

# יותר מעניין, יותר מאתגר, יותר תובעני

רועי פרלמן, מורה להיסטוריה,  
ברנקו וייס בית שמש

עוברים ללמידה משמעותית. לקראת סוף השנה שעברה הפיל עלינו משרד החינוך את הפצצה הזו, ועלבון בתוכה - אנחנו לא יודעים מה חשבת שעשית עד עכשיו, אבל משמעותי זה לא היה. ואף שלא זה הנושא המרכזי של המאמר, חשוב לומר את הדברים הבאים: זו בוודאי לא הייתה הכוונה של ראשי המשרד, אבל זה באמת מעליב, כי המורה שניצבת בכיתה היא לא החומר שהיא מעבירה. היא קודם כול בן אדם שניצב יום-יום מול צעירים וצעירות ומשמש להם דוגמה. ואין בן אדם לא משמעותי. יותר מכך - לא ייתכנו הוראה ולמידה משמעותיות כל עוד אין אמון במורות שעושות את העבודה הזו בכיתות יום-יום, שעה-שעה. כל ניסיון שנעשה אי-פעם לכפות מלמעלה רפורמות כאלו ואחרות על ציבור המורות נכשל, ורק רפורמה שתבסס על הערך המוסף הייחודי של המורות והמורים בשטח, תיתן בהם אמון ותאפשר להם להוביל את המערכת באופן אמיתי תוכל ליצור מערכת לומדת, מתפתחת ויוצרת, כזו שגם תפתח תלמידות ותלמידים בעלי הנעה אמיתית ללמידה וליצירה (ובהקשר אחר, שלא כאן המקום לפתח, גם בעלי עולם ערכים ותודעה דמוקרטיים).

אין בן אדם לא משמעותי. יותר מכך - לא ייתכנו הוראה ולמידה משמעותיות כל עוד אין אמון במורות שעושות את העבודה הזו בכיתות יום-יום, שעה-שעה

ובכל זאת, אחרי שסיימתי להיעלב ולכעוס על חוסר האמון שמשרד החינוך מוסיף להפגין כלפי כוח האדם שהוא עצמו מעסיק, החלטתי לשבת ולראות עם עצמי איך אפשר לנצל את הגמישות שמגלה המשרד ביחס לתכנית הלימודים כהזדמנות לעשות את הדברים אחרת. לפיכך, מאמר זה מתאר את המהלך שאני עובר בימים אלו עם תלמידי כיתה י' בבית הספר ברנקו וייס בבית שמש. אך מאחר שלצאת פטור בלא כלום אי-אפשר, לצד ההזדמנויות שמספקת הרפורמה אציג גם את המחירים שלה כפי שאני חווה אותם, בניסיון לבחון אילו שינויים נוספים צריכה המערכת ליישם כדי שאפשר יהיה להתאים את אופן העבודה הבית-ספרי לרפורמות השונות שהחל משרד החינוך לקדם.

התכנית המתוארת כאן מתייחסת לתכנית הלימודים בהיסטוריה לתיכון, והיא נבנתה על בסיס הקשיים שאני חווה בשנים האחרונות בהוראת ההיסטוריה על פי תכנית הלימודים. תכנית זו כוללת כמה פרקים שנלמדים לאורך שנתיים: בכיתות י"א או י"א-י"ב. התכנים העיקריים שנלמדים הם אלה: תקופת בית שני; הלאומיות כתופעה מודרנית והתנועה הלאומית היהודית; מלחמת העולם השנייה והשואה; ופרקים שונים בהיסטוריה של מדינת ישראל. כבר במבט ראשון אפשר לראות כי הגורם המארגן את התכנית הוא הלאומיות היהודית - בימי קדם ובזמנים המודרניים. ההוראה מתחלקת, לרוב, כך: לימוד הפרקים של בית שני והלאומיות בכיתה י', והשואה ותולדות מדינת ישראל בכיתה י"א. במסגרת הרפורמות האחרונות של משרד החינוך

## מבינים בהוראה

הוחלט כי פרק השואה יצא, ברובו המוחלט, מבחינת הבגרות ויעבור להוראה ולהערכה חלופיות באחריות בתי הספר; בחינת הבגרות על כל שאר החומר תתקיים בסוף כיתה י"א.

