הד החינוך

ISSN 0017-9493

כתב עת של הסתדרות המורים בישראל | כרך צ"א | גיליון מס' 03 | אדר תשע"ז, מרץ 2017

האבא של הילד הרגיל
עודה בשאראת

דמעות של משורר. חיים גורי שואל לאן זה הולך
צבי עצמון

אליטה מתנשאת? פעם היה הרבה יותר גרוע
סימון ארזי

מורה מול כיתת "יורים לכל הכיוונים"
א' מרגל

תוכן העניינים

מרץ 2017

הד ישראלי

06 אדם, אדמה ואדָמָה: גידולי אחווה בלב העיר **איריס הרפז**
12 דרך כפר שבחצר ושיחת נפש: אורט בית הערבה יוצא לאור **תמר רותם**
16 מורה מול כיתת "יורים לכל הכיוונים". דוח מרגל סודי ביותר **א' מרגל**
20 תרומתו של דונלד טראמפ לחינוך הישראלי **יזהר אופלטקה**
22 למה "שוברים שתיקה" מפחיד כל כך את משרד החינוך? **אריה דיין**
24 24 שעות פרטניות: יואל שפיץ רוצה שנחזור לספרייה **ישראל שורק**
26 עגול מבחוץ, צבעוני מבפנים ואין לו גרעינים של אבטיח? **מיכאל יעקובסון**

טוויט-הד

28 לב שקט מאוד / ארצנו מולדתנו את הולכת פייפן / יש שקרנים טובים בבתי הספר

חדר מצב

30 האם חוסר שוויון הוא כמו חוק טבע? מרכז אדוה חושב שלא **אריה דיין**
34 מתבגרים ילמדו אותך לגלוש, ברשת אבל אל תיפלו בה **עינת שופר אנגלהרד**
37 מתבגרות בישראל: הנדסת המוצר החטוב **נעמה גולדברג**
38 פדלחו"שיות יקרות: באינטרנט ניצחתן. ומה בבתי הספר? **תמר רותם**

מדורים

74 "את אחי אנוכי מבקש": חיים גורי מול ישראל של ימינו **צבי עצמון**
78 האבא של הילד הרגיל: על בדידותם של הורים גאוותנים **עודה בשאראת**
80 זה שלא ראינו לא אומר שזה לא קיים **צבי עצמון**
84 אין שוויון בחינוך? בתקופת התלמוד היה הרבה יותר גרוע **סימון ארזי**
88 גבולות שאפשר להיכנס ולצאת מהם מתי שרוצים **יעל רוזן־דוידי**
90 זכרו שתמותו! אל תבזבזו זמן על גינוני טקס חלולים **עמית מרכוס**

הד בינלאומי

92 בעד ונגד גאווה פומבית של מיעוטים נקודת מבט אמריקאית **תמי אילון־אורטל**
93 לימודים אתניים? כן. ודווקא היום! **תמי אילון־אורטל**
94 ספורט מנצח ספירט: אם באיסלנד עשו את זה... **אמה יאנג**
96 נגסקי, יפן: 72 שנים אחרי הפצצה: גן ילדים מופלא **מיכאל יעקובסון**
98 מורה ממקום אחר: שרלי דיגדקר מלמד עברית בפלורידה **חנן מסר**

42 מי שמע על שיעור שהמורה מרצה בו? מורים מדברים **אמתי מור**
46 חינוך דתי הוא עניינם של החילונים והרבה מעבר לזה **אימן אגבאריה**
50 משחק ודמיון בלמידה? זה יותר טבעי ממה שחשבתם **אורי רום**
52 האם בכלל אפשר ללמוד משהו בלי משחקיות? **נאוה דקל**
56 סימון וייל: כוכב צפון של אומץ ואמת (והיא משלנו! מורה!) **נתן אודנהיימר**
62 המורים שאינם בורחים מהכיתה שיחה עם אשר שקדי **אמתי מור**
64 רוצים לברוח? שיברחו! תגובה **ישראל שורק**
66 הוראה טובה באוניברסיטה ובכיתה ג' **טליה שגיב, נעה אפלויג וחלי הלל**
69 שוב קורצ'אק? כמה שדיגיטלי יותר ככה הוא חסר יותר **גיא גרדי**
72 שיא עולם בחינוך: יהונתן דביר, 12 שנים רצופות עם אותה כיתה **נאוה דקל**

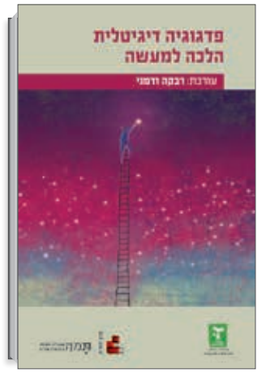
תדע בהוצאת הספרים של מכון מופ"ת:

בין אילוצים לאפשרויות במרחב מוגן
הזמנה לסדנת כתיבה
מילי אפשטיין-ינאי

לְגַעַת בַּשְּׁמָיִם
חקר טקסט ושיח המשלב שפה פיגורטיבית
עירית קופפרברג

הם לא ברחו מהכיתה
נרטיבים של סטודנטים מצטיינים בדרכם להתמחות בחינוך
אשר שקדי

הוראה ולמידה בעידן הדיגיטלי
עורכים: עוזי מלמד ואולז'ן גולדשטיין



פדגוגיה דיגיטלית
הלכה למעשה
עורכת: רבקה דמני

סוגיות עכשוויות בשילוב של ילדים ובוגרים עם צרכים מיוחדים בישראל
אסופת מחקרים
עורכים: שונית רייטר, עירית קופפרברג, יצחק גילת

מכון מופ"ת
בית ספר למחקר ולפיתוח תכניות בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות

את הספרים ניתן לרכוש בטלפון: 03-6901428
או בכתובת האתר:
www.mofet.macam.ac.il/catalog

טשטוש גבולות בימים של הצבת גדרות ובניית חומות

מיתוס חינוכי נפוץ וכוזב גורס שהחינוך הוא שדה שהתאבן. העולם השתנה לבלי היכר, אומרים מפיצי המיתוס הזה, אולם החינוך כמעט לא השתנה. תלמידים ילידי אותה שנה מכונסים מול מורה, שיעורים בני 45 דקות בזה אחר זה, שיעורי בית ומבחנים מדרבנים את הלמידה, המורים מנצלים רק חלק קטן מזמנם להוראה, וחלק גדול מזמנם מוקדש לארגון הלמידה ולהתמודדות עם "בעיות משמעת". בקצרה: עולם כמנהגו נוהג.

ואולם לאמתו של דבר, רק כמה מאפייני מסגרת נותרו כשהיו ומה רבים הדברים שהשתנו! למשל, שיעור שבו המורה מרצה והתלמידים מקשיבים וכותבים נחשב לשיעור מוזר, גורס מורה בשיחה פתוחה שמתפרסמת בגיליון זה. שילוב של משחק בלמידה כבר אינו נחלתם של בתי ספר ניסויים או פתוחים, אלא נחלת הכול. שעמום אינו נחשב חלק אינטגרלי ובלתי נמנע מחוויית הלמידה אלא בעיה חמורה. ומנגד – קושי לשמר קשב למשך זמן העולה על 15 דקות כבר לא נחשב לבעיה, אלא לנקודת מוצא מובנת מאליה בתכנון חינוכי.

בעבר היו קווי תיחום ברורים (לפחות שרדה אמונה שהם ברורים) בין החינוך הפורמלי ממוקד התוכן ומונחה ההישגים לבין החינוך הבלתי פורמלי, ממוקד החברה ומונחה החוויה. לא עוד. בלי הכרזה פומבית וללא מהפכת חצר מוצהרת ניכרת תפנית ברוח החינוכית הישראלית: בתי ספר מעוניינים לשפר את "חוויית המשתמש", למנוע את שעמומו, לכונן למידה ומשחק השלובים זה בזה. המחקר החינוכי – כטבעו של המחקר במדעי החברה, הנותן תוקף למה שרוצים להוכיח – ממציא תימוכין לשינוי הזה. למידה משולבת משחק היא למידה יעילה יותר, למידה פעלתנית היא למידה משמעותית יותר, אינטראקטיביות משפרת מוטיבציה והמחשה אודיו־ויזואלית משפרת את הזיכרון. וכך, הלמידה המסורתית הולכת ומאבדת את אחיזתה במציאות, אף על פי שנתוני המסגרת נותרו ללא שינוי ולמרות שער הודעה חדשה יוסיפו בחינות הבגרות להנחות את מערכת החינוך כולה, למן כיתה י"ב ועד גן הילדים.

בתי ספר עודם בתי ספר, אך הבתים, המבנים, הולכים ומשתנים (ראו מדור "תשתיות" בגיליון זה), והספר עצמו הולך ונעלם. מורים עודם מורים, אף שרבים מהם כבר אינם טוענים לבעלות על מידע ואינם מודים שיש צורך בבעלות כזאת. שעמום עודנו מפחיד ובלתי רצוי, אך בעבר נחשב השעמום לנורמה ("מה לעשות, צריך לשנן פעלים יוצאים מן הכלל באנגלית. זה חשוב אבל בטח לא מעניין"), ואילו כיום השעמום מעיד על כשל בהיבטים החוויתיים של הלמידה.

לא רק קווי התיחום שבין הלמידה לבין החוויה היטשטשו: גם זכותם של מורים לעסוק באקטואליה ובפוליטיקה אינה ברורה לרבים. בכינוס של מורים ירושלמים שהשתתפתי בו לאחרונה, אמרו מורים רבים כי עצם קיומו של דיון חברתי, זהותי, פוליטי וקיומי בבתי הספר כבר מזמן אינו בגדר מובן מאליו. פלורליזם מחייב קשב, וסובלנות מחייבת אמפתיה. לכאורה מגמה של טשטוש גבולות טובה לפלורליזם ויפה לסובלנות. אלא שמרגע מסוים, גבולות מטושטשים מדי כמוהם כחומה בצורה. האם קולם של גופים אשר יוצאים כנגד המשך השליטה הישראלית ביהודה ושומרון אינו יכול להישמע ולהידון באופן חופשי? האם עיסוק משמעותי - גם באווירה ביקורתית - בסוגיות זהותיות יהודיות נתפס מניה וביה כהרתה, ולכן אינו בא בחשבון במקומות רבים?

החרדה מפני השיח הפתוח מעידה שטשטוש הגבולות חצה את הגבול. גם את גבול הטעם הטוב. גבולות נוקשים מדי אולי טוב להם שיטושטשו, אך היעדר גבולות חמור שבעתיים, שכן הוא מכונן הסתגרות, חרדה חברתית, חשדנות, אובדן מנגנוני ביקורת וחוסר מחויבות לאמת.

בגיליון הזה של **הד החינוך** אנחנו מתבוננים על כמה מקווי הגבול האמתיים והמדומיינים ובוחנים אותם מחדש. את אלה שהתאבנו אנו משתדלים לפורר, ואת אלה שטושטשו מדי אנו משתדלים לשוב ולסמן.

ישראל שורק

התנצלות:

בגיליון הקודם הובאו דבריו של ד"ר משה ויינשטוק, יו"ר המזכירות הפדגוגית, הנוגעים לרפורמה המתוכננת בבחינות הבגרות. הדברים הוצגו – בטעות ובתום לב – כאילו נאמרו בתגובה לטענות ביקורתיות שהופנו כלפי המשרד, בעוד שהם נאמרו במסגרת ריאיון נפרד ובלתי תלוי. זו היתה שגיאה. אנו מתנצלים על כך.

הד החינוך

יו"ר מערכת: ציון שורק
עורך: ישראל שורק
עריכה גרפית: סטודיו נעם תמרי
עריכת לשון: תמי אילון־אורטל
מידענית: דזירה פז
צלם המערכת: רפי קוץ
איור השער: נוי חיימוביץ'

מערכת מייעצת:
פרופ' יזהר אופלטקה, פרופ' נמרוד אלוני, אדר ארד, ד"ר לאה אריכא, נחום בלס, ד"ר קובי גוטרמן, רבקה גורפינקל, ציפי דביר, זכאריה חרדאן, שרה ישראלי, ד"ר איציק כהן, אמנון לבב, שגית להמן, יערה מוגדם, אירית סנה, דזירה פז, גילה פינקלשטיין, יהודית פלבנר, רות קופינסקי, ישראל שורק, ציון שורק, פרופ' חן שכטר

מו"ל: הסתדרות המורים בישראל

מחלקת מנויים והפצה:
רח' בן־סרוק 8, תל אביב 62969,
טלפון: 03-6922939,
פקס: 03-6928221,
א-ה, 08:00-15:00

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

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

עשו עכשיו מינוי
03-6922939

הד החינוך באתר הסתדרות המורים:
www.hedhachinuch.co.il

שליחת כתבות, תגובות, מאמרים ומכתבים:
israelsorek@gmail.com

יחידת העילית של המחנכים בישראל!

המרכז ללימודים אקדמיים גאה להציג את סגל המרצים הבכיר ותוכניות הלימוד הטובות ביותר, אשר יכשירו אתכם המורים להיות הדור הבא של המנהיגות החינוכית בישראל.

MA בייעוץ חינוכי
ההרשמה למחזור יוני בלבד!

MA בחינוך בהתמחות חינוך מיוחד
במיקודים:
• שילוב תלמידים עם צרכים מיוחדים-היבטים רב תחומיים
• לקויות למידה ולקויות התפתחותיות מורכבות – היבטים רב תחומיים
• נוירו קוגניציה – הבנת תהליכים ויישומים בחינוך המיוחד
• התמודדות עם בעיות התנהגות על רצף ומגוון הלקויות – היבטים רב תחומיים
ייחודי: אפשרות הרחבת רישיון ההוראה לחינוך מיוחד, למוסמכי התוכנית

MA בחינוך בהתמחות הגיל הרך

MA בחינוך בהתמחות תקשוב ולמידה

MA בחינוך בהתמחות חינוך חברה ותרבות

MA בחינוך בהתמחות ניהול וארגון מערכות חינוך
במיקודים:
• ניהול בתי ספר
• ניהול מערכות חינוך
• ייעוץ ארגוני בחינוך
• ניהול חדשנות בחינוך

MA בחינוך בהתמחות חינוך סביבתי

הלימודים מרוכזים ביום אחד בשבוע

שת"פ ייחודי עם הסתדרות המורים!
*חברי ההסתדרות הזכאים למלגה מהסתדרות המורים ייהנו ממלגה נוספת בגובה של עד 3,000₪
* המלגה אינה תקפה לייעוץ חינוכי.

בראש בית הספר לחינוך עומד פרופ' דוד חן, אליו מצטרף סגל מרצים מוביל, ביניהם:
• פרופ' עמירם רביב • פרופ' יובל פורטוגלי • פרופ' קניאל שלמה • ד"ר חלי בולס • ד"ר חנה בר-ישי • ד"ר ליהי גת • ד"ר אלון הסגל • ד"ר אהוד חושן • ד"ר עידן פורת • ד"ר בשמת טובין • ד"ר עמיר לוי • ד"ר כרמלה איגל • ד"ר עירית קינן • ד"ר דב אורבך • ד"ר ענת ליבוביץ • ד"ר ניסן לימור • ד"ר ערער ח'לאד • ד"ר יונה מילר • ד"ר שאפיק מסאלחה • ד"ר ירון סוקולוב • ד"ר אלעד פלד • ד"ר עמוס פליישמן • ד"ר שרה פרמן • ד"ר ג'ודי קוהאן-מס • ד"ר רות הדס • ד"ר שרגא שדה • ד"ר שרה שדה • ד"ר רונית שלו • ד"ר גילה קורץ • ד"ר שמחה גתהון • ד"ר גילה לוי עצמון • ד"ר מסרי חרזאללה אסמהאן • ד"ר רימון אור ענת • ד"ר ריקי יוגב • ד"ר מרלין סמדג'ה • ד"ר לאור נועה • ד"ר מוהאנד מוסטאפה • ד"ר הדס וייס • ד"ר יעקבי טל.

החלה ההרשמה למחזורי יוני ואוקטובר 2017!

מל"א
המרכז ללימודים אקדמיים
ההבדל בין תאוריה לקריירה

1·800·40·40·90 | www.mla.ac.il | **ההבדל בין תאוריה לקריירה**

אפליקציה של אחווה וגזר או מבוא למהפכה שקטה

פעם למדו חקלאות בבתי הספר וילדים שתלו, גרפו והשקו. אפונה וגזר ישבו במקרר אך לא רק בו. העולם השתנה, החקלאות נעלמה מבתי הספר והמרחק בינינו לבין האדמה הלך וגדל. עד שנכנס הטרנד המוזר שנקרא "גינה קהילתית" והעמיד אתגר חינוכי וחברתי. בגינה קהילתית טיפוסית הגננים אינם מגדלים רק ירקות, אלא בעיקר סולידריות, שכנות, מפגש וחיבה

איריס הרפז

גינת רחל אלישר שכונת רסקו, ירושלים

"זה התחיל לפני 14 שנה", מספר יאיר אסף־שפירא את סיפור הגינה הקהילתית שהוא נמנה עם מקימיה. "היינו קבוצה של הורים עם ילדים קטנים שנפגשים על ספסלים, לא הרחק מארגז חול ומגלשה. במהלך הפגישות נולד הרעיון לקחת אחריות על השטח הזה, שלצדו היתה חלקת אדמה לא מטופחת עם עצים עזובים. כך התחלנו להתגבש כחבורה. אחד מאתנו פנה לעירייה לברר מה אפשר לעשות, הורה אחר התעניין באדמה ובדק אם ניתן לגנן אותה, אותי עניין איך לתכנן את האזור הזה כך שנוכל ליהנות ממנו. התחלנו לחפש תקציב ובאיזשהו שלב הצלחנו לגייס תקציב חד־פעמי מהחברה להגנת הטבע. היא חיברה אלינו את יורם אלישר, שפעם אחת תרם את הכסף להקמת הגינה וקראנו לגינה על שם סבתו רחל, ופעם שנייה תרם לנו ימי עבודה להקמת הגינה. כך, במשך כמה ימים, המקצוענים מחברת אלישר ואנחנו, הורים וילדים, עבדנו כדי להפוך את השטח העזוב לגינה. עיריית ירושלים התגייסה וסיפקה לנו עזרה מקצועית בתכנון השטח, ובסופו של דבר בט"ו בשבט 2002 הזמנו את כולם, גם את משפחת אלישר, לשתילה חגיגית". להצלחה, מתברר, יותר מאבא אחד, ואסף־שפירא נדיב בחלוקת הקרדיטים: "צריך להגיד משהו טוב גם על עיריית ירושלים, שבשלב מסוים לקחה את הסיפור של גינות קהילתיות ברצינות. היינו הגינה השלישית בירושלים, אבל האמת היא שכמו כל יוזמה שצומחת מלמטה, עד שהעירייה החליטה לתת גג לתופעה – לא באמת ידענו אחד על השני".

איך נולד הדבר הזה שאתה קורא לו אקטיביזם אזרחי?

"היוזמה לגינות קהילתיות התחילה בכלל מעבר לים, באנגליה, בכל מיני פינות ירוקות שאנשים גידלו בהן עשבי תבלין וירקות למאכל. כאן בישראל הגינות לא נועדו לספק לאנשים מזון שחסר להם. הן בונות משהו אחר שחסר לנו מאוד – מוסר שכונתי חינוכי. בהרבה מובנים זה מקום התכנסות שמחליף את בית הכנסת. הגינה היא פתרון מעולה לצרכים רבים. אלו לא חוגים של המתנ"ס שעולים כסף; כל אחד יכול להרשות לעצמו להשתתף, וזה לא סתם לשבת על הברזלים. יש בזה משהו שהוא מצד אחד עשייה חינוכית ומצד שני מפגש חברתי קהילתי. השילוב של הדברים הוא הקסם של הגינה".

אם זה חופשי, מה קורה למחויבות ואחריות כלפי הגינה? מה קורה אם נמאס לך?

"בכל גינה יש צוות שמוביל אותה שהוא באמת מחויב. אני ואלי, השותף שלי ברסקו, מגיעים כמעט כל שבוע. הגעתי למחויבות כזאת כי הייתי אחד הפעילים שהקים את הגינה וזה חשוב לי".

אין משהו "לא טבעי" בהשקעה במשהו שהוא לא שלך?

"כן, יש כאן משהו שהוא השקעה לטובת הכלל, אבל אני לא רואה בזה משהו יוצא דופן. בסופו של יום גינה קהילתית עבורי היא המחשה למשהו בסיסי – הרצון להיות חלק, לזרום בקהילה שאני חי בה. לאחד חשוב הביטחון – שלא יהיו מפגעים, אז הוא מארגן תורנויות שמירה; לאחר חשובה החניה, אז הוא פועל למען הרחבת שטחי החניה לכולם; ולי חשובה הפינה הירוקה. אלו צרכים שנוצרים מתוך החיים האורבניים עצמם, כי העיר כמקום מחיה מנביטה סוג אחר של התארגנות קהילתית.

אחד הדברים היפים בשבילי הוא שהילדים שלי בגיל צעיר היו הצרכנים של הגינה, והיום הם עוזרים להפעיל אותה".

אסף־שפירא אינו מסתפק בנימוק האזרחי־קהילתי: "קחי לדוגמה גינות קהילתיות שעובדות עם אוכלוסיות קשות, עבודה עם פגועי נפש למשל. או הקשר של הילדים עם הטבע – בעיקר חוסר ההיכרות שלהם עם הטבע ועם עונות השנה – איך צומח העלה? מה קורה לאוכל אחרי שאנחנו זורקים אותו? זה משהו שאולי ילדים בכפר לפני ארבעים שנה היו לומדים מתוך התנסות, והיום ילדים נוסעים במיוחד לאתר מורשת כדי לראות וללמוד על פרדס. המסגרת של הגינה מאוד מיוחדת בהקשר החינוכי בנושא ההיכרות הפשוטה והבלתי אמצעית עם הטבע. הילדים לומדים לא רק מה זה שורש הצמח, אלא על שורשים בכלל, מה שורשים צריכים ומה עלים צריכים".

מקמפסטים ירושלמים. צליל ואורן

צילומים: יונתן פליטמן

הגינה הקהילתית באופקים

איך הפכו גינות שיתופיות לחלק מהמאבק להארכת ימיו של כדור הארץ

יונתן פליטמן הוא מנכ"ל הארגון "מהפח ירוק". "התמסדנו ב־2012", הוא מספר. "אז הפכנו לפרויקט של אגף התברואה בעיריית ירושלים. כיום אנו ממוקמים ב־18 שכונות בעיר, כך שכ־4,500 בתי אב ברחבי ירושלים (מתוך מאתיים אלף) מחוברים לקומפוסטר". פליטמן מסביר שהרשות המקומית מרוויחה דרך המיזם כ־120,000 ש"ח לשנה נטו, כי היא חוסכת באיסוף אשפה אורגנית (כארבעים אחוז פחות במשקל האשפה) ובקנסות (עיריות נקנסות על הטמנת אשפה – כמאתיים ש"ח לטון אשפה). "ובואי נוסיף לזה את עלויות החיסכון של הנעה, מטמנה, דלק ושינוע אשפה ונגיע לסדר גודל הרבה יותר גבוה של חיסכון". הקומפוסטר – בניגוד למודל של הפרדה במקור (שני פחים צמודים), שיטה שהוצעה לבתי עסק גדולים ובתי מלון בעיר – מיועד לנו, צרכנים ביתיים שיכולים לרכוש קומפוסטר או לייצר אחד כזה בבית.

"אין על קומפוסטרים", אומר פליטמן. "מעבר לכך שאנו מלמדים ילדים שהירקות לא גדלו בסופר ומחברים אותם למעגליות בטבע, יש לנו בתי ספר ברחבי הארץ שהקומפוסטר הוא חלק אינטגרלי מהפעילות החינוכית שלהם. שלא תטעי, מבתי הספר הקומפוסטרים מגיעים הביתה. הילדים מלמדים את ההורים".

זה עד כדי כך חשוב?

"הקומפוסטרים הם הדרך היעילה ביותר לטפל באופן ביזורי באשפה אורגנית באופן שהזבל יתחדש. כל העולם כבר נמצא שם ומתמודד עם יצירת מחזור חיים שבסופו של דבר יהפוך את הזבל לאנרגיה. רק אצלנו בישראל אנו עדיין עובדים עם מטמנות. מטמנה היא מזבלה מודרנית, מקום שבו קוברים את הזבל באדמה. שוודיה קונה זבל והופכת אותו לאנרגיה. מהדוח האחרון (2015) של האיחוד

מדריך לקומפוסטר: עשה זאת בעצמך

הקמת קומפוסטר בבית פרטי מתחילה בתהליך של אישור שכנים, שנועד לוודא כי אין התנגדות. הקומפוסטר המסובסד של עמותת "מהפח ירוק" נמכר בשלושה גדלים, לפי היקף השימוש, ובטווח מחירים שבין 75 ל־165 ש"ח (תשלום חד־פעמי). כך זה מתחיל:

נציג של "מהפח ירוק" מעביר הדרכה ומסביר קודם כול מהי פסולת אורגנית. הכוונה היא לכל שאריות המזון שהם לא מן החי (בלי בשר ודגים), חתוכות לגודל בינוני. את הפסולת הזאת זורקים לפח או דלי מיוחד שמקבלים במתנה מהעירייה. הוא ניצב על השיש וממנו אוספים את הפסולת הבית־אורגנית.

פעם ביומיים־שלושה שופכים את האשפה האורגנית הבית־אורגנית לקומפוסטר, הממוקם למטה או בגינה הקהילתית. את הפסולת הזאת מכסים בעלים, ובקיץ מומלץ להוסיף מעט מים ולערבב מדי פעם.

הקומפוסטר עצמו דומה לחבית ללא תחתית שיושבת על אדמת החצר. הזבל נוצר בדומה לעוגת שכבות. בין זבל של שכן אחד לרעהו מפרידים עלים. אלה מכניסים חמצן, ולמעשה מייצרים סביבה אירובית (נושמת). כשהחמצן עובר בזבל הוא גורם להתחממותו. החימום יכול להגיע לסביבות שישים מעלות, ואז מתחיל תהליך פירוק הזבל.

הקומפוסטר נמצא כל הזמן בתהליך של פירוק. פיזור העלים מונע ריחות לוואי.

האשפה האורגנית הבית־אורגנית שלנו זקוקה לפרק זמן של חצי שנה כדי להפוך לדשן. מהרגע שהתחיל להיווצר דשן תמיד יהיה דשן בשכבה התחתונה, ובשכבות העליונות תהיה פסולת אורגנית (למיטיבי לכת מומלץ לעבור עם שני קומפוסטרים. אחד מהם יהיה רק לפסולת והשני רק לדשן).

גם בשכונות במזרח ירושלים הציבו קומפוסטרים. עד כה הוצבו 250–300 קומפוסטרים במשקי בית בבית צפאפה וצור באהר (בשיתוף עמותת קומיוניטי).

כיף להיפגש עם השכן ליד הקומפוסטר ולטפח יחסי רעות ואחווה.

מתי הזמן הטוב להתחיל? עכשיו, בחורף.

"מהפח ירוק": Info@compost.org.il | 054-6650187
קישור לסרטון: https://www.youtube.com/watch?v=fGL3ctKBSWQ

"גינות קהילתיות מעוררות עשייה דמוקרטית, משום שהן מזמנות לאזרחים אפשרות להשפיע על המקום שהם חיים בו, לעצב ולשנות אותו. זו הבנה רדיקלית"

"זה משהו שאולי ילדים בכפר לפני ארבעים שנה היו לומדים מתוך התנסות, והיום ילדים נוסעים במיוחד לאתר מורשת כדי לראות וללמוד על פרדס"

"לקחנו את כל המוצרים שהילדים הביאו ומדדנו כמה זמן לוקח לכל אחד להתכלות. למשל, לקליפה של קלמנטינה לוקח שנה. היו דברים שלא יכולנו למדוד, כי עץ מתכלה אחרי עשרים שנה וקלקר אחרי אלפיים"

"ראינו הרבה פעמים שאנשים שהתנסו בגינות קהילתיות והצליחו הפכו למנהיגים פוליטיים, אקטיביסטים חברתיים, פעילים ברמה המקומית, העירונית והארצית"

צילום: שאטרסטוק

האירופי עולה שבגרמניה ובהולנד לא משתמשים בהטמנה כלל. בגרמניה חל איסור על הטמנה".

ואצלנו?

"אנחנו במקום רע. חמישי מהסוף. בישראל שמונים אחוז מהזבל הולך להטמנה. רק עשרים אחוז הולך למִחזור".

דיאלוג עם קומפוסטר או: חינוך ללא ריטלין

"בתהליך הצבת הקומפוסטרים", אומר פליטמן, "חוץ מזה שעיריית ירושלים חוסכת כסף ואנחנו מקבלים דשן (קומפוסט) מעולה לעציצים, הרבה פעמים הקומפוסטר הוא זרז לצמיחתה של גינה שיתופית בבניין והפוך. זו חוויה רוחנית לגדל קומפוסטר, כי אנו מבינים את שרשרת הערך והקשר בין האוכל שלנו לדשן שחוזר לאדמה, וחוזר בתורו לאוכל שלנו... גינות קהילתיות גם הן מרוויחות מאוד מהקומפוסטר. יש עבודה התנדבותית של תושבים ופעילות חינוכית, כך שלא מפתיע שבשמונים אחוז מהגינות הקהילתיות בירושלים יש קומפוסטרים. ויש להיבט הזה גם ערך מוסף חינוכי שמדגים תרבות של עשה זאת בעצמך. את לא חייבת להיות תלויה במוסדות שיפנו לך את האשפה. אנו שמים לב שלילדים שנחשפים בגיל מוקדם לקומפוסטר ולגינות שיתופיות יהיה הרבה יותר קל לעשות את זה מאשר בגיל מאוחר".

איציק קריספל הוא מנהל גרעין קהילתי עצמאי באופקים שחברות בו שישים משפחות. הן גרות יחדיו ומייצרות עסקים חברתיים קהילתיים ומוסדות חברתיים. לקריספל היה ברור שלא רק שהם יקימו גינות קהילתיות, אלא שיהיו בהן קומפוסטרים.

"התחלנו את הגינה ב־2010. היינו חברים באיזושהי רשת של פעילי סביבה. העירייה הסכימה לעשות אתנו את הגינה כפיילוט. הגינה הקהילתית שלנו בפאתי אופקים משתרעת על פני ארבעה דונמים. במהלך השבוע מגיעים אליה תלמידים מבתי ספר שונים. חברי הקהילה מגיעים בבוקר ואחר הצהריים. הגינה התגלתה כפלטפורמה מצוינת לגדל קהילה: מפגשים בלתי אמצעיים, לימודי תורה, גידולים חקלאיים, פעילויות תרבות ומנהיגות ולאחר מכן התחלנו גם בפעילות עם מתנדבים מבתי ספר, בני נוער, קבוצות של מחויבות אישית וקבוצות מנהיגות. היא הפכה לגינה של כולם. גם מקורות המימון מגוונים. זה גרם לבתי ספר להקים גינות וגרם לאנשים לדבר על קומפוסטר. הגינה נותנת לילדים מחברת אחת גדולה, שבמקום לכתוב בה הם מטיילים בה וחיים אותה. הגינה מוציאה את הילד מהאייפד ומהמסך בלי להתאמץ, והיא יודעת להחזיק גם ילדים שאין להם קשב וריכוז, גם ילדי ריטלין".

שיעורים?

"בשיעור אחד עושים קיר שעשוי מגידולים שונים, בשיעור שני בישול שדה וארניות תבלין ובשיעור אחר מגדירים צמחים ולומדים מה אפשר לאכול בטבע ומה לא. לא מזמן עשינו ראש דשא – בובה שהראש שלה מצמיח צמחים בצורת שערות. בשיעור אחר עבדנו על סרגלי התכלות – ילדים מכינים סרגלים כדי לקחת הביתה למקרר. לקחנו את כל המוצרים שהילדים הביאו ומדדנו כמה זמן לוקח לכל אחד להתכלות. למשל, לקליפה של קלמנטינה לוקח שנה. היו דברים שלא יכולנו למדוד, כי עץ מתכלה אחרי עשרים שנה וקלקר אחרי אלפיים, שלא לדבר על הניילון והפלסטיק. אז הוספנו אותם לסרגלי ההתכלות של הילדים, שהכנו ממגנטים של בר מצוות שהם לא צריכים".

זה חלק ממערכת החינוך באופקים?

"אנחנו עובדים עם כיתות א'–ו' בבתי הספר היסודיים באופקים. מרביתם מגיעים ומקבלים שיעורים בגינה הקהילתית שלנו. אבל אני לא ממליץ לאנשים, סתם כך, להקים גינה. זה משהו פנימי שצריך לבוא מהערכים שלך. אתה מגדל תינוק. אתה צריך להוביל את זה כמה שנים וצריך לראות אם זה מתאים לאנשים. זה משהו שאתה מחויב אליו. גינה לא תמיד מביאה פירות, אבל כמעט תמיד היא מביאה קוצים. האם אתם יכולים לסבול קוצים?"

עולם הולך ונעלם

קריספל מרחיב את הדיבור על הקשר שבין גינה קהילתית לאופי הקהילה: "גינה קהילתית זה לא גני הבהאים. אם יש קוצים בקהילה, יהיו קוצים בגינה. יש בגינה הכול: ייאוש, תקווה הצלחות. גינה מתכתבת עם הקהילה שהיא יושבת בה. פני הגינה כפני הקהילה. כשיש רוח טובה הגינה פורחת. אין רוח טובה? הגינה דועכת".

הלהט ניכר בקריספל. הנה דוגמה אופיינית: "פגשתי ילדים שחשבו שהעגבנייה הגיעה מהסופר. יש ילדים שבפעם הראשונה ראו נדל או פרפר זנב הסנונית – פרפר שמחפש את הצמח האחד שעליו יטיל את הביצים – צמח רוטה. הצמח הזה משמש למאכל לזחלים של פרפר זנב הסנונית הנאה, והוא נקרא בעברית פיגם. אפשר לשתות אותו בחליטות תה. זה עוזר לדיכאון".

ממסד עירוני אנטי־ממסדי

פגישות עם אנשי ממסד מזמנות לפעמים הפתעה. אריאלה צוויקל, מנהלת תחום הקיימות החברתית בעיריית ירושלים, מסבירה איך מגדירים גינות קהילתיות: "אנחנו בירושלים מגדירים אותן כמרחב משותף שמתקיימת בו פעילות חקלאית גננית, אבל גם חברתית, מקום פתוח המזמין כל אחד להצטרף. מקום שאינו מפלה או מדיר ומהווה פלטפורמה לחיי הקהילה. אנו שואפים עד כמה שאפשר שיוקם וינוהל עצמאית על ידי הקהילה".

אז מה בין גינות קהילתיות לבין מוסדות חינוך?

"אנו מבחינים בין יוזמות של בתי ספר שמפעילים גינות חינוכיות, באלה אנו פחות עוסקים, לבין יוזמות שמקורן בקהילה ובין גינות קהילתיות במוסדות חינוך. בזה נתמוך. ההבחנה הזאת לא חלה על הקהילה החרדית והקהילה הערבית. בשתי אלה כמעט אין להפריד בין גינות חינוכיות לקהילתיות".

תסבירי.

"אלו מגזרים שמתאפיינים בהיעדר שטחים פתוחים, בידול מהשפעות חיצוניות ובאיזשהו חשד כלפי הממסד נוסף על פערים תרבותיים ופערי שפה. במצב כזה בתי הספר הם מרחב ניטרלי לדיאלוג של התושבים עם הממסד. זו הזדמנות לבנות שיתוף פעולה סביב תחום שיש בו הסכמה. יש מחקרים שמוכיחים שבאזורי קונפליקט גינות קהילתיות נתפסות כמרחב ניטרלי לא מסוכסך, אי של שפיות בתוך הכאוס. במובנים רבים המחקרים הללו מתאימים לירושלים".

האם גינות קהילתיות הן מודל שקורא תיגר על היחסים בין האזרח לשלטון ומבקש להפוך אותם למשהו שוויוני יותר?

"זו פרשנות מודרנית וביקורתית שאני לחלוטין מקבלת. אבל לא כל גינה דוגלת בתפיסה הזאת או מחזיקה באג'נדה חתרנית. לחלקן מניעים חברתיים, חינוכיים, משפחתיים. לא פוליטיים בהכרח. כשנכנסתי לתחום הגעתי מאוריינטציה סביבתית והופתעתי להיווכח שאנשים רבים לא באים לגינות שיתופיות מתוך ערכים של קיימות אלא מסיבות אחרות. למשל, בדידות, התמודדות עם התמכרות, היכרות עם שכנים, רצון לבלות עם ילדים, אהבת האדמה וגעגוע לזיכרון ילדות או סתם רצון לגדל קישואים או שום ותותים. מה שיפה בגינה קהילתית הוא שהרבה מאוד אנשים יכולים למצוא במסגרת הזו מענה למשהו שהם מחפשים".

את מייצגת את הפעילים או את הממסד העירוני?

"אני חשה שאני עובדת אצל פעילי הגינות הקהילתיות, וזה הסדר הנכון מבחינתי. אני צריכה לתת להם שירות. נוצר אצלנו דיאלוג מתוך שותפות שוויונית. שני הצדדים מעוניינים בשיתוף הפעולה ושניהם מכירים בערכו. גינות קהילתיות מעוררות עשייה דמוקרטית, משום שהן מזמנות לאזרחים אפשרות להשפיע על המקום שהם חיים בו, לעצב ולשנות אותו. זו הבנה רדיקלית אפילו במובן של תכנון עירוני. החיים בתוך עיר נטולת יכולת להביא את ה'אני' לידי ביטוי הופכים את האדם למכונס, מנוכר ובודד, וזה גורם לנסיגה מהדמוקרטיה. היכולת להביא את החלומות לביטוי מעוררת רצון לממש את ההשפעה האזרחית גם במקומות אחרים".

למשל?

"ראינו הרבה פעמים שאנשים שהתנסו בגינות קהילתיות והצליחו הפכו למנהיגים פוליטיים, אקטיביסטים חברתיים, פעילים ברמה המקומית, העירונית והארצית, וזו בעיניי התפתחות מאוד מעניינת שמתחילה בגינה קהילתית. אחד מסגני ראש העיר לשעבר הוא בעצם ממקימי הגינות הקהילתיות הותיקות בירושלים".

את הקו האקטיביסטי הזה העצים ערן בן נון, רכז גינות קהילתיות בירושלים: "הגינות הקהילתיות הן כר נוח להתפתחות רשת אזרחית חדשה ותנועה שמרכזת לתוכה פעילים חברתיים וסביבתיים. כמו שהפעילים הללו יצאו בוקר אחד והחליטו באקט של אקטיביזם אזרחי להקים גינה קהילתית, הם ממשיכים עם הכלים האלו למאבקים ציבוריים גדולים יותר, כגון השמירה על עמק הצבאים, המאבק על יער רמות, הפיכת פארק המסילה למקום מפגש חברתי במקום הקמת שטחי נדל"ן – עד כדי כך שבתוואי העירוני החדש שאושר לפני שבועיים בירושלים הוכרזה מדיניות של שמירה על אתרי טבע וייזום ריאות ירוקות ברחבי העיר".

הדרמה הזאת נמצאת מחוץ לפוקוס החינוכי?

"להפך. ההיבט החינוכי הוא פעמים רבות מנוע להקמתן של גינות קהילתיות. מגיעות אלינו פניות רבות מגנים ובתי ספר שמבקשים להקים גינות קהילתיות או להצטרף לפעילות כזו. למשל במושבה הגרמנית, בבית הספר אדם, תלמידים יוצאים פעם בשבוע עם המורים שלהם ומעבירים שיעור בטבע או עובדים בצוותא בגינה; תלמידי בית הספר קשת פעילים בגינה בין־דורית בשכונת גוננים, ושם נוצר שיתוף פעולה מיוחד בין התלמידים הצעירים לתושבים המבוגרים מהמועדון הקהילתי הסמוך. הם עובדים יחד בגינה ומקנחים בבישול ארוחות משותפות. בגינה קהילתית בלב מאה שערים תלמידי בתי הספר והגנים הסמוכים עובדים בשמירה על הסביבה וטיפוחה – דברים שלא ראינו בעבר: סיירות ניקיון, שתילת אדניות ברחובות הסמוכים, ציורי קיר אמנותיים ועוד". ■

שיטה חינוכית פוגשת אהבה, איך נשכח את בית הערבה?

"דרך כפר" הוא שם של ספר וגם של ארגון שלם וצומח המבטא תפיסת חינוך שקשה להתחרות בהצלחתה. התפיסה פותחה בכפר הנוער ימין אורד, ולא מפתיע שהיא הולכת ומתבססת בבתי ספר רבים בארץ. מה הסוד שלה? אין לה סוד. הכול גלוי ואמיץ ופשוט ומחייב התמסרות אין־קץ. תמר רותם ביקרה באורט בית הערבה בירושלים וראתה שם חינוך בפעולה

תמר רותם צילומים: רפי קוץ

בערה עם כיסוי ראש צבעוני יושבת ליד נערה סביב שולחן עגול במרכז החצר השוקקת של בית הספר אורט בית הערבה בירושלים. כל מי שנכנס למזכירות בית הספר או עובר בחצר אינו יכול שלא להבחין בהן. אך התלמידים שעוברים לידן לא מעיפים לעברן מבט. הערות לא נזרקות, צחקוקים לא נשמעים. כמו היו שקופות.

בביקור באורט בית הערבה לפני כחודש נראו כמה צמדי מורה־תלמיד כאלה בפינות שונות של החצר, לעתים עמוק במה שבני נוער מכנים "שחנ"ש", שיחת נפש, או בבירור קצר יותר. התופעה מעוררת תהייה: מדוע השיחות הפרטיות הללו לא מתקיימות בחדרים, אלא לעין כול? באורט בית הערבה השיחות אחד־על־אחד דומות לשיחות שהורים מקיימים עם ילד במטבח. עניין שגרתי הקשור לאורחות הבית. בהימנעותם מתגובות כיבדו התלמידים את פרטיותה של חברתם. קרוב לוודאי שהם נהגו כך מתוך הזדהות והיכרות עם הסיטואציה. כשיגיע תורם להשתתף בשיחה צפופה, מן הסתם יצפו לאותה התייחסות מחבריהם. השיחות הללו הן עניין רגיל בחיי בית הספר, חלק מהנוף.

שיחות מורה־תלמיד כמוסד מלמדות על הייחודיות של אורט בית הערבה. אפשר ללמוד מהן על התנהלות נינוחה וביתית – חצר בית הספר כמטבח הבית – וכן להסיק על מהות הדיאלוג האינטימי ששואפים אליו בבית הספר. אם הקשבה היא כיבוד הזולת, גם התלמידים הפגינו כבוד בשמירת מרחק. האם רק בבית ספר קטן עם צוות המגויס לעבודה אתגרית עם הילדים אפשר להשיג סוג כזה של הקשבה?

אורט בית הערבה הוא תיכון מקצועי השייך לרשת אורט ולמשרד העבודה (כל בתי הספר המקצועיים שייכים למשרד העבודה ולא למשרד החינוך). בבית הספר הקטן לומדים מאתיים תלמידים בלבד בכיתות ט' עד י"ב. השטח אינו גדול, אך הוא מטופח ונעים. אין מבנה אחד גדול, אלא מבנים נמוכים, צריפיים בחזותם, הפזורים במתחם שבמרכזו שטחי דשא ירוק ועליו פינות ישיבה רבות – אותן פינות שמורים ותלמידים יושבים בהן לשיחה ותלמידים רובצים בהן בהפסקות. על כל מבנה תלוי שלט עשוי פסיפס צבעוני, המעיד על תכליתו. שלוש מגמות נלמדות בתיכון זה: עיצוב שיער, אוטוטרוניקה (חשמל ומכונאות רכב) ותחזוקת מחשבים. נוסף על השיעורים שקשורים לתחום המקצועי, לומדים גם מקצועות ליבה – תנ"ך, אנגלית, עברית, אזרחות ומתמטיקה. בסיום התיכון מקבלים בוגריו תעודה של 12 שנות לימוד.

מנהלת התיכון, רויטל אמיר, אישה אנרגטית ומאירת פנים, מתארת את המוסד בניהולה כבית ספר שתכליתו לקלוט נערים ונערות שנפלטו מהמערכות העיוניות בשל בעיות שונות. שיעור גבוה מתלמידי בית הספר (כשבעים אחוז) מאובחנים עם הפרעות קשב וריכוז. כדי להקל את הרצף של יום הלימודים הארוך, הסדנאות המקצועיות משולבות בין המקצועות העיוניים.

"בית הספר שלנו מציע הזדמנות אמתית לתלמידים לחוות הצלחות", היא אומרת. "אנחנו מבקשים להכין את התלמידים בצורה הטובה ביותר לחיים". כשאני מבקשת ממנה לפרט מהי אותה הכנה טובה לחיים, היא אומרת שזו לא רק תעודת המקצוע, אלא "עבודה על הסתגלות למסגרת ופיתוח אחריות אישית וחברתית".

אמיר צמחה מלמטה. לפני ניהול בית הספר היא היתה יועצת חינוכית ורכזת חברתית באורט בית הערבה. "להיות תלמיד זה גם לעמוד בזמנים", היא מפרטת. "אם ילד מגיע באיחור, לא נותנים לו להיכנס מיד. הוא נאלץ לחכות מחוץ לשער, עד שנפתח לו. אנחנו מתווכים לו בהרבה שיחות פרטיות מה המשמעות של ההמתנה הזו. זה לא עונש. המטרה היא להפנים את המשמעות של איחור. אנחנו נגיד לו שהמטרה שלנו היא להכין אותך לחיים, כי בצבא ובעבודה לא יהיו סובלניים לאיחורים שלך".

מעל שיחתנו הנעימה מרחף סימן שאלה. לפני שני עשורים הוקם בשכונת הקטמונים בירושלים בית הספר קַדמה, החותר להעניק חינוך איכותי והשכלה גבוהה לבני נוער מאוכלוסיות מוחלשות, בני נוער שלכאורה אינם שונים מבני הנוער באורט בית הערבה. מה שונה כאן? אני שואלת את אמיר. האם בהסללה לבית ספר מקצועי שיש בו שלושה מקצועות לא עושים לבני הנוער האלה עוול? האם לא מגיע לנערים ולנערות שלכם לקבל השכלה כמו בבית הספר קדמה?

אמיר אינה נבהלת מהשאלה. היא מכירה היטב את הפולמוס על בתי הספר המקצועיים. "אני לא רואה בלימודים בבית ספר מקצועי הסללה, אלא הזדמנות לרכוש כלי נוסף לחיים", היא אומרת. "זהו אמצעי שיכול לפתח ולקדם. אמיר עצמה למדה בבית ספר מקצועי, והיא גאה בהישגיה. "הלכתי עם כל החברים שלי לתיכון המקצועי. לא היתה אפשרות אחרת", היא מספרת. היא בחרה ללמוד מזכירות ואינה מצטערת. להפך, התעודה המקצועית קידמה אותה לדבריה. "העובדה שיכולתי לעבוד בזמן האוניברסיטה בהדפסות ויכולתי לעשות כסף, זה היה יתרון גדול".

היא משוכנעת שיש מקום בימינו גם למקצועות דוגמת סַפרות ומכונאות רכב או תחזוקת מחשבים. "אנחנו מפגישים את התלמידים עם בוגרים שלנו שפתחו עסק והצליחו בחיים. זה מושך אותם למעלה". מקצת התלמידים עובדים במקצוע שלהם בתקופת הלימודים ומרוויחים משכורת חודשית. "זה חשוב להם מאוד. הרבה ילדים מגיעים לכאן כי לא הסתדרו בתיכונים העיוניים. הם באים לכאן עם תחושת כישלון. כאן הם יכולים להתחיל להצליח".

לפני ארבע שנים הצטרפה אמיר לתכנית דרך כפר. תכנית חינוכית זו נועדה, לפי חיים

"אנחנו יוצאים למערכה על כל תלמיד ותלמיד. מגיע תלמיד שגבולות הם ממנו והלאה, עם תחושת כישלון נוראית. אנחנו מקיפים אותו... מעניקים לו פה טיפול רגשי, סדנה לתיעול רגשות. אם הוא עוזב את הבית, אנחנו בקשר עם ההורים"

רובוביץ, מנכ"ל הארגון, "לאפשר לילדים חוויות של הצלחה ולהפוך אותם למבוגרים טובים יותר". המודל שפיתח חיים פרי, שהיה מנהל כפר הנוער ימין אורד, מושתת על שיטת חינוך שלמה שמופנמת אל תוך הסביבה החינוכית. לאחר שפעלה בהצלחה במשך שנים בימין אורד, עברה התכנית התאמה לבתי ספר, פנימיות וקהילות שונות. "המשימה של התכנית שלנו היא שהבוגרים יהיו אנשים נורמטיבים, בעלי משפחה, שתורמים לקהילה", מטעים רובוביץ. "אנחנו רוצים שהם יחושו מסוגלות גבוהה, יהיו ערכיים ולא פחות מכך בעלי חלומות. היכולת להתבגר בצורה ערכית בחברה הישראלית, המורכבת ממגזרים שונים, להצליח לקבל את האחרים, זו משימה לא פשוטה".

דרך כפר היא תכנית עבודה מארגנת לצוות החינוכי וגוף העשרה שמעצים את המורים ומרחיב את אופקיהם בלימוד משתף (בית מדרש). אמיר מעידה ש"הלימוד באופן הזה תורם לשינוי עמדות ולגיבוש או לחידוד של תפיסות עולם". לדבריה, בסופו של התהליך מתגבשת שפה שאנשי החינוך דוברים אותה. רובוביץ מחדד את הדברים ומספר שהמודל הוא מעין מפת דרכים לאנשי צוות החינוך. לדבריו, המודל בנוי מעשרה עקרונות בסיסיים המרכיבים את השיטה. הצוות הניהולי יכול להעריך את עצמו לפי העקרונות האלה ולבדוק מה חסר לו בתשתית ובפעילות, מה עליו לחזק ולמה מגיעה לו טפיחה על השכם. "אנחנו מתעסקים ב־360 מעלות של חיי בית הספר. אנחנו עוסקים בחינוך, בחגים ובמועדים, במה קורה בהפסקה, אבל לא בפדגוגיה ובהוראה", מבהיר רובוביץ.

כדי להמחיש את השיטה נבנתה סכמה המפרטת את כותרות התפיסה לאורך ציר הזמן וציר מרחב. ציר הזמן עוסק בתווך שבין העבר לעתיד. "אנחנו אומרים שגם אם העבר מורכב ואפילו אם אולי מדובר בהורים פוגענים ועבריינים, אף אחד לא יכול להתקדם אם הוא לא מבין את העבר שלו ומקבל ממנו כוחות", מסביר רובוביץ. "תכניות ופעולות שונות מסייעות לילד לספר את הסיפור שלו ולהפוך אותו לסיפור של כוח ועוצמה. מניסיון המחנכים, יש המון התפרקויות סביב עבודת השורשים בתחילת החטיבה. ילד רגיל יושב עם ההורים, עם הסבא והסבתא, שומע את הסיפורים ומכין אלבום לתפארת. אצל ילדים מבתים מוחלשים חלה ירידה שמתבטאת בבעיות התנהגות, אלכוהול וכו' מעצם העובדה שהם לא יכולים לספר את הסיפור שלהם. זו טראומה. אנחנו מחפשים נקודות אור בעבר של הילד, במשפחה המורחבת, בקהילה שלו".

