

הד החינוך

אל המאה ה-21

בהוצאת הסתדרות המורים בישראל | כרך פ"ד | גיליון מס' 05 | אייר תש"ע, אפריל 2010



חינוך אחר

מהפכני חינוך

אנשים ורעיונות שמנסים לשנות את בית הספר



* תוכן

אפריל 2010

דבר העורך	04
מכתבים למערכת	06
הד מקומי: איילת פישביין	09
הד עולמי: דזירה פז	14
הד עולמי: להיות מורה בגרמניה חנן מסר	16
הד מקוון: דזירה פז	18

חדר מצב: שנתיים למהפכת "אופק חדש"

ריח של הצלחה איילת פישביין	20
ראיון עם דני ברגיורא נאוה דקל	23

צ'נסלור קליין עושה רפורמה יעלי דקל	26
פה ושם במערכת החינוך המתפרקת חינוך חרדי על סף אנרכיה? אריה דיין	28

חיים חינוך

בשטה: מה מקבל מי שמשלם 35,000 ש"ח לשנת לימוד אור סופר	104
נסיון אישי: סיפור הוראה שי גיליס	110
עזרה ראשונה: אליעזר יריב	114
עזרה ראשונה: קופי-פייסט. עשרה דברים שאפשר לעשות בבית הספר אברמלה פרנק	116
חינוך מהסרטים: נועם פיינהולץ	118
כנסים: אריה דיין, נאוה דקל	122
ספרים: יצחק אפריל, יורם הרפז	124
זיכרונות: אליעזר שמואלי	126

הד תרבותי

איריס לעאל: על "יונה וולך" של יגאל סרנה	128
ריאיון עבודה: איתן בוגנים עם יגאל סרנה	130
המומלצים: איריס לעאל	131
המדור לחיפוש מורים: איתן בוגנים עם רם כהן	132

134 בהמשך לדברים: בין הכלה להדרה נלי מרקמן ויוסי יונה

יורם הרפז: "למערכת החינוך אין עתיד". שיחה עם דוד פסיג	36
טל גלעד: קיצור תולדות בית הספר	42
נאוה דקל: בעקבות לוחמים	46
אמתי מור ונאוה דקל: הריקוד הגדול: מה חדש, מה אחר	54
רוני אבירם: חוליים ותקווה - המערכת חולה אבל יש לה תקווה	60
מיכאל יעקובסון: אם הקירות יכלו לדבר	66
יורם הרפז: חינוך שלילי שיחה עם עמוס הופמן	72
ברוך יעקבי: בית ספר כמרחב משחקי	76
דובי וייס: סימפוניה פדגוגית לכלים טכנולוגיים	80
גלעד גולדשמידט: חינוך בתנועה	84
לילך מרום: הכול מתחיל ונגמר בבית	88
דניאלה קידר: ללמוד להרגיש: אושר, משמעות, אינטליגנציה רגשית	92
עמיר פריימן: חינוך בהתכוונות רוחנית	94
יורם הרפז: בית הספר של המודל השלישי. קווי מתאר	96

תנו לדמיון לנצח

חינוך הוא צורך של מבוגרים, לא של ילדים, ויש מבוגרים עם צורך חזק במיוחד, נקרא להם **מהפכני חינוך**. הארץ מלאה בטיפוסים כאלה. הם באים ממקומות שונים עם חלומות שונים, אך כולם מונעים על ידי חזון של **חינוך אחר** – משמעותי, סוחף, משפיע. הם מסרבים להתייחס לבית הספר כאילו היה ים או הר, תופעה טבעית שיש להשלים אתה, ומתייחסים אליו כאל המצאה אנושית – המצאה כושלת שיש להמציאה מחדש.

יש טיפוסים שונים של מהפכני חינוך. יש מהפכני עיון ויש מהפכני מעשה. המהפכנים משני הסוגים מייצרים בדמיונם סביבה חינוכית חלופית, אך המהפכנים מן הסוג הראשון – מהפכני עיון – אינם יודעים כיצד לממש אותה. אחרים מהם אף אינם רוצים לממש אותה. הם מאוהבים בסביבה שיצרו בדמיונם וחשים שכל ניסיון לממש אותה עלול לקלקל. אחרים רוצים לממש את הסביבה שיצרו בדמיונם, אך המפגש עם המציאות – תלמידים, מורים, הורים, בתי ספר, מערכת החינוך – מרתיע אותם ומחזיר אותם אל המאמרים וההרצאות שלהם. המהפכנים מן הסוג השני – מהפכני מעשה – מקפידים פחות על הביסוס המושגי של הסביבה החינוכית המדומיינת שלהם ומתערבים במציאות – היא לא מפחידה אותם. אחרים מהם ממציים עצמם בהקמת בית ספר חלופי וניהולו, ואחרים רוצים יותר – לשנות את מערכת החינוך כולה. יש גם מהפכני עיון ומעשה, אך הם נדירים.

למהפכני החינוך למיניהם יש אויב משותף – בית הספר המצוי – אך לא מניע חינוכי משותף. מהפכני החינוך מונעים על ידי שלושה סנטימנטים פדגוגיים: סנטימנט פרקטי, סנטימנט אינטלקטואלי וסנטימנט הומני. המהפכנים מהסוג הראשון – מהפכנים פרקטיים – רוצים לייעל את עבודת בית הספר (למשל, להכניס מחשבים אישיים, לוחות חכמים וכו'); המהפכנים מן הסוג השני – מהפכנים אינטלקטואלים – רוצים להפוך את בית הספר ל"היכל" של חוויות רוחניות; המהפכנים מן הסוג השלישי – מהפכנים הומנים – רוצים להפוך את בית הספר למקום שבו כל תלמיד יכול להתפתח בקצב שלו בתחומי העניין שלו.

את המהפכנים הללו – העיוניים והמעשיים, הפרקטיים, האינטלקטואלים וההומנים – תוכלו למצוא בגיליון זה של **דבר העורך**; הוא מוקדש להם. לעומת מהפכני החינוך למיניהם עומד בית הספר – מוסד עיקש. בתי הקברות מלאים במהפכנים מסוג כזה או אחר שהכריזו על קצו. מדוע קשה כל כך לשנות את בית הספר למרות שרבים כל כך – לא רק מהפכנים אלא גם "סתם אנשים" – סבורים שהוא כילה את ימיו? משום שהוא פונקציונלי מכל מיני בחינות ומשום שעדיין לא הומצאה לו חלופה משכנעת – חלופה הניתנת ליישום בקנה מידה גדול. זהו אפוא האתגר הגדול של כל מהפכני החינוך בעולם – להמציא סביבות חינוכיות חלופיות שבהן מורים עוזרים להתפתח והן ניתנות ליישום בקנה מידה גדול. מדינה ומשרד חינוך נאורים אינם צריכים לחשוש ממהפכני החינוך. להפך, הם צריכים להקשיב להם, לתמוך בהם ולעודד אותם לדמיין ולפעול. המהפכנים הללו הם תקוותה של מערכת החינוך שלנו.

יורם הרפז
yorhar@netvision.net.il

תמיד יש מה ללמוד. השאלה היא ממי ללמוד...

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

הלימודים
ביום
מוחזק
בשבוע**

פרופ' דוד חן
דקאן בית הספר לחינוך
דוקטורט בביולוגיה ממכון ויצמן. שימש כראש בית הספר לחינוך באוניברסיטת תל אביב. לימד באוקספורד, MIT, הווארד וסטנפורד. התמחות: תאוריה כללית של החינוך, חינוך מדעי ותקשוב. הקים בתי ספר חדשניים ביבנה ובראשל"צ. משמש כיועץ לשירותי חינוך ולראשי ערים.

פרופ' אפרים בן-ברוך
ראש ההתמחות בניהול וארגון מערכות חינוך
דוקטורט בהצטיינות מאוניברסיטת הווארד במינהל ותכנון החינוך. שימש פרופ' אורח בבית הספר למוסמכים של הווארד, בוסטון קולג', אוניברסיטת וושינגטון וכו'. דרום קליפורניה. הקים את המגמה למנהל חינוך באוניברסיטת תל אביב ושימש כראש ביה"ס לחינוך. שימש גם כראש ביה"ס לחינוך במכללת אחוה. מתמחה בדפוס התנהגות בהקשר ללימודים, תכנון ותוכניות התערבות ויחסים בין אוריינטציה עתידית, מיקוד שליטה ודרכי הישג.

ד"ר גילה קורץ
ראש ההתמחות בתקשוב ולמידה
דוקטורט מאוניברסיטת אילינוי בתחום מדעי המדינה. מתמחה בתחום הלמידה המקוונת. ניהלה את המרכז ללמידה מתוקשבת בבר אילין. שימשה כפרופ' אורח באוניברסיטת מרילנד. ניהלה את פרויקט אופק ללמידה מרוחק של האוניברסיטה הפתוחה. זכתה בפרס הוקרה עבור הצטיינות ותחומה לתחום ההוראה המתוקשבת מטעם אוניברסיטת מרילנד.

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

פרופ' מרים רוזנטל
ראש ההתמחות הגיל הרך
ד"ר בפסיכולוגיה מאוניברסיטת סטנפורד. ריכזה את תוכנית שוורץ לגיל הרך באוניברסיטת העברית. שימשה כפרופ' אורח באוניברסיטאות סטנפורד, ייל ומכון רוקפלר. מתמחה בתחום ההתפתחות הרגשית והחברתית של ילדים צעירים. שימשה כחברה בוועדות שעסקו במדיניות חברתית וחינוכית הנוגעת להתפתחות ילדים צעירים.

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

- פרופ' אמציה ויזל • פרופ' דב גולדברג • פרופ' סידי שטראוס • פרופ' שלמה גיורא שהם • ד"ר חנה בר ישי • ד"ר תמר סיון • ד"ר חלי בולס • ד"ר ירון סוקולוב • ד"ר אלעד פלד • ד"ר שלומית שולוב-ברקן • ד"ר נחמה נאמן • ד"ר שרה שדה

ההרשמה למחזורי יוני / אוקטובר 2010 בעיצומה.

* המועצה להשכלה גבוהה הכירה במרכז ללימודים אקדמיים כמוסד מוכר להשכלה גבוהה והעניקה הסמכה לתוכנית MA בחינוך ו- MA ביעוץ חינוכי. ** מתכנת הלימוד בתוכנית MA ביעוץ חינוכי שונה.

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

המרכז
ללימודים אקדמיים
אור יהודה

הד החינוך

אל המאה ה-21

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

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

מו"ל: הסתדרות המורים בישראל
דפוס: גרפוליט

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

המערכת:
"הד החינוך", רח' בן שרון 8, תל אביב 62969-03, טלפון: 03-6922939, פקס: 03-6922928, אה, 15:00-08:00, hed21@morim.org.il

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

עשו עכשיו מינוי
03-6922939



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



www.facebook.com/profile.php?ref=name&id=100000380684101



www.twitter.com/Hedhachinuch



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



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



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



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



האוניברסיטה הפתוחה

היחידה להשתלמות עובדי הוראה



האוניברסיטה הפתוחה

היחידה להשתלמות עובדי הוראה

תלמידי סגל

לימודי תעודה - קידום מקצועי

- מערך תפקודי למידה (מת"ל)
- הוראה מתקנת
- רכזים פדגוגיים
- גישור וניהול קונפליקטים
- מאמן אישי (Coaching)
- מורים חונכים בשיטת האימון האישי
- הכשרת מאמנים להפרעות קשב (ADD/ADHD)

מרכז הדרכה בכתיבה

- כתיבת סיפורי חיים, ביוגרפיות ואוטוביוגרפיות (סדנה)
- ליווי אישי בכתיבת: "סיפורי חיים", מאמרים
- לכתבי עת, תכניות לימודים, חוברות לימוד

סדנאות לפיתוח אישי (בשבועיים מרוכזים 56 שעות)

- דמיון מודרך וחשיבה חיובית - בת"א ובחיפה
- מודעות וצמיחה אישית
- תזונה ואיכות חיים
- חוויה ספרותית - על ספרות, סופרים וכתיבה
- המעגל המשפחתי המעגל הזוגי ומה שביניהם
- "למוח יש תשובות" - מחקר המוח לעבודה החינוכית

לימודים ונופש (בשבוע מרוכז 56 שעות)

- הקורסים מתקיימים בבתי מלון
- אדם וסביבה במפרץ אילת
- לחוות את תל אביב ללא הפסקה
- כרמל וגליל - אדם, טבע ותרבות

לפרטים היכנסו לאתר:
www.openu.ac.il/teachers
 טל: 09-7780870, 09-7781512

"פניני קיץ" 2010 - תש"ע

סדנאות מוכרות לצבירת שעות לגמול השתלמות, מתקיימות בתל אביב או ברעננה

- **לצלם ולכתוב**
 סדנא לפיתוח מודעות עצמית - ד"ר ענת בוצר
 8-6 ביולי 2010 (אין צורך בידע מוקדם)

- **אשנב לדמיון מודרך**
 ד"ר ניבה ולנשטיין 4-5 יולי 2010

- **קשב מודע - מבוא לשפת הקשב**
 מיומנויות לפיתוח נוכחות קשובה - שימי לוי
 11-13 יולי 2010

- **להיכיר מהטייס האוטומטי - סדנא ל"מילוי מצברים"** - אוו קופרשמידט
 13-14 יולי 2010

- **"חלון לחשיבה אחרת"**
 אביטל סגן-כהן
 26-27 יולי 2010

- **"למוח יש תשובות" - הבנת הילד כמפתח לחינוך והורות טובים יותר** - ד"ר עדי ברן
 19, 20, 22 יולי 2010

קורס בשבועיים מרוכזים

(מוכר לגמול השתלמות עם ציון בהיקף של 56 שעות)

- **להבין סרטים - מבוא לאמנות הקולנוע - הקולנוע כאמצעי להעשרת ההוראה**
 ארז דבורה
 56 שעות החל מה-4 יולי 2010

לפרטים היכנסו לאתר:
www.openu.ac.il/teachers
 טל: 09-7780870, 09-7781512

עצם העיסוק ברוח הוא הדבר הקרוב ביותר לשהייה כמה שאנו קוראים "רוחניות". ויתור על כך מרחיק אותנו מן הממד הזה, החשוב כל כך להווייתנו האנושית וחיוני לעשייה החינוכית.

לא מדובר בידע. מדובר בהוויה ובנוכחות של המורה ובתנועה הפתוחה של עולמו הפנימי. עם אלה עליו לעבוד כדי להעביר את הידע שצבר אל תלמידיו. העבודה עם הרוח אינה מנותקת מן העבודה עם הידע. ממילא קיימת רוחניות אנושית בכל מורה, בכל אדם. ההצעה היא להפנות את תשומת הלב של המורה לעצמו כאדם שעושה מהלכים במפגש מקצועי עם אנשים אחרים שבו הוא מנסה להנחיל ידע ונפש ורוח.

אז מהי הרוח שאנו רוצים להכיר ולטפח? וכיצד אפשר לעסוק בה? העלאת שאלה זו לדיון היא מהות העניין. עיסוק בה יכול להיעשות בדרך של דיאלוג סוקרטי, למשל, שבו מועלה הנושא והנוכחים מוזמנים לחשיבה עליו. קידום הנושא יכול להיות בדרך של כתיבה, מתוך דיבור על מניעי הדוברים, על כוונותיהם, על התרשמויות מדברי האחרים, על שיתוף כמה שמתעורר בתוכם לנוכח הנאמר ובכל דרך אחרת שיציעו המשתתפים עצמם. דיונים יכולים להיערך עם מנחה או בלי מנחה. ייתכן שמהדברים שנאמרו בקבוצה ינוסחו הבנות חדשות.

מדובר אפוא לא על אמת כי אם על תהליך - תהליך נמשך ומתפתח. תהליך כזה יספק משקפות נוספות להתבוננות ולהקשבה ויכשיר את השותפים בו להרחבת אופקי חשיבה, הרגשה ורוח. אותה רוח שבה אנו עוסקים, ושירדעים אנו שאיננו יודעים לחלוטין מהי.

איני מדבר על חינוך לרוח או לרוחניות. הכוונה היא לעיסוק בנושא הרוח. העיסוק המודע והפתוח הוא שעשוי להניע את הממד הזה בקרבנו. יש בכך התקרבות לזיקה לרוחניות שקיימת בנו כבני אדם, אם כך אנחנו מאמינים; ומשם - יציאה להגות ולעשייה בחינוך, וכן ביחסים עם אנשים, ביחס לסביבה ובחיים בכלל.

אפשר לראות את מטרת העבודה עם הרוח כ"שליפה" של האדם שבתוך היצור המתפקד - המורה במקרה זה - ולגלות את האנושיות שבו כדי שיהיה אפשר לצרף אותה להתנהגותו עם תלמידיו. הרעיון הוא לצאת ממלכודת היום יום, מן השוטף והדחוק, ולפנות עצמנו לשעה של התבוננות חוקרת נינוחה גם פנימה - אל הקולות שבתוכנו; וגם החוצה - אל עמיתינו ותלמידינו, שנמצאים אתנו בקשר של למידה אנושית. כך נוכל להכיר יותר את הרוחני הפרטי של כל אחד, ואת הרוחני "הציבורי" שמאחד אותנו במשהו משותף בשעה זו, ואולי אף מעבר לה.

שבתאי מג'ד

שבתאי מג'ד הוא פסיכולוג, מרצה במכללה האקדמית תל אביב-יפו ומשורר. שותף לרעיון התנועה להעצמת הרוח בחינוך

אז מהי אותה רוח אנושית?

בעקבות מאמרו של ישעיהו תדמור "הכשרת המורים נטשה את ליבת החינוך", **הד החינוך**, דצמבר 2009

פרופ' ישעיהו תדמור מנסה להתמודד במאמרו עם החוסר המדויג בעבודת הרוח בהכשרת מורים. בדבריו ומבעד לדבריו מרחפת השאלה: מהי העצמת הרוח? העיסוק ברוח הוא מעצם טיבו פרדוקסלי: אנו מחפשים דבר שאנו יודעים שאין למוצאו. יתרה מזו, אם נמצא את מה שאנו מרמזים שאנו מחפשים, נגלה שאין זה הדבר שחיפשנו או ברגע שניגע בו נבין שאיבדנו את המהות שאליה חתרנו. כלומר, הנגיעה הממשית במושג המופשט "רוחניות" משנה אותו ומשאירה אותנו עם רעיון חלקי בלבד, או אולי רעיון אחר בכלל.

אין בכך כדי לסגת מן היוזמה, אבל יש להודות שביציאתנו למסעות החיפוש הללו אנו מועדים מראש לאי-הגעה אל היעד, ובעצם הליכתנו אנו יוצרים יעדים אחרים.

אם כך, אולי לא בכדי נמנעים מרכזי ההכשרה למורים להשקיע בלימוד הרוח והטמעתה בקרב התלמידים - המורים והמורות לעתיד? אולי מנחה אותם המחשבה שאין בכך תוחלת? ואולי דווקא טיעון זה מצביע על הגורם המחייב צעד כזה: השקעה במפגש עם הרוח - אותה ישות שחומקת מאתנו, שקל לוותר עליה משום שהיא מופשטת, עמומה, בדיונית. אולי דווקא היעדר התוחלת לכאורה הטמון בעיסוק זה הוא שנותן לו צידוק ונחיצות, משום שבלעדיו אנו נועדים להמשיך ולהיטען בידע, במיומנויות ובמומחיות שאינם מספקים.

א ב ו ל ו צ י ה



הד מקומי * איילת פישביין



טעם של עיר

חטיבת הביניים "אורט במעלה"

תלמידי חטיבת הביניים אורט במעלה הפיקו ספר ששמו "ניחוחות טבריה", ובו מתכונים של תושבי העיר מתובלים בסיפורי משפחות, צילומים של נופי העיר, פתגמים שלוקטו מזקני העיר והגיגי תלמידים. בין השאר נזכרות בספר שנות הצנע בעיר, ימי הכביסה, הטאבון השכונתי וגם סיפורה של יזמית הפלאפל הראשונה, שטיגנה בשנות החמישים את הפלאפל על פרימוס קטן שהותקן על עגלה ניידת. מנהלת חטיבת הביניים ענת תורג'מן, שיזמה והובילה את חטיבת הספר, היא בת למשפחה טבריינית ותיקה. היא רואה בכתובת הספר דרך להביע את אהבתה לעיר הולדתה ולתפח אהבה זו בקרב תלמידיה.

אורי שמש, תלמיד כיתה ח', כתב על חביתת החוביזה של משפחתו: "דודתי תמי מספרת שבתחילת שנות השישים ניתנו הקצבות למוצרי יסוד כמו ביצים, חמאה, חלב, בשר ועופות לפי מספר הנפשות במשפחה. סבתא חנה ז"ל, אמה, בורכה ביכולת אלתור ותושייה להכין מטעמים מכל הבא אל שולחן העבודה שלה במטבח. בחצר גדל עשב בר - ה"חוביזה", עלים ירוקים ובשרניים שאותם הביאו למטבח של סבתא חנה. היא זיהתה את הפוטנציאל של העשב הטרי שצמח בחצר הבית. מצרור העלים היא הייתה מכינה חביתת ירוקה - חביתת חוביזה. את כישוריה הקולינריים החילה סבתא חנה ז"ל על מעדנים נוספים מעלים ועשבים שאותם ליקטו בשדה, "בטבע הקרוב" כדבריה: עלי גפן ממולאים במעט בשר והרבה אורז, עלי טרטורה שגדלו אף הם בשדה ונתנו טעם לתבשילי קדירה שונים". רבקה הורביץ, מורה לכלכלת בית, לימדה בטבריה במשך שלושים שנה. היא כותבת: "בחורף עם הגשמים הראשונים מתחילים לנבוט עשבי הבר שרבים מהם מתאימים גם למאכל אדם. במיוחד עלי החוביזה (חלמית), עלי הסילק (סלק הבר) ועלי הפרפחינה (רגילת הגינה). את הצמחים הכרתי בצעירותי בירושלים בתקופת המצור. בתקופה שבה לא הגיעו ירקות לעיר הנצורה למדנו כמו כולם להכין קציצות מעלי חוביזה שצמחו בשפע. בכל חצר הסתובבו מספר תרנגולות, כך שנמצאה גם ביצה אחת ללביבות. כשעברתי לגליל למדתי מהערבות

השכנות ומחמותי לקטוף עשבים שונים משדה הבר ולהכין מנות נוספות ומגוונות. גם פה בגליל בזמנים קשים, כשלא הגיעה אספקה סדירה והמצב הכלכלי היה קשה, למדו המתיישבים החדשים מהעובדים הערבים להכין ארוחות מבלי להיות תלויים באספקה שלא הגיעה. להכין ארוחות מבלי ללכת למכולת. אחד המתכונים האהובים על בני משפחתי אותו אני מכינה עד היום הוא לביבות חוביזה". חיליק צנעני, יור ועד הורים של חטיבת הביניים, ובנו ברק צנעני, תלמיד כיתה ט', כתבו על פלאפל עישה. עישה כהן ז"ל הייתה מוכרת הפלאפל הראשונה של טבריה. חיליק צנעני שמע עליה מסבתו יעל צנעני, בתה: "אבא ואמא בחרו להתיישב בטבריה והאמינו בעתיד טוב. אבי עסק בדיג ואילו אמי היתה יזמית הפלאפל הראשונה בעיר. מדי יום הכינה עיסת פלאפל, את הכדורים טיגנה על פרימוס שהתקינה על עגלה ניידת קטנה, ומכרה את מרכולתה בקרן הרחוב הראשי, ליד מלון אדלר המפורסם. בימי קרבות מלחמת העצמאות נפגע המרקם העדין והשברירי של יחסי השכנות היהודים והערבים, אבל אמי המשיכה להכין ולמכור את המזון הטעים והזול. בבוקר היינו משכימים קום לשקט שגרם לחשוב שהמלחמה הסתיימה אך עם זריחת השמש השקט הופר ביריות ובריצה חפוזה לתוך מלון אדלר, ששימש מקום מבטחים מפני פגיעה או ביזה לאזרחים שעמל יומם היה במרכז העיר".



חביתת חוביזה של משפחת שמש

חומרים:

- צרור עלי חוביזה טריים
- בצל קצוץ
- ביצים
- פלפל שחור
- מלח
- שמן לטיגון
- אופן ההכנה:** מפרידים את עלי החוביזה מהגבעולים, שוטפים היטב ומניחים במסננת. שופכים על העלים מים חמים לריכוך, מסננים, קוצצים ואוספים בקערה. קוצצים בצל ומטגנים במחבת עם מעט שמן, מוסיפים שתי ביצים מקושקות ועליהם מוסיפים את עלי החוביזה הקצוצה. מתבלים במלח ופלפל ומגישים עם לחם טרי.

לביבות חוביזה של רבקה הורביץ

חומרים:

- 1/2 קילו עלי חוביזה טריים
- 1 בצל קצוץ
- 3 שיני שום כתושות
- 1 תפוח אדמה מגורד
- 3 כפות פירורי לחם
- 3 ביצים
- פלפל שחור, אבקת מרק בצל, אבקת מרק עוף
- אופן ההכנה:** מסירים את הגבעולים וחותכים את העלים ל"אטריות". מזהיבים את הבצל במחבת עם מעט שמן, מוסיפים את השום ומערבבים עם העלים הקצוצים. מטגנים כשתי דקות תוך כדי בחישה. מסירים מהאש ומוסיפים את יתר החומרים, מערבבים ויוצרים לביבות בידיים רטובות. מטגנים בשמן חצי עמוק משני הצדדים עד הזהבה. מגישים עם רבעי לימון.

כנס הגיל הרך השני לזכרו של גדעון לוין בנושא:

בדרך אל הגן התנסות והדרכה בגיל הרך

יום רביעי, י"ג בסיוון תש"ע, 26 במאי 2010
במכון מופ"ת, רח' שושנה פרסיץ 15, קריית החינוך, תל אביב



בית ספר למחקר ולפיתוח תכניות בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות

בתכנית:

- 10:10-9:30 התנסות והרשמה**
- 10:30-10:10 ברכות ודברי פתיחה**
ד"ר מיכל גולן, ראש מכון מופ"ת
גבי סימה חדד מה-יפית, מנהלת האגף לחינוך קדם יסודי, משרד החינוך
גבי לאה אופיר, מרכזת פורום הגיל הרך, מכון מופ"ת; המכללה האקדמית בית ברל
- 10:40-10:30 שוליה ואומן - על דרכי ההתנסות בשדה במשנתו של גדעון לוין**
גבי איילת להב, אורנים - המכללה האקדמית לחינוך
- 11:30-10:40 הדרכה "טובה דייה" - מערך היחסים בין המדריך למודרך**
מר יעקב צימרמן (צימי), מנהל מכון פירם בע"מ - המרכז לפסיכולוגיה יישומית רב-ממדית
- 12:05-11:30 ניסיון חיים מול ניסיון מקצועי - הדרכה בגיל הרך ממבט נרטיבי**
ד"ר חנה צור, לימודי מוסמך בגיל הרך, האוניברסיטה העברית בירושלים
- 12:40-12:05 הפסקה**
- 14:00-12:40 שולחנות עגולים: ההתנסות - מגוון של יחסי גומלין**

1 בצמיחה משותפת	2 גן נטוע בקהילה	3 מתקוונים בהדרכה	4 לומדים מקטנטנים	5 סטאז'
יו"ר: גבי שלי פטאל	יו"ר: ד"ר מרגלית זיו	יו"ר: גבי מסדה סטודני	יו"ר: גבי אורנה שניידר	יו"ר: ד"ר לאה זוכמן
תכנית "גנים עמיתים" בעיר חולון	אמהות ואבות בגן הילדים נבנות, סטודנטיות וילדים מארחים	שיתוף מתקשב באימוני הוראה	נבנות טף - כישורים וקשרים	"סיפורי ההצלחה שלי הם סיפורי יום-יום..." התמודדויות והצלחות בשנת ההתמחות
ד"ר אפרת מור וגבי ענת פורת, סמינר הקיבוצים - המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות	גבי האלה חבאבי, אלקאסמי - מכללה אקדמית לחינוך	ד"ר ניצה וולמן, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין	גבי אורנה שניידר, שאנן - המכללה האקדמית הדתית לחינוך	ד"ר עדנה קפל-גרין, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין
גבי ליאורה יהושע, מפקחת נגי ילדים בעיר חולון	גיוון תרבותי בגן הילדים	גבי ורדה סעדה גרגס, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין	מפגש אחר	גבי דיאנה זדור, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין; משרד החינוך
עמיתות מכללה-שדה	דילמות, אתגרים ופתרונות אפשריים	גבי דליה לילו, אורנים - המכללה האקדמית לחינוך	מפגש לימוד עם צוותי מעונות לקראת התנסות סטודנטיות	הגשר האקולוגי במעבר מהכשרה להוראה
גבי לאה אופיר, המכללה האקדמית בית ברל; מכון מופ"ת	ד"ר תמר זהבי, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין	גורדון - גן אירועים	גבי דליה לילו, אורנים - המכללה האקדמית לחינוך	גבי מלי ליבוביץ', המכללה האקדמית בית ברל
ד"ר רחל ידד, מקשרת מכללת ל-PDS בגיל הרך	"טובים השניים מן האחד" הדרכה חינוכית במעונות חרדים	גבי פני שמעוני, המכללה האקדמית לחינוך גורדון חיפה	תורמים ונתרמים מקשרי מכללה-שדה	ד"ר מאיה מלצר נבע וד"ר טניה זסלבסקי, אורנים - המכללה האקדמית לחינוך

- 14:15-14:00 הפסקה**
- 15:00-14:15 ראוות או לא ראוות? - חוויית ההדרכה באמצעות וידאו במעונות יום**
ד"ר ליה גת, לימודי מוסמך בגיל הרך, האוניברסיטה העברית בירושלים
- 15:10-15:00 דברי סיכום**

מנחה: ד"ר יעל דיין, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין; האוניברסיטה העברית בירושלים

דמי ההשתתפות: לנרשמים מראש - 60 ₪; לנרשמים ביום הכנס - 80 ₪

הרשמה: בטל: 03-6901426/416 או במרכז ההרשמה המקוון של מכון מופ"ת: http://register.mofet.ac.il

לפרטים נוספים: מדור ימי עיון וכנסים - www.mofet.macam.ac.il/iun



חינוך מצוין בתואר שני ובלימודי המשך

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

תכניות ללימודי המשך:

- < לימודי החינוך המדריך ושיתוק מוחין - הכשרת מחנך שיקומי, קונדקטור
- < מת"לים - מאבחני תפקודי למידה
- < הנחיית קבוצות בשילוב אומניות
- < התמחות באוטוים: גישה רב-מערכתית בטיפול ובחינוך
- < חינוך וסיוע לרווחת האדם בעזרת בעלי חיים
- < אבחון דידיקטי (עברית/אנגלית)
- < ליווי למת"לים ולמאבחנים דידיקטיים (סופרוידן)
- < מוזיקה וריתמיקה לגיל הרך
- < הוראה מותאמת (מתקנת) בחשבון
- < מודל - מערכת לניהול הוראה ולמידה מקוונת

תכניות לתואר השני:

- < חינוך בגיל הרך
- < חינוך מוזיקלי
- < חינוך לשוני בחברה רב-תרבותית
- < הוראה ולמידה

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

טקוואנדו ושיאצו למניעת אלימות

בית הספר "סביון"



תלמידי בית הספר סביון ברמת גן לומדים לשלוט בכעסים ובדחף לאלימות בעזרת שיאצו, טקוואנדו, רפלקסולוגיה ושיטות הרפיה נוספות. סביון הוא בית ספר לחינוך מיוחד הקולט מבתי ספר רגילים תלמידים בעלי קשיי התנהגות המופנים אליו בעקבות התנהגות אלימה כלפי תלמידים, אנשי צוות ורכוש. "לרוב התלמידים שמגיעים אלינו יש קשיים במיומנויות חברתיות ותקשורתיות שגורמים להם לפרש מצבים חברתיים בצורה לא נכונה", מסבירה מנהלת בית הספר, גליה ברנשטיין, ומדגישה כי מטרת בית הספר היא להקנות להם כלים להתנהגות נורמטיבית. "ככל שניצור מצבים שבהם התלמידים יחוו חוויות חיוביות וינהגו על פי כללי



התנהגות נורמטיבית, כך תחושת הסיפוק והתחושה המיטבית שלהם תגבר והם יגלו נכונות להתנהג בצורה נורמטיבית."

בבית הספר מופעלות תכניות מגוונות לפיתוח מיומנויות חברתיות ותקשורתיות, העושות בין השאר שימוש בטקוואנדו (שיטה להשגת שליטה על הגוף, לויסות דחפים וכעסים ולכיבוד מרחב (הדדי); תיפוף בתופי ג'אמבה (המלמד את חשיבותו של

שיתוף פעולה במעגל המתופפים ומפתח הקשבה וסובלנות); שיאצו (מלמד את חשיבות המגע והכבוד לגופו של מטופל); משחק מול מצלמה (באמצעות לומדים להתאזר בסבלנות ולקבל שינויים רבים עד שכתבת התסריט מושלמת וכל אחד לומד את תפקידו ומבצע אותו בצורה מושלמת). פנסינג'רים מתנדבי "ידיד לחינוך" מפעילים חלק מהתכניות. ברנשטיין: "ערכי התנדבות, נתינה וקבלה שלא למטרות רווח כספי מספקים רווח אישי ותחושת סיפוק. תלמידינו גם מתנדבים בקהילה. ככל שהתלמידים מקבלים חיוניות חיוביים בפעילויות שגורמות להם הנאה, כך הם מתפנים ללמידה ואינם מבזבזים את זמנם על התנהגות אלימה."



צילום: עופר ברג, ויקיפדיה העברית, GFDL

שאול לדני

דימוי חדש ליהודי החלש

חטיבת הביניים "בר לב"

תלמידי שכבה ט' בחטיבת הביניים בר לב בכפר סבא ערכו תערוכה להנצחת ספורטאים יהודים בשואה. את הפרויקט יזמו גיל רלס, המורה לחינוך גופני, וליליאן פבורצ'יק, רכזת היסטוריה. "התערוכה", מספר רלס, "חשפה את התלמידים לנושא שלא נלמד עד



כה במסגרת לימודי ההיסטוריה בחטיבה ובכלל. הם שאלו שאלות, קראו כתבות ואספו חומר. התוצאה הייתה תערוכה עשירה בסיפורים אישיים. הסיפורים חושפים עולם של ספורטאים יהודים המשמשים דוגמה לכוח רצון ולהתמדה."

בין השאר הוצגו בתערוכה סיפוריהם של שלושה ספורטאים יהודים שעלו לארץ אחרי השואה והמשיכו לעסוק בספורט: רלף קליין, שאול לדני ואגנס קלטי. רלס טוען כי "באמצעותם נחשפו התלמידים לדימוי חדש, שונה מהדמות המוכרת של היהודי הגלותי והחלש."

ילדי כיתות ד' חונכים ילדי גן

בית הספר "שלנו"

ירדנה לוי, אורנה שהרבני ועינב לאלזר, מחנכות כיתות ד' בבית הספר שלנו בתל מונד, יזמו פרויקט חונכות ייחודי שמטרתו לטפח אצל תלמידיהן את ערך הנתינה והתרומה לזולת ולקהילה.



במסגרת הפרויקט קיימו תלמידי כיתות ד' יחד עם ילדי הגנים הצמודים לבית הספר סדרת מפגשים שהוקדשו לפעילויות הקשורות בנושאי מחזור ושימור הסביבה. לקראת ט"ו בשבט הכינו מכלי מחזור לסוללות, לניירות ולבקבוקים, יצרו קישוטים מבקבוקי פלסטיק וכתבו סיסמאות לעידוד חיסכון במים. לקראת פורים הכינו יחד שקשונים מקופסאות פח ומסכות מקופסאות של דגני בוקר. זהבה שטנדל, מנהלת בית ספר: "ילדי הגן מצפים ומתרגשים לקראת המפגשים, ואילו ילדי בית הספר מרגישים שהם תורמים מיכולתם לילדים ולקהילת תל מונד כולה."



חדש בהוצאת הספרים של מכון מופ"ת



נע ללמוד

שילוב תנועה בהוראת תכנים לימודיים בגן ובכיתות הראשונות בבית הספר היסודי רחל שגב-טל, רינת גלילי

הספר מציע לשלב תנועה מודרכת בהוראת תכנים לימודיים בכיתות הראשונות של בית הספר היסודי ובגן. הרעיונות והרציונל העומד מאחוריהם מתבססים על גישות עכשוויות בחינוך, ומכוונים להוראה הפועלת על כל ממדי האישיות של התלמיד. שילובה של למידה פעילה תורם לארגון גמיש של סדר היום הלימודי. בחלקו הראשון הספר דן בהיבטים שונים של פעילות תנועתית ומציג משמעות הפעילות המודרכת לתלמידים ולמורים. בחלקו השני מוצעות למורה ולגננת, שאינן מקצועיות בתחום התנועה, דרכים לעיבוד תכנים לימודיים במגוון פעילויות לשם שיפור ההוראה והלמידה ולחיזוק הקשרים החברתיים בכיתה.



מבוך השמירה על סודיות בייעוץ חינוכי: תאוריה, מחקר ומעשה פרופ' רבקה לזובסקי

הספר מפנה זרקור לנושא שמירת הסודיות, המעורר את הדילמות האתיות השכיחות ביותר בייעוץ חינוכי, בשל הכורח לאזן באופן מתמיד בין המחויבויות האתיות והחוקיות כלפי התלמידים הקטינים, כלפי הוריהם וכלפי המערכות החינוכיות. הספר מתמקד בקול האתי של יועצים חינוכיים ומציע כר תיאורטי נרחב, ממצאים אמפיריים והשלכות יישומיות רבות. מקריאה בספר ניתן ללמוד על לבטיהם של היועצים, על השונות ביניהם, על דרכי ההתמודדות עם הדילמות האתיות, על הסיבות השונות שביסוד כל החלטה, על מקורות המידע וההדרכה שבהם הם נעזרים, על מודלים עדכניים לקבלת החלטות אתיות ועל האוריינטציה המוסרית המועדפת עליהם כפי שהיא משתמעת מדבריהם.



את הספרים ניתן לרכוש בטלפון: 03-5580111 או בכתובת האתר: www.bookme.co.il וברשתות הספרים המובילות ♦ קטלוג פרסומים באתר: shop.macam.ac.il

מורים ישראלים ורוסים לומדים אלו מאלו

בית הספר "בכר"; בית הספר "606"



הרוסים, לעומת זאת, התרשמו לטובה מהעובדה שעמיתיהם הישראלים עובדים חמישה ימים בשבוע, ולא שישה כמותם, ומהמשכורת הגבוהה יחסית של המורים הישראלים. הם סירבו להאמין שבישראל יש 40 ילדים בכיתה, לעומת 25-27 תלמידים בכיתה ברוסיה. "מורים בכל העולם מתלבטים בעצם באותן הבעיות", מסכמת מורדקוביץ את הביקור. "ההתנסות החיובית והרחבת האופקים שחווינו יצרו אצלנו שאיפה להרחיב את התהליך גם לתלמידים. אין לי ספק שהפרייקט ייחודי ועשוי לעניין גורמים נוספים". קבוצת המורים המארחים מסנט פטרבורג תגיע לארץ באוקטובר הקרוב להמשך הלמידה המשותפת.

אבן יהודה סנט פטרבורג

שישה מורים מבית הספר בכר באבן יהודה והמנהלת אביבה מורדקוביץ ניצלו את חופשת הפסח להיכרות עם עבודת המורים בבית הספר היסודי 606 בסנט פטרבורג, רוסיה. הרעיון להפגיש בין צוותי המורים של שני בתי הספר עלה בפגישה אישית בין מורדקוביץ למרינה שמילוביץ, המנהלת היהודייה של בית הספר הלא יהודי 606. במהלך הביקור בסנט פטרבורג התייצבו המורים מישראל בבית הספר בכל בוקר בשעה עשר לשיחה קצרה ואחר כך השתתפו בפעילות של אותו יום. בסדנה משותפת לצוות הישראלי והרוסי נידונו שאלות המעסיקות מורים בכל מקום: בעיות התנהגות, מעורבות הורים, תנאי עבודה של מורים ותנאי קבלה של תלמידים. המורים הישראלים הציגו בסדנה את דרכי הטיפול בתלמידים "מיוחדים" ונדהמו לגלות שברוסיה אין התייחסות ללקויות למידה ולצרכים מיוחדים, אין תכניות למידה דיפרנציאליות ואין מערך מאבחן או הוראה מתקנת. ילדים בעלי צרכים מיוחדים נעזרים בשיעורים פרטיים, אך אינם מקבלים עזרה בבית הספר. גם תלמידים מצטיינים, המעוניינים בלמידה נוספת, עושים זאת בשיעורים פרטיים. המורים הישראלים התרשמו מהשאיפה למצוינות של המורים והתלמידים ברוסיה, מהאסתטיקה - בכיתות ובמחברות התלמידים - ומהמפגשים הבין לאומיים שבית הספר משתתף בהם בקביעות באמצעות שיגור משלחות תלמידים לחו"ל. הם התרשמו גם מכך שעמיתיהם הרוסים מלמדים הרבה יותר מקצועות (המחנכות, למשל, מלמדות גם מלאכת יד).

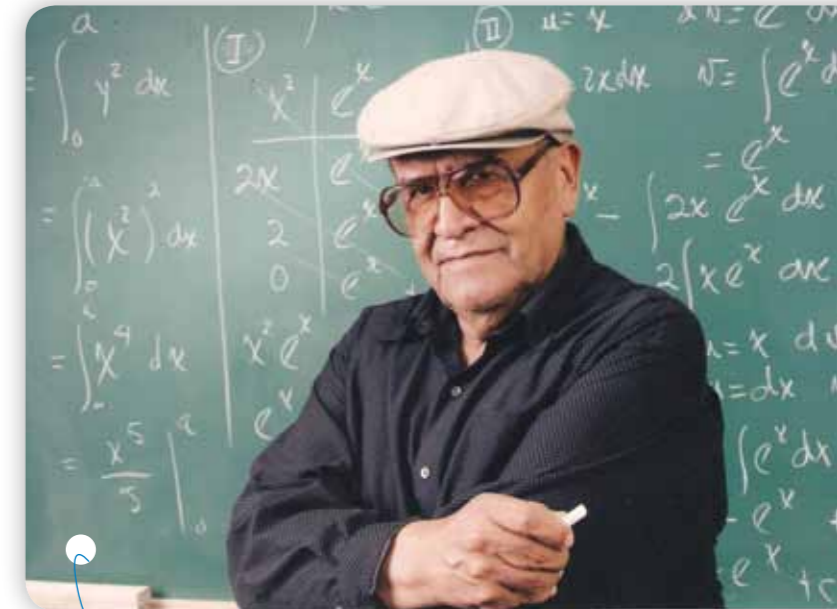
תכנית מחשמלת

בית הספר "ארזים"

בבית הספר היסודי ארזים ברמת ישי מפעילים בשיתוף חברת החשמל את "נתיב האור", תכנית שמטרתה לחנך את הילדים והוריהם לצריכה נבונה, בטיחותית ומבוקרת של חשמל וללמוד על ההשלכות הסביבתיות של השימוש בו. התכנית הופעלה השנה בקרב תלמידי כיתות ה'. הם למדו מושגים מרכזיים בחשמל, על ההיסטוריה של תחנות הכוח ברחבי הארץ, על חשיבותו של החשמל כמקור אנרגיה ועל הצורך להיזהר בצריכתו די למנוע תאונות ולצמצם נזקים. מנהלת בית הספר לילך סיסו מדגישה כי התכנית היא חלק מהמערך החינוכי של בית הספר, שמטרתו "טיפוח תרבות של אחריות בקרב הילדים כלפי משפחותיהם וכלפי הקהילה".

רמת ישי





גיימי אסקלנטה. וירטואז

נפטר המורה המיתולוגי



גיימי אסקלנטה, המורה המפורסם מתיכון גארפילד שבמזרח לוס אנג'לס, מי שעל פי דמותו נעשה הסרט "לסניור באהבה", נפטר בגיל 79, לאחר מאבק ממושך במחלת הסרטן. אסקלנטה, יליד לה פס שבבוליביה, היה מורה לפיזיקה ולמתמטיקה. הוא הגיע לקליפורניה מפורטו ריקו והחל ללמד בתיכון גארפילד, שהיה ידוע בהישגיו הנמוכים. עם השנים, בזכות שיטות ההוראה והעידוד שלו, החלו הישגי התלמידים להשתפר במידה ניכרת. עשייתו החינוכית זיכתה את אסקלנטה בביקורי אה"מים דוגמת הנשיא לשעבר רונלד רייגן והשחקן ארנולד שוורצנגר (שלימים היה למושל קליפורניה). ב-1988, עם צאתו של הסרט "לסניור באהבה", הוא זכה גם לתהילת עולם. את דמותו בסרט גילם השחקן אדוארד גיימס אולמוס, והוא זכה על תפקיד זה באוסקר ובמועמדות לגלובוס הזהב. אסקלנטה חזר מאוחר יותר לבוליביה. תלמידיו לשעבר ואדוארד גיימס אולמוס התגייסו לעזרתו משחלה ונזקק לסייע כלכלי. הוא נפטר ב-31 במרס בבית בנו בקליפורניה. אחת מתלמידותיו, אלסה בולאדו, ספדה לו ואמרה: "הוראה היא אמנות, אסקלנטה היה וירטואוז".

ועדה לבדיקת עומס יתר על מורים

סוכנות הידיעות של מלזיה מדווחת על הקמת ועדה מיוחדת לבדיקת עומס היתר על מורים במדינה. שר החינוך המלזי, מויהדין טאן סרי, אמר שהקמת הוועדה נובעת מהחשש שלעומס היתר תהיה השפעה מזיקה לטווח ארוך על ההוראה ועל הישגי התלמידים. ארגוני המורים קבלו על כך שפעילויות נוספות המוטלות על המורים פוגעות במרקם ההוראה ומשפיעות עליו לרעה. בפגישה המקדימה עם נציגי ארגון המורים נידונה גם סוגיית ימי המנוחה השבועיים שלהם. המלצותיה של הוועדה, שבראשה עומד מנכ"ל משרד החינוך המלזי, יוגשו בעוד כחודשיים.



חוק חדש: חינוך הוא זכות יסוד

האתר דיקאן הרלד מדווח שבימים אלה נכנס לתוקפו חוק שיקבע כי הזכות לחינוך היא זכות יסוד לילדי הודו. החוק יאפשר לכ-10 מיליון ילדים בני שש עד 14 שאינם הולכים היום לבית הספר להתחיל ללמוד. ראש ממשלת הודו, מנמוהאן סינג, יפנה לאומה במהלך חסר תקדים וידגיש את חשיבותו של החוק החדש. הפנייה לאומה תצוין כיום היסטורי והחוק ייכנס לתוקף. על פי החוק החדש, החינוך הפרטי בהודו יחויב להקצות רבע מרשימת הנרשמים לילדים מאוכלוסיות חלשות. למרות האווירה החיובית לקראת כניסת החוק לתוקפו, כמה בתי ספר עתרו כנגדו לבית המשפט העליון בטענה שהוא בלתי חוקתי ומפר את זכויות היסוד של מוסדות החינוך הפרטי העצמאיים. הוועדה הלאומית להגנה על זכויות הילד תפקח על יישומו.



תלמידים עושים למורים בית ספר

לקראת כניסתו לתוקף, בספטמבר הקרוב, של חוק המחייב את בתי הספר בבריטניה לשלב תלמידים בתהליכי קבלת החלטות במוסד, פרסם ארגון המורים הגדול בבריטניה דוח חמור על "התעללות" של תלמידים במורים. העיתון "דיילי טלגרף" מצטט את הדוח ומספר, לדוגמה, על תלמיד ששאל מורה בריאיון קבלה לעבודה: "אם היית פונט, איזה פונט היית" ועל מורה שנשאל מה יש לו להציע לשופטי תכנית הטלוויזיה "יש לך כישרון". הדוח, לדברי כריס קיטס, יו"ר ארגון המורים, מציג סדרה של מקרים המדגימים כיצד אנשי סגל בכיר בבתי ספר השתמשו בתלמידים כדי לדרג מורים ולהעריך את ביצועיהם בכיתות. במקרים מסוימים סימנו תלמידים מורים שנחשבו בעיניהם נוקשים וקשוחים מדי.



קיטס אומר ששיתופם הישיר של תלמידים בקבלת ההחלטות, למשל במידת ההתאמה המקצועית של מורה למשרת הוראה, מעורר סכנה ממשית ומורים רבים כבר התלוננו על כך. אחד מהמורים סיפר שראיין אותו פאנל של חמישה תלמידים. בשנה הראשונה לעבודתו הוא לימד שלושה מהם, והם הפכו לטענתו למפריעים הראשיים בכיתה ולבעלי הישגים ירודים, בין השאר משום שהוענקה להם סמכות שהעלתה את ביטחונם העצמי ואת תחושת עליונותם על המורים שהם ראינו. המורה אף ציטט תלמיד שהטיח בו: "אם הייתי יודע בריאיון שלא אוהב אותך, הייתי בוחר במועמד אחר מהמורים שהגיעו לריאיון". "רבים מהדיווחים", אמר קיטס בנאומו בכנס השנתי של הארגון בבריטניה, "מטרידים ומדאיגים מאוד".

בואו לחנך את המדינה!

לימודים מתקדמים לאנשי חינוך

- תארים שניים M.Ed.:**
- תואר שני (M.Ed.) בליקויי למידה: הערכה והתערבות חינוכית*
 - תואר שני (M.Ed.) בניהול וארגון מערכות חינוך
 - תואר שני (M.Ed.) בייעוץ חינוכי
 - רק בבית ברל! תואר שני (M.Ed.) בהערכה ותכנון לימודים*
 - רק בבית ברל! תואר שני (M.Ed.) בחינוך לאמנות בבית הספר לאמנות - המדרשה!*

* אושר לפרסום ולהרשמה ע"י המל"ג. - התכניות מיועדות לאנשי חינוך, בעלי תואר ראשון או שני, תעודת הוראה וניסיון של שלוש שנים לפחות במערכת החינוך.

לימודי תעודה:

- תרגום אנגלית - עברית - אנגלית
- תרגום ערבית - עברית - ערבית
- עריכת טקסט בעברית
- עריכת טקסט באנגלית

מגוון השתלמויות לעובדי הוראה:

רכז הערכה בית ספרי, הנחיית קבוצות במערכות חינוכיות, הכשרת מורים וגננות חונכי סטארליים, אימון אישי, הוראה מתקנת באנגלית כשפה זרה ומורה מעריך תפקודי למידה באנגלית כשפה זרה, הוראה מותאמת לגיל הרך, והוראה מתקנת בשפה ובמתמטיקה בעברית ובערבית ועוד

בחינת המיוחד: התמחות במתמטיקה למורי חינוך מיוחד, חינוך למיניות לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים, אימון אישי בחינוך המיוחד ותקשורת מתקדמת בחינוך מיוחד.



מישהו צריך לחנך את המדינה!



www.beitberl.ac.il

מכללת קיי
הבחירה האקדמית במנהיגות

רח' יהודה הלוי 33 ת"ד 4301 באר-שבע 84536

בית הספר ללימודים מתקדמים



לשאוף גבוה - להגיע רחוק

תואר שני (M.Ed) בלמידה והוראה - מובילי שינוי במערכת החינוך

התכנית מעמיקה את הידע המקצועי של מורים ומנחה אותם ליזום ולהוביל תהליכים של שינוי והתחדשות בבית הספר.

תואר שני (M.Ed) בייעוץ חינוכי

התכנית כוללת הכשרה מקצועית בייעוץ בהתאם לדרישות השירות הפסיכולוגי - יעוצי במשרד החינוך ואגודת היועצים החינוכיים בישראל.

פרטים נוספים: יחידת רישום

טל': 08-6402733/4

ובאתר האינטרנט: www.kaye.ac.il



kayegroup.co.il



תומאס מלקובסקי, בן 33, מורה לגרמנית, פילוסופיה וביולוגיה בבית הספר Erasmus-Widmann-Gymnasium Schwäbisch Hall בעיר קורנווסטהיים (הסמוכה לשטוטגרט) בגרמניה

משרה מלאה: 3,000 אירו בחודש (כ־15 אלף ש"ח)

ניסיון: מלמד שש שנים. "בדרך כלל כאן בגרמניה אנחנו לומדים, מתמחים ומלמדים שני מקצועות בלבד, אבל אני תמיד חייב להיות קצת שונה מכולם".

מלמד: "בני 10 עד 20. בית הספר (גימנזיום) ציבורי ופתוח לכלל האוכלוסייה, והתלמידים לומדים בו משנת לימודיהם החמישית ועד סיום השנה ה־13, שאחריה הם יכולים להמשיך לאוניברסיטה".

כיתה: "בין 20 ל־30 תלמידים. בבית הספר ישנם 1,000 תלמידים ו־80 מורים, המאפשרים יותר או פחות מהמצב. בית הספר נבנה בשנות השבעים, והייתי מגדיר את מצבו הכללי סביר ומומוצע. יש לנו שני חדרים שיש בהם 50 מחשבים המשרתים את 1,000 התלמידים; ועוד חדר עם 10 מחשבים, העומדים לרשות המורים. בכיתות ישנם הלוחות השחורים הרגילים ולוח לבן לשימוש צבעוני. הריהוט, במצב ישן אבל טוב, יוחלף בשנה הבאה. החינוך בחינם, כולל מחברות וספרים. המבנה, צידו ומוריו שייכים לממשלת המחוז. כן, גם אני נחשב במידה מסוימת לרכוש ממשלתי ומקבל מהממשלה את שכרי".

שעות עבודה: "25 שעות שבועיות ועוד כ־10-15 שעות המוקדשות להכנת שיעורים ותיקוני מבחנים. מספר השעות גדל במידה ניכרת ומדובר בתיקון מבחני גרמנית לתלמידי השביעית (כל מבחן גוזל כשעה. את חשבון השעות אני משאיר לחובבי המתמטיקה)".

התחייבויות נוספות: "בוודאי. אני עדיין חדור מוטיבציה ועסוק בענייני מנהל וגם בבניית התפיסה הכללית של בית הספר לעתיד הקרוב והרחוק ובתכנון תכנית הלימודים".

שכר: "3,000 אירו בחודש (כ־15 אלף ש"ח), גבוה מהשכר הממוצע בגרמניה".

חופשות: "בקוץ יש לנו שישה שבועות חופשה, שבהם אני עסוק בהכנות לשנת הלימודים הבאה. בחופשים האחרים אני עסוק בתיקון עבודות ומבחנים. אני מצייין את זה מכיוון שרוב האנשים חושבים שאנחנו לא עובדים הרבה. בית

ספר סגור לא בהכרח אומר שהמורים לא עובדים".

השתלמויות: "כל הזמן יש קורסים והשתלמויות. אנחנו מעודכנים בלא הרף, וטוב שכן. זו הדרך היחידה למלא את תפקידנו בצורה הטובה ביותר".

מדוע בחרתי בהוראה? "כבר בילדותי הייתי תלמיד מצטיין ונהגתי לעזור לאחי ולכל חבריי בלימודים ובהכנת השיעורים. כנראה שכבר אז נזרע בתוכי החיידק".

אוהב בעבודה: "לעבוד עם התלמידים. זו הרגשה נהדרת לראות אותם משתמשים במוחם לפתרון בעיות, לפיתוח רעיונות ולביטוי כבני אדם עצמאיים ותרבותיים. בכל יום אני פוגש ארבע כיתות, כ־150 איש שאני מעורב בחייהם. את ההנאה הזאת שום עבודה משרדית לא יכולה לספק".

שונא בעבודה: "כלום. אולי בעתיד זה יקרה".

היחס למורים: "המאה התשע עשרה הייתה נהדרת למורים, היום המצב קצת השתנה. להורים יש ציפיות מעל ומעבר. הם בטוחים שאנחנו, המורים, יכולים לחנך את ילדיהם לבד. אז אני רוצה לספר להם שלא. גם להם יש תפקיד בחינוך ילדיהם".

בעיות במערכת החינוך: "טוב שהתחילה בגרמניה רפורמה לפני כחמש שנים. הכיוון נכון, ואולי פחות תלמידים בכיתות וביטול הציונים יכולים להיות רעיונות לא רעים בכלל".

אנקדוטה: "פעם, בזמן שיעור, נפל לי הגיר לרצפה. כשהתכופתי להרים אותו כל הכיתה פרצה בצחוק. האמיץ שבחבורה ענה על שאלתי, ואמר שראו לי את התחתונים. בלי הרבה מחשבה אמרתי להם שהיום למזלם זכרתי ללבוש תחתונים. השמחה והצהלה בכיתה הרקיעו שחקים".



בית הספר למקצועות הטלוויזיה - ערוץ 2 בראשות אברי גלעד בהשתתפות מגיש הטלוויזיה פרופ' עמוס רולידר מוחח את שעריו לעובדי הוראה במסלול לימודים ייחודי באולפני רשת בתל-אביב

מוכר לגמול השתלמות לעובדי הוראה



מטרת הלימודים
לחשוף במי עובדי הוראה את סודות העשייה הטלוויזיונית מאחורי הקלעים ולהקנות כלים להבנת המדיום המשמיע ביותר על עיצוב דעת הקהל בכלל ועל הדור הצעיר בפרט.

נושאי הלימוד
כיצד בנוי עוף משרד, מה השיקולים המועים אותו, איך מפיקים תוכנית, כיצד מפתחים רעיון לשידור, תפקידים ותהליכי עבודה במערכת תוכנית, יחידות הלימוד, הפקה, תחקירות, עריכת תוכן.

המרצים בביה"ס
אנשי טלוויזיה מהשורה הראשונה בתחום ישראל-במאים, מפיקים, עורכים, אנשי פיתוח ותוכן המביאים איתם את הידע העדכני והרלוונטי ביותר בתחום הטלוויזיה בישראל.

קורס שנתי - ספטמבר 2008 עד מאי 2009 | יום פתוח באולפני רשת ב- 25 במאי בשעה 16:00 למרטים והרשמה ליום הפתוח: 03-7690075 | school@reshet.tv

אורנים. המקום לאנשים כמוך.

בית פתוח | 13.5.10
16:00-19:30 - בית 42
פטור מדמי הרשמה באירוע

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

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



אצלנו בסמינר הקיבוצים: **תואר שני לכל איש חינוך בישראל**

אזינו

מלגות למצטיינים

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

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

• ההרשמה לתואר שני לעומדים בתנאי הקבלה

תואר שני ביהדות זה שכטר.

מכון שכטר למדעי היהדות

היתרונות שלנו

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

התחומים שלנו

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

מתיחה - אוקטובר 2010

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

ימים פתוחים בתאריכים:

12.5.10
27.5.10
2.6.10

בין השעות: 14:00 - 18:00

5000 ק"ח/י מילגת לימוד

מספר המקומות מוגבל

חקף לשנת הלימודים הקרובה בכפוף לתקנון

בדוק את זכאותך עכשיו! 074-7800700

ניתן להירשם ללימודים גם באתר המכון: academia@schechter.ac.il www.schechter.ac.il

מכון שכטר למדעי היהדות - ע"ר / אברהם גרנות 4, ירושלים (מאחורי מוזיאון ישראל) / טל: 074-7800700, פקס: 02-6790840

זהירות, אסי-אס מסוכן



המרכז הקנדי לבטיחות הילד הקים אתר אינטראקטיבי מיוחד לילדים ונוער המוקדש ליחסים טקסטואליים, כהגדרתם, ומבקש לחנך לשימוש ראוי ומוגן במסרונים ולהזהיר מפני הסכנות שבדיאלוג עם זרים, כאלה שעלולים לנצל לרעה ובאופן פוגעני את המידע האישי שהובא לידיעתם. באתר הסברים ידידותיים לצעירים, משחקים, קוויקס ומקום לשאלות. למורים מציע האתר מערכי שיעור וחומרי עזר נוספים. texted.ca/app/en/top10

הגונב מגנב מגניב



האתר "שדוד אותי בבקשה" מבקש לעשות רק דבר אחד: לעורר מודעות לסכנות של שיתוף יתר ברשתות חברתיות בכלל ובעדכוני סטטוס בפרט. האתר מציע בסך הכול לוגו פרובוקטיבי, מאמר קצר וזרם של פוסטים מבוססי מקום מטוויטר. אבל זה מספיק כדי לעורר תרחישי אימה דמיוניים. בנוסף יש באתר קישורים לאתרים שכבר כתבו על "שדוד אותי בבקשה" וגם הערה (בתחתית דף הבית): הכוונה שלנו איננה, ומעולם לא הייתה, שאנשים ישדודו. pleaserobme.com

טכנולוגיה למען סובלנות

האתר "מידן" (כיכר עיר, בתרגום חופשי מערבית) הוקם כדי ליצור הבנה טובה יותר בין העולם הערבי לעולם המערבי. הוא מגדיר את עצמו הרשת החברתית הדו-לשונית הראשונה ומזמין את הגולשים לחלוק דעות, סיפורים, כותרות חדשותיות או כל דבר אחר - ואלה מתורגמים ומוצגים באתר באנגלית ובערבית. התרגום נעשה באמצעות מנוע דיגיטלי אך נבדק בידי מומחים. האתר הוקם ב-2006 ומאז, כפי שנכתב בו, הוא מפתח טכנולוגיות לשיפור סובלנות בין-תרבותית, דיפלומטיה אזרחית והבנה בין גולשים מארצות הברית, מערב אירופה והמזרח התיכון. האתר משמש גם זיכרון מתורגם של 3.2 מיליון מילים, והוא מאגר המידע הגדול ביותר ל-2,500 מקורות מידע ערביים. מעניין. news.meedan.net

אלתרמן אונליין



לרגל אירועי מאה שנה להולדתו של המשורר והמחזאי נתן אלתרמן הקימו בהתנדבות חברת האינטרנט טרגט מערכות והמנכ"ל שלה דוד גוטרזון פורטל המוקדש ליצירתו של אחד היוצרים הפוריים, החשובים והמשפיעים בשפה העברית. האתר כולל ביוגרפיה, מאמרים על יצירתו, תמונות, קטעי וידאו, אפשרות האזנה לשיריו המולחנים (כולל קישור למילותיהם ב"שירונט"), פורום גולשים, עדכונים שוטפים ומדריך אירועים. תרבותי ויפה. alterman.org.il

סליחות בזול

האתר "תן לי להתנצל" מציע גולשים לבקש סליחה אנונימית בפומבי. אנונימיות, כפי שידוע כל גולש, מזמינה גם חכמולוגים. "סליחה שהייתי הרבה יותר נפלא ממך", כותב המכונה סנקסט למישהו המכונה מייק. בשונה מאתרי התנצלויות אחרים ברשת, האתר הזה מאפשר להתנצל לספק כתובת דוא"ל של הנפגע, ומבטיח לשלוח אליו את ההתנצלות. הנפגע יכול לקבל את ההתנצלות או לדחות אותה, והכול בפומבי. ההתנצלויות באתר מאורגנות בקטגוריות דוגמת: יחסים, עבודה, התרפסויות ואי-הבנות, והגולשים מוזמנים לא רק לקרוא אותן אלא גם לדרגן או לשגרן לאחת הרשתות החברתיות. להיט לערב יום כיפור. letmeapologize.com



נחום חופרי: "הרפורמה משפרת את שכרם של המורים ומתגמלת אותם על הרבה פעולות שעשו קודם בלי תמורה"



שלומית עמיחי: "השעות הפרטניות הן משאב יקר שצריך לנצל בתבונה"



אייל חסאן: "לא מוגזם מצדנו לבקש שהשר והמנכ"ל יוכיחו שהם מאמינים בנו"

שלומית עמיחי:
"הפחד הגדול של ראשי המערכת הוא שאם יינתן לבתי הספר חופש החלטה מה לעשות עם השעות הפרטניות, לאט לאט הם יבצעו אותן בדרך הקלה ולא יוסיפו לאף מורה שעות הוראה במשך יום הלימודים"

ריח של הצלחה

גם אם רפורמת "אופק חדש" עדיין רחוקה מסיימה, כבר עתה ברור שהשעות הפרטניות שהנהיגה, שעות המאפשרות התאמה של ההוראה לצורכי התלמידים וחיזוק הקשר שלהם עם המורים, הן גורם שינוי משמעותי. הן גם מוקד המחלוקת הנוכחית עם משרד החינוך

איילת פישביין



רפורמת "אופק חדש" נתקלה בתחילת דרכה ביחס חדשני מצד המורים, אבל בשנתיים שעברו מאז יצאה לדרך בשנת הלימודים תשס"ח השתנה יחסם במובהק. במחקר שערכה הרשות למדידה והערכה בחינוך (ראמ"ה) בקרב 729 בתי ספר יסודיים שהצטרפו לרפורמה בשנים תשס"ח-תשס"ט, מתוך 1,600 בתי ספר יסודיים המיועדים להצטרף לרפורמה, 99% מהמפקחים והמנהלים, 88% מהמורים ו-85% מההורים (ששמעו על הרפורמה) דיווחו שהיו רוצים בהמשך יישומה. עוד עולה מן המחקר כי 96% מהמפקחים, 93% מהמנהלים ו-71% מהמורים בבתי הספר שנמצאים במסגרת הרפורמה חושבים שאופק חדש תרמה לשיפור בעבודת בית הספר וגם לשיפור מסוים במעמד המורה ובתחושת המסוגלות שלו להתמודד עם הקשיים הלימודיים והרגשיים של התלמידים, בעיקר הודות לשעות הפרטניות.

על הישגי התלמידים בטווח קצר של שנה-שנתיים. במחקר של ראמ"ה לא נמצאו הבדלים מובהקים בהישגי התלמידים בין בתי ספר שברפורמה לבין בתי ספר שאינם ברפורמה. עם זאת בבתי ספר דוברי עברית שבפיקוח הממלכתי נמצא שבמבחן המיצ"ב כמתמטיקה (לכיתות ה') יש הבדל מובהק בהישגי התלמידים לטובת בתי ספר שהצטרפו לרפורמה. הפער בציון הממוצע של התלמידים עומד על 10 נקודות בסולם המיצ"ב הרב-שנתי (0.11 סטיית תקן). בהישגים בשלושת תחומי הדעת האחרים (אנגלית, שפת אם ומדעים וטכנולוגיה) לא נמצאו הבדלים מובהקים. בחמשת מדדי האקלים הבית ספרי (התנהגות נאותה של תלמידים בכיתה, מעורבות באירועי אלימות, יחסי קרבה ואכפתיות בין מורים לתלמידים, ציפיות המורים מתלמידיהם להתקדמות בלימודים ואמונה ביכולותיהם, תחושה כללית כלפי בית הספר) נרשמו תוצאות חיוביות יותר בבתי ספר דוברי עברית בפיקוח הממלכתי שהצטרפו לרפורמה בהשוואה לבתי הספר המקבילים שלא הצטרפו (שיפור של 0.05-0.12 סטיית תקן).

שלומית עמיחי: "לפעמים להוציא ילד משיעור זו הצלה"

אחת הבעיות המתעוררות ביישום אופק חדש נסבה על השאלה מתי במהלך יום הלימודים יינתנו השעות הפרטניות. שלומית עמיחי, לשעבר מנכ"לית משרד החינוך ושותפה לעיצוב אופק חדש, טוענת כי יש להימנע מהנחיה גורפת לבצע את השעות הפרטניות כשעות אורך (בתחילת יום הלימודים או בסופו).

עמיחי: "השעות הפרטניות הן משאב יקר שצריך לנצל בתבונה. הפחד הגדול של ראשי המערכת הוא שאם יינתן לבתי הספר חופש החלטה מה לעשות עם השעות הפרטניות, לאט לאט הם יבצעו אותן בדרך הקלה ולא יוסיפו לאף מורה שעות הוראה במשך יום הלימודים. אי-אפשר שהשעות הפרטניות יינתנו רק כשעות רוחב, במקביל לשני מורים על אותה הרגילות. במקרה כזה יוצא שמשרד החינוך משלם לשני מורים על אותה שעה. עם זאת אפשר למצוא דרכים, וצריך לחשוב איך לאפשר גמישות בלי להיסחף. זה בעיניי האתגר הגדול של הרפורמה: איך להתאים את ההוראה לצרכים הפרטניים של כל ילד. גם נתינת השעות הפרטניות לא צריכה להיות בסכמה אחת לכל הילדים בכל המערכת. צריך למצוא

דרך להימנע מכובו ולמצוא נוסחה שמאפשרת גמישות. כי בכל כיתה יש ילד שלהוציא אותו משעה של מורה אחת למורה אחרת זו הצלה בשבילו ויש ילד שלא".

בחזור מנכ"ל מ-1 בנובמבר 2008 פורטו הכוונות החינוכיות והלימודיות של השעות הפרטניות מבלי לקבוע חד-משמעות שעליהן להיות "שעות אורך" בלבד. עמיחי מסבירה: "הרעיון המוביל היה שהשעות הפרטניות נועדו לאפשר להגיע ללמידה שלא יכולנו להגיע אליה בכיתה הרגילה, בצורה הרגילה. אצל אחד זה אומר לשבת אתו, לשוחח אתו, לשמוע על המצוקות שלו וזה הופך את המורה למבין יותר איך לגשת אליו, ואצל ילד אחר זה להסביר לו את המתמטיקה בדרך שונה".

סיבה נוספת להיעדר הוראה חד-משמעית לתת את השעות הפרטניות כשעות אורך הייתה הקושי לממן את תחזוקת בתי הספר בסוף יום הלימודים ולממן הסעות לקבוצות קטנות של תלמידים

או לתלמידים יחידים שיקבלו שעות פרטניות בסוף יום הלימודים. הרשויות המקומיות, שחלקן הגדול נתון בקשיים תקציביים, סירבו לממן את ההוצאות.

עמיחי אומרת שרפורמת אופק חדש נולדה מתחושת שותפות אמיתית עם המורים מצד משרד החינוך ומצדה של פרופ' יולי תמיר שרת החינוך, שנחרדה מהקיצוץ הנורא של תקציבי משרד החינוך בראשית שנות האלפיים. בשש שנים קוצצו שישה מיליארד ש"ח. תמיר רצתה להחזיר לחינוך את התקציב שנגרע ממנו ולהביא לשיפור אמיתי של המערכת, כלומר לשיפור אמיתי במעמד המורים ובשכרם. היא לא הסתפקה בתוספת קטנה לשכר המורים, אלא רצתה בהעלאה ניכרת. אל היוזמה הצטרפה הסתדרות המורים. האוצר לחץ להגדיל את מספר שעות העבודה שלהם. השקפתו הייתה שאם מחזירים כסף למערכת החינוך ולמורים, זה צריך לבוא יחד עם שינוי אמיתי בעבודת המורה. שינוי שייראה.



דני ברגיורא. "שעות פרטניות הן טריגר שמזמן התפתחות" (צילומים: רפי קוץ)

איך את מתייחסת לממצא על עומס בעבודה של מורים באופק חדש? "רוב המורים עשו את העבודה גם לפני אופק חדש, אלא שקודם הם עשו זאת ללא תמורה. כשנכנסתי לתפקיד נחרתי מהנתונים על שעות עבודה שמורים משקיעים הלכה למעשה ולא מקבלים תגמול עבורן. אני יודעת, ודיווחנו גם לאוצר, שיש עומס על מורות במשרת אם ובשעות גיל. אלו עיוותים שצריך לתקן. לגבי מנהלים, אני לא מודעת לעומס המוטל עליהם. נכון שהרפורמה מטילה עליהם הרבה דיווחים. צריך להשקיע בריווח בית ספרי מקוון שיפחית את עבודת הדיווח ויחסוך בירוקרטיה. אני מעדיפה לראות בקשיים ובתיקונים האלה חבלי לידה". עם מה שעמיחי מכנה "חבלי לידה של הרפורמה" היא מונה גם את הצורך לערוך התאמות של התשתית הפיזית של בתי הספר: "היה לנו ברור שמצבם הפיזי של בתי הספר הוא גורם קריטי להצלחה. בתי הספר ברוב המקומות עברו את ההתאמות הפיזיות". עמיחי מודה שמדי פעם מגיעות לאוזניה תלונות של מורים בסגנון "אני מעדיף לעבוד פחות ולקבל פחות כסף". תגובתה: "אי-אפשר לרצות את כולם ברפורמה כל כך גדולה".