על פי הנחיית מפק"ר היסטוריה, את הפרקים השונים יש ללמד באופן כרונולוגי, מן המוקדם למאוחר. כאשר מחברים את כל הנתונים יחד מקבלים תכנית שבה בסוף כיתה י' אין משימת הערכה משמעותית שהתלמידים צריכים להתכונן אליה ובאמצעותה לחזור על חומר הלימוד של כל השנה, ואילו בכיתה י"א יש להם גם הערכה חלופית של פרק השואה במחצית הראשונה, וגם בחינת בגרות על כל יתר הפרקים, שמחייבת חזרה על החומר של כיתה י'.

כמובן, על הקשיים הטכניים שמעורר סדר הפרקים אפשר להתגבר. אך כאשר נתקלתי בסוגיות הטכניות לכאורה הללו, התעוררה בי שאלה משמעותית הרבה יותר: מדוע, בעצם, ללמד מן המוקדם למאוחר? האם זו באמת הדרך לקדם באופן המשמעותי ביותר את האופן שבו התלמידים מבינים תהליכים ואירועים היסטוריים? אמנם כאשר אנו חושבים באופן אינטואיטיבי על ציר הזמן, הרי שהוא מתקדם בדיוק כך - מן המוקדם אל המאוחר. עובדה - כאשר בארוחת הערב

מדוע, בעצם, ללמד מן המוקדם למאוחר?  
האם זו באמת הדרך לקדם באופן המשמעותי ביותר את האופן שבו התלמידים מבינים תהליכים ואירועים היסטוריים?

אני מבקש מילדי לספר לי על היום שלהם, הם מתחילים את הסיפור בשיעור הראשון ומסיימים בסוף יום הלימודים. כלומר, אם כל מה שאני רוצה הוא שתלמידי יכירו את רצף האירועים על ציר הזמן, הגיוני ביותר לעשות זאת בכיוון הזה - קדימה.

אבל הרי לא זה מה שאנחנו מבקשים להשיג באמצעות הוראת ההיסטוריה. הרי אנחנו לא רוצים שהם ישננו ויקראו רצף של תאריכים ומקרים. אנחנו רוצים שהם יבינו. אנחנו לא מחפשים תשובות לשאלה "מה?" אלא לשאלה "איך?", ועוד יותר ממנה - "למה?" איך זה צריך להשפיע על אופן ההוראה שלנו בשיעורי היסטוריה?

נחזור לרגע לארוחת הערב. כבר אמרתי שבאופן אינטואיטיבי הילדים מספרים על היום שלהם מההתחלה לסוף. אבל אם יש בסיפור שלהם משהו שמעורר את סקרנותי, שאני רוצה להבין טוב יותר, אני שואל אותם "למה זה קרה?" או "איך זה קרה?" ואז, באופן אינטואיטיבי לא פחות, כיוון הסיפור משתנה. כי עכשיו נקודת המוצא לסיפור היא האירוע, והתיאור צריך ללכת אל מה שקרה לפניו - אל מה שגרם לו, אל מה שעיבב אותו.

ועכשיו הנמשל. עד היום, כאשר לימדתי, למשל, את נושא הלאומיות, התחלתי בהגדרה כללית מאוד של המושג, ועברתי מיד להוראת הגורמים ללאומיות. הרי אנחנו מתקדמים מן המוקדם למאוחר. לפי התכנית, שיעורים ספורים בלבד אמורים להיות מוקדשים לנושא הזה. וכל שנה מצאתי את עצמי מתעכב על הנושא עוד ועוד, כל הזמן בתחושה שהתלמידים לא באמת מבינים. רק השנה הבנתי שבעצם לא הבנתי מה הם לא מבינים. כל הזמן חשבתי שהם לא מבינים את הגורמים. אבל בעצם, הם לא מבינים גורמים למה אלו. כלומר, הם לא באמת מבינים מהי הלאומיות הזו, שנולדת מתוך הגורמים הללו.