זה לא לייפות את המציאות? "אנחנו לא רוצים שילדים ישקרו לעצמם, אבל אם חושפים סיפור בתבונה, את יכולה להראות את העבר באופן שונה. ילד שעבר לפנימייה וסבור שההורים נטשו אותו יכול לחשוב על מה ההורים הקריבו כשהסכימו שהוא לא יגדל בבית. העבר הוא סיפור לא פשוט. כשמספרים אותו מחדש עם נקודות של אור, העתיד מתבהר".

חלק מהבנייה של העתיד נעשה באמצעות המשך הקשר עם בוגרי בית הספר. באורט בית הערבה מזמינים בוגרים, חיילים שעושים שירות צבאי משמעותי או כאלה שעובדים ומתפרנסים היטב, לבקר בבית ספר באירועים שונים. "כשבוגר בעל מוסך מגיע לבית הספר ואומר 'תשמעו, אני עברתי את התהליך הזה' – זה בונה תמונת חיים אחרת", אומר רובוביץ. "אנחנו מאמינים שהתפקיד של מחנכים הוא לא להיות אפסנאים של נוער. זה לא שנתנו לי את הילד לשיעור או לשנה־שנתיים. אלו תהליכים ארוכי טווח. אנשים לא יכולים לעבוד בבית ספר כזה אם אין להם מסירות לבני הנוער האלה. בלי אהבה אמתית לסוג הזה של הנוער הם לא יחזיקו מעמד. כל השקעה בבוגרים משתלמת. זה אומר לתלמידים שבית הספר לא יזרוק אותי, אלא ידאג לי גם כשאלך לצבא וגם כשאחפש עבודה".

הציר האנכי בסכמה של דרך כפר נקרא בין ארץ לשמים. ארץ היא האסתטיקה של הסביבה החינוכית, שמתיימרת בין השאר לצמצם את האלמנטים המוסדיים בבית הספר ולהעניק תחושה של בית. המילה שמים היא שם הקוד לערכים. כל בית ספר יוצק לעצמו את הערכים שלו, אבל הערך היחיד שלא מתפשרים עליו הוא קבלת האחר. כחלק מקבלת האחר פיתחו בבית הספר מערך התנדבות מפותח, תיקון עולם בשפה המקומית. לדוגמה: ילדים במגמת עיצוב שיער פתחו מספרה בבית הספר, והם מספרים בה את דיירי בית האבות השכן; תלמידים מתנדבים במחלקה הסגורה בבית החולים הרצוג לחולי נפש ועוד.

המטרה היא "להפוך את התלמידים מבעיה בחברה לחלק מהפתרון של החברה", אומר רובוביץ. "כשהחבר'ה מתנדבים זה שובר את תחושת המסכנות 'מגיע לי, אני מסכן'. לא מדובר בנתינה אקראית או שרירותית, אלא בתכנית שיטתית. זה דבר שנותן כוחות".

דרך כפר מטפחת גם היבט המכונה תיקון הלב. הכוונה היא לתהליכים שיש בהם ממד של העצמה וחיזוק ביטחון עצמי מתוך מאבק מתמיד בנרקיסיזם ובאנוכיות המאפיינים את דורנו. "יש לנו תכניות שונות עבור התלמידים בעניין הזה, אך אנחנו מדברים גם על איך גורמים לסביבה להאמין בהם. כל מורה צריך להחזיק בכיס לפחות שני דברים טובים על כל תלמיד, גם אם הוא 'עושה בעיות סדרתי'. המורים לומדים גם לגייס אירועים ולתווך אותם לעידוד המוטיבציה. למשל, כשילד מצליח בכדורגל, זה לא נשאר בינו ובין הילדים במגרש".

יש ילדים שמעולם לא השתתפו בטיול השנתי לפני שהגיעו לכאן. הם היו עושי הצרות של בית הספר, והצוות לא רצה לקבל עליהם אחריות. כאן מתעקשים שהם יגיעו לטיולים, ובאופן כללי מתייחסים לאירועים, כולל אלימות, כהזדמנויות למידה. "כשמישהו מפר משמעת זו זעקת עזרה,

מנהלת התיכון, רויטל אמיר. למדה מזכירות ואינה מצטערת כלל

חיים רובוביץ', מנכ"ל דרך כפר. מתעסקים ב־360 מעלות של חיי בית הספר

באורט בית הערבה השיחות אחד־על־אחד דומות לשיחות שהורים מקיימים עם ילד במטבח

'בואו תראו אותי, תתייחסו אליי'. המילה ענישה היא לא בטרמינולוגיה שלנו", אומר רובוביץ ומבהיר: "יש נהלים, יש מסגרת. זו לא קייטנה. אבל השאלה היא מה עושים עם הפרת משמעת. צריך להיכנס לדיאלוג, לראות מה קרה מהכיוון שלהם ואז לחזור להיות המחנכים, להבין איזה ערך הופר ואיך עכשיו לוקחים את זה למקום גבוה יותר. הדיאלוג מבהיר שרוצים בטובתם".

דיאלוג הוא מילת מפתח. בדרך כפר מדברים על דיאלוג בסגנון מרטין בובר, המבוסס על תפיסת האחר כאינדיווידואל נפרד ועל הקשבה. תנאי מקדים לדיאלוג הוא אמון. אחת האמירות היפות בדרך כפר היא שכל ילד צריך מבוגר משמעותי שיאמין בו כדי להאמין בעצמו. התפיסה הזאת מושרשת עמוק בתפיסת עולמם של אנשי הצוות, והיא עלתה גם בסיפורים של התלמידים עצמם. רבים מהם מעידים כי המורים הצילו אותם מנשירה. לפחות תלמיד אחד סיפר שזה בית הספר השמיני שהוא לומד בו, והוא כמובן לא היחיד. כשנשאל מה מחזיק אותו באורט בית הערבה דווקא, הוא נקב ללא היסוס בשם היועצת ואמר: "אני נשאר כאן רק בגלל ורד". תלמיד אחר, שהיה מועמד לסילוק מבית הספר, אמר שהוא נשאר רק בשביל נעמה, המחנכת. "היא לא ויתרה עליי", נשמעה התשובה החוזרת מפי תלמידים.

"אני מאמינה בקשר האישי המתפתח עם הילדים כאן", אומרת אמיר. "לכל ילד יש שיחה שבועית עם המחנכת והיועצת, אבל אנחנו רואים בכל מבוגר – הרכזת החברתית, בת שירות לאומי, אפילו השומרת בשער – פוטנציאל לקשר משמעותי עם התלמיד".

לא קשה ללמד פה? אני שואלת את נעמה קופטל, צעירה בשנות העשרים לחייה, המלמדת שנה רביעית בבית הספר. "זה מאתגר...", היא אומרת כמהרהרת ומוסיפה: "לא קשה לי להיות פה כי אני רוצה להיות פה. לא רציתי לעבוד בבית ספר אחר. התחלתי לעבוד עם נוער בסיכון בשירות הלאומי. הרצון שלי הוא לעזור לבני הנוער האלה לעשות תהליך ולזוות אותם בתקופה הזו, בשנים האלה.

למה בעצם ילד צריך להגיע לבית ספר שמיני כדי להרגיש שלא מוותרים עליו? אין מורים אכפתיים בתיכונים רגילים? "למערכת כאן יש יכולת הכלה גבוהה יותר", היא אומרת. תוך כדי שיחתנו בהפסקה, לא פעם שואלים אותה תלמידיה מה השיעור הבא. "יש כאן ילדים עם בעיות ארגון", היא מסבירה. "אנחנו עובדים על זה ובינתיים יש צג עם המערכת במקום מרכזי בבית הספר, והם גם יכולים לשאול אותי מה יש להם היום. זה חלק מהעבודה שלי".

לדבריה ילדים מגיעים לבית הספר לא תמיד משום שנשלחו אליו, אלא כי שמעו שלא יוותרו עליהם כאן. "ילדים כאלה הם חשדנים מטיבם. הם נכשלו כל כך הרבה פעמים. למה שינסו שוב? אבל אם הם מבינים שאנחנו נלחמים עליהם. שאנחנו זמינים

"אנחנו לא רוצים שילדים ישקרו לעצמם, אבל אם חושפים סיפור בתבונה, את יכולה להראות את העבר באופן שונה. ילד שעבר לפנימייה וסבור שההורים נטשו אותו יכול לחשוב על מה ההורים הקריבו כשהסכימו שהוא לא יגדל בבית. העבר הוא סיפור לא פשוט"

לתלמידים יום ולילה וזו לא מליצה – אנחנו מנהלים שיחות טלפון אחרי הלימודים, מדברים בווטסאפ, מתקשרים לילד כשהוא לא בא ללימודים – הם מתחילים להאמין שאכפת לנו מהם. בתקופת ההתבגרות לא פעם אין לך מי שיציב מולך מראה, את המבוגר הזה שמכוון אותך ומחזק אותך. אני אומרת להם שזה חד־פעמי לקבל קואצ'ר כזה. לי למשל לא היתה דמות משמעותית כזו בגיל ההתבגרות. זה היה חסר".

איך תלמידים מבינים שנלחמים עליהם? איך מופצת הבשורה? קופטל אינה מסתפקת בעבודה בבית הספר, אלא הולכת להציל נפשות ברחוב. בחופשות הקיץ היא הולכת עם מורה נוספת למקומות בילוי שנוער נושר או על סף נשירה מסתובב בהם (כיכר החתולות, למשל) ומזמינה אותם לבית הספר. לדבריה, היא כבר יודעת לומר מי מאלו שדיברה אתם יופיע בבית הספר בשנה הבאה.

זו השנה השנייה שוורד לביא עובדת באורט בית הערבה, והשנה השנייה שלה בייעוץ. אחרי 25 שנות הוראה בבית ספר יסודי היא עשתה הסבה לייעוץ חינוכי, ואיכשהו הגיעה לבית הספר הזה. היא לא ציפתה שתצטרך להיות בקשר עם קציני מבחן וקציני ביקור סדיר ושהעבודה תהיה תובענית כל כך. אבל היא מאושרת בתפקיד. "אני מרגישה שזו הצלת נפשות ממש", היא אומרת. "כל ילד זה עולם. הילדים כאן מתמודדים עם דברים לא פשוטים, וצריך להכיל אותם ולהיות זמינים להם רגשית כדי למנוע את ההתפרצות הבאה. הם באו ממקום של דחייה, יש כאלה שלא שולטים בכעסים ברמות. אנחנו יוצאים למערכה על כל תלמיד ותלמיד. מגיע תלמיד שגבולות הם ממנו והלאה, עם תחושת כישלון נוראית. אנחנו מקיפים אותו. נמצאים לעזרתו במלוא מובן המילה, מעניקים לו פה טיפול רגשי, סדנה לתיעול רגשות. אם הוא עוזב את הבית, אנחנו בקשר עם ההורים...."

לא קרה אף פעם שהרמת ידיים? "היה תלמיד אחד בשנה שעברה שעשינו לו הפסקת לימודים. הגבול שלנו הוא אלימות. אם את יודעת שעשית מה שאת יכולה בבית ספר, אין מה לעשות. יש לך אחריות כלפי התלמידים. את לא יכולה לוותר לאלימות קשה. זה לא שאת לא עוצרת ושואלת את עצמך אלף פעמים אם אי אפשר לנסות עוד".

מחקר שנעשה באוניברסיטת חיפה לפני 15 שנה הראה הישגים מעל הממוצע בקרב בוגרי ימין אורד. כיום מתחילים מחקר דומה על בוגרי אורט בית הערבה. תוצאה של הסללה? לא. לביא מאמינה שזה המקום המתאים לילדים שלומדים בו. "מחשבה יוצרת מציאות, וחייבים לכוון גבוה. יש ילדים שיש להם ידיים מדהימות, והמקצוע שהם לומדים מתאים להם ויכול לקדם אותם. ויש ילדים שבהחלט אפשר להרחיב להם את האופקים".

בשעות הצהריים המאוחרות יצאתי מחדרה הקטן של ורד. ליד השער ניהל מבוגר דיאלוג כועס עם שני נערים. היה ברור שלא מדובר בדיאלוג בסגנון בובר. מתוכן הוויכוח עלה שהנערים שוטטו ולא נכנסו לכיתה או לפעילות שהמורה העביר. הוא רתח, וזה נראה אנושי.

מחוץ לשער נצפתה קבוצה גדולה של תלמידים מעשנים. אופנוע גדול נכנס לרחוב הקטן של בית הספר וכל הראשים הופנו אליו. הם הסתכלו עליו מהופנטים. כשהוא נעלם הם חזרו לענייניהם. איש מהם לא מיהר הביתה. ■

יהדות היא לא רק דת

מה כוח המשיכה שלה? מהו סוד קסמה?
ולמה היא תמיד תהיה רלוונטית?
תואר שני בלימודי מדעי היהדות M.A.
הוא המפתח להבנת העולם המרתק והמגוון של היהדות.

אנו מזמינים אתכם לצאת למסע משותף אל תוך היהדות של לימוד מעמיק, רלבנטי ומאתגר, מתוך אמונה כי היהדות שייכת לכולנו ולכל אחד יש מפתח משלו לתרבות היהודית ולארון הספרים היהודי.
צפויה לכם חוויה מרתקת של למידה ושיח עם המרצים הטובים בארץ.
ננתח ונבין תהליכים ורעיונות יסוד שעיצבו את היהדות מראשיתה ועד ימינו.
נדון במפגשים שבין מזרח ומערב, ובין יהדות, נצרות ואסלאם.
נלמד מתוך תפיסות של רב-תרבותיות ורב-תחומיות, המדגישות דיאלוג, שייכות וחיבור אישי.
נחווה לימוד בית מדרשי בחברותא ונצא לסיורים לימודיים בהם נעמיק את ידיעותינו על החברה הישראלית.
יוצעו קורסי בחירה בהתאמה לקהלי יעד שונים לפי התחום המקצועי ומתוך נקודת מבט יהודית: בנישור, בהנחיית בית-מדרש, בהוראת תרבות יהודית-ישראלית ובמשפט-עברי.

ללמוד מהמרצים הטובים ביותר:

ללמוד מהמרצים הטובים ביותר (לפי סדר א'-ב'):

ד"ר שמעון אזולאי,
ד"ר רונן אחיטוב,
פרופ' נחם אילן,
ד"ר דוד ביטון,
הרב ד"ר מתניה בן-נדליה,
ד"ר סמיר בן-ליישי,
ד"ר איריס בראון,
פרופ' אורציון בר-תנא,
ד"ר חנה דוידסון,
פרופ' טובה הרטמן,
ד"ר נבו שמעון ועקנין,
ד"ר חנן חריף,
מר צחי כהן,
ד"ר שרית לארי,
ד"ר אלישבע מכליס,
הרב מנחם דוד חכם,
גב' חנית סבג-ישראל,
ד"ר ורד סקל,
הרב שי פירון,
ד"ר שלומית קנדי-הראל,
הרב ד"ר שרון שלום
ועוד.

הלימודים מתקיימים בקמפוסים ירושלים וקרית אונו | יום לימודים אחד בשבוע

המרצים הטובים ביותר 2016
שנה שלישית ברציפות
על פי סקר התאחדות הסטודנטים

לפגישת ייעוץ ולפרטים נוספים: 1-800-550-555
info@ono.ac.il, www.ono.ac.il

Ono
הקריה האקדמית אונו
Ono Academic College

מורה מול כיתת "יורים לכל הכיוונים"

המרגל עובר חוויות מרגשות ומטלטלות בכיתה ז' בבית ספר נטול מבחנים, אי שם בלב עיר הומה. ג' מתיישבת להקריא שמות ולבדוק למי יש תנ"ך. טקס קריאת השמות מעביר עוד כחמש דקות של "ביטול תורה", אך מאפשר לה לתת יחס אישי לכל אחד ואחת מ־26 הנערים והנערות, מעצם קריאת שמם. ואפרופו השם, יש דברים שגם מרגלים לא יכולים להגיד בקול רם

א' מרגל

היעד: מיוחד במינו
המשימה: תצפית על יום לימודים אקראי בכיתה ז'
השולח: כתב עת מוביל לענייני חינוך ותרבות בישראל
המטרה: דיווח אמת על המתרחש
המקום: קמפוס במרכזה של עיר גדולה ומפורסמת

מ שימת הריגול שקיבלתי הפעם שלחה אותי ליעד מיוחד במינו: כיתה ז', בית ספר ניסויי קטן ואינטימי בעיר גדולה, ללא מבחנים וללא חובת בחינות בגרות, אך עם חובת תשלומי הורים. הילדים שוהים בקמפוס מכיתה א' עד י"ב, והמוסר שואף, לדברי המנהל, "לזהות בכל ילד תחום שהוא אוהב ולקדם אותו לחוויית הצלחה". עם המעבר לתיכון יבנה לעצמו כל תלמיד מערכת לימודים אישית ומותאמת יחד עם מורה חונך מלווה, לפי תחומי העניין שלו. עד אז חווים התלמידים "טעימה" קטנה מחוויית הבחירה האישית בשעתיים הראשונות של הבוקר.

בתחילת יום הלימודים התחלקו תלמידי כיתות ז' (26 תלמידים בכיתה) לכיתות "אתגר" – קבוצות קטנות לפי תחומי עניין – למשך שעתיים. לשם כך התבקשו בתחילת השנה לבחור בין מוזיקה, צלחת מעופפת (פריזבי), קיר טיפוס, מחשבים, ערבית, צרפתית, כתיבה יוצרת או אנימציה.

הצטרפתי לתשעה תלמידים שבחרו בשיעור "כתיבה יוצרת". ד', מורה צעיר ונאה עם חזות עכשווית וסוודר אופנתי, נעמד במרכז סידור השולחנות האינטימי בצורת ח' והציג לפני תלמידיו את פרויקט סוף השנה: סיפור ארוך שיתבקשו לכתוב. "לא לדאוג! נעשה זאת בשלבים", הוא הרגיע את תלמידיו.

לאחר מכן הציג ד' במקרן רצף של דיוקנאות וביקש מתלמידיו לתאר את הדמות בצורה ספרותית. הדיוקן הראשון הוא של ון גוך, ואחת התלמידות נחפזת לשתף את הקבוצה בידע הנרחב שלה על היוצר ובביקורים שעשתה יחד עם משפחתה בתערוכות ציוריו במוזיאון ישראל.

"זה לא פיקאסו? נראה לי שראיתי את זה בתצוגה בלונדון!", קופצת חברתה הטובה.

"אני רוצה שתשתחררו מכל ידע מוקדם שיש לכם ותרגישו חופשיים לדאות בציור מה שאתם רוצים", אומר ד', "כל אחת עם עצמה. נסו לחשוב מי זה הבנאדם הזה?! למה הוא נראה עצוב או מוטרד או שמח?".

הציורים הראשונים שהוצגו לתלמידים היו פשוטים למדי, ולאט לאט הגביר ד' את רף המורכבות של הדיוקנאות. התמונה הבאה עוררה תסיסה קלה בקבוצה: דמות שקשה להבחין אם היא גבר או אישה. "זה בן או בת?", נזעק אחד הבנים בקבוצה, "זאת שאלה, אה?!", הגיב ד' בשלווה. "זה טרנסג'נדרית", הסבירה לו אחת הבנות. "לא היה דבר כזה פעם!", קראה אחת אחרת. "למה היא בחרה לצייר את עצמה ככה?!", המשיך ד' לאתגר את תלמידיו בשאלות. "אולי זאת בת שמרגישה כמו גבר? או אולי היא רוצה להראות דווקא ככה את הנשיות שלה?! כל אחד רשאי לרשום מה שהוא רוצה על התמונה..."

מרגל בכיתה
כתבנו מסתנן לשורות התלמידים ומביא רשמים מלאים מן השטח

העטים מרשרשים על הניירות, ואחד הנערים מוציא סנדוויץ'. אני מביט בקבוצה הקטנה, מן הסתם האמנותיים והספרותיים מבין תלמידי כיתות ז'. נעורים ארוכים עוד לפניהם, וכבר עכשיו מאתגרים אותם בסוגיות מורכבות של זהות ומגדר. הנערים נראים די אדישים לעניין ועוברים לסדר היום, גם כשנשקף אליהם הדימוי הבא: ציור של פני אישה עם גוף של צבי.

"לא יודעת מה לכתוב על זה... זה מאוד מאוד מלחיץ", צוחקת אחת הנערות ומתכרבלת אל זרועות חברתה. "זאת פרידה קאלו!", מפגינה שוב פוקדת המוזיאונים את ידענותה. "היא עשתה סמים!", קורא אחד משני הנערים בקבוצה, לקול צחוק השאר. "אולי היא מרגישה כמו איילה פצועה", מתפייטת נערה אחרת.

"עכשיו, תוציאו טלפונים ושכל אחת תצלם סלפי", אומר ד', "לאו דווקא התמונה הכי יפה שלכם, אלא איך שאתם באמת, איך שאתם נראים עכשיו". התלמידים נענים ברצון לאתגר. "ועכשיו, תתארו את עצמכם בכתיבה, כאילו אתם רואים אדם זר".

בעוד שהנערים צוללים אל עצמם, אני מנצל את ההזדמנות לצאת לחוגים אחרים ולצפות בשאר תלמידי כיתה ז'. מקצתם מפריחים צלחות מעופפות בפארק מול בית הספר, אחדים מנתרים על קיר טיפוס במועדון טיפוס ברחוב הראשי של העיר, אחרים בונים אתרים או לומדים אנימציה במחשב או מתופפים, שרים ופורטים בחדר המוזיקה, והשאר לומדים ערבית או צרפתית. אני משוטט בין חדרי העניין של התלמידים ורואה לנגד עיניי את "עקרון הבחירה והאחריות" שבית הספר מתנהל לפיו. התלמידים מתבקשים לבחור בין קבוצות

עובדים עליכם!", בא לי לצעוק לעברם... לקום בשש בבוקר, לעבוד בעבודה שאתה לא אוהב ולממן כל היום חובות לבנק על אוכל וקורת גג! שום ון גוך ושום פיקאסו! לא מוזיאון ישראל ולא תערוכות בפריז! בואו לפה, לדוכן הפלאפל, בואו לפצפץ כדורים כל יום

העניין בתחילת השנה, ונדרשים "לקבל אחריות" על בחירתם ולהתמיד בה לאורך השנה כולה.

בהפסקת עשר יוצא המרגל לפלאפל ברחוב הסמוך. בעל עסק חרוץ יוצא לקראתי ומציע לי חומוס, סלט וצ'יפס. מרחוק אני רואה את תלמידי כיתה ז', חברי קבוצת הפריזבי, עדיין משחקים להנאתם על הדשא בפארק.

"עובדים עליכם!", בא לי לצעוק לעברם.

"מה פתאום?", אני מדמיין אותם עונים לי.

"משלים אתכם שיש סיכוי שהחיים שלכם יהיו כיף חיים: טיפוס על קיר, כתיבה יוצרת, פריזבי... אבל זה החיים באמת!", אני מדמיין את עצמי מצביע על איש הפלאפל המיוזע, שטורח על טיגון כדורים מעל השמן הרותח. "לקום בשש בבוקר, לעבוד בעבודה שאתה לא אוהב ולממן כל היום חובות לבנק על אוכל וקורת גג! שום ון גוך ושום פיקאסו! לא מוזיאון ישראל ולא תערוכות בפריז! בואו לפה, לדוכן הפלאפל, בואו לפצפץ כדורים כל יום בשביל לגמור את החודש, פה תלמדו משהו על החיים באמת!"

בשלהי ההפסקה חזרתי לבית הספר, ועוד הספקתי לנגוס ביס או שניים מהסנדוויץ' הטוניסאי שלי בחדר המורים. הרמב"ם אומר שלא טוב למורה לאכול מול תלמידיו, קל וחומר למרגל חינוכי שכמוני. תפסתי על חם שני תלמידים שהתגנבו לחדר המורים וחיממו אוכל במיקרוגל של המורים. שקלתי אם לדווח על כך, אבל בעצם זה לא נראה כמו חטא חמור בבית ספר משפחתי כמו זה. המורים והתלמידים פה נראים די "אחוקים".

לאחר מכן נכנסתי לשיעור מחשבת ישראל, והתקשיתי להבין מה הקשר בינו לבין התמונה שהציגה המורה ס' על המקרן: כדור הארץ מגולגל על כף יד אדם ונשרף בלהבות. "חבר'ה!", קראה המורה, "להכניס אוכל ופלאפונים!". "המורה, אני גוועת!", ניסתה למחות אחת התלמידות. "את תשרדי", ענתה לה ס' בעודה מחלקת דף מקורות עם ציטוטים שונים מארון הספרים היהודי. התברר שלכבוד ט"ו בשבט החליטה ס' לקשר בין יהדות לאיכות הסביבה. בדף המקורות ציטטה את שני סיפורי הבריאה בספר בראשית וכיוונה את תלמידיה לאפיין את ההבדלים ביניהם. בסיפור אחד נקרא האדם לכבוש את הטבע ולרדות בחיות ובשני – לחיות עמם בהרמוניה.

הנערים מגלים עניין מועט בסוגיית ◄

מעמדו של האדם מול הטבע בשעה זו של הבוקר. "בא לי סושי", אני שומע נערה מאחוריי אומרת לחברתה, בזמן שזו מכינה עגילים מנייר. נער אחר עסוק בניפוח שקית ניילון שוב ושוב, וחוזר חלילה. "אני מחכה לשקט", קוראת המורה, וכעבור דקה: "אני עדיין מחכה לשקט". עכשיו הבנתי למה הכוונה ב"סושי". מדובר ברצועות שרשרת נייר מעוצבות בצורת סושי, שהנערה שמחה מאוד לקבל מחברתה במתנה כשהיצירה מוכנה.

כולם, כולל המורה, נראים שמחים כשהשיעור נגמר. כעת מידלדלת הכיתה בחצי, ובערך 13 תלמידים נשארים. השאר, מתברר, התנדפו ל"שעה פרטנית" עם אחד המורים בבית ספר, והתלמידים שנותרו בכיתה מתמסרים ל"שעת קריאה" דוממת. שיעור הבעה. כעשר דקות לוקח לתלמידים להתאפס ולהיכנס לאווירת הדממה. "החליטו בבית ספר שאנחנו לא קוראים מספיק, אז עושים לנו שעת קריאה בכיתה", מסבירה לי אחת הנערות את המתרחש בלחש. התלמידים אמורים להביא ספר שהם אוהבים מהבית או לקחת אחד מספריית בית הספר. רוב הנערים קוראים ספרי נוער כגון "הקיץ של אביה" או ספרי מתח ופנטזיה. נער אחר קורא את סיפור חייו של מרטין לותר קינג, מנהיג מרד השחורים בארצות הברית. "אימאל'ה! החלון זז!", מפרה אחת הנערות את הדממה בפרץ אימה דרמטי. מתברר שהיא סתם דמיינה.

מוזיקה שבוקעת מן החצר קוטעת את שעת הקריאה, ולכיתה פורץ מורה למתמטיקה עם סקָטבורד תחת שכמו. "ע', אל תחשוב שאתה מגניב שאתה מחרים למ' את הסקָטבורד", קוראת לעברו אחת התלמידות. "זה הוא הביא את זה על עצמו", מסביר המורה, "הוא ניצל את זה שאני מרשה לכם סקטבורד בחצר כדי לרכוב בפרוזדורו!". "אז למה לך מותר?!", מעזה אחת אחרת להגיב. "לי מותר, כי אני איש הביטחון של בית הספר".

ע' ממהר להשקיט את המהומה בעזרת נוסחה מתמטית (חוק הפילוג), שהוא משרטט על הלוח. כעת הוא מנסה להסביר אותה פרונטלית ל־26 תלמידים. משימה בלתי אפשרית. כל תלמיד מנהל דו־שיח פרטי משלו בקצב אחר עם ע', ולא שם לב למה שכבר הוסבר לתלמידים אחרים. קריאות "רגע! לא סיימתי" מתערבבות בצווחות "בטח! אני יודעת". לשווא מנסה ע' לתמרן בין תלמידיו ולפתח בקבוצת הבדידים שלפניו קשב הדדי, כדי שלא לחזור על אותו הסבר אלף פעם. למרות האתגר המתיש ללמד את החבורה הלֵאה והמַלְאה נוסחה אחת ושני תרגולים שמיישמים אותה, שומר ע' על מורל גבוה, אופטימיות והומור.

בתום השיעור אני חושב לעצמי שחייבת להיות דרך אחרת ללמד מתמטיקה. חייבת להיות דרך לפרק את המבנה הפרונטלי, שבו ניצב המורה כחייל בודד נטול כלי נשק אפקטיביים מול כיתת "יורים לכל הכיוונים". חייבת להיות דרך להעביר את האחריות ללמידה מן המורה לתלמיד. לא ייתכן שהמורה, שבדרך כלל עושה כל שביכולתו כדי למסור לתלמידיו את הידע הנחוץ להם, יעמוד מול תלמידיו בעוד הם רבוצים כך מולו. הוא מלא תשוקה והם זחוחים ונינוחים, הוא מנסה להיכנס למוחם וללבם ובה בעת הוא חשוף להתנהגותם האגבית והמזלזלת. כמה זמן אפשר לשרוד את העליבות הזאת, לנסות ולהרביץ מתמטיקה בנוער, כשהם

המורה מדריכה את התלמידים לכתוב במחברת את כל שמות האלוקות שישמעו בסרטון. לבי עוצר מלכת. עוד לא שמעתי מורה לכיתה ז' המתעמקת עם תלמידיה בנושא עמוק ומורכב כל כך כגון שמות אלוהות בתורה. זה הרי נושא קבלי! "נראה מי ימצא כמה שיותר!", תחרות מוכרזת, וההקרנה מתחילה

עסוקים בעיקר בפזילות בין המינים ובזריקת הערות אגב נגיסת תפוח?

כאשר ע' יוצא מהכיתה עם הסקטבורד (בידו) גואה הבלגן, עד שנכנסת ג', מורה צעירה לתנ"ך עם לבוש עדכני אך סולידי. ג' מניפה יד בתיאטרליות ונעמדת בכניסה לכיתה כמו פסל החירות. "שלום! הגעתי!", היא מכריזה, אך התלמידים אדישים. "מעין, שביז!", היא מנסה את הדרך הפרטנית לקרוא את החבר'ה לסדר, וכעבור כשש דקות נרגעות הרוחות (למה פתיחת שיעור תמיד דורשת כל כך הרבה זמן?). ג' מתיישבת להקריא שמות ולבדוק למי יש תנ"ך. טקס קריאת השמות מעביר עוד כחמש דקות של "ביטול תורה", אך מאפשר לה לתת יחס אישי לכל אחד ואחת מ־26 הנערים והנערות, מעצם קריאת שמם.

בתום קריאת השמות מתארת המורה בדרמטיות את יציאת מצרים, והפעם: הרגע שבו ה' מתגלה אל משה בשם חדש: י־הוה.

"המורה, אסור לומר את שם ה' ככה", מוחה אחד התלמידים.

"איך ככה? י־הוה?!", חומד לצון תלמיד אחר.

"ששש!!! תמות!", קורא תלמיד שלישי.

"יא מפגרים, זה לא השם שלו באמת!", מיישבת תלמידה רביעית את המחלוקת.

"אלא מה?!", חולקת החמישית.

"האמת? אף אחד בימינו לא יודע איך לבטא את השם הזה", אומרת המורה. "רק הכוהנים ידעו איך לברך בשם המפורש. זה ידע שהלך לאיבוד אחרי חורבן הבית!"

"נכון", מאשר את דבריה נער שישי. "תַּנָּאִים היו מחיים מתים ומרפאים חולים עם זה".

"די, תישבע!", נפעמת נערה שביעית מידענותו של בן זוגה לשולחן.

"באיזה שם התגלה ה' לאברהם, יצחק ויעקב?", שואלת המורה את תלמידיה. "מאיפה לי לדעת?", נראים פניהם התמהות של התלמידים. "תקראו בפסוקים! זה כתוב פה!" "אהה... אֵל שדי!", עונה אחת התלמידות תוך כדי משיחת לק ורדרד. "נכון מאוד, ורדית! ובאיזה שם מתגלה ה' למשה?", "אנא ערף?!" עונה אחד הנערים, "נכון מאוד, י־הוה! עם השם הזה ישחרר ה' את בני ישראל במצרים!" "בעזרת מטה הקסמים שקיבל משה", בא לי להמשיך את דבריה, באותה רוח קלילה, ליצנית כמעט.

התלמידים נראים משועשעים ודרוכים לקראת הבאות. כולם הרי כבר מכירים את המשך הסיפור, עשר המכות וקריעת ים סוף, ומי לא אוהב להיות עובד פרך שיד חזקה וזרוע נטויה מתגייסת למענו באופן פלאי ומפתיע ומשחררת אותו מיד משעבד אכזר כפרעה.

כעת מכריזה המורה באוזני תלמידיה שעומדים לצפות בסרטון. "יש!!", קוראים התלמידים. "איזה?!", "היהודים באים!". המסך יורד והמקרן מופעל לאחר שורה של עיכובים טכניים והתערבויות בלתי רצויות של תלמידים לפתרון התקלה, שרק משבשות ומסבכות את העסק. השפה החזותית שוב מגויסת הבוקר כדי לרתק את התלמידים, שעלולים חלילה להשתעמם בתהליך למידה מעמיק שדורש עמל ויגע. מדורי דורות ידעו מלמדי התורה שכדי לקנות את לב השומעים להקשיב לדבריהם, יש לפתוח שיעור במִלְּתָא דְּבִדְיחוּתָא, והנה ג' מיישמת זאת.

המורה מדריכה את התלמידים לכתוב במחברת את כל שמות האלוקות שישמעו בסרטון. לבי עוצר מלכת. עוד לא שמעתי מורה לכיתה ז' המתעמקת עם תלמידיה בנושא עמוק ומורכב כל כך כגון שמות אלוהות בתורה. זה הרי נושא קבלי! "נראה מי ימצא כמה שיותר!", תחרות מוכרזת, וההקרנה מתחילה.

מן הרמקול בוקע לפתע ראפ קצבי ושורת זמרים מבצעים ראפ חרוז על שמות אלוהים. אדון עולם, יא, שמיה, ש־די, אלוהים, אבא, הקב"ה, שכינה, בוחן כליות ורוח קודש הם רק אחדים מן השמות הנזכרים בסרטון. "דיין אלמנות – עושה לי אנטי, אלוהי צבאות – סתם מיליטנטי", משורר הראפר לצד דמויות עם לוק דראג קוויני, ששרות על שמות אלוהות ומרקדות לצלילי הסמבה.

זה הזמן לגילוי נאות: א' מרגל היה בחור ישיבה. מוזר לו לראות רקדניות ראפ מזמרות על שמות אלוהים. אבל איכשהו זה גם חינני, נועז, חצוף ומפתיע. מה הדרך הנכונה לגשת לקודש – מתוך יראה או חופש?!

"אז כמה שמות היו לנו בסרטון?", קוטעת ג' את רצף מחשבותיי העמוק, ומיד מתפרצים הנערים לענות לה: "ש־די!", זורקת מוֹשַׁחת הלָק; "אל צבאות!", נשמע קול חצי־גברי חצי־ילדותי מאחורה; "דיין אלמנות", קוראת תלמידה אחרת; "בוחן כליות", אומרת זו שביקרה בתערוכת פיקאסו בלונדון.

"נכון מאוד, ילדים, 26 שמות היו בסרטון".

"וואו, המון!"

"כן, המון", צוחקת ג'. "איך זוכרים אותם?! איך יודעים אותם?! אל תדאגו, זה לא לבגרות..."

"בתנ"ך יש בגרות?", שואלת אחת התלמידות בדאגה, נקרא לה שרה.

"כן, ברור", עונה ג'.

"לפי דעתי התנ"ך זה ספר מטומטם!", קוראת שרה בתגובה.

ג' קופאת במקומה.

"שרה", היא עונה ומדגישה כל הברה, "אם יש לך ביקורת, יש דרך להביע אותה בצורה מכובדת".

"טוב שלא חרבנת על התנ"ך", מגיב תלמיד אחר לאמירה (נדמה לי שקודם לכן תפסתי אותו על חם עושה עיניים לשרה, והיא התעלמה ממנו בשיטתיות).

"זה ספר קדוש!", קוראת תלמידה אחרת, שעד עתה נראתה די שלווה. עכשיו אני מבין שהיא גם יודעת לעמוד על שלה.

"למה קדוש?!", עונה שרה.

"כי זה באמת", עונה חברתה בלהט.

"מאיפה את יודעת שזה באמת?!"

"יש כאלה שמאמינים ככה. וזאת סיבה מספיק טובה לדבר בכבוד", מתערבת ג' בדיון.

"אם מדלגים על בגרות בתנ"ך – אפשר שתהיה לך בגרות?", שואלת בחשש תלמידה נוספת, מזווית אחרת.

"מה את נלחצת מהבגרות כמו טמפון?", צועקת שרה, "אז לא תהיה לך בגרות! גם בלי בגרות את יכולה לפתוח עסק! להרוויח כסף! לטייל בעולם!"

"שרה, צאי החוצה להירגע", אומרת ג'.

כולם בשקט.

"המורה, ציידתי פרעוני", קורא תלמיד דקיק מאחורה ומניף בלוק ציור.

"יופי, חמוד. תראה לי אחרי השיעור".

כעת מתיישבת המורה מאחורי השולחן ומהדקת את ידיה על ספל הקפה.

אם כן, מדוע בוחר ה' דווקא עכשיו לגלות את שמו למשה?!" משימת כתיבה. כולם מנסים את כוחם. אחד התלמידים כותב: "ככה אלוהים יהיה בטוח שמשה יישאר אתו". ■

מתוך "היהודים באים". קוראים לי אבא, קוראים לי קב"ה... זה לא השם!

הפתיל הקצר של פרופסור אופלטקה

תרומתו של דונלד טראמפ לחינוך הישראלי

השאלות המטרידות רבים, גם בישראל, על יכולתו של אדם כמו טראמפ להיבחר לנשיאות של הגדולה בדמוקרטיות מציבות שני אתגרים גדולים למחנכים: להיאבק בבערות מצד אחד ולגרום לתלמידים להיות מודעים למתרחש בסביבתם מצד אחר. אבוי לכולנו אם ייכשלו במשימתם

יזהר אופלטקה

כרבים וטובים בארץ ובעולם הופתעתי באותו בוקר שבו נודע כי טראמפ עומד לנצח בבחירות לנשיאות ארצות הברית. שעות לאחר מכן, כאשר משפחת טראמפ חגגה את ניצחון אבי המשפחה על "הפוליטיקאים המסואבים מוושינגטון", פסעתי לעבר ספרי ההיסטוריה שבחדר עבודתי ועיינתי מחדש בקורות האימפריה הרומית בתקופת דעיכתה. גם שם חששו האזרחים ה"הגונים", בני רומא הטהורים, מהשפעתם הקלוקלת של זרים וגם שם עלו לשלטון קיסרים שהבטיחו להמון הרומאי כי יחזירו עטרה ליושנה וכי האימפריה תשוב לימי תהילתה ותנקה מתוכה את כל הברברים המקלקלים את תרבותה ה"נאורה" (אותה תרבות שבה התבוננו תושבי העיר בהתרגשות רבה באריות הטורפים את האסירים והנדכאים).

לא, אינני משווה בין טראמפ לבין אוהבי הדם ההם ולא בין נשיא ארצות הברית שנבחר כדין לבין קיסרי רומא המטורפים של אותם ימים. אולם כיצד אדם עשיר כקורח השייך לאליטה של האליטה האמריקאית, שמחץ כחלק ממערכת הבחירות שלו (ואולי גם כחלק מאופיו) ערכים מקודשים רבים, לרבות ערך הכבוד לנשים ולגופן, זכה לתמיכתן של משפחות אמריקאיות שלמות – נשים, גברים וילדיהם הבוגרים? כיצד קרה שאדם שהשתמש בשפה נלוזה, שבר מוסכמות מקודשות, הבטיח להחרים אוכלוסיות שלמות, זכה בקולותיהם של אנשים נורמטיבים המשלמים מסים למדינתם וגאים במורשתה הדמוקרטית הליברלית?

אני רוצה להשתמש במקצת המסרים שעלו במערכת הבחירות שלו כדי לשאול שאלות הקשורות לחינוך, ובכללן שאלת תפקיד המורה בעידן שבו הדמוקרטיות נחלשות, בדיוק כמו אצלנו, וההמון משווע למנהיג חזק ובוטה ש"יראה לפקידים המנוונים את הדלת החוצה" ויצעיד את עמם לעבר תהילת העבר המתחדשת. אילו הייתי יכול לשאול את טראמפ ותומכיו, קרוב לוודאי שהם היו מצביעים על שתי משימות עיקריות העומדות לפני המורה האמריקאי: האחת, לדאוג להכשרת התלמידים כדי שיקדמו את הכלכלה האמריקאית ויצעידו את אומתם לתהילה ולבכורה עולמית; השנייה, לחזק את החינוך לערכים לאומיים ופטריוטיים ולעצב בוגרים מחויבים למדינתם ומודעים לסכנות הרבות העומדות לפתחה.

גם אצלנו יש המייחלים למימושן של מטרות אלו בשם החזרת עטרה ליושנה, חיזוק המורל הלאומי והגדלת הפער בינינו לבין אויבינו. האם השגת מטרות אלו תחזק את החברה ותאפשר לה לשרוד במרחב הקשה מנשוא שאנו חיים בו? מדינת ישראל איננה אמריקה, ומנהיג הנישא על כתפי המון משולהב הוא מתכון בטוח להרס – כפי שמלמדת אותנו ההיסטוריה ממדינות רבות. כיצד מונעים זאת?

אולי עצם העלאת השאלה היא תרומתו של טראמפ לחינוך הישראלי. כל מורה המבין כי בידיו מפתח לעתידה של החברה הישראלית, ואין זו מליצה או אמירה ציונית, מבין כי חוסנה של המדינה מגיע בראש ובראשונה ממידת השכלתם של אזרחיה והבנתם את המתרחש סביבם. במילים אחרות, תפקידו העיקרי של המורה בימינו הוא למגר את הבערות ולמנוע את עלייתם של מנהיגים דמגוגים שיבטיחו עולם ומלואו אך יביאו בסופו של דבר להרס ולחורבן.

מדינת ישראל איננה אמריקה, ומנהיג הנישא על כתפי המון משולהב הוא מתכון בטוח להרס - כפי שמלמדת אותנו ההיסטוריה

מה כולל החינוך נגד הבערות? האם די להיצמד לתכנית הלימודים? התשובה מורכבת. תלמידינו נחשפים לידע רב בהיסטוריה, במקרא, בספרות וכדומה, אך הידע אינו מספיק. על המורה להשתמש בידע זה כדי לעצב בוגר מודע לעצמו ולסביבתו, הבוחן בצורה ביקורתית גם את המסרים המועברים אליו על ידי מנהיגי המדינה ואינו מתפתה ללכת אחרי נביאי שקר.

תכנית לימודים איננה חזות הכול. מורה־מחנך החפץ למנוע את הופעתו של מנהיג דמגוגי בישראל חייב לעמת את תלמידיו ללא מורא ופחד עם מסרים פופוליסטיים המופיעים למרבה הצער יותר ויותר במחוזותינו. אם הדבר לא יעלה בידם, ייכשלו המורים בתפקידם החברתי. ■

פרופ' יזהר אופלטקה הוא ראש החוג למנהל ומדיניות החינוך באוניברסיטת תל אביב ומחזיק תיק החינוך בעיריית גבעתיים

היחידה ללימודי חוץ

מזמינה אתכם ללמוד להתפתח להתקדם

יום פתוח
17.3.17
09:00 – 12:00

- **עבודה עם תלמידים בעלי צרכים מיוחדים:** התאמה להוראה למטפלים במקצועות הבריאות, הוראה מתקנת וכלי אבחון בעברית, חשבון, ערבית ואנגלית, ניתוח יישומי של התנהגות ABA, התמחות בהפרעה על רצף האוטיזם ועוד
- **הכשרה ופיתוח של מנהלים ובעלי תפקידים:** ייעוץ ארגוני, הכשרת מנהלים, סגני מנהלים, רכזי הערכה ועוד
- **הכשרה והדרכה בפסיכותרפיה ובטיפול:** טיפול רגשי הנעזר בבעלי חיים, טיפול במשחק, פסיכותרפיה רב ממדית, גינון טיפולי
- **קריירה שנייה והסבה מקצועית:** הכשרת מנחים בפעילות ODT בטבע, עריכה לשונית, מדריכי דיאלוג וקולנוע, מנחי קבוצות, ספרנות, מדריכי יצירה בחינוך הבלתי פורמלי, הוראת מחוננים, ועוד
- **התפתחות מקצועית:** קורסים לדרגות 7-9, "עוז לתמורה" ו"אופק חדש"
- **חינוך בגיל הרך**
- **לימודי אמנות**

מרכז מידע והרשמה
www.oranim.ac.il • 1-800-30-10-80

אורנים
המכללה האקדמית לחינוך

במבצע מיוחד למורים:

קל ואומר

מאת: צבי סולל

ענק, מקורי, מוסלץ – לאוהבי השפה העברית!

אמרת כנף קסומה
אוצרת במשפט קצר אחד תמציתו של רעיון, או השקפת עולם ומעלה חיוך על שפתי הקורא...

- 4,200 אמרות כנף שנונות, חדשות ומקוריות
- 120 איורים צבעוניים של האמן דני קרמן
- 22 פרקים בנושאים מגוונים

- הספר ייחודי ושונה...
אין ציטטות ממוחזרות, או אמרות עתיקות
הכל חדש, מקורי, ישראלי!!
- חגיגת לאוהבי השפה העברית
ולבעלי חוש הומור.
- תהנו לקרוא בו שוב ושוב...

ספר מתנה ענק - לכל אירוע!

בין הנושאים: תכונות ומקצועות, חברה ומשפט הון ושלטון, חיים ומוות, לשון וספרות, בינו לבינה.

בין הדמויות: שופטים ועורכי דין, בנקאים ומנהיגים מורים וסופרים, רופאים וחולים, פועלים ומנהלים.

283 עמודים, פורמט גדול 28 x 22 ס"מ
צבע מלא, כריכה קשה

למעוניינים נצרף את הספר
חפש את האישה
אוסף ענק של ציטטות בענייני נשים מפי גדולי עולם מכל הזמנים
בתוספת 35 ש"ח בלבד

במבצע למורים:
85 ש"ח בלבד!
(בהזמנה ישירה בהוצאה לאור)
אריזה ומשלוח: 15 ש"ח

פעמונים - הוצאה לאור
פעמונים הוצאה לאור
0522-310553 * פקס: 03-6473312 * solely@013.net * www.solel-paamonim.co.il

נוקט עמדה

הפרויקט הלאומי בחסות (שבירת) השתיקה

בשולי מערכת החינוך מתקיים מאבק נגד ניסיונות שר החינוך לחסום את כניסתו של הארגון שוברים שתיקה לבתי ספר. הוויכוח על חופש הביטוי ופלורליזם רעיוני מסווה את הפרויקט הלאומי הגדול שממשלת ישראל מובילה כבר שנים רבות: הדרת הערבים מהמרחב הציבורי וביסוס ההגמוניה היהודית. מי שמבקש להיאבק למען חופש הביטוי חייב להיאבק בפרויקט הלאומי הזה

אריה דיין

בלחמתה של ממשלת ישראל בארגון שוברים שתיקה, המגיעה בלבוש כוחני ודורסני גם למערכת החינוך, איננה חדשה. הניסיון הממלכתי המאורגן לחולל דה־לגיטימציה ציבורית של התנועה המבקשת לחשוף את דרכי הפעולה הפסולות של הצבא בקרב האוכלוסייה האזרחית הפלסטינית נמשך כבר שנים אחדות. מסעות הכפשה נגד פעילי התנועה, שרובם ככולם התוודעו לדרכים הללו במסגרת שירותם הצבאי, נמשכים אף הם כבר זמן ממושך.

המאבק הממושך הזה נגד שוברים שתיקה נתקל עד כה בהתנגדות ציבורית מועטה ביותר. חברי כנסת אחדים מתחו עליו ביקורת, אך בה בעת הסתייגו מהיבט זה או אחר בפעילות הארגון וכך הצטרפו, במשתמע, לאותו מסע רדיפות שיצאו נגדו לכאורה. מלבד העיתון "הארץ", שגיבה ומגבה את שוברים שתיקה לאורך כל הדרך, מרבית כלי התקשורת הצטרפו בחדווה למסע ההכפשה. את התוצאה היה אפשר לצפות מראש. לנוכח אדישותו של הציבור, שחלקו הזדהה עם הטענות נגד הארגון וחלקו חשש להביע דעה נגדן, הניב המסע תוצאות. בעיני ישראלים־יהודים רבים, הארגון ופעיליו מצטיירים כמי שמצויים על סף בגידה.

ניסיונותיו העיקשים של שר החינוך נפתלי בנט למנוע את כניסתם של פעילי שוברים שתיקה לבתי הספר נתקלו לפתע בביקורת ובהתנגדות. מנהלים אחדים שהעזו לאפשר לפעילי הארגון להופיע לפני תלמידיהם זומנו לשימועים משמעתיים במשרד החינוך. אנשי חינוך רבים – מורים, מנהלים וחוקרים באקדמיה – חשו כי הגיעו מים עד נפש והחליטו להרים את קולם נגד התופעה.

ואכן, צעדיו של השר בנט נגד שוברים שתיקה מעוררים חששות קשים ואסוציאציות לא נעימות. בנט, הנתון בתחרות מתמדת עם ראש הממשלה נתניהו על אהדת הימין הרדיקלי, החליט לחטוף מידי הליכוד את הובלת המלחמה בשוברים שתיקה. את המלחמה הזאת, מלחמה פוליטית מובהקת, הוא מנהל באמצעות הפעלת כל הסמכויות החוקיות והמנהליות שתפקידו הממלכתי כשר החינוך מעמיד לרשותו.

את הסמכויות הללו הוא מפעיל בדורסנות ובברוטליות. ב־16 בדצמבר 2015 פרסם שר החינוך הודעה לעיתונות ובה בישר כי החליט "שלא לאפשר את כניסתו של ארגון שוברים שתיקה אל מערכת החינוך". למרות הטון הפסקני של ההודעה, לא עבר זמן רב והתברר לו כי החוק אינו מסמיך (עדיין) את שר החינוך לקבוע מי רשאי ומי אינו רשאי להיכנס לבתי הספר ולשטוח את משנתו לפני התלמידים.

הודעתו של בנט השפיעה על נכונותם של מורים ומנהלים רבים להזמין את נציגי שוברים שתיקה לבתי הספר שלהם. ברוב המקרים העדיף צוות בית הספר שלא להסתבך אלא לפעול לפי רצון השר, בלי לבדוק אם פעל מתוקף סמכות חוקית.

מנגד, היו מורים ומנהלים (מעטים מדי) שהודעתו נטולת הסמכות של בנט גרמה להם דווקא לדבוק במשימתם החינוכית ולחשוף את תלמידיהם לאותן עמדות ודעות ששר החינוך רצה למנוע מהם.