נחום חופרי: "שעות אורך יוצרות עומס תקציבי על הרשויות המקומיות"

נחום חופרי, ראש עיריית רעננה ויו"ר ועדת החינוך במרכז השלטון המקומי, היה מנהל תיכון אוסטרובסקי ומנהל מחלקת החינוך ברעננה. חופרי מרוצה מרפורמת אופק חדש ומאשר כי תחושת שביעות הרצון משותפת להרבה רשויות מקומיות ומתבטאת בנכונותן לתת את חלקן להצלחת הרפורמה. "אופק חדש מאפשרת מפגש שונה בין המורה

מחקר חדש של הרשות הארצית למדידה והערכה מגלה:
88% מהמורים בבתי הספר שהצטרפו לאופק חדש מעוניינים בהמשך יישומה. 71% מהמורים בבתי הספר שנמצאים במסגרת הרפורמה חושבים שאופק חדש תרמה לשיפור בעבודת בית הספר וגם לשיפור מסוים במעמד המורה

לתלמיד. היתרון הגדול שלה הוא השעות הפרטניות והאפשרות של מורה ללמד תלמיד או קבוצה קטנה והומוגנית של כמה תלמידים. זהו מעשה חינוכי שונה מהמפגש שהיה עד היום בין מורה לכיתה. השעה הפרטנית מאפשרת אינטימיות, היא מאפשרת למורה לדעת כשמשוהו לא בסדר עם תלמיד".

גם לדעתו של חופרי "הרפורמה משפרת את שכרם של המורים ומתגמלת אותם על הרבה פעולות שעשו קודם בלי תמורה". הוא ער לעובדה שהמנהלים יצאו קצת נפסדים בגלל העבודה הנוספת המוטלת עליהם ומרגיש שגם הרשויות המקומיות נכנסו ל"עומס תקציבי" בגלל הרפורמה, היות שהשעות הפרטניות המתבצעות בסוף יום הלימודים מחייבות עוד השקעה בתחזוקה, השמל ומזכירות. עם זאת החיוב עולה, לדבריו, על השלילה: "רעננה נמצאת בתכנית חצי שנה, ואני שומע בבתי הספר הרגשה שונה. מרגישים את השיח השונה בייחוד בחטיבות הביניים". עיריית רעננה השקיעה בהנחיית מורים להוראה בקבוצות קטנות, וחופרי טוען שהשקעה דומה נעשתה ברשויות מקומיות נוספות: "ההשקעה נעשתה בכל השלטון המקומי. הרשויות הוסיפו כסף משלהן

לרפורמה, כי אצל כל ראש עיר החינוך עומד בראש סדר העדיפות, ולא דווקא אצל ראשי ערים עשירות. אנחנו מבינים שזה חשוב". על ההנחיה של שר החינוך גדעון סער לבצע את רוב השעות הפרטניות של אופק חדש כשעות אורך הוא אומר: "אי-אפשר לשחוק כל כך את המורים. צריך לתת שעות אורך, אבל צריך גם גמישות. אני הייתי משאיר לבית הספר להחליט. למשרד צריכה להיות מדיניות. לא נצא על זה למלחמה, אלא רק במקרה שלא יהיה גיבוי תקציבי לשעות האורך".

אייל חסאן: "אפילו ההורים מרוצים מהשעות הפרטניות"

אייל חסאן, מנהל בית הספר היסודי בית יחזקאל באשקלון וחבר הנהלת ארגון המנהלים היסודיים בהסתדרות המורים, מביע שביעות רצון מאופק חדש, אולם לדעתו ההנחיה של השר לבצע את מרבית השעות הפרטניות כשעות אורך "אינה ישימה".

לדברי חסאן, היעדים שהציבה רפורמת אופק חדש הושגו: "הרפורמה דיברה על שלושה תהליכים: שיפור ההוראה, פיתוח מורים והעלאת שכר המורים. כל המורים אצלי בבית הספר עובדים לפי המתווה החדש, כולם מלמדים שעות פרטניות, והשכר עלה משמעותית. שכרם של מנהלי בתי ספר וסגניהם באופק חדש עלה ב-15%-20%, ושכר המורות עלה ב-25% בממוצע. כשמורות באות לפעילות אחר הצהריים הן מתוגמלות על כך, שלא כמו בעבר. למרות העומס, המורות מרוצות בגלל השעות הפרטניות. השעות תורמות להעלאת מחויבות המורים לשיפור ההישגים של כל התלמידים ולשיפור האווירה בין מורים לתלמידים. אפילו ועד ההורים אצלי מדווח על שביעות רצון מהשעות הפרטניות, שחלקן ניתן במשך יום הלימודים. אנחנו מחתימים את ההורים על כך שהם מסכימים שנוציא את ילדיהם משיעורים מסוימים וניתן להם את השעות הפרטניות במהלך יום הלימודים ולא בסופו".

חסאן מרגיש שתרומת שעות השיח הפרטני חשובה מאין כמוה ליצירת אמון בין מורים לתלמידיהם: "באחת משעות השיח התגלה למורה שתלמידה שהייתה בדיכאון ניסתה להתאבד. אותה תלמידה סבלה ממצוקה משפחתית מאוד גדולה. פעלנו מיד - עירבנו את הרשויות וראגנו שהפסיכולוג יגיע אל הילדה. השעות הפרטניות מגבירות אמון בין מורה לתלמיד ויוצרות אפשרות לעזור לתלמיד. היה לנו מקרה שתלמיד סיפר למורה על מצוקה כלכלית מאוד גדולה בבית. כל המורים ובית הספר נרתמו לארגן מזון למשפחה של אותו תלמיד. אלו מקרים שהצלחנו לעלות עליהם רק בזכות השעות הפרטניות".

חסאן חושב שההנחיה של השר סער לבצע את רוב השעות הפרטניות כשעות אורך אינה ישימה ועתידה לפגוע במורים ובהצלחת אופק חדש: "הרפורמה מכוננת לחזק את מעמד המורה ואת מעמד המנהל. השר סער והמנכ"ל ד"ר שושני דיברו בצורה ברורה על הצורך לחזק את מעמד המנהל ואת האמונה במנהיגותו והתייחסו אלינו כאל אנשי מקצוע, מנהיגים חינוכיים שיכולים ויודעים לקדם את הילדים. אם כך, לא מוגזם מצדנו לבקש שהשר והמנכ"ל יוכיחו שהם מאמינים בנו ויסמכו עלינו שנובצע את השעות הפרטניות בדרך הטובה ביותר בלי לפגוע במורים שלנו, שעובדים קשה ועושים מלאכת קודש. בסך הכול הרי לכולנו אותה מטרה: להציע את המערכת קדימה ולתת לכל ילד את השעות שמגיעות לו".

"אופק חדש מעיר את בתי הספר מתרדמת הרוטינה"

דני ברגיורא, הפורש כעת מתפקיד ראש יישום והטמעת "אופק חדש" במערכת החינוך, מסכם שנתיים של עבודה לא קלה בסיפוק ניכר. בריאיון להד החינוך הוא מנתח את הישגי הרפורמה, את שורשי ההתנגדות לה ואת קשייה. "הפוטנציאל הפדגוגי של הרפורמה טוב", אומר ברגיורא. "אבל היישום", הוא מודה, "לוקה עדיין בחסר"

נאוה דקל

כדני ברגיורא, 47, התמנה לפני שנתיים לתפקיד ראש יישום והטמעת "אופק חדש" במערכת החינוך, הייתה הרפורמה נתונה למתקפה של מורים רבים שלא האמינו שהיא תשפר את מעמדם ושכרם. בראש המתקפים עמד ארגון המורים העלייסודיים. כעת, עם סיום תפקידו ורגע לפני שהוא נכנס לתפקידו החדש - מנהל מנהלת החינוך בירושלים, יכול ברגיורא להסתכל בסיפוק רב על תוצאות הסקר של ראמ"ה (הרשות הארצית למדידה והערכה). על פי הסקר 88% מהמורים שהצטרפו לאופק חדש מרוצים. התנגדות יש גם כיום, כפי שמעידים אתרי אינטרנט כגון "עבודה שחורה", "התעוררות" וכמובן אתר ארגון המורים. בפורומים של המורים מתחוללים דיונים ערים בשאלת

"אין במערכת החינוך דבר חשוב יותר מהישגים"



קליין: "קודם כול, העלינו את משכורות המורים במידה ניכרת"

ג'ואל קליין, מנהל מחלקת החינוך של העיר ניו יורק, מחולל בעיר מהפכה: סוגר ופותח בתי ספר, משפר את שכר המורים ואת מעמד ההוראה, מפחית אלימות ומעודד תחרות והישגים. אפשר ורצוי להתווכח על כיוון העשייה, אי־אפשר להתווכח על העשייה עצמה. ריאיון מיוחד להד החינוך

יעלי זקל, ניו יורק

במחלקת החינוך של עיריית ניו יורק, הממוקמת בדרום מנהטן ליד בנייני העירייה האחרים ואזור העסקים, הכול אומר חשיבות ומקצועיות. אל הבניין המרשים של המחלקה מובילות מדרגות גבוהות ורחבות, והכול בו מוקפד על לפרט האחרון: החל באדריכלות ובעיצוב הפנים של המבנה, אשר משדרים אווירה של חומרה ורצינות, וכלה בנוכחים בו – אנשים ונשים בחליפות הצועדים עסוקים במסדרונות או יושבים אל שולחנות בפגישות עבודה. במחלקת החינוך של עיריית ניו יורק מתייחסים לחינוך ברצינות. המקצוע מכובד והעובדים נראים מקצוענים.

האדם החשוב ביותר בבניין הוא ג'ואל קליין (64), אחד הפוליטיקאים המשפיעים ביותר בניו יורק. מאחוריו קריירה מפוארת: הוא היה עורך הרין של המחלקה למשפטים בממשל קלינטון, וניסיונו בחינוך התחיל כשנכנס לפי בקשתו של ראש עיריית ניו יורק מייקל בלומברג לתפקיד מנהל מחלקת החינוך של העיר. זה היה בשנת 2002, ומאז לא בזבז קליין יום. הוא מחולל רפורמה מרחיקת לכת במערכת החינוך הענקית והמורכבת של העיר, ולדעת רבים הוא מצליח: מעמד המורים עלה באופן מרשים, האלימות בבתי הספר פחתה במידה ניכרת והישגי התלמידים השתפרו. את הצלחתו יש לזקוף למעמדו ולכישוריו הפוליטיים. קליין יודע להביא תקציבים גדולים ולתדלק את הרפורמה שלו. אם אין כסף, אין חינוך. ג'ואל קליין (יש לפנות אליו בתואר

הרשמי "צ'נסלור") פגש אותי בחדר הישיבות של מחלקת החינוך, מלווה בפמליה קטנה של מתמחה ואיש יחסי ציבור, כדי לספר לאנשי ולנשות החינוך בישראל על הרפורמה שחולל במערכת החינוך בניו יורק, על החזון החינוכי שלו (המחשיב הישגים יותר מכול) וכדי לתת, בשל היותו איש חינוך ויהודי אוהב ישראל, כמה עצות. הוא יגיע לביקור נוסף בישראל במאי, ואז יעץ לידידו ניר ברקת, ראש עיריית ירושלים, ולכמה מראשי החינוך בישראל. מה בקריירה שלך בעורך דין ואיש עסקים הביא אותך לתפקיד הנוכחי של ראש מחלקת החינוך בעיריית ניו יורק? "למרותי במערכת החינוך של ניו יורק, דבר שהשפיע עליי מאוד. אני מאמין שבחינוך יש אפשרות גדולה לשוויון. לימדתי קצת מתמטיקה בעברי, וגם משפטים. אני מאמין שבאמצעות הברית חינוך הוא האתגר הגדול ביותר מבחינת מדיניות הפנים, ולכן כאשר מייקל בלומברג נבחר לראשות עיריית ניו יורק והציע לי את התפקיד, למרות שאינני איש חינוך, קיבלתי אותו בשמחה. אני מאמין שבמערכות מורכבות כמו מערכת החינוך, לפעמים דווקא מישוהו שבא מזווית אחרת ולא דווקא מתוך המערכת יכול להיות סוכן של שינוי בעל השפעה דינמית".

מהם השינויים שחלו במערכת החינוך בניו יורק מאז נבנת לתפקיד ב-2002? "בשמונה השנים האחרונות עברה מערכת החינוך שינויים מסביביים: ייסדנו מערכת בקרה על בתי הספר, מערכת מתוחכמת המשווה בין בתי ספר שמתמודדים עם אתגרים מסוג דומה. כך, איננו משווים בין בית ספר שלומדים בו תלמידים משכבה סוציאקונומית נמוכה ובין בית ספר המשמש תלמידים משכבה סוציאקונומית גבוהה, אלא יוצרים תחרות בין בתי ספר דומים, ומפרסמים את המידע שמתקבל. "פתחנו קרוב ל-400 בתי ספר: מקצתם בתי ספר ציבוריים, ואחרים בתי ספר ציבוריים במתכונת צ'רטר (בתי ספר במימון ציבורי הפועלים כבתי ספר פרטיים). סגרנו 90 בתי ספר בעיר שלא תפקדו כמו שצריך. "כמו כן היום מנהלים מקבלים הרבה יותר מקום לשיקול דעת בענייני תקציב. בנוסף יצרנו תכנית ללימודי מנהיגות חינוכית המכשירה מנהלים והתחלנו להכניס טכנולוגיה למערכת החינוך".

השימוש המוגבר בטכנולוגיה בחינוך מעורר לעתים ביקורת. אמרת בעבר שאתה רוצה להוריד את מספר המורים ולהסתמך יותר על טכנולוגיה. האם תוכל להרחיב בנושא? "מה שאמרת הוא שאני רוצה להיות מסוגל לשלם הרבה יותר למורים ולמשוך להוראה את המוכשרים והמקצועיים ביותר. דרך אחת לעשות זאת היא להשתמש בטכנולוגיה בצורה חכמה. אנחנו כבר עושים מבחנים באינטרנט, התלמידים יכולים להתכונן אליהם בצורה מקוונת. המטרה היא לא להחליף את המורים, אלא להגדיל את אפשרויות ההוראה. כך בעתיד יהיה אפשר, ואני מדבר באופן אוטופי, להעסיק פחות מורים ולשלם להם יותר. הדבר הזה מאוד חשוב לי: אני רוצה את האנשים הטובים ביותר במערכת החינוך של ניו יורק, וכדי למשוך אותם צריך להעלות את משכורות המורים".

בי-2006 הובלת איסור מקיף על שימוש בטלפונים סלולריים בבתי ספר. כיצד מתיישב האיסור הזה עם תמיכתך הנלהבת מעמד המורים יעלה עוד יותר? "אנחנו רוצים להשתמש בטכנולוגיה ככלי מנחה, לא להתעסק בהודעות טקסט של התלמידים או בגלישה לא מבוקרת באינטרנט. הטכנולוגיה היא חלק ממשימת ההנחה שלנו, אנחנו משתמשים במחשבים בבתי הספר, אבל הטלפונים הסלולריים מונעים את ההנחה. יש אולי פוטנציאל חינוכי בטלפונים סלולריים, אבל בינתיים התלמידים משתמשים בהם כדי לשלוח תמונות וכדי להעתיק במבחנים".

האם הרפורמה שהובלת במערכת החינוך של ניו יורק מתאימה גם למקומות אחרים? משהו בה יכול להתאים גם למערכת החינוך בישראל? "אני חושב שכן. אני נפגש עם אנשים מכל העולם. לרובם יש מטרות חינוכיות דומות: כולם רוצים להביא להישגים לימודיים טובים יותר. אפשר ללמוד מאתנו כשם שאנחנו יכולים ללמוד מאחרים".

מערכת החינוך של העיר ניו יורק

מערכת החינוך של ניו יורק היא הגדולה ביותר במערכות החינוך בארצות הברית • ג'ואל קליין עומד בראשה מ-2002 • מספר תלמידים: 1.1 מיליון • מספר בתי ספר: 1,600 • מספר המורים: 80,000 • תקציב שנתי: 21 ביליון דולר • בתי ספר חדשים שנפתחו מ-2002 (מאז שקליין ראש מחלקת החינוך): 335



מחלקת החינוך בניו יורק

אינם יודעים קרוא וכתוב, או אינם מסוגלים לפתור בעיות בסיסיות, הם גם לא יוכלו להיות אזרחים משפיעים במאה העשרים ואחת".

ומה דעתך על בעיות המשמעת? "המשמעת הכרחית למערכת החינוך. עבדנו על זה קשה והפתחנו מאוד את מקרי הפשיעה והאלימות בבתי הספר".



ח"כ מאיר פרוש, סגן שר החינוך: "שום מוסד חינוך חרדי לא שלח אותי להיות סגן שר החינוך כדי שאפקח עליו, לא זה התפקיד שלי" (צילום: רפי קוץ)

חינוך חרדי על סף אנרכיה?

רבע מכלל התלמידים היהודים בישראל ושליש מכלל התלמידים היהודים בגיל בית ספר יסודי לומדים היום במוסדות חינוך חרדיים; 325 אלף תלמידים במערכת חינוך שאין לה ניהול מרכזי או תכנית אב ומרבית מוסדותיה אינם נתונים לפיקוח ממלכתי כלשהו. הדימוי החילוני אמונם מייחס לחינוך החרדי סגירות מתבדלת ואחידות מיושנת, אך המציאות מגלה מערכת הטרוגנית, מגוונת, פלורליסטית ובעלת מכנה משותף אחד: אל תיגעו לנו בתכניות הלימודים

ב שיח החינוכי הרווח בישראל בעשורים האחרונים נתפסת מערכת החינוך החרדית כביטוי המובהק ביותר של תופעת המגזריות, המאפיינת את כלל המערכת. אף שמערכת החינוך הערבית שונה ברבים ממאפייניה ממערכות החינוך העבריות ואף שהמערכת הממלכתית רתית נהנית מעצמאות ניהולית ותכנית לא פחות נרחבת מהמערכת החרדית, דווקא המערכת החרדית הפכה לסמל מובהק של התבדלות והסתגרות. הדימוי גובע פחות מסוגיות ניהוליות וחינוכיות מובהקות ויותר ממיקומם הפוליטי והאידיאולוגי של החרדים בחברה הישראלית. העובדה שמרבית החרדים התנגדו בעבר הרחוק לאידאולוגיה הציונית, כפרו בצורך לממש ריבונות יהודית ונמנעו משום כך מהשתתפות בבניינה של המדינה היא שממקמת אותם "מחוץ למחנה" והופכת את מערכת החינוך שלהם, בעיני מרבית החילונים, לכלי שנועד לכבד את התבדלותם.

הדימוי הזה תרם תרומה ניכרת גם להיווצרותו של דימוי אחר, מושרש לא פחות: רבים מהחילונים רואים בחרדים קבוצה

הומוגנית ומלוכדת ובמערכת החינוך שלהם – רשת אחידה של מוסדות בעלי מטרה חינוכית זהה, הנובעת מאידאולוגיה זהה המוחררת לתלמידים בשיטות פדגוגיות זהות (ומיושנות). אלא שכל מי שמכיר את מערכת החינוך החרדית, ובמיוחד כל מי שעוקב אחר התהליכים הדינמיים הפוקדים אותה בשני העשורים האחרונים, יודע שאין שום דמיון בין הדימוי הזה לבין המציאות. גם אם סיבותיהם ומניעיהם שונים לחלוטין, תהליכי ההתפרקות וההפרטה העוברים על מערכות החינוך הממלכתיות אינם פוסחים על מערכת החינוך החרדית.

מערכת החינוך החרדית היא מערכת מגזרית, מובחנת ומובדלת משאר חלקי המערכת בישראל, אך היא איננה, בשום פנים ואופן, הומוגנית או מלוכדת. למעשה, ההפך הוא הנכון. השוואה בינה לבין שאר המערכות אפילו מראה שהמערכת החרדית היא דווקא ההטרוגנית, המגוונת ואף הפלורליסטית מכולן.

גיוון באופי המוסדות

ההבדל בין מוסדות החינוך החרדיים ניכר כמעט בכל מישור אפשרי. יש רשת של בתי

ספר אשכנזיים ורשת של בתי ספר ספרדיים; מוסדות החינוך המחנכים בנים חרדים (גם אשכנזים וגם ספרדים) שונים לחלוטין מהמוסדות המחנכים בנות חרדיות (גם אשכנזיות וגם ספרדיות); יש בין האשכנזים משפחות המעדיפות לשלוח את בניהן ובנותיהן למוסדות ששפת הוראתם יידיש, ויש המעדיפות לשלוח אותם למוסדות שמלמדים בעברית; יש מוסדות הפתוחים לכלל הציבור החרדי ומקבלים לשרותיהם ילדים וילדות שהוריהם משתייכים לכל החוגים החרדיים ויש מוסדות מגזריים שחוגים וחסידויות ספציפיים מפעילים ואשר מקבלים רק ילדים וילדות שהוריהם משתייכים לאותו חוג או לאותה חסידות.

גיוון פדגוגי

השונות והגיוון אינם פוסחים גם על הצד הפדגוגי. יש מוסדות חרדיים המלמדים על פי שיטות הוראה מסורתיות, דומות לשיטות שהיו נהוגות בחרדים ובתלמודי התורה של אירופה היהודית במאות הקודמות, ואינם משתמשים בעזרי הוראה כלשהם; במוסדות אחרים, לעומת זאת, מרבים להשתמש בעזרי הוראה (החל בכרזות המעטרות

ח"כ מאיר פרוש, סגן שר החינוך: "נדמה לי שכבר הוכח שכל הניסיונות להפעיל פיקוח או להכתיב לימודי ליבה לא רק שלא תרמו לשיפור היחסים בין המדינה לבין הציבור החרדי, אלא דווקא גרמו להרעתם"

הצהריים המאוחרות, ואילו באחרים מלמדים גם מקצועות חול נוספים, כגון גאוגרפיה, היסטוריה ולפעמים אנגלית. ברוב בתי הספר לבנות חרדיות מלמדים היום על פי תכנית לימודים הכוללת כמעט את כל מקצועות החול שבהם נבחנות תלמידות

את קירות הכיתות וכלה, בעיקר בבתי ספר לבנות, בהוראה ממוחשבת). מקצת המוסדות המחנכים בנים בגיל בית ספר יסודי מקדישים את רוב השיעורים ללימודי קודש ומצמצמים את לימודי החול לשיעורים בסיסיים בחשבון הנלמדים רק בשעות אחר

חילוניות במבחני הבגרות; במוסדות החינוך לבנים לימודי החול מועטים. ישנם בתי ספר, גם של בנים וגם של בנות, המרבים לצאת לטיולים בהם התלמידים והתלמידות פוקדים אתרי טבע ולא דווקא אתרי קודש; בתי ספר אחרים מתייחסים לטיולים כאל כאל בזבוז

זמן או כפי שמכונה הרבר בז'רגון החרדי – "ביטול תורה".

יחס לבוש ולפנאי

במקצת בתי הספר מקפידים הקפדה יתרה על כללי הלבוש המחייבים את התלמידים; באחרים מקפידים על כך קצת פחות. בבתי הספר לבנות ההקפדה על כללי לבוש והופעה חיצונית חמורה בהרבה ממוסדות לבנים (תלמודי תורה עד גיל 13 וישיבות קטנות לאחר מכן). גם פה מתגלה השונות: בחלק מבתי הספר מכתביבות המורות לתלמידותיהן כל פרט ופרט בלבושן ובהופעתן, כולל צבע הגרביים שעליהן לגרוב, סוג הנעליים שעליהן לנעול, סוגי התסרוקות המותרים ואף גודלו וצורתן של הילקוט שהן נושאות על גבן; בבתי ספר אחרים מקפידים פחות על כל הפרטים הללו ומסתפקים בקביעת אורך החצאית. בחלק מבתי הספר ההנהלה מכתביבה לתלמידים, ואף להוריהם, גם את גבולות פעילותם בשעות הפנאי – מה מותר ומה אסור לקרוא, כאליו מופעים מותר לצפות ובאליו ואסור, איך מותר לבלות ואיך אסור. העלייה המתמדת ברמת החיים של האוכלוסייה החרדית מציבה מדי פעם סוגיות חדשות להנהלות בתי הספר: האם להתיר להורים לצאת עם ילדיהם לארוחה במסעדה? האם מותר לקחת את הילדים והילדות למסע קניות בקניון? רבים מבתי הספר משיבים על שתי שאלות אלה בשלילה, ולא רק בשל האפשרות שבקניון או במסעדה יבואו הילדים במגע עם חילונים, אלא גם משום שבילוי כזה הוא בגדר "ביטול תורה".

שאלות אלה מעסיקות את המחנכים החרדים כבר שנים רבות, אך העלייה ברמת החיים הולידה לאחרונה גם תופעה חדשה: בתי ספר המחתימים את הורי התלמידים על התחייבות לדווח להנהלה ולקבל את אישורה לפני כל נסיעה עם הילדים לחו"ל: יש בתי ספר שיאשרו לתלמידיהם לנסוע לחתונה משפחתית בברוקלין, אך לא יאשרו להם לנסוע לחופשה משפחתית באתר נופש, כשר ככל שיהיה, בשווייץ.

פיזור גאוגרפי

לגיוון הפדגוגי והניהולי הזה יש להוסיף גם את הפיזור הגאוגרפי הרב של האוכלוסייה החרדית, הכולך וגדל בהתמדה. עד לפני כשלושים שנה התגורר הרוב המכריע של החרדים בירושלים ובבני ברק. גם אז הייתה האוכלוסייה החרדית מחולקת לחוגים ולחסידויות וגם אז נאלצה מערכת החינוך

לספק תשובות ייחודיות לכל אחד מהם, אך הריכוז הגאוגרפי הקל את המלאכה. היום פרושה האוכלוסייה החרדית על פני מספר רב של יישובים עירוניים בכל אזורי הארץ. בשטחי הגדה המערבית הוקמו בעשורים אלה שלוש התנחלויות חרדיות גדולות – עמנואל, ביתר עילית ומודיעין עילית – שהפכו לערים שאוכלוסייתן הכוללת אינה נופלת בגודלה מהאוכלוסייה החרדית של ירושלים ובני ברק. עיר חרדית נוספת, אלעד, הוקמה בתוך הקו הירוק ואוכלוסייתה של העיר הוותיקה – בית שמש – עוברת תהליך התחרדות מואץ. בערים דוגמת אשדוד, נתניה או נתיבות התפתחו שכונות חרדיות גדולות, שאמנם נוסדו עבור חצר חסידית ספציפית אך מאכלסות היום משפחות מכל מגוון קשת ההשתייכויות החרדיות. האוכלוסייה החרדית הצעירה והמגוונת העוברת מירושלים ומבני ברק אל השכונות והערים הללו משכפלת בהן וגם מרחיבה את הגיוון שאפיינ את מערכות החינוך החרדיות של ירושלים ובני ברק.

מערכת כאוטית

"מאז הקמת המדינה מערכת החינוך החרדית לא רק גדלה לממדי ענק, אלא גם עברה תהליך של ביזור מרחיק לכת", אומר

העלייה ברמת החיים הולידה לאחרונה גם תופעה חדשה: בתי ספר המחתימים את הורי התלמידים על התחייבות לדווח להנהלה ולקבל את אישורה לפני כל נסיעה עם הילדים לחו"ל

הארגוני. ברור האחרון נכנסו הרבה מאוד שחקנים חדשים לתמונה, והחינוך החרדי התפוגג לתוך עשרות זרמים שונים זה מזה". משרד החינוך אינו מסוגל וגם אינו מעוניין לכוון את התהליך, ובחברה החרדית אין שום מוקד סמכות מקובל על הכול שירצה ויוכל לקבל על עצמו את הכוונת המערכת. התוצאה, קובע ד"ר הורוביץ, היא "היווצרותה של מערכת כאוטית שתמשיך לצמוח בקצב מהיר אבל בלא יד מכוונת, בלא תכנית אב ובלא פיקוח מרכזי".

שאלות חדשות וקשות

העובדה שמערכת מגוונת כל כך ומבוזרת כל כך, הגדלה בקצב מהיר כל כך, מתנהלת לא רק בלי פיקוח ממלכתי כלשהו אלא גם בלי יד מכוונת כלשהי בתוך הקהילה החרדית מעוררת סדרה ארוכה של שאלות קשות. חלק מהשאלות – החל בסוגיית לימודי הליבה וכלה בחובת המדינה לממן את מערכת החינוך העצמאית הזאת – הן שאלות ישנות שנחבטו עד תום בשיח הפוליטי.

שאלות חדשות מתעוררות רק לאחרונה ועולות גם מגורמים בתוך הציבור החרדי: • האם יש בקהילה החרדית גוף מרכזי כלשהו העוקב אחר התהליכים שעוברים על החינוך החרדי כדי לנסות לכוונם?

- מה משמעות העובדה שבתי הספר של רשת החינוך העצמאי של אגודת ישראל ושל רשת מעיין החינוך התורני של ש"ס הם מיעוט (ולא גדול במיוחד) מכלל מוסדות החינוך הפועלים בחברה החרדית?
- האם היא מצביעה על התפרקות ההגמוניה החינוכית (וגם החברתית, הרוחנית והפוליטית) של הגופים הללו ושל הרבנים העומדים מאחוריהם?
- אילו כוחות תופסים את מקומה של ההגמוניה הנחלשת?
- האם מערכת חינוך המתפצלת לגורמים שמספרם הולך וגדל בעוד שהמכנה המשותף ביניהם הולך וקטן היא מערכת

הצוועדת לקראת דמוקרטיזציה או שמא מתקרבת למצב של אנרכיה?

- האם יש מי ששולט על כלל מערכת החינוך החרדית או שמא מדובר בגידול שיביא לאובדן שליטה?
- האם יש למדינת ישראל ולממשלת ישראל מה לומר בכל הנושאים הללו?
- האם מדינה, שעוד לפני הקמתה כבר הספיקה לוותר על זכותה לנהל את החינוך החרדי ולהשפיע על תכניו, יכולה כעבור שישה עשורים להציב לו דרישות?

הוויכוח בקהילה החרדית

כמה ממנהיגי הפוליטיים של הציבור החרדי – למשל ח"כ משה גפני (דגל התורה), המשמש יו"ר ועדת הכספים של הכנסת, או מרדכי קרליץ, ראש עיריית בני ברק לשעבר (ומי שהיה חבר בוועדת דברת) – סבורים שמערכת החינוך החרדית גדלה לממדים שמחייבים את המנהיגות החרדית, בטרם תאבד את השליטה על הנעשה בה, לבחון מחדש גם את מבנה המערכת וגם את יחסיה עם המדינה. בעלי הדעה הזאת, המשתייכים רובם ככולם לזרם הליטאי, סבורים כי הציונות החילונית כבר אינה מהווה איום אידאולוגי על החרדיות. חרדים רבים אחרים, המשתייכים ברובם לזרם החסידי, חולקים על דעה זו. אחד הבולטים שבהם הוא ח"כ מאיר פרוש (אגודת ישראל), היום סגן שר החינוך. פרוש מאמין שגם היום, כמו בעבר, נשקפת סכנה לקיומו של החינוך החרדי וכי המשך התפתחותו תלוי, כמו בעבר, במאמצי השתלנות של הנציגות הפוליטית החרדית. המחזיקים בעמדה זו מתנגדים לכל שינוי ביחסים שבין המדינה לבין המערכת ודוגלים בהשארת המצב הנוכחי על כנו.

"אין מה לחשוש", מנסה להרגיע סגן השר פרוש. בניגוד לד"ר הורוביץ, פרוש סבור ששום דבר מהותי במבנה מערכת החינוך החרדית לא השתנה בעשורים האחרונים. "אין ספק שהמערכת של היום הרבה יותר גדולה מזו שהייתה קיימת לפני שלושים או ארבעים שנה", הוא אומר, "אבל גם לפני שלושים וארבעים שנה היה החינוך העצמאי מיעוט בתוך המערכת. גם אז היו בתי ספר של החינוך העצמאי והיו ת"תים (תלמודי תורה) ◀

המספרים מדברים

במערכת החינוך החרדית של היום (מגני ילדים ועד לישיבות קטנות, שהן המקבילה החרדית לישיבה התיכונית של מערכת החינוך הממלכתית-דתית) מתחנכים, לדברי ד"ר נרי הורוביץ, לא פחות מ-325 אלף תלמידים, מספר שעושה את מערכת החינוך החרדית לגדולה ממערכת החינוך הממלכתית-דתית. בשכבות א' עד ו' של בתי הספר הממלכתיים-דתיים לומדים כ-116 אלף תלמידים בקרוב ל-4,000 כיתות; בחינוך החרדי לומדים כ-132 אלף ילדים בגילים אלה בקרוב ל-5,600 כיתות.

לדברי הורוביץ, משמעותו של הנתון הזה היא שרבע מכלל התלמידים היהודים במדינה ושליש מכלל התלמידים היהודים בגיל בית ספר יסודי לומדים היום במוסדות חינוך חרדיים. מאות מיליוני השקלים הנדרשים כדי לספק את צורכי הבינוי והשכר של מערכת כזאת "הופכים את הסיפור הזה למשהו שחורג בהרבה מגבולותיו של עניין מגורי". כמסמך שהכין מרכז המחקר והמידע של הכנסת בנובמבר 2007 נקבע כי "25% מכלל הכיתות שתוקצבו לבנייה ב-2007 (395 כיתות) היו במוסדות חינוך חרדיים". אך המסמך גם מוסיף ומציין ש"באותה שנה הכיר משרד החינוך בצורך לבנות 677 כיתות עבור החינוך החרדי". במילים אחרות, משרד החינוך לא מצא את התקציבים הדרושים לבנייתן של 282 כיתות שהוא עצמו הכיר בצורך בבנייתן. הנתון הזה נוגע לשנה אחת בלבד, אולם המציאות הזאת חוזרת על עצמה בהיקף כזה או אחר בכל שנה.

רוב התלמידים החרדיים (כ-135 אלף על פי ההערכות) לומדים עדיין בירושלים ובבני ברק. אך מספר התלמידים הלומדים בערים החרדיות החדשות (אלעד, ביתר עילית, מודיעין עילית ועמנואל) או בערים שיש בהן ריכוזים גדולים של חרדים (בית שמש, אשדוד, חיפה, נתיבות וצפת) גדל במהירות ועומד על כ-100 אלף. עוד 90 אלף תלמידים לומדים

במוסדות חרדיים בעשרות יישובים אחרים שהאוכלוסייה החרדית של כל אחד מהם אינה עולה על 4,000 נפשות. דוגמאות: **ביתר עילית:** אל מערכת החינוך של עיר חרדית זו מתווספים מדי שנה בשנה כ-1,300 תלמידים חדשים. השנה לומדים בה כ-15 אלף תלמידים ב-510 כיתות ב-105 מוסדות חינוך. רק 4,300 מכלל התלמידים בעיר לומדים במוסדות המשותייכים לחינוך העצמאי או למעיין החינוך התורני; 10.7 אלף הנותרים לומדים במוסדות פטור למיניהם.

אלעד: בעיר לומדים השנה כ-11 אלף תלמידים ב-142 מוסדות חינוך חרדיים. רק 35 מהמוסדות משתייכים לשתי הרשתות המוכרות. **מודיעין עילית:** בעיר לומדים 17.2 אלף תלמידים; 5,500 מתוכם (רובן ככולן בנות) בבתי ספר של החינוך העצמאי, 500 בבתי ספר של מעיין החינוך התורני, וכל השאר (יותר מ-11 אלף תלמידים) במוסדות פטור.

בית שמש: 2,700 תלמידים (רובן בנות) לומדים בחינוך העצמאי של אגודת ישראל, כ-2,100 במעיין החינוך החרדי של ש"ס ועוד 12.6 אלף תלמידים בכ"ס מוסדות שניהולם מופקד בידי כשלושים ארגונים, עמותות וחסידיות. על פי כל תורות הניהול המודרניות, ניהולה של מערכת חינוך בהיקף כזה ובפיזור גאוגרפי כזה מחייב יד מכוונת ומפקחת. במקרה של מערכת החינוך החרדית אין לא הכוונה ולא פיקוח. שתי רשתות החינוך המסורתיות, הכפופות לפיקוח (רופף) כלשהו מטעם המדינה, הן מיעוט בתוך המערכת, עשרות מוסדות חינוך עצמאיים חרשים (שכמעט כולם נכללים בקטגוריית "מוסדות הפטור" – מוסדות שתלמידיהם פטורים מחוק חינוך חובה והם משוחררים מכל פיקוח ממלכתי) נפתחים בכל שנה. במשרד החינוך, המממן את רוב התקציב שלהם, אין שום גוף המנסה (ומסוגל) לכוון את התהליך הזה.

עצמאיים והרוב למדו בת"תים". תלמודי התורה הם מוסדות חינוך המלמדים בשיטות מסורתיות ומנוהלים על ידי עמותות הקשורות לחסידויות או לחוגים חרדיים מסוימים. "אני עצמי למדתי בת"ת", אומר פרוש, שהוא דור שלישי למנהיגי אגודת ישראל בירושלים. הוא מבקש לרמוז שגם בעבר, בדיוק כמו היום, מרבית המשפחות החרדיות הוותיקות העדיפו לשלוח את ילדיהן לתלמודי תורה עצמאיים ולא לבתי הספר של אגודת ישראל.

סגן שר החינוך סבור שאין כל בסיס לחשש שהגידול במספר הת"תים העצמאיים והיעדר פיקוח עליהם יביאו לאנרכיה במערכת החינוך החרדית חסרת היד המכוונת. "אני בכלל לא מבין את הטענות האלה", הוא אומר. "בשביל מה צריך פיקוח מרכזי על מערכת החינוך החרדית? לכל ת"ת יש מנהל והוא מפקח על מה שקורה בו. למה אייאפשר להסתפק בזה? מה רע בזה? מה עוד צריך? הרי אנחנו רואים שברוך השם אין נשירה מהת"תים, וזו ההוכחה הכי טובה שהחינוך שהילדים מקבלים שם הוא טוב ושההורים שלהם מרוצים ממנו. אז בשביל מה צריך פיקוח מרכזי? על מה יש לפקח? אני באמת לא מבין".

מערכת החינוך כמבצר מגן

התבטאויותיו אלה של סגן שר החינוך, שלאזוניים חילוניות נשמעות תמוהות במקצת, נטועות עמוק בהשקפת העולם החרדית ובהסדרים הפוליטיים שעיצבו את היחסים בין המדינה לבין הקהילה החרדית. "חינוך הילדים שלנו, ציפור הנפש שלנו, הוא בכחינת 'יירג ובל יעבור'", נוהגים דוכרי החרדים לומר. גם אם היא רוויה פתוס מלאכותי, אמירה זו משקפת היטב את אחד מעיקרי האמונה הבסיסיים ביותר של החברה החרדית על כל רכיביה. למרות כל השינויים המרחיקי לכת שחלו

"שום מוסד חינוך חרדי לא שלח אותי להיות סגן שר החינוך כדי שאפקח עליו", הוא אומר, "לא זה התפקיד שלי". פרוש גם לא סבור שעל המשרד לפקח על מוסדות החינוך החרדיים. "אני מבין שמשרד החינוך לא מרגיש שהוא בעל הבית ולא מרגיש שהוא ממלא את תפקידו כריבון אם הוא אינו מפקח על בתי הספר החרדיים או מכתוב להם את לימודי הליכה", אומר סגן שר החינוך. "אני מבין את הבעיה, אבל נדמה לי שכבר הוכח שכל הניסיונות להפעיל פיקוח או להכתוב לימודי ליכה לא רק שלא תרמו לשיפור היחסים בין המדינה לבין הציבור החרדי, אלא דווקא גרמו להרעתם".

גם חרדים הסבורים שהציונות החילונית כבר ויתרה מזמן על מאבקה האידאולוגי בחרדיות מסכימים שבאורח החיים החילוני טמונה סכנה לחרדיות וכי מערכת החינוך החרדית היא שאמורה להרחיק את הסכנה הזאת מילדיהם. לכן כל ניסיון של המדינה החילונית לפגוע בעצמאות המערכת נתפס כניסיון שעלול להקל את חרירת החילוניות לעולם החרדי.

זהו השורש האידאולוגי של ההתנגדות החרדית העיקשת לכל מעורבות ממלכתית בנעשה בתוך מערכת החינוך החרדית ולדרישה לשמור על עצמאותה המוחלטת. הדרישה

הזאת הועלתה לראשונה בתחילת שנות העשרים של המאה הקודמת, כאשר ממשלת המנדט הבריטי ביקשה להכפיף את תלמודי התורה החרדיים למערכת החינוך היהודית, שאת ניהולה הפקידו הבריטים בידי המוסדות הציוניים. החרדים הצליחו להרוף בהצלחה את ההצעה הבריטית הזאת וגם הצליחו, כרבע מאה לאחר מכן, להרוף את האיום שנסקף לעצמאות החינוך החרדי מכינונה של מדינה

היום, בניגוד לאז, מוסדות חינוך חרדיים לא מעטים נעזרים פדגוגית וניהולית גם במשרד החינוך וגם בגופים אקדמיים; היום, בניגוד לאז, מבינים היטב מנהליהם של חלק ניכר ממוסדות החינוך החרדיים את הצורך להנהיג לימודי חול שיאפשרו השתלבות בעולם התעסוקה המודרני לתלמיד החרדי שלא יבחר במסלול רבני.

דבר אחר לא השתנה וספק אם ישתנה

ד"ר נרי הורוביץ: "אם המדינה תנהג בחוכמה ותימנע מלגרור את החינוך החרדי לכל מיני מאבקים פוליטיים ומשפטיים מיותרים, בהחלט ייתכן שהלחץ לשנות את תכניות הלימודים יבוא מלמטה, מההורים"

בעתיד: כפי שהיה בעבר וכפי שהרבים מתרחשים היום, גם בעתיד ימשיכו מוסדות החינוך החרדיים לקבוע בעצמם את תכניות הלימודים שלהם.

"אנחנו לא נסכים שהמדינה תקבע עבורנו מה הילדים שלנו ילמדו או לא ילמדו", אומר סגן שר החינוך מאיר פרוש, המייצג בעניין הזה גם את הציבור החרדי וגם, לפחות לכאורה, את המדינה. עמדה זו לא השתנתה מאז העימות עם הממשל הבריטי לפני כ־65 שנה (ראו מסגרת),

יהודית עצמאית. את ניצחונם הזה על מדינת ישראל נחלו החרדים עוד לפני הקמתה (ראו מסגרת).

"לא נסכים שהמדינה תקבע עבורנו"

דברים רבים השתנו ביחסים שבין מוסדות המדינה לבין החינוך החרדי ב־61 השנים שחלפו מאז המשבר הקואליציוני סביב חקיקת חוק חינוך חובה. היום, בניגוד לאז, מממנת המדינה חלק ניכר מהחינוך החרדי;

ובעטייה הוויכוח על הנהגת תכנית הליכה הוא בבחינת סמטה בלא מוצא. "עם מרבית התכנים של הליכה אין לנו בעיה וברוב בתי הספר החרדיים הם גם נלמדים", אומר פרוש. "אבל אנחנו לא נסכים שהמדינה תהיה זו שתגיד לנו ללמד אותם. כי היום היא תגיד לנו ללמד חשבון ומחר היא תגיד לנו ללמד גם דברים אחרים".

ד"ר נרי הורוביץ סבור אמנם שהמנהיגות החרדית לא תסטה בעתיד הנראה לעין מהעמדה הזאת, אך הוא מפגין אופטימיות מסוימת בכל הקשור לעתידה של מערכת החינוך החרדית. דווקא הביזור והגיוון המאפיינים אותה בשנים האחרונות, הוא אומר, הם שיאפשרו לפתרון לצמוח מלמטה. "מי שחושב שפן־לילה יהיה אפשר להפוך את החינוך החרדי לחינוך ציבורי טועה כמוכן טעות גדולה, אבל אם המדינה תנהג בחוכמה ותימנע מלגרור את החינוך החרדי לכל מיני מאבקים פוליטיים ומשפטיים מיותרים, בהחלט ייתכן שהלחץ לשנות את תכניות הלימודים יבוא מלמטה, מההורים". שינויים כאלה, שנעשו מתוך היענות ללחץ ההורים ולא דווקא בלחצה של המדינה, התחוללו בעשורים האחרונים ברוב בתי הספר החרדיים לבנות. אם המדינה ומשרד החינוך לא יפריעו יותר מדי, ייתכן ששינויים כאלה יתחוללו גם בחלק מהמוסדות החרדיים המזוהים בניס.

הפתרון שחיסל את המשבר מחזיק מעמד עד עצם היום הזה. מוסדות החינוך החרדיים חולקו אז לשתי קטגוריות: בתי הספר של החינוך העצמאי הוגדרו "מוסדות מוכרים שאינם רשמיים" והוחל עליהם, לפחות במישור הפורמלי, פיקוח מטעמו של משרד החינוך על הכשרת המורים המועסקים בהם ועל רמת הלימודים בהם (אך לא על תוכנם); תלמודי התורה העצמאיים הוגדרו "מוסדות פטור" (כי תלמידיו פטורים מחוק חינוך חובה) ושוחררו פורמלית מכל פיקוח ממלכתי. עד לשנות השבעים היה עוד הבדל אחד בין המוסדות בשתי הקטגוריות: המוסדות המוכרים שאינם רשמיים נהנו מתקצוב ממשלתי, ואילו מוסדות הפטור מימנו עצמאית את פעילותם; בסוף שנות השבעים החלה המדינה לממן גם את מוסדות הפטור. עליית הליכוד לשלטון ב־1977 סימלה את המפנה המשמעותי ביותר בתולדות היחסים שבין מדינת ישראל לבין הציבור החרדי. בעקבות בחירתו של מנחם בגין לראשות הממשלה מצאו את עצמם החרדים, שעד אז הסתפקו במיקומם השולי במדינה, במרכז העשייה הפוליטית. התהליכים האידאולוגיים, החברתיים והכלכליים שהתפתחו בקרבם בעקבות זאת יוצרים בתחילת המאה העשרים ואחת מציאות חדשה לחלוטין – כמותית ואיכותית כאחת.

החמישים. רשת הבנות – משום שעם החלת חוק חינוך חובה החלו יותר ויותר חרדים לשלוח את בנותיהם לבתי ספר; רשת הבנים – משום שאגודת ישראל ייעדה את מוסדות הרשת, שהיו דלים מאוד במשאבים ורמת ההוראה בהם הייתה נמוכה ביותר, לילדי העולים שהחלו להגיע אז ממדינות ערב והוריהם ביקשו להקנות להם חינוך רתי. ילדי המשפחות החרדיות האשכנזיות הוותיקות המשיכו ללמוד בתלמודי התורה העצמאיים. ב־1949, עם חקיקת חוק חינוך חובה, פרץ המשבר הקואליציוני הראשון סביב החינוך החרדי. בניגוד לבתי הספר של רשת החינוך העצמאי, שהסכימו עקרונית לפיקוח מנהלי כלשהו מטעם המדינה ולכן גם קיבלו את הכרתה הפורמלית, נותרו תלמודי התורה עצמאיים לחלוטין, נמנעו מכל קשר עם משרד החינוך ולא היה עליהם כל פיקוח ממלכתי. המשבר התעורר כאשר הגיעה העת לאכוף את חוק חינוך חובה: האם, נשאלה אז השאלה, ממלאים הורים השולחים את ילדיהם לתלמודי התורה הללו אחר הוראות החוק? שר החינוך הראשון, זלמן שזר, נטה להשיב על כך בשלילה, אך שינה את דעתו כשהתברר לו שאגודת ישראל (שמנהיגה הרב יצחק מאיר לוין היה שר הסעד באותה ממשלה) לא תשלים עם תשובה זו.

קצת היסטוריה

כבר בקיץ 1947 הכירו מי שלימים יהיו מנהיגי של מדינת ישראל בעצמאות החינוך החרדי, במסגרת מה שנהוג לכנות "הסכם הסטטוס קוו" – שלמעשה אינו הסכם אלא מכתב ששלח דוד בן־גוריון, יו"ר הנהלת הסוכנות היהודית, ב־19 ביוני 1947 לראשי אגודת ישראל. חברי ועדת החקירה, שמינה האו"ם כדי לבדוק את המצב המדיני בארץ ולהמליץ על עתידה, עמדו להגיע באותם ימים לירושלים ולגבות בה עדויות. לבן־גוריון ולחבריו בצמרת התנועה הציונית, שעמדו לדרוש מהוועדה את הקמתה של מדינה יהודית, היה חשוב להופיע לפני חברי הוועדה בתור נציגיהם היחידים של הציבור היהודי כולו. ראשי אגודת ישראל לא היו מיוצגים בסוכנות היהודית, והם הודיעו לוועדת האו"ם כי בכוונתם להופיע לפניו ולהציג את ההסתייגויות והחששות של הציבור החרדי בארץ מפני כינונה של מדינה יהודית. בין ראשי הסוכנות לבין ראשי אגודת ישראל נפתח משא ומתן שהסתיים ב־19 ביוני, כאשר בן־גוריון שיגר לאגודת ישראל את מכתב הסטטוס קוו, שכלל ארבע הבטחות בעניין אופייה היהודי של המדינה העתידה לקום. בסעיף הרביעי התחייב בן־גוריון, בשם ממשלתה של



חינוך אחר

דגמים חדשים של בתי ספר ומושגים חדשים של חינוך מתפתחים בשוליה של מערכת החינוך הממוסדת, זו שמעסיקה את עצמה בתחזוק מוסדות שירשה מן המאה התשע עשרה ומתרכזת בשיפור "הישגים" במבחנים בין-לאומיים. בשוליים מעזים לשאול את שאלת היסוד: למה בעצם אנחנו מחנכים? **הד החינוך** מנתח בגיליון זה את הסיבות לכישלוננו של המודל המוכר ומציג מה בית ספר יכול וצריך להיות ומה מחנכים בעלי דמיון, תעוזה ומחויבות יכולים לעשות

פרופ' דוד פסיג: "בגלל שרוב האנשים במערכת החינוך אינם מודעים לדיסציפלינה של חקר העתיד, הם שולפים מהמותן כל מיני הערכות ומאמינים בהן; הם יודעים מה הולך להתרחש"



צילום: רפי קוץ

"למערכת החינוך אין עתיד"

חוקר העתיד פרופ' דוד פסיג מציע למערכת החינוך חיזוי של עתידים סבירים בתקווה שהיא תפיק מהם יעדים ותפנה את מבטה קדימה

יורם הרפז

"בני אדם נמדדים בכמות האמת שהם מסוגלים לשאת", כתב ניטשה. בעקבות שיחה עם פרופ' דוד פסיג אפשר לשפר את המודר ולקבוע שבני אדם נמדדים בכמות העתיד, או העתידים, שהם מסוגלים לשאת. פסיג נושא הרבה עתידים; חלקם מדאיגים מאוד וחלקם משמחים. לאחר עשיית מאזן נראה שהעתידים המדאיגים – למרות ניסיונו של פסיג לשמח – שוקלים יותר. אולי לא בגלל העתידים עצמם, אלא בגלל העבר: העבר היהודי – אפשר לדבר על עברים אבל רובם קודרים – אינו נותן סיבה לבטוח בעתיד כזה או אחר. כך או כך, העתיד מעורר יחס דרי משמעי: מצד אחד רוצים לדעת אותו – מי לא רוצה לדעת מה יקרה מחר או מחרתיים; מצד אחר לא רוצים לדעת אותו – מי רוצה לדעת מה יקרה מחר או מחרתיים.

מי שלא רוצה לדעת את העתיד היא מערכת החינוך. אף על פי שהינוך הוא תחום עתידני במהותו – הוא מכין צעירים לחיים בעתיד – למערכת החינוך שלנו אין מסמך אחד רציני המתאר התפתחויות עתידיות ומנסה להפיק מהן מדיניות חינוכית; גם אין לה מחקר ופיתוח (מו"פ) כלשהו ששוקד על מסמך כזה. מערכת החינוך שלנו תקועה עמוק בעבר. היא מתפעלת בתי הספר שנוסדו במאה התשע עשרה, שבהם מורים, שהוכשרו

ברובם במאה העשרים, מנסים להכין צעירים לחיים במאה העשרים ואחת.

נוסף על כך לעם היהודי יש הרבה עבר, והעם היהודי ששב לציון המציא הרבה עבר כדי להצדיק את שיבתו לציון. את כל העבר הזה צריך ללמד בבית הספר. ועוד: העתיד תלוי גם בנו; העתיד אינו גורל. אבל בחברה מקוטבת כמו שלנו, לכל מגזר יש עתיד משלו, וכל ניסיון לחזות ולעצב עתיד משותף יצית תבערה. וגם העתיד – שינוי אקלים, נשק גרעיני, שכנים עוינים, מתחים פנימיים – לא מאיר פנים; למה להתעסק אתו?

וחוץ מזה, לשרי חינוך יש בדרך כלל קדנציות קצרות. הם עסוקים בכאן ועכשיו. אין להם ראש לעתיד (שבו יהיה שר חינוך אחר). ובכלל, כל העניין הזה של לחזות עתיד הוא עסק מפוקפק. הכול הרי קורה מהר ופתאום; לך תדע מה יהיה מחר. מסיבות אלה ואחרות למערכת החינוך שלנו אין עתיד.

אבל בלי דימוי כלשהו של עתיד אי אפשר לחנך. לא סתם קיבל העתידן פרופ' דוד פסיג תקן בבית ספר לחינוך (של אוניברסיטת בראילן). או שפרופ' פסיג יעשה את המחקרים שלו ויפרסם אותם בכתיב העת שלו. למערכת החינוך יש מספיק צרות בהווה. היא לא צריכה צרות של העתיד. שהעתיד ידאג לעצמו.

לפני שאתה מציע כמה חיזויים בתחום החינוך ובתחומים אחרים, מדוע שנאמין

לך? במה אתה שונה מאסטרולוגים או קוראים בקפה?

בהבדל מחזוים והזוים למיניהם, חוקרי העתיד מניחים שיש היגיון במערכות שונות ואת ההיגיון הזה הם מחפשים. כאשר אנחנו מגלים היגיון של מערכת כלשהי אנחנו מתקפים אותו ומנסים להבין בעזרתו את הווקטור של המערכת. זה בלשון פשוטה חקר העתיד.

אתם מניחים את קיומו של היגיון, אבל החיים אינם הגיוניים. המשקל של האקראיות עצום. ברורים שהורים מופיעים בכל רגע ומשבשים את ההכללות והחיזויים שלנו.

מה שנראה לך אקראי הוא הגיוני למדי – הוא התהווה במשך זמן עד שפרץ אל פני השטח. הפריצה הזאת נראית בטעות אקראית. מעט מאוד דברים הם באמת אקראיים. האם מלחמה פורצת פתאום? האם מחלה מופיעה פתאום? ודאי שלא. אתה הולך לרופא והוא שואל אותך בן כמה אתה, האם אתה שותה או מעשן, האם ואילו מחלות עוברות במשפחה שלך. על בסיס שאלות כאלה ואחרות הוא מניח מה הסבירות שתלקה במחלה מסוימת ומה יש לעשות כדי למנוע אותה. כך גם אנחנו חוקרי העתיד: אנחנו מנתחים מערכות כדי לזהות את ההיגיון שפועל בהן, משליכים אותו אל העתיד ומציעים מה לעשות כבר היום כדי למנוע עתיד לא רצוי או כדי לקדם עתיד רצוי.

מה זה מערכות?

זו אכן הבעיה: אנחנו יודעים מעט על מערכות וכיצד הן מתפתחות. אך גם עם המעט שאנו יודעים אנחנו יכולים לעשות תחזיות שסבירותן גבוהה. ב"מערכות" אנחנו כוללים מערכות חברתיות, כלכליות, טכנולוגיות, ביטחוניות ועוד.

מה כבר התרחש ממה שחזית על בסיס היגיון מערכתית כזה או אחר?

בתחילת שנות התשעים דיברתי, כמו חוקרי עתיד אחרים, על מתקפת טרור חסרת תקדים שתרחש על אדמת ארצות הברית בתחילת שנות האלפיים ותתמקד באחד הבניינים או המוסדות המסמלים את הסדר שארצות הברית מנהלת בעולם. באותו

זמן דיברתי, כמו אחרים, על משבר כלכלי שיפרוץ ב-2008 וילווה אותנו כעשר שנים. אז מבחינת המשבר הכלכלי אנחנו לא בסוף, רק בסוף של ההתחלה.

נכון. המשבר הכלכלי אינו סופה חולפת. אך לפי מודלים שאחרים פיתחו ואני יישמתי למציאות הישראלית, המשבר לא יכה בנו בעוצמה רבה.

אז בחזית הזאת מצבנו טוב. בחזיתות אחרות – בעיקר בתחום היחסים עם השכנים הקרובים והרחוקים – מצבנו לא טוב. וגם אם מצבנו טוב, מצב רוחנו רע. הארץ שרויה בדיכאון. ואתה אוֹפְטִימִי יחסית.

מצב הרוח של האומה אינו תואם בהכרח

למצב האומה. אני מתבסס על מודלים ונתונים, ומנסה להעריך את הווקטור של מדינת ישראל במאה העשרים ואחת. ומה מצב הווקטור שלנו?

מבחינות רבות טוב למדי. למשל, אנחנו המדינה המתועשת היחידה ש-45% מהאוכלוסייה שלה מורכבת מבני 0 עד 25. קבוצת הגיל הזאת היא החלק הדינמי, היצירתי, היצרני והיצרני ביותר באוכלוסייה.

פוטנציאל ההתפתחות של המדינות המתועשות תלוי במידה מרעית בקבוצה זו. ברוב המדינות המתועשות קבוצת הגיל הזאת קטנה. לכן הסיכוי למשבר כלכלי וחברתי במדינות אלה גבוה יותר. מבחינה זו צפוי לנו עתיד טוב יותר, גם אם לא כל השייכים

סינתזה והערכה. עלינו לשכלל אותה ולפתח טקסונומיה של מיומנויות חשיבה עתידיות. מה תכלול בטקסונומיה כזאת?

בשנים האחרונות נרתמתי למטלה, ויש בידינו כרגע הגדרות מעורבות לקטגוריות הקוגניטיביות של בלום. אני גם מפתח כלי מיון ותכנית הכשרה לקטגוריה קוגניטיבית שביעית שבוגרי מערכת החינוך יצטרכו לשלוט בה. אני קורא לה מיומנות להשבת מידע.

ילדים מפתחים מיומנויות קוגניטיביות משוכללות בבית, מול המחשב.

הבית הוא אכן סביבה חינוכית עשירה בטכנולוגיות יותר מבית הספר. הילדים בבית מפעילים מיומנויות קוגניטיביות מפותחות יותר על נושאים רלוונטיים יותר מהנושאים שבבית הספר. הם חשים שבת הספר מפגרי אחרי הסביבה בחוץ ובאים אלינו, המבוגרים, בטענות המתבטאות לעתים קרובות בבעיות משמעות או באדישות.

אז בית הספר כבר "פאסה"?

לא ולא. בית הספר חי וקיים משום שהוא ממלא פונקציות חברתיות חשובות, למשל מאפשר להורים לצאת לעבודה. גם לעצם ההתכנסות בבית הספר יש חשיבות חברתית. את בית הספר מתחזקות בעיקר מטרות של סוציאליזציה ולכן יש לו עתיד. השאלה היא לא מהי החלופה לבית הספר אלא מה יש לעשות בבית הספר.

מה יש לעשות בבית הספר?

למשל להתאים את ההוראה והלמידה לטכנולוגיות חדשות. וזה נכון, אגב, גם לאוניברסיטאות. בבית הספר תופסים את הטכנולוגיה הדיגיטלית ככלי עזר לתגבור ההוראה המסורתית, אך לטכנולוגיה יש פוטנציאל להוראה אחרת. הטכנולוגיה יכולה ללמד מה שמורה אינו יכול ללמד. למה?

במעבדה למציאות מדומה, כאן מול המשרד שלי, אנחנו חוקרים כיצד תלת-ממד משפר את היכולות הקוגניטיביות ואת האי-קיו של ילדים. אנחנו מאיצים את תפיסת הזמן של ילדים כדי לאפשר להם לארגן את המטלות שלהם. למשל, תפיסת זמן עתיד מבשילה בגיל שמונה-תשע, אך בעזרת האמצעים הטכנולוגיים אנחנו מקדימים אותה. כמו כן אנחנו משכללים את החשיבה האנלוגית של ילדים, שהיא הבסיס לצורות חשיבה אחרות, שהן הבסיס להתקדמות בחיים. אנחנו פועלים במשותף עם כמה גני ילדים שמספר הילדים ממוצא אתיופי בהם גדול, ורואים תוצאות. מורה בכיתה רגילה

יכול לתת מידע, הוא לא יכול לשפר את תפיסת הזמן או את החשיבה האנלוגית. אחד התפקידים הסוציולוגיים של בית הספר הוא להבין ילדים למקצועות העתיד. מה יהיו מקצועות העתיד ואילו יכולות ותכונות הם ידרשו?

העיסוקים של עידן הידע יהיו שונים מהעיסוקים של העידנים שקדמו לו. בעידן ההקלאי גם מי שידע להחזיק טורייה, לרתום סוס או לגזום עץ לא היה בטוח שיוכל להביא לביתו פת לחם כסופו של יום עבודה מפרך. מי ששפר גורלו נולד ומת בחסותו של פריץ שהבטיח לנתיניו מזון בסיסי לכל ימי חייו בתמורה לחיי עבדות. בעידן התעשייתי העניקו העיסוקים רמת ביטחון ורווחה שלא היה לה תקדים היסטורי. פועלים, לאחר הכשרה קצרה, ביצעו את מלאכתם על קווי הייצור או במכרות הפחם וקיבלו שכר שהבטיח קורת גג ומזון בסיסי. בשלבים מתקדמים של המהפכה התעשייתית התרחבה רשת הביטחון. בעידן השירותים הצריכו העיסוקים מיומנויות מורכבות יותר והכשרה ארוכה יותר. מי שעמד בדרישות – עורך דין, רואה חשבון, סוכן ביטוח וכו' – השתכר יפה והיה יכול לרכוש "מוצרי מותרות", לטייל בעולם, לתמוך בילדיו בבגרותם, לחסוך ולהשקיע. בעידן הידע העיסוקים נהיו תובעניים מאוד. תקופות ההכשרה מתארכות ונעשות מפרכות. אל היכולות שהעובד נדרש להן נוספו מיומנויות חשיבה גבוהות, כגון חשיבה יצירתית ותכונות אישיות כגון מחויבות ואחריות. ונראה שאנו עומדים על ספו של עידן חדש. יש המכנים אותו העידן האקזיסטנציאלי. בעידן העיסוקים האקזיסטנציאליים יישאו העיסוקים אופי בדיוני, אפילו לפי קריטריונים של תחילת המאה העשרים ואחת. ההכשרות יהיו לא רק אינטלקטואליות אלא גם מוסריות וגם ספיריטואליות. מלבד ידע רב בתחומים מגוונים וחשיבה מקורית, תידרש יכולת לגלות חוכמה טבעית ולממשה לטובת הפרט והחברה.

האם בית הספר במתכונתו הרגילה יכול להבין לעידן המידע שלנו או לעידן האקזיסטנציאלי שיבוא אולי אחריו?

בית הספר של היום אינו מודע כלל לצרכיו של הבוגר העתיד. אני לא מכיר מישהו שמכין את בן או בת ה-15 היום לחיים בחברה ובתעשייה של שנות החמישים של המאה העשרים ואחת. מבהינה זו למערכת

החינוך אין עתיד. בוא נסיים אופטימי: מבוגרים תמיד מתלוננים על הנוער. לך דווקא יש בשורות טובות בתחום הזה.

אכן, לדור המבוגר יש תמיד הרגשה שהדור הצעיר מקולקל. כיום נהוג לומר שהדור הצעיר אינו מקבל סמכות, שהוא נהגתן, אלים וכו'. מודל שפיתחו החוקרים שטראוס והאווי אכן מראה שהדורות שונים זה מזה, אך הדור הצעיר כיום טוב יותר מאלה שקדמו לו. יש מחזור דורות והדור הגדל עתה בבתי הספר יהיה דור ערכי יותר, מחויב יותר, דור של מתקני עולם. הם מצאו שפעם בחמש מאות שנה יש ארבעה דורות במחזור של שמונים שנה ושחזור זה חוזר כבר את שבע פעמים. הדור השלישי – הדור שבגר את בית הספר לאחרונה – הוא דור הנוטה לציניות ולניהיליזם; הדור הרביעי ירצה לתקן את הסביבה, את החברה, את המשפחה.

אפשר לסיים כאן במצב רוח טוב, אבל איזה דחף מזוכיסטי מפנה אותי אל הכפר החדש שלך "2048". אתה מציע בו חיזויים חדשים, חלקם מדאיגים. מהו החיזוי הנאור פוליטי שלך בכפר הזה?

בקווים כלליים מאוד: בעתיד הסביר שאני מתאר המהלך המכריע יהיה ניסיונה של רוסיה להשיב לעצמה את מעמדה כמעצמה עולמית. היא תנסה להחזיר לשליטתה את הנכסים שאבדו לה – את מדינות ברית המועצות לשעבר ואת מדינות מזרח אירופה. ארצות הברית תנסה למנוע את המהלך הזה, אך לא במלחמה טוטלית. בין שאר מהלכיה היא תבנה את תורכיה כמעצמה מזרח-תיכונית חזקה וכאיום על רוסיה. כדי להוריד מעצמה לחץ, רוסיה תעורר מתחים חזקים בין ישראל לסוריה ובני בריתה. סוריה והיזבאללה ינחיתו מתקפת טילים מבוקרת על ישראל. ישראל לא תסכים לספיגה, גם אם מוגבלת, והיא תפלוש קרקעית לסוריה כדי להשבת את מקורות הירי. היא תגיע לרמשק. בשלב כלשהו, תורכיה תמרוד בחסות האמריקנית וייווצרו תנאים לפשרה בין ישראל לשכנותיה בלחץ ובתיווך של תורכיה. אם ישראל תנהג ברגישות ובתבונה בשלב הזה, היא תוכל למצות את הלחץ ההדרמטיות שייפתח ולהגיע לשלום מבוסס עם שכנותיה.

ואיפה איראן והנשק הגרעיני שלה בכל הסיפור הזה?

אני סבור שיש הגזמה בתיאור כוחה ויכולותיה של אירן. ■

אז בכל זאת סיימנו בטוב יחסי.

המכללה האקדמית לחינוך גורדון
חיפה www.gordon.ac.il

טל. 04-8590123 (רב-קווי) (רב-קווי)

תואר שני M.Ed.

• פיתוח מורים לתפקידי הדרכה
• ניהול וארגון מערכות חינוך*
• חינוך משלב*

toar@gordon.ac.il
טל. 04-8590105

לימודי תעודה

• תעודת הוראה לאקדמאים בשנת לימודים אחת
• השלמת תואר אקדמי B.Ed. לבעלי תעודת הוראה
• הסבה (תעודת הוראה נוספת) והרחבת הסמכה • ספרן מורשה
• הסמכה לאבחון דידיקטי • הסמכה להוראת תלמידים מחוננים
• התמקצעות במתמטיקה • לוגותרפיה
• הסמכת מנחי קבוצות הורים מטעם מכון אדלר
• הכשרת מאמן שלב א' מטעם מכון תות (אלון גל "משפחה חורגת")

תכניות לימוד ייחודיות

• הכשרת סגני מנהלים לבתי ספר
• פיתוח מקצועי הוראה שנה א' לאחר הסטאז'
• בעקבות הקסם הצרפתי בהנחיית רותי שמעוני
• תקשורת בין-אישית
• התאמה להוראה בחינוך מיוחד לעובדים פארא-רפואיים
• מגוון השתלמויות קיץ

taliyag@gordon.ac.il
טל. 04-8590131
גורדון. אקדמיה שהיא בית.

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

תואר שני M.Ed.
מינהל מערכות חינוך

ראש התכנית: פרופ' יצחק פרידמן

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

תרבות עם ישראל והוראתה*

ראש התכנית: פרופ' נעמה צבר בן יהושע

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

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

הקמפוס האקדמי אחוה
www.achva.ac.il
לפרטים התקשרו 3622*



קיצור תולדות בית הספר

לעלייתו המטאורית של בית הספר במתכונתו המוכרת קדמו בתי ספר למעטים באשור, במצרים, ביוון וברומא העתיקות ובאירופה של ימי הביניים. את התנאים לניצחוננו של בית הספר סיפקו המאות התשע עשרה והעשרים. ייתכן שהמאה העשרים ואחת מספקת תנאים להחלפתו במוסד חינוכי אחר

טלגלעד

בית הספר מהווה חלק כל כך בלתי נפרד מחיינו עד שקשה לתאר אותם בלעדי. מעטים האנשים שלא בילו בו כמה שנים, ורוב קוראיו של מאמר זה אף עובדים בו. אולם הצצה אל העבר מלמדת שלאורך רובה של ההיסטוריה האנושית היה בית הספר שונה מאוד ממתכונתו המוכרת והיה נחלתם של מעטים בלבד. הנטייה לראות את השהות בבית הספר כרכיב הכרחי בחינוכו של כל אדם היא תוצר של הרורות האחרונים. במאמר הקצר שלהלן אנסה להבין כיצד הלך בית הספר ותפס מקום כה מרכזי בתרבות של ימינו. תחילה אתחקה אחר מקורותיו ההיסטוריים של בית הספר, ולאחר מכן אבחן את התפתחות גרסתו המודרנית וארון בשאלה מתי ומדוע זכה לתפוצה רחבה כל כך. נעיין תחילה במונח בית ספר. כפי שציין איוון איליץ' לפני כארבעים שנה בספרו "ביטול בית הספר", למונח בית ספר (school) משמעויות רבות כל כך עד שלא ברור כלל מה נכלל בו. הגדרה שונה תוביל, כמוכן, לכתיבתה של היסטוריה שונה. לצרכינו נזהה לעת לעתה את בית הספר עם מוסדות ציבוריים אשר עיקר עיסוקם הוא הוראת התרבות הכתובה ודרכי רכישתה, שכן המילה בית ספר במקורה, הן בעברית והן בשפות לועזיות, שימשה לציון מוסדות כאלה.

מסופוטמיה, מצרים, יוון העתיקה

במזרח התיכון, במזרח הרחוק, באירופה ובמקומות נוספים בעולם התחילו בתי הספר לצמוח עם התפתחות הכתב. נראה שבתי הספר הראשונים בהיסטוריה צצו באזור מסופוטמיה (עירק של היום) לפני כ־4,500 שנה. בתי ספר אלו, שנקראו EDUBBA או בתרגום לעברית "בתי הלוחות", נועדו לשרת חוגים קטנים של סופרים אשר עסקו בתיעוד, בדת ובכתיבת ספרות.

התפשטותן של התרבות השומרית, שנחשבת לתרבות הראשונה, ולאחר מכן של התרבות הבבלית אל מחוץ למסופוטמיה הביאה להקמתם של בתי ספר בכמה מקומות במזרח התיכון, ובכללם בארץ ישראל. אך באזורנו התפתחו בתי הספר בעיקר בעקבות ההשפעה המצרית. לפני יותר מ־3,000 שנה נוצרה במצרים של הפרעונים מערכת של בתי ספר להכשרת לבלרים ששירתו את המערכת

השלטונית והדתית. הלבלרים, שהשתייכו למעמדות הגבוהים, למדו חשבון, קריאה וכתיבה והיו היחידים שהחזיקו במיומנויות אלה. מעט מאוחר יותר, כ־600 שנה לפנה"ס, התחילו לצמוח בתי ספר ביוון, אך הם היו בעלי אופי שונה מבתי הספר במסופוטמיה ובמצרים. בעוד שהאחרונים יועדו לשרת פלח זעיר מהאוכלוסייה, בתי הספר ביוון פנו לקהל רחב בהרבה. שינוי זה התאפשר במידה רבה הודות לפשטות היחסית של הכתב היווני. כבר במאה החמישית לפנה"ס למדו רבים מאזרחי אתונה בבתי ספר. אולם בית הספר ביוון התנהל במסגרת שונה מהמסגרת המוכרת לנו. הוא יועד לבנים מהמעמד הגבוה והבינוני בלבד. בנות ובני המעמד הנמוך זכו ללמוד בבית ספר רק במקרים יוצאי דופן. כמו כן רק במקרים נדירים למדו הילדים בבית הספר יותר משנתיים או שלוש. רוב ההורים שלחו את ילדיהם ללמוד, תמורת תשלום צנוע יחסית, אצל למורים שלא קיבלו הסמכה אך נהנו ממוניטין. בכיתה סטנדרטית היו כעשרה תלמידים, הלימודים התקיימו בכל מקום שהיה בהישג ידו של המורה והענישה הפיזית הייתה נפוצה. היות שלמורים היו אמצעים מוגבלים היה נהוג ללמד בחדרים שכורים, במחסנים של חנויות ולעתים קרובות אף באוויר הפתוח. התלמידים היו מתרגלים את כתיבת האותיות בעזרת חריטה על לוחות שעווה. הוראת הכתיבה והקריאה הייתה רק חלק אחד מהחינוך, שכלל לרוב גם מוזיקה וגימנסטיקה (טיפוח הגוף), אך אלו נלמדו מחוץ למסגרת הבית ספרית.

