפוסט-מודרני, תל אביב: רסלינג.
- Bernstein, B., 1990. *Class, codes and control*, London: Routledge, vol. 4.
- Borrow, J. W., 2000. *The Crisis of Reason. European Thought 1848-1914*, New Haven/London: Yale University Press.
- Fielding, M., and J. Rudduck, 2007. "Carving a new order of experience: A preliminary appreciation of the work of Jean Rudduck in the field of student voice", *Educational Action Research* 15 (3): 323-336.
2006. —. "Student voice and the perils of popularity", *Educational Review* 58 (2): 219-231.
- Hadar, L., and Y. Hotam, (in press). *Pedagogy in Practice: The schools pedagogy from the students' perspective*, Research Papers in Education.
- Noddings, N., 2002. *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education*, New York: Teachers College Press.
2002. —. *Starting at home: Caring and social policy*, Berkeley: University of California Press.
- Ringer, F. K., 1969. *The Decline of the German Mandarins: The German Academic Community 1890-1933*, Cambridge: Cambridge UP.
- Wexler, P., 1987. *Social Analysis of Education: After the New Sociology*, London: Routledge.

בעיני התלמידים במערכת החינוך הישראלית היא מטלה המונחת עליהם מלמעלה ויש לעמוד בה לשם השגת תכלית אינסטרומנטלית. תכלית הלמידה אינה היא עצמה אלא מה שאפשר להשיג באמצעותה – שדרוג המעמד החברתי בחברה תחרותית ותוקפנית. לגישה זו יש משמעות תרבותית מרחיקת לכת.

משמעות תרבותית: אחת הסוגיות שהטרידו את מנוחתם של הוגים ופילוסופים אירופים מודרניים רבים בחלוף המאה התשע עשרה ותחילת המאה העשרים הייתה החרדה מהאופן שבו העולם המודרני עלול להביס את עצמו. כוונתם הייתה שתפיסת העולם המודרנית, הרציונלית, המדעית, השיטתית והבירוקרטית תסתיים באובדן האנושיות ובשקיעה הסופית של החיים האנושיים (Borrow, 2000). מהלך כזה הוא בגדר הבסה עצמית של העולם המודרני שכן הוא סותר את מה שהנאורות המודרנית תהרה אליו. לא רק אנשי רוח והוגים שוליים וחסרי השפעה חרדו מבעיה זו, אלא גם חלק גדול מהאבות המייסדים של המדעים כפי שאנו מכירים אותם, שהאמינו במודרניזציה, ברציונליות ובחילון. מקס ובר, מאבות הסוציולוגיה, הוא דוגמה מייצגת. הוא ואחרים בני דורו ראו ביעילות, בחומריות, בכימות ובתועלתנות צורה של אובדן האנושיות. הם ראו בעולם של "פועלים מוכשרים אך אנשים שטחיים" (Ringer, 1969) עולם שאיבד את הארוס – התשוקה לאלוהי, לנצחי, ליפה ולמושלם – ושקע לקיום סתמי וחסר משמעות בחברת ההמונים המודרנית.

"קולם של התלמידים" מעיד שבעיה זו צריכה להטריד גם את מנוחתנו בראשיתה של המאה העשרים ואחת. אובדן הארוס מתבטא לא רק באופן שבו תלמידים של ימינו מתייחסים ללמידה, להצלחה ולכישלון, אלא גם רומז כיצד הם יחשבו ויפעלו כאזרחים במסגרת החברה והתרבות שסביבם. כמשטר הציונים וההישגים של החברה החומרנית והתחרותית, שהגיון השוק הוא ששולט בה, איכות החברתית של אדם מוגדרת על פי תג מחיר בעל משמעות כמותית, בדיוק כפי שמוצר מתפקד בכלכלת שוק. תג המחיר, בדומה לתג שמעטר נעליים בחלון ראוה, לדוגמה, מקבל ביטוי בציון שנותן לתלמיד את המשמעות של איכות ("למידה טובה") ויכולת ("להתקבל לאן שאתה רוצה"). ככל שהתג גבוה יותר כך המוצר טוב יותר ולהפך. "קולם של התלמידים" מראה שאין להם מדר אחר.

האזרח כמוצר בעל תג איכות הניתן לכימות ולמידה מבטא תפיסת איכות מסוימת המדגישה יעילות והשגת מטרות מועילות בחברה הקיימת. האם עלינו להתפלא שאנשים קונים מקרר או מכונית בעלי נפח גדול יותר וחשים שהתקדמו בחייהם? מנקודת מבט זו חשיבותם של מושגים דוגמת אנושיות, חמלה, אחריות, רגישות אישית ורפלקטיביות מצטמצם, משום שהם אינם תורמים



האם הוראה טובה ניתנת ללמידה?

שני חוקרים אמריקנים טוענים שמצאו את התשובה: דאג למוב ודבורה לוונברג בול טוענים שהוראה טובה עשויה משיטות חכמות, ולכן אפשר להכשיר אליה. המאמר פורסם לראשונה ב"ניו יורק טיימס"

אליזבת גרין

היו קטנות; לבית הספר היו סטנדרטים ברורים וגבוהים של למידה; המורים יישמו את תכניות הלימודים המתקדמות ביותר, ניתחו באמצעות תוכנות מחשב את הביצועים של כל תלמיד, זיהו את הכישורים שיש לשפר ופעלו על פי הממצאים שקיבלו. אולם למרות התנאים המבטיחים לכאורה, כל הניסיונות לגרום לתלמידים ללמוד נכשלו. תלמידים לא נשמעו להוראות של המורים, הדיונים בכיתות היו רחוקים מאוד ממערכי השיעור שהמורים הכינו וכשהמורים הפעילו את התלמידים בעבודה בקבוצות, התלמידים דיברו על דברים שמעניינים אותם במקום לעבוד על מטלות הלמידה. דאג למוב ידע איך לייצץ לבתי ספר להטמיע תכנית לימודים טובה יותר, להעלות את הסטנדרטים, לבנות יחסי אמון בין המורים והמנהל ועוד, אבל לא היה לו מושג איך לקדם את המשימה העיקרית של בית הספר – ליישם הוראה טובה, הוראה שתקדם את למידת התלמידים והישגיהם.

הגורם המכריע

גם במקומות אחרים בארצות הברית אנשי חינוך החלו לשאול שאלות על טיבה של ההוראה. המבחנים הסטנדרטיים שעומדים ביסוד התכנית "אף ילד לא נשאר מאחור" הולידו הררי נתונים ואפשרו לחוקרים לנתח את הישגי התלמידים בעומק ובהיקף שלא התאפשרו בעבר. דור חדש של כלכלנים פיתח שיטות סטטיסטיות כדי למדוד את "הערך המוסף" של ביצועי התלמיד בכל תחום אפשרי, לדוגמה: גודל כיתה לעומת יחידת מיומן לתלמיד לעומת תכנית הלימודים... כשהחוקרים הריצו את הנתונים בעשרות מחקרים הממצאים הראו

יום חורפי אחד לפני כחמש שנים הביז דאג למוב (Lemov) שיש לו בעיה. אחרי שייסד וניהל בית ספר ברישיון (Charter School)¹ ולאחר קריירה מצליחה בהוראה שימש למוב יועץ לבתי ספר כושלים שתלמידיהם הפגינו הישגים נמוכים. משימתו הייתה לזהות מה גרם להישגים הנמוכים ולייצץ לבתי הספר מה לעשות כדי לשפר אותם. באותה תקופה היו כמה תרופות מקובלות. תומכי התכנית "אף ילד לא נשאר מאחור"² ראו במבחנים סטנדרטיים ובאחריותיות תרופה יעילה. אחרים הציעו הקטנת כיתות, הגדלת מעורבות ההורים ותקצוב ממשלתי גבוה יותר. למוב עצמו דגל בשימוש בתוכנות המאבחות את החוזקות והחולשות של כל תלמיד. אך ככל שלמוב עבר מבית ספר כושל אחד לאחר, גברה אצלו התחושה שהוא אבוד, שיש גורם עמוק יותר לכל הכישלונות הללו שהוא אינו מצליח להגיע אליו.

באותו יום חורפי ביקר דאג למוב בבית ספר בסירקיוז במדינת ניו יורק. בית הספר הזכיר רבים אחרים שביקר בהם קודם. אולם בניגוד למוסדות אחרים, שהבעיות ניכרו בהם כבר בכניסה, בית הספר הזה לא עורר רושם עגום. העובדה שהישגיו היו נמוכים עד כדי כך שהיה בסכנת סגירה הייתה מפתיעה, משום שהוא עמד בכל התנאים לבית ספר מצליח: המורים גילו אכפתיות רבה כלפי התלמידים, וניסו בכל מאורם ללמד בדרכים שיגרו אותם ויעוררו את מעורבותם; הכיתות

אליזבת גרין היא כתבת לענייני חינוך של העיתון "ניו יורק טיימס". המאמר Can Good Teaching Be Learned? פורסם במרץ 2010. פרופ' נידה חטיבה תרגמה ועיבדה אותו (ומתוכחת אתו ומשלימה אותו במאמר הבא)

כל גורם שהיה
בשליטת בית
הספר יצר
השפעה מועטה
על הלמידה,
מלבד גורם אחד
יחיד: המורה.
השפעת המורה
ואיכות ההוראה
שלו על למידת
התלמידים
הייתה מכרעת
וכמעט בלעדית

תשנה את ביצועי הלמידה של התלמידים. בלא שיפור של ממש באיכות המורים הקיימים, אלה שמלמדים בבתי הספר, לא יהיה אפשר לקדם את למידת התלמידים.

הכשרה חסרת תוכן

אבל מה בדיוק עושה מורה למורה טוב? מחקרים רבים ניסו להשיב על שאלה מכרעת זו, אבל לא הביאו למסקנות ברורות וחדות. בין הגורמים שאינם מנבאים הוראה טובה המחקרים הצביעו על תואר אקדמי, ציון גבוה בפסיכומטרי, אישיות מוחצנת, נימוס, ביטחון עצמי, חום, התלהבות והצלחה בבחינת ההסמכה להוראה בניסיון הראשון. או מה כן מייצר הוראה טובה?

דאג למוב החליט לחפש את רכיבי הקסם של ההוראה הטובה. הוא קיבל על עצמו משימה לזהות ולאסוף את החוכמה הנסתרת, חוכמת ההוראה, של המורים הטובים ביותר באמריקה. רק לאחר זיהוי הרכיבים הללו יהיה אפשר להכשיר מורים ביעילות.

למוב לא היה איש החינוך הראשון שהגיע למסקנה שמורים זקוקים להכשרה טובה יותר מן ההכשרה שהם מקבלים במוסדות להכשרת מורים. ב־1986 התאספה קבוצה של דקאנים מ־12 ספר לחינוך בכמה אוניברסיטאות כדי לחבר מניפסט ביקורת על המוסדות שהם עצמם עומדים בראשם – יותר מ־1,200 בתי ספר

שכל גורם שהיה בשליטת בית הספר יצר השפעה מועטה על הלמידה, מלבד גורם אחד ויחיד: המורה. השפעת המורה ואיכות ההוראה שלו על למידת התלמידים הייתה מכרעת וכמעט בלעדית. יש מורים שמעלים את ציוני כל התלמידים במבחנים הסטנדרטיים, לא משנה מאיזה רקע כלכלי-חברתי התלמידים הגיעו, מעל לממוצע של תלמידים מאותו רקע, ויש מורים שמורידים את ציוני כל התלמידים. מורים באותו בית ספר שלמדו באותה רמת כיתה, כלומר לימדו תלמידים באותו גיל ובעלי רקע ויכולות זהים, השיגו תוצאות שונות מאוד במבחנים הסטנדרטיים של תלמידיהם. ההבדלים בתוצאות, כלומר בלמידה, היו עצומים. מחקר הראה שמורים שהשתייכו ל-5% העליונים קידמו את למידת תלמידיהם בשנה וחצי של למידת תכנית הלימודים, בעוד שהמורים שהשתייכו ל-5% התחתונים קידמו את תלמידיהם בחצי שנה בלבד. מחקר אחר הראה שתלמידים שלמדו אצל מורה "חלש" במשך שלוש שנים פיגרו בציוני המבחנים הסטנדרטיים בחמישה עשירונים בממוצע לעומת תלמידים דומים שלמדו אצל מורים "חזקים". המחקר מראה אפוא שלמורה יש אפקט עצום ומכריע על למידת התלמידים, הרבה מעבר לאפקט של כל גורם אחר שבשליטת בית הספר.

הממצאים הללו קידמו את התפיסה ש"או שיש לך את זה או שאין לך את זה", כלומר כישורי ההוראה מולדים ואינם ניתנים לרכישה. על בסיס תפיסה זו נוצרה תנועה לשיפור ההוראה באמצעות העסקת מורים בעלי כישורי הוראה מעולים. מורים "חלשים" פוטרו (הם זוהו בין השאר על פי כישלון תלמידיהם במבחנים הסטנדרטיים), ומורים "חזקים" הועסקו במקומם. כדי למשוך להוראה אנשים מוכשרים במיוחד הוצעו מענקים כספיים למורים מצטיינים (merit pay), עד כדי הכפלת משכורתם בהשוואה למשכורת הממוצעת של כלל המורים. המנהל החינוכי של הנשיא אובמה אימץ גישה זו של תשלום עבור מצוינות בהוראה והגדיל פי ארבעה את התקציב לקידום גישה זו בבתי הספר. המדינות בארצות הברית נדרשו לשנות את החוקים שלהן ולתת למנהלים ולמפקחים את הסמכות לשפוט מורים על בסיס הביצועים הלימודיים של תלמידיהם.

תמיכה כספית למורים מצטיינים היא פתרון אטרקטיבי לכאורה. הרעיון פשוט והגיוני: אם מורים יקבלו משכורת עתירת בונוסים כמו שמקבלים עובדים בתחומי הכלכלה, ההנדסה ועריכת הדין, ייתכן שאנשים בעלי כישורים גבוהים יעדיפו להיות מורים. ואולם המחקרים מראים שכל התכניות עד כה – הן התכנית להעסיק מורים על פי כישורים והן התכנית לגייס להוראה אנשים מאיכות מעולה כמו בתכנית Teach for America³ – לא הביאו לשיפור ניכר בלמידת התלמידים. אין מנוס מהמסקנה שמניעים כספיים לברם לא יוכלו לגרום לקידום ההוראה והלמידה, שהעלאת שכר המורים לברם לא



בין הגורמים
שאינם מנבאים
הוראה טובה
המחקרים
הצביעו על תואר
אקדמי, ציון גבוה
בפסיכומטרי,
אישיות מוחצנת,
נימוס, ביטחון
עצמי, חום,
התלהבות
והצלחה בבחינת
ההסמכה להוראה
בניסיון הראשון

לחינוך – על כישלונם בהכשרת מורים. הם הצביעו על כך שאין מחקר אחד המראה שתכניות ההכשרה למיניהן משפרות את ההוראה ומקדמות את הישגי התלמידים. הדקאנים שלחו את המסמך למאה אוניברסיטאות והזמינו אותן להצטרף למהלך שלהם. הם קראו לאיגוד שהקימו "קבוצת הולמס", על שם דקאן בית הספר לחינוך של אוניברסיטת הרוורד בשנים 1920–1930, שתמך במתן עדיפות עליונה להכשרת מורים. הם התערכו ביניהם שלא יותר משלושים קולגות יסכימו להצטרף אליהם, אך הפתעתם העצומה כל הדקאנים שאליהם פנו הצטרפו. הייתה אפוא הסכמה כללית על תוכן המניפסט. שלוש שנים לפני כן הכריז רוח של ועדה נשיאותית על האומה האמריקנית כ"אומה בסכנה" (A Nation at Risk)⁴ משום שבתי הספר אינם מבצעים את חובתם ואינם מלמדים את ילדי אמריקה לקרוא, לכתוב ולחשב. "קבוצת הולמס" האשימה את בתי הספר לחינוך בתרומה מרעית ל"סכנה" זו.

אף שהרוח של "קבוצת הולמס" עורר מחלוקת כלשהי, הייתה הסכמה גורפת על הצורך לחולל שינוי בהכשרת המורים. עיקר הביקורת על התכניות הקיימות להכשרת מורים באה מהבוגרים של אותן תכניות. רובם טענו שבתי הספר לחינוך לא לימדו אותם את המכניזם של ההוראה – את הטכניקות והמיומנויות הנדרשות להוראה.

כבר במאה התשע עשרה נעשו כמה ניסיונות לתת לסטודנטים להוראה התנסות מעשית בבית ספר שהיה צמוד לבית הספר לחינוך, אבל כשהתעורר צורך להכשיר מורים רבים בזמן קצר השיטה נזנחה. במאה העשרים נכנסו לשרה החינוך רעיונות חדשים. בהשוואה לתחומי ידע יוקרתיים כגון היסטוריה, פסיכולוגיה וכלכלה, הכשרת מורים באמצעות הקניית מיומנויות הוראה נתפסה כגישה לא ראויה – גישה מכנית-טכנית שמורידה את רמתה של הכשרת המורים. הגישה הראויה לפי תפיסה זו הייתה הוראה של תאוריות למידה ותאוריות אחרות.

בתקופה זו החלו נשים משכילות ובני מיעוטים משכילים, שעד כה סיפקו את כוח האדם המרכזי להוראה בבתי הספר, לגלות שיש להם גם אפשרויות תעסוקתיות אחרות. הם פנו יותר ויותר למקצועות אחרים שנפתחו להם, ואת מקומם בשורות המורים מילאו אנשים בעלי רקע השכלתי נמוך יותר. מספר המועמדים למשרות הוראה ירד בעיקר בערים שבהן מורים מהמעמד הבינוני נטשו בהמוניהם את ההוראה.

התכניות המקובלות להכשרת מורים בבתי הספר לחינוך בארצות הברית מחלקות את תכניות הלימודים שלהן לשלושה חלקים: (1) קורסים במקצועות הלימוד (לשון, מתמטיקה וכו') כדי להבטיח שהמורים המיועדים ידעו באופן בסיסי לפחות את החומר שהם אמורים ללמד; (2) קורסים ב"סודות", שנותנים למורים מושגי יסוד בהיסטוריה ובפילוסופיה של החינוך, וקורסים ב"שיטות", שבהם נותנים למורים המיועדים רעיונות כיצד ללמד נושאים מסוימים (פדגוגיה); (3) הכשרה מעשית באמצעות היצמדות של מורה מיועד למורה מנוסה בכיתתו. הבעיה במקרה זה היא שבתי הספר לחינוך אינם מסוגלים לשלוט באיכות של אותו מורה מנוסה ובאיכות ההכשרה המעשית שהוא מקנה למורה המיועד. במחקר נמצא כי למרצים בבתי הספר לחינוך יש בדרך כלל מגע קלוש, אם בכלל, עם ההוראה בבתי הספר. רוח מ-2006 הראה ש-12% מאנשי הסגל בתכניות להכשרת מורים בבתי הספר לחינוך מעולם לא לימדו בבית

ספר. אפילו בקורסים של שיטות הוראה היו מרצים רבים שמעולם לא לימדו בבית ספר.

הביקורות טענו שתכניות הלימודים של בתי הספר לחינוך הן "טלאי על טלאי", שאין בהן קשר בין קורסי התאוריה לבין קורסי הפרקטיקה ושהן מייצרות בוגרים שאינם מוכשרים לעבודה מעשית בכיתות. הדגש בתכניות הללו הוא על תאוריות של למידה במקום על העבודה המעשית של המורה, כלומר מדובר למעשה ב"תכניות לימודים חסרות תוכן" (contentless curriculum).

הטקסונומיה של למוב

כבואו להתמודד עם הבעיה – מהי הוראה טובה וכיצד מכשירים אליה – החליט למוב לחפש את המורים הטובים ביותר באמריקה, כפי שהם מוגדרים (לפחות חלקית) על פי הציונים של תלמידיהם במבחנים הסטנדרטיים, וללמוד מהם. המחקר נמשך חמש שנים. בתחילה הוא מימן את ההוצאות מהתקציב שקיבל כיועץ; מאוחר יותר האיגוד של "בתי ספר מיוחדים" (Uncommon Schools) נתן את המימון.

למוב פעל כדי לזהות את המורים הטובים ביותר וללמוד מהם. הוא אסף את התוצאות של המבחנים הסטנדרטיים ומידע דמוגרפי מבתי ספר בכל ארצות הברית. הוא ציין את רמת העוני של בית הספר על ציר אחד ואת הביצוע שלו במבחנים על הציר השני, וזיהה בתי ספר שהצליחו להביא את התלמידים העניים ביותר לרמת הצלחה

כולל ידע "רגיל" של מתמטיקה שיש למתמטיקאים מקצועיים או חובבים וידע במתמטיקה שרק מורים צריכים לדעת, למשל באילו כלים חזותיים יש להשתמש כדי לייצג שברים (מקלות, בלוקים, ציור של פיצה) או חוש לשגיאות יום יומיות ולאייחבנות טיפוסיות של תלמידים כשהם מתחילים ללמוד על מספרים שליליים. העיקרון בידע מסוג זה הוא היכולת של המורה לצאת מהראש של עצמו ולהיכנס לראש של התלמידים.

כדי לבדוק את התאוריה הזאת, בול וצוות באוניברסיטת הרוורד פיתחו מבחן רבי-כורה ["אמריקאי"] למורים. המבחן כלל שאלות על הבנת מושגים מתמטיים וגם על ידע פדגוגי הנוגע לדרכי הוראה של נושאים מסוימים במתמטיקה. בול השוותה את תוצאות המורים במבחן זה לציונים של תלמידיהם במבחנים הסטנדרטיים. התוצאות היו חד-משמעיות ומאוד מרשימות. תלמידים של מורים בעלי ידע פדגוגי של הוראת המתמטיקה שהיה מעל הממוצע למדו יותר מתלמידים של מורים בעלי ידע פדגוגי ממוצע. המסקנה: ידע של תחום תוכן מסוים אינו מספיק להוראה יעילה שלו; הכרחי גם ידע פדגוגי של איך ללמד את אותו נושא.

על בסיס ממצאים אלה בול וצוותה פיתחו מבחנים לבדיקת הידע הפדגוגי של תחומי ידע נוספים. הם גם ערכו רשימה של 19 פעילויות שכל סטודנט בתכנית להכשרת מורים בכל תחום שהוא חייב להוכיח שהוא שולט בהן לפני שהוא מקבל את ההסמכה להוראה. פעילויות אלו כוללות פעילויות בתחום הפדגוגי ובתחום של ניהול כיתה. בול ולמוב מעולם לא נפגשו. בול לא שמעה על "הטקסונומיה של למוב" עד שלא סיפרתי לה עליה בדצמבר 2009. הפעילויות שפיתח הצוות של בול היו רומות מאוד לטכניקות שפיתח למוב, רק שהן התרכזו בתחום תוכן ספציפי ולא בהוראה כללית.

למוב ובול התרכזו בבעיות שונות, אבל שניהם הראו שמורים מעולים אינם נולדים כאלה אלא נעשים כאלה וש אפשר ללמוד איך להתפתח להיות מורה מעולה. יש לזכור שלטענותיהם של בול ולמוב אין עדיין ביסוס מדעי, אם כי בול הראתה שמורים שמתמשים בידע פדגוגי של הוראת תחום מסוים מקדמים את הישגי תלמידיהם. המורים שלמוב חקר קידמו מאוד את הישגי תלמידיהם במבחנים הסטנדרטיים.

המסקנה העולה היא שבמקום לתת פרסים למורים מצטיינים ולפטר מורים חלשים – מה שממילא לא תמיד אפשרי – עדיף להכשיר ולאמן את המורים בבתי הספר בטכניקות מהסוג שפיתחו למוב ובול ולקדם למידה טובה באמצעות הוראה טובה. ■

מאנגלית: נירה חטיבה

1. בתי ספר ציבוריים שניתנה להם עצמאות להשתמש בדרכים חדשניות להוראה ולפעילויות למידה בתנאי שיביאו את התלמידים שלהם להישגים.

2. No Child Left Behind הוא חוק מרכזי בחינוך שיושם ב-2001 בממשל הנשיא בוש. המונח העיקרי שלו הוא שימוש בציוני מבחנים סטנדרטיים. ממשל אובמה הכניס כמה תיקונים לחוק.

3. תכנית ממומנת היטב מתרומות ותקצוב ממשלתי, שמכשירה מורים מן המעמד הבינוני במסלול מקוצר ושולחת אותם ללמד בבתי הספר החלשים ביותר. בוגרי התכנית מקבלים משכורות גבוהות יותר ממורים רגילים. לתכנית יש ביקוש רב. ממחזורי 2010 של האוניברסיטאות הרוורד וייל פנו אליה 18% מהבוגרים, ומתוכם התקבלו רק 10%. הניסיון מראה ש-85% מבוגרי התכנית נוסרים ממנה לאחר ארבע שנות הוראה, והשאר נוסרים לאחר חמש או שש.

4. המסמך פורסם באפריל 1983, ראו www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/risk.html

5. <http://uncommonschoools.org/usi/aboutUs/taxonomy.php> הספר שכתב על בסיס זה פורסם ב-2010 ונקרא Teach Like a Champion: The 49 Techniques that Put Students on the Path to College

גבוהה במבחנים. הוא מיינ את ציוני בתי הספר הללו לפי רמת כיתה ולפי נושא לימודי. לדוגמה, אם בית ספר מסוים קיבל ציונים גבוהים בלשון בכיתה ו', הוא כחן את המורים שתרמו לכך. הוא ביקר בשיעורים של אותם מורים עם צלם מקצועי וצילם את שיעוריהם.

במהלך ניתוח צילומי השיעורים הבחין למוב שמה שנראה כהוראה גאונית, תולדה כביכול של תכונה מולדת, הוא למעשה טכניקה. למשל, אחד המורים אמר לו: "כאשר אתה נותן הוראות לתלמידים, עמוד ביציבות במקומך, אל תעשה שום דבר נוסף באותו זמן". למוב ניסה את הטכניקה הזאת, ולהפתעתו היא עבדה; הוא ביקש רק פעם אחת מהתלמידים שלו להוציא את המחברות שלהם וזה הספיק. זו אמנם טכניקה קטנה ביותר, אבל מהי הוראה אם לא סדרה של טכניקות קטנות כמו זו?

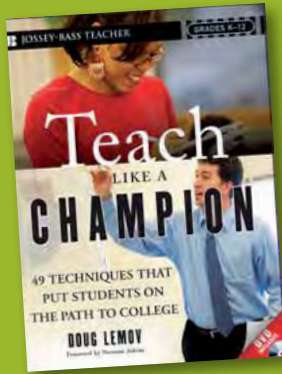
ממצא מרכזי של למוב במחקר שלו היה שתלמידים אינם מסוגלים ללמוד אלא אם כן המורה מצליח לעורר את תשומת לבם, לעניין ולרכז אותם ולהביא אותם לבצע את ההוראות שלו. למוב גילה שהתכונה החיונית של הבאת התלמידים לריכוז היא מיומנות של המורה. מדובק במיומנות שאפשר להתמחות בה, להתאמן עליה ולרכוש אותה כשם שמתאמנים ורוכשים יכולת נגינה.

למוב סיכם את המחקר שלו לאחר חמש שנים במסמך בן 357 עמודים שהציג 49 טכניקות הוראה שגורמות לתלמידים ללמוד. המסמך כונה באופן לא רשמי "הטקסונומיה של למוב".⁵ כל 49 הטכניקות נובעות מזיהוי נקודת המבט של התלמיד, וכולן ניתנות לאימוץ על ידי כל מורה. כיום "הטקסונומיה של למוב" היא חלק מרכזי בהכשרת המורים שמתקבלים לעבודה ב"בתי ספר מיוחדים". יש כבר עדויות מהשטח שמורים שעברו הכשרה בהנחיית "הטקסונומיה" מקדמים את ההוראה ומפחיתים את בעיות המשמעת במידה רבה יותר ממורים שלא קיבלו הכשרה דומה.

ידע של מורים

קבוצה של אנשי חינוך חקרה אף היא מה "מייצר" מורים מצטיינים, אך בניגוד ללמוב, שבא מעולם המעשה של ההוראה בכיתה, קבוצה זו באה ממרכזי מחקר באוניברסיטאות. במקום להתמקד, כמו למוב, בטכניקות הוראה כלליות שאפשר ליישם בכל המקצועות ובכל רמות הכיתה, הקבוצה חקרה את השאלה "מה מורים טובים צריכים לדעת על הוראת הנושא הספציפי שהם מלמדים".

דבורה לוונברג בול, המשתייכת לקבוצה זו, הייתה גם מורה למתמטיקה בבית ספר יסודי. שיעוריה בכיתה ג' צולמו ב-1990 כדי לשמש למחקר על תכניות להכשרת מורים. תוך כדי ניתוח שיעוריה המוקלטים הגיעה קבוצת החוקרים למסקנה שידע של מתמטיקה אינו מספיק להוראה טובה. ידע כזה שונה במידה מסוימת ממה שהתלמיד זקוק ללמידתו. לדעת ש-307 פחות 168 שווה ל-139 זה דבר אחד, אבל להבין מדוע תלמיד בכיתה ג' חושב שהתשובה הנכונה היא 261 זה דבר אחר. מתמטיקאים צריכים להבין בעיה לעצמם; מורים למתמטיקה צריכים גם להבין מתמטיקה וגם להבין איך שלושים מוחות של תלמידים עשויים להבין או לא להבין את מה שהם מלמדים, וכל זה ב-45 דקות של שיעור. ידע זה אינו מה שאנשי חינוך מכנים "ידע של תחום התוכן" וגם לא "ידע פדגוגי", שהוא ידע של עובדות שאינן תלויות בתחום התוכן, כמו למשל הטכניקות של למוב. בול קראה לידע זה "ידע של מתמטיקה להוראה", והוא



ללמד כמו אלוף

5 שיטות הוראה
לדוגמה מספרו
של דאג למוב
"ללמד כמו אלוף":
49 שיטות להעלות
תלמידים על המסלול
המוביל למכללה

להפסיק להתאמץ כשהם שומעים מילים כמו "נכון" או "כן", ולכן מסוכן לומר "נכון" על מה שאינו נכון באמת כי אז התלמיד עלול להבין בטעות שהוא מסוגל לעשות משהו שאינו מסוגל לעשותו בפועל.

דוגמה: המורה שואל בתחילת הדיון במחזה "רומיאו ויוליה" מה היחסים בין משפחות קפולט ומונטגיו, ואחד התלמידים עונה "הם לא אוהבים אלה את אלה". מורים רבים ישיבו "נכון, הם לא אוהבים אלה את אלה, והאיבה ביניהם נמשכת זה דורות". המורה "מעגל כלפי מעלה" תשובה שלא הייתה שלמה ומציב אמת מידה נמוכה למה שייחשב לתשובה נכונה.

חשוב לשבח תלמידים על המאמץ שעשו בדרך לתשובה המלאה, אבל גם לעודד ולדחוף אותם לספק תשובה שלמה: "אז זה עניין חדש? זמני? מי יכול להוסיף לתשובה?" או: "אמרת שבני משפחות קפולט ומונטגיו לא אוהבים אלה את אלה. האם זה תיאור שלם של היחסים בין המשפחות? האם כך הם עצמם היו מתארים את היחסים ביניהם?"

שיטה מס' 1:

אין שחרורים

מורים אלופים שומרים על רמת ציפיות גבוהה המבהירה לתלמידים שזה לא בסדר לא לנסות. הציפיות מכולם גבוהות, אפילו מתלמידים שעדיין לא מצפים להרבה מעצמם. יסוד חשוב בתרבות הכיתתית הזאת הוא שיטה שנועדה לבטל את האפשרות "להרים ידיים", למשל כשתלמיד מפטיר "אני לא יודע" בתשובה לשאלת המורה או סתם מושך בכתפיו בתקווה שיניחו לו לנפשו. מכאן התחילה שיטת **אין שחרורים**. ביסוד השיטה עומדת התעקשות על כך שתלמיד המתחיל ב"לא יודע" או "לא מעוניין" יסיים במתן תשובה נכונה – גם אם הוא בסך הכול חוזר כהר על התשובה הנכונה. תלמידים מגלים במהירות ששלוש המילים "אני לא יודע" הן פתרון קסמים שמשחרר אותם מעבודה. מורים רבים אינם יודעים כיצד להגיב לכך, ובפועל הם מתמצים תלמידים לומר "אני לא יודע" בכל פעם שהם מציגים להם שאלה. התוצאה היא שכולם מפסידים: המורה אינו מסוגל לשתף את התלמיד הממאן; שאר התלמידים רואים שהתלמיד משיג את מה שרצה; התלמיד עצמו אינו לומד.