פעילי שוברים שתיקה המשיכו להופיע בבתי הספר, ובנט החריף את צעדיו. ב־11 בדצמבר 2016, שנה אחרי הודעתו חסרת השחר, אושר

במשרד החינוך תיקון לחוזר המנכ"ל העוסק בהזמנת גופים חיצוניים לבתי ספר. בסעיף העוסק בזיהוי הגופים שאין להזמינם (משום שהם מטיפים לגזענות, לאלימות או לאפליה) הוסיפו משפטני המשרד גם את נציגיו של "גוף שיש בפעילותו כדי לערער על עצם הלגיטימיות של גופים ממלכתיים (כגון צבא ההגנה לישראל ובתי המשפט)". גם זה לא עזר, כי מנהלי בתי ספר שהזמינו את שוברים שתיקה לא התקשו להצטייד בחוות דעת שקבעו כי אין בפעילות הארגון משום ערעור על עצם הלגיטימיות של הצבא. ואכן, שוברים שתיקה עוסק בפעילות הצבא בקרב אוכלוסייה פלסטינית, אך אינו מערער על הלגיטימיות של הצבא ואף לא על לגיטימיות הימצאותו בקרב אוכלוסייה אזרחית.

מנהלי בתי ספר הוסיפו להזמין את שוברים שתיקה, ובנט המשיך להחריף את דורסנות תגובותיו. משהתברר שגם התיקון לחוזר המנכ"ל חסר שיניים, הגיע תורו של תיקון החוק. כדי למנוע את כניסתם של פעילי ארגון כלשהו למערכת החינוך, יש לקבוע שהארגון אינו חוקי. בנט הבין שהוא אינו יכול (לעת עתה) להוציא את שוברים שתיקה מחוץ לחוק, והוא נאלץ למצוא ניסוח משפטי שיצביע על שוברים שתיקה מבלי לציין במפורש את שמו.

היו מורים ומנהלים (מעטים מדי) שהודעתו נטולת הסמכות של בנט גרמה להם דווקא לדבוק במשימתם החינוכית ולחשוף את תלמידיהם לאותן עמדות ודעות ששר החינוך רצה למנוע מהם

בהצעה לתיקון חוק החינוך הממלכתי שהכינו בלשכת בנט נקבע כי שר החינוך יוסמך "לקבוע כללים למניעת פעילותו במערכת החינוך של כל אדם או גוף חיצוני [...] שבשל פעילותו מחוץ לישראל קיים חשש שחיילי צה"ל יועמדו לדין, בערכאות בינלאומיות ובמדינות זרות, על פעולה שביצעו במסגרת תפקידם". הצעת תיקון זו קיבלה את אישורה של ועדת השרים לענייני חקיקה, ועל בנט להחליט מתי להביאה לאישור הכנסת. ברור שגם הנוסח הזה אינו פוסל את הזמנתם של אנשי שוברים שתיקה לבתי הספר, שכן אם חיילי צה"ל יועמדו לדין "בערכאות בינלאומיות או במדינות זרות", הדבר יקרה בגלל "הפעולות שביצעו במסגרת תפקידם" ולאו דווקא בגלל פעילותו של שוברים שתיקה.

הצעת התיקון של בנט עוררה התנגדות ניכרת בקרב אנשי חינוך. עיקר ההתנגדות מופנה נגד הדורסנות המשפטית של שר החינוך, המלווה באיומים כלפי מורים ומנהלים והזמנתם לשימועים מתוקשרים. לדעת אותם מתנגדים גישה זו של שר החינוך מאיימת על חופש הביטוי, מסכנת את הדמוקרטיה ופוגעת ביכולתם של אנשי החינוך למלא את שליחותם החינוכית. הנימוקים הללו לא יצליחו לבלום את התהליך המסוכן שבנט ועמיתיו מובילים. המאבק יוכל (אולי) להצליח רק אם הביקורת תשובץ בהקשר הפוליטי הרחב שבו ננקטים צעדים אלה.

הפרויקט הלאומי

מאבקו של בנט נגד שוברים שתיקה הוא רק סעיף אחד בתכנית אסטרטגית שממשלות ישראל מקדמות, במרץ ובהתמדה, מזה כשני עשורים. גם אם במאבקו נגד הופעותיהם של נציגי שוברים שתיקה בבתי הספר הוא פוגע בעקרונות הדמוקרטיה, יעדו המרכזי של בנט אינו לפגוע – לא בדמוקרטיה ולא בחינוך. זהו הפרויקט הלאומי העיקרי (אם לא היחיד) שמדינת ישראל עסוקה בקידומו. מהו היעד הזה?

לדידה של ממשלת ישראל, אבד הכלח על פתרון מדיני המבוסס על חלוקת הארץ לשתי מדינות. בנט, נתניהו וחבריהם מתכוננים למציאות דו־לאומית שתשתרר כאן עם היעלמותו הסופית של פתרון שתי המדינות. מטרתם, במסגרת הפרויקט הלאומי, היא לחזק, לבצר ואף להנציח את שליטת היהודים על הערבים בכל המרחב הגאופוליטי בין הים התיכון לנהר הירדן.

מובילי הפרויקט הזה הפנימו מזמן את העובדה שהקו הירוק נמחק ואיבד את משמעותו המדינית עוד לפני בחירתו של דונלד טראמפ לנשיא ארצות הברית. את שליטת היהודים על הפלסטינים הם מבקשים לבצר ולהנציח משני צדי הקו הירוק: בדרום הר חברון ובאום אל־חיראן, בקלנסווה ובסילוואן, מסביב לנצרת ואום אל־פחם ומסביב לרמאללה ובית לחם. "בגליל, בנגב, ביהודה ובשומרון", בלשונם; וגם ברצועת עזה, שהשליטה הישראלית עליה מתבצעת מבחוץ ומדי פעם גם באמצעות מתקפות צבאיות – שפעילי שוברים שתיקה מתעקשים לפרסם את פרטיהן האפלים ביותר.

בכל אזור גאוגרפי מתרחש הפרויקט הלאומי הזה בדרך המותאמת למציאות השוררת בו. היעד המדיני משותף לכולם: לבצר את השליטה היהודית ולדחוק ככל האפשר את הנוכחות הפלסטינית. זה המכנה המשותף לחוק המואזין ולחוק ההסדרה; להריסות הבתים ולהפצת העלילות על אינתיפאדת הצתות; למאבק של שרת התרבות נגד תיאטרון אל־מידאן בחיפה; להחלטת ראש עיריית באר שבע לאסור כריזה בערבית באוטובוסים העירוניים; לחוק המטיל מגבלות על פעילותן של עמותות זכויות האדם וגם למאבקם של בנט ושל משרד החינוך נגד שוברים שתיקה.

לדידה של ממשלת ישראל, אבד הכלח על פתרון מדיני המבוסס על חלוקת הארץ לשתי מדינות. בנט, נתניהו וחבריהם מתכוננים למציאות דו־לאומית שתשתרר כאן עם היעלמותו הסופית של פתרון שתי המדינות

הפעילות של שוברים שתיקה, כמו זו של ארגונים אחרים הפועלים להגנה על זכויות אדם, מפריעה לקידומו של הפרויקט הלאומי, שההסכמה על יעדיו מתחילה בליכוד ובבית היהודי אך כוללת גם את מפלגת יש עתיד (יאיר לפיד הוא אחד המתנגדים הקולניים ביותר לשוברים שתיקה) וחלקים נרחבים ממפלגת העבודה. "מטרת הארגון", כך כתוב באתר האינטרנט של שוברים שתיקה, "היא להעלות את המודעות למציאות היומיומית בשטחים הכבושים וליצור שיח ציבורי על המחיר המוסרי שבשליטה צבאית על אוכלוסייה אזרחית [...] על מנת להביא לסיום הכיבוש".

מטרה זו, יצירת שיח ציבורי על המחיר המוסרי שגובה השליטה הצבאית על אוכלוסייה אזרחית, עומדת בניגוד קוטבי לפרויקט הלאומי. היווצרותו של שיח כזה תחבל באופן ממשי באותו מיזם לאומי המבוסס על טיפוחה של תחושת קורבנות יהודית ועל השאיפה לדחוק את רגלי הפלסטינים מכל פיסת קרקע אפשרית.

המסקנה: מי שמבקש להתנגד לפגיעת שר החינוך בדמוקרטיה ובחופש הביטוי חייב להתייצב נגד הפרויקט הלאומי הרחב שממנו הפגיעות הללו נגזרות. את המעגל לא ניתן לרבע: אי אפשר להגן על הדמוקרטיה הישראלית ובה בעת להתעלם מהמיזם הלאומי שממנו נגזרת הפגיעה בה. ■

לחזבק את אחד מזקני הדור: בן שלושים. 14 שנות ותק בהוראה

יותר מעשרים שנים מפרידות ביני ובין יואל שפיץ, אבל עלה בידינו לקיים שיח זקנים של ממש. שפיץ מלמד במסגרות שונות מאז כיתה י"א. לדעתו האור בבית הספר צריך להיות דלוק 22 שעות ביממה וכל תלמיד צריך לממש את זכותו הבסיסית לחיזבוק (חיזוק וחיבוק)

ישראל שורק

"בית ספר צריך להתנהל כמו בית מדרש", אומר יואל שפיץ יותר מפעם אחת במהלך פגישתנו. הוא אומר "בית מדרש" בניגון יידישאי, שמסגיר את כור מחצבתו.

שפיץ, תושב תקוע, מלמד בבית הספר קשת בירושלים (תלמוד, מחשבת ישראל ותנ"ך), מחנך כיתה ט' ומלמד כיתה י"ב (לבגרות). הוא חבר ב"אופק חדש".

"אהבתי ללמוד", אומר שפיץ. "הייתי הילד החנון. לא חסרים חנונים במקור חיים, אבל הייתי חוכמולוג. די שיגעתי את המורים. בכל זאת, באתי מעולם בית מדרשי ואני עדיין חלק מהעולם הזה, כי אהבתי מדעים, היסטוריה ובעיקר גמרא, ויחד עם זאת נמשכתי גם לניטשה. למדתי במקום צבעוני. צבעוני עד כדי כך שהכיל גם אותי".

יש מורים שקל להם מול כיתה וקשה להם באחד על אחד. איך זה אצלך?

"אני מרגיש מצוין, כי באתי מישיבה, ובישיבה לומדים בעיקר בחברותא. שנים אתה לומד עם בן זוג. היו שנים שבן הזוג שלי היה מבוגר ממני – אני בכיתה ט' והוא בי"ב. הוא לימד אותי ללמוד גמרא. ולהפך. כשאני הגעתי לי"ב לימדתי מישהו שהיה בט'. לכן זה חלק מהדי־אן־איי שלי כלומד וגם כמורה. כל יום מתשע עד 12 בזוגות!"

וזה עוזר לך במה שהמערכת מכנה "שעות פרטניות"?

"בוודאי. הוראה פרטנית היא חלק מהדי־אן־איי של תלמיד ישיבה".

ועדיין, הרגע הזה בשאתה לראשונה מול תלמיד, ושניכם לבדכם. הוא מביט בעיניך, למרות שבביתה יש לו מנגנוני בריחה והוא אולי נוטה להתבונן בדברים אחרים. זה לא רגע מלא מבוכה?

"זה באמת רגע מביך, אבל זה רגע בלתי נמנע וצריך לדלג מעליו. אני מכיר גם את הסיפור השכיח של הפרעת קשב, כשאני מדבר והתלמיד לא לגמרי אתי. בהוראה של אחד על אחד יש יתרון גדול, כי אני יכול לחזור שוב ושוב ולהתאים את עצמי. בכיתה זה כמובן יותר מסובך. יש סיפור בגמרא על אמורא אחד שלימד את תלמידו כל סוגיה 400 פעמים. פעם אחת התלמיד פספס. יצא לחתונה ולא הספיק ללמוד. המורה, שנדרש ללמד בפעם ה־401, דרש שיינתן לו שכר".

שעות נוספות.

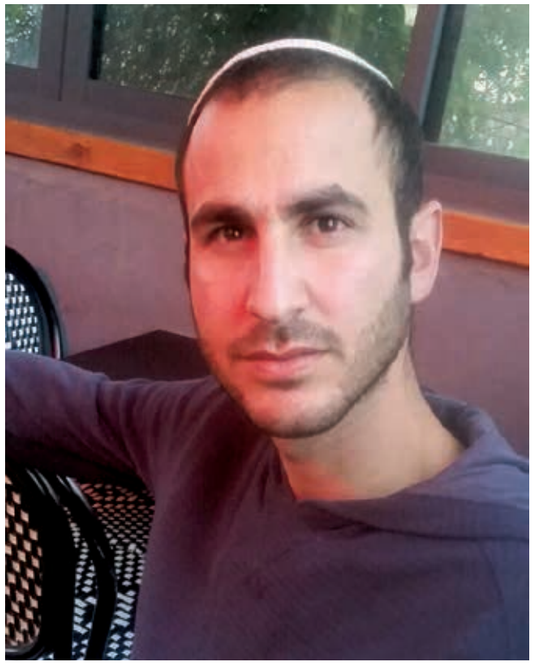
"כן, משהו כזה. זה רק כדי להראות שהוראה פרטנית, עם כל היתרונות שלה, היא עדיין הוראה על כל מה שזה אומר".

נבחין בין תלמיד שאתה מחנך שלו ויכול למצוא זמן להגיע אליו לבזה שאתה "רק" מורה שלו. אם אתה מזהה שהוא צמא לקשר או מפוספס מאיזושהי בחינה – האם הפלטפורמה הזאת של שעות הוראה פרטיות מתאימה לזה?

"אי אפשר לדרוש מהוראה פרטנית שתשיג את כל המטרות הטובות בעולם. אם אתה רוצה שהתלמיד יצליח אתה צריך להיות ממוקד בלמידה. מצד שני אם לא תטפל במוקדי קושי שיש לו, בבעיות הקשבה, במיומנויות יסודיות, בלחץ שהוא נתון בו – ממילא לא תגיע רחוק. אין פה מתכונת אחת. אבל ברור שיש לי כמורה עוד דרכים להגיע לתלמיד. אני יכול לדבר עם המחנך שלו, יש שיחות אישיות, יש זמן לא פורמלי, לפעמים אחרי הלימודים. בבית הספר שבו אני מלמד (קשת) מאפשרים לי להנחות חוג קריאה בעגנון לארבעה תלמידים".

הוראה פרטנית באמת מקדמת תלמידים?

"כן. בוודאי. בלי ספק. ממילא כשאתה מלמד 32 תלמידים אי אפשר להגיע לכולם. המודל שלי זה החיידר (החדר) ובייס המידרוש (בית המדרש בעגה יידישאית). ככה גדלתי. מבחינתי ככה טבעי ללמוד, ככה נכון ללמוד. לא במתכונת של כיתה. אבל חוץ מזה,



יואל שפיץ: כל העסק צריך לעבור רוויזיה לכיוון למידה פעילה, בית מדרשית. הייתי מעביר כמעט את כל הלמידה לספרייה

אתה פשוט רואה את הדרך שתלמיד עושה בשיעור וזה דבר שלא קורה בשיעור רגיל".

היית צריך ידע מסוים?

"לא בטוח. כמו שאמרתי, באתי מישיבה. מצד שני לא ידעתי כמה אני לא יודע, והשנה, כאשר אנחנו מקבלים הדרכה־ אני מגלה כמה היא מועילה לי. עצם האפשרות לשתף, להתלבט... למדתי למשל לזהות את ה'צפים'. אלה שהם לא המצטיינים ולא החלשים ביותר. אלה שאם יקבלו חיזבוק (שילוב של חיבוק וחיזוק) בחמש דקות או בשני שיעורים יצאו מהסטטוס של 'שורדים', יצאו ממעמד ה'צפים', והמוטיבציה שלהם ללמוד תהיה אחרת לגמרי".

כמו פסיכולוג שמקבל הדרכה תוך כדי תהליך...?

"אני דווקא רוצה להבחין בין מה שאנחנו עושים לבין מה שפסיכולוגים עושים. אני לא שוכח לרגע אחד שהמטרה שלי היא לקדם אותו בלימודים. אני לא נכנס לתהליך פסיכולוגי. אם אני מזהה למשל שתלמיד משתעמם, אני לא מפתח שיחה רגשית אלא מנסה לעניין אותו אינטלקטואלית, אני מנסה ללמוד מהם. אפילו מושגים כמו סנאפצ'ט שהם מצליחים ללמד אותי – זה משמח אותי ומקרב בינינו. אבל למקומות רגשיים ממש, כאשר ברור שצריך איש מקצוע, אני משתדל שלא להיכנס. אני לא מדבר על מקרים מובהקים של חובת דיווח, אלא גם כאשר יש לי תחושה שהוא זקוק לפסיכולוג".

אתה לא נבוך לפעמים כאשר תלמיד נאלץ במפגשים הללו להסגיר את הבורות שלו? הרי בכיתה אפשר להסתיר נקודות חולשה. תלמידים אמנים בטכניקות של התחמקות. ופתאום, אחד על אחד. מישירים מבט ואתה רואה בדיוק מה הוא לא יודע ומה הוא לא יכול.

"זה לא פשוט, נכון, אבל אני לא באמת מופתע. אני יודע מה התלמידים שלי יודעים ומה לא, גם אם הם מנסים להתחמק. אני קורא עבודות שלהם, אני מבחין בשפת הגוף שלהם, אני מבין את ההתחמקות שלהם. כך שאין באמת סודות כאלה גדולים שנחשפים. בדרך כלל אותם תלמידים שצברו פערים גדולים צריכים שיעבדו אתם על מיומנות יסוד. שילכו אתם אחורה – כתיבה, פיסוק, הדברים הכי יסודיים. אבל בכל זאת מבחן ההצלחה שלנו הוא שהם יצליחו לעשות בגרות".

ובחטיבה, כשאין מורא בגרות?

"בחטיבה זה כמעט תמיד הולך לכיוון של מיומנויות וגם פחות מביך לטפל בזה. אבל אני רוצה להוסיף משהו. גם כאשר הזמן פרטי זה צריך להיות ממוקד. השלמת חומר, צמצום פערים, דברים כאלה. כאשר אני פוגש אדם אני פוגש אדם. אצלי זו ממש 'בעיה נפשית', כי קשה לי ללמד מישהו מבלי להתיידד אתו".

דיברת על הדרכה. מי מוביל את התחום הזה בבית הספר?

"אנחנו מקבלים הדרכה, הדרכה מעולה, נפלאה. מי שמעבירה את ההדרכה, שני לוי שמעון, מאירה את עינינו. היא מומחית ללמידה ולהפרעות למידה וזה בעצם מה שאנחנו צריכים. אני לא יכול ללוות תלמיד מבחינה רגשית אם אין לנו חוזה שכולל ליווי רגשי. אבל אסור לבלבל בין הדברים. צריך להגדיר מה הסטטוס של כל צד".

אם אספר לך שמרבית המורים שפגשנו בנושא של מפגשי הוראה אישיים (שעות פרטניות) לא מתים על זה, בלשון המעטה, ולא ממש יודעים ביצד להתנהל במסגרת הזמן הזה, תופתע?

"ממש לא".

אז מה יש אצלך שאין אצלם?

"אני חושב שהרקע הישיבתי שלי הוא יתרון עצום. רוב חיי למדתי שלא במסגרת כיתה סטנדרטית. וכן, יש גם משהו בשדר שהאדם מביא אתו... אצלי, בגלל הרקע שלי, לארק שטבעי לי ללמוד באחד על אחד, הייתי רוצה שכל סדר היום של בית הספר והמבנה שלו ישתנו. כל העסק צריך לעבור רוויזיה לכיוון למידה פעילה, בית מדרשית. בקיצור, הייתי מעביר כמעט את כל הלמידה לספרייה. הייתי מת שיהיה בבית הספר מרכז שהוא לב פועם, שם יתרחש הכול: קריאה, למידה פרטנית, חברותות, שיעורים. מקום של רוח שהאור דולק בו 22 שעות ביממה".

22?

"בין שלוש לחמש בבוקר כולם ישנים בדרך כלל. אני הייתי רואה את המורים שלי לומדים כל היום".

לסיום, ספר משהו...

"באתי ללמד תלמידה לקראת הבגרויות. היה ברור שבלי תגבור למידה פרטי אין לה סיכוי. באינטואיציה קלטתי שהדבר הכי רחוף זה לתת לה חוויות של הנאה (כיף, פשוט כיף) והצלחה, לייצר איזשהו מומנטום ראשוני, לבנות אמון בסיסי מחודש בינה לבין המורים. הלכתי נגד האינטואיציה שאומרת שבמפגשים האישיים שנועדו לחזק למידה צריך רק ללמד. תהליכים כאלה, של בניית חוויות מתקנות, אמורים להיות ארוכי טווח ולא היה לנו זמן. ובכל זאת, מתברר שאפשר". ■

בית הספר התיכון ע"ש קוגל, חולון
תכנון: אדריכל דוד נופר (אדריכל אחראי: אבישי הר טוב)
ביצוע: 2016

מה זה עגלגל וצבעוני מבחוץ ועליז מבפנים? כמובן! בית ספר!

האדריכל דוד נופר, מבכירי האדרכילים העוסקים בתכנון בתי ספר ומבני ציבור בארץ: "שינוי? בית הספר עובר היום גלגולי חדשנות בהקשרים פדגוגיים ובחידושים טכנולוגיים. השטחים מוגדלים, חדרי הספח הרבים ניתנים לשינוי בהתאם לצורך וכל זה בנוסף לשטחי הביניים המורחבים המשמשים לפעילויות חופשיות כמו חוות מחשבים, מרחבי למידה אפורמלית ועוד". בראשון לציון נחנך לאחרונה מוזיאון יעקב אגם בתכנונו של נופר, שבדומה לתיכון קוגל מתאפיין בדגש על צורניות ייחודית וצבעוניות עשירה.

"במקום לקבל בלוק קרח כמו מבני המגורים העוטפים את המגרש, רצינו בית ספר עם שפה של מבנה ציבור הנמצא בלב השכונה", מסביר האדריכל דוד נופר את צורתו הייחודית של הבניין שנחנך בתחילת שנת הלימודים. אין זה בניין מלבני טיפוסי, אלא שליש עיגול צבעוני ועליז. צבעוניות זו נעדרת מהשכונה, שמתאפיינת בחדגוניות משעממת וחסרת מעוף. הבניין החדש אוכלס בתחילת שנת הלימודים ומשמש כ־600 תלמידי כיתות י' עד י"ב בתיכון קוגל, התיכון הראשון שנפתח בחולון.

ניכר שבבניין החדש הושקעו משאבים גדולים מהממוצע. "עירייה רגילה לא יכולה להרשות לעצמה את הלוקסוס הזה", מציין נופר. מחירו של הפרויקט הנוכחי 44 מיליון ש"ח. הבניין מתנשא לגובה ארבע קומות מעל קומת מרתף ומצטרף לדור של בתי ספר חדשים וגבוהים שהולכים ונבנים במרכזי ערים בישראל. בבניין יש אמנם מעלית תקינה, אך היא נעולה ואינה בשימוש (מי שאינו סובל מבעיית נגישות יכול להיות רגוע: חדרי המדרגות תקינים).

כשסיירתי עם האדריכל בבית הספר ניגשה אלינו מורה והחמיאה מעומק לבה על הבניין ועל תחושת הרווחה והנעימות שהוא מקנה. לדבריה, גם התלמידים מעריכים את המרחבים שעיצב עבורם האדריכל. ואולם כמו בבתי ספר הרבה פחות מושקעים, היה נחמד אם התלמידים היו משליכים אשפה לפח, ולא לרצפה או לברזייה.

במקום להשתמש בגופי הצללות על הפתחים, נבנה **קיר נוסף ועצמאי** הניצב במרחק קצר מחזית הבניין. תכנון הקיר נעשה בשיתוף יועץ המתמחה בבנייה ירוקה ושולבו בו פתחים בגדלים שונים. הקיר אינו מאפשר חדירת קרני שמש ישירות ומסנוורות אל הבניין לאורך כל השנה, אך הוא מאפשר לכיתות ליהנות מתאורה טבעית ונעימה שמורידה את צריכת החשמל.

הכניסה לבניין מודגשת בפתח רחב וגבוה הנפער בקיר. מאחורי הקיר ניצב מסך זכוכית, המזמן לשוהים בחצר - בשונה מהחזית, המסתירה את הנעשה בתוך הבניין - הצצה אל הנעשה בתוכו ואל התנועה הערה המתרחשת בו.

החזית הכפולה יוצרת מקום מיוחד בחצר, אזור ביניים מוצל ונפרד שמזמן אינטימיות להתבודדות או משחק. מסגרות הפתחים מתפקדות גם כספסלי ישיבה, והמשקופים, לעומת הקיר הלבן, צבעוניים.

"רצינו דרמה בכניסה, סוג של קבלת פנים שראויה למבנה ציבור שמלא בכל כך הרבה תלמידים", מסביר האדריכל. הצבעוניות העשירה בחזית הבניין ממשיכה ומופיעה גם בפנים, אלא שכאן לכל קומה סדרת צבעים האופיינית לה. בקומת הכניסה ובקומה הראשונה, לדוגמה, מופיעים גווני ירוק וכחול ובשתי הקומות העליונות ובקומה התת-קרקעית (שם ממוקם האודיטוריום) נעשה שימוש בצבעי אדום וכתום.

כמו בכל בתי הספר האחרים שתכנן נופר, גם כאן **הוקדשה תשומת לב לאזורי הביניים**, אותם אזורים המצויים בין הכיתה ובין החצר. אלה אזורים רב-תכליתיים המזמנים לתלמידים וגם למורים מפגש לא פורמלי. אזורים אלה הם מרכז העניינים האמתי של בית הספר: כאן יכולים לשבת ולגלוש לבד בנייד, לשבת עם חברה או להתכנס בקבוצה סביב שולחן עגול.

הלוקרים ממוקמים אף הם באזור שבין הכיתה לחצר ומתאפיינים בצבעוניות תואמת - כל דלת צבועה בצבע אחר ממשפחת הצבעים החמים (אדום, כתום, צהוב) או הקרים (כחול, ירוק, סגול). תקרה אקוסטית המעוצבת בצורת עיגולים מקרה את האולם המשקיף למטה אל אולם המבואה ומונעת פיזור רעשים.

הצבעוניות העזה שהופיעה בחזית הבניין חוזרת גם בחדרי המדרגות. במעקות המדרגות ובאזורים אחרים בבניין שולבו לוחות זכוכית. הזכוכית נתפסת כחומר שביר או מתלכלך וקשה לניקוי, אך בשנים האחרונות נהייתה הזכוכית מוצר נגיש, עמיד ופשוט לניקוי שנותן שקיפות נעימה.

בחדרי השירותים הושקעה אמנם מחשבה על משפחת הצבעים המאפיינת את החדר (גוונים של אדום, שחור, אפור ואוקר), אך החלון הצר אינו מספיק. האוורור והתאורה הטבעיים מוגבלים והתחושה דחוסה. הברזייה בכניסה אמנם פועלת בקושי שלושה חודשים, אך כבר מצאה לה ייעוד חדש של פח. ■

המרחק המיקרוסקופי שבין פחד וכניעה ובין אומץ ותקווה

סרט ישראלי אפל, שמערבב באופן סטריאוטיפי אך לא בנאלי סוגיות יסוד של חיינו: הסתגרות ושנאת זרים, ירושלים מול תל אביב, אותנטיות מול הצלחה. וכן, העיקר הוא אומץ לב. נוכחותו בסרט מבליטה את היעדרו מהחיים עצמם

"לב שקט מאוד", ישראל, 2017;
תסריט ובימוי: איתן ענר; שחקנית ראשית: אניה בוקשטיין

הסרט אירוני. אין שקט אמתי בסרט האפל והמסתורי הזה. נעמי (אניה בוקשטיין) היא פסנתרנית תל אביבית צעירה ומחוננת, שעוברת לשכונה מתחרדת בירושלים. ניכר בה שהיא נמלטת מאורח חייה הקודם, לרבות הפסנתר – שהיה מרכז חייה. הדירה שהיא שוכרת, שלא במקרה יש בה פסנתר, טומנת בחובה סוד אפל שמאיים, באופן כמעט דטרמיניסטי, לשחזר את עצמו. לא נגלה אותו כאן.

בשיטוטיה בסביבה נקלעת הגיבורה למנזר ונחשפת לנגינת עוגב. נזיר צעיר שנעתר להדריך אותה משתומם באורח נוגע ללב על השאיפה של פסנתרנית כמוה לנגן על הכלי הקהילתי והליתורגי הזה, שאין בו זוהר וסיכויי תהילה. סיפור אינטימי ורגיש נרקם בין נעמי לנזיר פבריציו, והוא מעורר מחשבה עמוקה על תכליתה של האמנות והמוזיקה ועל המתח בין עולם של פרישות והסתגרות לבין עולם מוחצן ותחרותי.

איזו נעמי נכונה יותר: זו שבחייה הקודמים נדדה מתחרות לתחרות וזכתה בפרסום ובתהילה או נעמי הפוטנציאלית, המתגלה לפתע, שמנגנת לעצמה ולחוג שומעים מסוגר ואוהד?

הסרט אפל ומפעפע ואיננו מניח שהות להרהורים רבים. הסביבה החדשה מלאה עוינות, חשדנות ומשטמה. האם מוטב לחזור אל הרוע המוכר ולנטוש את הרוע החדש? בלי להסגיר סודות ארמוז שכאשר נראה כאילו השנאה מביסה את האהבה, הסגירות את הפתיחות והחשדנות את האמון, מתחולל מפנה שכל כולו מבוסס על אומץ ועל תקווה.

הסרט האפל איננו סוגה מקובלת בקולנוע הישראלי ומבחינה זו, להבדיל מנושאי הציר שלו, הוא פורץ דרך. אין לו יומרה להעניק נפח למרבית הדמויות המאכלסות אותו, אך הסטריאוטיפיות שלהן מצטיירת כאן דווקא כיתרון.

כשתם הסרט האפל ונדלק האור, תרתי משמע, את קולטת שנגעת בסוגיות עומק של חיינו: שנאת זרים שמתעטפת בפטריוטיות, זכות קיומה של אמנות שאיננה הישגית ושני עולמות מתחרים ששניהם דורסניים ובולעניים: עולם התחרות והצריכה ועולם הדת המסוגר. ניצנים של הפי־אנד שיש בסרט מצליחים להיחלץ, תודה לאל, מכל מתקתקות ושומרים על מידה נכונה של פסימיות מתרוננת.

בת שבע נוסבאום

בת שבע נוסבאום היא עיתונאית. במשך שנים רבות היתה גננת בתל אביב

קיסריה בירושלים או: הד החינוך ושקריו (הלבנים)

בית הקפה הירושלמי הוותיק "תמול שלשום" היה מלא מפה לפה בערב עיון על שקרים בחינוך בעקבות גיליון ינואר של **הד החינוך**. אמתי מור, שיזם והנחה את הערב, הרגיש כאילו הוא בקיסריה

קר בירושלים בלילה, אבל הסמטאות הציוריות של נחלת שבעה עושות חם בנשמה. אני צועד בהן בדרכי ל"תמול שלשום", בית קפה קסום שמצליח לעשות את הלא ייאמן: לעמוד בציפיות שהשם היומרני שלו מעורר.

אני מנחה שם רב־שיח בנושא "שקרים בחינוך", הנושא של הגיליון הקודם שלנו. דוד, בעלי המקום, טל פלבסקי, מפורום המורים הירושלמי, ואני – לכולנו רצון משותף: לתת למורים במה לדבר בפתיחות על עבודתם לפני קהל שאינו (בהכרח) קשור לבית הספר. לגלות לעולם את המורים.

מורים אינם ששים להיות באור הזרקורים. ואולם לשמחתי, במקרה הזה אנחנו מוצאים חבורה מצוינת ומגוונת של מורים: אפרת עומר, שלומציון סאשה לשם, ש"ג ורועי פרלשטיין־דביר. כל אחד מלמד מקצוע אחר בבית ספר אחר, לכל אחד הרקע והניסיון שלו, וביחד הם יוצרים קשת עשירה של אנקדוטות ותובנות על הנושא המסובך הנקרא "שקרים בחינוך".

בתחילת הערב אני די מתרגש. חדר ההופעות של "תמול שלשום" מתמלא מפה לפה ואנחנו נערכים לתפוס את מקומנו "על הבמה" (אין במה, אבל מה זה חשוב, הרגשתי בקיסריה). כדי לפתוח את הערב כמו שצריך, אני מקרין את המערכון האגדי של מונטי פייתון "התוכי הכחול", שבו מוכר בחנות חיות מסרב להכיר באמת הפשוטה המונחת לפניו, שהתוכי שלו מת, ומנסה לשכנע את הקונה המאוכזב ברשימה אין־סופית של שקרים.

השיחה יוצאת לדרך, ואני מופתע מהכנות הסוחפת שבה מדברים המורים על מקומם החשוב של שקרים בעבודתם. כן, גם מורים משקרים; כן, גם עבורנו, לא תמיד האמת היא "הדבר הנכון". אחד מספר על תלמיד שמתה אותו, אחרת על הפחד שתלמידים "יתפסו" אותה ברגע של אמת מחוץ לבית הספר. סיפור נוגע ללב ומעורר מחשבה היה על אספת הורים שבה תלמיד שהיה אמור ל"חטוף על הראש" זכה לחיזוק ולהערכה בעקבות החלטה של רגע, שנבעה מזיהוי הקשר הבעייתי שלו עם אביו.

לקראת הסוף אני שואל את המורים אם חשוב להם שהתלמידים שלהם יגדלו להיות אנשים דוברי אמת. במילים אחרות, האם בעידן של פוסט־אמת, לא ראוי שנתאמץ קצת בשביל הערך המושפל הזה? התשובות מגוונות, אבל יש הסכמה על שני דברים: אחד, כן, האמת חשובה; ושתיים, לפעמים האמת העירומה פוגעת, דורסת, הורסת, ויכול להיות שדווקא לילדים, שמקדשים את ה"להגיד את האמת בפנים", כדאי להשמיע מסר מורכב יותר. יש עוד דברים חשובים בעבודה שלנו. זו האמת.

אמתי מור

כמה זמן זה בינתיים, בעצם?

אנחנו הולכים ומזדקנים. גם ארצנו. ואולם כאשר ארץ מזדקנת אנחנו מצפים שהיא תוריק ותלבלב מבחוץ ומבפנים. חנן מסר מתקשה לראות את הלבלוב הפנימי, וספרו מבטא דאגה עמוקה, על ספו של ייאוש

שני מסלולים מקבילים מתנהלים בספרו של חנן מסר. האחד הוא מסלול חייה של הארץ הקשה והסוערת שלנו והאחר הוא נתיב חייו של ויקטור החכם וטוב הלב, איש שגילו כגיל המדינה, שאמו – כמו עמו – ניצולת שואה, שנפשו סוערת כנפשה והיוצא דופן והנורמלי שרויים בו בערבוביה. המסלולים נעים זה לצד זה, ורק במהלך הקריאה עולה בדעתו של הקורא שה"מקביל" הזה הוא אסון גדול. רע מאוד כאשר תוחלת חייה של מדינה כחיי אדם. ואבוי, מסר אינו מצייר את קוראיו בתקווה יתרה. המדינה, ממש כאדם הפוסע במדרון הזִקנה, נגרפת אל סופה הבלתי נמנע. אולי רק מי שאוהבים באמת יכולים להיישיר מבט אל פגמיה של אהובתם, שאינם תולדת הזדקנות גרידא.

ובינתיים [...] שוב הגיע זמן הבחירות והאיש הצעיר לשעבר נבחר לכהונה נוספת. ממשלה חדשה באה לאוויר העולם ועוד מלחמה שאותה כינו "מבצע" פרצה, הפעם מדרום. קיצוצים [...] ועדות הוקמו, נאומים ריקים מתוכן נישאו, ופוליטיקאים חדשים וישנים חסרי תועלת פלטו הרבה מילים גבוהות [...] עליות מחירים, גלי הגירה [...] שיח רדוד והתלהמות, קיצוניות, חוסר סובלנות וחוסר תקווה.

* **ארצי מולדתי**, גוונים, 2016; חנן מסר הוא בעל טור ותיק **בהד החינוך**, בן לניצולי שואה, נולד והתחנך בתל אביב. לאחר הצבא חי שנים אחדות באפריקה. בישראל כתב לכמה עיתונים ומגזינים, ובשנים האחרונות הוא מתגורר בשווייץ ובישראל.

ישראל שורק

למה ברהט לא ניגשים לחמש יחידות במתמטיקה?

משרד החינוך מציג מדי שנה בשנה נתונים עגומים שמצביעים על קשר ישיר בין השתייכות למעמד כלכלי־חברתי לבין הסיכוי להשיג תעודת בגרות איכותית. אך האם אפשר להסתפק בהתבוננות על התופעה כאילו היא חלק מעולם הטבע? מרכז אדוה קובע שלפחות חלק מהבעיה נעוץ בהפרטת החינוך. כלומר, אנחנו ומדיניותנו שותפים בקלקלה. האם נוכל גם לתקן?

אריה דיין

סוף אוגוסט 2016, לקראת פתיחתה של שנת הלימודים הנוכחית, פורסמו שני מסמכים חשובים העוסקים במצבו של החינוך בישראל. לכאורה עסקו שניהם באותו נושא: שיעור הזכאות לתעודת בגרות בקרב בני הנוער בישראל. למעשה, מדובר בשני מסמכים שונים מאוד זה מזה, אולי אפילו מנוגדים. מאחר שפורסמו על ידי שני גופים הניצבים בקצוות מרוחקים של הזירה הציבורית, לא מפתיע שהם שונים כל כך באופיים, במטרות שהם נועדו לקדם ובמסקנות העולות מהם.

את המסמך הראשון פרסם משרד החינוך, והוא אינו שונה במהותו ממסמכים רבים אחרים שהוא פרסם בשנים האחרונות. המסמך שפורסם באוגוסט 2016 שונה אמנם ממסמכים מקבילים שפורסמו על ידי משרד החינוך בעבר – בכותרתו, "התמונה החינוכית לבתי הספר העל־יסודיים", ובכמה מהנתונים הנכללים בו – אך הוא מציג לציבור את התמונה המדכאת המוכרת והנדושה שהציגו קודמיו.

כל הפערים החינוכיים שנחשפו במסמכי העבר – בין מרכז לפריפריה, בין יהודים לערבים, בין עשירים לעניים – מופיעים גם במסמך החדש. המציאות לא השתנתה, והמסמך של משרד החינוך לא חידש דבר. ספק אם מישהו מקוראיו הופתע לגלות כי שיעורם של הניגשים לבחינות בגרות במתמטיקה ברמה של חמש יחידות לימוד עומד על 34 אחוז בגבעת שמואל, 25 אחוז ברמת השרון, שני אחוזים באופקים, אחוז אחד באור יהודה ואפס אחוזים ברהט. האם מישהו הופתע מהעובדה, הכלולה אף היא במסמך של משרד החינוך, ששיעור הניגשים לבחינת בגרות באנגלית ברמה של חמש יחידות לימוד נמוך מאוד בעמנואל ובג'סר א־זרקא, אך גבוה מהממוצע הארצי ברמת השרון ובכפר שמריהו?

נראה שפרסומם של נתונים קשים אלה מטעם הגוף האחראי להיווצרותם, שנה אחר שנה ובסגנון לא ביקורתי, נועד לשרת מטרה פשוטה: להרגיל את הציבור לקיומה של המציאות הזאת ולהפוך אותה לתופעת טבע שאין סיבה או טעם להילחם בה.

בנקודה הזאת נעוצה חשיבותו של המסמך החינוכי השני שפורסם ערב פתיחת שנת הלימודים. מחבריו נטלו את הנתונים הסטטיסטיים שמשרד החינוך מפרסם שוב ושוב, נתונים המצביעים על קיומם של הפערים ה"טבעיים" הללו, ניתחו אותם ניתוח מעמיק וביקורתי וחשפו את הסיבות להיווצרותם. המסמך מראה שאף לא אחת מהסיבות הללו איננה "טבעית" ואיננה נגזרת מכוח עליון כלשהו; כולן מושרשות עמוק במערכת החינוך הישראלית, והן תוצאה של החלטות שהתקבלו בצמרתה. אחת מהן מפתיעה ומאירת עיניים במיוחד.

את המסמך המדובר פרסם מרכז אדוה, מכון מחקר תל אביבי המתמחה בהפצה ובניתוח של מה שראשיו מכנים "מידע על שוויון וצדק חברתי בישראל". המחקר, חוברת בת שלושים עמודים, הוא פרי עבודתם של שלושה חוקרים העוקבים מזה שנים אחר הנעשה במערכת החינוך הישראלית – ד"ר שלמה סבירסקי, המנהל האקדמי של אדוה, והחוקרות אתי קונור־אטיאס ונוגה דגן־בוזגלו. נקודת המוצא שלהם היא נתון שמשרד החינוך פרסם כבר במחצית 2015, כשנה קודם לכן: על פי נתוניו הרשמיים של המשרד, רק קצת יותר ממחצית הנערים והנערות הישראלים היו זכאים ב־2015 לתעודת בגרות. במחקר שכותרתו "איפה החצי השני?" ביקשו החוקרים להסביר מדוע

קרוב למחצית מבני הנוער בישראל אינם זכאים לתעודת בגרות. ההסבר שהם מספקים הוא ההפך הגמור מ"תופעת טבע".

החוברת של מרכז אדוה מחולקת לשלושה פרקים. הראשון מציג תשובות מוכרות וצפויות. מקצתן מפנות אצבע מאשימה לעבר אותן קבוצות באוכלוסייה שיש להן ייצוג בולט בקרב מחוסרי תעודת הבגרות (החרדים לא מעוניינים כלל בתעודת בגרות; הבדואים לא שולחים את בנותיהן לבית הספר התיכון), ואחרות עוסקות בסוגיות מדיניות וחברתיות נדושות לא פחות (בתי הספר בעיירות הפיתוח ובשכונות המוחלשות מתאפיינים בנשירה גדולה; הפלסטינים במזרח ירושלים מעדיפים תעודת בגרות פלסטינית על פני תעודה ישראלית).

אך הפרק הזה הוא רק מבוא לפרק אחר, המציג את תשובתם העיקרית של החוקרים על השאלה. תשובתם מפתיעה וחדשנית: סבירסקי, קונור־אטיאס ודגן־בוזגלו בדקו ומצאו כי ברוב האזורים הגאוגרפיים שמתגוררת בהם אוכלוסייה חלשה כלכלית וחברתית מתרחשת גם הפרטה מואצת של מערכת החינוך העל־יסודי. הם מצאו קשר משולש בין שלוש תופעות: מעמד כלכלי־חברתי של האוכלוסייה, הפרטת המערכת (האמורה להכין את בני הנוער שלה לבחינות הבגרות) ושיעורי הזכאות לתעודת בגרות בקרב בני הנוער האלה.

החוק מטיל את החובה לנהל את החינוך העל־יסודי על הרשויות המקומיות. אלא שהרשויות המקומיות המוחלשות באזורי הפריפריה הגאוגרפית והחברתית של ישראל אינן מסוגלות לנהל בעצמן את מערכות החינוך שלהן ומעדיפות להפקיד אותן בידי רשתות ניהול, חלקן ציבוריות וחלקן פרטיות. אורט ועמל הן המוכרות והגדולות ביותר מביניהן.

"מערכת החינוך הישראלית היא מדינתית", כותבים החוקרים. "חוק לימוד חובה משנת 1949 מטיל חובת לימוד (חינם) מגיל 3 ועד לכיתה י"ב ומקביל הוא מטיל על המדינה את החובה לספק את החינוך". את החינוך בגני הילדים, בבתי הספר היסודיים ובחטיבות הביניים מספקת המדינה ישירות באמצעות משרד החינוך; את החינוך העל־יסודי היא אמורה לספק באמצעות הרשויות המקומיות אך בפיקוחו של משרד החינוך. "הבעיה היא שרק חלק קטן של הרשויות המקומיות בישראל מסוגל להפעיל באופן ישיר ועצמאי מערך של חינוך תיכון", מוסיפים החוקרים, בהציגם את שורש הבעיה לדעתם. "רוב הרשויות המקומיות חסרות

הקשר בין עיירות הפיתוח והשכונות החלשות בערים הגדולות לבין החינוך המקצועי התחזק בהתמדה בחמישים השנים האחרונות. משנות התשעים מתחזק מאוד קשר זה גם ביישובים הערביים בישראל

האם ראוי הוא שכבר בגיל צעיר נמשיך להפריד בין נערים ונערות: מי להנהגה, לפיקוד ולמחקר ומי לפס הייצור ולמקצועות השירות?

פרסומם החוזר והנשנה של נתונים קשים אלה נועד להרגיל את הציבור לקיומה של המציאות הזאת ולהפוך אותה לתופעת טבע שאין סיבה או טעם להילחם בה

את האמצעים ואת כוח האדם הדרושים לכך. דבר זה נכון במיוחד לגבי רשויות קטנות ומעוטות משאבים, כדוגמת עיירות פיתוח ויישובים ערביים. כיוון שכך, בחלק גדול מן היישובים הללו מוסרת הרשות המקומית את ההפעלה [של בתי הספר התיכוניים] לידי רשתות ניהול, ובראשן רשתות פרטיות או ציבוריות גדולות".

מסקנתם של חוקרי מרכז אדוה היא שמדינת ישראל חוטאת פעמיים. חטא ראשון הוא הנהגת מדיניות תקציבית מחלישה כלפי הרשויות המקומיות הפריפריאליות. חטא שני הוא התנערותה מן האחריות לספק חינוך עיוני איכותי לכול ומתן אפשרות לרשויות החלשות להעביר את המשימה החינוכית המוטלת עליהן לידי רשתות לא ממלכתיות. הללו אינן מכוונות בהכרח את נערי הפריפריה לתעודות בגרות בעלות ערך אקדמי של ממש.

החוקרים מצאו כי יותר מרבע מכלל תלמידי י"ב בישראל – לא פחות מ־27 אחוז מהם – לומד במסלולים מקצועיים ותעסוקתיים. חלקם של בני נוער אלה בקבוצת התלמידים שאינם זכאים לתעודת בגרות נכבד. מי שמעוניין להבין מדוע רק כמחצית מבני הנוער הישראלים זכאים לתעודת בגרות, טוענים חוקרי אדוה, אינו יכול שלא להתייחס להשפעתו של תהליך ההפרטה המואץ העובר על מערכות החינוך העל־יסודיות בפריפריה הישראלית בעשרים השנה האחרונות לפחות.

סבירסקי, קונור־אטיאס ודגן־בוזגלו סבורים שכל הגורמים הממסדיים המעורבים במערכת החינוך "מרוויחים מהסידור הזה": "הרשות המקומית ממלאת את חובתה מבלי שתידרש לבצע משימה הגדולה ממידותיה; משרד החינוך מתנהל מול מספר גופי ניהול גדולים ופטור מן הצורך לשאת ולתת עם עשרות רשויות קטנות בנפרד; ואילו הרשתות המפעילות מקיימות פעילות חינוכית במימון מלא של המדינה, תוך שהן מחזיקות כל אחת במנגנון ניהולי ופדגוגי משל עצמה". הבעיה היחידה היא שיש גם גורם אחד המפסיד ממנו – התלמידים ביישובי הפריפריה.

הנתונים במחקר מוכיחים את הטענה הזאת בבירור: 338 מתוך 624 בתי הספר התיכוניים בישראל, שהם 54 אחוז מכלל בתי הספר התיכוניים, מופעלים על ידי רשתות ציבוריות או פרטיות, ולא על ידי הרשויות המקומיות שבתחומן הם שוכנים ואת נעריהן הם מחנכים; בבתי הספר הללו למדו ב־2014 (השנה האחרונה שפורסמו ◄

עליה נתונים מלאים) לא פחות מ־98,061 תלמידות ותלמידים – 43 אחוז מכלל תלמידי החטיבות העליונות בישראל.

בדיקה מדוקדקת יותר של הנתונים שפרסם מרכז אדוה חשפה את האופי המעמדי המובהק של התופעה. הריכוזים הגבוהים ביותר של בתי ספר בניהול רשתות מצויים בעיירות פיתוח (שלושה מכל ארבעה בתי ספר תיכוניים בעיירות הפיתוח מנוהלים על ידי רשתות) וביישובים יהודיים הנמנים, לפי נתוני הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, עם חמשת האשכולות החברתיים־כלכליים הנמוכים ביותר (57 אחוז מכלל בתי הספר התיכוניים ביישובים האלה מנוהלים על ידי רשתות). לעומת זאת נוכחות הרשתות נמוכה ב־15 הערים המבוססות ביותר במדינה: 57 אחוז מכלל בתי הספר התיכוניים בערים הללו מנוהלים ישירות על ידי העירייה.

תופעה זו נטועה עמוק בהיסטוריה של מדינת ישראל. "בשני העשורים הראשונים לאחר הקמת המדינה", כותבים החוקרים, "משרד החינוך התקשה לספק שירותי חינוך ראויים לשמם ביישובי העולים ובעיקר במושבים ובעיירות פיתוח שבהם שוכנו עולים מארצות ערב; ועוד פחות מכך ביישובים הערביים [...] בתוך פחות מעשור התברר כי בתי הספר (שהוקמו באזורים הללו) סבלו משיעורי נשירה גבוהים ומהישגים נמוכים ביותר, כולל שיעור נמוך של ממשיכים ללימודים בתיכון".

כדי להתמודד עם הבעיה הזאת חתם משרד החינוך ב־1965 על הסכמים עם רשת עמל ההסתדרותית ועם אורט העולמית, רשת חינוך שנוסדה במאה התשע עשרה כדי לתת הכשרה מקצועית לצעירים יהודים ברוסיה ובמזרח אירופה. מדינת ישראל ביקשה אפוא להגדיל, כבר לפני חמישים שנה, את שיעורם של נערי הפריפריה הלומדים לימודים תיכוניים באמצעות שתי רשתות שעסקו במתן חינוך מקצועי ושהחינוך העיוני, המוביל ללימודים אקדמיים ולהתקדמות בחיים, היה זר למטרותיהן. החוקרים ממרכז אדוה סבורים כי "הנחתם הבעייתית של ראשי משרד החינוך דאז" היתה ש"חינוך מקצועי הולם את יכולותיהם של בני הנוער בשכונות ובעיירות הפיתוח יותר מאשר החינוך העיוני, ששירת את בני הוותיקים". ואכן, הקשר בין עיירות הפיתוח והשכונות החלשות בערים הגדולות לבין החינוך המקצועי התחזק בהתמדה בחמישים השנים האחרונות. משנות התשעים מתחזק מאוד קשר זה גם ביישובים הערביים בישראל.

