

3 הוראה ולמידה

הבנה בפעולה

דיוויד פרקינס

.....
דיוויד פרקינס הוא פרופסור אמריטוס בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת הרווארד. ספרו **חינוך בעולם משתנה** ראה אור לאחרונה בהוצאת הקיבוץ המאוחד. המאמר תורגם מאנגלית על ידי מרב זקס־פורטל.

לשאלה החשובה עד מאוד, כיצד לעשות חינוך המתאים למאה ה־21, אין תשובה חד־משמעית, אך לאחר שאמרתי זאת ברצוני להציע שנתחיל עם העיקרון הבא: כל למידה היא למידה לעשות (all learning is learning to do). למידה אינה רק עניין של רכישת ידע ומיומנות. היא כרוכה באחזור המידע והמיומנות וביישומם בפועל בהקשר המתאים.

העיקרון לפיו למידה פירושה ללמוד לעשות מעלה מיד שאלה מפחידה: ללמוד לעשות מה? לא רק לדעת מה, אלא גם לעשות מה? מהו הדבר שאנו מצפים שהלומדים ירצו לעשות וידעו לעשות באופן פורה, אמין ושוטף יחסית? למרות היקפה של השאלה, ניתן לגזור ממנה שלושה שלבים טרנספורמטיביים לחינוך: לעבור מתפיסה של הבנה המבוססת על בעלות (possessive) לתפיסה של הבנה המבוססת על ביצוע (performative), מהבנה אקדמית לתפיסה עמוקה של הבנה, ומפוטנציאל צר לפוטנציאל רחב בשימוש במה שיש ללמוד. הבה נדון בקצרה בכל אחד מהשלבים הללו.

מבעלות לביצוע

לפני שני עשורים פיתחתי יחד עם עמיתיי מסגרת של הוראה-למידה בשם **הוראה לשם הבנה** (ויסקי, 2004), שכללה ניתוח ותיאור של מהות ההבנה. בקצרה, כדי להבין דבר מה אין די בכך שאנו מחזיקים בידע לגביו, כלומר שיש לנו בעלות עליו; עלינו גם להיות מסוגלים לחשוב ולפעול בגמישות עם ידע זה, כלומר לבצע.

חשבו למשל על הטרגדיה הטיפוסית של נחלת הכלל. הדוגמה הקלאסית היא מרעה לצאן השייך לכלל האיכרים והם עושים בו שימוש יתר עד שהוא מפסיק להצמיח עשב ואיש לא יכול להשתמש בו עוד. הדפוס הזה תקף לגבי כל משאב ששימוש מוגזם בו בדי מספר רב של אנשים בלתי תלויים מצמצם אותו באופן ניכר או הורס אותו כליל. כיום ניתן לדבר, למשל, על אזורי דיג מסחריים, על שפכים מזהמים שתעשיינים מזרימים לנהרות ולאגמים שהם נחלת הכלל, וגם, במבט כולל יותר, על ההתחממות הגלובלית. הנקודה היא, ששימוש יתר במשאב נראה הגיוני לכל משתמש כל עוד הוא מרוויח מכך. רק מנגנון רגולטורי יכול למנוע את הטרגדיה. מנגנון כזה הוא אינטרס רחוק טווח של כל המשתמשים, אם כי אין הוא משרת אותם בהכרח בטווח הקצר.

הבנת הטרגדיה של נחלת הכלל כרוכה ביותר מאשר בעלות על ידע זה – יותר מהיכולת לצטט את ההגדרה של ספר הלימוד ולהביא דוגמאות מתוכו. היא עשויה לכלול ביצועי הבנה גמישים שדורשים מהתלמידים להסביר את הדפוס הזה במילים שלהם, לנתח מקרים חדשים, להביא דוגמאות חדשות ולהציע מנגנוני רגולציה אפשריים. אם להשתמש במונח הידוע שטבע ג'רום ברונר (1973), הבנה דורשת מהלומדים "ללכת מעבר למידע הנתון". זוהי אפוא ה"עשייה" הנדרשת כדי לחולל הבנה.

הפרקטיקה הבית-ספרית רואה בהבנה עניין פשוט של בעלות על ידע ומיומנות שגרתיים. תפיסה זו היא טעות גמורה. לא לכך אנו מתכוונים כשאנו מדברים על אנשים שמבינים באמת דבר מה. ההכרה בטבעה הביצועי של ההבנה מחייבת אותנו לשנות באופן משמעותי

את האופן שבו אנו מלמדים נושאים רבים. לשם כך אפשר להיעזר במסגרת הוראה לשם הבנה שהזכרתי קודם לכן, או במסגרות חדשות נוספות ורבות של הוראה ולמידה המדגישות מעורבות פעילה ועתירת חשיבה עם התוכן הנלמד וטיפוח ההבנה כתפקוד גמיש.

מאקדמית לעמוקה

שלא במפתיע, כשהחינוך הבית-ספרי כבר עוסק בהבנה, הנטייה היא להניח שמדובר בהבנה אקדמית. אם נתייחס באופן אקדמי, שאף הוא ביצועי בדרגה כלשהי, לנושא הטרגדיה של נחלת הכלל נוכל לבקש מהלומדים לנתח כמה דוגמאות טיפוסיות ואף להביא דוגמאות משלהם למקרים דומים.

**הפרקטיקה הבית-
ספרית רואה בהבנה
עניין פשוט של
בעלות על ידע
ומיומנות שגרתיים.
תפיסה זו היא טעות
גמורה.**

ביצועים אקדמיים של הבנה הם טובים לכשעצמם. אולם, אותם לומדים לא ידעו בהכרח לזהות מצבים בחייהם הפרטיים והאזרחיים העונים להגדרת "הטרגדיה של נחלת הכלל" ולפעול בהם. כמו למשל שימוש יתר בפארק ציבורי בקהילה שלהם, מערכות פינוי אשפה ההולכות וקורסות מעומס

וסוגיות עכשוויות העוסקות במקורות אנרגיה ובצריכתה, או בתמונה הגדולה יותר של ההתחממות הגלובלית.

לרוב, אנשים צריכים למצוא דרך לפתח תחומי עניין ולמצוא זמן לעסוק בהם בהמולת החיים המלאים במטלות וביחסים חברתיים. מערכת החינוך כיום כמעט לא מאפשרת ללומדים לתרגל את ה"עשייה" הנחוצה להם בטווח הארוך. החינוך כיום, האופן שבו הוא בנוי, לא מספק ללומדים אלא סימולציה דלה למדי באשר להבנת האופן שבו פועל העולם.

זוהי בעיה קלאסית של "העברה של למידה" (transfer of learning). מחקרים רבים מצביעים על כך שהעברת ידע ומיומנויות

מחדר הכיתה לחיי היומיום, ואפילו מחדר כיתה אחד לחדר כיתה אחר, היא עניין בעייתי.

עיבוד קוגניטיבי כרוך בכמה חסמים מובנים המקשים על העברת הידע, אבל יש הטוענים כי הבעיה העיקרית בחינוך היא פשוט היעדר תשומת לב להעברה בתהליך הלמידה. הפרקטיקות של כיתת הלימוד נוטות לעודד את המייד: הצלחה בפתרון בעיה נתונה, תשובה נכונה על שאלה בכחינה, כתיבת חיבור וכדומה. רק לעיתים נדירות אנו מבקשים מהלומדים להביט אל מעבר לאופק הקרוב.

אם ברצוננו לפתח הבנה שאינה רק אקדמית, עלינו להשתפר. הלומד יצא נשכר מהעברת הידע והמיזמוניות שלמד לחייו בהווה ובעתיד. כך למשל, צריך הלימוד להתבצע באופן משולב, גם "בדרך המלך" על ידי הפשטה רפלקטיבית, וגם "בדרך העוקפת" באמצעות תרגול מגוון (סלומון ופרקינס, 2000; Perkins & Salomon, 2012), ועל ידי הצגה ולימוד בכיתה בדרכים שיאפשרו מסגור רחב לעומת מסגור צר (Engle, Lam, Meyer, & Nix, 2012).

מהצד אל הרחב

המעבר מבעלות לביצוע מתאים למעשה לכל נושא שהוא. לא כך הדבר כשמדובר במעבר מהאקדמי לעמוק. הנושא המדובר צריך להיות רלוונטי לחייהם של הלומדים (פרקינס, 2020). אין ביכולתו של רעיון אחד ספציפי, כמו למשל הטרגדיה של נחלת הכלל, לשנות את חייהם של אנשים. אולם, ישנם רעיונות שיש להם פוטנציאל השפעה רב יותר מאחרים. תוכניות הלימודים המסורתיות הן בליל של נושאים, חלקם בעלי פוטנציאל מוגבל וחלקם בעלי פוטנציאל רחב יותר לתרום לחייהם העתידיים של הלומדים.

כך למשל, למרבית האנשים אין הרבה הזדמנויות להשתמש בידע המתמטי שרכשו, להוציא אולי מתמטיקה בסיסית ביותר. אולם אנו נתקלים לא פעם בחיי היומיום בעניינים המצריכים ידע בסטטיסטיקה ובהסתברות, עניינים שהם לעיתים מכריעים כמו, למשל, כשאנו נדרשים להכריע בסוגיות רפואיות. אולם לרוב,

התלמידים שוקדים הרבה יותר על לימוד המורכבויות של האלגברה מאשר על הבנה של סטטיסטיקה והסתברות בסיסיות. להבנה של נושאים רבים הכלולים בתוכנית הלימודים אין כל חשיבות לבחירות שאנשים מבצעים בחייהם. לעומת זאת, התמצאות קצת יותר טובה, למשל באופן שבו מתפשטות מחלות מידבקות, עשויה לסייע לנו בבואנו להחליט כיצד לנהוג מבחינה רפואית ובאיוזו מדיניות בריאות לתמוך. אולם, תלמידים מבלים הרבה יותר זמן בלימוד פרטים הנוגעים למבנה התא – פרטים המועמדים לשכחה עקב היעדר שימוש בחיים. באותו אופן, לימוד פרטים הנוגעים לאירועים היסטוריים מסייעים רק לעיתים רחוקות לאדם הנדרש לנווט כיום בעולם המושפע מתכניות ענק הקשורות להיווצרות ציוויליזציה, בניית מדינות, מבני הכוח, מבני הסחר, הגירה, ונושאים דומים. אולם רוב הלומדים יבלו הרבה יותר זמן בלימוד הפרטים מאשר בהבנת התמונה הכוללת.

ניתן להתנגד לכך ולומר: נושאים כמו מיטוזה של התא יכולים להיות מעניינים מאוד, במיוחד אם מלמדים אותם כיאות. זה נכון, אבל מה שעומד כאן על הפרק הוא הטווח המוגבל של החינוך והשאלה איפה הכי כדאי להשקיע משאבים בחינוך.

ניתן גם להתנגד להשקפה זו ולומר כי הדברים שלעיל נשמעים כמו קריאה לשיבוש המבקשת להיפטר מכל הנושאים שאין להם חשיבות "פרקטית". אולם אין הדבר כך, מכמה סיבות:

ראשית, לעיתים קרובות אפשר להתייחס לנושא "קטן" באופן רחב ולקשור אותו באופן משמעותי לחייהם האישיים של הלומדים בהווה ולעתידם כאזרחים וכבעלי מקצוע.

שנית, ההבנות שמתקשרות ישירות לחייהם בהווה ובעתיד של הלומדים אינן צריכות להיות "פרקטיות" במובן הבסיסי כמו מילוי טפסים להחזרי מס, תיקון מנועים, או שימוש בתוכנות. כך למשל, ממבט חטוף בחברות אנושיות ברחבי העולם עולה כי אנשים מבלים חלק ניכר מחייהם כשהם עוסקים בספרות ובאמנות בדרך זו או אחרת, כולל ז'אנרים פופולריים. חינוך טוב ידאג שמעורבות זו תיעשה באופן

מעורר מחשבה ומועיל לאדם ולחברה. בדומה, יש החוששים שתחומים חשובים כמו פילוסופיה רחוקים מדי מתחומי העניין היומיומיים ולכן אין להם משמעות ממשית בחייהם של רוב בני האדם. גם זה לא נכון. אכן, ישנם היבטים אוטוריים של פילוסופיה אנליטית שאינם רלוונטיים לרוב האנשים, אולם היבטים מרכזיים של הפילוסופיה הנוגעים לאתיקה או לפוליטיקה הם בעלי פוטנציאל רב להתחבר לחיי היומיום.

שלישית, הניסיון להפוך כל דבר שאנו מלמדים לרלוונטי במובן הרחב אכן עלול להגדיש את הסאה. חינוך פירושו גם לאפשר ללומדים לבדוק אפשרויות ולעסוק בנושאים שמעניינים אותם. חינוך צריך לאפשר מידה של אינדיווידואליות. התעמקות במשוואות ליניאריות מורכבות או במיטוזה של התא היא הגיונית מאוד עבור לומדים שמוצאים נושאים אלו מרתקים ושוקלים אולי לעסוק בהם בעתיד.

לסיכום

אין מדובר בכך שכל דבר שאנו לומדים צריך לתרום לחייהם של רוב הלומדים. למעשה, החשש הוא שמעט מדי ממה שאנחנו מלמדים רלוונטי עבורם. על מנת להשתפר, עלינו לבצע שינוי משולש, לעבור מתפיסה של הבנה הכרוכה בבעלות על הידע להבנה ביצועית, מתפיסה אקדמית לתפיסה עמוקה יותר של ההבנה, ומהבנה צרה להבנה עם פוטנציאל גדול. אם נצליח לחולל את שלושת השינויים הללו נוכל להתקדם לעבר מה שאפשר יהיה לקרוא לו באמת הבנה בפעולה בחייהם של הלומדים.

מקורות

ויסקי, מ"ס (עורכת) (2004). הוראה לשם הבנה. ירושלים: מכון ברנר וייס.

סלומון, ג' ופרקינס, ד' (2000). דרך החתחתים המובילה להעברה – חשיבה מחדש על מנגנונים של תופעה נשכחת בתוך: הרפז, י' (עורך). דיוויד פרקינס ועמיתים, נופי החשיבה: מאמרים על חינוך לחשיבה טובה. (עמ' 341-384). ירושלים: מכון ברנקו וייס.

פרקינס, ד' (2004). מהי הבנה? בתוך: ויסקי, מרתה סטון (עורכת). הוראה לשם הבנה. (עמ' 33-53). ירושלים: מכון ברנקו וייס.

פרקינס, ד' (2020). חינוך בעולם משתנה: מה באמת חשוב ללמוד. בני ברק: הוצאת הקיבוץ המאוחד.

Bruner, J. (1973). Going beyond the information given. In: J. Anglin (Ed.) *Beyond the Information Given* (pp. 218-238). New York: Norton.

Engle, R. A., Lam, D. P., Meyer, X. S., & Nix, S. E. (2012). How does expansive framing promote transfer? Several proposed questions and a research agenda for investigating them. In: *Educational Psychologist*, 47(3) (pp. 215-231).

Perkins, D. N. & Salomon, G. (2012). Knowledge to go: A motivational and dispositional view of transfer. In: *Educational Psychologist*, 47(3) (pp. 248-258).

מורה יצירתי בעולם משתנה

דאגלס ניוטון

פרופסור דאגלס ניוטון הוא מרצה בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת דרהאם באנגליה. ספרו **הוראה ולמידה לשם הבנה** ראה לאחרונה אור בהוצאת הקיבוץ המאוחד. המאמר תורגם מאנגלית על ידי מרב זקס־פורטל.

לפגוש את השינוי

שינוי הוא הדבר היחיד הקבוע בחיים. שינוי, מהיר או איטי, פירושו שדבר אינו נשאר קבוע, כפי שמלמדת אותנו כיום בעוצמה רבה המהפכה הדיגיטלית. בינות מלאכותיות מאפשרות לנו להפוך חלק נכבד מהפעולות השגרתיות שלנו לאוטומטיות (Bakshi, Frey & Osborne, 2015). ומה נשאר לנו שאינו שגרה? כל מה שאינו דפוסי או הדרגתי או ניתן לחיזוי – חשיבה יצירתית. טיפוח חשיבה יצירתית בבית הספר נחשב בדרך כלל למועיל בעיקר משום שממשלות רואות בחשיבה זו מקור לשגשוג כלכלי. אבל חשיבה יצירתית חשובה גם משום שהיא מקנה ללומד מידה של אוטונומיה ויכולת לפתור בעיות. בדרך כלל אנו נוטים להתמקד ביכולת היצירתית של התלמידים (למשל, UNESCO, 2001; Shaheen, 2010), אולם אין להתעלם מיכולתו של המורה לחשוב וללמד באופן יצירתי (Rinkevich, 2011). אילו נשארו העולם ותלמידיו כמות שהם, ללא שינוי, ההוראה יכולה הייתה להיעשות לפי תבנית אחידה ולמחזור לנצח מערכי שיעור קבועים. אולם אף כיתה אינה דומה לקודמתה, והיעדים והציפיות, במיוחד בעידננו שבו השינויים מתחוללים בקצב מהיר כל כך,

משתנים או צריכים להשתנות בהתאם לצורכי החברה וחבריה. ייתכן בהחלט שחומר הלימוד ואופן הלימוד שוב אינם מתאימים לצורכי השעה וצריכים להשתנות. חשיבה יצירתית חשובה למורה בדיוק כמו לתלמידים.

מדוע ללמד יצירתיות?

יתרונות עבור התלמידים: התלמידים של היום אינם דומים לתלמידים של אתמול. נקודות החוזקה והחולשה שלהם שונות, כמו גם תחומי העניין, העבר, החוויות, התכונות והתוכניות שלהם. ומה שמתאים לתלמיד אחד עשוי לא להתאים לתלמיד אחר – מידה אחת אינה מתאימה לכולם. יתר על כן, הזמנים משתנים ואיתם משתנות גם הגישה, האפשרויות והתכליות של התלמידים. בעיני תלמידים רבים

החומר הנלמד, או חלקו, אינו רלוונטי ואף לא האופן שבו הוא נלמד, והם אינם נענים כראוי להוראה. גם שיעורים שזכו להצלחה מסחררת בכיתה אחת, עשויים להיכשל באחרת. כשההוראה אינה עוסקת בדברים שחשובים לתלמידים, קשה למורה לגייס את התלהבותם. מורים יצירתיים הם מורים הרגישים להבדלים אלה ואחרים ומגיבים אליהם. התמורה לכך מתבטאת לא רק באיכות המעורבות של התלמידים, אלא גם בהגשמת יעדי

אילו נשארו העולם ותלמידיו כמות שהם, ללא שינוי, ההוראה יכולה הייתה להיעשות לפי תבנית אחידה ולמחזר לנצח מערכי שיעור קבועים.

הלימוד ובגישתם של התלמידים לבית הספר ולחינוך שלו הם זוכים (ראו למשל, Gibson, 2010; Darby, 2005).

יתרונות עבור המורים: מורים מתחילים רוכשים את המיומנויות שלהם בתהליך של חניכה להוראה. אולם, אותם מורים עשויים ללמד גם ארבעה עשורים לאחר שהתחילו בעבודתם. כשהם נדרשים לחזור ארבעים פעם על אותה שנת הוראה, הדבר הופך

לשגרה שוחקת. מורים יצירתיים מסוגלים להשתנות ולשנות את הוראתם כך שתהיה אפקטיבית יותר ותשמר את התלהבותם ממנה (Craft, Hall & Costello, 2014). בו בזמן, תוכניות לימוד משתנות כדי שיתאימו להתפתחויות הנוגעות לידע ולעשייה בתחומים הנלמדים. כישורים שנרכשו ותורגלו במשך עשורים עשויים להפוך לחסרי תועלת ולערער את יעדיה של תוכנית הלימודים. לא פעם מתרחשות רפורמות חינוכיות במהלך תקופת עבודתו של המורה, ואלו עלולות להיות מלחיצות מאוד מכיוון שהן מערערות על מומחיותו ומיומנותיו. יכולתם של מורים יצירתיים להסתגל ביתר קלות לשינויים עוזרת להם בתקופות כאלו ומאפשרת להם לשאוב סיפוק מתמשך מעבודתם.