דוגמה: המורה שואל את צ'רלי "כמה זה 3 כפול 8?" צ'רלי עונה: "אני לא יודע". בשיטת "אין שחרורים" המורה יפנה בנקודה זו לתלמיד אחר וישאל אותו את אותה שאלה. בהנחה שהתלמיד השני ישיב תשובה נכונה, המורה יחזור אל צ'רלי וישאל אותו שוב: "עכשיו תאמר לי, צ'רלי, כמה זה 3 כפול 8?". כעת יוכל צ'רלי לענות בעצמו. השיטה יעילה גם כאשר תלמידים משתדלים אך טועים: אם ג'יימס נשאל מהו נושא המשפט "אמא שלי לא הייתה מרוצה" ומשיב בהיסוס "מרוצה?", אפשר לפנות לתלמיד אחר כדי שיעזור לג'יימס למצוא את התשובה בעצמו. "כאשר אני מבקש לדעת מהו נושא המשפט, מה אני מחפש?", והתלמיד האחר ישיב: "אתה מחפש את הדבר או את האדם שבו עוסק המשפט". כעת יחזור המורה לג'יימס: "כאשר אני מבקש לדעת מהו נושא המשפט, אני מחפש את הדבר או את האדם שבו עוסק המשפט. מה הנושא במשפט שלנו?" כעת יוכל ג'יימס לענות נכונה: "אמא".

שיטת "אין שחרורים" מחייבת את התלמיד להתאמץ ולהשתתף גם כשאינו יודע את התשובה, עוזרת לו ללמוד את התשובה הנכונה, ובסופו של דבר גורמת לו להשיע את התשובה הנכונה ולשמוע את עצמו מצליח במקום שלפני רגע נכשל.

שיטה מס' 2:

מה שנכון נכון

תפקידו של המורה להציב בכיתה אמת מידה גבוהה בעניין "נכון" ו"לא נכון". יש הברל בין "די טוב" לבין "100 אחוז". תלמידים נוטים

שיטה מס' 4:

חשיבות הצורה

- המדיום הוא המסר: כדי שתלמידים יצליחו – לא רק בבית הספר אלא גם אחריו – הם צריכים לבטא את הידע שלהם במגוון צורות בהירות ויעילות בהתאם לצורכי השעה והחברה. על כן חשוב להרגיש לא רק את תוכן דבריהם של התלמידים אלא גם את צורתם. מורים המבינים את חשיבות הצורה מצפים מתלמידיהם:
- להשתמש במשפטים תקינים ובצורות דקדוקיות נכונות;
 - לענות במשפטים שלמים ("יש שישה כרטיסים בסל" במקום סתם "שישה");
 - לדבר בקול חזק מספיק – אין טעם להשמיע תשובות נכונות אם רק חלק מהכיתה מסוגלת לשמוע אותן.

שיטה מס' 5:

בלי התנצלויות

לפעמים הדרך שבה אנחנו מדברים על ציפיות רק מורידה אותן בלי שנשים לב. מורים אלופים אינם חשים צורך להתנצל על התוכן שהם מלמדים. הם אינם מניחים (וודאי אינם מבטאים זאת בקול רם!) שהחומר ישעמם את התלמידים; אינם מאשימים גורמים חיצוניים ("הבחינה", "משרד החינוך") בהכללתם של תכנים מסוימים בחומר הלימוד; אינם מנסים להפוך את החומר ל"נגיש" באמצעות דילול או באמצעות הורדת הסטנדרטים. מורים אלופים ימצאו דרכים לסקרן ולרתק את תלמידיהם גם כשהם מלמדים חומר שנראה משעמם או מסובך. במקום להתנצל, הם יעודדו את תלמידיהם: "החומר הזה נהדר כי הוא אתגר גדול"; "ככל שתבינו את זה יותר טוב כך תיהנו יותר"; "המון אנשים מפחדים מהחומר הזה, אז אחרי שתבינו אותו תדעו יותר מרוב המבוגרים".

מורים אלופים גם אינם חשים צורך להתנצל בשם התלמידים שלהם, אינם מניחים שרק משום שהם באים מרקע מסוים הם יתקשו להבין את החומר. על כן אין סיבה לזרוק מבט אחד בתלמידים ולהחליט שמוטב ללמד אותם שירה דרך היפהופ במקום דרך שירה קלאסית. ילדים מגיבים היטב לאתגרים, וההתעקשות על ציפיות גבוהות מרימה את הציפיות שיש להם מעצמם. "אל תיבהלו מהחומר", אפשר לומר להם; "יש פה כמה מילים חגיגיות, אבל אחרי שתדעו אותן הכול ייראה יותר ברור"; "זה באמת מסובך, אבל אם רק תרצו אין הרבה דברים שלא תצליחו לעשות".

Teach Like a Champion: 49 Techniques
that Put Students on the Path to College

מאנגלית: יניב פרקש

דחיית האישור של התשובה כ"נכונה" משרדת מסר על חשיבות השאלות והתשובות ומראה לתלמידים שהמורה מאמין ביכולתם לספק תשובות שלמות – תשובות מלומדות ולא שטחיות. ישנן ארבע קטגוריות בתוך שיטת "מה שנכון נכון" – ארבעה סוגים של תשובות "נכונות" שלא ראוי לקבלן כתשובות מספקות. סוג ראשון, כאמור, הוא ההתעקשות על תשובה מלאה ושלמה. בסוג השני יש לעמוד על כך שתלמידים ישיבו לשאלה שנשאלו; אין טעם לשבח אותם על תשובה נכונה לשאלה שלא נשאלה (או על מתן דוגמה כשנתבקשו לספק הגדרה). סוג שלישי הוא תשובות נכונות שאינן ניתנות בעת – למשל כשתלמיד נותן תשובה מלאה לבעיה מתמטית כאשר התבקש להתייחס רק לשלב מסוים בפתרון. הסוג הרביעי הוא תשובות "נכונות" שאינן מדייקות במינוח הטכני. אם מורה מבקש הגדרה למונח "נפח", למשל, הוא עשוי לקבל תשובות כמו "נפח זה אורך כפול רוחב כפול גובה" (חישוב ולא הגדרה) או "מספר הסנטימטרים המעוקבים שגוף תופס" (שימוש ספציפי מדי ביחידות המידה). מורה טוב יתעקש על ניסוח טכני מדויק, למשל: "נפח הוא המקום שגוף תופס במרחב תלת־ממדי ונמדד ביחידות מעוקבות".

שיטה מס' 3:

מתיחת הלמידה

כשתלמידים מספקים סוף־סוף תשובה נכונה ומלאה, ישנו פיתוי גדול להסתפק בהנהגתן של "יופי" או "כן" או בחזרה על התשובה הנכונה. אבל רצף הלמידה אינו מסתיים בקבלת תשובה נכונה; התשובה הנכונה היא רק ההתחלה, וחשוב שהמורה יגיב בשאלות נוספות או קשות יותר שימתחו עוד את גבולות הידע וההבנה או ישאל שאלות שיבדקו אם התלמיד מסוגל לענות נכונה שוב ושוב. שיטה זו מאפשרת למורה לבדוק שתלמיד שהשיב תשובה נכונה לא הגיע אליה במקרה ובזכות שליטה חלקית בלבד בחומר. היא גם נותנת לתלמיד הזדמנות להתקדם בכיוונים חדשים ומעניינים, לחשוב "בתנועה" ולהתמודד עם שאלות קשות יותר. המסר שעולה מן השיטה הוא ששכר ההישג הוא עוד ידע.

יתרון נוסף לשיטה הוא ביכולת לתפור את שאלות ההמשך למידותיו של כל תלמיד, וכך להתמודד עם אחד האתגרים הקשים ביותר בכיתה – בעיית הטיפול בעת ובעונה אחת בתלמידים בעלי רמות יכולת שונות. שאלות ההמשך פוגשות את התלמיד במקום שהוא כבר נמצא בו, ודוחפות אותו הלאה בתגובה למה שהוכיח שהוא כבר מסוגל לעשות.

יש כמה סוגים יעילים במיוחד של "שאלות מתיחה": (1) "כיצד הגעת לתשובה זו?"; (2) "האם יש תשובה נוספת או חלופית?"; (3) "האם תוכל להביא נימוקים תומכים לתשובתך?"; (4) "האם תוכל ליישם את התשובה בהקשר אחר?".

איך מלמדים הוראה טובה?

המאמר של אליזבת גרין אינו מתמודד עם השאלה החשובה איך להקנות מיומנויות של הוראה טובה. במאמר שלפנינו מציעה פרופ' נירה חטיבה - תוך כדי דיון במאמרה של גרין - הצעות מעשיות

נירה חטיבה

דרלנינג-המונד (Darling-Hammond, 2003) מצאה – זמן רב לפני גיבורי הכתבה של גרין – שלמורים יש השפעה מכרעת על הלמידה. לארי קובן (Cuban, 1984, 1988) הסיק שנים רבות לפנייהם שמכל השינויים הרבים שאפשר ליישם בבתי הספר, השינוי היעיל ביותר לשיפור הלמידה הוא שיפור ההוראה של המורים שכבר מלמדים בבתי הספר.

על השאלה העיקרית של המאמר – "האם הוראה טובה ניתנת ללמידה?" – גרין משיבה בחיוב וטוענת שיש לזהות את הידע המהווה בסיס להוראה מצטיינת ולהקנות למורים בבתי הספר ולסטודנטים במוסדות להכשרת מורים את הידע הזה.

הידע החיוני להוראה מצטיינת

גרין מופתעת לגלות שמורה זקוק למומחיות בשלושה סוגי ידע: ידע כללי של הוראה (לדוגמה: ידע הטכניקות של למוב); ידע של "איך ללמד את הידע של תחום התוכן" (לדוגמה: ידע של הנושאים המתמטיים שהמורה אמור ללמד בכיתה); ידע של הוראת תחום תוכן מסוים (לדוגמה: הטכניקות שפיתחו דבורה בול וצוותה).

לי שולמן (Shulman, 1986) [ראו מאמרו בגיליון זה], ומאוחר יותר גם אחרים (למשל, Darling-Hammond, 1998; Grossman, 1995), זיהו רכיבי ידע נוספים החיוניים להוראה טובה ובנו טיפולוגיה של שבעה רכיבי ידע שיטתי החיוניים להוראה טובה. במהלך יישום הידע הזה בהוראה כל הרכיבים עוברים דרך מסגרת הערכים, המטרות והפילוסופיה האישית של המורה, כלומר כל ההיבטים של ידע המורה מעוגנים בנקודת המבט והניסיון האישיים שלו. להלן שבעת רכיבי הידע (תיאור מפורט יותר ראו בספרי "תהליכי הוראה בכיתה", 2003):

1. **ידע תחום התוכן:** ידע של הנושאים שהמורה מלמד ושל התחום (דיסציפלינה) שלהם.
2. **ידע פדגוגי כללי:** ידע של הליכים ושיטות כלליות של הוראה הניתנים ליישום בכל תחומי הידע.
3. **ידע פדגוגי של תחום התוכן:** ידע של הליכים ושיטות הוראה של תחום ידע מסוים (במאמר של גרין הוא מכונה "ידע של איך ללמד את הידע של תחום התוכן").
4. **ידע תכנית הלימודים:** הכרת מגוון חלופות אפשריות בהוראת נושא מסוים, הכרת מגוון חומרי למידה ודרכי השימוש בהם והכרת הנושאים שהתלמידים למדו או לומדים באותו זמן במקצועות אחרים

מ

אמרה של העיתונאית אליזבת גרין מה"ניו יורק טיימס" (ראו לעיל) עשוי לעורר חיוך נוגה על פניהם של קוראי הד החינוך, שכן הבעיות שמטרידות את החינוך בארצות הברית והפטרונות המוצעים להן דומים לבעיות ולפטרונות בחינוך בארץ. גם שם כמו כאן כלכלנים ובעלי מקצועות אחרים בטוחים שאפשר לפתור את כל הבעיות בהוראה בעזרת הקצאת כספים למטרות בטוחות לכאורה, והם דוחפים למדידת ביצועי התלמידים בעזרת מבחנים סטנדרטיים מרובים, לפיטורי מורים "חלשים" ולקבלת מורים בעלי יכולות וכישורים גבוהים (שנקבעים על פי הצלחתם בלימודיהם לתארים אקדמיים או על פי מבחני פסיכומטריים), לתשלום מיוחד עבור מצוינות בהוראה, להקטנת מספר התלמידים בכיתות ולהגדלת המשכורות לכלל המורים. ההצעות הללו יפות ברובן, אבל לפי המאמר שלהלן ולפי מה שכבר ידוע שנים רבות מהמחקר ומהשדה הן כמעט לא תורמות למטרה העיקרית שלשמה נועדו: קידום הלמידה של התלמידים. אז מה כן מקדם את הלמידה של התלמידים? גרין מעלה ארבע טענות התורמות לתשובה על שאלה זו:

- א. למורה יש השפעה עצומה על למידת התלמידים, הרבה מעבר להשפעתו של כל גורם אחר שבשליטת בית הספר.
 - ב. כישורי הוראה אינם כישורים מולדים. אפשר ללמד כל מורה כישורים ומיומנויות של הוראה שיעילותם הוכחה והם מקדמים את הישגי התלמידים בלמידה.
 - ג. המוסדות להכשרת מורים אינם מקנים למורים את הכישורים והמיומנויות החיוניים הללו במידה מספקת.
 - ד. ההשקעה בקידום הלמידה שיש לה את הפוטנציאל הגבוה ביותר להצלחה היא הקניית מיומנויות וכישורי הוראה יעילים למורים שמלמדים בבתי הספר ולסטודנטים להוראה.
- גרין מציגה את הטענות החשובות האלה במאמרה בצורה משכנעת, ואפשר לחזקן בממצאי מחקרים קודמים. לדוגמה: לינדה

פרופ' נירה חטיבה היא ראש המרכז לקידום ההוראה באוניברסיטת תל אביב. היא הייתה חוקרת ומרצה בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת תל אביב ומורה למתמטיקה בחטיבה העליונה

המתוארים במאמר של גרין, שייכים למסורת המחקרית הזאת ותורמים לה את חלקם. חוקרים רבים בהוראת מדעים, מתמטיקה, שפות, לשון, ספרות וכדומה חקרו וממשיכים לחקור דרכים לקידום הלמידה בתחומי הידע. אולם נשמעת גם ביקורת בשרה החינוך על מחקרים מסוג זה ועל רשימות למיניהן של טכניקות ומיומנויות הוראה.

הטענות העיקריות על מחקרי תהליך-תוצר:

- מחקרי תהליך-תוצר מצמצמים את ההוראה לפרדה של משימות. "הגישה הטכנית" שלהם, כפי שמגדירים אותה המבקרים, מודדת ומעריכה התנהגויות כגון "המורה בא לכיתה בזמן", "המורה מבהיר את מטרות השיעורים", "המורה בודק את שיעורי הבית בקביעות". המרשמים המפרטים ביצועי הוראה פשטניים מביאים למכניזציה של תהליך ההוראה-למידה והמורה נתפס כטכנאי.
- התוצר הניתן למדידה במחקרי תהליך-תוצר הוא לא בהכרח התוצר שאנו מעוניינים בו, משום שאינו משקף את איכויות הלמידה שההוראה מבקשת לקדם. לפעמים הלמידה הנמדדת כתוצר היא למידה רוטינית, טכנית, אוטומטית שממחזרת את החומר הנלמד אך אינה מביאה להבנה מעמיקה ולחשיבה יצירתית.
- יש מטרות הוראה חשובות רבות שמדידת התוצר אינה מסוגלת לבדוק אם הושגו. חלק נכבד מתוצרי הלמידה הרצויים לנו מתבטא בהישגים שאינם ניתנים לתצפיות ולמדידה. נוסף על למידת חומר מסוים הוראה טובה דורשת השגת מטרות רכי-ממדיות:
 - א. ממד קוגניטיבי (קידום חשיבה ביקורתית ויצירתית, רפלקציה על הלמידה, פתרון בעיות, כישורי לומד עצמאי).
 - ב. ממד אפקטיבי/ריגושי (פיתוח ושינוי עמדות, קידום עניין בנושאים הנלמדים ובמוטיבציה ללמידה, הגברת ביטחון עצמי ותחושת מסוגלות עצמית) וממד של קידום כישורי חיים (כישורים חברתיים כגון היכולת לעבוד בצוות על משימה משותפת, תפקוד טוב בחברה, ניהול רגשות ורפלקציה על התפקוד היום יומי).
- התוצרים הניתנים למדידה אינם כוללים תוצאות של תהליכים ארוכי מועד. מבחני ההישגים לא מודדים מטרות חשובות בהוראה שהטמעתן דורשת זמן ארוך, כגון רכישת ניסיון, ערכי מוסר ואתיקה, פיתוח הרמיון והחשיבה האינטואיטיבית, השפעת ההוראה על החלומות, התקוות והשאיפות של התלמידים, מימוש עצמי, קידום כישורי למידה עצמאית וקידום התפקוד החברתי. מטרות אלה אינן מתבטאות בהישגי תלמידים במהלך שלישי או שנת לימודים ואינן ניתנות למדידה בכלים שמנהלים ומפקחים משתמשים בהם כדי להעריך מורים (Ornstein, 1991, 1995). כך, המדידה מחמיצה את השפעת המורים על היבטים חשובים ואפילו גורליים בחיי התלמידים.
- חקר התהליך מתעלם ממורכבות ההוראה ומאופייה ההקשרי. שיטות ומיומנויות הוראה שמצליחות במקום אחר עם תלמידים

הרלוונטיים לנושא הנלמד. ידע זה מאפשר למורים לבחור את חומרי הלמידה המתאימים לתלמידים שלהם.

5. ידע הלמידה והלומדים: ידע של תאוריות למידה, הנעה, חשיבה והתפתחות; ידע על השונות בין התלמידים על רקע חברתי-כלכלי, תרבותי, עדתי, מגדרי ויכולות למידה; ידע על לקויות למידה וצרכים מיוחדים של תלמידים.

6. ידע ההקשר החינוכי: ידע של בית הספר על כל הקשריו – החינוכיים, המקצועיים, המשפחתיים, המערכתיים, הקהילתיים, האומיים והבינלאומיים.

7. ידע של מטרות וערכים של החינוך וההוראה: ידע של מטרות וערכים של החינוך וההוראה, כפי שעיצבו וניסחו מתכנני תכנית הלימודים ואנשי חינוך בקהילה שבית הספר משתייך אליה.

כדי להצטיין בהוראה על המורה להיות בעל ידע בשבעת התחומים הללו. עליו לרכוש מיומנויות לא רק בשלושת התחומים שגרין מציינת במאמרה – ידע תחום התוכן, ידע פדגוגי כללי, וידע פדגוגי של תחום התוכן – אלא גם בתחומים הנוספים.

שתי שאלות מתעוררות על רקע הדרישה לרכוש מיומנויות בשבעת רכיבי הידע החינוכיים להוראה טובה: איך נוהה את המיומנויות הללו ואיך נקנה אותן למורים.

זיהוי מיומנויות של הוראה מצטיינת

מיומנויות של רכיבי הידע להוראה זוהו בעיקר בשני תחומים – ידע פדגוגי כללי וידע פדגוגי של תחום התוכן, ומאות מחקרים בשיטות שונות נעשו כדי לזהותן. סוג המחקרים שדאג למוכ השתמש בו והיה נפוץ מאוד משנות השישים של המאה העשרים נקרא "תהליך-תוצר".

הפרדיגמה של מחקרי תהליך-תוצר בודקת את פעולות המורה בכיתה (התהליך) ואת השפעתן על התנהגויות הלמידה של התלמידים (התוצר), כפי שהיא נמדדת בהישגים במבחנים. החוקרים בדקו אילו גורמים בתהליך ההוראה של המורים המצטיינים מביאים לתוצר מצטיין – למידה טובה במיוחד, הנעה גבוהה ללמידה, הבנה מעמיקה ובעיקר ציונים גבוהים.

על בסיס מחקרים מסוג זה חוברו רשימות של "טכניקות הוראה", "טיפים למורים", "מרשמים להוראה טובה" וכדומה, לדוגמה לרשימת 49 הטכניקות הכלולות ב"טקסונומיה של למוב". הרעיון שביסוד רשימות אלה היה "לשבור" את ההוראה למיומנויות ספציפיות וניתנות להגדרה ולאמן בהן מורים וסטודנטים להוראה (Dunkin, 1985). המחקרים זיהו והגדירו מיומנויות, טכניקות ואסטרטגיות שמורים מצטיינים משתמשים בהן באופן אינטואיטיבי על בסיס ניסיונם, כדי להקנותן באופן שיטתי לכלל המורים.

נוסף על רשימות של מיומנויות הוראה כלליות (של ידע פדגוגי כללי) הופקו רשימות של מיומנויות הוראה בתחומי ידע ספציפיים (ידע פדגוגי של תחום תוכן) – מיומנויות להוראת נושאים מסוימים של תחום התוכן, לזיהוי בעיות טיפוסיות של תלמידים בהבנת מושגים מתחום התוכן וכדומה. הממצאים של דבורה בול וצוותה,



האחרים החשובים להוראה טובה. כל הסרטים הללו יעמדו לשימוש המורים בספריית בית הספר ובמוסדות אחרים ובאתר אינטרנט נגיש למורים. הסרטים יהוו גם תשתית להשתלמויות קבוצתיות, רצוי במסגרת בית הספר, שבהן ינתחו ויישמו מיומנויות של הוראה טובה. **ב. ייעוץ קבוצתי ואישי:** כל בית ספר יעסיק רכז פדגוגי שיהיה אחראי לכל הפעילויות לקידום ההוראה בבית הספר (חטיבה, 2008). התפקיד כבר קיים אמנם, אך הוא אינו מוגדר ואינו מתוקצב כראוי. וכיוון ש"יש עדויות כי גם כאשר מורים מכירים שיטות הוראה טובות, הם לא תמיד מיישמים אותן בחדר הכיתה" (חטיבה, 2003), לא די שהרכז הפדגוגי או מדריכי הוראה אחרים יציעו למורים לקרוא בספרים או לצפות בסרטים רלוונטיים. עליהם להדריך את המורים ולתרגל אותם ליישם בהוראתם בכיתה את המיומנויות שקראו עליהן או צפו בהן – אם במסגרת השתלמות קבוצתית ואם בייעוץ אישי. הרכז הפדגוגי יאמן את כל מורי בית הספר ביישום טכניקות ההוראה המצטיינות שזוהו במחקרים השונים, יצפה בשיעורי המורים ויספק משוב אישי. הוא יסייע למורים להכין את מערכי השיעור שלהם ויפקח על תהליך החונכות של מורים חדשים.

לסיכום, הטענה המרכזית של שני המאמרים – "האם הוראה טובה ניתנת ללמידה?" ו"איך הוראה טובה ניתנת ללמידה?" – היא שהמורה הוא הגורם המכריע לקידום הלמידה וההישגים של התלמידים, ולכן יש להשקיע את עיקר המשאבים והמאמץ בשיפור ההוראה של המורים בבתי הספר. הדרך לשפר את ההוראה היא להקנות את הפרקטיקות המצטיינות להוראה שזוהו במחקרים הקודמים ויווהו בפרויקט הארצי המוצע כאן. שני המאמרים מציעים דרכים אחדות להקניית מיומנויות הוראה למורים בכל תחומי הידע שהוראה טובה ניוונה מהם.

מקורות

- חטיבה, נ', 2003. **תהליכי הוראה בכיתה** (מהדורה שנייה), תל אביב: ההוצאה האקדמית לפיתוח סגל הוראה.
- , 2008. "מהוראה ללמידה – ולהפך", **הד החינוך** פברואר, עמ' 32-35.
- , 2008. "הוראה במרכז", **הד החינוך** אוגוסט, עמ' 56-59.
- Cuban, L., 1984. *How teachers taught: Constancy and change in American classrooms 1890-1980*, New York: Longman.
- , 1988. "Constancy and change in schools (1880s to present)", In: P. W. Jackson (Ed.), *Contributing to educational change: Perspectives on research and practice*, Berkeley, CA: McCutchan, pp. 85-105.
- Darling-Hammond, L., 1998. "Teacher learning that supports student learning", *Educational Leadership* 55 (5): 6-11.
- , 2003. "Defining 'highly qualified teachers': What does 'Scientificallly-based research' actually tell us?", *Educational Researcher* 31 (9): 1325-.
- Dunkin, M. J., 1985. "Teaching, technical skills of", In: T. Husen and T. N. Postelthwaite (Eds.), *The International encyclopedia of education* (Vol. 9), pp. 5155-5158.
- Grossman, P. L., 1995. "Teachers' knowledge", In: L. W. Anderson (Ed.), *The international encyclopedia of teaching and teacher education* (Second ed.), Oxford: Pergamon, pp. 20-24.
- Hativa, N., 2008. *Lecturing for Effective Learning. DVD Disc 1: Making Lessons Interesting, Disc 2: Clarity in Teaching & Classroom Environment*, Herndon, VA: Stylus Publishing, LLC.
- Ornstein, A. C., 1991. "Teacher effectiveness research: Theoretical consideration", In: H. E. Waxman and H. J. Wlberg (Eds.), *Effective teaching*, Berkeley, CA: McCutchan, pp. 63-80.
- , 1995. "Research for improving teachers", In: A. C. Ornstein and L. Behar (Eds.), *Curriculum Issues*, Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Shulman, L. S., 1986. "Those who understand: Knowledge growth in teaching", *Educational Researcher* 15 (2): 4-14.

מסוימים לא בהכרח מצליחות במקום אחר עם תלמידים אחרים. מורים הנוהגים על פי דפוסי הוראה מקובלים עלולים להיכשל, ואילו מורים ש"סוטים" מדפוסי הוראה מקובלים עשויים להצליח. **חקר התהליך מתעלם מתכונות חיוניות (ולא ניתנות למדידה)** של המורה שתורמות ללמידת התלמידים, לדוגמה: תכונות אינטלקטואליות, רגשיות וחברתיות. מורה ידידותי, חם, אכפתי, מטפח, רגיש, יצירתי, נלהב, מעורר דמיון ודרמטי או מורה המעודד תלמידים להתעמק ברעיונות ומושגים ודורש מהם לחשוב לעומק על הבעיות אינו "נלכד" במדידת התהליך. **רשימת מיומנויות ההוראה שהפיקו מחקרי תהליך-תוצר לא מביאה בחשבון נסיבות הקשורות שיש להן השפעה מברעת על ההוראה**, לדוגמה: מבנה חדר הכיתה, הרכב הכיתה, מצב הרוח והמוטיבציה של התלמידים, השעה שבה מועבר השיעור ועוד. המצדדים במחקרים מסוג תהליך-תוצר ובהקניית מיומנויות הוראה טוענים להגנתם שהמיומנויות, הטכניקות והאסטרטגיות שהם מקנים אינן רק מרשמים לפעולה. המיומנויות, הטכניקות והאסטרטגיות מציעות למורים מבחר נרחב של התנהגויות המובילות להוראה מצטיינת. המורים יכולים לבחור מביניהן את השיטות שעולות בקנה אחד עם השקפתם ואישיותם ועם ההקשר ההוראתי שלהם.

איך להקנות מיומנויות של הוראה מצטיינת?

גרין אינה מתמודדת במאמרה עם שאלה חשובה זו. להלן שתי הצעות מעשיות המבוססות על ידע של אחרים ושלי: א. יש להקים מאגר ארצי נגיש של סרטי הדגמה. ב. יש להעניק למורים, במסגרת בית הספר, השתלמויות קבוצתיות וייעוץ אישי ביישום מיומנויות הוראה בכיתה.

א. סרטי הדגמה: לספרו של למוב, שבו הוא מתאר את 49 הטכניקות המצליחות להוראה, מצורף די-וי-די עם 25 קליפים קצרים משיעורי המורים המצטיינים שהשתתפו בפרויקט שלו. הקליפים מדגימים אחדות מהטכניקות האלה. אני עצמי עשיתי דבר דומה בתחום החינוך הגבוה. בהיותי בשנת שבתון באוניברסיטת סטנפורד בשנים 1994-1995 צולמו עבורי שיעורים של 25 מרצים מצטיינים בתחומים אקדמיים מגוונים. מן הצילומים ערכתי קליפים שהדגימו את טכניקות ההוראה המצטיינות של מרצים אלה. קריין מקצועי ליווה אותם בדברי הסבר ועיגן את הטכניקות במחקר ובתאוריה מן התחום. בנוסף ראייתי את המרצים על הטכניקות שיישמו בהוראתם. הסרטים (ראו www.tau.ac.il/~nira/videotapes.html) נמצאים בשימוש במרכזים לקידום ההוראה באוניברסיטאות ובמכללות בארצות הברית ובקנדה.

הסרטים של למוב ושלי מדגימים מיומנויות של ידע פדגוגי כללי. יש גם סרטים רבים המדגימים מיומנויות של ידע פדגוגי של תחום התוכן, במיוחד בהוראת המתמטיקה והמדעים.

על בסיס זה אני מציעה להקים רשות ארצית שתעסוק בצילום שיעורים של מורים מצטיינים וראיונות עמם בכל תחומי התוכן ובכל רמות בית הספר ובהכנת סרטי הדגמה של מיומנויות הוראה של ידע פדגוגי כללי, של ידע פדגוגי של תחום התוכן ושל סוגי הידע



צילומים: רפי קוזץ

עביר אבו ג'והר-גנאיים

מחנכת כיתה ה' בבית הספר "אלופא"
לילדים עם קשיי תקשורת ואוטיזם בעיירה
חורה | **ותק:** מורה צעירה

"כבוד למורים, לתלמידים, לסייעות זה הדבר הכי חשוב"

למדתי חינוך מיוחד, אבל אחר כך עברתי עם בני נוער במשך חמש שנים בקורסים של מנהיגות צעירה. ראיתי שאני יכולה לשנות ולהשפיע והחלטתי לחזור לחינוך המיוחד, שזה גם מקצוע וגם מאפשר לי שימוש בידע וביכולות שלי.

הגיוון בהוראה עושה לי טוב, החיבור לחברה דרך פרויקטים חברתיים. השנה אני מובילה פרויקטים וזה עובר, מצליח. זה עושה לי טוב. אם יש רעיונות שאני לא יכולה ליישם, אם מגבילים אותי, זה עושה לי רע.

מה הסוד? פשוט לעשות! אבל חוץ מזה, אני דינמית ומשתנה לפי המצב בכיתה. כמוכן שצריך להיות מוכנים לשיעור, אבל גם להיות גמישים בתוך השיעור ולגוון באמצעי העזר וההוראה. בנוסף אני מכבדת את התלמידים, והם מבינים את זה ומחזירים לי. כבוד למורים, לתלמידים, לסייעות זה הדבר הכי חשוב.

המודל שלי: למדתי תואר, עברתי התנסויות, אני אוספת וקוראת הרבה חומר וגם עשיתי תצפיות על מורים ותיקים שעזרו לי מאוד, אבל העבודה בשטח הכי לימדה אותי להיות מורה בחינוך המיוחד.

יעלי דקל

"מקום חינוכי הוא מקום שיש בו מפגש אנושי"

אני מאמינה שהנטייה להוראה ולחינוך היא נטייה מולדת, ושארם שיש לו אותה צריך לגלות את זה על עצמו. כבר כילדה חלמתי להיות מורה; הייתי משחקת בזה במשחקי תפקידים ומאוד נהייתי מהם. כבוגרת, בחרתי בהוראה פעמיים: פעם אחת אחרי הצבא, ופעם שנייה בראשית שנות השלושים שלי,

לאחר הפסקה קצרה שנבעה מהרצון להגשים את עצמי מקצועית בתחומים אחרים ולהתפתח מבחינה אמנותית. אולם גם בהפסקה הזאת שמתי לב שהרצון להיות בחינוך נותר דומיננטי מאוד בחיי.

מה שעושה לי טוב בהוראה זו חוויה של שיעור טוב. לאו דווקא שיעור מעולה או כזה שמגיע לפסגה, אלא פשוט טוב. שיעור שאני והתלמידים חולקים בו תחושה של גילוי. השיח הלימודי ממלא אותי סיפוק, היכולת לגלות צדדים רציניים ועמוקים בתלמידים שלפעמים נראה שמה שמעסיק אותם זה רק הכאן ועכשיו, השטחי והחיצוני, ולפתע, באמצעות למידה הם מגלים איזה רוברד אנושי עמוק, איזו דעה. זו הרגשה נהדרת. גם הידיעה שאני שותפה לפעולה חיונית עבור התלמידים ועבור החברה, שזו עשייה משמעותית ותורמת, עושה לי טוב.

מה שעושה לי רע בהוראה הם הרברים החיצוניים שמפריעים להוראה התקינה; דברים שבדרך כלל אינם תלויים בי באופן אישי ויותר קשורים למערכת: גורל הכיתות, חוסר המכנה המשותף בין תלמידים באותה כיתה, תכניות לימודים שאין קשר בינן ובין הצרכים החינוכיים. בכלל, יש במערכת החינוך יותר מדי "פתרונות קסם" שאין בינם ובין הבעיות שאותן הם אמורים לפתור דבר. למשל, המחשבה שאיזושהי תכנית לימודים שמונחת מלמעלה היא תחליף לדברים הבסיסיים יותר בחינוך, כגון מורה טוב, כיתה קטנה ומכנה משותף בין תלמידים. זו טעות.