שיעור הנערים והנערות הלומדים בבתי ספר תיכוניים עלה בצורה מרשימה. "בתוך עשור, כמעט כל בני הנוער בשכונות העולים ובעיירות הפיתוח למדו בתיכון". אך התעוררה בעיה חדשה. מרבית התלמידים בפריפריות לומדים בבתי ספר מקצועיים. "בית הספר המקצועי", מסבירים החוקרים, "הפך בתוך זמן קצר לבית הספר הטיפוסי ביישובי העולים", וזה מה שהוליד את המבנה המעמדי המאפיין את החברה בישראל גם היום: מצד אחד, בני נוער הגדלים ומתחנכים

ביישובים מבוססים ומקבלים חינוך עיוני המכשיר אותם ללימודים אוניברסיטאיים, ומהצד האחר בני נוער הגדלים ומתחנכים בפריפריה ומקבלים חינוך שמוביל רק חלק קטן מהם לעבר תעודת בגרות, שאף היא, ברוב המקרים, חסרת ערך אקדמי של ממש.

ב־99 בתי הספר שרשת אורט מפעילה בישראל מוצעים 72 מסלולים ללימוד מקצועי, 58 מסלולי לימוד טכנולוגי ו־38 מסלולים עיוניים. ברשת עמל היחס בין המסלולים דומה מאוד. 71 אחוז מכלל בתי הספר שבבעלות שתי הרשתות ממוקמים ביישובים בעלי דירוג חברתי־כלכלי נמוך: 43 בעיירות פיתוח, 35 ביישובים ערביים ועוד 35 ביישובים יהודיים המדורגים בחמשת האשכולות החברתיים־כלכליים הנמוכים.

לתמונה הזאת יש צד אחר, מואר יותר. למרות הביקורת הקשה שהם מותחים על החינוך המופרט שמספקות הרשתות, סבירסקי, קונור־אטיאס ודגן־בוגלו אינם מתעלמים מהעובדה שהחינוך שהן נותנות היום שונה במידה בלתי מבוטלת מן החינוך שהן נתנו בשנות השישים או השבעים של המאה הקודמת. במחקרם הם מפרטים כמה מהשינויים שחלו בו במהלך העשורים הללו. "בתחילה", הם כותבים, "שיעור הלומדים במסלולים המובילים לתעודות בגרות היה זעיר. בראשית שנות ה־1970 הנהיג שר החינוך דאז יגאל אלון ארבעה מסלולים מקצועיים, במטרה לקדם לפחות חלק מהתלמידים לבחינות הבגרות. [...] בהמשך, בוטלו מסלולים אלה ובוטלו גם מגמות מיושנות והדלת ללימודים לקראת בחינות הבגרות נפתחה בפני רבים. [...] בשנים האחרונות, משרד החינוך הרחיב את מספר המקצועות במסלולים המקצועיים שניתן להיבחן בהם לבגרות [...] ההתפתחות האחרונה בעניין היא המסלול ההנדסי, המשרת כיום שליש מכלל תלמידי המסלול המקצועי והלימודים בו כוללים, בנוסף על הידע הטכנולוגי, לימודי מתמטיקה, עברית ואנגלית ברמה דומה לזו של בתי הספר העיוניים".

בפרק הסיכום קובעים החוקרים כי התופעה המתוארת במחקרם ייחודית לשיטה הקפיטליסטית ואינה ייחודית למדינת ישראל, אלא מאפיינת גם את מערכות החינוך של רוב המדינות החברות ב־OECD. "השיעור הממוצע [של תלמידים בחינוך מקצועי מבין כלל תלמידי התיכון] בארצות ה־OECD עמד ב־2013 על כ־40%, דומה לנתון עבור ישראל, כאשר בקצה האחד ניצבות ארצות כדוגמת צ'כיה, אוסטריה, איטליה ובלגיה, עם למעלה מ־50%, ובקצה השני ארצות כדוגמת אירלנד, ניו זילנד, אוסטרליה וספרד עם שיעורים הנעים בין אפס ל־20%". כמו בישראל, הוסיפו וכתבו, "במרבית הארצות, אם לא בכולן, יש חלוקה ברורה למדי בין הלומדים במסלולים העיוניים, הבאים ברובם מן המעמד הבינוני הגבוה, ובין הלומדים במסלולים מקצועיים, הבאים ברובם מקרב הפועלים ועובדי השירותים". כמו בישראל, גם בארצות אחרות "מתלווים לאפיונים המעמדיים גם אפיונים של מוצא לאומי או עדתי, כמו למשל במקרה של בני מהגרים מארצות האסלאם".

המחקר נחתם בהצבת שאלה ערכית – "האם זה הכיוון שבו רוצה החברה הישראלית ללכת. האם ראוי הוא שכבר בגיל צעיר – סוף חטיבת הביניים – נמשיך להפריד בין נערים ונערות: מי להנהגה, לפיקוד ולמחקר ומי לפס הייצור ולמקצועות השירות? האם אין זה הגיוני וצודק יותר להעניק לכל בני הנוער השכלה כללית רחבה, כולל תואר אקדמי ראשון, ורק לאחר מכן לפרוס בפניהם אפשרויות מקצועיות שונות?"

בישראל, כמו במרבית מדינות המערב, התשובה על שאלה נוקבת זו נתונה במחלוקת קשה. ■

לקרוא מן השורש

הוראה מתקנת לילדים לקויי קריאה

מאגר רחב, מגוון וממודר של מטלות.

מובנה לפי רמת מורכבות פונולוגית.

"תפירת" מטלות לפי פרופיל הקריאה.

מדריך למורה כולל הדגמות שיעור.

מתאים להורים לילדים מעוכבי קריאה, מורים מתקנים, מורי שילוב, פרחי הוראה, קלינאי תקשורת, מדריכים פדגוגיים ופסיכולוגים חינוכיים.

* **ד"ר לביא ארטמן** הינו פסיכולוג חינוכי, מומחה בלקויות למידה ובהוראה מתקנת, מרצה בסמינר הקיבוצים ומכללת דוד ילין.
alavi64@bezeqint.net

ניתן לרכוש/להזמין ב"תמיר" חנויות ספרים בירושלים

טל: 02-6522005 | 02-6577926

להיות מורים שמחוברים למחר

תואר שני

M.Ed. מינהל מערכות חינוך
מסלול חדש עם תזה
ראש התכנית: **פרופ' יצחק פרידמן**
הלימודים מתקיימים ביום ד

M.Ed. חינוך מיוחד
ראש התכנית: **פרופ' אלכס קוזולין**
הלימודים מתקיימים ביום ד

M.Ed. חינוך מתמטי לבית הספר היסודי
ראש התכנית: **פרופ' שלמה וינר**
הלימודים מתקיימים ביום ד

M.Ed. תרבות עם ישראל והוראתה
ראש התכנית: **פרופ' נעמה צבר בן יהושע**
הלימודים מתקיימים ביום ג

תואר שני M.Teach* מוסמך בהוראה
חדש! תואר שני עם תעודת הוראה
ראש התכנית: **ד"ר רוני ריינגולד**
הלימודים מתקיימים בימים ב ו-ד
* הענקת התואר מותנית באישור המל"ג

יום פתוח 3.3.17

• מלגת מכללה על מצוינות בעשייה חינוכית
• מלגה בסך 3,000 ש"ח לבעלי נתוני כניסה גבוהים

לפגישת ייעוץ והרשמה
*3622

המכללה האקדמית אחוה
www.achva.ac.il

לאן נעלמה ילדתי? מי זה הנער שצץ פתאום בביתי?

לכאורה אנחנו כבר יודעים הכול. ובכל זאת, הכניסה לרכבת השדים של ההתבגרות אינה פוסחת על שום בית. ד"ר שופר אנגלהרד שופכת אור על צללי קו התפר שבין ילדות לבגרות ומסכמת במילה אחת את המפתח להצלחה מנקודת מבטם של "מבוגרים": יציבות

ד"ר עינת שופר אנגלהרד

ורים לילדים בראשית התבגרותם מדווחים על תחושה של זרות, בהלה ובלבול. הילד גדל לגובה ולרוחב, הוא חזק יותר, הקול שלו נשמע אחרת. הם מרגישים שאיבדו לפתע את הילד המתוק שנהנה מבילויים משותפים ושאימץ אט־אט את חוקי הבית. כעת הוא מסתגר בחדר ונוהג בהוריו כאילו היו אויביו. מתבגרים צעירים אינם מעוניינים שההורה יקבע להם את סדר היום, אבל לעתים קרובות הם אינם מסוגלים לכונן שגרה בכוחות עצמם. הכניסה לרכבת השדים של ההתבגרות אינה פוסחת על שום בית.

היכרות עם עולמו הנפשי של המתבגר מסייעת להורה לשרוד טלטלות רגשיות בהתבגרות ולהתקרב מחדש לבן או לבת הגדלים. אולם משאלה המאפיינת הורים רבים – לקבל מפתח שבעזרתו יוכלו לדלג על "התקופה" ולחסוך להם ולילדיהם את הכאב והתסכול – נידונה לאכזבה. פסיכואנליטיקאים שטיפלו במתבגרים וכתבו על חיי הנפש בשלב התפתחותי זה מסכימים שהעוצמות הרגשיות, חוסר היציבות והתמורות המהירות בדעות ובמצב הרוח הם תוצאה ישירה של המשימות ההתפתחותיות של השלב הזה. אין להימנע מהם.

שינויים רבים מתרחשים בגוף ובנפש של המתבגר הצעיר. השינויים הגופניים מפציעים לעתים כבר בבית הספר היסודי ומשפיעים על המראה החיצוני, על מצבי הרוח, על ההתנהגות ואפילו על תפיסת המציאות. פיטר בלוס, פסיכואנליטיקאי אמריקאי שכתב רבות על גיל ההתבגרות וכונה "מר התבגרות", כינה את התהליך שהילד עובר "אינדיווידואציה שנייה". הילד מפַנה את דרכו לנער היוצא למסע של חיפוש האישיות וגיבושה. לשם כך הוא מניח בצד את כל הערכים שהופנמו ואומצו בילדות מתוך הזדהות עם אמות המוסר של ההורים. עתה, בכניסה להתבגרות, כל מה שהתקבל בילדות כאקסיומה מתערער. את נפשו של המתבגר מעסיקות שאלות קיומיות: מי אני, כיצד נכון להתנהג, מה המשמעות של היותי בן או בת, האם מה שאמרו לי שמותר או אסור הוא אכן כזה, במה אני דומה להוריי או שונה מהם. שאלות רבות ותשובות עדיין אין. רק לאחר סיום ההתבגרות, עם גיבוש הזהות והעצמאות, יוצא הבוגר למסע של חיפוש התשובות.

הגוף הילדי נעלם ראשון. הגוף שהיה גמיש, קומפקטי ומוכר כל כך, הופך לפחות ידוע. שינויים בגוף, לא רק קצב הגדילה, מתרחשים ללא שליטה וללא השפעה של הנער או הנערה על התוצאה הסופית. מרגע שהשינויים בגוף מופיעים, הם חשופים לעיני כול. המתבגרים נאלצים להסתובב בעולם עם הגוף החדש והלא מוכר, להתמודד עם תגובות של הסביבה ולעתים, וזה מורכב לא פחות, להתבונן בגוף בעת רחצה, כשהם עדיין לא בטוחים שהם אוהבים את העטיפה החדשה.

שינויים בגוף הם מקור לבלבול, פחד, בהלה ובושה ובה בעת הנאה ועונג. הגוף וההתבגרות המגולמת בו מעוררים רגשות אמביוולנטיים. ילדות שהצטיינו בשיעורי ריקוד מספרות איך המורה כעסה על הגוף שגדל, וביקשה להכניס, לכווץ ולצמצם ככל הניתן. נערים מספרים בטיפול איך מגע עם אימא או טיפוס על הגוף של אבא, שהיו עניין של שגרה ומקור לרוגע ונחמה, נעשו לפתע אסורים, מביכים ופסולים.

גם בגלל שינויים בעוצמת הדחפים עולם המתבגרים בלתי צפוי. ללא שליטה על מחשבות, חלומות וחלומות בהקיץ, ההצפה הגופנית קודמת להתפתחותה של יכולת רגשית לארגן את הדחף. יכולות ויסות והרגעה ייבנו בהמשך, לאָטן. ניסיונות של הסביבה להאיץ בגילויי גבריות או נשיות עלולים להותיר את הנער או הנערה חשופים ומבולבלים. משפטים שכיחים של אבות לבניהם הצעירים, דוגמת "תתנהג כמו גבר", או אמירות של אימהות לבנותיהן, כגון "תלבשי משהו שיראו כמה את יפה", משמשים זרז, לעתים קרובות בלתי רצוי, לתהליכים שנדרש זמן להתפתחותם התקינה.

כחלק מתהליך גיבוש הזהות מתבגרים מחפשים את המשמעות של להיות אישה או להיות גבר. החיפוש אחר הזהות נעשה לעתים לעומת ההורה ודרכו. התהליך נחווה לעתים אצל ההורים כחודרני, פולשני ומתקיף. אימהות משתפות: "אין לה גבול, היא מעירה לי על איך שאני מתלבשת, לוקחת בגדים ואיפור, לא נשאר לי משהו פרטי משלי. גם על האופן שאני מדברת יש לה מה לומר". החוויה מבלבלת, משום שהמתבגר עוסק גם בנשיות ובגבריות של הוריו; האם אימא שלי מטופחת, מצועצעת, מושפלת או כוחנית. האם אבא גברי, חלש או שתלטן?

השילוב בין דחפים מתפרצים, דרישות גבוהות לעמידה בלחצים מן החוץ וביקורת על ערכי ההורים מביא לרעידת אדמה של ממש במבנה הנפש. במובנים פרוידיאניים, ה"איד" מתעצם, ה"סופר אגו" מתרוקן וכוחות האגו קורסים תחת הנטל. המוטיבציה, ההתמדה, הסקרנות והאחריות שהתעצבו והתעצמו בגיל החביון נחלשים ומתערערים. התוצאה היא חוויה של שעמום וריקנות, העלולה להביא לדיכאון וחוסר תפקוד. אם בגיל הילדות היתה המתבגרת הילדה שאבא ואימא רצו שתהיה, כעת היא מחפשת בתוכה כיצד לחשוב, לנהוג או להרגיש. בשל ראשוניות המסע, לעתים היא אינה מצליחה למצוא דבר.

כשהנפש נותרת ללא משענת של ערכים אשר מאירים לה את הדרך, היא מחפשת מסגרת של אמונות ודעות להסתמך עליה. או אז "נדבקים" המתבגר או המתבגרת לקבוצה של חברים, לזמר מפורסם, למדריך בתנועה או מורה מוערך ומאמצים מהם חלקי אישיות והתנהגויות. מתבגרים מאמצים כתב יד, סגנון לבוש או דיבור של חבר.

אנה פרויד, הנחשבת יחד עם מלני קליין למייסדת ענף הפסיכואנליזה בילדים, שופכת אור על מנגנונים נוספים אשר מסייעים למתבגר להתמודד עם השינויים השונים בנפשו ובגופו. לדידה, החשיבה של המתבגר מתאפיינת בראיית העולם כטוב או ◄

ד"ר עינת שופר אנגלהרד היא מטפלת בתנועה ומומחית להתפתחות הילד והמתבגר. ראש ההתמחות לתואר שני בטיפול בתנועה במכללת סמינר הקיבוצים ומרצה באוניברסיטת חיפה

שאטרסטוק

רע. המתבגר יחווה אנשים, מקומות ומחשבות מסוימות כטובים ויזדהה עמם, ואילו את הרעים בעיניו הוא ידחה. מתבגרים עושים שימוש באינטלקטואליזציה, מחשבות פילוסופיות על אהבה, שלום וערכים אופטימליים, בפער מתסכל מהתנהגות הממשית. אולם באמצעות המנגנון הקוגניטיבי הם מתרגלים ומייעלים את הדחפים, בתקופה שעדיין לא גובשו בה כוחות אגו למימוש של האידאלים במציאות.

מנגנון נוסף המסייע לעתים למתבגרים להתמודד עם עוצמת הדחפים וחולשת האגו הוא "סופר אגו סגפני". לנוכח עוצמת התשוקות והדחפים המאיימים, מאמצים הנער או הנערה חוקי מוסר וערכים מחמירים. בדיוק כמו הורה לילד ראשון העלול להחמיר ולהעניש את ילדו מתוך חרדה, כך מקבלים על עצמם מתבגרים להתנהגות בשם לא נכון – "עצלנית", "מתפנק", "כפוי טובה" ועוד. סביבה המתעלמת מן החוויה הנפשית של המתבגר עלולה להחמיר את הבלבול. דרך אחת שמבוגר יכול לעזור למתבגר לצלוח את התקופה היא לחפש מקבילה רגשית לתחושות פיזיות, כלומר לנסות להבין את מה שעדיין לא ידוע למתבגר.

הפסיכואנליטיקאי ורופא הילדים האנגלי דונלנד ויניקוט, שפיתח את הטיפול במשחק בילדים, מתייחס למקור (הנעוץ בילדות) של ההתנהגות "הלא מסתגלת" או בלשונו "הלא בשלה" של המתבגר. הורות טובה לדידו היא הורות שהיתה קשובה לצרכים של הנער בהיותו תינוק, מושקעת בו, מותאמת אליו ומכוונת למאווייו. הורות כזאת תאפשר את קיומם החשוב של ביטויים מרדניים בהתבגרות. התוקפנות היא חלק מהביטויים של העצמי. היעדרה עלול להביא

נער שהיה צמחוני עשוי לחזור לאכול בשר. נערה שקיבלה על עצמה חומרות מסוימות עשויה לשנות ממנהגה כעבור כמה שבועות. שינויים מעידים על גמישות של הנפש, על נטייה לחפש ולא להיתקע

לנוכח תוקפנותם, הנער והנערה זקוקים למבוגר שיש לו דרך משלו, שיוכלו להביע כלפיו עמדות שונות, להורה שיזכור שהוא כבר עבר את תהליכי ההתבגרות, לא ייבהל מביטויי תוקפנות ומשינויי הגוף ויאפשר שיח ודיון

מסוימים כללי התנהגות נוקשים, הכוללים הימנעות מכל דבר שריח של מיניות עולה ממנו – רתיעה מבגדים מחמיאים וממאכלים אהובים והימנעות ממפגש חברתי ומבילויים.

אחד הדפוסים של המנגנון הזה הוא הסתגרות בבית. זו תופעה שכיחה ונורמטיבית. המתבגר שומר על עצמו בדרך זו מפני הצפה רגשית העלולה להופיע עקב מפגש מקרי עם בני המין השני. התנהגות סגפנית היא חלק מתהליך חיפוש הזהות וגיבושה. נער שהיה צמחוני עשוי לחזור לאכול בשר. נערה שקיבלה על עצמה חומרות מסוימות עשויה לשנות ממנהגה כעבור כמה שבועות. שינויים מעידים על גמישות של הנפש, על נטייה לחפש ולא להיתקע. מנגד, תקיעות עלולה להביא להקצנה והסלמה באיסורים עד כדי התכחשות לכל צורך גופני, בין השאר צמצום באכילה והימנעות מרחצה.

הסיבה להתנהגות הסגפנית אינה ידועה למתבגר. ביטוייה יבואו לרוב במיחושי גוף. תלונות על כאבי בטן, חוסר כוחות וכאבי ראש יהיו הסיבה להיעדר שיתוף פעולה, פריקת עול או הימנעות מיציאה מהבית. ההורים עלולים להילחץ מהשינויים הקיצוניים בהתנהגות, להתקיף את המתבגר על בחירותיו המבהילות ובשל כך לקרוא להתנהגות מרֵצה ונמנעת, כזו שמלווה ברגשות של דיכאון וייאוש. לנוכח תוקפנותם, הנער והנערה זקוקים למבוגר שיש לו דרך משלו, שיוכלו להביע כלפיו עמדות שונות, להורה שיזכור שהוא כבר עבר את תהליכי ההתבגרות, לא ייבהל מביטויי תוקפנות ומשינויי הגוף ויאפשר שיח ודיון.

היכרות עם עולמו של המתבגר יכולה לסייע למבוגר, אולם גם אם נספר למתבגר על כל התהליכים הללו שבנפשו לא נוכל לחסוך ממנו את ייסורי הגדילה. בהתפתחות אין קיצורי דרך. על ההורה להסכים להיות שותף לקצב ולמהמורות הגיל, ללא האצה ודחיפה, ועליו לאפשר מרחב לחיפוש. ויניקוט מתריע מפני "מוות של ההורה", תחושה של ייאוש והיעדר כוחות לנוכח העוצמות של המתבגר. הורה שבייאושו יתייחס לנער כמבוגר לפני סיום שלב ההתבגרות עלול להגביר את תחושת האשמה, ההרס והבלבול של המתבגר. ללא מרחב לחיפוש, יש חשש שיתקבלו החלטות הנוגעות לזהות עצמית ומינית ללא תהליך בדיקה מספק. יציבותו של ההורה לנוכח ניסיונות המתבגר לערער את סמכותו כבוגר היא שמסייעת לנער ולנערה להתמודד עם תהפוכות הגיל ולשרוד. ■

מתבגרות בישראל: הנדסת המוצר החטוב ותפקיד המחנכים

המציאות המכוונת נשים להתמקד בגופן דורסנית מכדי שיהיה אפשר רק להתבונן בה ולהשלים אתה. נשות חינוך מוכרחות להתעשת ולהציב חלופות

נעמה גולדברג

לאחרונה הראה לי בני התכתביות בקבוצת ווטסאפ של ילדי כיתתו. באחת מהן צולמה אחת מבנות הכיתה אוכלת עוגת קצפת. מתחת לתמונה הופיע הכיתוב: "גלי השמנה אוכלת עוגה". ילדים נוספים החרו החזיקו אחריה: "מה יהיה גלי?!", "איזו פרה" ושאר עלבונות "חביבים".

לפני כמה שנים הנחיתי בבית ספר מעגל נערות בכיתה ח'. הנושא היה "במה אני טובה". הנערות התבקשו לכתוב על עצמן תכונות חיוביות. הן התקשו במשימה. פניתי אל המחנכת, שהשתתפה במפגש, וביקשתי ממנה לשתף את הבנות בתכונה טובה שלה עצמה. המחנכת חייכה ואמרה: "בוודאי שאני יכולה לומר על עצמי משהו טוב... אני נראית צעירה מגילי". "המורה, בת כמה את?", שאלו התלמידות בסקרנות. "אני לא מגלה", השיבה כממתיקה סוד. כך נסתם הגולל על צורות מחשבה אחרות.

המתבגרת הממוצעת היום חשופה לאין־ספור מקורות השפעה המורים לה איך עליה להיראות. כולם מדברים ב"קול אחד". אין מקום למגוון ולשונות, למראה אחר. מי יחשוף אותה לחלופות? מי יגיד לה: "גלי, אל תקשיבי. מה שאת זה טוב"? מי יעודד אותה? מי יספר לה סיפור אחר?

למורה בכיתה תפקיד מפתח בהצבת אלטרנטיבה לתלמידותיה. בהתעלמותה מסוגיות המעסיקות את התלמידות בנוגע לדימוי עצמי ודימוי גוף, היא משאירה את העבודה לכוחות החברה בלבד: לניו מדיה; לתקשורת; לנשיא ארצות הברית, שטען כי נשים "פגות תוקף" אחרי גיל 35. אנו חיים בעולם שדימוי הגוף הנשי משמש בו רק כדי למכור מוצר, עולם שבו מפרקים את גוף האישה לחלקים: רגליים, חזה, שפתיים. היא איננה מכלול שלם של אישיות ומראה.

שנים רבות אני מנחה מעגלי נשים. נוצרים שם אינטימיות מהירה, שיתוף, קול ייחודי, חשיפה מיטיבה. האחווה הנשית חסרה לנו. בימינו כבר אין "אוהל אדום", מקום שנשים נהגו להתכנס בו, לדבר ולהקשיב. במעגלי הנערות הצעירות וגם במעגלי הנשים הבוגרות מתארות המשתתפות את הקושי לעמוד בציפיות החברתיות. הלחץ להיות רזה, יפה ומושכת הודף מוטיבציות אחרות, מצמצם אותן ומאפיל על הכול. הצורך לעמוד בסטנדרטים של יופי משתק אותנו וגוזל אנרגיות רבות. נשים אינן מגלות את גילן, כאילו מדובר במעשה גניבה שיש להסתירו. הן דנות בחרדה באוכל שיכניסו לפיהן ואם רזו או השמינו. את יכולה להיות מנהלת בנק גדול, אבל אבוי לך אם תשמיני או תזקיני או אם קמטים יחרצו את פנייך.

נעמי וולף, מחברת "מיתוס היופי", כתבה:[1]

ככל שנשים פרצו יותר מחסומים חוקיים וחומריים, כך הפכו דימויי היופי הנשי הסובבים אותנו לקפדניים, תובעניים ואכזריים יותר. באותו הזמן, מקרים של הפרעות אכילה עלו בקצב הנדסי וניתוחים פלסטיים הפכו להתמחות המתפתחת ביותר[...] לנשים יש יותר כסף, כוח, שליטה והכרה חוקית מאי פעם; אולם במונחים של כיצד אנו מרגישות בקשר לעצמנו, פיזית, ייתכן שמצבנו אף גרוע משל הסבתות שלנו, שלא היו משוחררות.

פיתוח התבוננות ביקורתית על המציאות המתאכזרת לנשים הוא מהלך מורכב מכדי שיקרה בטבעיות. הוא מתחיל בנו, במחנכות ובמחנכים, במסרים שיעמדו בסתירה לכל מה שסובב נערות – העולם החשוך, המחפיץ, אשר נותן לנו הרגשה שאין לנו שום ערך אם לא נהיה חטובות. לגלי וחבריה מקבוצת הווטסאפ צריך לפתוח עולם רחב יותר של אפשרויות אסתטיות, ובעיקר לומר להם שהם נהדרים וחד־פעמיים בדיוק כמו שהם. ■

נעמה גולדברג היא בוגרת בית הספר מנדל למנהיגות חינוכית ומדריכה פדגוגית במכללת סמינר הקיבוצים

1 בתרגום דרור פימנטל וחנה נוה, הקיבוץ המאוחד, 2004.

פדלחו"שיות יקרות: אינטרנט זה לא מספיק. גם בתי הספר מחכים לכן

פמיניסטיות דתיות ברשת (ובראשן הפדלחו"שיות – פמיניסטיות דתיות ללא חוש הומור) מגלות נוכחות מרשימה. נוצרת תחושה כוזבת שהשוויון בין המינים, גם בחינוך הדתי, הוא עניין של זמן. ואולם בינתיים נמשכת המסורת הדכאנית של החינוך הממלכתי דתי ואף מחריפה: מדברים ברצינות על רכזי שידוכים בבתי הספר התיכוניים

תמר רותם

אגדה אורבנית או מעשה שהיה? לפני כמה שנים נכנס רב באולפנה לשיעור "אישות" ובידו צלחת עמוסה מאפים. הוא הניח את הצלחת על השולחן ברוב טקס, הצביע עליה ואמר לתלמידות: "נכון שהריח של הרוגלעך האלה מגרה אתכן? ככה גברים מרגישים ליד נשים".

הסיפור הזה עבר מפה לאוזן בין פמיניסטיות דתיות עד שהפך לסיפור מכונן. שיעור אישות הוא שיעור ייחודי לחינוך הממלכתי הדתי, והוא נלמד במסגרת יחידת חובה בתושב"ע. במרכז התכנית הלכות נידה, ילודה (מצוות פרו ורבו) ומקומה של האישה בבית היהודי. גם אם סיפור הרוגלעך יוצא דופן באמירה הבוטה שלו, הוא עדיין משקף את התפיסה העקרונית על הגוף הנשי ומדוחיו בחינוך הדתי. רבנים האחראים לצד הרוחני, כולל הפיקוח על גדרי הצניעות, נמצאים בכל אולפנה. רק בתיכונים המשתייכים לצד הליברלי של המפה (למשל בתי הספר פלך והרטמן בירושלים) הציבו בתפקיד זה דמות נשית. הפיקוח הגברי בחינוך הבנות בא לידי ביטוי בהיבטים רבים בחינוך הדתי.

אפשר למצוא בנקל ספרים רבים בנושא צניעות המפרטים בדקדוקי דקדוקים את איברי הגוף והכיסויים הנדרשים, והנושא אף נידון לפרטיו בשו"תים (שאלות ותשובות הלכתיות). זה מחלחל לבתי הספר.

פמיניסטיות דתיות פועלות נגד תפיסות יסוד על תפקיד האישה ומעמדה, תפיסות שנספגו ברבדים עמוקים באישיותן. העובדה שהן פועלות בתוך החברה שלהן, החברה הדתית, נותנת משנה תוקף לפעילותן. השאלה מה הביא אותן לפעול "נגד חינוכן" עולה ביתר שאת לנוכח קו בלתי מתפשר שמובילות הפדלחו"שיות, הפמיניסטיות הדתיות בפייסבוק (מקור הכינוי הוא שם הדף של הקבוצה "אני פמיניסטית דתיה וגם לי אין חוש הומור"). האם עמדות פמיניסטיות מחלחלות גם לזירה החינוכית?

במחקרה על עולמן של בנות דתיות (2006) מצאה פרופ' זהבית גרוס מאוניברסיטת בר־אילן שלעומת הזהות הדתית והלאומית שטופחה בבתי הספר הדתיים, בנושא המגדרי היתה התעלמות גמורה. "כל הבנות שנבדקו טענו שבית הספר לא טיפח את זהותן הנשית", נכתב בסיכום המחקר שהוצג בכנסת. "בוגרות תיכון טענו שבית הספר לא הבין את צורכי ההתפתחות הפיזית הנשית שלהן. על פי עדותן, עמדת בית הספר היתה שמקומה של האישה הוא 'הספרה הבית־ית'. בהתנגשות בין בית לקריירה עליהן להעדיף את הבית". בנות אולפנה ציינו כי העיסוק בנושא מעמד האישה נעשה בהקשר של תפיסת עולם שמרנית תורנית, ולפיה האישה היא עזר לבעלה להגשים את ייעודו הדתי.

תפיסות פמיניסטיות מודרניות עדיין אינן חלק מאידאל הבית היהודי המועבר למתבגרות בזרם המרכזי. לעומת זאת, עדיין יש בהוויה ובחינוך הדתיים כיום דגש על נישואים מוקדמים ונשיאה בעול המשפחה. לאחרונה פורסם ("משוש חתן וכלה" – תכנית החמ"ד) שהחינוך הממלכתי הדתי יממן רכזי שידוכים בתיכונים. נישואים מוקדמים וערכי משפחה היו הנושאים המרכזיים בהשתלמות מורי החמ"ד (חינוך ממלכתי דתי) שהתקיימה בינואר 2017. בהשתלמות נידונו בין השאר "תפקיד המשפחה בדורנו, חיזוק ערכי הזוגיות במשפחה, כלים לליווי תלמידי ובוגרי החמ"ד לקראת נישואין".

משטור המיניות והמסרים הנוגעים לתפקידי הנשים במשפחה ובחברה מתחילים בגילים צעירים מאוד, מספרת מיכל ברגמן מצו פיוס. היא גדלה בקהילה ליברלית בקריית אונו. "בגיל 12 היו אצלנו ריקודי סלואו והלכנו גם לבני עקיבא", היא מספרת.

דניאלה בלוך ושרון רוטר מתוך המופע "נהרה" צילום: תמי וייס

"נכנסת מורה לכיתה, והכיתה מבולגנת. תגובת המורה: 'איזה עקרות בית אתן תהיינה!'"

"זה לא נראה לנו סותר. יום אחד מגיעה מדריכה מבני עקיבא ונותנת לנו מנה. היא דיברה על מה הריקודים הללו עושים לבנים ואיך זה מפתה אותם. כולנו פרצנו בצחוק. במבט לאחור, לחשוב שבחורה בת 15 הטיפה לנו...".

ברגמן למדה בתיכון צייטלין בתל אביב, הממייצג את הקצה הפתוח של החינוך הדתי. אבל גם בו לימדו מורות ומורים מהמיינסטרים הדתי ואף חרדים. היא זוכרת אפיזודות מקוממות. "נכנסת מורה לכיתה, והכיתה מבולגנת. תגובת המורה: 'איזה עקרות בית אתן תהיינה!' זה משהו שקורה בכיתה ט' וכבר אז זה מעיף אותך. משהו לא מסתדר. את אמורה להיות מסוגלת לעשות הכול. את לומדת בתיכון הישגי מאוד. אז תהיי בסך הכול עקרת בית?"

בשיעור אישות קיבלו המסרים האלה משנה תוקף. "המחנך שלנו היה צריך להעביר שיעור בנושא נידה והיה במבוכה עצומה. זה היה נושא מושתק. זה שאימא הלכה למקווה היה סוד ידוע, אבל לא לכולם. לא ידענו שכלה טובלת. לא הבנו כלום. לימדו אותנו אוסף של שטויות, למשל שאם אישה בנידה נוגעת בתולעי משי הן נהרסות. ממש 'קאלט'. או סיפורי פיות שהזוג מחכה שבועיים עד הטבילה במקווה ואז מתנפלים זה על זה וששמירת נידה מצילה את החיים".

מודלים נשיים פמיניסטיים לא היו. "היתה תחושת אי־נוחות ברורה כששמענו שנשים אנגלוסקסיות עולות לתורה", אומרת ברגמן. "היה תפקיד לגבר ותפקיד לאישה". עם זאת הדגם שהמורות הציגו היה מבלבל לא פחות. "אלה היו נשים רציניות בתחומן, חלקן עם דוקטורט, ובכל זאת האמירות שלהן על תפקיד האישה היו אנכרוניסטיות".

הבחירה להתגייס היתה הפעם הראשונה שנשים כמו ברגמן התייצבו כנגד עמדת המחנכים והרבנים שלהן. מיכל פרינס, שהתגייסה למרות שלמדה באולפנה בזרם החרד"לי, הקיצוני יותר מבחינה דתית, מסבירה: "יש פחד שהבחורה תתקלקל, ואני החלטתי להראות שאני חזקה. הבית נתן לי גב חזק והלכתי על זה. הוכחתי לעצמי בעיקר". אם פעם היה מדובר בקומץ, כיום המוני בנות דתיות נוהרות לשירות – בניגוד לעמדת הרבנים מהצד השמרני של המפה. פרינס ייסדה את מרכז יהל, המקנה שפה חדשה לדיבור על מיניות בציבור הדתי. לדבריה, "הגיוס הוא אקט פמיניסטי שבמהותו קשור למימוש עצמי, שכן השירות פותח שער קרמי לחברה הישראלית".

רני חזון וייס, מנהלת התיכון הממלכתי דתי דרור בירושלים עברה תהליך דומה. פקיחת העיניים התרחשה אצלה בלימודיה במדרשת ברוריה, מוסד להשכלה גבוהה שהוא סמל ללמדנות נשית ולפמיניזם. "זו הפעם הראשונה שלמדתי ללמוד", היא מספרת. "קמתי בשש בבוקר, למדתי דף יומי. שם נולד הפמיניזם שלי". שיחת מוסר על ההשפעה הקלוקלת של הצבא ודאגה שהביעה הסביבה לחסינות הרוחנית שלה אכזבו אותה מרות וגרמו לה דווקא שלא לוותר על בחירתה המקורית להתגייס. "הרגשתי שלא סומכים עליי. לא הבנתי למה בנים יכולים ללכת לצבא ובנות לא".

פרינס משרתת במילואים כיום ואומרת שהגיוס, כאקט סמלי, עיצב את חייה. בסופו של דבר, היא התחתנה מוקדם ולמדה עבודה סוציאלית. "אנחנו דור מעבר", היא אומרת, "היו ציפיות מאתנו מכל הכיוונים. מהמקום השמרני וגם מהמקום המערבי. אין דרך ◄

להגשים את הציפיות הסותרות הללו".

גם ברגמן מציינת שיש מסר כפול בחינוך הדתי, שחוזר על עצמו בהמשך החיים: "נשים יכולות להוציא את נשמתן בעבודה, אבל גם לארח בשבת את כל העולם. את יכולה להיות הכול, אבל ברגע שעברת את סף בית הכנסת את חוזרת למאה התשע עשרה. למה זה נעצר בבית הכנסת? למה זה כל כך מרגיז את הגברים שאישה עומדת וקוראת בתורה? כי אין פה מהפכנות אטית כמו שהציונות הדתית רגילה. זה בוטה, זה בפנים. וזה הפרדוקס: העולם משתנה ולא משתנה בעת ובעונה אחת. לכן קשה לעצב זהות גברית או נשית בחינוך הדתי כיום. יש מבוכה עצומה".

יש פער גדול בין המציאות, שבה צעירים דתיים מתנסים בחוויות מיניות, ובין השיח הארכאי השולט בחינוך ומדבר גבוהה־גבוהה על ערכי המשפחה והבית היהודי ושמירת נגיעה (האיסור לכל מגע בין המינים). בינתיים המידע ברשת זורם לבני הנוער ולצעירים והצעירות הדתיים, ואלה אינם ממהרים להתחתן. "פייסבוק והפדלחו"שיות עשו עבודת קודש", אומרת ברגמן. "בכלל", היא ממשיכה, "מה אתם כל הזמן מפשפשים בנידות? למה צריך ללמד הלכות נידה בבית הספר? החיים מורכבים מזה? האתוס כל כך עמוק שאף אחת לא מעזה לדבר נגד יסודות הבית היהודי".

כשהחלה לעבור בהדרכת כלות הבינה פרינס עד כמה היעדר המידע על מיניות ויחסים זוגיים לאחר הנישואין בעייתי. כך הגיעה לחוג מגדר וכיום היא עושה דוקטורט על פמיניזם דתי. במחקריה היא בודקת את ההתמודדות של נשים דתיות עם מיניות וגוף אחרי החתונה. כיום באמצעות מרכז יהל היא מחוללת מהפכה. השיח על מיניות שהביאה לחברה הדתית מתחיל לחלחל גם לחינוך.

מי שמקדמת את הגישה החדשה הזאת של פרינס ומיישמת אותה בחינוך היא חזון וייס, המנסה לחולל שינוי בחלקת האלוהים הקטנה שלה, תיכון דרור בירושלים. זה תיכון מעורב לבנים ובנות, וחלק מהאוכלוסייה בו מסורתית. "העיסוק בצניעות במגזר הדתי נעשה אגרסיבי", היא אומרת. במהלך נגדי היא הכניסה קוד לבוש שמתייחס לבנות ולבנים בצורה שוויונית ודורש משני המינים לבוא בצורה מכבדת לבית הספר. "לא קרעים במכנסיים, לא גופיות", היא מפרטת.

חזון וייס רואה בחינוך שדה לתיקון חברתי. לפי החזון שלה, שמטרתו חינוך שוויוני לבנים ובנות, לימודי מגדר ישולבו בתכנית הלימודים. הניסיון הוא להטמיע את התכנים המגדריים בשיעורים שונים. לכיתה י"א נבנתה תכנית על חברות, אהבה ומיניות ביחסים, והיא תשמש בסיס לשיעור על אישות ומשפחה בכיתה י"ב.

חזון וייס זוכרת היטב את התחושה ששיעור אישות אינו רלוונטי. "בגיל הזה התעניינתי יותר באהבה. הברזתי מסיור במקווה בסמינריון אישות ויצאתי לטיול עם מי שבהמשך נהיה בעלי. זה היה הכי קרוב בשבילי לאישות ומשפחה לעומת התכנים בסמינר. עד היום תכנית הלימודים באישות ומשפחה לא השתנתה", היא אומרת. "כשאת קוראת את הטקסטים את מבינה שיש שם אג'נדה. החינוך לחיי משפחה מקבע דפוס מסוים של המיינסטרים השמרני. אני חושבת על נושאים שאינם מוזכרים בה. אימהות יחידניות, למשל, רווקות מאוחרת, להט"בים. אנחנו נתייחס לכל אלה". זו השנה הראשונה שלה כמנהלת, והיא נחושה להפוך את בית הספר הדתי לפלורליסטי ושוויוני. עיקר העבודה נעשית כרגע בצוות המורות. "קודם כול קבענו כללים לדיבור על מיניות ואנחנו מדברים על הכול", היא מספרת. "עשינו מפגש עם להט"בים, זה ברור לי שיש בין התלמידים שלי כאלה שמחפשים את הזהות המינית שלהם. אי אפשר להתעלם מזה". בשבוע דמוקרטיה שהתקיים לאחרונה בבית ספר יכלו התלמידים לבחור ממעגלי השיח פגישה עם הומוסקסואל דתי. בבית הספר הוקם פרלמנט, וחזון וייס מצפה שתלמידים יבטאו שם גם רעות ביקורתיות כלפי המהלך שהיא מקדמת.

בארגון הדתי פמיניסטי קולֶךָ מובילים כיום גישה חדשה להעצמת מתבגרות. לדברי המנכ"לית יעל רוקמן, מדובר בסדרה של שיעורים שנועדה להטמיע מבט מגדרי בחינוך. בין הנושאים שיעלו בשיעורים: דימוי גוף, מיניות בריאה, דימויים נשיים וגבריים בתקשורת והמשמעויות שלהם וכן הטרדות מיניות. "יש אצלנו בורות רבה. לפעמים בנות מבינות שהן מוטרדות רק אחרי שהן נחשפות למידע", אומרת רוקמן. "היחס לצניעות יצא מפרופורציה. בהרבה בתי ספר הצניעות היא חזות הכול. הסמן היחיד שדרכו רואים את האישה". לדבריה, "קיים חלל בשפה. אין מילים מתאימות לדבר עם בני נוער המצויים בעיצומו של שינוי עצום. זהו נושא מושתק בבתי ספר, שצריך להתייחס אליו וללמד אותו". רוקמן סבורה שגם את הבנים בישיבות צריך לחשוף לתכנים של חינוך מיני. "לחשוב שלימוד גמרא נותן את כל התשובות זה בעייתי. יש צורך עצום לדבר על הדברים. אי אפשר להתכחש ולהחזיק בהסתרה הזאת יותר".

רוקמן טוענת שאין מקום לשתיקה גם כי ילדים חשופים לעולם כיום. "אני גדלתי בבני ברק בשנות השמונים בסביבה מוגנת וסגורה. העולם הרבה יותר פתוח". היא מצרה על היעדר הדיאלוג בין שני העולמות ועל העובדה שאין שילוב כוחות בין הבית לבין בית הספר. "ממילא הבנות אינן מקשיבות למסרים של רבנים שמדברים מעל ראשן. למשל בעניין הגיוס לצבא. זה מחייב את הרבנים להחריף את הדיבור שלהם כי הם מרגישים שהם בקרב מאסף".

חזון וייס נשמעת אופטימית. היא רואה בפייסבוק ובפורומים באינטרנט כלי חברתי רלוונטי גם לבני נוער. לדבריה, יש צעירות בתיכון שמזדהות כיום עם הקו של הפדלחו"שיות. "בזכות הרשת ופייסבוק ופורומים, יש לך איפה לשאול שאלות. את מגלה שאת לא לבד. יש צעירות שכבר כותבות פוסטים, מערערות על המוכר. זה כלי של עיצוב מגדרי. נשמעות כבר טענות על כך שיש בראש האולפנה גבר ולא אישה. כעת צריך למצוא דרך לרתום את ההורים למהלך. יש לי אורך רוח, תקווה ואמונה גדולה. זה יכול להצליח". ■

"בגיל הזה התעניינתי יותר באהבה. הברזתי מסיור במקווה בסמינריון אישות ויצאתי לטיול עם מי שבהמשך נהיה בעלי. זה היה הכי קרוב בשבילי לאישות ומשפחה לעומת התכנים בסמינר"

מנהל/ת בי"הס:

האם גם בביה"ס שלך,
ישנם מורים המצקצקים בלשונם:
"למידה משמעותית"
אך אינם מצליחים לתרגם
את הפדגוגיה החדשה
לשפת המעשה,
ומלמדים 'עוד מאותו דבר',
בשיטות הישנות...?

ספרים חדשים וסדנה תומכת,
יסייעו למורים ביישום
ההוראה המשמעותית

ערן רון
ERAN RON LTD.
INTERNATIONAL DEVELOPMENT, CONSULTING & TRAINING

את הספרים לא ניתן
לרכוש בחנויות הספרים.
להזמנה: 03-9328090
eran@eranron.co.il
רח' האורן 13, מגשימים

רב-תרבותיות בחינוך
הרצאות וסדנאות לחדרי מורים ובכנסים

- תרגום הגישה הרב-תרבותית לעשייה פדגוגית יומיומית
- ארגון הסביבה החינוכית כמשקפת מציאות רב-תרבותית
- שימוש בכלים ותכנים פדגוגיים ליצירת סביבה חברתית שוויונית
- הפחתת דעות קדומות וסטריאוטיפים בשיח, בשפה ובהתנהלות החינוכית

שילוב שחקניות לצורך המחשת התכנים

מרצה: נילי ונציה
מחברת הספר: "מבוך המראות - על חינוך לרב-תרבותיות בישראל" ומרצה בסמינר הקיבוצים.

054-4869612
www.venezia-institute.org.il

הפקולטה ללימודים מתקדמים
לימודי תואר שני בחינוך והוראה -
M.Ed.\M.Teach

מזמינים אתכם
ללמוד, להתקדם ולהנהיג
בתחומי התמחות
מובילים במערכת
החינוך

יום פתוח
17.3.17
09:00 – 12:00

- התכנית לחינוך בגיל הרך (יום רביעי)
- התכנית להוראת המתמטיקה והמדעים לבית הספר היסודי (יום שני)
- התכנית להוראת מדעי הרוח והאמנויות בגישה רב-תחומית - **עם אפשרות לתזה** (יום רביעי) עוד בתכנית: מסלול אמן-מורה, מוקד תל"י
- התכנית לחינוך והוראה לתלמידים בהדרה (בסיכון) (יום שלישי)
- התכנית להוראת שפות בהתמחויות: אנגלית, עברית וערבית - **עם אפשרות לתזה** (יום רביעי)
- התכנית לניהול וארגון מערכות חינוך (יום חמישי) בהתמחויות: ניהול בתי ספר ומוסדות חינוך; פיתוח פדגוגי; מסלול ייחודי של מנהיגות חינוכית
- התכנית להוראת המדעים בבית הספר העל יסודי (יום שני) בהתמחויות: מתמטיקה, ביולוגיה, פיזיקה, כימיה
- התכנית לייעוץ חינוכי - **עם אפשרות לתזה** (ימי שני ושלישי אחה"צ)
- מוסמך בהוראה - M. Teach לבית הספר העל יסודי בשילוב תעודת הוראה במגוון מגמות. תואר שני לאקדמאים חסרי תעודת הוראה (יום רביעי + שני אחה"צ)

מאושר לצורך קידום מקצועי על-פי המתווה להתפתחות מקצועית של משרד החינוך.
מוכר למלגות של ארגון המורים.

אורנים
המכללה האקדמית לחינוך

מרכז מידע והרשמה
www.oranim.ac.il • 1-800-30-10-80

שיעור "רגיל", שהמורה מרצה בו, הוא שיעור מוזר

"למידה חווייתית" היא מושג אופנתי מאוד. מי יכול להתנגד לו? אבל האם אנו יודעים על מה אנחנו מדברים בעצם? שיהיה מעניין? שתלמידים יהיו פעילים? שלא ירגישו שמרבה דעת מרבה מכאוב?

אמתי מור

"בעיניי חוויה היא משהו משמעותי לי אישית", אומר אמיר שפר, מחנך ומורה למדעים בבית ספר יסודי, "משהו שיש בו ממד של התלהבות וסקרנות והוא מחובר לעולם שלי".

איך זה משתלב בהוראה?

"זה אחד הקווים המנחים שלי. לעורר סקרנות. אני אמור ללמד כך שיהיה לילדים ניצוץ בעיניים, שהלמידה תתפוס אותם, שיתלהבו. זה לא שכל שיעור הוא קרקס, ויש מגבלות של המערכת ושל המורה, אבל כמה שהם יהיו יותר מעורבים כך יותר טוב".

"זה לא חייב להיות שובר שגרה", מסביר תומר דויטש, מחנך ומורה לתנ"ך ולתרבות ישראל בבית ספר על־יסודי. "חוויה זה גם לשבת בשיעור ולהקשיב למורה. שיעור 'רגיל' הוא גם חוויה, ותלמידים זוכרים כל מיני מורים מיתולוגיים כאלה שלהקשיב להם זו חוויה. חוויה זה משהו שהתלמיד פעיל בו. הוא לא רק יושב ומקשיב, אלא גם מגיב, מצייר, יוצר משהו".

דינה אריה, שבאמתחתה 38 שנות ניסיון בהוראת אמנות בכיתות א'–ו', מחדדת את הנקודה ואולי זוכה ביתרון הודות לאופי המקצוע שהיא מלמדת: "אמנם יש נושא לשיעור שהכול מתרכז סביבו, אבל עם זאת יש בחדר ארגזים של חומרים שונים, עיתונים, פסולת למחזור וכו', והילדים מכינים יצירה משלהם באותו נושא". לדבריה, פעילות זו לא בהכרח צריכה לאפיין דווקא את לימודי האמנות. לדעתה רצוי להרחיב "עקרונות שגרתיים" של אמנות לכל המקצועות. "קודם כול, חופש בחירה. הילדים ניגשים לארגזים ומחפשים פתרונות. אני מכוונת אותם, אבל יש להם חופש בחירה גדול והם בוחרים מה שהם רוצים ומנסים להתעמת עם החומר, לנסות ולנסות ולנסות עד שמגיעים למה שהם אוהבים".

מה עם התוצאות?

"לכל אורך הדרך אני מנסה ללמד אותם שהשאלה היא לא 'מה יפה ומה לא יפה'. אין עבודות שלא מספיק ראויות. העיקר הוא ההשקעה, הניסיון". בעצם, היא מסבירה, החיפוש הוא חלק מהחוויה: "הם לוקחים משהו, בודקים, טועים, חוזרים ומנסים... זה יוצר שיח שיש בו התלהבות. אחד מייעץ לשני, לוקחים רעיונות זה מזה, ובסוף זו עבודה אישית שלהם. בהפסקות שואלים אותי מתי כבר השיעור, ומה יהיה בשיעור הבא". יש לה אג'נדה חינוכית ברורה: "חשוב שישקיעו. שייקחו יצירות ברצינות. זה שיעור לחיים שההשקעה היא הדבר החשוב ביותר. יצירה טובה מצריכה מחשבה, תכנון, ורק לאחר מכן, ביצוע".

משהו השתנה ביכולת של ילדים להתחבר לחומרים וליצירה פשוטה, בלי מסכים?

"במקרה יוצא דופן אפשרתי לילדה להיות ליד המחשב בשיעור, וגם אז כדי לעשות משהו שקשור לאמנות. אצלי בחדר עוסקים באמנות בידיים. מחשב ופלאפון? שיהיו בבית. אנחנו עובדים עם חומרים, צובעים, נוגעים בידיים. הילדים של היום מתחברים לזה כמו הילדים של פעם. אוהבים לגעת בחומרים, להתלכלך, להרגיש. אסור לוותר על מגע פשוט בחומר אמתי".

שפר, המורה למדעים, מחזיק בגישה דומה: "למידה חווייתית מערבת את הלומד. היא אמנם לא חייבת להיות פעילה, אבל יש עדיפות שזה כן יהיה עם הידיים ויכלול עשייה של הילדים. למידה מתוך עשייה שלהם. אני משתדל לעשות את זה כמה שיותר".

פרט קצת בבקשה.