יתרונות לחברה: שינוי הוא בלתי נמנע ועל החברה להכשיר לקראתו את התלמידים כך שידעו לתפקד בעתיד באופן אפקטיבי מבחינתם האישית ומבחינת החברה. תפקידם של המורים אינו רק להעביר לתלמידים את הידע התרבותי של החברה, אלא גם להכין אותם לחייהם כמבוגרים. לצורך כך ניתן, למשל, לפתח פעילויות למידה שיחזקו את יכולתם לברור את המידע הרלוונטי בתוך השפע העצום של מידע הזמין להם כיום ולנהל אותו, כמו גם לפתח את החשיבה וכישורי הלמידה שלהם (Levitin, 2015). אולם קשה מאוד לחזות את העתיד ולכן על המורים להיות מסוגלים להגיב באופן יצירתי הן לשינויים צפויים והן לשינויים בלתי צפויים. כשיש צורך לשנות כיוון בחינוך, המורים הם אלה שעושים זאת, וכאשר המהלך מוצלח החברה כולה מרוויחה אזרחים טובים התורמים לשגשוגה.

קידום הוראה יצירתית

כדי לעודד מורים להיות יצירתיים יש לגבש קודם כול הסכמה בנוגע למשמעות של "להיות יצירתי". הגדרות רבות של יצירתיות מסכימות שעיקרה הוא דבר מה חדש, חדשני או מקורי (Acar, Burnett & Cabra, 2017; Said-Meturaly, Kyndt & Van den Noorgate, 2017). אולם אין די בכך; הדבר צריך גם להיות הולם, להתאים

למטרתו, להועיל, להיות בעל ערך כלשהו (NACCCE, 1999; Runco, Illies & Eisenman, 2005). בנוסף, רצוי גם שיהיה חסכני או מספק מבחינה מנטלית (Rosch, 1999). כשמדובר בפדגוגיה, מה שנחשב לחדש או חדשני או מקורי הוא רעיון או ארגון של רעיונות הנוגעים להוראה שנוצרו על ידי מורה. אולם יש גם חשיבות מכרעת לכך שאותו רעיון או ארגון יסייע למורה לממש את מטרותיו כלומר, שיתאים למטרתו. ובפועל, ככל שהדבר יתבצע בפחות מאמץ, זמן ומשאבים חומריים ורוחניים, כך ייטב.

קאופמן ובגטו (Kaufman and Beghetto, 2009) הציעו מודל של פעילות יצירתית (creativity activity) במקום העבודה. הם תיארו רצף יצירתי ובו ארבעה סוגים של חשיבה יצירתית: Mini-C (C מיני), Little-C (C קטן), Pro-C (C מקצועי) ו-Big-C (C גדול). C מיני מוגדר כ"פירוש מקורי ובעל משמעות אישית של חוויה, של פעולות ושל אירועים המעורר תובנות אישיות." חשיבה של C קטן מנצלת ידע וחוויה משותפת ליצירת דבר מה היכול לפתור בעיות. חשיבה של C מקצועי פותרת בעיות על ידי שימוש במיומנות ובידע מקצועיים קיימים. הדבר יכול לנוע בין עריכת התאמות ושינויים הדרגתיים בפעולות במקום העבודה לבין המצאת פרספקטיבות ותיאוריות חדשות בנוגע לאופיין של אותן פעולות. חלק מחשיבה זו עשוי לזכות בהכרה כחשוב ורלוונטי, בין אם מדובר בנקיטת שינוי כיוון או בהחלפתה של פרדיגמה קיימת בתחום, וכך להיחשב ל-C גדול (Sternberg, Kaufman & Pretz, 2002).

בהקשר של פדגוגיה מעשית הדבר נראה פשוט מדי. ראשית, קיים פיתוי להתייחס לדבר כאל עליית מדרגה מהמחשבה היצירתית של הלומד לזו של המומחה. רונקו (Runco, 2014) טוען שיש לראות זאת כרצף, אולם גם אז, תשומת הלב מתמקדת בהערכה סובייקטיבית של הפעולות היצירתיות על ידי אנשים שונים (מיני): "אני חושב שזה יצירתי"; קטן: "אתה חושב שזה יצירתי"; מקצועי: "הם חושבים שזה יצירתי"; גדול: "כולם חושבים שזה יצירתי". גם אם המורים יאפשרו להעביר ביקורת על דרך ההוראה שלהם, לא נלמד מכך דבר בנוגע

לסיבה לדירוגים הללו. קאופמן ובגטו מתארים את הידע השכיח כבסיס לחשיבת C קטן ואת הידע המקצועי כבסיס לחשיבת C מקצועי. כשמדובר בהקשר של הוראה אין מקום להבחנה חותכת כזו בין הקטגוריות. המקורות לניסיון ולהבנה של ההוראה מגיעים ממקומות שונים ומגוונים. ישנו ניסיון המסתמך על הספרות, וישנו כזה המסתמך על חוויות של תלמידים או על אינטראקציות חברתיות.

ביחד משמשים הדברים בסיס לניסיון רגיל או לא פורמלי. (הגדרת ידע כ"רגיל" גם היא תלויה מצב). ישנם גם מבנים, הבנות, הדגמות ותצפיות מונחות הנרכשים באופן פורמלי יותר. מורה מתחיל עשוי בהחלט להסתמך על מקורות פורמליים אלה, על ניסוי וטעייה או על שניהם גם יחד. מורה מוסמך

כדי לעודד מורים להיות יצירתיים יש לגבש קודם כול הסכמה בנוגע למשמעות של "להיות יצירתי".

ומנוסה, לעומת זאת, עשוי להסתמך הן על ידע לא פורמלי והן על ידע פורמלי. כך, למשל, כשמדובר בניסיון לערב את התלמידים בלמידה. מורים חדשים עשויים, בתחילה, להסתמך על החוויות שהיו להם כתלמידים ולאירועים שהיו (ואולי עודם) מעניינים אותם כיום. מאוחר יותר, הכשרה פורמלית עשויה להדגיש את החשיבות של התחשבות בזווית הראייה של התלמידים (Craft, Hall & Costello, 2014), ולהציג את הרעיון לפיו מעורבות נובעת מהבנה של התלמיד כי המשימה עשויה לספק צורך שלו או יעד אישי עבורו (למשל, Newton, 1989). מורה עשוי לפרש זאת בהתאם להקשר, וליצור שיעור שמיועד לספק את הצורך בשייכות (affiliation), במסוגלות עצמית (self-efficacy), או באוטונומיה. המורה המיומן, שבסיס הידע והניסיון שלו רחב יותר עשוי גם למלא אחר צרכים נוספים של תלמידיו. למשל, מורה המודע להשפעתם הרבה של מצבי רוח ורגשות על מעורבות התלמידים בכיתה עשוי לנצל זאת באופן אפקטיבי יותר (ניוטון, 2020). אבל תלמידים הם חוויות מורכבות, ורשימת המשתנים

העשויה להשפיע על מעורבותם בשיעור היא ארוכה. לרוב אין די בהתחשבות באחד או בשניים מהמשתנים, והמורים צריכים להשתמש בשילוב של ידע רגיל ומקצועי כאחד. ייתכן כמובן שיהיו מומחים אחדים שיעמיקו מעבר להקשר הספציפי ויצליחו ליצור נקודת מבט חדשה אשר תשלב בין הצורך בסיפוק ובין הצורך להתחשב ברגשות התלמידים ליצירת גישה כוללת יותר. על מנת להנחות את קידום ההוראה היצירתית בחדר הכיתה, יש צורך במודל מותאם אשר מאפשר תהליך פחות נקי ומסודר.

מטרה	מיקרו: אמצעים תוך-אפיזודיים	ביניים: בנייה של מקרה או של רצף מקרים	מקרו: מושגים חוצי תוכנית לימודים
הבנה	למשל, מסייעי זכירה; אנלוגיה; מארגן גרפי	למשל, כיתה הפוכה; למידה מעורבת; MOOCs; למידה מבוססת בעיה (PBL)	למשל, למידת חקר; קהילות חשיבה
מעורבות	למשל, חפצים לא רגילים/חידה; פעילות לפיתוח מסוגלות עצמית	למשל, סיפוק צורך; גישה או תוכן מואנשים (humanized)	למשל, חינוך לקיימות; חינוך לערכים

תרשים 1: שתי דוגמאות של יעדים (המיוצגים על ידי פיתוח הבנה ופיתוח מעורבות קוגניטיבית בלמידה), המציעות אפשרויות להוראה יצירתית ברמות שונות: מיקרו, ביניים ומקרו. אפיזודה היא יחידת הוראה עצמאית שמטרתה היא תמיכה בלמידה.

תרשים 1 מדגים בקצרה היבטים מסוימים של המודל הזה. בסיס הידע אשר תומך בהוראה יצירתית הוא בעיקרו תערובת של הפורמלי

והלא פורמלי. לרוב, יוצאים המוריס המתלמידים לדרך כשברשותם ידע לא פורמלי, שהם מתגברים או מחליפים בהמשך הכשרתם בידע פורמלי. עם הזמן צפוי האיזון של בסיס הידע להשתנות אומנם, אבל גם כשמדובר במומחים, לא סביר שיסתמכו רק על ידע פורמלי, מכיוון שהתלמידים הם כאמור הוויות מורכבות. התרשים מדגים שני יעדים (הבנה ומעורבות; יעדי ההוראה אינם בהכרח עצמאיים). מוריס מתחילים ומוריס מומחים יצטרכו לענות על אותם צורכי הוראה, המיוצגים כאן ברמות מיקרו, ביניים ומקרו. בתרשים מובאות כמה דוגמאות של גישות יצירתיות קיימות שיכולות לסייע בהשגת אותם יעדים (מבלי להבטיח הצלחה כשהן מיושמות בהוראתם של תלמידים כאלו או אחרים). אין בהכרח חלוקה ברורה בין רמות המיקרו, הביניים והמקרו. קושי קוגניטיבי הוא לא בהכרח פונקציה של רמה; הוא תלוי ביעד. ההזדמנות עשויה להשתנות עם הרמה: מוריס רבים אינם יכולים לפתור בעיות ברמת המקרו. בפועל, יש להניח שמורה ירצה להשיג יותר מיעד אחד (למשל, מעורבות והבנה גם יחד), ולכן ירצה אולי לבנות את אופן ההוראה שלו באופן חסכני. (דבר מהנאמר לעיל אינו רומז שכל מקרה של הוראה צריך להיות מקורי, אבל יש לצפות שהמוריס ידעו מתי עולה הצורך במחשבה יצירתית ולהגיב בהתאם.)

שינוי ואתגר

מה צריך לעודד ולפתח על מנת לטפח הוראה יצירתית? מצד אחד, קיימות אמונות ואיכויות אישיות שעשויות להשפיע על המוריס להעלות על דעתם תרחישים של "מה יקרה אילו?" יחד עם תיאוריות פדגוגיות והבנה של התלמידים. בין האמונות הללו נכללות, למשל, תיאוריות של הוראה. אם הוראה יצירתית מתקבלת כחלק חשוב ורב־ערך של התפקיד, ואם היא מספקת, אזי המוריס ייטו יותר לחקור רעיונות שאינם כלולים בהרגלי ההוראה שלהם (ראו למשל, Grube & Piliavin, 2000). נטייה זו מתחזקת כשהמוריס זוכים לחוות פעילות יצירתית ולרכוש ביטחון ביכולות היצירתיות שלהם (Lee & Kemple, 2014). לעומת זאת עלולות אמונות וגישות כאלו

להתערער בהינתן סביבה חינוכית שלא מאפשרת למורה עצמאות, שהרגלי עבר הם הקריטריון היחיד להצלחה, שהמורים בה נשפטים רק על האופן שבו הם מצליחים לשחזר שיעורים קודמים, ושבה לא מותירים למורים זמן לתרגל יצירתיות.

קאופמן ובגטו (2009) סבורים שנדרשות לפחות עשר שנים כדי שמורים יהיו מסוגלים להגיע לרמה גבוהה של יצירתיות מקצועית. אולם הדבר נכון למצבים שבהם אין המורים זוכים להנחיה ולתרגול, ותלוי גם בבעיות או ביעדים העומדים בפניהם: ישנם יעדים שקל יותר להגיע אליהם מאשר לאחרים. אין אני טוען כי מורה מתחיל עשוי להגיע תוך זמן קצר לרמת מיומנות של מורה ותיק, אולם אני מאמין שאם מכשירים את המורים באופן ייעודי ומבצעים תרגילים לשם כך ניתן בהחלט לתגבר את היכולות היצירתיות שלהם. הכשרה כזו יכולה לכלול:

- חקירה של מושג ההוראה היצירתית על כל מורכבותו מתוך דגש על טיפוח גישות ונטיות המעדיפות עיסוק בהוראה יצירתית.
- חשיבה על יעדים פדגוגיים בקנה מידה קטן וגדול, זיהוי המורכבות שלהם ונקודת החפיפה ביניהם.
- לימוד תיאוריות פדגוגיות מעשיות (למשל, אנלוגיות, Newton, L.D., 2003); מעורבות (Darby, 2005); האקלים הכיתתי (ניוטון, 2020); שאלות פוריות בקהילות חשיבה (Harpaz, 2014); חקירה ממוקדת (Newton, L.D. 2017).
- טיפוח נכונות לבדיקת תיאוריות פדגוגיות של פרקטיקות שונות ויישומן.
- תרגול ביישום ניסיון וידע פורמלי ולא פורמלי על מנת להבנות רעיונות ותוכניות הוראה לצורך מטרה מסוימת (לשם כך כדאי להשתמש בסוג מסוים של למידה מבוססת בעיות (ראו, למשל, Newton and Newton, 2009).
- אימוץ גישה רפלקטיבית ומעשית להוראה יצירתית – הוראה שעוקבת אחר תוצאות הוראה קודמות על מנת לשפר ולהגביר את יעילותה.

- הבחנה בין הזדמנויות שבהן כדאי ליישם הוראה יצירתית ובין כאלו שלא, וזיהוי הצורך בה בהתאם למצב.

באמצעות תוכנית כזו, ניתן להאיץ את יכולותיהם של מורים מתלמדים ומתחילים ולפתח אותן. הדבר עשוי גם לשמש בסיס להתפתחות מקצועית של מורים מנוסים המבקשים לפתח יכולת הוראה יצירתית. בנוסף, ניתן לשפר את סביבת ההוראה ולהפוך אותה לפתוחה יותר באמצעות הכשרתם של מנהלי בית הספר בדבר אופייה ומטרותיה. אם נדרש ממנחים של מורים מתחילים לטפח את יכולתם לעסוק בהוראה יצירתית, יש להכשיר אותם קודם כולל

לזהות אותה (ראו, Baer & McKool, 2012; Newton, 2009). המטרה היא שינוי המושגים שיש למורים מתלמדים ומתחילים באשר לתפקיד שלהם, כך שבמקום למחזר הרגלים קודמים, ילמדו לסמוך על יכולותיהם לעצב הרגלים חדשים, לסגל, לשפר, לפתח ולבנות מבנים של למידה והוראה.

סביר להניח שתמיד היה ערך רב ליכולתם של מורים ללמד באופן יצירתי ושחזרה על תבנית השיעורים שנה אחר שנה מעולם לא היטיבה עם

התלמידים, עם המורים או עם החברה כולה. אולם כיום, הוראה מסוג גמיש ומסתגל זה היא יקרת ערך. בעבר נעשו מעת לעת ניסיונות להפוך את ההוראה למכנית, כפי שהיה בעבר עם מכונות למידה מכניות או אלקטרוניות. אפילו ספרי הלימוד יכולים להיחשב כמכונות הוראה. כעת, נכנסו הרובוטים לחדרי הכיתות, עד כה בתפקיד של עוזרי הוראה. הם עשויים כמובן להביא תועלת, אבל, לפחות בינתיים, הם מוגבלים ביכולותיהם להתאים עצמם לצורכי התלמידים. היכולת

**כעת, נכנסו
הרובוטים לחדרי
הכיתות, עד כה
בתפקיד של עוזרי
הוראה. הם עשויים
כמובן להביא
תועלת, אבל,
לפחות בינתיים,
הם מוגבלים
ביכולותיהם.**

להבחין בשינוי ובשוני, להיענות להם ולהפיק מהם את המרב באמצעות הוראה יצירתית, היא כנראה המומחיות החשובה ביותר שיכול המורה האנושי לפתח ולהביא עמו לחדר הכיתה.

מקורות

ניוטון, ד' (2020). הוראה ולמידה לשם הבנה. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.

- Acar, S., Burnett, C. & Cabra, J.F. (2017). Ingredients of creativity, in: *Creativity Research Journal*, 29(2) (pp.133-144).
- Baer, J. & McKool, S.S. (2009). Assessing creativity using the consensual assessment technique, in: C. Schreiner (ed.) *Handbook of Education* (pp. 65-77), Hershey, Information Science Reference.
- Bakshi, H., Frey, C.B., & Osborne, M. (2015). *Creativity vs. Robots. The Creative Economy and the Future of Employment*. London: Nesta.
- Craft, A., Hall, E. & Costello, R. (2014). Passion: Engine of creative teaching in an English university, in: *Thinking Skills & Creativity*, 13 (pp. 91-105).
- Darby, L. (2005). Science students' perceptions of engaging pedagogy in: *Research in Science Education*, 35 (pp. 425-445).
- Gibson, R. (2010). The art of creative teaching, in: *Teaching in Higher Education*, 15(5) (pp. 607-613).
- Grube, J. A., & Piliavin, J. A. (2000). Role identity, organizational experiences, and volunteer performance. In: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(9) (pp. 1108-1119).

- Harpaz, Y. (2014). *Teaching and Learning in a Community of Thinking*. Dordrecht, Springer.
- Kaufman, J.C. & Beghetto, R.A. (2009). Beyond big and little: The four C model of creativity. In: *Review of General Psychology*, 13(1) (pp. 1-12).
- Lee, I. R., & Kemple, K. (2014). Preservice teachers' personality traits and engagement in creative activities as predictors of their support for children's creativity, in: *Creativity Research Journal*, 26(1) (pp. 82-94).
- Levitin, D. (2015) *The Organized Mind*. London: Penguin.
- NACCCE [National Advisory Committee on Creative and Cultural Education] (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. London: Department for Education and Employment.
- Newton, D.P. (1989) *Making Science Education Relevant*. London: Kogan Page.
- Newton, D.P. (2012) Recognizing creativity, in: L. Newton (Ed.) *Creativity for a New Curriculum* (pp. 108-19). London: Routledge.
- Newton, D.P. (2014) *Thinking with Feeling*, London, Routledge.
- Newton, D.P., & Newton, L.D. (2009). Knowledge development at the time of use: a problem-based approach to lesson-planning in primary teacher training. In: *Educational Studies*, 35(1) (pp.311-322).
- Newton, L.D. (2003) "The occurrence of analogies in elementary school science books. In: *Instructional Science*, 31. (pp.352-375).
- Newton, L.D. (2017) *Questioning: A Window on Productive Thought*. Ulm: ICIE.
- Rinkevich, J.L. (2011). *Creative Teaching: Why it matters*

- and where to begin, *The Clearing House*, 84(5). (pp.219-223).
- Rosch, E. (1999). Principles of categorization. in: E. Margolis & S. Laurence, *Concepts*. (pp. 189-208). Michigan: MIT Press.
- Runco, M.A. (2014) Big C, Little c creativity as a false dichotomy. In: *Creativity Research Journal*, 26(1). (pp.131-132).
- Runco, M.A., Illies, J.J. & Eisenman, R. (2005). Creativity, originality, and appropriateness. in: *Journal of Creative Behavior*, 39. (pp.137-148).
- Said-Meturaly, Kyndt, E. & Van den Noortgate, W. (2017). Approaches to measuring creativity: a systematic review, in: *Creativity*, 4(2). (pp. 238-275).
- Shaheen, R. (2010). Creativity and education. In: *Creative Education*, 1(3). (pp.166-169).
- Sternberg, R. J., Kaufman, J. C. & Pretz, J. E. (2002). *The Creativity Conundrum*. New York: Psychology Press.
- UNESCO (2011). *Cultural Heritage, Creativity and Education for All*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation.

לקראת מיקוד שליטה פנימי

מוחמד עיסאווי

פרופסור מוחמד עיסאווי הוא יזם בתחום החינוך. כיום יו"ר העמותה והוועד המנהל של מכללת אלקאסמי ובעבר נשיא המכללה.