מפריעה לי גם ההמוניות של בית הספר. בעיניי מקום חינוכי הוא מקום שיש בו מפגש אנושי, וההמוניות של המערכת פוגעת בטיב המפגש וגם באיכות האנושית. הרבה פעמים בעיות נפוצות כגון אלימות, ונדליוס וגסות רוח הן תוצר של המוניות. הפתרון הוא אינטימיות גדולה יותר בין האנשים, מה שלמרבה הצער מתרחש במערכת החינוך רק לעתים רחוקות.

ההוראה שלי בנויה על שיח שאמור להיווצר בכיתה. מטרת השיח היא להבין את הטקסט באופן עמוק ולחוות גילוי ביחס אליו. אני כמורה רוצה להיות שותפה לתהליך הזה. אני לא באה להוראה עם אמת גמורה וחתומה שאותה אני רוצה להעביר אל התלמידים אלא עם הנחות והשערות שאותן אני חולקת עמם מתוך רצון לעבור ביחד תהליך. כך כולנו – המורה, התלמידים וגם הטקסט – הופכים לנוכחים בכיתה, וביחד אנחנו לומדים משהו משמעותי שנוגע לנו. זו למידה תוססת, חיה ורלוונטית בשבילנו.

חשוב מאוד ליצור בכיתה אווירה של רצינות וכבוד, גם בין האנשים וגם כלפי החומר הנלמד. חשוב שהמורה יביא את עצמו אל הכיתה. דווקא בעידן של משבר סמכות ואובדן ערכים, הרבר המוסרי והנכון ביותר שהמורה יכול לעשות הוא להביא את עצמיותו, עם כל עוצמתה, אל הכיתה ולהיחשף לפני תלמידיו. תלמידים יפתחו כבוד עצמי, רצינות, עומק ופתיחות רק דרך מפגש עם מי שהוא כזה בעצמו.

אמתי מור



דינה אלנקוה

מורה לתושב"ע, מחשבת ישראל וגם מעט ספרות והיסטוריה ("מקצועות טקסט", כדבריה) בתיכון "המסורת" בירושלים למקצועות היהדות
ותק: 24 שנים

"כל מורה תופס מקום בתוך שרשרת של הזדמנויות למידה מאורגנות"

יורם הרפז

ואת תוצאות הלמידה המבוקשות. יתר על כן, מורים עובדים לעתים קרובות עם חומרים קוריקולריים מוכתבים (למשל ספרי לימוד). חומרים אלה מגבילים עוד יותר את ההוראה ואת התוכן המועבר בה. באזורי חינוך מסוימים מפתחים גם "מדריכי קצב" כדי לקבוע לוח זמנים ועיתוי ללימוד כל אחד מרכיביה של תכנית הלימודים הסטנדרטית. כל זה מותאם כמובן, במידה מסוימת, למהירות שבה תלמידים לומדים את החומר בכיתה – ומשום כך גם במערכת האילוצים הזאת מורים משמרים בידיהם שיקול דעת לא מבוטל.

מלבד הניסיון לשלוט בחומר שנלמד, מנהיגי החינוך מנסים לעצב גם את דרך ההוראה של המורים, אולם בהיבט זה יש הבדלים בין מדינות. מנהיגי החינוך מנהלים את דרך ההוראה בכל מיני שיטות: (א) הם כותבים דרכי הוראה והנחיות למקצועות מוגדרים וקובעים אותן במסמכים קוריקולריים ובספרי לימוד; (ב) הם מתכננים הזדמנויות למידה למורים במסגרת תכניות פיתוח והכשרה; (ג) הם ממנים מנחים, יועצים ואנשי מנהל שיעברו ישירות עם מורים; (ד) הם מארגנים קבוצות מורים שיעברו יחדיו לשיפור תהליך ההוראה. כל זה נועד לתקרת את המורים לשימוש בשיטות הוראה מסוימות.

מעבר לשליטה הניהולית בהוראה, יש להוראה עוד היבטים ארגוניים רבים. המורים הרי שכירים בבירוקרטיה ציבורית גדולה, ועל כן הם מוסדרים ומוערכים בדרכים רבות. לא אעסוק בכך כאן,

אבל אחד ההיבטים המהותיים למקצוע ההוראה הוא העבודה בתוך מנגנונים בירוקרטיים עצומים המקיפים המוני כללים ותקנות בנוגע לתנאי העבודה, להערכה ועוד.

כיצד מעצב המנגנון הבירוקרטי הזה את ההוראה של המורים?

כדי להבין איך המבנה הארגוני הנוכחי של חינוך ההמונים הבית ספרי מעצב את שיטות ההוראה, אולי כדאי לברוק איך המבנה הזה התפתח לאורך השנים. אפשר להתחיל בימים שקדמו לחינוך ההמוני כאשר ההוראה – במקומות הבודדים שבהם התקיימה – אורגנה כ"שיעורים פרטיים" שבהם תלמיד אחד או קבוצת תלמידים קטנה נפגשו עם מלמד. באוניברסיטאות מסוימות, בעיקר ברמות המתקדמות, המבנה הזה עדיין קיים. אבל הסתבר שהמבנה הזה של הוראה פרטנית יקר מדי לחינוך ההמוני המודרני. לכן החינוך ההמוני בארצות הברית התאים תחילה את המודל הפרטני ופיתח את מערכת הניטור (monitoring). במערכת זו תלמידים בני גילים שונים למרו באותה כיתה, קיבלו מטלות ועברו עליהן באופן עצמאי והמורה פיקח על התקדמותו האישית של כל תלמיד ומרד אותה בעזרת דקלומים.

בריאן רואן הוא פרופסור לחינוך ולסוציולוגיה באוניברסיטת מישגן. רואן, סוציולוג בהכשרתו (דוקטורט מאוניברסיטת סטנפורד), עוסק במפגש שבין תאוריה ארגונית לחקר האפקטיביות של בתי הספר. הוא כתב על החינוך כמוסד, על ארגונים וניהולם של בתי ספר ומערכות חינוך, על טבעה של עבודת ההוראה ועל האפקטיביות שלה ועל הדרכים האפשריות לפעול בבתי ספר לשיפור תוצאותיהם החינוכיות של תלמידים. רואן גם חבר במכון המחקר האמריקני היוקרתי "האקדמיה הלאומית לחינוך" (NAEd), וחתן הפרס ע"ש ויליאם ג'י רייזיס למחקר בתחום ניהול החינוך. רואן הוזמן להיות מרצה אורח בכנס ון ליר "מדיניות מורים והוראה", והוא ישתתף בכמה מושבים. שיחת הרקע עמו נוהלה באדיבות הרואר האלקטרוני.

דפוס ההוראה של המורים מוכתב במידה רבה לטענתך על ידי הארגון שהם פועלים בו. האם תוכל להרחיב בעניין זה?

את ההוראה – יחסי מורים ותלמידים סביב תכנית לימודים – אכן יש לראות כחלק ממערכת החינוך המורנית, המאורגנת כטכנולוגיה משורשרת (long-linked technology). מערכות החינוך היסודי

בכל העולם מאורגנות בדרך כלל כרצף של כיתות המחולקות על פי גיל, וברמה התיכונית הן מאורגנות בכיתות מתמחות – ועוקבות על פי רוב – במקצועות לימוד מוגדרים. ההוראה היא אפוא רצף מאורגן של הזדמנויות למידה.

בתי הספר מנהלים את ההוראה בשלוש דרכים. ראשית, הם קובעים מה יילמד בכל כיתה. אחר כך הם מקצים מורים לכיתות מוגדרות על פי הכשרתם. ולבסוף, תלמידים בעלי מאפייני כניסה מתאימים (גיל, כישורים, הישגים, שיוך תרבותי-יהברתי) מופנים אל צימודי המורה והכיתה הללו. כך, הדבר הראשון שצריך להבין בעניין ארגונה של ההוראה הוא שכל מורה תופס מקום בתוך שרשרת של הזדמנויות למידה מאורגנות.

ו"השרשרת" הזאת מטילה אילוצים רבים על ההוראה והמורים. נכון. ראשית, המורים אינם יכולים ללמד מה שהם רוצים. לרוב ישנה תכנית לימודים ארצית שקובעת מה מורה אמור ללמד במסגרת מקצוע מסוים בשכבת גיל מסוימת או בשיעור מסוים. ההגדרות הללו מופיעות לרוב במסמכים קוריקולריים שמגדירים את מטרות ההוראה

בריאן רואן, "עד היום
התחום לא הצליח
לפתח כלי סינון שיעזרו
לו לזהות כישרון הוראה
לפני שמורים תופסים
עמדות בשטח"



על פי תפיסתו של פרופ' בריאן רואן, החבר במכון המחקר האמריקני היוקרתי "האקדמיה הלאומית לחינוך", המורה אינו לבד בכיתה, כל השיטה נמצאת שם אתו. פעולת מורים בכיתות מוכתבת, לדבריו, במידה רבה על ידי הארגון שבו הם פועלים - בית הספר, המושפע ממערכת החינוך, המושפעת מהמבנה הכלכלי- חברתי ומשפיעה עליו. ריאיון

כלליות דוגמת הרצאה ותרגול, הרי שקצב ההוראה, מגוון דרכי ההוראה, רמת הקושי של התוכן והיחס בין צורות הדיון לעבודה נבדלים לא מעט בין מדינות, וגם בין מורים באותו בית ספר.

למרות ההבדלים בין סגנונות ההוראה של המורים, בית הספר מכתוב דפוס הוראה כללי. אם רוצים לשנות אותו, צריך לשנות את המבנה הארגוני של בית הספר. מה הופך את בית הספר לעמיד כל כך לשינויים?

מנקודת המבט של "התאוריה המוסדית" (institutional theory) המבנה השכבתי של החינוך הבית ספרי צמח בין השאר משום שהוא נתפס כדרך טובה יותר לארגן את החינוך הבית ספרי בצורת מיום המוני.

הוא ודאי היה זול יותר משיטת הלימוד האישי, וכנראה היה ונותר אפקטיבי יותר מן המערכת המנטרת. אבל לאחר התפשטות המודל הבית ספרי הנוכחי – והוא אמנם התפשט במהירות רבה למדי בכל רחבי העולם – נבנתה סביבו מערכת גדולה: מערכות להכשרה והסמכה של מורים, תפקידים, בניינים, תעשיית ספרי לימוד ועוד. דורות של בני אדם עברו במערכת החינוך הזאת, הפנימו את לוחות הזמנים שלה וארגנו סביבה את סדרי העבודה והחופשות שלהם. עסקים החלו לעשות כסף מאספקת טובין ושירותים שנתפרו במיוחד למידותיה. כל האינטרסים האלה הלכו והשתרשו, וכל מה שפוליטיקאים במשרד החינוך ובמשרדים אחרים יכולים לעשות הוא להטיל אותה או לתקן פה ושם את שוליה; הם אינם יכולים לעשות בה שינוי מהותי ולארגן אותה מחדש. מערכת החינוך נעשתה במשך הדורות ממוסדת מאוד ואנשים החלו לחשוב ש"כך עובד החינוך – וכך הוא צריך לעבוד".

כל המאמצים המקומיים לשנות את המבנה הבית ספרי מוכרחים לשחות נגד הזרם – והזרם, כאמור, חזק וממוסד מאוד. בית ספר שאינו מחלק את תלמידיו לשכבות גיל או אין בו הוראה פרונטלית, בית ספר המספק הזדמנויות למידה מגוונות ואי-סנכרוניות, נחשב לחריג, לפחות לגיטימי ולחשוד, ועל כן קשה יותר להקים ולתחזק

הייתה מעט מאוד הוראה פרונטלית והרבה מאוד שינון בעל פה. בראשית המאה העשרים הופיעה המערכת הנוכחית של כיתות לימוד מחולקות לפי גיל. השינוי נתפס כהתקדמות; הוא אפשר הוראה פרונטלית רבה יותר, הצגה מילולית (הרצאה) ארוכה, יותר שאלות ודיונים בקבוצה ויותר עבודה מודרכת. השינוי התאפשר משום שכל התלמידים בכיתה עברו על תכנית לימודים אחת.

המערכת הזאת עשתה קריירה מזהירה והשתלטה על העולם.

מערכת זו של כיתות המחולקות לפי גיל אכן נעשתה אוניברסלית – מורה אחד המלמד תכנית לימודים סטנדרטית בכיתה של תלמידים שאמורים להיות באותה נקודה על רצף תכנית הלימודים האחידה. לכן

חשוב לשאול באיזו מידה המבנה והזרימה של ההוראה בכיתה נבדלים בנסיבות האלה – הן בין מדינות והן בין מורים באותו בית ספר.

או אני שואל: האם, למרות האוניברסליות של מערכת החינוך ההמונית, יש הבדלים בין מדינות ובין מורים באותו בית ספר?

מחקר הווידאו של TIMSS (ראו <http://nces.ed.gov/pubs2003/timssvideo/2.asp>) הוא מקום מצוין לראות נקודות דמיון ושוני בתהליכי הוראה בין מדינות. ראשית, מן המחקר עולה שסדיריות אחידות אכן קיימות בכל מערכות החינוך. במבנה זה המורה תמיד מדבר הרבה יותר מן התלמידים, כמעט תמיד יש שימוש בספרי לימוד ותלמידים כמעט תמיד מקבלים הזדמנות לתרגל ולבצע מטלות בעצמם. אלה, אם כן, מאפיינים אוניברסליים של החינוך הבית ספרי המודרני. אבל בתוך המסגרת הרחבה והכללית הזאת, ההוראה משתנה מאוד ממדינה למדינה, ובכמה ממדינות. לדוגמה: הזמן שמורים מקדישים לסקירת חומר ישן לעומת הצגה של חומר חדש, הרגשים בתוכן שהם מלמדים, דרכי הצגת חומר הלימוד והדיון בו ובררכים שבהן תלמידים עובדים עליו וכן רמת האתגר האינטלקטואלי. כך, אפילו כאשר כל המורים נשלחים ללמד קבוצות של תלמידים בני אותו גיל ואפילו אם הם עושים זאת בעזרת שגרות



טובים יותר ממורים חדשים. עם זאת אחרי "תקופת הרצה" זו התשוואה על ניסיון בהוראה מוגבלת מאוד; מורה בעל שלוש שנות ניסיון צפוי להיות אפקטיבי כמו מורה בעל עשרים או שלושים שנות ניסיון. המחקר מגלה גם שמורים מנוסים יכולים ללמוד איך לשנות את שיטות ההוראה שלהם במהירות גדולה – בייחוד כשניתנת להם תמיכה הולמת. הלמידה מצליחה במיוחד כאשר השיטות הנלמדות מוגדרות בכיור ומלוות בהדרכה הדוקה. מובן שהכישרון הטבעי מדבר גם הוא בהוראה – כמו בכל מקצוע אחר – ולכן תמיד תתקיים שונות בין ביצועי מורים, אפילו במשטרי הוראה משוכללים ביותר. אבל עד היום התחום לא הצליח לפתח כלי סינון שיעזרו לו לזהות כישרון הוראה לפני שמורים תופסים עמדות בשטח.

ייתכן שהשכר הנמוך ותנאי העבודה הקשים של המורים אינם מושכים לעבודה זו את האנשים המוכשרים ביותר.

במדינות רבות ההוראה היא נתיב לניעות חברתית, אבל היא גם מקצוע שדורש (במדינות המפותחות) השכלה אקדמית. ולכן גם אם מורים מגיעים ממעמד הפועלים, הם עדיין המשכילים ביותר בקבוצה זו. יתר על כן, אנשים בני כל המעמדות החברתיים עדיין נמשכים להוראה, כך שתמיד ישנו תמהיל של מורים מרקעים חברתיים שונים במקצוע. לבסוף, אני סבור שאפשר לשרד את ההכשרה המקצועית מבלי לשנות בהכרח את התמריצים (השכר) – תהליך שהתרחש בפועל במדינות רבות בארצות הברית. אין ספק שההוראה רחוקה מלהיות מקצוע יוקרתי, ולכן היא אינה מקבלת אנשים מן המאגרים העליונים של הכישרון האקדמי. אבל כל עוד ההוראה דורשת תואר אקדמי וכל עוד מורים מגיעים מבתי ספר ומכללות שמספקים הכשרה אקדמית ומקצועית קפדנית, אפשר לשפר

את ההוראה מבלי להעלות במידה ניכרת את שכר המורים. מהם הממצאים החשובים ביותר מן המחקרים שלך בנוגע לאיכות ההוראה?

אפשר לציין שלושה עניינים מרכזיים: ישנה שונות גדולה הן בשיטות ההוראה והן באפקטיביות של מורים המלמדים באותן שכבות גיל, באותם בתי ספר. חלק גדול מן השונות נובע מכך שמניחים למורים לפתח את שיטות ההוראה שלהם בעצמם. ישנו פיקוח עמיתים חלש מאוד בבתי הספר, ומנהלני חינוך מעריכים ובודקים את המורים לעתים נדירות בלבד. יתר על כן, ההנחיות שמורים מקבלים בקשר לחומר שעליהם ללמד או איך ללמד אותו אינן מפורטות בדרך כלל. כל זה מסביר את השונות בשיטות ההוראה ובתוצאות המיוצרות.

אנחנו יודעים איך לשפר את איכות ההוראה בבתי הספר. אפשר להגדיר שיטות הוראה אפקטיביות, אפשר להנחיל אותן למורים. מורים מגיבים היטב לשיטות ניהול שמעודדות יישום של פרקטיקות אפקטיביות. ■

"לאחר התפשטות המודל הבית ספרי הנוכחי נבנתה סביבו מערכת גדולה: מערכות להכשרה והסמכה של מורים, תפקידים, בניינים, תעשיית ספרי לימוד ועוד. דורות של בני אדם עברו במערכת החינוך הזאת, הפנימו את לוחות הזמנים שלה וארגנו סביבה את סדרי העבודה והחופשות שלהם. עסקים החלו לעשות כסף מאספקת טובין ושירותים שנתפרו במיוחד למידותיה"

אותו; הוא חותר נגד הדרך שבה עושים כסף, מכשירים מורים, מארגנים את הזמן והמקום, חושבים ומרגישים.

אולי אמצעי התקשוב המתפתחים במהירות יעשו את הבלתי אפשרי.

אפשרות אחת היא שמחשבים פשוט ייכנסו לשימוש בתוך המבנה הנוכחי של בית הספר, וכך ייצרו שינוי רק בשוליים (ספרי הלימוד וחוברות העבודה יעשו אלקטרוניים, לוח העץ יהפוך ל"לוח חכם" המחובר למחשב ולרשת וכו'). על פי תרחיש זה, החינוך הבית ספרי יישאר כפי שהוא; ימשיך להתנהל בין 8 ל-15.00, ללמד בין עשרים לחמישים ילדים בכיתה, להפעיל מערכת שיעורים קבועה, להתבסס על הוראת מורים וליישם דפוסים בית ספריים מושרשים.

השינויים הגדולים בחינוך הבית ספרי יבואו רק אם יותר לימוד

בקצב אישי אסינכרוני במרחב גאוגרפי גדול. למעשה, תנועה כזאת כבר נמצאת בחיתוליה בארצות הברית, והיא באה לידי ביטוי במה שנקרא "תיכונים וירטואליים". גם חלק מן ההשכלה הגבוהה נעשה וירטואלי.

מציאות בית ספרית וירטואלית תייצר בעיות מהותיות חדשות.

בוודאי. החברה תתייצב מול בעיות יסודיות הנוגעות לאיכות ההוראה והלמידה ולאיכותה שלה עצמה. איך ננהל השגחה ופיקוח אם תלמידים ילמדו בבית בשעות שיבחרו לעצמם? מי יטפל בילדים הקטנים? כיצד נשלוט בשוליו המתרחבים של הנוער שעתותיו בידיו? כיצד ננהל את הכניסה לשוק העבודה כאשר מקצת התלמידים יסיימו את חוק לימודיהם בגיל צעיר? אילו צורות מוסדיות חדשות יידרשו? כיצד יתבצע חינוך לאזרחות? איון קהילה אזרחית תתהווה – אולי אלקטרונית?

עד שהדברים הללו יתרחשו – למעשה

הם כבר מתרחשים – אולי תגיד משהו על שאלת הגיליון הזה של "הד החינוך": מהי הוראה טובה ומיהו מורה טוב?

איכות ההוראה נמדדת בשלושה ממדים. האחד הוא ניהול כיתה: מורה טוב מארגן את כיתתו היטב, בדרך כלל באמצעות מערך של שגרות מסודרות וקלות ליישום ששומרות את התלמידים עסוקים במטלות אקדמיות. לזה נוסף ממד שני של איכות ההוראה – מתן תמיכה רגשית שתקיים משמעת מבלי להיות קשוחה או ענישתית. לבסוף, הוראה טובה מאפשרת לתלמידים לקנות ידע באמצעות הצגה נאותה שלו, הבנת תהליכי ההבנה של התלמידים והתאמת ההוראה אליה באמצעות משבש איכותי.

האם אפשר ללמד מורים להורות היטב או שמא הוראה טובה תלויה במידה מכרעת באישיותם ובניסיונם של המורים?

מחקרים בחינוך לא זיהו מאפייני אישיות משותפים למורים טובים (אם כי יש לזכור שמורים עוברים מראש סוג של סינון אשר מסלק מהתחום בעלי אישיות "חריגה"). עשרות שנות מחקר אכן מראות שהניסיון חשוב לאיכות ההוראה. למעשה, דרושות שנתיים שלוש כדי ללמוד איך לנהל כיתה בצורה אפקטיבית. לכן מורים בעלי ניסיון של יותר משנתיים שלוש מפגינים בדרך כלל ביצועים

מאנגלית: יניב פרקש



ש

ני פרדוקסים עקרוניים עומדים ביסודו של המעשה החינוכי והופכים אותו, לפחות תאורטית, לבלתי אפשרי. האחד נוגע לעמדתו ההכרתית (אפיסטמולוגית) של החניך ביחס לעולם הרעתי והשני – לעמדתו הפסיכולוגית של המחנך ביחס לתהליך החינוכי. כל אחד מן הפרדוקסים מאיר היבט מעניין אחר של מעשה החינוך ושניהם מצביעים על הכרחיותו של מושג מסתורי, מופשט ובלתי ניתן להגדרה – ארוס.

את ביטויים המובהק ביותר של שני הפרדוקסים אנו מוצאים במשל המערה המפורסם של אפלטון ("המדינה", ספר שביעי). במשל מתואר מחזה קשה ומוזר: במעבה האדמה, במערה חשוכה, יושבת שורת אנשים מראשית הזמנים. גופם של היושבים אזוק בנחושתיים והם אינם יכולים לזוז או לקום. ראשיהם מופנים אל קיר המערה, בלי יכולת לנוע. על קיר המערה מוקרנים צללים לאורה הקלוש של מדורה הממוקמת מאחוריהם. צללי המערה והקולות שנשמעים מאחור הם כל עולמם של היושבים האומללים השרויים בעלטה. מצבם המחריד של האסירים טראגי אף יותר בשל העובדה שהם אינם מודעים כלל למצבם, ולמעשה ייתכן שטוב להם. בנקודה זו מתעורר הפרדוקס הראשון של מעשה ההוראה, הנוגע לעמדתו ההכרתית הראשונית של החניך.

חשבו על כך: איך יכול אדם לדעת שהוא רחוק, אם מעולם לא היה קרוב? איך ידע שרע לו אם מעולם לא היה לו טוב? איך ייתכן ששכח את מה שמעולם לא ידע? היושבים במערה הרי אינם מכירים מציאות אחרת מלבד זו שמוקרנת לפניהם על קיר המערה. בהיעדר גורם להשוואה, בזמן ובמקום אחר, אין להם כל סיבה לפקפק באמיתותה של מציאות הצללים שלפניהם, והם אנוסים לקבלה כממשות יחידה. תודעתם וחירותם שבויים בהכרתם החלקית והחסרה. הם אינם יכולים לבקש דבר שאין להם מושג על קיומו, ומדוע שירצו לבקשו? האסירים, כך נדמה, נידונים לחיים באשליה נצחית.

אסירי המערה של אפלטון הם תלמידינו בכיתות הלימוד. שכן מה יגרום להם לרצות במה שאינו ידוע להם? מה יכול לעורר אותם להתחיל בתנועה הקשה של הלמידה, לצאת ממצב הנוחות של חיים באשליה של ידיעה וראיית אל חיים מעורערים של אידיעה וחיפוש אחר ידיעה? מה חסר להם במצבם ועשוי להניע אותם לעבר השלמת החוסר, חוסר שאינו מורגש כלל ואינו מבטיח להם ידיעה וראיית?

נחזור למערה האפלטונית: הנה, כבמטה קסם, מתרחש אירוע תמוה ומופלא. אחד מאסירי המערה משתחרר מן האזיקים. כיצד? מדוע? איננו יודעים. מה השתנה הלילה הזה מכל הלילות, מניין הגיעה אליו תודעת אסירותו, כיצד חש לפתע בסבל שהוביל לרצון להתנער מן הכבלים? איננו יודעים. רגע השחרור אינו אירוע הנתון לבחינה רציונלית; אין הוא מצוי בסיומה הרציף של שרשרת אירועי סיבה ומסובב; הוא אירוע מיסטי ביסודו; "גץ הניצת מן המדורה", בלשונו של אפלטון.

ורגע השחרור אינו סוף הסיפור, אלא תחילתו. שהנה עתה, משהשתחרר האסיר מאזיקיו ולאחר שהסתגל בקושי רב למצבו החדש, הוא מתחיל לטפס החוצה במעלה המערה. וגם הגיונו של הטיפוס הזה מסתורי – למה שיתענה האסיר בטיפוס המפרך אם אין לו ברל ידיעה בנוגע לתכלית הטיפוס וטיבו? מה מאיץ בו להתאמץ? מה דוחף אותו? כיצד נסביר טיפוס חסר תוחלת זה שכולו אבסורד? מהו אותו כוח שדוחף באסיר להשתחרר? מהי אותה אנרגיה מסתורית שדוחקת בו, כנגד כל היגיון, להתמיד ולטפס במעלה מדרגות המערה?

תשובתו של אפלטון נחרצת: ארוס, "בנם של עוני ותושייה" ("המשתה", 76). הארוס הוא אותו מניע פנימי לפעילות, תחושה נעדרת מקור של חוסר שאדם נכסף למלאו. "עוני", אמו של ארוס, מעוררת את המודעות לחוסר; "תושייה", אביו, גורם לדחף לספק את החוסר. ארוס הוא התשוקה שדוחקת באדם להתעורר, להתנער, להתקדם, לדעת, לחשוב, לפעול. ארוס אינו מושא התשוקה, אלא התשוקה עצמה – הוא דוחף את האדם אל המושא, אל הרעת המסוימת, אל אובייקט ההכרה, אבל עצם העניין אינו המושא כי אם התשוקה אליו. ברגע שהצורך מסופק, ממשמש ובא הצורך הבא, תשוקה חדשה אל אובייקט שהוא נעלה יותר מקודמו. הארוס, במובן זה, הוא כוח מתמיד שחייב להיות בעל עצמה מספקת שתוכל לנתץ שביעות רצון שאננה או תחושת ידיעה חתומה. כשהארוס פועל יש התרחשות, יש למידה, יש חשיבה.

הרגשת מרכזיותו של הארוס בתהליך החשיבה והלמידה מאירה כמובן מחדש את תפקידה של ההוראה. אם הארוס מגלם את מהותה של הידיעה, הרי שתהליך ההוראה חייב להתכוון אל

למה ללמוד? למה ללמד? ארוס

בועז צבר

ד"ר בועז צבר הוא מרצה לחינוך בבית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית ובמכללת דוד ילין ומורה בבית ספר גבעת גונן בירושלים

שני כיוונים עיקריים: הראשון הוא כיוון של העצמה, שבמסגרתו יידרש המחנך אל עידודו וטיפוחו של הארוס באמצעות איתור יכולותיו המיוחדות והתכוונותו הפנימית של החניך. הכיוון השני הוא של שחרור – המחנך יפעל לביטולם של מגוון הגורמים המבקשים להכחיד את הארוס באמצעות ריצויו והססתו (תכניות טלוויזיה מטמטמות, לאומנות מעוררת, מיניות בוטה, תרבות מתחנפת וכו').

בנקודה זו נחזור אל ידידנו האסיר המטפס בקושי רב במעלה המערה. מבולבל וכואב הוא משרך צעדיו עד שברגע מסוים הוא מגיע אל פתח היציאה של המערה ופן רגע משתחרר אל העולם המואר שמחוץ לה. לאחר שעניו מסתגלות אל אורה הבהק של השמש הוא מתחיל להבחין בדברים "כשלעצמם" על בוהק חיותם ומגוון צבעיהן המרהיב – בגרמי השמים והארץ, בפרחים, בעצים, בחיות. הוא מבין כי היה שרוי בחשכה גדולה ורץ בשדות בתחושת התעלות נהדרת. והנה, בנקודה זו בדיוק, מתעורר הפרדוקס השני של החינוך, הנוגע לעמדתו הפסיכולוגית של המחנך.

שכן חשבו על כך: מה מצפה לו לאותו אסיר מואר אם יחליט להשיב פעמיו אל תוך המערה ולשחרר את חבריו הכבולים שם? הרי תחילה תחשכנה עיניו מחילופי המאורות וכל חבריו היושבים אזוקים ודאי ילעגו לו "ויאמרו עליו שחזר מעלייתו למעלה בעיניים מקולקלות" ("המדריגה", ספר שביעי, 424). אם ינסה להתירם ככל זאת יפגעו בו מאוד וייתכן שאף ירגוהו. למה לו להסתכן, להקריב את אושרו הקיים, המוכח והבטוח על מזבח מפוקפק כל כך? למה לו לחזור? וגם אם נניח כי בחשיפתו לאור השמש של הידיעה השכיל האסיר המשוחרר בכל הסגולות הטובות של החוכמה, הצדק, יישוב הדעת ואומץ הלב – מה בכך? הרי היטב אנו יודעים כמה מפוקפק הוא הקשר שבין ידיעת אמת מסוימת ובין ההתנהגות על פיה. כולנו שמענו על פרופסורים למוסר שהיו לא מוסריים בעליל, על שופטים מכובדים שסרחו, על ראשי מדינות ששיקרו.

מה יגרום אפוא לאדם לקבל על עצמו מחויבות אוניברסלית, רציונלית, פדגוגית, לחזור למערה ולשחרר את חבריו?

צריך שיהיה כאן יסוד נוסף, איזשהו רחף "מחוץ לעניין". יסוד זה הוא הארוס. ארוס בבחינת אהבה; ארוס המוסיף לחוכמה את מה שאין בה כשלעצמה – רחף לפעילות, למעורבות, לעשייה. ארוס הוא שדוחף באסיר להעדיף את האובייקטיבי על עצמו הסובייקטיבי ולסכן את עצמו. ארוס אינו יסוד רציונלי ואינו נובע מעצם טיבם של הערכים; ארוס הוא חסר נימוק וחסר תוכן משל עצמו; ארוס הוא הרגשה; ארוס מגשר ומאחד בין הסובייקט והאובייקט, בין הפרטי והכללי; ארוס הוא שמחולל כוח התמד לפעולה אל מול מציאות קשה ולעתים אף בלתי אפשרית; ארוס הוא שדוחף באסיר לחזור אל חבריו הכבולים במערה.

אנשים ששומעים על עיסוקי בחינוך נוטים להפטיר, ספק בהערכה ספק ברחמים, "אידאליסטי!". ולי הדבר תמיד נשמע מוזר, שכן "אידאליסטים" נוטים לנטוש את ההוראה לאחר זמן קצר, לקפל זנב ולהיעלם מהכיתות. לי, לעומת זאת, חשובה השאלה הפשוטה "מה אתם אוהבים?". אידאליסטים אוהבים אידאליים (או את עצמם כ"אידאליסטים"), היסטוריונים אוהבים היסטוריה, פילוסופים אוהבים חוכמה (כך אומרים), מתמטיקאים אוהבים מספרים ונוסחאות, שופטים אוהבים משפט וצדק.

ופדגוגים, מה הם אוהבים? פדגוגים אוהבים ילדים. כמה בנלי ולא מתוחכם (תשאלו את קורצ'אק). לצדי ואתי עוברים יחד מורים ומורות. יש להם תארים אקדמיים וידע בתחומי התמחותם אבל הם אינם מתמטיקאים, היסטוריונים ופסיכולוגים, לפחות לא בעיני עצמם. הם פדגוגים, אנשי חינוך. הם אנשים בוגרים שאוהבים להיות בחברתם של ילדים. להיות שרויים בעולמם, להיטיב את מצבם, ללמד, להדריך, לשוחח עמם, לצחוק אתם, לכעוס עליהם, להתגאות בהם. אהבתם זו מעבירה אותם לעתים על דעתם. הם יכולים להישאר אחרי שעות העבודה עם תלמיד שהתקשה. הם מתהפכים על משכבם בלילות אם לא הצליחו עם ילד בכיתתם. הם סובלים ממעמד מקצועי נטול הערכה, מיחס לא מכבד של הורים, ממשכורת עלובה. כשמקשים עליהם ושואלים מה הם עושים במקצוע הזה, הם מתנצלים בחיוך ומפיתרים "אנחנו לא יכולים לעשות שום דבר אחר – זה חוק מאתנו" (מילותיהם של אוהבים). כל בוקר חוזרים מחדש אל המערה. פעם בחדר פותחים תלוש משכורת, ונעלבים. שואלים את עצמם למה לעזאזל הם ממשיכים לעשות את זה כנגד כל מידה של היגיון בריא. חושבים רגע, ואז נזכרים: הם פדגוגים, הם אוהבים, הם מחנכים ארוטיים. ■

אסירי המערה של
אפלטון הם תלמידינו
בכיתות הלימוד.
שכן מה יגרום להם
לרצות במה שאינו
ידוע להם? מה יכול
לעורר אותם להתחיל
בתנועה הקשה של
הלמידה, לצאת
ממצב הנוחות של
חיים באשליה של
ידיעה ודאית אל
חיים מעורערים של
אי-ידיעה וחיפוש
אחר ידיעה?