"בהרבה שיעורי מדעים אני מעדיף שלא לעבוד עם חוברות הלימוד. אני נותן להם לעשות ניסויים בעצמם, לעבוד בקבוצות, פרויקטים. אני מנסה שהם ילמדו מתוך זה, ושאני אכוון את הלמידה ואנחה אותה. אפשר לומר שאני רוצה שהם ילמדו בלי שהם בהכרח ישימו לב שהם לומדים. זה קשה, אבל זה מעולה כשזה מצליח".

דינה אריה

אמיר שפר

תומר דויטש

אוהד ילוז

"מחשב ופלאפון? שיהיו בבית. אנחנו עובדים עם חומרים, צובעים, נוגעים בידיים. הילדים של היום מתחברים לזה כמו הילדים של פעם. אוהבים לגעת בחומרים, להתלכלך, להרגיש"

דויטש: "אני נותן לתלמידים הרבה עבודות חקר. בעבודת חקר יש משהו חווייתי. זה תלוי מקצוע, כמובן. בתנ"ך הם יושבים בספרייה ולא בכיתה, קוראים ספרים, מאמרים. יש חוויה של למידה אקדמית. בשלב השני הם צריכים ללמד את החברים שלהם. הוראת עמיתים. עוד לפני המטלות שאני מפיל עליהם, אני מנסה לעשות בעצמי חידונים, דיבייט, פעילות בחוץ..."

זאת אומרת, לשבור שגרה?

"זה לא חייב להיות שובר שגרה. פעילויות בתוך הכיתה ובתוך בית הספר הן השגרה. זה חלק אינטגרלי מהשיעור. להפך. השיעור שנחשב לשיעור 'רגיל', שהמורה מרצה בו, הוא שיעור מוזר".

בית הספר הוא עדיין מוסד ענק ומגושם המתקשה להכיל שינויים, כל שכן לעודד אותם. "מובן שבתוך גבולות בית הספר כמות החוויות מוגבלת", אומר דויטש, שמלמד גם רטוריקה ודיבייטינג. "המגבלות קשורות למבנה הפיזי והארגוני. אפשר לומר שהחוויות יותר עיוניות. דיבייט, למשל. זה לא פעילות חוץ־כיתתית, אבל זו פעילות חווייתית מאוד. אם מדובר בתחרות דיבייט, אז זה כולל גם דיבור מול קהל מחוץ לבית הספר, לבוש רשמי ודברים כאלו. אני משתדל כמה שאפשר להוציא את התלמידים מהכיתה, ואם אפשר מבית הספר. בתנ"ך, לדוגמה, עשינו בשנה שעברה טיול של יומיים שכלל לימוד תנ"ך בדרום בעקבות מה שלמדנו. יש גם הרצאות חוץ, דיבייט מול בתי ספר שונים, סיורים במוזיאונים".

יש מי שחושב שהבעיה מתחילה בשער הכניסה. "תחשוב על חוויה של ילד שנכנס לבית ספר שנמצא בבניין מוזנח וישן", אומר אוהד ילוז, מורה למדעים בחטיבת ביניים. "בשנת 2017 יש הרבה מאוד בתי ספר שנראים כמו בשנות השישים. מדברים עם התלמיד על טיפוח, על חדשנות, על ניקיון, על סדר, והוא נכנס לחורבה בכל בוקר. זו חוויה שקרית ושלילית מבחינתו. אפשר וצריך לשנות את זה. זו בעיה ערכית, לדעתי. ברמה המערכתית יש גורמים שמונעים מהכסף להגיע לבתי הספר ולתלמיד".

הסבר בבקשה.

"דבר קשור לדבר. אתה יכול לדרוש מתלמיד שישמור על הרכוש, שיהפוך כיסא בסוף היום, שלא ילכלך, אבל הוא רואה את ההזנחה המערכתית ואומר לעצמו 'למה שאני אשמור על סדר ואנקה?' תלמיד שנכנס לכיתה שבה הכול נקי, מטופח, מסודר, מתייחס לגמרי אחרת לסביבה הזו. הלכתי עם התלמידים למעבדות באוניברסיטה.

◄

הכול שם נקי, מסודר מאורגן. הם התייחסו בהתאם. לא הייתי צריך לומר להם כלום לגבי סידור וניקיון. אבל אם הכיתה ממילא מוזנחת, אז למה שאשפה על הרצפה תפריע ליי?"

כמורה למדעים, ילוז תלוי במידה רבה במשאבים פיזיים. "ניסויים הם מרכיב חשוב במקצוע", הוא מסביר. "ילדים מאוד אוהבים התנסות. שעה של הרצאה בעל פה לא שווה כמו שתי דקות של ניסוי. והכי טוב לתת להם לבצע את הניסוי בעצמם. לצערי, אין היום בבתי הספר, גם החדישים ביותר, אמצעים שיאפשרו לכל ילד לעשות ניסוי בכל שיעור". לא מדובר רק בציוד. "גם מבחינה טכנית של סידור מערכת השעות של התלמידים ושל הצוות. גם כשיש לבורנטית, אי אפשר לדאוג לאורך כל היום ששיעור אחרי שיעור המעבדה תהיה מוכנה, כך שהילדים יוכלו לבוא ולבצע ניסוי. נוצר מצב שמה שאפשרי לתלמיד שלומד מדעים בבוקר לא יתאפשר לתלמיד שלומד בצהריים, רק בגלל שכך בנויה מערכת השעות שלו. ברור שזה פוגע בחוויית הלמידה".

"אי אפשר לעניין את כולם כל הזמן. כמה שאנסה, יש ילדים שזה לא החיבור הטבעי שלהם. אני אשתדל שהם לא ישתעממו למוות"

ילוז מבחין בין רמת השטח, שנעשים בה דברים נפלאים, לבין הרמה המערכתית, הפוליטית: "יש הרבה תסכול, מפני שאתה יודע שמעליך יש מנהלים שרוצים בדיוק את מה שאתה רוצה, אבל הם כבולים. במעלה ההיררכיה הסיפור פוליטי. אם היה גוף מקצועי טהור שיושבים בו אנשים שמבינים את הצרכים המקצועיים והרגשיים של המורים בשטח, שיודעים במה זה כרוך להחזיק אנשים ערכיים וטובים במערכת, הדברים היו שונים. מורה הוא לא סופרמן".

דויטש: "יש בעיה במבנה המשרה. אין מספיק גמישות. יש שעות שמוגדרות פרונטליות, וביניהן כל מיני שעות שהייה ופרטני למשימות שמורה חייב לעשות. בעצם אומרים לך, זה המבנה, תעבוד בתוך זה". הוראה ששמה דגש על יצירת חוויה, הוא טוען, דורשת מודל אחר. "למה שלא יהיה למשל יום שלם שבו מורה יוכל להקדיש את עצמו למחשבה ולתכנון של פרויקט שהוא מחוץ לשגרה? כשעשו את זה בגוגל, לדוגמה, יצא מזה הג'ימייל. אם אני רוצה לתכנן משהו חוויתי מוצלח אני צריך לעשות את זה על חשבון הזמן שלי".

שפר: "זו עבודה קשה יותר כי במהותה היא לא שבלונית. אני לא יכול לבנות שיעור ולהשתמש בו במשך 15 שנה עם וריאציות קטנות. זה דורש הרבה שינויים, התאמות לכיתה המסוימת, גמישות. זה קשור לאקטואליה, לסוג המשחקים שהם כרגע משחקים ולמה שקורה בעולם – שמשתנה כל הזמן. המרכיב של הרלוונטיות הופך את זה לקשה יותר. אי אפשר להישען על הקיים".

המורים מדגישים שהמאמץ לתכנן שיעורים חווייתיים משתלם. "רוב הילדים מאוד אוהבים את הלמידה הזאת", אומר שפר. "לא משנה אם זה שיעורי מדעים או כל שיעור אחר בסגנון הזה, הם אוהבים ומתלהבים". מה שמוכיח את טענתו, לדבריו, זו ההתנהגות שלהם מחוץ לשיעור ובתוכו. "אלו שיעורים שהם לא רוצים להפסיד, והם אפילו מתבאסים אם זה מתבטל לטובת משהו אחר. כיף להם. רואים על הפרצופים שאלו לא ילדים כבויים ומשועממים שצריך להתעסק אתם המון בענייני משמעת. הם מדברים בהתלהבות, ולא מתוך שעמום".

אריה: "בדרך כלל שיעורי האמנות נלמדים בסוף היום, לאחר מקצועות 'קשים' כמו חשבון. הילדים מגיעים לחדר האמנות, שנמצא מחוץ לבית הספר, בריצה, וזה אומר המון. מגיעים מיד אחרי הצלצול. כיף להתחיל ככה".

אבל ממתי ההרגשה הטובה של התלמיד הפכה למוקד העניין בבית הספר? מבין השורות עולה המסקנה שבמתח המפורסם השורר במעשה החינוכי בין הסוציאליזציה (הכנה לחיים), האקולטורציה (למידה לשמה) והאינדיווידואציה (מימוש רצון התלמיד) ניצחה האחרונה בגדול, ולא זו בלבד אלא שהדבר החשוב ביותר לבית הספר הוא "לספק חוויה".

המורים כופרים בטענה זו: "מאחורי כל זה עומד הרעיון שתלמידים שונים מגיבים לשיטות הוראה שונות בצורות שונות", מחדד דויטש. "יש כאלה שיותר אוהבים דיון, אחרים רוצים לעבוד עם הידיים, יש תלמידים שאוהבים לחקור, אחרים להקשיב. כשמלמדים רק דרך הרצאה, יש תלמידים שנחשבים בטעות לתלמידים לא טובים ובעייתיים רק מפני שלא מתאימה להם השיטה הרגילה".

שפר: "כשזה מנותק ועיוני זה לא מזיז לאנשים. הם יכולים ללמוד למבחן אבל אחר כך הם שוכחים, כי זה לא רלוונטי. השאיפה שלי בסופו של דבר היא למידה משמעותית יותר. שזה ילך אתם. יופנם".

ואתה חושב שלמידה חווייתית יותר תורמת לכך?

"אני בטוח שאם זה קשור לדברים מהעולם שלהם, ואם זה ייגע בהם ויעניין אותם, אז כן. אם אני רואה את התלהבות שלהם ממשהו, אני אזרום ואלך אתם ואנסה להכניס להם עוד מהדבר הזה. זה מה שנשאר אתם בסוף".

למשל?

"לא מזמן תלמידים שלי נתפסו על הנושא של נאומים ורטוריקה. מבחניתי זה מעולה. עלה משהו בכיתה והתחברתי אליו בעצמי. הבאתי להם נאומים מפורסמים, את הנאום של מרטין לותר קינג למשל, ושילבנו את זה בלימודי שפה. התחלנו לעבוד על זה, להתאמן מול קהל ובסוף התהליך הם יכתבו נאום בעצמם. אני זקוק לחופש ולזמן שייתנו לי לעשות את זה. כלומר, מצד אחד, בסיס מוגדר שאליו אני מחויב ומצד שני, רווח וחופש לתת לי לעשות את החיבורים האלו".

"מדובר בהעצמת חדוות הלמידה, ולא בדיכוי שלה", מסביר ילוז. "בעצם התלמיד לומד הרבה יותר. כמורים עלינו לראות ולכבד כל תלמיד כפרט ייחודי ושונה, מלא בכישורים, תחומי עניין ודעת משלו. אנחנו צריכים לאפשר בשיעור את המרחב לביטוי נקודות החוזק של כל תלמיד, גם במחיר של סטייה מנושא השיעור המתוכנן. לא להתייחס אליהם כשבלונה על פס ייצור נע. להקשיב לרחשי הלב שלהם ולהקדיש לכך יחס וזמן".

המילה שעמום היא דגל אדום למורים היום. מספרים שבבתי הספר של תחילת המהפכה התעשייתית באנגליה היה נהוג לומר: "לא משנה מה מלמדים, העיקר שיהיה משעמם". ביסוד הבדיחה הזאת עומדת התובנה שרוב הילדים המשיכו מבית הספר ישר לעבודות משעממות על הסרט הנע במפעלים. בית הספר, שתפקידו להכין את הילדים לחיים בוגרים, היה צריך אפוא ללמד אותם מהו שעמום.

אולם היום, בנסיבות אחרות הקשורות לשוק העבודה, לתרבות ולתפיסות פדגוגיות עכשוויות, שעמום הוא מפלצת שחייבים לברוח ממנה.

"לדעתי הבעיה היא לא שעמום, אלא פסיביות", אומר דויטש. "שעמום זה פשטני מדי. כן, אני חושב שאני לא מספיק מעניין כדי לדבר במשך 45 דקות רצופות, אז במובן מסוים זה גם עוזר לשעמום... אבל העיקר זה להילחם בפסיביות".

מה זאת אומרת?

"המטרה היא תלמידים שאחראים ללמידה שלהם, עצמאים, יודעים לבחור, לקחת דברים בידיים. אני חושב שזה הופך את הלמידה לשייכת לתלמיד. משרד החינוך בחר את המקצועות אבל איך ללמוד זה בידי התלמיד".

"שעמום?", שואל ילוז ועונה מיד: "כן. יש ילדים שלא מתחברים. ילד שקשה לו מכל מיני סיבות – אני לא מתעקש אתו. יכול להיות שהוא יחזור לשיעור בעצמו. אני אומר לו 'אתה יכול לעשות משהו אחר כרגע. לקרוא, להאזין למוזיקה' – אם אני במצב רוח טוב", הוא מוסיף בחיוך – "לאכול, לשתות, אבל בלי להפריע. וגם לא לשחק בטלפון'. אני אנסה אחר כך לשאול אותו משהו אחר בנושא או בנושא קרוב ולתת לו לקרוא משהו, למצוא אתו מכנה משותף". ילוז מספר על תלמיד שסירב ללמוד, דווקא לא מאדישות אלא מתוך עיקרון. "אני רואה שכולם מרותקים לשיעור, ורק הוא לא מתעניין", הוא מספר. "כששאלתי אותו מה קורה, הוא אמר שהוא מאמין באלוהים ולכן הוא לא מתחבר לזה [למדעים]. אמרתי לו שזה לא קשור, והוא נפגע. אחרי שחשבתי על זה, שיניתי כיוון. אמרתי לו שלפי תפיסתו אנחנו לומדים כאן על הדברים שאלוהים יצר ושאפשר לראות אותם ולהכיר אותם. זה תפס אותו והוא התחיל להתחבר. זה קרה לאט־לאט". לדעתו, יש לחוויה בלמידה ערך מוסף משמעותי. "חשוב מאוד להשתדל להעניק לתלמידים חוויה שמעוררת השראה. לתת להם תחושה שהם לא מבזבזים את הזמן, שהם יוצאים עם ערך מוסף בכל יום. זה יכול להיות תובנה חדשה שקיבלו, ניסויים, התנסות עצמאית, למידה בקבוצות קטנות, דיונים שיש בהם סיעור מוחות..."

"לא פעם הייתי עוברת במסדרון בית הספר ורואה ילדות מחוץ לשיעור. לא משנה מה הסיבה, המענה הכי טוב זה לבוא לחדר האמנות"

יש חשש שלמידה בזאת באה על חשבון הוראה ממודרת של החומר?

שפר: "יש מיומנויות של התמדה ועבודה יסודית וכתיבה מלאה. אני לא מוותר על הדברים האלו. יש ילדים שזה פחות הקטע שלהם, והם היו מעדיפים להמשיך הלאה לריגוש הבא. המסר שלי בהרבה מהשיעורים, בעיקר עם כיתה ו', זה שאין חפיף. הם עובדים ברצינות, ואם לא עשו משהו כמו שצריך, אני מבקש שיעשו אותו שוב". עם זאת הוא מסכים שיש מחיר לציפייה האולטימטיבית "שיהיה מעניין". "אנחנו מנסים להתמודד עם זה", הוא אומר. "אם הציפייה היא שיהיה לילד מעניין, המחיר הוא שהילד יצפה שאנחנו נעניין אותו. אם הם לבד או צריכים להיות עצמאים, יהיה להם קשה לעשות את זה. הם יצפו שמישהו אחר יעניין אותם. אני מנסה להתמודד גם עם זה".

זו לא משימה קשה מדי, לעניין את כולם כל הזמן?

"אי אפשר לעניין את כולם כל הזמן. כמה שאנסה, יש ילדים שזה לא החיבור הטבעי שלהם. אני אשתדל שהם לא ישתעממו למוות. השאלה היא אם רוב הלימוד הוא כזה או רק חלק קטן. צריך לגוון. פעם התוצר יהיה סדנה, פעם סרט, מודל שהם עושים, ניתוח מידע אקדמי, כל מיני. העיקר לתת הזדמנויות להתחבר לדברים שהם אוהבים. בסופו של דבר זה בית ספר ממלכתי עם תכנית ליבה ויש דברים שצריך שיהיו".

דויטש: "אני מסכים שזה דורש מהמורה הרבה גמישות ומוכנות לצאת מהקופסה. בעיקר במחשבה מה זה שיעור, מה זו למידה". הוא מרחיב: "כשאני מספר למורים על דיבייט, למשל, ועל זה שמתוך שלושים תלמידים רק 15 משתתפים פעילים והשאר צופים, אז הם שואלים אותי: 'מה, החצי השני רק מקשיב?' זה מצחיק אותי. ומה תלמידים עושים בשיעור פרונטלי? במקרה הטוב, הם מקשיבים ולא נרדמים".

לדעת אריה, מעבר לעניין הלימודי יש בלימוד חווייתי ערך שגובר על שיקולי ההוראה. "זה תורם המון לקשר עם הילדים", היא אומרת "זה קשר חזק של אהבה אמתית".

תני דוגמה.

"כשילדה מגיעה לשיעור כזה אני רואה מיד אם היא, למשל, לא במצב רוח טוב. אני לא מחייבת אותה להישאר אלא מאפשרת לה, אם היא בוחרת, לעשות דברים אחרים: לצאת לקרוא, למשל. הרבה פעמים זה עובר. בדרך כלל תוך עשר דקות־רבע שעה היא מתאפסת על עצמה וחוזרת בריצה לשיעור. האווירה מסביבה מעוררת בה את המוטיבציה להשתלב". אם שיעור "רגיל" הוא הכרח לתלמידים, שיעור חווייתי נתפס אצלם כזכות: "לא פעם הייתי עוברת במסדרון בית הספר ורואה ילדות מחוץ לשיעור. לא משנה מה הסיבה, המענה הכי טוב זה לבוא לחדר האמנות. שם הן מקבלות את המקום שלהן, עובדות לבד. זה יכול להיות לשמוע מוזיקה, לצייר באופן חופשי. זה פתרון גם למי שיש לו שיעור חופשי והוא משתעמם. בנות ניגשות ומבקשות לבלות שם ולעשות דברים".

ילוז: "צריך לזכור שלכל אחד מאתנו יש סיפור חיים ו'חבילה' שלעתים לא פשוט להתמודד אִתם". לדבריו, לימוד חווייתי תורם לא מעט ליכולת של המורה לראות את הילדים כפרטים. "הדבר הראשון שמורה צריך לעשות זה להרגיש את הילד – לתת לו להתבטא. בכל תחום, גם אם הוא לא קשור למקצוע. לתת לו לשחרר קיטור, למשל. כמובן במינון ובצורה מכובדת. אם מגיעים לנושא שכאוב לכיתה, אפשר גם לעצור שיעור ולדבר ולספק חוויה מנחמת או מכילה".

אם יש לפנינו ניסיון נואש של בית הספר להיות עוד "ספָּק חוויה" לילדים ואם מדובר בנהייה אחר אופנה כזאת או אחרת, ניכר שלפן החווייתי של הלמידה יש חשיבות גדולה מאוד מנקודת מבטם של אנשי החינוך. חרף האתגרים שלמידה כזאת מעמידה לפני המורות והמורים, הם מעידים על עצמם שמדובר במרכיב שאי אפשר לוותר עליו.

"כמה שאני טעון ברמה המערכתית הכללית", אומר ילוז, "אני רואה המון חיובי בשטח. הרבה מורים עושים את הדברים בשטח, וזה מה שמשנה. בסופו של דבר, חומר הדלק של מורים להישאר במערכת זה לא הכסף, אלא מה שקורה בשטח, מה שהילדים נותנים לך. בעיקר תקווה". ■

אימן אגבאריה

חינוך דתי במיטבו: אומץ, פתיחות, אמפתיה וסובלנות

חינוך דתי הוא סוגיה שחילונים ממעטים לתת עליה את דעתם, וזו סכנה גדולה. החינוך הממלכתי דתי הפך לאזור חוץ־טריטוריאלי מבחינת יכולת משרד החינוך להשפיע על התכנים, ההנהלה והפדגוגיות הנהוגות בתוכו, כל שכן החינוך הדתי הבלתי פורמלי, קרי תהליכי ההדתה המואצים הניכרים בחינוך הממלכתי. במגזר הערבי החינוך הדתי שולי כל כך עד שהמחסור בתוכן דתי משמעותי בבית הספר הוביל להיצע של תכניות משלימות במסגדים ובכנסיות, שמשמעותן לוטה בערפל. מתוך דמדומי שקיעה אלה ועל בסיס הפילוסופיה של אל־ע'זאלי מציע אימן אגבאריה מודל של חינוך דתי פתוח, אמיץ ונוקב. האם יהיה בנו הכוח לתרגם את המודל הזה לפעולה?

ד"ר אימן אגבאריה הוא מרצה בכיר בפקולטה לחינוך באוניברסיטת חיפה

א. זה סיפור עתיק (ולא בהכרח מזרח תיכוני)

במתח שבין ציווי האלים ובין החוק של בני האדם בחרה אנטיגונה, במחזה הנודע של סופוקלס, בראשון. היא המרתה את פיו של קריאון, המלך החדש של תבאי, שהורה שלא לקבור את אחיה (וידיבו) פולינקס ונהגה כמצוות האלים. אנטיגונה האמיצה קברה את אחיה כמתחייב ממצוות האלים, נתפסה ונידונה למיתה.

המחזה ממחיש את הקונפליקט העתיק בין הדתי לפוליטי ואת ההשפעה החזקה שיש לאמונה דתית על בחירותיו והתנהגותו של הפרט. לא בכדי ראתה מדינת הלאום המודרנית בחינוך הדתי, ככל סוגי החינוך האחרים, אמצעי לפיקוח ולשליטה. גם האזרחים עצמם, לפחות הדתיים שבהם, מעוניינים בקיומו של חינוך דתי. הללו רואים באידאלים דתיים מקור משמעותי לזהותם ותובעים לא אחת מהמדינה לתת ביטוי לאידאלים אלה בבתי הספר. ואולם רעיון החינוך הדתי עצמו ומשמעותו מורכבים ושנויים במחלוקת.

ב. חינוך דתי: מודלים ושאלות בעולם המערבי

מדינות שונות פיתחו מודלים שונים כלפי התביעה להכיר בחינוך דתי. המודלים האלה שיקפו את המצב הייחודי של כל מדינה ונעו על רצף שבקצהו האחד הפרדה בין דת למדינה במערכת החינוך הציבורית (כמו צרפת, שאסרה, למשל, על חבישת חיג'אב בבתי הספר) ובקצה השני מדינות שמספקות אפשרות אחת של חינוך דתי בתוך החינוך הציבורי על פי האמונה הדומיננטית במדינה (כמו באיטליה הקתולית). ברצף שבין שני הקצוות האלה יש מדינות דוגמת אנגליה והולנד, שבחינוך הציבורי שלהן לומדים על כל הדתות והן מאפשרות הקמה של בתי ספר דתיים במימון ציבורי; ומדינות דוגמת בלגיה, אוסטריה, ספרד וגרמניה – שלפי המודל שלהן המדינה מכירה חוקתית בקבוצות דתיות שונות ומאפשרת, לפחות ברמה ההצהרתית, קיום של חינוך דתי לפי האמונה של הקבוצה הדתית שהוכר בה במסגרת החינוך הציבורי.

ברמה הבית הספרית יש מודלים שונים של חינוך דתי, בין השאר חינוך לדת וחינוך (לימוד) על דת. חינוך לדת הוא חינוך תעמולתי של העברה תרבותית, חינוך מגויס ומגייס בעת ובעונה אחת. חינוך על דת הוא חינוך עיוני ועל־דתי ששואף לאפשר לתלמידים הבנה מעמיקה של הדת כתופעה אנושית, היסטורית וסוציולוגית, מתוך שימוש בכלים מדעיים. הספרות המחקרית בתחום החינוך הדתי עוסקת בשאלות כגון מהי ההצדקה העקרונית לקיום לימודי דת בחינוך הבית ספרי, במיוחד כאשר מדובר בחינוך הציבורי של המדינה; האם המדינה צריכה להשאיר את האחריות לקיום החינוך הדתי, למימונו ולפיקוח עליו להורים ולמוסדות הקהילה והחברה האזרחית, לרבות מוסדות וארגונים דתיים; האם על המדינה להבטיח שהחינוך הדתי, גם כאשר הוא מתקיים מחוץ לחינוך הציבורי, פועל על פי סטנדרטים שמבטיחים איכות הוראה ומבטיחים העברת תכנים של חינוך דמוקרטי, פלורליסטי וביקורתי; האם החינוך הדתי תורם או מזיק ללכידות החברתית בחברה פלורליסטית; האם יש להפריד בין המטרות, התכנים והפדגוגיה של החינוך הדתי לבין אלו של החינוך לאזרחות או שמא שני המקצועות משלימים; האם צריך ללמד בני דתות שונות בנפרד או ביחד. אלה רק אחדות מהשאלות שהספרות בחינוך הדתי במדינות המערב מתחבטת בהן.

ג. מצב העניינים בישראל

הסכנה שהמדינה תקבע את דמותו של "המאמין הטוב" ברורה ומידית יותר בהקשרים של פונדמנטליזם דתי והקצנה פוליטית. לצערי, מדינת ישראל של ימינו גולשת מהר במדרון ההקצנה וההדתה של הפוליטיקה ושל המרחב הציבורי. המעצורים הפוטנציאליים – מערכות המשפט, ההשכלה הגבוהה והחברה האזרחית – חלשים מכדי לעצור את הסחף. ההדתה מתבטאת, למשל, בנוכחות הולכת וגוברת של דתיים במרחב הציבורי. זו כמובן זכותם המלאה כל עוד שיקוליהם והחלטותיהם הם לטובת כלל הציבור ולא רק לטובת מגזר מסוים בתוכו. אלא שזה לא המצב. בראש מעייניהם של מרבית הדתיים בפוליטיקה הישראלית אינטרסים מגזריים, בעיקר של קהילות החרדים והמתנחלים. ההדתה מתבטאת גם בדומיננטיות של הסברים טרנסצנדנטליים, בהרחבת השפעתם של הרבנים ובהדגשת הזהות הדתית היהודית על חשבון רכיבי זהות אחרים.

בשנים האחרונות נהיו אלמנטים המשלבים תפיסות של ימין רדיקלי ואמונות של יהדות משיחית דומיננטיים יותר בפוליטיקה הישראלית והם משפיעים יותר על המרחב הציבורי, לרבות על מערכת החינוך. אין זה סוד שהחינוך הממלכתי דתי נעשה בהדרגה אזור חוץ־טריטוריאלי מבחינת יכולת משרד החינוך להשפיע על התכנים, ההנהלה והפדגוגיות הנהוגות בתוכו. לרוב הארגונים שמנסים לקדם חינוך יהודי פתוח ופלורליסטי ולקדם ערכים דמוקרטיים ברוח היהדות קשה יותר ויותר להיכנס לבתי הספר הנמנים עם החינוך הממלכתי דתי. נזכור שמערכת החינוך הממלכתית דתית מחנכת במוצהר לפי השקפת העולם הציונית דתית, הרואה את הקמת מדינת ישראל במונחי גאולה. בהדרגה קיבלו הטקסטים של הרב אברהם יצחק הכהן קוק (הראי"ה) ובנו הרב צבי יהודה קוק מעמד קנוני במערכת זו, והיא התחילה להעמיד במרכז המעשה החינוכי את הצורך להגביר את האינטנסיביות הדתית, לקבל את סמכותם של הרבנים ולהרחיב את השפעתם, להכיר במרכזיות מפעל ההתנחלויות ולראות בו מימוש של הערכים הדתיים היהודיים ולהתמקד בלימוד התורני ובהעמקתו.

תהליך ההדתה לא פסח גם על החינוך הממלכתי היהודי. אנו עדים לכניסתן של תכניות לימוד והעשרה חדשות ולשינויים בתכניות הקיימות, שתכליתם חיזוק הזהות היהודית של התלמידים וקירובם לתפיסות של הציונות הדתית. תכניות אלה הן בחלקן רשמיות וחלקן מגיע מעמותות בעלות אופי פוליטי ודתי מובהק.

ההדתה קשורה בעבותות לאופייה של התנועה הציונית כתנועה לאומית שהתבססה לא רק על תודעה מודרנית של לאומיות, אלא גם על סמלים ומוטיבים דתיים שהטעינו את התנועה בלהט ותשוקה. התנועה הציונית השתמשה בשלדים קמאיים של היהדות (כמו ארץ ישראל וקיבוץ גלויות) וכיסתה אותם בעור ובגידים של פרקטיקות ציוניות דוגמת "עוד דונם ועוד עז". לשלדים דתיים ◄

היגיון משלהם. הם מתחדשים, מתעוררים ונעשים עצמאיים. זו אולי הסיבה שהתנועה הציונית מתקשה להפסיק להיות בתנועה וממאנת להסתפק בתפקידה ההיסטורי כתנועה לאומית שמימשה את מטרותיה בהקמת המדינה. היסוד הדתי מתדלק את הציונות ומתניע אותה לעוד כיבושים, ולא רק של האדמה.

החינוך הדתי בחינוך הממלכתי הערבי, לעומת זאת, שולי מכל הבחינות. השוליות מתבטאת בזמן המועט ובמשאבים הדלים שהחינוך הדתי מקבל, לרבות החינוך האסלאמי. מבחינת הערבים עצמם יש חשש שחיזוק החינוך הדתי עלול להחליש את הזהות הלאומית הפלסטינית־ערבית. יש לזכור שבניגוד לקבוצה היהודית, הערבים הפלסטינים קיבלו אפשרות אחת בלבד של חינוך ממלכתי – וחינוך זה הוא א־דתי באופיו. היהודים יכולים לבחור לשלוח את ילדיהם לחינוך הממלכתי, הממלכתי דתי או החרדי, אבל אפשרות זו אינה ניתנת לקבוצה הערבית. מחסור בתוכן דתי משמעותי בבית הספר עורר ביקוש והיצע של תכניות במסגדים ובכנסיות, בעיקר דרך עמותות של התנועה האסלאמית ושל התאגדויות כנסייתיות. אלה מספקות חינוך דתי משלים, שלא ברור מה טיבו ומהי השפעתו.

המדינה קובעת לתלמידים הערבים המוסלמים לא רק את דמותו של האזרח הטוב, אלא גם את דמותו של המוסלמי הטוב. שכן המדינה, באמצעות משרד החינוך, היא האחראית לתכניות ולספרי הלימוד של הוראת האסלאם. התכנית וספריה מציגים נוסח מסוים של האסלאם, שאינו נוגע כמעט בשלל הזרמים הפנימיים ובפלורליזם ההגותי וההלכתי באסלאם. זרמים שונים, כגון הסופים, אלמועתזלה ואלשיעה או הוגים ותאולוגים מודרנים אינם מוזכרים כמעט כלל.

השאלה עד כמה תכנית הלימוד וספרי הלימוד של הוראת האסלאם משפיעים היא שאלה חשובה אך משנית לענייננו. הוראת האסלאם הנוהגת מכוונת לגיבוש אזרח ערבי שזהותו האסלאמית דלה וסל ערכיו ממוקד במידות הטובות ובנימוסי האדיבות הדרושים לקיום אזרחות אחראית משתפת פעולה ודוגלת בדרך קיום. ממה נפשך: אם תכנית הלימודים וספרי הלימוד הם מקור חשוב להשפעה על הזהות הדתית של התלמידים, אז זו בעיה. אם לא – המצב בעייתי שבעתיים. סביר להניח שהמורים והתלמידים יפצו את עצמם על הידע החסר ממקורות אחרים: הורים, חברים, מסגדים, אמצעי תקשורת ואתרי אינטרנט שונים. האחרונים מלאים מכל הבא ליד, דבר והיפוכו, דברי רהב לצד דברי שטנה. בלי אוריינות דתית מעמיקה, בלי טיפוח האוטונומיה של התלמיד כמאמין ובלי עבודה חינוכית משמעותית על זהותו הדתית, האפשרות של צעירים להישבות בקסמי ההקצנה והאלימות במדבריות סוריה ועירק תהיה מוחשית יותר.

ד. מה אפשר לעשות?

אל־ע׳זאלי (1058–1111), מחשובי התאולוגים המוסלמים, חווה בסביבות שנת 1095 משבר רוחני. בעקבותיו נפרד ממעמדו כראש בית הספר הגבוה בבגדד ללימודי הלכה, ויתר על נכסיו ויצא למסע נדודים של חיפוש עצמי. מסע זה נמשך כמה שנים והקיף ערים כדמשק וירושלים. הדהוד של המסע הזה מופיע בספרו הנודע "הפודה מן התעייה והטעות והמוביל אל בעל העוז והמלכות", אשר נפתח בגילוי לב על הספקות של אל־ע׳זאלי בעניין הנחות היסוד של אמונתו. התנסותו מספקת קווי מתאר לחינוך הדתי הראוי, כל חינוך דתי.

א. פיתוח האוטונומיה האישית של התלמיד כמאמין עצמאי: אל־ע׳זאלי יצא לבחון את אמונתו מול שאר האמונות כיחיד, ללא העול של ייצוג כל המוסלמים. מסעו מגלם קריאה לכל תלמיד להעז להחליט ולבחור בכוחות עצמו איך הוא מבין את ה"דתי" שבו. יש לעודד את התלמידים להעז לקרוא תיגר על הנחות יסוד ומוסכמות, ללא חשש שקריאת תיגר זו תפגע בהם כמאמינים או תגרום להם אי־נחת בקהילה שלהם. כל תלמיד יפתח ויממש את אמונתו על פי דרכו.

ב. שימוש בספק כמתודולוגיה לחקר האמונה: נקודת הפתיחה של חינוך דתי ראוי היא הספק והנכונות לבחון את נקודות המוצא שלך כמאמין ללא חשש. הספק הוא המתודולוגיה הטובה ביותר בחינוך הדתי אם מבקשים לטפח את האוטונומיה של הלומד.

ג. תרגול אמונה מתוך מבוכה: האסלאם, הנצרות והיהדות הם מסורות גדולות ועשירות שיש בהן הכול: רגעים של הארה והתעלות לצד רגעים של חושך ומבוכה. לעתים הדת ההיסטורית חותרת נגד האמונה, מאבנת אותה ושובה אותה בטקסטים ומנהגים מעשה אדם. לכן חשוב לשמור על מפגש בלתי אמצעי, רענן ובלתי מתווך עם הטקסטים, אף שגם אלה מספקים לא מעט רגעים של מבוכה. אולי בגילוי המבוכה טמון אחד ממבחניו הגדולים של המאמין. כבר אמר הנביא מוחמד: "המחזיק ברתו כמחזיק בגחלים".

ד. יש ללמוד להבדיל בין אמונה, דת והדתה. אין זה סביר שנבין אי פעם מה רוצה מאתנו אלוהים באופן מלא וברור. תמיד מדובר במלאכה של פרשנות, של מאמץ בלתי נגמר להבין את האל ולרצות אותו. שהרי אם נבין אותו ממש, נשתווה אליו. הדת היא הפרשנות של האמונה והיא חורגת ממנה וכוללת מוסדות, פסקי הלכה ומנהגים.

ה. לבקר את השיח הדתי מבפנים: מעשה הביקורת אפקטיבי ביותר כאשר הוא נעשה מבפנים. על כן בחינוך הדתי צריך ללמד לעשות זאת. למצב את עצמך במסורת הדתית שלך באמצעות הפגנת סולידריות, הכרת המסורות והזרמים השונים, שליטה בשפה הדתית ובד בבד להחריג את עצמך ולתבוע שיח ושיג על רגעי הנחת והמבוכה, מקורות הדת ותוצריה ומשמעות הדת לחיים כאן ועכשיו. ביקורת שמגיעה מבחוץ נופלת לרוב – בקרב המאמינים – על אוזניים ערלות.

ו. אם האמת הדתית אחת, השתקפויותיה מרובות והדרכים אליה מגוונות. מוחמד עאבד אלג׳אברי, פילוסוף ערבי דגול ממרוקו, סבר שהדרך לאלוהים בתרבות הערבית התאפשרה באמצעות הטקסט, ההיקש השכלי וההתנסות הרוחנית. ואולם חינוך דתי לרוב מצמצם אותן לכדי לימוד עיוני של טקסטים דתיים. כשלימוד הטקסט הדתי נעשה חזות הכול, המסורות הליטרליות, הפונדמנטליסטיות, שולטות בכיפה ומקומן של המסורות שהעמידו במרכז את התבונה וההתנסות הרוחנית מצטמצם.

ז. הכרה משמעותית של אמונות וקבוצות דתיות אחרות. על החינוך הדתי לאפשר מפגש משמעותי עם אמונות ודתות אחרות. אל־ע׳זאלי הקפיד בספרו להציג את האמונות האחרות בנאמנות, בעוצמה ובמלוא הדרן.

ח. הפסקת הדמוניזציה של החילוניות. המלצה זו אינה מתבססת אמנם על אל־ע׳זאלי, אבל חשוב לציין אותה. עולמו של החילוני יכול להיות לא פחות עשיר ומשמעותי מעולמו של המאמין. חשוב שתלמידים יבינו שלחילוניות תפיסות שונות והן לא בהכרח עוינות את הדת ואת הימצאותה במרחב הציבורי.

במוקד החינוך הדתי צריכה לעמוד אפוא תפיסה ולפיה המאמץ הכן לבחון את האמונה שלך פירושו להיות אדם מוסרי ובה בעת להיות אדם מאמין. אמת מושגת רק לאחר ויכוח, הידיינות ורפלקציה. לעולם לא בכפייה ובהאחדה. ■

אורי רום

משחק ודמיון בלמידה כמו בחיים עצמם

משחוק הוא מונח אופנתי וחשוב. אולם המרחב שבין המציאות לדמיון הוא בסופו של דבר המרחב שבו מתקיימת כל למידה בעלת ערך. אורי רום אינו מסתפק רק בהבהרת השפה המשחקית, אלא מדגים כיצד אפשר לעשות בה שימוש טבעי בלימודים, גם בלי הטלת קוביות ומשחקי תפקידים

על הקשר בין משחק, נגינה ולמידה

באנגלית הפועל "לשחק" זהה לפועל "לנגן" (to play). כיצד אפשר להבין את הזהות הזו? אפשרות אחת היא שבדומה למפגש בין הנגן לכלי הנגינה, שיכול להוביל לאין־סוף מנגינות (ורעשים), כך יש במפגש בין האדם למשחק פוטנציאל אין־סופי של דמיון. בנוסף הנגן הלא מיומן לא יצליח לחולל מנגינה באמצעות כלי הנגינה וגם אדם שאינו יצירתי לא יצליח להפעיל את הדמיון באמצעות המשחק. גם תהליך הלמידה, המפגש בין התלמיד לחומר הלימודי, יכול להיות play ויכול להיות רעש. אם התלמיד הוא הנגן והחומר הלימודי הוא כלי הנגינה, מהו הפוטנציאל של אין־סוף מנגינות הנוצר בהליך הלמידה וכיצד הדבר דומה למשחק? על שאלות אלו אנסה לענות.

ויניקוט (1995) הבחין בין המושג משחק – game (במובן של משחק ספציפי בעל חוקים ברורים) – לבין המושג לשחק, play או playing (בהקשר של הוויה יצירתית־משחקית). הוא התייחס למשחק (play) בתור חוויה אנושית בריאה שאינה מוגבלת לפעולת המשחק ומאפשרת התנסות וחקירה באופן חופשי ויצירתי. בלמידה אפשר לדבר על החומר הלימודי ועל הסטנדרט לעמידה במבחן כ־game, ואילו על תהליכי למידה יצירתיים ואקטיביים כ־play. אף על פי שאין חפיפה מלאה בין השניים, אין ביניהם סתירה. אפשר ללמד את אותו החומר הלימודי ולעמוד באותם סטנדרטים למבחן בצורה יצירתית ואקטיבית וגם לא.

המונח משחוק (gamification) מוכר בבתי ספר רבים. משמעותו היא למעשה שימוש בטכניקות עיצוב משחקים או במשחקי חשיבה קיימים, כדי לחזק תהליכי למידה. במשחוק של למידה נעשה שימוש במשחק – game, ואילו אופן השימוש בו יכול להיות משחקי במובן של ויניקוט, כלומר play, אך לא בהכרח. משחוק של למידה הוא כלי נוסף ללמידה, אבל משחק במובן של play יכול להתרחש בכל מקום שיש בו למידה.

מהו המרחב (המעברי, בלשונו של ויניקוט) בלמידה בית ספרית?

משחק יצירתי וחופשי יכול להתקיים בתוך מרחב שהפסיכולוג הנודע ויניקוט[1] (1995) כינה מרחב מעברי. הכוונה היא לאזור ביניים של החוויה, בין המציאות לדמיון. שלושה מאפיינים שומרים על בטיחותו של המרחב, והוא מאפשר משחק יצירתי שמקדם את הלמידה.

(1) המרחב נמצא בין מציאות לדמיון. כדי להבין מה מאפשר המיקום בין שני הקטבים (מציאות ודמיון), ננסה להבין מה קורה בקטבים עצמם. המשמעות של היענות מוחלטת לדרישות המציאות ואי־יכולת לדמיין היא כניעה למציאות וספיגה קונקרטית ופסיבית שלה. השתמשתי במילה "ספיגה" ולא במילה "הפנמה" כדי לתאר את ההבדל בין רכישת ידע זמין עבור הלומד, כמו שהוא וללא שינוי (ספוג בו), בניגוד למצב שבו הידע נהיה חלק מהלומד והוא יכול להשתמש בו בצורה גמישה יותר (מופנם בו – הופך לחלק ממנו). במצב של ספיגה קונקרטית ופסיבית של המציאות האדם יתקשה לעשות שימוש כלשהו בידע שהמציאות מציבה לפניו. הוא יתקשה לתרגם אותו להקשר אחר, למשל.

מצד אחר המשמעות של זניחת המציאות והיסחפות טוטלית לתוך הדמיון היא למעשה פסיכוזה (פגיעה קשה בבוחן המציאות). ההבחנה שיכולה לשמש כאן כדי להבדיל בין הקוטב שמקדש את הדמיון למקומות ה"בריאים" יותר היא בין דמיון פסיכוטי (שנמצא בקוטב הדמיון) ובין דמיון יצירתי. הדמיון הפסיכוטי חזק מהמציאות ואינו מצליח לקיים קשר מיטיב עמה. לעומתו, הדמיון היצירתי מקיים קשר עם המציאות והופך את תוצריו לחדשניים ולבעלי ערך במציאות. בהקשר של הלמידה בבית הספר הקוטב שמקדש את הדמיון ייראה כאנרכיה שמתקשה לקדם למידה.

כעת אפשר להבין שאזור הביניים מאפשר תקשורת הדדית בין מציאות ודרישותיה לבין נטיות טבעיות, דעות ודמיון של אדם. זוהי, במובן מסוים, הגדרה אפשרית של המושג יצירתיות – תהליך ההפקה של משהו חדשני (שמקורו בדמיון) שהוא בעל ערך.

(2) קיומו של המרחב בין שני אנשים. המאפיין הזה הופך את היכולת לשחק למקום בין־אישי ולא תוך־אישי. זו קביעה שעשויה לעורר התנגדות, משום שהיצירתיות מתעוררת אצל אנשים רבים כשהם עובדים או משחקים לבדם. ובכן, הצורך באדם נוסף, בוגר ומווסת, כדי ליצור עמו את המרחב הזה הוא צורך התפתחותי שמשתנה עם השנים. בתחילה מדובר בצורך תלותי ואפילו הישרדותי, תופעה בולטת בשלב הינקות במרחב בין האם לתינוק למשל. בשלב מתקדם יותר הצורך באחר "מצטמצם" לנוכחות מלַווה של המבוגר. אצל ילדים רבים יש צורך בנוכחות של הורה, גם אם לא נוכחות פעילה, כדי שיוכלו לשחק. עצם הנוכחות של המבוגר מספיקה. לאחר מכן, הצורך מקבל מענה באמצעות הפנמה של המבוגר – ללא נוכחות פיזית שלו. המשמעות של הפנמה של מבוגר (דמות הורה, מורה או כל דמות משמעותית אחרת) היא שהמבוגר ממשיך להתקיים בתוך האדם שהפנים אותו ולתמוך בו ולהכוויץ אותו גם כשהוא אינו בסביבה. יסודותיו של האגו או יסודותיה של האישיות הם למעשה הפנמות של דמויות משמעותיות. לכן המרחב המעברי מתקיים תמיד במקום בין־אישי.

כאשר יש הפרעה בהתפתחות ולא היתה הפנמה של דמויות משמעותיות, הצורך במבוגר במובן התלותי והממשי מתקיים גם בגילים שבהם כבר אמורה להיות יכולת עצמאית לדמיין בתוך מציאות. בבתי הספר, ובמיוחד בעבודה עם אוכלוסיות מוחלשות, המרחב הרגרסיבי הזה (כלומר, המרחב המעיד על התפתחות מעוכבת) אינו מתקיים בין המורה לבין כל הכיתה, אלא בין המורה והתלמיד האחד בתוך קשר בין־אישי קרוב, בטוח ועמוק. משם מתפתח הקשר עד להפנמה המיוחלת.

(3) הסכמה בסיסית ובלתי כתובה לאפשרות שלא להצליח. אחת המשמעויות של לשחק היא להסכים לקבל מגוון רחב של תוצאות, לא כולן תואמות לציפיות של המבוגר או הילד. תלמיד שלומד לנגן על כלי נגינה והמורה שלו, לדוגמה, חייבים להבין שזיוף הוא חלק בלתי נפרד מתהליך הלמידה, אחרת יקבל כל זיוף ממד מאיים והתלמיד לא יהיה פנוי להתאמן ולתרגל. השחקן מסכים לקבל כל מספר שגלגול הקוביות ינפק לו, אחרת תוצאות לא רצויות יובילו להפסקת המשחק או ל"פיצוץ" שלו. כאשר עולל לומד ללכת הוריו צריכים "להסכים" שינחת על ישבנו פעם אחר פעם, אחרת הוא יתקשה לרכוש את הביטחון הדרוש לצעוד בשבילי העולם ולחקור אותו בסקרנות. ככה לומדים ללכת.

בלמידה בית ספרית נדרש המורה לקבל את הטעות כחלק בלתי נפרד מהלמידה ולא ככישלון בתהליך הלמידה. סימון הטעות ככישלון עשוי אמנם להקטין את הסיכוי להישנות הטעות, אך סימון כזה עלול בעיקר לגרום לתלמיד להימנע ממצב שבו הוא מסתכן ומנסה שוב. התלמיד מצדו צריך להסכים ולשחק במחשבות וברעיונות מתוך קבלה של האפשרות לטעות. המורה והתלמיד יעשו זאת לא כדי לנסח באופן מידי תשובה נכונה, אלא כדי להמשיך לחקור ולעבד את החומר, את המציאות, עד אשר תתגלה התשובה. במובן זה הלמידה היא תהליך גמיש ופתוח שבמהלכו לא נכון להגדיר הצלחה או כישלון, משום שהגדרה כזאת עלולה לקטוע את תהליך הלמידה.

הזדמנויות למשחק בלמידה

כאמור בתחילת הדברים, משחק במובן של play יכול להתרחש בכל מקום שיש בו למידה. עם זאת יש כמה טכניקות הוראה המגדילות את פוטנציאל המשחק בזמן הלמידה. חשוב לזכור שלא עצם השימוש בטכניקות אלו יקבע אם יתאפשר משחק בלמידה, אלא אופן השימוש בהן. נוסף על שלוש הטכניקות שאפרט להלן יש דרכים רבות נוספות, כנראה אין־סופיות, להיעזר במשחק לקידום למידה. הטכניקות שבחרתי להעמיק בהן אינן משויכות באופן אינטואיטיבי למשחקיות (למשל בניגוד ל"משחק תפקידים", הדורש יכולת משחקית דרמטית), אך בשימוש נכון הן יכולות להפוך למרחב מעברי.

> כאשר עולל לומד ללכת הוריו צריכים "להסכים" שינחת על ישבנו פעם אחר פעם, אחרת הוא יתקשה לרכוש את הביטחון הדרוש לצעוד בשבילי העולם ולחקור אותו בסקרנות. ככה לומדים ללכת

הדיון. התלמיד מגשר בין עולם חיצוני (שאלת דיון ודעות של אחרים) לעולמו האישי (דעותיו האישיות). לכן מטרת הדיון היא מפגש של דעות, ולא הגעה למסקנה רצויה אחת. שאלת הדיון צריכה להיות מנוסחת בהתאם. זהו פיתוח אפשרי של המרחב שלנו, שבין מציאות לדמיון, למרחב שבין דעה שלי לדעה של אחר. כאשר אין הכרעה בין הצדדים (בין דעה לדעה, כמו שלא צריכה להיות הכרעה בין מציאות לדמיון), הלמידה האישית יכולה להתרחב ולהתפתח בתוך מרחב הדיון.

הניסוי. בניסוי ניתנת לתלמיד אפשרות להטיל ספק בחומר הנלמד ובהיפוך תפקידים – להיות זה שמעמיד את הצד השני לבחינה. עצם הנכונות של המורה לתת לתלמיד את הכוח להפריך היא יציאה מהמתווה הכרונולוגי הסטנדרטי של מורה › ידע ›

אורי רום הוא פסיכולוג קליני וראש תחום ייעוץ וטיפול ברשת בתי הספר האתגריים של מכון ברנקו וייס

1 ויניקוט, ד' ו' (1995). **"משחק: אמירה תיאורטית", משחק ומציאות**. בתרגום י' מילוא. תל אביב: עם עובד.

תלמיד. גם ההבניה של הניסוי יכולה לספק אפשרות למשחק. הדבר יקרה אם מתודת הניסוי תתגבש בשיתוף פעולה מלא עם התלמידים ולא תהיה קבועה מראש. גם כאן יש פיתוח אפשרי של המרחב שלנו, הפעם למרחב ניסויי בין הידע התאורטי לחשיבה הביקורתית של התלמיד. האפשרות לאשש או להפריך מידע תאורטי שנלמד מחזקת את תקפות החומר הנלמד ומחזקת את תהליך הלמידה והפנמת החומר.

המחקר. במחקר ניתן לתלמיד מנדט למצוא עניין אישי במסגרת החומר הנלמד וללכת בעקבות עניין אישי זה. אלמנטים רבים במסגרת המחקר יכולים להיות גמישים לצרכים ולרצון של התלמיד – הסוגיה שיבחר לחקור, האמצעים שישתמש בהם לאיסוף החומר ואופן הצגת המחקר. כל אלו מספקים מרחב אדיר של תמרון אישי בתוך מסגרת ברורה מאוד של חומר לימוד. הפיתוח האפשרי הקיים כאן הוא בחירת התלמיד מה ייחקר, איך ייחקר וכיצד יוצג. החומר הלימודי משנה ייעוד, ובמקום להיות מטרה הוא נהיה חומר גלם בידיו של התלמיד היוצר.