עם עלייתה של רומא והפיכתה למרכז העולם העתיק היגרו אליה יוונים רבים וייסדו בה מערכת בתי ספר שדמתה לזו שבארץ מוצאם. הן בתקופה היוונית והן בתקופה הרומית היה בית הספר בעיקרו עסק פרטי. הוא לא זכה למימון ציבורי סדיר, אולם נדבנים ופרנסי ערים הקצו לעתים משאבים למימון בתי ספר. בתקופה הרומית קיבל בית הספר את השם schola, נגזרת של המילה היוונית scholē – פנאי. מאז משמש שורש יווני זה בסיס למילה school ברוב השפות הלטיניות והגרמניות.

החרכתה של האימפריה הרומית בידי השבטים הגרמאנים במאה החמישית לספירה הביאה להיעלמות כמעט מוחלטת של בתי הספר באירופה. כ־700 השנים הבאות, כלומר לאורך מרבית ימי הביניים, חזר בית הספר להיות מוסד שהכשיר אליטה מצומצמת. מקצת בתי הספר בתקופה זו נוהלו בידי הכנסייה והמגזרים והיו בעיקרם מוסדות להכשרת אנשי דת. סיפור התפתחותו של בית הספר, אם כן, אינו סיפור של התקרמות רציפה.

מגדד לאירופה

בזמן שבאירופה של ימי הביניים נבלמה התפתחותם של בתי הספר ואף נסוגה זכו בתי הספר לפריחה באימפריה המוסלמית. בגרד הייתה למרכז לימוד עולמי, ובתי ספר במימון אנשי ציבור צצו במקומות רבים. עם הרס האימפריה המוסלמית, שנגרמה בשל פלישת השבטים המונגוליים במאה השלוש עשרה, הגיעה התפתחות זו לקצה בטרם היה החינוך הבית ספרי לנחלת הרוב.

לעומת זאת באירופה של המאה השלוש עשרה החלה פריחה חינוכית מחודשת. שורשיה נעוצים בכמה תהליכים היסטוריים. ראשית, צמיחת המסחר הביאה לגידול באוכלוסיית הערים וליצירתו של מעמד חדש של סוחרים ובעלי מקצוע. שנית, התפתחות הדפוס במאה החמש עשרה הביאה להפצתה של התרבות הכתובה.

נוסף על כך גילויים של כתבים עתיקים הובילו לניסיון להחיות את התרבות היוונית־רומית (תקופת הרנסנס). בעקבות שינויים אלה נתפס החינוך הכנסייתי כחסר וצמחו לו חלופות. בהשפעת הרנסנס נוסדו ברחבי אירופה בתי ספר עלי־יסודיים, שנקראו בגרמניה "גימנזיום" ובצרפת "קולג". בתי ספר אלו העניקו למעמדות הגבוהים חינוך קלאסי שהתמקד בהוראת היוונית והלטינית. כמו כן נוסדו בתי ספר בעלי רגש פרקטי יותר אשר הותאמו לצרכיו של מעמד הסוחרים החדש. בבתי ספר אלה לימדו קריאה, כתיבה, חשבונאות ומסחר. כמו ביוון וברומא, רק במקרים נדירים הורשו בנות ללמוד בהם. גם הכנסייה הרחיבה את רשת בתי הספר שלה בניסיון לשמר את כוחה והשפעתה, אלא שלמרות התפתחויות אלה נותר החינוך הפורמלי פריווילגיה השמורה לאחוז קטן מכלל האוכלוסייה.

החינוך ניתן בדרך כלל מחוץ למסגרת בית ספרית, שכן החניכה או השולֵיָאות (למידה תוך כדי השתתפות במעשיו של "מאסטר") הייתה מסגרת ההכשרה והחינוך המרכזיות. ההורים שלחו את ילדיהם ללמוד משלח יד אצל בעל מקצוע מוסמך תמורת תשלום ומקץ שנים מספר קיבלו התלמידים תעודה שאפשרה להם לעסוק במקצוע באופן חוקי. מוסד השולֵיָאות נשאר דרך הכשרה מרכזית עד אמצע המאה התשע עשרה.

כלי חדש לשליטה חברתית

לאורך מרבית ההיסטוריה, כפי שראינו, היה ייעודו המרכזי של בית הספר הוראת התרבות הכתובה ולכן תפוצתו נשארה מוגבלת יחסית. לקראת המאה השבע עשרה הוקנה לבית הספר ייעוד נוסף, והוא לשמש כלי לשליטה חברתית. עלייתו של הזרם הפרוטסטנטי בנצרות ומלחמות הדת באירופה עודדו את הזרמים הדתיים המתחרים לנסות ולהרחיב את תחום השפעתם, והם עשו זאת באמצעות הרחבת רשת בתי הספר שלהם.

נוסף על כך במאה השבע עשרה גדלו הפערים הכלכליים בחברה ונוצר מעמד גדול של עניים. מעמד זה נתפס כאיום על הסדר החברתי, והפחד מפני מרידות ואי־שקט הביאו להרחבת החינוך הבית ספרי. החינוך נחשב לדרך יעילה למשמע את ההמונים. בעידוד המדינה ובחסות הכנסייה נפתחו ברחבי אירופה בתי ספר לעניים שהלימודים בהם היו חינם וכן נוסדו מערכות של בתי ספר עלי־יסודיים שמטרתם הייתה חיזוק האמונה באל.

תפיסת בית הספר כאמצעי לשליטה חברתית הביאה לגידול במספר התלמידים, אך חלקם באוכלוסיית הגיל שלהם לא עלתה

על שליש. בבתי הספר הייתה לרוב רק כיתה אחת, וזו הכילה ילדים בגילים שונים. מספר התלמידים בכיתה הגיע פעמים תכופות לשבעים.

המורה לא הורה לקבוצה (הוראה פרונטלית), אלא התלמידים ניגשו אליו לפי תור להראות לו מה למדו ובשאר הזמן תרגלו לברם. היה נהוג שהמורה ינסה לפגוש כל תלמיד ארבע פעמים ביום לדקות אחרות בכל פעם.

ראשיתו של חינוך החובה

למרות ההתפתחויות שחלו במאה השבע עשרה, נותרה מערכת החינוך הבית ספרית רחוקה מאוד מצורתה הנוכחית. אולם לאחר אמצע המאה השמונה עשרה החלה מציאות זו להשתנות וקצב השינוי גבר עם הזמן. בסוף המאה השמונה עשרה נעשו ניסיונות בכמה מקומות באירופה להבטיח שכל הילדים יקבלו חינוך יסודי בבית הספר. המדינה הראשונה שיישמה זאת כפועל הייתה פרוסיה (שהיוותה לימים את הכסיס לגרמניה). מ־1810 חויבו כל הילדים בפרוסיה על פי חוק לשלוש שנים של חינוך בית ספרי. מ־1826, בעקבות תיקון לחוק, עלה מספר השנים לשבע.

רבות ממדינות אירופה וארצות הברית הלכו באותה דרך, ועד סוף

בזמן שנבלמה התפתחותם של בתי הספר באירופה של ימי הביניים ואף נסוגה, בתי הספר באימפריה המוסלמית זכו לפריחה. בגדד הייתה למרכז לימוד עולמי, ובתי ספר במימון אנשי ציבור צצו במקומות רבים

המאה התשע עשרה הפכה הנוכחות בבית הספר לחובה כמעט בכל מדינות המערב. בעקבות זאת גדל שיעור הילדים שקיבלו חינוך בית ספרי במידה ניכרת. בצרפת, לדוגמה, מספר הילדים שביקרו בבית הספר היסודי הגיע ב־1850 ל־60% וב־1900 ל־94%.

כדי לעמוד ביעד החדש של חינוך יסודי לכול הקימו כמה מדינות מערכות חינוך ציבוריות, לעתים בשיתוף עם הכנסייה ולעתים מתוך מאבק נגדה. בפרוסיה, בצרפת, בצפון ארצות הברית ובמדינות נוספות באירופה נוסדו מערכות חינוך ציבוריות בפיקוח, ניהול ומימון המדינה כבר בתחילת המאה התשע עשרה או אמצעה. באנגליה, בדרום ארצות הברית ובמדינות אחרות באירופה חל שינוי דומה רק לקראת סוף המאה התשע עשרה.

התפתחותו של החינוך הציבורי חוללה מהפכה בחינוך הבית ספרי. מספרם של המוסדות הפרטיים, שעד אז היוו את עיקר המערכת, הצטמצם במהירות ואת מקומם תפסו בתי ספר ציבוריים. המורים נהיו עובדי ציבור ונדרשו להסמכה, מה שהביא לעלייה במעמדם ולגיבושן של תכניות להכשרת מורים. כמו כן התאפשרה סטנדרטיזציה של תכניות הלימודים והוקמה מערכת פיקוח על בתי הספר. המערכת הבית ספרית עברה למעשה תהליך של בירוקרטיזציה.

^{ד"ר טל גלעד הוא ראש המגמה למחשבת החינוך בבית הספר לחינוך באוניברסיטת העברית}



צמיחתו של החינוך העלייסודי

בזמן שמערכת בתי הספר היסודיים עברה ארגון מחדש נותרו בתי הספר העלייסודיים במאה התשע עשרה כמעט בלא שינוי. מספר בתי הספר העלייסודיים אשר העניקו חינוך מדעי, מקצועי וטכני אמנם גדל, אך רק אחוז קטן מהאוכלוסייה זכה לחינוך עלייסודי. בצרפת וגרמניה רק כ-5% הגיעו אליו והמספרים היו נמוכים גם בארצות אחרות. בית הספר העלייסודי נשאר מוסד להכשרת שכבות העילית.

עם תחילת המאה העשרים התרחבה מערכת החינוך היסודית אל מחוץ לגבולות המדינות המתועשות. עוד ועוד מדינות הקימו מערכות חינוך יסודיות. במדינות המתועשות עלה בהדרגה מספר השנים שאנשים בילו בבית הספר, אם כי מלחמות העולם עיכבו את התהליך. בשנות השלושים של המאה העשרים נקבע חינוך חובה לתקופה של שבוע עד עשר שנים. שיעור התלמידים שזכו לחינוך עלייסודי עמד על כ-30%.

לאחר מלחמת העולם השנייה גדל החינוך הבית ספרי העלייסודי במדינות המתועשות במהירות. ב-1950 זכתה 50% מהאוכלוסייה לחינוך עלייסודי, ב-1970 גדל המספר ל-60% וכיום הוא עומד על יותר מ-90%. הגורם המרכזי לשינוי הוא המעבר מכלכלה שמבוססת על ייצור לכלכלה שמבוססת על שירותים. הצורך ביכולות השיבה גבוהות, הדרישה לידע מקצועי רב יותר והשימוש הגובר בטכנולוגיות מתוחכמות הביאו לתפיסת החינוך העלייסודי כנחוץ לכול.

יתרה מזו, הפצתם של רעיונות דמוקרטיים, רגישות רבה יותר לשוויון ולזכויות, דרישה הולכת וגדלה מצד הורים להאריך את תקופת הלימודים והצורך של המדינה להיענות לדרישה זו סייעו גם הם להתרחבות החינוך הבית ספרי ולהפיכתו לגורם כה חשוב בתרבותנו.

כמו כן תחזוק מערכת החינוך הבית ספרית הייתה לאחת ההוצאות המרכזיות של המדינה. המדינות המתפתחות עסוקות גם הן בביסוס המערכת הבית ספרית. בשנת 2000 חתמו 164 מדינות על אמנה שחלק מיעדיה הם הבטחת חינוך בית ספרי יסודי לכל ילדי העולם עד שנת 2015 והרחבה של מערכת החינוך העלייסודית בכל המדינות. נראה שהאמונה הרווחת בעולמנו היא שהשקעה בבתי ספר וחיווק מעמדם הם הדרך להתגבר על מרבית התחלואים החברתיים והמכשולים הכלכליים.

סיכום

המסקירה הקצרה עולה שאף על פי שמוסדות שעיקר עיסוקם היה הפצת התרבות הכתובה קיימים כבר משחר ההיסטוריה, הקשר בינם ובין בית הספר המודרני רופף בלבד. ספק אפילו אם נכון לראות את בית הספר המודרני כממשיכם. מה שברור הוא שבית הספר כפי שאנו מכירים אותו היום הוא תולדה של תנאים היסטוריים מיוחדים. בית הספר במתכונתו הנוכחית נועד לענות על צרכים חברתיים, פוליטיים וכלכליים מוגדרים, ובראשם הצורך בשליטה חברתית. בית הספר הותאם לדרישותיה של החברה המודרנית כפי שבאו לידי ביטוי במאה התשע עשרה ובמאה העשרים. אולם לנוכח השינוי שחל בדרישות אלה, שינוי שאת ניצניו אנו כבר רואים היום, אין מניעה שבית הספר המוכר לנו, כמו רבים ממוסדות הלימוד שקדמו לו, יאבד את מקומו לטובת מוסד לימודי אחר שמוותאם טוב יותר לצרכיה המשתנים של החברה.

היבטים טיפוליים בעבודת היועץ החינוכי

תכנית דו שנתית המשלבת בתוכה קורסים תיאורטיים, סדנאות, סמינריונים ועבודה טיפולית תוך קבלת הדרכה פרטנית וקבוצתית. התכנית מיועדת ליועצים חינוכיים מנוסים - 3 שנות נסיון ומעלה.

הנחיית קבוצות

תוכנית דו - שנתית בגישה תהליכית. תוכנית תלת שנתית - הנחיית קבוצות בנושאים משפחתיים. התוכניות מיועדות לעובדים סוציאליים, פסיכולוגים, אנשי חינוך, פסיכיאטרים, יועצים ארגוניים וחינוכיים, מרפאים בעיסוק ואנשי טיפול מתחומים נוספים, ו/או כל המעוניין לעבוד עם קבוצות ולהרחיב את השכלתו בתחום זה אך אינו עונה על הקריטריונים לעיל, בקשתו תיבחן לגופה.

שיטת ימימה

תוכנית חד שנתית העוסקת בפיתוח חשיבה הכרתית/מודעות אישית עפ"י המקורות. התוכנית מיועדת לעובדי מערכת החינוך ומטפלים בגישות שונות.



גישה טיפולית בעבודת אנשי חינוך עם הורים

תוכנית חד שנתית ייחודית העוסקת בקשר שבין החוויה ההורית האישית של איש החינוך לבין דרכי התמודדותו עם הורים. התוכנית מיועדת לאנשי חינוך - מורים, יועצים חינוכיים, מנהלים, גננות ואנשי טיפול וחינוך.

הכשרת מטפלים בטיפול זוגי ומשפחתי

תכנית תלת-שנתית להסמכה בטיפול זוגי ומשפחתי. התכנית מיועדת לפסיכיאטרים, לרופאי משפחה, לפסיכולוגים, לעובדים סוציאליים, למטפלים באמנויות וליועצים בעלי תואר שני או מי שלומדים לקראת תואר זה.

כמו כן, יכולים להשתלב בתכנית סטודנטים מתכניות מקבילות המעוניינים להשלים נושאי לימוד ולצבור שעות טיפול והדרכה.

ציורי ילדים

תוכנית חד שנתית העוסקת בהבנת עולם הילד ע"פ ציוריו. התוכנית מיועדת למטפלים מתחומים שונים ולאנשי חינוך.

להרשמה ולפרטים נוספים: 074-7292700
 בדוא"ל: hishtalmut@telem.org.il | www.telem.org.il

אורנים. המקום לאנשים כמוך.

תואר שני בהוראה רב-תחומית במדעי הרוח - M.Ed. משולב במגמות: יחידות לימוד אינטגרטיביות | תיאטרון קהילתי | אוצרות, אמנות וחינוך מוזיאלי | מורי של"ח - התמקצעות

התכנית להוראה רב-תחומית בדגש על לימודי תרבות, נלמדת תוך התייחסות להיבטים השונים של מושג התרבות ותוך הבהרת זיקתם לעשייה החינוכית ולגיבוש השקפת עולם. התכנית עונה לצורך של מחנכים ומורים לטפח תרבות דיון ותכניות ייחודיות המשלבות תחומים שונים ממדעי הרוח, החברה והאמנויות. התכנית מאתגרת את הלומדים בה למעורבות פעילה בקהילה ובחברה.

- ◀ התכנית מיועדת למחנכים ולמורים המלמדים בבתי-הספר העל-יסודיים והמלמדים בכיתות ד'-ו' בבית הספר היסודי.
- ◀ **10 מלגות ריינשטיין** מוענקות מדי שנה לסטודנטים מצטיינים בתחום של תרבות יהודית.
- ◀ **חדש! קורס וסיוור בערי ספרד**
- ◀ **ימי הלימוד** יום ב' בשבוע - בשעות אה"צ מ-14:00 יום ד' בשבוע - יום לימודים מלא בשנה השנייה ללימודים ניתן לאגם את השיעורים ליום אחד בשבוע.

• ניתן ללמוד בתכנית התואר השני גם ללא בחירה בלימודי מגמה.

- ◀ **מגמות בחירה בתכנית** ניתן לבחור במסגרת לימודי התואר השני בתכנית להוראה רב-תחומית מגמת לימודים באחד מארבעת התחומים הבאים:
 - **אוצרות וחינוך מוזיאלי:** מגמה המיועדת לבעלי תואר ראשון באמנות והמשכה בפוסט תואר שני **לתעודת אוצר**.
 - **תיאטרון בקהילה:** מגמה המיועדת לבעלי תואר ראשון והמשכה בפוסט תואר שני **לתעודת מנחה תיאטרון בקהילה**.
 - **תכניות לימודים אינטגרטיביות:** מגמה המיועדת לבעלי לימודי חינוך ומדעי הרוח והחברה והמשכה בפוסט תואר שני **לתעודת מומחה בתכניות לימודים**.
 - **מורי של"ח:** התמקצעות בתחומי הדעת המשלבת הנחיה והדרכת מורים.

המהפכנים שלנו

בשולי החינוך הממוסד, המעצב ילדים לאור ערכים לאומיים ויעדים מדינתיים, פעל תמיד, קצת במחתרת, חינוך אחר שדאג ל"לקוח" הישיר של החינוך - לילד. החינוך הזה, שסיסמתו "הילד במרכז", התעניין בטובת הילד ופחות, אם בכלל, בטובת האומה והמדינה. בגרסאות הרדיקליות שלו הוא ראה באומה ובמדינה אויבות של הילד. בעשורים אחרונים יוצא החינוך של "הילד במרכז" מהשוליים למרכז. האם אנחנו בעיצומה של תפנית חינוכית? **הד החינוך בעקבות לוחמי הגרילה של החינוך**

נאוה דקל

את המסע בעקבות לוחמי החינוך של "הילד במרכז" יש להתחיל בסוף המאה התשע עשרה עם הופעת החינוך העברי בארץ ישראל. "ניסיונות ליישם חינוך פרוגרסיבי בארץ", מסביר פרופ' יובל דרור, היסטוריון של החינוך וראש בית הספר לחינוך של אוניברסיטת תל אביב, "נעשו כבר בבתי הספר החדשים בראשית הציונות ובשלהי התקופה העותמאנית. אפשר להגדיר שלושה גלים בתולדות החדשנות החינוכית בארץ: א. בתי הספר במושבות העלייה הראשונה והשנייה ב. בתי הספר של זרם העובדים, ובמרכזם החינוך הקיבוצי, בתקופת המנדט ומעט אחריו. ג. ניסיונות חינוכיים שנעשו למן שנות השבעים של המאה העשרים".

בתי ספר ניסיוניים מופיעים כבר במושבות העלייה הראשונה? כן. במושבות היו כמה בתי ספר ניסיוניים. המחנכים בבתי ספר אלו, שבאו ממזרח אירופה, הכירו את התאוריות הפרוגרסיביות החדשות ויישמו אותן בשילוב תאוריות לאומיות. מוסד חינוכי שיושמו בו תאוריות כאלה היה בית הספר בראש פינה, שנוסד בשנת 1885. מנהליו הראשונים, יצחק אפשטיין ושמוחה וילקומיץ, היו מהמחנכים הראשונים הבולטים בארץ, והם הצליחו להנהיג בבית הספר שלהם שיטות הוראה ולמידה חדשניות, ואף להפוך אותם למעין מרכזים



יעקב הכט



משה כספי



אביטל גבע



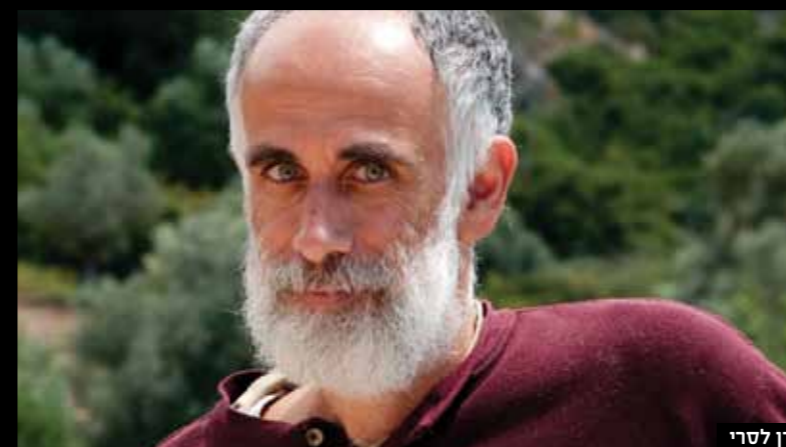
יעל בונה לוי



איתי זמרן



יעקב לורך



דן לסרי



קריאה למהפכה

יעקב לורד, פרופסור לכיולוגיה מהאוניברסיטה העברית, תרגם ועיבד עם בתו רונית לומברוזו את "הספר האדום הקטן של התלמידים" בשנת 1979. את הספר כתבו בדנית סרן ינסן ויספר ינסן. הספר פונה לתלמידים ומטרתו, כפי שלורד מסביר בהקדמה, "לעזור אתכם למשימה הגדולה של המאבק על מעמדם כשותפים שוויוניות במערכת החינוך". "הספר האדום" הוא קריאה למהפכה, קריאה להמונים המדוכאים – התלמידים – לפרוץ את בתי הכלא שלהם – בתי הספר – ולדרוש את זכויותיהם.



על השאלה "כיצד מגיע פרופסור לכיולוגיה לחינוך ועוד לקריאה למהפכה?" עונה לורד שחינוך תמיד עניין אותו, שהרי היו לו בן ובת במערכת החינוך וכיום גם נכדים ונינים. תחומי העניין והעיסוקים הרבים שהיו לו בחינוך מתגלים תוך כדי שיחה. הוא לימד בבית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית, היה שותף בהקמת חוגי חל"ד לילדים מחוננים ולימד בהם בהתנדבות, פרסם מאמרים וגם סיפורים לילדים. "הספר האדום הקטן של התלמידים", הוא מספר, יצא לאור לראשונה בשנת 1969, מיד אחרי מרד הסטודנטים בפריז. לורד היה בפריז באותה תקופה: "התעניינתי במרד הסטודנטים למרות שהייתי ממש נעול בבית הספר לרפואה. החינוך הצרפתי הנוקשה העיק על הסטודנטים הצרפתים והם מרדו. זה היה כמו במערכת החינוך של בוואריה שממנה באתי. אז ראיתי את 'הספר האדום', שמצא חן בעיניי, והתאמתי אותו לרוח הישראלית."

לורד מסביר שאינו דוגל במערכת חינוך נטולת סמכות. הספר קיצוני מדי לטעמו. "זה החיסרון של 'האדום' למיניהם; הם יודעים את כל התשובות". אבל מה שחשוב בעיניו בספר הוא הפנייה לתלמידים לקבל אחריות על הלימודים שלהם, לעמוד על זכויותיהם ולא לאפשר למבוגרים לבזבז את זמנם. "לילדים, במיוחד בכיתות הגבוהות, אין ראש ללימודים, וכאשר בנוסף המורה מרקלם להם הם נהיים אדישים. הפסיביות של התלמידים היא הבעיה. איי אפשר להלעיט ילדים במה שלא מעניין אותם. ולא יכול להיות מעניין כאשר הם יושבים וכותבים במחברות". המפתח בעיני לורד הוא כבוד לילדים, אמונה בהם ובניית הביטחון העצמי שלהם. הילדים צריכים להיות שותפים מלאים להחלטות שנוגעות לחייהם. הוא מספר שכש"הספר האדום" יצא בארץ והוא הוזמן לבתי ספר כדי לדבר עם הילדים, הוא נקט את השיטה המתאימה לדרך החשיבה החינוכית שלו: "ביקשתי להיפגש עם הילדים לרבע שעה בלבד ואמרתי להם שמי שרוצה יישאר אתי אחרי השיעור או אחר הצהריים. בדרך זו דיברתי רק עם מי שהתעניין". כיוון ששום דבר מהותי לא השתנה מאז ראה אור, ו"הספר האדום" רלוונטי או כמו היום, לורד מחפש מו"ל שיוציא את הספר במהדורה מחודשת.

בית הספר הניסויי הראשון בארץ – בירושלים ב-1972 – ומרכז חדשני להבשרת מורים (חופ"ן – מכון לחינוך פתוח ניסויי). נכון. בית הספר הניסויי היה המעברה הראשונה בארץ לבריאת רעיון החינוך הפתוח, ומכון חופ"ן היה המעברה הראשונה להכשרת מורים ברוח זו. כספי ציפה שהילדים בבית הספר ייזמו את הלימודים שלהם בעצמם. בעיניו, כל דבר שהם עשו היה הורמנות ללמידה. לדעתו, חלק מהמורים לא ידעו איך להתמודד עם הגישה הזאת, וההורים רצו למידה מאורגנת יותר. לכן ביקשו להחליף אותו. מבחינתו של כספי זו חוויה מכאיבה. אבל חשוב לזכור שזה היה בית הספר הראשון, ובעקבותיו קמו נוספים, שהילדים בו לא ישבו על כיסא כל היום ויכלו ללכת בעקבות הסקרנות שלהם ולבנות לעצמם תכנית לימודים.

כיצד את מעריכה את השפעתו של כספי על החינוך הפתוח בארץ? לכספי יש ביקורת על היישומים השונים של החינוך הפתוח, אך איי אפשר לתאר את החינוך הזה בלי הרעיונות שלו. עם זאת הגישה של כספי מעצם מהותה אינה יכולה להפוך לתנועה, וראי לא לתנועה מרכזית. ברגע שהיא תהפוך לכזאת כספי יתחיל לפעול נגדה ולחפור אפיק חדש. אבל כספי הנחיל את החשיבה שלו למאות אם לא אלפי תלמידים. רבים המציאו סביבות חינוכיות חדשות. אסופת המאמרים שראתה אור בימים אלה "התכנות: הילד, המבוגר ותרבות מתחדשת" [ראו מסגרת] מייצגת פסיפס רעיונות שכל קורא יכול להיות מושפע ממנו בדרכו שלו. תלמידיו ותלמידי תלמידיו של כספי ימשיכו לחשוב לאור הרברים שלמדו ממנו. אבל כרגע החינוך שלנו בנסיגה. הישגים, סטנדרטים, הידוק המשמעת – עומדים בסתירה ל"מחר" שכספי הזה בספרו מ-1979 "החינוך במחר". מנקודת המבט של היום ספק אם המחר הזה יגיע אי פעם.

...

בעיני משה כספי "הכניעה" של החינוך הפתוח בכלל ובית הספר הניסויי שהקים בירושלים בפרט לבחינות הבגרות הייתה טעות גורלית. חינוך פתוח ובגרויות הם סתירה חזיתית. חינוך שמכין לבגרויות אינו חינוך פתוח. אך מי שניהל את בית הספר הפתוח בירושלים לאחר עידן כספי והכניס אליו את בחינות הבגרות, ד"ר איתי זמרון, סבור שהמהלך היה בלתי נמנע וגם בלתי מוזיק. "כספי ואני לא ראינו עין בעין את התפיסה של בית הספר", הוא אומר, "כספי חשב שלא צריך בגרויות, אבל אני באתי מהשטח והבנתי שצריך לתת לילדים כלים להתמודד. בחינות הבגרות מילאו צורך של הילדים. כספי היה האיש שהתחיל את הרעיון ודחף אותו קדימה, אבל אני חשבתי שצריך להתחבר למציאות".

עד 1975 ניהל זמרון את בית הספר התיכון בחוות הנוער הציוני, ובשנה זו משה כספי ואליעזר מרכוס, שניהל את בית הספר היסודי הניסויי הפתוח, קראו לו לדרגל – להקים ולנהל בית ספר תיכון ניסויי פתוח. "בהתחלה", מספר זמרון, "לא היה לי שמץ של מושג מה זה. לבית הספר היו שני כינויים: 'ניסויי', כדי שיתאים לאישור שנתן לו משרד החינוך, ו'פתוח'. אלו היו מושגים די ריקים. באתי לבית הספר היסודי וראיתי שילדים נהנים, אבל לא הרבה יותר מזה".
מה עשית כדי למלא את המושגים האלה בתוכן?
נתתי להם שלושה תכנים עיקריים: 1. אהבה; ניסיתי לבנות מקום שבו ילד יקבל אהבה, גם גערה אם צריך, אבל תמיד מתוך דאגה אמיתית. 2. בחירה: יש ללמד את מה שהחברה רוצה, אך גם לאפשר

הם יתפתחו אם נשכיל לתת ל"אלף פרחים" לפרוח, ולא על חשבון האינטגרציה ושוויון ההזדמנויות. חדשנות חינוכית תפתח אם ההנהגות החינוכיות בשרדה, במשרד החינוך, ברשויות המקומיות ובאקדמיה ידעו לפעול במשותף. אחד הרעיונות בכיוון זה, שכבר יושם אך נפסק מסיבות שונות (לא רק תקציביות), היה הקמת "מרכזי חדשנות" בבתי הספר לחינוך באוניברסיטאות ובמכללות החינוך. הידע והחוכמה הציבוריים בשרדה, במשרד, ברשויות ובאקדמיה צריכים לפעול יחד ולהזין חדשנות חינוכית.

הגל השלישי: משה כספי, בנו ובנותיו

הגל השלישי בחדשנות החינוכית מתחיל בשנות השבעים. חדשנות זו הייתה בחלקה בעלת אופי ריקלי – היא הציעה חינוך אלטרנטיבי. הדמות המרכזית בגל זה היא פרופ' משה כספי מבית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית, מהפכן בלתי נלאה שגם בגיל 81 מתכנן חינוך שישנה את העולם ("אני חולם וחושב על כך 24 שעות ביממה"). כספי ביקש לא לפרסם את הראיון שהתקיים איתו (הוא אינו מוכן להיות חוליה ברצף של "לוחמים"). אחת מתלמידותיו (לכספי יש הרבה תלמידים נאמנים ומגוננים), ד"ר עדנה ענבר, ניאותה להסביר.

איך היית מגדירה את משה כספי ואת תרומתו לחינוך הפתוח? כספי הוא אבי החינוך הפתוח בארץ, אך חזן החינוך הפתוח שלו אינו סטטי, אלא מתפתח כל הזמן. הוא חותר למנוע כל התמסדות וקובען ולהיות בתנועה מתמדת. זה בא לידי ביטוי גם בכתיבה שלו, שתמיד משתנה. כדי להבין אותו צריך להתלוות אליו הרבה שנים ולבחון את עצמך לאור הרעיונות המתחדשים שלו.

מהם עיקרי הרעיונות שלו?

קשה להציג אותם בריאיון קצר. הרעיון המרכזי הוא ההתכנות, (מהשורש בין – בינה, הבנה, התכונות, ומהשורש בנה – בנייה, הבניה). האדם עצמו בונה לו את מסלול ההתכנות שלו בהתחשב בכישורים, בתכונות ובאופני הפעולה הייחודיים לו. לכן איי אפשר לייצר מסלול חינוכי אחיד לכולם. ההתכנות בנויה מתכונות שלנו על עצמנו, על הייחודיות והחידושים של כל אישיות שנמצאת בהתחדשות מתמדת. כספי מצייע מסגרת חשיבתית אינ'סופית שאיי אפשר לעגן בשיטת חינוך כזאת או אחרת. לדעתו כל שיטה חינוכית שיש לה מצע ברור וקבוע – למשל "חינוך דמוקרטי" או "חינוך אנתרופוסופי" – אינה חינוך, כלומר היא איננה חינוך שהוא התכנות. ההתכנות היא תהליך של למידה מתמדת, המתרחשת בכל עת ובכל אתר. כספי מדבר על מודל שנקרא "כל עֵתָר", הכולל את כל הפונקציות של החשיבה – אינטלקטואלית, אמוציונלית, פרקטית, אסתטית ועוד – שפועלות במרחב האישי והחברתי-סביבתי. יש לו חלום להקים מרכזים כאלה שיפעלו על פי עקרונות ההתכנות ויהוו אלטרנטיבה אמיתית לבתי הספר.



משה כספי

כספי לא רק חולם, הוא גם מימש כמה חלומות שלו. הוא הקים את

קהילתיים ששימשו את כל התושבים. השיטות שלהם השפיעו על החינוך בכל האזור.

בהמשך נעשו עוד ניסיונות ללמד בשיטות חדשות. המחנך דוד אידלסון מתאר ביומן שכתב את השיטות הפרוגרסיביות שהשתמש בהן בבית הספר בהר טוב. מאוחר יותר הוא הקים יחד עם יהודה פולני את בית הספר העמלני בתל אביב, שהיה ניסיון לשלב בין לימודים, עבודה וחברה. ניסיונות אלו הובילו להקמתו של זרם העובדים בשנת 1921. בזרם הזה בולטת החדשנות החינוכית של התנועה הקיבוצית. אידלסון, פולני, שמואל גולן ומחנכים נוספים היו שותפים להקמת "חברת הילדים הראשונה לרגלי הגלובע" בבית אלפא בשנים 1926–1929, שם ניסו דגמים חינוכיים חדשניים. חשוב להדגיש שהרבה יוזמות חינוכיות חדשניות יצאו מהתנועה הקיבוצית, שהייתה מסגרת אוטונומית בתוך זרם העובדים. חלק מהחדשנות נעוצה ביכולת



יובל דור

להפיץ את הנעשה בשטח. לתנועה הקיבוצית היה מנגנון הפצה משוכלל. פעם בשנה היא קיימה כנס שהוצגו בו חידושים מ"השרה", ובעקבותיו הוכנו והופצו תכניות לימודים. החידושים הגיעו מהשדה. שיטת הנושאים הבינ'חיתומיים הידועה התפתחה בעיקר בבתי הספר של זרם העובדים ובמיוחד בתנועה הקיבוצית.

מה קרה לחדשנות החינוכית לאחר קום המדינה?

החדשנות החינוכית גוועה כי התנועה הקיבוצית ומשרד החינוך השתלבו ב"ממלכתיות" הכללית. העלייה הגדולה בשנות החמישים והשישים תרמה גם היא לעצירת הגישה הפרוגרסיבית, שלא התאימה לצרכים של ילדי העולים. אך בשנות השבעים הייתה התעוררות. אנשי החינוך החלו להתמודד עם כיתות הטרוגניות באמצעות פיתוח שיטות הוראה חדשניות. שיתופי פעולה בין האקדמיה למשרד החינוך יצרו שיטות פרוגרסיביות להוראה בכיתות הטרוגניות, לדוגמה: "למידה פעילה" או "הוראה יחידנית". שר החינוך יגאל אלון קידם מדיניות ביזורית, וזו תרמה לפיתוחן של יוזמות חינוכיות אוטונומיות. יוזמות אלו הביאו בהמשך להקמת בתי ספר ייחודיים וניסיוניים. המהלך הזה נמשך עד היום, ובא לידי ביטוי בבתי ספר ייחודיים, בבתי ספר דמוקרטיים ובגן ניסויים ויוזמות במשרד החינוך.

מה מאפיין את החינוך הניסויי בארץ?

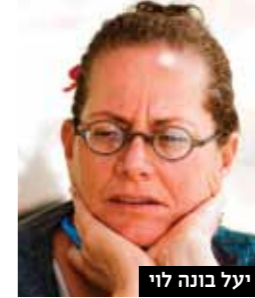
צמיחתו מלמטה למעלה. כל השינויים צמחו מלמטה הודות לאנשים שהבינו שצריך לחדש. המחנכים הראשונים בארץ הצמיחו את החינוך הפרוגרסיבי, לימים החינוך הפתוח וכיום החינוך הדמוקרטי. הם באו ברובם מעשייה בשטח, בבתי הספר. ומה לדעתך עתידם של הניסיונות לחדש בחינוך?



עסקה בענישת ילדים בבתי ספר. דרכה למדתי את משנתו של יאנוש קורצ'אק והושפעתי ממנה. התחלתי לחלום על בית ספר שזכויות ילדים הן במרכזו. במקביל התחילה התארגנות של הורים בכפר סבא, ובעירייה החליטו להקים בית ספר הומניסטי. ניגשתי למכרוז וזכיתי להשתתף בהקמה של בית הספר."

בכניסה לבית הספר עומד פסל סביבתי שעשה תלמיד כיתה י"ב, חלק מפרויקט גמר באמנות. שלוש מסגרות עץ ובתוכן כדורים, שלדבריו מייצגים את התפתחותו שלו בבית הספר. במסגרת הראשונה הכדור בפנים, מסמל אותו כשהיה קטן. בשנייה הכדור מציץ קצת החוצה ובשלישית הכדור יוצא מהמסגרת – מוכן לחיים מחוץ לבית הספר. מורים ותלמידים מקשיבים להסבר של האמן הצעיר ומחייכים בהנאה. ניכר שהדברים משקפים גם את היחס שלהם לבית הספר. בונה לוי נרגשת: "אני רוצה שהילדים ייזכרו בילדות שלהם בגעגוע ובשמחה ושהיו להם אנרגיות טובות להמשך. שידעו שהכירו אותם והתייחסו אליהם. שכל ילד יחשוב שאת הדברים שהוא אוהב הוא יכול לעשות בבית הספר. לכן אנהנו הולכים בדרך של תמיכה, של מפגשים ודיבור, ודיבור ודיבור... אני מגדירה אותנו בית ספר דמוקרטי ולא פתוח, כי 'פתוח' מרגיש רק את החופש ודמוקרטי' מרגיש את כל הזכויות – ביטחון, שוויון כבוד וחירות".

בבית הספר 370 תלמידים בכיתות א'–י"ב. למרות הביקוש הרב אין כוונה להגדיל אותו. המועמדים לבית הספר נבחרים בהגרלה. לכל אחד מהילדים יש חונך או חונכת שעמם הם נפגשים בכל בוקר. אחר כך פונה כל ילד ללימודיו בהתאם למערכת לימודים אישית שהכין לעצמו. עד כיתה ט' אין בבית הספר בחינות, ורק מאוחר יותר מתחילים להרגיל את התלמידים למבחנים, שכן רוב התלמידים



יעל בונה לוי

ניגשים לבחינות בגרות אף על פי שבית הספר אינו מחייב זאת. "בכל מקרה לא מעניין אותנו הרייטינג", אומרת בונה-לוי, "אנחנו רוצים לעזור לכל ילד לממש את עצמו".

בית הספר שם דגש על הצרכים והרצונות של כל ילד ומעורר יוזמות אישיות. בונה-לוי מספרת על היוזמות הרבות שהילדים מממשים, ביניהן קבוצת מנהיגות סביבתית שגילתה שהעירייה מתכוונת להפוך את חורשת האקליפטוסים הגובלת בבית הספר לגן משחקים. הילדים חשבו שהחורשה הטבעית יפה ותורמת לסביבה. הם התארגנו ופנו לתושבי האזור, ואלה הסכימו לשמר את החורשה במצבה הטבעי בתנאי שתטופח. הילדים כתבו לעיריית כפר סבא, והעירייה הסכימה להקציב מיליון ש"ח לטיפוח החורשה. ביום ביקורנו בבית הספר נסעה הקבוצה להביא פקעות כדי לשתול בחורשה.

גם הקפיטריה בשטח בית הספר היא יוזמה של תלמידים שרצו לעזור למי שאינו יכול לנסוע לפולין בגלל מחסור בכסף. הילדים מתפעלים בעצמם את הקפיטריה, מכינים את האוכל בעצמם ויש קבוצה שתפקידה לוודא שהאוכל יהיה בריא. "הילדים באים כל הזמן עם יוזמות חדשות ואני מאוד אוהבת את זה. כשהם יוזמים הם מחוברים לעצמם ולמקום. כשמנחיתים עליהם החלטות הם נעשים מנוכרים".

אוירת השיתוף וכיבוד הזכויות באה לידי ביטוי ברור במפגשים הקבועים של "הפרלמנט" – מועצה בית ספרית ובה זכות הצבעה שווה לכול: תלמידים, מורים, מנהלת והורים. בונה-לוי אומרת שפעמים רבות היא נמנעת מהצבעה משום שהיא רוצה שהקהילה תחליט ותכוון את עצמה בעצמה. כשביקרתי בפרלמנט עמד על הפרק נושא חשוב שהעלו הורים: מתן דיווחים כתובים לתלמידים. אף על פי שמתקיימים מפגשים שלוש פעמים בשנה בין הילדים וההורים לבין החונכים, התלמידים בבית הספר אינם מקבלים תעודות או דיווחים כתובים. התפיסה היא שיש שיח משותף ואין דמות סמכותית שמעריכה את התלמידים. הריון ב"פרלמנט" התנהל בצורה מכבדת, והאוירה, למרות הנושא המסעיר, הייתה נעימה. בדיון

אפקט כספי

אישית. קורא שאינו שייך לחוג "תלמידיו וחבריו של משה כספי" צפוי לתישבות. מה זה "התבנות"? העורך, במבוא יסודי, והכותבים במאמריהם מנסים לענות על שאלה זו, אך משה חומק. אולי משום שאת מודל ה"התבנות" – יש כמה מודלים והם נתונים בהתפתחות מתמדת – קשה לתאר; צריך לנסות. עיקרו של המודל הוא באפקט שלו. אך אם בכל זאת מנסים להגדיר את עיקרו נראה שמודל ה"התבנות" הוא מסגרת של "קריאות כיוון" המקודדות בראשי תיבות המצרפים מונחים מנוגדים המאזנים זה את זה – למשל, "דמיון מבוקר", "העזה אחראית", "אלתור שיטתי", "שגרה פורייה" – ומטרתו לסייע לאדם לעצב את עצמו כאישיות שלמה ויצירתית יותר. המודל, מבחינת הסוגה שלו, אינו תאוריה אלא הדרכה. מי שמפנים את "קריאות הכיוון" שלו רוכש פיגום לבניית

חמי בן-נון (עורך), **התבנות: הילד, המבוגר ותרבות מתחדשת, מעולמות היצירה של תלמידיו וחבריו של משה כספי, מכללת שערי משפט, 2010**

ד"ר חמי בן-נון ערך אסופה - שני כרכים, כמעט אלף עמודים - הכוללת עשרות מאמרים של תלמידיו של כספי. רובם עוסקים בהיבטים שונים של מודל ה"התבנות" ובהשפעתו

המעצבת על חיי הכותבים. האסופה היא עדות ברורה ומגוונת לעוצמתו של המודל. אך האסופה לא החליטה מה היא רוצה להיות - מתנה למורה נערץ או ספר. אם היא רוצה להיות ספר אז יש לה בעיה, שכן העורך כלל טקסטים מכל הסוגות והרמות המתארים היבטים דומים של המודל וכתובים בנימה



המיתר השמאלי

דן לסרי הוא המיתר השמאלי ביותר של החינוך הפתוח בישראל. הוא סבור שהחינוך הפתוח – החל בניסויי בירושלים של שנות השבעים, עבור בדמוקרטי בחדרה של שנות השמונים וכלה בדמוקרטיים ברחבי הארץ בימינו – אינו פתוח ומהפכני דיו. יש לו אמנם הערכה לבית הספר הדמוקרטי בחדרה, שעבד בו לפני כעשרים שנה, אך עבורו "מיתר: בית חינוך ברוח דיאלוגית", שהקים לפני 15 שנה בבית אורן שבכרמל, הוא המודל הרצוי. את המודל הזה יש לדעת ליישם בכל רחבי הארץ, ואם היה שר חינוך היה עושה זאת ומראה איך החינוך יכול להיות.

בביתו שבצ'ון הוד, מול נוף שקט ומרשים, לסרי כותב חינוך ופילוסופיה. כבר בגיל 15, כשהיה חונך של ילדים, היו לו מחשבות על חינוך אלטרנטיבי: "מתוך העבודה אתם הבנתי שמשוה צריך להשתנות במערכת החינוך, וחשבת ששכשאגדל אקים מערכת חינוך אחרת. מאז אני עובד עם ילדים בכל מיני מסגרות. אחרי כמה שנות עבודה בבית הספר הדמוקרטי בחדרה הבנתי שזה לא החלום שלי, כי במהות שלו הוא עדיין בית ספר. אני חיפשתי משהו שפורץ את הבית ספריות, שהולך על דיאלוג וזרימה. רציתי מקום שמוגדר על ידי נוכחות של מבוגרים כמנהיגים. בית הספר שאני רואה הוא מקום קטן, קהילתי, שמספר התלמידים בו לא עולה על מאה והוא מתפקד כמו משפחה גדולה. את כל זה הגשמנו במיתר, שבו לומדים כיום כשמונים תלמידים בני 4–14. "הושפעתי גם מהרעיונות של החינוך הביתי. התוודעתי למושג Unschooling, והבנתי שצריך לבנות מחדש את בית הספר



דן לסרי

ואת תפקיד המורים; שיש לחבר את רעיון המנהיגות לחינוך החופשי. התפקיד של המנהיגות בבית הספר הוא לתמוך בחירות של התלמידים, לעזור להם להצמיח עוצמה, להעמיק את העצמיות ואת העצמאות שלהם. אני רואה את החינוך כממוקד במיהו האדם, ולא כמו בחינוך המצוי במהו האדם". על השאלה איך מתגשמים הרעיונות האלו בבית הספר מיתר משיב לסרי שלילדים יש שני מפגשים ביום: מפגש בוקר ומפגש מסכם, ובשני אלה עליהם לנכות. בשאר היום אין למידה פורמלית, אבל "מי שמגיע למיתר רואה שהילדים פעילים, יש סדר והרמוניה. אם ננסה לברר מי החליט על הסדר נראה שזה קורה מעצמו, כמו פעם בשכונה. מתרשמים גם שהמקום אסוף; אין תחושת הפקרות או חוסר כבוד. יש כבוד עמוק של הילדים כלפי עצמם וכלפי המבוגרים. אני חושב שזו המסגרת הכי לא אלימה בארץ, וזה לא בגלל תכניות נגד אלימות, אלא משום שאנחנו רואים את הילדים כמו שהם. אין להם במי להילחם או על מה להילחם".

ובאמת לומדים שם?

"רק שם לומדים באמת. בבתי ספר רגילים לא באמת לומדים. יש במיתר מרכזי פעילות – חדר יצירה, חדר מוזיקה, ספרייה, נגרייה, גן שעשועים, חדר דרמה, מטבח, סלון. יש סדנאות שבהן המבוגרים מביאים דברים שמעניינים אותם ומקיימים סדרות של כעשרה מפגשים. כל ילד בוחר כמה שהוא רוצה והולך לתוך המסע הזה. יש גם פרויקטים שקורים באופן טבעי ביוזמה של איש צוות או הורה, למשל בניית סירה, הצגת תיאטרון, פתיחת מסעדה. אם את שואלת אם יש שיעורי היסטוריה ומתמטיקה, אז אני מורה למתמטיקה ולימדתי שם בדרך שנוגעת באופן אישי ומעצמה. יש במקום אתגרים רבים, זה לא 'שאנטי'. שמים לב למה שהילדים עושים ואם מרגישים שלמישהו אין אתגר כרגע בודקים למה ועוזרים לו. בבית ספר רגיל לא לומדים, משום שמטרתם של בתי הספר הרגילים היא לנתב את התלמידים למסלולים ולא ללמד. אני מבכה את סבלם של ילדים במערכת החינוך ואת העובדה שבתי הספר הפתוחים מטעים כל כך. יש לבסס את בתי הספר על דיאלוג, על 'תקשורת משחררת', להקים בכל שכונה בית ספר בנוסח מיתר ולאפשר חינוך".

בתו של דן לסרי פועה פרסמה לפני זמן קצר "עצומה כנגד מערכת החינוך בישראל", ועוררה הרמקומי. היא למדה במיתר עד גיל 13, והשנה החליטה להתנסות בבית ספר רגיל. היא גילתה מיד שלא ממש לומדים שם. זמן קצר אחרי המעבר הקריא לה לסרי קטע מתוך ספר והיא אמרה לו: "אתה יודע, אני לא מקשיבה לך כמו שהייתי רגילה. אני מקשיבה לך כדי שאוכל אחר כך לזכור ולחזור על הדברים אם ישאלו אותי". פועה עזבה את בית הספר וכעת היא לומדת מהבית.

המסע בעקבות לוחמי החינוך האלטרנטיבי בישראל מעורר תקווה וייאוש. תקווה משום שצומחים כאן אנשי חינוך בעלי תעוזה ורמיון, וייאוש משום שמעשיהם אינם מצטברים לכלל השפעה עמוקה ורחבה על מערכת החינוך, אלא רק מבליטים את חסרונותיה. האם החינוך האלטרנטיבי – חינוך המבקש לאפשר לצעירים להתפתח בדרכם שלהם ובסביבה תומכת – עומד לפרוץ מהשוליים למרכז, להפוך ממעשה של "לוחמים" יחידים למעשה של מערכת שלמה? המסע הקצר שלנו אינו שולל את האפשרות הזאת, אך גם אינו מבטיח אותה. בכל מקרה, המסע לחינוך אחר יהיה ארוך ומייגע. ■

הריקוד הגדול < מה חדש, מה אחר >

אמתי מור ונאוה דקל

תנועת "הריקוד הגדול", תנועה בין-לאומית לחדשנות חינוכית, ערכה כנס ראשון יחד עם התנועה הוותיקה לחינוך דמוקרטי בסמינר הקיבוצים בתחילת חודש אפריל. **הד החינוך** נהנה לשמוע שם רעיונות מקוריים

חינוך דמוקרטי לכול

בשנות השישים הובילה ארצות הברית את החינוך החופשי/פתוח/דמוקרטי בעולם וכיום הוא כמעט נעלם. מה קרה לכם?

אכן, במהלך שנות השישים והשבעים הייתה פריחה של בתי ספר דמוקרטיים בארצות הברית. הורים רבים חיפשו לילדיהם בתי ספר אחרים, חופשיים יותר. מערכת החינוך הממוסדת עוררה התנגדות. אנשים חיפשו חינוך שהוא מעבר להוראת דקרוק וחשבון. אך בשנות השמונים והתשעים בתי הספר הללו התפוגגו בהדרגה. הם ירדו מאלף בתי ספר ויותר למאה בלבד. מדוע?

שנות השמונים והתשעים התאפיינו בתגובת נגד לרוח החופשית של שנות השישים. אבל הבעיה נבעה גם מההתעקשות של החינוך הדמוקרטי להישאר מחוץ למערכת הציבורית. ערכים דוגמת שוויון זכויות וחופש בחירה הם ראויים ונכונים, אבל החינוך הדמוקרטי לא ניסה לנהל דיאלוג עם מערכת החינוך הציבורית, שלומדים בה ילדים ממעמדות נמוכים יותר ובעלי זהויות אתניות שונות. אלה זקוקים ליותר מאשר שיח של ערכים.

כלומר?

אין שום טעם בשיחות על ערכים מבלי שהענקת את הכישורים הקוגניטיביים והאחרים החינוכיים להצלחה בחברה שלנו. הולוול בכך והיעדר תקשורת עם הזרמים המרכזיים בחינוך הפכו את החינוך הדמוקרטי בארצות הברית לנחלתם של לבנים בני המעמד הגבוה וללא רלוונטי לשכבות רחבות באוכלוסייה שהחינוך הדמוקרטי רוצה לכאורה בטובתם.

מה אתם עושים ב-IDEA כדי לשנות ביוון?

למדנו את הלקח. איננו חושבים שהצדק והאמת מונחים בכיסנו. אנחנו שואפים לקיים דיאלוג עם זרמים מרכזיים במערכת החינוך. איננו רוצים להיות חינוך נישא לבני המעמד הגבוה. אנחנו רוצים שכל האוכלוסייה, ענייה ועשירה, ומכל הגזעים והזהויות האתניות, תוכל ליהנות ממה שיש לחינוך הדמוקרטי להציע. כיום יש רק כמאה בתי ספר המוגדרים דמוקרטיים, אך יותר ויותר בתי ספר מהזרם המרכזי משלבים בתכנית הלימודים שלהם תכנים מהחינוך הזה. יש דיאלוג. אנחנו ניוונים מהם ומזינים אותם. המכון הוא מצד אחד ארגון הגג לכל המוסדות המוגדרים חינוך דמוקרטי ומצד אחר סוכן תקשורת בין החינוך הדמוקרטי לחינוך הציבורי.



דיינה באניס
IDEA,
ארצות הברית
השתתף בהקמת IDEA, ארגון המבקש לתמוך בהקמה ובפעילות של בתי ספר דמוקרטיים בארצות הברית, והוא שותף בניהולו. **חדש ואחר:** חינוך דמוקרטי לכל המעמדות והמיעוטים.

בית הספר כמיזם כלכלי

איך הגעת מביו־טכנולוגיה לחינוך?

הייתי התלמיד הכי גרוע בבית הספר, וכשהגיע זמנו של בני הבכור ללכת לבית ספר חששתי שהוא יהיה כמוני. מצד אחד לא רציתי שילך כמוני לבית ספר ציבורי, ומצד שני לא רציתי שילך לבית ספר פרטי עם ילדי עשירים. אז הקמתי בית ספר חדש שבו הורים עשירים מסבסדים הורים עניים. הקמתי את בית הספר ב-2006, ואחר כך עוד 13 בתי ספר כאלה. לומדים בהם 3,000 תלמידים.

מה מאפיין את בתי הספר שהקמתם?

מלבד שיטת הסבסוד, אנחנו לא בית ספר דמוקרטי רדיקלי אלא מתון. מה שחשוב לנו הוא שהכיתות יהיו קטנות והילדים ילמדו בשתי שפות – גרמנית ואנגלית. 70% מהמורים שלנו באים מארצות אחרות, כי אנחנו מאמינים שבעולם גלובלי צריך להכיר תרבויות ומדינות אחרות. אנחנו מקפידים שהמורים שלנו ילמדו לפחות שתיים במדינה אחרת.

ולאן יכול הרעיון הזה להתפתח?

עכשיו אני מתרכז בהקמת בתי ספר בערים שונות בעולם – כל בית ספר מתמחה בתחום מסוים בהתאם לסביבה שלו. בקניה אנחנו עובדים על הקמת בית ספר המתמחה בחיות פרא; בווינה – במוזיקה קלאסית; באיסטנבול – עיר שמשלבת בין מזרח ומערב – בית ספר שילמד על כל מיני דתות. בירושלים אני חולם על בית ספר שבמוקד שלו הוראת היסטוריה מנקודת מבט אוניברסלית. בית הספר הזה יחפש את נקודות החיבור בין הלאומים השונים ואת המומחיות הזאת יעביר לארצות אחרות. בין בתי הספר השונים יהיו חילופי מורים ותלמידים.

איך הגעת לתנועת "הריקוד הגדול"?

פגשתי את יעקב הכט [מנהל המכון לחינוך דמוקרטי] לפני שנה וחצי בגרמניה. הוא סיפר לי על החינוך הדמוקרטי בישראל ואני סיפרתי לו על בתי הספר שלנו. החלטנו להקים רשת בינ-לאומית ולאפשר למורים ללמד במקומות שונים בבתי ספר שונים. קראנו לרשת "הריקוד הגדול". אתה לא מתגעגע לביו־טכנולוגיה?
כרגע חינוך הוא העסק היחיד שלי ואני מאוד נהנה. חינוך הוא הדבר אמיתי.

ד"ר אלכס אולק
The Big Dance, גרמניה
מדען ואיש עסקים גרמני, עזב קריירה מצליחה בתחום הביו־טכנולוגיה כדי לעסוק בחינוך. הוא הקים בגרמניה רשת ייחודית של בתי ספר, והוא המנכ"ל של "הריקוד הגדול", תנועה בין-לאומית המבקשת לאחד תנועות חינוכיות שפורצות את החינוך הבית ספרי הרגיל. **חדש ואחר:** בתי ספר עם תודעה גלובלית.



חינוך דמוקרטי בחברה מוסלמית

חינוך דמוקרטי בתורכיה?

מורחיים: לא קל לעשות חינוך דמוקרטי במדינה מוסלמית שאין לה תרבות דמוקרטית, אבל אפשרי. העמותה שלנו "פרסונה לייף" עובדת קשה ורואה תוצאות.

יש עניין ציבורי בעמותות שלכן? לכנס ראשון שארגנתי עם שותפתי איילה ב-2005 בנושא חינוך אלטרנטיבי הגיעו יותר מ-500 איש. ציפינו לכמה עשרות. גילינו שהורים ומחנכים מתעניינים בחינוך אחר. בתורכיה יש חינוך אחר ואחרי – החינוך הממלכתי. מסורת פטריארכלית אינה מאפשרת חינוך אלטרנטיבי. פעילות למען חינוך כזה אינה חוקית. את המסרים שלנו באותו כנס העברנו בין השורות.

האם מותר לפתוח בית ספר דמוקרטי בתורכיה?

לא בדיוק. כלומר זה אפשרי אבל בעייתי מאוד. בכל אופן, אי אפשר להקים ולנהל בית ספר המצהיר על עצמו שהוא דמוקרטי. בשלב זה אנחנו עובדות על החררה של ערכים, תכנים ושיטות עבודה מהחינוך הדמוקרטי לכיתות בבתי הספר הרגילים. יותר ויותר בתי ספר באיסטנבול התחילו להכיר ביתרונות של החינוך הזה. עדיין לא הגענו למצב שבו תלמידים שותפים בבניית תכנית הלימודים, אבל מוצעים להם נושאים חדשים כגון אזרחות וזכויות אדם ושיעורים שבהם הם מוזמנים להביע את דעתם.

יש תקדים לחינוך דמוקרטי בארץ מוסלמית?

כן. המודל שלנו הוא מלזיה. שם כבר פועלים בתי ספר דמוקרטיים אמיתיים. בעוד כמה שנים גם אנחנו נגיע לכך.

איילה קורמאז
Alternative Education
Association of Turkey, תורכיה

בורצ'אק מורחיים
Persona Life

מנהלות עמותות שמטרתן לעודד חינוך דמוקרטי בתורכיה.
חדש ואחר: חינוך דמוקרטי במדינה מוסלמית.



עולם העבודה כבית ספר

מה כל כך טוב בעבודה מחוץ לבית הספר במסגרת הלימודים בבית הספר?

התמחות מעשית היא דרך ההוראה והלמידה הטובה ביותר. היא מקנה ניסיון מעשי ויותר מכך: התלמידים מקבלים יחס של מבוגרים ובתגובה הם מתנהגים בצורה אחראית יותר, מתבטאים באופן רהוט יותר ובכלל מגבשים אישיות כוגרת יותר.

כמה זמן מוקדש לעבודה בחוץ? התלמידים שלנו מתמחים בעבודה במשך יומיים מתוך חמישה ימי לימודים. כל אחד עובר במקום לפי בחירתו. בימי הלימודים בבית הספר הם מנתחים את ההתנסות שלהם בעבודה בדרכים שונות.

הם מחויבים לתכנית הלימודים הרגילה ולתכנית ההתמחות במקביל?

בדיוק. זה אפשרי משום שכיתת לימוד מונה לא יותר מ-15 תלמידים המלווים על ידי מורה צמוד. העבודה בקבוצות קטנות מבטיחה יעילות מרבית ומאפשרת לימוד שקשוב לצורכי כל תלמיד באופן אישי.

מהן ההתמחויות שבית הספר מציע לתלמידים? אנחנו עובדים עם כל ארגון שמוכן לעבוד אתנו, ולכן מגוון ההתמחויות עשיר ביותר. תלמידים אצלנו יכולים להתמחות בפעילות חברתית, פוליטית, מקצועית, אמנותית וכל מה שעולה על דעתם. יש התמחויות פופולריות יותר, בדרך כלל הן קשורות לפעילות סביבתית.

כיצד עוסקים בהתנסות של כל תלמיד בעבודה מחוץ לבית הספר בתוך בית הספר?

בשלושת הימים בבית הספר כל תלמיד חייב להציג לקבוצה את מה שלמד באותו שבוע והקבוצה דנה בכך. הרעיון שלנו הוא שהלמידה מעבודה היא במיטבה כאשר אנחנו חושבים על ההתנסות בעבודה ומפיקים ממנה תובנות.

איך הרעיון הזה משפיע על התלמידים?

הוא מעצב אותם כאנשים בוגרים בעלי הערכה עצמית. כאשר אנחנו מתייחסים אל התלמידים כאל צעירים בוגרים הם הופכים לכאלה. לשהות שלהם עם בוגרים אחראים ומסורים לעבודתם יש השפעה עצומה, נוסף על העובדה שהם נחשפים למקצועות שונים ומגדירים לעצמם כיוון מקצועי.

ג'ון וואלאס
The Bronx Guild
ארצות הברית

ג'ון וואלאס הוא מורה בתיכון Bronx Guild בניו יורק. בית הספר שייך לרשת Big Picture ("התמונה הגדולה"), המונה שישים בתי ספר ברחבי ארצות הברית. **חדש ואחר:** אנשים לומדים יותר כאשר הם משתתפים בחיי העבודה מחוץ לבית הספר.



שיטת השיעור הקצר

מה מצבה של האוכלוסייה האבוריג'ינית באוסטרליה? ג'ודי ירון: עגום מאוד. על פי מבחנים ומדדי חינוך שונים תושביה הילידים של היבשת, המהווים פחות מ-3% מכלל האוכלוסייה, מפגרים בהרבה לעומת שאר התלמידים במדינה. הסיבות רבות, אך העיקרית שבהן היא מדיניות מפלה של הממשלה האוסטרלית.

ד"ר ג'ודי ירון

YALP (ארגון Yachad Alternative Learning Project) מפתח ומיישם שיטות לימוד חדשניות לשיפור מיומנויות בסיסיות, כגון קריאה, כתיבה וחשבון פשוט. הוא פעיל כיום במחוז ויקטוריה באוסטרליה בקרב האבוריג'ינים. **חדש ואחר:** הוראה יעילה לתלמידים מרקע קשה.

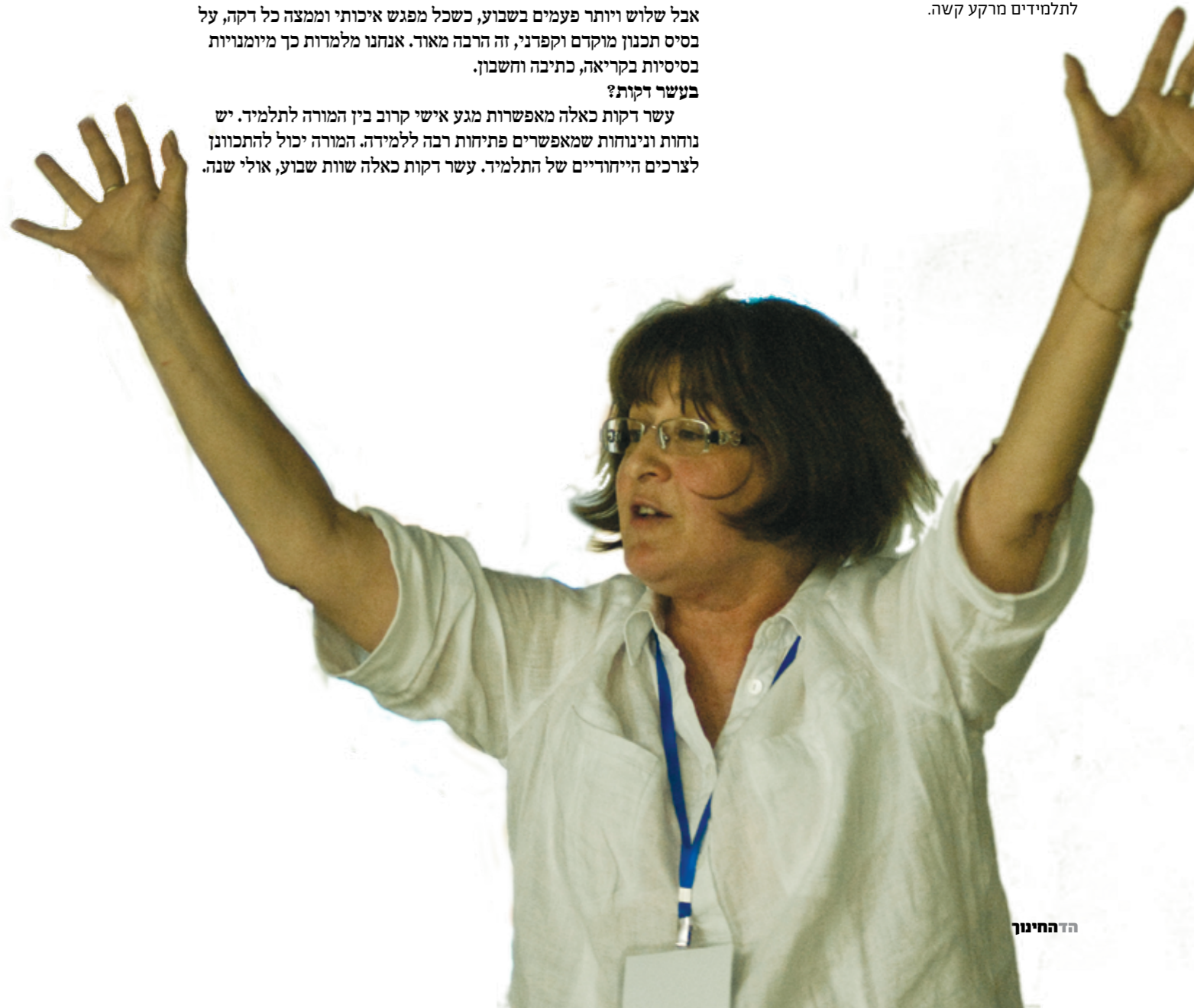
מה לך, ג'ודי ירון, ולאבוריג'ינים?

הסיפור שלי עם האבוריג'ינים באוסטרליה מתחיל בנתיבות. את שיטות הלימוד שיצרנו שם לחיזוק תלמידים ממוצא ברווי ואתיופי התאמנו לאוכלוסייה האבוריג'ינית בוויקטוריה.

למשל? למשל, הוראה אחד על אחד בת עשר דקות. מדובר על הוראה מובנית מאוד עד לרמה של דקה. אנחנו מוציאות את התלמידים מהשיעור לפחות שלוש פעמים בשבוע ומקדישות להם את הזמן הזה. עשר דקות נשמע מעט, אבל שלוש ויותר פעמים בשבוע, כשכל מפגש איכותי וממצה כל דקה, על בסיס תכנון מוקדם וקפדני, זה הרבה מאוד. אנחנו מלמדות כך מיומנויות בסיסיות בקריאה, כתיבה וחשבון.

בעשר דקות?

עשר דקות כאלה מאפשרות מגע אישי קרוב בין המורה לתלמיד. יש נוחות ונינוחות שמאפשרים פתיחות רבה ללמידה. המורה יכול להתכוונן לצרכים הייחודיים של התלמיד. עשר דקות כאלה שוות שבוע, אולי שנה.



האוניברסיטה הכי פתוחה

איך הגעת לרעיון?

כשלמדתי באוניברסיטה עשיתי מחקר בסוציולוגיה של החינוך ונחשפתי לעובדה שהרבה אנשים אינם מגיעים ללמוד באוניברסיטאות הקיימות. הרעיון של החינוך הדמוקרטי היה מוכר לי, כי למרות שהחינוך ביפן נוקשה מאוד, יש בה כשבעים בתי ספר דמוקרטיים. חשבתי שהגישה הדמוקרטית צריכה להמשיך גם אחרי התיכון, ובשנת 1999 הקמתי את האוניברסיטה יחד עם קבוצה של אנשים צעירים.

מה הרעיון?

מי שלומד ב"אוניברסיטת שורה" רוצה להיות אחראי ללמידה שלו, לבחירות שלו. הוא אינו רוצה שיגידו לו מה ללמוד. לכן הסטודנטים מתכננים את הלימודים שלהם בעצמם. הם מציעים רעיון לקורס ומפתחים אותו עם המרצה. הלימודים באוניברסיטה הם עבורם תהליך של חיפוש תשובות לשאלות הגדולות בחיים – מי אני, מה הערכים שלי, מה סגנון החיים המתאים לי.

יש בחינות?

אין בחינות ואין תעודות. הסטודנטים אינם מקבלים תואר כשהם מסיימים ללמוד. הם מחליטים בעצמם כמה שנים ילמדו באוניברסיטה, ודרך כלל הם עוזבים כשהם מרגישים שמצאו את התשובות לשאלות שהציקו להם. לפני שהם עוזבים הם מרצים לפני כולם – סטודנטים ומורים – על התהליך שעברו.

מה התכניות לעתיד?

כרגע לאוניברסיטה אין אישור של משרד החינוך ביפן. בכל שנה מתקבלים אליה כארבעים סטודנטים. אנחנו מעוניינים לפתוח עוד מסגרות כאלה גם ביפן וגם במקומות אחרים בעולם.

קגקי אסקורה אוניברסיטת שורה (Shure), יפן

קגקי אסקורה הקים אוניברסיטה שאין בה ציונים ותארים, והסטודנטים מתכננים את הקורסים יחד עם המרצים. שמה - ביוניית עתיקה - של האוניברסיטה, Shure, מעיד על טיבה: מקום שבו האנשים משתמשים בחשיבה שלהם באופן חופשי. **חדש ואחר:** אוניברסיטה דמוקרטית.





עצמי. לפי תסריט אופטימי אך מציאותי, למיליוני אנשים יש כיום אמצעים לחיים מלאים ומספקים. לחינוך עשוי להיות תפקיד מפתח במימוש התסריט הזה. חינוך המודע לגודל האתגר שמציב לנו העידן הפוסט־מודרני והותר לסייע לאנשים צעירים להתפתח ככני אדם אוטונומיים שיוכלו לגייס את נסיבות החיים יוצאות הדופן של ימינו למימוש עצמי עשוי לתרום להתממשותו של התסריט החיובי.

בית הספר במציאות אבסורדית

כיצד מגיבים מערכת החינוך וגופים אחרים הרואים עצמם אחראים לעתיד החינוך והחברה על גלי הצונמי הפוסט־מודרניים? הם מגיבים בשינויים נקודתיים או ברפורמות שטחיות. הנה כמה תוצאות של הגלים הללו. הן מחייבות תגובה יסודית ונועזות יותר. **סמכות המורים:** סמכות המורים נובעת במידה רבה מהאמונה באמיתות וערכים מוחלטים. אמונה זו מבססת גם את ההיררכיה בין מבוגר (היודע מה נכון ומה טוב) לילד (שאינו יודע). כאשר אמונה זו מתערערת, מתערערת גם סמכות המורים. עם זאת מצפים מהמורים לתפקד כבעלי סמכות במבנה מוסרי היררכי שהומצא בעידן של אמיתות וערכים מוחלטים ומבני סמכות יציבים, כלומר למלא תפקיד בלתי אפשרי. התוצאה מוכרת – כמחצית מזמן השיעור מתבזבזת על טיפול בבעיות משמעות.

הגדרת התפקיד: כאשר החינוך נבע מאידאולוגיות ברורות (רציונליזם, אמונה בקדמה, הומניזם, סוציאליזם, ציונות וכדומה), נתפסו המורים קודם כול כמחנכים, כמי שתפקידם לעצב את התלמידים לאור האידאולוגיה המוערפת, ורק אחר כך כמורים שתפקידם ללמד תוכן מסוים. לאחר שהאידאולוגיות נשחקו על ידי הרליטיבזם הפוסט־מודרני והתפוגגו חל שינוי בהגדרת תפקיד המורים – הם הפכו ממחנכים למלמדים (או

כיום הידע נתפס לכל היותר כמכשיר להצלחה בחיים ועל כן ערכו בעיני המלמדים והלומדים ירוד. מה שהיה בעבר משעמם אך משמעותי הוא כיום משעמם וחסר משמעות

”מכינים לבגרות”). אך בעוד שההכשרה המקצועית מכינה אותם לתפקידם כמלמדים, התנערותה של המדינה מתפקידיה החברתיים והתפוררות המשפחה הגרעינית הפכו אותם שוב למחנכים וגם לפסיכולוגים ולעובדים סוציאליים. אך הכשרת המורים, המבנה הארגוני של בית הספר והדימוי המקצועי העצמי של המורים אינם מאפשרים להם לבצע את התפקידים הללו כראוי, והעומס הרב אף אינו מאפשר להם ללמד כראוי.