לקראת הערכת מורים מועילה

השיטה המקובלת להערכת מורים (המנהל מבקר בשיעור ונותן ציון טוב) אינה מועילה. אם רוצים לשפר את ההוראה (כדי לשפר את הלמידה), יש לאמץ שיטות הערכת מורים חדשות. שיטות כאלה מופיעות לאחרונה במערכות החינוך המתקדמות

פאדיה נאסר-אבו אלהיג'א

על כן, תוצאות המחקר הראו שהמחוזות לא פיטרו מורים שביצעו גרוועים, ובחלק מהמחוזות לא פוטר אף מורה אחד על בסיס ביצוע גרווע במהלך חמש שנים. מצב דומה התגלה במחקר שפורסם בשנת 2006 בישראל.

שיטות ההערכה המקובלות סופגות בשנים האחרונות ביקורת גוברת. הביקורת טוענת שהן אינן מהימנות, שרוב המורים מקבלים בהן ציונים גבוהים ומשוב דל וכי הקשר בין ציוני ההערכה של המורים לבין הישגי התלמידים רופף ביותר.

מדוע שיטות ההערכה המקובלות מחטיאות את המטרה ואינן תורמות לשיפור ההוראה? מרשל (Marshall, 2005) טוען שהרבר נובע מהסיבות שלהלן:

1. ההערכה מבוססת על חלק קטן של ההוראה: ברוב שיטות ההערכה המקובלות מנהל בית הספר מעריך את ביצועי המורה בכיתה בעקבות צפייה בשיעור אחד עד שלושה במהלך שנת הלימודים. זוהי הערכה צרה המבוססת על חלק מזערי של זמן ההוראה.

2. להערכת שיעורים יחידים אין משקל רב: במערכות חינוך רבות מנסים לפצות על פגמי ההערכה (ביקורי מנהלים נדירים) באמצעות הערכה פורמלית: המנהל מתבקש לתעד במסמך מפורט את מה שהתרחש בכיתה. אך המורים אינם מעריכים את המסמך הזה משום שהם יודעים שהמנהל שכתב אותו ראה רק קמטון מעשייתם בכיתות.

3. השיעורים הנצפים אינם טיפוסיים: צפייה בשיעורים יחידים

חברים מראים שמורים הם הגורם הבית ספרי המשפיע ביותר על הישגי התלמידים. לכן, כדי לשפר את ההוראה שלהם, חשוב כל כך להעריך את ביצועיהם בכיתה באופן שיטתי וקפדני. אולם הערכה כזאת כמעט לא נעשית. מי שאחראי

להערכת המורים בדרך כלל הוא מנהל בית הספר. המנהל מבקר בשיעור או שניים בשנה של כל מורה ונותן לו ציון טוב אלא אם עשה טעות חמורה. הערכה כזאת, אין צורך לומר, אינה משפרת את איכות ההוראה (Daley and Kim, 2010). יש אפוא צורך דחוף לשפר את הערכת המורים – לא כדי לפקח עליהם לצרכים בירוקרטיים, אלא כדי לשפר את עבודתם, שהיא המפתח להישגי התלמידים.

כישלונה של הערכת המורים המקובלת

הערכת מורים יכולה לשמש לשתי מטרות עיקריות קשורות: אחריות ופיתוח מקצועי. מערכות חינוך שמות דגש על אחריות כדי להבטיח שבכל כיתה יהיה מורה אפקטיבי, אך מזניחות את הפיתוח המקצועי שעשוי להביא לשיפור ההוראה. סקר מן התקופה האחרונה שהשתתפו בו 15,176 מורים מ-12 מחוזות בארצות הברית הראה כי 75% מהמורים לא קיבל משוב לצורך שיפור ההוראה. יתר

פרופ' פאדיה נאסר-אבו אלהיג'א היא חוקרת ומרצה באוניברסיטת תל אביב ובמכללת סכנין להכשרת עובדי הוראה

רצון". הערכות כאלה אינן מצביעות על הוראת המורה ביחס לסטנדרטים של ביצוע, אינן מצביעות על דרכים לשיפור ואינן עונות על השאלה שמעסיקה את המורה (והוא פוחד לשאול): "איך אני".

10. הערכת מורים נדחקה לשולי סדר היום: למנהל יש עיסוקים בוערים בהרבה מהערכת המורים "שלו". רק הוראה "מלמעלה" עם לוח זמנים ברור מאלצת אותו להתפנות למשימה. אפשר למיין את המנהלים לשלוש קטגוריות: "צדיקים", "ציניים", "חוטאים". ה"צדיקים" פועלים לפי הספר ומקדישים זמן רב להערכת כל אחד מהמורים: פגישה לפני ההערכה, צפייה בשיעור, כתיבה ופגישה בעקבות הצפייה. ה"ציניים" כותבים את ההערכה הדרושה מהר

מספקת תמונה מהימנה של עבודת המורה רק כאשר השיעורים שנצפו מייצגים את הנעשה בכיתה. אך כאשר מודיעים למורה על ביקור הערכה צפוי הוא יכול להתכונן כראוי ולהציג למנהל שיעור מבריק. יתר על כן, נוכחותו הנדירה והסמכותית של המנהל בשיעור משפיעה על השיעור ולכן אין להקיש ממנו על שיעורים שהמנהל אינו נוכח בהם. נוכחות המנהל יכולה "לשחק" לטובת המורה – הכיתה רגועה. היא עלולה גם להשפיע לרעתו: המורה לחוץ ו"עושה שטויות".

4. שיעורים יחידים נותנים תמונה חלקית: אף שהשיעור הוא יחידת המבנה הבסיסית של ההוראה, הוא מהווה חלק קטן מעשיית המורה. כדי לראות את התמונה הגדולה צריך לדעת לאיזו יחידה בתכנית הלימודים שייך השיעור, איך התלמידים מוערכים ועוד. הערכת המבקר בשיעור קשורה לשיעור שנצפה והיא בהכרח מוגבלת.

5. ההערכה אינה מתמקדת בלמידה: ההערכה המקובלת מתמקדת בביצועי ההוראה במקום בתוצרי הלמידה, ב"תנועות" של המורה במקום בהבנה של התלמידים, בלוחות המודעות שעל הקיר במקום בחשיבה של התלמידים. המנהלים המעריכים נוטים להפריז בהערכת היכולת של המורה "להחזיק כיתה" על חשבון הערכת יכולתו לטפח למידה.

6. הערכה קובעת (high-stakes evaluation) חוסמת למידה (של המורים): תהליך ההערכה המקובל גורם לעצבנות ולחרדה בקרב מורים. הדבר מקשה עליהם להודות בטעויות וללמוד מהן. המנהלים חוששים לחלוק עם המורים את מה שראו (מדוע לצער אותם?), והמורים אינם נוטים לבקש מהם משוב (מדוע להצטער?). היחסים בין מנהלים למורים הופכים עקב כך לאימפוטנטיים. הם מדברים על הכול – משפחה, קניות וכו' – רק לא על הוראה ולמידה.

7. ההערכה מעמיקה את בידוד המורה: כיוון שמנהלים מעריכים את המורים בפגישות פרטיות ובאמצעות מסמכים חסויים, ההערכה מחזקת את הבידוד המובנה של המורה ואינה מדרבנת אותו לשתף פעולה עם מורים אחרים. התוצאה היא פגיעה בתחושת האחריות של המורה כלפי בית הספר. הערכה מבודדת כזאת אינה מעודדת את המורה לחשוב על ההוראה שלו בעזרתם של מורים אחרים.

8. כלי הערכה לא מתאימים: כדי שהערכת המנהל תהיה מהימנה ומועילה עליו ללמוד כיצד לצפות ולהעריך, כמו גם כיצד לנהל "שיחות קשות" בעקבות הצפייה. לרוב המנהלים אין כלים והם לא עברו הכשרה מתאימה. לכן ההערכה שלהם אינה מובילה לדיאלוג פורה עם המורים ואינה מקרמת את הוראתם.

9. הערכה לא שיפוטית. הצירוף משונה, שכן הערכה על פי טיבה שופטת את המוערכים. אך כלי ההערכה המקובלים מאפשרים למנהלים להמתק את מצב המורה בעזרת דירוגים כגון "משביע

למנהל יש עיסוקים בוערים בהרבה מהערכת המורים "שלו". רק הוראה "מלמעלה" עם לוח זמנים ברור מאלצת אותו להתפנות למשימה. אפשר למיין את המנהלים לשלוש קטגוריות: "צדיקים", "ציניים", "חוטאים"

ושטחי. הם אינם מאמינים שדוחות ההערכה שלהם ישפרו את המורים וההוראה. ה"חוטאים" אמיצים יותר. הם פשוט לא מבצעים הערכה. וכיוון שעבור מורים רבים הערכה היא כמו ביקור אצל רופא שיניים, מורים אינם נוטים להתלונן שהמנהל שכח להעריך אותם. האם מורים בבתי ספר של מנהלים "צדיקים" מלמדים טוב יותר ממורים בבתי ספר של מנהלים "ציניים" ו"חוטאים"? לא בהכרח, שכן תהליכי ההערכה המקובלים אינם יעילים.

מגמות עכשוויות בהערכת מורים

בעקבות התפשטות התוכנה שמורים הם הגורם החשוב ביותר בתהליך החינוכי נהייתה סוגיית איכות המורים לנושא מרכזי בסדר היום החינוכי של מדינות רבות. עקב כך עלתה גם חשיבותה של הערכת מורים, ובמדינות רבות שוקדים על פיתוח שיטות הערכה שיביאו לשיפור באיכות המורים וההוראה. המאפיינים העיקריים של שיטות אלה הם (Danielson, 2001):

1. גישה דיפרנציאלית: שיטות הערכה מותאמות למורים שונים במצבים שונים. למשל, שיטת הערכה המיועדת למורים חדשים שונה מן השיטה המיועדת למורים ותיקים.

2. מעגלים רב-שנתיים: שיטות הערכה חדשות מגדירות מעגל הערכה רבי-שנתי עבור מורים קבועים או במסלול לקביעות. למשל, ◀



- מהתבססות על נתונים מעוותים לשיחות אותנטיות המבוססות על נתונים אמיתיים;
- משיפטים הנעשים בסוף השנה להצעות והכוונות מתמידות;
- מהערכות מקיפות בכתב למשוב ממוקד פנים אל פנים;
- משיחות מאופקות ולא אותנטיות לשיח כן;
- ממורים שאומרים "תן לי לעשות את הדברים בדרך שלי" למורים ששואלים "האם זה עובד?";
- משימוש בקריטריוני הערכה נוקשים לחיפוש קריטריונים גמישים ויצירתיים;
- מהתמקדות במורים גרועים לשיפור ההוראה של כל המורים;
- מהערכה מעייפת וצורכת זמן למחוננים יעילים;
- מטביעה בניירת לתזמור השיפור ברמת בית הספר.

כדי שמעברים אלה יתרחשו, על המנהל להבטיח תנאי עבודה מאפשרים; להגדיר בבירור את המאפיינים של הוראה טובה; לבקר בכל הכיתות בצורה שיטתית; לנהל שיח כן ופנים אל פנים עם המורים; לדרוש מצוותי מורים לבנות מערכי הוראה והערכה משותפים, לבצע הערכות פנימיות משותפות ולדווח על למידת התלמידים אחרי כל יחידה או שלישי; לספק למורים משוב באיכות גבוהה על השיעורים; ליצור תרבות למידה ארגונית בבית הספר; לכלול את למידת התלמידים כקריטריון להערכה; להשתמש במחוננים שקופים להערכת המורים ולשלב את הערכת המורים ופיתוח הסגל בתכנית כוללת לשיפור בית הספר.

לסיכום, כאשר אנשי חינוך ומקבלי החלטות פועלים לשיפור איכות החינוך עליהם לייחד מקום חשוב להערכת המורים. שיטות הערכה עדכניות עשויות להיות אמינות ויעילות ביותר.

מתן חופש למנהלים (בתנאי שקיבלו הכשרה מתאימה) לבצע הערכת מורים הוא צעד חשוב ביותר. יש לשלב את הערכת המורים במהלכים נוספים לשיפור ההוראה ולתמיכה במורים. אסור לשכוח את המוקד של הערכת המורים – הלמידה של התלמידים. מיקוד ההערכה בלמידה הוא מיקוד בליבת העשייה החינוכית.

המחונן להערכת מורים והוראה שפותח לאחרונה ברשות הארצית למידה והערכה של מערכת החינוך הוא תוצר של ההכרה בחשיבותה של הערכת המורים. שימוש ראוי בו עשוי לתרום לקידום המטרה העיקרית של הערכת מורים – שיפור ההוראה של המורים לקידום הלמידה של התלמידים. ■

מקורות

Daley, G., and L. Kim, 2010. *A teacher evaluation system that works*, National

Institute for Excellence in Teaching. Santa Monica: CA.

Danielson, S., 2001. "New trends in teacher evaluation", *Educational leadership* 58 (5): 12-15.

Marshall, K., 2005. "It's time to rethink teacher supervision and evaluation", *Phi Delta Kappa* 86 (10): 727-736.

Weisberg, D., S. Sexton, J. Mulhern, and D. Keeling, 2009. *The widget effect: Our national failure to acknowledge and act on teacher differences*, Brooklyn, NY: The New Teacher Project. Retrieved on October 1, 2010, from <http://widgeteffect.org/>

ברוב המחוזות בארצות הברית המורים הוותיקים עוברים הערכה על בסיס קבוע פעם בשנתיים, שלוש או ארבע. מורים שהערכתם נמוכה יוערכו בתדירות גבוהה יותר.

3. מורים ממלאים תפקיד בהערכה: שיטות הערכה עכשוויות מייצרות למורים תפקיד פעיל מקצועי יותר. הדבר מתבטא בדרכים מגוונות. למשל:

א. פורטפוליו: ישנם היבטים בהוראה שאינם באים לידי ביטוי בכיתה. למשל, התקשורת של המורה עם ההורים. במקרה כזה המורים עשויים לספק ראיות ליכולתם בתחום זה באמצעות "תיק עבודות" הכולל מכתבים ומיילים להורים, דיווחים על טיפול במקרה מסוים וכו'. תיקים כאלה עשויים לשמש בסיס לרפלקציה של המורים על צורת עבודתם עם ההורים.

ב. שיחות מקצועיות: שיטות הערכה חדשות מקצות זמן לשיחות מקצועיות של מורים על עבודתם. דיאלוג מונחה עם עמיתים הוא כלי יעיל ביותר לשיפור ההוראה. ללמידת מורים ממורים אחרים יש ערך שאין לו תחליף.

ג. למידה והישגי תלמידים: בחלק ממערכות החינוך בעולם

תהליך ההערכה המקובל גורם לעצבנות ולחרדה בקרב מורים. הדבר מקשה עליהם להודות בטעויות וללמוד מהן. המנהלים חוששים לחלוק עם המורים את מה שראו (מדוע לצער אותם?), והמורים אינם נוטים לבקש מהם משוב (מדוע להצטער?)

הישגי התלמידים משמשים קריטריונים בהערכת המורים. שיטות הערכה אלה נמצאות בשלבים ראשונים של פיתוח והן נתקלות באתגרים עצומים. האתגר העיקרי הוא לקבוע את התרומה הייחודית של המורה ללמידה ולהישג של התלמידים, שכן הישגי התלמידים תלויים בעוד גורמים רבים.

ד. התוצאות: העיקרון המנחה את שיטות ההערכה החדשות הוא: כל קריטריון של הערכה מבוסס על ראיות.

איך הופכים את הערכת המורים ליעילה?

מומלץ לעבור מתהליך הנתון בלעדית בידי המנהל (או המפקח), ובו מושקעת האנרגיה בהערכת שיעורים יחידים, לתהליך דינמי שחלקו לא פורמלי והוא נתון בידי צוותי מורים. כדי שזה יתרחש, מרשל (Marshall, 2005) מציע לעבור:

- מהערכת הוראה תקופתית לניתוח מתמיד של הלמידה;
- מהערכת שיעורים יחידים להתמקדות ביחידות לימוד שלמות;
- מהתמקדות במורה אחד להפעלת צוותי מורים;
- מביקורי כיתות מעטים ומתואמים מראש לביקורים רבים ולא מתואמים מראש;
- מתיאור מפורט של שיעורים יחידים לדגימה מהירה של שיעורים רבים;

הספד קטן למחנך גדול

ישנן הלוויות שבהן אני חשה כי העצב על לכתו של המת מתערבב עם הרגשת נעימות הנגרמת ממעמד ההתכנסות סביב קברו שזה עתה נחפר. כזאת הייתה ההלוויה של אליעזר מרכוס, שנפטר לפני חודשים ספורים. הסיפורים החלו לזרום בנסיעה באוטובוס המשותף מירושלים לקיבוץ אפיקים, שם נטמן בסמוך להגר אשתו, והמשיכו לזרום סביב הקבר הפתוח והסגור. ערן, הבן הבכור, דיבר בחום על אליעזר כאב וכסב; עמית, הבן הצעיר, הקריא מתוך עבודת המאסטר שאביו כתב למורתו לאה גולדברג; חברים סיפרו על הנער שגדל אתם בתל אביב, היה חבר מסור בתנועת הצופים, עלה להכשרה בכפר בלום ומשם לגונן; תלמידיו סיפרו על המנהל שהגיע למבועים שבנגב ובנה שם בית ספר שהיה לבית שהקשרים בין בוגריו נשמרים עד היום (למבועים הגיע אחרי שניהל, בגיל 23, בית ספר במושב מסלול); חניך לשעבר מפנימיית בויאר, שאליעזר ניהל באמצע שנות השישים, סיפר בהתרגשות על המנהל-חבר-אבא שאליעזר היה עבורו ועבור חבריו ושכוחותו הם חבורה מלוכרת עד היום; ובן ל"משפחה" נוספת שאליעזר יצר – "בית הספר לעובדי הוראה בכירים" – סיפר על פרק נוסף בחייו.



אליעזר מרכוס
26.6.2010 – 12.2.1933

ראשית ההיכרות שלי עם אליעזר הייתה כאשר הייתי מחנכת של בנו, עמית, בבית הספר "הניסויי" בירושלים, בית ספר שאליעזר הקים עם פרופ' משה כספי בראשית שנות השבעים וניהל בשנותיו הראשונות. דרך ההיכרות עם "אבא של עמית", שאותה מיציתי עד תום, למדתי כיצד עושים מבית ספר "מקום" ו"בית". אליעזר היה מנהל שהכיר את כל תלמידיו ברמה העמוקה ביותר – את משפחותיהם, תחביביהם, חלומותיהם וחרדותיהם. הוא שמר עמם על קשר שנים רבות לאחר שבגרו, והוזמן לשמחותיהם. בית הספר "הניסויי", שאותו ניהל שנים לפני שאני הייתי בו מורה ומנהלת, הפך למקום שבו לא רק הילדים הם שותפים מלאים – ברוח משנתו של קורצ'אק, שבה האמין בכל נפשו ומאודו (לימים היה יו"ר אגודת קורצ'אק) – אלא גם ההורים. אליעזר רתם אותם למעשה החלוצי של הקמת בית ספר יחיד מסוגו. חלקם נהיו מורים בו. אליעזר גם נלחם על כך שבבית הספר ישולבו ילדים שהוריהם אינם בקיאים בתאוריות חדשניות של "הילד במרכז", וכיתת רגליו לשכונות מצוקה כדי לשכנע הורים לשלוח את ילדיהן לבית הספר.

הקשר שלי עם אליעזר המשיך כאשר שימש בסוף שנות השמונים יו"ר המזכירות הפדגוגית. אליעזר האמין בכל לבו בחדשנות בחינוך (עוד לפני שזו הפכה לתנועה) וביקש לעודד בתי ספר החפצים לערוך ניסוי חינוכי לקבל על כך תוספת שעות מטעם משרד החינוך. זו הייתה תחילתו של "גף ניסויים ויזמות" במשרד החינוך.

לשמחתי דרכינו הצטלבו שוב כאשר התחלתי את לימודיי ב"בית ספר מנדל למנהיגות חינוכית". אליעזר ליווה אותנו, עמיתי המחזור הראשון, בצפייה בבתי ספר שונים ברחבי הארץ, שאותם הכיר והוקיר. מאליעזר למדנו כיצד צופים בעשייה חינוכית ומקדמים אותה. תוצר הלימודים שלי בבית הספר הזה היה הקמת בית הספר "קשת" בירושלים, המשותף לדתיים ולחילונים. היה זה טבעי מבחינתי לפנות לאליעזר ולבקש עצה ותמיכה. אליעזר היה מעורב ב"קשת" עד לתקופה האחרונה והקפיד להגיע בימי חוליו לישיבות ולדאוג שקולם של הילדים יישמע.

בספרייה שהקים ב"בית הספר לעובדי הוראה בכירים" בירושלים נבלעו הספרים שעסקו בחינוך ובעובדי הוראה בכירים בשפע של ספרים שעסקו בספרות, בהגות, באמנות, בתאטרון וביהדות. הספרייה ייצגה את השקפתו החינוכית של אליעזר: החינוך הוא חלק מעולם רחני גדול הניצב על קשרי אהבה ודאגה בין מחנכים למתחנכים.

לפני שנתיים, זמן מה לקראת מסיבת יום הולדת 75 שערכו לו בת זוגו נינה וילדיו, בשלב מתקדם של מחלתו, הוציא אליעזר את ספרו "בשביל הילדים" כדי להשאיר אחריו, כך אמר, "זיכרון נעים".

להאמין בהצלחה, זה הסוד

כיצד הפך בית הספר היסודי ע"ש
זלמן שז"ר באשדוד מבית ספר
בסכנת סגירה למוסד מבוקש ומצליח
המשלב לימודי מדעים ואמנויות

אמתי מור



מנהלת בית הספר, חברי מועצת התלמידים וקבוצת המנהיגות הצעירה. הלימודים מבוססים על מודל שש-שנתי שמחולק לשלוש חטיבות: התנסות, בחירה והתמחות



צילומים: רפי קוץ

תלמידים בעבודה.
"המדעים זה
החלק הכי טוב
בלימודים"

"האמונה הזאת קיימת כי עוד מימי בתנועת נוער והיא מלווה אותי מאז בדרוכי, גם בעבודה וגם בבית, שם אני 'חיה חינוך' לא פחות מאשר בקריירה. בעלי אריה, גם הוא איש חינוך, אחראי לתחום החינוך הבלתי פורמלי בעיריית בת ים. יש לנו ארבעה ילדים (מכיתה ב' ועד לפני גיוס), כולם עד לאחרונה בגיל בית ספר. יש לי ותק של 22 שנות הוראה, רובן בתחום החינוך המיוחד, שם גיבשתי את תפיסת העולם שהילד במרכז. בחינוך מיוחד הקשיים הם בשגרה והם בולטים, אבל אם הצלחת לנטוע בלב את האמונה שאפשר לעשות את זה, הם גם עבירים".

נשאר רק היישום.

"תפקידי כמנהלת והתפקיד שלנו כאנשי חינוך הוא לתת את הכלים ולאפשר, אבל היכולת להצליח נמצאת שם מלכתחילה, בכל מערכת ואצל כל ילד. כל קושי, ותמיד יש קושי, הוא בסך הכול אתגר. גם לילדים שלי בבית, שמספרים לי על קשיים בבית הספר או בחייהם, אני אומרת: אל תאמר אני לא מסוגל. תאמר קשה לי, תשאל מה אפשר לעשות כדי להתגבר על זה. לשמחתי, הגעתי לבית הספר עם רצון ליישם את האני מאמין שלי ומצאתי צוות שהאמין באותם דברים והיה מגויס לטובת העניין".

מאותו יום, אגב, יש בבית הספר מסורת שכל ישיבה נפתחת "בסבב חיובי", וכל מורה חייב למצוא לפחות דבר אחד טוב להגיד.

כל ההבדל הוא בגישה?

"ברור שלא, דיבור 'חיובי' לא גורם לעלייה במספר התלמידים, אבל שינוי בתפיסה של המורים את עצמם ואת בית הספר הוא הבסיס. מכאן מתחיל שינוי התפיסה של

כיסאה בחדר המנהלת של בית הספר היסודי "שז"ר" באשדוד, נזכרת חנה ללוש, 46, בחיך בשיבת הצוות הראשונה שלה בתפקיד, לפני כשש שנים: "פתחתי את הישיבה בשאלה תמימה שהפנית אל המורים: איך עבר עליכם היום? ובחלומות הכי שחורים שלי לא תיארתי לעצמי שאקבל תשובות כפי שקיבלתי".

ח

אילו תשובות קיבלת?

"אחד אחרי השני פתחו המורים והתלוננו בפניי. זה היה נורא. באותה ישיבה שמעתי את המילים 'קשה לי' יותר משמעתי אותן אי פעם. אף אחד לא העלה בדעתו לספר משהו חיובי. כולם ביטאו מצוקה נוראה".

איך הגבת?

"הפסקתי את הישיבה. פשוט לא יכולתי להתמודד עם זה. נדמה לי שאפילו בכיתי קצת".

זיוה רון, לשעבר סגנית המנהלת, פרשה רשמית לאחרונה אך ממשיכה לפעול בבית הספר, משחזרת: "בית הספר ממוקם בשכונה מזדקנת, ומשנה לשנה הצטמצמה כמות התלמידים עד שהגענו לסף סגירה. באופן טבעי זה גם לשחיקה בצוות ולאווירה שלילית. מעט תלמידים זה מצב מאוד לא נעים לצוות. בעבר היו שנים שהיה כאן טוב למדי, אבל זה הלך ודעך. היה לנו צורך אמיתי בשינוי".

ללוש החליטה, במקום להתיימש מגודל המצוקה, שמהמזב הזה, שבו מורים יכולים רק להגיד "קשה לי", אפשר וצריך לטפס רק לכיוון אחד: למעלה. מאיפה הכוח והאמונה שאפשר להצליח?

בשטח עזרה ראשונה עזרה שנייה פרספקטיבה כנסים ספרים זיכרונות

דרכה כמחנכת, אבל במחשבה משותפת רבת משתתפים, שכללה את העירייה, את משרד החינוך וצוות שבית הספר הקים, גובשה החלטה מעט אחרת: להפוך את שז"ר לבית ספר למדעים בשילוב אמנויות.

מדוע נזנח חלום בית הספר לאמנויות?

"הוא לא נזנח. אנחנו כן משלבים בבית הספר לימודי אמנות. אבל בעקבות חשיבה משותפת – של כל המעורבים בבית הספר, כולל אדילוג, העירייה והפיקוח – כל הגורמים הגיעו למסקנה שמיקוד במדעים הוא מענה נכון יותר לאוכלוסייה הרלוונטית לנו, ולכן נכון יותר לפתרון הבעיה שעמדה לפנינו, שהייתה, כאמור, הצמצום במספר התלמידים. אבל מלבד ההחלטה הספציפית הזאת, הדרך שבו היא התקבלה – בשיתוף פעולה וסיעור מוחות של כמה גורמים – היא סוד ההצלחה שלנו. יש בתי ספר שתופסים את העירייה והפיקוח כגורמים מעכבים, אבל זה לא המצב. לכולנו, הרי, יש מטרה משותפת: טובת הילדים. בכל אופן לא ויתרתי על החלום, כי החלום האמיתי שלי לא היה לנהל בית ספר לאמנויות, אלא להוביל בית ספר להצלחה חינוכית".

ומהי מבחינתך הצלחה כזאת?

"לתת מענה אמיתי לפוטנציאל של התלמידים. אני מגיעה מחינוך מיוחד, ובשנותי הרבות שם למדתי שבחינוך צריך לשים את הפרט במרכז, להכיל אותו, להקשיב לו ולשדר לו אמונה מלאה ביכולת שלו להצליח. את המסר הזה אני חושבת שהעברתי כאן גם למורים וגם לתלמידים".

ואכן, היום, כחמש שנים מאוחר יותר, בית הספר שז"ר הוא בית ספר על-אזורי המקיים יום לימודים ארוך (עד 15:30) ומעניק ל-336 תלמידיו, הבאים מכל רחבי העיר אשדוד, לא רק לימודי ליב"ה אלא גם השכלה בתחומים שנחשבים לנחלתם של בתי ספר תיכוניים למצטיינים בלבד, כגון ביוטכנולוגיה, אקולוגיה ופזיקה ולצדם גם שיעורי אמנות – מחול, ציור, נגינה ועוד.

בית הספר מקבל את התשתית הכלכלית ממשרד החינוך, מעיריית אשדוד, מקרן "קרב" ומהשתתפות מסוימת של הורי התלמידים.

כיצד הגיב צוות המורים לשינוי? אחרי הכול, מדובר ממש במהפך.

"הצוות לא נדרש להגיב למצב שנחת עליו מלמעלה, משום שהוא היה שותף מלא לתהליך השינוי. שום מנהל, ולא משנה כמה כריזמטי ונחוש הוא יהיה, לא יכול פעול בלי צוות. בשז"ר היה, וישנו כבר שנים רבות, צוות מורים מסור שטובת התלמידים בראש מעייניו. אז נכון שבגלל הזדקנות האוכלוסייה בשכונה ואובדן התלמידים הייתה תחושה של שחיקה, אבל ברגע שנקרתה הודמנות לעשות שינוי, כולם מיד התגייסו למשימה בלב שלם ובהתלהבות שהניעה את המהלך כולו. מורים החלו להישאר עוד ועוד שעות בעבודה, נפגשו בשעות הערב והתמסרו לבית הספר בצורה יוצאת מהכלל".

כיצד גרמת לצוות לעבוד אחרת משעבר בעבר?

התלמידים וההורים, ועל בסיס שינוי התפיסה הזה מתחיל השינוי המהותי, בתוכן הדברים. המטרה בסופו של דבר היא ליצור אקלים חיובי שמאפשר לימודים.

מה היה הצעד הבא?

"יצאתי ללמוד את השטח. נכון, השכונה שאנו יושבים בה מזדקנת וכמות התלמידים נשחקה עד כדי כך שהגענו לסף סגירה, אבל ידעתי שאם נשכיל להעניק ללימודים בשז"ר תוכן ייחודי, משהו שייחשב ליתרון יחסי בתוך המכלול של בתי הספר בעיר, נוכל למשוך אלינו עוד ועוד תלמידים, וכך לשנות את פני התמונה מהקצה אל הקצה". בשנתה הראשונה בתפקיד יצאה ללוש לסיורי שטח ברחבי הארץ כדי ללמוד מגיסיונם של בתי ספר ייחודיים ובתקווה למצוא את הנוסחה המתאימה לבית הספר שלה. בה בעת היא הוזמינה את חברת הייעוץ הארגוני "אדילוג" (ראו מסגרת) לסייע לה בתהליך. בדמיונה ראתה את עצמה מנהלת בית ספר לאמנויות, חלום שלה עוד מראשית

סוד ההצלחה

טיפים של חנה ללוש, זיוה רון וכרמן חן

צוות המורים: העצמה בלתי פוסקת. מורה מועצם מוביל לתלמידים מועצמים.

שייכות: ליצור כמה שיותר מעגלי שייכות שיגרמו לתלמידים, להורים, למורים, ולקהילה להרגיש שהם חלק מדבר אחד.

האצלת סמכויות: כל מורה צריך לקבל תפקיד מוגדר – תחום אחריות וסמכות שלו מול שאר הצוות. המנהל יכול להיות הכי יצירתי והכי מיוחד, אבל בשביל לסחוב את העגלה צריך שיתוף פעולה של כולם. זה נכון גם לתלמידים. ועדות עיתון, קישוט, חברות במועצת תלמידים, מה שרק אפשר. תלמיד מעורב הוא תלמיד שלומד.

קשר עם ההורים: צריך למצוא דרכים לשתף את ההורים בכל הרמות. שיהיו שותפים פעילים בטקסים, שיהיו בוועד, שיגיעו רעיונות לשיפור ואפילו ללמוד. בעקבות שותפות הורים פתחנו כאן שיעור שחמט שאחד ההורים מלמד.

פעילות לא לימודית: כמה שיותר. ליצור אווירה של קהילה פעילה. זה מוסיף טעם ומאפשר התקדמות בלימודים.

שפה אחידה עם הילדים: לילדים יש צורך בתמלול של המעשים. לא מספיק שיהיה דיון כך סתם, אלא צריך לומר: כעת אנחנו מידיינים על נושא זה וזה. בצורה זו מנחילים לילדים את המושגים ומבארים להם מה מתרחש.