כמו כל הילדים בעולם גם אני גדלתי על סיפורים שסיפרו לי הורי ואנשים מבוגרים אחרים. אחד נחרת עמוק במיוחד בזיכרוני, שכן הייתי שרוי אז בדריכות מיוחדת. היו אלה ימי ההכנה לסקר, אותה בחינה ממיינת החורצת את גורלם של תלמידי כיתות ח' – מי לבית ספר עיוני משובח ומי לבית ספר מקצועי ירוד. אחד המבוגרים במשפחה התגייס לעזרתי וסיפר לי שאם אשנן אלף פעמים פסוק אחד מן הקוראן ולאחר מכן אפנה לאלוהים באמצע הלילה, בקשתי תתמלא. "תוכל לבקש מאלוהים להעביר אותך את הסקר," הוא יעץ לי. למזלי לא השתכנעתי. שיננתי את החומר לסקר ולא פסוק מהקוראן; נטלתי אחריות על עצמי – ועברתי.

פסיכולוגים מאפיינים אנשים המטילים את האחריות למצבם על אלוהים, על הגורל, על המזל או על אנשים אחרים, כ"בעלי מיקוד שליטה חיצוני"; ואנשים הנוטלים אחריות על עצמם כ"בעלי מיקוד שליטה פנימי". אלוהים, יתברך שמו, צייד אותי אז, ומצייד אותי גם היום, יש לקוות, במיקוד שליטה פנימי; אני נוטל אחריות על מעשיי וסומך על עצמי.

היום יותר מתמיד, באקלים של הרתה גוברת בחברה היהודית ובחברה הערבית בישראל, מערכת החינוך צריכה לטפח בתודעתם

של ילדים מיקוד שליטה פנימי. בחברה הערבית מדובר במהפכה תרבותית, לא פחות.

איך עושים זאת? מטלטלים את המבנה המאובן של בית הספר. בית הספר במתכונתו הנוכחית מחנך את התלמידים למיקוד שליטה חיצוני. התלמידים ממלאים הוראות ומבצעים מטלות המונחתות עליהם מבחוץ. המרחב האוטונומי שלהם, מרחב שרק בו ניתן לפתח מיקוד שליטה פנימי, הוא מזערי. ודווקא חברות מוחלשות, כמו החברה הערבית בישראל, נצמדות אל המבנה המסורתי של בית הספר. נדמה להן שהוא מכשיר את ילדיהן למקצועות מבוקשים. חברות מוחלשות העוסקות במלחמת קיום דוחפות בכל הכוח וללא מעצורים את ילדיהן לעבר מקצועות נחשבים. אך כיום עולם העבודה מצפה ליוזמה, לחדשנות, לחשיבה עצמאית, כלומר לעובדים בעלי מיקוד שליטה פנימי. וכך, וכרגיל, החברות המוחלשות נחלשות עוד יותר,

שכן בתי הספר שלהן מכינים את ילדיהן לעולם עבודה שחלף מהעולם. לעומתן, השכבות החזקות, שבתי הספר שלהן, ועוד יותר מכך המשפחות שלהן, מטפחים מיקוד שליטה פנימי, מכשירות את ילדיהן לעולם העבודה של המאה הזאת.

**היום יותר מתמיד
מערכת החינוך
צריכה לטפח
בתודעתם של
ילדים מיקוד
שליטה פנימי.
בחברה הערבית
מדובר במהפכה
תרבותית, לא
פחות.**

החברה הערבית בישראל היא חברה מוחלשת – על ידי המדינה הנעשית יותר יהודית ופחות דמוקרטית ועל ידי עצמה. החברה היהודית מתקדמת מאוד מבחינות רבות – רמת חיים, היי־טק, מדע, אך מפגרת מבחינת השקפת עולמה וערכיה – לאומנות צרת אופקים, הדרת מיעוטים וגזענות. החברה הערבית שותפה פחות

בקדמה של החברה היהודית אך סובלת מהפיגור שלה. הלאומנות, ההדרה והגזענות מכוונות בעיקר אל החברה הערבית בישראל. לצד זאת, החברה הערבית בישראל סובלת ממשבר תרבותי

עמוק או ממצב שהסוציולוגים מכנים אנומיה – עמימות ערכית כתוצאה מהיתקלות של תרבות בתרבות אחרת, במקרה זה, היתקלות של תרבות ערבית מסורתית בתרבות יהודית-ישראלית מודרנית או פוסטמודרנית. מצב של אנומיה כרוך באנרכיה ובאלימות, כפי שמעידות מדי יום ביומו הכותרות בתקשורת. אומנם הנהגת "הנכבדים הערבים" המסורתית הוחלפה בהדרגה בהנהגת "צעירים משכילים" – רואי חשבון, עורכי דין וכדומה – אך נראה שרובם לא הפנימו ערכים מודרניים הומניסטיים. הנהגתם של "הצעירים" אינה מקדמת את החברה הערבית בישראל לעולם ערכים מודרניים, דמוקרטי והומניסטי.

חברות מסורתיות סבורות בטעות שמודרניות פירושה שימוש בכלים טכנולוגיים משוכללים. גם המערב המודרני סבר בטעות ששימוש בטכנולוגיה מתקדמת ב"מזרח" יביא עמו הפנמה של ערכים מערביים מתקדמים, אך אין קשר הכרחי בין שתי הממלכות האלה. הטכנולוגיה שפותחה בחברות מודרניות אינה נושאת עמה בהכרח ערכים מודרניים – חופש, בחירה, יוזמה, ביקורתיות, יצירתיות, שוויון מגדרי ועוד. חברות מסורתיות, היררכיות ופטריארכליות, יכולות לעשות שימוש מיומן באמצעים הטכנולוגיים המתקדמים ביותר, אך לשמר את המבנה החברתי-תרבותי המסורתי שלהן.

מערכת החינוך אינה מנותקת מהחברה המקיפה אותה – היא מושפעת מהחברה יותר ממה שהיא משפיעה עליה. החברה הערבית בישראל, השרויה באנומיה ערכית, משפיעה על בתי הספר שלה ומעצבת אותם כמוסדות אנומיים – מוסדות ללא מערך ערכים ברור ומוסכם. בתי הספר הערביים בישראל נכשלים אפוא במלאכת החברות (הכנה לעולם העבודה) ובמלאכת התרבות (הנחלת ערכים). הם מוציאים אל העולם בוגרים ללא השכלה רלוונטית וללא איתנות מוסרית.

איפה בתי הספר שלנו ואיפה "כישורי המאה ה-21"?! המרחק עצום. הנה, לדוגמה, 12 כישורים שהספרות העכשווית ממליצה עליהם: ניהול מידע; חשיבה ביקורתית; חשיבה יצירתית; פתרון

בעיות; שיתוף פעולה; תקשורת יעילה; אוריינות דיגיטלית; למידה עצמאית; מודעות עצמית; השכלה רבת-תרבותית; רגישות מוסרית; הכוונה עצמית (Van Laar et al., 2017). האם בתי הספר של החברה הערבית מקנים לתלמידיהם את הכישורים הללו? הם מקנים כישורים הפוכים!

אם נעמיד את כל כישורי המאה ה-21 על תכונה אחת, תכונה שהיא תנאי ראשוני לקיומם, הרי היא מיקוד שליטה פנימי. רק יחיד החווה עצמו כסובייקט פעיל, כ-agent, כאישיות אוטונומית, כזו, יכול לפתח את הכישורים הנדרשים להסתגלות לעולם העבודה הנמרץ, המשתנה והיזמי של המאה הנוכחית, ויותר מכך: רק יחיד כזה יכול להיות אזרח פעיל ותורם במדינה דמוקרטית.

כישורי המאה ה-21 אינם כישורים טכניים הניתנים לרכישה באמצעות שינון ותרגול; הם כוללים תכונות, עמדות וערכים, כלומר הם מותנים בחברה ובתרבות התומכות בהם. כאשר בתי הספר הערביים מוקפים בחברה ובתרבות אנומיות, מבולבלות מבחינה נורמטיבית ואתית, הם אינם יכולים לפתח את הכישורים האלה בקרב התלמידים.

אז מה עושים? עושים מהלכים גדולים, מהפכניים, מחוץ לבית הספר ובתוך בית הספר.

מהלכים מחוץ לבית הספר

1. מדינת ישראל חייבת לשנות את מדיניותה ביחס לאזרחים הערבים. לפני "חוק הלאום" ואחריו מדינת ישראל התייחסה ומתייחסת לאזרחיה הערבים כאל אויב בכוח ובפועל. אך הערבים בישראל מסרבים להיות אויבי המדינה (למרות שהמדינה עושה הכול כדי לעשותם לכאלה); הם רוצים להשתלב בחברה הישראלית ולתרום לה.

2. משרד החינוך חייב לתת אוטונומיה מרבית לחינוך הערבי במדינת ישראל, כלומר לתת בו אמון. עליו להגדיר מחדש את יחסו לחינוך הערבי ולעשות מאמץ מיוחד כדי לקדם אותו (אפליה מתקנת). מבחינה תקציבית, משרד החינוך אכן עשה מהלכים משמעותיים, אך

אין בהם כדי לענות על הצרכים של מערכת החינוך הערבית בישראל. יתר על כן, צעדים חיוביים אלה אינם מלווים בצעדים פוליטיים ומנטליים מתאימים, בצעדים בוני אמון.

3. המנהיגות של החברה הערבית בישראל חייבת להתייזב ביושר ובאומץ מול האנומיה החברתית-תרבותית של החברה שלה ולהנהיג אותה לקראת ערכים הומניסטיים, פלורליסטיים ודמוקרטיים. מבחנה האולטימטיבי של מנהיגות זו הוא קידום מעמד האישה בחברה הערבית. מצבה של האישה הוא העדות הנוקבת ביותר למצבה של החברה.

4. מנהיגי דת בכלל ומנהיגי דת האסלאם בחברה הערבית בישראל חייבים לתת פרשנות הומניסטית ונאורה לדת. פרשנות כזו אינה זרה לגמרי לדת האסלאם. במידה מסוימת, ובכפוף לפרשנות מסוימת, היא הניחה לערכים אלה תשתית מושגית וערכית (ראוי לציין בהקשר זה את תוכנית הלימודים המתקדמת להוראת לימודי אסלאם לתואר שני במכללת אלקאסמי).

5. המוסדות להכשרת מורים צריכים להכשיר את המורים הערבים לא רק לשירות בית הספר המסורתי, הפוגע בסיכוייהם להשתלב בחברה ובעבודה, אלא גם כדי לשנותו. הכשרת המורים הערבים בישראל צריכה להגדיר מחדש את ייעודה – מהסתגלות לבית הספר המסורתי לשינוי מהותי שלו.

החברה הערבית בישראל, השרויה באנומיה ערכית, משפיעה על בתי הספר שלה ומעצבת אותם כמוסדות אנומיים – מוסדות ללא מערך ערכים ברור ומוסכם.

מהלכים בתוך בית הספר

1. מערכת החינוך הערבית צריכה להגדיר את פיתוח וטיפוח מיקוד השליטה הפנימי כמטרת-העל שלה; להגדיר את פיתוח וטיפוח אישיותו/אישיותה של כל תלמיד/תלמידה כאישיות עצמאית יוזמת,

החוזה עצמה כמי ששולטת בחייה ומנחה אותם (בתוך מגוון האילוצים) כמטרת החינוך הכללית, ולגזור ממנה את אמצעי החינוך – תוכנית הלימודים, דפוס ההוראה, שיטת ההערכה, המבנה הארגוני, האקלים והתנאים הפיזיים (הרפז, 2018).

2. **תוכנית הלימודים** צריכה להיות גמישה ופתוחה עד כמה שניתן ליזמות של התלמידים. עליה לאפשר בחירה רבה ככל האפשר בין תחומי ידע ויצירה. תכניה צריכים להיות רלוונטיים לחברה הכללית ולחברה הערבית במדינת ישראל. **דפוס ההוראה** חייב להניע את התלמידים ללמידה עצמאית המבוססת על שאילת שאלות, חשיבה עצמאית ומחקר. המורה צריך "לרדת מהקתדרה"

ולראות עצמו שותף בתהליך הלמידה של התלמידים. עליו להיות מופת של שואל, חושב וחוקר. **שיטת ההערכה** צריכה להיות מעצבת ולא ממיינת, מחזקת את תחושת המסוגלות של התלמיד ולא מערערת אותה, מעצימה את התשוקה ללמוד ולא מדכאת אותה. **המבנה הארגוני** חייב להתבסס על סדירויות ארגוניות חדשות המכוונות כולן לתמיכה בלמידה עצמאית מבוססת מוטיבציה פנימית. **האקלים החינוכי** צריך להיות משתף, מגונן, מעצים. **התנאים הפיזיים**, המבנה האדריכלי של בית הספר ואיכות הסביבה החומרית צריכים לחרוג מהמתווה דמוי בית הסוהר של בית הספר, ולהעביר לתלמידים ולמורים מסר שכאן מכבדים אותם וכאן מייחסים ערך עצום להוראה וללמידה.

3. יש לשים דגש על בחירה קפדנית של המועמדים להוראה. **המורים** הם מתווכי החינוך, הם באים במגע עם התלמידים; עליהם לשמש דוגמה חיה של מטרות החינוך. המורים הם סוכני השינוי החשובים ביותר; אם לא נבחר אותם בקפדנות ולא נטפח

המנהיגות של החברה הערבית בישראל חייבת להתייצב ביושר ובאומץ מול האנומיה החברתית – תרבותית של החברה שלה.

אותם כחושבים עצמאים ומשכילים המסוגלים לנהל דיאלוג פורה עם התלמידים, לא נוכל לחולל שינוי. וכך גם בנוגע למנהלים. עליהם להיות מופת למורים ולתלמידים של מנהיגים יזמים מונחי ערכים.

4. יש לראות את בית הספר כחלק בלתי נפרד מהקהילה המקיפה אותו. הורי התלמידים הם הגורם המשפיע הישיר ביותר על בית הספר. בית הספר צריך לחזור לקהילה – לעסוק בנושאים המעסיקים אותה ולשתף את ההורים במה שמתרחש בו. בית הספר והקהילה צריכים לשדר מסרים דומים. כאשר המשפחה משדרת מסרים הסותרים את המסרים של בית הספר היא מנטרלת את השפעתו החינוכית; כאשר המשפחה מחזקת את מיקוד השליטה החיצוני, היא מנטרלת את מאמצי בית הספר – בית הספר הרצוי, לא המצוי – לטפח מיקוד שליטה פנימי.

5. מנהיגי החינוך הערבי במדינת ישראל צריכים להתכנס לסדרה אינטנסיבית של פגישות כדי לנסח חזון מרחיק לכת ומעשי לחינוך הערבי במדינת ישראל ולגזור ממנו את מטרות החינוך ואמצעיו. משרד החינוך צריך לעודד מהלך כזה, לא להכשיל אותו. טובת החברה הערבית בישראל, ובכלל זה טובת מערכת החינוך שלה, היא טובת כלל אזרחי מדינת ישראל.

סיכום

החברה הערבית בישראל משוועת לחזון חינוכי חדש, מנומק ומעורכן. חזון חינוכי כזה יוכל להוביל שינוי משמעותי בחברה הערבית – לא לבדו אלא כחלק מקואליציה של כוחות מתקדמים בחברה הערבית בישראל. במוקד החזון הזה צריך להעמיד את פיתוח וטיפוח מיקוד השליטה הפנימי בקרב המתחנכים והמחנכים, ולהחליף את אסטרטגיית "אללה יוסתור" באסטרטגיית "אני כיחיד ואנחנו כחברה אחראים לחינוכנו ולגורלנו".

מקורות

הרפז, י'. (2018). כיצד לתכנן סביבה חינוכית בשישה צעדים: המדריך. בני ברק: ספרית הפועלים.

Van Laar, Ester et al., The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. In: *Computer in Human Behavior*, 72(2017). (pp. 577-588).

הוראה משוחררת

אמנון סדובסקי

.....
אמנון סדובסקי הוא מורה להיסטוריה ולאזרחות ורכז פיתוח פדגוגי
בתיכון ליד האוניברסיטה העברית בירושלים

"לשיעור הבא אני מבקש לקרוא את הפרק 'הדינמיקה: מלחמה, מְסִים וצבא' שכתב פרופסור הלי זמורה בכרך החמישי של הספר **על סף העת החדשה: אירופה 1350-1600** בהוצאת האוניברסיטה הפתוחה. לקרוא, אתם יודעים, זה להביא את המאמר לשיעור הבא 'מעוטר' בהערות ממורקרות, ולהתכוון להגיד עליו משהו מעניין. הוסיפו גם שאלה אחת או שתיים שהייתם רוצים לשאול את מחבר הפרק בעקבות הקריאה."

השיעור מתחיל. יושבים במעגל. שתיקה. מבוכה קלה. התלמידים רגילים שהמורה פותח את השיעור ומנהל אותו. הם ב"מצב צבירה" תלמידאי – סבילות, אדישות, ציפיה שהמורה ינהל אותם. גם אני לפעמים נכנע לסדירות זו – המורה מנהל או "מחזיק כיתה"; התלמידים ממתנים לשמוע את דבריו ולכתוב אותם במחברת.

הוראה משוחררת לא עובדת כך; היא משוחררת מהסדירות המסורתית – מורה פעיל, תלמידים סבילים (וסובלים).

אז איך מתחילים? אפשר להמתין עד שהתלמידים יתניעו את השיעור. אפשר לכתוב על הלוח **שאלה פורייה** – שאלת מערערת ומעוררת – שתצית דיון. אפשר לטעון טענה טעונה ולהזמין תגובות. אבל הכי טוב שהתלמידים יתחילו לדבר מיוזמתם ללא "התגרירות"

של המורה. אני ממתין. מותח את השקט. יש לי סבלנות. וזה קורה. תלמיד משתף בקושי שהיה לו בהבנת הפרק. תלמידים מצטרפים, מנסים להגדיר את הקושי, מציעים כיצד להתגבר עליו. תלמידה אחת מעירה לגופו של עניין: "הפרק מדבר בדיוק על מה שקורה היום: השלטון לוקח יותר מסים, ואז יש לו כסף להגדיל את הצבא ולעשות מלחמות." אני מסתכל לצדדים. מישהו מעיר בשקט: "אבל אין ברירה." מישהו אחר: "ככה זה היה תמיד וככה זה יהיה." עכשיו אני מתעורר ומתקומם: "מסכימים למה שנאמר פה?!?" המון אצבעות באוויר. השיעור מתחמם. התלמידים מבקשים להשמיע את דעותיהם. אני מסמן "טיים אאוט" ומציע שני כללים להמשך הדיון: "קודם כול נקשיב זה לזה; אחר כך נשמיע את דעתנו אבל נבסס אותה על הטקסט. לא מדברים בלי הטקסט!" תלמידה מתפרצת: "אז אולי נזמין את הלי זמורה שיסביר לנו מה שכתב. זה הטקסט שלו." אני: "בבקשה תזמיני." בערב היא מזמינה. פרופסור זמורה מגיע לשיעור הבא ומעביר שיעור מרתק על עבודת ההיסטוריון...

בואו נעצור כאן. הרי יש הרבה לספר, אך לא לשם כך התכנסנו. התכנסנו כדי ללמוד משהו על הוראה קצת אחרת, הוראה משוחררת אך תובענית.

קהל היעד: במקרה שלי זו כיתה של תלמידים מחוננים ומצטיינים בכיתה ט', אך אפשרי כמובן שקהל היעד יהיה מכיתה א' עד י"א – עד בחינות הבגרות שם ההוראה והלמידה לשם חשיבה הופכות להוראה ולמידה לשם בחינה. ההוראה המשוחררת מתבטלת בלחץ הבחינות. היא עובדת כאשר היא משוחררת, והיא עובדת טוב במיוחד במדעי הרוח והחברה, אך מתאימה גם למדעי הטבע. אפילו במתמטיקה ניסינו וזה עובד.

השנה אני מלמד בדרך זו בכיתה ט' בשיעור מיוחד הנקרא אצלנו "חברה ומדינה". השיעור הוא בין-תחומי ומשלב היסטוריה, גיאוגרפיה ואזרחות, שש שעות שבועיות. הקבוצה לרשותי שש שעות שבועיות שלמות. כיף בלתי רגיל, אבל גם אתגר. אנחנו עוסקים בהופעתה ובהתפתחותה של המדינה המודרנית בין המאה ה-15

למאה ה-18. ספרי הלימוד הם ספרי האוניברסיטה המשודרת והאוניברסיטה הפתוחה.