אובדן משמעות: בעידן המודרני ולפניו נחשבו התכנים שנלמדו לתחנות בדרך להכרת האמת (הדתית, האידאולוגית, המדעית). אף על פי ש”הספרים הגדולים”, שכללו את האמת הזאת, היו משעממים למדי, המורים והתלמידים התייחסו אליהם בחרדת קודש (כפי שמורים ותלמידים בבני ברק כיום מתייחסים לספרי הקודש שלהם). אך כיום הידע נתפס לכל היותר כמכשיר להצלחה בחיים ועל כן ערכו בעיני המלמדים והלומדים ירוד. מה שהיה בעבר משעמם אך משמעותי הוא כיום משעמם וחסר משמעות.

העל או מעכבים את מימושן?

- איך אפשר לשנות את מערכת החינוך לאור מטרות ההולמות את העולם החדש?

מכיוון שדנתי בכל הנושאים הללו בהרחבה בספריי (ראו למשל, “לנווט בסערה: חינוך בדמוקרטיה פוסט־מודרנית”, מסדה, 1999), אתייחס כאן, לצורך ביסוס הדיאגנוזה שלי, לשלוש השאלות הראשונות. שלוש השאלות הבאות עוסקות בפרוגנוזה, ואעסוק בהן בקיצור בהמשך.

עולם (אמיץ?) חדש

ההוויה הפוסט־מודרנית היא תוצר של מהפכות רדיקליות בכל מישורי החיים. המכנה המשותף שלהן הוא מעבר למציאות נעדרת יציבות ורציפות, שמוחקת או מטשטשת את כל ההבחנות וההגדרות שכוונו את החיים האנושיים בעידן המודרני ובעידן שקדם לו. כך למשל, **בתחום החברה** הבחנות מכוונות כגון גבר/אישה, ילד/מבוגר, זקן/צעיר, משפחה/חיים בחטא איברו את כוחו. התערערות ההבחנות הללו גרמה לקריסתם של מבני הסמכות שהחיים החברתיים היו מבוססים עליהם.

בתחום התרבות התקשורת ההמונית מעצימה תפיסות רלטיביסטיות של ידע וערכים, המחליפות את התפיסות האובייקטיביסטיות ששלטו בתרבות במשך אלפי שנים. בתרבות החדשה אין לאדם מערך ערכים שינחה אותו, והוא חווה עצמו כיחיד מנותק (“כוכב זוהר ברקיע חלול”, בלשונו של ניטשה).

בתחום הארגוני ארגונים מודרניים היררכיים, קשיחים ולקו־צנטריים (כל אנשי הארגון מרוכזים באותו מקום באותו זמן) נהיים מבוורים, גמישים ווירטואליים.

בתחום העבודה הקביעות נעלמת ובמקומה באים חווי העסקה זמניים. בד בבד מצטמצם מקומה של העבודה בחיים – אדם נכנס למעגל העבודה בגיל מאוחר יחסית ופורש ממנו כשלפניו עוד חיים ארוכים. תוחלת חיים ארוכה משנה לא רק את מקומה

של העבודה בחיינו אלא את כל הממדים של החיים המשפחתיים והחברתיים.

בתחום המדע והטכנולוגיה השינויים מהירים וגורפים כל כך עד שאין היבט של חיינו שאינו מושפע מהם. התפשטות אמצעי התקשוב שינתה את דפוסי ההתקשרות האנושית. המובן של “חבר” ו”חברות”, למשל, השתנה לחלוטין בעידן של “איסוף חברים” ב”פייסבוק”. בחקר החלל, אם ניקח דוגמה נוספת, חדרנו לאזור המגורים, הפעולה והחשיבה של אלוהים. ייתכן שבעתיד נוכל לברוא עולמות חדשים (אם עולמנו לא ייחרב עקב אותה התפתחות מדעית־טכנולוגית). על מידה פחותה בהרבה של חוצפה מחוצפת נענשנו בגירוש מגן עדן; עתה אנו נענשים בחיים כאוטיים, בהתפוררות הזהות האישית, בחרדה ובדיכאון, באלימות ובכמיהה לביטחון הפסיכולוגי והפיזי שאבד ובמאפיינים נוספים של חיים בעידן פוסט־מודרני.

אך לצד המאפיינים הקודרים הללו, גלומה בתהליכים אלה גם הבטחה חסרת תקדים לחיים של אוטונומיה אישית ומימוש

התמכרות לתהליכי שינוי ברמה כזאת או אחרת. בעשורים האחרונים עוברת מערכת החינוך שורה של רפורמות ו”ככל שזה משתנה כך זה נשאר אותו הדבר”. הרפורמות נפתחות בהצהרות חגיגיות, ממשיות בהשקעות אדירות ומסתיימות בלא כלום. החולי המשני גוזל את המשאבים של המדינה ושל אנשי החינוך, מעמיק את הבלבול שהמערכת שרויה בו ומחמיר את הסימפטומים של החולי הראשוני. במאמר זה אני מבקש לאבחן את שורשי החולי הראשוני והחולי המשני ולהציע פרוגנוזה לצורך טיפול בהם. למעשה, יש כבר מי שמממש את הפרוגנוזה שאציע, אבל באופן חלקי. יש אפוא התחלה, יש מקום לאופטימיות זהירה.

החולי הראשוני: דיאגנוזה

שאלות היסוד

- רבים באקדמיה ומחוצה לה טוענים שבית הספר אינו מתאים “לאתגרי המאה העשרים ואחת”, ל”כלכלת הידע”, ל”עידן הדיגיטלי” וכו’, אך מלבד טענות אלה אין דיון שיטתי בשתי קבוצות של שאלות יסוד – שאלות הנוגעות למצוי ולצפוי ושאלות הנוגעות לראוי.
- שאלות מן הסוג הראשון (מצוי וצפוי) הן:
 - מה טיבן של המהפכות הפוסט־מודרניות המשנות את חיינו?
 - מהן ההשפעות המצטברות שלהן על המבנה הנפשי והחברתי?
 - כיצד הן משפיעות על מערכת החינוך?
- שאלות מן הסוג השני (ראוי) הן:
 - מהן מטרות העל של החינוך?
 - באיזו מידה תומכים התהליכים הפוסט־מודרניים במימוש מטרות

רוני אבירם

תמיינו חולה השרוע על מיטתו וכל גופו דואב. בחדר השני בני משפחתו המודאגים, וסביב מיטתו רופאים ומרפאים מכל הסוגים – כולם דוחפים לגופו תרופות שאמורות לפתור בעיה כזאת או אחרת ולהשיב את החולה לאיתנו. וככל שהתרופות נדחפות, מצבו של החולה הולך ומידרדר. הזמן חולף והמהומה סביב החולה נמשכת – יום ועוד יום, שנה ועוד שנה. וככל שהזמן חולף, בני משפחתו של החולה, החולה והמטפלים מתמכרים לטיפולים ואף רואים במחלה מצב טבעי. החולה הרי מעולם לא היה בריא, אז מדוע להניח שיהיה בריא אי פעם... וכך, כל אחד ממלא את תפקידו: המשפחה דואגת, החולה גונח, המרפאים מרפאים – וכולם מרוצים.

זהו מצבן העגום של מערכות החינוך בעולם המערבי בעשורים האחרונים.

בין הסימפטומים הרבים של מחלת מערכות החינוך אפשר להבחין בין סימפטומים של חולי ראשוני לסימפטומים של חולי משני. הסימפטומים מן הסוג הראשון מוכרים לכול – בעיות הנוגעות למשמעות, להישגים, לערכים, למעמד המורים, לתקשוב, לתקציבים ובעיות נוספות שמי שאינו חוזר ומזכיר אותן לא יוצא ידי חובתו.

גם הסימפטומים מן הסוג השני מוכרים, אך הם נתפסים בטעות כסימפטומים של התרופה ולא של המחלה. אלה סימפטומים של

פרופ' רוני אבירם הוא מרצה בחוג לחינוך ומנהל המכון לעתידנות בחינוך באוניברסיטת בן-גוריון

אורנים. המקום לאנשים כמוך.

בית פתוח | 13.5.10
19:30-16:00 - בית 42
בטור מדמי הרשמה באירוע

הפקולטה ללימודים מתקדמים היחידה ללימודי תעודה והתמחות

- ◀ מורים לתלמידים מחוננים ומצטיינים - הרחבת הסמכה
 - ◀ מורים מומחים לתלמידים בהדרה ובסיכון/מנחי צוותים
 - ◀ הוראת ערבית / מתמטיקה לתלמידים לקויי למידה - הרחבת הסמכה
 - ◀ **חדש!** שיקום ושילוב ילדים בעלי לקויות שמיעה ותקשורת - הרחבת הסמכה
 - ◀ הכשרת יועצים ארגוניים במערכות חינוך ורווחה - לימודי תעודה
 - ◀ **חדש!** התמקצעות למורי מדע וטכנולוגיה - לקראת תואר שני במדע וטכנולוגיה
 - ◀ מורים מאבחנים דידיקטיים - קריאה/כתביבה/חשבון/אנגלית - הרחבת הסמכה
 - ◀ מידענות, ספרנות וניהול ידע - לימודי תעודה
 - ◀ עריכה לשונית והבאה לדפוס - לימודי תעודה
 - ◀ רכז הערכה בית-ספרי (באישור ראמ"ה)
 - ◀ הקניית מיומנויות לטיפול רגשי הנעזר בבעלי-חיים - לימודי תעודה
 - ◀ **חדש!** הכשרת מטפלים בטיפול זוגי ומשפחתי (בשילוב עם ת.ל.מ.)
 - ◀ אבחון והוראה מתקנת באנגלית
 - ◀ סדנאות יצירה ואמנות
- ועוד מגוון תכניות**



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

כנס מודיעין מכבים רעות שיח על האדם בחינוך - שאלות ודילמות

שאלות, תהיות ודילמות של אנשי חינוך שמכוונים לחיזוק ממדי הנפש, הערכיות, המשמעות והרוח בעצמם ובעשייה החינוכית, הצגת גישות מגוונות בתחום זה ושיח בין המשתתפים בנושא האדם בחינוך

תוכנית הכנס

- **שיחות עם אנשי חינוך ורוח** על תפישתם, ניסיונם והשאלות שלהם בנוגע להעצמת רוח האדם בעשייה החינוכית.
- **משמעות בחינוך:** הצגת דוגמאות מעשיות לחווייתיות ולמשמעות בהוראה ובחינוך, ודיון בקבוצות.
- **קבוצות שיח וסדנאות:** יישומי רוחניות בבית הספר; מנהיגות חינוכית; אינטליגנציה עתידית; אינטליגנציה רגשית והוראה יצירתית; חקירה פילוסופית - כוחן של תובנות; התנסות רוחנית חינוכית; לימוד מתוך אי-ידיעה.
- **דוברים ומנחים בכנס:** פרופ' ישעיהו תדמור, פרופ' עפרה מייזלס, פרופ' יהודה בר שלום, הרב אפק מאיר, אוקי מרושק, חני קפון, הרב כנרת שרון, שלמה שהם, הרב דב זינגר, מויש לוי, עמיר פריימן, אייל בלוק, עדנה מן, יוסי אוד, זהר מליניאק, גלעד אולשטיין, סגלי הוראה ממערכת החינוך במודיעין ועוד.

הכנס יתקיים ביום ב'
10 במאי 2010, כ"ו באייר תש"ע,
בין השעות 12:00 ל-21:30,
במודיעין

השותפים המארגנים:
מינהל החינוך של עיריית מודיעין מכבים רעות
התנועה להעצמת הרוח בחינוך
הפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה

- ליצור גופי ידע וכלי חשיבה שיסייעו לצוותים של "חלוצי חינוך" להקים סביבות חינוכיות חדשות.
- לתמוך בצוותים כאלה מבחינה מקצועית וכלכלית.
- לזהות ולגבש צוותים בעלי יכולת ורצון לפעול להקמתה של סביבה חינוכית חדשה.
- לסייע לצוותים ליצור ולהעריך את תוצריהם בהתאם למטרות שהגדירו.
- להגן על הסביבות החינוכיות החדשות שקמו מפני לחצים חיצוניים (כחינוך בגרות למשל).
- להפיץ ידע הנוגע לסביבות החינוך החדשניות בקרב הורים, מחנכים וחוקרים.
- לעודד הקמת רשתות של סביבות חינוכיות שהוכיחו איכות ויציבות.
- לעודד שינוי יסודי של בתי ספר קיימים על פי המודלים החדשים. אם תקום מועצה כזאת ותפעל על פי מטרות אלה היא תוכל להביא לשינוי הדרגתי, שיטתי ועמוק של מערכת החינוך בתוך כשניים-שלושה עשורים - זה בערך פרק הזמן שבו הוקמה מערכת החינוך העברית החדשה בארץ ישראל.

החולי המשני: דיאגנוזה

התגובה הממסדית למצבה הבלתי אפשרי של מערכת החינוך היא התמכרות אחוזת פניקה לשינויים מזדמנים ולרפורמות חולפות. מדוע מערכת החינוך - החל במשרד החינוך, עבור במחלקות לחינוך במועצות המקומיות וכלה בבתי הספר והמכללות לחינוך - אינה מוכנה להתמודד עם המצב באופן שיטתי ונחוש? הנה כמה סיבות. כאשר למקבלי החלטות ברמת הממשלה, משרד החינוך והרשויות המקומיות, נראה שהלך הרוח הכללי של רלטיביזם ציני וטכנוקרטי מונע מהם את היכולת לחשיבה פורצת דרך. גם הראגה ל"רייטינג" בקרב הבוחרים הפוטנציאליים והתחלפות מהירה של נבחרים ציבור לא מסייעות לחשיבה מסוג זה. הדרגים הפוליטיים אפוא לא ייזמו ולא יתמכו בחשיבה חינוכית הנובעת מחוץ גרול ומתפיסת מציאות מקיפה.

כאשר לאקדמיה - בתי הספר והמכללות לחינוך - הרי שהיא עצמה מבוססת על הפרדיגמה הבית ספרית, והחשיבה המחקרית שלה מגויסת כולה למתכון של חשיבה "מדעית" על היבט כלשהו ניתן לכימות של החינוך. אנשי האקדמיה ברובם, כדי להגביר את סיכויים לפרסם בכתבי עת "מדעיים" ולהתקדם, נמנעים מחשיבה בין-תחומית הנוקטת עמדה. אך החינוך בעידן משברי זה זקוק בדיוק לאותה חשיבה שאנשי האקדמיה נשמרים מפניה.

את החלל שמתיריות המדינה והאקדמיה ממלאות היום קרנות ועמותות שנחלצות "להציל את החינוך". הגופים האלה ברובם ממונים על ידי נרדמים בעלי עסקים (ובעלי כוונות טובות) החושבים במושגים עסקיים - הוראה יעילה תביא להישגים מרדיים שיביאו לבוגרים מיומנים שיביאו לעלייה בתל"ג... ספק אם לחשיבה כלכלית כזאת, שהאיצה את התפתחותן של מערכות חינוך במאה הקודמת, הייתה אי פעם אחיזה במציאות. ברור שבכלכלה פוסט-תעשייתית אחיזה רופפת למדי.

כמה שנוגע למערכת החינוך עצמה, היא נהנית ממעמד של מונופול כפוי. לא רק שאין לה (כמעט) מתחרים, אלא שצריכת שירותיה מעוגנת בחוק. מצב כזה מעורר הנעה שלילית לחולל שינוי

"שפה זרה": המונח המידי של המושג "בית ספר" הוא בית שאליו באים ללמוד מהספר ובשפת הספר. אך בעידן שבו ילדים לומדים מהבית בעזרת גוגל או ויקיפדיה וחושבים עם המחשב, בית הספר דובר בשפה זרה ואנכרוניסטית.

ריבוי "בוסיים": בעבר המודרני קבעה המדינה את מטרות החינוך על פי האידאולוגיה שהרריכה אותה. היא הייתה "הבוס", ומפקחים מטעמה השגיחו על ביצוע הוראותיה. עקב אובדן הדרך החינוכית איבדה המדינה סמכות או ויתרה עליה חלקית, ובמקומה באו "בוסיים" חדשים - רשויות מקומיות, הורים, תקשורת, קרנות, רשתות, בעלויות. גם משרד החינוך הוא "בוס", אך לא יחיד ולא אחיד - לכל אגף, גף ומחלקה בו יש ציפיות ורריות מיוחדות המצטרפות לאלה של "הבוסיים" החדשים. בית הספר נאלץ לתמרן בין "בוסיים" רבים וציפיות ותביעות סותרות.

הרוגמאות הללו יספיקו כדי להבין באיזו מציאות אבסורדית מתפקד (או לא מתפקד) בית הספר ועד כמה עמוק החולי. בארבעת העשורים האחרונים הפכה מערכת החינוך ממערכת רציונלית המבוססת על חזון משותף למערכת אבסורדית שכל מאמציה מוקדשים למלחמת הישרדות במציאות בלתי אפשרית.

במציאות אבסורדית זו, כל השינויים הנקודתיים וכל הרפורמות הגורפות מועדים לכישלון. תכניות בקנה מידה כזה או אחר הורדת האלימות, להעלאת ההישגים, לשיקום הסמכות המורית, לצמצום שחיקת המורים, לתקשוב בתי הספר ולשינויים נוספים - כולן נידונות לכישלון מהיר יותר או פחות משום שהן מתבצעות במציאות אבסורדית.

החולי הראשוני: פרוגנוזה

הפרוגנוזה עולה מתוך הדיאגנוזה: יש להגדיר מחדש את מטרות החינוך ואת תהליכי החינוך ולהתאימם לעולם הפוסט-מודרני שאנו חיים בו. הגדרות כאלה נעשו בצמתים היסטוריים שונים, למשל במעבר מחברה פרה-מודרנית לחברה מודרנית. במעבר הזה הוגדרו מטרות החינוך מחדש ובתוך כמה עשורים הופיעו בכל מקום בתי ספר מודרניים ומערכות חינוך המכילות ילדים מגיל הגן עד בגרות. מערכות החינוך הללו פועלות גם כיום, אך לא מכוחה של הגדרת מטרות מחדשת אלא מכוחה של אינרציה; בעוד שבעבר הן יצרו עולם חדש, כיום הן משמרות עולם ישן שאינו הולם את העולם החדש שהתהווה סביבן ובתוכן.

הגדרה מחדשת של מטרות החינוך ובניית מערכת חינוך על פי הגדרה זו נעשו גם בראשית החינוך העברי בארץ ישראל. מהלך נועז זה היה אפשרי פעם, והוא אפשרי גם כיום.

עלינו להניח יסוד למערכת חינוך חדשה שתתמוך בפיתוחם של מודלים שונים לסביבות חינוכיות הפועלות לאור מטרות שונות - מודלים ומטרות ההולמים את העולם החדש. חברה פלורליסטית אינה יכולה להסתפק במודל אחד ובמטרת חינוך אחת, אך על המודלים והמטרות יחולו "קווים אדומים" הנובעים מהחזון של המדינה והחברה.

מומלץ אפוא להקים מעין "מועצה לחינוך לאומי", שישתתפו בה אנשי רוח, מחקר וציבור, ומטרותיה:

- לעורר ולקיים את הריון המקצועי והציבורי על העקרונות המהותיים שצריכים להנחות ולהגביל את הגדרת המטרות החינוכיות במדינת ישראל.



אודיסאה בחינוך 2010

יום א' 2.5.10, ל"ג בעומר תש"ע, תאטרון הקאמרי תל אביב



09:30-09:00 התכנסות, קפה ומאפה

11:30-09:30 מושב פתיחה במליאה:

דברי פתיחה: ד"ר יוסי אסף – ראש מכללת סמינר הקיבוצים | דפנה לב – מנהלת מינהל החינוך, התרבות והספורט בעיריית תל אביב-יפו | נח גרינפלד – מנהל האגף להכשרת עובדי הוראה במשרד החינוך | אורי דורי – נשיא אגודת הידידים של סמינר הקיבוצים | פרופ' נחמד אלוני – יו"ר הכנס משוררים בשני קולות: אגי משעול ורוני סומק
הרצאה מרכזית: נשיא בית המשפט העליון בדימוס, פרופ' אהרן ברק, המרכז הבינתחומי, הרצילה: "ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית"

13:15-11:45 מושבים מקבילים

1 Officialiated by Prof. Eyal Naveh Education in the era of globalization: predicaments and challenges

2 להגן על האקדמיה כדי שהאקדמיה תגן עלינו בהנחיית ד"ר אילנה דיין

3 ליבה חינוכית גזורה למגזרים, חינוך ממלכתי איפה? בהנחיית רינו צורו

14:15-13:15 ארוחת צהריים

15:45-14:15 מושבים מקבילים

4 התנהגות מתפרקת: אלכוהול, אלימות, נהיגה פרועה ואתגרי החינוך בהנחיית אורלי יילנאי

5 הצלחות ופריצות דרך בעשייה החינוכית בהנחיית דנה ויס

6 חיים באינטרנט והולכים לבית הספר: מה הקשר? מה הפשר? בהנחיית דודי גולדמן

17:30-16:00 מושב נעילה במליאה:

- חון חולדאי – ראש עיריית תל אביב-יפו | חגי מרום – חבר הסוכנות ויו"ר הוועד המנהל של סמינר הקיבוצים
- לילך אשר-טופילסקי – חברת הנהלה בכך הפועלים
- שר החינוך ח"כ גדעון סער
- הרצאה מרכזית: כלת פרס נובל לכימיה, פרופ' עדה יונת, מכון ויצמן למדע: הרהורים וערעורים מביה"ס היסודי ועד למחקר אקדמי בסיסי
- מופע אמנות: ברי סחרוף, רע מוכיח, עדי רגרט – בהופעה

דמי השתתפות בכנס: 120 ₪ www.smkb-reg.org.il | www.smkb-reg.org.il | או בטלפון: 09-9619121

במתחם תאטרון הקאמרי תיערך תערוכת יזמות חינוכית, של גנות ומורים, בתמיכת הקרן לעידוד יזמות חינוכית

כנס קצרין להעצמת ליבת החינוך

יום של דיון, הפריה והעשרה בנושא ליבת החינוך - שאלות האדם, הערכים, המשמעות והרוח. בכנס יוצגו גישות מגוונות, תינתן חשיפה לחיפוש היישומי הנרחב המתפתח בתחום זה ויתקיימו מעגלי הכרות ושיח בין המשתתפים

מושב עיוני כולל:

העצמת הרוח בהכשרת המורים; זהות יהודית ישראלית; דיסוננסים פילוסופיים בחינוך; יזמות חינוכית; הרוח בדידקטיקה; איך לצקת רוח בניהול מוס"ח? חינוך לערכיות ומוסריות; ועוד.

מושב חווייתי כולל:

הגות פילוסופית; תרגול מדיטציה בבית הספר; אינטליגנציה רגשית; חקירה רוחנית - כוחן של תובנות; מעגל הקשבה; תדרים בתנועה; הסיפור המרפא; עבודה פנימית בעזרת קלפים; מחשבת הגוף; ועוד.

דוברים ומנחים בכנס:

פרופ' ישעיהו תדמור, פרופ' עפרה מייזלס, פרופ' שמואל שמאי, ד"ר יונתן קסלר, אביעד גוז, עדית קמחי, דני פסלר, הרב אופק מאיר, שלמה שהם, עמיר פריימן, ד"ר זינה אלייטוב, אופיר בן אילוז, חגי סמט, משה רייז, צבי בודנהיימר, ד"ר עופרה שטיין, שירה סמדר בכר ועוד.

הכנס יתקיים ביום ה' 8 ביולי 2010, כ"ו בתמוז תש"ע, בין השעות 09:00 ל-20:30, במכללה האקדמית 'אוהלו' בקצרין

עלות בהרשמה מוקדמת: 80 ₪ למנהלים, מורים, מרצים וסטודנטים 50% הנחה

השותפים המארגנים: התנועה להעצמת הרוח בחינוך מועצה מקומית קצרין מועצה אזורית גולן המכללה האקדמית לחינוך ולספורט 'אוהלו' בקצרין הפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה המכון לחקר הגולן קהילה חינוכית קצרין

קוטרין

להרשמה ולפרטים נוספים אנא התקשרו ליעל בטל: 04-6969670 או: 04-6969640



והחינוכית עוצבה ב"עולם הישן" ובמוסדות החינוך שלו; (7) מבחין בין "מחדירי השינוי" ל"מושאי השינוי", בעוד שהמציאות מלמדת ששינוי המוכתב מכוון אינו עובד.

מהסיבות הללו – מקרו ומיקרו – אין למערכת החינוך יכולת לבצע את הקפיצה הפרדיגמטית הדרושה.

האם יש תקווה?

המאמר הזה, כן, נכתב מנקודת מבט אופטימית. לא משום שאני רואה סיכוי לביצוע הפרוגנוזה שהמלצתי עליה – הקמת "מועצה לחינוך לאומי" – בטווח הקרוב, אלא משום שבשוליה המתרחבים של מערכת החינוך צומחים באופן ספונטני צוותים חלוציים ומודלים לבתי ספר חלופיים שגיליון זה של הד החינוך מוקדש להם.

מהם התנאים הדרושים לצמיחה כזאת? "תנאים חיצוניים" ו"תנאים פנימיים".

תנאים חיצוניים: על צוות חלוצי לפעול במעין "עיר מקלט" או "חממה חינוכית" – סביבה מוגנת מפני היריחות החונקות של מערכת החינוך ומפני ההתמכרות לשינויים מתחלפים וחולפים. נוסף על כך עליו לקבל סיוע תקציבי ותמיכה מקצועית לפרק זמן של עשר שנים לפחות.

תנאים פנימיים: את התנאים הללו אפשר לחלץ מתוך שבעת החסרונות הטיפוסיים של תהליכי השינוי המקובלים שציינתי לעיל. כלומר: (1) התמודדות שיטתית עם היבטי המהפכה הפוסט-מודרנית; (2) למידה מתמדת על בסיס התנסות ובחינה מחודשת של הנחות היסוד; (3) ניסוח עמדה ערכית ביחס למצב הפוסט-מודרני; (4) תחירה להסכמה ערכית בין השותפים לבניית הסביבה החינוכית; (5) מודעות לצורך בשינוי פרדיגמטי ונכונות לבצע אותו; (6) חשיבה בין-תחומית משוחררת מדפוסים חינוכיים מקובלים; (7) ביטול

ההבחנה בין "מחדירי שינוי" ל"מושאי שינוי" – הצוות הוא מחדיר שינוי ומושא השינוי.

בעשורים האחרונים פועלים ברחבי הארץ צוותים של הורים ומורים החושבים על חינוך רצוי בעידן פוסט-מודרני, בונים מודלים ומיישמים אותם ומתמודדים בהצלחה עם התנכלויות שונות של הממסד החינוכי. יש לציין בכלל זה גם את המשפחות שבחרו בחינוך ביתי.

אף שהצוותים הללו פועלים באופן ספונטני הם מקיימים באופן חלקי ושטחי את "התנאים הפנימיים", אך אינם נהנים מ"התנאים החיצוניים". לפיכך הם פועלים ברובם בתנאי מצוקה. עם זאת נראה שהסביבות החינוכיות האלטרנטיביות צברו "מסה קריטית" ומערכת החינוך אינה יכולה עוד לרכא אותן. המערכת רואה בהן "רע הכרחי"; עליה לראות בהן "טוב רצוי" ולתמוך בהן. הסביבות החינוכיות הצומחות מלמטה הן תקוותה של מערכת החינוך.

מבני. אין פלא שמערכת החינוך היא המערכת היחידה שלא עברה שינוי משמעותי במהלך הדורות האחרונים.

דיאגנוזה מקרו ומיקרו

מישהו יכול לטעון, ואלה טענות נשמעות, שהשינויים במערכת החינוך הם אמנם מקריים ומזדמנים, אך בסופו של דבר הם מצטברים לכלל שינוי משמעותי או לחלופין שמתוך שינויים רבים "ישרוד" אחד שהוא המתאים ביותר. כך, יטען אותו מישהו, אין כאן התמכרות לשינויים אלא דרך ייסורים שבסופה גאולה – חלופה מוצלחת למערכת החינוך ולבתי הספר שלה. לטענה זו אין על מה לסמוך מ"סיבות מקרו" ומ"סיבות מיקרו".

סיבות מקרו: כל מי שינסה לסרטט את מפת השיח החינוכי בימינו דן עצמו לאובדן כיוון. לאינספור הספרים והמאמרים המופקים כיום על חינוך יש רק מכנה משותף אחד – סגידה לשינוי; שינוי זה טוב! מכנה הנרטיב של השינוי הוא כזה: בעיה – ליקוי כלשהו בתפקוד המערכת; פתרון – תיקון/החלפה/שינוי של גורם זה או אחר; תהליך – הדרך לפתרון הבעיה; תיאור – דיווח על תהליך פתרון הבעיה; הערכה – עדויות לפתרון המוצלח של הבעיה. למהלך הזה יש מכנה רציונלי רק לכאורה, שכן ממבט על אפשר לראות שלמשנתנים המרכזיים בנרטיב הזה יש אינסוף ערכים שונים וסותרים. הפרשנויות השונות של הסימפטומים, השונות בנקודות המוצא התאורטיות, ההבדלים בהנחות היסוד על בסיס ניסיון כזה או אחר, המגוון של דרכי ההערכה, האג'נדות האידאולוגיות הגלויות והסמויות, האינטרסים של מובילי השינוי – כל אלה מייצרים תהליכי שינוי רבים וסותרים שאינם מאפשרים שיח שיטתי על השינוי הנדרש וביצוע יעיל שלו. התוצאות של מצב זה הן תופעת המטוטלת: מערכת החינוך מיטלטלת בין שינויים אופנתיים שטחיים ותופעת המצאת הגלגל: שינויים ישנים חוזרים שוב ושוב עטופים במונחים חדשים.

סיבות מיקרו: מלבד תהליכי השינוי הרבים שנחזתים על המערכת ומחמירים את החולי הראשוני, כל תהליך שינוי לוקה בחסרונות טיפוסיים. הוא (1) נוגע בבעיה ספציפית מתוך הנחה שהמערכת בכללה מתפקדת היטב ואינו רואה בבעיה ביטוי לחוסר ההתאמה של מערכת חינוך מודרנית לעולם תרבותי-חברתי-כלכלי פוסט-מודרני; (2) מניח שיש תרופת פלא – תקשוב, למידת חקר, הערכה חלופית, סטנדרטים וכו' – שאם רק ניתן אותה למערכת היא תבריא; (3) מתעלם מההכרעות הערכיות המניעות אותו ומציג עצמו כמונחים "מקצועיים" במקום לנסח עמדה ערכית גלויה; (4) חותר לקונצנוס ערכי שאינו קיים בחברה דמוקרטית-פלורליסטית ומייצר חזון שווה של אחדות ערכית; (5) נעשה בהדרגה במגמה לשפר את בית הספר הקיים, אך שינוי רדיקלי – מעבר מחברה מודרנית לפוסט-מודרנית – מחייב שינוי רדיקלי גם בחינוך (לא קופצים על פני תהום בכמה צעדים); (6) מובל על ידי מנהיגים פוליטיים או מקצועיים שהשקפת עולמם הכללית



אם הקירות יכלו לדבר

למרות אחיזתה האיתנה של האדריכלות השמרנית והמסורתית בתכנון מוסדות לימוד ועיצובם, יש אדריכלים שאינם משאירים את הפדגוגיה למורים ומבקשים לתרום את שלהם לחינוך הדורות הבאים. ניצני השינוי כבר ניכרים - מעט בשטח והרבה בתחרויות עיצוב בין-לאומיות וישראליות. שש דוגמאות

אדריכל מיכאל יעקובסון

הצעתה של קבוצת Section Eight

Design, בראשות האדריכלית הצעירה אמה אדיקסון, זכתה בשנה שעברה במקום הראשון בתחרות מתוקשרת לתכנון בתי הספר של העתיד. תכנית זו מייצגת במובהק ובנאמנות את הרוח המובילה בתכנונם העתידי של מוסדות לימוד. ההצעה אמנם מתייחסת לאתר מסוים בעיירה ויקטור שבמדינת איידהו בארצות הברית, אך הרעיון העומד ביסודה בא לידי ביטוי ברבים מהפרויקטים גם מעברו השני של האוקיינוס האטלנטי. תהליך הלמידה, כפי שמבטאת הארכיטקטורה המוצעת של הקבוצה, חורג מחלל הלימוד המסורתי, התחום בארבעה קירות, ומרחיב אותו אל החוץ. גמישותו של המבנה מאפשרת למרחב הבית ספרי לעודד את פיתוח הדמיון והיצירתיות של התלמידים ולהעשיר את אפשרויות הלמידה והמשחק בחוץ. כך נעשית האדריכלות כלי משמעותי לחינוך. בתהליך התכנון והעיצוב, אגב, שותפו גם התלמידים, המורים וההורים בעיירה, כדי ליצור מקום שיוכל לשרת גם את הקהילה הסובבת את בית הספר.



ידיו, ובכך להפוך לחלק בלתי נפרד מהמערכת הפדגוגית, אדריכלים רבים מעדיפים להתחמק מהתפקיד ולהותיר את הבלעדיות בתחום למערכת הפדגוגית המובהקת.

אף שנדמה שמשרד החינוך בישראל מעוניין לקדם ולפתח את הפן הפיזי של מוסדות החינוך, הרי שבפועל בוועדות ההיגוי לתכנון מוסדות החינוך מעורבים אנשי חינוך ותיקים ושמרנים המבקשים לשמור ככל האפשר על הארגון והשליטה המוכרים להם. בהווה כזאת קשה להעניק פרשנות חדשה לבית הספר; רעיונות חדשים ויצירתיים נגנזים בדרך כלל, והאדריכלים שבים אל מודלים ארכאיים ולעוסים. גם מגבלות תקציב אינן מאפשרות גמישות רבה; לא בתהליך התכנון ולא בתוצריו. כך, תחום תכנון מוסדות החינוך נותר בידיה של קבוצת אדריכלים מקשישה, שעל פי רוב עבר זמנה, והיא מוכנה לפעול במגבלות הזמן והתקציב המועמדים לרשותה.

בכוחן של תחרויות פתוחות לסטודנטים ולאדריכלים, כדוגמת התחרויות המוצגות בעמודים אלה, מישאל ומהעולם, להביא לקידום ולפיתוח רעיונות חדשניים ולהרגשת החשיבות שיש להעניק למקומו של האדריכל במערך הפדגוגי של בית הספר, לא רק כפותר בעיות של ארגון ושליטה. באמצעות מנגנון מתאים יכולים התוצרים המובילים בתחרויות להביא לגידול בהיקף התקציב ובהשגת משאבים כלכליים נוספים. מן הראוי שתכניות אלו לא ייוותרו בגדר אוטופיה, אלא ימומשו לפחות חלקית ויצעידו את הדורות הבאים אל עבר עתיד שונה, פתוח, יצירתי ואולי אף טוב יותר.

תכנונם של מוסדות חינוך הוא אתגר מיוחד לאדריכלות. "תכנון", כפי שמסביר המתכנן והתאורטיקן פרופ' אורן יפתחאל, "נתפס הן אצל המתכננים והן אצל הציבור כפעילות מקצועית רציונלית שתכליתה לייצר 'טוב ציבורי' דרך תהליך הפיתוח. השיח התאורטי והמקצועי של התכנון", הוא מוסיף, "נוטה אפוא להתמקד ביכולתו לתרום להגשמתן של מטרות חברתיות, כגון שוויון אזרחי, יעילות כלכלית, צדק חברתי, קיימות סביבתית והבטחת איכותה של הסביבה הבנויה".

מוסדות החינוך, בהיותם מנוף להגשמתם של ערכים מעין אלו, הם אם כן מן האתגרים הגדולים ביותר העומדים לפני המתכנן כבואו להגשים את חזונו האישי בנוגע לאותו "טוב ציבורי" אצל דור העתיד, במקום שבו יוצקים דעת וערכיות עבור הצעירים שימשיכו ויקדמו את האנושות. אולם על אף התקוות הגדולות, כשזה מגיע למוסדות חינוך, האדריכלות ממשיכה למחזור מודלים ארכאיים שעבר זמנם. מטרתה של האדריכלות היום היא בעיקר להנעים ולהקל את חיינו, להסוות שגיאות ולמנוע מאתנו כל שאלה ותהייה. כשהמצפן של האדריכל הופך לפרגמטיים טהור, הסובייקט מתרוקן מתוכן.

בעשורים האחרונים בוחרים מתכנני בתי ספר להישען בעיקר על מוטיבים סביבתיים ומקומיים. בזה מתחילים ונגמרים ניסיונות שילובם של מה שמכונה "סביבות לימודים חדשות". אף על פי שבכוחו של אדריכל לחנך את המשתמשים במוצרים היוצאים תחת



בית הספר התיכון הציבורי לאמנויות חזותיות בלוס אנג'לס אוכלס בשנת הלימודים הנוכחית (כ-1,800 תלמידים). המבנה הייחודי, העתידי למראה, תוכנן באחד ממשרדי האדריכלים המצליחים בעולם - קופ הימבלאו. עלותו של בית הספר, כולל פיתוח, הגיעה לסכום (הדמיוני) של 171.9 מיליון דולר, עובדה שגם בזכותה נהיה בית הספר למוסד הדגל של מוסדות החינוך בעיר. לחיזוק מעמדו תורם בוודאי מיקומו בשדרת התרבות המרכזית של העיר, לצד של אולם הקונצרטים העירוני, אולם המופעים העירוני, בית הספר למוזיקה, המוזיאון לאמנות מודרנית והקתדרלה (כולן יצירות עכשוויות שהפכו מיד לקלאסיקות בתחום העיצוב והארכיטקטורה).

מתוך רצון להשתלב במערך התרבות המקומי הוקם בבית הספר אולם מופעים לאלף צופים (גודל שהיה חסר בסדרת האולמות של האזור), והוא משרת לא רק את תלמידי המוסד אלא גם את הציבור הרחב ומוסדות אחרים.

בית הספר מחולק לשבעה מבנים: ארבע מבני כיתות לימוד, בניין אולם המופעים, בניין הספרייה וקפיטריה. גם מוסד זה (כמו המוסד השני בלוס אנג'לס המוצג בכתבה זו) ניצב לצד כביש מהיר, וגם תכנונו ועיצובו נעשו מתוך כוונה לזכות בנראות גבוהה. אך בשונה מבית הספר שתכננו במשרד דיילי-ג'ניק, המעוצב בצניעות ובפשטות יחסית, כאן נעשה שימוש ראוותני בצורות רעשניות ובוטות, אולי מתוך רצון לשקף את ייעודו האמנותי של בית הספר ואת היותו מקום שתלמידי מתבקשים לחשוב אחרת. אולי ביקשו מתכנניו שישתלב במכלול מבני הציבור המרכזיים והייחודיים שבסמוך לו.

מטרתה של השפה העיצובית בפרויקט היא לחזק את הקשר בין העיר לבין האמנות. מעל לבניין אולם המופעים הוצב מגדל שסביבו מתפתלת רמפה בצורת הספרה 9. המגדל בולט ביותר בסביבה, וכך מחזק את נוכחותו של מתחם בית הספר באזור וגם לעיני הנוסעים בכביש המהיר. בראשו של המגדל, המכיל חלל להתכנסויות ותערוכות, תצפית פנורמית מרהיבה על העיר.

הודות לעיצובו הייחודי זכה בית הספר לפרסום רב וחזק את מיתוגה של לוס אנג'לס כעיר המעניקה שירותי חינוך גבוהים לתושביה.



פרויקט בולט ב-2009 הגיע

מקבוצת המתכננים Team 3973, והוא נוגע בבית ספר קיים, הפועל בלבה הסואן של ניו יורק ומשרת בני קהילה עירונית קשת יום. צוות התכנון שמר על מבנה בית הספר (קונסטרוקציה ומעטפת) ועל המסורת הרוחשת אותו ל"קופסה תעשייתית", אך הציע לפרק ולהרכיב מחדש את פנים הקופסה - הכיתות עצמן - ולשנותו לבלי היכר.

הגישה המרכזית בפרויקט דגלה באפיון כיתת הלימוד כמרחב לימודי מפרה ולא כקופסה מגבילה. מטרה זו הושגה באמצעות הפיכת הכיתות לאוסף מגוון של סביבות למידה בעלות גמישות מרבית. המהלך של פירוק המוכר והרכבתו בדרך חדשה מעניק לתלמידים חוויית לימוד שונה ומאתגרת.

עיקרון מרכזי נוסף בתכנית היה הפיכת הפרוזדור המוכר, המשמש על פי רוב למעבר בלבד, לסביבת לימוד ולחלל המקשר באופן מורכב ועשיר בין החללים הפנימיים לבין עצמם ובנים לבין החוץ. ההתמודדות עם קונסטרוקציה ומעטפת קיימות ומחייבות היא שמעניקה לפרויקט את ערכו האוניברסלי.





אחד מבתי הספר הבולטים בהיבט

האדריכלי בשדה תכננו מוסדות החינוך הוא בית ספר תיכון בלוס אנג'לס, קליפורניה, שהושלם לאחרונה ותוכנן במשרד האדריכלים דיילי-גניק. הוא הוקם כחלק מרשת מוסדות חינוך קהילתיים שמשרתים אוכלוסיות חלשות בעיר. מוסדות הרשת מתוכננים מתוך מטרה לחזק את רצון התלמידים לבוא וללמוד ולהעצים את גאונותם וביטחונם העצמי.

המגרש שהועמד לרשות המוסד הציב אתגר למתכנניו, מכיוון שהוא צר וארוך ושוכן לצדו ובצלו של אחד מצירי התחבורה הסואנים בעיר. בית הספר, המכיל 18 כיתות לימוד וכ-500 תלמידים, תוכנן כנווה מדבר בלב אזור סואן וקשה. במקום ליצור מבנה המסתגר בתוך עצמו ומנותק מהמרחב הבעייתי הסובב אותו, בחרו המתכננים להציבו כך שיתייחס אל המרחבים המשיקים לו. החזית פונה לכיוון הכביש המהיר ומחופה לוחות מתכת ורשתות אקוסטיות. הודות לעיצובה הייחודי, המותאם לקליטה בעת נסיעה מהירה בכביש הסמוך, הפך המבנה לנקודת ציון בולטת. חזיתו השנייה של הבניין פונה אל השכונה, נפתחת לחצר הפנימית של בית הספר והיא בעלת אופי רגוע יותר. פתיחות זו עושה את בית הספר לחלק בלתי נפרד מחיי הקהילה במקום. אגף המנהלה של המוסד תוחם חלק מהחזית וכך נוצרת, בטיפול מינימלי, גם היררכיית חללים בחצר בית הספר.



במסגרת לימודיה הגישה **שירית פינק** הצעה לבית ספר תיכון בכפר הבדווי אל-סייד שבנגב. בפרויקט, שעליו זכתה בפרס ראשון בתחרות ארצית לתכנון ועיצוב מבני חינוך של משרד החינוך, מצאה פינק לנכון לקבוע באמצעות בית הספר את עתיד הכפר כולו ואת אופיו, משום ש"בו יעוצבו", לדבריה, "המוחות והמנהיגים שיביאו להתקדמות הכפר תוך כדי שמירה על הייחודיות של התרבות הבדווית". פינק עיצבה את המוסד מתוך קריאה מרחבית של הכפר, במתכונת דומה למתכונת האורגנית שעל בסיסה הוקם. גם בקנה המידה של כל יחידה ויחידה היא טרחה להתייחס ליחסי חלל ומסה שזיהתה בבתי הכפר. דרך קישור המקום לביתם הפרטי, היא מחזקת את הזיקה של התלמידים למקום, ובית הספר נעשה חלק בלתי נפרד ולהמשך רציף של הכפר הבדווי המתהווה - ללב ומרכז של הכפר. אשכול החטיבה שמציעה פינק מהווה יחידה אוטונומית במכלול הבית ספרי, אך עם זאת הוא חלק בלתי נפרד מהמערך ההיררכי שעליו מתבסס המוסד. מקומות השהייה של התלמידים הועשרו וכן הזדהותם עם מקומם האישי, הכיתתי והחטיבתי.



הצעתו של **אלעד שפירא** לבית ספר לעיצוב אופנה במרכז ירושלים זכתה במקום הראשון בתחרות עיצוב בסיסי למוסדות חינוך של משרד החינוך. בפרויקט מציג שפירא אוסף של חללים המאזכרים את פרישת המבנים הקיימים בשכונה המשיקה לשטח הפרויקט. את אוסף האגפים השונים המרכיבים את המוסד הוא תופר באמצעות מעין מסלול אופנה, המשמש ציר תנועה מקשר ומרכזי. ציר זה מבקש לחשוף ולהסתיר מפני המבקר מגוון מצבים, חוויות ותחושות.

בישראל. בהצעות המובאות כאן - של סטודנטים לאדריכלות במכללת אריאל, שזכו בפרסים ראשונים בתחרויות של משרד החינוך לעיצוב בתי ספר, ובהצעות של סטודנטים במוסדות אדריכלות אחרים - ניכר רצונם העקבי של הסטודנטים הצעירים לשחרר את בית הספר עד כמה שאפשר מנוכחותו של המסדרון המסורתי, אותו מסדרון המייצר שליטה וארגון - מאפיינים שמתכננים מסורתיים מבקשים להפקיד בידי המחנכים. המתכננים הצעירים מציעים להותיר בידי האדריכלות את תפקיד פיתוח הרמיון, גיבוש הזהות העצמית ופיתוח הקשרים החברתיים, תוך כרי הפיכת בית הספר לסביבת לימוד וחברה שמשלבת במטרות שלשמן התכנסו בבית הספר התלמידים, דור האזרחים הבא.



חינוך שלילי

אי-אפשר לחשוב על חינוך מתקדם - חינוך שבו "הילד במרכז" - מבלי לחשוב על ז'אן-ז'אק רוסו. ד"ר עמוס הופמן טרח הרבה על ספרו של רוסו "אמיל", אחד הספרים החשובים ביותר בתולדות החינוך. הוא מסביר מהי תרומתו של הספר למחשבה ולעשייה בחינוך ומגן על רוסו מפני חורשי רעתו

יורם הרפז



פרו של ז'אן-ז'אק רוסו "אמיל", או על החינוך" (מאגנס, דביר, 2009. מצרפתית: ארוה טירר אפלרויט) ראה אור בעברית לפני חודשים אחדים. מבחינת החינוך זה לא עוד ספר, זה אירוע. "אמיל" הוא אחד הספרים המשפיעים ביותר על מחשבת החינוך; כל הרעיונות הרדיקליים בחינוך - רעיונות שביקשו לתמוך בהתפתחותו של הילד - יצאו מהספר הזה.

ד"ר עמוס הופמן, מרצה להיסטוריה במכללת בית ברל, כתב לספר הקדמה מלומדת וליווה אותו בהערות רבות. הופמן הוא גם הסגור הטוב ביותר של רוסו, שהיה אישיות מפקפקת למדי (הפילוסוף הסקוטי דיוויד יום, שאירח אותו, כתב עליו: "כל מי שמכיר את רוסו מתחיל להאמין בשדים ורוחות"). הוא מספק הסברים אוהדים לפדגוגיה המניפולטיבית של רוסו, כמו גם להפקרת ילדיו בבתי יתומים. כך או כך, אי-אפשר לחשוב חינוך, לא כל שכן חינוך מתקדם, מבלי לחשוב על רוסו.

קצת רקע בבקשה על "מערכת החינוך" בתקופתו של רוסו. אף ש"אמיל" יצא לאור בתקופה המכונה

"עידן הנאורות", לא הייתה בתקופה זו מערכת חינוך במובן המקובל כיום ולא הייתה חובה ללמוד בבית הספר. כמחצית מהילדים בצרפת קיבלו חינוך כלשהו - בדרך כלל ידיעת קריאה (לא בהכרח כתיבה) ואולי קצת יסודות בחשבון. את ההשכלה הבסיסית הזאת קיבלו התלמידים בבתי ספר שהיו ברובם בניהול הכנסייה או אגודות אחרות הקשורות בה. למדינה המלוכנית לא הייתה אחריות לחינוך. בבתי הספר הקיימים לא היו כיתות מחולקות לפי גיל, כמקובל היום, ורוב הלימוד נעשה בחדר אחד. המורה לימד קבוצות שונות של תלמידים לפי רמתם. זה היה עולם שונה לגמרי מעולמנו: השכלה נחשבה למותרות, ולא הייתה נחוצה לרוב האנשים לשם התקדמות בחיים.

האם רוסו זכאי לתואר "המהפכן הראשון בחינוך"? הוא המליץ למחנכים באמצע המאה השמונה עשרה להתאים את החינוך להתפתחות הטבעית של הילד, וזו המלצה מהפכנית - גם כיום.

אני לא חושב שרוסו היה "המהפכן הראשון" בחינוך. תפיסתו אכן הייתה מהפכנית, אך קדמו לו הוגי דעות שהוא למד מהם. הטענה שהחינוך צריך להתאים עצמו

להתפתחות הטבעית של הילד נשמעה בנוסח אחר מפי הוגים שקדמו לרוסו. המייסד של מחשבת החינוך המודרני לא היה רוסו, אלא ג'ון לוק. הוא טען בספרו "מחשבות אחדות על החינוך" (פורסם ב-1693, כשבעים שנה לפני "אמיל") שיש להתאים את החינוך לתהליך התפתחותם של ילדים. הוא עיגן גישה זו בעקרונות פסיכולוגיים ופילוסופיים לפיהם האדם נולד "לוח חלק" וכל הידע שהוא צובר נובע מקליטת החושים. השכל האנושי מעבד את רשמי החושים ויוצר צירופים שמצטברים אט-אט לידע על העולם. תהליך החינוך, לפי לוק, אינו אלא הסדרה של הקליטה החושית של התינוק תקופה "חינוך על פי הטבע", כי הוא הולך בעקבות ההתפתחות הטבעית של הילד. רוסו קיבל מלוק את העקרונות הללו, אך הרחיב אותם ושינה את משמעותם.

איך עושים "חינוך על פי הטבע" לפי רוסו? אסור ללמד את הילד דבר באופן מכוון. לא צריך שום תכנית לימודים, לא צריך ספרים וודאי שאין צורך בבתי ספר ובמורים. לפי רוסו הילד ילמד כל מה שהוא צריך ללמוד באופן טבעי וכמעט בלא עזרה.



ז'אן-ז'אק רוסו בתחריט מן המאה ה-18, "הספריה הלאומית", פריז הופיע על עטיפת הספר "היותו של מטייל בודד", שיצא בהוצאת כרמל ירושלים

הילד ילמד לא מתוך כך שמישהו יגיד לו ללמוד, אלא מתוך כורח, שכן הידע יהיה נחוץ לו כדי להתקיים. לתהליך זה קרא רוסו "חינוך שלילי", כלומר חינוך שאינו נרכש באמצעות הוראה ישירה. "מה מוטל עלינו כדי לעצב את האדם?" הוא שאל, וענה: "עלינו למנוע כל עשייה", שכן צריך לדעת "לאבר זמן" בחינוך. כמה שונה עיקרון זה מתפיסות למידה בנות זמננו! אצל רוסו אין חומר שצריך לכסות לקראת בחינה, אלא שורה של התנסויות "טבעיות" שצוברות בהדרגה ידע ותובנות. למרות - אולי בגלל

- שהתלמיד של רוסו אינו קורא ספרים ואינו לומד "מקצועות" שמבוגרים כופים עליו, הוא ילד פעיל וסקרן, שמגיב למצבים ממשיים שהוא נתקל בהם. "החינוך השלילי" כרוך בפעילות של התלמיד. הוא שונה מ"חינוך חיובי", שפירושו הוראה הכפויה על התלמידים ולמידה פסיבית של מידע מנותק מניסיון החיים שלהם. "החינוך השלילי" שלל חינוך והלך עם הצרכים האנוכיים של הילד. לא. רוסו הבחין הבחנה חדה בין חינוך "האדם" לבין חינוך "האזרח". חינוך האדם

משמעו חינוך של אדם לראות רק את עצמו בעולם, ואילו חינוך האזרח משמעו לוותר על עצמיותו לטובת הקהילה או "הרצון הכללי" של החברה שבתוכה הוא חי. ראשית (עד גיל 15 בערך) יש לחנך את הילד להיות "אדם". אחר כך, בגיל 15-25, יש לחנכו להיות "אזרח". המעבר מחינוך האדם לחינוך האזרח נעשה אצל רוסו באמצעות קשר של אהבה שהחניך המתבגר יוצר עם נערה שהמחנך מצא עבורו. כינונה של חברה אנושית מושלמת נעשה אפוא באמצעות האהבה. כיצד מגשרת האהבה על שני ה"חינוכים" האלה של אדם ואזרח?

אהבה לפי רוסו - עוד רעיון משפיע שלו - היא תיעול של התשוקה והתאוה המינית לכיוונים מועילים לכלל החברה. תיעול התשוקה הזאת לכיוון של אהבה הופך אותה לרגש מעודן ו"חברתי", שכן האוהב מפנה את תשומת הלב מצרכיו שלו לצרכיו של האהוב. בסופו של דבר, האהבה בין גברים לנשים הופכת את השותפות ביניהם לא רק למימוש הצורך המיני, אלא למשהו נשגב, כמעט אלוהי; היא מאחדת אותם במטרה משותפת. "כל אחד מצווה ושניהם אדונים" - כך הוא כתב. המצב הזה, שבו כל אחד גם מממש את רצונותיו וגם נכנע לרצון זולתו, הוא המצב האזרחי האידאלי. מצב זה תואר בהרחבה בספרו של רוסו "האמנה החברתית", שיצא לאור חודשים ספורים לפני "אמיל".



לסופי, מושא האהבה של אמיל, אין תפקיד מרכזי באהבה עצמה ובחברה בכלל. בעניין מעמד האישה רוסו לא פריך דרך. אכן, תפיסתו של רוסו את מעמדה ותפקידה של האישה איננה מקובלת היום ואף מרגיזה את הקוראים בני זמננו, שכן רוסו קבע שתפקידה המהותי של האישה הוא לשאת חן בעיני הגבר. אולם השאלה היא למה התכוון רוסו באמירה זו. יש להבין

יצאת טוב מהמלכודת המגדרית. האם תוכל לצאת גם מהמלכודת הזאת: אצל רוסו הילד לא לגמרי במרכז. עליו לחוות את עצמו במרכז, אבל המבוגרים כבר קבעו מה עליו לרצות. זו מניפולציה פדגוגית מבווערת. רבים טענו מה שאתה טוען, שלא הילד במרכז ב"אמיל", כי אם המחנך. הסבורים כך טוענים כי כל תהליך החינוך של רוסו אינו אלא מניפולציה רגשית וגופנית של

"אצל רוסו אין חומר שצריך לכסות לקראת בחינה, אלא שורה של התנסויות 'טבעיות' שצוברות בהדרגה ידע ותובנות. למרות - אולי בגלל - שהתלמיד של רוסו אינו קורא ספרים ואינו לומד 'מקצועות' שמבוגרים כופים עליו, הוא ילד פעיל וסקרן, שמגיב למצבים ממישים שהוא נתקל בהם"

המחנך על התלמיד ושהמחנך שולט בתלמיד באמצעות יצירת מצבים שמחייבים את הילד לפעול בדרך מסוימת, וכך ללמוד לקחים שונים. לדוגמה, הוא גורם לילד ללכת לאיבוד ביער כדי שיוכל למצוא את דרכו חזרה הביתה בעזרת מיקום השמש בשמים. במקרים קשים יותר, המחנך גורם להשפלת הילד בפומבי, ביריד הומה אדם, כדי שילמד שלא להתיימר לדעת משהו שאינו יודע. רוסו כותב: "הנח לו שיאמין תמיד כי הוא הארון, בעוד שהארון יהא תמיד אתה [...]. אין ספק שעליו לעשות כרצונו בלבד, אך אל לו לרצות אלא את מה שברצונך שיעשה". הילד סבור אפוא שהוא מחליט הכול, אולם למעשה המחנך מביים הכול. אכן, מדובר במניפולציה, אך האם אין אנו נוקטים דרכים דומות לפעמים, אם כי לא באופן שיטתי כל כך? מי מאתנו לא נתן לילדיו לנסות דברים כדי שילמדו מתוך טעויותיהם? מי מאתנו אינו זוכר תחושות השפלה וכישלון שהוריו ומוריו גרמו לו בילדותו? אם כן, על אף המניפולציה שאולי כרוכה בכל תהליך של חינוך, חשוב לשים לב לכך שבסופו של דבר התלמיד של רוסו הוא שמקבל את ההחלטה כיצד לנהוג במצבים מסוימים. לכן מנקודת המבט המיוחדת של רוסו התלמיד פועל מתוך רצונו החופשי.

נגיד. ומהו לדעתך החידוש החינוכי הגדול של רוסו?

אני סבור שהחידוש החשוב ביותר שרוסו חידש בחינוך היה ראיית התהליך החינוכי כתהליך של גאולת האדם. מנקודת מבטו החינוך אינו תהליך של לימוד מקצועות בבית הספר או לימוד נימוסים ומנהגים בבית, אלא תהליך שבו כל אדם לומד להכיר את עצמיותו האותנטית, ובסופו של דבר מתחבר לחברה מתוך תחושת אחריות כדי להביא לתיקון הקלקולים שהתרבות המודרנית - תרבות שטחית של צריכה, של אופנות חולפות ושל אגואיזם - מביאה על האדם. מנקודת מבט זו החינוך של רוסו הוא חינוך ביקורתי, חינוך שמבקש מהאדם להוציא מעצמו את הטוב ולהימנע מהמאפיינים ההרסניים של התרבות המודרנית.

כיצד התקבל "אמיל" בזמנו?

בענין ההתקבלות צריך להבחין בין אנשים פרטיים לבין המערכת הציבורית, כלומר השלטונות, שמנעו פרסום של "כתבים מסוכנים". אנשים פרטיים קיבלו את הספר בהתלהבות, ורבים ראו בו מורה דרך פדגוגי. רבים שכתבו לרוסו וביקשו הנחיות מדויקות כיצד ליישם את תפיסתו. אפשר לומר של"אמיל" היו כמה השפעות מידיות, ודווקא בתחומים שאולי אינם צפויים. למשל, רוסו ממליץ בספרו על הנקת אם ולא הנקת מינקת, שהייתה מקובלת באותה תקופה. ההסבר שלו לדרישה זו אינו רפואית-זונית, אלא חברתי-רגשי. האם חייבת להיניק את ילדיה לא רק משום שחלב אם מיון יותר, אלא משום שההנקה יוצרת קשר הדוק בינה לבין תינוקה ובאופן עקיף גם תחושת אחריות של האב למשפחתו, וכך מתחזק התא המשפחתי הבסיסי - שהוא יסוד לחברה הרמונית. אם שאינה מיניקה את ילדיה, הוזהיר רוסו, גורמת בסופו של דבר לקרע חברתי. ובכן, אנשים שקראו את "אמיל" הודהו עם דרישה זו, וידוע לנו שהייתה עלייה ניכרת במספר האמהות שהיניקו את ילדיהן.

והשלטונות, המלוכה והבנסייה?

הם ראו ב"אמיל" ספר מסוכן שעלול לערער את ערכיה הבסיסיים של החברה, שכן יש בספר ביקורת חריפה על הדת והממסד הכנסייתי (אם כי לא על עצם האמונה באלוהים), ובעקיפין גם על המערכת השלטונית שתומכת בממסד הזה. זה אולי לא קשור ישירות לחינוך, אך פרק זה בספרו הביא לרדיפתו של רוסו, להגלייתו מצרפת ולהעלאת ספרו על המוקד בפריז ובמקומות רבים אחרים

באירופה. באופן רשמי היה הספר אסור לקריאה, אם כי ברור שהיה אפשר להשיגו בדרכים מחתרטיות. רבים הבינו שבסופו של דבר "אמיל" הוא ספר פוליטי, ולא ספר שעוסק בחינוך לעצמו. יש לחזור ולהרגיש שתכלית החינוך על פי רוסו היא תיקון האדם והחברה, ולא סתם לימוד של תחומי דעת שמישהו (משרד החינוך, למשל) הגדיר שהם נחוצים.

מה לדעתך החינוך של ימינו יכול וצריך לקחת מרוסו?

"אמיל" אינו ספר הדרכה למורים או למחנכים, והוא אינו מכיל מתכונים ליישום מדי. הוא ספר שמעורר מחשבה מחודשת על מהות החינוך בכלל ועל תכליותיו. זה סוד יוצמאתו, וזה מה שעושה את "אמיל" ליצירת המופת החשובה ביותר בתחום החינוך בעידן המודרני. לו הייתי צריך לבחור דבר אחד שכדאי לחינוך של ימינו לקחת מרוסו הייתי אומר ש"אמיל" מחזיר את הממד האנושי לחינוך. בעידן שלנו -

"אסור ללמד את הילד דבר באופן מכוון. לא צריך שום תכנית לימודים, לא צריך ספרים וודאי שאין צורך בבתי ספר ובמורים. לפי רוסו הילד ילמד כל מה שהוא צריך ללמוד באופן טבעי וכמעט בלא עזרה. הילד ילמד לא מתוך כך שמישהו יגיד לו ללמוד, אלא מתוך כורח, שכן הידע יהיה נחוץ לו כדי להתקיים"

הטבע לחיים אנושיים. לחיות הוא המקצוע שאני רוצה ללמדו. כשיצא מתחת ידי, לא יהיה, אני מודה, לא שופט, לא חיל, לא כומר; הוא יהיה בראש ובראשונה אדם; כל מה שעל אדם להיות הוא ייטיב להיותו לכשיידרש".

ועם כל ההומניזם המרגש הזה, הוא עצמו מסר את המשותף לילדיו לבית יתומים, כמעט פסק דין מוות באותה תקופה. כיצד הוא מסביר זאת בספרו "הווידויים"? כיצד אתה מסביר זאת?

להערכתו רוסו כתב גם את "אמיל" וגם את "הווידויים" (חיבור אוטוביוגרפי שפורסם רק לאחר מותו; יצירת מופת בזכות עצמה) כמעין כפרה על חטא נטישת ילדיו. ב"הווידויים" הוא מסביר בהרחבה את הנסיבות שהביאו אותו לעשות מעשה נורא כל כך. הוא היה איש צעיר בפריז כשהתחיל לצאת עם נערה פשוטה, כוכסת אנאלפבתית. בעת שנודע לו שהיא בהיריון ממנו הוא ראה בכך "תאונה", ומכיוון שכלל

עידן עגום של סטנדרטים, מבחני מיצ"ב, מבחנים בין-לאומיים ובגריויות, עידן שבו החינוך הוא בעיקרו סוציאליזציה, עידן שבו מדעי החברה שולטים בחינוך במקום הפילוסופיה (ראה את אינ'ספור המחקרים המתפרסמים בכתבי עת של החינוך) - הגותו של רוסו היא אתגר גדול ובעתה: הוא מדבר על האנושיות שבאדם ועל הצורך של החינוך לגאול את החברה. ואכן, אם את גאולת החברה אנו מבקשים - או אפילו את גאולת האדם היחיד בלבד - הגישה הפילוסופית וההומניסטית של "אמיל" היא יצירת חובה לכל מי שמבקש לעסוק בחינוך ובהוראה. אפשר לסכם זאת באחד הציטוטים היפים בספר הגדול הזה: "בטרם יציבו לו [לילד] הוריו את ייעודו, יעידו

מהפכן בודד

ז'אן ז'אק רוסו (1712-1778), יליד ז'נבה, הוגה דעות שפעל בתקופת הנאורות בצרפת. אמו נפטרה בעת לידתו, ואביו חינך אותו בבית. לאחר שאביו הסתבך בתגרה בז'נבה ונאלץ לעזוב את העיר התחנך רוסו אצל קרובי משפחה. לאחר מכן, כשהיה כבן 13, נשלח לעבוד אצל תחרטן שהתעלל בו. בגיל 16 החליט לברוח מהמעסיק שלו, עבר לצרפת, נדד כמה שנים בין צרפת לאיטליה, ובסופו של דבר הגיע לפריז. הוא התפרסם בשנת 1750, כשזכה בפרס האקדמיה של דיוז'ן על חיבורו "מאמר על המדעים והאמנויות" - היצירה הראשונה שבה העמיד את הטענה המרכזית שלו: האדם טוב במהותו, אך התרבות האנושית משחיתה אותו. את "אמיל, או על החינוך" פרסם בשנת 1762, וזו יצירה שמאחדת ומגבשת הרבה מהתפיסות שפיתח לפני כן. פרסום "אמיל" הביא להגלייתו של רוסו מצרפת, שכן בספר כלולה מסה שמטילה ספק בעיקרי האמונה הנוצרית. כל היצירות שכתב לאחר מכן היו בעלות אופי אישי ואינטימי, ורובן פורסמו רק לאחר מותו. ביניהן יש למנות את חיבורו האוטוביוגרפי "הווידויים" ואת החיבור הקצר "הזיות של מטייל בודד", שמתאר את בדידותו של רוסו לאחר שכל חבריו נטשוהו. במהפכה הצרפתית זכו רעיונותיו של רוסו להערצה רבה, והוא נחשב לאחד המבשרים של רעיונות השוויון והדמוקרטיה. בתקופת המהפכה הובאו שרידיו של רוסו אל הפנתאון בפריז. עד היום קברו משמש את עלייה לרגל למעריציו.

בני דורו, שלא נשאו בתוצאות מעשיהם. אני סבור שאנשים שפוטרים כלאחר יד את כנותו של רוסו טועים. די לקרוא את "אמיל" בשביל להבין את עומק הזעזוע הנפשי שרוסו חווה. אפשר לראות כיצד הילד הספרותי הזה, אמיל, הופך בהדרגה מרמות מופשטת לחלוטין לדמות אהובה. "אמיל שלי", מכנה אותו הסופר. ■



למידה היא משחק, משחק הוא למידה

בית ספר כמרחב משחקי

למידה היא משחק, משחק הוא למידה - על המשוואה הזאת נבנה בית ספר "עין הים", והוא משחק אותה: הורים וילדים מהכרמל, חיפה של מעלה, מבקשים להתקבל לבית ספר בעיר, חיפה של מטה

ברוך יעקבי

דמיינו שיעור חשבון במרחב משחקי בכיתה ג': התלמידים מתכנסים בחורשה, מקבלים את הוראות הפעילות המשחקית – איסוף, סידור, מיון וארגון של אבנים, עלים ואצטרובלים בכל מיני דרכים. המטרה: המחשת משמעות המושג החשבוני "כפל". מהלכי הפעילות: התלמידים מתחלקים לקבוצות למידה ויוצאים לחפש את המשימות. המשימות תלויות על העצים. התלמידים מתבקשים למצוא את ההבדלים בין צורות הארגון ולהגייע למסקנות. המורה עוברת בין התלמידים, מכוונת ומנחה, ואט אט מתקבלות המסקנות בדרגות שונות של גילוי ופיצוח. המראה יפה: כל התלמידים משתתפים, ניכר שהם נהנים מהמשימה, הם פעילים ומעורבים. למתקשים ניתנת אפשרות להשתלב בעשייה החשובה הפעלתנית. המצטיינים כבר התיישבו מתחת לעצים ועברו לכתוב סיפורים חשובים. עוד מעט יסתיים השיעור ויהיה משוב. האם התלמידים הבינו את משמעות הפעולה החשובה? האם יעבירו את כללי ההתנהגות בשיעור גם להפסקה, לשעות הפנאי?

ארגון משחק

בית הספר היסודי הניסויי "עין הים" בחיפה מפתח דרכי הוראה אלטרנטיביות, המיישמות למידה חדשנית במרחבים משחקיים ובמגוון זירות משחקיות. התלמידים לומדים דרך פעילות משחקית בכל מקום – בכיתות, במסדרונות, בחצר, בחורשה, במפעלון לייצור משחקי קופסה, בחוף הים ובתל שקמונה. בית הספר כולו מתנהל ברוח משחקית, ויש בו מרחבים ירוקים ומסדרונות וחצרות מצוירים בתבניות משחק. הפדגוגיה הנכתבת בבית הספר היא פדגוגיה משחקית – שימוש במצבור המיומנויות והכישורים המשחקיים תוך כדי מתן פרשנות משחקית לתכניות הלימודים. המשחקיות היא העיקרון המנחה של התרבות הארגונית, ובית הספר מגדיר את עצמו "ארגון משחק". כללי המודל חלים בכל תהליך בארגון ושותפים לו כל רכיביו. סגנון הניהול הוא סגנון משחקי; לכל תלמיד מסלול צמיחה משחקי; הכשרת המורה משחקית; מליאות חדר מורים הן מליאות משחקיות. ככל שהמורה חווה תהליכים שמגבירים את

ברוך יעקבי הוא מנהל בית הספר הניסויי "עין הים" בחיפה

תודעתו המשחקית, כך הוא משפר את דרכי הוראתו. תפיסת הניסוי שאובה מהמחקר ומהפילוסופיה של המשחק: המשחק הוא צורה התנסותית של הקשרים שהאדם יוצר עם העולם. ככל שירבו רכיבי משחק מעולמו הטבעי של הילד וישתלבו בתרבות הלמידה, כך יגדל הסיכוי שמצבי הלמידה יהיו משמעותיים יותר. הרעיון לכאורה פשוט: במקום שיעור חשבון סטנדרטי, התלמידים עוסקים בחגיגת קניות במרחב משחקי דמוי מרכול – דוכני מוצרים, מאזניים, מחירים, קופה, עגלת קניות. הפנינג של עשייה חשבונית הלקוחה מחיי היום יום. במרחב משחקי אחר יוצרים תלמידים משחקי קופסה במפעלון בית ספרי: פס ייצור עם מכשור מתאים שתוצרתו משחק קופסה מקורי. התלמידים מייצרים ומיישמים כישורים, מיומנויות וידע.

וגם כך אפשר: במקום להכתיב לתלמיד את מאפייני הסיפור העממי, משחקים את הסיפור – נכנסים לעולמן של הדמויות וחווים את המסר דרך משחקי תפקידים. האווירה מרגישה: התלמידים מפתחים את כושר ההבעה בכתב ובעל פה, מציגים, רוקדים, מתחפשים.

ילדים מיישמים עקרונות מדעיים ומכירים סביבות חיים במשחק הישרדות בחוף שקמונה הסמוך לבית הספר; לומדים על יבשות ואוקיינוסים כשקופצים "ים-יבשה" במגרש; מפנימים הפכים ומילים נרדפות בתבנית החילוון שבחצר או בתבנית הזיקית שבמסדרון. משחק ולמידה כרוכים זה בזה בלא הפרד.

משחק ולמידה

התפיסה הרווחת במערכת החינוך בארץ מבחינה הבחנה חדה בין משחק ללמידה. ואכן, במעבר לבית הספר חווים ילדים רבים משבר – הם מפסיקים לשחק באמת. משחקים אמנם בהפסקה, אבל המשחק טכני, אינסטרומנטלי-דידקטי (game), ולא משחק במובנו ההומניסטי כשפה, כחלק בלתי נפרד מהיצירה ומהתרבות האנושית (play). התפיסה החינוכית בעין הים יוצרת שינוי פרדיגמטי: משחק הוא המצב הטבעי של תהליך הלמידה. הילד הלומד, המצליח, הוא הילד המשחק. הניסוי בעין הים מאפשר ללומדים להיכנס למרחב משחקי ולפעול במצב משחקי. החיים הם משחק, ובית הספר הוא מגרש המשחקים של החיים. המשחק הוא הלך רוח, המשחק הוא

במחשבה. הניסוי שלנו יוצר תודעה משחקית ומייצר סביבה משחקית. בעין הים נוצרת משוואה: החופש לשחק = אהבה ללמוד.

הניסוי צמח מהשטח. מורים זיהו בעיה והפכו אותה לאתגר: כיצד מפצחים קוד של אי-הצלחה מתמשכת באמצעות יצירת מרחב משחקי; כיצד הופכים בית ספר ותיק הממוקם בשכונה סוציאל-אקונומית חלשה לסיפור הצלחה של טיפוח היבטים רגשיים, התנהגותיים וקוגניטיביים באמצעות משחק; כיצד מפתח המשחק דימוי עצמי חיובי, מחזק תהליכי חברות ותקשורת ומשמש כלי לביטוי, לפיתוח החשיבה וללמידה משמעותית.

צוות המורים ניסח את האג'נדה שלו: בית הספר כמרחב משחקי ייתן לתלמיד כלים להתמודדות עם בעיות ופערים, ייצור חוויה מתקנת שתעצב מחדש את עולמו של התלמיד וילמד אותו שלמרות נסיגות זמניות, אפשר להצליח. כמו במשחק יש בחיים מטרות, יש הזדמנויות למהלכים שונים ולמגוון אפשרויות, לכל בחירה יש תוצאה, והבחירה נתונה בידי המשחק.