חזון: בחינוך אסור להתרכז רק בהווה. מי שמביט על הצעד הנוכחי בלי מחשבה קדימה לא יתקדם לשום מקום. צריך לחשוב כל הזמן על העתיד, להגדיר מטרות ולגלות נכונות להתגמש עמן.

מעורבות של המנהל: המנהל חייב להיות חלק מהעשייה, ובשום אופן לא לפעול בשלט רחוק או מלמעלה. צפיות בשיעורים, דיונים, נוכחות בכל האירועים – בית הספר צריך להרגיש את המנהל, ולהפך.

אמונה: לשדר אמונה אמיתית ביכולת גם של הפרט וגם של המוסד להצליח.

חנה ללוש:
 "ידעתי
 שאם נשכיל
 להעניק
 ללימודים
 בשז"ר תוכן
 ייחודי, נוכל
 למשוך אלינו
 עוד ועוד
 תלמידים, וכך
 לשנות את
 פני התמונה
 מהקצה אל
 הקצה"



חנה ללוש, מנהלת בית הספר. "שום מנהל, ולא משנה כמה כריזמטי ונחוש הוא יהיה, לא יכול פעול בלי צוות"

"אנחנו מאמינים בהטמעת הערכים בתוך העשייה ולא בדיבור עליהם בימי עיון וכדומה. כך התלמידים מפנימים את הערכים במקום שהם ייכנסו באוזן אחת ויצאו מהשנייה. אופי הלימודים, בעיקר הפן המעשי של לימודי המדעים, גורם לילדים לעבוד במשותף, לסמוך זה על זה, להיעזר ולעזור אחר לשני. את הקשר לקהילה אנחנו מחזקים כל הזמן באמצעות השיפת הילדים לסביבה שהם חיים בה וחישיפת הקהילה לפעילות בבית ספר. זה יכול להיות באמצעות הוצאת הילדים לניקיון בשכונה או ביום שיא' – יום פתוח לקהל שבו התלמידים מציגים את פרות העבודה המעשית שלהם במדעים. בנוסף אנחנו משתדלים לערוך כמה שיותר סיורי שטח וטיולים במסגרת לימודי המדע ולשלב בהם תכנים להכרת הארץ ואהבת המולדת. לא נצא 'סתם' לביקור במוזיאון המדע, אלא ננצל את היציאה מבית הספר כדי לבקר במקומות, ללמוד עליהם ולחבר את התלמידים לנושאים שמעבר ללימודים עצמם. בכל מקרה, החלק הערכי הוא בילט'אין בבית הספר."

גיוס ההורים

השינויים בתפיסה ובתפקוד של צוות המורים בשז"ר חוללו שינוי בהתייחסות התלמידים אל הלימודים, ובעקבות זאת חל שינוי גם אצל ההורים והתפתחה תחושת שייכות וגאווה כלפי בית הספר. טליה ששתיאל, אם לילדה בכיתה ג' ולידה בכיתה א': "כשהתלבטנו לאן לשלוח את הילדה הגדולה, היו לנו ספקות לגבי שז"ר. זו הייתה תקופה שתכנית המדעים רק החלה, ולא ידענו בדיוק לאן זה ילך. אבל לקחנו הימור על סמך ההתרשמות החיובית מחנה ומשאר הצוות,

"עברנו תהליך של האצלת סמכויות. כשהגעתי מורים לא נשאו בתפקיד רשמי מעבר להיותם מורים. חילקתי תפקידים לכולם. כל מורה היה אחראי למשהו. מובן שבשלב ראשון היה קשה לצוות לקבל את סמכותם של בעלי התפקידים האלה, אבל עם הזמן, אחרי הרבה עבודה עם המרכזות – שכללה העצמה של הצוות וחיווקים חיוביים בשפע – ובזכות העובדה שלכולם היו תחומי אחריות הרשים ומוגדרים, צמח כאן צוות שמנהל את עצמו. אני חוזרת שוב: בלי הצוות הקיים, כל זה לא היה אפשרי."

תכנית הלימודים

בשז"ר עשר כיתות אם (שתיים מהן מיוחדות לתלמידים לקויי למידה). הלימודים, מסבירה ללוש, מבוססים על מודל ששישנתי שמחולק לשלוש חטיבות: התנסות, בחירה והתמחות. בשלב הראשון כל תלמידי כיתות א"ב נחשפים ללימודי מדעים ואמנויות מכל מיני סוגים; בשלב השני תלמידי ג"ד מקבלים אפשרות לבחור קורסי הרחבה מעבר לתכנית החובה במדעים, מתמטיקה ואמנות; ולבסוף, בשלב ההתמחות, תלמידי כיתות ה"ו מתנסים מעשית בפרויקטים בתחום המדע. זה לא בא על חשבון לימודי הליב"ה? "לימודי הליב"ה הם הלחם והחמאה שלנו, ואנחנו נותנים להם את כל תשומת הלב הנדרשת. כל לימודי המדע והאמנות נחשבים לתוספת והעשרה, והם לחלוטין לא מורידים מחשיבותם של שאר המקצועות". ומה בעניין ערכים חינוכיים, כגון הכרת הארץ, עזרה לזולת או תרומה לקהילה?

כרמן חן,
 יועצת
 חינוכית:
 "שילוב
 המדעים
 והאמנויות
 לצד לימודי
 הליב"ה
 מאפשר
 לתלמיד
 לחוש הצלחה
 וסיפוק,
 לפחות באחד
 הדברים"

בשטח עזרה ראשונה עזרה שנייה פרספקטיבה כנסים ספרים זיכרונות

להמציא את זה עבורם".
אתם לא מעדיפים לימודים "רגילים"? אפילו בתיכון קצת מיוחדים מפיזיקה.

"מה פתאום", עונים כולם במקהלה, ומתקשים בפעם הראשונה לשמור על קוד ההצבעה שנשמר בקפידה עד כה. "המדעים זה החלק הכי טוב בלימודים", מספר אחד הילדים, תלמיד כיתה ו', "הכי כיף ללמוד את זה כי לא רק רושמים במחברת אלא גם בונים דברים, עובדים בקבוצה עם חברים. זה עדיף על המקצועות האחרים".

לימודי המדעים בבית הספר, מאשרת ללוש, נעשים ברגש על יצירתיות, פעלתנות ודינמיות, מתוך אמונה שחויית לימוד חיובית יכולה להשפיע על הילדים לא רק ללמוד את המקצועות האלה בשנים שלהם בבית ספר יסודי, אלא לדבוק ולהמשיך בהם גם בהמשך דרכם במערכת החינוך. "אני מכירה את הפחד מהמקצועות האלה מהבית", היא מסבירה, "מהילדים שלי שפגשו פיזיקה לראשונה בכיתה ז' ולא הבינו כל כך מה רוצים מהם. בדיוק בגלל זה אנחנו דואגים שכל הילדים כאן לפחות ייחשפו לתחום ברמה כלשהי, גם אם לא יבחרו להתרכז בו. כשמגיעים לכיתות הגבוהות אחרי ההיכרות הבסיסית עם מדע, זה כבר הרבה פחות מרתיע. בנוסף אנחנו מקיימים יום לימודים ארוך, ויש צורך בפעלתנות הזאת כדי למנוע מהילדים להשתעמם".

מה עוד אתם לומדים, מלבד מדעים?

"לומדים לעבוד בשיתוף פעולה", מספר תלמיד כיתה ד', "וגם לכבד מורים ואיך לדבר אליהם", מוסיף תלמיד אחר.

מה זאת אומרת?

"למשל כשהמורה נכנסת, אנחנו קמים ומברכים אותה לשלום".

חן וללוש מגיבות לדברי התלמיד בחיוך. לדבריהן, בעיות משמעת נדירות למדי, לא בשל נוקשות וענישה חמורה. "הטיפול בבעיות משמעת, כמו הטיפול בחוסר הצלחה בלימודים, מתמקד בחקר הבעיה ובשיח בין התלמיד, ההורה ואנשי הצוות הרלוונטיים, כשהשאלה במרכז היא מה אפשר לעשות אחרת".

חן: "שילוב המדעים והאמנויות עם לימודי הליב"ה מאפשר לתלמיד לחוש הצלחה וסיפוק, לפחות באחד הדברים. אם תלמיד מתקשה בקריאה וכתובה, ייתכן מאוד שיצליח דווקא בפן המעשי של לימודי המדעים ויפיק תוצרים יפים בתחום זה. בכל אופן, הלימוד נעשה עם ליווי רגיש ואחראי מאוד של הצוות. בהתחלה התלמידים חוששים קצת מהתובענות, אבל מהר מאוד הם לומדים לרסן את הפחד הזה. בסופו של דבר התלמידים אוהבים ללמוד כאן".

ללוש: "מבחינת תכנים והקצב הדינמי של הלימודים כאן אכן מדובר בבית ספר תובעני, אבל אנחנו משקיעים המון בתגבור ותמיכה, דבר שיוצא לפועל בין השאר תודות להפעלת 'אופק חדש' בבית הספר. ברוב מקצועות המדעים אנחנו מודדים ההצלחה לא על פי מבחן סטנדרטי, אלא על פי מבחנים כעלי אופי מעשי".

וההימור התכרר כמוצלח למדי. עובדה – עם הבן הקטן לא התלבטנו בכלל".

מה מייחד לדעתך את שו"ר מבתי ספר אחרים?

"כהורה, העיקר מבחינתי הוא שהילדים ילכו בבוקר עם חיוך ויחזרו הביתה באותו מצב, וזה בדיוק מה שקורה. יום הלימודים ארוך, אבל מעולם לא שמעתי מהילדים שלי תלונה בעניין. אני מקבלת מהם רושם שהלימודים מאוד דינמיים, מלאי תנועה ותזוזה. הם לא משתעממים כאן לרגע. החשיפה שהם מקבלים בבית הספר לתחומים שונים נדירה גם בכמות וגם באיכות. הצוות פה נהדר, מאמין בילדים, תומך בהם. זה מקום מאוד משפחתי. התחושה היא של דלת פתוחה. אני מרגישה שיש לילדים שלי לאן לפנות אם הם רוצים, וגם לי כהורה. מעולם לא נתקלתי כאן בקיר אטום".

"הקשר עם ההורים מאוד חשוב לנו", אומרת ללוש. "אני זוכרת שבתחילת הדרך ביקשתי לזמן ישיבה של הוועד ואמרו לי: בשביל מה צריך את זה? אבל התעקשתי וארגנתי ישיבה. אמרתי לעצמי שאם יבואו, מה טוב".

ובאז?

"לישיבה הראשונה לא כל כך, אבל עם הזמן זה תפס. עשינו יום פתוח בשיתוף ההורים, והמגויסות שלהם גדלה מאוד. בכלל, יש כל מיני שיטות לגייס הורים להשתתפות פעילה בבית הספר".

למיש?

"בטקסים, לדוגמה, חשוב מאוד לתת תפקיד לכל ילד. אם הילד חוזר הביתה ואומר להורים שיש לו תפקיד, לא חשוב כמה קטן התפקיד הזה, ההורה מרגיש צורך להגיע לטקס. בנוסף יש לנו ימים שבהם ההורים מגיעים ומלמדים את התלמידים מניסיונם האישי. בשנה שעברה אחד האבות, פיזיקאי במקצועו, הגיע ובנה עם התלמידים טיל ששוגר לפני כל בית הספר. זה היה יוצא מהכלל".

תלמידים מספרים

על אופיו המיוחד של בית הספר מלמדת גם שיחה עם תלמידיו. כמה מהם, השייכים למועצת תלמידים ולקבוצת המנהיגות הצעירה, מקדישים את שעת הלימודים הראשונה של היום לדיון רבי-נושאי בהנחיית היועצת החינוכית כרמן חן.

תלמידים מכיתות ג' עד ו' מגיעים לדיון בספרייה, יושבים זה לצד זה ומשוחחים בנימוס מופתי ומפתיע לגילם הצעיר. הם שומעים בסבלנות את דברי חבריהם ומחכים לתורם לדבר. היה אפשר אולי לחשוב שהם מתנהגים כך בשל נוכחות המנהלת בחדר, אבל אי-אפשר לטעות בתוכן דבריהם ולא בנימה הכנה שלהם:

"אני חולמת להיות מדענית", מספרת ילדה מכיתה ג',

"ובית הספר מחזק את החלום הזה שלי".

איך?

"למדתי כאן שאי-אפשר סתם להמציא המצאות, אלא מדען צריך לברר מה אנשים צריכים ובעקבות זאת לנסות



טליה
שתיאל,
אם לשני
תלמידים:
"כהורה,
העיקר
מבחינתי הוא
שהילדים ילכו
בבוקר עם
חיוך ויחזרו
הביתה באותו
מצב, וזה
בדיוק מה
שקורה. יום
הלימודים
ארוך, אבל
מעולם לא
שמעתי
מהילדים שלי
תלונה בעניין"

אבל לא הייתה להם הטרימינולוגיה הנכונה לדבר עליו. לכן צריך ליצור להם את עולם המושגים, לומר להם: 'עכשיו אנחנו עוברים בשיתוף פעולה', בשלב מאוחר יותר הם כבר יכולים לקרוא לדברים בשמם באופן עצמאי".

...

בפתיחת השנה מקבלים תלמידי שז"ר את היוםן האישי הרשמי של בית הספר, והוא היחיד המותר להם לשימוש. במקום תאריכי ימי הולדת של ידוענים ושאלות טריוויה על תכניות ריאליטי, משובצים ביומן קטעים מ"האני מאמין" של בית הספר והסברים על מסלולי הלימוד המוצעים בו. האטרקציות הן ציטוטים של אישים חשובים, למשל הציטטה מפי אברהם לינקולן: "החלטתך להצליח חשובה יותר מכל דבר אחר", שהוכיחה את עצמה גם במסע השינוי המוצלח של ללוש וצוות בית הספר. ■

"ההורים פוחדים עוד יותר מהתלמידים", מוסיפה זיוה רון בחינך.

יכולתם של התלמידים הצעירים לתאר את מה שעובר עליהם בבית הספר איננה מקרית. ללוש מספרת כי היא וחקן שבות ומדגישות בפני המורים את הצורך לשקף לילדים את העשייה החינוכית וממש לתמלל עבורם את כל מה שהם שותפים לו. "למרנו שעבור הילדים חשוב מאוד ההסבר המילולי לגבי מה שנעשה, כליווי לעשייה עצמה".

מה זאת אומרת?

"קרה לי בתחילת הדרך שמורים סיפרו על התקדמות רבה עם הכיתה, למשל בתחום של הדיאלוג בין המורה לתלמידים, אבל כששאלתי את הילדים על זה, הם לא הבינו על מה אני מדברת. התלמידים היו שותפים לתהליך,

אדילוג: תרגום פרקטי לאג'נדות חינוכיות

"ראשית, זיהינו את הצורך של האוכלוסייה החזקה באשדוד בתוכני המדע והאמנויות. היה לזה ביקוש בקרב אנשי התעשייה של העיר ויוצאי חבר המדינות שחיפשו את הרכיב הזה בחינוך ילדיהם. לאחר שהחלטנו על הכיוון הזה התחלנו בעבודה בשני צירים: אחד, פנים בית ספרי מול המנהל והצוות המוביל בבית ספר, כגון רכזי מקצועות, רכזת פדגוגית וכו'; שניים – מול כל מליאת הדר המורים, שמבחינתנו היה חשוב לחבר אותו לתהליך בצורה של הנחיה, לימוד מתודות וכדומה. כשבית ספר הופך להיות ממוקד מדעים חשוב מאוד ליצור בו תרבות של מחקר מדעי, למשל, שזה אחד הדברים שעשינו בשז"ר".

מדוע לא להעביר את התכנים למורים דרך הנחלת בית הספר?

"הכי מסוכן זה שהראש רץ עם רעיונות והקרונות נשארים מאחור. המורים חייבים להרגיש ולהיות ממש חלק בתהליך, מבחינת האג'נדה ועד היישום. בנוסף עשינו גם עבודה עם ההורים, שהם מבחינתנו עוד גורם שחייב להיות מעורב".

איך עירבתם את ההורים?

"נפגשנו אתם כשלוש-ארבע פעמים בשנה. בפגישות רנו בתכנית העבודה, שאלנו במה הם רוצים להיות מעורבים יותר או פחות ודאגנו לעדכן אותם לאורך הדרך בהתקדמות שלנו. להורים יש גם תפקיד מרכזי במשוב. הם מספרים לנו כיצד הילדים נבית מתרגמים את מה שקורה בבית הספר, ואנחנו למדים מזה מה עובר יותר ומה פחות".



עדי זנד. הכי מסוכן זה שהראש רץ עם רעיונות והקרונות נשארים מאחור

אותן בשטח, וזה המקום שאנחנו נכנסים אליו: התרגום הפרקטי של האג'נדות החינוכיות. איך מיישבים את המתח בין האג'נדות? "אין נוסחה סודית. אנחנו מאמינים בחיבור ובשיתוף פעולה הדוק בין משרד החינוך, הרשות ובית הספר. זה קריטי לעבודה ומקדם את ההצלחה. בשז"ר למשל היה קשר יוצא מן הכלל בין הגורמים המעורבים. הנציגים של כל הגורמים הללו מרכיבים את הצוות האסטרטגי שמשמש גם סמן של המדיניות, מי שמגדיר לאן הולכים ומה עושים, וגם בקר שמדווחים לו על בעיות או הצלחות".

מה בדיוק היה תפקידכם בתהליך?

חברת "אדילוג" ליעוץ ארגוני נוסדה ב-2000, ומתמחה בפיתוח חדשנות כמערכות חינוך. פעילותה כוללת פיתוח מודלים חינוכיים ובניית סביבות למידה חכמות מרמת בית הספר ועד מערכת חינוך יישובית. החברה הייתה שותפה מלאה בתהליך השינוי של בית הספר שז"ר.

מלבד העבודה בשז"ר, אדילוג פעילה במוסדות חינוך ברחבי הארץ, והיא מקדמת בהם פרדיגמות חינוכיות חדשות המתאימות לצרכים המשתנים במהירות של מערכת החינוך. בבית הספר הניסויי "עין הים" בחיפה פיתחה החברה מודל שעיקרו לימוד בסביבות משחקיות. באזור הנגב החברה שותפה לניסוי המפגיש בין תלמידי בית ספר יהודי לתלמידי בית ספר בדרווי בסביבות לימוד משותפות ובהפעלת שגרירויות של מורים ותלמידים משני המוסדות.

עדי זנד, מנכ"לית ומייסדת החברה: "אדילוג הוקמה מתוך התפיסה שלבתי ספר שונים ולקהילות שונות יש אג'נדות חינוכיות מגוונות, הכוללות תכנים ייחודיים שהם מעוניינים להעביר לתלמידים. בדרך כלל נוצר מצב שמצד אחד יש את האג'נדה של משרד החינוך ומצד אחר את האג'נדה של בית הספר או הקהילה שרוצה לתת דגש נוסף, מעבר לסטנדרט. המומחיות שלנו היא לפתח את המודלים האחרים הללו ולתת מענה גם לצורך של האוכלוסייה הרלוונטית וגם לחזון של בית הספר או הקהילה. בחינוך אין בעיה למצוא או להמציא תאוריות, יש בעיה ליישם

להסיר את האשמה מהשולחן

אליעזר יריב

כלי מספר

11

הנסיבות

לטפל בהן; יש האשמות לגופו של אדם, עם סממנים של סלידה, לגלגנות ובוז, אשר נועדו להשפיע על ההרגשה ולא על השכל וההיגיון; הביקורת וההאשמות מעוררות תגובות של התגוננות והתנערות מאחריות, ובסופו של דבר גם הסתגרות או התנגדות סבילה שנובעות מהרגשה של יחס לא הוגן. וכך, התכנסות שמתחילה ברצון לפתור בעיה הופכת חיש מהר לקונפליקט שמטרפד את כוונתם הראשונית של המשתתפים.

זהו טקס שכיח שלפעמים מסתיים בעוגמת נפש ובכאב. על הפרק: בירור בעיות התנהגות של התלמיד. הנוכחים: המחנכת, ההורים והמנהל או היועצת. התהליך: המפגש מתנהל במתכונת ידועה מראש – המחנכת פותחת ומתארת את הקשיים. לרוב השיחה מתמקדת במצבו של התלמיד ומתעלמת מגורמים אחרים שהיו עשויים להסביר את ההתנהגות הבעייתית, לדוגמה: המצב המשפחתי (גירושין); גורמים שתלויים במורה (יחס תוקפני, הוראה גרועה); היבטים חברתיים (תלמידים מציקים או דוחים); היבטים ניהוליים (כגון אכיפה נוקשה מדי של נהלים); היבטים בית ספריים (אקלים תחרותי או מנוכר מצד הצוות לתלמידים). לעיתים במקום לברר את התמונה במלואה ("יש לכם מושג מה הסיבות לשינוי בהתנהגות?"), המחנכת מסתפקת בהסבר יחיד: "רועי אינו מכין שיעורי בית".

הכלי

להסיר את האשמה מהשולחן

המנהלת (או כל מי שמנהל את המפגש) (א) מזהה שאכן נוצר דפוס של האשמה; (ב) עוצרת את הדיון ("סליחה, אני מבקשת להצביע על התהליך שמתנהל כאן כרגע"); (ג) מבהירה שהחל מעגל קסמים של האשמות ("שמת' לב שעל השולחן מונחת שאלה שאיש אינו מדבר עליה בגלוי אבל היא מעיבה על הדיון כולו, והשאלה היא מי אשם"); (ד) מציעה לכל הנוכחים לחדול מהאשמות ("מה דעתכם שנחדל מלהאשים זה את זה?"); (ה) מסבירה שלכל הנוכחים מטרה אחת: לפתור את הבעיות של הילד; (ו) מוסיפה נימוק: "הדפוס הזה של האשמות מפריע במקום לעזור לנו להשיג את המטרה". בהמשך הישיבה המנהלת עומדת על המשמר ומוראת שהדפוס לא חוזר.

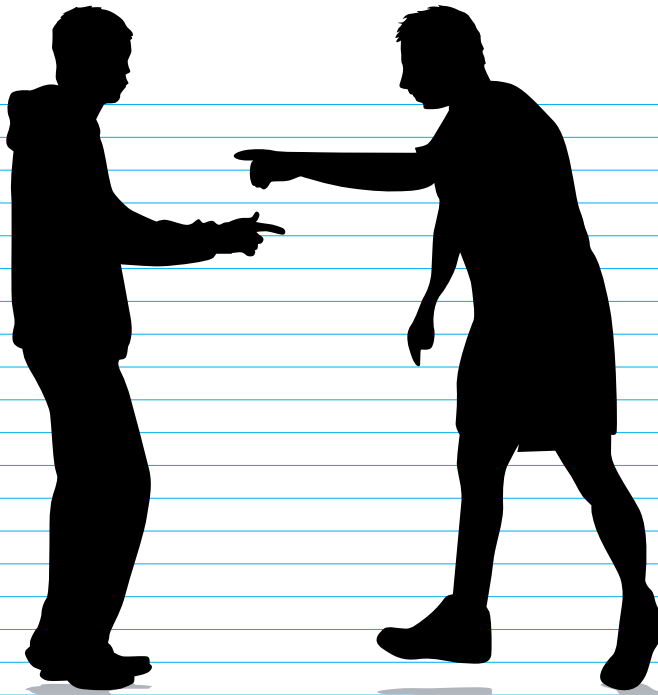
מטרות הכלי

גם כשמתרחשות תקלות, החובה והאחריות של מנהל המפגש הן לראווג לפתור את הבעיות. מטרת הכלי היא (א) לסייע לכל הנוכחים ליצור "ברית" ולא "קואליציה". ברית כזאת משלבת את כוחות הנוכחים ומקלה את ההתקרמות;

מדוע הנוכחים מחפשים את המטבע מתחת לפנס? ייתכן שהצוות מודע ל"תרומה" שלו לקשיים, אבל מעדיף שלא לכבס את הכביסה המלוכלכת בנוכחות ההורים. סביר להניח שלמשתתפים נוח שלא לדבר על עניינים רגישים (כגון אלימות במשפחה). אחר כך השיחה מתגלגלת גם אל ההישגים (הנמוכים בדרך כלל) בלימודים והמצב החברתי של הילד. ההורים מביאים את נקודת מבטם. הפתרונות שהצוות מציע מופנים בדרך כלל להורים ולתלמיד, והם ממעטים להציע סיוע משלהם שיתרום. במצב כזה נוצרת אצל מקצת הנוכחים (לרוב אצל ההורים, שהם צד החלש והרגיש יותר במשוואה הכוחנית הזאת) תחושה שיש פה משוואה לא סימטרית, עם חוסר הגינות ואפליה. בניסיון להגן על מעמדם, הצדדים נוטים להאשים את הצד השני ולשרבב זעם צדקני ובוז.

דניאל גולמן! מציין שבמקרים רבים דברי ביקורת מבוטאים כהתקפות אישיות, במקום כתלונות שאפשר

אליעזר יריב
ישמח לקבל
משוב ממורים על
השימוש שעשו
בכלים שהופיעו
במדור זה
elyariv@bezeqint.net



משתנה במהלך החיים. על היושב ראש להיות מודע וערני לטרמינולוגיה שהמשתתפים נוקטים. הנעה לפעולה: שיקוף של התהליכים מפיג את המתח ומשפר את ההרגשה. ההקלה מכוונת את הנוכחים להתקדם בדיון באופן ענייני ולנוח את ההאשמות. מהלך נוסף שעשוי להגביר את אמון הנוכחים הוא הכרזה של היושב ראש שאיננו מתכוונים להרים ידיים, שננסה צעדים רבים כדי לקדם את התלימד הכי רחוק שנוכל.

חסרונות ומגבלות (ואם זה לא עוזר)

כדי שהשיחה תתנהל באפיקים הנכונים, חיוני שתהיה דמות אחת שמגדירה את כללי השיחה, את החשיבות שבאיזון, את הכוונה להבין את הבעיות ולפתור אותן ולא להתחשבן. אותה דמות (המנהל, היועצת) תשמור על איזון באיסוף המידע, על סיכום מאוזן של תיאור הדברים ועל חיפוש פתרונות בכל המישורים, לא רק במשפחה או רק בכיתה. ובכל זאת לעתים המשתתפים כה משולהבים עד שהם מתקשים לרסן את רגשותיהם. גם כאשר התחשבו בהנחיית היו"ר, הם שבים בהמשך לדפוס המאשים. במקרה כזה על מנהל הדיון לעצור מיד את השיחה, לפנות למשתתף ששב להטיח גינויים ולדרוש ממנו לחדול מכך ("סיכמנו שבמפגש הזה אנו מדברים לעניין, בלי האשמות. אני מבקש שתתמקד בנושא").

ומה לא לעשות?

הדבר החמור ביותר שעלול להתרחש הוא שהיושב ראש, שאמור לנהל דיון מאוזן ומועיל, יאבד את עמדתו הניטרלית ויצדד באחד הצדדים. אם הוא מאבד את שלווה רוחו ומטיח גינויים, הוא שובר את הכלים והכללים, ולא זו בלבד אלא שהוא גם רומס כמו פיו את הסיכוי לנהל מפגש ענייני להבא. המשתתפים, במיוחד אלה שנפגעו מדבריו, יתקשו להאמין בו, להאמין שאפשר לשוב ולשוחח ולפתור יחד בעיות.

(ב) השיקוף משפר את מעמדו של היושב ראש כמנהל הדיון (ובכך גם מגביר את יעילות המפגש); (ג) מקנה לנוכחים כלי שגם הם יוכלו להשתמש בו בעתיד ("אתם יודעים, היה לי חשוב לשקף את מה שקורה בינינו. למדתי מניסיון שכששמים לב לתוכן הדברים וגם לתהליך, איכות הדיון משתפרת").

רקע תאורטי

מתן ידע: כל ישיבה עוסקת בשני היבטים שעל מנהל המפגש להכירם: התוכן והתהליך. התוכן הוא הנושא הגלוי שעל סדר היום, אבל לתהליך השפעה דרמטית על איכות הדיון. איכות זו נקבעת במיוחד לפי מידת ההקשבה של הנוכחים זה לזה והאקלים ששורר במפגש. ההקשבה קובעת את עומק הדיון. התנהלות קופצנית, במיוחד אם היא מלווה בהאשמות ובהעלמות מהיבטים שהנוכחים מודעים אליהם אבל אינם מעלים אותם, מקשה להגיע להבנות ולהסכמות. מנהל המפגש עשוי לתרום לא רק בחלק הגלוי, אלא גם בשיקוף של התהליכים. שיקוף כזה מסייע לפורר מתחים ולברר מודע רגשות שליליים החלו להשתרבב.

הכוונה להתנהלות: דברי היושב ראש, שנאמרים בנימה עניינית וקורקטית, מנחים את כל המשתתפים לדבר לעניין. מרגע שהדינמיקה השלילית נחשפה, נהיה קשה, כמעט בלתי אפשרי, לחזור לדפוס הישן של טינה והאשמות. ועוד הערה על המושגים שהדוברים משתמשים בהם: מומלץ לסלק מהשיחה החינוכי מילים כגון כישלון. מוטב להסתפק במילים צנועות יותר דוגמת תקלה או טעות. מוטב גם להוציא מהלקסיקון הסברים אישיותיים, לא מפני שהאישיות אינה תורמת להתנהלות, אלא משום שעצם הייחוס הזה הופך את התיקון לקשה עד בלתי אפשרי. אישיות נתפסת כגורם יציב מאוד שכמעט לא

הערות

1 גולמן, ד', 1997. אינטליגנציה רגשית, תל אביב: מטר, עמ' 172.

בשטח עזרה ראשונה עזרה שנייה פרספקטיבה כנסים ספרים זיכרונות

תלמידים נרגשים בבית המשפט העליון

לצאת מהשגרה / נאוה דקל

שכונת נחלאות מספק לא רק מראה מרהיב אלא גם הזדמנות להסביר על התפתחותה של העיר ממזרח למערב. הספרייה, שיש בה כ-50,000 ספרי משפט מכל העולם, זוכה מהילדים לתשומת לב מיוחדת, וקמחי מסבירה שהיא משמשת את השופטים וגם משפטנים וסטודנטים מחוץ לבית המשפט.

התלמידים סקרנים במיוחד לדעת מה מתרחש באולמות המשפט. קמחי מסבירה שיש חמישה אולמות ומובילה את הקבוצה לאחד האולמות הריקים. "בהמשך", היא מבטיחה, "אם תשמרו על שקט נוכל לבקר באולם שמתנהל בו דיון משפטי". באולם הריק היא מתארת את תפקידי בית המשפט העליון כבית דין גבוה לצדק וכערכאה עליונה בערעורים על פסקי דין. הילדים רוצים לדעת איפה יושבים עורכי הדין והתובעים במשפט. הם לומדים שבמקרה של דיון בעניין פלילי האסיר מובא מהדרג המעצר שבתחתית הבניין.

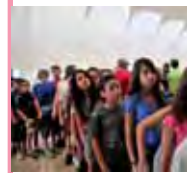
"מה בדיוק התפקיד של עורכי הדין?", הילדים שואלים, "האם קורה שמשקרים בבית המשפט?", "איך השופטים יודעים מה להחליט?". הם סקרנים, וכפי שמעידה המחנכת, גם בקיאים בענייני אקטואליה בצורה מרשימה. הם מכירים את הדוגמה למשפט ערעור שקמחי מציגה – ויכוח על מקום חניה שהסתיים במוות. ערעור שהגיש הנאשם בהריגה לבית המשפט העליון הוביל להחמרה בעונשו.

כשאני מביטה בילדים שיושבים על ספסלי בית המשפט, מביטים בריכוז במדריכה שמספרת להם לאן אלימות יכולה להגיע, אני חושבת שמלבד החוויה יש לביקור כאן ערך חינוכי רב, במיוחד בימים אלה. הילדים רואים ולומדים שיש חוק במדינה, שיש מי ששומרים על הצדק ושגם להם יש אחריות למעשיהם.

לקינוח התלמידים זוכים להיכנס לאולם שמתנהל בו דיון משפטי. הם יוצאים מהאולם נרגשים ורוצים לדעת עוד על מה שהתרחש בו. כשהם מסכמים את הסיום בבית המשפט העליון הם מתלהבים מהדיון שנכחו בו ומהבניין השונה כל כך, לדבריהם, מבת' משפט אחרים שביקרו בהם. הם בהחלט ממליצים לילדים אחרים לבוא לביקור כאן.

המבנה המפואר של בית המשפט העליון בגבעת רם בירושלים מקרין ריחוק וסמכותיות, ונדמה שזה לא המקום הטבעי לסיור עם ילדים. אלא שדווקא בבית המשפט חשבו אחרת, והתוצאה היא שיחד עם שופטים, עורכי דין בגלימות, עותרים, נתבעים ועיתונאים הבאים לדיונים המשפטיים מסתובבות בבניין גם מדריכות עם קבוצות של תלמידים. אנחנו הצטרפנו לתלמידי כיתה ו' מבית הספר "נופית" ולמחנכת שרה גסר, שעבודת ההכנה שעשתה עם תלמידה ניכרת. המדריכה נטאלי קמחי, שהיא גם מנהלת קשרי החוץ של בית המשפט, מובילה אחריה את התלמידים בנבכי הבניין הגדול.