הרעיון: לשחרר, לתת לשיעור לזרום בקצב הפנימי שלו; להיגמל מ"העברת החומר" הסמכותית; לאפשר לתלמידים "לנהל" את השיעור, ללמוד בדרכם שלהם, להתעניין ולהסתקרן ממה שבאמת מעניין אותם ולקחת אחריות על הלמידה שלהם. המורה הוא מנחה, מתווך, מזמין לשיחה. תפקידו לחולל מפגש בין התלמידים לטקסטים מעניינים המייצגים תחומי ידע מאתגרים. תפקידם של התלמידים הוא לקרוא את הטקסטים באופן מעורב ופעיל, לפרש אותם ו"לשכתב" אותם – ליצור ידע חדש על בסיס העיון בטקסטים. לשם כך צריך לרכוש מיומנויות של קריאה יסודית, כתיבה מחקרית, פרשנות יצירתית, הבעת דעה בבהירות וניהול דיאלוג פורה. תפקיד תובעני למדי.

הרציונל: תלמידים אינם צריכים מורים כדי "יעבירו" להם את החומר או "יכסו" אותו. הם זקוקים להנחיה, להכוונה ולדוגמה אישית (של מורה חקרן ונלהב). למידה טובה, משמעותית, היא למידה המנוהלת על ידי התלמיד עצמו מתוך ידיעה שלצידו נמצא מורה המוכן לעזור. המורים מגישים לתלמידים תפוחים מזינים מעץ הדעת. הם נוגסים, מתרגשים ורוצים לנגוס עוד, לדעת יותר (יש לקוות). אי אפשר לכפות גם את התפוחים המזינים והטעימים ביותר, אבל העיקרון הוא שהתלמיד מנהל את סדר הנגיסות שלו).

ההתנהלות: תחילה המורה שואל את עצמו מהם "הרעיונות הגדולים" שבהם הוא רוצה לעסוק עם התלמידים (מתוך תוכנית הלימודים ולעיתים מחוצה לה). כמו כן, בשיעורים הראשונים מכירים את התלמידים ומה מעניין אותם. אז בוחרים "חומרים" עשירים ורלוונטיים לחיי התלמידים והחברה ו"מגישים" אותם לשיעור ולתלמידים. מכאן העניינים מתחילים להתגלגל. התלמידים שואלים, חוקרים, משתפים. אנחנו, המורים, תורמים ממומחיותנו בתחום התוכן ובהנחיה. תורמים, לא נדחפים, לא כופים, לא דורשים זכויות יתר. האקלים דיאלוגי, שוויוני ותומך.

התביעות: למידה עצמאית, קריאה מעמיקה, כתיבה מיומנת ומיודעת. סטנדרטים תובעניים. רוב הקריאה נעשית בבית. בכיתה מתנהלים דיונים – **כיתה הפוכה**. הלמידה בכיתה מתחילה בשאלות ובהערות של התלמידים על הטקסט הנחקר או, אם "אין ברירה", בשאלה טובה של המורה. הדיון מעל טקסט פתוח, נטול היררכיה; המורה קורא, חוקר ומפרש יחד עם התלמידים. לעיתים הוא טועה ומטעה, כמו אחד התלמידים, וחוזר בו במהלך הדיון או בעקבות הערות של תלמידים. הוא מגיע לשיעור עם ראש פתוח ללמידה, מוכן ורוצה ללמוד מהתכנים ומהתלמידים.

רפלקציה: חלק ניכר מהשיעור מוקדש לרפלקציה או למטא-קוגניציה – תלמידים מספרים מה עבר עליהם בתהליך הלמידה,

היכן פגשו בקשיים לא צפויים והיכן התעוררו בהם תובנות מפתיעות.

יושבים במעגל והטקסט במרכז. חוקרים אותו, בודקים איך הוא מגיב על ההערות וההארות שלנו, אם הוא משיב על השאלות שלנו, אם הוא עוזר לנו להבין את העולם ואת עצמנו.

הבנה: השגת הבנה היא מטרתן הראשונה של ההוראה והלמידה המשוחררות. ההבנה נבנית ובאה

לידי ביטוי **בביצועי ההבנה** של התלמידים – הדוגמאות, השאלות, הרעיונות שלהם. המגרש הוא תוכנית הלימודים אך לעיתים קרובות חורגים ממנו, סוטים מן הנושא העיקרי לנושאי לוויין בהתאם לעניינים של התלמידים. העניין של התלמידים מדריך את השיעור. השנה, לדוגמה, אחד הנושאים היה מלחמת האזרחים באנגליה כאמצע המאה ה־17. תלמיד אחד התעניין במלחמת השושנים במאה ה־15. לא ידעתי הרבה על המלחמה הזאת ו"הודיתי" בכך לפני הכיתה. יכולתי לצנן את העניין של התלמיד בנושא ולבקש ממנו להיצמד לנושא השיעור. אבל ראיתי שהעניין שלו אותנטי אז ביקשתי שיכין הרצאה קצרה ויקשר

תלמידים אינם צריכים מורים כדי ש"יעבירו" להם את החומר או "יכסו" אותם. הם זקוקים להנחיה, להכוונה ולדוגמה אישית.

אותה לנושא השיעור. הוא השקיע בהרצאה לא מעט עבודה ושמה מאוד להרצות. הוא עבר ללא ספק חוויה של למידה משמעותית. שאלו אותו על כך. בשיעור אחר שבו למדנו על משנתו המדינית של רוסו, תלמידה אמרה שהיא מתעניינת יותר בתורת החינוך שלו. ביקשתי שתלמד אותנו. היא קראה את אמיל או על החינוך של רוסו (808 עמודים!) ולימדה אותנו על "החינוך על פי טבעו של הילד". נכון, התלמידים מחוננים ומצטיינים, אבל את העיקרון המנחה – "סטיות בהתאם לעניינים של התלמידים" – אפשר וצריך ליישם בכל כיתה. **קהילת לומדים:** ההוראה המשוחררת מייסדת קהילת לומדים – מורה ותלמידים "רוקדים" סביב טקסט או רעיון ובונים יחד פרשנויות ורעיונות חדשים. המורה אינו "יודע כול"; הוא אחד הלומדים. עם זאת הוא אינו מתכחש לידע ולניסיון העודפים שלו ומביא זאת לידי ביטוי. הוא רותם את יתרונותיו לגיוס התלמידים לקהילת הלומדים ולאיכות הדיונים המתנהלים בה.

התכנים: עתירי תוכנות ורלוונטיים לתלמידים ולחברה, מסייעים להם להבין את עצמם ואת העולם שסביבם. זו המטרה של כולנו, לא?!

(כלל לא בטוח, כאשר מתבוננים בהוראה המשועבדת המתנהלת ברוב הכיתות...). מה שמסייע להפוך תכנים לרלוונטיים לתלמידים הוא ארגונים ברעיונות גדולים. רעיונות גדולים הם רעיונות שמסבירים הרבה תופעות, לא רק את התוכן הספציפי שבו עוסקים; הם הולכים אל מעבר לתוכן ספציפי אל מהותו, אל התוכנה העמוקה הגלומה בו.

מרחב הלמידה: רצוי כמה שפחות "כיתתי" במובן המסורתי

של המושג (ישיבה בטורים וכו'); מרחב מרווח ונאה שבו המורה והתלמידים יושבים במעגל או סביב שולחנות עגולים. תלמידים

**המגרש הוא
תוכנית הלימודים
אך לעיתים קרובות
חורגים ממנו,
סוטים מן הנושא
העיקרי לנושאי
לוויין בהתאם
לעניינים של
התלמידים.**

לומדים בתנוחות הנוחות להם. והמרחב פתוח למרחבי העולם – תלמידים יוצאים לאתרי למידה שונים, כי הרי אפשר ללמוד בכל מקום, ומרצים אורחים "מבחוץ" מרבים לבקר. גם אקטואליה נכנסת למרחב שלנו; אנחנו לא פוחדים מפוליטיקה; היא מתעסקת בנו, למה שלא נתעסק בה?!

זמן למידה: ארוך, רצוי ביחידות של שעתיים רצוף. לי יש יחידות כאלה שלוש פעמים בשבוע. תלמידה אחת, השבוע, בשיעור שבו עסקנו בנושא ש"תפס" אותה: "הלוואי שהיה לי יום שלם ללמוד את זה." זה הכיוון: אם הנושא תופס, עוסקים בו גם מעבר לזמן הקצוב ("שיעור"), למשל בווטסאפ של הקבוצה וברשת, שמתמלאים בעשרות הודעות אחרי שיעור טוב ודיון פורה.

טכנולוגיה: זמינה כל העת. לא עושים ממנה עניין גדול, היא אמצעי, לא מטרה, אבל אם היא יכולה לקדם את הלמידה, אז להשתמש. מדי פעם אני מבקש, "תוציאו את הנייד או האיפד או הפלטופ וחפשו מידע על הנושא...", או "הכינו מפה מושגית של מה שעשינו בכיתה ושלחו אלי."

הערכה: מעצבת או תומכת בלמידה, לא ממיינת או מחבלת בלמידה. אצלנו, בכיתות ההוראה המשוחררת, לא ממיינים, לא מדרגים, לא מתייגים באמצעות ההערכה, אלא מעודדים, מקדמים ומשפרים באמצעות הערכה. כמו הלמידה, גם ההערכה – עושים אותה ביחד. בתחילת השנה עובדים עם התלמידים על קריטריונים להערכה – על בסיס אילו היבטים אני אעריך אותם ובעיקר, "אתם תעריכו את עצמכם." יחד אנחנו מגדירים מה חשוב להשיג – הבנת הידע, הרגלי למידה, חשיבה ביקורתית ויצירתית ועוד. לאור זה התלמידים מעריכים את עצמם בשיחה עם המורה וקובעים, "במה אני צריך ויכול להשתפר בשליש הקרוב". במהלך השנה נעשה שימוש מושכל במשובים בעל פה ובכתב.

עבודת חקר: אין בחינות; ישנם ביצועי הבנה המגיעים לשיאם בעבודת חקר. המורה מציג את מבנה העבודה (שאלת מחקר, תוכנית מחקר, השערה, בדיקת ההשערה, מסקנה, רפלקציה) והתלמידים

מבינים את ההיגיון שעומד מאחוריו (היגיון אנושי. כך חושב אדם שקול). העבודות מוצגות באופן שיטתי ורהוט ב"כנס מדעי" שאליו מוזמנים תלמידים, מורים, הורים וגם מומחים מהאקדמיה.

סיכום

ההוראה המשוחררת, כבר הבנתם, היא הוראה חתרנית. היא שוברת את הסדירויות של ההוראה הפרונטלית השולטת בבתי הספר כבר דורות רבים. זוהי, כפי שכבר הבנתם, גם הוראה תובענית מאוד – היא דורשת הרבה מהתלמידים ומהמורים. הבסיס שלה הוא אמון – אמון בתלמידים ואמון במורים. גם עניין זה שובר מוסכמה ותיקה. מערכת החינוך מבוססת על אי־אמון בתלמידים ובמורים, ולכן תוכנית הלימודים כפויה והבחינות עתירות סיכון. כשנותנים בתלמידים ובמורים אמון הם נעשים ראויים לאמון שנותנים בהם – לומדים ומלמדים בעניין רב, במסירות, "בכיף". נכון, לא תמיד; יש משברים בהוראה ובלמידה. איך אני יודע? משום שהתלמידים אומרים לי; הם ממשיכים אותי כל הזמן, ואני אותם, וכולנו משתפרים יחד. לא קל, אבל שווה את ההשקעה. וכי במה עוד כדאי להשקיע?!

פדגוגיה תרפויטית

אוריה זינגר

אוריה זינגר הייתה מחנכת ומורה בתיכון דרור בשרון.

מאז שהתחלתי לעסוק בהוראה, אחת החוויות הנעימות עבורי היא המגע שהחייתי בזיכרוני עם הנערה שהייתי. בעיניהם של תלמידי המתבגרים ניבט אליי עולם שלם של תהייה, חיפוש, בלבול, כמיהה לקשר ולבהירות רגשית – אותו עולם שחוויתי בנערותי, אותו הקושי לבטא את מה שהלב מרגיש, ולעיתים גם אותו הקושי להרגיש.

תקשורת טובה בין אדם לזולתו ובין אדם לעצמו היא אחת התכונות שאני מבקשת לסייע לתלמידי לפתח. יכולת לתקשר באופן כן ומועיל היא לא רק תנאי להצלחה בחיים, אלא גם תנאי לחיים מוצלחים – חיים אותנטיים. ו"על הדרך" גם אני מרוויחה משהו – תקשורת טובה עם תלמידי. כדי לפתח תכונה כזו – לתקשר היטב עם אחרים ועם עצמך – התלמידים המתבגרים זקוקים לדמות בוגרת שמתעניינת בהם, סומכת עליהם ותומכת בהם מבחינה רגשית.

הקשר בין רווחה רגשית והצלחה בלימודים נחקר ואושש אינספור פעמים. מורים מבינים, רגישים ותומכים, מניחים את התשתית הרגשית ההכרחית ללמידה, בעיקר ללמידה עצמית. הנעה פנימית ללמידה, מראים מחקרים, מותנית בתחושה של ערך עצמי, שייכות וחופש לממש תשוקות ויכולות. לשם כך צריך מורים קשובים ואקלים כיתה תומך.

אני זוכרת את עצמי כתלמידה... איך כמהתי למישהו בוגר שיראה אותי, שיקשיב לי, שיסייע לי למצוא נתיבי תקשורת לאחרים ולעצמי. כמורה אני מזהה את הכמיהה הזאת אצל תלמידי, את ההזדקקות שלהם לקשר. הם יוזמים שיחות, לעיתים אישיות מאוד, ומכירים תודה על תשומת הלב והאכפתיות. התקשורת הטובה, המכבדת, המצמיחה, מחזקת את האמונה שלהם בערכם וכיכולתם ומאפשרת להם פניות לתלמידה.

אילו יכולות צריך מורה כדי ליצור תקשורת מטפחת תקשורת עם תלמידיו? הנה שלוש לדוגמה:

אינטליגנציה רגשית. יכולת לזהות רגשות, להבין את המסרים המוצפנים בהם, להכיל אותם ולנהל אותם (במקום שינהלו אותך). יכולת לעבוד עם רגשות כדי לפתח יכולת דומה בתודעתם של התלמידים.

אמפתיה. יכולת לחוות את רגשותיו ומחשבותיו של התלמיד מנקודת מבטו, אך מבלי לאבד את נקודת המבט שלך כמחנך. להבין את המשמעויות שהתלמיד מייחס לאירועים, אך מבלי לוותר על המשמעויות שאתה, כמחנך, מייחס להם.

מודעות עצמית. יכולת להתבונן בעצמך ביושר, ללא מניפולציות

ורציונליזציות; להבין "איפה טעיתי ומה עלי לעשות כדי להימנע מטעות כזו בהמשך". לקבל ואף להזמין ביקורת מתלמידים ומעמיתים מתוך נכונות ללמוד ולהשתפר ותוך כדי שמירה על תחושת הערך העצמי.

על מנת לפתח יכולות כאלה ואחרות החיוניות לתקשורת רגשית-חינוכית עם התלמידים, המורים עצמם זקוקים לתקשורת כזאת עם "אחרים משמעותיים", לצורך הכשרה רגשית. הם לא מקבלים הכשרה כזו בהיותם

**אני זוכרת את
עצמי כתלמידה...
איך כמהתי
למישהו בוגר
שיראה אותי,
שיקשיב לי,
שיסייע לי למצוא
נתיבי תקשורת
לאחרים ולעצמי.**

סטודנטים במוסדות להכשרת מורים ולא בהשתלמויות בהיותם מורים בבית הספר.

מורים, אני מתרשמת, חוששים מיצירת שיחה אישית עם התלמידים וזיקה רגשית אליהם. הם אינם יודעים כיצד לדובב אותם, ויותר מכך – לא יודעים כיצד להגיב לתלמיד שדובב, פתח את סגור ליבו ומספר על מצוקות ומכאובים או על שמחות וסיפוקים. מורים מובכים משיחות על נושאים אינטימיים ונמנעים מהן בדרכים שונות. הם אינם משתפים את התלמידים בחוויותיהם האישיות וממהרים לצנן כל ביטוי רגשי שלהם ושל תלמידיהם.

תוכנית השתלמות מחקרית, שבה השתתפו מורים מבתי ספר יסודיים, נתנה להם הזדמנות מושגית ומעשית להבין טוב יותר את המצבים והמגעים הרגשיים בכיתות. המורים דיווחו שהפנימו את החשיבות של התבוננות עצמית

ונייהול רגשי. תפיסת תפקידם בתום התוכנית השתנתה, משמירה על משמעת לימודים בכיתה בלבד, לשיח, קשב ופיתוח מיומנויות רגשיות אצל התלמידים (חן, שרעבי־נוב, 2014). המחקר מאשש אפוא את התוכנות מניסיוני האישי, כי אפשר לפתח את האינטליגנציה הרגשית של המורים – כדי שיוכלו לפתח את האינטליגנציה הרגשית של תלמידיהם.

היבט מעניין נוסף שעלה במחקר הוא, שתהליכי ההתבוננות העצמית שעברו המורים גרמו להם לחרדה. בעיניי הדבר אינו מפתיע. מורים אינם

נדרשים להתנסות במסגרת בעלת אופי תרפויטי בהקשר קבוצתי־חינוכי ולהתמודד איתה. התנסות כזו חשובה ביותר אם רוצים לפתח בקרב המורים מודעות עצמית, ביטחון רגשי ונכונות להיכנס ליחסים

מורים, אני מתרשמת, חוששים מיצירת שיחה אישית עם התלמידים וזיקה רגשית אליהם. הם אינם יודעים כיצד לדובב אותם, ויותר מכך – לא יודעים כיצד להגיב לתלמיד שדובב.

משמעותיים יותר עם התלמידים – יחסים שתלמידים בכל הגילים זקוקים להם ומצפים להם.

תקשורת רגשית-חינוכית בין מורים לתלמידים צריכה להיכלל בהגדרת תפקידו של המורה. יתר על כן, תקשורת כזו צריכה להרחיב את תפיסת החינוך שלנו. אני מציעה אפוא תפיסה חינוכית-טיפולית או פדגוגיה תרפויטית: כל תלמיד ישולב במסגרת חינוכית-טיפולית המודרכת על ידי מורים שעברו הכשרה מתאימה ואנשי מקצועות הטיפול. לשם כך, אני מציעה להסב מקצועות לימוד מקובלים לכיוון תרפויטי – ביבליותרפיה, פסיכודרמה, תרפיה במוזיקה, באמנות, בתנועה וכדומה. באופן כזה תחומי הדעת והיצירה יקבלו ערך מוסף, ערך תרפויטי, החשוב כיום, בעידן שבו יחסים דיגיטליים מחליפים יחסים אנושיים.

קרל רוג'רס (1973), מאבות הפסיכולוגיה ההומניסטית, הסביר את יתרונות התרפיה כאשר טען כי אדם שסיים תרפיה מוצלחת יכול לבחון חוויות ורגשות שנחוו קודם לכן כאיום קיומי על שלמות ה"עצמי" שלו ולהכיל אותם. במהלך התרפיה ואחריה האדם נפתח אל עצמו ואל העולם, "מתפתח תדיר ומגלה מחדש את עצמו".

גם ההוראה – החוליה המקשרת בין תוכנית הלימודים (התרפויטית) והתלמידים – חייבת לעבור שינוי מהותי. עליה להיות הוראה מותאמת – לצרכים ולכישורים של התלמידים. בשנים האחרונות נוצרו תיאוריות רבות "המפריטות" את הכיתה באמצעות אפיונם של התלמידים בעזרת קטגוריות שונות – אינטליגנציה, מוטיבציה, סגנון חשיבה ולמידה ועוד. התוכנה של כל האפיונים הללו היא שההוראה האחידה אינה אפקטיבית; הוראה אפקטיבית היא הוראה מותאמת, רגישה לצרכים ולכישורים ייחודיים.