הניסוי הפך את הלך הרוח המשחקי לאורח חיים שמביא הישגים חינוכיים שלא היה אפשר להגיע אליהם בפרדיגמה הבית ספרית הרגילה. "מרחב משחקי" – מושג חדשני שהגה ופיתח צוות המורים, אינו רק אמצעי. הוא מאפשר חיים. הפסיכואנליטיקאי דונלד ויניקוט

טען ש"מרחב יוצר חיים" (playing), במובן של "אני משחק משמע אני קיים". המשחק אינו משמש סוג של פעילות או אמצעי דידקטי, אלא מרחב ומצב תודעתי-רגשי.¹

איך עושים את זה? מתחילים מבדק בית פתוח, אמיתי, לא חושש מביקורת. אם מרחב משחקי לכולם, אז קודם כול למורים. כולם צריכים להרגיש בטוחים, גם המנהל. ההתנהלות צריכה להיות משחקית: גלויה, שקופה, נטולת איום. צוות המורים קרא מאמרים, חקר את ההתנהגות המשחקית בתאוריה ונעזר בייצוג אקדמי. כל מורה ניסה להתחבר לילד המשחק שבו. תפיסת המרחב המשחקי החלה להתגבש מתוך חקר השדה של המורה עצמו. בד בבד החלה להיווצר שפה ייחודית, טרמינולוגיה משחקית, על בסיס מסגרת העבודה של בית ספר ניסויי²: ארגון לומד המקיים מחקר פעולה, סוג של מחקר עצמי שמבצעים המורים עצמם בשיתוף יועצים אקדמיים, וניהול ידע – תיעוד למידות הארגון המבוסס על התאוריה ומחקר השדה.

האדם המשחק

ההתנהגות האנושית היא התנהגות משחקית. בשעה שאנו משחקים אנו קושרים את המשחק אל השאיפות, הצרכים והמשאלות שלנו. תופעת "האדם המשחק" ("הומו לודנס", מושג של ההוגה ההולנדי

סימפוזיאל פדגוגית לכלים טכנולוגיים

איך מחברים פדגוגיה לטכנולוגיה? אחרי שלושה עשורים כושלים, העשור הבא, אולי, יצליח לחבר בין שני עולמות שהחיבור ביניהם מתבקש כל כך

דובי וייס

דמיינו מורה למתמטיקה בבית ספר יסודי, נקרא לה רונית, המלמדת את יחידת הלימוד "שמות שונים לשבר". ביחידה זו אמורים התלמידים להבין את העובדה המתמטית שלכל שבר יש כמה שמות. למשל, את השבר $1/2$ אפשר לכנות גם $3/6$ וגם $5/10$ וכדומה. לכל שבר יש אינסוף שמות. רונית מתחילה את השיעור בהקדמת סרטון אנימציה המציג מסע בעיר של שתי דמויות חביבות – מני ובני. במסעם נתקלים השניים בשלט פרסומת מהבהב לשוקולד. רונית מפעילה את הסרטון מהמחשב הנייד שמונח על שולחנה ומחובר למקרן הכיתתי. התלמידים צופים בעניין. הם כבר מכירים את מבנה הסרטונים וממתינים בדריכות לחידה. שלט הפרסומת המהבהב מכריז שחפיסות השוקולד הנמכרות מכילות $1/2$ שוקולד רגיל ו- $1/2$ שוקולד לבן, אך השלט מציג שישה ריבועים במטריצה של 3 על 2 ורק 3 ריבועים (לא באותה שורה) צבועים בשחור. מני מתבונן בשלט ואומר: "אין אמת בפרסום! הכיתוב בשלט אומר שיש $1/2$ שוקולד רגיל אבל האורות המהבהבים מראים $3/6$ ". בני אומר: "יש אמת בפרסום!". קאט. מופיעה שאלה: "מי צודק, מני או בני?".

רונית מקבעת את השאלה על המסך ומנחה דיון. הדיון ער. הילדים

דובי וייס הוא המנהל הפדגוגי של חברת "עתי'הרעת"

מעורבים. רונית אינה ממהרת להגיע לתשובה הנכונה. בעיצומו של הדיון היא מבקשת מהתלמידים לפתוח את המחשבים הניידים שלהם המונחים על השולחן לצד הספר והמחברת. היא פותחת להם פעילות באמצעות המחשב שלה, והילדים פועלים. במחשב של כל תלמיד מופיע יישומון מתמטי הנקרא "יישומון רצועות השברים", ובאמצעותו התלמיד יכול לבנות רצועות שברים כרצונו. התלמידים רואים שלשבר בעל גודל נתון יכולים להיות כל מיני שמות. הם עובדים בהתלהבות. הפעילות אינטראקטיבית – התלמידים פועלים והמחשב נותן משוב. רונית פנויה להסתובב בין התלמידים ולסייע לתלמיד כזה או אחר.

לאחר כעשר דקות של חקירת הדילמה (שהורחבה למצבים נוספים של שקילות שברים) מבקשת רונית מכל התלמידים לשלוח את תוצרי החקירה שלהם ל"גלריה". הגלריה היא כלי המאפשר לכל תלמיד לשלוח (בחלל האלחוט) תוצרים טקסטואליים וחזותיים, ומאפשר לרונית לבחור תוצר או שניים שאליו תתייחס בדיון הכיתתי. רונית בוחרת את התוצרים של שני תלמידים, גדי ונעמה, ומקרינה אותם לכל הכיתה. התלמידים מנהלים דיון ערני על התוצרים המוקרנים. רובם, אם לא כולם, מגיעים להבנה ראשונית של עקרון השמות השונים לשבר ושל כלל הרחבת השברים, המאפשר ליצור כמה שמות לשבר נתון.

קעת מגיע שלב ביסוס הידע. רונית פותחת פעילויות תרגול מותאמות לתלמיד יחיד באמצעות המחשב הנייד שעל שולחנה ותוכנת ניהול מיוחדת המותקנת בו. כל תלמיד מקבל את הפעילות

שמתאימה לרמתו הנוכחית ולסגנון הלימוד המועדף עליו. התרגול גמיש וחזונית. כל תלמיד בקצב שלו עם התמיכה שהוא זקוק לה. בזמן שהתלמידים מתרגלים בעניין ובשקט, רונית מזמינה לשולחנה כמה תלמידים עם מחשביהם הניידים. הם יעבדו אתה על היבט מסוים בחומר הלימודי שהם מתקשים בו. תוך כדי עבודה אתם רונית מעיפה מבט ב"לוח מחוונים" שמופיע על המחשב הנייד שלה. לוח זה מציג באופן שוטף את המצב האישי והמצב הכיתתי של התלמידים. לאחר דקות אחדות מאותת לוח המחוונים שתלמיד אחד אינו מצליח להתקדם כמתוכנן. היא ניגשת אליו לשיחת סיוע קצרה וחוזרת שוב לעבוד עם הקבוצה הקטנה.

צלצול. השיעור הסתיים. התלמידים לא רוצים לצאת להפסקה. הם רוצים להמשיך לעבוד במחשב.

כסוף היום מתבוננת רונית שוב בלוח המחוונים שמציג לה קעת גרפים מסכמים על מצב הכיתה לאחר השיעור. על בסיס מידע זה היא תכנן את השיעור הבא בכיתה או בבית קפה אינטרנטי שהיא אוהבת לעבוד בו.

במהלך התכנון מחליטה רונית לשנות במקצת את ההצעה שמופיעה בתכנית הלימודים הדיגיטלית שטיפקה לה חברת הייי טק פדגוגית. היא משתמשת בפונקציית התכנון שעומדת לרשותה, משנה את סדרן של כמה פעילויות ומשמיטה פעילות אחת. היא גם מחליטה להוסיף פעילות תרגול מיוחדת שיצרה באמצעות תוכנת "אקסל" ומשחק שמצאה באינטרנט.

כסוף החודש מבקשת רונית מתוכנת הניהול להפיק רוחות מפורטים על כל תלמיד ותלמידה. רוחות אלה יאפשרו לה לתכנן את החודש הבא ולבצע הערכה מעצבת לכל תלמיד ותלמידה. זה לא סיפור בדיוני; זו מציאות יום יומית המתקיימת בשנת לימודים זו ב-12 בתי ספר יסודיים בישראל. בשנת הלימודים הבאה היא תתרחב ל-50 בתי ספר. חברת "עתי'הרעת" (ראו הד החינוך, אוגוסט 2009, ובאתר <http://www.timetoknow.com>) משלבת טכנולוגיה ופדגוגיה מתקדמות ומציעה פתרון טכנולוגי מערכתי המעצים את הלמידה, את ההוראה ואת ההערכה.

טכנולוגיה ופדגוגיה, רומן קשה

מורה בכיתה רגילה בבית ספר רגיל ניצב לפני שלוש בעיות חשובות פתרון שאינן מאפשרות לו להורות ביעילות: **שונות:** הכיתה, כל כיתה, הטרוגנית. מורה אינו יכול ללמד כראוי את כל התלמידים עם אותם חומרי לימוד אחידים. **רלוונטיות:** תוכני הלימוד והאמצעים הדידקטיים שבאמצעותם הם מתווכים הפכו את הנעשה בכיתה ללא רלוונטי. לילדים המוקפים בעולם דיגיטלי וירטואלי-אינטראקטיבי, שמרתק ומפעיל אותם, הכיתה היא מקום משמים למדי.

מעקב: קשה, למעשה בלתי אפשרי, לעקוב אחר מצבו של כל תלמיד בכיתה של 35 תלמידים, וקשה, למעשה בלתי אפשרי, לתת לכל תלמיד משוב מועיל.

מפואר, מוויגוצקי וממשיכיהם למדנו שלמידה יעילה אינה תוצר של הוראת הרצאה (instruction) שבה מורה "שופך" ידע למוח אחד פסיבי של התלמידים, אלא של מוח ייחודי ופעיל שבונה משמעויות וידע (construction).

מדוע לא מצליחות מערכות החינוך בעולם לעבור מ-instruction

ל-construction אף שרובן כבר יודעות שהמעבר הזה הכרחי? כי עד כה לא היו אמצעים לחולל אותו וכאשר היו – מערכות החינוך לא ידעו כיצד ליישם אותם בכיתות ולהפיק מהם את היתרונות החינוכיים הכבירים הגנוזים בהם.

ההיסטוריה הקצרה של חינוך באמצעות טכנולוגיה רצופה כוונות טובות ותוצאות מאכזבות. הניסיון הראשון התבצע בשנות החמישים והשישים – הוראה ולמידה באמצעות "מכונות למידה". מכונות הציגו לילדים "שאלונים אמריקניים" ונתנו להם משובים חיוביים ושלייליים. מטרתם הייתה לייצר התניות ברוח הפסיכולוגיה הבהביריטית השלטת. השיטה הועתקה למחשבים הראשונים, והגיעה לארץ כמערכת "תואם".

הפסיכולוגיה הקוגניטיבית שהדיחה את הפסיכולוגיה הבהביריטית הביאה אתה בשנות השבעים והשמונים את הלומדות. לומדה (Tutorial) היא תוכנת מחשב המתפקדת לכאורה כמורה פרטי אוטומטי (Tutor). היא מציגה לתלמיד מידע ושואלת עליו תוך כדי משוב והנחיה. הלומדות נעשו פופולריות והופצו על גבי תקליטורים או היו חלק ממערכות למידה אינטגרטיביות שנקראו (ILS - Integrated Learning Systems).

מכונות הלמידה והלומדות הניחו שמחשבים יכולים לשמש, או יוכלו לשמש בעתיד, מורה פרטי ושיש להקצות למורה האנושי (שהוא, על פי הנחה זו, יקר, נרפה וחסר השכלה) תפקיד שולי בתהליך החינוכי. בארצות הברית קראו למכונות Teacher-In-A-Box ותלו בהן תקוות גדולות. אך המורכבות של תהליך הלמידה והחשיבה, הצורך שאין לו תחליף במגע אנושי ותפיסה חיובית יותר של המורים סילקו את המכונות והלומדות מסדר היום החינוכי.

השכלול והנגישות של המחשב האישי והאינטרנט בשנות התשעים החזירו את הטכנולוגיה לחינוך. התפיסה השלטת תמכה בהקמת מרכז מחשבים וחיבור לאינטרנט בכל בית ספר ובהזמנת המורים לעשות בהם שימוש ולפתח תכנים, ושני אלה – מחשבים ומורים עתירי יכולת וזמן פנוי – יעשו את העבודה החינוכית. התוצאה הייתה שהמחשב כמעט לא שולב בהוראה ובלמידה, ונשמעו קולות שקראו למערכת החינוך לוותר אחת ולתמיד על הניסיון לשלבו בעבודת בית הספר.

בימינו מתהווה גישה חדשה הנותנת לרומן עתיר האכזבות בין טכנולוגיה ובין פדגוגיה, בין תקשוב לחינוך, תפנית אופטימית. הגישה חותרת לשלב את המחשב והתכנים הדיגיטליים בסביבת הלמידה הבית ספרית שילוב כולל ומשמעותי. התכנים הדיגיטליים, שזנחנו בעשור הקודם, חוזרים לקדמת הבמה החינוכית, אך הפעם בלי יומרה לתפקד כמורה פרטי אוטומטי, אלא להיות אמצעי טכנולוגי אינטראקטיבי המאפשר למורה להניע למידה משמעותית בכיתה. הצירוף של מורה חכם וטכנולוגיה חכמה מייצר כיתות חכמות שלא נראו עד כה.

חמשת היסודות של עת'הדעת

התפיסה המערכתית של "עתי'הרעת" מורכבת מחמישה יסודות:

תשתית טכנולוגית: מחשב אישי לכל מורה ולכל לתלמיד ותשתית תקשורת מתאימה בבית הספר.

תכנים אינטראקטיביים: תכנים המבוססים על פדגוגיה המקדמת למידה משמעותית ומפתחת הבנה וחשיבה. התכנים



המרכז להשתלמויות וללימודי המשך

1. לימודים לקראת תואר M.Ed. - האגדה והוראתה בראייה רב תחומית יום לימודים מרוכז - יום ראשון (משך הלימודים שנתיים)
2. הסבת אקדמאים להוראה
3. הרחבת הסמכה בכל התחומים
4. לימודי תעודה במגוון תוכניות:
 - עריכה לשונית
 - ריכוז לימודי השואה
 - הוראת אזרחות
5. קורסי קיץ: מבוא לפסיכודרמה, עיצוב סביבה לימודית ועוד
6. קורסים בלמידה מרחוק
7. קורס גננות חונכות (מוכר ל"אופק חדש") - יום שני אחה"צ
8. קורס 'אופק חדש' למורות מתחילות בשנה הראשונה לעבודתן לאחר התמחות
9. לימודי השלמה לקראת תואר B.Ed. במסלולים:
 - מורות וגננות לחינוך המיוחד - יום לימודים מרוכז - יום רביעי
 - חינוך יסודי והגיל הרך - בדגש יישומי - יום לימודים מרוכז - יום רביעי
 - חינוך על יסודי - חוגים: תנ"ך, תושב"ע, לשון, היסטוריה, ספרות, מתמטיקה, חינוך חברתי קהילתי (הוגש לאישור המל"ג)

התכנית המלאה מופיעה באתר המכללה
www.efrata.ac.il

למידע נוסף ולייעוץ אישי התקשרי
 1-800-800-204 **שלומית**

אמונה - המכללה האקדמית לחינוך ואומנות מיוסד של אפרתה ואמונה
 רח' בן יפונה 17, בקעה, ירושלים 91102.
 טל': 02-6717744 www.efrata.ac.il

מדע יהדות אוניברסיטת בר-אילן
 מוסדות של מצוינות

החלה ההרשמה למחזור לימודים חדש ל-MA במדע הלכה וחינוך
 התכנית תיפתח כבר במהלך שנת תש"ע - סמסטר קיץ

המגמה למדע, הלכה וחינוך בביה"ס לחינוך באוניברסיטת בר-אילן מזמינה אותך להצטרף ללימודי MA בתחום חדשני זה

בין הנושאים:
 ★ יחסי דת ומדע ★ סוגיות בחינוך ★ הלוח העברי ★ מתמטיקה כימיה והלכה ★ ביולוגיה בהלכה ★ השתלול ★ החולה הסופני ועוד

אופציה ללימודים עם תיזה.

משך הלימודים:
 12 חודשים, כולל סמסטר קיץ

פרטים ניתן לקבל אצל יועץ התוכנית: katz.da@gmail.com
 להרשמה: Sigalit.Ezra@mail.biu.ac.il

בראש התכנית עומדים: פרופ' עלי מרצבך (מתמטיקה), הרב פרופ' יגאל שפרן (רפואה והלכה) וד"ר דבורה קורט (חינוך)

9392 | www.biu.ac.il

הומוריקה

לימודי העשרה והסמכה בשיטת הטיפול הייחודית:
 הומוריקה היא שיטת טיפול ייחודית, חדשנית, מגובה מדעית ומבוססת על חזית המחקרים המדעיים בתחום הפסיכולוגיה של ההומור והשפעה נייז-פסיכולוגית של המוסיקה במח. השיטה משלבת הומור ומוסיקה ויחידה ביצירת קשר, תקשורת והפחתת לחץ נפשי בהשפעה מהירה ואפקטיבית על מגוון רחב של אוכלוסיות עם צרכים מיוחדים בכל רמות התפקוד ובכל הגילאים. השיטה מותקדת בשיפור איכות החיים, פיתוח כישורי חיים, שיפור תקשורת, יחסים בינאישיים והבעת רגשות - כל זאת בשיטה שאינה קיימת בעולם. המרכז הישראלי להומוריקה והמכללה האקדמית בווינגייט מזמינים אתכם להירשם לאחד מהקורסים לקבלת כלים או להיות מוסמכים לטפל בשיטה עם מגוון אוכלוסיות בדרך מרתקת ומלאה טיפוק והגשמה עצמית.

קורס העשרה - 56 שעות
קורס הסמכה למטפלים - 150 שעות
 לפרטים והרשמה: **שיחת ח'נמ - 5009***

www.center.wincol.ac.il | www.humorica.co.il

התכנים הדיגיטליים, שנזנחו בעשור הקודם, חוזרים לקדמת הבמה החינוכית, אך הפעם בלי יומרה לתפקד כמורה פרטי אוטומטי, אלא להיות אמצעי טכנולוגי אינטראקטיבי המאפשר למורה להניע למידה משמעותית בכיתה

סינרגיה, סימפוזיה
 העיקרון הפרדוגי העומד ביסודה של סביבת "עתיהרעת" הוא יצירת למידה משמעותית הנוצרת מסינרגיה בין שלושה יסודות: **למידה פעילה שבה הידע נבנה ומיושם בהכוננת המורה**. הסביבה הממוחשבת מפעילה את התלמידים, מטפחת את הסקרנות והחקרנות שלהם, ממחישה להם מושגים מופשטים, מנחה בכיצועי הבנה ומתרגלת. **למידה שיתופית**. הסביבה הממוחשבת מאפשרת למורה וחשיבה מבוזרות שבהן משתתפים מורים ותלמידים. היא מתפקדת כמרום להעברת מידע, להצגה פומבית שלו ולהפיכתו לאובייקט משותף של למידה וחקירה **למידה מותאמת**. הסביבה הממוחשבת מתאימה עצמה לקצב הלמידה של כל תלמיד ותומכת בו באמצעות משובים. המחשב נענה לבחירות של התלמיד ומאפשר לו לממש את עניינו ברגע נתון ואת סגנון הלמידה המועדף עליו. חברת "עתיהרעת" מכניסה את טכנולוגיית המחשב לכיתת הלימוד ונותנת למורה להוביל את תהליך הלמידה. זו לא "מעבדת מחשבים" שהתלמידים יושבים בה שעתיים בשבוע עם אוזניות ועוברים על רצף של לומדות או משחקים; זה לא (רק) לוח חכם שמאפשר למורה להציג מידע בצורה מושכת אך מותר את התלמידים פסיביים. זו הוויה חדשה של למידה. חשוב לציין שהפתרון המערכתי שתואר הוא רק נקודת ההתחלה באבולוציה של הסביבה הפרדוגית-טכנולוגית. אנחנו מפתחים במעבדות שלנו יכולות טכנולוגיות מתקדמות הכוללות סביבה לניהול ולביצוע של עבודות מחקר קבוצתיות, עבודות מחקר אינטר-דיסציפלינריות, סביבה משחקית תלת-ממדית (אוואטרית) לצורך תרגול ועוד. ואני חוזר ומדגיש: האמצעים המתוחכמים שאנו מפתחים אינם באים להחליף את המורה. אין תחליף למורה! הם באים לצייד אותו כך שיהפוך למנצח על כלים פרדוגיים לטובת כיתה לומדת. הכלים יאפשרו לו לנגן סימפוניות פרדוגיות שהיו עד כה בגדר אוטופיה. מהסימפוניות הללו לא רק הוא, המנצח, יפיק הנאה ותועלת, אלא גם המנגנים והקהל.

מספקים מענה ייחודי למגוון היכולות והצרכים של הלומדים. התכנים מוצעים למורה לפי הרצף של תכנית הלימודים שעליו ללמד. נוסף על תכנים רציפים המורה מקבל כלי תכנון המאפשר לו להוסיף תכנים ולהכניס שינויים ברצפי התכנים המוצעים לו לפי שיקול דעתו. **תוכנת ניהול למורה**: התוכנה מאפשרת תכנון וניהול של תהליכי הוראה, למידה והערכה ("פלטפורמת הוראה דיגיטלית"). היא מסייעת למורה לנהל שיעור, עוקבת אחר ביצועי הלומד ומספקת דיווח ומשוב מידי למורים, למנהלת ולהורים. תוכנת הניהול כוללת גם כלים לתכנון ויצירה של שיעורים מצד המורה או מצד ארגון כלשהו המסוגל לכך. בין השאר עומדים לרשות המורה ותלמידיו כלים ללמידה שיתופית, כגון כלי web 2.0, פורטל בית ספרי, בלוג, פורום, wiki וכו'. **תמיכה פדגוגית למורים**: כל מורה המצטרף לתכנית משתתף בהשתלמות בהיקף של 30 שעות. כמו כן במהלך שנת הלימודים הראשונה לעבודתו מקבל כל מורה הנחיה של שעה-שעתיים בשבוע ממנחה המתמחה בפדגוגיה המתקשבת של תחום הדעת שהוא מלמד. **תמיכה טכנית**: בכל בית ספר שהתכנית פועלת בו יש תומך טכני לאורך כל שעות ההוראה. חמשת היסודות האלה של "עתיהרעת" יוצרים פתרון מערכתי שלם עבור המורה ומאפשרים לו להעצים את תהליכי ההוראה, הלמידה וההערכה בלי שיוטל עליו עומס לא סביר בפיתוח תכנים ובלי שיהפוך ללקטן של חומרי לימוד דיגיטליים וכלים טכנולוגיים שאינם מתחברים אלה לאלה. בפתרון המערכתי המוצע יש שותפות בין המורה לבין הסביבה הטכנולוגית. המחשב מבצע תפקידים כגון המחשה, הפעלת התלמיד, אגירת ידע ותקשורת, ואילו המורה מוביל את מהלך ההוראה, מקבל החלטות המבוססות על דוחות הערכה ומתפנה לשבת עם קבוצות קטנות של תלמידים. המחשב אינו מחליף את המורה, אלא נוסף אליו ונותן לו עוצמה ואיכות חדשות. הרבר הזה - אדם + מחשב = עוצמה ואיכות - הרי קורה במקומות עבודה אחרים. האם לא הגיע הזמן שיקרה גם בבית הספר?!

חינוך בתנועה

עשרים שנים לאחר פתיחת שני גני ילדים ראשונים של חינוך ולדורף בישראל התנועה משגשגת - שמונים גנים, ארבעה עשר בתי ספר יסודיים, ארבעה תיכונים וארבע הכשרות מורים. מה זה בית ספר ולדורף, איך מלמדים ולומדים בו ומה כדאי ללמוד ממנו

גלעד גולדשמידט

התיכון כפי שהן יכולות להיראות במסגרות השונות של חינוך ולדורף.

קצת רקע

חינוך ולדורף (מה שקרוי בטעות "חינוך אנתרופוסופי") התחיל את צעדיו הראשונים בישראל בסוף שנות השמונים של המאה שעברה עם שני גנים קטנים, אחד בירושלים ואחד בהרדוף. כיום, בשנת הלימודים תש"ע, כולל זרם חינוכי זה כשמונים גנים, ארבעה עשר בתי ספר יסודיים, ארבעה תיכונים וארבע הכשרות מורים (אחת במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין בירושלים ושלוש פרטיות).¹ חלק מהגנים ובתי ספר מוגדרים מוסדות ממלכתיים לכל דבר, אחרים הם "מוכר שאינו רשמי". את הפעילות הארצית מלווה "הפורום הארצי לחינוך ולדורף",² שעוזר לקבוצות הורים ויוזמים בשלבי ההתארגנות הראשוניים ומלווה בתי ספר חדשים.

חינוך ולדורף מושתת על הפסיכולוגיה ההתפתחותית של רודולף שטיינר (1861–1925). שטיינר, יליד קרואטיה של היום וכן לתרבות הגרמנית של מרכז אירופה, פעל בזמנו בתחומים רבים והיה בין השאר איש רוח, עיתונאי ופילוסוף.³ הוא ייסד בתחילתה של המאה העשרים את האנתרופוסופיה,⁴ ומאז ועד מותו היה מורה ומרצה במסגרתה. שטיינר ראה באנתרופוסופיה "מדע רוח מודרני", דרך מדעית להעמיק במישורים רוחיים שנסתרים מהתודעה הרגילה; מישורים שמסייעים בהבנה של חיי האדם, של תהליכי הטבע ושל התפתחות וגישה רוחנית הנותנת כלים להתפתחותו האישית של האדם וכן ידע רוחי על תחומי חיים רבים ומגוונים.

שטיינר עשה מאמצים רבים להפרות כמה שיותר תחומי חיים בהכנות מתוך האנתרופוסופיה, כיוון שראה את משימתו העיקרית בפיתוח הידע המערבי לכיוונים חדשים של ידע רוחי המבוסס על תהליכי הכרה גבוהים יותר. בין השאר הוא חידש בתחומי הרפואה, החקלאות, האמנויות, האדריכלות וכמובן החינוך. ראוי לציין שבכל כתביו התייחס שטיינר בכבוד לבסיס המדעי שנוצר בתחומים השונים, התחשב בו והרחיב אותו עצמו לכיוונים רוחניים. כך למשל כל רופא שעובר ברוח האנתרופוסופיה חייב לעבור קודם לכן הכשרה רפואית מקובלת. בדומה, השאיפה היא שכל עובד הוראה במסגרות חינוך ולדורף יעבור ברב בנד עם הכשרת ולדורף גם הכשרה חינוכית מקובלת ומוכרת.

בית ספר ולדורף הראשון הוקם בשטוטגרט שבגרמניה בשנת 1919, מיד לאחר מלחמת העולם הראשונה, כאשר בעליו של מפעל הסיגריות "ולדורף-אסטוריה"⁵ שמע הרצאות של שטיינר על חידוש החינוך בעזרת רעיונות אנתרופוסופיים וביקש ממנו להקים בית ספר עבור ילדי פועליו.⁶ שטיינר עצמו ניהל את בית הספר במשך כשש שנים עד למותו, והיה שותף להתוויית דרכו החינוכית בישיבות מורים, בניבוס תכניות לימוד ובליווי מורים. עם הקמת בית הספר לא חזו שטיינר ועמיתיו יותר מבית ספר ולדורף אחד בגרמניה. האידיאל שהנחה אותם היה "בית ספר לדוגמה" אחד שאנשי חינוך יבואו אליו ללמוד. אולם כבר בשנים הראשונות לקיומו קמו ברחבי גרמניה, שווייץ, אנגליה, הולנד וניו יורק בתי ספר ולדורף נוספים. כיום ישנם אלפי גנים ויותר מאלף בתי ספר ולדורף בכל רחבי העולם.

המחשבה החינוכית

ביסוד הגישה החינוכית עומדת הפסיכולוגיה ההתפתחותית של שטיינר, שנולדה אמנם מתוך השקפת העולם האנתרופוסופית, אולם היא דומה בעיקריה לתורתם של הפסיכולוגים ההתפתחותיים הגדולים של המאה שעברה: פיאז'ה, אריקסון, פרויד וקוהלברג. גישות אלו רואות את התפתחות הילד בסדרה של שלבים התפתחותיים עוקבים, שכל שלב נבנה על ומתוך השלב הקודם ומהווה המשכו הטבעי. הדגש אינו על מהירות או הישגיות, אלא על ביסוס השלב ההתפתחותי שהילד נתון בו, פיתוח כשריו ויכולותיו העכשוויות ובנייה אטית ויסודית שלהם.

השאלה שמחנכי ולדורף שואלים את עצמם אינה "מה עלינו לעשות כדי להכין את הילד לזמן עתידי כלשהו" או "אילו כישורים ותכונות יש להקנות לילד כדי שישתלב בחיים לאחר בית הספר", אלא "כיצד לפתח את כישוריו, את יכולותיו ואת פנימיותו של הילד בצורה הטובה וההרמונית ביותר". הגישה המנחה היא שאדם שלם יותר ובטוח בעצמו ידע להתמודד בצורה טובה עם אתגרי החיים. שטיינר עצמו ניסח זאת במילים אלה: "אין אנו צריכים לשאול: מה צריך האדם לדעת ולעשות עבור הרכיבים של מערכת החינוך – שיטות ההוראה, הקשר בין מורים לילדים ואפילו צורת המבנה, צבעיו ועיצוב הרהיטים – מכוונים לתת תשובה לשלב ההתפתחותי שבו נמצאים הילדים. מכאן שחינוך ולדורף אינו מקשה אחת, רעיון אחד שמיזשם בכל שנות הגן ובית הספר, אלא תהליך דינמי, משתנה, שעובר מטמורפוזה בהתאם לגיל הילדים. כוחות ואיכויות שמאפיינים גיל מסוים יכולים לעבור שינוי במהלך שנות הילדות ולהפוך לכוחות ואיכויות אחרים לגמרי."

כדוגמה אפשר להביא את החשיבות הרבה שמייחסים בחינוך ולדורף לפיתוח המיומנויות הגופניות בשנות החיים הראשונות: חוויות חושים, מוטוריקה גסה ועדינה, שיווי משקל, יציבה ותנועה. כל אלה מהווים בסיס ליכולות נפשיות ורוחניות בשנות החיים הבאות. שטיינר המליץ למשל לעבוד על סריגה עם הילדים בכיתות א' ו'ב' בשיעורי מלאכת יד (מה שאנו עושים בכל בתי הספר ולדורף בארץ) כהכשרה מעשית-גופנית שתשמש מאוחר יותר בגיל

ההתבגרות לחינוך החשיבה המופשטת.

דוגמה נוספת היא העבודה האינטנסיבית שאנו עושים בגילי הגן ובכיתות בית הספר היסודי הראשונות על שיווי משקל גופני: הליכה על קורה, התנסות במשחקי בנייה, טיפוס וכדומה כבסיס לשיווי משקל נפשי בגילים מאוחרים בהרבה.⁸

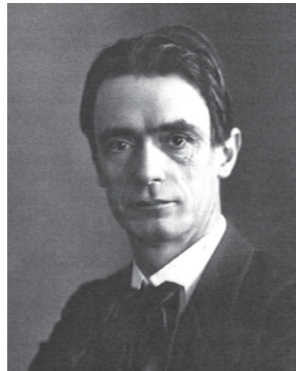
השלבים ההתפתחותיים

בשנות החיים הראשונות, עד לגיל שש-שבע, מתמקד חינוך ולדורף קודם כול ובעיקר בתנועה, בחוויות חושים עזות, במשחק חופשי ומלא דמיון ובכל מה שקשור לחיקוי עולם המבוגרים בפעילות ומשחק. גן ילדים ברוח חינוך ולדורף הוא מקום של עשייה, של עבודה ושל התרחשות מלאת יוזמה, דמיון וחיים. הילדים מבצעים, אופים, בונים, משחקים בינם לבין עצמם, מציגים, יוצרים ומתנסים בחוויות טבע. בגן העובר ברוח חינוך ולדורף מנסים שלא לפנות לילד באופן שכלתני ונמנעים מללמדו ידע מופשט (אוריינות בקריאה, כתיבה וחשבון). כמו כן לא שואפים להכינו לשלב הבא (כיתה א'), אלא ליצור מקום שבו מתמקדים בכוחות הטבעיים שכל ילדה וילד מביאים עמם.

בבית הספר היסודי בחינוך ולדורף שמים דגש מיוחד על התהליכים אמנותיים. הילדים נכנסים בשעות בית הספר לעולם מלא יצירה אמנותית במישורים מגוונים: שירה ומוזיקה, דקלום ודרמה, ציור ורישום, תנועה, פיסול ועיצוב ועוד. האמנות אינה באה נוסף על תהליכי הלימוד – היא הכלי המרכזי שדרכו מלמדים כל נושא ונושא. חשבון, לשון, שפות זרות, היסטוריה, תנ"ך וכל שאר מקצועות הלימוד הנפכים כך לחוויה אמנותית מלאת יצירה, לחוויה פנימית מלאת דמיון. בבית ספר ולדורף אין ספרי לימוד, אין מבחני הישגים וציונים ואין תהליכי לימוד והוראה שמטרתם חיצונית לילד עצמו. את ספרי הלימוד מחליפים במחברות אמנות גדולות בלי שורות שהילדים יוצרים בעצמם.

עוד מאפייני מהותי של בית ספר ולדורף הוא מה שמכונה "תקופות הלימוד". מערכת בית הספר מעוצבת כך ששתי השעות הראשונות בכל יום לימודים (בבית הספר היסודי. בתיכון יש עוד תקופה בכל יום) מוקדשות לאותו מקצוע במשך שלושה או ארבעה שבועות. לדוגמה, תחום החשבון נלמד שלוש פעמים במהלך כל שנה, כל פעם בתקופת לימוד של כמה שבועות בכל בוקר. התלמידים עוברים בצורה זו את נושאי הלימוד העיקריים (המקבילים למקצועות הלימוד בכל בית ספר) בתהליך לימודי מתמשך, מעמיק ורצוף. הדבר מאפשר תהליכי לימוד אינטגרטיביים וכולל כאמור תהליכי אמנות ושילוב של תחומי ידע מגוונים.

בתיכון, בשנים של גיל ההתבגרות, מרחיבים את כל מה שנעשה עד כה לשלושה כיוונים עיקריים. הראשון הוא לימוד עיוני מעמיק שמבוסס בעיקר על הפעילות של התלמידים עצמם. בין השאר מדובר על עבודות חקר, פרויקטים במישורים שונים, עבודות קבוצתיות ולימוד אינטגרטיבי שמשלב בין תחומי ידע. השני הוא התנסות משמעותית במישורים אמנותיים רבים. ב"תיכון ולדורף הרוף" מדובר, למשל, בסדנאות חומר וקרימה, צורפות ותכשיטנות,



רודולף שטיינר. "אין אנו צריכים לשאול: מה צריך האדם לדעת ולעשות עבור הסדר החברתי שכבר קיים, אלא מה טמון באדם, מה אפשר לפתח מתוכו."

גלעד גולדשמידט הוא מנהל בבית הספר ולדורף הרדוף, יו"ר הפורום הארצי של חינוך ולדורף בישראל ודוקטורנט בפקולטה לחינוך של אוניברסיטת חיפה



הכול מתחיל ונגמר בבית

תחזיות מראות שהחינוך הביתי יגיע בתוך שנים מעטות ל-10 אחוזים מכלל המשפחות בעולם המערבי. החינוך הביתי מאתגר את מערכת החינוך ומחזיר אותנו לשאלת היסוד: מה בעצם אנחנו רוצים מילדינו?

לילך מרום

ב

בוב שנות ההיסטוריה האנושית לא היו בתי ספר. ילדים למדו מתוך השתתפות ישירה בחיי ההורים והמבוגרים את המקצוע והתפקידים המיועדים להם. הופעתו של בית הספר המודרני באמצע המאה התשע עשרה הייתה מהפכה, אך כדרך של מהפכות היא עיצבה את זיכרון העבר שלנו עד שנדמה שבתי ספר היו מאז ומעולם ושלמידה יכולה להתבצע רק בהם. בעשורים האחרונים מאתגרות את בית הספר חלופות מגוונות. את החלופה הנועות ביותר מציעים הורים מסרבים לשלוח את ילדיהם לבית הספר ומבקשים לחנך וללמד אותם בבית. החינוך הביתי מערער על ההגמוניה של החינוך הבית ספרי. הצלחתו על פי כל מיני ממדים, גם אלה של בית הספר, והתפשטותו בעולם ובארץ מחייבות התייחסות רצינית.

הפקעת החינוך מידי המדינה והעברתו לידי המשפחות שוברות מוסכמות ומעוררות התנגדות. אמנם מערכת החינוך הקיימת

מעוררת ביקורת מקיר לקיר, ומעטים רואים בה תשובה הולמת לאתגרי החינוך בכלל ולא אתגרי החינוך במאה העשרים ואחת בפרט, אך המגמה היא לנסות לשפר אותה באמצעות רפורמות ולא לבטלה ולהחליפה.

החינוך הביתי במצבו הנוכחי אינו חינוך המוני – לא בעולם ולא בארץ. רק משפחות בודדות בישראל, "משוגעות לדבר", עזבו את מערכת החינוך לטובת חינוך ביתי. אך האם ייתכן ש"משוגעי" החינוך הביתי בעולם ובארץ הם החלוץ ההולך לפני המחנה? האם החינוך הביתי הוא אלטרנטיבה ראויה ואפשרית למערכת החינוך המדינתית?

אפתח ברקע מושגי והיסטורי על החינוך הביתי, אתייחס לביקורות מרכזיות עליו ואציג את הנחות היסוד שלו על טבעה של הלמידה.¹

רקע מושגי והיסטורי

"החינוך הביתי" (Homeschooling) הוא שם כללי לתופעה. הוא מציינ על דרך הניגוד את הילדים שנשארים בבית כדי ללמוד בדומה לילדים שהולכים לבית הספר. בחינוך הביתי יש תכנית לימודים, מערכת שעות והערכה המזכירות את אלה של בית הספר. חינוך מהסוג הזה רווח בארצות הברית.

"חינוך ביתי חופשי" (Unschooling) הוא מושג שטבע ג'ון הולט, והוא מציינ חינוך ביתי נטול סממנים של בית ספר. חינוך בגרסה זו

מתרחש תוך כדי השתתפות בהוויה המשפחתית היום יומית. הוא נעדר תכנית לימודים, מערכת שעות והערכה. חינוך מהסוג הזה קיים בארץ.

ראשיתה של תנועת החינוך הביתי בארצות הברית בשנות השישים, שנות המהפכה נגד "הממסד" ובכלל זה מערכת החינוך. המחאה החינוכית נבטה באקלים דעות שיצרו הוגים רדיקלים, ובהם א'ס' ניל, ג'ון הולט, איוואן איליץ' ופאולו פריירה. בעוד שרוב ההוגים הרדיקלים חיפשו דרכים לשנות את החינוך בבית הספר מן היסוד, כמה מהם, ובראשם ג'ון הולט, החלו לקרוא בראשית שנות השבעים לויתור על ניסיונות הרפורמה הסרי הסיכוי ולכינון חינוך בסביבה אחרת – בבית. בספרו Instead of Education² ("במקום חינוך") הציע הולט להורים למלט את ילדיהם מבית הספר כאקט של מרי חברתי ולחנך אותם בעצמם במשפחה.

בראשית הדרך הפר החינוך הביתי את חוק חינוך חובה והורים שנקטו את השיטה או צידדו בה פעלו במחתרת. חלקם שילמו בעונשי מאסר. פרסום ספרו של הולט חולל הד ציבורי ברחבי ארצות הברית והביא להופעתו של כתב עת בנושא ולהתאגדות של משפחות שבחרו בחינוך ביתי.

הרעיון התפשט מארצות הברית למדינות אחרות, ואלה גיבשו שלושה סוגים של מדיניות:³ איסור בחוק של החינוך הביתי; היתר חוקי חלקי בכפוף לתקנות מסוימות. יחסו של משרד החינוך הישראלי לחינוך הביתי שייך לסוג המדיניות השלישי.

החינוך הביתי בישראל מוסדר בחוזר מנכ"ל מאפריל 2009, הקובע כי מותר לקיים חינוך ביתי בכפוף לעמידה בתנאים לימודיים וחברתיים בפקוח ואישור מחוזות החינוך.⁴ ניסוח החוזר עורר מחלוקות, ואלה עדיין לא הסתיימו. המאבק על החקיקה בנושא נמשך.

הבחירה בחינוך ביתי נובעת ממניעים שונים ואף מנוגדים. ואך גלן⁵ (Van Galen, 1988) הבחינה במחקרה בין שתי קבוצות עיקריות המחנכות מן הבית: קבוצות אידאולוגיות וקבוצות פדגוגיות. המשפחות האידאולוגיות עזבו את החינוך הציבורי בעקבות אי-הסכמה עם התכנים או האווירה של בית הספר, אך הן מאמצות את שיטות הלימוד הנהוגות בו. המשפחות הפדגוגיות מבקשות ליצור פדגוגיה חלופית.

הרוב המוחלט של משפחות החינוך הביתי בישראל שייכות לסוג השני – משפחות פדגוגיות. מדובר בכמה מאות משפחות (כ-400), שרובן מרושתות באמצעות אתר אינטרנט בשם "באופן טבעי" (www.beofen-tv.co.il) המכונן קהילה וירטואלית הדוקה ופעילה. המשפחות מפוזרות על פני יישובים רבים ברחבי הארץ וחלקן התארגן בקהילות חיים משותפות. רוב המשפחות יושבות באזורים פריריאליים ומקיימות היבטים נוספים של חיים לא ממסדיים בתחום התעסוקה, התזונה ואורח החיים.

נגד ובעד

החינוך הביתי מעורר מחלוקת עזה. בארץ התופעה חדשה ושולית וכך גם השיח האקדמי סביבה, אולם בארצות הברית היא מעוררת

שיח אקדמי ער הנתמך במחקרים. אציין בקצרה כמה מן הביקורות המרכזיות על החינוך הביתי, בעיקר מהכיוון החברתי.

המבקרים

ניל פוסטמן (Postman, 1998)⁶ טען כי החינוך הביתי משקף העדפה של האינטרס הפרטי על פני האינטרס החברתי. ניתוק צעירים מבני גילם ומשכבות חברתיות מגוונות יוביל לאינדיווידואליזם בוטה ולדאגה עצמית בלבד.

מייקל אפל (Apple, 2005)⁷ רואה בחינוך הביתי חלק ממגמה חברתית רחבה יותר – מגמה שמרנית הפוגעת בזכויות אדם. ביקורתו מכוננת בעיקר למגזר הגדול ביותר בארצות הברית של החינוך הביתי – המגזר הנוצרי-שמרני – אך חלקים ממנה תופסים לחינוך הביתי בכלל. החינוך הביתי לפי אפל מייצג "שמרנות מודרנית" המזוהה את הטוב עם האינדיווידואל ואת הרע עם הקולקטיב. החינוך הביתי הוא אחד הביטויים למגמת ההסתגרות של השכבות המבוססות בקהילות הומוגניות, בשכונות מגוררות ובמוסדות מופרטים. אפל מסכים עם חלק ניכר מהביקורת של החינוך הביתי על החינוך הממוסד, אך רואה בו עצמו סוג של הטבה דיפרנציאלית שבעלי ההון נותנים לעצמם על חשבון החינוך הציבורי.

המושג הרווח ביותר בחינוך הביתי החופשי הרווח בארץ ובמקומות אחרים הוא "הנעה עצמית". ההורים עוקבים אחר הסקרנות הטבעית של הילדים ואחר רצונם החופשי ללמוד ואינם מתערבים בהם. הם אינם מוכתיבים תכנים ואינם מאיצים בלמידה או מנסים להנחות אותה

רוב רייך (Reich, 2005)⁸ קורא לרגולציה של החינוך הביתי ולהגבלת הסמכות החינוכית של ההורים על ילדיהם. הוא סבור שהילדים הם אזרחי העתיד ושלמדינה יש אינטרס מובהק ומוצדק להעניק להם חינוך אזרחי כדי שבבוא היום יהיו אזרחים מועילים ובעלי יכולת לחיות מעבודתם ולא על חשבון המדינה.

רוני אבירם (אבירם, 1999)⁹ מצדד באופן עקרוני בחינוך הביתי ומאמין שהתחזקותו בלתי נמנעת וציומת מתוך החברה הפוסט-מודרנית, שבה נשלל הצידוק של החינוך הבית ספרי. כיוון שאין לעצור את החינוך הביתי, יש לייצר כלים מתאימים שימנעו ממנו להפוך לחינוך לעשירים בלבד. יש לאפשר נגישות רחבה לחינוך הביתי ולחפש מנגנונים שיאפשרו גם לשכבות החלשות ליהנות ממנו – מה שלא קורה בחינוך הציבורי.

בארצות הברית, טוען אבירם, החינוך הביתי הוא בעיקר נחלתן של משפחות שמרניות-נוצריות ואנטי-דמוקרטיות. לעומת זאת אף על פי שהחינוך הביתי בישראל הוא נחלתן של משפחות בעלות אוריינטציה דמוקרטית והומניסטית, המדינה רואה בהן איום ומנסה להצר את צעדיהן (לעומת התמיכה שהיא מעניקה לחינוך החרדי העצמאי, המטפח תודעה לא דמוקרטית ואנטי-יצרנית). לדעת אבירם, החינוך הביתי אינו מאיים על הדמוקרטיה אלא מעשיר אותה בתוכן חדש, שכן המשפחות יוצרות התאגדויות חדשות ומגלמות אזרחות פעילה. החינוך הביתי מעורר את האדם – את ההורים ואת הילדים – לקבל אחריות על חייו ומקנה לו כלים לחיים בסביבה פוסט-מודרנית, למשל גמישות, אחריות וצמיחה מתוך נקודות חזק. הטיעונים העקרוניים של אבירם אוששו בחלקם במחקר שערך

בריאן ריי (Ray, 2004)¹⁰ ובו הראה שבוגרי החינוך הביתי הם בעלי מחויבות חברתית ומעורבות ציבורית גבוהות.

זוהי רק טעימה קלה מן המחלוקת שמעורר החינוך הביתי. תהא העמדה כלפי החינוך הביתי אשר תהא, אני סבורה, על בסיס ניתוח המגמות החברתיות, התרבותיות והכלכליות הרווחות, שהחינוך הביתי עתיד לצבור תאוצה. על פי תחזיות שונות בתוך שנים מעטות הוא יגיע ל-10 אחוזים מכלל המשפחות בעולם המערבי. מהיקף כזה לא יהיה אפשר להתעלם, וכדאי שמשדרי החינוך בעולם ובישראל יגבשו מדיניות ביחס אליו.

עקרונות החינוך הביתי החופשי

המושג הרווח ביותר בחינוך הביתי החופשי הרווח בארץ ובמקומות אחרים הוא "הנעה עצמית". ההורים עוקבים אחר הסקרנות הטבעית של הילדים ואחר רצונם החופשי ללמוד ואינם מתערבים בהם. הם אינם מכתיבים תכנים ואינם מאיצים בלמידה או מנסים להנחות אותה. הסכיבה בבית ובחוץ מציעה שלל גירויים והילדים מגיבים עליהם כל אחד בדרכו. כך למשל אמרה לי ילדה בריאיון שערכתי עמה לצורך מחקר¹¹:

כשהייתי קטנה לא אהבתי חשבון אבל עכשיו אני יודעת. יש לכל דבר זמן שלו. יש לי אח שלמד לקרוא בגיל תשע ואח שלמד בגיל שנתיים. אם נותנים למישהו את הזמן שלו הוא לומד. ילדים רוצים לדעת דברים ולהיות מבוגרים ולדעת.

הילדה הפנימה את תפיסת הלמידה של הוריה: הרצון לדעת הוא רצון אנושי בסיסי ולא צריך להאיץ בו. צריך רק לא לחסום אותו. לתכנים הנלמדים יש ערך רק במידה שהם נתפסים ככאלה בעיני הלומדים. הערך שהחברה מייחסת לתכנים מסוימים – תנ"ך, מתמטיקה וכו' – אינו רלוונטי.

החינוך הביתי החופשי מסרב להיררכיה של הידע הגורסת שיש ידע בעל ערך ויש ידע חסר ערך. חלק מהמרוויגנים שלי ייחסו ערך לידע "קנוני" וחלקם לידע אישי "קפריזי". "הכול הולך", בתנאי שהילדים הולכים אתו.

בחינוך הביתי החופשי "תכנית לימודים" היא ההתרחשויות היום יומיות וההתנסויות של הילדים. לעומת החינוך הביתי ספרי המוקיר ידע מנותק מהחיים, ידע מופשט וסמלי, החינוך הביתי החופשי מוקיר ידע חווייתי, מוחשי, מהחיים. הנה למשל שיעור חשבון "מהחיים" שצפיתי בו:

הילדים סידרו את החרד. יואב הצעיר (3) לא שיתף פעולה אז דניאל הבכור (9) סידר חלק ואמר: "אמא, השארתי ליואב 1/3 מהבלגן לסדר". יואב: "אמא, 1/3 זה הרבה או מעט?" האם מוציאה דפים קטנים ומחלקת כטוש לשניים (1/2), דף נוסף לשלוש (1/3) ודף אחר לארבע (1/4). היא מסבירה שכשמחלקים שלם ל-3, לכל חלק קוראים "שליש". יואב מקפל את הדף לפי הקווים ואמר: "אז נשאר לי לסדר מעט בחרד. דניאל סידר את הרוב".

ההורים שראיינתי נתנו שפע של דוגמאות למידה מתוך התמודדות עם בעיות מהחיים השוטפים. הם ערים ל"חלונות למידה" שנוצרים אצל ילדיהם ו"נכנסים" דרכם.

מחקרים מראים ש"למידה אותנטית" – למידה משתתפת בפעילות יום יומית – יעילה יותר מלמידה באמצעות פתרון בעיות מופשטות ("שני ברוזים ממלאים ברכה..." וכדומה). עם זאת למידה בתנאים קונקרטיים לא בהכרח מציינת ילדים בכלים להתמודדות עם בעיות מופשטות. רוב ההורים של החינוך הביתי החופשי אינם מוטרדים מכך. הם עונים על שאלתי בעניין זה שהדבר החשוב ביותר

הוא אהבת הלמידה של הילדים ולא איכותה, ואהבת למידה אפשר לרכוש רק בתנאים של חופש. אומרת אם אחת:

יש המון בחירה בשיטת הלימוד שלנו והיא מותאמת אישית לכל ילד. יש ילד שירצה יותר עזרה, יש ילד שיעדיף לעשות בעצמו [...]. לפעמים למידה נעשית דווקא מהקשה לקל, מגדול וסתום למוכן וטריוויאלי. למשל, ילד רוצה לדעת קודם מה זה היקום ומה זה כוכב איקס ורק אחר כך שואל שאלות על כדור הארץ. הקצב והסדר הזה של הלמידה הוא לא דבר שאפשר לעשות בבית הספר, כי אז לומדים מאלף עד תו ויש סדר מסוים [...]

משפחות החינוך הביתי החופשי אמנם קוראות תיגר על תפיסת הלמידה הבית ספרית, אך אינן מצליחות להשתחרר לגמרי מהציפיות הנורמטיביות. אמהות ואבות ספרו לי על המאבק הפנימי שהם מנהלים בדחף הבלתי נשלט כמעט להקנות ידע. הם מנסים ליישב בין ההערכה שיש להם לידע לבין עיקר האמונה המרכזי שלהם שעל ילדים לרכוש ידע בכוחות עצמם ובהתאם לעניין אמיתי שהתעורר בהם. אומרת אם אחרת:

אני לא רוצה להוריק ידע. מרוב שמעריצים ידע בעולם המודרני מנסים להוריק אותו כל הזמן. יכולת קיבול אצל הילד זה כמו חלונות שנפתחים. כולנו מעריצים ידע ומפחדים שהילדים שלנו יהיו בורים [...]. מה שמנחה אותי זה לא להאכיל ידע באופן מלאכותי, רק אכילה טבעית. אבל גם אני שוביה בהערצת הידע. מלחיץ אותי שהילדים שלי לא ידעו מספיק [...]. גם אני חונכתי ש"צריך לעשות משהו עם עצמך". זה משהו שאני מתחבבת בו.

במהלך מחקרי על החינוך הביתי החופשי בארץ פגשתי משפחות מתלבטות. השאלות שהורים וילדים מתלבטים בהן הן שאלות היסוד של החינוך: מהי למידה טובה; מהי הוראה טובה; מהו ידע בעל ערך; מהם יחסים נכונים בין היחיד לחברה; מהם חיים בעלי משמעות. החינוך הביתי החופשי מאלץ את המשפחות "הנורמטיביות" ואת מערכת החינוך לחזור לשאלות היסוד הללו. רק משום כך על החברה לאפשר ולעודד אותו.

הערות

- 1 הנתונים שאביא מתבססים על תצפיות במשפחות המקיימות חינוך ביתי בארץ ועל ראיונות עם בני נוער שהתחנכו בחינוך הביתי. המחקר בנושא זה בישראל הוא בראשיתו. עבודת דוקטור ראשונה בנושא: חיה הלר-דגני, 2003. חינוך ביתי בישראל: התחלות, תל אביב: רמות.
- 2 Holt, John, 1982. *Teach Your Own*, Lighthouse Books, Brightlingsea
- 3 נוימן, א', חינוך מן הבית בישראל, 2003. עבודת דוקטור, אוניברסיטת בן-גוריון.
- 4 חזר מנכ"ל תשס"ט/8(א), 1/4/2009.
- 5 Van Galen, J.A. "Ideology, curriculum and pedagogy in home education", *Education and Urban Society* 21: 52-68
- 6 פוסטמן, נ', 1998. קץ החינוך: הגדרה מחודשת למטרות בית הספר, תרגום: אמיר צוקרמן, תל אביב: ספרית פועלים.
- 7 Apple, Michael W., 2001. *Educating the "Right" Way*, New York: RoutledgeFalmer
- 8 Reich, Rob, 2005. "Why Home Schooling Should Be Regulated", in: Bruce S. Cooper (Ed.), *Home Schooling in Full View*, Fordham University, pp. 109-121
- 9 אביב, ר', 1999. לנווט בסערה: חינוך בדמוקרטיה פוסטמודרנית, תל אביב: מסדה.
- 10 Ray, Brian, D., 2004. *Home Educated and Now Adults*, Oregon: NHERI Publications
- 11 האינטוסים נסמכים על ראיונות ותצפיות עם ילדים ומשפחות בחינוך הביתי, מתוך פרויקט סיום שלי בתכנית המנהיגות החינוכית במכון מנדל, 2006.



הפקולטה למדעי הרוח החוג לתולדות ישראל

תוכניות ייחודיות לתואר שני (M.A.) בחוג לתולדות ישראל

- לימודי יהדות: תולדות ותרבות
- היסטוריה של עם ישראל בעת החדשה
- העם היהודי וישראל בעידן הגלובליזציה
- תוכנית למורים לאזרחות
- משפט עברי בשיתוף הפקולטה למשפטים

תוכנית אקדמיזציה (לתואר B.A.) למורים

לפרטים והרשמה ניתן לפנות למזכירות החוג לתולדות ישראל לגב' ברכה צימרמן
bzimmer@univ.haifa.ac.il, 04-8249930, 04-8240560

www.jewish-history.haifa.ac.il | 1-800-300-032



הכשרת מורים ומטפלים

המכללה לחינוך נפוטי ולספורט ע"ש זימון
בני בספר ללימודי חינוך ולמשתלמים
ע"ש ד"ר דוד אלרז

רפואה משלימה במכללה בווינגייט

- לימודי תעודה:**
- נטורופתיה
 - תרפיה בתזונה
 - עיסוי שבדי/רפואי/תאילנדי
 - אוסטאופתיה
 - רפקסולוגיה
 - דמיון מודרך
 - מדיטציה
 - צ'י קונג
 - NLP
 - סו ג'וק
 - פסיכותרפיה הוליסטית
 - שיאצו ורפואה אוריינטלית

לפרטים ולהרשמה: *5009 | 1-800-22-45-25



המכללה לחינוך נפוטי ולספורט ע"ש זימון
בני בספר ללימודי חינוך ולמשתלמים
ע"ש ד"ר דוד אלרז

קורס להכשרת מטפלים

בתרפיה בטבע וגינן טיפולי בשילוב אומנויות ואקולוגיה

לפרטים ולהרשמה: *5009

נקדות-חן

מאת: ד"ר רחל גבאי

ללימוד הקריאה והכתיבה באותיות כתב

נקדות-חן – מיועדת לתלמידי כתות א' החוברת בת ה-80 עמודים, מכילה ציורים המייצגים בעלי-חיים ועצמים, ששמותיהם מתחילים באות הנלמדת או מסתיימים בה (כאשר האותיות הן סופיות). כמו כן, החוברת כוללת תרגילים ללימוד כתיבת מילים, תוך כדי הבנת משמעותן.



הנחה בקנייה מרכזת 10%

מחיר החוברת 29.30 ש"ח

להזמנות נא לפנות לד"ר רחל גבאי
טל: 03-6956314 פקס: 03-6960922
שד' חן 34, תל-אביב 64166

אושר, משמעות, אינטליגנציה רגשית

מערכת החינוך חייבת לסמן מטרה חינוכית ראויה - מטרה שתעצים את הלמידה, תעשיר את המשמעות ותאפשר יחסים אנושיים מספקים והוגנים. פיתוח אינטליגנציה רגשית היא מטרה כזאת

דניאלה קיזר

היה היו פעם שני אנשים. האחד עשיר כקורח והאחר עני מרוד. לכל אחד מהם היה בן וכל אחד מהם התגורר בצד אחר של אותה גבעה. יום אחד טיפסו האיש העשיר ובנו לראש הגבעה. העשיר הצביע על הנוף שהשתרע למרגלותיהם ואמר לבנו: "הבט, בקרוב כל זה יהיה שלך!". באותו רגע עצמו עלה האיש העני גם הוא עם בנו לצלע אחרת של הגבעה, ושם, מול השמש העולה ומאירה את המישור, אמר לו: "הבט?".

המשל הזה מעורר שאלה הנוגעת למטרת החינוך: מהי מטרת החינוך – להכשיר תלמידים לחיים של בעלות על נכסים ותפיסת זולתם ועצמם כנכס, חיים של having, או לחנך אותם לחיים של אושר פנימי, של משמעות, של צמיחה, חיים של being? אם אתם בעד המטרה השנייה, אתם מתכוונים לחינוך שמטרתו פיתוח אינטליגנציה רגשית.

נצא למסע קצר בעקבות הילד במערכת החינוך: כבר בגן הילדים, ובמקרים רבים עוד לפניו, נפגש הילד עם עולם גדוש בידע מתווך ומציעים דידקטיים שבעזרתו ילמד לחשב, לזהות אותיות, לצייר, לאתר קשרים סיבתיים וקשרים לוגיים ועוד, וכל זה עם דגש על חשיבה. הוריו יתרמו את חלקם ויחפשו תחומי העשרה מגוונים כדי שהילד יהיה "חכם". הילד גדל ונכנס לכיתה א'. מכאן ואילך מופעל עליו לחץ גובר להישגים, כלומר להצטיינות במבחנים. על סף הכניסה לגיל ההתבגרות (בגיל 9 לערך) ובמהלכו נכנע הילד/נער ללחץ נוסף – לחץ חברתי להשתייך, להיות מקובל. לחץ ביולוגי – שטף הורמונים – ושאלות של זהות ודימוי עצמי מוסיפים את חלקם. בתוך מצב מעורפל של בין ילדות לבגרות מוטרד המתבגר משאלות הנוגעות לעתידו המקצועי בעולם תחרותי. ועל רקע השאלות הנוגעות להצלחה מדידה (כסף, פרסום וכו') מפרפרת שאלה הנוגעת לאושרו הפנימי, לחיים בעלי משמעות.

אם מערכת החינוך רוצה לתמוך בשאלה זו, הנוגעת לאושר פנימי ולחיים משמעותיים ולתת לצעירים אמצעים להתמודד אתה, עליה לשנות כיוון, לשנות את סדרי העדיפויות שלה. השינוי יתחיל בכך

פרופ' דניאלה קיזר היא ראש היחידה לתקשורת אנושית, בריאות ואתיקה של המרכז הבינלאומי לבריאות, משפט ואתיקה, הפקולטה למשפטים של אוניברסיטת חיפה

גורם להפרשת אדרנלין וסוכרים גבוהה, לקצב לב מוגבר ולהזעת יתר. עקב כך המערכת החיסונית נחלשת והמערכת הפיזיולוגית כולה ניווקה. במקום להגיב כך, הוא יכול לבחור ברגש אחר. את פקק התנועה הוא אינו יכול לשנות, אך הוא יכול לשנות את יחסו אליו; למשל לראות בו הזדמנות לשיחה עם בת זוגו, להאזנה למוזיקה או לחשיבה מעמיקה. שינוי רגשי יכניס את מערכות הגוף לרגיעה ויביא לזרימת חמצן שוויונית, להרפיית שרירים ולתפקוד יעיל של המערכת החיסונית. הרגיעה תאפשר למוח לעבד נתונים באופן מאוזן יותר (במצבי לחץ נוטה המוח לעבד בעיקר נתונים שליליים המאיימים על שרירותו) ולראות את עולם באור חיובי יותר.

תוצאות הממצאים הנוגעים לאינטליגנציה רגשית על ההוראה והלמידה ברורות: הוראה יעילה מערכת את המערכת הרגשית בתהליך הלמידה, מעוררת הנעה פנימית ומאפשרת הפנמה של התכנים הנלמדים.

שלושה יסודות של האינטליגנציה הרגשית שזורים אלה באלה: מודעות עצמית, ניהול רגשות ופיתוח מערכות יחסים מקדמות. טיפוח היסודות הללו והשילוב ביניהם עשוי להיות ההישג החינוכי המשמעותי ביותר של מערכת החינוך.

מודעות עצמית היא יכולת להבין את הדינמיקה הרגשית, המחשבתית והפיזיולוגית שיש לאדם עם עצמו ועם זולתו. אדם ניחן בדרגה גבוהה של מודעות עצמית כאשר הוא יכול:

- לזהות שינויים פיזיולוגיים בכל מיני מצבים
- לקשור בין איתותים פיזיולוגיים לרגשות
- לאתר חשיבה שלילית
- לזהות מגוון רגשות ולדעת להעריך את עוצמתם
- להבחין בין רגשות ובין פעולות
- לפתח ציפיות מציאותיות מעצמו ומאחרים
- להכיר את היחסים בין מחשבות, רגשות ותגובות
- לנתב מחשבות, רגשות והתנהגויות לערוצים חיוביים

ניהול רגשות פירושו להחזיר לעצמנו את השליטה על רגשותינו במקום שהם ישלטו בנו. אדם ניחן ברמה גבוהה של ניהול רגשות כאשר הוא יכול:

- להירגע במצבי לחץ, כעס וחרדה
- להמיר מחשבות שליליות והרסניות במחשבות חיוביות ובונות
- לזהות את האופן שבו הוא מפרש אירועים ומתייחס אליהם
- לאתר את החושים שבהם הוא משתמש ברגע נתון
- להבחין בין מחשבות, רגשות והתנהגויות
- לנתב את מצב רוחו ואת מסלול מחשבותיו
- להכיר מצבים שבהם הוא מתגונן או תוקף ולעצב את תגובותיו
- להיות מודע להשפעת מצבי רוחו והתנהגותו על אחרים ולהצליח לכוון מצבי רוח והתנהגויות
- להשתחרר מדפוסי רגש, מחשבה והתנהגות מוזיקים ולהחליפם ברפוסים טובים יותר

מערכות יחסים ותקשורת מקדמות מעבירות את המוקד מעיסוק בעצמנו לעניין בזולתנו. מעבר כזה כרוך בשכלול יכולתנו לאהוב, ללמוד, להבין ולהקשיב. אדם ניחן ברמה גבוהה של יצירת יחסים ותקשורת כאשר הוא:

- מעביר מסרים (מחשבות, רגשות, חוויות והתנהגויות) מילוליים ולא מילוליים בצורה יעילה, בהירה ומעוררת אמו
- מפענח מסרים של הזולת מתוך הקשבה פעילה ואמפתית

- מפתח אסטרטגיות המתחשבת ברצונותיהם וברגשותיהם של אחרים
 - פותח ערוצי מחשבה, רגש והתנהגות המבטלים דעות קדומות
 - משכלל מיומנויות של העברת ביקורת וקבלת ביקורת המביאות לפתיחות, לשיתוף וליצירה הדדית
- את קינתם של אנשי החינוך על "נוער חסר ערכים" יש לתעל לעשייה חינוכית שמטרתה פיתוח אינטליגנציה רגשית. בעיות של משמעות, אלימות, חוסר כבוד למבוגר וצעיר במערכת החינוך שלנו יפחתו ככל שהיא תפעל לטובת חינוך לאינטליגנציה רגשית – מגן הילדים ועד בית הספר העל-יסודי.

איך עושים את זה?

כיצד יכולה מערכת חינוך גדולה ומורכבת כל כך לבצע תפנית חדה כל כך לכיוון של פיתוח אינטליגנציה רגשית?

לאחר הבהרת הרעיון והפקת משמעויותיו הפדגוגיות יש להתחיל בהכשרת המורים. המכללות לחינוך ובתי הספר לחינוך באוניברסיטאות ילמדו את פרחי ההוראה להתמצא בעולם הרבי תחומי שהאינטליגנציה הרגשית באה ממנו – ניוורביולוגיה, ניוירי פסיכולוגיה ופיזיולוגיה. לאחר היכרות עם מבנה המוח וההשתמעויות הפדגוגיות שלו ילמדו פרחי ההוראה תחומי ידע אחרים החיוניים לפיתוח האינטליגנציה הרגשית וביסוסה: פילוסופיה, פסיכולוגיה, מדעי הקוגניציה ועוד. בד בבד הם יתנסו בסדנאות למודעות עצמית ובשיטות הוראה מטפחות אינטליגנציה רגשית.

הצעד השני יהיה **הכשרת הורים** – השתלמויות להורים בנושא אינטליגנציה רגשית מתוך דגש על טיפוח התקשורת בין ההורים לילדיהם.

הצעד השלישי הוא **מתן תקן למומחה** לפיתוח אינטליגנציה רגשית בכל מוסד חינוכי. מומחה כזה ינחה את הילדים, הגננות, התלמידים, המורים, המנהלים וההורים וידאג לטיפול שיטתי של שלושת היסודות של האינטליגנציה הרגשית.

הצעד הרביעי יכלול מתן דגש לאינטליגנציה רגשית **בתכנית הלימודים**. התכנית תכלול **עיסוק ישיר** בהיבטים המדעיים המגוונים של אינטליגנציה רגשית והנחיות להתנסות בה באינטראקציות חברתיות, ו**עיסוק עקיף** בהיבטים של אינטליגנציה רגשית של הנושאים הנלמדים (למשל האינטליגנציה הרגשית שהפעילו דמויות בתנ"ך, בהיסטוריה ובספרות).

הצעד החמישי יכלול את **דפוס ההוראה**. הוא ידגיש את הממד החווייתי של הלמידה – יניע מעורבות רגשית, יפתח את הרמיון, יטפח סקרנות ויעודד יצירתיות.

הצעד השישי יפתח **שיטת הערכה** שתביא בחשבון את ההתפתחות האישית של כל ילד ואת יכולתו לזהות את רגשותיו, לבטאם באופן חיובי ולנהל אותם בהתאם לנסיבות.

גם את **המבנה הפיזי והאקלים הארגוני** של בית הספר יש להתאים לפיתוח אינטליגנציה רגשית. הנחות והיופי של המבנה והיחסים האנושיים ישרו נינוחות, יעודדו עבודת צוות וישרדו כבוד לאדם.

אנשי החינוך קיבלו לידיהם את הזכות ואת האפשרות לעצב במידה רבה את דור העתיד ואת פני החברה. איכות קיומה של החברה הישראלית, אם לא עצם קיומה, תלויה במטרת חינוך ראויה ובמימוש מושכל שלה. מטרה ראויה, אם לא הראויה ביותר, היא פיתוח האינטליגנציה הרגשית של צעירים במערכת החינוך שלנו. ■



לו לכפות על הנער או הנערה תהליך שאינם בשלים לקראתו ואינם מעוניינים בו באופן טבעי וספונטני, ואף לא להאיץ בהם. חינוך כזה, אם כן, יכול לפעול רק בדרך של דוגמה אישית, מתן השראה ויצירת עניין תוך כדי רגישות ואכפתיות לנער או לנערה.

כמה מיסודות החינוך הזה הם:

יצירת סביבה התומכת בחיפוש אחר מהות ומשמעות, סביבה התומכת בשאלת שאלות קיומיות כגון "מי אני?", "לשם מה אני כאן?", "מהי משמעות החיים?", "מה באמת חשוב?". בסביבה כזאת יוצא לאור אותו חלק טבעי בנפשו של האדם המכוון לשאלות מסוג זה.

יצירת אווירה ותרבות בית ספרית המעודדות ומזמינות חוויות של עומק ומשמעות, קרושה ונשגבות, ענווה ו"יראת שמים". אווירה ותרבות כאלה נוצרות באמצעות טקסים, תפילה, מדיטציה והגות, התבוננות בטבע וביקום, התעמקות בכתבים רוחניים ופילוסופיים מגוונים וביצירות אמנות מעוררות השראה.

פתיחת מרחק ומרחק מסוים בין האדם וההתנהגות הביולוגיות, הפסיכולוגיות והתרבותיות שלו מאפשרת לו אוניקטיביות, חופש בחירה והתעלות אל מעבר להן.

התבוננות והכרה ביחסיותם של רכיבי הזהות העצמית, תפיסת העולם וסולם הערכים שלנו, שהם תוצרי הזמן, התרבות והמקום, עשויות לגלות לאדם זהות, תפיסת עולם וערכים שהם מוחלטים, אוניברסליים ואינהרנטיים לקיום.

עיסוק בשאלות של אחרות לעומת נפרדות, של עצמאות היחיד לעומת סולידריות הקולקטיב, של גבולות העצמי, "פנים" ו"חוץ" וכדומה יוצר דינמיקה חיה וערה בין ניגודים אלה ויכול להביא ליצירת מצב תודעה חדש, מסתורי, שמעבר להם.

חינוך בהתכוונות רוחנית נענה לכמיהה האנושית הבסיסית ביותר הבאה לידי ביטוי עז בילדות ובנעורים – להתנסות במופלא, להתעלות לתמיר, למצוא משמעות ראויה בחיים האנושיים ככלל ובחיים האנושים "שלי" בפרט. ■

הגררה וכללי עשה ואל תעשה, אנשי חינוך המכוונים לרוח נדרשים לאותנטיות, לעומק, לרגישות ולאהבה, שקיימים רק באדם המגיב במידה כלשהי לרחף הרוחני בעצמו. משום כך מערכי שיעור ושיטות הוראה יעילים אינם יכולים לתמוך בהתעוררותם ובהתפתחותם הרוחנית של התלמידים; רק האותנטיות של המחנכים יכולה לעשות את העבודה, מחנכים הנתונים בתהליך מתמיד של חקירה והתפתחות נפשית־רוחנית. בית ספר בהתכוונות רוחנית תומך בהם והם תומכים בתלמידיהם.

התפתחות אנכית ואופקית

כשמדובר בהתפתחות ברברים העמוקים ביותר, ברברים המכוונים את רוחו של אדם, את אנושיותו, אפשר להבחין בין התפתחות נפשית (רגשית־פסיכולוגית), התפתחות מוסרית (מצפונית־אמפתית) והתפתחות רוחנית (פילוסופית־קיומית). אך בעוד שהתפתחות נפשית והתפתחות מוסרית מתרחשות על מישור "אופקי" או "רוחבי", התפתחות רוחנית חורגת ממישור זה בכיוון שאפשר להגדיר "אנכי" ("כלפי מעלה" או ברימוי אחר – "פנימה", "לעומק").

הסבר פשוט וקל להבנה אינטואיטיבית של ההבדל בין התפתחות אופקית והתפתחות אנכית הוא זה: התפתחות אופקית עושה את האדם והעולם טובים יותר, ואילו התפתחות אנכית יוצרת אדם חדש ועולם חדש.

רוב ההתפתחות שאנו רואים בתוכנו וסביבנו היא התפתחות אופקית: התפתחות שהופכת את חוויית החיים שלנו ואת העולם שבו אנו חיים לטובים/מאושרים/נוחים יותר, ואולי גם הופכת אותנו לאנשים מודעים, טובים, רגשים, מתחשבים, פתוחים ואכפתיים יותר. אבל התפתחות זו משאירה אותנו ואת העולם כבולים באותן הנחות יסוד, הוזהויות וערכים.