קמחי מספרת לתלמידים שעד להקמת המבנה ב-1992



התלמידים בבית המשפט העליון. "איפה יושבים עורכי הדין?"

מחלקת קשרי חוץ של בית המשפט העליון מעבירה סיורים לתלמידים מכיתות ה'.
לתיאום: 02-6759612/3

שכן בית המשפט העליון בבניין קטן במרכז ירושלים. את המבנה החדש תכננו האדריכלים עדה כרמי-מלמד ואחיה רם כרמי, והוא נבנה בעזרת תרומה של קרן רוטשילד. כבר במדרגות הכניסה היא מצביעה על קיר דמוי הכותל המערבי ומולו קיר מודרני וחלק – מטפורה לשילוב בין ישן לחדש, שילוב שבא לידי ביטוי במערכת המשפט הישראלית. היא ממשיכה ומראה ניגוד נוסף – מצד אחד יש בבניין מוטיבים של קווי בנייה ישרה, המסמלים את הצדק, ומצד אחר הבניין מעגלי, בהשראת הביטוי "מעגלי צדק". בית המשפט מואר באור שמש טבעי כדי לחזק את התחושה שהצדק לא רק נעשה אלא גם נראה לעיני העולם.

החלון הפנורמי המשקיף על גגותיה האדומים של

טרגדיה פדגוגית

בסרטו של הבמאי לורן קאנטה בין הקירות המורה אינו מחולל את הפלא הקולנועי המקובל והופך כיתה של "מופרעים" לכיתה של מצטיינים. בסרט הזה, כמו במציאות, המורה מנסה, שיעור אחר שיעור, ללמד את התלמידים לשחק את משחק בית הספר, להיות "תלמידים", וזה קשה, לפעמים טראגי

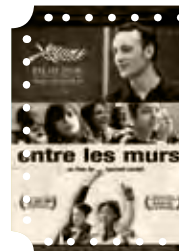
מדור מהסרטים / יורם הרפז

ומתגרים בו, אך בגבולות מותרים פחות או יותר. תלמיד אחד, סולימן, חוצה את הגבולות בגסות, או נדחה לחצות אותם על ידי שתי תלמידות – איזמרלדה ולואיז. במועצה פדגוגית שבה המנהל והמורים מחלקים הערכות וציונים לתלמידים בכיתתו של פרנסואה נוכחות גם שתי תלמידות, "נציגות הכיתה", איזמרלדה ולואיז. כאשר המועצה מגיעה לסולימן המורים טוענים, כל אחד בדרכו, שסולימן אינו ממלא את חובותיו כתלמיד וכי יש להענישו בחומרה. פרנסואה מגן עליו. הוא מציע להימנע מאמצעים משמעותיים "כי העניין רק יידרדר". בעקבות לחץ מצד המנהל והמורים הוא אומר שעונשים לא יעזרו וש"צריך לומר בכנות שסולימן הגיע לקצה יכולתו כי יש לו יכולת לימודית מוגבלת".

בשיעור למחרת אומר סולימן לפרנסואה: "כיסחת אותי לגמרי אתמול בוועדה הפדגוגית". פרנסואה נדהם. הוא מבין ש"נציגות הכיתה" הדליפו וסילפו את דבריו במועצה הפדגוגית ופונה אליהן. איזמרלדה ולואיז מתגוננות ומסלימות: "סולימן, הוא אמר עליך שאתה מוגבל". המורה פרנסואה מחויר מכעס ומשתלח: "לצחוק במועצה הפדגוגית זה התנהגות של פרחות [...]". התנהגות כמו פרחות" (במקור "פטאס". התרגום העברי גיהץ ל"שרליליות". גם "פרחות" הוא מונח חלש ביחס למקור). הכיתה נדהמת: "וואו...!". איזמרלדה: "השתחרר לך בורג, הגזמת לגמרי!". ניסיונו של פרנסואה להבחין בין "התנהגות כמו פרחות" ל"אתן פרחות" לא נקלט. הכיתה מתגייסת לעזרת התלמידות. סולימן בוטה במיוחד, כמעט מזמין את המורה למכות: "בוא נראה אותך...". הכיתה נחרדת מהתנהגותו של סולימן ופונה נגדו. סולימן נדהם מהתפנית וקם לעזוב את הכיתה. פרנסואה חוסם את דרכו (יציאה של תלמיד מהכיתה בלי אישור המורה היא פעולה חריגה הגוררת עונש חמור). סולימן מנסה להדוף אותו. קארל (תלמיד שהורח מבית ספר אחר) מתנפל על סולימן ואוחז בו. סולימן מנסה להשתחרר מאחיזתו, מניף את ילקוטו ופוגע בתלמידה (קומבה). פניה נשטפות דם (פגיעה שטחית בגבה). פרנסואה עושה תנועה נואשת

יתכן שהמושג "טרגדיה" גדול על הסרט "בין הקירות" (Entre Les Murs) ועל החינוך בכלל (בחינוך אנשים לא מתים), אך למרות זאת אנסה לתאר את הסרט – "סרט בית ספר" הטוב ביותר שראיתי עד כה – כ"טרגדיה פדגוגית". תוך כדי כך אתרכו במורה – "הגיבור הטראגי" של הסרט.

טרגדיה, על פי הגדרה רווחת, היא עימות הרסני בין צדדים שאינם אשמים בו. לצדדים יש כוונות טובות ונדמה שהם מצליחים לממש אותן, אך הגורל, לעתים בעזרת התערבות זדונית או שטנית, מסכל את כוונותיהם



בין הקירות
במאי: לורן קאנטה
צרפת, 2008
אורך: 128 דק'
תסריט: פרנסואה באגודו
משחק: פרנסואה באגודו

והורס את שניהם. אחד הצדדים בעימות הוא הגיבור הטראגי, שמבצע משגה טראגי ונענש. מאבקו וייסוריו מעוררים את הזדהות הצופים עד כדי קתרוסי. בפרשנות המוצעת, המורה פרנסואה והתלמיד סולימן מגלמים את "הצדדים בטרגדיה"; המורה פרנסואה הוא "הגיבור הטראגי" שמבצע "משגה טראגי"; בית הספר והפער החברתי-תרבותי בין המורה לתלמידים הם בתפקיד "הגורל"; שתי תלמידות, איזמרלדה ולואיז, מגלמות את ה"התערבות הזדונית" או "השטנית". בואו נראה אם ואיך זה עובד, ובעיקר – אילו תובנות חינוכיות נוכל להפיק מכך.

הצדדים לטרגדיה: המורה פרנסואה והתלמיד סולימן

המורה, פרנסואה מארה, עושה מאמץ "להחזיק כיתה" הטרוגנית מאוד – רובה ילדי מהגרים מדור ראשון או שני – בחטיבת ביניים כפרוור של פריז. השיעורים רצופי עימותים בינו לבין התלמידים. התלמידים מאתגרים אותו

ד"ר יורם הרפז הוא עורך **החינוך** ומרצה במכללות לחינוך בית ברל ואלקאסמי



פרנסוואה "מצרפת"
את סולימן ובובקאר

"הגורל":

בית הספר וילדי מהגרים

קונפליקט הוא "בילט-אין" בבית הספר. בית הספר ממציא כל מיני מנגנונים למתן אותו ולהערים עליו, אך הוא נוכח תמיד בין הקירות, לא מחסיר אף יום. הקונפליקט נובע מן העובדה שבית הספר רוצה ללמד והתלמידים אינם רוצים ללמוד, לפחות לא את מה שבית הספר רוצה ללמד. המורים אינם מצליחים לעורר הנעה פנימית ללמידה (שאינה נוטה להתעורר בסביבה כפויה ומנותקת מעולמם של הלומדים) ובקושי הנעה חיצונית (המורים איבדו את כושר ההרתעה שלהם), והקונפליקט פורץ כ"בעיות משמעת" (שהן בעיקרן בעיות משמעות). הטיפול ב"בעיות המשמעת" נעשה בהתאם להליכים בית ספריים נוקשים. הליכים נוקשים אינם מבחינים בפרטים וחלים על כולם באופן אחיד. מסיבה זו פרנסוואה מתנגד להם. בשתי סצנות – בשיבת מורים הדנה בשיטת ניקוד לצורך הענשה ובוויכוח עם מורים בחדר המורים על פעולתה של ועדת המשמעת – הוא טוען שהליכים נוקשים מצמצמים את מרחב התמרון של המורים ואת יכולתם לטפל בכל מקרה לגופו. בוויכוח בחדר המורים הוא אומר: "אם אני מחזיר את הסרט לאחור, אז זו השתלשלות אירועים משונה: מתחילים בנויפה. אחר כך אנחנו מתחילים להעניש, עונש אחרי עונש, עד ועדת משמעת והרחקה. ככה זה יוצא משליטה". ואכן, מרגע שהליכי הטיפול בבעיות משמעת לוכדים את סולימן, כמעט לא נותר לו סיכוי. החוליה האחרונה בהליך המשמעתי – ועדת המשמעת – היא ריטואל של סילוק. פרנסוואה מנסה למנוע את כינוסה של ועדת המשמעת בשיחה ראשונה עם המנהל, אך בשיחה שנייה

לעצור את סולימן. סולימן מסנן "עזוב אותי יא מזדיין" ויוצא מהכיתה בטריקת דלת. בסצנה הבאה ממלא המורה פרנסוואה דוח על התקרית. הוא פוסח על הקטע שבו כינה את התלמידות "פרחות" ("מה זה קשור לתקרית עם סולימן?!", הוא יאמר כמה פעמים בהמשך). מכאן ואילך העניין מתגלגל במורד ההליכים הבית ספריים עד שוועדת המשמעת מסלקת את סולימן מבית הספר.

...

העימות בין הצדדים טראגי, משום שגם לפרנסוואה וגם לסולימן היו כוונות טובות ושניהם נפגעו: סולימן סולק מבית הספר, אולי יסולק גם מן המדינה, ופרנסוואה עבר זעזוע רגשי והקריירה שלו הוכתמה. שניהם עשו מאמץ לתקשר ולהימנע מעימות. פרנסוואה הגן על סולימן מפני התקפה חזיתית של כל המורים במועצה הפדגוגית. שתי התלמידות, נציגות הכיתה, הוציאו את האמירה המגוננת שלו מהקשרה ("התערבות זדונית" או "שטנית"), ובלחץ הנהלים הבית ספריים והפער החברתית רבותי שמפיק אי-הבנות ופגיעות הדדיות ("הגורל") נקלעו הצדדים לעימות הרסני.

אף שסולימן שילם מחיר כבד בהרבה מהמחיר של פרנסוואה (ייתכן שאביו, שאינו נוכח ביום הורים אך דמותו מאיימת ברקע, יחזיר אותו לאפריקה, לכפר במאלי), פרנסוואה הוא "הגיבור הטראגי" של הסרט, שכן הוא הגורם הפעיל, הסובייקט, שמבצע את "המשגה הטראגי" ופוגע בסולימן ובו עצמו. הסרט מסופר מנקודת מבטו של פרנסוואה, והוא מופיע בכל הסצנות שלו. סולימן, לעומת זאת, הוא הגורם הפסיבי, אובייקט נפעל (על ידי המורה, על ידי "הנציגות" שמסיתות אותו, על ידי תלמיד שלוחץ עליו לשאול את המורה אם הוא הומו ועוד).

ההתנגדות של התלמידים לצמצום הדרכיוני של פערים אלה, מייצרים את העימותים שהסרט מתרכז בהם. הנה כמה דוגמאות: התלמידים (איזמרלדה וקומבה מובילות) מוחים על השימוש של המורה בשמות צרפתיים בכל מיני דוגמאות שהוא מביא ולא בשמות מהסביבה שלהם ועל שהם נאלצים לשנן מבנים דקרוקיים ("עבר מתמשך") שאינם משתמשים בהם. בדיון על המטלה "דיוקן עצמי" המורה שואל ממה הם מתביישים. תלמיד (בובקאר) משיב שהוא מתבייש לאכול בנוכחות אמא של חבר שלו: "אני גותן לה כבוד". המורה לא מבין את העניין הזה. כאשר איזמרלדה וקומבה מספרות למורה שהן מטיילות מדי פעם בשכונות המבוססות של פריז הוא אומר: "זו קפיצה אדירה מהשכונה שלך". הפער החברתי-רבותי ניכר כאשר מורה להיסטוריה מנסה לתאם עם פרנסואה שיעורים על המשטר הישן,

העימות בין הצדדים טראגי, משום שגם לפרנסואה וגם לסולימן היו כוונות טובות ושניהם נפגעו: סולימן סולק מבית הספר, אולי יסולק גם מן המדינה, ופרנסואה עבר זעזוע רגשי והקריירה שלו הוכתמה. שניהם עשו מאמץ לתקשר ולהימנע מעימות

המהפכה הצרפתית ותקופת הנאורות – יסודות המורשת הצרפתית הרחוקה כל כך מהתלמידים. פרנסואה אומר: "זה מוקדם מדי, הם לא יבינו". הפער ניכר גם ביום הורים: הורים מהגרים יושבים מול פרנסואה מבוהלים וכנועים; הורים ילידי צרפת מתנהלים מולו בטוחים ותובעניים יותר. גם העימות הקריטי על הכינוי "פרחות" נובע מפער חברתי-רבותי: בשכונות שהתלמידים חיים בהן יש לכינוי הזה משמעויות שהמורה אינו מבין ("פרחות", מסבירים לו התלמידים בחצר, "זה כמו זונות").

על הקונפליקט המובנה בבית הספר בין מורים לתלמידים נוסף אפוא הקונפליקט החברתי-רבותי ומקצין אותו. בעוד שבשביל ילדים מהחברה והתרבות הדומיננטיות בית הספר הוא סביבה מוכרת הנמצאת על רצף אחד עם הבית ועם תכניותיהם לעתיד, לילדי מהגרים בית הספר הוא סביבה זרה המנסה – אם לא ממש, אז בחוויה שלהם – להכשיל אותם. בית הספר לוחץ על כל התלמידים להסתגל להגיגון החינוכי-מוסדי שלו, אך הלחץ הזה דורסני ומכאיב יותר מבחינתם של תלמידים מהגרים. תלמידים מהגרים שאינם מצליחים להתאים את עצמם לבית הספר, כמו אלה שמצליחים, משלמים מחיר יקר.

עמו הוא נכנע להליך המקובל ופועל בהתאם. ולא שפרנסואה הוא אפורטוניסט חסר אופי; הוא פשוט לא יודע מה נכון לעשות במצב הזה.

לא רק סולימן נכנע להליכים הבית ספריים ונפגע מהם; כל מי שעובד בבית הספר – המנהל, המפקחת, המורים – נכנע להם ונפגע מהם. בית הספר חזק יותר מהאנשים שעובדים בו (הוא, כזכור, "הגורל"); הם מתאימים את עצמם אליו ולא להפך. המנהל, למשל, תופס את עצמו כמוציא לפועל של ההליכים הבית ספריים, אם לא כהליכים עצמם. הוא אינו שואל מהי מטרתם או מהי מטרת בית הספר, שכן בעיניו בית הספר עצמו – התפקוד השוטף שלו – הוא המטרה, והוא, המנהל, מגלם אותו (בפרפרזה על אמירה ידועה של מלך צרפתי ידוע, "בית הספר הוא אני"). המנהל הוא על כן כמעט חסר הבעה, כלומר אישיות; הוא מתפעל יעיל (ונעים) של המוסד שהופקד עליו.

בישיבת מורים, למשל, הוא מנחה דיון על שיטת ניקוד חדשה לצורך ענישת תלמידים ("מתחילת השנה יש עלייה בבעיות המשמעת") מבלי שעולה בדעתו לשאול מדוע תלמידים מפריעים ומה ההפרעות שלהם מביעות. הוא מקצה זמן שווה לדיון על שיטת המימון של מכונת הקפה החדשה. שיטת הענישה ושיטת המימון נשקלות על פי אותו היגיון טכני.

בית הספר מייצר אפוא את הבעיה – קונפליקט מובנה בין מורים לתלמידים; ואת הסימפטום – "בעיות משמעת". בית הספר אינו הפתרון לבעיות המשמעת, אלא הגורם להן. אך בעוד שתלמידים מהמעמד החברתי-רבותי ההגמוני צולחים את בית הספר ואף מפקיטים ממנו משהו (בעיקר תעודות טובות), ילדי מהגרים מ"מדינות מתפתחות" (אפריקה והמזרח התיכון, בשונה מילדים ממדינות המזרח הרחוק. מורה אחת מודיעה למורים בחדר מורים שהיא בהיריון, ומאחלת לעצמה שבנה יהיה חכם כמו וויי, התלמיד הסיני) נכשלים ומוכשלים בו. בית הספר אינו מלמד אותם (התלמידה אנרייט: "לא למדתי כלום"), מחבל בדימוי העצמי שלהם (תלמידים למורה: "החיים שלנו לא מעניינים") או מסלק אותם (התלמידים קארל וסולימן).

זה הנושא המרכזי של הסרט: ילדי מהגרים מ"מדינות מתפתחות" בבית ספר של מדינה מערבית קולטת (או מדרה). מדוע ילדי מהגרים מתקשים ומקשים? הסרט משיב: משום שבית הספר זר להם ועוין אותם; משום שהוא רוצה לחברת ולתרבת אותם לחברה ולתרבות השולטות – חברה ותרבות שדוחות אותם. אך התלמידים בסרט אינם כנועים כמו הוריהם, דור ראשון למהגרים; הם מייצגים דור חדש שאינו מוכן לבטל את זהותו הייחודית תמורת הבטחה (כוונת) לזכות בזוהר "כללית" (צרפתית) – חדשה. הפערים החברתיים-תרבותיים בין המורה, תכנית הלימודים והקודים הבית ספריים לבין התלמידים, וכן



קומבה ואיזמרלדה משתתפות ומתסיסות

“ההתערבות הזדונית”: איזמרלדה ולואיז

“הגורל” – בית הספר והפעור החברתי-רבותי – זוקק לרחיפה, ל”התערבות זדונית” או “שטנית”, שתביא את הצדדים לעימות הרסני. התפקיד מוטל על איזמרלדה ולואיז. איזמרלדה (בשונה מקומבה, שותפתה להסעת השיעורים ממסלולם) קצת מרשעת, ופוגעת בלא הבחנה במורה ובתלמידים. ולואיז (בשונה מאיזמרלדה) היא תלמידה יפה (היכולה להרשות לעצמה לומר בכיתה שהיא מתביישת באזניים הבולטות שלה) ונגררת (אחרי תלמידות בעלות השפעה – איזמרלדה וקומבה).

איזמרלדה קולטת את הפוטנציאל הגלום באמירה של פרנסואה במועצה הפדגוגית על יכולתו המוגבלת של סולימן ולוחשת ללואיז “זו הערה ממש קטלנית. זה מוגזם להגיד דברים כאלה”. למחרת היא מפעילה את האמירה ואת לואיז בכיתה (איזמרלדה: “סולימן, הוא [המורה] ממש העליב אותך במועצה”; לואיז: “הוא קרא לך מוגבל”) ומדליקה אש.

...

הנוכחות של שתי תלמידות, “נציגות הכיתה”, במועצה הפדגוגית משונה ביותר. ההתנהגות שלהן – הפטפט והצחוקים – משונה עוד יותר. שתיהן – הנוכחות וההתנהגות – מצביעות על אנומיה ארגונית וערכית שבית הספר שרוי בה.

מבחינת האנומיה הארגונית, לא ברור מדוע בית ספר שמרני וסמכותי, שיש בו פעור חברתי-רבותי גדול כל כך בין מורים לתלמידים, מצרף נציגים של הכיתה לשיבת מורים שעוסקת בנושא הרגיש ביותר בבית הספר (שיחת הערכה של מורים על תלמידים). אפשר לצפות להליך כזה בבית ספר דמוקרטי המבקש לשתף את התלמידים בהכרעותיו או בבית ספר אליטיסטי שבו מורים ותלמידים מגיעים מרקע חברתי-רבותי זהה ונושאים באחריות משותפת, אך בבית ספר כזה? מבחינת האנומיה הערכית, ההתנהגות של נציגות

הכיתה במועצה הפדגוגית מאכזבת ומקוממת (במיוחד זו של ולואיז, שהמורים שיבחו אותה זה עתה כתלמידה למופת), והיא זו ש”פוצצה” לבסוף את פרנסואה (והוציאה ממנו את המשפט ההרסני: “לצחוק במועצה הפדגוגית זה התנהגות של פרחות”). במועצה שבה מורים “חורצים גורלות” של תלמידים, נציגות התלמידים שתפקידן להגן עליהם מפטפוט וצוחקות ואחר כך מרליפות להם דברים שנאמרו עליהם כדי להסיתם נגד בית הספר והמורה.

האנומיה הערכית – היעדר בהירות והסכמה בנוגע לערכים המנחים את בית הספר ומסדירים את המדרג בין מורים לתלמידים ואת היחסים ביניהם – מפוררת את בית הספר ומייצרת אינספור קצרים ועימותים. היא באה לידי ביטוי דרמטי בהדירה של פרנסואה לטריטוריה של התלמידים, לחצר – המסמלת את חציית הקווים שלו עצמו, את “הירידה” או “הנפילה” שלו ל”רמת התלמידים” – כדי “להיכנס” באיזמרלדה ובלואיז משום שדיווחו למפקחת על הכינוי שהרביק להן.

הוא מנסה להציב גבולות, להגדיר מה מותר למורים ואסור לתלמידים (לתלמידים אסור לדווח למפקחת על מורים; לתלמידים אסור לדבר בנושאים למורים), אך שב מיואש; התלמידים מסרבים להבין ולכבד את “כללי המשחק” שהוא ובית הספר מנסים להכתיב.

זה הקו אדום, ופרנסואה מכריז עליו בכמה הזדמנויות: להתייחס למורה-המבוגר בכבוד. ה”בכבוד” הזה אינו מוגדר, אך רוב התלמידים חשים בו; חלקם מציינים לו וחלקם מתגרים בו. כאשר סולימן חוצה את הקו הזה פרנסואה נשבר, מוותר על הסיכוי להגיע עמו להבנה ומגייס את כוחו המוסדי של בית הספר נגדו. בפעם הראשונה הוא מביא את סולימן לחדר המנהל ובפעם השנייה לוועדת המשמעת. בפעמים אחרות – בעימות עם שתי “הנציגות” או עם התלמידים בחצר (קארל, שנראה עד לרגע זה כסיפור הצלחה, צורח עליו “מורים שמסלקים תלמידים מבית הספר הם זונות!”) – הוא מאבד עשתונות (“פרחות”) או שוקע בריכאון של היעדר הבנה ותחושת

בית הספר, עם התקלות – היא חטא שהגיבור (המורה) נענש עליו. האם פרנסואה היה יכול לנהוג אחרת? האם הסוף הטראגי היה הכרחי?

"הגיבור הטראגי"

פרנסואה כאנטי-גיבור פדגוגי

טרגדיה עשויה היטב מייצרת אצל הצופים תקווה שלא תתרחש, שסופה הרע יימנע ברגע האחרון, וכולם – הדמויות והצופים – ישובו לביתם מרוצים. כאשר הסוף הרע מגיע (לטרגריות, מה לעשות, יש סוף טראגי) הוא כרוך בתחושה של החמצה – "הגיבור היה יכול לנהוג אחרת; הסוף הזה לא היה הכרחי".

אכן, מנקודת מבט פדגוגית הגיבור היה יכול לנהוג אחרת; הסוף הזה לא היה הכרחי. ייתכן שהגיבור לא היה יכול לנהוג אחרת והסוף היה הכרחי מנקודת מבט אסתטית, מבחינת הלוגיקה האמנותית של הסרט, אך מנקודת מבט פדגוגית, שהיא אופטימית במהותה, פרנסואה היה יכול וצריך לנהוג אחרת ("למרוד בגורל", להיחלץ מ"ההתערבות הזדונית"), להשפיע על סולימן ולהביא את הסרט לסוף טוב.

פרנסואה הוא מורה... איך נאמר זאת? חיובי (ראו "הערכת מורה" במסגרת). הוא מבקש להשפיע לטובה על תלמידיו באמצעות המקצוע שהוא מלמד (צרפתית – לשון וספרות). הוא "מרגיש" את התלמידים, אכפת לו מהם – ולכן הם עושים לו בעיות. אין טעם לעשות בעיות למורה שלא מרגיש אותך ולא אכפת לו ממך. פרנסואה מרגיש ואכפתי, ולכן יש סיכוי שיבין, ולכן שווה להפריע לו. פרנסואה מוכן לסטות ממהלכם "התקין" של השיעורים כדי לפגוש תלמידים באזורי העניין האמיתי או הקפריזי שלהם. הוא מנסה להגיע אליהם גם באזורים "התקניים" של השיעור, למשל במטלה שהוא מבקש מהם לבצע – לספר על עצמם בכתיבת חיבור "דיוקן עצמי" (בהשראת קריאת "יומנה של אנה פרנק", שהם, כמובן, אינם קוראים). פרנסואה מנסה להגיע לתלמידים, ומתייסר כשאינו מצליח. ההתייסרות הזאת מעידה שהוא מורה חיובי – מעורב, מתלבט, מבקש לעשות דברים טוב יותר.

פרנסואה יכול להיות מורה טוב (לא רק חיובי); יש עם מי לעבוד. אך בבית הספר אין מי שיעבוד אתו, רק מי שיפקח עליו. הברידות של פרנסואה באה לידי ביטוי בסצנות שבהן הוא לברו באחד החללים של בית הספר – בחדר מורים, בחדר מדרגות, בכיתה, בקפיטריה.

כדי לעשות דברים טוב יותר, כדי להיות מורה טוב, פרנסואה צריך לחולל שינוי בוהותו המקצועית, לשכלל את יכולותיו המקצועיות ולפתח מודעות עצמית (הוא בבית הספר רק ארבע שנים ויכול להשתפר).

מבחינת זהותו המקצועית, פרנסואה תופס את ייעודו ברוח בית הספר כחברות ותרבות של התלמידים. מכאן נובעת העמדה הנפשית המתנשאת שלו כלפיהם.

כישלון (לבר בקפיטריה. מעשן למרות האיסור). היו מקרים של חציית הקו האדום מצד תלמידים (כאשר, למשל, סולימן שאל אותו אם הוא "אוהב גברים") שפרנסואה יצא מהם בכבוד ואף הפגין שליטה עצמית והומור, אך מורים בכיתותיהם מהלכים על חבל דק מאוד. חציית קווים אדומים מצד תלמידים מטלטלת אותם ומאיימת להפילם בכל רגע. מורים, עוד יותר מהתלמידים, מנהלים בכל יום מלחמת הישרדות בכיתותיהם. תלמידים, מנהלים והורים אורבים למעידה שלהם.

האנומיה הערכית (המשתקפת באנומיה הארגונית) משתקת את ההנהלה (המנהל והמפקחת) ואת המורים. לא רק הגסות שבה התלמידים חוצים את הקווים משתקת אותם, אלא גם המבוכה הערכית-חינוכית; לא ברור להם למה הם מחנכים ומה הם רשאים ויכולים לדרוש מהתלמידים. "העולם שייך לצעירים", והמבוגרים



פרנסואה באגודו, מורה, תסריטאי ושחקן

עומדים מולם מובלבלים ואבודים. המבוכה המשתקת הזאת בולטת בחריפות בסצנת המועצה הפדגוגית: המנהל, המפקחת והמורים מביטים בתמהון חסר אונים בהתנהגות הוולגרית של "הנציגות". שלא כמו המצב בכיתה, כאן המבוגרים רבים והתלמידים/תלמידות מעטים/מעטות, אך בכל זאת הם, המבוגרים בעלי הסמכות, משותקים ואובדי עצה.

...

ייתכן, כמובן, ש"הטרגדיה הפדגוגית" הייתה מתרחשת גם בלי "ההתערבות הזדונית" של נציגות הכיתה; ייתכן שסולימן היה מסולק מבית הספר בעקבות אירוע אחר, אך בהחלט ייתכן ש"הגיבור הטראגי" שלנו, פרנסואה, היה יכול לנהוג אחרת, להשאיר את סולימן בבית הספר ולנצח את "הגורל".

בטרגדיה קלאסית מרד בגורל הוא חטא (היברים) שהגיבור נענש עליו; בפדגוגיה, השלמה עם הגורל – עם נסיבות חייהם של התלמידים, עם ההליכים הנוקשים של

משוכללות – הוא אינו יודע לספר סיפור, לשאול שאלות, לפתח נושא. הבנים, למשל, מדברים בהתלהבות על קבוצות הכדורגל "שלהם" וחושפים את ההזדהויות הלאומיות שלהם (רק תלמיד אחד, קארל, אוהד את נבחרת צרפת כי "הקריבים הם חלק מצרפת". איזמרלדה אומרת שהיא צרפתייה אך מתביישת בזה). פרנסואה יכול לפתח את הדיון הזה ולהגיע אל שאלת הזהות שמעסיקה את התלמידים (אין שאלה שמעסיקה יותר תלמידים בגיל ההתבגרות משאלת הזהות – האישיות, המינית, החברתית, הלאומית), אך הוא מחמיץ את ההזדמנות. חיבורי "הדיוקן העצמי" שהתלמידים מגישים ומציגים הם בעיקרם ספירת מלאי של עובדות הנוגעות לחייהם. פרנסואה אינו יודע כיצד להניע ולהדריך אותם לרפלקסיה עשירה יותר.

מורה טוב הוא יותר מזהות מקצועית פלוס יכולות מקצועיות; למורה טוב יש מודעות עצמית המאפשרת לו לשלוט ברגשותיו ולפרש את ההתרחשויות בכיתה מתוך ריחוק מסוים. הוא מודע לשרה המתחים – מתחים כוחניים (פרנסואה לקומבה: "ממתי הרצונות שלך קובעים כאן?"), מיניים (קומבה לפרנסואה: "אתה הרוס עליי. בא לך עליי") ואחרים – שהוא מתנהל בו. הוא אינו נענה בקלות למניפולציות של התלמידים ונוהר שלא "לדרת

הוא אינו עושה מאמץ מודע ועקבי להבין את העולם שהתלמידים באים ממנו, את נקודת המוצא של העמדות וההתנהגויות שלהם. הוא מגויס כולו לתפקיד שהמוסד והחברה הטילו עליו – לחברת, לתרבות, "לצרפת" את התלמידים.

התלמידים מבקשים בצורות שונות הכרה בהם כסובייקטים, לא רק כאובייקטים לחינוך, אך הוא מפרש זאת כהפרעות כפולות טובה. ההתנשאות שלו (תלמידים שואלים אותו באחד השיעורים מה זה "התנשאות", "ארוגנטיות" ו"סנוב") באה לידי ביטוי בהשתוממות האירונית שלו על העולם התרבותי והנפשי שלהם (תלמידים אינם מבינים את האירוניה שלו ומתלוננים שהוא "יורד" עליהם). העולם הזה, האתני, השכונתי, הוולגרי, הוא מנקודת מבטו עולם שיש לסלק כדי לפנות מקום לעולם שלו ושל בית הספר – האוניברסלי, התרבותי, הצרפתי. העולם של התלמידים הוא מבחינתו הפרעה שיש להתגבר עליה. אמנם, ביחסו המתנשא יש חיבה חומלת כלפי התלמידים, ובכך הוא שונה מאותו מורה שפורץ לחדר המורים ומביע שאט נפש מהם ("ראיתם אותם בהפסקות? הם אחד על השני, כמו חיות"), אך אלה חיבה וחמלה פטרוניות.

מבחינה מקצועית, פרנסואה חסר יכולות הוראה

"להראות כיצד מורה אמיתי עובד"

קאנטה רצה סרט אותנטי ולכן "מהרגע הראשון החלטתי שבסרט ישתתפו רק שחקנים לא מקצועיים, שיהיו מורים אמיתיים ותלמידים אמיתיים [...]". לכן פניתי לפרנסואה עצמו. כאשר אני רואה בסרט שחקן מגלם מורה אני לעולם לא מאמין לו. פרנסואה הביא לסרט את הניסיון שלו כמורה, וזה נתן מקום רב לאלתור מכיוון שהוא ידע כיצד להפעיל את התלמידים וכיצד להגיב להם.

פרנסואה, מספר קאנטה, לא רק שיחק אלא גם הפעיל את הכיתה וביים אותה. בכל בוקר הם היו נפגשים וקאנטה היה אומר לו אילו סצנות הוא רוצה לביים, ו"פרנסואה היה מתקן אותי אם משהו נראה לו לא אמין". בגלל כל המטלות האלה, "לפרנסואה לא היה זמן לחשוב על עבודתו כשחקן ולכן התוצאה טבעית כל כך". ובנוגע לשאלה העקרונית – בית ספר טוב או רע לאינטגרציה – "הסרט מציג את העובדה שבית הספר אינו יכול להתמודד עם הבעיות החברתיות והתרבותיות, הן גדולות עליו. מצפים מבית הספר שיהפוך את כל התלמידים לאחידים מבחינת הידע, היכולת והאפשרויות שלהם, אבל זה בלתי אפשרי".