הוראה מותאמת נובעת אפוא מאוריינטציה פדגוגית-תרפויטית. פדגוגיה כזו מתייחסת לכל תלמיד כהוויה ייחודית וחד-פעמית. כאשר ההוראה מכוונת לשכל, לידיעה של "החומר", היא יכולה במידה מסוימת להיות כללית – אנחנו יודעים או חושבים באופן דומה. אך

כאשר ההוראה מכוונת לרגשות, היא צריכה להיות מותאמת – אנחנו מרגישים או חווים באופן שונה.

פדגוגיה תרפויטית המבוססת על תקשורת משמעותית בין מורים לתלמידים מצריכה בית ספר מסוג אחר, תוכנית לימודים אחרת, מורים אחרים ודפוס הוראה אחר. עלינו לתכנן מחדש את בתי הספר שלנו.

מקורות

חן מ'. ושרעבי־נוב, ע' (2014). "המחנך הרגשי" – מודל לפיתוח יכולות רגשיות בקרב מורים. דפים. (עמ' 58). מכון מופ"ת. 8.
רוג'רס, ק' (1973). חופש ללמוד. בני ברק: ספרית פועלים.

מכיתה לחברותא

יובל שרלו

.....
הרב יובל שרלו הוא ראש ישיבת אורות שאול וראש תחום
האתיקה בארגון רבני צהר.

כתיבה על חינוך ועל השינויים שיש לחולל בו נעשית על ידי בענווה גדולה. חוקי עולם הטבע מלמדים שכל שינוי מחולל תהליכי דומיננו שלא ניתן לצפות אותם מראש, וכך גם בעולם החינוך. כל הצעה לשינוי מהפכני בחינוך נושאת בחובה אפשרות לתעצומות חדשות, אך בד בבד היא עלולה לגבות מחיר יקר ולעורר תגובות נגד הרסניות. על כן כדאי להאזין לעצת חכמינו המופיעה במשנה הקדומה ביותר הקיימת, מסכת אבות: "הוו מתונים בדין, והעמידו תלמידים הרבה, ועשו סייג לתורה". לאמור, צריך לקבל החלטות חינוכיות במתינות ולא לחולל מהפכות על אף הפיתוי הגדול; להעמיד תלמידים הרבה במובן של התנסות עקב בצד אגודל, ואז לקבל הכרעות; ולא פחות מכך: לעשות סייג וגדר במובן של צפיית התגובות לשינוי, ובניית בלמים ואיזונים שישמשו מחסום בפני התהומות שאליהן אפשר ליפול בניהול מהפכות לא מבוקרות.

מסורתו של עם ישראל מלמדת שאין מי שלא הסתבך בשאלות החינוך, למן אברהם אבינו והמשברים בביתו, יצחק אבינו ובניו, יעקב אבינו ומשה רבנו, עלי ושמואל, ועוד ועוד. אולי בכך היא מלמדת שגם לאחר שנמצא את הדרך להגדיר "הצלחה" בחינוך, אין כל ודאות שזו הדרך הנכונה.

כאמור, חלק מהזהירות המתבקשת נובעת מרתיעה מפני מהפכות. ניסיוני האישי, וניתוח מהפכות עולמיות, מלמדים הן על האפשרויות הנפתחות רק בקפיצה אחת גדולה נוסח "עולם ישן עדי יסוד נחריבה" ולא בצעדים קטנים, הן על סכנת "הקפיצה הגדולה", ובעיקר תופעת הבומרנג שהיא גורמת. אך מכיוון שגם סכנת השמרנות רבה, יהיה נכון לפעול כעצת קהלת, "אחוז בזה וגם מזה אל תנח ידיך". לאמור, לעשות צעדים, אפילו גדולים, אבל להיזהר. כדי להתמודד עם סכנת השמרנות מחד גיסא, ועם מחירי המהפכה מאידך גיסא, כדאי לחולל שינוי לא גדול אך כזה שמחולל תהליכים עמוקים יותר ורחבים יותר ככל שהוא מתפתח. כך מתקדמים במתינות יחסית, ונמנעים מקפיאה על השמרים. המאמר הקצר הזה מציע שינוי מסוג זה.

שינוי ממנף במציאות מורכבת

מבין האתגרים המגוונים שהעתיד, למעשה ההווה, צופנים לנו אני מבקש לבחור באחד. איני יודע לומר שהוא החשוב מכולם, אולם בשל העובדה שהוא מחולל שינויים רבים אחרים, נראה שכדאי למקד בו את תשומת הלב: **שינוי דמות האדם הלומד**. בחירה זו מתמקדת בשינוי העיקרי שיש לעשות בעוד תוכני ההוראה והלימוד הם שניים (לא משניים) בחשיבותם. העניין הוא אפוא למצוא מודל לימודי שהשפעתו החיובית על דמות האדם הלומד היא מרבית. מובן שלצורך כך יש להגדיר מהי אותה השפעה חיובית בהקשר של אתגרי העתיד. עולם העתיד יחייב אדם המסוגל לצאת מהמסגרות המקבעות אותו. ראשית, במישור האישי: סגנון החיים יאלץ את רוב בני האדם לנרוד מהמקום שבו נולדו, מהחינוך שאותו קיבלו, מהמסגרת החברתית שבה חיו, לעולמות חדשים ומשתנים ללא הרף. האדם יאלץ לפתח קווי מחשבה חדשים, לפרוץ גבולות, ליצור ולהמציא. כדי לעשות דברים משמעותיים, הוא יצטרך להתנתק מהמסכים למיניהם ולפעול גם בעולם הממשי. עולמות העתיד ייווצרו על ידי שיתופי פעולה, ויהיה צורך מתמיד בכישורים הקשורים לכך. לכל אלה צריכה מערכת החינוך לתת מענה על ידי כינון סגנון

חיים המאפשר אותם. באופן פרדוקסלי עשוי להיווצר אצל חלק גדול מבני האדם גם צורך גדול באיכות רוחנית, בבקשת משמעות החיים, בחיפוש אחר תכנים חדשים של הומניות וכדומה. ככל שהטכנולוגיה תפעל במקומנו במשימות החיים, וענפי השירותים המתפתחים יגדילו את הזמן הפנוי, הצורך למלא את

החיים במשמעות יגבר. חלקה, אם לא עיקרה, יושג בלמידה מתמדת.

בר כבוד, אנו מודעים היום יותר להבדלים משמעותיים בין אנשים. כבר בספרות הקדומה של החכמים נכתב, "ולהגיד גדולתו של הקדוש ברוך הוא, שאדם טובע כמה

מטבעות בחותם אחד וכלן דומין זה לזה, ומלך מלכי המלכים הקדוש ברוך הוא טבע כל אדם בחותמו של אדם הראשון, ואין אחד מהן דומה לחברו" (סנהדרין, פ"ד מ"ה). אולם במהלך הדורות, ובעיקר בתחילת העידן המודרני, הציבה מערכת החינוך את דמותו של האדם המשכיל, וקבעה מערכת הישגים אוניברסלית כיעד לכל מי שמשוגל. כיום אנו מבינים היטב את ריבוי הכישרונות ואת האפשרויות השונות לממש אותם, ויודעים כי דרכי חינוך המעצימות את האחד עלולות לפגוע באחר. אנו מבינים גם את החשיבות העצומה של הגיוון האנושי לתרבות ולחברה. בשל כך יש לכוון לכישורים הייחודיים של כל אחד בהתאם לקצב שלו ולמבנה האישיות שלו. עם זאת, אנו מכירים כיום גם את מחיריהם של האינדיווידואליזם הקיצוני, ההסתגרות, האטימות וחסרונם של כישורים חברתיים.

בתחום העיסוק המשני שלי, אתיקה של ניסויים גנטיים, אנו חותרים זה זמן רב לרפואה מותאמת אישית, המכוונת את עצמה למבנה הגנטי הייחודי של כל אדם ואדם. בכך אנו חוסכים שימוש בתרופות יקרות שלא תשפעה על מי שהפרופיל הגנטי שלו אינו מתאים להן, ומנסים לפתח את מה שמתאים לו. חינוך מותאם אישית יכול היה להיות פתרון מסוים לאתגרים אלה, אולם לא זו בלבד שאינו

**האדם ייאלץ
לפתח קווי מחשבה
חדשים, לפרוץ
גבולות, ליצור
ולהמציא.**

אפשרי, אלא יש לו מחירים. הוא עלול לפגוע ביכולות חברתיות, שלא לדבר על משמעותו התקציבית.

כל מי שמבקש לחולל שינוי בחינוך ניצב אפוא מול תמונת מציאות מורכבת. במציאות זו אני מבקש להציע שינוי אחד, כאמור לא מהפכני, אך כזה שימנף את כל ממדי החינוך.

על הלימוד בחברותא וצמיחה מחודשת של החבורה

מהי חברותא? חברותא היא מילה בארמית, אך כל דובר עברית מזהה בה את המילה "חבר". השימוש הנפוץ ביותר במילה זו מתאר את צורת הלימוד המקובלת ברוב הישיבות בעולם. בישיבות לסוגיהן מתקיימת מערכת לימוד אינטנסיבית מאוד, שעות רבות ביממה, אך היא אינה מבוססת על הרצאות רבות, או על עבודה בחבורה, כי אם על לימוד זוגי עם חבר – חברותא.

המתקרב לבית המדרש שומע המולה עצומה. המולה זו נוצרת מצורת הלימוד. רוב מוחלט של בתי המדרש שבעולם אימצו את החברותא כמתודת הלימוד העיקרית שלהן. שני בחורים (וכיום גם שתי בחורות) היושבים בסמוך זה לזה (כיום ישנן גם הרבה מאוד חברותות וירטואליות, חוצות אוקיינוסים), הטקסט לפניהם, מסביבם ספרות עזר עשירה ומאגרי מידע ממוחשבים, והם מתמודדים עם האתגר הפרשני הנמצא בפניהם. לעיתים הם מקבלים הדרכה עקרונית מראש, כגון קביעת מסגרת הלימוד, היעד הכללי ומקורות ראשוניים, אך חלק גדול מהיום מתרחש בלעדיה. מטבע הדברים, כאשר מדובר בישיבה, מדובר בטקסט קנוני קשה לפענוח, אך ניתן לאמץ את דרך הלימוד ביחס לכל טקסט.

הבשורה העיקרית במוסד החברותא היא שהאחריות ללימוד מוטלת על הלומדים במובן הרחב של המילה. בראש ובראשונה לגייס הנעה ללמידה ונכונות להשקיע בה מאמץ מתמשך. בהתאם לאתגר, החברותא קובעת את היקף הלימוד, את הרמה שאליה היא חותרת, את המתודה שבה תלמד, ובעיקר את רמת הלימוד ואת ההכרעה מתי

הגיעו לרמה הרצויה. כבכל זוגיות, התפקידים בין השותפים משתנים תדיר. לעיתים זה קורא וזה מבקר, לעיתים האחר שואל והראשון משיב; לעיתים מתרחש תהליך דמוי הוראה שבו אחד הלומדים מלמד את רעהו; לעיתים פונים לחברותא שכנה לסיוע; ולעיתים מתחוללת התרחשות אחרת מתוך מגוון גדול של אפשרויות שהחברותא מזמנת. האידיאולוגיה החינוכית של החברותא נידונה הרכה בדברי חכמים. הם ביקרו מאוד את מי שלומד לבדו, וראו חסרונות רבים בכך. למשל: "[...] חרב על שונאיהן של תלמידי

הבשורה העיקרית במוסד החברותא היא שהאחריות ללימוד מוטלת על הלומדים במובן הרחב של המילה.

חכמים שעוסקין בד כבד בתורה, ולא עוד אלא שמטפשינן" (תענית ז ע"א); הם שיבחו את הלימוד המשותף של שניים – זה עם זה: "מה ברזל זה, אחד מחדד את חברו – אף שני תלמידי חכמים מחדדין זה את זה בהלכה" (שם); הם נקטו דימויים מטפוריים בתארם את התהליך שנוצר

בחברותא – "תלמידי חכמים מחדדים זה לזה בהלכה, נוחין זה לזה בהלכה, מקשיבים זה לזה בהלכה, מדגילים [מחזקים] זה לזה בהלכה" (ציטוטים חלקיים מתוך סנהדרין כד ע"א) – ובנו עולם דימויים שלם לתיאור ספרותי של המתרחש בלימוד המשותף.

מה הופך את מוסד החברותא מטכניקת לימוד ישיבתית לרעיון שיש להנחילו, לדעתי, לכל מערכת החינוך בעידננו? הלימוד בחברותא מבוסס על הכלים העיקריים הנדרשים בהווה ויידרשו ביתר שאת בעתיד:

א. החברותא מבוססת על המוטיבציה של הלומדים. אמצעי המשמעת הנהוגים בכיתה רגילה כמעט שאינם נהוגים בחברותא. המורה אומנם מסוגל לחייב את הלומדים לשבת "על" טקסט, אך אין הוא יכול לשלוט בפרשנות של הלומדים. הדרך היחידה המשמעותית העומדת לפניו הוא העצמת המוטיבציה של הלומדים באמצעים שונים.

ב. החברותא מבססת את תהליך הלמידה על חקר ועיון עצמאיים. הלומדים נתקלים בחומר לימוד, מתמודדים איתו לגמרי לברם או פונים לעזרתם של המורה, של חברים, של מאגרי מידע וכדומה. העצמאות היא רחבת היקף, למן תיחום החומר הנלמד, דרך איסוף התכנים וצורת הלימוד, ועד להכרעה מתי נכון להפסיק לעסוק בנושא זה ולעבור לנושא אחר.

ג. החברותא מפתחת כישורי שיתוף פעולה. מחד גיסא, אין מדובר בלימוד עצמי שבו הלומד ניצב לבדו, ואינו מתברך בחילופי מידע וביחסי גומלין הנוצרים בין בני אדם המשתפים פעולה, ומאידך גיסא אין מדובר בכיתה גדולה כמקובל במערכת חינוך. בכיתה קל ללכת לאיבוד, להסתפק בחקיינות, ולהחמיץ את האפשרות למפגש בין-אישי קרוב. לעומת זאת, השותפות במסגרת החברותא הכרחית לתהליך הלמידה. השותפים מפתחים ביחד יכולת לצאת מהבועה של היחיד, ללימוד משותף, לאינטימיות חברית ועוד. מובן שבנושאים שונים יש חברותות שונות, כך שנוצר קשר רחב יותר עם יחידים שונים בחברת הלומדים. מה ששומר על אפשרות הרחבת האופקים של החברותא עצמה נמצא במרחב המשותף, שכן עומדות לרשותה חברותות אחרות שעמן בני החברותא יכולים להתיעץ.

ד. החברותא מיישמת את דרך הלימוד הדיאלוגי. היא מפתחת את כל המיטב הנמצא במרחב. השותפים עוסקים כל הזמן בלימוד; הם לומדים לא רק להקשיב זה לזה אלא גם לדבר זה עם זה; הם טועים הרבה בדרכם – וזה טוב. לא לחינם אמרו חכמים "אין אדם עומד על דברי תורה אלא אם כן נכשל בהם תחילה". החברותא הופכת את הלומדים לפעילים ולא רק לסבילים; היא מאפשרת להשתחרר מהכבלים הקושרים את התלמידים לכיסא; היא מעמיקה את המעורבות בלימוד שכן הלימוד בה חיוני, פעיל וסוער.

ה. חברותא טובה מבוססת גם על ויכוח מתמיד, על הצעות שונות הזורמות משני הצדדים, על הצגה מנומקת של עמדתך שלך ועל סתירה מנומקת של עמדת השותף. בשל כך היא מפתחת חשיבה מחוץ

לקופסה, יצירתיות, ותעוזה להציע פרשנות "מנצחת" ואף, אם צריך, להורות בחסרונותיה.

ו. כינון מערכת לימוד מבוססת על מוסד החברותא הוא פשוט ליישום, דורש משאבים מצומצמים, אינו מהווה מהפכה הגוררת בעקבותיה מהפכת נגד. כאמור בפתח דבריי, זהו יתרון גדול מאוד לעמדה השואפת לשינויים גדולים אך נרתעת ממהפכות גדולות.

המורה בחברותא

מוסד החברותא מכנס לתוכו את מיטב עקרונות הלימוד וההתפתחות בצורה פשוטה ויעילה, מתאימה לכל נפש, מקום ומצב. בראש ובראשונה, הלימוד בחברותא הוא תלוי מוטיבציה של הלומד, מותאם על ידו ליכולתו שלו, מניב פירות מידיים, תוסס וחי.

מובן שתפקידו של המורה צריך לעבור אף הוא שינוי. המורה מופקד על שלושה עניינים מרכזיים: העניין הראשון הוא פיתוח מוטיבציה, מתודולוגיה ודרכים להעברת האחריות ללימוד לתלמידים, וכן על מתן השראה לכל המערכת סביבו. עליו לתת תשומת לב גם ליסוד החברתי – יחסים שבין אדם לחברו, כישורי שיחה והקשבה ועוד. אין צורך לומר שהמורה אף הוא לומד ומתפתח יחד עם תלמידיו.

העניין השני הוא ארגון ראשוני של החומר הנלמד, ואחר כך שהות מתמדת עם הלומדים לשם ניהול התהליך – הדרכה כיצד לשאול ולהשיב, תמיכה ברעיונות מקוריים, "שיקום" חברותות מתקשות ועוד. אופי הלימוד בחברותא מזמין שותפים למורה – תלמידים מכיתות גבוהות, מתנדבים מהקהילה ועוד.

העניין השלישי הוא איתור מקומות שבהם כדאי לבצע הוראה פרונטלית, טפול בכשלים טיפוסיים, לפתוח אופק חדש שאינו יכול לבנוע מהתלמידים עצמם, להגדיר מטרות כיתיות-חברתיות, להנחות הצגה הרדית של פירות הלמידה, ולמלא חללים אחרים שהלימוד בחברותא אינו מסוגל למלא.

הסיכונים והתמודדות עמם

גם החברותא אינה חפה מסכנות. מטבע הדברים יתרונות של גישה עלולים להיות גם החסרונות שלה. בין הסכנות העיקריות של הלימוד בחברותא:

א. במקום שבו לתלמידים אין מוטיבציה, לימוד המבוסס על המוטיבציה של הלומדים עלול להפוך לחרב פיפיות. אין דרך להכריח את הלימוד. לפני עשרות שנים היה הלימוד בישיבות התיכוניות מבוסס על חברותות, אך רובן נטשו אותו בשל הערכתן כי התלמידים אינם לומדים, אלא משחיתים את הזמן בשיחות על נושאים אחרים. לפיכך יש לפתח כלים לעידודה של מוטיבציה ללמידה. גם כאן אנו יכולים ללמוד מהדרכים שנוקטות הישיבה המסורתית ומסגרות אחרות שבהן החברותא היא שיטת הלימוד העיקרית. מדובר בטיפוח מוטיבציה הנובעת ממהלך אידיאולוגי-רוחני, כאשר הלומדים נחשפים כל העת לאתגר ההתמדה בלימוד תורה ולעוון הגדול של "ביטול תורה". ניתן לתרגם את המהלך הזה גם לשפה שאינה דתית, למשל הנחלת החשיבות של העיסוק בדמות האדם, במשמעות ההשכלה וכדומה. אך זהו רק אחד הכלים. יש לפתח כלים הקשורים להנאה מהלימוד, לקטיף פירות הלימוד, להתפתחות קבוצתית ואישית ועוד.

ב. רוחב יריעת הלימוד עלול להצטמצם לאופק הראייה של הלומדים. אחד היתרונות הגדולים של ההוראה בכיתה טמון ביכולתו של המורה להוציא את התלמידים מבעת אופק הראייה שלהם למרחבים חדשים. כדי לנטרל סכנה זו יש לנקוט כמה דרכים. למשל, להציע תכנים פורצי גבולות ודרכי חקר פורצות גבולות; למזג את ההוראה הפרונטלית ברצף הלמידה; להציע מתודולוגיות מגוונות; להרחיב חברותות לחבורה (כאשר החבורה באה לאחר החברותא סכנת הדחיקה וההשתקה של תלמידים מתקשים פוחתת, שכן הם באים לחבורה עם מטען שצברו בחברותא); יצירת חברותות וירטואליות עם אנשים אחרים מאתגרים; ועוד.