התפתחות אנכית, לעומת זאת, מונעת על ידי דחף רוחני וכמיהה לאלוהים, לחופש, לאמת, לטוב, ליפה, לשלמות, לאהבה, לנצחיות, למוחלט. התפתחות אנכית היא נדירה יחסית, אבל כשהיא מתרחשת היא דרמטית, שכן היא מעבירה את האדם מרמת תודעה ומתפיסת עולם אחת, על הנחות היסוד, ההוזהויות והערכים שלה, לרמת תודעה ותפיסת עולם שונה, גבוהה או עמוקה יותר.

חינוך בהתכוונות רוחנית מכוון לתנועה של התפתחות אנכית באדם, אבל כדי להבטיח שהתפתחות זו בריאה וכוללת, הוא רואה גם להתפתחות הנפשית והמוסרית של האדם. התפתחות רוחנית־אנכית שאינה מלווה בהתפתחות נפשית ומוסרית ונתמכת על ידה עלולה ליצור מבנה נפשי מפוצל ומעוות, לעתים עם תוצאות הרסניות. התפתחות בשני המישורים בעת ובעונה אחת, לעומת זאת, יוצרת מעין ספירלה התפתחותית, שנעה אל על אך חובקת ונושאת עמה את מלוא הממד האופקי. זוהי התפתחות שלמה.

יסודות החינוך הרוחני

מטרתו של חינוך בהתכוונות רוחנית היא לטפח באדם מבנה נפשי, נטיית לב וזיקה שיאפשרו לו להיות פתוח ומודע לתנועת הרוח בתוכו וסביבו; לא לחשוש לגעת בה ולהגיב אליה. כיוון שהחינוך כזה עוסק ברברים העמוקים, העדינים והרגישים ביותר בנפש האדם, ובמיוחד בנפש האדם הצעיר השרוי בתהליך מורכב של התבגרות, אל

חינוך בהתכוונות רוחנית

חינוך הוא קודם כול חינוך הרוח האנושית. הוא יוצא מהזיקה הטבעית לאמת ולערך נשגבים ומטפח אותה

עמיר פריימן

הדחף הרוחני

א יך יראה בית ספר שנוסף על הקניית ירע והשכלה לתלמידיו ולהכנתם ללימודים גבוהים ולשוק העבודה יכוון גם ובעיקר להעצמת היסוד הרוחני שבאדם? ומהי אותה זיקה אל הרוח, אותו רחף מסתורי אל מעבר לעצמנו או לתוך עצמנו? מהי התפתחות רוחנית? האם אפשר להעצים אותה, ואיך? התשובות על שאלות אלו נמצאות, מעצם טבען, בתהליך של שינוי והגדרה מחדש מתמשכים.

מוקד העניין של חינוך בהתכוונות רוחנית הוא הרחף הרוחני שבאדם, המשיכה האנושית המסתורית אל המופלא, הנשגב, האלוהי. הרחף הרוחני יכול להתבטא בכמיהה של האדם לחופש, לתודעה, למשמעות, לאמת, לטוב ולשלמות. כל כמיהה היא ממד או ביטוי של הרחף הרוחני; כולן נובעות ממקור אחד.

הכמיהה לחופש בהקשר הרוחני היא השתוקקות לחופש מוחלט וחסר גבולות של מי שאנחנו. היא כרוכה ברצון להשתחרר מכל מה שמגביל אותנו – התפיסות המודעות והלא מודעות, ההרגלים, החרדות, הדעות הקדומות, הדימוי העצמי וכל שאר ההתנהגויות שמצמצמות את הקיום האנושי שלנו.

הכמיהה לתודעה או למודעות היא רצון לדעת ישירות, בלא תיווך של ידיעה מוקדמת, ובלא מיסוכים ועיוותים, את הכול. זוהי תשוקה למודעות מוחלטת.

הכמיהה למשמעות או לערכיות נובעת מההכרה שלקיום עצמו יש משמעות וערך מוחלטים ושהם רחבים ועמוקים יותר מהמשמעות והערך של חיינו ופעולותינו ככני אדם, אך כוללים

אותם ומקרינים עליהם. מהכרה זו נובע הרצון לבטא את משמעות הקיום בחיינו ובעשייה שבידינו.

הכמיהה לאמת בהקשר רוחני נובעת ממודעות לקיומה של אמת מוחלטת שאינה תלויה בנקודת מבט, בתפיסת עולם או ברעה כלשהי, ושכאופן מסתורי ניתן לנו לדעת אותה. מודעות זו מתבטאת בתשוקה לדעת את המציאות הממשית כמו שהיא, מעבר לנראה לעין.

הכמיהה לטוב נובעת מן ההכרה שטבעו של הקיום עצמו חיובי לחלוטין, טוב לא מסויג, מלא ושלם, שמרווה את הבריאה כולה וקורן ממנה. כמיהה זו היא המקור לדחף המוסרי להביא למימוש מלא את הטוב המופלא הזה בכל פן של קיומנו ככני אדם.

הכמיהה לשלמות נובעת מהחוויה שכל שקיים הוא אחד, מורכב ועשיר מעבר לכל דמיון ועם זאת לא מפוצל ולא ניתן לפיצול, ושאנחנו איננו שונים או נפרדים מהאחד הזה. מחוויה זו נובע הרצון לבטא את האחדות בכל דרך ובכל הדרכים האפשריות.

האותנטיות של המחנכים

התרבות החומרנית, ההישגית וההחילונית שלנו אינה נותנת ביטוי הולם לדחף הרוחני (והתרבות הדתית־מסורתית הנוקשה אינה שונה הרבה מבחינה זו). אצל רובנו הוא חבוי מתחת לפני השטח, נסתר מתחת לשכבות של מוסכמות והתנהגויות פסיכולוגיות ותרבותיות שמדחיקות, מכחישות ומדכאות אותו. בני נוער ובוגרים שמודעים לתנועתה של הרוח בתוכם חשים בדרך כלל אחרים, זרים, לא מובנים ולעתים הם מהגרים מרצונם לשולי החברה – שם יש מעט יותר מרחב לרוח. מערכת החינוך, המתכחשת לייעודה, היא אחד הגורמים העיקריים למצב זה.

באפשרותו של בית הספר יחיד ושל מורה יחיד/יחידה לעשות הרבה כדי לאפשר לדחף הרוחני לעלות אל פני השטח, להפוך למודע ולתת משמעות וכיוון לחיי תלמידיהם. אבל כיוון שהרוח אינה אוניקטיבית חיצונית אלא תנועה פנימית החורגת על פי טבעה מכל

עמיר פריימן הוא מייסדי התנועה להעצמת הרוח בחינוך והמנכ"ל שלה. תגובות ל-amirfreimann@gmail.com

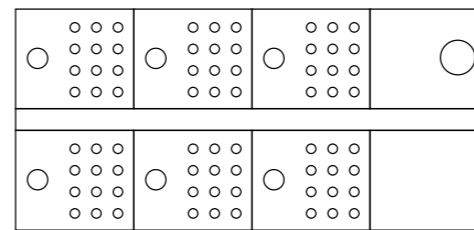
בית ספר של המודל השלישי. קווי מתאר

להלן הצעה ל"בית ספר חושב" ול"קהילת חשיבה" - סביבת עבודה שבה מורים ותלמידים מתמודדים עם שאלות, ממציאים פרשנויות, מעמיקים הבנות, לומדים קשה ונהנים. החיזורים הצופים בנו מגלקסיה רחוקה - בעד

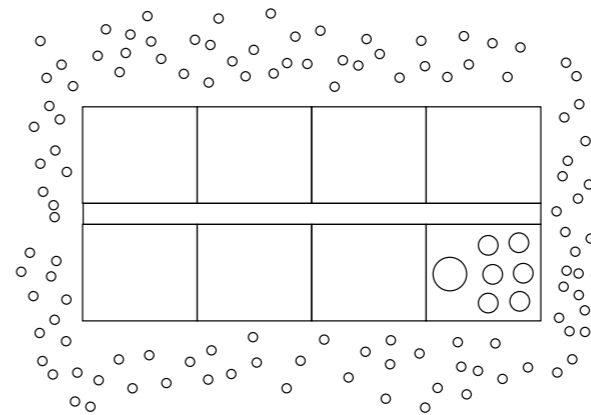
יורם הרפז

ת ארו לכם, כתב סימור סרסון¹ בספרו הקלאסי "תרבות בית הספר ובעיית השינוי" (The Culture of School and the Problem of Change, 1971) שחיזורים מכוכב כלשהו בגלקסיה כלשהי צופים עלינו בעזרת לווין משוכלל. הם מבינים פחות או יותר את תפקידם של המוסדות שלנו, אך מתקשים להבין מה זה בית ספר (בתרבות המתקדמת שלהם אין דבר כזה). כדי להבין טוב יותר הם משגרים צלחת מעופפת עם משלחת מומחים. המשלחת סורקת ממעוף הצלחת את בתי הספר בכל היבשות ושבה לדווח. ובכן, מדווחת המשלחת, בתי הספר בכל היבשות דומים מאוד זה לזה. בתי הספר הם מוסדות פשוטים בעלי שני מצבי פעולה עיקריים.

כך הם נראים במצב א:



וכך הם נראים במצב ב:



במצב א רואים (מלמעלה ומהצדדים). החיזורים רואים היטב דרך תקרות וקירות) ילדים יושבים בצפיפות בטורים בתוך חדרים. מדי פעם אחד מהם מרים יד ואומר כמה משפטים, אך רוב הזמן הילדים שקטים ואדישים [באזור אחד קטן על שפת הים התיכון הילדים, משום מה, נמצאים יותר. הם נכנסים ויוצאים, מרעישים ולעתים חובטים זה בזה]. מול טורי הילדים בכל חדר מתהלך איש מבוגר על כרבע מהטריטוריה של החדר. הוא מדבר כמעט בלי הפסקה ונראה שהוא היחיד בחדר שיש לו עניין בנעשה. בין החדרים מפרד מסדרון ארוך, ובחדר אחד בקצהו יושב איש ומקליד במחשב, מדבר בטלפון או מדבר עם אנשים אחרים. הוא נראה מוטרד.

אחרי 45 דקות, לפעמים 90, נשמע צלצול מחריש אוזניים ובית הספר עובר למצב ב. הילדים, שנראו עד כה חסרי חיים, פורצים החוצה מהחדרים אל המרחב המגודר המקיף את בית הספר, ושם הם פעילים מאוד – מדברים, משחקים או אוכלים. האנשים המבוגרים

מתכנסים באחד החדרים, שם הם שותים משקה חם, מפשפשים בתאים ונחים על כיסאות. לעתים מגיח האיש המוטרד מחדרו ונכנס לחדר הזה כדי לדבר אל האנשים המבוגרים. הוא מדבר אליהם באותו טון סמכותי שבו הם דיברו אל הילדים. אחרי 10 או 20 דקות נשמע עוד צלצול והמבוגרים והילדים חוזרים לחדרים לעוד 45 דקות, שבהן המבוגרים מדברים בעניין והילדים שותקים בחוסר עניין. "התופעה הזאת", מסכמת המשלחת, "נראית משונה למדי. עדיין לא ברור לנו מה תפקידו של בית הספר ואיזו מטרה הוא משרת".

מה תפקידו של בית הספר ואיזו מטרה הוא משרת? גם לתושבי הכוכב שלנו, שהקימו את בית הספר ומתחזקים אותו, התשובה על שאלה זו לא ברורה. האם נוכל להקים בית ספר שישרת מטרה חינוכית ראויה ויעלה את כבודנו בעיני החיזורים הצופים בנו מגלקסיה רחוקה?

אני רוצה להציע מודל לבית ספר כזה; לא כדי להאיץ במשרד החינוך להקים אלפים כמותו בכל רחבי הארץ, אלא כדי להאיץ בקוראים לחשוב מחדש על בית הספר המצוי, שבו הוריהם, הם עצמם וילדיהם למדו, לומדים ואולי ילמדו, ולנסות להמציא לו חלופות.

אפתח בהצגת ההקשר העיוני הרחב של "בית ספר חושב" – בית הספר החלופי שאציע, ו"קהילת חשיבה" – הכיתה החלופית שאציע; אמשיך בתיאור הסיפור של בית הספר והכיתה הרצויים – "התמונות האטומיות" (הנחות היסוד) של בית הספר והכיתה המצויים והרצויים; ואסיים בתיאור המעשה – ההוראה והלמידה בקהילת חשיבה ובבית ספר חושב.

1. ההקשר: המודל השלישי והגישה השלישית

ההקשר שבו אמקם את הרעיון של בית ספר חושב וקהילת חשיבה הוא המודל השלישי והגישה השלישית. המודל השלישי מציע חלופה לבחירה בין "תכנית הלימודים במרכז" (המודל הראשון) ל"הילד במרכז" (המודל השני), והגישה השלישית ממליצה על גישה אחת מתוך שלוש גישות לחינוך החשיבה.



המודל השלישי
בספרו "בית הספר והחברה" (School and Society) כתב ג'ון דיואי: "השינוי המתרחש עתה בחינוך הוא מפנה של מרכז הכובד. זהו שינוי, זוהי מהפכה ברומה לזו של קופרניקוס, כאשר המרכז האסטרונומי פנה מהארץ לשמש. במקרה זה הילד נעשה לשמש שהמערכת החינוכית סובבת סביבו; הוא המרכז שסביבו היא מתארגנת" (Dewey, 1902/1990, 34). מאז ביצע דיואי את המהפכה הקופרניקנית³ שלו³ נלחמות על נפשו של החינוך שתי עמדות. על פי תפיסה אחת "תכנית הלימודים במרכז" (תכנית הלימודים היא השמש) ולכן יש להתאים את כל התלמידים אליה; ועל פי תפיסה אחרת "הילד במרכז" (הילד הוא השמש) ולכן יש להתאים לכל

ילד תכנית לימודים מיוחדת. לגישה הראשונה קרא דיואי "החינוך הישן" ולשנייה – "החינוך החדש". אנחנו נקרא לחינוך הישן "המודל הראשון" ולחינוך החדש "המודל השני".

בעוד שדיואי חתר לביטול הדואליזם (שהמציא) בין חינוך ישן לחינוך חדש (דיואי ניסה לבטל את כל הדואליזמים שעליהם מבוססת התרבות המערבית), הדואליזם הזה השתרש במחשבת החינוך ושלל על ידי הוגים בני ימינו. הם פיצלו את החינוך הישן לשני סוגי חינוך. צבי לם, לדוגמה, (ההגיונות הסותרים בהוראה, 1973) חילק את החינוך לשלושה הגיונות: "הגיון הסוציאליזציה": מטרת החינוך היא לסגל את התלמידים לחברה שהם חיים בה; "הגיון האקולטורציה": מטרת החינוך היא לעצב את רוחם של התלמידים לאורם של ערכים ואמיתות המכוננים את התרבות המועדפת; "הגיון האינדיווידואליזציה": מטרת החינוך היא לאפשר לכל ילד לממש את עצמו. ההגיון הראשון וההגיון השני ממצים את החינוך הישן (המודל הראשון), וההגיון השלישי ממצה את החינוך החדש (המודל השני).

גרי פנסטרמאכר וג'ונס סולטיס (Approaches to Teaching, 1986) חילקו את החינוך לשלוש גישות: "גישת המוציא אל הפועל": המורה הוא מנהל כיתה יעיל המקנה לתלמידיו ידע ומיומנויות שימושיות; "גישת המשחרר": המורה הוא איש רוח המשחרר את תלמידיו מרחפים לא רציונליים, מאמונות מוטעות ומאיי-הכנות באמצעות חשיפתם לרעיונות הומניסטיים הגלומים בתרבות; "גישת המטפל": המורה הוא אדם רגיש ופתוח התומך בהתפתחותו הייחודית של כל תלמיד. הגישה הראשונה והגישה השנייה ממצות את החינוך הישן; הגישה השלישית ממצה את החינוך החדש.

קירן איגן ("חינוך להבנה: שלבים בהתפתחות ההבנה האנושית", 2009) – וזו דוגמה אחרונה לשילוש הדואליזם של דיואי – חילק את מחשבת החינוך לשלושה רעיונות: "רעיון הסוציאליזציה", "הרעיון האפלטוני" ("אקולטורציה" בלשוננו של לם) ו"הרעיון הרוסויאני" ("אינדיווידואליזציה" בלשוננו של לם). הרעיון הראשון והשני ממצים את החינוך הישן; הרעיון השלישי ממצה את החינוך החדש.

שילוש הדואליזם של דיואי

דיואי	החינוך הישן	החינוך החדש
לם	הגיון הסוציאליזציה	הגיון האקולטורציה
פנסטרמאכר וסולטיס	גישת ההוצאה אל הפועל	גישת השחרור הטיפולי
איגן	רעיון הסוציאליזציה	הרעיון האפלטוני הרוסויאני

את עשורי החינוך האחרונים מאפיינת אכזבה בדרגה כזאת או אחרת משני המודלים – מהחינוך הישן ומהחינוך החדש. את הביקורות עליהם אפשר לחלק לשתי נקודות מבט הפוכות: בית הספר לא עובד / בית הספר עובד היטב.

מבחינת "לא עובד", הביקורת העיקרית על המודל הראשון היא שרוב הידע שהתלמידים "לומדים" בבית הספר פשוט נשכח מהם זמן קצר לאחר סיום הלימודים, לעתים שעות אחדות לאחר הבחינה. אם הקניית ידע היא מטרתו העיקרית של בית הספר שבו "תכנית הלימודים במרכז" ורובו נשכח, משהו כאן פשוט לא עובד; וכאשר הידע לא נשכח, הוא מונח בזיכרון כאבן שאין לה הופכין – ידע

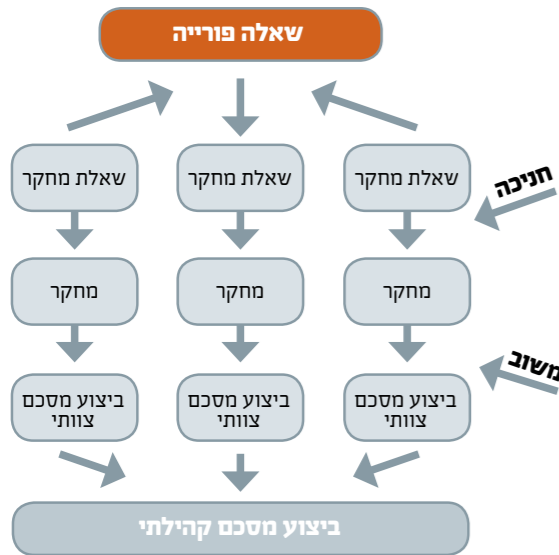
¹ ד"ר יורם הרפז הוא עורך הדי החינוך ומרצה במכללות לחינוך בית ברל ואלקאסמי

3. המעשה: הוראה ולמידה בקהילת חשיבה ובבית ספר חושב

את שני הפרקים התאורטיים שלעיל – ההקשר והסיפור – יש לתרגם לפרקטיקה. בחינוך יש שפע של רעיונות מתקדמים; מה שחסר הוא הפיתוח למסגרות עבודה – לכיתה ולבית ספר מתקדמים. אז הנה הצעה להפיכת הכיתה לקהילת חשיבה ולהפיכת בית הספר לבית ספר חושב על בסיס המודל השלישי, הגישה השלישית וחמש התמונות האטומיות החלופיות.

כיתה: קהילת חשיבה

ההוראה והלמידה בקהילת חשיבה מבוססות על שלוש תחנות – שאלה פורייה, מחקר וביצוע מסכם, ועל שתי תמיכות – חניכה ומשוב.



שאלה פורייה: מורה נכנס לקהילת חשיבה כשהוא מצויד בשאלה פורייה. השאלה הפורייה דוחפת ומושכת למידה, ממסגרת את התכנים שהמורה מבקש להפנות אליהם ומכווננת את קהילת החשיבה – מורים ותלמידים המתמודדים עם שאלה משותפת.

לשאלה פורייה יש שש תכונות. שאלה פורייה היא (1) **שאלה פתוחה** – שאלה שבאופן עקרוני אין לה תשובה אחת מוסכמת, יש לה בפועל כמה תשובות, והתשובות סותרות או שונות; (2) **שאלה מערערת** – שאלה שמטלטלת את "השכל הישר" של התלמידים, את כל אותן אמונות שהכול נראה דרכן אך הן עצמן בלתי נראות; (3) **שאלה עשירה** – שאלה שאי אפשר לענות עליה "מהיום להיום" והיא מחייבת מחקר ממושך; (4) **שאלה מחוברת** – שאלה שנוגעת לתחומי העניין של התלמידים ושל החברה; (5) **שאלה טעונה** – שאלה בעלת מטען רגשי, ערכי או "קיומי"; (6) **שאלה מעשית** – שאלה המאפשרת מחקר של תלמידים נתונים בבית ספר נתון.

אחרי שהמורה כותב את השאלה הפורייה על הלוח ("לוח חכם", יש לקוות) הוא מבצע **חניכה**, כלומר מציע רקע מושיג לשאלה

שיש למלא בידע בעל ערך – ידע בית ספרי. כל מה שצריך הוא שהתלמידים ישבו בשקט, בטורים (קשר עין מסיח את הדעת ומטלטל את המכלים), כדי שיהיה אפשר למלא את מכליהם בחפצי ידע יקרים. אבל התודעה אינה מכל ואינה "דבר"; התודעה היא פעילות, והפעילות היא בעיקרה פעילות פרשנית – ניסיון בלתי נלאה למצוא סדר, מובן, תכלית ומשמעות בגירויים המוטחים מן הסביבה החיצונית והפנימית. כאשר מתייחסים אל התודעה כאל מכל קשה מאוד "להכניס" לתוכה "חפצים" (רעיונות, ערכים, נקודות מבט); כאשר מתייחסים אליה כפעילות פרשנית היא עצמה "מכניסה" לתוכה "חפצים" – פרשנויות, תובנות, תהיות וסוגים מגוונים של ידע. יש דברים – ואלה הדברים החשובים באמת – שרק התודעה יכולה לעשות בעצמה לעצמה.

תלמיד טוב אינו (רק) תלמיד שיודע: תלמיד טוב אינו תלמיד שזוכר ידע – מחזיק במכלו חפצים רבים – אלא תלמיד שיודע להתייחס לידע. בעידן של התפוצצות ונגישות הידע, בעידן של חברה לומדת, בעידן של כלכלת ידע, יש ליצור בתודעתם של תלמידים יחס חיובי לידע כדי שיהיו לומדים לכל החיים (L.L.L.L.).

השאלה הפורייה היא שאלת מסגרת. המורה הוא ששואל אותה; היא לא שאלה של התלמידים. כדי שיוכלו להתמסר למחקר ולנהל "כלכלת למידה נדיבה" (בהבדל מ"כלכלת למידה חסכונית" או "הכרה קרה", המאפיינת את הלמידה הבית ספרית), על התלמידים לחוות את השאלה כשאלה שלהם

(Life Long Learners); יש לשמר ולטפח את הסקרנות שלהם לידע (שלא יגידו כמו ברנרד שאו: "בגיל שש נאלצתי לקטוע את לימודי וללכת לבית הספר"). לתשוקה לידע יש להוסיף יחס ביקורתי לידע – חשד בריא בהטיות התרבותיות והכוחניות, במקורות המפוקפקים ובכשלים הלוגיים שלו. ולכן יש להוסיף יחס יצירתי לידע – דחף להוסיף רעיון חדש או פרשנות מקורית לידע.

סיכום: תמונות בית ספריות ותמונות חלופיות

למידה	למידה ≠ הקשבה	למידה = מעורבות + הבנה
הוראה	הוראה (ישירה) ≠ הגדה	הוראה (עקיפה) = מתן תנאים ללמידה
ידע	ידע ≠ חפץ	ידע = מבנה או "סיפור שעובד"
תודעה	תודעה ≠ מכל	תודעה = פעילות פרשנית
תכלית	תלמיד טוב ≠ תלמיד שיודע	תלמיד טוב = תלמיד שיודע להתייחס לידע

תלמידים לומדים היטב, קרי מעורבים ומבינים, כאשר יש להם הנעה ללמידה. הנעה – הנעה פנימית חזקה בתוספת הנעה חיצונית חלשה (הנעה חיצונית חזקה הורסת את ההנעה הפנימית) – היא המנוע של הלמידה. הנעה היא תוצר של ערעור – אמונות מובנות מאליהן נסתרות, ציפיות מתפוצצות במגע עם העולם, התודעה מתערערת ומונעת ללמוד כדי להשיב לעצמה את האיזון שהופר; הדוד – התכנים הנלמדים מבהירים ומשקפים לתלמידים תחושות, מחשבות וכמיהות ראשוניות (הם לא לבד; גם אחרים חשבו, הרגישו, רצו כמותם); משוב – המורים ותוצרי הלמידה משקפים לתלמידים באופן רצוף ותומך את קשייהם והישגיהם.

תלמידים לומדים היטב כאשר יש התאמה בינם לבין גורמים אחרים – המורים, ההוראה, ההערכה, התכנים, האתגרים וכו' – ב"זירת" הלמידה. כאשר יש התאמה בין השלב ההתפתחותי שבו התלמיד נמצא, בין פרופיל האינטליגנציות שלו ובין מצבו האישי (הידע שלו, השאלות שמטרידות אותו, מצב רוחו ברגע נתון) לבין הגורמים הללו, הלמידה שלו במיטבה.

תלמידים לומדים היטב כאשר הסביבה שבה הם נמצאים תומכת בהם: היא גמישה ומאפשרת להם לבחור בנושאי לימוד ובצורת לימוד; היא מתרוממת בעילות את הנושאים הנלמדים (מורים טובים); היא יוצרת אקלים המעודד השתקפות בלמידה (תלמיד יכול ללמוד בלא חשש מפני גינויים כגון "הנון", "חושן", "חושן", "חושן", "חושן").

ללמד זה לא (רק) להגיד: אם למידה אינה הקשבה, או ההוראה אינה הגדה. הוראה ישירה שבה המורה מרצה לתלמידים עובדות ורעיונות אינה יעילה. הוראה יעילה, וגם מחנכת (מפתחת חשיבה עצמאית), היא הוראה עקיפה – הוראה המאפשרת לתלמידים למצוא ולהמציא עובדות ורעיונות בהתאם לעניין שהתעורר בהם. אפשר לשאול מתאגיד ידוע סיסמה להנחיית ההוראה: "קנה ובנה" – קנה ידע, הנחיות ותמיכה מההוראה ובנה משמעות, פרשנות, הבנה בתודעה שלך. הבנייה "בבית" היא העיקר (אחרת הבית שלך מלא בקרשים וברגים שאין בהם תועלת), ואותה רק אתה יכול לעשות; איש אינו יכול לבנות – להבין, לפרש, למצוא ולהמציא משמעות – בשבילך. בקיצור, "למדו (המורים) פחות ולמדו (התלמידים) יותר!" (Teach less, learn more!), כדברי סיסמה אחרת.

ידע אינו חפץ: ידע אינו דבר אטום, משהו שקיים מחוץ לכל תודעה ומועבר ממי שיש לו למי שאין לו. ידע הוא מבנה או סיפור שעובד. הסיפור "עובד" משום שהוא מסביר לנו דברים על עצמנו ועל העולם ומשום שאפשר לעשות אתו דברים מועילים (ומזיקים); הסיפור הוא "סיפור" כי הוא יצירה שלנו (ולא "ראי של הטבע"), והיצירה יפה ומרתקת (תאוריות הן יצירות אסתטיות). הידע הבית ספרי אינו "סיפור", כי הוא אינו נוצר על ידי התלמידים ואינו מעניין אותם. הוא לא "עובד", משום שהתלמידים אינם חווים אותו כהסבר של העולם ושל עצמם והם אינם יכולים לעשות אתו משהו. ידע משמעותי הוא ידע שנבנה או מוספר על ידי היודע בהתאם לתכליות המעשיות או העיוניות שלו. תנו לתלמידים הזדמנות ליצור ולספר ידע – להמציא ידע, לפרש ידע, לגלות ידע המהדהד את התהיות, המחשבות והרצונות שלהם (אבל לא כל ידע "חולך"! יש להישמר מפני מה שריצ'ארד רורטי כינה "רלטיביזם וולגרי").

התודעה אינה מכל: אם ידע אינו חפץ או התודעה אינה מכל. המטפורה "תודעה כמכל" (mind as container) שולטת בלמידה, בהוראה, בתמונת הידע ובתכלית הלמידה וההוראה הבית ספריות. בית הספר מתייחס לראשים של התלמידים כאל מכלים ריקים

של המורים "מסגיר" אותן. מורים אומרים: "אם לא תקשיבו לא תדעו"; "אני חוזר על זה שוב, מי שלא הבין שיקשיב"; "לתלמיד הזה יש מטען תרבותי"; "התלמידה הזאת תופסת מהר"; "התלמיד הזה קולט לאט"; "צריך לכסות [או להספיק] את החומר"; "הכיתה הזאת לא מקבלת מספיק מתמטיקה"; "בכיתה הזאת צריך לתת יותר אנגלית"; "אני צריך להעביר שיעור [מידה, כמות] על..."; "נתתי לתלמיד הזה 60 ולתלמידה הזאת 85" (כלומר, התלמיד החזיר בכתיבה רק 60 מהחומר שהיה ב"מחזור", כלומר בדברי המורה ובספרי הלימוד, והתלמידה החזירה 85%).

מה רע בתמונות האלה? אם תלמידים לא יקשיבו הם לא ילמדו; אם המורים לא יגידו הם לא ילמדו; וידע הוא כמו חפץ – מי שיש לו

תלמידים לומדים היטב כאשר הם מעורבים בתהליך הלמידה באמצעות שכלם, דמיונם, רגשותיהם וגופם; התוצר של מעורבות זו הוא הבנה של רעיונות בעלי ערך. מעורבות בתהליך הלמידה מספקת חוויה חיובית של למידה. הבנה היא מטרה לעצמה ותנאי להתנהגות נבונה

מעביר למי שאין לו; והתודעה היא כמו מכל – אפשר וצריך למלא אותה בידע (בחפצים) ומה אנחנו רוצים מהתלמידים והבוגרים שלנו? שיוכרו את התכנים שלמדו, שידעו.

יש בזה משהו, אבל רק משהו. בואו נבדוק כל תמונה בנפרד. ללמוד זה לא (רק) להקשיב: למידה המבוססת על הקשבה בלבד – ובבית הספר הקשבה היא נדירה – אינה מספיקה לצורך הבנה של רעיונות מורכבים ולתובנות המחוללות שינוי בנקודת המבט ובהתנהגות. למידה טובה זקוקה ליותר מהקשבה. מהי למידה טובה ולאילו תנאים היא זקוקה?

נגדיר למידה טובה כמעורבות בתהליך והבנה בתוצר. תלמידים לומדים היטב כאשר הם מעורבים בתהליך הלמידה באמצעות שכלם, דמיונם, רגשותיהם וגופם, והתוצר של מעורבות זו הוא הבנה של רעיונות בעלי ערך. מעורבות בתהליך הלמידה מספקת חוויה חיובית של למידה, והבנה היא מטרה לעצמה ותנאי להתנהגות נבונה. למידה טובה, כלומר "מעורבות בתהליך + הבנה בתוצר", זקוקה לתנאים. בית הספר הרגיל אינו מספק לה תנאים ולכן היא מבקרת בו רק לעתים רחוקות. הנה לדוגמה כמה תנאים חיוניים ללמידה טובה (המחולקים לשלוש קטגוריות).

תנאים ללמידה טובה

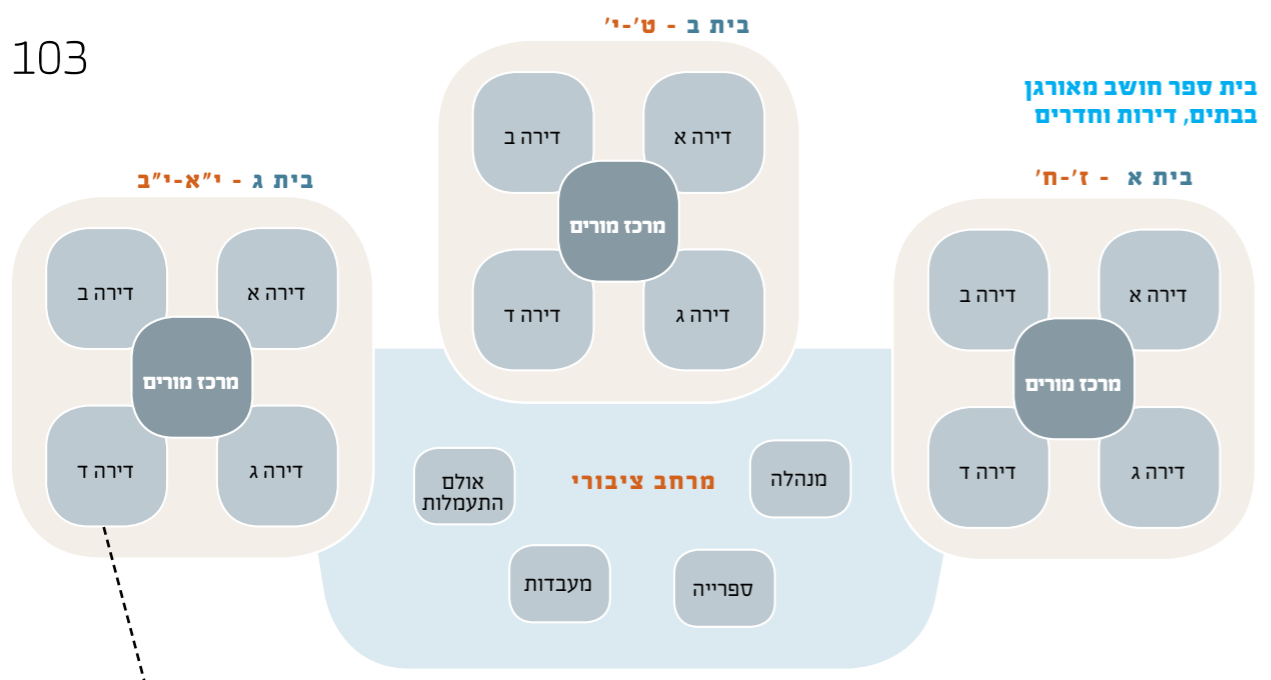
הנעה	התאמה	סביבה
ערעור	התפתחות	גמישות
הדהוד	אינטליגנציות	תיווך
משוב	מצב	אקלים

ומטעין אותה בעניין (שאלה פורייה זקוקה למורה פורה). תוך כדי כך הוא מנהל פדגוגיה של שאלה – מעורר את התלמידים לשאל שאלות טובות המתיחסות לשאלה הפורייה ומקים בנק שאלות שהתלמידים יוכלו ללוות ממנו שאלות מחקר בהמשך. השאלה הפורייה נשאלת על "מגרש" מסוים – נושא בתחום דעת נתון שהמורה מלמד (מלחמות עולם בהיסטוריה, הסיפור הקצר בספרות, מבנה התא בכיולוגיה וכו'). על המורה לעבד את הנושא התחומי לקראת הוראה ולמידה – להגדיר את התוכנה/תוכנות, המושגים, המיומנויות, המחלוקות והתכליות המכוונות את הנושא ושואמזעזעו הם הוא מבקש להשפיע על תודעת התלמידים. עליו לעבד את הנושא התחומי לקראת הוראה ולמידה במסגרת יחידת ידע פדגוגית, ועל בסיסה להמציא את השאלה הפורייה.

יחידת ידע פדגוגית



מחקר: השאלה הפורייה היא שאלת מסגרת. המורה הוא ששואל אותה; היא לא שאלה של התלמידים. כדי שיוכלו להתמסר למחקר ולנהל "כלכלת למידה נדיבה" (בהבדל מ"כלכלת למידה חסכונית" או "הכרה קרה", המאפיינת את הלמידה הבית ספרית), על התלמידים לחוות את השאלה כשאלה שלהם. בתחנה השנייה בדרכה של קהילת חשיבה – תחנת המחקר – התלמידים שואלים שאלה המתיחסות לשאלה הפורייה ונערכים בצוותים סביב שאלת מחקר שבחרו בה. הנה דוגמה לשאלה פורייה ולשאלות מחקר אחרות המתיחסות אליה שנשאלו באחד מבתי הספר העלייסודיים בארץ במסגרת הוראת אזרחות.



בבית ספר חושב לומדים 900 תלמידים. החלוקה לבתים מנטרלת את גודלו ומאפשרת ליהנות מיתרונות שונים הנובעים מהגודל. הלומדים מחולקים לשלוש יחידות – בתים דו-גיליים – בית לשכבות ז'ח', ט'י', י"א-י"ב; כל בית מחולק לארבע יחידות דירות; כל דירה מחולקת לשלוש יחידות-חדרים. בכל בית 300 לומדים; בכל דירה 75 לומדים; בכל חדר קהילת חשיבה בת 25 לומדים. היחידה הבסיסית היא דירה, ומנהלת אותה קהילה של שישה מורים – נציגי תחומי הדעת. כל קהילת מורים מקבלת על עצמה אחריות מלאה על דירה.

בכל קהילת חשיבה 25 תלמידים בכל דירה 3 קהילות חשיבה וקהילת מנחים סך הכול 75 תלמידים ו-6 מנחים בכל בית 4 דירות סך הכול 300 תלמידים ו-24 מנחים בבית הספר 3 בתים סך הכול 900 תלמידים ו-72 מנחים

תרגום המודל השלישי, הגישה השלישית והתמונות האטומיות החלופיות למודל של בית ספר חושב וקהילת חשיבה אינו התרגום היחיד האפשרי וגם לא בהכרח הטוב ביותר. הרציול שנוסח בפרק הראשון והשני מייצר מרחב שבו יכולים לפרוח אלף מודלים שונים לסביבות חינוכיות שבהן מורים ותלמידים שואלים, חושבים, מדמיינים, מתרגשים, חולקים ומעוררים את הערכתם של חייוורים הצופים בהם מכוכב נאור בקוסמוס.

מקורות

איגן, קירן, 2009. חינוך ההבנה: שלבים בהתפתחות ההבנה האנושית, תרגום: אמיר צוקרמן, בני ברק: ספרית פועלים.

הרפז, יורם, 2005. חכה, פיתיון ודגים: גישות לחינוך החשיבה, ירושלים: מכון ברנר וייס.

---, 2008. המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת חשיבה, בני ברק: ספרית פועלים.

---, 2007. "להציל את חינוך החשיבה", דפים 44, מכון מופ"ת: 11-34.

---, 2009. "תנו לילד דגים!", הד החינוך, אפריל, עמ' 38-45.

לם, צבי, 1973. ההגינות הסותרים בהוראה, בני ברק: ספרית פועלים.

Dewey, John, 1902/1990. *The School and Society*, Chicago: The University of Chicago Press.

Gatto, John, 2002. *Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*, Canada: New Society Publishers.

Fenstermacher, Gary and Jonas Soltis, 1986. *Approaches to Teaching*, New York: Teachers College Press.

Sarason, Seymour, 1982. *The Culture of School and the Problem of Change*, Boston: Allyn and Bacon.

הערות

1 פרום' סימור סרסון (Sarason) מאוניברסיטת ייל הלך לעולמו לפני זמן קצר. הוא היה מגדולי חוקרי בית הספר. ספרו *The Culture of School and the Problem of Change* יצא במהדורה מורחבת ומתוקנת ב-1996 ונחשב לקלאסיקה. הנה הזדמנות להספיד את החוקר הגדול בהערות שוליים.

2 ההצעה מבוססת על ספרי המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת חשיבה (2008). הספר מתאר תכנית שפותחה במכון ברנר וייס בתמיכת חברת אינטל. מודל בית הספר נקרא באנגלית Intel-Lect School, והוא מיושם באופן חלקי בארץ ובעולם.

3 קדמה לה "המהפכה הקופרניקנית" של עמנואל קאנט. קאנט הראה שההכרה אפוא קשר בין המהפכה של דיאיו לזו של קאנט - ההכרה/הילד במרכז. עם זאת דיאיו לא היה בעד "הילד במרכז" כפשוטו. בספרו ניסיון וחינוך (1910) הוא

מה מקבל מי שמשלם 35,000 ש"ח לשנת לימוד

איך שינה ביקור ביום הפתוח של "חברותא", התיכון הפרטי הראשון בישראל, את פניו של נער שהגיע זועף

אור סופר



בית הספר "תלמידים שמחברים לעצמם, שידועים לקבל החלטות נכונות בקשר לחיים שלהם, למשפחה שלהם, לחברה ולקהילה" (צילומים: באדיבות חברותא)

"אני מודיע לך מעכשיו, אחרי חצי שעה אנחנו קמים והולכים!".
בסדר, בסדר. אבל למה אתה מגוע עם הגישה הזאת?
"כי בטח כולם שם עשירים פלצנים כאלה שחושבים את עצמם... אני שונא כאלה".
אתה לא נותן צ'אנס.
"אני לא נותן צ'אנס? לאמא שלי אין 35,000 ש"ח. אם הם דורשים ממני סכום כזה לשנת לימודים אחת זה הם שלא נותנים לי צ'אנס!".

יום חמישי אחר הצהריים, אנחנו עושים את דרכנו צפונה על כביש 4 הפקוק. המטרה: יום פתוח לתלמידי כיתות ט"א ב"חברותא", בית ספר תיכון פרטי למנהיגות ותרבות, הממוקם בתוך קמפוס המרכז האקדמי רופין. "אנחנו" הם ילד זועף, שבכלל לא רצה לבוא, ומלווה מבוגרת שהתבקשה להציץ מקרוב ביוזמה המדוברת והשנויה במחלוקת של דרור אלוני – ראש המועצה המקומית כפר שמריהו ומנהלה לשעבר של הגימנסיה הרצלייה.

בית הספר משתרע על שטח קטן יחסית, המכנים חדישים, התלמידים מתרוצצים והרשא ירוק. מאוד ירוק. הדבר הראשון שהבחנו בו עם כניסתנו למתחם הוא במה ועליה עשרות תלמידים בתלבושות. "תראה, כנראה הם מעלים איזו הצגה היום", אני אומרת לזועף שלי. בדיוק כשהוא ממלמל "יופי להם", מתקרבת אלינו אישה צעירה בחיך רחב. "אם הגעתם ליום הפתוח או כראי שתיכנסו. אנחנו רוצים להתחיל בהרצאה".
"תפסיק עם הפרצוף הזה!", אני לוחשת לזועף ומושכת אותו לדלת הכניסה לבניין.

המורים שני מחנכים לכל כיתה

"חברותא" הוא חלק מהמרכז למנהיגות נוער בישראל. בראשו עומדים דרור אלוני, נורית מאיר, רענן אביטל ורות קנולר-לוי. בית הספר נפתח בראשית שנת הלימודים הנוכחית וכרגע יש בו שתי כיתות ט' וכיתה י' אחת.

לולי שטרן, מורה למדעים בבית הספר, מספרת על הרציונל: "הייתי הרבה שנים באקדמיה ועסקתי במחקרים ובפיתוח ספרי לימוד. הגעתי לכאן כי זה נראה לי אתגר מאוד ייחודי. אחת הסיבות להקמת חברותא היא ההרגשה שלהרבה אנשים בארץ אין השכלה כללית רחבה. השכלה כזאת לא ניתנת היום בבתי ספר בארץ ואפילו לא באוניברסיטאות. מהר מאוד יש הפניה והכוונה למקצועות ספציפיים. בעצם במסלול ישראלי רגיל אנשים אינם מקבלים את ההזדמנות להיחשף למגוון תחומים בצורה שתעניין אותם. בחברותא חרתנו על דגלנו השכלה רחבה

בכל המקצועות. המשמעות היא שגם תלמיד שלא נמשך בצורה טבעית לאמנות או למדעים יחווה חוויות טובות ומשמעותיות בתחומים האלו ויהיה צרכן של ידע".
עידו זלמן, מחנך באחת מכיתות ט' ומורה למתמטיקה, הוא אחר ממייסדי בית הספר. זלמן הגיע לחברותא לפני שנה וחצי אחרי כמה שנות מחקר במכון ויצמן במסגרת תואר שני ושלישי, שם גם רכש ניסיון בהוראה. "הגעתי לכאן", הוא אומר, "כדי לעשות משהו שאני מאוד מאמין בו".

גם רונן קוטיץ, שהשתחרר לפני כשנתיים משירות צבאי ארוך, מספר כי בחר להצטרף לשורות בית הספר מתוך אמונה מלאה שהתחום החשוב ביותר לפעול בו הוא חינוך.

לצדם של זלמן וקוטיץ, אליהו סטולוביץ' הוא עוף מוזר: בוגר 11 שנות לימוד בישיבה ובעברו רב מחנך בישיבה התיכונית "מקור חיים" ובבית ספר אזורי בגוש עציון. כאן הוא מלמד תרבות ישראל. "חברותא הוא בית ספר חילוני שמאמין בפלורליזם", הוא אומר לקהל המופתע. "מתקיימות פה שיחות פתוחות בהרבה נושאים ומוצגות דעות שונות. את הפלורליזם הזה", הוא מוסיף בחיך, "אפשר לראות גם על סגל המורים".

ההבדל הבולט ביותר לעין בין חברותא לתיכון רגיל נעוץ בראש ובראשונה במורים. "צוות המורים של בית הספר", מסביר קוטיץ, "נבחר בקפידה ומורכב מאנשים משכילים שמחויבים למקום הזה ובחרו בחינוך ובהוראה כיעד. אין כאן מורים 'מקצועיים'. גם אלו שאינם מוגדרים מורים מחנכים נמצאים כאן בשביל לחנך. אנחנו נמצאים ופעילים בבית הספר כל הזמן. בית הספר הוא מקום העבודה הבלעדי שלנו. אנחנו לא באים לשעה-שעתיים לתת שיעור וללכת, אלא זמינים עבור התלמידים לאורך כל שעות הלימודים. אנחנו לא מאמינים בהוראה נטו אלא בחינוך, ולכן כל כיתה מורכבת ממספר מצומצם מאוד של תלמידים וזוכה לשני מחנכים. אנחנו חווים פה סוג של אינטימיות בלמידה".

"יש להם שני מחנכים?", לוחש לי הזועף, "זה המון".
"שש-ש...", אני מהסה אותו. "תן להקשיב".
יום לימודים בחברותא נפתח ב"בוקר טוב" – עשרים דקות המוקדשות לשיחה בין המחנך לתלמידים. מלבד הפתיחה הזאת יש פגישות מחנך פעמיים בשבוע.

"אני רוצה שתשימו לב איזה מגע יש למחנך עם הכיתה שלו", אומר סטולוביץ' ומצביע על השקופית המציגה את מערכת השעות של התלמידים. "אנחנו מדברים כאן על המון שעות. במקרה שלי, נוסף על ה'בוקר טוב' בכל יום ושעת המחנך פעמיים בשבוע אני מלמד אותם גם תרבות ישראל שלוש שעות בשבוע. בנוסף אני יוצא עם הילדים לסטורים וחווה אתם למידה מסוג אחר. אני חושב שרמות הקשר שאפשר להגיע אליהן בטווח שעות כזה הן עמוקות ומשמעותיות. השבוע התקשרה אליי אמא של תלמיד שרוצה לנסוע לחו"ל בחופשה. היא רצתה לשמוע

מה אתם מחפשים?
"אנשים צעירים שרוצים לבטא את עצמם, עם חוטיבציה ופוטנציאל לחפש ולהקור והבנה שנדרשת מהם עבודה קשה. זה לא מספיק לרצות. צריך גם לתרגם את זה למעשים"

בשטח

ניסיון אישי עזרה ראשונה

פרספקטיבה כנסים ספרים זיכרונות

מה דעתי על זה ואם הוא מספיק בוגר בעיניי. המגע בין מחנך לתלמיד מאוד קרוב... הזועף נראה מופתע: "למה שאמא של מישהו תתקשר למחנך שלו בשביל לשאול אותו שאלה כזאת? למה, מי הוא בכלל? סתם מורה", הוא ממלמל. אולי פה מתחילה הבעיה.

תכנית הלימודים בלוקים של שעות כפולות

בחברות לומדים בכיתות קטנות, עד 24 תלמידים בכיתה, ובפועל הרבה פחות. בשביל להבין עד כמה סדר היום של תלמידי בית הספר שונה מסדר היום של תלמיד תיכון רגיל, צריך רק להציץ במערכת השעות. הלימודים מתפרשים על פני המישה ימים בשבוע. בימים ראשון, שני, רביעי וחמישי לומדים מ-8:40 עד 16:20. יום שלישי הוא יום קצר המסתיים ב-13:50. ביום הזה "מאפשרים לילדים הפוגה מהימים הארוכים וגם זמן פנוי לפעילויות אחרות, תנועות נוער למשל".



שולחן החברותא. לומדים איך להתנהג, איך להתווכח ואיך לשוחח ולהביע דעה.

שנת הלימודים מחולקת לטרמיסטרים (שלושה שלישים). שעות הלימוד מחולקות לבלוקים של שעות כפולות הנקראים "אשכולות": אשכול חברה, אשכול רוח, אשכול מדעים וכמובן מתמטיקה ואנגלית. לכל אשכול יש נושא טרימסטריאלי שמתחלף במהלך השנה.

"הרציונל משרת מטרת פדגוגית שאנחנו מאמינים בהן. ראשית, החלוקה לאשכולות מאפשרת לנו להימנע מהתמודדות של התלמיד עם ריבוי מקצועות ועם ריבוי מורים בנקודת זמן אחת. שנית, זה מאפשר קוהרנטיות וחיבור בין מקצועות. בדרך כלל תלמידים לומדים נושא מסוים בכל שיעור בלי שום קשר לשיעור שמגיע אחריו. למידה באשכולות מאפשרת חיבור בין הדברים. בשליש הנוכחי, לדוגמה, הם למדו באמנות, בספרות ובהיסטוריה על תקופת הרנסאנס. בדיוק היום יש הצגה על תקופת הרנסאנס, שתבטא סיכום של הלמידה. זה בעצם תוצר של החיבור בין המקצועות".

בין השלישים יש הפסקה של שבוע מהלימודים הרגילים, והכיתה מתמקדת בנושא מסוים שנבחר מראש ואינו קשור לתכנית הלימודים. "השליש הראשון התחיל בשבוע של סדנת כתיבה. בשליש השני נבחר הנושא "העתיד", וזה היה שבוע מקסים וחוויתי. התלמידים היו מאוד מעורבים ונגעו בהרבה מאוד דברים שקשורים במושג הזה. ההפסקה בין השלישים מאפשרת הפוגה משבועות אינטנסיביים וחוויתיים למידה אחרת".

אבל גם במהלך הלימודים הסדיר נחשפים התלמידים לשיטות לימוד רבות ומגוונות, אחת מהן היא שולחן

החברותא. זהו שולחן עגול שהתלמידים יושבים סביבו זה מול זה ומשוחחים. "השולחן הזה מאפשר אינטראקציה אחרת. לא עוד מורה שעומד מול התלמידים ומעביר להם שיעור פרונטלי, אלא תלמידים שיכולים לדבר אחד עם השני. בשולחן החברותא לומדים איך להתנהג, איך להתווכח ואיך לשוחח ולהביע דעה".

אני מציצה מהצד על הזועף. הוא נראה מרוכז מאוד. "על מה אתה חושב?", אני מחייכת אליו. הזועף מרכין ראש וממלמל: "נראה לי רעיון טוב, השולחן הזה".

רביעי הגדול יום החברה הישראלית

שיעורי בחירה הם חלק משיטות הלימוד המגוונות שמציעים בחברותא. בשיעורים אלה בוחרים הילדים קורסי מבוא במגוון רחב של נושאים - קולנוע, אמנות, ספורט, מחשבים ועוד. המטרה היא לאפשר להם לחוות, לטעום ולהכיר תחומים שונים. "אולי בעתיד נציע גם איוושהי העמקה בתחומים האלה על פי הצרכים והרצונות של הילדים עצמם".

מאוד קשובים שם, בחברותא. נראה שהושקעה מחשבה על כל פרט בתכנית הלימודים, והמורים סבלניים ופתוחים לרעיונות, לרצונות ולצרכים של התלמידים. לדוגמה, לתלמיד שמתקשה בתחום לימודים מסוים יש אפשרות להישאר בבית הספר בימי שלישי לשעות תגבור. "אנחנו מתיימרים לומר שתלמיד שלומד פה אינו זקוק לשיעורים פרטיים. אם הוא מתקשה, הוא יקבל את העזרה פה".

אבל שום דבר לא מעניין את הזועף כמו ימי רביעי במערכת השעות. "מה זה אומר?", הוא לוחש בקול רם מרי ואחד המורים שומע אותו.

"יום רביעי נקרא יום החברה הישראלית. ביום הזה אנחנו יוצאים לסיוורים מחוץ לבית הספר שמטרתם ללמוד את החברה הישראלית לא רק בתאוריה, אלא דרך מראה עיניים, ולחוות מה שקורה בחוץ. לפעמים אנחנו נשארים בבית הספר ומעבירים שיעורי הכנה לסיוור או שיעורי עיבוד התכנים לאחר הסיוורים. מדי פעם מגיעים לכאן אנשים להרצאת אורח. זה יום לימודים שמשתרל להיות מאוד שונה מכל הבחינות.

"ביום החברה הישראלית היו סיוורים להכרת החברה הדרוויית, כחלק מהתכנית להכרת המיעוטים בארץ. כשהתלמידים למדו על גוויי החברה הדתית הם ביקרו בגוש עציון ובבני ברק. יש לנו 'אני מאמין' חשוב שעומד ביסוד היום הזה, והוא קשור בפיתוח מנהיגות ומעורבות. ילד שמשתתף בימים כאלו קודם כול מסתכל סביבו, רואה את הפערים, מבחין בבעיות, מכיר את החברה שהוא חי בה ואחר כך גם רוצה לפעול עבורה. אנחנו חותרים לשלב בין פיתוח הזהות האישית ובין הקשר של האדם לחברה הישראלית.

"אנחנו נמצאים אתם הרבה בחוץ במכוון. זה מאפשר להם לבטא כל מיני כישורים ולחזק את הביטחון שלהם וזה

גם כיה ונעים. אלה דברים שקשה מאוד לעשות בשיעורי מתמטיקה או ספרות. מבחינתנו, חשוב לשים דגש על המקומות האלה".

שקפי המצגת מראים את הילדים במהלך הסיוורים. כולם מחייכים ונראים כמו פרסומת ליוגורט. "ילד מחייך כשיש לו סיבה לעשות את זה", מזכיר סטולוביץ'. הזועף בוהה במסך.

תלמידים גילויים של מנהיגות ויוזמה

חברותא מוגדר אמנם בית ספר למנהיגות ותרבות, אבל צוות המורים ממחר להסביר שאין לו בהכרח חלומות לייצר את שדרת המנהיגים הבאה. "זו לא הכוונה שלנו. אנחנו פשוט רוצים לתלמידים שמחוברים לעצמם, שיוצרים לקבל החלטות נכונות בקשר לחיים שלהם, למשפחה שלהם, לחברה ולקהילה. אנחנו רוצים שהתלמידים שיצאו מכאן יהיו אנשים מעורבים, עם אמונה בעצמם, בעלי יכולת השפעה ובעלי רצון להשפיע".

איך בא לידי ביטוי נושא המנהיגות בבית הספר? ארו מנהיגים, מנהל חברותא: "אספר לכם סיפור. הילדים מקבלים כאן ארוחת צהריים שמורכבת ממנה כשרית, מתוספת ומקינחה. היו פה שני תלמידים עם הערות ותלונות על המגוון והרמה של האוכל. אמרתי להם: 'בבקשה, תובילו מהלך'. ייאמר לזכותם שהם לא הרפו. אתמול הייתה להם פגישה עם מנהל הקפיטריה. הילדים הגיעו מוכנים מהבית עם תפריטים. הם ישבו ארו ולא ויתרו לו בשום דבר: 'פה תוציא את הכוסברה ומפה תוריד את הכמון'. אני בכלל לא התערבתי. הם השיגו את מה שרצו ושיפרו לעצמם ולחברים שלהם דברים שהיה חשוב להם לשפר. אנחנו מקדישים ליוזמות ולרעיונות זמן מוגדר מראש כי אנחנו מבינים שזה חשוב ובנוסף אנחנו קשובים לרעיונות האלה כל עוד התלמידים עומדים מאחוריהם. לא כל רעיון יכול לצאת לפועל. לפעמים הם זורקים יוזמה בסגנון 'תעשו לי'. אין 'תעשו לי' במקום הזה. יש רק 'בוא נעשה ביחד'".

פיתוח מנהיגות מתרחש גם בזמן שיעורים שאינם מוקדשים במיוחד למטרה זו. "באחד משיעורי אנגלית המורה הקריאה סיפור שהופיעו בו דמויות ממקומות שונים בעולם. אחת הדמויות הייתה מהאיטי ובדיוק הייתה שם רעידת אדמה. המורה הסבירה להם על האסון והילדים בתגובה אמרו 'חייבים לעשות משהו'. המורה שאלה: 'מה אתם רוצים לעשות?'. הילדים אמרו שהם רוצים לגייס כסף עבור הקורבנות. באחד מימי שיש הם נסעו לנמל תל אביב, הקימו שורת דוכנים עם בגדים וספרים שנתרמו ויצרו מופעי רחוב של ליצנות ושירה. הם השיגו חולצות מיוחדות לכבוד היום הזה, יצרו קשר עם ארגון הג'וינט ותיאמו את כל זה עם המפעילים בנמל. הרעיון שלהם היה מדהים והם הצליחו לאסוף המון כסף. זאת מנהיגות בעיניי".

תלמידה

"מי שלא רוצה ללמוד שילך לבית ספר רגיל"

הדר אנגל, ממושב הדר-עם, תלמידת כיתה ט': "איי-אפשר בכלל להשוות את חברותא עם בית ספר רגיל. בבית הספר הקודם שלי היו לי 35 תלמידים בכיתה. עכשיו אנחנו 12 כולל אותי. חוץ מזה יש הברלים בשעות הלימוד ובתכנים. אבל מה שהכי חשוב זה המורים. הם נותנים יחס אישי לכל תלמיד ומלמדים בצורה כיפית עם משחקים ומצגות וכל מיני דברים שמושכים ילדים בגילי".

"בית הספר מביע תמיכה מאוד גדולה במה שאתה עושה. אני רקדנית בכלט הישראלי ובשביל הריקוד אני צריכה לנסוע לתל אביב לפחות ארבע פעמים בשבוע. הם מסייעים אותי לרכבת ולפעמים מרשים לי לצאת מוקדם כדי שאספיק להגיע לבלט. "אין לי מושג בכלל איך שילמתי את העלות של הלימודים. את זה רק ההורים שלי יודעים. זה התחום שלהם. אני רק יודעת שכיף לי לקום בבוקר. ברור שיש ימים שאני אומרת 'אוף, אין לי כוח', אבל אז אני נוכרת שבעצם טוב לי. החברים שלי כאן הם כמוני. כל הילדים שהגיעו לפה באים עם רצון ללמוד, להשקיע ולהתקדם. אין מה לעשות כאן בלי זה. מי שלא רוצה ללמוד, שילך לבית ספר רגיל".

יהודית בר נור, מורה לחינוך גופני ורכות מעורבות חברתית: "מאוד חשוב לנו לא להיות בית ספר קטן שנשאר בתוך עצמו אלא לתת מעצמנו. השנה החלטנו על 'שנת טעימות' שבמהלכה הילדים מתנסים בסוגים שונים של התנדבות. רק בשנה הבאה הם יחליטו היכן הם רוצים לתת באופן קבוע".

במסגרת שנת הטעימות הספיקו הילדים להתרבר עם קשישים, לבקר במרכז יום הנכה ולהפיק הפנינג פורים עם ילדי פנימיית ארוים. "לא כל הילדים התחברו לכל הפעילויות, וזה טוב ונכון. חשוב לנו שייבינו שיש הרבה אפשרויות לתרום".

שינוי כיוון הזועף מחיין

ההרצאה מסתיימת ובר נור מרכזת את הילדים לפעילות משותפת. המבוגרים יוצאים לסיוור במבנים בלויית אחד המחנכים. הזועף לא ממש רוצה להצטרף לשאר הילדים ואני מתחילה במסע שכנועים. רק כשבר נור פונה אליו בחיך וקוראת לו לבוא, הוא מתרצה והולך. אני משתרכת אחרי המחנך, שמציג את כיתות הלימוד, את שולחן החברותא ואת חצר בית הספר ומסביר בהחירות ובפירוט על המבנים, התשתיות והתכניות לעתיד.

חצי שעה חולפת והילדים חוזרים מהפעילות. אני בוחנת את פניו של הזועף בניסיון לגלות את מצב רוחו. להפתעתי הוא מחייך.

איך היה? "אני רוצה להירשם לבית הספר הזה".

בשטח

ניסיון אישי עזרה ראשונה פרספקטיבה כנסים ספרים זיכרונות

**מנהל בית הספר
"למשוך את כולם למעלה"**

החינוך של בל ילדי ישראל יכול להיות זהה לחינוך שהם מקבלים פה? ארו מנהיג, מנהל חברותא: "כנראה שלא. אי-אפשר לשכפל את חברותא כמערכת המונית אבל אפשר לשכפל דברים מסוימים מהמודל שאנחנו מפתחים פה: תכניות לימוד, התנהלות מול מורים שעובדים בבתי ספר, מודים מדויקים להצלחות וכישלונות, ניהול תקציב נכון ודברים נוספים. ברור לנו בוגרים לא ישנו את פני החינוך בישראל, אבל אם יהיו עוד כמה כמונו והידע יתחיל לחלחל, ייוולדו הרבה רעיונות שישפרו את החינוך. המטרה שלנו היא לפתח מערכת ומודלינג שימשכו את כולם למעלה. זה החוץ".

ומה עם השוויון?
"בבתי ספר תיכון במדינת ישראל אין שוויון בכלל. קל למצוא בכיתה אחת שני ילדים ששילמו את שכר הלימוד ועדיין יש ביניהם פערים גדולים. לראשון יש כסף לנסוע למצעד החיים בפולין, לסאמר סקול בחו"ל בקיץ כדי לשפר את האנגלית, לקבל שיעורים פרטיים במתמטיקה ולשלם על ארוחות חמות בקפיטריה. לשני, זה שיושב לידו בשולחן, אין כלום. זה לא נקרא שוויון. בחברותא – ברגע שאתה בפנים – השוויון מלא. ברגע שתלמיד מגיע לכאן הוא מקבל הכול".

מה קורה אם ילד מתקבל לבית הספר אבל ועדת המלגות לא מאשרת לו מלגה?

"זה נכון שוועדת המלגות היא חיצונית, אבל יש שם אדם אחד שמעורב ויודע מה קורה גם בתוך הוועדה וגם בבית הספר עצמו. האדם הזה הוא אני. לא היה ולא יהיה פה תלמיד שייגיש בקשה למלגה ממצוקה כלכלית אמיתית ולא יקבל אותה. כשפתחנו את בית הספר התחייבנו שלא יהיה תלמיד שירצה ללמוד כאן, תלמיד שמתאים לנו ושנחנו מתאימים לו, שלא ילמד כאן בגלל האספקט הכלכלי. אם זה מגיע לשם – אנחנו נראג לו".

אתה צוחק עליי, נכון? לפני שעתיים בכלל לא רצית לבוא.

"לפני שעתיים לא ידעתי מה עושים פה".

ומה כבר עושים פה?

"את כל מה שעושים בבית הספר שלי, רק הרבה יותר טוב".

ואת שכר הלימוד אתה מתכוון לשלם במזומן או בתשלום?

"אני צוחקת בקול. את הזועף זה לא מצחיק כלל. להפך. פתאום הוא נראה ממש עצוב".

**שכר לימוד
יש מלגות**

אנחנו מתכנסים שוב לסבב שאלות ותשובות והסבר על תנאי הקבלה והרישום. שנת לימודים בחברותא עולה לא פחות מ-35,000 ש"ח. הסכום הפעוט כולל הונאה, ספרי לימוד, שיעורים פרטיים, שיעורי העשרה, סיוורים,

אירועים, מסיבות, הצגות, הסעות וכל מה שקשור בחוויות הלמידה בבית הספר.

חברותא הוא בית ספר לעשירים בלבד?

מנהיג: "ממש לא. ברור לנו שהעלות מאוד גבוהה ולכן הקמנו קרן מלגות שמנוהלת במקביל לבית הספר כמעין ועדה חיצונית שהצהירה, ועומדת מאחורי ההצהרה שלה, שכל תלמיד שמתאים לבית הספר יתקבל בלי שום קשר למעמד הסוציו-אקונומי של משפחתו. אנחנו מאוד רוצים שבית הספר יהווה מעין השתקפות של החברה הישראלית ולכן, מבחינתנו, המוסד פתוח לתלמידים מכל הסוגים ומכל הגוונים, בתנאי שהם מתאימים לבית הספר ובית הספר מתאים להם. בעצם כ-40% מתלמידי בית הספר לומדים על מלגה מלאה או חלקית".

איך זה עובד?

"צוות המורים מחליט אם התלמיד מתאים לבית הספר או לא. אם הוא נמצא מתאים הוא יכול לפנות לקרן המלגות ולהגיש בקשה למימון מלא או חלקי של שכר הלימוד על בסיס מצב כלכלי או הצטיינות בלימודים. הקרן היא גוף שמנותק מחברותא, וההגשה של המלגה לא נעשית בבית הספר. אנחנו מאוד מקפידים על שני מסלולים נפרדים. כל מי שעובד בבית הספר, למעט המנהל, אינו נוגע כלל בצד הכלכלי. למורים אין דרך לדעת מי מהילדים שילם את מלוא שכר הלימוד ומי שילם את חלקו".

"השוב להגיש שאני כמנהל המקום רואה מולי תקציב סגור: 35,000 ש"ח כפול מספר התלמידים. חלק מהכסף מגיע משכר הלימוד שמשלמים ההורים וחלק מגיע ממימון. לא יכול להיות מצב שתלמיד שהוריו שילמו שכר לימוד מלא מממן בצורה מסוימת תלמיד אחר".

בוויית העין אני רואה את הזועף מחייך. "את רואה, מי שמתאים יכול לקבל מימון מלא", הוא לוחש. עכשיו רק נשאר לגלות מי "מתאים".

**תנאי קבלה
מיונים לסיירת חברותא**

הליך ההרשמה מתחיל בשאלון שהילד נדרש למלא. לאחר שהשאלון מגיע לצוות המורים נשלחת אל המועמד ערכת הרשמה המכילה שלושה מברקי בית באנגלית, מתמטיקה ועברית. אל המברקים יש לצרף שלוש המלצות. הראשונה ממורה, השנייה ממבוגר משמעותי שמכיר היטב את הילד (לדוגמה, מרדכי בתנועה או בחוג) והשלישית? המלצה מהורה של התלמיד. "גילינו", מסביר הצוות, "שההורים מאוד כנים בהמלצות שלהם ושלאפשר ללמוד רכז הרבה על המועמד".

יחד עם ההמלצות והמברקים יש לשלוח תעודות קודמות מבית הספר.

לאחר מילוי הערכה, מוזמן המועמד ליום מיונים של שבע (!) שעות, הכולל שיעור לדוגמה, דינמיקה קבוצתית, הפעלות בחצר, ריאיון אישי ועוד. זה נשמע כמו מיונים לעבודה בהייטק.



ארו מנהיג, מורה לתרבות ישראל. "חברותא הוא בית ספר חילוני שמאמין בפלורליזם"

"אנחנו מנסים לבחון את היכולת של התלמיד להתאים לאותם כלים ולאותן שיטות שאנחנו מתכוונים לעבוד אתם. יום המיונים מאפשר לראות אם התלמיד מתחבר למקום ולדרכי הלמידה. היום הזה מאפשר גם לילדים עצמם להבין אם בית הספר מתאים להם וכמובן להכיר זה את זה".

"לא מספיק להגיע ליום פתוח, לשמוע הרצאה ולראות איך נראה בית הספר. אנחנו מאמינים שההחלטה לעבור בית ספר ולהתחיל מקום חדש היא החלטה גדולה, חשובה ורצינית. אם באמת שוקלים את ההחלטה הזאת ראוי לעשות את הצעד נוסף. אחרי יום כזה הילד עשוי להגיע למסקנה שהוא בכלל לא רוצה ללמוד פה. בגלל שזה מלחיק לו מדי או נראה לו עמוס ומחייב".

אבל בשביל להגיע ליום הזה הוא צריך למלא ערכה. "אנחנו רואים במילוי הערכה מעין הצהרת כוונות של הילד. מעצם זה שהמועמד ממלא את הערכה הוא מראה מוטיבציה שאינה נשארת רק ברמה המילולית אלא מתורגמת למעשים".

מה אתם מחפשים?
"אנשים צעירים שרוצים לבטא את עצמם, עם מוטיבציה ופוטנציאל לחפש ולחקור והבנה שנדרשת מהם עבודה קשה. זה לא מספיק לרצות. צריך גם לתרגם את זה למעשים. אנחנו מבחינתנו ערוכים ומוכנים לעשייה אבל גם הילדים עצמם חייבים להבין שנדרשים מהם אחריות ומאמץ".

"שיהיה ברור, אין פה סופרמנים וזה בסדר. יש ילדים שהתחילו את השנה עם מוטיבציה נמוכה יחסית והיא גדלה במהלך השנה. שימו לב, השעה עכשיו רבע לחמש בערב והם מתכווננים להצגה שתיגמר בסביבות שמונה בערב. הם נשארים עד מאוחר לפחות פעם בחודש מרצון. צריך לזה אישיות מסוימת. האישיות הזאת היא גם משהו שבאים אתו וגם משהו שמתפתח פה. אנחנו לא בהכרח

מחפשים ילדים מבריקים. אנחנו מחפשים ילדים טובים, בלי רקורד קודם של אלימות, בגיל המתאים, עם הניצוץ הזה בעיניים".

**שינוי כיוון
הזועף מבקש להירשם**

על בסיס השאלון, ההערכה ויום המיונים מחליט צוות ההוראה אם הילד מתאים למקום. רק לאחר מכן יכול הילד להגיש את הבקשה למלגה. אם נדמה שבהליך הזה ישנה מכשלה (הגוף החיצוני עשוי לא לאשר לילד שנמצא מתאים את המימון או לאשר לו רק מימון חלקי) זה בכלל לא מעניין את הזועף. "אני רוצה למלא את ערכת ההרשמה", הוא מודיע לי.

למה בעצם?

"למה?!", הוא מתפרץ. "את יודעת בכלל איפה אני לומר?".

אני מתחילה להתעצבן. המסכנות הזאת אינה לרוחי. "אתה לומד בחטיבת ביניים ממוצעת במרכז הארץ", אני פוסקת. "אם אתה לא אוהב את בית הספר שלך אז תעבור לבית ספר אחר. די להתכבין".

"40 תלמידים בכיתה!", הוא מתעלם ממני. "40! לפעמים אני לא מוציא משפט מהפה כמשך שבוע שלם ולאף אחד לא אכפת. את מספר הפעמים שבהם אנחנו יוצאים מבית הספר במהלך השנה אפשר לספור על כף יד אחת. יש מלא ילדים אלימים שכולם מפחדים מהם ואף אחד לא עושה נגדם כלום כי אפילו המורים מפחדים והמזנכת שלי... המזנכת שלי כל הזמן..."

המזנכת שלך מה?

"לא נחמדה! היא עצבנית וממורמרת ולא מקשיבה. לא כמו פה...".

"בטח שלא כמו פה!", אני כמעט צועקת. "המורה שלך מרויחה משכורת מגוחכת ועובדת בתנאים בלתי אפשריים. אבל בית ספר פרטי הוא לא הפתרון. אתה לא מבין שבלתי אפשרי לשלוח את כל ילדי ישראל לתיכון פרטי? אין מי שיממן את זה. לבתי ספר פרטיים מגיעים רק ילדים שיש להם כסף או ילדים שהצליחו לקבל מלגה. בטווח הרחוק זה רק יעמיק את הפערים בחברה. רוב הילדים לומדים בדיוק כמוך במסגרות רגילות".

"אבל למה? למה לא משנים את כל החינוך? למה לא משנים את כל בתי הספר?".

לנוכח תמימותו אני נרגעת קצת ומחייכת: "אני לא חושבת שיש תקציב לזה".

אנחנו משתתקים ומתקדמים בצעדים מדורים לכיוון הרכב. הזועף כבר לא זועף כל כך, הוא רק נראה מהורהר. על מה אתה חושב?

"סתם".

אל תגידי לי "סתם".

"נו... השבת... שאולי תסכימי... אם אני צריך שלוש המלצות. אכפת לך לכתוב לי אחת?".