מה עשינו למעשה? לקחנו אירוע, או במקרה זה תופעה, והסברנו אותו לעצמנו. מצאנו את הגורמים לו. אבל בהוראה אנחנו לא מעבירים את התלמידים את אותו התהליך, אלא מציגים אותו כרצף של אירועים על ציר הזמן. כאשר אנחנו מדברים על עולם לאומי - על מפת העולם כפי שהתעצבה על ידי תופעת הלאומיות - יש לנו תמונה של הדבר בראש, ולכן ברור לנו איך הנאורות, המהפכה הצרפתית וכו' גורמות להיווצרותו. אבל לתלמידים אין תמונה כזאת בראש, ולכן חסרה להם חוליה חיונית להבנה, ומה שנותר להם לעשות הוא מה שרצינו למנוע: כתיבה טכנית של האירועים, הפעם בשפה ובניסוח של גורמים. הרבה הבנה אין כאן.

אז החלטתי להפוך את התכנית כולה על ראשה. במקום מהמוקדם למאוחר, ננסה ללמוד את האירועים הללו מהסוף להתחלה. מן האירועים הקרובים אלינו ביותר אל הגורמים להם, ואל הגורמים לאירועים הללו, וכן הלאה, עד האירועים המוקדמים ביותר בתכנית. כמובן, אין בתכנית הלימודים שרשרת סיבתית אחת ברורה ואין כל כוונה לייצר כזו, אבל הכיוון הכללי נותר בעינו: אם הגורם המארגן של לימודי ההיסטוריה הוא לאומיות יהודית, נסתכל על המציאות של ימינו ונשאל: איך ולמה נוצרה המציאות הלאומית הזו לאורך התקופות?

בפועל, משמעות הדבר הייתה שפתחתי את השנה בשיעור על יחסי ישראל ורצועת עזה, ובשאלה "איך קרה שישראל שולטת ברצועת עזה במשך כארבעים שנה?" השאלה הזו הובילה, כמובן, למלחמת ששת הימים, שהיא הנושא המאוחר ביותר מבחינה כרונולוגית בתכנית הלימודים בהיסטוריה. מכאן התגלגלנו אל הגורמים למלחמת ששת הימים, והגענו באופן טבעי למלחמת העצמאות, המאבק על הקמת המדינה וכו'. בין לבין עסקנו בשאלת קליטת העלייה ההמונית בשנות החמישים והשישים. אך גם כאן, למעשה, השאלה המרכזית הייתה כיצד נוצר קשר בין עמדות מדיניות ביחס לעתיד השטחים לבין זהות עתידית, וראינו איך הזהות העדתית של העולים משפיעה על תהליך הקליטה שלהם, ובהמשך על עיצוב התודעה הפוליטית שלהם.

לפני שאתיחס לעומק להשפעות של ההיפוך הזה על ההוראה שלי ועל הלמידה של התלמידים, הערה טכנית קטנה: היפוך הסדר גרם לכך שבסוף השנה הנוכחית התלמידים יצטרכו להגיש את ביצוע ההבנה המסכם שלהם לפרק השואה, וכך נשמר המתח הלימודי לקראת המטלה המסכמת. בנוסף, כיתה י"א מתפנה כולה ללמידה לקראת בחינת הבגרות של פרקי הלאומיות ובית שני. אך כאמור, ההשלכות הטכניות של המהלך הן שוליות, כי השינוי אכן שינה (ולמעשה מעצב מחדש גם כיום) את דרך ההוראה שלי, ובהתאם גם את דרכי והרגלי הלמידה של התלמידים.