המורה מוצג כגיבור. במציאות זה לא כך. קאנטה סיפר בריאיון שהיוזמה לעשיית הסרט התחילה כשהתמזל מזלו והוא השתתף בתכנית רדיו שפרנסואה באגודו דיבר בה על ספרו. במעלית היורדת מהאולפן הם סיכמו על עשיית הסרט. "רציתי לומר שאפשר לעסוק במתרחש בבתי הספר בצרפת על ידי עצם ההתבוננות בהם, ומכך נבעה חשיבותו הראשונית של באגודו בפרויקט. הוא העניק לי מבט מבפנים אל מערכת החינוך הצרפתית שלעולם לא היה יכול להיות לי. אני אמנם בנם של מורים והנושא תמיד עניין אותי, אבל אני מעולם לא הייתי מורה".

קאנטה רצה "להראות כיצד מורה אמיתי עובד. לא קל להיות מורה. המורים חשופים מאוד. לכל אחד יש דעה בנוגע למה המורים אמורים להיות ולעשות, ולכן יש למורים נטייה להסתתר מאחורי החומות של בתי הספר שלהם, בין הקירות של הכיתות. רציתי לחדור אל בין הקירות האלה [...] לתעד את הרגעים שבהם משהו קורה בכיתה הלימוד, הרגעים שבהם נוצר דיאלוג בין התלמידים למורה ובינם לבין עצמם. אלה הרגעים העשירים ביותר מבחינה קולנועית".

לורן קאנטה ביים את הסרט על פי ספר שכתב פרנסואה באגודו, מורה לצרפתית. באגודו מגלם את תפקיד המורה. שאר השחקנים הם תלמידים ומורים שהוכשרו בסדנאות משחק של הבמאי (מלבד תפקיד אמו של סולימן, שמגלמת שחקנית מקצועית). הסרט צולם בתיכון "פרנסואה דולטו" בפרוור של פריז, בית הספר שהמורים והתלמידים בסרט מלמדים ולומדים בו. הסרט זכה בפרס דקל הזהב בפסטיבל קאן 2008 ובמועמדות לפרס האוסקר לסרט הזר הטוב ביותר.

בריאיון לעיתון "הארץ" (20 באוקטובר 2008) סיפר קאנטה לאורי קליין שהוא רצה לעשות סרט על בית ספר כדי להתמודד עם השאלה העקרונית המעסיקה את הציבור הצרפתי: האם מערכת החינוך מביאה לאינטגרציה של המיעוטים האתניים בחברה הצרפתית או דווקא מחריפה את הפערים ביניהם.

מלבד ההתמודדות עם שאלה זו, קאנטה רצה לעשות "סרט בית ספר" שונה: "הרגשתי צורך לעדכן את הו'אנר ולהתאים אותו למציאות. בפירוש רציתי לעשות סרט שיהיה אנטיטזה לסרטים על בתי ספר שהופקו עד היום ובהם

של דמותו, אך כן לפגוע באיכות הטראגית של הסרט) לחזור בו מן "המשגה הטראגי" ולומר לאיזמרלדה ולואיז – בנוכחות הכיתה או ביחידות – שהוא מצטער על הכינוי שהדביק להן (להתנהגותן) ולהסביר מה גרם לו לנהוג כך. זהו, אכן, חטא היהירות, ה"היבריס", של פרנסואה – היעדר נכונות לחזור בו, להתנצל. במקום זה הוא אומר לתלמידים "יש דברים שלמורים מותר לומר ולתלמידים אסור". אך הסרט בחר בסוף טראגי משום שהוא מציאותי יותר (רוב המורים פועלים בצורה שגרתית ונוטים

לא רק סולמין נכנע להליכים הבית ספריים ונפגע מהם; כל מי שעובד בבית הספר - המנהל, המפקחת, המורים - נכנע להם ונפגע מהם. בית הספר חזק יותר מהאנשים שעובדים בו (הוא, כזכור, "הגורל"); הם מתאימים את עצמם אליו ולא להפך

להסלים התנהגויות לא יעילות), וגם מקורי יותר ביחס ל"סרטי בית ספר" אחרים, ובעיקר משום ש"סוף רע" הוא סוף מפר שלווה שמעורר את הצופים לשאול "מה היה ראוי לעשות?" ואת המורים שביניהם – "מה אני הייתי עושה?". אז טוב שהסרט נגמר רע, אך חשוב, בעיקר לנו המורים, לדעת שהוא היה יכול להיגמר אחרת.

לרמה שלהם". "הירידה" של פרנסואה מסומלת בירידה שלו מחדר הכיתה לטריטוריה של התלמידים – הצר בית הספר – כדי להתנצח אתם. קארל אומר לו: "אנחנו מדברים ואתה צועק". בכמה רגעים בחצר אכן מתרחש מהפך תפקידים – התלמידים מדברים בהיגיון והמורה מתוך כעס, עלבון ופחד.

...

נכון, הזהות והיכולת המקצועיות הבעייתיות של פרנסואה, כמו גם הבגרות הנפשית שלו, מושפעות מתפקידו במבנה הארגוני של בית הספר ומההבדל החברתי-תרבותי שבינו לבין תלמידיו ("הגורל"), אך למרות זאת פרנסואה היה יכול לנהוג אחרת בנסיבות האלה. מורים הרי נוהגים אחרת באותן נסיבות. אם הסרט היה סרט הוליוודי טיפוסי, אין ספק שפרנסואה היה "עושה זאת" – מבצע איזה מהלך דרמטי ומביא את התלמידים להישגים מופלאים. אך בסרט "אירופי" מורכב יותר, מציאותי יותר, הסיכוי לפריצה כזאת קטן יותר, קטן אך אפשרי (ראו למשל את הסרט הצרפתי "כשהנערים שרים" בכימויו של כריסטוף בארטייה, 2004).

אפשר עקרונית לחשוב על מהלך מציאותי, לא הוליוודי, שפרנסואה יכול לעשות בתוך האילוצים המוסדיים, החברתיים-תרבותיים והאישיותיים שחלים עליו. למשל, הוא יכול להתאים את תוכני השיעור לעולם האסוציאטיבי של התלמידים, להקדיש כמה שיעורים לבירור התסכולים שלהם, אפילו לבקר תלמידים אחרים בבתיהם. פרנסואה יכול (מבלי לפגוע בלכידות

הערכת מורה

אין ספק שהוא מבקש להצמיח את התלמידים באמצעות התכנים שהוא מלמד, אך להצמיח אותם בכיוון מסוים – "לצרפת" אותם. יש בעיה עם איכות המעורבות של פרנסואה בחיי תלמידיו – הוא איננו רואה אותם "כמות שהם", אלא כמועמדים לאינדוקטרינציה (רכה). ניתן לו בנדיבות 8.5.

מודעות: הכוונה היא למודעות מקצועית – מודעות למטרות ולתכליות ההוראה. התכליות הן היעדים של שיעור אחד או יותר; המטרות הן דימויים של "הבוגר הרצוי" שמהם נגזרות התכליות. מורה טוב יודע מדוע בחר להציג נושא מסוים או להטיל מטלה מסוימת; לא יזיז תכלית ולא יזיז מטרה הם מכוונים. מורה יכול להיות מודע לתכליות ולמטרות שלו רק על רקע מודעותו לתכליות ולמטרות אחרות שמאכלסות את שדה החינוך. מבחינה זו מצבו של פרנסואה לא טוב. הוא חסר מודעות ברורה

החברתיים והמוסדיים שהוא ממלא, גם בהוראה (יש ויכוח אם האדם הוא אבוקדו או בצל – האם יש לו גרעין אישיות ייחודי וקשה או קליפות שהן תוצר של הבניה חברתית ומוסדית. אנחנו בעד אבוקדו משודרג: האדם הוא בעל גרעין ייחודי ורך). בתחום הזה מגיע לפרנסואה ציון גבוה מאוד. אין ספק שהוא אדם ומורה אותנטי. ניתן לו 10.

מעורבות: הכוונה היא למעורבות במושאי ההוראה – בתוכני המקצוע ובחיי התלמידים. למורה טוב אכפת מה קורה בתחום הדעת שהוא מלמד ומה קורה לתלמידים שהוא מלמד. המעורבות שלו בתוכן אינה דומה למעורבות של מומחה, והמעורבות שלו בחיי התלמידים אינה דומה למעורבות של הורה. המעורבות שלו היא "מעורבות מורית". עיקרה תשוקה (ארוס פדגוגי) להצמיח את התלמידים באמצעות התכנים שהוא מלמד. בתחום זה מצבו של פרנסואה מורכב:

נניה שאנחנו צריכים להעריך את המורה פרנסואה במסגרת הערכת מורים המתבצעת בימים אלה בבתי ספר – על בסיס אילו קריטריונים נעריך אותו? איזה ציון ניתן לו? נעריך את פרנסואה על בסיס חמש תכונות של מורה טוב, כפי שהציע אותן צבי לם ("ההגיגות הסותרים בהוראה", 1973, עמ' 261–302): אותנטיות, מעורבות, מודעות, גמישות והנהגה. חמש התכונות הללו קשורות זו בזו ומאזנות זו את זו. הן מסתכמות לאמירה שמורה טוב הוא תולדה של אישיות מתאימה, ולא של טכניקות מתאימות (שהן מועילות להוראה אך בעלות חשיבות משנית וניתנות לרכישה). אז מה מצבו של פרנסואה גיבורנו?

אותנטיות: הכוונה היא שהמורה הוא "הוא עצמו". כלומר, אינו "מוזיף" את אישיותו בתהליך ההוראה, הוא מורה "טבעי"; גרעין אישיותו שומר על רציפות בכל התפקידים

חדש את תלמידי הכיתה. הוא עובר על רשימת השמות ואומר "נחמד, לא נחמד, ממש לא נחמד...". הוא אינו שואל "נחמד", "לא נחמד" בעיני מי ומדוע; הוא אינו אומר שכל "לא נחמד" יכול להיות "נחמד". מורים אינם צריכים לקבל את תלמידיהם כמו שהם, אלא כמו שהם יכולים להיות. זו הרי כל תכליתה של העבודה החינוכית. פרנסואה היה יכול לנהוג אחרת – להשאיר את סולימן בבית הספר ולהשפיע עליו לשנות את יחסו לבית הספר, לעצמו ולעולם. סוף טראגי בחינוך לעולם אינו הכרחי.

...

הסרט מסתיים בקטרוזיס קטן: משחק כדורגל של מורים נגד תלמידים (המנהל בשער) בחצר בית הספר. במשחק הכללים ברורים; במשחק מורים-תלמידים נחצים "כללי המשחק" של בית הספר – הקווים האדומים – אך בהיתר. ביום האחרון של שנת הלימודים מותר לתלמידים להתחכך במורים ולנצח אותם. בשאר הימים הקווים האדומים נחצים בלי היתר ובלי הפסקה.

התמונות האחרונות בסרט הן תמונות דוממות של חלל הכיתה – כיסאות, שולחנות ולוח. חלל הכיתה ממתין בין הקירות ל"טרגדיות הפרדגוגיות" של שנת הלימודים הבאה. הטרגריות שקטות בדרך כלל. אנרייאט מבטאת אותן: "לא למדתי כלום. אני לא מבינה מה אנחנו עושים כאן" (גם איזמרלדה אומרת שלא למדה כלום, אך ההבדל הוא בהבעת הפנים שלה ושל אנרייאט. זה סרט של הבעות פנים). פרנסואה מחליק באטימות: "בטוח שלמדת משהו".

גם הוא לא מביין "מה אנחנו עושים כאן". גם אנחנו. ■

הסרט היה יכול להיגמר אחרת גם מבחינת הצד הפסיבי של הצדדים לטרגדיה. סולימן הוא אכן תלמיד "קשה" יותר מרוב התלמידים, וגם הם "קשים" למדי, אך ההבדל בינו לתלמידים אחרים הוא בדרגה, לא במהות (אם יש בכלל הבדלים מהותיים בין אנשים). רוב התלמידים – איזמרלדה וקומבה בחזית – מנהלים מאבקי כוח עם המורה ובית הספר; הם מנסים ללחוץ ולשכנע; הם מאמינים שיש עם מי לדבר; הם מאמינים בעולם ובעצמם. סולימן מאוכזב ופגיע; הוא אינו מאמין שיש עם מי לדבר; הוא אינו מאמין בעולם ובעצמו. סולימן מנתק מגע... אך לא לגמרי. סולימן הוא "מנותק נוכח", ובנוכחותו של גלום פוטנציאל חינוכי. בכיתה ישנם גם "מנותקים נפקדים", למשל ארתור "הגותי" ("בעל פנימיות אפלה" כדבריו) או אנרייאט, התלמידה שמסכמת את הסרט בסצנה שוברת לב ("לא למדתי כלום. אני לא מבינה מה אנחנו עושים כאן"), שמצבם חמור יותר למרות ובגלל שאין להם "תקלים" עם המורים ועם בית הספר. סולימן מנכיח את עצמו כרי לזכות בתשומת לב, לבטא את תסכוליו ולטפל בהם. סולימן נוכח לא רק בהפרעות, אלא גם בהתנהגות טובה, מסויגת וקצרה ככל שתהא. הוא משתתף, למשל, במטלה "דיוקן עצמי" ומצלם את אמו, את חבריו ואת עצמו. פרנסואה תולה את התמונות שצילם על לוח המודעות ומזמין את התלמידים לצפות. הם צופים בעניין ובהערכה. כמעט נקודת מפנה. סולימן אינו סולימן, כשם שפרנסואה אינו פרנסואה; גלומה בו אפשרות "לצאת מעצמו", להשתנות. כאחת הסצנות הראשונות של הסרט, מורה ותיק מציג למורה

10	אותנטיות
8.5	מעורבות
6	מודעות
4	גמישות
8	הנהגה
7.3	חמוצע

ממוצע קצת חלש. אבל כזכור, על החינוך להתייחס לאדם לא כמו שהוא ברגע נתון (7.3), אלא כמו שהוא יכול להיות. תעודות מקבעות אנשים במצבם ולכן הן מסוכנות כל כך. לפרנסואה יש פוטנציאל (הוא אותנטי), והוא שרוי במשבר מקצועי שרק ממנו אפשר לצמוח. הדיאגנוזה שלנו היא אפוא שפרנסואה יכול – בתנאים מסוימים, למשל הדרכה נאותה – להיות מורה מצויין.

להיחלץ ממנו – עד הסוף הטראגי. ניתן לו 4. הנהגה: הכוונה היא להנהגה התומכת בהתפתחותם של התלמידים. הנהגת המורה יכולה לרכא את התפתחות התלמידים ולתמוך בה. היא תומכת כאשר היא מתייחסת לילד בכבוד – מכירה בזכותו להיות ילד ולהיות הוא עצמו; כאשר היא מתייחסת לילד על פי ייחודו ולא על פי ציוניו; כאשר היא מצמצמת את הערכת הילד – משבחת ומגנה – למינימום. הבלגן שהתלמידים עושים לפרנסואה הוא אינטראקציה עמוקה יחסית, והיא מעידה על המנהיגות התומכת שלו – הוא מאפשר לתלמידים לבטא את עצמם ולהתפתח. עם זאת התכונות האחרות שלו מגבילות את ההנהגה התומכת. ניתן לו 8.

זו אפוא התעודה של המורה פרנסואה באגוד.

בנוגע לתכליותיו ולמטרותיו. הוא מזוהה כמעט לחלוטין עם התכליות והמטרות של בית הספר ואינו רואה אפשרויות אחרות. ניתן לו 6.

גמישות: הכוונה היא ליכולתו של מורה לשנות את גישתו ואת רפוס פעולתו כאשר אינם "עובדים". מורה נוקשה נצמד לגישה ולרפוס הפעולה שלו גם כאשר אינם מביאים לתוצאות מקוות, למשל מורה הממשיך בעונשים ומסלים אותם אף שאינם פותרים את בעיות המשמעת. מורה גמיש משנה את התנהגותו על בסיס שיקול דעת – ניתוח האירועים בשיעור והפקת לקחים; הוא יודע ללמוד מטעויות שלו (אין דרך אחרת ללמוד להיות מורה טוב) ולקבל הכרעות ב"זמן אמת". מורה טוב, בקיצור, רגיש למשוב שהוא מקבל מהכיתה ומתכוונן על פיו. מנקודת מבט זו מצבו של פרנסואה "על הפנים". הוא נכנס ל"לופ" של עימות עם הכיתה, ואינו מצליח

משקל כבד, מגע רך

חברת הפילים יכולה ללמד את בני האדם על עזרה הדדית, חמלה אמהית, כבוד למבוגרים וחינוך מחבק ותומך

ללמוד מהטבע / **אבי ארבל**

לפילים יש כידוע חזק גדול וחזק, שהוא בעצם איחוי של האף והשפה העליונה. החזק משמש לאיסוף מזון, לשתייה, לרחצה, להגנה, להתקפה ולגילוי סימני חיבה וידידות, דוגמת חיבוק וליטוף. ואכן, פילים מרבים ללטף זה את זה ולהפגין סימני חיבה באמצעות מגע גופני. השיניים החותכות העליונות (ולא הניבים) של הפילים הפכו לחטים ארוכים וחדים, והם משמשים להגנה ולתקיפה אך גם לחפירה ולשכירת ענפים. החטים של הזכרים גדולים וארוכים משל הנקבות, ואצל נקבות הפיל האסייני הם אינם מפותחים כלל. החטים העשויים שנהב הם אסוגם של הפילים – מיליונים מהם ניצודו עברו. הציד הפרוע הפחית את מספרם של פילי הבר, והם חיים היום רק בשמורות הטבע וגם הם אינם מוגנים לחלוטין. פורעי ציד ממשיכים לצוד אותם, לעקור את החטים ולהותיר את הפגרים להירקב בשטח. בכמה משמורות הטבע הגדולות באפריקה שכנו בעבר עשרים אלף פילים ויותר, ואילו היום נותרו מהם אלפים בודדים. לפיל מוח גדול, הוא בעל חיים אינטליגנטי ביותר ומסוגל ללמוד ולסגל לעצמו התנהגויות חדשות ולא מוכרות. אולי בשל כך הפילים בויתו כבר לפני אלפי שנים ושימשו בהמות משא ועבודה. במדינות רבות באסיה יש עד היום פילים כאלה. פילים אחרים אולפו למלחמה. בין פילי המלחמה היו גם פילים אפריקנים, דוגמת הפילים שעמם ניסה חניבעל לחצות את האלפים ולכבוש את רומא או הפילים ששימשו את צבא אנטיוכוס במלחמתו במקבים בקרב בבית חורון, שבו הרג אלעזר המקבי פיל מלחמה יווני.

חברת הפילים

חברת הפילים היא קבוצה מטריאכלית. בראשה עומדת נקבה בוגרת, המכונה "מטרוניתא", והיא אמן, סבתן וגם סבתא רבתא של החבורות בעדה. כל הנקבות החיות בעדה קשורות זו לזו קשר גנטי, משפחתי וחברתי ומסייעות זו לזו. יש בעדה היררכיה ברורה על פי גיל (בתחתית הסולם – הנינות). העדה נמצאת יחד כל הזמן. הפילות הבוגרות מיניקות

כזואולוג ומטייל זכיתי למאות פגישות עם פילים בטבע, בגני חיות ובמופעים. היה לי העונג לרכוב על פילים בהודו, בקהיר, בתאילנד, בנפאל ובסריילנקה המרהיבה והמלהיבה, שממנה חזרתי לא מזמן מסיוור מרתק. במהלך הסיוור פגשנו פילים כמה פעמים. בשמורות הטבע מינריה ויאלה ראינו אותם חיים בבר. בבית היתומים לפילים בפינואלה ראינו כ-120 פילים יתומים שנאספו מכל רחבי המדינה. כאן מטפלים בהם היטב, דואגים לרווחתם, אך בעיקר מנסים למנוע אלימות – בינם לבין עצמם ובינם לבין המבקרים. הביקור במקלט הפילים הסתיים במראה מלבב במיוחד: 120 פוסעים בתהלוכה מרשימה אל הנהר, נכנסים פנימה, מתרחצים ומשתעשעים במים.



היתומים השתובבים במים

תודת זהות

שני מיני פילים חיים היום בעולם: הפיל האפריקני והפיל האסייני (הנקרא גם הודי). שניהם נמנים עם משפחת הפיליים, ורק הם נותרו ממנה. בעבר חיו בעולם פיליים נוספים, המוכרים שבהם בעיקר מיני הממותה והמסטודון. הפילים הם היונקים היבשתיים הגדולים בעולם. רק לווייתני המזיפות הענקיים והדיונון הענק גדולים מהם, אך אלה חיים במים, שם משקלם בטל ואין להם בעיות עם כוח הכבידה, המצריך שלד חזק וכבד כדי למנוע קריסה של הגוף. הפיל האפריקני גדול וחזק מהפיל האסייני. זכר גדול של פיל אפריקני יכול להגיע למשקל של יותר משש טונות. משקלו של יוסי, הפיל האפריקני החי בספארי ברמת גן, עולה על שבע טונות, והוא ככל הנראה הפיל הגדול ביותר החי היום בעולם (עוד מקור לגאווה לאומית). הפילים האסיינים קטנים במקצת, והזכרים הגדולים ביותר שלהם מגיעים למשקל של חמש טונות. הנקבות של שני המינים קטנות מהזכרים, ומשקלן של הבוגרות הוא בין שלוש לארבע טונות.

ד"ר אבי ארבל הוא זואולוג המשוטט ברחבי העולם ומרצה במכללת סמינר הקיבוצים



פיל אסייני
 בסרי-לנקה.
 החינוך מופקד בידי
 האמהות. החדק
 משמש גם לגילוי
 סימני חיבה

הפילים הבוגרים יוצרים עדרי זכרים החיים בנפרד. מפעם לפעם נוטש זכר את העדר ובה לבקר את אמו ואת אחיותיו ושווה עמן ימים אחדים. זיכרוןם של הפילים מצויין, והם מזהים את בנות משפחתם ואף פילים אחרים ובני אדם, גם אם לא ראו אותם במשך שנים. בעת התייחמותם מגיעים הזכרים לעדר הנקבות, בוחרים נקבה מיוחמת ופורשים להזדווג בפרטיות למשך ימים אחדים. אחר כך חוזר כל אחד מהם לעדתו.

מה אפשר ללמוד מזה?

עדת הפילים היא יחידה מלוכדת המקיימת חיי שיתוף ועזרה הדדית ברמה גבוהה ביותר. חינוך הפילים הצעירים מופקד בידי האמהות, הנעזרות בפילות הבכירות ובעלות ניסיון החיים. יש בעדה היררכיה ברורה, שנקבעת על פי גיל וניסיון חיים. חברי וחברות העדה – גם הצעירים – מכבדים את הפילות הבוגרות ואינם מתמרדים כנגדן. הפילות מתנהגות עם חברותיהן ועם ילדיהן בסבלנות רבה, אך לא במתינות. כל עברה זוכה לטיפול אך הענישה אינה חמורה. הפילות מרבות כמגע גופני. ליטופים וחיבוקים בעזרת החדק מרגיעים, קושרים את בני העדה ומשרים ביטחון, בעיקר על הצעירים. מדוע שלא נלמד מהם?

את גוריהן, שנולדים אחרי היריון של 22 חודשים (הארוך ביותר בטבע), ומאוחר יותר מלמדות אותם כיצד למצוא מזון וגם כישורי הישרדות וכישורים חברתיים. פילון שנפצע או חלה מטופל בידי אמו וחברותיה; פילון שהתייתם זוכה לאם מאמצת שאף מיניקה אותו. עזרה הדדית ברמה כזאת לא קיימת בחברות אחרות של בעלי חיים, והיא נקבעת על פי החלטת המטרוניאט ושאר הנקבות הבכירות.

הפילים הצעירים נמצאים לרוב עם אמהותיהם, אך כשהם גדלים הם יוצרים מעין "חברת נעורים", והם מבלי בה את רוב זמנם במשחק, בשיחור מזון ובמאבקי כוח סמליים. הפילים מרבים לגעת זה בזה בחדקיהם, והמגע הגופני המרובה בין הפילים הצעירים ובנינם לבין אמהותיהם מעביר תחושות של חיבה ומגביר את ביטחונם העצמי. פילים צעירים ססרחו או הפרו את כללי ההתנהגות נענשים בידי אמהותיהם, אך העונשים אינם קשים ומלווים כמגע חרק עדינים.

הפילים הזכרים חיים בעדר הנקבות עד גיל מצוות, בין 10 ל-13 בדרך כלל, ומשתתפים בכל פעולות חברת הנעורים. אולם כשהם כבר גדולים וחזקים ועלולים לפגוע בפילונים ובפילות הצעירות הנקבות מסלקות אותם מן העדר כטרם יתבגרו מינית ויפגעו בכנות העדר הצעירות.

בשטח עזרה ראשונה עזרה שנייה פרספקטיבה כנסים ספרים זיכרונות

שכחו מהתקשורת

במהלך אוקטובר ארגן מכון ון ליר בירושלים ארבע בימות חינוך – חימום לקראת הכנס הבינלאומי "מדיניות מורים והוראה" שייפתח בנובמבר. הבימות עסקו בהיבטים שונים של עבודת המורים. הבימה הראשונה עסקה בייצוג של חינוך ומורים בתקשורת ובקולנוע. יו"ר הבימה, ד"ר יורם הרפז, פתח בקריאת קטע של מבקר הטלוויזיה של העיתון "הארץ": "סרטים תיעודיים על חינוך הם לפעמים געגועים למוות קליני. תחום החינוך נעדר 'סקס אפיל' באופן מתריס שנותן 'פייט' לקיסרית השעמום הבכירה ממנו; מערכת הבריאות. אין בסרטי חינוך דבר שאינו מדוכך [...]". לדעת המבקר מערכת החינוך בתקשורת היא במצב קליני; רק מערכת הבריאות משעממת ומדכדכת ממנה. הצופה בסרטי תעודה על חינוך, כך המבקר, מבקש את נפשו למות, לא פחות. "מדוע", שאל היו"ר, "הייצוג של החינוך בתקשורת משעמם ומדכדך כל כך? האם אפשר להציגו באופן אחר, מרגש ואופטימי יותר?".

הכנס סיפק תשובות חלקיות לשאלות אלה.

ד"ר אווה ברגר, דיקאנית בית הספר לתקשורת של המכללה למנהל, הרצתה על דימויי המורה ומעמד החינוך בקולנוע ובתקשורת. לדבריה, השפעתם של הסרטים המציגים את המורים בצורה חיובית ורומנטית בקולנוע קטנה בהרבה מהשפעתן של כתבות עיתונאיות המציגות את מערכת החינוך באור שלילי. הצחוק שעושה ליטל מעתוק מ"ארץ

נהדרת" ממורים חזק בהרבה מייצוגם ההרואי בסרטים הוליוודיים.

גם סרטי תעודה שמציגים מורים כמחוללי נפלאות, למשל "המורה אירנה" או "תיכון ההודמנות האחרונה" שהוצגו לאחרונה, מתמקדים, לדעתה של ברגר, בתופעות ייחודיות שאינן נורמטיביות, ובכך הן מחזקות את הנורמה – "מורים רגילים" הם כישלון. המרצה גם ציינה את העובדה המעניינת שבסרטים בדיוניים ישראלים – בניגוד לסרטים כאלה בחו"ל – המורה מוצג באור מגוחך. בסרטים תיעודיים ישראלים, לעומת זאת, הוא מוצג באור חיובי. לדבריה של ברגר הדימוי הציבורי והתקשורתי של המורים והחינוך ישתנה רק כאשר החינוך ימציא מחדש את הנרטיב שיצדיק אותו, והמליצה לחפש נרטיבים כספרו של ניל פוסטמן "קץ החינוך".

נועם פיינהולץ, דוקטורנט בחוג ללימודי קולנוע באוניברסיטת תל אביב, שיקם מעט את מצב רוחו של הקהל בעזרת קטעי קולנוע שמציגים את המורים כגיבורים. "המורים", הוא אמר בסיום הרצאתו, "הם באמת גיבורים – גיבורים מהמציאות לא מהסרטים".

הוא ציין שסרטי בית ספר המציגים מורות כגיבורות מעמידים את המורות לפני דילמה: חינוך או אהבה, מסירות לתלמידים או למשפחה. רוב המורות, מסתבר, הן רווקות בודדות או מתגרשות במהלך הסרט. פיינהולץ הראה סצנות מהסרט "יומני החופש" (2007). ככל שהמורה מתקרבת יותר לתלמידים היא מתרחקת יותר מבן זוגה, ובסופו של דבר הזוגיות מתפרקת. ייתכן שהסרטים האלה אינם רחוקים כל כך מהמציאות. כמה מורות בקהל אמרו שהן חוות את הדילמה בית ספר או משפחה מדי יום ביומו.

משתתפי הפנל שבא אחר כך – מורים, אנשי תקשורת וחוקרי תקשורת – התמודדו עם השאלות שהציג יו"ר הבימה בפתח הערב. אפרת זמר-ברונפמן, כתבת החינוך של העיתון "מעריב", הפתיעה ואמרה שנושא החינוך הוא דווקא נושא סקסי מאוד וכי עיתונה מקצה לו הרבה מקום, ולא רק לשערוריות אלא גם ובעיקר לסיפורים המציגים את החינוך באור חיובי.

גם שי הובר, מורה מבית הספר "זיו" בירושלים, הפתיעה. היא טענה שבית הספר אינו עושה עבודה טובה ולכן אין להציג אותו באור חיובי בתקשורת. הובר הייתה "חתרנית"; בית הספר, היא אמרה, מדכא אוכלוסיות חלשות ומעצים אוכלוסיות חזקות.

ד"ר צבי רייך, מרצה לתקשורת באוניברסיטת בן-גוריון ולשעבר כתב "ידיעות אחרונות", הסביר מדוע החינוך נדחק תמיד לשולי העיתון. בין החינוך לתקשורת יש ניגוד מהותי: התקשורת אינה יכולה למצוא עניין בחינוך ובמידה שכן, זהו עניין שלילי בלבד – מהדלים וסקנדלים. הוא השיב לשרון גולד, מורה מבית הספר "רביבים" בזיכרון יעקב שדיבר על ברית בין החינוך לתקשורת, שכדאי לרדת מהרעיון הלא הגיוני הזה.

ד"ר רות הרטאן, מרצה לתקשורת מסמינר הקיבוצים, אמרה אף היא שהתקשורת אינה בעלת ברית טבעית של החינוך, אך היא כן יכולה לספר סיפורים חיוביים על מורים ולשנות את הדימוי שלהם.

העיתונאית מירב מיכאלי ("הארץ") סיכמה בצורה נחרצת ואמרה כי התקשורת כיום היא נאו-ליברלית ומתעניינת רק בכסף. משום כך אין סיכוי שהיא תסייע לגוף ציבורי כמו החינוך. היא יעצה לציבור המורות להפנות גב לתקשורת ולעשות רק מה שטוב למערכת החינוך.

רונית שמש, מנהלת בית הספר "יפה נוף", התרגשה מהמסר הזה וסיכמה את הערב בהמלצה למנהלות ולמורות "לעשות את המיטב בחלקת אלוהים הקטנה שלנו ולשכוח מהתקשורת".

נאוה דקל

בימת מורים:

חינוך ותקשורת,

4 באוקטובר 2010,

מכון ון ליר ירושלים



מירב מיכאלי



ציון שורק ומשתתפי הפאנל. שיתוף מורים בכנס ובכלל הוא לדברי שורק "הגפרור שיצית את השינוי במערכת"

צילומים: רפי קוץ

בימת חינוך שנייה:

של מי החינוך

הזה? סמכות

פרופסיונלית של

מורים מול סמכות

המדינה, או מי צריך

לקבל החלטות

ולקחת אחריות

בתחום החינוך?

11 באוקטובר,

מכון ון ליר

לבין הביצוע שלהן נובע מהניתוק של קובעי המדיניות מהמציאות בבתי הספר. על המציאות הזו המורים יכלו לספר להם אילו היו מוכנים לשתף אותם ולהקשיב להם. היא סיימה בשתי קריאות: אחת למקבלי ההחלטות – לחדול מההתעלמות מדבריהם של "אנשי השרה", ושנייה לאנשי השטח בתפקידים השונים – לתת חשיבות לנקודת המבט שלהם ולהפוך את בית הספר למקום שאפשר לדון בו בפתיחות בהיבטים השונים של ההוראה.

...

במרכז המפגש עמד רב שיח שבו הציגה קבוצה של שבע מורות וגננות את המסמך שחיברו כקבוצת עבודה שהתכנסה בזיממה של הסתדרות המורים. ציון שורק, יו"ר הפאנל, דיבר בהתלהבות רבה על נקודת המפנה שהכנס הזה מסמל: "הפעם המורים מציגים את עמדתם לאחר שניסחו נייר עמדה בנושא 'שיתוף מורים בתהליכי חשיבה, תכנון וביצוע', ובעלי התפקידים מקשיבים ואחר כך עונים".