הדמיון הפסיכוטי חזק מהמציאות ואינו מצליח לקיים קשר מיטיב עמה. לעומתו, הדמיון היצירתי מקיים קשר עם המציאות והופך את תוצריו לחדשניים ולבעלי ערך במציאות. בהקשר של הלמידה בבית הספר הקוטב שמקדש את הדמיון ייראה כאנרכיה שמתקשה לקדם למידה

סיכום

למידה בתוך מרחב מעברי מאפשרת לתלמיד ולמורה לחוות חוויה רחבה ויצירתית יותר הדומה למשחק על פי ההגדרה של ויניקוט. היכולת של המורה והתלמיד לעבור תהליך של עיבוד החומר הלימודי, מתוך התנסות בטוחה וגמישה באפשרויות השונות של הבנת החומר תהפוך את הידע לזמין ונגיש יותר עבור התלמיד. הדבר יגביר את הסיכוי שהתלמיד יצליח בזמן בחינה לעשות את ההתאמות הנדרשות לידע שבראשו ולהגיע ללמידה בעלת ערך.

נוסף על כך היכולת לדמיין בתוך כללים וחוקים קשורה ליכולת לחיות חיים שלמים יותר עם פוטנציאל רחב של אפשרויות. כשיש חוויה משחקית בתוך תהליך הלמידה המורה לא רק מלמד את חומר הלימוד, הוא גם מלמד את התלמיד איך לדמיין, כלומר איך לחיות. ■

בחינוך צריך לשחק. ברצינות

בדומה לאמירתו של מארק טוויין על מזג האוויר, רבים מכירים בשינוי הדרמטי שחל ברמת הקשב של ילדים בימינו אך מתקשים לפעול בעניין זה. מתברר שמשחק אינו עוד מרכיב בתהליך הלמידה, אלא גורם שאולי אי אפשר בלעדיו. הכירו את המונח מִשׂחוק

נאוה דקל

ד"ר דקלה אנדר־פוקס, פסיכולוגית קוגניטיבית, מפתחת משחקים ומרצה במכללת לוינסקי ובמכללת סמינר הקיבוצים. "משחק הוא גורם מאוד רציני בתהליך הלמידה. הוא מזמן למידה טבעית המשלבת היבט חברתי, רגשי, רלוונטי, מחובר לחוויה של הילד ומאפשר למידה – בבחינת 'מתוך שלא לשמה בא לשמה'.

"יש שני סוגים של משחקיות: הראשון, משחק קיים או מומצא שהמורה משתמש בו ומתאים אותו לצרכיו; השני, שאני מעדיפה ככלי לפיתוח מיומנויות לימוד, הוא שהילדים, כחלק מהתהליך הלימודי מפתחים משחק על החומר הנלמד. פיתוח משחק דורש שליטה גבוהה בחומר, יכולת לנסח שאלות ותשובות, לחשוב על רעיונות יצירתיים, לשלב הנאה ואתגר בחשיבה על תהליך הלמידה, לנסח הנחיות מדויקות וברורות ולתת מקום לסוגים שונים של יצירתיות. פעילות כזאת נותנת מקום לחשיבה על יזמות, על פיתוח מוצר, על החוויה של האחר בתהליך המשחקי, שיתוף פעולה בצוות, העצמה וגאווה כשאחרים משחקים במוצר המוגמר ונהנים ממנו. פיתוח

הקשר חינוכי המילה משחק מעוררת בנו אסוציאציה של גן ילדים, של צורת עבודה המתאימה לילדים קטנים ומנוגדת ללמידה רצינית. על יתרונות המשחק ללמידה כתבו בעבר פילוסופים ופדגוגים דוגמת ג'ון לוק ופרידריך פרובל, אך הוא נתפס פעמים רבות רק כפעילות להפגת מתח בין השיעורים, בזבוז זמן כשמדובר בצורך להספיק חומר ולהכין את התלמידים למבחנים. עם כל הלחץ הזה למי יש זמן לשחק?

ואולי המילה מִשׂחוּק (gamification) – מונח שפירושו הפיכת מטלה כלשהי למשחק ושימוש באלמנטים משחקיים בפעילויות שמטרתן אינה משחק בלבד – הופכת את המשחק לרציני יותר? זהו תחום חדש יחסית שצובר פופולריות בעולם העסקים וחודר, לאט לאט, גם למערכת החינוך. האם זו עוד דרך להפוך את המורים לבדרנים שצריכים לרצות את הלקוחות שלהם, שלא ישתעממו חלילה?

"אני מאוד בעד משחקיות", אומרת

דקלה אנדר-פוקס

צילומים: רפי קוץ

השימוש במשחק עלול להשאיר את הקריטריונים לידיעה, כלומר את ההבנה של איך אנחנו יודעים דברים, כדבר סמוי שאינו מדובר בכיתה. זה סימן שאלה שיש לי על למידה מתוך משחק

"רמת הקשב של הילדים היום, המופצצים באין־סוף גירויים כמעט לאורך כל שעות הערות שלהם, אינה מותאמת עוד לישיבה פסיבית של שעות בכיתה"

משחקים מתאים לכל תחום דעת ולכל גיל".

האם הגישה שצריך להפעיל ילדים ולעניין אותם בכל מחיר לא פוגעת בלמידה ובדימוי המורים?

"רמת הקשב של הילדים היום, המופצצים באין־סוף גירויים כמעט לאורך כל שעות הערות שלהם, אינה מותאמת עוד לישיבה פסיבית של שעות בכיתה. המורים נדרשים להתאים את עצמם דרך למידה יותר פעילה בכיתה, שהופכת את התלמידים לחלק מהשיעור. חשוב שהתלמידים יהיו מעורבים בלימוד באמצעות שיח בקבוצות, ביצירה של תכנים מתוך חיפוש עצמאי וגם דרך משחק, שהוא חלק מהתהליך הלימודי. מורה שמצליח להתלהב ממשימת יצירה ולהתחדש כל הזמן מדביק את התלמידים בהתלהבות שלו. מבחינת הילדים, ואני רואה את זה היטב גם עם ארבע בנותיי, הדימוי של המורה מתבסס בעיקר על הקשר שהוא יוצר עם התלמידים, על האכפתיות שלו, על האהבה שלו למקצוע ולתלמידים. הילדים לא מצפים שהמורים יהיו לוליינים בקרקס אלא שיהיו עם ניצוץ, עם רצון, עם יכולת להוביל את הדרך בהתבוננות אמתית, גמישות והקשבה".

האם הגישה הזו לא מחריפה את הקושי של הילדים להקשיב לאורך זמן?

"מערכת החינוך נמצאת בפיגור של כמה צעדים ביחס לשינויים שחלו ברמת הקשב של הילדים, אך היא אינה יכולה להתעלם מהם עוד. מערכת החינוך חייבת להתמודד עם השינויים הנדרשים בתהליכי ההוראה. כמו כל חברה גדולה – אם ◄

היא לא תתאים את עצמה לשינויים ולתמורות, למגמות ולצרכים – היא תהפוך ללא רלוונטית.

"המורים יכולים לעשות מודלינג נפלא בתחום ההקשבה. זה צריך להתחיל כאסטרטגיה חינוכית. המורים גם יהיו קשובים לתלמידים כדרך תקשורת יומיומית וגם ינחו אותם כיצד לנהל שיח ולהקשיב במהלך דיון בקבוצה".

בכל זאת, האם אין יתרונות משמעותיים לשיטות ההוראה המסורתיות?

"גם במה שנקרא שיטות ההוראה המסורתיות יש מגוון רחב ויש כאלו שיש בהן יתרונות שצריך לשמר. בשינון, למשל, אני לא מאמינה כשיטה בפני עצמה. היא חייבת להיות מחוברת למשהו שהוא רלוונטי עבור הלומד ומערב חוויה משמעותית יותר. ילד שצריך לשנן טקסט להצגה או סרט שהוא משתתף בו, לצורך תחרות או לצורך משחק, יעשה זאת בהתמדה ויזכור את מה ששינן לאורך זמן כי זה ייצרב עם החוויה הכוללת. חומר שמשננים למבחן וזהו לא נשמר מעבר למבחן עצמו.

"שיטות הלימוד הוותיקות ביהדות – לימוד תוך כדי תנועה, התפלפלויות ושאילת קושיות, למידה בחברותא, חיבור הלמידה להנאות בסיסיות, אלה מתודות שמקדמות למידה משמעותית ומפתחות חשיבה. היה נכון ליישם את העקרונות הללו גם בלמידה היומיומית של מקצועות החול. העקרונות של למידה משמעותית לא חדשים ולא המציאו אותם בעידן הזה. הכלים השתנו, הקצב השתנה, העקרונות הקוגניטיביים המעודדים עיבוד עמוק שנשאר לאורך זמן ידועים ומיושמים על ידי מורים טובים לאורך כל השנים".

האם לאורך זמן מתודה של הפעלה ומשחקים לא הופכת בעצמה לשגרתית ומשעממת?

"הסוד הוא כמו בכל דבר בחיים – מינון. יש היום מגוון כל כך רחב של דרכים ליצור למידה פעילה. צריך לשלב ביניהן. וכן, לפעמים צריך גם לאפשר למידה עצמאית של תרגול 'מסורתי' או קריאה מונחית. חשוב להנחיל לילדים את הכלים ללמידה בעידן הזה: הבחנה בין עיקר לטפל, קריאה ביקורתית, שאילת שאלות, חיפוש עצמאי, מיומנויות שיח והקשבה; כאשר הם חלק פעיל בתהליך, הסקרנות שלהם ללמידה והיכולת ללמוד באופן עצמאי, עם הכוונה של המורה, תאפשר לגלות כל הזמן עולמות חדשים. המורה צריך להיות מורה דרך, מכוון, מאתגר בשאלות, מעלה נקודות מבט שונות, מאפשר שיח ומסייע לילדים בדרך, מתוך ניסיונו והידע שלו בתהליכי הוראה ובתחום המומחיות שלו".

אלא שעולים גם קולות ומסרים הטוענים שמשחק הוא היבט חשוב, אבל אי אפשר לבסס עליו את כל תהליך הלמידה. איתי פולק, דוקטורנט במעבדה לחקר הפדגוגיה במחלקה לחינוך באוניברסיטת בן־גוריון בנגב, אומר: "משחק יכול להיות שלב בהנעת המשתתפים, אבל אני לא בטוח שהוא תורם להבנת התנאים והדרכים המקובלות להבָנות ידע אקדמי על פי קריטריונים של ביסוס והצדקה. האתגר הגדול בעיניי הוא לפתח הבנה של דרכי הידיעה והקריטריונים שלפיהם אנחנו הופכים השערות ורעיונות לידע מבוסס ותקף, והשאלה היא אם ואיך שימוש במשחק מקדם זאת".

פולק שותף לקבוצת המחקר שהוביל פרופ' אדם לפסטיין במעבדה לחקר הפדגוגיה (ראו הד החינוך, דצמבר 2014), ובמחקר שלו הוא בוחן את השיח והאינטראקציה בין המורה לתלמידים בכיתות ד'–ו' בבית ספר עירוני גדול. אחד הממצאים העיקריים הוא שהעברת האחריות בתהליך הבניית הידע לתלמידים מתרחשת רק בממד של הכנסת הרעיונות לדיון, ולא בתהליך המשותף של חקירת הרעיונות ותיקופם. לדבריו, "המורה נמנעת מהכנסת הרעיונות שלה לדיון, והיא מתמקדת בהערכת הרעיונות של התלמידים. עם זאת המורה נותרת הסמכות המכריעה בעניין הרעיונות הרלוונטיים לדיון והרעיונות שמתקבלים כנכונים. התלמידים לא נחשפים לקריטריונים שמשמשים אותה כדי להבחין בין השערה או הצעה לבין ידע מבוסס. השימוש במשחק עלול להשאיר את הקריטריונים לידיעה, כלומר את ההבנה של איך אנחנו יודעים דברים, כדבר סמוי שאינו מדובר בכיתה. זה סימן שאלה שיש לי על למידה מתוך משחק".

כלומר, לדעתך הדגש ששמים היום על למידה חווייתית פוגם בתהליך רכישת הידע?

"הפוקוס שלי הוא על הממד החסר – שהוא פיתוח היכולת של הלומדים לבחון מה מתוך המידע שהם נחשפים אליו רלוונטי ונכון ואיזו דרך מאפשרת ידיעה. אני לא שולל את ההתנסויות המגוונות בכיתה, את הלמידה הפעילה ואת השימוש במשחקים. אני רואה בחיוב הצגה של טקסטים מגוונים. בהיסטוריה למשל לומדים היום בעזרת סרטונים, שירים וסיפורים, אבל חסר בעיניי התהליך שבוחן את המעמד השונה של הטקסטים כמקור לידע היסטורי ואת התרומה של כל אחד מהם לפיתוח ההבנה ההיסטורית של התלמידים. צריך לעמת בין טקסטים ולהעריך אותם גם בכלים של היסטוריון שבוחן את תוקף המידע ההיסטורי שאפשר להפיק מהם. זה היבט משמעותי בלמידה כיום גם משום שחשוב לתלמידים לרכוש את הכלים שיאפשרו להם, למשל כשהם נחשפים למידע הרב שיש באינטרנט, להבחין מהו מידע תקף". ■

> הדימוי של המורה מתבסס בעיקר על הקשר שהוא יוצר עם התלמידים, על האכפתיות שלו, על האהבה שלו למקצוע ולתלמידים. הילדים לא מצפים שהמורים יהיו לוליינים בקרקס אלא שיהיו עם ניצוץ

עמותת המורים לקידום ההוראה והחינוך מיסודה של הסתדרות המורים (ע"ר)

עמותת המורים לקידום ההוראה והחינוך
מיסודה של הסתדרות המורים ע.ר.

גוונים
בעלים לחיים

פעולות עיון ותרבות בבתי מלון

מפגשים בגוון אחר

סדנאות ארגז כלים

סיורים לימודיים

טרום פסח
אפריל-יוני 2017

מהרו להירשם ולהבטיח את מקומכם!

ההרשמה באתר האינטרנט www.itu.org.il
מרכז ההזמנות 2344* (שלוחה 3) בין השעות 09:00-17:00

סימון וייל: כוכב צפון של אומץ, אמת ואהבה

סימון וייל היתה פילוסופית, אשת רוח, לוחמת ומהפכנית; יהודייה שסלדה מהיהדות ולימדה את האפיפיור פרק בנצרות, שילמה כל חייה את מחיר אחיזתה בעקרונות נוקבים, שכל כולם נועדו בעצם ללמד בני אדם לאהוב את זולתם. נתן אודנהיימר מציג באופן עמוק ונוגע ללב את אחת הדמויות החידתיות והמרתקות ביותר שפעלו במאה העשרים. סימון וייל, אגב, היתה מורה במקצועה ובנשמתה

נתן אודנהיימר

"לא היה שר חינוך אחד ב־20 השנים האחרונות שלא נשבע לשפר את מעמד המורה", כתב אור קשתי במאמר ב"הארץ" (11 באוקטובר 2013). קשתי ציין כי מעמד המורה בישראל הוא מהנמוכים בעולם. הבעיה איננה רק ישראלית. מורים וחוקרי חינוך בעולם כולו מודאגים ממעמד ההוראה וטוענים כי חל משבר במעמד המורים כגיבורים מוסריים.

אולי מן הטעם הזה מגלים לאחרונה אנשי חינוך רבים עניין רב בפילוסופיה החינוכית של ההוגה הצרפתייה סימון וייל. כך למשל, מארי־זואי באודון, חוקרת מפלורידה, נעזרת בווייל כדי לנסות לבנות מחדש את מעמד המורה כדמות מוסרית; קזואקי יודה, מהחוג ללימודי הוראה באוניברסיטת קולומביה, מרחיב על הדרך שבה תיארה סימון וייל את מטרת החינוך – ללמד את התלמידים תשומת לב (attention). המושג תשומת לב אצל וייל מתקשר למושג אהבה ונוגע ליכולת שלנו לזהות אחרים כיצורים בעלי רצונות עצמאיים ולא כאמצעי להשגת מטרה. וייל טענה שחינוך משמעו ללמד את התלמידים לאהוב אנשים אחרים, כלומר להקדיש להם תשומת לב.

סימון וייל היתה מורה לפילוסופיה שכמעט מעולם לא התנהגה כפי שהיה מצופה ממנה. הורי התלמידים שלה התקוממו נגדה, מפני שלא לימדה בהתאמה למבחני הבגרות, שאלה שאלות פרובוקטיביות והשתתפה בהפגנות של אנרכיסטים. התלמידים דווקא אהבו אותה. הם לא היחידים. האפיפיור פאולוס השישי ציין את ספרה "רמזים לנצרות אצל היוונים הקדומים" כאחת ההשפעות האינטלקטואליות המכריעות על חייו. המשורר הפולני צ'סלב מילוש אמר בנאום קבלת פרס הנובל שלו שהוא "חב עמוקות" לכתביה של וייל. אלבר קאמי אמר שכתביה הם החשובים ביותר שנכתבו במערב מבחינה חברתית ופוליטית מאז קרל מרקס. קודם שיצא מפריז כדי לקבל פרס נובל לספרות, בחר קאמי להתבודד בדירתה של וייל.

כיצד קרה שנערה להורים יהודים חילונים בפריז לימדה אפיפיור איטלקי שיעור בנצרות? מדוע עד עצם היום הזה אמנים, סופרים ומשוררים – קאמי ומילוש הם רק שניים מני רבים – רואים בה מקור בלתי נדלה להשראה? מה אפשר ללמוד מהניסיון של וייל בתור מורה על כוח, חמלה, פטריוטיות, יופי ומוסר?

בפתיחת המסה "המיתוס של סיזיפוס" מציין קאמי שכדי שנכבד את הפילוסוף עליו לקיים את שהוא דורש. ייתכן שמכאן הגיעה המשיכה הראשונית של קאמי לאישה שלא הכיר. בשונה מפילוסופים ואינטלקטואלים רבים במאה העשרים, קיימה סימון וייל את אשר דרשה. היא כתבה: "המוות הוא המתנה הגדולה ביותר שמעניקים לנו החיים; להשליך אותם בצורה לא ראויה הוא החטא הנורא ביותר". דברי ימיה משקפים את מה שהיא חשבה שייתן למוות שלה משמעות. היא היתה מורה לפילוסופיה וספרות בבתי ספר, ובסופי שבוע לימדה פועלים בהתנדבות. היא הצטרפה לכוחות הנלחמים בפשיסטים בספרד, וקריירת ההוראה שלה הסתיימה רק כאשר נאלצה להימלט מצרפת הכבושה.

כתיבה על וייל אינה עניין של מה בכך מבחינתי. הוריי, כל אחד בדרכו, נבהלו מהעניין של בנם בכתביה של וייל. אמי, שלומדת ומלמדת טאי צ'י וצ'י קונג יותר משלושים שנה, חרדה להשפעתה על תפיסת הגוף שלי, שכן מגיל צעיר היתה וייל זרה בגופה והאמינה שהגוף הוא כלא לנפש. היא פיתחה הפרעות אכילה עוד בנערותה ומתה בגיל 34. אבי, רב אורתודוקסי בהכשרתו וחסיד בנפשו, נרתע מהתיעוב שרחשה וייל לתפיסת האלוהות ביהדות ולהתכחשותה למוצאה היהודי. אלא שלמרות סכנות אלה ונוכח גלי הקיצוניות הלאומניים השוטפים את אירופה, ארצות הברית וישראל, הלקחים שאפשר ללמוד מן המורה הפילוסופית הזאת יקרי ערך.

ילדות ונערות

בוקר אחד בשנת 1914 התכנסה משפחת וייל לארוחת בוקר בביתה בפריז. שני ההורים, ברנרד וסלמה, לגמו קפה בחלב. לתדהמתם לקחה לפתע סימון, שהיתה בת חמש, את העיתון לידיה והתחילה לקרוא בו בקול רם. אחיה הגדול, אנדרה, היה פחות מופתע. זה כמה חודשים שהם הכינו את ההפתעה הזו להורים: הוא לימד אותה קרוא וכתוב בסתר. סימון ואחיה המבוגר ממנה בשנתיים היו גאונים. קריאת העיתון לעיניהם הנדהמות של הוריה היתה רק ההתחלה. אנדרה, שבגיל 12 קרא אפוסים ביוונית עתיקה, צמח להיות אחד מגדולי המתמטיקאים במאה העשרים, אך כשתיאר את עצמו נהג לומר שהוא "רק מתמטיקאי".

סימון הצעירה ואחיה בלעו ספרים זה לצד זה ושוחחו בשפות שרכשו במהלך שנות ילדותם ונעוריהם: אנגלית, גרמנית, לטינית, ויוונית עתיקה. עברית לא ידעו. שני ההורים גדלו במשפחות יהודיות אך התנתקו מיהדותם. ברנרד היה רופא שטיפל בעיקר ביהודים, וסלמה ניהלה את הבית. היא היתה אם אוהבת, אך נוקשה ושתלטנית והיה לה יחס משונה למגע וגוף: היא לימדה את ילדיה להיות אסטניסים ולהירתע מכל מגע גופני, נשיקה, חיבוק או שילוב ידיים. חרף העובדה שאצל משפחת וייל רחצו ידיים כמו בטקס דתי מטעמי ניקיון וזהירות, היתה סימון ילדה חולנית. גרוע מכך: היא בקושי אכלה. בגיל תשע, לאחר שגילתה שנמנע מהחיילים הצרפתים בחזית לאכול ממתקים היא הפסיקה לאכול שוקולד. השימוש באכילה כנשק ומחאה ליווה אותה גם בחייה הבוגרים.

סלמה וייל גידלה את שני ילדיה כבנים. היא הלבישה את סימון בבגדי ◄

בנים, והתייחסה אליה ואל אנדרה כשווים לכל דבר. סימון אימצה את הרעיון ולא הסכימה שיתייחסו אליה אחרת בשל מינה. גם בבגרותה לבשה בגדים שהסתירו את קווי המתאר שלה והצניעה את יופייה הרב. בספרה "הכובד והחסד" כתבה: "אישה בעלת יופי יוצא דופן אשר מביטה בהשתקפותה במראה עלולה להאמין שזו היא. אישה מכוערת יודעת שהכיעור שבהשתקפות איננה היא" (בתרגום עוזי בהר. כרמל, 1994).

סימון הצעירה הצטיינה בלימודיה בבית הספר והתכוננה לבחינות הקבלה ל"אקול נורמל סופרייר", שנחשב עד היום לאחד המוסדות היוקרתיים באירופה ובעולם כולו. לאנדרה, אחיה הגדול, נדרשה שנת מועמדות אחת בלבד (במקום שנתיים) כדי להתקבל. לסימון נדרשו שלוש שנים, אך לבסוף, בשנת 1928 היא דורגה ראשונה מבין כל המועמדים והתקבלה ללימודים. במקום השני בדירוג בחינות הסף באותה שנה היתה סימון נוספת, סימון דה בובואר. שתי הנערות המבריקות נפגשו פעם בחצר הסורבון. וייל, שחילקה עלונים רדיקליים על "המהפכה שתאכיל את העניים" אמרה כי "רק המהפכה חשובה". דה בובואר ענתה: "משמעות החיים חשובה לא פחות". וייל הרימה את עיניה בבוז ואמרה: "רואים שאף פעם לא רעבת ללחם!".

כוח הריכוז של וייל היה לאגדה גם בין התלמידים המבריקים שסבבו אותה. היא אספה רשימות קריאה מפלצתיות ונעלמה לימים שלמים כדי לטרוף את שבחרה לקרוא, זוחלת על הרצפה בין הרים של ספרים, פתקים ומאמרים. בזמן לימודיה הקימה יחד עם מכרים בית ספר לילדים של פועלי מסילות הרכבת ולימדה בו.

לא רק כישורי הלימוד, אלא גם החוצפה והשנינות שלה, היו לאגדה. כשאספה כסף לקרן למחוסרי עבודה, פנתה למנהל האקדמי של המוסד וביקשה ממנו תרומה. הוא הסכים, אך התנה את תרומתו באנונימיות. למחרת גילה מודעה על לוח המודעות שנכתב עליה באותיות קידוש לבנה: "קחו דוגמה מהמנהל האקדמי שלכם ותרמו באופן אנונימי לקרן למחוסרי עבודה". בשנת 1932, עם סיום לימודיה במוסד, שלח אותה אותו מנהל למשרת ההוראה הראשונה שלה – הרחק מפריז, בעיר שקטה בשם לה פוי־אן־ולה.

מורה ופילוסופית

הדבר הראשון שאמרה וייל הצעירה לתלמידיה לפילוסופיה הוא שלא יקנו ספרים. היא תספק להם כל מה שהם צריכים. היא הגיעה מפריז חמושה בכתבי גתה, אפלטון והומרוס בשפות המקור ותרגמה הכול בעצמה. התלמידים שהיא לימדה ב־1933–1934 ערכו את סיכומי השיעורים שנים רבות לאחר מכן והוציאו אותם בספר "הרצאות על פילוסופיה". השיעור אמנם ניתן בבית ספר תיכון רגיל בצרפת, אך רמת ההוראה והשיחה עם התלמידים היתה עומדת בסטנדרטים של כל שיעור פילוסופיה מתקדם באוניברסיטה.

> במאמרים שכתבה האשימה את סטלין, לנין וטרוצקי בבגידה באידאלים של השוויון האנושי. הם דורשים לייצג ולהנהיג את הפועלים, כתבה, אך מעולם לא עבדו במפעל

וייל היתה אחוזת דיבוק רומנטי. היא הזניחה את תכנית הלימודים למבחן הבגרות הצרפתי, משום שחשבה שהוא משני לעומת האידאל: לעצב את דמויותיהם של תלמידיה, להפוך את נפשותיהם כדי שיתמקדו ברעיונות הפילוסופיים עצמם. כאמור, הורי התלמידים והרשויות לא התלהבו. חוסר השקט של ההורים גבר כשתמונה של וייל בהפגנה של אנרכיסטים התפרסמה בעיתון. חששותיהם התגברו כשנפוצה שמועה בדבר מעורבותה בתנועות איגודי עובדים רדיקליים.

וייל היתה מה שהיינו מכנים היום "שמאלנית רדיקלית". אלא שהיא היתה רדיקלית גם ביחס לרוב השמאלנים בדורה, שנרתמו למאמץ הקומוניסטי. לווייל בת ה־23 היתה ביקורת מנומקת על מרקס ועל ברית המועצות הסובייטית. היא חשבה שמרקס טעה בטענה שכלכלה היא הכוח המניע את העולם וסברה כי כוח כשלעצמו, על שלל צורותיו, משחית את בני האדם. במאמרים שכתבה האשימה את סטלין, לנין וטרוצקי בבגידה באידאלים של השוויון האנושי. הם דורשים לייצג ולהנהיג את הפועלים, כתבה, אך מעולם לא עבדו במפעל. במאמר אחר השוותה את סטלין להיטלר, השוואה שהיום אולי נראית סבירה, אך בימים ההם היתה מרעישה. התגובה לא איחרה לבוא.

בכנס איגודי המורים ב־1933 הותקפה פיזית על ידי המשלחת הסובייטית, שראתה בה בוגדת שנואה – אירוע שהוכיח את מידת השפעתה. לא הרבה אחר כך, ולמרות הביקורת שלה, הזמינה את ליאון טרוצקי, מאדריכלי המהפכה, להתארח בבית הוריה בפריז. היא ביקשה שיחה "אחד על אחד", ולאחר שעה קלה עלו צעקות מאחורי הפרגוד. זו לא היתה הצרפתייה הצעירה שאיבדה את קור הרוח שלה, אלא המנהיג המנוסה שלא היה מסוגל להתמודד עם המילים שהטיחה בו. במאמר מאוחר יותר, שנקרא "עצה ידידותית לשמאלנים רדיקליים", התייחס אליה טרוצקי בהערת שוליים נבזית ומשעשעת וכתב: "לגברת סימון וייל יש הזכות, כמובן, שלא לדעת שום דבר. אך זה לא הכרחי לנצל זכות זו".

וייל פוטרה ממשרת ההוראה שלה אך חזרה ללמד, הפעם בעיר אוֹסר. הפשיזם באירופה התחזק וייל כתבה נגד הסוציאליסטים והפשיסטים כאחד. לדבריה, קבוצת אנשים אינה יכולה לגבש "מחשבה קולקטיבית" או להיות בעלת "נפש קולקטיבית". תודעה קולקטיבית היא "ביטוי חסר משמעות". היום הביטוי זיכרון קולקטיבי שגור בפי כול, אך סימון וייל, שראתה כיצד הנחשול הפשיסטי, הקומוניסטי, והלאומני משתמש באשליית הקולקטיב כדי לרתום אנשים לפעולה, מחתה. אין דבר כזה קולקטיב, אלא רק אוסף של יחידים, שיכולים להירתם למטרה פוליטית משותפת, אך לעולם לא להתמסר לאשליה שהם אחד. הערצת קולקטיב היתה לדידה עבודת אלילים.

מות הילדות

נאה דורש נאה מקיים, וייל, אשר שפכה קיתונות של ביקורת על לנין וסטלין בשל נשיאת שם הפועלים לשווא, בחרה ללכת לעבוד במפעל. "כפועלת שהיא אישה", היא כתבה, "הייתי בעמדת נחיתות כפולה. ספגתי עלבונות לא רק מצד הממונים, אלא גם מצד הפועלים האחרים. [...] לא היתה לי שום תמימות מטופשת בנוגע לסוג הבדיחות במפעלים".

מלבד העובדה שהיתה אישה, היא גם בילתה את רוב ימיה בחברת ספרים והיתה מרושלת ושלומיאלית במיוחד. אין־סוף תאונות בהפעלת המכונות לבשו צורה של כוויות וחתכים על גופה, שהיה חולני ממילא. וייל עיכבה בגלל ידיה השמאליות את כל המפעל. היא השתפרה בהדרגה, אבל לא הצליחה לעמוד בקצב הייצור. ביומניה ובמכתביה היא מתארת את עצמה כעבד. הנופך הרומנטי שייחסה ל"בני מעמד הפועלים" התחיל להתנפץ. היא הבינה שרק בורגנים ופילוסופים, רק מי שאינם מכירים את זוועות פס הייצור, יכולים לחלום שהמהפכה תבוא מאותם פועלים שכמוהם כעבדים.

> וייל הבינה שרק בורגנים ופילוסופים, רק מי שאינם מכירים את זוועות פס הייצור, יכולים לחלום שהמהפכה תבוא מאותם פועלים שכמוהם כעבדים

לבסוף פוטרה וחוותה השפלה נוספת. התברר שהיא, שמסוגלת לקרוא ולכתוב ביוונית עתיקה, סנסקריט ולטינית, פועלת גרועה.

וייל במלחמת האזרחים בספרד

היא לא הסכימה לקחת כסף מהוריה וחיפשה עבודה במפעלים אחרים. כאשר התקשתה למצוא עבודה, פנתה לנשק יום הדין: יופייה. גונבה לאוזניה שמועה שמנהל באחד ממפעלי רנו מעדיף בחורות נאות בתור עובדות. היא ביקשה מחברה שתאפר אותה וניגשה לריאיון עבודה, התקבלה ועבדה שם תקופת מה, אך בריאותה החלה להתערער. היא סבלה מבחילות וסחרחורות ולבסוף שוב פוטרה. כך הסתיים פרק האשליות האידאליסטיות בחייה.

מלחמה, התגלות וגלות

ב־1936 פורצת מלחמת האזרחים בספרד. סימון וייל מחליטה להצטרף ללחימה בכוחות המלוכניים של פרנקו הפשיסט. היא מגיעה לברצלונה ומתגייסת למיליציה יחד עם 6,000 לוחמים קטאלנים אנרכיסטים. אישה יחידה ביחידת גרילה. היא נשלחת לפשיטה, אך מצווה עליה להישאר מאחור. בשלומיאליות אופיינית היא נתקלת בסיר שמן רותח. כף רגלה המכוסה כוויות לא מחלימה היטב והיא נשלחת באנייה לאי קטן, ומשם מוצאת את דרכה לברצלונה. כשהיא מגיעה לעיר היא פוגשת את הוריה הרואגים, המחפשים אותה ללא הרף. לאחר זמן מה היא שומעת שהיחידה שאליה השתייכה הושמדה לחלוטין.

ככל שהימים עוברים הדברים מסתבכים ומבלבלים את תפיסותיה. כמה אנרכיסטים, אחים למאבק ולנשק, מספרים לה, וצחוק על שפתיהם, כי תפסו נער בן 15 שגויס לצבא הפשיסטי והציבו לו שתי אפשרויות: להצטרף אליהם ללחימה בפשיסטים או למות. הנער, אף על פי שגויס בעל כורחו, מצא חברים בצבא המלוכני ולא הסכים לצאת נגד חבריו לשעבר. הוא בחר למות. הסיפור זעזע את וייל. היא קראה לנער "הגיבור הקטן שלי", ונהגה להיזכר בו בעצב. אנרכיסטים אחרים סיפרו לה שתפסו שני כמרים וירו בהם. הם התפללו כשראו את כאבה.

וייל התחילה לשאול את עצמה "מיהו האויב". האנרכיסטים אמנם מחזיקים ב"דעות" כמו שלה ונלחמים למען המטרה הצודקת, אך גם הם אכזריים וצמאי דם. בכל זאת, כך כתבה, היא אוהבת אותם. הניסיון שלה בספרד הביא אותה למסקנה חד־משמעית: "כשקבוצת אנשים מוצבת בתנאים מסוימים [...] אין לגברים דבר טבעי יותר מרצח".

ב־1937 שבה ללמד לתקופה קצרה בסן קנטין, הסמוכה לפריז. תלאותיה השאירו צלקות בכל גופה השברירי והיא סבלה מכאבי ראש מתמשכים. לא עברה שנה, והיא נאלצה לצאת לחופשת מחלה בשל מצבה הבריאותי הקשה. היא נסעה לאיטליה, ובעיירה קטנה בשם סנטה מריה חוותה משהו שלא חשבה שהוא אפשרי. היא הרגישה צורך לרדת על ברכיה ולהתפלל. רק שנים אחר כך גילתה למישהו שבאותם רגעים הרגישה קשר ישיר עם ישו הצלוב.

לווייל היו נטיות נוצריות במשך כל חייה. האהבה שרחשה לכתבי אפלטון היתה דומה רק להיקסמות שלה מדמותו של ישו, אך היא לא ראתה בעצמה נוצרייה. אחרי פרק עבודתה במפעל היתה לה התגלות שכלית: היא השתכנעה שנצרות היא דת העבדים. הנצרות שלה, האהבה שלה לישו ולדת הקתולית לא השתלבו בשום מסגרת. מבחינתה, הנסים שיוחסו לישו לא היו נחוצים: ישו היה התגלמות הטוב והאלוהי באדם. עצם הרעיון שאדם יכול להיות טוב כל כך הוא נס. ואולם חרף תובנה זו היא לא היתה מוכנה להיטבל, משום שלא רצתה להפריד את עצמה משאר העולם ולבחור דת. ההתגלות הנוצרית שלה אילצה אותה להביט החוצה לדתות אחרות ולחפש הקשרים וקשרים במקום להתבצר בנוצריות.

המזל העיוור אירוני. דווקא כשווייל חוותה התגלות נוצרית, היהדות שלה נעשתה מרכיב משמעותי בחייה. אימת הנאצים הבריחה אותה ואת הוריה מפריז למרסיי. היא רצתה ללמד, אך חוקי משטר וישי אסרו על יהודים להיות מורים. היא כתבה לשר החינוך ואחר כך לקצין הממונה על ענייני היהודים ש"איננה יודעת מהי ההגדרה ליהודי" וכי האפליה היא חוסר צדק ואבסורד.

במרסיי הצטרפה לרזיסטנס, מחתרת המאבק נגד שלטון וישי. היא חילקה עלונים והשתתפה בפעילויות, ◄

אבל לרוע מזלה היו מלשינים בקבוצה והיא נעצרה שלוש פעמים. בכל פעם שגררו אותה לתחנה, היא נשאה תחת מרפקה עותק של "האיליאדה" כמגן. וייל לא שיתפה פעולה בחקירות וכשאיימו עליה שיזרקו אותה לתא עם כל הזונות, ענתה: "לא אתנגד להכיר אותן". בדרך כלשהי ניצלה.

לאחר שנה וחצי במרסיי נמלטה משפחת וייל לקזבלנקה ומשם לניו יורק. במרסיי התיידדה סימון וייל עם כומר נוצרי וחוקר עברית. הוא הצר עמוקות על עזיבתה, והיא ניחמה אותו: "אלו שלא אוהבים אינם יכולים להיפרד". כלומר, רק אלה שאוהבים באמת יכולים להיפרד. בקזבלנקה עמלה וייל יום וליל על כתיבת הספר "רמזים לנצרות אצל היוונים הקדמונים". בספר הזה, שעליו אמר האפיפיור פאולוס השישי ששינה את חייו, עשתה וייל את מה שנראה בלתי אפשרי: היא בנתה גשר בין הנצרות לבין היוונים הקדומים.

ביולי 1942 הגיעה משפחת וייל לניו יורק. סימון לא חיבבה את ארצות הברית והרגישה שהאמריקאים עושים הכול מתוך רגשות פילנטרופיים וש"הרבה יותר מחמיא להיות מושא לרדיפה מאשר לנדבנות".

בהארלם, שם התגוררה, גילתה נצרות שלא הכירה – היפוך גמור לכנסיות הצרפתיות הקתוליות הנוגות והעגמומיות. היא נחשפת לבשורה חדשה: זמר, ריקוד, שמחה, וקהילה. במילה אחת – לגוספל.

מצבה הבריאותי של וייל מחמיר. היא מחדשת את מנהג ילדותה מזמן מלחמת העולם הראשונה, ולא מוכנה לאכול יותר ממה שחייל צרפתי אוכל בחזית. למרבה האירוניה, דווקא היהדות מזינה ומחזקת את גופה. וייל מתחברת עם אישה יהודייה בת גילה, ומתחבבת גם על בני משפחתה. היא סועדת אתם בכל ערב, אבל לא חורגת מהדיאטה הפוליטית והפטריוטית שלה. אב המשפחה היהודי מצית ויכוחים על עליונות היהדות על הנצרות, ובלהט הדיון מוסיפים בני המשפחה של החברה אוכל לצלחתה של וייל, בלי שהיא שמה לב.

וייל הצליחה למצוא דרך להגיע ללונדון. היא מגיעה עם פנטזיות על יצירת כוח קומנדו של אחיות ומתחננת בפני מפקדים שונים ברזיסטנס שיתנו לה לצנוח בעורף האויב. לבושת בלויים, נראית לעצמה מטופשת ומרגישה פתטית. היא מלאה רגשות אשמה על כך שלפני המלחמה דגלה בפציפיזם, וככל שרגשות האשמה שלה גוברים, מצבה הבריאותי מתדרדר. במאמץ אחרון, היא מתיישבת לכתוב את "הצורך בשורשים", יצירה שמעולם לא הושלמה, בה ניסתה "לבנות מחדש" את צרפת מבחינה אידיאולוגית, ובמקום לבסס את הקשר החברתי

> שני ההורים, ברנרד וסלמה, לגמו קפה בחלב. לתדהמתם לקחה לפתע סימון, שהיתה בת חמש, את העיתון לידיה והתחילה לקרוא בו בקול רם

על בסיס רעיון החירות של המהפכה הצרפתית, שמה דגש על חובות שיש לנו זה כלפי זה.

וייל לא סיימה לערוך את הספר. גילו אצלה צהבת והרופאים המליצו לה על תזונה נכונה, אך היא סירבה לאכול יותר מכפי שחשבה שתושבי צרפת הכבושה יכולים להרשות לעצמם. רופאיה אמרו שמעולם לא נתקלו בחולה נוראית כזאת. היא התמוטטה, נלקחה לבית חולים וביקשה לעבור לבית חולים בכפר. כשליוו אותה לחדר עם חלון לשדות, לא רחוק מהעיירה אושפורד ומהנמל הקרוב ביותר לחופי מולדתה, אמרה: "איזה חדר נאה למות בו". בגלות, בשלביה האחרונים של המלחמה, קיבלה סימון וייל בת ה־34 את המתנה שציפתה לה כל חייה. ב־24 באוגוסט 1943 נפחה את נשמתה.

קצוות פרומים

יותר משבעים שנה עברו מאז מותה, אך כתביה, שאחדים מהם תורגמו לעברית, עוד מוצאים את דרכם ללבבות רבים. בשנת 2016 יצא לאור הספר "המורה", רומן ביכורים למתרגמת והחוקרת מיכל בן־נפתלי, אשר מצטטת רבות את סימון וייל וגם שוזרת את תובנותיה במחשבותיהן של הדמויות בספר.

בשונה מרוב הפילוסופים של העת האחרונה, יצאה וייל מנקודת מוצא מוסרית. "ההשתוקקות אחר האמת איננה מפני שהיא האמת, אלא מפני שהיא הטוב". וייל ביקשה ללמד את תלמידיה לחפש את הטוב ואת הצודק, ולא רק לדעת כיצד לחבר מילים למשפטים משכנעים או לפתור משוואות. בעולם של פוסט־אמת, וייל עומדת איתנה – קיום הטוב אצלה ודאי יותר מכל דבר אחר. היא סלדה מהיידגר, הפילוסוף שרחש חיבה לנאציזם, כפי שסלדה מניטשה, שכן אין מה ללמוד לדידה ממי שלא מאמין במוסר ובאחריות אישית.

גם מהשגיאות של וייל יש ללמוד. היא סברה שאהבה היא אחד המפתחות למוסר, אך הרצון להיות קדושה עיוור אותה מלראות שכדי לחוות אהבה וצדק צריך ראשית לאהוב את עצמך, על מגרעותיך האנושיות, ובכלל זה הוויית הגוף.

סלידתה של וייל מהיהדות נבעה מבורות. היא טענה שכדי לשפוט פילוסופיה או דת יש להכיר אותה מבפנים; במקרה זה לא קיימה נאה כפי שדרשה. את היהדות לא באמת הכירה. היא קראה בתנ"ך, ואף שאהבה חלקים ממנו ובמיוחד את ספר איוב, היא ראתה באלוהים המשתקף בכתובים אל רצחני ועיוור לצדק.

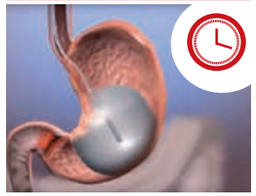
סימון וייל שאפה להיות גיבורה ואף מעין קדושה. היא לא הרפתה מן האמת, ולא חשוב עד כמה קיצוני היה הקו שהאמת הכתיבה. ייתכן שתפקיד הגיבורים אינו לשמש לנו מודל להשראה, אלא להיות כוכב הצפון שעוזר להתמצא בהליכה בלילה. קזואקי יודה כתב: "אני מבין את הטיעון של וייל כתשובה על השאלה של סוקרטס בדיאלוג 'מנון' – האם אפשר ללמד את המידה הטובה. וייל מחליפה את המידה הטובה בתשומת לב, ועונה שאפשר ללמד תשומת לב, ולא זו בלבד אלא שתשומת לב צריכה להיות מטרתו היחידה של החינוך". ■

שאלה קצת כבדה...

את סובלת מהשמנה?

יש לנו פתרון אופטימלי עבורך!

הפתרון המהיר



בלון הרזיה מתכוונן "ספאץ" לשנה

מקטין את נפח הקיבה ללא ניתוח. מ-BMI29

הפתרון הניתוחי

ניתוחים בריאטריים

קיצור קיבה, שרוול, טבעת מ-BMI40

הפתרון התרופתי

תרופות או זריקות הרזיה

ע"י רופאים מומחים ובאישור משרד הבריאות

הפתרון התזונתי

ליווי תזונתי צמוד ואישי

ע"י דיאטניות שמלוות את מטופלי הבלון והניתוחים

מרגישה שאת צריכה חיזוק?

לכל סוג טיפול תוכלי, בהמלצת הצוות הרפואי, להוסיף מהאפשרויות הבאות

התוסף הספורטיבי

מאמן כושר אישי שיגיע עד ביתך ויקנה לך הרגלי פעילות גופנית אורח חיים בריא ונכון.

התוסף הטיפולי

טיפול רגשי - אישי / קבוצתי לשינוי הרגלי תזונה, המועבר ע"י הפסיכולוגיות והמטפלות שלנו.

תוסף השינה

השמנה גורמת לדום נשימה בשינה, דום נשימה בשינה גורם להשמנה בידקי איפה את נמצאת במעגל הזה.

יותר ויותר אנשים מבינים - עודף משקל אינה בעיה זמנית. אלא כזו שקשורה באורח החיים, התזונה, הגנים וההרגלים שלך. למעשה, אין פתרון קסם שמתאים לכולם, ומה שמתאים לאחד לא טוב לאחר, בגלל המבנה והשוני שבין אדם לאדם. אופטימל צועדת בשנים האחרונות בשילוב המדע והקידמה הטכנולוגית, וגאה להציג בפנייך את "אופטימל לייף" - רשת בפריסה ארצית של דיאטנים קליניים ורופאים מומחים, המתמחה במגוון פתרונות הרזיה מתקדמים בהתאמה אישית - בכל חלקי הארץ.

בהשתתפות ביטוחי הבריאות הפרטיים על פי סוג הפוליסה

אופטימל Optimal המרכז לרפואה אסתטית ואיכות חיים

רופאים כירורגים, גסטרואנטרולוגים פנימאים ואנדוקרינולוגים - בכירי הרופאים לרשותך. את רק צריכה להחליט על הדרך שמתאימה לך, כדי להגיע למשקל המושלם!

האביב בפתח אל תחששי התקשרי והתייעצי

*3320

המורים שאינם בורחים מהכיתה

אמתי מור מראיין את המורה שלו ד"ר אשר שקדי בעקבות ספרו "הם לא ברחו מהכיתה". שקדי מאמין שהנוסחה להכשרה נכונה מבוססת בראש ובראשונה על התנסות פעילה ולא על תאוריה. אין סיבה שלא "לזרוק אותם למים", את פרחי ההוראה כמובן

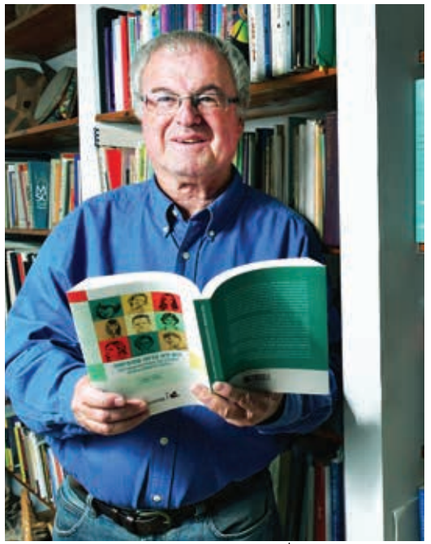
אמתי מור

ניגוד לאסוציאציה שעולה אולי מן הכותרת "הם לא ברחו מהכיתה: נרטיבים של סטודנטים מצטיינים בדרכם להתמחות בחינוך" (מכון מופ"ת, 2016), הספר אינו עוסק בתלמידים ממושמעים, אלא דווקא במורים. ולא סתם מורים, אלא מורים יוצאי דופן. באיזה מובן? ראשית, יש להם דברים טובים לומר על תכנית ההכשרה שלהם. ושנית, וזה מה שמוזר, הם לא פרשו מהמקצוע.

ד"ר אשר שקדי, חבר בכיר בסגל המרכז לחינוך יהודי ע"ש מלטון באוניברסיטה העברית, טוען במבוא לספרו שמורים צעירים רבים מרגישים שתכניות ההכשרה לא הכינו אותם היטב לעולמה האמתי של ההוראה. "נראה שכמעט מחצית מבוגרי תכניות ההכשרה, בארץ ובעולם, פורשים מהמקצוע בתום חמש שנים מסיום לימודיהם". בשיחה עמו מסביר שקדי: "צריכים לעשות 'ריסטרט' למחשבה על הוראה והכשרה וללמוד מאלו שעוסקים בזה. המורים עצמם".

האם זה לא מה שקורה בשטח?

"זו טעות שמקדימים את התאוריה למעשה. זה לא עובד. מילא אם זה היה מביא להצלחה. הכישלונות רבים. בוגרי ההכשרה, בכל העולם, חוזרים ואומרים שהתכנית לא הכשירה אותם למציאות האמתית של העבודה בהוראה". אחוזי הפרישה הגבוהים, במיוחד בשנים הראשונות לעבודה במקצוע, מציירים תמונה עגומה למדי של התחום.



שקדי: לזרוק אותם למים
צילום: רפי קוץ

הספר הוא פרי מחקר יוצא דופן בעומקו. עשרים חוקרים עקבו במשך תשע שנים (2000-2009) אחר 21 הסטודנטים של מחזור א' בתכנית רביבים באוניברסיטה העברית (תכנית להכשרת מורים מצטיינים למקצועות היהדות בבתי הספר הממלכתיים). שקדי נהנה לציין שבשנים שחלפו מאז הסתיים שלב איסוף הנתונים של המחקר נכתבו בעקבותיו לא פחות מ־17 עבודות דוקטור ומוסמך. בוגרי תכנית זו הם היוצא מן הכלל המעיד על הכלל: חרף דברי ביקורת נוקבים של הנחקרים על היבטים מסוימים בתכנית, הם מעריכים שהיא תרמה להכשרתם המקצועית תרומה משמעותית. העובדה שכל הבוגרים עוסקים עד היום בחינוך (נכון לשנת 2016),[1] יותר מ־13 שנים לאחר סיום התכנית ותשע שנים לאחר שסיימו את ארבע שנות העבודה שעליהן הם מחויבים בחוזה,[2] מחזקת את עדותם העצמית ומשמשת תעודת כבוד לתכנית, שככל הנראה הצליחה לפצח משהו מהחסרונות של תכניות הכשרה אחרות.[3]

זה המקום לומר כמה דברים על מתודולוגיה וגילוי נאות. המחקר שעליו מבוסס הספר מסתמך על מספר רב של ראיונות עומק עם הסטודנטים. הם רואיינו לאורך תשע שנים – ארבע שנות הכשרה וחמש השנים הראשונות שלהם כמורים. במחקר מהסוג הזה, כותב שקדי, "הכותב אינו מחביא את עצמו", והוא מציין שבשנתיים הראשונות לפעילותה של תכנית רביבים הוא, אשר שקדי, היה מראשיה. כדי לשכנע את הקוראים שלמרות עובדה זו הוא ידע לשמור על המרחק הראוי ממושא המחקר שלו, הוא כותב: "את הנתונים במחקר לא אספתי אני, אלא קבוצה גדולה של סטודנטים־חוקרים לתואר שני ושלישי. [...] לא נמנעתי מלהציג את דברי המשתתפים גם בסוגיות שהייתי אחראי להן, וגם כשהתמונה שהציגו לא הייתה מחמיאה כלל (בלשון המעטה)". כשם ששקדי לא מחביא את עצמו, גם בכתבה זו שאתם קוראים עתה ראוי שהכותב לא יחביא את עצמו. אני (אמתי מור) בוגר התכנית (מחזור ט'), ושקדי היה מנחה עבודת המוסמך שלי בחינוך יהודי. האם אדע לשמור על מרחק ראוי ממושא הכתבה שלי?