קודם כול, וחשוב לומר זאת כבר בפתיחה - זה שינוי שלא עובר בשקט. אצל תלמידים רבים הוא יוצר אי-נחת ולעתים אף מצוקה ביחס לחומר הלימוד, משום שהוא שומט את הקרקע מתחת להרגל המושרש שלהם לקבל את הידע מעובד ולעוס מידי המורה. אפשר להתייחס להרגל הזה בביקורתיות, אך חשוב לומר שהוא נותן לתלמידים דבר חשוב: ביטחון, תחושה שיהיה בסדר כי בסוף השיעור הם יוכלו להתבונן במחברת והידע יימצא שם. היפוך כיוון ההוראה עורר אצל רוב רובם של התלמידים - גם, ואולי דווקא, אצל החזקים ביותר בהוראה השגרתית - את התחושה שהם לא מבינים. והחששות המתלווים לתחושה הזו ניכרים היטב במהלך השיעורים.

מצד שני, הערעור הזה עשה מה שלא עשו אין-סוף ניסיונות לעשות את החומר למעניין. הוא הפך את החומר למשהו שלהם. ההנעה של השיעור, הקידום שלו, הכיוונים שהוא הולך בהם, יצאו משליטתי. השיעור הלך למקומות שאליהם משכה הסקרנות של התלמידים. אמנם קיוויתי שהיפוך

## מבינים בהוראה

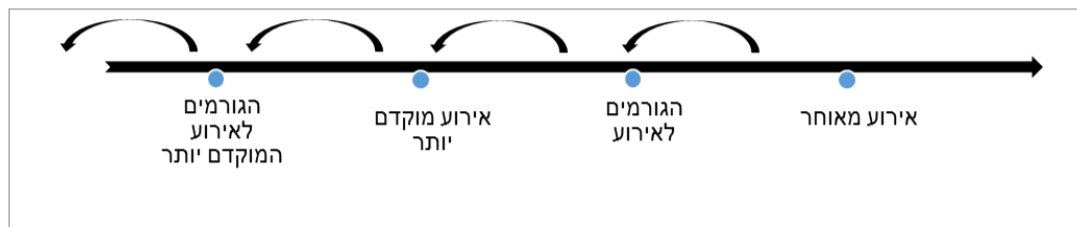
הכיוון הזה יעורר עניין. אבל לא צפיתי את העוצמה של זה. לא צפיתי את הכוח שיש לשאלות. כלומר, ידעתי שחשוב למצוא את השאלות הנכונות, המגרות, המסקרנות. לא הבנתי שמי שצריך למצוא את השאלות הללו הם התלמידים עצמם.

המסקנות הללו מתחזקות גם מניתוח חלקי של משובים שמילאו התלמידים על שיטת ההוראה החדשה. ממוצע התשובות על השאלה "עד כמה את מרגישה, שלמדת דברים חדשים?" בסולם של 1-7 הוא 6.55. על השאלה "באיזו מידה היו השיעורים מעניינים?" ממוצע התשובות הוא 5.64. השיטה גם עוררה בהחלט את סקרנותם של התלמידים (ממוצע 5).

לעומת זאת, על השאלה "באיזו מידה חשת ששיטת ההוראה מקרבת אותך לחומר הנלמד?" ממוצע התשובות הוא רק 4.64. תחושות הבלבול, או חוסר שביעות הרצון משיטת ההוראה, ניכרות גם בצורך שביטאו התלמידים בתשובות לשאלות הפתוחות. רבים מהם ביקשו שלפחות חלק מההוראה יהיה בסדר כרונולוגי כדי לעשות סדר בדברים. זאת במקביל לתשובות שציינו כי לאחר שהכירו את האירוע קל היה להם יותר להבין את הגורמים לו.