ארז מנהיג, מנהל בית הספר: "לא היה ולא יהיה פה תלמיד שיגיש בקשה למלגה ממזוקה כלכלית אמיתית ולא יקבל אותה"

בשטח ניסיון אישי עזרה ראשונה פרספקטיבה כנסים ספרים זיכרונות

יש קמח, יש תורה

סיפור הוראה: התקווה, הלחץ, השחיקה, השקרים והמרפא שבאפיית לחם וזריעת פירווי סוכר

שי גיליס
לאבא, באהבה רבה

רב איקלע להווא אתרא. גזר תעניתא, ולא אתא מיטרא. נחית קמיה שליחא דצבורא, אמר: "משיב הרוח" - ונשב זיקא, אמר: "מוריד הגשם" - ואתא מיטרא. אמר ליה: "מאי עובדך?" אמר ליה: "מיקרי דרדקי אנא, ומקרינא לבני עניי כבני עתירי, וכל דלא אפשר ליה - לא שקלינא מיניה מידי. ואית לי פירא דכוורי, וכל מאן דפשע - משחדינא ליה מיניהו, ומסדרין ליה ומפייסין ליה, עד דאתי וקרי". (תענית כד ע"א)

רב נקלע לאתר ההוא. גזר תענית, ולא בא מטר. ירד לפניו שליח הציבור, אמר: "משיב הרוח" - ונשב רוח, אמר: "מוריד הגשם" - ובא מטר. אמר לו: "מה מעשיך?" אמר לו: "מלמד דרדקים אני, ומלמד מקרא לבני עניי כבני עשירים, וכל מי שאינו יכול לשלם - אינני לוקח ממנו דבר. ויש לי בריכה של דגים, וכל ילד שפושע [=מתרשל בלימוד] אני משחד אותו בהם, ומרגיע אותו ומפייס אותו, עד שהוא בא וקורא". (תרגום)

הידיים שנפכרו בהתרגשות ביום הראשון, ריח מתקתק של יומן חדש, התעיייה הקלה במסדרונות, הלב שהלם, מעטה פריך של קול סמכותי על מרקחת סימני שאלה, גבות שהוועפו מדי פעם כדי לייצר גבולות, כפי ששיננו לו בלי הרף, לייצר גבולות כבר למן היום הראשון, שבו הכול נחקק ונטבע וממנו ואילך מצטמק ורע לו, וכשאלת פתיחה נחזור לאחורינו ונשאל מה זו בכלל תורה שבעל פה, ודליה רביקוביץ' כתבה שיר על רבי עקיבא, ידעתם, ומי זו הדליה הזאת בכלל, ומבוכה קלה. ונתחיל ממסכת תענית, ומהי בעצם מסכת, ולמה תענית, ואצבעות שנזדקפו בהיסוס, ותשובות מגומגמות, ודיון שקלח יותר ופחות, על מלמד דרדקים אחד, ובלי, שאמר משיב הרוח ונשב זיקא, ומוריד המטר ובא מטרא, ורב שהשתאה ושאל מאי עובדך, וצלצול, ודווקא טוב שצלצול, כי כאן טוב לעצור, והפעם אין שיעורי בית, וחיוך, ורק שלא תתרגלו כי אחר כך יהיו הרבה, ומערבולת כיסאות, וצווחות צהלה שנבלעות במסדרון, ושקט. . . .

מגלומת בני, ויבקעו אל העולם כעצמם, אמן. ובתוך ההרהורים הללו נתקל ברב שהגיה, מוקפד וחמור, ואיך היה? בסדר, בסדר גמור, וביקש להרחיב קצת על מלמד הדרדקים, לחלוק חמימות של רגע, להישען על כתף רכה של מילים, אבל הרב כבר מיהר הלאה, נבלע באחת הכיתות שקוע בספר, תמיד שקוע באיזה ספר, ונותר לבר, ובכל זאת נתחלפה פתאום ההתכווצות בכטן בשמחה זכה, וחשב לעצמו שבאמת היה בסדר, העז להרהר שאפילו טוב, ורק כשהגיע הביתה נזכר שלא אכל את הכריכים המוקפדים שהכין בלילה אמש, והתגלגלו עכשיו מבווישים בתיק. . . .

כריכים. רק כריכים. להכין בלילה שלפני, ולשמור במקרה. ומתי אוכלים בכלל? גילה כבר בשבוע הראשון: בזנבות של הפסקות, בין בדלי שיעורים, בחטף, בפרפור נהמות בטן, מול לחות מודעות, בחדר הצילום, בשיירותים, באוטובוס מפויח, בנגיסות גדולות עד מחנק, בחמיצות לב על שלא חש כלל את הטעם. כמו כוסות התה הרותח שהיה מערה בשניות לגרון, נכווה ומשתנק, מחשש יאחור לכיתה, מחשש התרופפות גבולות, מחשש צלולית המנהל, מאימת עיני הרב הפקחות תמיד, עיניו הדורשות תמיד, מראשית השנה ועד אחרית שנה, ומשוטטות על הכול: על הקצב שהיא ראוי, וההבנה שתעמיק, והרחש שלא יכסוס,

בית השקר, שינן לעצמו בזעם כשהוא מרחיב צעדיו, והנה נפגשתי אתו פנים בפנים, במראה ולא בחידות, עם הכוהן הגדול של האיוולת. זה שאפילו את הלחם עצמו אצק ברצועות תפילין

כמה פרוסות לחם קפוא לשקית, אכל בקהות חושים, לחם קר ומים לחץ. אל הרב השתדל שלא לפנות שוב, והנפש הלכה וקמלה. . . .

ועם הקמילה, ובחלוף השבועות, חרל גם מלרוץ. לא היה תר כפעם אחר פירוש האמת, לא היה מתייצב בדיוק בזמן לשיעור, לא ירד תמיד לפשרן של מילים, ולא הקפיד לדרוך שאלות שתעמודנה מתוחות ורוטטות בינו לבינם, עליהן יתקמרו סימני שאלה. כאשר נתקל ברב היה שב ומתחדד, דרוך להפליא. כלל אימץ לעצמו עם הזמן, לעולם לעולם יאמר בטון בוטח ששלומו מצוין, שהשיעור היה מעולה. יעשה הכול: יעדן, יסלף, יעגל פינות, ישקר במצח נחושה, יערים, יטיח, ימרק, ובלבד שייצר חזית עמידה כנגד שאלות חודרות ומבטים נוקבים. כעבור זמן, התאכזב מן הקלות שבשקר, מגסיות העולם הזה, שקשב אמיתי בו אין, שמהמהם בהסכמה, בהערכה אפילו, שמבקש אך לפרוע שטר נבוב של גיד עדשים: מה שלומך? מעולה, ודי. ולמרבה התימהון, ההערכה כלפינו רק הלכה וגברה למול שריון קשקשי המעולה הנוקשה, מבלי גם שאלה אחת שמבקשת לדעת: מה מעולה? ומדוע יותר מעולה מאתמול? ואיך זה, בעצם, שתמיד מעולה, ואף לא אחת מפנינותיו של המעולה איננה סרוקה? אף לא סדק, יאה גם הועיר שבועירים. נכון תמיד למכור

וסדר הדורות שיובהר, והארמית שתושגר על פה, ורעת הרמב"ם והטור, וכמובן שהלכה למעשה, שלא תיהפך חלילה שליה על פנינו, ושהכול יאה דבר רביר על אופניו, תפוחי זהב במשכיות כסף, כי שם חלקנו בין יושבי בית המדרש, ואיננו כיושבי קרנות, שאנו רצים והם רצים, אבל הם אנשי באר שחת, אנשי מרמה ודמים, בכוס עינם ובצלחת מאוויים, ואנו רצים רצים לחיי העולם הבא. . . .

רצים. בכל רגע נתון. אש תמיד, מהירות יוקרת. כמו ביקש לדחוס את נטיפי הזמן לפרוסות דקיקות: לצלם ולגזור ולהרביק ולשאול על נוכחות שחסרה ועל רפיון שאחו ולנסח שאלות למבחן ולבדוק שיעורי בית וללשוף ראש ביישן על תשובה נאה ולשוחח עם אם דאוגה ולהשוות ניסוחים ולתקן טיזות ולהנהיר פירושים ולהקריא שמות ולסמן שורה ולייבא דוגמא רעננה ולקצות ולגער ולשרד ולהתרות ולפייס ולמתוח את מוטת הכנפיים לקצה גבול תהפוכות הנפש להתקשר לחומה בצורה ולהפוך רך כמים ולהיות קוסם ומרצה ושופט וליצן וחובש ופסיכולוג ושחמטאי סימולטני ושטרר ופקיד סעד ובלש ובורר. והכול על בטן ריקה, ברעבון נצחי. זוהי דרכה של תורה, ענה הרב באגביות כשפעם התאונן באונו, פת במלח ומים במשורה, כך אמרו כבר אז, ומאי שנא אז והיום. ובאמת מאי שנא, הרהר לעצמו, והיישיר דרכיו בהכנעה, תחב השכם

שי גיליס הוא מורה בתיכון ע"ש הרטמן בירושלים

בשטח ניסיון אישי עזרה ראשונה פרספקטיבה כנסים ספרים זיכרונות

ולשווק ייצוג של פסל שיש לעולם הסובב: למנהל, לרב, למחנכים, לאחראי הטיולים, למורה לאנגלית, לשומר שבכניסה, לנהג האוטובוס. כה קל. קל, באופן מכמיר לב. והנה כי כן, החל להשתעשע עם גבולות הכוב: היה מכתוב ומשורב טעויות במכוון במהלך השיעור, מתאכזב לגלות שמעולם לא תיקן אותו תלמיד. הפך תאריכים, החליף בין כבל לארץ ישראל, תחב שמות של חכמי העת החדשה לסוגיות תלמודיות. כשהיו שואלים בשלומי, היה עונה שוועה ופלאצות, בוחן כמה טורחים להקשיב. עם הזמן כבר לא מצא בכך טעם, ובעיקר הלך ועייף. והשיעורים קהו מרישול.

...

מלמד דרדקים, אחד ובודד, ועייף ומרושל מאוד. ותחת מוקפדות הוראתית שאבדה, מצא עצמו ערב אחד מתנחם באפייה, לומד אורחות דעת של תחום שמעולם לא הכיר. והיה הולך ומתכנס לאט לתוך מישור אחר, לתוך ניואנסים דקים של טעם, ממיר מערכי שיעור בקמח שיפון, מפוגג שאלות ידע לאבקת נוגט, זורה גבישי סוכר במקום בחני פתע. למד להבחין בין טעמים של שמרים טריים ליבשים, לזהות את השובל המיוחד לחוטי זעפרן, להגיע למידה רצויה של פריכות הקרום, להקציף ענני מרגג, להטיף בזהירות תמצית שקדים, להפוך סוכר לקרמל, למוזג טבעות שמנת, להסמיך רוטב וניל. עמדו או באמצע מסכת ברכות, מהיכן יש לבצוע את הפת, וחשב לעצמו כמה נכון יהיה לקחת את הכיתה למאפייה, למען יוכלו גם להריח ולראות ולטעום ולמשש, לא רק לשמוע ולשמוע, ולכמה שעות יחוו תהליך בעצמם. מאפייה. ופתאום עלה באפו ניחוח ישן ורחוק של חרות לימוד.

...

מאפייה? הרב זקר גבות, ספק זעף ספק תימהון. כן, החל מגמגם ברתת, מאפייה, חשבת אולי לגוון קצת, להמחיש את הסוגיה, אולי אפילו לא הכינו לחם מעולם, וחש כבר חולשה מן המעמד ומן העיתוי של הבקשה, אך שעתיים לפני אספת המורים המרכזית, שאליה איש כל יאחר, שעל פיה ייגזר דינו של מורה חדש, מי לשבט ומי לחסד, שבה יועמד ויצטרך להציג את מרכולתו, מתודות שהטמיע, יעדים שהציב, אתגרים שצלה. ומילות הרב ניתכות: ותורה, מה תהא עליה? ורציפות הלימוד? והרצינות הנדרשת? וכיצד ישלימו את החיסרון שלא יוכל לתקון, והמעוות שלא יימנה? ואיך יחזרו למסלול התובעני אחרי קרנבל של חושים? וידועים דברי ר' זירא, השחיז מילותיו, על הבבלים הטיפשים, דאכלי נהמא בנהמא, ואתה מבקש לקחתם לממלכת הנהמא? לעג דק מסתמן בזוויות פיו, ואולי טעעים אותם מעט גחלי רתמים, אמר, הולם יותר בהקשר שלכם. את המילים האחרונות כבר שמע רק בקושי, הפנה גבו לרב ועוב בצעדים מהירים, יוצא משער בית הספר.

...

בית השקר, שינן לעצמו בזעם כשהוא מרחיב צעדיו, והנה נפגשת אתו פנים בפנים, במראה ולא בחידות, עם

הכוהן הגדול של האיוולת. זה שאפילו את הלחם עצמו אוק ברצועות תפילין. זה שידע וידע כול לכאורה: יודע לחשב כזית, ולשער מהי ביצה, ולהבדיל מפת הבאה בכיסנין, ולעיין ברין פרוסות שבישולן מעכז ואפאן, והאם לתינה כחליטה דמי, ומה אם גילושה בדבש, ומה אם נתן לתוכה סממנים, ואם הפריש בשעת קרימת פנים, שדן אם מותר להפריש בשבת, והזהיר שנשים מתות בשעת לידתן, והיה ממתיק שאצל שרה ברכה הייתה שרויה בעיסה, ושלאחר הפסח ראוי לצור מפתח שתצלח הפרנסה, ואמר שהכול טפל ללפת בו את הפת, והרחיק גם לכלי שנוטלין בו, אם סדוק הוא, ושפתו מגולה, או נקוב, ואם מים שבו סרוחים, או עומדים, והרחיק מפת עכו"ם, ועמס ברכות על הלחם ועל הארץ החמדה ועל ירושלים שתבנה במהרה בימינו. אבל לא לש בעצמו גם לא פעם אחת.

...

התהלך והרחיק מבית הספר, כעוס ונילוש וסמוק, מותיר מאחוריו את אספת המורים האמורה. אל הרב כבר לא שת את לבו, והיה מתקעס עלי, יתברך, כביכול, בעצמו. מצא עצמו מטיח כלפי מעלה, כלפי מי שאמר והיה העולם, כי הבטחת, והמתקת לנו ולצאצאינו ולצאצאי צאצאינו שאם רק נלך בתלם ירוו הגשמים קמטים סדוקים, ויהיה דגן ותירוש, הבטחת, הבטחת, שעוד ישחקו נערים ונערות ברחובותייך ירושלים, שעתה קבצנים בה לרוב, וחרווה פשוטה בה איך, שהקירות בה חמוצים מרוב שתיקה, שבראת בה מורה שגם אתה בעצמך לא מסוגל להרים. פלא, שאני לוכד מלאכים במעופם ומרסק על הסלע? שמורט נוצותיהם, תוהה בקול: אוהב, לא אוהב, אוהב, לא אוהב?

...

ופתאום, אהבה. מילאה אותו לפתע כאשר נזכר במלמד הדרדקים ההוא, הבבלי, שלקח תלמידים שסרוחו אל ברכת הרגים. טיפשים שבעולם מה הם אומרים, כסבורים הם שהיה נוטלם לפוש ולהתבונן בטבע, לרגע קל של הפוגה. אבל בני עלייה שהם מועטים ירדו לסוף דעתו, הבינו שהיה מעניק להם מעט צורי, קורטוב נחמה, דווקא בכך שהיה מתקין להם תבשילים, ומכין עבורם אוכל, אוכל אשר חף כל כך מדיבור, שכמעט וכופר במילולי. מצא עצמו שוב במטבח, מקציף חלבונים לגבעות רכות, זורה סוכר ותערובת שקדים, נלכד בתוך נד מחשבות, על מלמד אחד שהכיר באפסות הלשון, ופיזר לתלמידיו פיזורי אוכל כדי שיוכלו למצוא את הדרך חזרה אל תוך עצמם. הוסיף חמאה מומסת, קיפל פנימה קמח וקקאו. כי המילים עצמן חלושות ומתפוררות, ואותיות העופרת מתעופפות ברוח מצויה, ואת פיזוריהן מכרסמים שני הזמן ועורבי השכחה, ונרקבות הן בנקל, וכה קלות לזיוף. כשריפר תבנית בנייר אפיה וחיים שמנת לסף רתיחה, כבר צלצלו מבית הספר לשאול היכן הוא, והוא, היכן הוא, נתון בענן מתוק וסמיד, יוצק שוקולד מומס על דובדבנים וגבינת ריקוטה, טרטורי הטלפון הטורדני גוששים, ניחתים הרחק הרחק ממנו, על אוניים אחרות.

ללמד באופן יסודי ושיטתי ובהצלחה מוכחת!

בעזרת - ספרי מיכאל כהן

ללימוד תנ"ך
סדרת: 'טוב לי תורת פיך' -
 ללימוד חמשה חומשי תורה

סדרת: 'ודברתי על הנביאים' -
 ללימוד נביאים ראשונים
הסדרות זכו להצלחה ונלמדו ע"י 1,000,000 תלמידים עד כה!

ללימוד קריאה ועברית
סדרת: 'מי כמוני קורא' -
 סדרה בשיטה פונטית/אנליטית/סינטטית, לתלמידי כתה א' ולמתקשים בקריאה.

סדרת: 'ספרי היקר' -
 מקראה לכתה א' עם חוברות ע"ע, לשון ותוכן.

מכתב עם חוות דעת ותוצאות הצלחה, ומרוסקט - יישלח לכל דורש!

ללימודי יהדות
• ילקוטי מועדי ישראל
לראש השנה וליום הכיפורים - למורה.
• חגי השנה ועונותיה, שבת שלום, שואל כענין - לתלמיד.

בית ספר/מורה המזמין לתלמידיו את סדרותיו של מיכאל כהן, יקבל ראיון עם מיכאל כהן על גבי תקליטור
לפרטים: טל' 05-22-68-68-92

את סדרותיו של מיכאל כהן ניתן להשיג בחנויות לספרי לימוד וב"בנונם-הפצות": 08-933-11-70, פקס: 08-9331181
לקבלת מרוסקט ודוגמאות שלחו פקס: 03-6163898
או התקשרו / שלחו מסרון: 05-22-68-68-92



לימודי תעודה

- הוראה מתקנת
- מערכי תפקודי למידה (מת"ל)
- אימון (קואוצינג) ל - ADHD

לימודי העשרה

- התמודדות עם הפרעות קשב וריכוז בכיתה הרגילה
- אסטרטגיות למידה

המכללה **בנגייט**. הרבה יותר מספורט

לפרטים ולהרשמה: **טל: 1-800-22-45-25 | 5009***



בית ספר לתיירות אתגרית X-COOL
 במכללה בווינגייט

לימודי תעודה:

- מדריכים לרכבי שטח
- מורי דרך באישור משרד התיירות
- מדריכים ומלווי קבוצות לחו"ל
- מדריכים לרכיבה על אופני שטח
- מנחים לסדנאות שטח (Outdoor Education)
- מדריכים לטיפול באמצעות הרפתקה ומסע בטבע

השתלמויות:

- אתגר וספורט ימי • לטייל בשביל ישראל

המכללה **בנגייט**. הרבה יותר מספורט

לפרטים ולהרשמה: **טל: 09-8639263 | 5009***



תבל בצדק

עמותה חדשה למען צדק חברתי וסביבתי

דרושים מורים לתכנית לימודים והתנדבות בנפאל
בואו להשתתף בחוויה יחודית ומשמעותית בעולם השלישי!

"תבל בצדק", עמותה לצדק חברתי וסביבתי, מחפשת מורים לתכנית יחודית בת 4 חודשים של לימוד והתנדבות בנפאל באוקטובר הקרוב. מועמדים מתאימים יצטרפו לקבוצה של כ-20 ישראלים ויהודים מהתפוצות שלומדים יחד בנפאל ועובדים בתחומי החינוך, בריאות הציבור, חקלאות וסביבה ועוד.

עדיפות תינתן למורים בעלי יזמה ולמורים בעלי ניסיון בהכשרת מורים.

לפרטים, צרו קשר עם יואל ורטה - **054-7961180**
tevel.info@gmail.com
www.tevelzedek.org

בשטח ניסיון אישי עזרה ראשונה פרספקטיבה כנסים ספרים זיכרונות

התייחסות לשקר: מניעים במקום עובדות

כלי מספר

8

אליעזר יריב

הנסיבות

השקר במהותו הוא צורת תקשורת שהעובדות המוצגות בה אינן נכונות, שהשקרן מאמין שהדברים שהוא אומר אינם נכונים ובמסירתם הוא מתכוון להטעות את קורבנו.¹ שקר הוא צורה שכיחה למדי בתקשורת האנושית, גם בכיתה, והוא מתרחש כמה פעמים ביום. ישנם סוגים שונים של שקרים: "שקרים לבנים" - שמטרתם למנוע פגיעה ברגשותיו של אחר; שקרים אלטרואיסטיים, שמטרתם להגן על חפים מפשע; שקרים שנאמרים כבדיחה, כדי לשעשע; שקרים שמטרתם להגביה את תדמיתו של הדובר. אלה שקרים מקובלים, ולא זו בלבד אלא שלעיתים הם חלק מהתנהגות מנומסת. כאשר מישהו מעדיף להגיד את "הכול בפנים" התנהגותו נחשבת לא מנומסת ובוטה. ישנם גם כמונח שקרים שנועדו לתועלתו של השקרן.

סיבות שמבוגרים עושים זאת: הם מבקשים להגן על עצמם, על הקרובים להם, להימנע מעונש או להשיג דבר מה. שקר לא תמיד נועד לשרת את מטרת הדובר עצמו.

הכלי: זיהוי המניעים

כאשר ברור למורה שתלמיד משקר, המורה (א) נמנע מהתייחסות לעובדות, ובמקום זה (ב) מאתר את המניעים המשוערים להתנהגות (ג) משקף אותם לתלמיד. לאחר שהתלמיד מאשר (או שולל) את המניעים המורה מצמיד את המניע להתנהגות (ד) מביע את דעתו על ההתנהגות, על אי-אמירת האמת (ה) מפרט טע ציפיותיו מהתלמיד כעת.

אני מבין שקשה לך להכין שיעורי בית במתמטיקה. היית מעדיפה שלא אתן לכם כל כך הרבה בעיות לתרגול בבית, נכון?

אני יודע שיש לך המון עיסוקים בשעות הערב ואין לך חשק לפתור את הבעיות. רצית להסתיר ממני שלא הכנת שיעורי בית והתלבטת איך לעשות את זה. בסוף, כששאלתי אותך, שיקרת.

אני מבין את הרצון שלך שאחשוב שאת תלמידה טובה, אבל הייתי מעדיף שתגידי לי את האמת, אחרת לא אדע שקשה לך, מה דעתך?

אני מבטיחה לא לשקר יותר. חשוב לי שיהיו בינינו יחסים של אמון. אם לא הספקת להכין תודיעי לי בבוקר בשקט. אם את זקוקה לעזרה, תגידי לי.

מטרות הכלי

לכלי כמה מטרות ויתרונות: הוא מאפשר (א) לדון בשקר בלי להיקלע למשחק של חתול ועכבר; (ב) הוא עוזר לתלמיד להבין את מניעיו ואת החלטתו להתנהג באופן חריג; (ג) הוא מספק מוצא של כבוד לתלמיד בכך שאינו

שקר נחשב לתופעה מגונה משום שהוא חותר תחת אושיות היחסים בין בני אדם. במצב של אי-אמירת אמת נאבד יסוד ההגינות והאמון. ילד שמרגיע את אמו ב"אצחצח שיינים אחר כך" והולך מיד לישון מוליך שולל לא רק את האם הדואגת, הוא גם פוגע בבריאותו. כאשר גבר משקר לאשתו שאין לו אישה אחרת זולתה, הוא פוגע פגיעה אנושה בחיי הנישואים שלהם. בגידה מתרחשת גם בנסיבות אחרות, למשל העלמת מס. כדי להרתיע את המשתמטים נחוצים חוקי מדינה, רואי חשבון, גובי מס, שוטרים ובתי סוהר.

לשקר, אף על פי שמקובל לגנות אותו, יש תפקיד חשוב בהתפתחות החברתית של ילדים, והוא חיוני ביחסי מבוגרים וילדים. ילדים לומדים מגיל צעיר מה המבוגרים רוצים שייגידו. זהו סממן של עצמאות מחשבתית, של יכולת לנהל יחסים חברתיים תקינים. ילדים לא תמיד מספרים לנו מה באמת קרה להם, והדיווח אצל הקטנים כולל לעתים עיוותים מכוונים או לא מכוונים ולא מודעים של העובדות. השאלה החשובה באמת אינה אם ילדים משקרים, אלא מה גורם להם לשקר כאשר הם מספרים לנו דבר מה. פעמים רבות משנים ילדים את פרטי הסיפור בדיוק מאותן



והחרדה שנלווית לשיחה, וכך בסיומה יכולים השניים לדון כיצד להתמודד עם הקשיים האמיתיים בלי להסתיר אותם. **הנעה לפעולה:** שיחה רגועה שעוסקת במצבו של התלמיד ובמניעיו מאפשרת לו להסיר בלא חשש את המסכה השקרית. האקט הזה מוריד חרדה ולחץ ומעורר רגשות של הכרת תודה. במצב כזה גדלים מאוד הסיכויים שהשיחה תותיר חותם של מפגש פתוח וכן שידרבו את התלמיד להשקיע יותר ולהימנע משקרים.

חסרונות (ואם זה לא עובד)

יש תלמידים שמשקרים לעתים קרובות ושיחה אחת פתוחה לא תועיל. ייתכן שהתפתחותם המוסרית לקויה, ייתכן שגדלו בסביבה מתעתעת ומאיימת שלימדה אותם לשקר כדי לשרוד. ייתכן שחסרים להם כישורים מטא-קוגניטיביים (כגון theory of mind), ולכן קשה להם לזהות ולהבין את נקודות המבט השונות של הדוברים בשיח. ייתכן שאירועים ונסיבות קשות (כגון משבר משפחתי, טראומה של פגיעה מינית) הובילו אותם לשקר כדי להסוות מציאות בלתי נסבלת.² לפני המורה עומדות כמה אפשרויות. האחת היא לשוב למשבצת של "המבוגר השוטר". השנייה היא להמשיך בחיפוש המניעים בכל פעם שנתקלים בשקר, בתקווה שהתלמיד יפנים את יתרונות הגישה הפתוחה. השלישית היא להפנות את התלמיד לאבחון פסיכולוגי כדי לברר את המניעים העמוקים ביסוד ההתנהגות, ואחר כך להפנות לטיפול במידת הצורך.

ומה לא לעשות

זיהוי המניעים מחייב את המורה לזנוח את תפקיד השוטר. זו תהיה החמצה חמורה אם המורה, לאחר שהוביל את התלמיד להודות בקשיים ובשקרים, יחזור לעמדת המבוגר השיפוטי והמחמיר ("אתה רואה, עכשיו גם אתה אמרת ששיקרת. אני מתכוון עוד הערב להתקשר להורים שלך כדי שהם ידעו איך אתה מתנהג בבית הספר. אני בטוח שיהיה להם מה להגיד").

"נתפס" בקלקלתו; (ד) הוא מוריד, לכאורה, את הסטיגמה השלילית שמוצמדת להתנהגות, וכך מאפשר לשני הצדדים לדון במקרה באופן פחות נרגש וטעון; (ה) העיסוק במניעים מאפשר להשיב את האמון ליחסים שבין הצדדים ובאורח פרדוקסלי (ו) יקשה על התלמיד לשקר שוב, משום שכבר נחשפה התשתית הרגשית וההתנהגותית שבגללה שיקר.

רקע תאורטי

מתן ידע: פנייה למניעים עוקפת את הבעיה העיקרית בטיפול בשקר - אותו אקט של הטלת סטיגמה ותפיסת ה"גנב". בהתייחסותו למניעים המורה למעשה מגדיר מחדש את הבעיה, עושה אותה "אנושית" ומובנת יותר וכך יוצר תשתית לשיחה עניינית שגם מאפשרת לצאת מתוך מסכת ההסתרות וההתגוננות.

הכוונה להתנהגות: המורה מדגים לתלמיד בהתנהגותו שאינו כועס עליו ואינו עומד להעניש אותו. הוא מתייחס אליו כאל אדם בוגר שאחראי למעשיו ולא כאל ילד שצריך להסתיר את השקר. המודל הזה מקטין את ההתרגשות

1. Coleman, L., and P. Kay, 1981. "Prototype semantics: the English word 'lie'." *Language* 57: 26-44
2. Hill, P., 1994. "Adjustment disorder", in: M. Rutter, E. Taylor and L. Hersov (Eds.), *Child and Adolescent Psychiatry: Modern Approaches* (3rd ed.), London: Blackwell, pp. 375-391

אליעזר יריב
ישמח לקבל
משוב ממורים על
השימוש שעשו
בכלים שהופיעו
במדור זה
elyariv@bezeqint.net

קופיפייסט. 10 דברים שאפשר לעשות בבית הספר

אברמ'ה פרנק

1. המורה יציג לתלמידים מטלה – בהמשך הם יצטרכו לבחור בעצמם את השאלה שיחקרו – הם יחפשו את החומר באינטרנט ויביאו אותו לכיתה כלשונו, כלומר, קטע שיעתיקו כלשונו. המטלה הבגלית הפעם תהיה: "ישנן כמה גרסאות בעניין התחממות כדור הארץ. מצא/י קטע שתומך בטענה שפעילות אנושית היא הגורמת להתחממות". נוסף על כך תהיה עוד דרישה מן התלמידים: לציין מאין לקוח הקטע ולנמק מדוע הביאו דווקא אותו.
2. אפשרות בסיסית לפעילות המשך: המורה יאסוף את התשובות, יבדוק אותן בבית ויעיר עליהן.
3. אפשרות מפותחת יותר היא לבחור כמה ציטוטים והסברים של תלמידים ולרונ בהם בכיתה: מה איכות הקטע, האם הוא קשור היטב למטלה, האם התלמיד שהביא אותו הבין בכיור מה יש בו וכדומה.
4. אפשרות מפותחת אף יותר היא להעמיד "צוות שיפוט" שישמע את ההסברים לבחירת הקטע ויגיב (בניקוד, בדירוג לעומת הסברים אחרים וכדומה).
5. אפשר גם לחלק את התלמידים לזוגות ולבקש מהם לדבר על הקטעים שבחרו ולענות על השאלות הבאות (דוגמאות):
 - באיזו מידה הבין כל אחד משני התלמידים את הציטוט שהביא?
 - איך מתרשם כל תלמיד מן הציטוט שהביא בן זוגו (מעניין? בהיר? מנומק)?
 - מה דעת שני התלמידים על שיטת העתקה-הרבק?
 - שני בני הזוג יצטרכו לרשום את דברי וולתם ולהביאם למליאה.
6. הכנה – בצוותים או במליאת הכיתה – של טבלת יתרונות וחסרונות של שיטת העתקה-הרבק ודיון בה.
7. דרישה חוזרת להתלמידים לעשות בבית את אותו תרגיל, אבל הפעם לבקש את "עמדת המצדדים בהסברים חלופיים להתחממות". לסכם מה היה שונה בין בחירת הקטע הפעם לעומת הפעם הראשונה.
8. משלוח מכתב להורי התלמידים בבקשה למעורבות בתהליך שמבצע התלמיד בבית (המורה תגדיר ותבהיר את צורת המעורבות המצופה מההורים).
9. המורה תבקש מזוגות תלמידים בכיתה לבחון את שני ההסברים שהביא כל אחד על התחממות כדור הארץ. הם יצטרכו לסכם – האם שני הקטעים הללו מספיקים לחקר השאלה שקיבלו (מהם הגורמים להתחממות כדור הארץ?), האם חסרות נקודות שיש להשלים ואם כן – מה חסר. הכיתה תנהל דיון כללי בנושא (עם אפשרות קבועה שהמורה תאסוף את הסיכומים לבדיקה פרטנית).
10. מבחן ובו תוצג לתלמידים שאלה בנוסח "מה למדתם על שיטת העתקה-הרבק במהלך הפעילות שבוצעו בכיתה?". התלמידים יידרשו לנמק ולפרט, ויקבלו על כך ציון. בכיתה גדולה מומלץ לבצע פעילות מסוג זה בעזרת מורה נוסף.

האפשרות ה-11

הוויכוח על גבולות הפלגיאט הטיפו והציטוט החכם נולד הרבה לפני שהמתכנת הראשון חשב על מספריים דיגיטליים ודבק לא מלכלך. רשימות ביביליוגרפיה הדירו שינה מעיניהם של מיליוני סטודנטים ופרופסורים הרבה לפני שמישהו חשב אפילו על מכונת צילום. הספרות, הקולנוע, המוזיקה, האמנות הפלסטית והעיתונות עוסקים כבר שנים, כל אחד בדרכו, בשאלות של העתקה, ציטוט, רמיזה (אלוזיה), דגימה והערכתם וחשיפתם (או הסתרתם) של מקורות מידע והשראה. האינטרנט רק הגדיל את זמינות חומרי הגלם ואת שיטות החיבור ביניהם (סוגי הדבק). קופיפייסט דיגיטלי הוא כלי לגיטימי ליצירה וליצירת תוכן. אפשר לחשוף את התלמידים לסוגים שונים של קולאז'ים דיגיטליים (או לא דיגיטליים), לדון אתם במשמעויות המורכבות שלהם, בשאלות החוקיות שהם מעוררים, ובעיקר לעודד אותם להתנסות באין סוף האפשרויות היצירתיות שמזמנים להם הכלים והמדיום.

ציפה קמפינסקי

מפסח ועד יום העצמאות

גלו עצמאות

חתמו על העיתון היחיד שניצב מול עיתונות הרייטינג

העניקו מתנת חג לאנשים היקרים לכם



הגיליון החדש

אחרת

אין עוד עיתון כזה



בשטח ניסיון אישי עזרה ראשונה פרספקטיבה כנסים ספרים זיכרונות

שאלות נכונות

לקטרין ווטסון (ג'וליה רוברטס), המורה החדשה לאמנות בסרט "חיוך של מונה ליזה", יש אישיות עצמאית ודעות משלה. היא מנסה לעורר את תלמידותיה לשאול שאלות על התפקיד החברתי המיועד להן. איך היא עושה את זה

נועם פיינהולץ / מדור מהסרטים

נְסו להיזכר בשאלה טובה שמורה שאלה אתכם בכיתה בבית הספר ("שני כרזים ממלאים ברכה...?"). נסו להיזכר בשאלה שמורה שאלה אתכם כאשר התשובה לא הייתה ידועה לה (הכיתה, אמר פעם מישוה, היא המקום היחיד שבו מי שידע שואל את מי שאינו יודע). לא קל להיזכר במקרים כאלה. מרועז? כי על פי התפיסה הרווחת בבית הספר, מורה טובה היא מורה שיודעת את "התשובות הנכונות", ותלמיד טוב הוא תלמיד שידע לאילו "תשובות נכונות" המורה מכוונת בשאלותיה, ומצליח להגיב אליהן ("בינגו"). בואו נניח לרגע שמורה טובה

סו להיזכר בשאלה טובה שמורה שאלה אתכם בכיתה בבית הספר ("שני כרזים ממלאים ברכה...?"). נסו להיזכר בשאלה שמורה שאלה אתכם כאשר התשובה לא הייתה ידועה לה (הכיתה, אמר פעם מישוה, היא המקום היחיד שבו מי שידע שואל את מי שאינו יודע). לא קל להיזכר במקרים כאלה. מרועז? כי על פי התפיסה הרווחת בבית הספר, מורה טובה היא מורה שיודעת את "התשובות הנכונות", ותלמיד טוב הוא תלמיד שידע לאילו "תשובות נכונות" המורה מכוונת בשאלותיה, ומצליח להגיב אליהן ("בינגו"). בואו נניח לרגע שמורה טובה

נְסו להיזכר בשאלה טובה שמורה שאלה אתכם בכיתה בבית הספר ("שני כרזים ממלאים ברכה...?"). נסו להיזכר בשאלה שמורה שאלה אתכם כאשר התשובה לא הייתה ידועה לה (הכיתה, אמר פעם מישוה, היא המקום היחיד שבו מי שידע שואל את מי שאינו יודע). לא קל להיזכר במקרים כאלה. מרועז? כי על פי התפיסה הרווחת בבית הספר, מורה טובה היא מורה שיודעת את "התשובות הנכונות", ותלמיד טוב הוא תלמיד שידע לאילו "תשובות נכונות" המורה מכוונת בשאלותיה, ומצליח להגיב אליהן ("בינגו"). בואו נניח לרגע שמורה טובה

שאלות גדולות

לעתים, כאשר אתם מתקשים להגדיר מושג, נסו להגדיר את ניגודו. מהן אפוא "שאלות קטנות"? באחד ממערכוני בית הספר של תכנית ההומור הישראלית "פלטפוס" נשאלים התלמידים במבחן בתנ"ך את השאלה הבאה: "מי אמר למי? אברהם אברהם, כאן אלוהים מדבר אליך". הקהל צוחק. אבל עד כמה רחוקה שאלה זו משאלות טיפוסיות בשיעורי תנ"ך ובישיעורים אחרים? האם התשובות לשאלות הבית ספריות אינן נרמזות באופן טריוויאלי בשאלות עצמן? שאלות קטנות הן אפוא שאלות טריוויאליה המאיצות בתלמידים

לעתים, כאשר אתם מתקשים להגדיר מושג, נסו להגדיר את ניגודו. מהן אפוא "שאלות קטנות"? באחד ממערכוני בית הספר של תכנית ההומור הישראלית "פלטפוס" נשאלים התלמידים במבחן בתנ"ך את השאלה הבאה: "מי אמר למי? אברהם אברהם, כאן אלוהים מדבר אליך". הקהל צוחק. אבל עד כמה רחוקה שאלה זו משאלות טיפוסיות בשיעורי תנ"ך ובישיעורים אחרים? האם התשובות לשאלות הבית ספריות אינן נרמזות באופן טריוויאלי בשאלות עצמן? שאלות קטנות הן אפוא שאלות טריוויאליה המאיצות בתלמידים



חיוך של מונה ליזה

במאי: מייק ניוול
ארצות הברית, 2003
117 דקות
שחקנים: ג'וליה רוברטס,
קירסטן דאנסט, ג'וליה סטיילס,
מגי גילנהאל, דומיניק ווסט

איננה מורה שיודעת להשיב "תשובות נכונות" אלא לשאול "שאלות נכונות" – שאלות גדולות שגורמות לתלמידה, לחשיבה, אפילו להתרגשות; ונניח שתלמיד טוב הוא לא זה שידע מהן "התשובות הנכונות" שהמורה מכוונת

יש אישיות עצמאית ודעות משלה. היא מנסה לעורר את תלמידותיה לשאול שאלות בנוגע לתפקיד החברתי המיועד להן ולתפקידן של הקולג' בהקשר זה. היא מתחילה בהתבוננות ביקורתית ביצירות אמנות ובכרונות פרסומת ומסיימת בהתרסה חזיתית כלפי מוסד הנישואים. ההתבוננות וההתרסה שלה מרביקות את התלמידות ומערערות את הדימוי העצמי הנשי שלהן, ואף את אירוסיה של התלמידה הבולטת ביותר בכיתה (אם, כפי שכתבה אמו של הפמיניסט המודרני, "האישה אינה נולדת אישה אלא נעשית אישה", קטרין מבקשת מתלמידותיה לעשות את עצמן מחדש – בשביל עצמן).

קטרין נכנסת לשיעור הראשון מצוידת במערכי שיעור ובקובצי שקופיות מתוקתקים. היא מקרינה שקופית ראשונה ושואלת. אחת התלמידות עונה מיד: "שם הציור הוא 'תאו פצוע', אלטמירה, ספרד, בערך

15,000 שנה לפנה"ס". קטרין סבורה שמדובר בתלמידה אחת מבריקה – בכל כיתה יש אחת או שתיים כאלה. קטרין מרחיבה: "חרף גילם של הציורים הללו, מבחינה טכנית הם מאוד מתוחכמים...", ותלמידה אחרת קוטעת אותה ומשלימה: "בשל הצללה ועובי הקו הנע לעבר גבנון התאו".

קטרין מתחילה להבין שזו לא כיתה רגילה, אך מעבירה לשקופית הבאה, כמתוכנן: "אולי השקופית הזאת פחות מוכרת לכן. הציור התגלה על ידי ארכיאולוגים...", "ב-1879", קוטעת אותה תלמידה שלישיית, "בלסקו, צרפת. 10,000 שנה לפנה"ס. הוא מיוחד בשל הקווים הזורמים המתארים את תנועתה של החיה". הכיתה מצחקקת. קטרין נדהמת ונבוכה. עיניה מבריקות על סף דמעות. הסיטוט עוד לא הסתיים. בקולאז' מהיר מציג הסרט תלמידות נוספות שמפצחות בקלילות כל

שקופית שמופיעה על המסך. בשלב מסוים קטרין עוצרת ושואלת את התלמידות אם כבר למדו את הקורס הזה בעבר. הן משיבות בכנות "לא". רצף השקופיות והתשובות הנוקבות של התלמידות נמשך. פרצופה המבוהל של קטרין מוצג על המסך שוב ושוב. הקרנת השקופיות מסתיימת. רממה. "כמה מכן קראו את הטקסט בשלמותו?", שואלת קטרין. כל התלמידות מרימות ידיים. "וגם את הנספחים המומלצים", מוסיפה אחת מהן. "אם אין לך שום דבר נוסף עבורנו נוכל לעבור ללימוד חופשי", מתריסה תלמידה, ובעוד קטרין מתכננת תגובה הולמת, התלמידות נוטשות את הכיתה לפני תום השיעור. קטרין נשארת לבדה באולם, מובסת. אפשר, כנהוג, להביס מורה בהפרעות חוזרות ונשנות, ואפשר להביס מורה – למרות שמהלך כזה נדיר למדי – באמצעות הצטיינות יתרה.

בשטח ניסיון אישי עזרה ראשונה פרספקטיבה כנסים ספרים זיכרונות

אבל לקטרין יש תכונה מורית חשובה, אולי החשובה ביותר: היא יודעת להגיב בזמן אמת על משוב מהכיתה ולבצע תפנית. לאחר השיעור הראשון מבינה קטרין ששאלות טריוויה קטנות – שם הצירוף, אמצעי הצירוף, תרומת הצירוף ושאלות דומות שספר הלימוד משיב עליהן – אינן יעילות בכיתה של "חוננות" יודעות כול. כדי לאתגר אותן, עליה לעבור לשאלות גדולות – שאלות פתוחות שמערערות ידע בטוח ואת ביטחונם של היודעים.

שבוע לאחר השיעור הראשון, "הטראומטי", מתייצבת קטרין באותה כיתה. התלמידות נערכות לסיבוב השפלה שני. הכיתה מוחשכת. שקופית ראשונה מופיעה על המסך. התלמידות אינן מזהות. אנחנו, הצופים, מבינים שקטרין נטשה את ספר הלימוד ומהמרת על מהלך חדש. הפעם היא מזמינה חשיבה עצמאית ולא מחזור של החומר – וזה קשה, ממש לא "פייר". התלמידות מרדפות בעצבנות בספר הלימוד. בטי וורן, השמרנית והמתנשאת מבין התלמידות, שואלת "מה זה?". "תגידי לי את", עונה קטרין. שקט.



קטרין: "פגר" של סוטיין, 1925. **תלמידה:** זה לא בתכנית הלימודים. **קטרין:** לא, זה לא. האם זה ציור טוב? **[שתיקה]**

קטרין: קדימה גבירותיי. אין כאן תשובה לא נכונה, אין כאן גם ספר לימוד שיגיד לכן מה לחשוב. זה לא קל, מה?

בטי: בסדר. לא, זה לא טוב. בכלל לא הייתי קוראת לזה אמנות, זה גרוטסקי.

קוני: יש כלל שאוסר על אמנות להיות גרוטסקית?

ג'יול: בעיניי יש בזה משהו אגרסיבי וארוטי.

תלמידה [לא מזהה]: אין סטנדרטים? **בטי:** יש סטנדרטים. טכניקה, קומפוזיציה, צבע, אפילו הנושא. אם את רומזת שהצד המרקיב של הבשר הוא אמנות, ועוד אמנות טובה, מה אנחנו הולכות ללמוד?

קטרין: בדיוק את זה. את מסרת את תמצית תכנית הלימודים החדשה

שלנו. תודה. מה זו אמנות? מה הופך אותה לטובה או רעה ומי מחליט?



[השקופית הבאה מציגה ציור פשוט, ילדותי, פרה כשדה]

קטרין: לפני 25 שנה מישהו חשב שהציור הזה מבריק... **קוני:** אני יכולה להבין את זה. **ג'יול:** מי?

קטרין: אמא שלי. אני ציירתי אותו לכבוד יום ההולדת שלה.

הכיתה צוחקת קלות. קטרין מתחילה לכבוש את התלמידות.



[השקופית הבאה מציגה צילום דיוקן של אמא של קטרין]

קטרין: האם זו אמנות? **תלמידה:** זה צילום בזק. **קטרין:** ואם הייתי אומרת לכן שהצלם אנסל אדמס צילם אותו זה

היה משנה משהו? **[אנסל אדמס נחשב לאחד הצלמים החשובים בראשית המאה העשרים]**

בטי: אמנות היא אינה אמנות עד שמישהו קובע שהיא אמנות. **קטרין:** זו אמנות! **בטי:** האנשים הנכונים... **קטרין:** מי הם? **ג'יול:** בטי וורן... אנחנו בנות מזל שיש לנו נציגה שלהם כאן...



[השקופית "פגר" של סוטיין חוזרת]

קטרין: הסתכלו טוב, הסתכלו מעבר לצבע... כואו ננסה לפתוח את המחשבה לרעיון חדש.

העימות המילולי בין קטרין לבטי (בעזרתן של תלמידות נוספות) מייצג תפנית בגישה להוראה, ללמידה ולחיים בכלל. בטי מייצגת את הגישה הממסדית שמרנית שידע עשוי מתשובות סגורות ופסקניות; קטרין מייצגת את הגישה הביקורתית ספקנית שידע עשוי משאלות פתוחות ומערערות. בטי רוצה כניעות "נשית"

לסמכות – של הידע, של המוסד, של הבעל לעתיד; קטרין רוצה מרד בסמכויות – בעיקר בסמכות הגברית, הפטריארכלית, המתחזקת את כל הסמכויות האחרות.

קטרין מציעה לנו מודל של מורה אחרת – מורה לומדת. מורה לומדת שואלת שאלות שאין לה תשובות עליהן – שאלות שמעניינות אותה ועשויות לעניין את התלמידים. כאשר השאלות שהמורה שואלת הן שאלות פתוחות, המורה מצטרפת למעגל הלומדים. כאשר המורה אומרת "אני לא יודעת" ומצטרפת למעגל הלומדים, היא מסכנת את מעמדה הסמכותי בכיתה. היא עומדת להפסיד את מעמדה כיודעת כול, אך עשויה להרוויח מעמד של מורה לומדת – מורה סקרנית ונלהבת, המטפחת סקרנות והתלהבות בקרב תלמידותיה. "עיקרה של ההוראה", כתב דייוויד פרקינס, "הוא לא במה שהמורה עושה, אלא במה שהוא גורם לתלמידים לעשות". מורה של "תשובות נכונות" גורם לתלמידים לשנו, לחזור על דברי אחרים, להעריך סמכויות, לפקפק בכוחם לחשוב באופן עצמאי, למאוס בלמידה; מורה של "שאלות נכונות"

גורם לתלמידים לחשוב, להאמין בכוחם לחשוב חשיבה עצמאית, ליצור, לפקפק בסמכויות ולחבב את הלמידה.

לא פשוט להיות מורה כמו קטרין. כדי להיות מורה כזאת צריך להתמצא היטב בתחום הידע ולהיות בטוח בעצמך. לשאול שאלה פתוחה בכיתה זה כמו צניחה בסגנון חופשי. אם אין למורה מצנה אמין – ידע רב, ביטחון עצמי, יכולת להגיב בגמישות על משוב, התלהבות למשחק של שאלות ותשובות לא צפויות, ולא פחות חשוב – כיתה שמסוגלת להנחית אותו בשלום, הוא עלול להתרסק.

וזה לא רק עניין של אישיות המורה ואיכות הכיתה; זה גם עניין של אישיות וכיתה שהארגון רוצה ומטפת. בית הספר אינו מסייע למורים ולתלמידים חופשיים ברוחם; הוא לוחץ "להספיק את החומר", דורש "הישגים" (הצלחה בכתיבות), כופה סדר ומשמעת, מצפה לאחידות. אך אף על פי שבת הספר אינו מספק תנאים טובים לצניחות בסגנון חופשי, כדאי להתעקש עליהן; הן הופכות את ההוראה למקצוע המלהיב ביותר שיש ואת הלמידה לחוויה ממכרת. ■

ביקורת שוטפת

מעודד אך לא מחכים

השאלה החינוכית הגורלית ביותר היא כיצד להדליק הנעה בתלמידים כבויים. כיוון שלתלמידות ב"פרש" יש שפע של הנעה, איננו יכולים ללמוד ממנו משהו חשוב

פרש
במאי: לי דניאלס
ארצות הברית, 2009
110 דקות
שחקנים: גבורי סידביי, מריה קארי, מוניק, פולה פאטון, לני קרביץ

אחת לכמה זמן עולה בקולנוע סרט חינוך המראה כיצד יכולה מערכת החינוך להציל, לפחות לשנות, את חיי ילדינו או להרוס אותם. אחד הסרטים האחרונים ב'אנר הוא "פרש", שהיה מועמד לשישה פרסי אוסקר (וחכה בשניים; שחקנית המשנה ותסריט מעובד). מה אנחנו המורים יכולים ללמוד ממנו? לא הרבה.

במרכז "פרש" עומדת נערה בת 16, קלריס פרש ג'ונס, הנושאת על כתפיה הרחבות מאוד את כל הסבל שבעולם. סרטי חינוך אוהבים לספר על מורים המחלצים נערים במצוקה. אבל גם "סיכון מחושב", "לארזני באהבה 2", "יומני החופש" ו"ג'ונגל האספלט" ביחד לא הצליחו לייצר מצוקה כמו של פרש: גילוי עריות, איידס, אונס, הורות לילד עם פיגור, אנאלפביות, בעיית משקל, וגם צבע עור שחור – כל השיאים נשברו.

פרש נזרקת מבית ספרה כשהנהלה מגלה שהיא שוב בהיריון. היא עוברת למוסד אקסטרני בעיר – מוסד אלטרנטיבי שסיסמתו each one teach one. הסיסמה הזאת, אגב, לקוחה מתקופת העבדות בארצות הברית: כדי לקבע את מעמדם הנחות אסרו האדונים על העבדים ללמוד. אך למרות האיסור, היו לבנים אמיצים שלימדו עבדים לקרוא ולכתוב, וכל עבד שלמד התחייב ללמד עבד אחר. בבית הספר הזה פוגשת פרש נערות כמותה שנוקו ממסגרות אחרות ויחד עם המורה הנפלאה והיפהפייה, כנהוג בסרטי חינוך, הן יוצאות למסע לגילוי השפה. הן כותבות יומן, מספרות את סיפורן ובונות עתיד. פרש, שהגיעה בתחילת השנה אנאלפביתית, מסיימת אותה עם יכולת קריאה של ילדה בכיתה ז' ועם אמונה שביכולתה לצאת מהגטו השחור,

להשתחרר ממשפחתה ההרסנית, לגדל את ילדיה ולהציל בעולם. כמו בסרטי חינוך רבים, גם כאן המורה הופכת לסוג של אמא ומאמצת את פרש לביתה. מערכת החינוך – האלטרנטיבית לכל הפחות – מחוללת נסים. מרדע לא להראות לכל המורים בארץ את הסרט הזה ולהעצים את אמונתם בחינוך?

ראשית, עוצמת הזעזוע. הסרט מציג באופן נצלני ובוטה את חיי העוני של השחורים. מבקרים אחדים אף טענו שהסרט ממש גזעני, ושרק העובדה שהבמאי, לי דניאלס, הוא אפרו-אמריקני מצילה אותו

מביקורת זו. וכמו ב"סיכון מחושב", "יומני החופש" ו"לנגן מהלב", שהמורה הלבנה בהם היא שמחלצת את התלמידים השחורים ממצוקתם, גם כאן יש היררכיה פנימית של גוון העור. המורה היא אמנם אפרו-אמריקנית, אבל השחורים הכהים הם הרעים (אביה של פרש הוא הרוגמה הבולטת), ואילו השחורים הבהירים (המורה הנפלאה והאח בבית החולים) הם הטובים. ובלי קשר לגזענות, כאשר מצבה של גיבורת הסרט כל כך קיצונית, קשה לחבר אותו למציאות בכלל ולמציאות החינוכית בפרט. בין כותלי בתי



פרש. כאשר מצבה של גיבורת הסרט כל כך קיצונית, קשה לחבר אותו למציאות בכלל ולמציאות החינוכית בפרט

הספר המציאותיים קשה למצוא תלמידים ותלמידות במצב חריג כל כך. ולא שאין שם מצוקה, יש מצוקה רבה, אבל "פרש" התרחק ממנה מרחק גדול מדי.

שנית, המוטיבציה הפנימית החזקה של הנערות בבית הספר האקסטרני אינה מאפשרת לדלות ממנו לקח חינוכי, שכן הבעיה המרכזית של בתי הספר היא היעדר מוטיבציה – פנימית וחינוכית – בקרבם של תלמידים, בעיקר תלמידים שמגיעים מאזורי מצוקה. השאלה החינוכית הגורלית ביותר היא כיצד להדליק הנעה בתלמידים כבויים. כיוון שלתלמידות בסרט יש שפע

של הנעה, איננו יכולים ללמוד ממנו משהו חשוב. בקיצור ולסיכום, אם חיפשתם ערך מוסף חינוכי, משהו שאפשר לקחת לכיתות, זה לא ממש הסרט עבורכם. אבל אם חיפשתם חיוק, משהו או מישהו שיגיד לכם שרק המורים יכולים להציל את העולם, הגעתם לסרט הנכון. אופרה וינפרי היא אחת ממפיקות הסרט, כך שהמסר "מכל מצוקה יש מוצא" לא מפתיע. הסרט בסך הכול סוחף, מרגש, לא קל לצפייה אבל מסתיים בקטרזיס הוליוודי ראוי.

ביקשו שקט, קיבלו שקט

על פי הנושא והרכב המשתתפים, ערב העיון כפקולטה למשפטים של אוניברסיטת תל אביב היה אמור להיות מתוח וסוער. במציאות הישראלית דיונים על הלגיטימיות של העיסוק הפוליטי בתוך כותלי בית הספר הופכים בדרך כלל לעימותים קשים בין תומכי הכיבוש למתנגדיו, בין המצדדים בהגברת החינוך לערכים יהודיים לבין המעדיפים ערכים הומניסטיים-אוניברסליים, בין ציונים לפוסט-ציונים או בין חסידי המדינה היהודית לבין דוברי הלאומיות הפלסטינית, ובמיוחד בדיון בהשתתפות רב שהוא מחשבוני המחנכים של הציונות הדתית, מנהל בית ספר תל אביבי שהתבטא לאחרונה בנגנת הכיבוש ומנע מקציני צה"ל להיכנס לבית ספרו, מרצה וחוקר שהוא גם חבר בוועדת המעקב של האוכלוסייה הערבית לענייני חינוך ואינטלקטואל מהשמאל הרדיקלי שנמנה גם עם מייסדי הקשת הדמוקרטית המזרחית.

"שלח לי שקט מאורגן: חופש הביטוי הפוליטי בבית הספר"
ערב עיון בפקולטה למשפטים של אוניברסיטת תל אביב, 10 במרץ 2010

אריה דין



מלמעלה: אימן אגבריה, זאב דגני, יוסי יונה, יובל שרלו

כל מילה ברברי קודמי". אחר כך אמר שאחת הבעיות המרכזיות שמנהלי בתי ספר מתמודדים אתן היום היא "אי-ההכנה שמשרד החינוך מגלה באשר לחלוקת התפקידים במערכת ולמקומו של המנהל בהקשר לחינוך לערכים. בשבוע הראשון ללימודים", הסביר דגני, "המשרד שולח לבתי הספר אינטלקטואלים שיסבירו לתלמידים, במקום המנהלים, מה המשמעות של פתיחת שנת הלימודים. אחר כך הוא שולח לנו גנרלים שיטיפו ערכים לתלמידים. יש פה, מצדו של משרד החינוך, אמירה ברורה מאוד. משרד החינוך אומר לנו שהוא לא סומך על המנהלים, שהוא לא חושב שאנחנו מסוגלים לחנך לערכים. כאשר צריך לחנך לערכים משרד החינוך מעדיף את הגנרלים על המנהלים". הקהל קיבל את דבריהם של שרלו ודגני באדישות מוחלטת, ונותר אדיש גם כאשר ד"ר אגבריה פתח את דבריו במה שהיה עשוי להתפרש גם כפרובוקציה. "למרות שאנחנו דנים בחופש הביטוי הפוליטי בבתי הספר", אמר, "אני לא רוצה לדבר על המעורבות של השב"כ בבתי הספר הערביים". אחר כך ערך הבחנה, מקורית ומעניינת, בין חופש דיבור לבין חופש ביטוי: "בבתי הספר הערביים בישראל יש חופש דיבור אבל אין חופש ביטוי", קבע. "למחנכים ערכים מותר לדבר ומותר להגיד הרבה מאוד דברים אבל אסור להם לתת ביטוי לזוהרות הקולקטיבית שלהם. מותר להם לומר שמה שנעשה לפלסטינים ב-1948 היה לא טוב, אבל אסור להם לחנך על פי הנרטיב הלאומי שלך. קוראים לזה פוליטיקה של זלזול. אתם תגידו מה שאתם רוצים ואנחנו נמשיך ונתעלם מכם, מהנרטיב שלכם ומהזוהרות שלכם".

היחיד מבין הדוברים שהצלילת, גם אם לרגע קט בלבד, להוציא חלק מהקהל משלוותו היה הדובר הרביעי, פרופ' יוסי יונה. "כל מערכת החינוך", אמר, "פועלת במודע במטרה לשכפל בקרב התלמידים את העמדות הפוליטיות הרווחות בחברה. לכן אני חושב שחינוך פוליטי אמיתי הוא חינוך שקורא תיגר על התפקיד הזה של המערכת ומבוסס על פדגוגיה ביקורתית". פדגוגיה ביקורתית, הסביר יונה, מערערת על הסטטוס קוו בכל תחומי החיים – החל בתחום הלאומי, עבור בתחום החברתי והכלכלי וכלה בתחום התרבותי.

את כוונתו הוא בחר להמחיש בדוגמה בעייתית: "פדגוגיה ביקורתית", אמר, "היא פדגוגיה המכירה למשל בלגיטימיות של קריאת התיגר על אופייה היהודי של מדינת ישראל". זה היה הרגע היחיד במהלך הדיון כולו שבו נשמעה קריאת ביניים מהקהל. "אתה לא יכול לערער על האופי היהודי של המדינה", צעקה מישהי מהשורות האחוריות של האולם. "אני דווקא כן יכול", השיב לה יונה בחיוך והמשיך ברבריו. בתוך שניות מעטות שב והשתרר כאלם שיעמום קל.

בין הקיבוץ לישיבה. דמעות

הכתרת של ערב העיון "האשמה: ניסוי אכזרי באלפי ילדים" וראי תרמה לעובדה שאולם הכנסים של מכון ון ליר היה מלא. מלא בקהל צעירים ומבוגרים, וכמובן ביוצאי קיבוץ רבים. עו"ד נחשון גולץ והעיתונאי חנוך דאום שוחחו על שני נושאים מרתקים: האחד, הלינה המשותפת בקיבוץ, נושא שנידון ונשפט רבות בספרות ובקולנוע בתקופה האחרונה; והשני – פחות מרכזי בשיח הציבורי – המתרחש בפנימיות של הישיבות. המנחה, פרופ' תמר אלאור, הסבירה שגולץ ודאום, שלכאורה גדלו במסודות שונים לחלוטין זה מזה, הוזמנו לשיח משותף מתוך הכרה ברמיון, שכבר עמדו עליו בעבר, בין "שני החצרות" – הקיבוץ והישיבה.

עו"ד נחשון גולץ, בן קיבוץ רוחמה, סיפר על התביעה שהגיש בשנת 2000 נגד הקיבוץ בשל "אחריותו לחוסר המוכנות שלו לעולם של היום". גולץ רואה בלינה המשותפת "ניסוי פסיכולוגי בבני הקיבוצים". הוא לא תבע את הוריו, אלא את רשם האגודות השיתופיות שאישר את חוקת התנועה הקיבוצית, האפוטרופוסית של הילדים. גולץ לא זכה במשפט; לדבריו, השופטת אמרה שאם תקבל את התביעה שלו כל הילדים שגדלו בפנימיות יוכלו להגיש תביעה.

כשהוא מספר על ילדותו גולץ נרגש, על סף דמעות. הוא מספר שכאשר נולד בנו התבהרה לו תמונת ילדותו שלו. "הטרגדיה היא הדואליות", הוא אומר, "כל הקיבוץ שייך לך אבל אין לך בית. כל הקיבוץ הוא המשפחה שלך אבל אין לך משפחה. הכול שייך לך אבל אין לך שקל".

בתשובה לשאלת המנחה על העברת השפה הרגשית לשפה משפטית מסביר גולץ שהתביעה באה ממקום של "לדרוש את הסליחה, להפוך אותה לפורמלית". הוא מספר שבעקבות

הכתבה על התביעה שהתפרסמה במוסף "הארץ" (ורד ברזילילי, 29 בדצמבר 2000) התקשרו אליו אנשים רבים וסיפרו דברים קשים על הלינה המשותפת. "מבחינה אישית, הרווחתי", הוא אומר, "עשיתי את התיקון שלי, מצאתי את עצמי כאדם חדש, אינדיבידואל, בניגוד לחינוך הקולקטיבי של הקיבוץ".

גם חנוך דאום מרגיש שעשה תיקון בזכות כתיבת הספר האוטוביוגרפי "אלוהים לא מרשה" (ידיעות אחרונות, 2007), הכולל ארבעה מכתבים לאביו, לצינונות הדתית, לאלוהים ולאשתו. "כתבתי את הספר בלילות", הוא מספר, "כתבתי בכתי, זה היה תהליך מאוד חשוב". את הימים והלילות

הקוררים שעברו עליו בישיבת ירושלים לצעירים שעל יד מרכז הרב הוא מתאר בצבעוניות רבה. ניכר בקהל הרושם הרב שעושים זיכרונותיו על הריח בפנימייה – ריח התור בשירותים, ריח הבגדים שלא כובסו עד ליציאה הביתה, ריח האוכל התעשייתי שהיה "לא טעים ולא מספיק" והריח של הוצאת זרע לבטלה, שהוא לדבריו "ריח של חטא". בגילוי לב מרגש הוא מספר על החוויה ההומוארוטית שעבר ועל חוסר ההבנה של המחנכים בישיבה לקשיים שלו ושל חבריו. דאום מסביר שלא היה למי להגיד שמהו בחיים בפנימייה לא בסדר. לא היה את מי לשתף בכבי שנמשך 40-50 דקות. כשהיה מתקשר הביתה אחרי המתנה בתור הארוך לטלפון הציבורי, היה בוכה לשמע קולה של אמא, מנתק ועובר שוב לסוף התור. העובדה שלא היה לו טוב בפנימייה עמדה בסתירה לרצון העז שהיה לו לרצות את אביו, שכמו הורים אחרים בישיבה ציפה שבנו יגדל להיות רב. דאום משתף את הקהל בקושי שהיה לו ליישם את התביעה של הרב שלא להוציא זרע לבטלה, הקושי להילחם

"האשמה: ניסוי אכזרי באלפי ילדים"
ערב עיון, מכון ון ליר (במסגרת הסדרה "יצוגים חדשים של הקיבוץ הישן", עורכות: פרופ' תמר אלאור וד"ר קרן פרידמן-פלג), 15 במרץ 2010

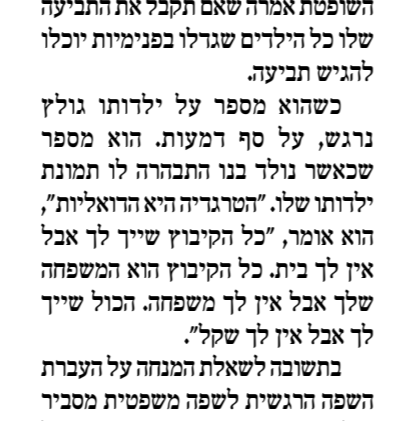
נאוה דקל



צילומים: רפי קוף



יוחאי גולץ



חנוך דאום

"דבר שהוא אולי הכי מנחם במקום כזה". הקשיים האלו מסבירים לדבריו את העובדה שמהמחזור שלו, שמנה 60 תלמידים, שמונה מאושפזים באשפוז פסיכיאטרי. בשיח שהתפתח בין גולץ ודאום התחדר המכנה המשותף בין חוויות הילדות שעברו עליהם בקיבוץ ובישיבה, למרות השוני הרב בתנאים. שני הדוברים הרגישו את הצורך העז שיש להם לשתף אחרים בחוויות הילדות שלהם. החשיפה שלהם, המפגש והשיח ביניהם היו מרתקים. נראה שמבחינת הקהל התחושה הייתה שראוי להשאיר עוד זמן לשאלות ולהערות. בכל מקרה נשאר טעם של עוד, שאולי יבוא על סיפורו במפגשים הבאים בסדרה.

בשטח ניסיון אישי עזרה ראשונה

פרספקטיבה כנסים ספרים זיכרונות

אדריכלות הומניסטית

דינה אמר וקוריאל אברהם, בית ספרי: דימוי • סביבה • אוריה, הקיבוץ המאוחד, 2009



בתקופת היישוב ובעשורים הראשונים של הקמת המדינה שלט האתוס החקלאי והשיתופי במרחב הישראלי. לא אחת נערכו הלימודים בשדה, בחצר או בגן הירק. "לימודים בחוץ" שיקפו את רוח הזמן ההוא. אך רוח הזמן חלפה ועמה אבדה הזיקה של הערכים החינוכיים לסביבה הלימודית. את הקשר הזה מבקשים האדריכלים דינה אמר וקוריאל אברהם לשחזר בעבודתם בשני העשורים האחרונים. כיום, בעידן תרבות ההמונים שבו הקניין והמסך הם המרחבים העיקריים שאליהם נחשפים התלמידים, בית הספר נדרש יותר מתמיד לייצר מרחב ערכי ופיזי אלטרנטיבי.

אך לפני הכול ניגשים אמר ואברהם לשיקום תדמיתו השלילית של בית הספר – תדמית מוסדית, בירוקרטית ומשממה שדבקה בו במהלך תנופת הבנייה של שנות השישים והשבעים. בתקופה זו שלטה אידאולוגיה סמכותנית ופונקציונלית שראתה באדם אובייקט שפועלים עליו כדי לחברת אותו בהתאם לנורמות הנהוגות. התוצאה הייתה דמיון בין מבני בתי ספר לבתי כלא, בתי חולים ומשרדי ממשלה. כולם נבנו במתכונת של פרוודור והורים משני צדדיו. את הדימוי הזה מבקשים המחברים לשבור, וליצור מבנה בעל זהות ייחודית המותאמת למיקומו של בית הספר בסביבה ובקהילה. זהות כזאת תסייע לתלמידים להזדהות עם הבניין ועם תכנון וליצור חוויה של ביתיות וביטחון.

אף שהמחברים טוענים שאין לכמת את הזיקה של המבנה לתהליך החינוכי, הם שואפים למבנה המייצר צורת חיים המחזקת ערכים חינוכיים הומניסטיים, ההופכים לצורת החיים של בית הספר ובאופן טבעי לצורת החיים של התלמידים עצמם. כדי להשיג זאת הם מציעים שבית הספר ישמש מרחב להתנסות ופיתוח הדמיון של התלמידים, ייצור מתחמים המזמינים חברותא, שיחה, גילוי ויצירה (שהם ניגוד לתחושות של פיקוח, מעקב ושליטה ש"שירד" המבנה הישן) ויקיים קשר בין הכיתה, המעברים, החצר והשער כמכלול שבו התלמידים צומחים כאנשים ואזרחים.

בהשפעת עקרונות תכנון אלה מסודרים הפרויקטים בספר לפי ארבעה מוטיבים הלקוחים מתוך המרחב הציבורי: החצר, הסביבה, הרחוב וצורות וצבעים. לא בכדי נבחרו מושגים אלה לארגן את מבנה הספר; אותם מושגים משמשים גם לארגון המרחב הבית ספרי. החצר המתוחמת במבני בית הספר (ולא בגדר חשופה)

משמשת מקום לאינטראקציה חברתית בדומה לכיכר העיר המסורתית. הזיקה לסביבה והחיבור בינה לבין בית הספר שומרים על זהות המקום ומחזקים את הדיאלוג בינו לבין בית הספר. הרחוב מהווה אלמנט מקשר (במקום המסדרון) ומתפקד כמקום מפתח, עשיר ורבגוני בפני עצמו, שמאפשר את קיומם הלא פורמלי של מגוון פעילויות ואירועים. הצורות והצבעים הם כלי לשבירת האנונימיות המוסדית. הם יוצרים הזדהות, זהות, רבגוניות, שייכות ואוריינטציה.

השילוב וההדמיה של הסביבה האזרחית לתוך התהליך הלימודי (שכולל גם את זמן הפנאי בבית הספר) מבקשים לעורר את התלמידים לפיתוח מודעות לסביבה האזרחית והפיזית ולקבלת אחריות לסביבה זו. ומכאן נובע גם ערכו העיקרי של הספר: הוא מציע מתודה או מסגרת מושגית הומניסטית הניתנת להתאמה ושינוי לפי הצורך. אדריכלים רבים העוסקים בתכנון בתי ספר שמים דגש בעיקר על נראות ומספקים ביצירת סביבה נעימה ומעוררת השראה ללמידה (המדיום כבעל השפעה חיובית על השוהה). הספר אמנם אינו נכשל בנקודה זו, אולם מלבד המאמץ לייצר צורת חיים התומכת בערכים חינוכיים (חינוך לאידאולוגיה) הוא אינו מציג ניסיון לתמוך באמצעות כלים אדריכליים באידאולוגיה קונקרטית של חינוך. וכך, בניגוד למרחב הציבורי וקומפוזיציות עשירות ומגוונות שמציגים חלק מהפרויקטים, כיתת הלימוד המסורתית, קופסת הלימוד המוכרת, בולטת.

יצחק אפריל

יצחק אפריל הוא אדריכל המלמד בפקולטה לאדריכלות בבצלאל

פדגוגיה שחורה לבנה

אליס מילר, בראשית היה חינוך, מגרמנית: אדם טננבאום, כנרת, זמורה-ביתן, דביר, 2010

כדי להבין טוב את

"הפדגוגיה השחורה" שהפסיכואנליטיקאית אליס מילר (הזכורה לטוב מ"הדרמה של הילד המחונן") כותבת עליה, לכו לראות את "הסרט הלבן" של הבמאי מיכאל הנקה. הספר והסרט מתארים משפחות גרמניות פרוסטטנטיות שבהן אמהות וילדים נתונים למרותם של



אבות מטילי אימה המפעילים עליהם תערוכות הרסנית של אלימות ומוסר. שניהם טוענים – הספר במפורש והסרט במרומז – שהמשפחות הללו הן המקור הראשוני ביותר להתפשטות הנאציזם: ילדים שגדלו במשפחות כאלה ישחזרו את חוויות האב המפחיד והנערץ (הפיהרר) ויתעבו את הילד חסר האונים שהם עצמם היו בשעה שהוכו (היהודים). כדאי לשאול במהלך הקריאה והצפייה

כדאי לשים לב שהיוזמות החינוכיות המעניינות ביותר – אלה שגיליון זה של חד החינוך מספר עליהן – יכלו לצמוח משום שהמדינה ומערכת החינוך שלה חלשות. האם ייתכן שיש ניגוד בין הדברים הטובים – בין חירות לשוויון, בין יוזמות חינוכיות למדינה אחראית וחזקה?

חלוקת הארץ

טימי בן יוסף, ארץ ישראל כמכלול נופאדם, הוצאה עצמית, 2010



הספר מציע תפיסה כוללת של ארץ ישראל – קשר בין נוף לאדם, בין מרחב טבעי לתרבות אנושית. החלק הראשון עוסק בארץ כ"ארץ מפגש"

– של לוחות טקטוניים, יבשות, אקלימים, מקורות מים, דתות, לאומים ועוד; החלק השני מציע טקסונומיה למיון ואפיון של אזורי הארץ השונים. הספר מציג תמונה הוליסטית של ארץ ישראל מצד אחד ומיון אנליטי שלה מצד אחר. למורי של"ח (כמו גם לחוקרים, מדריכי טיולים וסתם אוהבים) ניתן כלי יעיל ביותר להבין את הארץ הזאת ולהלך בה.