לדעת שקדי, סוד כוחה של תכנית רביבים טמון בעובדה שהסטודנטים מתחילים ללמד בכיתות כמורים לכל דבר כבר משנה ב' (בניגוד, למשל, לסטודנטים שעוברים התלמדות אצל מורה מאמן) ומספר השעות שלהם בכיתה עולה בהדרגה בשנתיים העוקבות עד סיום לימודיהם.

הסבר בבקשה.

"לכאורה, הסטודנטים ברביבים, שהם מצטיינים ויכלו לעסוק במגוון דברים, היו צריכים לברוח מהמערכת אחרי ההתחייבות. אבל הם עברו את המשברים שמורה עובר בתחילת דרכו, ושמביאים לנטישת המקצוע, בצורה נתמכת ומסייעת. ההשתלבות בבית הספר, מההתחלה ובצורה הדרגתית, בליווי והנחיה של מנחה וקבוצת עמיתים לעומת מורה רגיל, שמוצא את עצמו לבד לגמרי בתחילת הדרך, היא הסיפור".

זה באמת כל הסיפור?

"הסטודנטים רוצים הדרכה תומכת, שעונה על הצרכים של כל אחד מהם. יש כאלו שמעדיפים תמיכה בתחום הדעת של ההוראה, מיעוט אגב, יש כאלו שרוצים הדרכה בהתמודדות עם כיתה. הם מבקשים הנחיה ועזרה פרגוגית הן מהמנחה והן מסטודנטים עמיתים. זה חשוב יותר ממה שחשבנו".

באופן אישי, אני (אמתי מור) מכיר בדיעבד בעובדה שכאשר התחלתי לעבוד כמורה במשרה מלאה, לאחר שסיימתי את התכנית, כבר הרגשתי בטוח ונינוח בתפקידי. כבר היו מאחוריי שלוש שנים של ניסיון מעשי. תובנה חשובה אך בלתי מספקת. ואכן, שקדי מתעמת עם הנחות יסוד נוספות של התכניות להכשרת מורים. הערעור על ההנחות האלה מוביל אותו להציע מודל הכשרה אלטרנטיבי.

ראשית, בניגוד למה שראשי תכניות ההכשרה סבורים ככל הנראה, הסטודנטים אינם באים ללימודים כ"לוח חלק". האמונה הרווחת, ולפיה יש להם מעט מאוד, אם בכלל, ידע פדגוגי וידע בתחום הדעת שהם אמורים ללמד באה לדבריו לידי ביטוי בתכניות הלימודים, שמבקשות ללמד אותם את המקצוע מבראשית.

"בנוסף", ממשיך שקדי, "באקדמיה מאמינים שהידע התאורטי קודם לידע המעשי, מה שמוביל לתפיסת ההוראה כמקצוע יישומי (קודם תלמד ולאחר מכן תיישם את מה שלמדת). מקבלים תכניות הכשרה שבמקרה הטוב אינן מניבות מורים טובים ובמקרה הרע מחבלות בסיכויי המורים לעתיד לעשות את עבודתם כראוי ולהתמיד במקצוע לאורך זמן. יש גישה של נדבכים. הסטודנטים נדרשים ללמוד מבוא תאורטי כללי לחינוך ולאחר מכן הם לומדים תאוריות ספציפיות, מתמחים בתחומי הדעת שהם ילמדו, מבצעים תרגול מבוקר מול חבריהם ללימודים ורק לבסוף מגיע שלב היישום, המוגבל למדי, בכיתה אמתית".

מה אתה מציע?

"להפוך את הפירמידה. להתחיל בהתמחות ולסיים בתאוריה. זה יהפוך את הלימוד התאורטי למעניין ולמועיל יותר". הוא אינו חושש, הוא אומר, "לזרוק אותם למים" לא מוכנים. "מדובר באנשים שהיו תלמידים בעצמם. יש להם אלפי שעות צפייה במורים".

זה מספיק? כל תלמיד שצופה במורה שלו מוכשר להוראה בעצמו?

"תלמיד אינו צופה פסיבי. הוא בודק את המורה, מודע לחולשות שלו, לחוזקות. הוא שואל את עצמו למה את המורה הזה הוא יכול לשגע ואת המורה ההוא לא. הוא מפתח מושג על מורה טוב ומורה רע. זה בעיקר בתת־מודע. הסטודנטים הם לא 'לוח חלק' והם לא שוכחים את התובנות שיש להם". לזה אפשר להוסיף, הוא אומר, שעות רבות של הדרכה והוראה במסגרת תנועות נוער, שירות צבאי ולאומי ועבודה, שלרבים מהסטודנטים להוראה יש ברזומה בלאו הכי.

כשמבקשים מקבוצה גדולה כזאת של אנשים לאורך שנים רבות כל כך לדבר על חוויית הלמידה והעבודה שלהם, טבעי שדבריהם יתפרשו על פני מגוון רחב של נושאים ויכילו דעות שונות לגמרי. עם זאת, הוא מבהיר שוב ושוב, בנושא אחד היה קונצנזוס ברור: לכל הסטודנטים היתה ביקורת חריפה על לימודי החינוך העיוניים בתכנית: "אין להם אפילו מילת חמלה אחת בעניין הזה", הוא אומר.

אין לאקדמיה מה לומר על הוראה?

"ודאי שיש לה מה לומר, אבל זו לא נקודת מוצא. אין תאוריה חוץ־חינוכית שיכולה להניע את המהלך של הכשרת מורים. זה צריך לבוא מהשטח. הגיונו של התחום צריך לצמוח מאלו שעוסקים בו". שקדי מחדד את הנקודה: "אינני טוען כי יש להרחיק מההכשרה את המרכיבים העיוניים שלה, אלא שאין להתייחס אליהם כמרכיבים הקודמים למעשה ההוראה ומניעים את מעשה ההוראה. אני סבור שצריך למקם אותם במקום מתאים, או במילים ברורות יותר – מדובר במרכיבים שעשויים אולי להעשיר את מעשה ההוראה אבל לא להנחות אותו".

כשאני מזכיר לו שהוא בעצמו אקדמאי, הוא מבהיר שהוא מודע לעובדה שמדובר באמת שקשה לחבריו לתחום לעכל. "רבים מ'שומרי החומות' של לימודי החינוך העיוניים מודים כי נכון שבשלב ההכשרה הסטודנטים־מורים עדיין לא בשלים ולא יכולים להעריך את תרומת לימודי החינוך העיוניים. אולם הם מאמינים שכעבור שנים, לאחר שייכנסו עמוק להוראה ומשבר ההלם וההישרדות יהיה מאחוריהם, התכנים העיוניים יצופו ויהיו משמעותיים. הנתונים במחקר שוללים את התמונה האופטימית הזאת".

בקיצור, אתה לא אופטימי...

"יש הגמוניה של חוקרים ותאורטיקנים של החינוך. אנשים לא יוותרו בקלות על ההנחה שתאוריה מוליכה מעשה. זה לשמוט את הקרקע מתחת לרגליהם". "אפילו בהוצאה לאור של הספר", הוא מוסיף, "ביקשו שאחליף את המונח כישלון ביחס לתכניות הכשרה במונח אתגר. בסוף", הוא חותם בחיוך, "התפשרתי על חוסר הצלחה". ■

הערות

1 בסוף הדבר של הספר נכתב כי נתון זה נכון מלבד במקרים של שנת שבתון, חל"ת (ברוב המקרים לטובת לימודי המשך), חופשת לידה, לימודים, שליחות בחו"ל וליווי בני או בנות זוג לעבודה בחו"ל.

2 הסטודנטים בתכנית מקבלים מלגת מחיה ושכר לימוד, ותמורתם הם מחויבים לארבע שנות עבודה במשרה מלאה כמורים בבתי ספר ממלכתיים.

3 נתוני ההתמדה במקצוע של בוגרי מחזורים נוספים גבוהים גם כן, והם מובאים בפירוט בסוף הדבר של הספר.

תגובה

לא רוצים ללמוד? שיברחו מהכיתה! (כלומר המורים)

"זה שאתה צודק לא אומר שאני חייב להסכים אתך", אמר פעם כדורגלן מפורסם במהלך ריאיון. הנה כמה הערות ביקורתיות בנוגע לגישתם של אלה אשר בוחנים הצלחה במשקפי התוצאה לבדה

ישראל שורק

אשר שקדי מאמין שמה שישאיר מורים במערכת הוא אוריינטציה מעשית. "לזרוק אותם למים", הוא אומר. ולמן ההתחלה: אני מסכים. הייתי הולך אפילו רחוק יותר. לומדים להורות רק דרך התנסות פעילה, ממש כשם שלומדים לנהוג ולבשל ולאהוב דרך התנסות פעילה.

נו, אז על מה הביקורת? איה חוסר ההסכמה? אומר את זה בפשטות: אם מורי המורים מדברים בחוסר תשוקה כזה על תאוריה, סימן שהדבר שהכי חסר ב"תבשיל" הוא אהבת לימוד פשוטה.

הכול מצביעים על כך שתלמידים בימינו מתקשים להתרכז. שיעור מוזר, אומרים מורים (בגיליון הזה של **הד החינוך**), הוא שיעור שבו המורה מרצה במשך 45 דקות והתלמידים מצדם מקשיבים, שואלים ומתעניינים בתוכן. למידה פעילה, שילוב של משחק בלמידה, למידת חקר, למידת עמיתים, למידה בחברותא, כל הפטנטים הללו משובחים. אבל האם ויתרנו על אהבת לימוד פשוטה? האם נואשנו מסתם תשוקה לדעת?

אדם הולך להכשיר את עצמו להוראה וכל מה שהוא רוצה זה לקבל את הבמה. ולמן ההתחלה כמובן. "למה לי פוליטיקה עכשיו?", שר יובל בנאי, והמורים העתידיים שרים יחד עם מוריהם "למה לי תאוריה עכשיו?" אז הנה, אגיד לך, מורה לעתיד יקר, למה לך תאוריה עכשיו: כי זה אמור לעניין אותך. כי זה הדבר שאתה אמור להתעניין בו כמעט כמו שאתה מתעניין בתחום התוכן שלך.

תאוריה מעורפלת, טרחנית, רוויה בסיסמאות וחסרת חיוניות היא באמת דבר נורא. אבל האם זה מה שעולה בדעתכם כאשר אתם שומעים "תאוריה", או חמור מזה – "פילוסופיה"? תאוריה טובה, באמת טובה, האם יש כלי מעשי ממנה? תאוריה טובה היא כלי מעשי מפני שהיא מרחיבה אופקים, ומורה רחב אופקים הוא מורה טוב יותר. היא כלי מעשי מפני שהיא מעוררת סקרנות, וסקרנות היא סגולה של מורה טוב. תאוריה טובה מעודדת את האדם לבחון תאוריות מתחרות ולבחון את עצמו לאורה. אדם אינו יכול להיות מורה טוב אם אין בו נכונות לאתגר את עצמו ואת ההרגלים שלו. ולבסוף, תאוריה טובה היא כלי מעשי מפני שהיא גורמת לאדם להשתקע בלמידה, ומורה לא יכול להיות מורה טוב אם הוא איננו תלמיד טוב.

לכן אני חש אכזבה מסוימת כאשר טובי אנשינו הולכים ומשלימים עם הבריחה מן התאוריה. אינני מבחין בין תיאוריה לבין הגות ופילוסופיה. מורה שבורח מן התאוריה בורח מן הלימוד ומורה שבורח מן הלימוד אין בו תועלת – גם אם יישאר בכיתה עד זקנה ושיבה. תלמידיו יברחו משיעוריו, בגופם או ברוחם.

"אבל", יאמרו לי שקדי וחבריו, "הרי אתה מתפרץ לדלת פתוחה! אנחנו נגד תאוריה? חלילה! אנחנו פשוט בעד יישום, והרבה! ומוקדם ככל האפשר!"

"לא קל להתפרץ לדלת פתוחה", אשיב, "אם היא מובילה אל מחוז שאין בו חפץ, כמאמר השיר המצמרר 'ביום מסה', אל מקום 'שאין בו אבן על אבן, שאין בו ענף לקושש, שאין בו לחם, אין אש, אין מים, שיש בו מלוא חופנַיִם – רק אפר'".

"אתה מכניס מילים בפינו! איפה אמרנו שהתאוריה היא מקום שאין בו אבן על אבן?"

"לא אמרתם. בימים שבהם סף הריגוש כל כך גבוה אין צורך לומר. די בכך שלא התלהבתם מלימוד באשר הוא לימוד".

"אבל מחוז חפצם של הסטודנטים הוא ההוראה, לא התאוריה!"

"האומנם? אם הם אוהבים ללמד אבל שונאים ללמוד, את מי זה מעניין אם בכלל יתמידו בהוראה?"

אריך קסטנר אמר שמורים אמתיים, כאלה שנולדו להיות מורים, נדירים כמו נזירים וקדושים. הוא צדק, כנראה. רק מי שבא אל הלמידה מתוך תשוקה ולא מתוך אילוץ ורואה בה את תכלית חייו יוכל להיות מורה טוב באמת. אדם כזה מלמד מפני שהוא לומד, ולומד מפני שהוא מלמד. אדם כזה אין זה משנה כלל אם הוא נשאר בכיתה או בורח ממנה, כי תכליתו איננה להוביל תלמידים להצטיינות, מוביליות או מצוינות, ומבחנו איננו טמון בשאלה כמה שנים שרד במערכת. מבחנו של המורה הטוב הוא בשימורה ובביסוסה של אהבת הלימוד הפשוטה, על מכאוביה ושמחתה. אהבה כזו לא תוכל לשגשג בעולם שלבו בחיי המעשה ונשמתו יישומית. עולם כזה הוא ישימון חינוכי. ■

אם אתה אוהב ללמד אבל שונא ללמוד, את מי זה מעניין אם בכלל תתמיד בהוראה?

הקרן לקידום מקצועי - הסתדרות המורים בישראל

הסתדרות המורים מאז 1903

ממדים

מרכז מולטימדיה של הקרן לקידום מקצועי

בשיתוף ביה"ס המרכזי להשתלמויות מורים

ההרשמה בעיצומה! עלות הקורס ₪ 200

קורסים שנתיים	יום	שעה	תאריך
אפריל 2017			
יצירת סרטים (עריכה ב')	ד'	12:00	10/04/17
פוטושופ מתקדמים	ד'	08:00	19/04/17
טכניקות באופיס	ד'	16:00	19/04/17
מאי 2017			
בניית אתרים (Dreamweaver)	ה'	08:00	18/05/17
וורדפרס (Wordpress)	ה'	12:00	18/05/17
אילוסטרייטור מלא	ה'	16:00	18/05/17

הקורסים מוכרים ל"אופק חדש" - 30 שע'

פתיחת קורס מותנית במספר הנרשמים. מומלץ להקדים ולהרשם עכשיו.

להרשמה ומידע נוסף באתר: www.itu.org.il > הקרן לקידום מקצועי > ממדים

טלפון: 03-6928291

הלימודים יערכו במרכז הסתדרות המורים - רח' בן סרוק 8, תל-אביב

טליה שגיב, נעה אפלויג וחלי הלל

הוראה טובה היא הוראה טובה ובעיקר מודעת לעצמה (באקדמיה, בתיכון ובכיתה ג')

שלוש מרצות צעירות מנסות לחשוב מה מכונן הוראה טובה. לכאורה, הכול כבר נכתב על זה. פרופ' יורם הרפז פרסם בכתב העת הזה עשרות מאמרים על שאלת ההוראה הטובה, הפורה ומעוררת ההשראה. מה שמיוחד כאן הוא, שאף כי המאמר נכתב על ידי אקדמאיות ומנקודת מבטה של הוראה אקדמית, מצאנו כי עיקרי הדברים שבו משותפים לכל מי שמלמד אדם אחר, תהא זו סטודנטית בעשור השלישי לחייה או תלמיד כיתה ב' בשלהי העשור הראשון לחייו

ד"ר טליה שגיב וד"ר חלי הלל מרצות בקריה האקדמית אונו בבית הספר לחינוך וחברה; ד"ר נעה אפלויג מרצה במכללת בית ברל וחברת סגל במכון מנדל למנהיגות

* המחברות מבקשות להודות לפרופ' גד יאיר, לפרופ' טובה הרטמן ולפרופ' דן ענבר על שורה של שיחות מרתקות על הוראה אקדמית ראויה.

אי אז נכנסו שלוש חוקרות צעירות בשלושה מוסדות אקדמיים שונים לכיתות שהתבקשו ללמד. אחת נכנסה לכיתה באוניברסיטה הפתוחה, השנייה לקבוצה של תלמידי בוגר באוניברסיטה העברית, והשלישית לכיתה של תלמידים באוניברסיטת בר אילן. חלפו 15 שנה מאז אותו שיעור ראשון שלימדה כל אחת מאתנו, וכשאנו מביטות אחורה אנחנו נזכרות בתחושה משותפת של אי־נוחות – איך עושים את זה? איך נכון ללמד?

הכיתות היו (ועודן!) גדולות, הטרוגניות מבחינת יכולת, אמביציה ויחס להשכלה. שמנו לב לעובדה שכל סטודנט נמצא בשלב אחר בתהליך החִברות שלו, והעניין טרד את מנוחתנו: עד כמה זה מתפקידנו, אם בכלל, לחשוף לפני התלמידים את "מאחורי הקלעים" של המוסד, את הקודים הארגוניים של "הצלחה".

בכל שיעור התמודדנו עם קבוצות מגוונות מבחינה תרבותית, דתית ופוליטית. הסוגיות שהעלינו היו לא פעם נפיצות, ולא היו לנו כלים להתמודד עם כל קושי. ידענו שעלינו להקיף חומר רב ושעלינו לתת ציונים, רצוי כאלו שמתפלגים נורמלית בעקומת פעמון נאה.

במרוצת הזמן למדנו שההוראה ואתגריה, לא פחות מהמחקר (ולפעמים אפילו יותר), הם שממלאים אותנו בתחושה של סיפוק מקצועי וחדוות עשייה. שכללנו את האופן שבו אנו מבצעות את התפקיד הזה. אלתרנו לא מעט, שוחחנו עם קולגות על הלבטים שלנו ולאורך הדרך גם עשינו לא מעט טעויות. לצדן חווינו שפע של רגעי חסד והצלחה. בהדרגה שיפרנו את סגנונות ההוראה (השונים מאוד!) שלנו. למדנו תוך כדי עשייה, התנסות וקריאה של טקסטים במה אנחנו מאמינות, מה עובד ומה לא. חידדנו את האני מאמין החינוכי שלנו (כן, כן, אי אפשר – בשום תחום – לפתוח את הפה ולדבר אל קהל בלי שיתרחש תהליך חינוכי) ומדי פעם העלינו את המסקנות שלנו על הכתב.

חלפו עלינו יותר מ־15 שנים של הוראה אינטנסיבית. המתרגלות הצעירות שהיינו הפכו למרצות שמלמדות קורסים על חינוך וחברה במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל (בקריה האקדמית אונו, במכללת בית ברל ובאוניברסיטה העברית). צברנו מאות "שעות כביש" של הוראה והכשרנו מתרגלים ומתרגלות. בחמש השנים האחרונות אנחנו מעבירות את הידע הזה בסדנאות שונות ומגוונות, שנבנו במיוחד עבור סגלי הוראה אקדמית באוניברסיטאות ובמכללות. התגובות שקיבלנו במהלך הסדנאות עודדו אותנו לכתוב את החיבור הזה.

בעידן הנוכחי אנו משתתפות בוויכוחים הנוגעים לשאלה אם התלמיד והסטודנט הם לקוחות ואם אנחנו "נותני שירות".

לדעתנו נחוצה חשיבה מחדש על הוראה של קבוצות הטרוגניות ועל התמודדות עם רב־תרבותיות. האם ההוראה הדיגיטלית עומדת לבלוע את ההוראה המסורתית? האם מורים בבית ספר יסודי או תיכון אינם מחויבים לשאול את אותן שאלות עצמן? אנו מציעות מסגרת מושגים שאפשר לחשוב בעזרתה מחדש על הזהות המקצועית והאישית של מורים.

הוראה טובה בעינינו היא **הוראה מודעת**. לא מדובר בסגנון הוראה כזה או אחר ("רק מצגות!" או "תמיד דיונים!"), אלא בטיפוח סגנון הוראה גמיש, שהולם שורה של נסיבות משתנות. חלקנו מלמדים בסגנון הוראה שלא באמת שקלנו את יתרונותיו וחסרונותיו, הוא פשוט מופעל כמו "טייס אוטומטי" ברגע שאני נכנסת לכיתה, כי "ככה זה" או כי "ככה לימדו אותי". כדאי לשאול מה מתאים לקבוצת הלומדים, איזה סגנון הוראה הולם את אישיותי, את החומר הספציפי שאני מעבירה בקורס היום ומהם הצרכים הייחודיים של הלומדים והלומדות בכיתה הזאת.

בחרנו לחלק את הלבטים שלנו לשש שאלות מעניינות שגילינו שכדאי לנו לשאול את עצמנו בתחילת כל שנה, לפני כל קורס ואפילו לקראת כל שיעור. אנו מבקשות לשלוח יד מתוך הטקסט, למשוך לכם בשרוול ולשאול: הי, האם יש לך עמדה ברורה בנושא זה? איך את מלמדת? מה עמדתך בסוגיה זו? למה את נוהגת דווקא כך? האם תרצה לשנות משהו?

הוראה פרונטלית מול הוראה אקטיבית. כן, אפשר לעמוד מול כיתה ולדבר, לנאום במשך שיעור שלם בצורה מסודרת ובהירה, עם או בלי מצגת. אפשר גם, לעומת זאת, ללמד בסגנון שמזמין אינטראקציה, אקטיביות. "לדבר עם, ולא אל". איזה סגנון עדיף? תלוי למי. נבקש לשאול רק זאת: האם יש ביכולתנו לנוע בין שני הסגנונות? היכולת ללמד גם כך וגם כך מאפשרת לנו דרכי התמודדות רבות יותר. חשוב לבחון, גם אם נלמד בצורה פרונטלית (אפילו בחלק מן הזמן): האם ליחידת התוכן שאני מעבירה יש מבנה בהיר, שלד של עיקרי הדברים? האם הקצב הגיוני? האם המצגת משרתת אותנו או מתחרה בנו? ואם נעדיף להתמקד בלמידה אקטיבית, כיצד נדע שאכן התרחשה למידה?

כדאי לזכור שגם להוראה הפרונטלית יש יתרונות, ומורה וירטואוז ידע לנוע בין שני הסגנונות.

"ראש בראש" מול "עין בעין". יש בינינו מורים שקל להם להתעמת עם תלמיד סורר (לדרוש שקט, להעיר על רמת כתיבה, להתמודד עם העתקות), ויש שבורחים מעימותים אלו כמו מאש. גם כאן צריך לאחוז בחבל בשני קצותיו: לא ללכת לאיבוד בזעם צדקני ("איך הוא מעז") ולא להימנע מעימות כשהוא נחוץ. קונפליקטים רבים יסודם בעמימות. מניסיוננו, אין שחר לתפיסה הרווחת ש"מורה נחמד הוא לא יעיל" או "רק מורה קשוח מלמד היטב". נדרש תמהיל של מאור פנים ועמידה איתנה על דרישות בסיס. מצד אחד, לא לוותר, לא להוריד את הרף, לא לברוח מעימות נחוץ. מן הצד האחר, לשמור על אמפתיה ואף חמלה כלפי התלמידים. יש חשיבות אדירה לדרך שבה אנו מדברים בכנות עם הלומדים על מערכת היחסים שלנו אתם. היא מבוססת על מאבק? אולי כן, אבל כדאי שנדע על מה. מטרה משותפת? אולי כן, אבל כנה ולא מדוקלמת.

> חלקנו מלמדים בסגנון הוראה שלא באמת שקלנו את יתרונותיו וחסרונותיו, הוא פשוט מופעל כמו "טייס אוטומטי" ברגע שאני נכנסת לכיתה, כי "ככה זה"

רבים טועים וחושבים ש"גישה קשוחה" ו"גישה תומכת ונעימה" מוציאות זו את זו. ולא היא. שתי הגישות הולכות יד ביד. "אני אדרוש מכם את המקסימום, כך שאתם ואני נוכל להתגאות בהישגים שלכם, ובו בזמן אהיה שם בשבילכם כדי שתקפצו מעל המשוכה עם מלוא ההכוונה והעידוד". במקרה הזה, אחיזה בחבל בשני קצותיו היא הדרך הטובה ביותר עבורנו.

שוויון מול מצוינות. את מי, באמת־באמת, באנו ללמד? יש בינינו אחדים שנכנסים לכיתה בתקווה אחת – לסמן ולקדם את המצטיינים ו"לרוץ" אתם קדימה; להשקיע את כל המשאבים שקשורים להוראה בטיפוח מצוינות. בקצה האחר של הקשת האידאולוגית החינוכית יש הרואים בכל שיעור הזדמנות לשינוי חברתי. הכיתה בשבילנו היא זירה חשובה לשוויון הזדמנויות המבטיח ששום ילד לא נשאר מאחור.

איך אפשר לשלב את שתי השאיפות? גם לנסות למנוע נשירה וגם להדהיר את הטובים ביותר קדימה? האם המצוינות היא בראש מעיינינו או שוויון ההזדמנויות? והאם יש סתירה בין שתי המטרות? אנו טוענות כי שימוש נכון בשעות הקבלה (או שעות השהייה בבתי ספר), בנייה נכונה של השיעור והשקעה במטלות מיוחדות לאלה ולאלה יאפשרו לקיים את שני הערוצים זה לצד זה.

קבוצה מול יחיד. עמידה מול כיתה מחייבת אותנו להבחין בין הצרכים של יחידים (מצטיינים או מתקשים או אחרים) ובין

צורכי הכיתה כולה (מה מתגלה ב"מדידת דופק" לכלל הקבוצה: "רוב הכיתה אתי" / "יש קבוצה גדולה ומבוהלת שיוצרת לחץ"). את הכיתה כולה אפשר לפלח לתת־קבוצות. מצטיינים, מתקשים ובינוניים. לבינוניים אנו מעדיפות לקרוא "מתלבטים". אלו תלמידים שהוראה טובה עשויה לעורר בהם שאיפה להצטיין, ותהליכי הערכה נוקשים מדי עלולים לכבות את להבת השאפתנות שלהם כליל. נתקלנו לא פעם בתלמידים שהפכו מ"מתקשים" למצטיינים ומבינוניים למתקשים או למצטיינים. לאינטראקציה של תלמידים עם הכיתה והמורה יש השפעה ברורה על התנועה הזאת. אפשר להקדיש חלק מהשיעור לתת־קבוצה מסוימת ("רבע השעה האחרונה של השיעור היום היא חזרה על עיקרי החומר / נועדה לתת ידע נוסף והרחבה, כולל שאלות אתגר"). אי אפשר, אפילו לא בכיתה קטנה, להקדיש זמן משמעותי להיכרות עם כל תלמיד. אבל בכל כיתה יהיו כמה תלמידים ותלמידות שיסמנו לנו שהם מעוניינים בחניכה אישית יותר, שהיא או הוא זקוקים ליותר תמיכה – מכל סיבה שהיא (שאפתנות גדולה יותר, קושי וחשש מנשירה ועוד). מניסיוננו, אלו בדיוק התלמידים שעבודה אתם מונעת שחיקה ונותנת משמעות עמוקה יותר לתהליך ההוראה כולו.

תהליך מול תוכן. בשנות ההוראה הראשונות שלנו היינו עסוקות בעיקר בלבטים על תוכן השיעור, היקפו וקצב העברתו. "איך נספיק" היתה השאלה שהטרידה אותנו יותר מכל האחרות. כמה זמן נכון להקדיש לכל נושא; האם שווה להתעכב על דוגמאות ודיון על חשבון חומר שלא נגיע אליו. אבל לצד השאלות הקריטיות האלה, כגון כיצד לבנות נכון את השיעור היחיד ואיך לתכנן בצורה ראויה את פרישת החומר על פני הסמסטר כולו, חשוב לשאול את עצמנו שאלות שאינן קשורות לתוכן, אלא למיומנויות – כתיבת פסקה, ניתוח גרף, ניסוח ביקורת בצורה עניינית. בכל קורס, אפילו אם הדבר נוגס ברצון שלנו להספיק חומר, חיוני להקדיש זמן למיומנויות.

ואם כבר נגענו בשאלה מתי מותר לנו לוותר על התקדמות בהוראת תוכן לטובת תהליך חינוכי, מומלץ לשאול את עצמנו באילו מצבים כדאי לחרוג כליל מתבנית השיעור המתוכננת. אנו מתכוונות לאותן נסיבות נדירות, יוצאות דופן, שהביאו אותנו ליזום דיאלוג פתוח. באילו מצבים תבחרו לעשות זאת? אנו בוחרות בשיחה כזאת כאשר ברור כי יש קושי פנימי לקבוצה, קושי המעכיר את האווירה ומקשה על הריכוז. גם מאורע חיצוני (בחירות, הפגנה, שרפה) גרם לנו לא פעם לקצץ מעט מהזמן שמוקדש לרכישת ידע לטובת מפגש לב־אל־לב שיאפשר לנו לא רק ללמד, אלא גם לחנך.

למידה מול הערכה. מהו לדעתכם התפקיד הראשי של המורה? ללמד, להעביר את לפיד הידע לדור הבא או שמא להעריך, לתת ציונים ולמיין, לבחון ולסנן את המוכשרים ביותר? כמעט כולנו נסכים שהתפקיד הראשון הוא החשוב ואילו השני הוא בבחינת חובה לא נעימה שנלווית לתהליך. אבל ההדחקה אינה כנה ואינה מועילה. נושא ההערכה חייב להיות משורג בתהליך הלמידה לכל אורכו, בצורה של הערכה מעצבת. בסוף התהליך חשוב להגיע להערכה מסכמת, שלא תמיד יש בה ממד רומנטי של התנסות ולמידה אלא רק הכרעה בעניין הציון הסופי. למדנו במרוצת השנים לבנות שיטות הערכה לא שגרתיות. יש מקום עצום לשונות, כמובן. אבל זו שונות שיש לנהל. תפקידנו לנהל אותה ולא להתנהל בה.

לסיום, אנחנו מבקשות לתת לאלו מכם שהצירים הללו מסקרנים אותם דף משוב. בעזרת משוב כזה אנחנו בוחנות מדי פעם את המתרחש בכיתה שלנו. אפשר לבקש מעמית, מחבר או מתלמיד שלכם לשעבר להתארח אצלכם בשיעור ולבדוק בעזרת דף התצפית הזה איזו מכנפי ההוראה היא ה"כנף" החזקה שלכם ומה פחות עובד; במה אפשר לנסות ולשנות.

פתיחת השיעור. האם השיעור התחיל בזמן? האם יש קישור לשיעור הקודם? האם הוצגה מטרת השיעור? מה היחס למאחרים?

הוראה פרונטלית. כמה זמן? האם דיברנו בבהירות? השתמשנו בלוח? בעזרים (מצגות, סרטונים)? מהי שפת גופנו? מהן הבעותינו? מהו גוֹן קולנו ואימתי הוא משתנה? האם אנו נעים במהלך השיעור? עם מי אנחנו יוצרים קשר עין ועם מי אנו נמנעים ממנו? מהו קצב הדיבור שלנו? האם הוא אחיד?

הוראה אקטיבית. כמה פעמים תלמידים דיברו (אתנו או זה עם זה) במהלך השיעור? מה היה אופי התקשורת עמם? האם היו בשיעור בעיקר שאלות ידע? האם היו שאלות יישום, ניתוח ודוגמאות? האם היה שיקוף תשובות (חזרה על עיקרי הדברים שאמרו תלמידים)? האם התנהל בכלל דיון כלשהו ומה אפיין אותו?

אווירה בכיתה. אילו סוגים של משמוע הופעלו בשיעור? האם היתה התעלמות מהפרה של כללים? האם היו אמירות תומכות, מחזקות, מחויכות כלפי מתקשים? האם היו הערות ציניות או תוקפניות?

שימת לב לתת־קבוצות. מצטיינים, בינוניים ומתקשים: האם ניתנו שאלות אתגר? ("מי שהכול ברור לו אני ממליצה לחשוב על השאלה הבאה..."); האם יש חזרה והדגשה של נקודות קריטיות, שהן עיקר השיעור לתלמידים? מי הלך לאיבוד?

תאוריה ומציאות. האם הופיעו במהלך השיעור קישורים לעולם התופעות שמחוץ לכיתה? מה איכות הדוגמאות? האם הן רלוונטיות, מגוונות ומעניינות?

תקשורת אישית עם תלמידים. מה קורה בתחילת שיעור ובסופו? מי ניגש? באיזה עניין?

סדר בשיעור. האם היה לשיעור שלד ברור, מבנה בהיר? קישור בין החלקים?

סיום. האם בפרדה מהכיתה היה קישור לשיעור הבא? סיכום והדגשת עיקרי הדברים? שאלה למחשבה למתקדמים? האם השיעור נגמר בזמן?

הממד הבלתי מתובנן. האם היו דברים שנידונו מחוץ לתכנית השיעור? מה היתה ההצדקה לזה? האם היו דברים שלא נראו ולא תועדו אבל דווקא היעדרם צרם למתבונן? ■

מהי שפת גופנו? מהן הבעותינו? מהו גוֹן קולנו ואימתי הוא משתנה? האם אנו נעים במהלך השיעור? עם מי אנחנו יוצרים קשר עין ועם מי אנו נמנעים ממנו? מהו קצב הדיבור שלנו? האם הוא אחיד?

גיא גרדי

לשוחח כמו קורצ'אק. גם בעולם דיגיטלי

מחר בבוקר הזמיני תלמיד לשיחה גלויה ואמתית על עולם ומלואו. בעיקר על קשייו. המודל של יאנוש קורצ'אק לשיחה כנה ומלאת אמפתיה חיוני היום בעולמנו מלא המסכים, לפחות כפי שהיה פורץ דרך בימים הרחוקים ההם, בבית היתומים בפולין

בשנים האחרונות נחשפתי למפגש שנהג המחנך יאנוש קורצ'אק[1] לקיים עם חניכי בית היתומים שניהל. התרשמתי מהשיח האינטימי והייחודי, כפי שהוא מתואר בפירוט בספרו הקטן והנשכח של ירחמיאל וינגרטן[2] – "יאנוש קורצ'אק", שראה אור ב-1982. ספר קטן בכריכה רכה, מעט המחזיק את המרובה. הקריאה בו סחפה אותי אל תוככי בית היתומים. גיליתי עולם קסום בתוך מציאות כאוטית; אי של שפיות, אופטימיות ואמונה בתוך סערה של טירוף ושנאה.

וינגרטן מתאר מפגש שבועי קבוע. בכל שבת הזמין אליו קורצ'אק את חניכיו לשיחה, שיחת ייעוץ ושיתוף. הוא השכיל ליצור תהליך טיפולי שונה מאוד מהתהליך המוכר לנו:

כשעה אחרי ארוחת הבוקר נודע לי מהילדים שקורצ'אק יושב בחדר קטנטן – "החנות", ומקבל שם "הימורים" של ילדים. הוא עושה כן בכל יום שבת. לא ידעתי את פשר הדברים ושאלתי את קורצ'אק אם מותר לי להיות נוכח. הוא הרשה לי: שב לך מהצד והקשב. לפני החנות עמד תור ◄

של ילדים ולא נכנס "מהמר" חדש עד שקודמו גמר ויצא. (וינגרטן, 1982, 55-56)

וינגרטן מביא תמליל מלא של שיחה, ומאפשר לנו להיכנס אל החלל הקטן והאינטימי, להאזין לשיחה ולדמיין כיצד נראתה ונשמעה.

הרשל'ה:

נכנס נער כבן תשע, "תכשיט" שכבר ביומו הראשון הספקתי לראותו פעמים אחדות מתקוטט ומשלים וחוזר חלילה.

"נו, הרשל'ה, במה התערבת שבוע שעבר?" וקורצ'אק מעיין ב"ספר ההימורים".

"שאקלל רק עשר פעמים תוך שבוע".

"וכמה פעמים קיללת?"

"רק ארבע פעמים", אומר הילד בקול מנצח.

"טוב מאוד, הרשל'ה", אומר קורצ'אק כשהוא מוציא מתוך השקיק סוכריה ארוזה בנייר ונותן לילד. "האם הינך רוצה להתערב גם לשבוע הבא ובמה?"

"אני מתערב שבשבוע הבא לא אקלל כלל".

"אני מייעץ לך, שתתערב לקלל לא יותר משבע פעמים. קשה מאוד להיגמל לגמרי. בכמה קללות התחלת?"

"בעשרים קללות".

"ובכל פעם זכית?"

"לא".

"קשה יהיה לך לחדול לגמרי".

"הדוקטור צודק, אני מתערב שאקלל לא יותר מארבע פעמים".

"מסכים", אומר קורצ'אק והעסקה נגמרה. (שם, 56)

הרשל'ה בן התשע מעיד כי כאשר נכנס לבית הילדים קילל כ"עשרים קללות" בשבוע. הוא מבקש לחדול. הרצון הזה נובע ממנו ולא מתכתיב חיצוני. הדיאלוג חף מהטפות מוסר ויש בו היפוך תפקידים מרתק – הרשל'ה מבקש להתקדם מהר בתיקון מידותיו וקורצ'אק ממליץ להאט. עמדתו של קורצ'אק – "קשה יהיה לך לחדול לגמרי" – נובעת מהזדהות ולא משיפוטיות. קורצ'אק מודע לפער שבין הרצון ובין היכולת ומנחה את הרשל'ה להתקדם בצעדים קטנים ומדורדים ולהימנע מקפיצות דרך, שפעמים רבות מסתיימות בכישלון צורב. אין בדיבור שלו הטפת מוסר, כובד ראש מוגזם או זעזוע, אלא אמפתיה, הומור וחיבה.

רוחל'ה:

נכנסה ילדה [...]

"במה התערבת בשבוע שעבר, רחל'ה?"

"לא התערבתי כלל [...] אני מדברת הרבה פעמים שקר".

"כמה פעמים את רוצה לשקר?" שואל קורצ'אק.

"אף לא פעם אחת".

"וכמה פעמים שיקרת בשבוע שעבר?".

"בכל יום פעמים אחדות".

"נסי להתערב שלא תשקרי יותר מעשר פעמים במשך השבוע. צריך להיגמל, אבל קשה בבת אחת".

"שבעה שקרים, אחד בשביל כל יום", מבקשת רוחל'ה.

"מסכים".

רחלה יוצאת, וקורצ'אק אומר לי: "היא וודאי תפסיד, יש לה דמיון עשיר, והילדים צוחקים לה. זו הפעם הראשונה שהיא מתערבת על כך. ודאי מציקים לה סיפוריה הכוזבים".

(וינגרטן, 57)

הזדהותו של קורצ'אק עם קשייה של רוחל'ה מזמנת תנאים לדיבור של אמת על שקרים. הנחת האמת על השולחן, ההימנעות משיפוטיות וההזדהות פותחים דלת לתהליך אטי ומתמשך בדרך לתיקון. יש לו סבלנות להבשלה הנכונה של התהליך, הוא אינו נחפז לתוצאה מידית. ההתמקדות בתהליך ולא בתוצאות נובעת מההבנה שרק תיקון שהילד מוביל יופנם ויעצב את התנהגותו. רק תיקון כזה יעמוד במבחן הזמן.

פדגוגיה של תיקון עצמי

יאנוש קורצ'אק נמנה עם חלוצי החינוך הפרוגרסיבי (המתקדם). תפיסה זו, בניגוד לחינוך המסורתי־שמרני, האמינה שיצר לב האדם (הילד) טוב מנעוריו וכי הילד מטבעו שואף אל הטוב, הצדק וההגינות. הפרוגרסיבים סלדו מכל התערבות חינוכית מעצבת, מניפולטיבית וכוחנית. בהיגתן התנאים הנכונים – אמון, אהבה, חירות ותמיכה – הילד ישוב למהותו הטבעית ויגלה את עצמו מחדש.

מה חכם, איטי ונפלא, תהליך ההחלמה [...] איך כל תפקוד שהופרע ואיבר שנפגם משתדלים לחזור לעצמם, לשיווי־משקלם ולתפקודם. כמה פלאים בגידול הצמח והאדם, בלב, במוח, בנשימה. התרגשות קטנה ביותר או מאמץ וכבר הלב הולם חזק יותר, כבר הדופק מואץ. אותו כוח ואותה התמדה יש לרוחו של הילד. (קורצ'אק, 1956)

כפי שאסור להאיץ תהליך החלמה רפואי, ויש לתת לגוף להתאושש מהטראומה ולחדש את פעולתו בקצב הנכון, כך יש להתייחס לזיהומים מוסריים. זהו תהליך שיש לעבור בסבלנות על כל שלביו. בשלב הראשון על הילד לזהות שהוא "חולה" ולרצות להירפא ולכן עליו לפנות לייעוץ ועזרה. מרגע שפנה הילד אל המבוגר בבקשת עזרה נפתחת הדלת לתהליך ריפוי. אסור לפרוץ דלת זו בכוח ללא רשותו של הילד. בתהליך הריפוי יש להדריך את הילד, לא להאיץ, ודאי לא ללכוד אותו במילה ולא להפעיל מניפולציות רגשיות.

אותנטיות

היה מה שהנך והסתכל היטב בילדים בשעה שניתן להם להיות מה שהם באמת... לא תכריח ילד ער וחריף שיהיה מרוכז ושקט; ילד חשדן וזועף לא יהיה גלוי־לב ומרבה שיחה; גאה ועקשן לא יהיה נוח להיכנע: (קורצ'אק, 1974, 286)

הקריאה לעיצוב ההתנהגות אינה נובעת מדאגה לילד, אלא מצורכי החברה. החברה דורשת מהמחנכים לסלק את הייחודי ולשבור את עושר התכונות, כדי לקבל את מבוקשה – "בינוניות והכנעה". זהו כתב אשמה חריף ביותר על האגואיזם והנוחות של המבוגרים:

המבוגרים עצמם, תוצרי אותה מערכת, חדלו להאמין בייחודיותם ולכן הם בזים לייחודיות הנגלית להם בילד. נוח שלא להבחין בייחודי. המבוגרים נעשים עריצים ועוטפים את העריצות במלל של אכפתיות ודאגה.

גיא גרדי הוא בן קיבוץ עין חרוד איחוד וממקימי הקיבוץ העירוני בית ישראל בירושלים. מנהל התכנית מורשה – כל ישראל חברים וממייסדי מכינת בית ישראל. גרדי חבר במכון החינוכי הישראלי ע"ש יאנוש קורצ'אק

בתחילה התלמיד חשדן. הוא כבר היה בשיחות ייעוץ שיצאו משליטה, בהטפות מוסר, בהפניות למומחים או להורים. אבל אט־אט הוא מזהה שהפעם זה שונה

יסודות השיח של קורצ'אק

מאה שנים מפרידות בין קורצ'אק לבינינו, והרבה השתנה: בתי יתומים נסגרו, המודעות לצורכי הילד עלתה ויש לגיטימציה לבטא שונות אישית. הפער ההיררכי והסמכותני בין המבוגר לילד הצטמצם במידה ניכרת, עד כדי היפוך תפקידים. ענישה "חינוכית" והעלבה אינן מקובלות עוד. ובכל זאת, נדמה שאתגרי השיח הבין־דורי נותרו על כנם. כאז כן היום חיים מבוגרים וילדים על "פלנטות" שונות. פעם הפער היה גלוי לכול ולגיטימי: כשהמבוגר דיבר הילד שתק. היום כל אחד נמצא בבועה החברתית שלו. חשיבות השיח המשמעותי, המאפשר תקשורת ותנועה בין־דורית, לא פחתה כלל. נעיין בכמה מעקרונות השיח של קורצ'אק.

א. **אמון בטוב לבו של הילד וביכולתו לתקן.** אין הכוונה שכל הילדים תמימים וטובי לב: אולם אין הם רעים. הם מקללים, רבים ומשקרים מפני שהם מאוימים, חרדים למקומם, חסרי שליטה במציאות המקיפה אותם. כשיגיעו לסביבה חברתית ששוררים בה יחסי אהבה, יושר, כבוד, אמון, אמפתיה ועזרה הדדית הם ישילו מעליהם את דפוסי ההתנהגות הפוגענית, יחדלו להיאבק על מקומם וישובו לטבעם הטוב הראשוני:

איננו מכירים ילד נקי – כל אחד מזוהם במידה זו או אחרת. הו, כמה מהר הוא משתחרר ומתנקה: את זה לא מרפאים כי־אם רוחצים: הילד עוזר ברצון, שמח שמגלה עצמו מחדש. בכליון־עיניים ציפה לרחצה, מחייך אליך, אל עצמו. (קורצ'אק, 1956)

ב. **תהליך, לא תוצאה.** הדרישה לתוצאות מידיות נובעת מצרכים אנוכיים של מבוגרים להציג הצלחה, ללא התחשבות בצורך הילד להבראה אטית בקצב שלו. הציפייה לתוצאות מידיות גוררת דרישה מהילד לשנות באחת את דפוסי התנהגותו והתוצאה היא הסתרה, רמאות, תסכול והתפרצות של אותם דפוסים פוגעניים בעוצמה רבה עוד יותר. תיקון התנהגות חברתית דומה לריפוי הגוף. שפשוף קל אינו דומה לחתך עמוק. כיסוי חתך עמוק בתחבושת יגרום לזיהומים קשים. יש לפתוח את החתך, לנקותו, לטהרו ולתת לו להגליד בקצב שלו:

יש פצעי־חתך שלא משאירים צלקות, נסגרים מאליהם [...] פצעים עמוקים שמגלידים לאט יותר, ומותירים צלקות כאובות – צריך להיזהר בהן. מחלות מדבקות כצרעת ושחין מחייבים יתר טיפול וסבלנות. העם אומרים: הגוף נרפא מפצעיו, עלינו להוסיף: גם הנשמה. (קורצ'אק, 1956)

ג. **בחירה אישית להשתנות, ולא תביעה חיצונית.** קורצ'אק מדמה את התהליך החינוכי לתהליכי צמיחה בעולם החי והצומח. כפי שאין להאיץ בפרי להבשיל, כך אין להאיץ בילד לשנות את התנהגותו. על המחנכים להמתין לאיתות של החניך. מתוך סבלנות ואמונה יבשיל ויפרח האדם השלם:

הפרח הוא בשורת הפרי אשר יבוא [...] החיים יודעים בצורת, כפור וברד המלקים ומחריבים יבולים. אנו מבקשים לראות מראשית אחרית, אנו מתאווים לשער מראש, להבטיח. ציפייה חדלת מרגוע למה שיהיה היא המגדילה את הזלזול במה שיש [...] ערכה של ניצת התפוח כערך פרי התפוח, ערכו של ניר מוריק כערך קמה מבשילה. (קורצ'אק, 1956)

ד. **הזדהות וקבלה ללא שיפוטיות.** החטא אינו כרוך ברוע. גורמים רבים לחטא: טעות בשיקול דעת, אי־עמידה בפיתוי, חיקוי, פחדנות. כולנו טועים וחוטאים. החטא אנושי ומצמיח. מתוך התיקון הולכת ומתעצבת דמותנו. תגובה מופרזת ושיפוטית לחטאים קטנים פוגעת בתהליך עיצוב דמותו של הילד. גם התערבות מוגזמת המונעת מהילד להחליק במדרון או להיפגע מטעויותיו פוגעת. אפשר לדמות זאת לצעדים ראשונים. הרבה חבורות ושריטות נדרשות עד שילמד בעצמו לייצב את עצמו ולנוע בחופשיות ולבד.

יחטא־נא הילד. אל נמהר לראות את המעשה הרע. בכל תהייה אל נצביע מיד על הדרך הנכונה [...] יקרה לפעמים, שלא נמצא את הדרך. יחטא נא הילד. כי אם לא יטעה בילדותו, אלא יהיה תמיד שמור ומוגן, לא ילמד להיאבק עם הפיתוי, יגדל [...] לחוסר אמצעי התנגדות. [...] לילד מותר פעם אחת לשקר, לכפות, להוציא במרמה, לגנוב. אין לו רשות [לעשות זאת] בתמידות. (קורצ'אק, 1974, 326-327)

אפילוג

נעצום עיניים ונדמיין שפעם בשבוע יכול כל תלמיד לפנות אל המחנכת שלו לשיחה אישית באיזה נושא שירצה. חיסיון מוחלט מובטח. מילה לא תדלוף. דבר לא יצא משליטתו של התלמיד. המחנכת נמצאת כדי להיות אוזן קשבת, לתת יד, ללא אמביציה מוגזמת לתקן ולשפר.

בתחילה התלמיד חשדן. הוא כבר היה בשיחות ייעוץ שיצאו משליטה, בהטפות מוסר, בהפניות למומחים או להורים. אבל אט־אט הוא מזהה שהפעם זה שונה. הוא משתף את המחנכת באירועים קשים. היא אינה מתרגשת, אינה משיאה עצות, קשובה ושלווה. אט־אט נוצר אמון. השניים משרטטים מפת התקדמות, מציבים יעדים קרובים, אפשריים, לא מוגזמים. התלמיד מבקש להתקדם מהר בתיקון והיא דווקא ממליצה להאט, מקרינה אמונה וסבלנות. נותנת יד ומסייעת להתגבר על המכשולים בדרך.

הערות

1 יאנוש קורצ'אק הוא שמו הספרותי של הנריק גולדשמיט (1878–1942), מי שייסד וניהל את בית היתומים בוורשה בין השנים 1912–1942 וכתב עשרות ספרי הגות, חינוך, מחזות וספרי ילדים.

2 ירחמיאל וינגרטן (1902, ורשה) היה מורה צעיר לעברית שהצטרף לצוות בית היתומים ב-1923.

מקורות

אדן, שבח (2000). **הנריק גולדשמיט – יאנוש קורצ'אק**. ירושלים: האגודה ע"ש יאנוש קורצ'אק בישראל.
וינגרטן, ירחמיאל (1982). **יאנוש קורצ'אק**. תל אביב: משרד הביטחון.
קורצ'אק, יאנוש (1956). **כתבים פדגוגיים**. תרגמו דב סדן ושמשון מלצר. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
קורצ'אק, יאנוש (1974). **עם הילד**. בתרגום צבי ארד. תל אביב: בית לוחמי הגטאות והקיבוץ המאוחד.