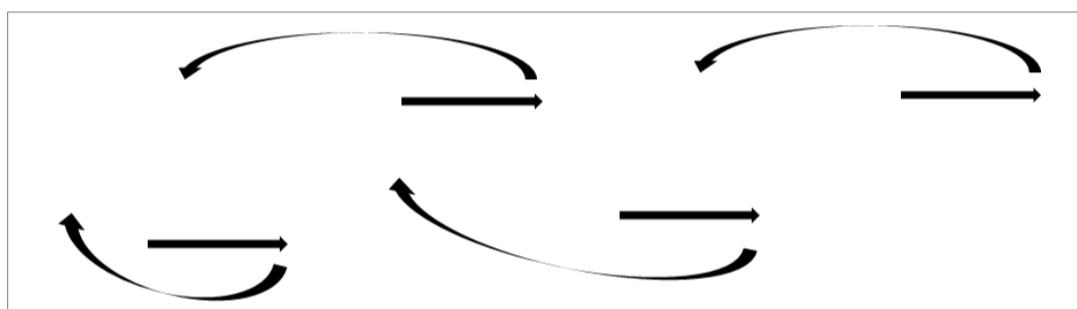
אם מסכמים את המהלך מבחינה גרפית, אפשר להציגו באופן המתואר באיור 1 בעמוד הבא. החצים מתארים את כיוון ההוראה. האופן שאני תכננתי במקור ללמד את החומר הוא כשרשרת סיבתית שהולכת ונמשכת לאחור: ◀

הערעור הזה עשה מה שלא עשו אין-סוף ניסיונות לעשות את החומר למעניין. הוא הפך את החומר למשהו שלהם. ההנעה של השיעור, הקידום שלו, הכיוונים שהוא הולך בהם, יצאו משליטתי. השיעור הלך למקומות שאליהם משכה הסקרנות של התלמידים. אמנם קיוויתי שהיפוך הכיוון הזה יעורר עניין. אבל לא צפיתי את העוצמה של זה. לא צפיתי את הכוח שיש לשאלות. כלומר, ידעתי שחשוב למצוא את השאלות הנכונות, המגרות, המסקרנות. לא הבנתי שמי שצריך למצוא את השאלות הללו הם התלמידים עצמם.



איור 1.

כאשר אני מעבד את התחושות שהתלמידים מעלים ביחס לתהליך ייתכן שהדרך הנכונה יותר להתייחס אליו היא כך:



איור 2.

נוסף לתחושות הבלבול של התלמידים חשוב לציין גם את המחירים, או ההשלכות, שהיו לשיטת העבודה הזו גם עליי כמורה. מצד אחד, וברמה האישית זה היה לי חשוב מאוד, ההוראה והכנת השיעורים נעשו מעניינות ומאתגרות הרבה יותר. מצד שני, ההכנה של כל שיעור כזה תבעה משאבי זמן לא מבוטלים, במידה רבה משום שקשה הרבה יותר להסתמך בשיטה זו על ספרי הלימוד. הזמן שנדרש ממני כדי לבדוק את המטלות השונות שניתנו לתלמידים כחלק מהלמידה הזו היה אף גדול יותר. ההחלפה של מבחן סטנדרטי במטלות של כתיבה יוצרת, לדוגמה, משמעה שהבדיקה של כל מטלה ארכה כחצי שעה לכל תלמיד, במקום עשרים דקות למבחן. עבור כיתה שלמה מדובר ב-13 שעות עבודה לבדיקת עבודה אחת בלבד!!! בנוסף, מאחר ששיטת ההוראה הזו פתחה הרבה יותר ודרשה ממני הרבה יותר גמישות, הרבה למידה והרבה יצירה מחדש של חומרי למידה, הורגש בחריפות יתר הצורך בעבודת צוות אמיתית, שעוסקת בתכנים ובעבודה פדגוגית משותפת.

מסקנות ביניים - זה הרבה יותר מעניין, הרבה יותר מאתגר והרבה יותר תובעני - גם למורה וגם לתלמידים.

אז מה זה אומר על למידה משמעותית? האמת - לא משהו שלא ידענו תמיד, אבל אולי שכחנו: שלמידה אמיתית מגיעה ממקום של ערעור, של סימני שאלה, של חיפוש פנימי אחר תשובות. התהליך שמוצג כאן נמצא רק בתחילתו, ועוד יש הרבה ללמוד ולשפר בתוכו ומתוכו, אבל נראה לי שהוא מציג כיוון אפשרי לחשיבה מחודשת על השאלה: איך מייצרים אצל התלמידים תחושה של בעלות על תהליך הלמידה? ■