האם הפדגוגיה השחורה קיימת גם במשפחות של ימינו וכמה ממנה הועברה לבית הספר. הספר מומלץ במיוחד לחסידי "שיקום הסמכות ההורית" ולאלה הטורחים על ביטול חוק זכויות התלמיד.

יצאנו טוב

מאט רידלי, האב, הבן והגן: גילויים חדשים על הוויכוח הישן בין תורשה לסביבה, מאנגלית: אוריאל גבעון, זמורה ביתן, 2009

הוויכוח בין טבע (nature) לטיפוח (nurture), בין סביבה לתורשה, התעורר כאשר מדע הגנטיקה הופיע לפני כמאה שנים ואיים על החינוך במשפחה ובבית הספר. אם תכונותיו וכישוריו של הילד מקודדים במטען הגנטי שלו, מה נותר לנו, המחנכים, לעשות? רידלי (הזכור



לטוב מספרו "מוצא המידות הטובות") בסגנונו המבריק שם קץ לוויכוח הזה: "המסר שלי הוא שהגנים משרתים את הטיפוח באותה מידה שבה הם משרתים את התורשה" (עמ' 177); "עכשיו ההבחנה המגוחכת בין הטיפוח ההפיך והתורשה הבלתי נמנעת סולקה אחת ולתמיד" (עמ' 193); "צריך טבע כדי להיות מסוגלים לספוג טיפוח" (עמ' 205) ולבסוף: "הגנים כפופים לחסריה של התנהגותנו, לא להפך" (עמ' 213). הבנתם? הגנים אינם תוכנות, הם אפשרויות – הם נבחרים ומופעלים על ידי הסביבה. סוף הוויכוח. אנחנו המחנכים, דוברי הטיפוח-סביבה, יצאנו טוב.

הדברים הטובים הסותרים

אורית איכילוב (עורכת), הפרטה ומסחר בחינוך הציבורי בישראל, רמות, 2010

עתה, לאחר שחגגנו יומולדת 62, כדאי לזכור שמדינת ישראל התחילה כמדינה חזקה האחראית לשירותים החברתיים ובכללם החינוך והגיעה לגילה הנוכחי חלשה מרצון, מדינה המסירה אחריות ממתן שירותים חברתיים; אלה הופרטו והפכו לסחורה – לעשירים יש יותר ולעניים פחות. המאמרים באסופה מטפלים בהיבטים השונים של המהלך הדוהר הזה. ייתכן, מי יודע, שהמדינה תסתלק לגמרי מאחריותה לחינוך. הוא עולה לה הרבה כסף, התלמידים עושים לה בושות מבחנים הבין-לאומיים, למה היא צריכה את זה? ועם זאת



בשטח ניסיון אישי עזרה ראשונה פרספקטיבה כנסים ספרים זיכרונות

שר צבר

אליעזר שמואלי / **קן אדוני השר**

אחרי כמה עשורים של שרי חינוך ילידי פולין ורוסיה הגיע למשרד החינוך שר צבר. יגאל אלון, יליד מסחה שבגליל (10.10.1918), הכניס למערכת החינוך רוח רעננה. השנה מלאו שלושים שנים למותו (29.2.1980), וברצוני להזכירו בשלושה סיפורים קצרים שהשתתפתי בהם כשחקן או כצופה.

גליעד

עם כניסתו של יגאל לתפקיד (1969) התחמם הגבול בינינו לבין ירדן. המדינות החליפו מהלומות, יישובי עמק הירדן הפכו ל"יישובי ספר" והעמק – ליורה רותחת. השר אמנם היה שרם של כל ילדי המדינה, אך ילדי הספר שלך קורמים. יגאל ביקש להזרים ליישובי הספר "שלו" כספים של "קרן החינוך לישראל", אשר הקימה מוסדות חינוך. הקרן הוקמה על ידי המגבית המאוחדת בסיועה של מועצת נשות ניו יורק הנמרצות. המועצה הקימה בבית שאן שני בתי ספר ומרכז קהילתי מפואר. אם בבית שאן, מדוע לא ביישובי הספר? לשם כך היה צריך לשכנע את נשות ניו יורק שקיבוצי עמק הירדן ראויים לתרומה.

באותם ימים הייתי מופקד על גיוס תרומות להקמת בתי ספר מקיפים בתוקף תפקיד ראש מנהל החינוך העלייסודי. במסגרת זו פיתחתי "רומן" עם ה"Girls" של ניו יורק – חיבוקים ונישוקים ושמחה הרדית. יגאל שם לב לפוטנציאל הגנוז ברומן הזה והזמין אותי לביתו בירושלים העתיקה. "מהמצב בגבול ומהקשרים שלך עם נשות ניו יורק", הוא אמר, "עלינו להקים בית ספר עלייסודי בעמק הירדן". הבטחתי, שכנעתי וגייסתי בכל המרץ.

הכול עבר יפה עד שהשמועה על התכנית להקמת בית ספר בבית ירח הגיעה לאוזנו הכרויה של ד"ר ייבין,

הארכיאולוג האזורי. נכנסתי לחרדה: השר מצווה, נשות ניו יורק פועלות, העיתונות אורבת, וארכיאולוג מטיל וטו. זימנתי ישיבה רחופה, הבטחתי הפירות הצלה ושאל יתגלו ממצאים כלשהם נבנה על כלונסאות. הארכיאולוג נתרצה והוקם בית ספר. בית הספר והעבודה החינוכית הנעשית בו יום יום גליעד לזכרו של יגאל אלון.

החינוך העצמאי

ראשי אגודת ישראל גרשו את חדר הישיבות במשרד החינוך. רבנים ופוליטיקאים, כולם עוטי בגדים שחורים וקנים לבנים, באו לחלות את פניו של השר החדש... ולבקש סיוע. אחרי אתנתא של דברי כיבושים וכיבודים נטל יגאל את רשות הדיבור ואמר בערך כך: "חברים נכבדים, אני מכיר ויודע את רוח החינוך האגודאי ואיני רוצה להתערב בו. תכנית הלימודים, עבודת הפיקוח, הכול יימשך כפי שהיה. אך מאחר שכיבדתם אותי בביקורכם זה, ברצוני להציע לכם הצעה שתיתן לכם תוספת תקציבית גדולה מזו שביקשתם. למה להיברל, למה חינוך 'עצמאי'? מפני שאתם דורשים 'עצמאות' החוק מתיר לי לממן רק 80 אחוז מתקציב החינוך המגיע לכם. עזרו לי להגיש הצעת חוק שתתפוך את מערכת החינוך שלכם לממלכתית, ותוכו לתקציב שזוכים לו כל הזרמים שוויתרו על עצמאותם."

האורחים לקו באלם. הם לא התכוננו להצעה מרחיקת לכת כזאת. "נשקול את דבריך ונשוב עם פסיקתם של חכמי התורה", הם השיבו. התשובה לא הגיעה עד היום, או שהגיעה והעולם החרדי כדרכו נוהג.

אך כיוון שבלי הטבה כלשהי אי-אפשר, בעקבות אותה פגישה חילק השר את התקנים של המשרד לפי מספר הכיתות של רשת החינוך החרדי ולא לפי מספר התלמידים כנהוג.



שמואלי עם אלון
1972: רוח חדשה
במערכת החינוך

מעשה אבות סימן לבנים

באחת הנסיעות המשותפות צפונה חרג יגאל מדרכו וביקש מן הנהג הנאמן שלו לנסוע דרך זיכרון יעקב. אני, כדרכי, לא שאלתי. השר, רוצה "זיכרון", שיהיה "זיכרון". משם כנראה נמשך בסיוור המתוכנן צפונה.

מצאנו עצמנו בבית הקברות של המושבה. יגאל הוביל לחלקת הקבר של אביו. על הקבר נח סלע גדול ממדים. שלא כדרכן של מצבות מסורתיות, זה היה גוש אבן מן הטבע, נטול עיבוד ועיצוב. כפי שנמצא – כך הונח על חלקת הקבר. יגאל סיפר לי שזו הייתה משאלת אביו. הוא ביקש להציב סלע גדול על קברו. יגאל התייחד עם זיכרון אביו, הניח אבן קטנה על הסלע ונפרד. שבנו למסלול המקורי. ביום מותו של יגאל הייתי בשליחות המשרד, חבר במשלחת שבאה למצרים לחתום על הסכם תרבות. מיד עם שובי לארץ עליתי לקברו של יגאל בקיבוץ גינוסר. על הקבר סלע בולתי מאדמת הגולן ועליו שמו של יגאל.

מעבר לסיפורים

מעבר לסיפורים, תרומתו של יגאל אלון למשרד החינוך ולמערכת החינוך הייתה רבה ומגוונת. הוא הביא למשרד "מנהל תקין" – מושג שלא היה מוכר עד אז. מבנה המחוזות נבחן מחדש ושופר, מערכת ההשכלה הגבוהה (השר הקודם,

ארן, כמעט שלא עסק בה) הפכה לעניין מרכזי, הוועדה לתכנון ולתקצוב (ות"ת) והמועצה להשכלה גבוהה (מל"ג) פותחו וחזקו והתמנה יועץ מרעי. יגאל "עשה גם לביתו", וטיפח את האגף לחינוך התיישבותי.

תחום אחר, שהיה בעיני יגאל כמעט חוות הכול, היה חינוך ערבי לנוער. הוא חידש את אגף הנוער במשרד החינוך והעמיד בראשו את מיכאל גל, הוא יום את של"ח (שרה, לאום, חברה), שבמסגרתו הושם דגש על חינוך לערכים ולאהבת מולדת, והעמיק והרחיב את החינוך הלא פורמלי. במסגרת החינוך הפורמלי הוא שינה את מבנה בחינות הבגרות, קבע את שיטת הניקוד ואפשר בחירה רבה יותר.

תחום אחר שיגאל השקיע בו היה החינוך הערבי. הוא היה הראשון לומר בציבור שהוא מתבייש במצבם של בתי הספר הערביים. הוא הרבה לבקר בהם וניהל מדיניות נמרצת לשיפורם.

תוך כדי השינויים שהנהיג בתחומים אלה ואחרים המשיך יגאל את מדיניות הרפורמה של קודמו ודאג לכיסוס האינטגרציה בבתי הספר.

יגאל אלון עשה שינויים רבים בגזרות רבות של מערכת החינוך, והכול ברוחו הטובה הבלתי מאיימת. כושרו הידוע כמפקד הפלמ"ח לגייס חברים למשימה פעל היטב גם בחזית האזרחית של מערכת החינוך.

הדתרבותי

אמנות | ספרות | תיאטרון | קולנוע | מוזיקה

עריכה: איריס לעאל

אסף שור על ההוצאה המחודשת של הביוגרפיה של יונה וולך

תת ההכרה נפרשת

יגאל סרנה, יונה וולך, כתר (1993), מהדורה חדשה 2010

ד י ברשימת התודות שבפתיחת הספר כדי להבין לא רק איזה מפעל קיבל על עצמו יגאל סרנה בכתיבת הביוגרפיה של יונה וולך, שפורסמה כעת מחדש, אלא גם איזה עניין עז מעוררת עדיין שירתה – ויותר מכך, איזה עניין עז מעוררת דמותה. ארבע שנים ארכה כתיבת הביוגרפיה, וסרנה מודה למשוררות ולמשוררים (רובם שכבו אתה בשלב כזה או אחר), לחברות ילדות (שעלבה בהן לא פעם), לגרפולוגיה, לפסיכולוגים ולעורכי דין, למכרים שחזרו בתשובה, למרואיינים שביכרו שלא לחשוף את שמם, לקרובי המשפחה המעטים שנותרו, ובהם לאחותה שסייעה לו "בלי שמץ של טינת עבר". וטינה כזאת, עד כמה שאפשר לשפוט על סמך הביוגרפיה, מתבקשת.

הרי סיפור חייה של וולך אינו רק עצוב מאוד, אלא גם כמעט משמים, לפרקים, מרוב טירוף ומלודרמה. סערות נפש והתמוטטויות, גסות רוח שעוצמתה השתוותה רק לעוצמת השירים, חיי מין פרועים עד להעציה, השראה כבירה, שטפי מלל על גבול הפסיכוזה (ומעבר לה) ולצדם פנינים מילוליות מרעישות נפש.

הפתוס וההידור הכבירים שבכתיבתו של סרנה אמנם מפילים אותו מדי פעם בפחים לא נעימים ("זה לצד זה למדו בכיתה ילדי מעברה פראים, ילדי ותיקים מסודרים וילדי שואה מסויטים"), אלא שעל פי רוב הם נראים לגמרי במקומם לנוכח הפתוס וההידור שבחיי וולך עצמה. הרי אין מטפורה על אש, על טירוף או על דת שלא תהיה במקומה כאן. הכול, כמו שאומרים, "גרול מהחיים". גדול עד

כדי כך שאילו היה נבדה, היה נראה לא אמין מרוב הולמות לקלישאות משוררים עייפות. סרנה גם מפליא להביא אירועי מפתח כדי להאיר את "רוח התקופה" – ימי ראשית המדינה, ראשית שנות השישים, השבעים וכדומה. לשונו הפואטית אף מרגישה פה את אחד המאפיינים המלבבים והמטרידים יותר של ביוגרפיות באשר הן: ההרכבה העיקשת של סיפור קוהרנטי, עתיר סמליות ברורה ומשמעויות בהירות מתוך הערב רב הבלתי נפסק של החיים. הרי וולך כבר נחרתה בדעת כרמות מיתית, והכתיבה על חייה בדיעבד לובשת גם היא מידות מיתולוגיות: דבר לא קרה במקרה, והכול הוביל אל יונה וולך, המשוררת הנערצת, ההרוסה, טרופת ההשראה.

בספר נשזרים הרברים זה בזה לאפקט עז ומשכנע. האב המת, האם האומללה, בני הזוג הרבים, החבורות הספרותיות, השתוללויות האגו, האשפוזים, המחלה הסופנית: כל הגודש הזה מותיר אותנו בתווך המשונה שבין סקרנות, רחמים ואפילו (אם קוראים את הביוגרפיה הזאת בגיל הנכון) מעט קנאה בחיים ה"אותנטיים" האלה, הסוערים עד אפס מקום.

"היא אמרה שתנסה הכול", מצטט סרנה את אהרן שבתאי. "כולל סמים, כולל שיגעון, והוא [שבתאי] שם לב כמה נפלת היתה, פרוצה לכל עבר, לא והירה, מיסטיקנית בדרכה".

...

"ישנה ביוגרפיה שאיננה רומן? או רומן שאיננו סיפור חיים?", תוהה יואל הופמן ב"מצבי רוח". הביוגרפיה הזאת היא אכן רומן לכל דבר;



מלאכת תחקיר מפליאה שאחריתה מעין דיווח אוהד במידה הנשלח מלב לבם של השכל הישר ונעימות ההליכות, המשתאים לנוכח הפראות ועם זאת מתענגים על הדגדג שפולה בהם לנוכח "מקטרת אסורה", "כדורי ל.ס.ד קטנים" ושאר פרעות השמורות למשוררים ולמשוגעים, ומוטב, למשוררים משוגעים.

יש בה, בביוגרפיה זו, יומרה ידועה ומעוררת קנאה לקבוע מה הרגישה ומה חשבה וולך ברגע זה או אחר בחייה. זהו הרי הקצה המופרך של כל ביוגרפיה. ואף על פי כן – למרות עבודת התחקיר העצומה, למרות התיעוד האובססיבי לפרקים שהותירה וולך עצמה – משהו בהכרח חומק.

לא חומקים קווי דמותה של וולך כילדה חסרת אב, ואף לא כנערה מתבגרת שוודאי הייתה מרגיזה למדי: מתחבטת ומיוסרת, אין ספק, אך מלאה מרד נעורים מעט בנלי. לא חומקים גם פרטי חייה כאשה מוחצנת, אלימה לא פעם, מוכשרת מאוד וחולה ("לפנינו מקרה של פסיכוזה שבו התהליך החולני מוסווה באופן חלקי על ידי הכישרון הריאלי", מצטט סרנה דברים שכתבה ד"ר שלומית איזנברג, שטיפלה בוולך בתחנה לבריאות הנפש ברמת גן).

החסר, והוא חסר בהכרח, הוא השירה.

...

השירים מצוטטים, כמוכּן. לא פעם הם מובאים לצד פרטי כתיבתם, הרכילותיים במידה. והתמיהה על כוחם רק מתעצמת לנוכח הכישלונות השיריים המפוטפטים שרסיסים מתוכם מובאים בביוגרפיה גם הם, עדות מזדמנת להיעדרו הזמני של עורך פנימי.

את השורות הגרועות קל לקשור אל חייה הממשיים של וולך כשם ששירה גרועה נקשרת בנקל אל פרטי הביוגרפיה של מחברה. אבל השורות הטובות, השירים הטובים, אלה אינם בני צמצום לשום אפיוזדה, פסיכוטית או אחרת.

מעט במפתיע, כוחם אינו ניטל גם לנוכח קרסי המציאות שסרנה נועץ בהם. מן ההרגלים המיניים של וולך, דרך יחסיה הנוראים עם אמה ועד אירועים נקודתיים כאלה ואחרים בחייה – כל קישור ביוגרפי כזה אינו מוסיף על עוצמת השירה, אבל גם אינו

גורע ממנה.

ולצד אלה, הרכילות, מעניינת ככל שתהיה, דוחקת מעט מתשומת לב הקוראים את מקומם של חייה השיריים, חיי הכתיבה שלה, ככל שהתקיימו במנותק מחייה בקרב משוררות ומשוררים. דמותה המדוברת וכן הסערות הטיפשיות שנקשרו ונקשרות עדיין בה ובשיריה: כל אלה יכולים להסביר מדוע שמה עדיין ידוע יותר משמם של משוררים ומשוררות אחרים, שכישרונם לא נפל ואינו נופל מזה שלה. אבל אין בהם להסביר את השירה עצמה.

ספק אם אפשר לעשות זאת אחרת. סרנה אמנם מנסה לפרקים להתחקות אחר מוטיב שירי כזה או אחר ולמצוא את מקורו בבית ילדותה של וולך או בסיפור כלשהו מבגרותה. בזמן הקריאה מתעורר הרצון שיעשה את זה יותר. שיסביר בהרחבה יתרה מה מקורם של דימויי הפרא האירופיים, שירחיב בעניין הגלדיולות, שיבהיר מתי ראתה וולך איילה ומתי נתקלה בגורילה.

אבל גם זה לא היה מבהיר דבר ממה שמטבעו לא להתברר.

...

אז מי זאת, האישה הזאת? איזו דמות עולה מתוך הביוגרפיה?

היא בלתי נסבלת. היא לא נעימה. חולה. מבריקה. תאבת תשומת לב ("היא כבר היתה כמו האשה בעלת הזקן", מצטט סרנה את חזי לסקלי. "המשוגעת הגאונית, מוקיון שציפו ממנו לטירוף ולמוזרות"). איקונה כמעט מוגזמת של טריפות דעת יצירתית. אישה אומללה, אלימה לא פעם. קל יותר לאהוב אותה במוחה, ולכלל הפחות לנוכח תיאור מחלתה מכמיר הלב. דווקא הוא מותיר בנו משהו הגובר על דמותה ה"גסה ופראית" (כך תיארה את עצמה. "אין ברצוני שאישיותי תשתנה", ציינה). אלא שיותר מכול עולה מן הביוגרפיה הזאת, אפשר לומר בעקבות אחרית הרבר המפעימה של הלית ישרון, איזה רעב שאין לו תקנה. רעב לחיים ולמוות, על כל הבגליות האדולצנטית של הצירוף הזה בדרך כלל – ועל כל הרחיפות החיה, הראשונית, שקיבל בחייה של וולך. אם ביוגרפיה היא דבר שאפשר לסמוך עליו.

אז מי זאת,
האשה הזאת?
איזו דמות
עולה מתוך
הביוגרפיה?
היא בלתי
נסבלת. היא
לא נעימה.
חולה.
מבריקה.
תאבת
תשומת לב

ריאיון עבודה

איתן בוגנים עם יגאל סרנה

17 שנים לאחר צאתה לאור לראשונה שבה הביוגרפיה שלך "יונה וולך" אל העולם. איך אתה מרגיש?

הביוגרפיה המחודשת מאוד משמחת אותי. משמחת אותי כמין הכרה מאוחרת שעברה את מבחן הזמן. זה הספר הראשון שלי. זה שהשקעת בו את כל נפשי ומאודי בין השנים 1989–1993. גרתי אז עם אשתי סמדר, בני נועם ובתי שרק נולדה, ענת, בדירה קטנה ברחוב שטנר 17 בתל אביב. ישבתי במרפסת קטנה וכתבתי. קודם לכן נדרתי בין 400 עדים ובית יונה בכפר אוננו,



צילום: תמיר שר

שבו נהרג אביה של יונה, ועוד אלף מקומות אחרים. "יונה" היא הפרויקט הגדול שאני הכי גאה בו. כשצץ הרעיון והוגשה לי ההצעה לכתוב ביוגרפיה על יוצר כלשהו, יונה הייתה עבורי האפשרות היחידה. לא רציתי לכתוב על שום יוצר ישראלי אחר. וכשצללתי ארבע שנים לתוך חייה הרגשתי כי זה המקום שבו אני רוצה להיות כביוגרף.

הספר יצא בעיתוי טוב.

הוא תוכנן להופיע מחדש כבר לפני כשנתיים, אך הופיע בחנויות זמן קצר אחרי השערורייה שעוררה האמא מכוכב יאיר שנאבקה נגד המורה הטובה עדנה רש שלימדה מחוץ למסגרת הלימודים שיר של יונה. עיתוי נפלא. וולכי מאוד. רעש ואהבה. זעם והערצה. יונה הייתה מאושרת לו חיה כיום. על המצע המרשרש הזה צצה הביוגרפיה, והיא זוכה להרבה יותר הכרה ואהבה מבעת הופעתה הראשונה. אולי כי הזמן הוא השופט היחיד שכולם סומכים עליו.

אז מה תרצה להיות בשתהיה גדול?

מה שאני עכשיו, כותב. הפכתי את התשוקה שלי למקצוע שלי. אין בעיניי תחליף לרגע שבו אני מסיים לכתוב את הספר ואני יוצא, במקום הזה שבו אני כותב מאז 2002, לגן האחוזה בירנטון, ליד אוקספורד, בשעה חשוכה, וחש מאושר כמו ציפור. כמו עוף לילי. נטול דאגה. מרחף. דואה בחושך. שלם.

מהו הספר האחרון שקראת?

ספר נפלא בשם "בקצה המדבר". ספר ביכורים של סמנתה הארווי הבריטית. תיאור שכחתו הגוברת של גבר חולה אלצהיימר המנסה להיזכר בקרעי חייו. מפחיד. מטלטל. כמעט וירג'יניה וולפי.

ואם תזכה בלוטו?

אצא למסעות סביב העולם. אסע הרבה ואצער המון ואז אתיישב עייף בבית קפה, אשתה קפה, אביט וארשום.

הפחד הגדול שלך?

לדעוך. לאבד את הזיכרון והכתיבה, את השיחה הטובה ואת אהבתי ילדיי. פחד שהדריך את מנוחתי רוב חיי היה הפחד להיבלע בפרנסה ובחיי היום יום. להישחק. לוותר. להיות כמו כולם. נחלצתי ממנו בכוח שהפתיע גם אותי. אומץ של נואשים. מאז אני שמח.

הדבר הכי חשוב שלמדתי בבית הספר?

לכתוב.

באילו תכונות ישתמשו מברייך כדי לתאר אותך?

בוטה. תוכו כבדו. מרוכז בעצמו ובכתיבתו. מצחיק לפעמים.

זיכרון ילדות מאושר?

בטבעון. שם היה לרודי יוסף נשיב, אח אמי יולה, פנסיון שלוה ברחוב השושנים 17. היינו גולשים כילדים לוואדי סמוך ואוברים שם בתוך פריחה ואלונים עתיקים.

מי הגיבורים שלך?

אנשים רגילים שנאבקים ביושר ובאומץ על הפרנסה שלהם, על ילדיהם ועל שפיותם. ספר משהו שלא היית רוצה שידעו עליך? בתוך איש הרוח יושב גנגסטר נמוך קומה.

סטיבן גרינבלט, להיות או לא להיות שייקספיר

מאנגלית: מיכל קירזנר-אפלביום, ספרי עליית הגג, 2010

שחזור חייו של המחזאי הגדול ביותר בכל הזמנים נעשה מתוך דקדוק בכל פרטי החיים באנגליה האליזבתנית. סטיבן גרינבלט מאפשר לנו לראות, לשמוע ולהרגיש כיצד נער רגיש ומוכשר להפליא, המוקף במארג העשיר של החיים האליזבתניים – חיים מלאי דרמות ומופעים תיאטרוניים, אך גם גדושים באכזריות ובסכנה – הצליח להפוך לגדול המחזאים בעולם. גרינבלט מוסיף לכל אחד מהמחזות של שייקספיר פרשנויות חדשות ותובנות העולות מעושרו של הידע שלו ומעניק לקורא חוויה חדשה ומחודשת שלהם. איך הפך שייקספיר לשייקספיר? תשוקה, שאפתנות, התמדה, נכונות לעבוד קשה ועניין אמיתי במציאות היום יומית. וכמובן גאונות.



פרידון זיימוגלו, לילה

מגרמנית: מיכאל דק, מטר, 2010

בעיירה קטנה באנטוליה שבתורכיה בשנות החמישים של המאה הקודמת גדלה ומתבגרת ליילה, הצעירה מבין חמישה אחים ואחיות. היא מטפחת שאיפה בוערת: להיחלץ מצלו המעייק של אביה ומהעיירה הקרתנית שכולם בה פוקחים עין על כולם, ועינם של כולם צרה בכולם. בגוף ראשון מספר פרידון זיימוגלו, יליד תורכיה שחי וגדל בגרמניה, את סיפורה של נערה הנאלצת להינשא לגבר שאינה יודעת עליו דבר ומגלה תוך כדי כך סוד משפחתי מוצפן. הספר מאפשר לקוראים פתח אל התרבות התורכית במחצית המאה העשרים, אז הייתה המשפחה נתונה למרותו המוחלטת של האב, והנשים היו אמנם חסרות זכויות אך מלאות תעצומות נפש ועורמה.



המומלצים

איריס לעאל

4

ספרים חדשים

שווד אנדרסון, ווינסברג, אוהיו

מאנגלית: רחל פן, ספרי פן ומשכל, 2010

יצירת המופת של שווד אנדרסון ראתה אור לראשונה ב־1919 ושימשה מקור השראה לסופרים רבים: פוקנר, המינגוויי, ג'ון סטיינבק ואחרים. הספר הוא למעשה אסופה של סיפורים קצרים המאחדים לרומן לא לינארי. המקום קבוע (העיירה ווינסברג שבאוהיו) ודמותו של המספר קבועה – כתב צעיר בשם ג'ורג' ווילארד הצופה ורושם מאבקים קטנים והתלבטויות קשות, געגועים לאהבה ויחסים בלתי אפשריים. הכתיבה כל כך צנועה וקולותיהם של בני המקום משתלטים עליה עד כדי כך שקשה לקורא להבחין שיד אמן יוצרת את האשליה של דיבור ישיר מפי בני המקום.



אירוע קולנועי

"המורה אירנה" - רוצו לראות

נדיר למצוא סרטים ישראליים שמפרגנים למורים ומורות. לכן כשאחד כזה בכל זאת עולה לאוויר כדאי להתאמץ קצת ולרוץ לאולם הקולנוע. "המורה אירנה", סרטו התינודי המקסים והרגיש של איתמר חן, מלווה מורה אחת, כיתה אחת, קהילה אחת, במשך שנת לימודים אחת. 26 תלמידי כיתה ג' ניצבים מול אירנה, המורה הקשוחה ביותר בבית הספר בשכונת הקטמונים בירושלים. אירנה דוגלת בחינוך סובייטי נוקשה – היא

אפילו מכנה את הילדים "הצבא האדום שלי", אבל למרות הקשיחות היא מעניקה לכיתתה כמויות עצומות של אהבה וסבלנות. כל ילד זוכה ליחס חם, למילה נכונה, כל הורה מזלזל ואדיש זוכה לטיפול הולם. "כבוד" היא מילת המפתח – ממש "לאדוני באהבה" הגרסה הירושלמית. אחד התלמידים בסרט אפילו מצהיר שכשהוא יגדל הוא ירצה להיות מורה... יותר מזה לא צריך לומר.

"המורה אירנה", במאי: איתמר חן.

6 במאי, 20:00, סינמטק 1 תל אביב, פסטיבל "דוקאביב" (סביר להניח שהסרט יוקרן בהמשך גם בערוץ 8 HOT) **נועם פינהולץ**

"צבע זוהר היה בוקע מהשחור"

"אני קורא לציבור המחנכים השפוי לומר לתלמידים שלהם שהכיבוש ארוך, לקלל את הכיבוש ולחנך לערכים שלא רומסים אחרים", במילים אלו ממש פנה לפני שבועות מספר רם כהן, בן 43, יליד שכונת התקווה, מנהל התיכון לאמנויות עירוני א' בתל אביב, לתלמידיו ולציבור הרחב. דבריו של המנהל המוערך גרמו לסערה רבת. שר החינוך, חברי כנסת והורים הביעו מחאה קשה. מקצתם אף הגדילו לעשות ודרשו לפטר את כהן ולהעמידו לדין. גם אנשי המשמרת הצעירה של הליכוד לא שקטו, הפגינו מול בית הספר וקראו להדיח את כהן, שהפך בן-לילה ממנהל נערץ למפקדו של גיס חמישי. אולם מלבד ההיבט הפוליטי שבהצהרותיו הנחרצות, ביקש המנהל בעיקר לטלטל את מערכת החינוך, לעורר אותה משתיקתה ולהתריע על הפיכת המנהלים לפקידים והמורים לפועלים קשי יום.

האם היה מורה שהשפיע/השפיעה עליך?

אם היית שואל אותי לפני חצי שנה איזה מורה השפיע/השפיעה עליי, אני מודה שהיה לי מאוד קשה להצביע על אחר/אחת כזה/כזאת. זה מאוד עצוב שתלמיד מסיים את מערכת החינוך ולא יכול להצביע על אדם אחד שעורר בו שינוי ונתן לו איזושהי מתנה, צידה לדרך. זה אומר שמשוהו התפספס.

מה קרה בחצי שנה האחרונה?

לפני חצי שנה ישבתי בבית קפה לא רחוק מבית הספר ופתאום עובר ממול איש גבוה עם זקן ו'קט. צעקתי לו, "יעקב". הוא הסתכל לכיווני ואמר, "אני זוכר אותך". שאלתי אותו מאיפה והוא ענה שהייתי תלמיד שלו בבית הספר היסודי "צבי שפירא". שאלתי אותו למעשיו, כמובן שהודיתי לו וסיפרתי לו שאני זוכר את התקופה של לימוד הציור אתו כנענימה ומרגשת. הייתה התרחשות סביב שיעורי הציור שלו. שבועיים אחר כך אמרה לי המזכירה שמישהו מחכה לי כבר הרבה זמן מחוץ לבית הספר ומעוניין לדבר אתי. שאלתי מי זה האיש והיא השיבה שהאיש טוען שהיה מורה שלי. יצאתי החוצה לפגוש אותו, ואכן המורה יעקב עמד לפניי. אחזה בי התרגשות. הוא הגיש לי קרטון ביצוע מקופל לשניים ובתוכו היה איזושהו ציור. "קח, זה בשבילך", הוא אמר. הסתכלתי על הציור, התרגשתי מאוד והודיתי לו. הוא שאל אותי אם אני מכיר את הציור. הסתכלתי ולא זיהיתי. "מה אתה רואה

פה?" הוא שאל. "את סולם יעקב, את המלאכים עולים ויורדים", עניתי. "זמי צייר את זה?", שאל. לא היה לי מושג. "בכל זאת...", הוא התעקש. זה היה ממש מביך, אבל לא ידעתי. "תהפוך את הרף", הוא ביקש. הפכתי וגיליתי שהשם שלי כתוב מאחור. הסתבר לי שהאיש הזה, שאני לא יודע הרבה על חייו האישיים, שמר את הציור שלי אצלו, ושלושים שנה אחר כך הוא נותן לי אותו. לא יכולה להיות מתנה והתרגשות גדולה יותר לתלמיד מלגלות שהמורה שלו שמר יצירה אחת שלו במשך 30 שנה. הוא השפיע עליי או ועכשיו.

אז מי היה המורה יעקב?

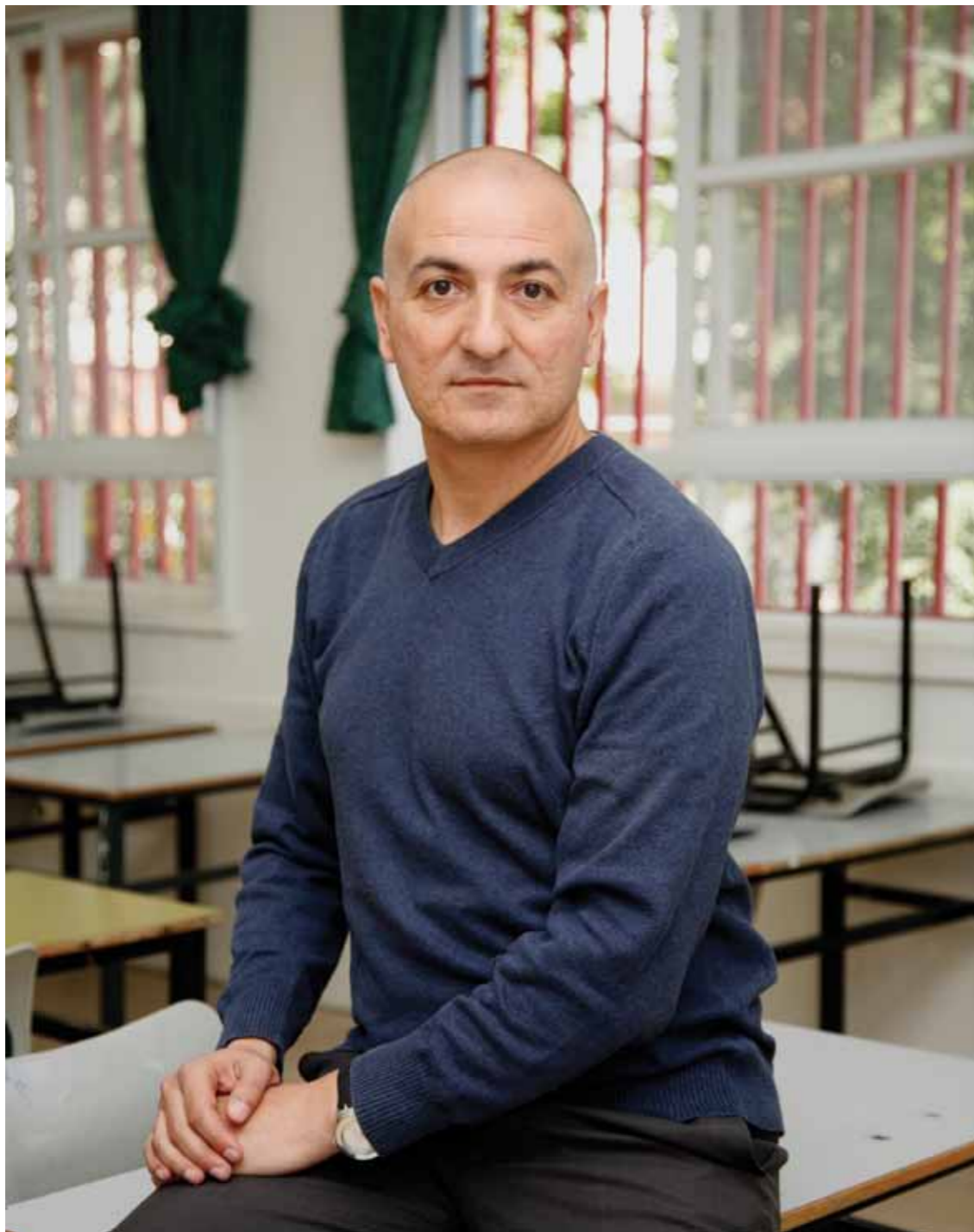
הוא אהב מאוד את הילדים. היו לו עיניים חומות טובות. היה לו קשה בעברית, אבל זה לא עניין אף אחד. הוא היה מסתכל עליך ונותן לך את כל האהבה והמקום והחשיבות, מעביר לך את החוויה שאתה הכי חשוב בעולם, שמה שאתה עושה זו יצירת מופת שתשנה את העולם. לשמור עבורה של ילד בן 13 ולתת לו אותה 30 שנה אחרי זה סימן שאותו מורה התייחס מהיום הראשון בהרבה כבוד למקצוע, לשליחות ולנתינה שלו. סגירת המעגל הזאת כמעט מביאה אותי לרמעות.

מה אתה זוכר מהשיעורים שלו?

בעיקר עבורה עם צבעי פסטל ופנדה. הצבעים היו תמיד מלכלכים לנו את הכריות של האצבעות ואני הייתי מורה אותן מתחת לשולחן כדי לנקות אותן. אחת הטכניקות היפות שיעקב לימד בזמנו הייתה למלא דף בצבעים שונים וצפופים ואחר כך לכסות הכול בצבע שחור, מין שכבה שנייה שהיינו מגרדים. צבע זוהר היה בוקע מהשחור, והיינו מגלים עולם חדש של צבעים ואורות. פיתוח היצירתיות, האפשרות להביא תוכן רגשי לכיטוי אמנותי, הן מתנות גדולות שנתן לנו יעקב. אני רק יכול להצטער שלא חזרתי ללמוד אמנות ולהמשיך ליצור.

אולי העבודה במחיצתו הביאה אותך לניהול בית ספר לאמנויות?

ההיכרות עם יעקב נתנה לי את האהבה הגדולה שלי לאמנות, את השמחה הקשורה לה ואת הרצון לפתח אותה בבית הספר. אולי אחת הסיבות שאני נמצא כאן ושואני עושה את העבודה שלי בהמון אהבה קשורה ליעקב ולתפיסה שלו של האמנות כמשוהו משחרר, שמפתח את החשיבה האסתטית, היצירתיות,



צילום: תמיר שר

ההבעה, ההתרגשות הגדולה מהיצירה. קצת עצוב לי היום שבמערכת החינוך אין את זה כבר. עד כמה שאני יודע, ואני חושב שאני לא טועה, שיעורי מלאכה, אמנות ומוזיקה אינם חובה. הם נעלמו מתכנית הלימודים של בתי הספר היסודיים.

אולי לימודי אמנות הם חינוך הומניסטי במיטבו והם היו מונעים כמה מעוולות הכיבוש שדיברת עליהן?

היום קראתי בעיתון שחיילים במבצע "עופרת יצוקה" הודו שהשתמשו בילדים פלסטינים לצורך פתיחת תיקים שהיה חשד שיש בהם מטענים. החיילים, שלבי להם כי הם קורבנות, אומרים שלא

הבינו מה לא בסדר בכך. כמה מטורפת המציאות הזאת שבה נערים בני 18 שולחים ילדים בני 9 לפתוח תיקים ממולכדים ולא מבינים שבעצם המעשה שלהם יש תקלה מוסרית אימה! ואיפה המקור של הבעייתיות הזאת? הוא נעוץ בדיוק בעובדה שבתי הספר נטשו את החינוך הומניסטי והתמכרו לרייטינג של בגרויות.

אז רוחו המשהררת של יעקב עדיין שורה עליך?

כן, בעצם כל התכונות האנושיות שיש ביעקב הן נוסחה חינוכית מנצחת. תכונות כגון חום, יושר, אהבה, מעורבות, תמיכה, דאגה, נתינה, הקשבה, תכונות רכות כמו צבעי פנדה. אני מנסה לאתר את יעקב ולא מצליח. אולי המדור הזה יעזור.

לאומיות, רב־תרבותיות וליבה חינוכית בישראל:

בין הכלה להדרה

הרעיון של תכנית ליבה בא להניח בסיס משותף לחברה רב־תרבותית וליצור בעזרתו סולידריות חברתית, אולם במציאות הפוליטית בישראל הוא משמש להדרת ערבים וחרדים - קבוצות חברתיות המאיימות על ההגמוניה של המעמד השולט

נלי מרקמן ויוסי יונה



בעקבות גיליון פברואר 2010

כדי להתחיל את סיפורה של תכנית הליבה, יש לחזור אחורה בזמן עד לימי כיבושיו של נפוליאון, שהיו זרו בתהליך התהוותו של החינוך הציבורי־לאומי. במובנים רבים תהליך התהוותה של תכנית הליבה הוא גם הסיפור של החינוך הציבורי־לאומי. בחיפושם אחרי דרך שתאפשר להן להשתחרר מהכיבוש הצרפתי הבינו מדינות גרמניה כי יצירת חינוך ציבורי־לאומי היא הדרך להחזיר לעצמן את חירותן ואת כוחן המדיני. החינוך הציבורי והלאומיות קשורים אפוא זה בזה.

מדינת הלאום המודרנית סיפקה את המסגרת הפוליטית שבה צמח החינוך הציבורי וקיבל את אופיו המיוחד במדינות השונות. בעשותה זאת מדינת הלאום המודרנית לא הסתפקה בהנחלת תכנית ליבה לימודית וערכית; היא ביקשה – ואף השיגה – מונופול על הנחלתה של תכנית לימודית רחבה ביותר שנועדה לעצב את אופיו של האורח הן מבחינת התרבות הפוליטית, הן מבחינת המורשת התרבותית והן מבחינת סוג תחומי הדעת העולים בקנה אחד עם אופיו של מכנה הכלכלה והתעסוקה בחברה המודרנית־תעשייתית של המאה התשע עשרה.

מהן הבעיות הכרוכות ביחסי גומלין בין מדינת הלאום לחינוך הציבורי? לפי ארנסט גלנר, מההוקרים המרכזיים של מדינת הלאום המודרנית, מדינת הלאום משתמשת בחינוך לצורך סיגול החברה למהפכה התעשייתית ותוך כדי כך היא מבססת סולידריות חברתית ומבטיחה שוויון הודמנויות לכלל חבריה. אך מבקרי מדינת הלאום המודרנית

טוענים שתיאור זה מתעלם מהעובדה שתהליך כינונו של הלאום כרוך בשימוש דיאלקטי בפרקטיקות של הכלה והדרה. כלומר, כל פרויקט שמטרתו הנחלת זהות תרבותית משותפת לכלל אזרחי האומה הוא בהכרח פרויקט מכילי־מדירי. אמנם פרקטיקות ההכלה וההדרה לובשות ופושטות צורה על פני הנסיבות ההיסטוריות והחברתיות המאפיינות חברות שונות, אך הדיאלקטיקה של הכלה והדרה מתקיימת בכולן.

טענה זו היא למעשה אחת מהנחות העבודה המרכזיות של ההגות הרב־תרבותית הענפה שהחלה לתפוס אחיזה בדיון הציבורי והאקדמי מאז שנות השבעים של המאה הקודמת. על פי הגות זו, כל ניסיון ליצור זהות קולקטיבית, מכילה ככל שתהיה, כרוכה בפרקטיקות רשמיות ולא רשמיות היוצרות היררכיות חברתיות נוקשות. לפיכך מטרתה העיקרית של התפיסה הרב־תרבותית היא לעמוד על פרקטיקות אלה מתוך מטרה לנסח תפיסה חלופית המאפשרת הכלה שוויונית ומלאה יותר של בני הקבוצות החברתיות המכוננות את הקולקטיב הלאומי או של אחרים הנדחקים לשוליו (כלומר, מיעוטים לאומיים).

עם עליית קרנה של התפיסה הרב־תרבותית החלו לעלות קולות המביעים חשש מפני אובדן האתוס המאוחד של החברה. בלא אתוס זה, הם טוענים, החברה עומדת לפני איום של התפוררות. ניסוחה של תכנית הליבה בישראל, על מופעיה השונים, אמור להוות משקל נגד לאיום זה. כלומר, תכנית הליבה אמורה לספק מכנה משותף שבכווח למנוע את התפוררותה של החברה. אך לטענתנו, במקום תכנית מינימום – כפי שתכנית ליבה אמורה להיות, ושמה מעיד על כך – תכנית הליבה משקפת ניסיון לאשרר את התרבות ההגמונית ואת הסדר החברתי הקיים על עיוותיהם ועוולותיהם. אפשר למצוא תימוכין לטענה זו מניתוח הדיון הציבורי המתחולל בישראל בסוגיה זו. הניתוח חושף ישות המקמקה ולא ישות יציבה ומובחנת. אין תכנית ליבה אחת, אלא פרשנויות רבות שלה, ואלה משתנות בהתאם למגדירים ולהקשרים. עניין זה מלמד כי חלקו הגדול של הדיון אינו נוגע לתכנית הליבה עצמה, אלא משקף מאבק בין ההגמוניה לבין הקבוצות המבקשות להבטיח לעצמן מעמד שוויוני יותר בחברה הישראלית. כדי לעמוד על אופיו של מאבק זה התמקדנו בריונים שהתקיימו בנושא תכנית הליבה מנקודת ראותן של שתי קבוצות מיעוט הקוראות תיגר על הזהות הקולקטיבית בישראל ומציבות אתגר לא פשוט לכוחות הקוראים לשמרה בכל מחיר במתכונתה הנוכחית.

תכנית הליבה מנקודת מבטם של אזרחי ישראל הפלסטינים

מבחינות רבות ההיסטוריה של מדינת ישראל היא גם ההיסטוריה של הסכסוך הערבי־יהודי. עד היום סכסוך זה הוא אחד הגורמים המשפיעים יותר על מקבלי ההחלטות בכואם לעצב את המדיניות בתחומי החיים השונים של החברה הישראלית. כך למשל, הסכסוך משפיע על חוקי ההגירה למדינה, על חוקי אחזקת הקרקעות ודיני המקרקעין, על חוק האזרחות ועל תחומים רבים אחרים. אין ספק שאחד התחומים הללו הוא תחום החינוך. לא פלא אפוא שהוויכוח הציבורי המתנהל באמצעות תכנית הליבה ניטש בראש ובראשונה בין מייצגיה של ההגמוניה היהודית־ציונית ובין הקוראים עליה תיגר – המיעוט הפלסטיני בישראל. במקרה האחרון לא מדובר רק במאבקו של מיעוט לאומי השואף להיטמע בתרבות הרוב, אלא במיעוט לאומי ילידי שנתפס בעיני חלק גדול מהרוב כמיעוט המהווה איום מבית. תפיסה זו של הציבור הפלסטיני בישראל משפיעה מאוד על פירוש תכנית הליבה ועל הגדרתה.

בדיון בכנסת ביוני 2006 שאל ח"כ ג'אמל זחאלקה מבל"ד את שרת החינוך לימור לבנת: "מדוע המשרד אינו מכין תכנית ליבה אורחית לכולם? ומדוע אין בכלל תכנית ליבה לתרבות הערבית?". בשאלתו מצביע זחאלקה בריוק על אי־הבהירות שמאפיינת את תכנית הליבה בישראל. מתוך השאלה עולה שחבר הכנסת זחאלקה סבור שתכנית ליבה צריכה לשאת אופי אזרחי, כלומר עליה להכיל תכנים שיתמקדו באזרחות כבסיס משותף לחיים בישראל. זוהי תכנית

הלימודים המתבקשת, לדעתו, מכינונה של תכנית ליבה, כלומר תכנית מינימום המשותפת ליהודים ולערבים.

בתגובה לשאלתו של זחאלקה השיבה לבנת: "אני לא יודעת מה זה תכנית אזרחית. אין פה תכנית אזרחית. מדינת ישראל היא לא מדינת כל אזרחיה והיא גם לא מדינה אזרחית. היא מדינה יהודית ודמוקרטית". תשובתה של לימור לבנת שוללת מכול וכול את המשמעות שמבקש לצקת ח"כ זחאלקה במושג "תכנית ליבה". תכנית הליבה של לבנת הולמת את ערכיה היהודיים והדמוקרטיים של המדינה, ועל כן מעצם הגדרתה זו תכנית שאינה יכולה לענות על הצרכים של האוכלוסייה הלא יהודית בישראל.

הוויכוח בין ח"כ זחאלקה והשרה לבנת אינו ויכוח על מהות התכנים שאמורים או לא אמורים להיכלל בתכנית; מדובר בוויכוח ראשוני יותר – כיצד להגדיר את תכנית הליבה. ח"כ זחאלקה רומז שתכנית הליבה צריכה להיות תכנית לימודים שתתאים לכלל האזרחים בישראל, ועליה לשים לפיכך רגש על האזרחות כמכנה משותף. לעומת זאת לבנת גורסת כי תכנית ליבה היא תכנית שאמורה להתאים לאופייה הרצוי של ישראל כמדינה יהודית. בהמשך מוסיפה לבנת ואומרת: "אני שרת חינוך של כל אזרחי המדינה, אבל תכנית הליבה היא לא תכנית ליבה אזרחית; היא תכנית שבאה לשקף את הערכים היהודיים". בדבריה אלה חותמת לבנת את הדיון ולמעשה קובעת שתכנית הליבה אינה תכנית שקדם לה משא ומתן בין הציבורים השונים בישראל, אלא תכנית שתכניה נקבעים מראש והציבורים השונים מתבקשים ללמדה, בין שהיא משקפת את

מורשתם התרבותית ובין שלא. יתרה מזו, האופן שבו מבינה השרה את תכנית הליבה מלמד שהיא שואפת לתכנית המבקשת לאשרר את ההגמוניה היהודית בישראל.

עמדה זו של לבנת אינה מייצגת את מגוון הפרשנויות לתכנית הליבה שמקורן במשרד החינוך עצמו. כך לדוגמה, באחד המסמכים הרשמיים שהוציא משרד החינוך בנושא תכנית הליבה נכתב: "תכנית הליבה מוצגת כמודל נדבכי מקביל הכולל מקבצים תוכניים, מיומנויות למידה וערכים חברתיים. התכנים המבוססים על סטנדרטים, מיומנויות הלמידה והערכים החברתיים המוצעים במודל, הם אלה שלגביהם הושגה תמימות דעים (קונצנזוס) בחברה".

מעניין לראות שמסמך רשמי זה – שנכתב בתקופת כהונתה של לבנת וחתום עליו יו"ר המזכירות הפדגוגית דאז, פרופ' יעקוב כץ – מציג הגדרה שונה לגמרי למונח "תכנית ליבה" מהגדרתה של השרה לשעבר. לבנת הציגה את התכנית כקבועה מראש, ואילו הצמרת הפקידותית של משרדה מציגה אותה כתוצר סופי של משא ומתן המתקיים בין כל חלקי החברה הישראלית.

כל פרויקט שמטרתו הנחלת זהות תרבותית משותפת לכלל אזרחי האומה הוא בהכרח פרויקט מכיל-מדירי. אמנם פרקטיקות ההכלה וההדרה לובשות ופושטות צורה על פני הנסיבות ההיסטוריות והחברתיות המאפיינות חברות שונות, אך הדיאלקטיקה של הכלה והדרה מתקיימת בכולן

באותו מסמך נכתב גם כי "תכנית הליבה היא המכנה המשותף המחייב את כל התלמידים והיא כוללת נושאים שעל פי דעת החברה הישראלית בכללותה, והרשויות החינוכיות בפרט, משקפים

נכונה את הצרכים ההכרחיים של התלמיד הישראלי הטיפוסי". גם מתוך דברים אלה אפשר להסיק כי תכנית הליבה אמורה להיות תכנית אשר תכניה מוסכמים על "החברה הישראלית בכללותה" ועונים על הצרכים של כל הנכללים בה.

ההסבר היחיד שיכול ליישב את הסתירה שבין הגדרה זו של תכנית הליבה ובין הוויכוח שהתנהל בין לבנת לזחאלקה הוא שהמונח "החברה הישראלית בכללותה" המופיע במסמך אינו כולל את אזרחיה הערבים של מדינת ישראל, שהרי קשה לטעון כי "תכנית שבאה לשקף את הערכים היהודיים" עונה על הצרכים של האזרחים הערבים בישראל.

הצגת הפרשנות של לימור לבנת למושג תכנית הליבה יכולה לשמש דוגמה מאירת עיניים לדרך שבה משמשת התכנית אמצעי לחיזוקו של הקולקטיב היהודי.

ההקשר הפוליטי־היסטורי של הדיון מספק תימוכין לדרך שבה אנו מבינים את הדיון הציבורי בתכנית הליבה. לימור לבנת, אחת הדוברות הבולטות של "המחנה הלאומי", החלה לשמש שרת החינוך ב־2001, בעיצומה של אנתיפאדת אל־אקצה. גל פיגועים שטף את ישראל, כישלונן של פסגת קמפ־דייוויד ושל שיחות טאבה יצרו את הרושם שאין אפשרות לקדם פיתרון מדיני. מציאות זו בצירוף אירועי אוקטובר – שבמהלכם נהרגו 13 אזרחים פלסטינים מידי כוחות המשטרה והשאריו חותם כבר על יחסי הפלסטינים והיהודים בישראל – מביאה את חוסר האמון בין הציבור היהודי לציבור הפלסטיני בישראל לשיאים חדשים. בפברואר 2003 נבחר שוב אריאל שרון לראשות הממשלה, ולימור לבנת מתמנה שנית לתפקיד שרת החינוך. בתקופה זו נמשך גל הפיגועים בישראל, אלא שהפעם חושפים כוחות הביטחון מקרי מעורבות של אזרחי ישראל פלסטינים ושל תושבי מזרח ירושלים בפעילות חבלנית. בד בבד מתחזקת מפלגת כל"ד, המקדמת את הרעיון של "מדינת כל

^[1]



עמותת המורים לקידום ההוראה והחינוך מיסודה של הסתדרות המורים ע"ה

תקשורת בין-אישית
וטיפוח היכולת
הרגשית



פיתוח מנהיגות
והתמקצעות של
הצוות החינוכי



שיפור וטיפוח
האקלים החינוכי



אוגדן סדנאות חדש! תשע"א | 2010-2011 בקרוב בחדרי המורים

לפרטים: 03-6928222 | בימים א'-ה' בין השעות 09:00-13:00
ובאתר האינטרנט: www.itu.org.il

אזרחיה, וזוכה בשלושה מנדטים. זהו ההקשר שבו מתנהל אחד הדיונים הציבוריים העיקריים בתכנית הליבה. הצעותיה של השרה לבנת, המרגישות את אופייה היהודי-ציוני של ישראל, והגיבויה שהיא מקבלת מחוגים פוליטיים שונים משקפים את הניסיון לתת מענה "ציוני-הולם" לקולות הערביים הקוראים לשנות את הסטטוס-קוו הפוליטי בישראל ביחסי ערבים-יהודים.

תכנית הליבה מנקודת מבטו של הציבור החרדי בישראל

המאבק השני בין התרבות ההגמונית לבין קבוצות מיעוט בישראל הוא המאבק עם הציבור החרדי. עתירתו של ח"כ פריצקי לבג"ץ היא שנתנה רחיפה למאבק זה בסוף שנות התשעים של המאה הקודמת. בעתירה, שלימים תקבל את השם "בג"ץ תכנית הליבה", מפרש פריצקי את תכנית הליבה כתכנית הכוללת מספר מינימלי של מקצועות הול האמורים להילמד בכל אחד ממגזרי החינוך. ניסוח כללי זה יכול להתפרש בטעות כניסיון אמיתי ליצור קשר בין תקציב מוסד חינוכי ובין הנלמד בו, אך המציאות החינוכית הישראלית מלמדת שמדובר כאן בניסיון לאלץ את מוסדות החינוך החרדיים ללמד לימודי חול או לצמצם במידה ניכרת את תקציביהם.

פריצקי טען בעתירתו שעל פי חוק החינוך הממלכתי מוטלת על שר החינוך האחריות לקבוע תכנית יסוד שתחייב את כל מוסדות החינוך המוכרים ושלמרות זאת שר החינוך לא קבע ולא החיל תכנית כזאת. בעתירה ביקש פריצקי גם "להנהיג תכנית יסוד במוסדות חינוך מוכרים שאינם מוסדות חינוך רשמיים ולפקח על ביצועה".

חשוב לציין כי מרגע זה הופכים המושגים תכנית יסוד ותכנית ליבה למושגים מקבילים, והדוגמה הטובה ביותר לכפל המושגים היא כותרתה של תכנית אשר תכתב לימים במשרד החינוך ותקבל את השם "תכנית יסוד (ליבה) לחינוך היסודי בישראל".

לא מקרה שפריצקי רואה בתכנית הליבה תכנית הקובעת שעות חובה על פי מקצוע. כאמור, להקשר החברתי והפוליטי היה משקל רב ואף מכריע בדרך פרשנות המושג תכנית ליבה והגדרתו. יש לזכור כי פריצקי פעל בעקבות תוצאות הבחירות של 1996. בשנה זו הייתה מפלגת ש"ס למפלגה הגדולה מבין המפלגות הרתיות, ושלישית בגודלה במערכת הפוליטית כולה. כוחה הלך והתחזק, והיא הצליחה לגייס המוני מורחים סביב מסר מעורב של התחדשות רתית. בשנת 1999 זכתה ש"ס למספר שיא של מנדטים (17), מה שאפשר לה ליצור גוש חרדי המונה 22 מנדטים יחד עם יהדות התורה. כוח זה העניק לחרדים הודמנות לפתוח מחדש את הוויכוח על צביונה הרתי של מדינת ישראל. לדוגמה, כשאלו ישי היה שר העבודה והרווחה החלו פקחים של המשרד להטיל קנסות על מקומות בילוי שהיו פתוחים בשבת.

ש"ס הלכה וצברה כוח. היא כבר לא הייתה קבוצה קטנה ואלמונית שהתגבשה אי שם בתחילת שנות השמונים, אלא קבוצה גדולה שהצליחה לפרוץ למרכז הציבוריות הישראלית והזירה הפוליטית. למעשה, ש"ס הצליחה לא רק להפיץ את מטרתיה המגוריות, המשתקפות בבנייה של זרם חינוך עצמאי, אלא להציע סדר יום חדש עבור כל החברה הישראלית. סדר יום זה, שבא לידי ביטוי בסיסמה "להחזיר עטרה ליושנה", קרא להצבתם הממושגת של רכיבים דתיים-מורחיים מקוריים במרכז, כשהכוונה היא בסופו של דבר לייצר ולהשליט מסורת הלכתית "ארץ ישראלית".

שיאיותיה של ש"ס היו מקור לחרדה בקרב הציבור המגדיר עצמו חילוני. הגדילה לעשות מפלגת שינוי, שמסע הבחירות שלה התבסס על הקריאה "ממשלה בלי ש"ס". שינוי ניסתה למעשה לשמש כוח נגד לכוחה של ש"ס בפרט ולכוחו של הציבור החרדי בכלל.

התחזקותה של מפלגת שינוי בשנים אלה אינה בגדר צמיחת יש מאין. מדובר בתגובת נגד להתחזקותה של תנועת ש"ס ושל החרדים. שינוי הייתה קודם כול הנציגה הכמעט בלעדית של הקולקטיב התופס עצמו ליברלי, מודרני וחילוני, ואף חוד החנית של המאבק הליברלי. עתירתו של פריצקי לבג"ץ בהקשר היסטורי-פוליטי זה יכולה לשפוך אור על הפרשנות שלו לתכנית הליבה. כמו כן פרשנות זו משקפת את עלייתה של האידאולוגיה הנאורליברלית בישראל, אידאולוגיה שתנועת שינוי אימצה בלהט. בכללי המשחק הנאורליברליים אין מקום ל"נוקקים הנשענים על כספי מדינה". תנועת שינוי הציגה את החרדים כטפילים הנסמכים על עטיניה של המדינה, ובג"ץ קבע שמסע הבחירות של שינוי נגוע בגזענות כלפי הציבור החרדי.

דרישתו של פריצקי לחייב את בתי הספר החרדיים ללמד מקצועות חול במסגרת תכנית היסוד היא למעשה דרישה לאמץ ערכים שאמורים לעודד את שילובם של הילדים החרדים במשק הישראלי בכלל ובשוק העבודה בפרט. לא עוד לימוד תורה כאורח חיים, כי אם לימוד חילוני שינעם מהיחיד להיות נטל על אחרים.

בהקשר זה מאבקו של פריצקי כפול: מצד אחד מאבק בחרדים המזרחיים המציבים אלטרנטיבה לסדר היום החילוני-ליברלי; מצד אחר מאבק בחרדים האשכנזים שאינם מוכנים לאמץ את סדר היום הכלכלי הנאורליברלי ונתפסים כטפילים המוצצים את דמה של החברה.

הפרשנות שתכנית הליבה צריכה להציב במרכזו את לימודי החול עוברת למרכזו של השיח הציבורי. כלומר, ההקשר החברתי והפוליטי הזה, המאופיין בהתחזקותו של הנאורליברליזם, מסביר מדוע בחרו פריצקי וחבריו להשתמש בפרשנות הספציפית של תכנית ליבה כרשימת מקצועות חובה.

לסיכום, הבנת ההקשר הפוליטי, הכלכלי והתרבותי שבו מתנהל הדיון על תכנית הליבה מאפשרת לראותה באור שונה ולגלות שיש היגיון הקובע את עיתוי הופעת הדיונים ומטרותם. תוכנה זו אינה מוכנת מאליה; היא עומדת בניגוד להיגיון שבכספי "הרעיון הליכתי". רעיון זה מבוסס על ההנחה שלקבוצות חברתיות שונות אינטרסים תרבותיים ייחודיים וצרכים חינוכיים שונים, אך הם מעוניינים, אם מתוך עמדה ערכית ואם מתוך אילוצים חיצוניים, לגבש מכנה ערכי משותף שיאפשר להם לקיים יחסי גומלין משמעותיים במסגרת פוליטית משותפת.

למעשה, בכסיסו של "הרעיון הליכתי" יש הכרה ברבות-תרבותיות המאפיינת את החברה וצורך של תרבויות אלה לשמר את זהותן ומורשתן. אך את העיסוק בנושא הליבה, כפי שהשתקף בזירות הציבוריות והפוליטיות בישראל, מדרוך היגיון אחר. דווקא רעיון זה משמש אמצעי להתמודד עם האיום שהרבות-תרבותיות מציבה כביכול על מדינת הלאום ואמצעי לשמר את עליונותו של קולקטיב הגמוני המדיר משוליו קבוצות חברתיות רבות.

במילים אחרות: במקום שתכנית הליבה תשקף נכונות חברתית להכרה בקבוצות תרבות שונות, לשמירה על זהותן וליצירת מכנה משותף ביניהן, היא מהווה כלי שבאמצעותו נעשים ניסיונות לשעתק את הסטטוס-קוו הקיים ולהבטיח את מעמדן הפריבילגי של קבוצות הגמוניות בחברה בישראל. כפי שטענו קודם, האופן שבו נעשה שימוש בליבה אינו מיותר את הנימוקים כבדי המשקל בזכות הניסוח וההנחה של ליבה חינוכית המחייבת את כלל התלמידים במערכת החינוך בישראל. נימוקים אלה, כפי שצינו, מעוגנים הן בתפיסה ליברלית, המציבה את היחיד ואת זכויותיו בראש מעייניה, והן בתפיסה חברתית המרגישה את הצורך בערכים מינימליים משותפים הנדרשים לשם יצירת סולידריות חברתית, שבלעדיה תהיה החברה משופעת בעוונות הרדית שאינה ניתנת לגישור. לפיכך הדיון כאן אינו נועד לשלול את הרעיון של תכנית ליבה, אלא להצביע על השימוש לרעה שנעשה בשמה. ■

תרבות בידור ופנאי

תאמת: עבריה וינריב טל': 03-6922909/971/911 ימי שני ורביעי 8:00-15:00

בעקבות ההצלחה בשנים קודמות אנו ממשיכים להפעיל חוגי תרבות לרווחת ציבור עובדי ההוראה, חברי הסתדרות המורים ובני ביתם.

אנו מקפידים על איכות התוכן של החוגים ובחרים מרצים מעולים. המשתתפים נהנים ורוכשים ידע רב.

חוג מוזיקה

"בטהובן – המורד, הנאבק, האדם" על יצירותיו הנשגבות, בנות האלמוות. על המבנים המאדירים, על עומק ההבעה, ועל רגעי החסד הנדירים ביופיים ובייחודם עז המבע.

וגם על מכתבי האהבה המועטים, הסוערים והאניגמתיים.

תשע הרצאות מפי המוזיקאית סמדר כרמי גיברמן, בליווי נגינה, השמעת קלטות וסרטי וידאו. ימי רביעי בין השעות 18:30–21:00 בבית הסתדרות המורים, רח' בן-סרוק 8, תל אביב.

בתאריכים: 10.11.10, 12.10.15, 19.1.11, 23.2.11, 23.3.11, 6.4.11, 4.5.11, 1.6.11

השתתפות בחוג מקנה 27 שעות צבירה לגמול השתלמות (בלי ציון), בכפוף לאישור משרד החינוך.

מחיר מינוי: 225 ש"ח.

פתיחת החוג מותנית בהרשמה של 50 משתתפים לפחות.

פרטים על נושאי ההרצאות בפרסום הבא.

אמנות

סיור מוזיאונים, מן האולם, באירופה ובארצות הברית

שתי סדרות, בכל סדרה חמש הרצאות מפי חנה ארבל

ימי שני בין השעות 19:00–21:30 בבית הסתדרות המורים, רח' בן-סרוק 8, תל אביב.

בתאריכים: **סדרה א:** 11.10.10, 1.11.10, 22.11.10, 13.12.10, 3.1.11

סדרה ב: 7.2.11, 4.4.11, 2.5.11, 23.5.11, 20.6.11

השתתפות בכל סדרה מקנה 15 שעות צבירה לגמול השתלמות (בלי ציון), בכפוף לאישור משרד החינוך.

מחיר מינוי לשתי סדרות: 250 ש"ח, לסדרה אחת: 150 ש"ח.

פתיחת החוג מותנית בהרשמה של 40 משתתפים לפחות.

פרטים על נושאי ההרצאות בפרסום הבא.

המשפט הישראלי

פסקי דין שגרמו לשינויים מהותיים החוג מתמקד בפסקי דין חשובים ועקרוניים מהשנים האחרונות שמעלים שאלות עקרוניות חשובות או בעיות מוסריות קשות שבית

המשפט היה צריך להתמודד עמן.

שתי סדרות, בכל סדרה חמש הרצאות מפי ד"ר אורלי רוט

ימי שני בין השעות 19:00–21:30 בבית הסתדרות המורים, רח' בן-סרוק 8, תל אביב.

בתאריכים: **סדרה א:** 18.10.10, 8.11.10, 31.1.11, 17.1.11, 27.12.10

סדרה ב: 21.2.11, 14.3.11, 16.5.11, 13.6.11, 30.5.11

השתתפות בכל סדרה מקנה 15 שעות צבירה לגמול השתלמות (בלי ציון), בכפוף לאישור משרד החינוך.

מחיר מינוי לשתי סדרות: 250 ש"ח, לסדרה אחת: 150 ש"ח.

פתיחת החוג מותנית בהרשמה של 50 משתתפים לפחות.

פרטים על נושאי ההרצאות בחוזר הבא.

אבולוציה, גנטיקה – תאוריה ומעשה

עשר הרצאות מפי פרופ' ידידה גפני

ימי שלישי בין השעות 19:00–20:30 בבית הסתדרות המורים, רח' בן-סרוק 8, תל אביב.

בתאריכים: 10.10.10, 2.11.10, 30.11.10, 4.1.11, 18.1.11, 15.2.11

1.3.11, 3.5.11, 24.5.11, 21.6.11

השתתפות בחוג מקנה 20 שעות צבירה לגמול השתלמות (בלי ציון), בכפוף לאישור משרד החינוך.

מחיר מינוי: 250 ש"ח לעשר הרצאות. פתיחת החוג מותנית בהרשמה של 50 משתתפים לפחות.

פרטים על נושאי ההרצאות בפרסום הבא.

מנהיג והנהגה בהיסטוריה היהודית

מנהיגים בהיסטוריה שחוללו שינויים משמעותיים

שתי סדרות, בכל סדרה חמש הרצאות מפי ד"ר ענת גואטה

ימי שני בין השעות 19:00–21:30 בבית הסתדרות המורים, רח' בן-סרוק 8, תל אביב.

בתאריכים: **סדרה א:** 10.10.10, 4.10.10, 25.10.10, 15.11.10, 29.11.10, 20.12.10

סדרה ב: 10.1.11, 24.1.11, 14.2.11, 7.3.11, 28.3.11

השתתפות בכל סדרה מקנה 15 שעות צבירה לגמול השתלמות (בלי ציון), בכפוף לאישור משרד החינוך.

מחיר מינוי לשתי סדרות: 250 ש"ח, לסדרה אחת: 150 ש"ח.

פתיחת החוג מותנית בהרשמה של 50 משתתפים לפחות.

פרטים על נושאי ההרצאות בפרסום הבא.

חוג קולנוע איכותי

שתי סדרות, בכל סדרה חמישה סרטים

חדשים + חמש הרצאות מפי נסים דיין,

ימי ראשון בין השעות 17:00–19:30 בקולנוע לב 1, לב דיזנגוף, תל אביב

(חניה: 8 ש"ח לשלוש שעות בחניון התחתון).

בתאריכים: **סדרה א:** 10.10.10, 21.11.10, 19.12.10, 2.1.11, 23.1.11, 12.6.11

סדרה ב: 13.2.11, 13.3.11, 3.4.11, 15.5.11, 12.6.11

השתתפות בכל סדרה מקנה 15 שעות צבירה לגמול השתלמות (בלי ציון), בכפוף לאישור משרד החינוך.

מחיר מינוי לשתי סדרות: 240 ש"ח, לסדרה אחת: 150 ש"ח.

פתיחת החוג מותנית בהרשמה של 300 משתתפים לפחות.

שמות הסרטים יפורסמו בקרוב.

חוג הצגות מייצגות

שבעה מפגשים, בכל מפגש הצגה והרצאה מפי ד"ר דורית ירושלמי וד"ר דרור הררי.

ימי שלישי בין השעות 19:15–22:30 במרכז דוהל, שכונת התקווה, רח' התקווה 76, תל אביב.

בתאריכים: 10.11.10, 16.11.10, 21.12.10, 25.1.10, 22.3.11, 5.4.11, 31.5.11, 14.6.11

השתתפות בכל סדרה מקנה 21 שעות צבירה לגמול השתלמות (בלי ציון), בכפוף לאישור משרד החינוך.

מחיר מינוי: "אשמורת בתנופה" – 344 ש"ח. לאחרים – 362 ש"ח לאחר סבסוד.

רכישת מינוי במוקד הסתדרות המורים 2344 * **הטבה מיוחדת:** בין המנויים יוגרלו 10 כרטיסים להצגה נוספת מהפרטואר של מרכז דוהל.

פרטים על נושאי ההרצאות בפרסום הבא.

תולדות הזמר העברי – איך שיר נולד

עשרה מפגשים בהנחיית שמוליק צבי – חוקר ואספן זמר עברי.

בליווי שקופיות, סרטי וידאו, קלטות ושירה בציבור.

ימי שלישי בין השעות 19:00–21:30 בבית הסתדרות המורים, רח' בן-סרוק 8, תל אביב.

בתאריכים: **סדרה א:** 10.10.10, 25.10.10, 15.11.10, 29.11.10, 20.12.10

סדרה ב: 10.1.11, 24.1.11, 14.2.11, 7.3.11, 28.3.11

השתתפות בכל סדרה מקנה 15 שעות צבירה לגמול השתלמות (בלי ציון), בכפוף לאישור משרד החינוך.

מחיר מינוי לשתי סדרות: 250 ש"ח, לסדרה אחת: 150 ש"ח.

פתיחת החוג מותנית בהרשמה של 50 משתתפים לפחות.

פרטים על נושאי ההרצאות בפרסום הבא.

תולדות הזמר העברי – איך שיר נולד

עשרה מפגשים בהנחיית שמוליק צבי – חוקר ואספן זמר עברי.

בליווי שקופיות, סרטי וידאו, קלטות ושירה בציבור.

ימי שלישי בין השעות 19:00–21:30 בבית הסתדרות המורים, רח' בן-סרוק 8, תל אביב.

בתאריכים: **סדרה א:** 10.10.10, 26.10.10, 9.11.10, 28.12.10, 14.12.10, 23.11.10

סדרה ב: 1.2.11, 11.1.11, 22.2.11, 29.3.11, 17.5.11

השתתפות בכל סדרה מקנה 15 שעות צבירה לגמול השתלמות (בלי ציון), בכפוף לאישור משרד החינוך.

מחיר מינוי לשתי סדרות: 250 ש"ח, לסדרה אחת: 150 ש"ח.

פתיחת החוג מותנית בהרשמה של 40 משתתפים לפחות.

פרטים על נושאי ההרצאות בפרסום הבא.