ג. קשה מאוד לבחון את הישגי הלומדים בחברותא. הלומדים מציבים לעצמם את המראה שבה הם משתקפים; הישגיהם משתקפים

בתחושותיהם ובעולמם הפנימי. הישגים מסוג כזה קשה למדוד ולהעריך. חלק ממדדי ההצלחה הוא עצם הלימוד, כולל מדד "הרעש החיובי" במרחב הלימוד, אולם אין בזה די. פיתוח דרכי בחינה ומדדי הצלחה מותאמים לדרכי הלימוד בחברותא הוא מאתגר אך אפשרי, לאור שכלול מנגנוני ההערכה בשנים האחרונות.

האם מוצדק לראות במוסד החברותא שינוי מהותי?

במבט ראשון הצעת החברותא עלולה לאכזב. אפשר לטעון כי ביחס לרפורמות המוצעות בחינוך החברותא היא הצעה נקודתית, שינוי כלשהו בדרכי ההוראה והלמידה ולא יותר. אכן, רבים סבורים שרעיון החברותא אינו מועמד ראוי לתפקיד של "מחולל שינוי מהותי במערכת החינוך". לדעתי זו סברה מצמצמת מאוד. מדובר בשינוי משמעותי מאוד, שכן הוא משנה באופן מכני את היחס בין יסודות ההוראה – המורה, התוכן, המרחב הכיתתי, האתגר האישי ויסודות נוספים. בשום אופן אין לראות בו "אמצעי אחד לגיוון ההוראה" בלבד.

מסגרת ההוראה והלמידה המוצעת עונה לשינויים המתחייבים במערכת החינוך כחלק מהשינויים הגדולים שמתחוללים בעולם. היא מכשירה את הלומדים לחיים בלמידה מתמדת שכן

במסגרת זאת הם אינם תלויים במורה "מוסמך", אלא מסוגלים ללמוד עם אדם נוסף באופן ממשי או וירטואלי. ואכן, בעולם היהודי אנו מוצאים אלפי חברותות בוגרות הלומדות מחוץ למסגרת פורמלית.

יתר על כן, שינוי זה ברוח זאת לא יהפוך את המערכת ולא יגרור מהפכות נגד. ה"פיילוט" כבר נעשה בזמנים שונים ובמקומות שונים. יש לחקור אותו ולחלץ ממנו את התובנות וההנחיות הנדרשות לחינוך בעתיד.

**הלימוד בחברותא
תלוי מוטיבציה
של הלומד, מותאם
על ידו ליכולת
שלו, מניב פירות
מיידיים, תוסס וחי.**

מוסד החברותא, חרף, או אולי בגלל, עתיקותו, מגיב באופן הולם על אתגרי ההווה והעתיד: איכות ההנעה, רמת הלמידה, היחסים שבין אדם לחברו, היצירתיות – כל אלה ועוד הם יכולות ותכונות שההווה והעתיד מצפים להן והן מטופחות בתהליך החברותא. יתר על כן, התהליך "משרג" לא רק את הלומדים אלא גם את המורים: הם מתהלכים במרחב למידה פתוח שבו הם מנווטים בין פרשנויות מקוריות של תלמידים, מעודדים אותן ומתחדשים. חוויית הוראה כזו מפחיתה את סכנת השחיקה וההינעלות על דפוסי הוראה, למידה וחשיבה מקובעים. הדינמיקה של חברותא במיטבה מעצימה את הלומדים והמלמדים ומכינה אותם לקראת העתיד הצפוי לנו.

טיפוח מורים־מחנכים ואתגרי ההוראה ההשראתית

נמרוד אלוני

פרופסור נמרוד אלוני הוא ראש המכון לחינוך מתקדם וקתדרת אונסקו לחינוך הומניסטי במכללת סמינר הקיבוצים.

איש המעלה מחנך בחמש דרכים: הוא מחולל בתלמידו תמורה, כמו גשם בעתו; הוא מביא את סגולתו לידי שלמות; הוא פותח דרך לכישרונו; הוא עונה לשאלותיו; הוא משמש לו מופת גם כאשר התלמיד אינו נמצא במחיצתו. (מנג דזה)

מורים לחיים, כאלה שאנחנו זוכרים לחיוב כדמויות חינוכיות מעצבות ומעצימות, הם תמיד הרבה יותר ממורי דעת מצוינים בתחום זה או אחר. הם ניחנים על פי רוב בשילוב נדיר של ארבע איכויות פדגוגיות: דאגה אמפתית לשלומם ולכבודם של התלמידים, יכולת הוראה טובה שמאפשרת למידה משמעותית, דוגמה מופתית בהתנהלותם האישית, ומקור פורה להעשרה ולהשראה. מדובר באנשים שהמפגשים איתם מזינים אותנו בחומרי צמיחה מיוחדים, במזונות־על חינוכיים שמזמנים מסלולים ארוכי טווח של גיבוש זהות והתפתחות אישית. אלה אנשים שיש בהם אהבת ילדות ויש בהם אהבת תרבות, ובאישיות הנוכחת שלהם, בדיבור ובמעשה, משמשים גשר חי ודיאלוג מפרה בין הראשוניות לבשלות – לטובת התפתחותם וצמיחתם של הדורות הצעירים.

ההתמקדות במורה כאדם־מחנך היא בימינו צו השעה. הסיבה לכך היא המגמות הדומיננטיות בתרבות בת־זמננו. מן הצד האחד, מגמות אלו מעמידות לרשות הצעירים חופש בחירה חסר תקדים ומזמנות להם באמצעות המדיה הדיגיטלית נגישות כמעט לא מוגבלת לתשתיות ידע ותרבות. מן הצד האחר, המגמות הדומיננטיות של ימינו מדלדלות את השפה, משטיחות את התרבות, פוגעות בקשרים הקהילתיים והבין־אישיים, מחלישות את הדמוקרטיה, מחריבות את איכות הסביבה, מנכרות את הצעירים מהחברה ומהטבע, וממכרות אותם לריגושים עזים בתעשיית הבידור, בחמדנות הכספית, בפולחני סלבריטאות, במדיה הדיגיטלית ובשימוש בסמים ובאלכוהול.

לפיכך הילד שלנו, בגן או בבית הספר, זקוק להרבה יותר מפקיד חינוך או מטכנאי הוראה. במוסד החינוכי צריך שיפגוש אדם־מחנך. ברוח הדברים שכתב מונטיין במסה שלו "על חינוכם של ילדים", המורה־המחנך מודד את הצלחת מלאכתו לא בבקיאותם של התלמידים בחומרי הלימוד אלא בחייהם הממשיים, והרווח שמפיקים התלמידים מלימודיהם אינו ציונים טובים אלא "שנעשו טובים ונבונים יותר"⁵. "נחוצים לנו", בלשונו של הפילוסוף ניטשה, לא "הגלמים המלומדים" שהאוניברסיטאות מכשירות בשביל מוסדות החינוך, אלא "מחנכים שהם עצמם מחונכים, בעלי שאר רוח, אנשי מעלה, כל רגע ורגע למופת"⁶. אנו זקוקים, כאן ועכשיו, ברוח הגותו של פאולו פריירה, למורים מחנכים שהם גם אוהבי אדם וגם מתקני עולם: מורים שאתגרי ההומניזציה הם אלה שעומדים לנגד עיניהם – לעזור לכל אחד ואחת להיות אנושי יותר; והם מעצימים את תלמידיהם באוריינות לשונית, ביקורתית ופוליטית בד בבד עם פיתוח תחושת ערך עצמי ומסוגלות בהנהגה אוטונומית של חייהם. ברוח דבריו, ומעשיו, של יאנוש קורצ'אק בספרו **כיצד לאהוב ילד**, דרושים לנו מורים־מחנכים ששליחותם היא "להבטיח לילדים את חופש ההתפתחות ההרמונית של כל כישורי הנפש", אבל קודם שהם

5 מונטיין, מסות, "על חינוך הילדים", עמ' 191.

6 ניטשה, שקיעת האלילים, עמ' 90.

ניגשים אל הילדים עליהם "למסור לעצמם דין וחשבון" ולעבוד על חינוך עצמיותם.⁷

קל לדבר ולכתוב, קשה לעשות ולהגשים. כפי שידוע לכל העוסקים בחינוך או המבינים דבר וחצי דבר בתחום זה, ככל שמתרחקים מטכנאות הוראה, ממבחנים סטנדרטיים וממדידה כמותית של הישגים אל עבר אמנות החינוך עצמה – קידום צעירים למיטבם מתוך זיקה לסגולי שבאישיות ולמעולה שבתרבות – כך גדלים המורכבות והעמימות של האיכויות הנדרשות, של התהליכים המבוקשים ושל התוצרים שמכוונים אליהם. דומה שאת החיבור המוצלח ביותר בין שפעת אישיותו של האדם-המחנך לבין האופנים שהוא משפיע בהם לטובה על תלמידיו מזמן לנו המחנך הדיאלוגי מרטין בובר. כך הוא כותב במאמר "על חינוך האופי":

המחנך האמיתי אינו מכוון רק לכוח זה או אחר של חניכו כמי שרוצה להקנות ידיעות או הרגלי חריצות מסוימים, אלא תכליתו כפעם בפעם האדם בשלמותו, ולא רק לפי ממשותו הנוכחית, שהוא חי בה לעיניך, אלא גם לפי האפשרות הגנוזה בקרבו [...] על שלמותו של החניך משפיעה רק שלמותו של המחנך, הווייתו השלמה שלא במתכוון. המחנך אינו צריך להיות גאון מוסרי כדי לחנך בעלי אופי; אבל צריך הוא להיות אדם חי, שלם, המביע את עוצמתו ישר לזולת: חיותו מקרינה עליהם ומשפיעה ביתר תוקף וטוהר דווקא בשעה שאין עולה כלל על ליבו הרצון להשפיע עליהם.⁸

אנסה להיות קונקרטי יותר. כשתלמידים חווים את מוריהם כמחנכים "שחיותם מקרינה עליהם" ושפעת אישיותם מצמיחה אותם, דומה שהם מתכוונים שהמפגשים עמם מפעימים אותם רגשית, מעצימים את חיוניותם הרוחנית, מפרים אותם אינטלקטואלית, מעוררים את

7 קורצ'אק, כיצד לאהוב ילד. ראו עמודים 117-119.

8 בובר, על חינוך האופי, עמ' 367.

רגישותם המוסרית, מעדנים את טעמם ומתניעים בהם את המוטיבציה לחיים תובעניים ויצירתיים של התחנכות עצמית ושל הגדרה עצמית. המורים "שעושים את זה" לתלמידיהם, שמביאים אותם לכדי "אתחול" עצמיותם, עושים זאת לא מכוח גישה פדגוגית, טכניקה דידקטית או מומחיות דיסציפלינרית כלשהי, אלא

**אנו זקוקים, כאן
ועכשיו, למורים
מחנכים שהם גם
אוהבי אדם וגם
מתקני עולם.**

מכוח אישיותם המקצועית, מכוח אופיים ונוהגיהם, מכוח השכלתם וחוכמתם ומכוח מיומנותם הפדגוגית לעורר עניין בתלמידים, להנגיש להם באהבה ובעניין נכסי דעת ותרבות ולקיים עמם דיאלוגים מעצימים, שמרוממים את נפשם של התלמידים ומפתחים את יכולותיהם.

לפנינו, וכך אקרא לזה מעכשיו, הוראה השראתית: הוראה שבה התוכן הלימודי אינו ידע חדש, כישורים, מיומנויות או נורמות התנהגות, אלא העשרת העצמיות וחיזוק הרוח ביסודות חדשים של אוריינטציה, מוטיבציה ויכולת. זו הוראה מחנכת שיש בה כדי לשנות השקפת עולם, סולם ערכים, נקודת מבט, מסלול חיים והגדרת זהות. מהצד של מקור ההשראה, האדם-המחנך עצמו, לפנינו סוג של חיוניות מיוחדת. אכנה אותה נדיבות חינוכית ואתאר אותה כשפעת אישיות ואהבת אדם שמנותבות לטיפוח אחרים למיטבם: להעצמת יכולותיהם להתנסות במרחבים חדשים של חירות ולמידה, התפתחות והגשמה עצמית. דוגמה לכך מצויה בתיאור האדם-המחנך בהגותו של קונפוציוס: ש"כשהוא רוצה לקיים את עצמו הוא מקיים בה בשעה את זולתו, וכשהוא רוצה להגשים את עצמו, הוא מסייע לזולתו בהגשמת עצמיותו"⁹.

ובאותה רוח אנו קוראים את דברי סופר תהלים המתאר מטפורית את האדם-המחנך שמיחל את הטוב ביותר לתלמידו: שיהיה "כעץ שתול על פלגי מים, אשר פריו ייתן בעתו, ועלהו לא יבול, וכל אשר

יעשה יצליח" (א, ג). ואילו מהצד של מקבל ההשראה, או זה שהשראת האדם-המחנך מחוללת את ההשראה בעצמיותו שלו, דומה הדבר להשראה שאנו זוכים לקבל מדי פעם בפעם בחיינו מדמויות מופת כגון נביאים דתיים, פילוסופים ביקורתיים, מדענים דגולים, אמנים וירטואוזים, פילנתרופים נדיבים ולוחמי צדק מופתיים. מדובר בהתנסויות חינוכיות שהפרט חווה אותן כבעלות זיקה ישירה לעצמיותו, לסיפור חייו ולהגדרת זהותו.

במקרים אלה האישיות השופעת, הנדיבות החינוכית, הדוגמה האישית והגישה הדיאלוגית של האדם-המחנך מביאות את הלומדים להעשיר את רוחם ולהתניע בקרבם את הארוס הפדגוגי של מוטיבציה פנימית והתחנכות עצמית.

ברי לי שהדברים עדיין מעורפלים, ולכן אנסה אסטרטגיה נוספת כדי לזמן יתר-קונקרטיזציה לרעיון של ההוראה

ההשראתית. אעשה זאת באמצעות חמש דוגמאות המוכרות כמעט לכלל העוסקים בחינוך ובהוראה. אפתח בשתי דמויות מופת מן התרבויות הקלאסיות – הראשונה מן המזרח והשנייה מן המערב. שימו לב לסגנונות הסמכות וההשפעה שמציג לפנינו לאו צה בספר הטאו מן המאה השישית לפני הספירה. לדבריו, יש מי שמעצב באורח כפייתי מן החוץ, ויש מי שמחולל בחופשיות וביצירתיות מבפנים:

הנעלה במושלים, העם בקושי מרגיש בקיומו. / המושלים הפחותים מהם, הם אלה אותם מכבדים ומשבחים ומהללים. / נופלים מאלה השליטים מהם פוחדים אנשים. / בפחותים עוד יותר כבר מזלזלים. / [...] במקום שבו פועל הטאו, אנשים אומרים שהדבר קרה מעצמו.¹⁰

10 לאו צה, ספר הטאו, קטע 17.

באופן דומה, באתונה של המאה החמישית לפני הספירה, הפילוסוף המופתי סוקרטס, שנאמר עליו בכתבי אפלטון ש"אדם שכמותו לא פיללתי למצוא לעולם, לתבונה, אומץ לב והבלגה", לא רק שמעיד על עצמו שהוא "יודע שאינו יודע" ומזהיר אותנו שלא נלך שבי אחר "דעת הרבים", אלא גם קובע ששוגים המורים שסבורים שהוראה טובה משמעה "להכניס ראייה לעיניים עיוורות"¹¹. ההפך הוא הנכון. הוראה אמיתית או משמעותית, טוען סוקרטס, היא לעולם הוראה "מיילדת": הוראה שבאמצעות תהיות קיומיות, שאלות מערערות, מחשבות ביקורתיות ושיחות פילוסופיות יוצרת אצל הלומדים צירי לידה אינטלקטואליים ומקדמת אותם ללמידת הגילוי המשמעותית ומרחיבת הדעת.

את הדוגמה השלישית אנו מוצאים ב"משל הדבורים" של ההוגה איש הרנסנס מישל דה מונטיין. במסתו "על חינוכם של ילדים" הוא מתריס נגד מורים שדבקים בדפוס ההוראה המשפכית וכל שהם מצפים מתלמידיהם הוא "לחזור על מה שנאמר להם". "מי שהולך בעקבות הזולת, "כותב מונטיין, "אינו הולך בשום כיוון, הוא אינו מוצא מאומה ובעצם גם אינו מחפש מאומה." החלופה היא בדפוס ההוראה ההשראתית והמשמעותית, אשר מדמה את פועלן המבורך של הדבורים: עלינו המורים לזמן לתלמידים שפע של תכנים איכותיים ומפתים – תכנים שמהלכים קסם על התלמידים משל היו סוגי צוף לדבורים – לאפשר להם טעימות והתנסויות, ללמד אותם את מלאכת העיבוד (פרשני, יצירתי וביקורתית), ולאתגר אותם שיפיקו מעצמם את דבש ידיעותיהם – כל אחד ואחת בדרכו המשמעותית והייחודית לו או לה.

את הדוגמה הרביעית מספק לנו הפילוסוף ניטשה. אחרי הכרזתו בסוף המאה ה-19 על מות האלוהים, ובעצם על קריסת כל האלים והאמיתות המוחלטות, הוא מציג גישה חינוכית שתכליתה התגברות על הניהיליזם הקרב ובא: לחנך צעירים לא על פי מתכונות ידועות

11 רעיונות שחוזרים ועולים אצל אפלטון ב"המשתה", ב"פוליטאה", ב"אפולוגיה" וב"קריטון".

ומסורתיות, אלא להצמיח צעירים אוטונומיים, אותנטיים ויצירתיים אשר "כותבים ערכים חדשים על לוחות חדשים".¹² בשפה פיוטית הוא פונה אל תלמידו: "בלשוני ואורחי לך אקסוס? / תלך בדרכי, בעקבותיי תצעד? / צעד בעקבות עצמך בתום / כך תבוא בעקבותיי – לאט! לאט!"¹³ מתוך התנגדות להוראה שמצפה מהתלמידים לכניעות פסיבית ולצייתנות, הוא מכריז ש"שנא עליי כל מה שרק מוסיף לי ידיעות מבלי שירבה או יחיה במישרין את פעילותי,"¹⁴ ובתלמידיו הוא דוחק שהנאמנות לעצמם מחייבת אותם להיות "חדשים, חד-פעמיים, שאין כיוצא בהם, המחוקקים לעצמם, הבוראים את עצמם."¹⁵

ולבסוף, כאיש חינוך רב-השראה שאינו מבקש לו חסידים שוטים אלא מתאוה לראות את תלמידיו, כל אחד ואחת, רב-השראה, שופע ויצירתי בזכות עצמו, הוא דורש מהם להתנער ממנו, וביצירתיות שופעת לעצב את עצמיותם ולהשאיר חותם משמעותי בעולם:

טרם חיפשתם את עצמכם: והנה מצאתם אותי. זו דרכם של המאמינים כולם. על כן כה מעטה חשיבותה של אמונה כלשהי. על כן אני מצווכם לאבד אותי ולמצוא את עצמכם; ורק לאחר שהתכחשתם לי כולכם, אשוב אליכם. אכן, אחי, בעיניים אחרות אהיה מחפש את אבודי; אזי באהבה אחרת אהיה אוהב אתכם.¹⁶

ודוגמה חמישית ואחרונה, טרייה יחסית (1957) ומתייחסת לרמות מחנך ממשית, עולה ממכתב התודה וההוקרה שכתב חתן פרס נובל, הסופר והפילוסוף אלבר קאמי, למורה שגידל אותו בעיר הולדתו

12 כה אמר זרתוסטרא, עמ' 21-22.

13 המדע העליון, עמ' 160.

14 ציטוט של גתה מן ההקדמה של ניטשה לספרו כיצד מועילה ומוזיקה ההיסטוריה לחיים.

15 המדע העליון, קטעים 270 וגם 290 ו-335.

16 כה אמר זרתוסטרא, עמ' 77.