ציפי גנץ, מורת שילוב בבית ספר תיכון ביבנה שפרשה לאחרונה, הציגה את הרקע לנייר העמדה של המורים: הפער בין "מגדל השן של המערכת" לבין השטח. היא אמרה בין השאר ש"ההרגשה היא שסמכות המורים מתרוקנת. אנחנו רוצים לעשות שינוי ולהיות שותפים במערכת".

יעל אייזנברג, גננת בגן "תות" בקדימה, דברה על

כוח למורים!

את בימת החינוך השנייה שהתקיימה במכון ון ליר ניתן לסכם בשתי מלים: "כוח למורים!" הכנס עמד בסימן הדרישה לתת כוח וסמכות ל"אנשי השטח". מורות ומורים בהנחייתו של ציון שורק, מנהל בית הספר הגבוה להשתלמויות מורים, דרשו לשתף את המורים במדיניות החינוך ברמות השונות.

לדברי המורים קדמו הרצאות מומחים. פרופ' אברהם (רמי) פרידמן, דקאן בית הספר במרכז ללימודים אקדמיים, אלתר הרצאה על המתח שבין סמכות פרופסיונלית לסמכות המדינה. ד"ר איריס בקשיי-ברוש מסמינר הקיבוצים טענה שקולם של המורים לא נשמע משום שהם עובדים בתנאים של בידוד ובישראל הבידוד הזה חזק במיוחד בגלל העובדה שיש פיצול בין מחנכי הכיתות לבין המורים המקצועיים. לדבריה, מודל התפקידים המפוצל מרחיק את המורים מלראות את עצמם כקבוצה מחנכת אחת בעלת תפקיד ערכי. היא הציגה מודל חדש של "מורים שלמים" המבטל את הפיצול הקיים.

שבי גוברין, מנהלת מכון "אבניים" לפיתוח ידע מעשי בחינוך, הדגישה את החשיבות של נקודת מבטם של המורים, נקודת המבט היחידה המשקפת את המציאות באופן אותנטי. הפער בין התכניות של מדיניות החינוך

בשטח עזרה ראשונה עזרה שנייה פרספקטיבה כנסים ספרים זיכרונות

"לדבר עם עצמם, למצוא פורום שבו יביעו את דעתם ויגבשו עמדה". המורים לא יוכלו להשפיע כבודדים אלא כקבוצה מלוכדת. חנה להב, מנהלת אגף להכשרה והשתלמות בהסתדרות המורים, דיברה על ההתעלמות השיטתית של מקבלי ההחלטות מן המורים. ד"ר יוסי דהאן, מרצה במרכז האקדמי למשפט ועסקים ברמת גן, הביע פסימיות מנומקת לגבי סיכוייהם של המורים להשתלב בעמדות כוח במערכת החינוך.

...

ציון שורק, שניהל את פאנל המורים, מייחס לו משמעות מפליגה. "הסתדרות המורים", אמר לי אחרי הכנס, "מובילה מהפכה במעמד המורים. המורים יהפכו בהדרגה משומעים למשמיעים". בימת המורים, הוא אומר,

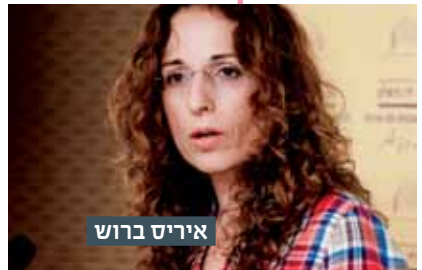
חשיבותה של האוטונומיה של הגננות והמורים. לדבריה עידוד האוטונומיה שלהם ושיתופם בקביעת מדיניות גורמת ל"הגדלת ראש" ולהעצמתם של המחנכים. ד"ר לאה אריכא, מורה בבית ספר היסודי "אילנות" בהרצליה הסבירה מדוע ההוראה היא פרופסיה. אירית סנה, מנהלת בית הספר היסודי ע"ש אילן רמון בירושלים, דיברה על חשיבות הקוד האתי: "מכאן צריכה לצאת קריאה לגבש קוד אתי למורים שיחזק אותם". היו"ר תמך בה וסיפר שהסתדרות המורים עבדה במשך שלוש שנים עם מאה בתי ספר על ניסוח קוד אתי. שרת החינוך, לימור לבנת, דחתה את התוצר – קוד אתי מנוסח והמלצות ליישמו – בטענה שאין בו צורך. אביטל כהן, מורה ומדריכת מורים בחולון, ציינה מספר



שבי גוברין



יוסי דהאן



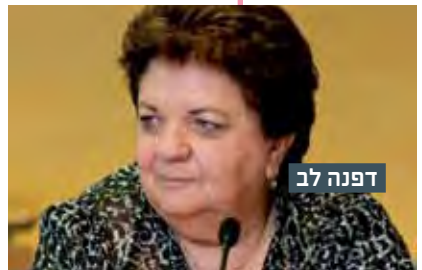
איריס ברוש



רמי פרידמן



חנה להב



דפנה לב

היא רק תחילתו של תהליך. המשכו יבוא לידי ביטוי ראשון בכנס ון ליר "מדיניות מורים והוראה" בחודש נובמבר, שהסתדרות המורים שותפה פעילה בו. "הנקודה שנאבקנו עליה במהלך הכנת הכנס הייתה לתת למורים את המקום הראוי להם. בכל מושב בכנס ישתתפו מורים מן השורה לצד אנשי מחקר ובעלי תפקידים בכירים. זה אומר שלנקודת המבט של המורים יש משקל. זו פעם ראשונה שכנס מתקיים במתכונת משלבת מורים בכל המושבים, דבר שלא קרה בשום כנס בעולם". מורים יהיו על הכמה ובקהל: "הזמנו 100 מורים להשתתף ואנחנו מממנים להם את ההוצאות. כמו כן, מול סדנת מנכ"לים בינלאומית תקיים סדנת מורים בינלאומית. שתי הקבוצות ידונו במדיניות מורים ובמקומו של המורה במערכת החינוך ויציגו את התובנות שלהם. גם כאן המסר הסמוי הוא שלמורים יש מה להגיד ממש כמו למקבלי ההחלטות". שיתוף מורים בכנס ובכלל הוא לדעת שורק "הגפרור שיצית את השינוי במערכת".

גורמים בדרך לשיפור מעמד המורה וביניהם העלאת סף הכניסה למכללות להוראה, שיפור תנאי העסקה והכנסת השתלמויות משמעותיות למורים. לדבריה תנאי הכרחי לעלייה במעמד המורים הוא ההרגשה שלהם שהם לא רק בורג קטן במערכת אלא שותפים בקבלת החלטות. "אנחנו מתלהבות מהמקצוע שלנו ומכירות אותו", אמרה שרה דורות, גננת בגן חובה "הגפן" בנתניה, "ואם מקבלי ההחלטות רוצים להכיר את המציאות האמיתית הם צריכים לשתף אותנו ולשמוע מאיתנו על המציאות החינוכית המשתנה במהירות".

"אז מה בעצם אנחנו דורשים?", שאל לסיכום ג'מאל ודיע, מורה לאנגלית בחטיבת הביניים מוסמוס ובתיכון ערערה, "אנחנו רוצים לקחת אחריות, לקבל סמכויות ולהיות מעורבים באופן פעיל. אנחנו דורשים להעמיק את האוטונומיה של המורים ולשתף אותם בתהליכי רפורמות ובהתחדשות חינוכית".

בתגובה לדברי המורים אמרה דפנה לב, לשעבר מנהלת מחוז מרכז במשרד החינוך וכיום מנהלת מינהל החינוך בעיריית תל אביב, שהמורים צריכים קודם כל

נאוה דקל

הטיול בין עבר לעתיד

גיל גרטל, **דרך הטבע: הפדגוגיה הטבעית והטיול החינוכי**, סדרת מחשבות על חינוך, ספרית פועלים, 2010

אבי ששון

יש חוקרים המציעים לראות בטיול אירוע שמשמעותו הסמויה היא טיפוח זהותו של האדם ביחס לעצמו וביחס לסובב אותו. את יסודותיו הקדומים של הטיול הם מזהים במסעות עלייה לרגל לאתרים קדושים. בעת מסע העלייה לרגל המאמין אמור להתקרב למקום "הממשי", המאשר לו את אמונותיו המופשטות. העלייה לרגל מתרחשת, אפוא, קודם כול בעולמו הפנימי של המאמין. הטבע והגוף משמשים מרחב שבתוכו מתקיים המסע, אך הם אינם מושא ההתייחסות.

חוקרים אחרים רואים בטיול תנועה בזמן, ולא תנועה במרחב. התנועה בזמן מוגדרת באמצעות טקסי מעבר המורכבים משלושה שלבים: הפרדה, ספירת ואיחוד מחדש. כך, למשל, טיולים של ישראלים למקומות מרוחקים מייצגים מעבר מנעורים לבגרות. המסע מתאים לטקסי מעבר משום שמתקיימים בו שלושת השלבים: הפרדה – היוצאים נפרדים מקרוביהם, מסביבתם ומהרגליהם; ספירת – מפגש בין שני העולמות, העבר והעתיד, שביניהם אמור להתרחש המעבר; איחוד מחדש – המטיילים שבים לביתם.

חקר הטיול במערכות החינוך בעולם ובארץ התפתח מאוד בדור האחרון. בארץ התפרסמו בתקופה האחרונה מחקרים רבים יחסית בנושא. ספרו של ד"ר גיל גרטל, "דרך הטבע: הפדגוגיה הטבעית והטיול החינוכי" הוא הבולט שבהם. הספר מביא, לראשונה בעברית, סקירה שיטתית ומרתקת של "הפדגוגיה הטבעית" במערב ובינואר העברי – מיוהאן עמוס קומניוס במאה השבע עשרה, שטבע את המונח "פדגוגיה טבעית", ועד ימינו אלה.

הספר מחולק לשלושה חלקים. החלק הראשון סוקר את התפתחות המחשבה הפדגוגית הטבעית במערב ובקרב חלוצי החינוך העברי. בחלק זה מוצגת תורתם של תשעה אישים שפעלו במשך כשלוש מאות שנה. כל אחד מהם צועד צעד נוסף בעקבות קודמיו, אם כי לא תמיד באותו כיוון. קומניוס, אבי התחום, טען כי האדם מגיע לעולם ריק מידיעות וכל שהוא לומד נכנס להכרתו דרך החושים וההתנסות. מכאן שהחוויות החושיות שתלמיד חווה בלימודי הטבע וביציאה אל הטבע מחוללות את הלמידה יותר מכל גורם אחר, והמתודה החינוכית היא שצריכה לספק חוויות אלה.

הוגי דעות שהושפעו מקומניוס – רוסו, פסטלוצי, פיקטה, בארן פאול – נסקרים אף הם בספרו של גרטל. בשלהי המאה התשע עשרה הייתה הפדגוגיה הטבעית ידועה ומדוברת. חלוצי החינוך העברי הכירו את עיקריה ומיזגו אותם בהשקפתם היהודית והציונית.

ניסים בכר, מחלוצי הניהול החינוכי ביישוב העברי המתחדש, כתב על חוויית הטיול: "הייתי הולך לטייל בשבתות מחוץ לירושלים עד הכפרים הקרובים, דרך שדות הסלעים המלאים תחתים. טיולים אלה נטעו בי את האהבה לטיולים בארץ לארכה ולרחבה, אשר הכנסתי ראשונה בבתי ספרנו שבארץ [...]" (עמ' 141).

יצחק אפשטיין, מחלוצי החינוך העברי במושבות הגליל בשלהי המאה התשע עשרה, כתב: "בלמדנו את ראשית כתיבת הארץ, נוציא את תלמידנו החוצה [...] נעלה אותם על ראש תל וראו את היער, את הסלעים, את המורד. נורידם אל הבקעה, נעבירם את הנחל [...] ונשארו עיניהם וראו את השפלה [...] והרגישו את הרוח, והתכוננו אל העננים [...]"

ונגעו בצמחים [...] והבינו אז לאמרי פינ"ו" (עמ' 149). בסופו של החלק הראשון מגיע המחבר למסקנה עגומה שאין ולא הייתה רוגמה מובהקת ליישום מלא ומוצלח של הפדגוגיה הטבעית ושמה שנותר ממנה הוא רסיס אחד בלבד, בדמותו של הטיול, שקיבל מעמד ייחודי במערכת החינוך בישראל (עמ' 197).

חלקו השני של הספר עוסק בטיול הבית ספרי במערכת החינוך הישראלית. המחבר סוקר את תולדותיו והתפתחותו של הטיול השנתי, סקירה טעונה בהתנסות אישית כיוזם ומלווה של טיולים רבים (גרטל וד"ר נועם אבן הם מנהלי חברת "הצוות הדידקטי", הפועלת לשיפור הטיול במערכת החינוך הפורמלי והלא פורמלי). מסקנתו של גרטל מפתיעה וסותרת דעתם של וילנאי ואחרים: "הטיול הלאומי" אינו בונה בהכרח את אהבת הארץ (עמ' 240). מסקנה זו, הנאמרת מפי איש ידיעת הארץ, איש חינוך חובב עמו וארצו, מעוררת חשיבה.

החלק השלישי של הספר מציג מבט קדימה על הפדגוגיה הטבעית והטיול ומעורר אופטימיות. מסקנתו של המחבר היא ש"הטיול החורג מהשגרה, כפי שמתנהל במערכת החינוך בישראל, אין לו מקום בבתי-הספר [...] ראוי שימשיך להתקיים בתנועות הנוער, בחוגי מטיילים וביוזמות חינוכיות [...] עם זאת הטיול במובן של שהות ושיטוט בחוץ הכרחי שיתקיים [...] בשלבי הלמידה, משום היותו מקור הדעת והידע ומרחב של התנסות ותנועה, למידה והתחנכות" (עמ' 348). מסקנה קשה לעיכול למחנך שמרן.

ספרו המקיף והמעמיק של גיל גרטל קושר בין תפיסת הטבע בתרבות המערבית לתפיסת הטבע של החינוך העברי לדורותיו, קושר בין תפיסות עבר למצב ההווה, מנסח המלצות ורעיונות ומעורר מחשבות על עתיד הטיול. ספר חובה לכל העוסקים בחינוך ובמורשת.

ד"ר אבי ששון הוא מרצה בכיר בחוג ללימודי ארץ ישראל במכללה האקדמית אשקלון



בעקבות נדבנים

רשימה שלישית

אליעזר שמואלי / כן אדוני השר

קומבניזונים ושאר דגימות מן התוצרת המשובחת של מפעלו. כל וקול מאותינו לא עזרו. פתחתי בסקירת מצבו של החינוך בישראל, והצעתי לנדבן מקומות בארץ המשוועים לסיוע חינוכי. מיטרני בחר בחולון. הוא אמר שהוא מכיר את העיר, שהיא קרובה ליפו, וביפו, כידוע, יש קהילת בולגרים תוססת. הוא יקים שם, הבטיח, בית ספר מקיף. יתר על כן, הוא ייוועץ ברואה החשבון שלו ויבחן אפשרויות נוספת לסייע למערכת החינוך במדינת היהודים המתפתחת. כאשר ליווה אותנו החוצה שאל: "מר שמואלי, אתה אוהב אופרה?". מנכ"ל משרד החינוך והתרבות לא אוהב אופרה! "בווראי", השבתי לו. "אז בכל פעם שתגיע לניו יורק", הוא אמר, "שמורים לך ולרעייתך שני המקומות הטובים ביותר באולם. הכרטיסים ימתינו לכם במשרד". מיטרני תרם סכום נכבד להקמת בית האופרה ושמו חרות לנצח על שני כיסאות טובים. הקשרים עם משפחת מיטרני הניבו פרות יפים. לבית ספר מקיף בחולון הוסיף מיטרני גם מתנ"ס נאה. מיטרני התקבל כמלך בכל ביקוריו בחולון ונהנה מתרומתו למערכת החינוך שלנו, ככתוב "שכר מצווה – מצווה".

משדה הקרב של קוריאה למקיף באור יהודה

שר האוצר הבלתי נלאה פנחס ספיר ביקש שאצטרף אליו לנסיעתו לניו יורק. הוא התאכסן שם במלון וולדורף אסטוריה ואני התאכסנתי במלון צנוע יותר לא הרחק משם. ספיר הזמין אותי לשעת בוקר מוקדמת לחדרו במלון כדי לסייע לו בעבודתו. הוא נהג לקבוע סדר יום צפוף ביותר.

נמשיך במסענו בעקבות נדבנים יהודים שתמכו במערכת החינוך שלנו והקימו, בעיקר באזורי פריפריה, מוסדות חינוך מעולים. נחתום את מסענו – ובכך לא נצא מלוא חובתנו – בשני נדבנים שראוי להזכיר ולזכור אותם בהקשר זה: מרקו מיטרני ויוג'ין פרקאוף.

מהעולם התחתון לחינוך

מרקו מיטרני, יהודי בולגרי, היגר בצעירותו מבולגריה לארצות הברית והקים במדינת פנסילבניה מפעל משגשג להלבשה תחתונה. "קולונל אבישר" (קרוב של אליהו בן אלישר), שהיגר אף הוא לארצות הברית ולחם בשירותה במלחמת העולם השנייה בדרגת קולונל, גייס אותו לקרן מלגות לתלמידים ספרדים בטכניון. מיטרני, "בולגרי" אוהב חיים ושמח בחלקו תמיד, נענה לאתגר. הוא נפגש עם בן-גוריון בשדה בוקר, ושם הם הכריזו יחד על הקמת הקרן. מבחינתי זה היה רמז לתרומה אפשרית נוספת למערכת החינוך שלנו, ונסעתי יחד עם רלף גולדמן, שהיה קשור למשרד ראש הממשלה, למפעל של מיטרני בפנסילבניה. הוא קיבל אותנו בסבר פנים יפות כדרכו וערך לנו סיור בין קווי הייצור. הוא הכיר את כל הפועלים בשמותיהם והכיר כל שלב בתהליך הייצור – מקצוען אמיתי בתחום "המראה התחתון".

"אנחנו עסק מבוסס", אמר לנו מיטרני, "אבל אם חלילה יהיה משבר בעולם התחתון נוכל לעשות הסבה לעולם העליון – להפוך כל חזייה לשתי כיפות". מיטרני היה במצב רוח מצוין ושמח על בואם של שני שד"רים מארץ ישראל. כאשר דיברנו עמו במשרדו על תרומה ל"קרן החינוך" הוא הגיב ברצון ואחר כך הורה לארונו לנשותינו חלוקי רחצה,

אליעזר שמואלי
מילא תפקידי
מפתח במערכת
החינוך במשך
ארבעים שנה.
בשנים 1976–1988
היה מנכ"ל משרד
החינוך



ארן, שמואלי, ספיר ופורת חותמים על מגילת היסוד של בית ספר מקיף ע"ש פרקאוף, 1965



מרקו מיטרני, רעייתו ושמואלי פותחים בית ספר, 1979

העיירה הזאת. בית ספר מקיף יפתור בעיות קשות מאוד", הוא אמר והזמין ארוחת בוקר לכולנו. מלצר במדים לבנים הוביל אל החדר עגלה עמוסה בכל טוב. ספיר חיסל חביתה בעלת ממדים מרשימים כמעט באבחה אחת ואחר כך אמר: "נו, אפשר לסכם אתך על אור יהודה? האוצר יקציב סכום זהה ומשרד החינוך יקרא את בית הספר על שמכם". הגדבן נדהם מהנחישות והישירות של השר ומהמעורבות שלו עד רמה של בית ספר יחיד בעיירה כלשהי – והכול בשעת בוקר מוקדמת כל כך.

ניסתי לרכך. הוספתי דברים על קורות יהודי עירק שהתיישבו בעיירה, על מצוקות הקליטה שלהם ועוד, אך לא היה צורך להכביר מילים. באותם ימים יהודי ארצות הברית תרמו לחינוך בישראל ברצון. ההשקעה הזוהה (matching) של שר האוצר במפעל החינוכי העומד לקום נתנה להם דחיפה אחרונה. יוג'ין נועץ לרגע באשתו ואישר. זמן מה אחר כך שר האוצר, שר החינוך ואף אני הקטן התמנו על מגילת היסוד בטקס הנחת אבן פינה לבית ספר מקיף באור יהודה. ■

תורמים פוטנציאליים הוזמנו לחדרו מעלות השחר עד רדת הערב. עם כל אחד ישב כשעה, הציג לפניו בקשה לפי מעמדו ומשקלו, ולחץ.

בבוקר מושלג וקפוא בשעה 6:30 יצאתי ברגל למלוננו של ספיר. יוג'ין פרקאוף ורעייתו אסתר הוזמנו לשעה 7:00. ספיר ביקש שאציג רשימת אפשרויות להקמת בית ספר מקיף בעיירות הפיתוח. הצגתי ונימקתי. ספיר עצר אותי באור יהודה. "כדאי שתציג את בעייתיה וצרכיה של אור יהודה", הוא אמר. ידעתי שראש עיריית אור יהודה, בן פורת, ביקש מספיר על נפש עיירתו וזכה. הרחבתי בתיאור מצב החינוך הקשה באור יהודה.

הווג פרקאוף האזין תחילה בפנים אטומות. ייתכן ששעת הבוקר המוקדמת והקרה לא תרמה למצב רוחם. יוג'ין פרקאוף, חייל משהורר של מלחמת קוריאה, שב מן המזרח הרחוק לארצות הברית וייסד עם חברים משרה הקרב רשת מרכולים (Kovret) שעשתה חייל והתפרשה על פני אזורים נרחבים באמריקה. ספיר תמך בדבריי בעוז. "אנחנו חייבים לחזק את

תרבות בידור ופנאי חוגי תרבות לשנת תש"ע

חזאמת: 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.

חוג אמנות

סיור מוזיאונים – מן האולם לאירופה וארצות הברית

שתי סדרות, בכל סדרה חמש הרצאות מפי חנה ארבל.
ימי שני בין השעות 19:00-21:30, בית הסתדרות המורים, רח' בן-סרוק 8, תל אביב.

סדרה א: סיורי אמנות במוזיאונים באירופה

פריז – מוזיאון אורסיי: יצירות המופת בציור ובפיסול.
מדריד – מוזיאון הפראדו: אמנים ספרדים, איטלקים ופלמים.
מדריד – מוזיאון לאמנות מודרנית רנייה סופיה: מן הגרניקה ועד לפיסול מודרני.
מינכן – שני מוזיאונים: אלטה וניה פינקוטק: מן הרנסנס ועד לאמנות מודרנית.
ברלין – שתי הגלריות לציור ולפיסול על אי המוזיאונים (גמלדה גלרי, אלטה נשינל גלרי).

סדרה ב: סיורי אמנות במוזיאונים בארצות הברית

ניו יורק – המוזיאון לאמנות מודרנית, "מומה", לאחר חידוש.
ניו יורק – המטרופוליטן: יצירות מופת של אמנים אירופים ואמריקנים.
ושינגטון – הגלריה הלאומית על שני אגפיה.
שיקגו – המכון לאמנות: ציור ופיסול.
20.6.11 מוזיאונים במערב ארצות הברית: מוזיאון פול גטי בלוס אנג'לס ו"מומה" בסן פרנסיסקו.

השתתפות בכל סדרה מקנה 15 שעות צבירה לגמול השתלמות (בלוי ציון), בכפוף לאישור משרד החינוך.
מחיר מינוי לשתי סדרות: 250 ש"ח, לסדרה אחת: 150 ש"ח.
פתיחת החוג מותנית בהרשמה של 50 משתתפים לפחות.

חוג קולנוע איכותי

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

סדרה א:

"הילדים בסדר" 21.11.10
"וינסט רוצה לים" 19.12.10
"סרג' גינצבורג" 2.1.11
"עוד שנה" 23.1.11
"בעולם טוב יותר"

סדרה ב:

"הנשר התשיעי" 13.2.11
"האמריקאי" 13.3.11
"נאום המלך" 3.4.11
"Somewhere" 15.5.11
"ביטיפול" 12.6.11

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

חוג הצגות מייצגות

שבעה מפגשים, בכל מפגש הצגה והרצאה. המרצים: ד"ר נפתלי שם טוב וד"ר דרור הררי.
ימי שלישי בין השעות 19:15-22:30, מרכז דוהל, שכונת התקווה, רח' התקווה 76, תל אביב.

16.11.10 "כתם לידה", הבימה
21.12.10 "ימי שלישי עם מורי", הקאמרי
25.1.11 "הבדלה", הקאמרי
22.3.11 "רוחלה מתחתנת", בית לסין
5.4.11 "גיבורים", הבימה
31.5.11 "מראה מעל הגשר", בית לסין
14.6.11 "מסילה לדמשק", הבימה

ייתכנו שינויים בתכנית. השתתפות בחוג מקנה 21 שעות צבירה לגמול השתלמות (בלוי ציון), בכפוף לאישור משרד החינוך.

מחיר מינוי: למחזיקי כרטיס "אשמורת בתנופה" – 348 ש"ח. לאחרים לאחר סבסוד – 366 ש"ח.
רכישת מינוי במוקד הסתדרות המורים, טל: 2344 *
לשיבוץ מקומות נא לפנות לעבריה וינריב לאחר רכישת המינוי.
הטבה מיוחדת: בין המנויים יוגרלו עשרה

כרטיסים להצגה נוספת מהרפרטואר של מרכז דוהל.

חוג תולדות הזמר העברי

איך שיר נולד

שתי סדרות, בכל סדרה חמישה מפגשים בהנחיית שמוליק צבי – חוקר ואספן זמר עברי – ובליווי שקופיות, סרטי וידאו וקלטות.
ימי שלישי בין השעות 19:00-21:30, בית הסתדרות המורים, רח' בן-סרוק 8, תל אביב.

סדרה א:

26.10.10 דן אלמגור – "כשאת אומרת לא למה את מתכוונת?"
9.11.10 תרצה אתר – "לפעמים הלילה הוא שירים יפים"
23.11.10 יהורם גאון – "אלף נשיקות לך אהובתי"
14.12.10 יהודית רביץ – "הילדה הכי יפה בגן"
28.12.10 עמוס אטינגר – "אהבות שכאלה"

סדרה ב:

11.1.11 תלמה אליגון – "יונה עם עלה של זית"
1.2.11 ירון לונדון – "כולם חכמים כולם"
22.2.11 רחל שפירא – "מחורצים ענפי הזית כפני הוותיקים"
29.3.11 יהונתן גפן – "אתם זוכרים את השירים"
17.5.11 שמרית אור – "ושוב נצאה אל הדרך"

השתתפות בכל סדרה מקנה 15 שעות צבירה לגמול השתלמות (בלוי ציון), בכפוף לאישור משרד החינוך.
מחיר מינוי לשתי סדרות: 250 ש"ח, לסדרה אחת: 150 ש"ח.
פתיחת החוג מותנית בהרשמה של 40 משתתפים לפחות.

חוג מוזיקה

"בטהובן: המורד, הנאבק, האדם"
תשע הרצאות מפי המוזיקאית סמדר כרמי גיברמן, בליווי נגינה, קלטות וסרטי וידאו.
ימי רביעי בין השעות 18:30-21:00, בית הסתדרות המורים, רח' בן-סרוק 8, תל אביב.

השתתפות בחוג מקנה 15 שעות גמול השתלמות (בלי ציון), בכפוף לאישור משרד החינוך.
מחיר מינוי לשתי סדרות: 250 ש"ח, לסדרה אחת: 150 ש"ח.
פתיחת החוג מותנית בהרשמה של 50 משתתפים לפחות.

המשפט הישראלי

פסקי דין שגרמו לשינויים מהותיים
החוג מתמקד בפסקי דין חשובים ועקרוניים מהשנים האחרונות. שתי סדרות, בכל סדרה חמש הרצאות מפי ד"ר אורלי רוט.
ימי שני בין השעות 19:00-21:30, בית הסדרות המורים, רח' בן סרוק 8, תל אביב.

סדרה א:

18.10.10 שיון לפני החוק – גיוס נשים לתפקידי לחימה בצה"ל ומגורי ערבים ביישובים יהודיים.
8.11.10 "פדיון שבויים" והחברה הישראלית.
27.12.10 פגיעה בפורץ: הריגה או הגנה מקצועית?
17.1.11 רצח רבין, מחויבות לחיי הזולת וחוק "השומר הוטוב".
31.1.11 "תינוק המריבה" והבעייתיות בהליכי האימוץ במדינת ישראל.

סדרה ב:

21.2.11 על הטרדה מינית ומעשים מגונים.
14.3.11 "חושך שבטו שונא בנו" – גישת המשפט להכאת ילדים.
16.5.11 עיוות דין, מניפולציות בחקירה ומשפטים חוזרים במשפט הישראלי.
30.5.11 חופש הביטוי מול פגיעה ברגשות הציבור.
13.6.11 צוואה ביולוגית והמתת חסד.

השתתפות בחוג מקנה 15 שעות גמול השתלמות (בלי ציון), בכפוף לאישור משרד החינוך.
מחיר מינוי לשתי סדרות: 250 ש"ח, לסדרה אחת: 150 ש"ח.
פתיחת החוג מותנית בהרשמה של 50 משתתפים לפחות.

15.2.11 סרטן, הזדקנות – האם נתגבר?
1.3.11 תאי גזע והשימוש בהם ברפואת העתיד.
3.5.11 נפש ותורה.
24.5.11 הגנטיקה של קבוצות הדם.
21.6.11 שיבוט או שיבוש, למה משבטים? בצלמו ובדמותו?

השתתפות בחוג מקנה 20 שעות צבירה לגמול השתלמות (בלי ציון), בכפוף לאישור משרד החינוך.
מחיר מינוי: 250 ש"ח.
פתיחת החוג מותנית בהרשמה של 50 משתתפים לפחות.

מנהיג והנהגה בהיסטוריה היהודית

שתי סדרות, בכל סדרה חמש הרצאות מפי ד"ר ענת גואטה.
ימי שני בין השעות 19:00-21:30, בית הסדרות המורים, רח' בן סרוק 8, תל אביב.

סדרה א:

4.10.10 משה – לא האב, אבל המייסד של האומה היהודית.
25.10.10 עזרא הסופר – המנהיג והסופר שהעניק משמעות דתית ולאומית לשיבת ציון.
15.11.10 רבן יוחנן בן זכאי – המנהיג שיצא מן החומות רגע לפני החורבן ויצר עם בלא מדינה ויהדות בלא מקדש.
29.11.10 רבי יהודה הנשיא – נשיא אהוב בימים קשים, התנא שחתם את המשנה.
20.12.10 רבי סעדיה גאון – גדול גאוני בבל והוא בכלל ממצרים...

סדרה ב:

10.1.11 רבי יהודה הלוי ובני חוגו – המשורר שהתגעגע שישים שנה לא"י.
24.1.11 רבי משה בן נחמן (הרמב"ן) – עומדות היו רגליו בשערי ירושלים וראשו בשמים.
14.2.11 דון יצחק אברבנאל – מנהיג אופטימי פסימי.
7.3.11 רבי יוסף קארו (מרן) – מי שערך את השולחן ויצר את הבסיס להלכה המודרנית.
28.3.11 שבתאי צבי – משיח או שקרן?

27.10.10 הסימפוזיה הראשונה, הסונטה הפתטית, הרביעייה הראשונה.
24.11.10 הסונטה "האביב", סונטה לפסנתר מס' 5, הסונטה הפתטית, הסונטה "אור הירח".
15.12.10 סונטה לפסנתר "הסערה", הסימפוזיה השלישית "ארויקה".
19.1.11 קונצ'רטו לפסנתר מס' 3, הסימפוזיה החמישית, סונטת "ולדשטיין".
23.2.11 קונצ'רטו לפסנתר מס' 4, רביעיית רזומבסקי מס' 3, קונצ'רטו לכינור.
23.3.11 קונצ'רטו לפסנתר מס' 5 "הקיסר", שלישיית "הרוחות", הארכידוכס.
6.4.11 סונטות לפסנתר אופוס 101, 109, רביעייה אופוס 131.
4.5.11 הסונטה האחרונה לפסנתר אופוס 111, רביעייה אופוס 130, 132, 135.
1.6.11 המיסה סולמניס והסימפוזיה התשיעית.

ייתכנו שינויים בסדר היצירות. השתתפות בחוג מקנה 27 שעות צבירה לגמול השתלמות (בלי ציון), בכפוף לאישור משרד החינוך.
מחיר מינוי: 225 ש"ח.
פתיחת החוג מותנית בהרשמה של 50 משתתפים לפחות.

אבולוציה וגנטיקה, תאוריה ומעשה

עשר הרצאות מפי פרופ' ידידה גפני. ימי שלישי בין השעות 19:00-20:30, בית הסדרות המורים, רח' בן סרוק 8, תל אביב.

5.10.10 אבולוציה: המהפכה בתפיסת עולמנו הביולוגי כקבוע והמנגנונים לשינויים בו.
2.11.10 הנדסה גנטית ושימושיה ברפואה המודרנית: מהן מחלות תורשתיות.
30.11.10 מזון מהונדס גנטית, מה זה ולמה צריך אותו?
4.1.11 חיידקים ווירוסים: מדבר ועד השחפת החוזרת, מאבעבועות שחורות ועד איידס.
18.1.11 על הלוחמה הביולוגית. קצת היסטוריה, קצת היסטוריה.