באלג'יר, במציאות של עוני, במשפחה חדר-הורית, עם אימא שהייתה חסרת השכלה פורמלית. הראגה האכפתית והיד החמה, ההוראה המשמעותית, ההתמסרות לטובת הילד והנדיבות החינוכית – כמעט כל מאפייני ההוראה ההשראתית מתגלים במכתב זה:

מר ז'רמן היקר, נתתי להמולה שהקיפה אותי בימים האלה לשכוך מעט ועכשיו אני פונה אליך, לומר לך דברים שיוצאים מן הלב. חלקו לי כבוד גדול מדי, שלא רדפתי ולא ביקשתי לי. אבל כשקיבלתי את הבשורה, הראשון שחשבתי עליו, אחרי אמי, היית אתה. בלעדך, בלי היד החמה הזאת שהושטת לילד הקטן העני שהייתי, בלי תלמודך, והדוגמא שנתת, לא היה קורה דבר מכל אלה. אינני עושה עניין גדול מסוג זה של כבוד. אבל זו הזדמנות, מכל מקום לומר לך מה היית, ועורך בשבילי, ולהבטיח לך שמאמציך, עבודתך, והנדיבות שהשקעת בה, עודם חיים בלבו של אחד מתלמידך הקטנים, שלמרות שנותיו, לא חדל להיות תלמידך המכיר לך טובה. אני מחבק אותך בכל כוחי. אלבר קאמי.¹⁷

חמש הדוגמאות שהוצגו לעיל וההבהרות והמאפיינים שהצגתי קודם לכן בעניין טבעה של ההוראה ההשראתית נועדו לתת ממשות או קונקרטריות לדגם האדם-המחנך שאנו זקוקים לו עתה בבתי הספר שלנו כצו השעה. עם זאת, דיבורים אידיאליסטיים אלה על האדם-המחנך ייוותרו כחלומות באספמיה או כמשאלות לב אם לא נדע להבנות אל תוך מערכת החינוך את המרחב הנדרש להפצעתם ולשגשוגם של מורים מהסוג הזה. בכך אני מתכוון למהלך מערכתית שכולל היבטים הגותיים תיאורטיים שעוסקים בהגדרות חדשות של מטרות החינוך ומאפייני ההצלחה החינוכית, עבור דרך דגשים אחרים ותוכניות חלופיות בהכשרת המורים, וכלה בהעצמת המורים

17 אלבר קאמי, אדם הראשון, עמ' 246.

בבתי הספר ברוח הגישה ההומניסטית. יש לצמצם במגמות הסטנדרטיזציה התפוקתית-ביצועית ובחרושת הציונים במקצועות הלימוד הנפרדים ולשקם את חזונו ההומניסטי של וייטהד: ש"קיים מקצוע לימודים אחד ויחיד בשביל החינוך והוא החיים על כל גילוייהם"¹⁸. את הדגש עלינו לשים על התקדמות במצוינות אנושית ובהגשמה עצמית: על המגוון הרחב של בריאות גופנית ונפשית, חדרות חיים עם תחושת עצמאות ומשמעות, רגישות ואחריות בין־אישית, התפתחות מוסרית ואינטלקטואלית, אזרחות פעילה, עושר תרבותי, ושותפות פורייה והוגנת במעגלי החברה.

לפנינו בעצם לא פחות מאשר ציפייה להצמחת דמות מורים־מחנכים שונים מן המקובל. מורים שפחות עסוקים בהפניה לספרי לימוד, במטפורה יפה של הרב אברהם השל, אלא תובעים מעצמם שאישיותם שלהם תהיה טקסט ראוי ומשמעותי לתלמידיהם – "טקסט שלא ישכחו לעולם"¹⁹. ענייננו במורה־מחנך – כפי

**הדאגה האכפתית
והיד החמה, ההוראה
המשמעותית,
ההתמסרות לטובת
הילד והנדיבות
החינוכית – כמעט
כל מאפייני ההוראה
ההשראתית מתגלים
במכתבו של קאמי.**

שראינו בדוגמאות של סוקרטס, מונטיין, ניטשה, בובר, קורצ'אק ופריירה – שמבין שהחינוך המשמעותי ביותר הוא חינוך עצמי לאורך כל החיים, ושאוּמנותו המקצועית של המורה בדיאלוג החינוכי, היא בלעורו ו"להדליק" בתלמידיו את החשק, העניין והמחויבות לצמוח כבני אדם ולעשות מאישיותם משהו מיוחד ורב־ערך. זהו הארוס הפדגוגי של כמיהה פנימית ותובענות עצמית ליתר שלמות. ובתמצית, עלינו להשקיע בטיפוח מורים־מחנכים, במילותיו של כריס היגנס, "שכבואם להדריך את תלמידיהם בטיפוח עצמיותם, נדרשים להראות

18 וייטהד, *מטרות החינוך*, עמ' 19.

ולהנכיח את השתדלותם והישגיהם במשימה זו – ובכלל זה את מגוון ררכי ההתמודדות עם המכשולים והאתגרים שניציבים בפני אנשים בעת הזו שמבקשים לעצמם חיי אנוש מלאים וראויים יותר.²⁰ וכך גם במילותיה של מקסין גרין: "מחנך נעשה למשמעותי עבור תלמידיו, רק אם הוא פונה אל חירותם ומאתגר את חשיבתם ודמיונם [...] ורק אם הוא עצמו נוכח עבורם כאדם אכפתי, אוטונומי ויצירתי שעושה שימוש בחירותו כדי לעצב את דמותו ולמקם עצמו בעולמו."²¹

מקורות

אפלטון. (1979) אפולוגיה. כתבי אפלטון, כרך א (תרגום: י' ליבס). תל אביב: שוקן.

_____. (1979) פוליטיאה. כתבי אפלטון, כרך ב (תרגום: י' ליבס). תל אביב: שוקן.

בובר, מ'. (תשמ"ד). על חינוך האופי. תעודה ויעוד, כרך ב. ירושלים: הספרייה הציונית.

גרין, מ'. (2005) הומניזציה באמצעות האמנויות. בתוך: נ' אלוני (עורך ומתרגם). כל שצריך להיות אדם: מסע בפילוסופיה חינוכית (עמ' 485-486). תל אביב: מכון מופ"ת והקיבוץ המאוחד.

וייטהד, א"נ. (תשי"ח). מטרות החינוך. (תרגום: א"צ בראון). ירושלים: האוניברסיטה העברית.

לאו צה. (2001). ספר הטאו. (תרגום: נ' אמון). תל אביב: אבן חושן.

מונטיין, מ' דה. (2007). המסות. (תרגום: א' ברק). תל אביב: שוקן.

ניטשה, פ'. (1969). המדע העליז. (תרגום: י' אלדרד). תל אביב: שוקן.

_____. (1975). כה אמר זרתוסטרא. (תרגום: י' אלדרד). תל אביב: שוקן.

_____. (1978). שקיעת האלילים. (תרגום: י' אלדרד). תל אביב: שוקן.

מנג דזה (2009). (תרגום ד' דאור). ירושלים: מוסד ביאליק.

Higgins, Why we need a virtue ethics in teaching, p. 190 20

21 מקסין גרין, הומניזציה באמצעות האמנויות. עמ' 486.

פריירה, פ'. (1981). פדגוגיה של מדוכאים, (תרגום: כ' גיא). ירושלים: מפרש.

קאמי, א'. (1995). אדם הראשון. (תרגום: א' המרמן). תל אביב: עם עובד.
קונפוציוס. (2006). מאמרות. (תרגום: א' כץ). ירושלים: מוסד ביאליק.
קורצ'אק, י'. (1996). כתבים א: איך לאהוב ילד; רגעים חינוכיים; זכות הילד לכבוד. (תרגום: י' וא' סנד). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

Higgins, C. (2010). Why We Need a Virtue Ethics of Teaching. In: *Journal of Philosophy of Education*. 44.2-3. (pp. 189-208).

הוראה בינתחומית

יואל בן-נון

.....
הרב ד"ר יואל בן-נון הוא איש חינוך, חוקר ומפרש תנ"ך, מוסר והלכה.

מורת המורים לתנ"ך של הדור הקודם, נחמה ליבוביץ ז"ל, אמרה בשיעוריה פעמים רבות: "כל אדם שוכח כל מה שהוא לומד! רק מיומנות נשארת!" אמרתי לה אז – "כל אדם זוכר בעל פה את השירים שהוא אוהב, וכל אדם אוהב וזוכר היטב אלפי שירים!" בסוף ימיה אמרה (לתלמיד שלה ושלי) – "אולי יש בזה משהו..."

כאשר הקמתי את האולפנא לבנות בעפרה (בתשמ"ה, 1985) ניסחתי שני חוקי חינוך: בחוק 1 נאמר: "כל אדם אוהב ללמוד; כל תלמיד שונא ללמוד; חובתנו לשמור על נערינו ונעורותינו כבני אדם ולא כתלמידים!" בחוק 2 נאמר: "בית ספר חייב להיות קודם כול בית, ורק אחר כך ספר!"

לקחתי על עצמי את הקמת האולפנא לבנות בעפרה כדי לבחון אם אפשר לממש את שני החוקים האלה במערכת החינוך השמרנית במיוחד של החינוך הממלכתי-דתי. לשם כך הקמנו פנימייה חלקית, לילה או שני לילות בשבוע, עם פעילות חברתית, אבל בלי לנתק את התלמידות מבתיהן. זה דרש השקעה כספית גדולה. הכנסנו לימודי תזונה וכלכלת בית ושילבנו את הבנות בהכנת ארוחות הצהריים, ולא רק בתורניות; המורה לתזונה ולכלכלת בית הייתה האחראית על המטבח, לא קבלן חיצוני.

קיבלתי אישור מיוחד ממנכ"ל משרד החינוך דאז, ד"ר שמשון

שושני, לניסוי חינוכי של הוראה משולבת בינתחומית, שמערכת הסיורים והטיולים היא חלק בלתי נפרד ממנה, והפעלנו למידה משולבת בתנ"ך, בהיסטוריה, בספרות, בגיאוגרפיה ובלימודי ארץ ישראל. במחזורים הראשונים, כיתה קטנה אחת בכל מחזור, יצאנו לסיורים מרתקים, ואף לטיסה בשמי הארץ. בחינות הבגרות לא נפגעו.

בשיחות הקבועות שלי כראש האולפנא דיברתי עם הבנות בגובה העיניים, כי "בורא עולם ברא אותי ואתכן באותה דרך, וגם מצוותי חלות בשווה על כולנו."

הניסוי הצליח בצורה בלתי רגילה:

1. רוב התלמידות אהבו את האולפנא, אהבו את האווירה ואת הצוות, וחלק גדול מהן גם אהב ללמוד. עד היום אני פוגש תלמידות ובוגרות רבות שאוהבות את האולפנא (גם כיום, כאשר לומדים פחות תזונה וכלכלת בית, ויש פחות הוראה משולבת).
2. רוב התלמידות הגיעו בשנים הראשונות לרמת חינוך ולמידה העולה על מה שלמדו אחר כך באוניברסיטאות. במשך כמה שנים קיבלו עבודות גמר בהיסטוריה (במקום בגרות) של תלמידות האולפנא בעפרה מקומות ראשונים במכון שז"ר. עד היום אני פוגש בוגרות, חלקן מורות ומחנכות, שאומרות כי מה שקיבלו באולפנא היה הרבה יותר רציני, מקיף ומעמיק, ממה שקיבלו במסלול אקדמי כזה או אחר.
3. במקצועות הלימוד הדיסציפלינריים קבענו רמת תקן גבוהה ליצירות השונות לצורך בניית "בית משולב" המכיל את כולם, או כהכשרה טובה לנגינה בכלי בודד כדי להקים תזמורת או מקהלה. הדימויים האלה נקלטו בהצלחה ניכרת.
4. השתדלנו מאוד לא לערב הורים בבעיות התנהגות ומשמעת; להתמודד ישירות מול התלמידות ביושר ובאופן גלוי; לספר להורים בעיקר על ההצלחות ועל ההישגים של בנותיהם; ולשמור נקודות חולשה לשיח ישיר עם הבנות. גם זה הצליח מאוד.

אכן, הניסוי הזה הצליח במוסד קטן יחסית, ובצוות מורים ברמה יוצאת דופן.

כעבור עשר שנים סיימתי את תפקידי כראש האולפנא. המוסד גדל מאוד ורק חלק מההישגים הוטמעו בהמשך הדרך. אולם אני יצאתי עם מסקנה ברורה: המהפכה הזאת אפשרית בהחלט!

א. שיטת הבחינות

הייתי מציע לשנות מן היסוד את שיטת הבחינות היחידניות וההדקדקניות, קודם כול בבית הספר היסודי ובחטיבת הביניים, משום שהיא פוגעת קשות באהבת הלמידה, במוסר ובחינוך. אין צורך אמיתי בהערכה כזו ששיאה הוא בבחינות הבגרות; אפשר להסתפק בבחינה אחת כזו בשנה. יש להמציא שיטות הערכה מקדמות למידה כמו למשל תחרויות ידע במסגרת חידונים בין קבוצות תלמידים.

חשוב לזכור: עזרה הדרית היא ערך מוסרי וחברתי מן המעלה הראשונה; רק בבחינות יחידניות היא מוגדרת כפשע חמור ("העתקה!!..."), שמערכת שלמה של השגחה ופיקוח נדרשת כדי להתגונן מפניו. מוסד הבחינות הוא מורשת עכורה של הפגנת כוח וסמכות בלתי מועילה ובלתי נחוצה.

שואלים אותי: "אז איך ניתן ציונים לכל תלמיד?" ואני עונה: כמו שנותנים ציונים לשחקני כדורגל וכדורסל במשחקי קבוצות. חלק מהציון יינתן על שיתוף פעולה בלמידה, כמו בספורט.

בחיים אדם לא נבחן מול ספרים סגורים על שינון וזכירה. בחיים אדם פותח את אוצרות הידע ומתעדכן; בחיים אנשים פועלים בצוותים, משלבים מידע ומסייעים זה לזה. רק לעיתים נדירות אדם חייב להחליט לבדו, ברגע אחד, בהתאם לכל מה שהוטמע בו. זה קורה במצבים כגון נהיגה בכביש.

בכל שנה אני בודק עם נכדים ונכדות ועם ילדים וילדות אחרים שאני פוגש את "חוק מספר 1". רובם שמחים מאוד להיכנס לכיתה א' אך במהלך שנה אחת בלבד עוברים מהפך: בית הספר הופך להיות

מקום לא אהוב על רובם המכריע. מחקר מדעי יותר יאשר מסקנה זו בקלות.

אל תאמרו "אין ברירה" – כי יש!

ב. למידה מרחוק

את הלימוד של ידע בסיסי עושים היום באינטרנט, לא בכיתה ולא בספרייה, כי ברשת יש תשובות הרבה יותר טובות ומקיפות מכל מה שמורה, אפילו ספרייה בית ספרית, יכולים לספק. כדי לרכוש ידע בסיסי אין צורך לנסוע לבית הספר. הידע זמין לכל אחד בכל מקום. חשבו על מספרי התלמידים והמורים הממלאים את הכבישים באוטובוסים ובכלי רכב פרטיים, במיוחד בשעות העומס בבוקר; חשבו כמה עולה בזכוז המשאבים הזה.

אני יודע כמובן שאני "תמים", שהרי תפקידו הראשון והעיקרי של בית הספר הוא להיות שמרטף לילדים ולשחרר את ההורים לעבודת יומם. אבל גם לתפקיד זה אפשר להמציא חלופות טובות וזולות יותר.

הבה נחשוב מעט: בימים של למידה מרחוק (למידה און ליין), תלמידים יכולים להתקבץ בביתו של אחד מהם ביום זה, ובביתו של אחר ביום אחר; וכן – בחדרי למידה במתנ"ס קהילתי, בבית כנסת או בישיבה. כל קבוצת

**הייתי מציע לשנות
מן היסוד את שיטת
הבחינות היחידניות
והדקדקניות, קודם
כול בבית הספר
היסודי ובחטיבת
הביניים.**

למידה כזאת תלמד ותפעל בהנחייתו מרחוק של מורה או מדריך. מורים ומדריכים יקפידו שלכל התלמידים ימצא פתרון "שמרטפי" הולם.

תלמידים ייסעו לבתי הספר פעמיים-שלוש בשבוע כדי לפעול בצוותים על פרויקטים חכמים, שרק קבוצות של תלמידים יכולות לחקור, לבנות, להציג ולתרום לעצמם ולחברה. כל תלמיד יכין את

משימותיו לעבודת הצוות בביתו בימים של למידה מרחוק. המורים והמדריכים יעמדו כמובן בקשר עם התלמידים בבתיהם לברוק אם הם מתקדמים או נתקעים – אם יש להם שאלות – אם שמו לב למאמר חשוב – אם ענו כבר על שאלה זו או אחרת – וכדומה.

ג. מורים מתווכי ידע

במציאות האינטרנטית בה אנו חיים אין עוד שום הצדקה לכך שרוב התלמידים במערכות החינוך ילמדו ויקבלו ידע ממורים, טובים ככל שיהיו, בזמן שהם יכולים ללמוד ולהבין ישירות ממורי המורים הטובים ביותר שבכל תחום ידע באופן מתקשב. גם באקדמיה רוב הסטודנטים שומעים הרצאות טובות או בינוניות בזמן שהם יכולים לשמוע בקלות את הטובים ביותר.

אין בכוונתי לומר, שמורים ומרצים לקבוצות תלמידים נעשו מיותרים, שכן אי אפשר לוותר על סביבה של חברה לומדת ועל הקשר הישיר בין מורים לתלמידים ובין התלמידים לבין עצמם – רק בודדים מסוגלים ללמוד בספריות וברשתות האינטרנט כשהם לבדם.

אבל המורים צריכים להשתנות: במקום לחרוש בעצמם את ספרי הלימוד וההוראה המסכמים ידע, תהליך שתורם לבינוניות ההוראה, המורים צריכים למצוא ברשת את השיעורים הטובים ביותר של המומחים בכל תחום, שיש להם גם כושר הסברה מעולה,

וגם תלמידים צעירים וסטודנטים

מתחילים יוכלו להבין אותם, ואותם

להביא לתלמידיהם, ולתווך אותם:

”ילדים/תלמידים/סטודנטים, היום

נקשיב ביחד לשיעור של מדען בכיר/

משפטן מפורסם/סופר ידוע/פרשן

תנ”ך מקורי/רב חשוב...”

המורים צריכים לדעת את מי

כדאי להביא לתלמידיהם וגם לדעת

להסביר – לעצור את השיעור,

**אני יודע כמובן
שאני "תמים", שהרי
תפקידו הראשון
והעיקרי של בית
הספר הוא להיות
שמרטף לילדים
ולשחרר את ההורים
לעבודת יומם.**

לשאל מי הביין ומי לא, למי יש שאלות, להכין את ההמשך, וגם לנהל תחרויות ידע קטנות סביב השיעור, שיכולות להוות חלק מהערכה קבוצתית ואישית.

המורים צריכים לקבל הכשרה מתאימה, שונה מהכשרת המורים עד היום, כדי לשלוט בספרייה המתקשבת בתחומי הידע והחינוך שבהם הם מתמחים, ולדעת לתווך את כל זה לתלמידיהם, בין שהם יושבים בכיתות, או בספריות, ובין שהם בבית מול המחשב.

ד. חינוך ויצירה בבתי הספר

בבתי הספר התלמידים יעסקו בפעולות משותפות של תרומה לחברה, למשל בלימוד משותף עם תלמידים מתקשים מסיבות שונות, בחידונים ובתחרויות ידע, וגם – ישמעו הרצאות (לרוב, מקוונות) ממומחים בעלי שם ומאנשי ציבור חשובים, ישתתפו בפעילות תרבותית וספורטיבית, בספורים לימודיים ובמיזמים שיבחרו לעסוק בהם בסיוע מורי בית הספר.

רוב הילדים, אפשר לשער, יחכו בקוצר רוח לימים המאתגרים והמהנים של בית הספר, לשיאי הלימוד המשותף, לתרומה הערכית והממשית לנזקקים, ליצירה החופשית, שגם השמים לא יהיו גבול לה (כבר כיום קבוצות תלמידים משתתפות בבניית לוויינים לחקר החלל).

באותם אולמות וחדרים בבתי הספר לסוגיהם אפשר יהיה להכיל מספר כפול עד משולש של תלמידים כי לא כל התלמידים יגיעו באותם הימים, וההיסכון במשאבים על בניית כיתות ועל זמני המתנה בפקקים יופנה לטובת מיזמים יצירתיים ערכיים.

כל מה שדרוש למהפכה זו הוא שינוי בחשיבה המקובעת של מערכת החינוך וההורים!

ה. מערכת החינוך

הפיקוח במשרד החינוך יעניק ציונים לבתי ספר לפי מידת התרומה של תלמידיהם לשוויון חברתי, לפעילות חברתית, ליצירתיות לימודית

ומחקרית, לפרויקטים נושאי פרסים בארץ ובעולם, ולהשתתפות בתחרויות ובמשחקי ידע ויצירה בארץ ובעולם.

מערכת החינוך צריכה להתמקד בבניית הספרייה המתקשבת של שיעורים נבחרים בכל התחומים, כדי שהמורים יוכלו לתווך ידע בעזרת שיעורים מעולים בכל תחום. המזכירות הפדגוגית צריכה להחליט את מי עדיף לשמוע, וגם לקבוע (בזהירות רבה, במקרים קיצוניים ובשיתוף הייעוץ המשפטי) את מי לא יראו וישמיעו לתלמידים, או את מי יראו וישמיעו רק ביחד עם בעל דעה אחרת, לשם חשיפה הוגנת.

משרד החינוך יעניק סיוע בסיסי במשאבים לבתי ספר הקולטים אוכלוסיות חלשות מבחינה סוציו-אקונומית או מבחינה תרבותית, כדי לאפשר להם להיכנס למעגל התחרות עם בתי ספר של אוכלוסיות מבוססות. משרד החינוך יהיה אחראי על חישוב החיסכון במשאבי בנייה ובהסעות, ובצמצום מערכי הבחינות, לטובת חינוך ויצירה.

בחינות הבגרות ושאר המבחנים המקובלים כיום יצומצמו מאוד. מבחני הפסיכומטרי ישולבו בלמידה בבתי הספר שכן אין הצדקה לכך שההורים והציבור ישלמו פעמיים על זכות הכניסה לאקדמיה; כך ייעשה בהכשרה לנהיגה, לשימוש במחשב ובעזרה ראשונה והצלת חיים. הכשרות אלו חייבות לתפוס מקום מרכזי בתוך מערכת החינוך ולא מחוצה לה. ללא הכשרות כאלה תלמידים לא יקבלו תעודה ולא יתקבלו לאקדמיה. האקדמיה תיאלץ להתאים עצמה לחינוך בבית הספר (בבית, במתנ"ס ובמקומות אחרים) ולא להפך! כל זה נשמע פשוט, אבל זו מהפכה אמיתית.

פחות כיף ויותר מאמץ: להחזיר את הלמידה לבתי הספר

יצחק פרידמן

פרופסור יצחק פרידמן הוא ראש התוכנית לתואר שני
בניהול וארגון מערכות חינוך במכללת אחוה ויועץ
למתודולוגיית מחקר במכון סאלד.

הפרסומים המתרכים בדבר הישגיהם הנמוכים של תלמידי ישראל
במבחנים סטנדרטיים, כגון המבחנים הבינלאומיים ומבחני המיצ"ב,
עוררו דיונים, מקצתם ערים במיוחד, שביקשו לאתר את מקור התופעה
ולחפש דרכים לתיקונה. אציג להלן ארבע טענות בדבר מקורות הבעיה
ואציע עשרה כיווני פעולה להתמודדות איתה.

טענה ראשונה: תלמידים רבים הם תת־משיגים משום שבבתי
ספר רבים לא דורשים מהם להיות משיגים. בבתי ספר שבהם
כל השותפים – מנהלים, מורים, הורים, קהילה – דורשים זאת
ומקדישים לכך משאבים, במיוחד זמן ותשומת לב, התלמידים
לומדים ומשיגים. תופעה זאת נובעת מכך שמערכת החינוך בישראל,
כמו, במידה מסוימת, גם מערכות החינוך בארצות המערב, לא קבעה
עדיין באופן חד־משמעי וברור מהי מטרתה, מהי תכלית שהייתו של
התלמיד בבית הספר: האם הוא נמצא בבית הספר כדי ללמוד ולהגיע
להישגים, או שהוא נמצא שם "בשביל הכיף". המורים מצידם,
ברוח "הילד במרכז" של ימינו, עושים מאמץ "להגיע אל התלמיד"

ולאפשר לו "למידה חווייתית" או "למידה בכיף". מורים רבים, כמו הורים רבים, סבורים שרווחתו של התלמיד בבית הספר קודמת להישגיו הלימודיים; ויש החושבים אחרת. מכל מקום, הניסיונות לשלב מאמץ בלימודים והנאה מן השהות בבית הספר צלחו במידה מוגבלת בארץ ובעולם.

טענה שנייה: התרבות הארגונית בבית הספר מכבידה על התמקדות המורים בביצוע משימתם המרכזית – הוראה. בשנים האחרונות הפך המורה, לא רק בישראל, מ"אדם מקצועי" הממקד את עיקר מאמציו בהוראה ובשיפורה, ל"אדם ארגוני" החשוף ללחצי הארגון שבו הוא עובד, בית הספר, ולארגונים חיצוניים, משרד החינוך ועוד. המורים נדרשים כיום לקדם את בית הספר כארגון – לשווק אותו, להפיק "פרויקטים" ולהפגין חדשנות – ומתוגמלים על כך. כל זה נובע מתפיסת בית הספר כ"ארגון ללא קירות" החשוף לעיני הציבור ולציפיותיו. המורים אינם יכולים עוד "להסתגר" בכיתותיהם. עליהם "לתרום לארגון"; וזה פוגע בליבת ההוראה – הנחלת ידע, הקניית כלים, גירוי הדמיון והגברת הסקרנות. המורה אינו נמדד רק ובעיקר באיכות ההוראה שלו, אלא גם, ואולי בעיקר, ביזמות שלו לקידום בית הספר.

טענה שלישית: תוכניות לימודים חדשות שנועדו לקדם את הידע וההישגים של התלמידים אינן מנבאות בהכרח הישגים גבוהים במדדים ארציים. הקשר בין תוכנית הלימודים הארצית לידע שבידי התלמידים, כפי שהוא נמדד על ידי מבחנים סטנדרטיים ארציים, אינו בא תמיד לידי ביטוי.

נהוג לתלות בתוכניות הלימודים את האשמה המרכזית בהישגים הירודים של התלמידים. תוכניות הלימודים מוגדרות כבלתי רלוונטיות לצורכי המאה ה-21. דוגמה בולטת לכך הן תוכניות הלימודים בהוראת הקריאה והבנתה ובהוראת המתמטיקה, שספגו ביקורת קשה בשנים האחרונות. הפתרון שהוצע היה ביטול התוכניות הקיימות וחיבור תוכניות לימודים חדשות.

תוכנית הלימודים, תהיה אשר תהיה, אינה יכולה להסביר באופן

מלא את רמת הישגי התלמידים כפי שזו מוערכת על ידי המבחנים הארציים הסטנדרטיים. זאת, בין היתר, משום שתוכנית הלימודים שהמורים מלמדים שונה לעיתים קרובות מתוכנית הלימודים הרשמית. יתר על כן, התלמידים לומדים לפי תוכנית לימודים השונה מתוכנית הלימודים שהמורים מלמדים.

שינויים אלו קשורים בגורמים רבים, שהחשוב בהם הוא התרבות הארגונית של בית הספר ותוכנית הלימודים הסמויה שלו. גורם נוסף לשיבוש הקשר בין תוכניות הלימודים לבין הישגי התלמידים הוא המבחנים. המבחנים מציבים לעצמם סטנדרטים שמתבססים

המורים נדרשים כיום לקדם את בית הספר כארגון – לשווק אותו, להפיק "פרויקטים" ולהפגין חדשנות – ומתוגמלים על כך.

באופן מוצהר על תוכנית הלימודים הרשמית, או על תוכנית הלימודים שהמורים מלמדים, או על שילוב ביניהם. אך זהו מצב בעייתי, שכן בכל תחום לימודים קיימות בעת ובעונה אחת חמש תוכניות לימודים, ובין תוכנית הלימודים הרשמית למבחנים הארציים קיים קשר רופף. אסביר:

תוכנית לימודים, היוצאת מבית היוצר שלה ומגיעה אל בית הספר, אל המורים והתלמידים, עוברת בדרכה שינויים והתאמות. לפיכך קיימות למעשה חמש תוכניות לימודים שונות:

1. תוכנית הלימודים הרשמית.
2. תוכנית הלימודים שהמורים מלמדים.
3. תוכנית הלימודים הנלמדת בפועל.
4. תוכנית הלימודים המוערכת.
5. תוכנית הלימודים הסמויה.

אפרט (ראו תרשים 1):

תוכנית הלימודים הרשמית. נכתבת על ידי מומחים לתוכניות לימודים על בסיס הידע העדכני בנושא הנלמד. הכנתה מלווה על

ידי סטנדרטים ברורים בתחומים תהליך הלמידה, משאבי הלמידה והערכת הישגים. תוכנית זאת מתפרסמת כתוכנית הלימודים הרשמית, המחייבת, והיא מועברת בדרכים שונות לידיעת המורים והמחנכים.

תוכנית הלימודים שהמורים מלמדים. שלב המעבר של התוכנית הרשמית למורים רצוף מכשולים. לא תמיד קיימים תנאים הנדרשים להעברה יעילה של מטרות התוכנית ותכניה – הדרכה איכותית, די זמן ועוד, ולא תמיד ישנה הלימה בין רמת התוכנית להשכלת המורים. וגם אם נניח ששלב מעבר זה עבר בהצלחה, מכשולים נוספים ממתינים בהמשך הדרך: כמות בלתי מספקת של זמן להורות את התוכנית החדשה; פער בין דרישות התוכנית ורמת התלמידים; אוטונומיה בלתי מספקת למורים לצורך הוראת התוכנית החדשה; דגשים של בית הספר והתרבות הארגונית שלו; לחצים של הפיקוח ועוד. כל אלה מסיטים את תוכנית הלימודים מתוכניתם המקורית של מתכנניה.

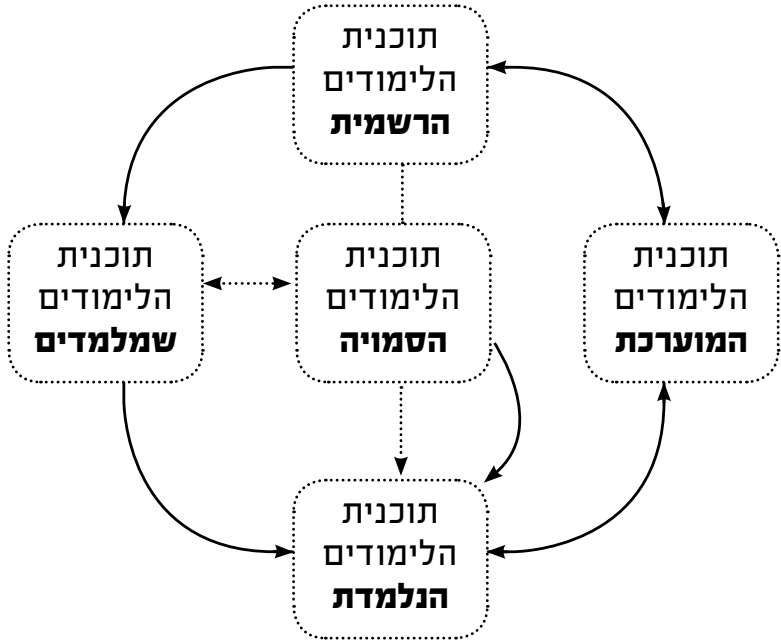
תוכנית הלימודים הנלמדת בפועל. כמות הידע ואיכותו שהתלמיד לומד במסגרת תוכנית הלימודים מותנות בידע הקודם שלו, בריכוז שהוא מסוגל לגייס, בהזדהות עם המורה ועם הנושא הנלמד ובכישורים נוספים.

תוכנית הלימודים המוערכת. התוכנית שהישגיה נמדדים ומוערכים על ידי הרשויות מקבלת את מירב תשומת הלב מבית הספר, מהמורים (מלמדים למבחן), מהתלמידים (לומדים למבחן) ומההורים.

תוכנית הלימודים הסמויה. כוללת את הנורמות, הכללים ודפוסי ההתנהגות הנתפסים בבית הספר כנכונים וראויים. היא מכוונת את המורים והתלמידים למה ש"צריך ללמוד ולדעת". תוכנית הלימודים הסמויה מועברת בפרקטיקה השוטפת של בית הספר ומובעת במסרים מילוליים ובלתי מילוליים.

תרשים 1

חמש תוכניות לימודים



לתוכנית הלימודים הסמויה ישנה השפעה חינוכית חזקה במיוחד. במהלך השנים היא יצרה בקרב המורים ותלמידיהם את התופעות האלה:

דה-לגיטימציה של הלימוד. לא ממש צריך ללמוד את החומר: יש מקורות מידע בשפע, ואם התלמידים יזדקקו לידע הם יוכלו להשיגו בקלות. הדגש הוא על רכישת מיומנויות לרכישת ידע ולא על רכישת ידע. דה-לגיטימציה של הלימוד, של רכישת הידע, היא אנטי-תזה לאהבת הלימוד לשמו.

דה-לגיטימציה של השקעת מאמץ בלימודים. ההנחה הרווחת בעידן הגוגל שלנו היא שאין טעם רב בהשקעת מאמצים מכאיבים

בלמוד; הידע הרי נגיש לכול ונמצא במרחק מקלדת. חשוב יותר שהתלמיד ייהנה בבית הספר, שיהיה לו טוב עם חבריו ושהלימוד היה "כיפי" ומהנה תמיד.

הפרת האיזון בין שינון להבנה. הלמידה נעה בין הטמעת מידע בעזרת שינון להבנה – יצירת זיקות בין פרטי מידע. בעשורים האחרונים השינון עבר תהליך של דה-לגיטימציה. שוב, הידע הרי זמין וניתן ללקט אותו בשעת הצורך.

דגש על תשומות לימודיות ולא על תפוקות. תלמיד טוב הוא תלמיד חרוץ, ממושמע, "משקיען"; הישגיו חשובים פחות. הדגש הוא אפוא על תלמידאות ופחות על הצטיינות בהתאם לסטנדרטים.

טענה רביעית: בית הספר, המורים והתלמידים, אינם יכולים לשפר באופן ניכר את ההישגים הלימודיים בכוחות עצמם; הם זקוקים לצלע השלישית: ההורים והקהילה.

חשיבותם של הלימודים ושל ההישגים הלימודיים קשורה באופן הדוק לנורמות החברתיות הרווחות. חברה המוקירה מצטיינים בתחומם ועושה מהם גיבורים, מעצימה אותם ומייצרת רמות גבוהות של הישגים לימודיים. לפיכך המאמץ להעלות את רמת ההישגים חייב לכלול שינוי באקלים החינוכי ובתרבות הארגונית ולגייס לכך את ההורים והקהילה. כיום בית הספר נוטה להתייחס לתלמיד ולהוריו כאל מקבלי שירות ואל עובדי בית הספר כאל נותני שירות. נטייה זאת משפיעה על ההוראה, על הלמידה ועל ההישגים.

עשרה כיווני פעולה לקראת תרבות ארגונית מקדמת למידה והישגים

הפעולות המרכזיות שצריך ואפשר לעשות כדי ליצור תרבות ארגונית שתקדם את הישגיהם של התלמידים בבתי הספר הן:

1. לגיטימציה לחשיבות הידע והלימוד לשמו. תלמידים מסוגלים להעלות את רמת הישגיהם כאשר הם חשים שכל המערכת הסובבת אותם – המורים, ההורים, הקהילה, המדינה – מייחסת לכך חשיבות

עליונה. ישנן עדויות אמפיריות רבות לכך שבכתי ספר שבהם דורשים מהתלמידים להשקיע ולהשיג, התלמידים מתאמצים ומשיגים. מבחינה זו החינוך החרדי יכול לשמש מופת.

יש לזכור שהחינוך הוא שמרני במהותו; יעודו הוא להנחיל ידע מדור לדור. הציפייה להתחדשות מתמדת פוגעת ביחס הרציני הראוי ללמידה. שינון, הבנה, חשיבה ביקורתית ויצירתית, נמצאים על אותו רצף וכולם דורשים למידה מאומצת ורצינית. ניתן לעודד למידה כזו על ידי מדיניות חינוך ברורה ויציבה. לא צריך תוספת תקציב; צריך בהירות ותקיפות.

2. מודעות למהלכה של תוכנית הלימודים. כפי שהראיתי, תוכנית הלימודים עוברת כמה שינויים או שיבושים בדרכה מ"היצרן" ל"צרכן". בתי הספר אינם מיישמים את תוכנית הלימודים כפי שחוברה על ידי המומחים ובהתאם לכוננתם. מחברי התוכניות, ועוד יותר מכך המעריכים, חייבים להכיר בכך ולהסיק מכך את המסקנות המתבקשות.

3. קביעת סטנדרטים. יש לחתור להתאמה מרבית בין תוכנית הלימודים המקורית לבין תוכנית הלימודים הנלמדת, הנרכשת והמוערכת. יש להסיר את המכשולים בדרכה של תוכנית הלימודים ל"שטח" ועל בסיס זה לקבוע סטנדרטים להישגים מבוקשים ולהטמיע אותם.

4. שיפור תהליכים פנימיים. שינוי תהליכים פנימיים בניהול ובהתנהלות בית הספר מהירים יחסית ותועלתם ברורה ויעילה.

יש לתת תשומת לב מיוחדת לתוכנית הלימודים הסמויה בעיקר בשני תחומים: יצירת הלימה בין תוכנית הלימודים הסמויה לתוכנית הלימודים הרשמית, ויצירת הלימה בין תוכנית הלימודים הסמויה לתרבות ארגונית הישגית.

**תלמידים מסוגלים
להעלות את רמת
הישגיהם כאשר הם
חשים שכל המערכת
הסובבת אותם מייחסת
לכך חשיבות עליונה.**

5. קשר עם הבית. חיוני לחזק את הקשר בין בית הספר להורים. מיסוד הקשר הזה מקדם את ההישגים הלימודיים כפי שמראים מחקרים רבים בארץ ובעולם.

6. מחויבות לתפוקות. כמוסד ציבורי הניזון ממשאבים ציבוריים לבית הספר אין תמריץ חזק להתייעל ולשפר את התפוקות – את הישגי התלמידים. קיימות שלוש דרכים לתמרץ את בית הספר: יצירת מסגרות פדגוגיות חלופיות לבית הספר המחויבות לשיפור ההישגים; מעבר למודל דמוי שוק תחרותי פתוח שבו ניתן לבחור בית ספר; מערכת תגמולים לבתי ספר בהתאם להישגיהם ובהתחשב במאפייניהם הייחודיים.

7. הכרה בחשיבותו המרכזית של המורה. גם בעידן המחשב והרשת המורה הוא הגורם החשוב ביותר בתהליך החינוכי. לפיכך יש לתמוך במורים אך גם לקבוע קריטריונים מחמירים לקבלה להוראה.

8. לגיטימציה לניסיון המורה. התלמידים מחשיבים יותר מורים צעירים שסיימו זה עתה את הכשרתם; הם לכאורה מעודכנים, נמרצים וכשירים יותר. אך המציאות היא שמורים חדשים הם חסרי ניסיון ואף חסרי השכלה נחוצה. לצד טיפוח המורים החדשים, המערכת צריכה לעשות כל מאמץ לשמור על המורים המנוסים, המסוגלים "להחזיק

כיתה" באופן מקצועי – יכולת חשובה בתקופה שבה בעיות המשמעת גוברות.

גם בעידן המחשב

והרשת המורה הוא

הגורם החשוב ביותר

בתהליך החינוכי.

9. שינוי במדיניות המדינה

וההערכה. מערכת חינוך ש"מודדת את עצמה" באופן אינטנסיבי מדי תחטיא את מטרותיה הבסיסיות. ראוי להעריך

מחדש את מדיניות ההערכה, במיוחד בבית הספר היסודי.

10. שמירה על המבנה הקיים של מערכת החינוך. המבנה הנוכחי

של מערכת החינוך – גן בגיל חמש, חטיבה יסודית, חטיבת ביניים וחטיבה עליונה – אינו מושלם וקיים פיתוי לשנות אותו. אך שינוי מבני הוא תהליך ארוך, יקר, מקיף וצפוי למשברים רבים. בהנחה שמערכת החינוך שרויה במשבר, תוספת משברים לא תועיל לה.