שיא עולם בחינוך

יהונתן דביר מחנך כיתה י"א בתיכון אשל הנשיא בנגב. דביר חינך את אותם ילדים ואותה כיתה במשך ארבע שנים בגן ולאחר מכן במשך שמונה שנים עד תום כיתה ח'. "אולי אחזור יום אחד לכיתה א' ואתחיל מההתחלה", הוא אומר

נאוה דקל

"אני חושב שלהיות מורה של אותם ילדים במשך 12 שנה זה קצת כמו להיות הורה", אומר יהונתן דביר. "אני זוכר את היום הראשון אתם, בכיתה א', כשלא הכרתי אותם וזו היתה חוויה של חוסר אונים, אבל הרגשתי שאני גדל ביחד אתם, לאט לאט". דביר מחנך היום כיתה י"א במסלול האנתרופוסופי קורצ'אק בתיכון אשל הנשיא. בשנת 2005 הוא הקים עם קבוצת מורים את בית הספר ולדורף ע"ש יאנוש קורצ'אק בבאר שבע. החינוך האנתרופוסופי נוכח גם בביתו בבאר שבע: בין השאר יש בו עבודות זכוכית מקצועיות, סדנה שהוא מעביר לתלמידים בבית הספר ובמקביל לומד ומתפתח בתחום בעצמו, צ'לו שהוא מנגן בו, חצר רחבת ידיים עם כוורות דבורים, "כי הדבורים נכחדות וצריך לשמור עליהן", וגם תרנגולות שהובאו לכאן במצב קשה מתרוצצות שם חופשיות.

"בעצם יש ילדים שהייתי מחנך שלהם 16 שנה, כי הייתי גנן שלהם בגן האנתרופוסופי שהקמנו בבאר שבע בשנת 2001. אחרי ארבע שנים בגן היו הורים שרצו המשך לילדים. קיבלנו מבנה מהעירייה ופתחנו כיתה א'. יש ילדים שליוויתי מהגן והשנה הם מסיימים כיתה י"ב בתיכון שלנו – זה רגע מאוד מיוחד בשבילי".

למה בחרת בהוראה?

"ההורים שלי הם ממקימי כפר רפאל בנגב – קהילה שיקומית שמטפלת בגישה אנתרופוסופית באנשים עם פיגור שכלי. אני גדלתי בכפר ולמדתי בבאר שבע. בתיכון היה לי קשה ואני זוכר שאמרתי לחבר שאני אעשה בית ספר אחר. כשסיימתי את הצבא נסעתי ללימודים בשווייץ ובאנגליה להכשרה באנתרופוסופיה וחינוך וגם להוראת אנגלית. כשהתחילה היוזמה להקים בית ספר אנתרופוסופי בדרום הבנתי שמכל המקומות בעולם התרומה שלי כאן תהיה בעלת המשקל הסגולי הגדול ביותר".

חינכת את אותה כיתה במשך 12 שנה. זה חריג בכל קנה מידה. זה בא רק מאידאולוגיה?

"לא, אבל המרכיב של השקפת עולם חינוכית הוא מרכזי. החיים שלנו, מקוטעים ככל שייראו, הם רצף. בילדות יש חשיבות עילאית לרצף, להמשכיות ולריתמוסים; לדברים שחוזרים עליהם שוב ושוב, יום־יום, שבוע־שבוע או שנה־שנה. ילדים מתפתחים לא מעט בכוחם של הרגלים ושל חזרה. זה נותן תחושת זמן וגם מחויבות לזמנים, שמחה לקראת הבאות ויכולת להיזכר בחוויות העבר. במקרה שלי זה לא רק אידאולוגי. 12 שנים זה באמת קיצוני. זה קרה אצלנו, אתי, כי הייתי הגנן הראשון. אחרי ארבע שנות הגן עליתי אתם לכיתה א' ומשם עד לסיום ח'".

ספר לי על החוויה שלך במורה של אותם תלמידים במשך 12 שנה.

"עברנו הרבה חוויות ביחד, למשל נסיעה משותפת לצפון בגלל ההפגזות על העיר. ההיכרות שלי עמוקה – לא רק עם הילדים אלא גם עם המשפחות. היו משברים חברתיים ואישיים של הילדים ונוצר קשר מאוד עמוק, אמתי ואותנטי. ביסודי המחנך מלמד כמעט את כל המקצועות, והלימודים הם הכלי שבעזרתו נוצר הקשר המשמעותי הזה. שמונה השנים שלימדתי בבית הספר היסודי היו מדהימות ואני אסיר תודה על כך. למדתי מתוך ההתנסות עצמה על ההתפתחות הפסיכולוגית של הילדים. בכיתה ד', למשל, היו כל מיני בעיות אבל היה אפשר לפתור אותן כי כשנמצאים הרבה זמן ביחד ויודעים שנמשיך להיות ביחד יש אמון הדדי ועמוק.

"גם מבחינת הלמידה זה שונה. המורה צריך ללמוד את כל החומר בעצמו והוא נחשף להמון תחומי לימוד מרתקים. מי שאחראי על הלמידה זה המורה. אתה לא יכול להגיד, כשהם מגיעים לכיתה ו', שהמורה בכיתה א' לא לימד טוב ולכן הם לא יודעים את החומר".

מורה שמתאים לבני חמש–שש מתאים גם לבני 12–13?

"זה בהחלט לא מתאים לכל אחד. צריך לעבור מטמורפוזות רבות משנה לשנה כדי להישאר רלוונטי. מורה שנשאר דומה לעצמו כל השנים לא ישרור. התלמידים גדלים ודורשים שתשנה את עצמך ותתהפך כל פעם כדי להתאים למה שנכון להם עכשיו. אגב, גם הורים יודעים שלא יוכלו להתנהג לילד בן שלוש כמו לילד בן חמש, שלא לדבר על גיל תשע או 14.

"היו גם עזיבות של תלמידים במהלך השנים. לא כל המשפחות מחפשות את הרובד הזה בחינוך. והיו גם מצטרפים חדשים בכל שנה. התנועה הזו החוצה ופנימה מהכיתה ואליה מעידה על בריאות. לא היינו קפסולה סגורה שקשה לצאת ממנה וקשה להיכנס לתוכה. ועוד דבר. התלמידים והמשפחות נקשרים מאוד ויוצרים יחד את הקהילה הזו, את הכיתה. ויום אחד נפרדים. זה קשה להם וזה גם קשה למחנך".

> "מי שאחראי על הלמידה זה המורה. אתה לא יכול להגיד, כשהם מגיעים לכיתה ו', שהמורה בכיתה א' לא לימד טוב ולכן הם לא יודעים את החומר"

הליווי הממושך והצמוד הזה לא מעיק לפעמים על חלק מהילדים?

"אני בטוח שיש כאלה שזה יותר קשה להם. עם זאת נוצר אמון ואם יש בעיה לילד אנחנו מתמודדים ביחד. היו, כמו שאמרתי, גם ילדים שעזבו את בית הספר ואז שאלתי את עצמי אם זה כישלון אישי או שזה טבעי וזה בסדר. בסך הכול אני חושב שנתתי לכולם את מה שיכולתי. רודולף שטיינר, אבי תורת האנתרופוסופיה, אמר שאנחנו לא ניזונים מהכישרונות שלנו אלא מהמאמץ ומהרצון שלנו להשתפר. אני חוויתי את זה – כשהתאמצתי קרה משהו שתרם להתפתחות שלי".

הזכרת את שטיינר. יש טענה שהתורה שלו והגישה האנתרופוסופית דוגמטיות. אתה לא מרגיש את זה?

"תמיד יש סכנה ליפול לדוגמות, אבל אני מרגיש שהגישה האנתרופוסופית מאפשרת לי גמישות וחופש גדולים. מול הכיתה שלי אני עושה מה שנכון לי ומה שהתלמידים צריכים, ואני צריך להיות יצירתי כל הזמן. הניסיון הוא מורה מצוין בעיניי. כשהתחלתי הייתי יותר עסוק בעצמי ובמה שאני רוצה לעשות. אחר כך, כשצברתי ניסיון התפניתי לבחון מה הילדים צריכים. אי אפשר להוביל קו חינוכי ייחודי כשאתה לבד. מה שחשוב במיוחד הוא עבודת הצוות.

"הזמנים משתנים מהר מאוד, ויש שאלות חדשות שצריך להתמודד אתן־טכנולוגיה למשל. בבית הספר היסודי שלנו אין מסכים לילדים, אנחנו לא עובדים עם מחשבים. זה נותן לילדים זמן איכות שבו הם לומדים לתקשר זה עם זה. בתיכון הם מביאים טלפונים חכמים, אבל הרבה פעמים בהפסקות הם יוצאים החוצה לשחק או לנגן ביחד. בשיעורים רבים אנחנו אוספים את הניידים לסלסלה ואין על כך ויכוח.

"יש שינויים שאנחנו צריכים להתאים את עצמנו אליהם. צריך להיות דינמי, מאתגר ומהיר. אנחנו צריכים לדבר עם התלמידים על דברים שפעם לא דיברו עליהם, כמו מיניות ומגדר או על נושאים פוליטיים. התלמידים רוצים לדעת מה אתה חושב והמורה צריך להיות יותר פתוח וישיר מבעבר. אני מרגיש שיש פחות דיסטנס ביני לבין הילדים. יש להם חוש ביקורת חזק והם בוחנים אותך – עד כמה אתה אותנטי".

האם יש השפעה של החינוך שלכם על המסגרות הרגילות?

"קודם כול יש קשרים חמים בינינו לבין התיכון של אשל הנשיא, שהוא בית ספר גדול מאוד. יש מורים מהחינוך הרגיל שמלמדים אצלנו והם מרגישים שזו סביבה לימודית אחרת: שקט, אין צלצולים, יש משמעת עצמית. אין אצלנו מבחנים, ציונים או ספרי לימוד. אנחנו יוצרים אווירה לא תחרותית ולא הישגית. בכיתות הגבוהות מי שרוצה יכול כמובן לגשת לבגרויות. לי יש מפגשים גם עם המורים במסגרת הרגילה וגם עם הצוות שלנו, כך שיש הפריה משני הכיוונים".

איך ההרגשה להיפרד מביתה אחרי 12 שנים?

"בבת אחת, כשהילדים 'שלי' עלו לכיתה ט', נשארתי לבד. הייתי צריך להתרגל לעובדה שלא זקוקים לי יותר באופן יומיומי, שלא מצפים לי בכל בוקר, שלא תלויים בי, במפתחות שלי, בטלפון שלי... חוויתי מעין התפרקות. התלמידים המשיכו כמובן באינטנסיביות לשלב הבא בחייהם. אני הייתי צריך לבנות את עצמי מחדש. זה היה קשה. קשה מאוד. בשלב הזה יצאתי לשנת שבתון (לאחר רצף של 12 שנות חינוך). ההתלבטות היתה אם לחזור לכיתה א' או לעלות לתיכון... בחרתי בתיכון. אבל מי יודע, אולי אחזור יום אחד לכיתה א' ואתחיל מההתחלה. זה היה המסע היפה ביותר שיכולתי לקבל". ■

יהונתן דביר: אני חוויתי את זה - כשהתאמצתי קרה משהו שתרם להתפתחות שלי
צילום: רפי קוץ

פגישה עם משורר

צבי עצמון נפגש עם חיים גורי

כאשר הזיכרונות דופקים באגרופם על דלתך

חיים גורי, מגדולי אנשי התרבות והשירה שקמו בישראל, חברו לספסל הלימודים של יצחק רבין ומי שתיעד את משפט אייכמן מבלי להחמיץ יום דיונים אחד, שרוי בחרדה עמוקה. האדם שפילס דרך של יצירה וזיכרון שב ושואל: קוו ואדיס – לאן זה הולך?

צילומים: רפי קוץ

ילד מול טקסט של גורי

בָּאבּ אֶל וָואד,
לְנֶצַח זְכֹר נָא אֶת שְׁמוֹתֵינוּ

זו היתה ההיכרות הראשונה שלי, כמו של ילדים רבים בני דורי, עם חיים גורי. כבר משורות אלו אנו מבחינים שמרכיב מרכזי בשירתו של גורי, והתברר לימים שגם בחייו, הוא הזיכרון. זיכרון הנופלים, זיכרון הרֵעים, זיכרון הרעות ושיר הרעות. ומאפיין נוסף: דיבור בשמם של הנופלים, בבחינת להיות להם לפֶה.

כילד לא הבנתי מה פירוש "שלד הברזל שותק כמו ראי". חשבתי לעצמי כי בראי אתה רואה דמות אך אינך שומע אותה. רק כשלמדתי לקרוא הבנתי כי מדובר בְּרֵע שלי, לא בראי; אז גם עמדתי על האיכות השירית, על ההיפוך המאופק והחודר: שֶׁלֶד הַבַּרְזֶל שׁוֹתֵק כְּמוֹ רֵעִי.

חרדת קודש: שֶׁר ההיסטוריה, שֶׁר ההיסטוריה

על דלת דירתם בקומה השלישית של עליזה וחיים גורי הקשתי בחרדת קודש. ידעתי שצעד אחד קטן מן המפתן פנימה יעביר אותי לביתו של אדם שחיבר טקסטים הנקראים ומושרים בחרדת קודש בטקסים ובעצרות זיכרון. חרדת קודש, אף על פי שעם עליזה גורי עבדתי מעשה יום יום לפני הרבה שנים בסמינר בית הכרם ע"ש דוד ילין בירושלים. הדלת נפתחת ובצעד אחד אני במחיצתו של איש הפלמ"ח, מפקד קורס הצניחה הצה"לי הראשון, שליח למחנות העקורים – ניצולי שואה באירופה, משורר וחתן פרס ישראל לשירה, מחבר "באב אל וואד", "שיר הרעות", "הנה מוטלות גופותינו", מתעד משפט אייכמן בעיתון "למרחב" ובספר הנושא את השם המטונימי "מול תא הזכוכית", מחברם של ספרי שירה, תיעוד ופרוזה רבים ואהובים, וביניהם "הספר המשוגע", ויוצר טרילוגיית סרטים נודעת ומטלטלת על השואה. כיום הוא מזקני השבט ושנים רבות מאוד מיקיריו.

הכנתי כמה שאלות לריאיון עם גורי. ואולם דבריו חשובים הרבה יותר מדו־שיח של שאלות ותשובות, ואשתדל להביא את דבריו כפי שנאמרו, עם השמטות הכרחיות.

הומניות, אחווה ועימותים

הזיכרון הראשון מבחינה כרונולוגית שמספר לי גורי הוא זיכרון שאינו זוכר בעצמו, אלא דרך סיפור של אמו מהימים ששיירות גמלים נשאו זיפזיף ועגלות רתומות לפַרֵדות הובילו חומרי בניין לבניינה של העיר העברית הראשונה ("לירושלים יש 180 כינויים; לתל אביב רק שלושה: העיר העברית הראשונה, העיר הלבנה, ועיר ללא הפסקה"), שהיתה בת 14 בלבד כשגורי נולד. הפרדות היו מתקשות לסחוב את העגלות העמוסות משאות כבדים בחול. יום אחד קרסה תחתה פִּרדה ורבצה על החול. המוביל הצליף בה, שתקום ותוסיף ללכת. גורי הפעוט (שאז עוד לא נקרא גורי) רץ הביתה בבכי מר וייבב "אימא, דוֹד רע מכה סוס".

הזיכרון השני הוא זיכרון ישיר מגיל מבוגר יותר, וגורי מספר לי אותו לא כשלעצמו, אלא בתוך הֶקשר, ההקשר של החיים בארץ הזאת; גורי מדבר על "מערכת הסתירות של הקיום העברי הישראלי" וכבר כתב על כך בקובץ שיריו השני "שושנת רוחות" (הקיבוץ המאוחד, תשכ"ד), בשיר "מלחמת אזרחים":

אֲנִי מִלְחֶמֶת־אֶזְרָחִים
...
וְשָׁם הַצּוֹרְקִים יוֹרִים בְּיֶתֶר הַצּוֹרְקִים.

זה הסיפור (שגורי תיאר גם ב"הספר המשוגע", עם עובד, תשל"ב): "יום אחד עבר בשכונה פלאח ערבי נושא מרכולתו בארגזיים – עגבניות באחד ומלפפונים בשני. היו לו מאזניים פשוטים ואבנים כמשקלות. נשים ירדו לרחוב לקנות ירקות, משלמות בגרוש עם חור. והנה הופיעו שני בחורים, ממִגְני תוצרת הארץ (שפירושה תוצרת עברית). החל ויכוח. הנשים אומרות: תנו לנו לקנות ירקות יפים ותנו לפלאח להרוויח כמה גרושים. והם עונים: אם תקנו סחורה מערבי, במה יעבדו העולים החדשים? והקיבוצניקים? אימא שלי ז"ל יצאה החוצה בדיוק ברגע שנמאס להם להתווכח, והם לקחו את הארגזיים ופיזרו את הירקות ברחוב. העגבניות והמלפפונים התגלגלו באטיות במורד המתון, תערובת ירוק ואדום. אמי החלה לבכות, בכתה ולא הפסיקה. ולי היא אמרה 'חיימל'ה, העולם הזה הוא לא בשבילי'. אמי היתה ציונית קנאית, אבל התמונה הזאת, ששופכים ירקות של פלאח ערבי, טלטלה אותה, וכל פעם שהיתה נזכרת בתמונה הזאת היתה שבה ובוכה".

לצד קנאותם המוחלטת של הוריו לציונות (גורי אינו זוכר שאי פעם שמע מילה לועזית בבית, לא יידיש ולא רוסית – שפת האם של שני הוריו), הוא מדגיש את ההומניות שלהם: "הם היו צמחונים, ובהמשך חייהם טבעונים".

הסתירה הזאת בין הומניות ואחוות עמים לבין העימות האלים עם הערבים טורדת אותו לאורך כל חייו, עוד מימי לימודיו בבית החינוך לילדי העובדים, בית ספר יסודי של רשת החינוך לילדי העובדים שעם מייסדיה נמנית אמו של יצחק רבין רוזה כהן ("רוזה האדומה"). כהן עלתה באותה אנייה, רוסלן (1919), שבה עלו הוריו של גורי – האנייה ש"פתחה" את העלייה השלישית. אהרון ◄

זאב (המוכר בשמו הספרותי זאב), היה בין מייסדי בית החינוך וחיבר שירים לילדים, וביניהם השיר המהפכני־חתרני "אנו נושאים לפידים". זאב חיבר שירים פטריוטיים, כגון: "אֶכלו ילדים לחם תוצרת / צמחה החיטה ליד הכנרת / עבדו אנשי דגניה בזיעת אפיים / שם אור השמש גדול שבעתיים", ולצדם שירי אחוות עמים, כמו שירו לאחד במאי "ידיים": "הַיּוֹם חַג לַיָּדַיִם, / וּכְעֵץ הַשּׁוֹלֵחַ עֲנָפָיו לְשָׁמַיִם / נִשָּׂאוֹת אֶל עָל / מִילְיוֹנֵי יָדַיִם / יְדֵי הֶעָמָל / וּמַאָדָם לְאָדָם / וּמֵעַם אֶלֵי עַם / שְׁלוּחָה הַיָּד / וְכָל הָעוֹלָם - / עַם אֶחָד!".

"בהמשך התחוור לי", אומר גורי, "שאחוות העמים הזאת נוגעת ללב אך אופטימית מדי, ובעצם אני שייך לעולם שמחולק לעמים, למעמדות, לשנאה, למאורעות. מאז שאני זוכר את עצמי הארץ היתה גיא חיזיון לאלימות קשה. אני זוכר את 29' [מאורעות תרפ"ט], ואת יום הדמים ביפו [1936], במאורעות תרצ"ו־תרצ"ט, המרד הערבי הגדול]. אז מצד אחד אחוות עמים ויד מושטת, ומצד שני הייתי עֵד מילדותי למתח הנורא שבין שני העמים".

האזנתי לדברים וחשבתי על הזיכרון האנושי ועל נפש האדם. לאחר עשרות שנים, מלחמות עקובות מדם, עיסוק אינטנסיבי בשואה, הקמת מדינה ועימותים קשים מעורר בו מאורע אחד קצר, כמעט זניח – שפכו שני ארגזי ירקות של איזה פלאח – התרגשות עצומה.

התלמיד חיים

על בית חינוך לילדי עובדים מספר גורי: "למורים היינו קוראים בשמם [אגב, כך היה גם בתיכון חדש בתל אביב שבו למדתי אני, עשרות שנים מאוחר יותר]. בחינות לא התקיימו. עונשים לא היו. היו ועדות שופטים מקרב התלמידים, ואם מישהו פגע בך היית אומר לו 'אני אגיש אותך' (בפני בית הדין של התלמידים). התלמידים בבית הספר עבדו בענפים שונים: נגרייה, גן ירק, מסגרייה. המנון בית הספר (המנון שואב חיבר) מנה את כל הענפים שהתלמידים עבדו בהם".

מאוחר יותר למד גורי בכדורי: "שלוש שנים למדתי בכדורי. אף שהלימודים בכדורי לא כל כך התאימו לי. להיות כדוריסט פירוש הדבר היה להיות ב'אצולה', אצולת היישוב. הייתי טוב בספרות, אבל לא הייתי טוב במתמטיקה. יצחק רבין עזר לי ללמוד. בכדורי היו בחינות, 'בחינות כבוד'. אם תלמיד היה מעתיק בבחינה הוא היה מגורש וכל שאר התלמידים בכיתה היו צריכים להיבחן פעם נוספת. יצחק [רבין] היה תלמיד כל כך מוכשר שהמורים היו מנשקים אותו אחרי הבחינות... המחנך אמר לו: 'יצחק, אתה תהיה גדול במדע בישראל'. הנציב העליון הבריטי, סר ארתור ווקופ, העניק לו את פרס התלמיד המצטיין במחזור. ב־39 פרצה מלחמת העולם ובהמשך יצחק הצטרף ליגאל [אלון] והם לחמו בסוריה [שהיתה תחת שלטון וישי]". והשאר כתוב בספר מלחמות ותולדות ישראל. גורי עצמו סיים את לימודיו בכדורי בשנת 1941 והצטרף לפלמ"ח.

פלמ"חניק וניצולי שואה

מטעם הפלמ"ח נשלח גורי להונגריה כדי לארגן את שרידי תנועות הנוער הציוניות לאחר השואה: "זו היתה הפעם הראשונה שעזבתי את הארץ, והיא עשתה מפנה בחיי". כצבר הגעתי ליהדות הרוסה לגמרי. הפגישה הזו היתה כל כך מטלטלת. אני לא ידעתי אפילו מילה אחת ביידיש וכמובן שלא הונגרית. והם ברובם לא ידעו עברית. אבל לאט לאט התחלתי להבין, ואין לתאר את הטלטלה שעברה עליי. עד אז יהודים הכרתי רק דרך הספרות – מנדלי, שלום עליכם. חודשיים אחרי שהגעתי לשם הלכתי לבית הכנסת הגדול, שהיה מלא ביהודים, ניצולים. הרב דיבר, וכדרך הרבנים שילב פסוקים בעברית. והוא קרא את דברי יוסף לאיש שפגש בשדה: 'אֶת אַחַי אָנֹכִי מְבַקֵּשׁ'".

כאן קולו של גורי בוגד בו, גרונו חנוק. ואני, המראיין, שב להרהר בזיכרון האנושי ובקשר שלו למילים ולאמוציות שאין להכילן. ארבע מילים שנאמרו לפני שבעים שנה ובין לבין כל מלחמות ישראל ומשפט אייכמן ואירועים אישיים, והנה הן חונקות את קולו של המספר.

אבל גורי מגייס כוחות ומצליח לומר, במאמץ, בקול שאינו קולו: "התחיל בכי נורא". והוא ממשיך: "זו הפעם הראשונה שהייתי בתוך קהל ותפסתי שאלֶה הם שרידי עם. לאט לאט למדתי לעבוד אתם. חלק מהם גייסתי אחר כך לקורס הצנחנים שצה"ל פתח בצ'כיה [גורי היה מפקדו של קורס הצניחה הצה"לי הראשון בצ'כיה]. הם לקחו אותי למקומות בהם הרגו אותם, על גדות הדנובה. היו מהם שהלכו אתי לקורס הצנחנים הראשון של צה"ל וקפצו אתי. אז היתה לי הרגשה שהנה, עשיתי את שלי".

כך כתב גורי בקובץ "יומן לילי":[2]

...

מִישֶׁהוּ הוֹפִיעַ (יָד קָרָה כַּקֶּרַח):
"בּוֹא עִמִּי, אַחַר תַּקְשִׁיבָה רֶגַעוּ"
אֲנִי הוֹלֵךְ אִתּוֹ (מֶרְחָק קָצָר),
"כָּאן יָרוּ בָּהֶם בְּכַדּוּרֵי עֹפֶרֶת".

...

וגורי מוסיף: "הכאיב לי נורא שבחלקה הראשון של מלחמת העצמאות לא הייתי כאן, טובי חבריי נהרגו. ההרגשה הזאת גמרה אותי".

מול תא הזכוכית

"אולי בגלל אותה שליחות להונגריה", אומר גורי, "הסכמתי לסקר את משפט אייכמן עבור העיתון 'למרחב' [הרשימות כונסו מאוחר יותר בספר "מול תא הזכוכית"; הקיבוץ המאוחד, 1963]. יום יום הייתי נוכח בישיבות המשפט, לא החסרתי ולו ישיבה אחת; הייתי הישראלי היחיד שעשה זאת. היו ימים שחשתי על סף שיגעון, הדברים שתוארו כל כך אכזריים".

שוב השתררה בחדר דממה. גורי מנסה לשלוט בקולו. הוא ממשיך: "יכול מאוד להיות שאלמלא השליחות להונגריה, לא הייתי מגיע לסקר את משפט אייכמן. ויכול מאוד להיות שאלמלא סיקרתי את משפט אייכמן מהיום הראשון עד האחרון, לא הייתי מתחיל עשר שנים מאוחר יותר בפרויקט טרילוגיית הסרטים. עשר שנים לאחר המשפט בא אליי יצחק צוקרמן, אַנטֶק [ממנהיגי הלוחמים היהודים בגטאות וממקימי קיבוץ לוחמי הגטאות והמוזיאון בו] והציע לי לעשות סרט על השואה. הוא חשב כנראה על סרט באורך כחצי שעה עבור מוזיאון לוחמי הגטאות. בסוף זה נמשך 12 שנה ועשינו את הטרילוגיה הענקית ["המכה ה־81", "הים האחרון", ו"פני המרד"], שזכתה בהוקרה בינלאומית ובפרסים, והופיעה בשש שפות. אבל העיסוק הזה בשואה לא פעם הביא אותי אל סף השיגעון. כמה אדם יכול לשמוע זוועה אנושית".

שוב משהות דמעות את הריאיון, וגורי משביע אותי שלא לכתוב זאת. אני מפר במודע בקשה מפורשת של גורי ומרשה לעצמי להרהר במקס ברוד, שלא קיים, למרבה המזל, את בקשתו המפורשת של קפקא.

כשגורי מתעשת הוא ממשיך: "12 שנה נסעתי יום יום לתל אביב, עד שהסתיימה עשיית הטרילוגיה". הוא מזכיר כי עד אוקטובר 1941 האיינזצגרופן (יחידות החיסול המיוחדות של האס־אס) כבר רצחו מיליון יהודים. "רק מאוחר יותר הותקנו מתקני הגז הקבועים במחנות המוות".

במהלך דבריו מספר לי גורי כמה אירועים שזיכרונם שב וחונק לרגעים את דיבורו. כך למשל סיפור עדותו של ד"ר בוז'מינסקי (דיאמנט) על הנער מיכאל (מיקי) גולדמן־גלעד, שאיש האס־אס היכהו שמונים מלקות והנער שרד באורח בלתי נתפס והיה לקצין בלשכה 06 – הלשכה המיוחדת שהוקמה לקראת משפט אייכמן. המכה ה־81, כשם הסרט הראשון בטרילוגיה, היתה יחס היישוב לניצולים, אי־האמון שמיכאל גולדמן נתקל בו כשניסה לספר עם עלייתו ארצה את קורותיו בשואה.

"במהלך המשפט", אומר גורי, "למדתי שאנחנו, הישראלים, עשינו מעשה נורא כשקבענו את השם 'יום הזיכרון לשואה ולגבורה'". כאן קולו הרך בדרך כלל מתחזק ורועם: "בימי חורבן בית ראשון ובית שני לא היתה גבורה?! בטח שהיתה גם גבורה. אבל אנחנו לא מתביישים לקרוא לימים אלה חורבן. ופה התביישנו בשואה והתגאינו בגבורה. מה רצינו מהם?! היה איזה יהודי שאמר ביידיש, ואני אינני יודע יידיש, מי זה גיבור: זה שהולך יחד עם אביו ואמו ועם בנו אל הקרמטוריום? או זה שבורח ליער עם הפרטיזנים ועוזב את משפחתו? שפטנו אנשים שלא היה להם שום סיכוי להתנגד. משפחות שלא אכלו שבוע. איך אפשר היה להתנגד?! ראית איך לוחמי הוורמכט נכנעו בסטלינגרד? אז מה רצו מהיהודים בגטאות? אני לא סולח לעצמי על הצירוף הזה 'יום הזיכרון לשואה ולגבורה'. היתה גם לחימת גבורה, הפרטיזנים, ובגטאות. אבל הצירוף 'יום השואה והגבורה' אומר שבשואה אנחנו מתביישים ובגבורה גאים. וזה לא נותן לי מנוח".

אני בן 93, מתקרב ל־94, ואני רוצה לומר לך שאינני זוכר את עצמי במצב של חרדה מתמשכת כמו בשנים האחרונות... הדבר שהכי מכאיב לי עתה בערוב יומי הוא התחושה שחדלתי להבין את הארץ שבה נולדתי

הרב דיבר... הוא קרא את דברי יוסף לאיש שפגש בשדה: "אֶת אַחַי אָנֹכִי מְבַקֵּשׁ". כאן קולו של גורי בוגד בו, גרונו חנוק.... "זו הפעם הראשונה שהייתי בתוך קהל ותפסתי שאלֶה הם שרידי עם"

אמי היתה ציונית קנאית, אבל התמונה הזאת, ששופכים ירקות של פלאח ערבי, טלטלה אותה, וכל פעם שהיתה נזכרת בה היתה שבה ובוכה

"חדלתי להבין את הארץ שבה נולדתי"

"אני בן 93, מתקרב ל־94, ואני רוצה לומר לך שאינני זוכר את עצמי במצב של חרדה מתמשכת כמו בשנים האחרונות. משהו רע מתרחש בארץ. הדבר שהכי מכאיב לי עתה בערוב יומי הוא התחושה שחדלתי להבין את הארץ שבה נולדתי. אני חרד נורא מהשאלה קוֹוָאדיס – לאן זה הולך? אני מתקשה להכיר את פניה של הארץ. אבי [ישראל גורי, 1893–1965, ממייסדי מפא"י], כשהיה יו"ר ועדת הכספים של הכנסת, היה נוסע באוטובוסים. הוריי קיימו מערכת חיים מאוד צנועה. עכשיו אני פותח את העיתון ולא מאמין למראה עיניי. קוו ואדיס – לאן זה הולך?"

הדברים נוקבים. שהרי הם נאמרים מפיו של משורר שגורס כי קצין מודיעין צריך לקרוא שירה, ולא רק כדי להיות "איש תרבותי", אלא כדי להבין מהם הכוחות הפועלים בחברה ולעמוד על הלכי הרוח בעם. גורי מחזיק בדעה זו מאז פגישתו במצדים עם איש הרוח המצרי ד"ר חוסיין פאוזי, פגישה שהתקיימה אחרי ביקורו של סאדאת. וכך אמר לו פאוזי על מלחמת יום הכיפורים: "אם קציני המודיעין שלכם היו קוראים את שירת העולם הערבי שנכתבה בעקבות המפלה שלנו במלחמת ששת הימים, לא הייתם מופתעים, הייתם מבינים שמלחמת יום הכיפורים בוא תבוא".

עוד קצת עוד

השיר "שיבה" פותח את הקובץ "אף שרציתי עוד קצת עוד" שראה אור ב־2015 (הקיבוץ המאוחד ודניאלה די־נור). גם כאן הזיכרונות, כמוהם כמתים, נוכחים ופועלים:

שִׁיבָה
הֵם עֲדַיִן שָׁבִים מִפַּעַם לְפַעַם
לְאוֹר הַיּוֹם וּבַחֲשֵׁכָה,
לְבַקֵּר אוֹתְךָ, לִהְיוֹת אִתְּךָ.
הֵם דּוֹפְקִים בְּאֶגְרוֹפָם עַל דַּלְתְּךָ.
...
כְּחֵלֶק לֹא נִפְרָד
מֵהַבִּיוֹגְרַפְיָה הָאֲמִתִּית שֶׁלְּךָ וְאַף אַחֲרֶיךָ.

הערות

1 ב־2004 הופיע ספרו של גורי "אני מלחמת אזרחים", ספר שבו פוגש הקורא בכל צורות הכתיבה של חיים גורי (מוסד ביאליק והקיבוץ המאוחד).

2 הקובץ "יומן לילי", מתוך "פרחי אש", ספרית פועלים, תש"ט.

עודה דרך רבה

הרהורים דו־חודשיים

עודה בשאראת

אני האבא של הילד הרגיל

הורים רבים נוטים להתפאר בבניהם הגאונים או בבנותיהם המושלמות. ואולם שלמות פירושה שעמום, שיממון וריקנות. לא זו בלבד שהגאון נוטה להיות בודד, הכול גם תופסים מרחק מהוריו

אם אתם חושבים שכאשר תהללו את הבן או הבת שלכם ותספרו כמה הם גאונים, יצירתיים או אחראים זה יעלה את קרנם או קרנכם אצל המאזינים, אתם טועים בגדול. ההפך הוא הנכון. אתם תהפכו למסחרה, מושא ללעג. החבר'ה יתלחששו בצחוק מאחורי גבכם "הנה ההורים של הגאון" ועוד יצטטו כמה פנינים ממה שאמרתם פעם בהתרוממות רוח: "לפני שהמורה מסיים את השאלה, הגאון שלנו כבר עונה", וגל של צחוק ישטוף את הנוכחים.

במקרים אחרים החבר'ה יתפזרו חיש מהר כאשר תצטרפו למעגל. נראה כאילו כל העיסוקים שבעולם נפלו פתאום על ראשיהם. לא ירחק היום שמישהו יתלונן, לא בפניכם חלילה, שאין לו ראש לשמוע עוד על מעלליו של הסופרמן שלכם. חברו יוסיף, בקול מיוסר, כמה קשה לו לעטות פני נדהם, כל פעם מחדש, לנוכח הסיפורים על ההברקות של גיבורנו. חלק מהמאזינים, בנימוס כמובן, יכעס על חוסר הנימוס שלכם. הרי אין גרוע מאשר להתפאר בבנים, בני זוג או חמולות. החבר'ה יאזינו בנימוס, אך פגישה שנייה? ספק אם תתקיים בכלל.

הסיבה היא שלספר על מעלות הקרובים שלכם הוא משחק מכור. ברור שכל אחד מאתנו חושב שהבן או הבת שלו הם הפנינה שבכתר. ברור שנבליט רק את המעלות ונשכח את המגרעות. הערבים אומרים: "הקוף בעיני אמו נראה איל". לכן אם אתם מתוחכמים, תנו לאחרים לספר על הצאצא. למדו מפוליטיקאים. הם נראים ענווים מאוד, אך הם דואגים שבני לווייתם ישבחו ויהללו את מעלליהם.

כדאי לדעת, למי שעדיין לא יודע, שלרוב מכריע של האנשים יש בנים ובנות רגילים, לא גאונים. בשובם הביתה אחרי מופע האימים שבו סיפרתם על הבן המושלם שלכם, ייתכן שהם נתקפים דיכאון – למה אלוהים לא העניק להם גאון משלהם? חיש מהר יתחילו להוכיח את בנם או בתם: למה אין לכם ציונים כמו אלה של הגאון? למה אינכם מתעוררים בבוקר עם להט למידה כמוהו? המרירות עולה על גדותיה.

ומנגד, יש מבין המאזינים המתוחכמים שמתחילים לחקור, באמצעות ילדיהם או ידידיהם בקרב המורים, אם הגאון שלכם הוא אכן הגאון האולטימטיבי. לרוב מגלים שהילד שלכם הוא תלמיד רגיל שברגילים. איזו אנחת רווחה אדירה תהדהד במרחב. המילה גאון תהפוך, חיש מהר, למילת גנאי, קוד להתפרצות גלים צונאמיים של לעג: "הנה בא אבו אל־גאון", "בבקשה, תנו לשמוע את אום אל־גאון".

מתברר שאם הבן באמת גאון – זו בעיה. אם התואר הזה מקורו בתעשייה ביתית, זו בעיה. וכל כך למה? מפני שאנשים אוהבים יצורים בשר ודם. לא סופרמנים. סופרמן הוא טוב לסינמה, לא לשיחות חולין. סופרמן טוב כאשר הוא רחוק, לא בן של קרוב משפחה, ולא בן השכונה שבכל יום אתה נתקל בו או באביו או אמו.

כאשר נושא הדיון הוא הבן הגאון, בהנחה שהוא אכן גאון, השיחה תמיד מקרטעת. מה כבר תגיד להורה של הגאון? תמליץ לו שייקח כדורי הרגעה? בכלל, מי שיספר שהבן שלו הוא שיא השלמות, תחכה לו הפתעה. בלקסיקון החברתי "שלם" שווה משעמם. השיחה מושכת יותר, עליזה יותר ופועמת חיים יותר, כאשר הורה מתלונן על בן שצריך רמקול בשביל להעיר אותו בבוקר, על המתבגרת הזאת שחדרה הופך למפגע תברואתי אחרי ביקור ידידים, שקשה לגלות איפה מסתתר שולחן הכתיבה ולאן נעלמה המיטה ורק אחרי מבצע חיפושים מוצאים את המחשב הנייד נח לו בשלווה בקופסת הנעליים. זו שיחה מהנה: כולם משתתפים בה בחפץ לב, הדיון ער, העיניים בורקות והטרוניות על התנהגויות הבנים יורדות כמו גשם. כך נראה שיח חי.

ומה הסוד? בעשרות השנים של חיינו יש רק כמה רגעים או שעות של גבורה. השאר הוא זרם בלתי פוסק של אירועים רגילים. על כן האדם מרגיש זרות מול מעשי הגבורה. הוא מרגיש שהגבורה, גם אם היא קסומה, אינה נוגעת לו. היא נמצאת רחוק מאחורי מסך הפלזמה בסלון, מתנהלת בין מרחביו של איזה עולם זר. בסרט אחד תמצאו המון אפיזודות של יריות, הרג, דם וגבורה. אך בחיים עצמם אין דבר וחצי דבר מזה. אם בכל זאת אתם שומעים איזה בום מרוחק, הקול העמום הזה עוד יכלכל את שיחותיכם ימים ארוכים.

אך יש היבט עמוק יותר לעניין הזה. לדבר המושלם אי אפשר להוסיף דבר, לא ניתן לתקנו או לייפותו. אפילו לרכל עליו אי אפשר. לעומת זאת, לנוכח הורים שבנם אינו מכין שיעורי בית תימצא בנו גם סימפטיה וגם עצה מועילה. נעודד אותם לרשום אותו לקורסים מעשיים, למשל.

אם עוברים לעולם החומרי, אזי המקביל לגאון ולמושלם הוא האייפון של חברת אפל. את המכשיר החכם והחדש הזה פותחים רק במעבדה, אפילו אם מדובר בנזק קטן ביותר. נעלמו ימיו העליזים של הטלפון הישן, שהבעלים לא הפסיקו לפשפש בו: המברג, כמו רקדן בטן, נע מבורג אל בורג; פירקו חלקים והרכיבו אחרים; חתכו וחיברו חוטים; אחר כך כאילו מדובר בפצע אנושי, עטפו בחמלה את החוטים בנייר דבק מתאים. האייפון החדש? אם הוא נדם – הוא מחוץ לחיים.

על כן, בזמן שהלא שלם מעורר רצון עז להגיש עזרה, השלם מעורר דחייה. הסביבה מקרינה כלפיו ניכור, כמו אדם שהולך בבגדיו האופנתיים באזור מוכה עוני. המוזר כאן איננו העוני, אלא הבגדים שמשוטטים להם במקום הלא נכון.

המושלם בעייתי, גם מפני שנולדנו, מה לעשות, לא מושלמים. ואם מכת השלמות תכה חלילה בטבע, העולם יפסיק להתקיים. הרי העולם מתקיים רק בגלל שהוא רץ אחרי משהו. ואם נשיג את כל מה שאנו חפצים בו, החיים יחדלו.

זה פרדוקסלי, אך זו האמת הקשה. כל החיים אתה רץ ממטרה למטרה. חמש דקות אחרי ההישג האדיר שהשגת וכבר אתה מתכונן לכבוש את המטרה הבאה, בדיוק כמו בפתגם "איזהו עשיר? השמח בחלקו". בראש ובראשנה צריך לדעת איך לשמוח ופשוט לחיות, גם בתקופת הדמדומים, שהם רוב חיינו, מן המאמץ להשיג את המטרה ועד השגתה. הרי רובנו כמעט משביתים כל שמחה עד השגת המטרה: סיום הלימודים, מציאת עבודה, חתונה, בית, התבגרות הילדים... ועד אין־סוף. ובינתיים "לחכות" נהפך למקצוע שקשה להיגמל ממנו.

אולי זו הקללה שרובצת עלינו: האם זו לא קללה שכל הזמן שואפים ליותר? אנחנו שורפים ימים כאילו יש מלאי אין־סופי של ימים ומחכים ליום המיוחל שבו נשיג איזו מטרה. האם זה שווה? ואם אנו רואים איזה פלאח במדינה ענייה שוכב מבסוט, בצלו של עץ, אנחנו מתמלאים כעס – למה שהוא לא יעבוד עוד קצת בשביל לשפר את תנאי חייו? מי אמר שאתם מאושרים ממנו עם הפעלתנות שלכם וריצת האמוק למטרה הבאה?

עכשיו תשאלו, ובצדק: ומה עם הגאון האמתי, לא גאון תוצרת ההורים? ובכן הגאון בדרך כלל סובל. הוא בודד. כמו זה שנקרא, משום מה, המורם מֵעם. האם אתם חושבים שהמורם מֵעם הוא איש מאושר? אולי הוא מעל לעם אך הוא איננו מתוך העם, וזה מדכא. זה מחיר הגאונות. מהללים אותו, מסתנוורים מהמצאותיו, אך הכול מתנדף כאשר הוא נשאר לבד. דבריו מעניינים את אלה שמבינים אותו, ואלה מעטים אם בכלל.

אם יש לכם בן או בת רגילים, זה טוב לאין שיעור מכל הבחינות מבן או בת גאונים. רק תגיד: "אני האבא של הרגיל" ושערי האושר ייפתחו לרווחה בפניך. ■

כדאי לדעת, למי שעדיין לא יודע, שלרוב מכריע
של האנשים יש בנים ובנות רגילים, לא גאונים.
בשובם הביתה אחרי מופע האימים שבו סיפרתם
על הבן המושלם שלכם, ייתכן שהם נתקפים דיכאון
– למה אלוהים לא העניק להם גאון משלהם?

עץ הדעה
ושיח המדע

צבי עצמון

גילוי עולם סמוי מן העין

לא רק קוסמים מתעתעים. גם העולם עצמו אינו שש לחשוף לפנינו את סודותיו. ואולם בעזרת דוגמאות מאירות עיניים, תרתי משמע, חושף צבי עצמון את קווי המתאר של תהליכי החשיפה עצמם: אומץ לב, תשוקת פענוח, שכל חריף וחשיבה. חשיבה כל הזמן

ם נאה בפארק, יום טוב לקסם מדהים. ומצמרר. הקוסם מבקש מתנדב להדגמה של קסם. אישה נחמדה וגבוהית (קיפחת) נעתרת. הקוסם מבקש ממנה לשכב ולהניח את גווה על מושב הספסל. עתה הוא מבקש שתי מתנדבות נוספות לעזור לו ולאחוז בגפיה – אחת בשתי ידיה ואחת בשתי רגליה. הקוסם (כריס אנג'ל) מקיש קלות על בטן המתנדבת שגווה מונח על הספסל ומבקש משתי העוזרות למשוך, כל אחת לכיוונה. האישה השרועה נפרדת לשניים! החלק העליון צורח באימה וזוחל ומושך את עצמו על דשא הפארק, והחלק התחתון מטלטל את רגליו (לא הרבה נותר לו...). שתי העוזרות בהלם מוחלט, וקהל הצופים כולו אחוז תימהון וזוועה.

אין כאן שום טריק צילומי – מה שרואים ביוטיוב[1] זה בדיוק מה שראו הצופים שנכחו בפארק: אישה הופרדה, במשיכת גפיה, לשניים, וכל חלק המשיך לחיות, גם אם לפחות אחד מהם – העליון – אחוז אמוק.

סרטון זה, בן שתי דקות ורבע, משמש אותי בקורסים שעניינם מדע כללי. הסרטון אינו מכוון רק להוספת אקשן לשיעור, אלא גם להדגמת לקח חשוב, עקרוני, על המדע כחושף צפונות מציאות ועולם. העולם נוהג לכאורה כמו קוסם: פעמים רבות הוא מסתיר מעינינו מרכיבים מרכזיים של המציאות, "עובד עלינו".

למשל, כשאנו רואים את השמש זורחת בבוקר במזרח, מגביהה בשמים ושוקעת בערב במערב וכמוה גם הירח והכוכבים, אף שהם זורחים (מופיעים) ושוקעים בשעות אחרות. בעוד שכל זה מתרחש אנו רובצים בנחת במקומנו וגרמי השמים – כך אנו חשים – נעים סביבנו. "זו אשליה" לוחשים באוזנינו קופרניקוס וגלילאו, אשליה לא פחות מאישה שמופרדת לשני חלקים בלי טיפת דם אחת. השמש והכוכבים אינם נעים סביבנו, הם אומרים לנו, אלא אנחנו, עם כל ההרים והמדבריות והאוקיינוסים, משלימים סיבוב שלם פעם ביממה ומקיפים את השמש פעם בשנה במהירות של כמאה אלף קמ"ש (מאה אלף ק"מ בכל שעה!), ואיננו מרגישים דבר. האגדה הידועה מספרת שגלילאו לחש בסיום משפטו (1633) – Eppur si muove, ואף על פי כן נוע תנוע הארץ, תנועה מדהימה אף יותר מאישה הנחלקת, לכאורה, לשניים.

הנה עוד דוגמה שבה העולם מכסה מאתנו, כקוסם, פרטי מציאות: כשאנו פותחים ברז וממלאים כוס במים. זרם המים רציף – אנחנו יכולים להישבע על כך לפני שופט (כמו שהיינו עושים אילו היינו נאלצים להישבע שאישה נחתכה לשניים לנגד עינינו). לא כי, אומרים לנו ג'ון דלטון ואמדאו אבוגדרו. תחושת רציפות המים היא אשליה. המים אינם רציפים, אלא עשויים חלקיקים זעירים בדידים (מולקולות, אטומים).

כדי שלא תתפוצצו מרוב סקרנות – תוכלו למצוא הסברים ברשת ל"הפרדת האישה" של כריס אנג'ל. אך גם אם איננו יודעים מה ההסבר, ברור לנו שמה שאנו רואים במו עינינו בפארק שטוף השמש אינו המציאות. אישה לא יכולה, בשום אופן, להיחתך ללא טיפת דם אחת ולהמשיך לחיות.

1 https://www.youtube.com/watch?v=zmtFGSHFcbs

שתי עדשות זכוכית פשוטות המותקנות לאורכו של צינור מתכת (ומכונות טלסקופ) יכולות לחשוף סודות כמוסים של היקום, במיוחד כשהן בידיו של גאון סקרן, חקרן ואמיץ

להציץ ליקום ולצבא השמים

כזאת היתה המצאתם של יצרני משקפיים ומלטשי עדשות הולנדים בשנת 1608. לגלילאו גליליי נודע על "זכוכית הפרספקטיבה של ההולנדים", ובתוך זמן קצר הוא יצר בעצמו טלסקופים טובים בהרבה מאלה של הממציאים ההולנדים. הטלסקופים הללו צברו פופולריות רבה, בעיקר בקרב בעלי ממון מן הסתם – אשר קנו אותם כצעצוע חדש לילדים, הביסו את מתחריהם למסחר באמצעות ניצול המידע על אניות נושאות סחורה המתקרבות לנמל, השתמשו בהם ככלי הייי־טק חדשני ויעיל בלוחמה ימית, ויש להניח שגם כדי להציץ לנעשה בחצרות ובחדרי השינה של בני אצולה אחרים.

אך לגלילאו היה רעיון אחר ומוזר: להציץ באמצעות הטלסקופ אל גרמי השמים. בתוך חודשים אחדים גילה כי על הירח יש הרים ומכתשים. לנו כיום זה מובן, אך תצפית זו גילתה לגלילאו (שמיהר לפרסמה בספר שנקרא "שליח הכוכבים") כי גרמי שמים עשויים מחומר "ארצי", ולא מאיזשהו אֶתר שמימי שחוקי עולמנו אינם חלים עליו. בינואר 1610 גילה ארבעה גרמי שמים שלא נודעו לבני אנוש: ארבעה ירחים המקיפים את כוכב הלכת צדק (ארבעת ירחי גלילאו). לתגלית נודעה משמעות עצומה: לראשונה היה אפשר לראות עין בעין גרמי שמים שאינם מקיפים את כדור הארץ. זה היה שלב רב חשיבות בביסוס התפיסה שכדור הארץ אינו מרכז היקום אשר צבא השמים כולו מקיף אותו ולביטול התפיסה העתיקה, הגאוצנטרית. הצצות אחדות בטלסקופ יכולות בנסיבות מתאימות ובידיו של גאון לחשוף טפחיים מסודות המציאות הנסתרים.

דרך הטלסקופ גילה גלילאו כי השמש אינה חלקה ומושלמת כפי שגרסה התפיסה הרומנטית מקדמת דנא, אלא מוכתמת וסובבת, על כתמיה, סביב צירה (משמע – גם כדור הארץ יכול לנהוג כך). לא היה די בהתבוננות מבעד לטלסקופ, גלילאו היה צריך גם להתאמץ כדי להסיר את וילון הקונספציה, התפיסה הקדומה. רבים סירבו להביט מבעד לטלסקופ של גלילאו בטענה שהוא מכושף. גלילאו הוסיף וגילה כי לכוכב הלכת נוגה יש מופעים כמו לירח (ירח מלא, חצי ירח, חרמש ירח דק) וכמו כן שיש קשר בין המופע לבין הגודל הנראה של נוגה (כשנוגה חרמש דק הכוכב גדול; כשנוגה מלאה, הכוכב נראה קטן בהרבה) – הוכחה חד־משמעית שנוגה מקיפה את השמש ולא את כדור הארץ.

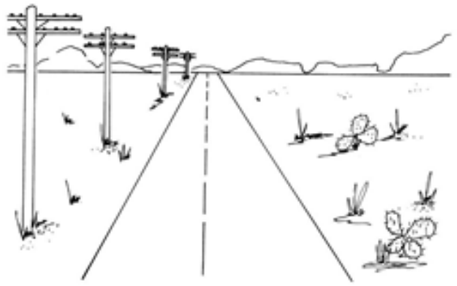
ראוי לתת את הדעת: שתי עדשות זכוכית פשוטות המותקנות לאורכו של צינור מתכת (ומכונות טלסקופ) יכולות לחשוף סודות כמוסים של היקום, במיוחד כשהן בידיו של גאון סקרן, חקרן ואמיץ. ◄

עולם סמוי, זעיר

עדשות אחרות, קטנות הרבה יותר, שלוטשו בסבלנות אין קץ בידיו של סוחר בדים הולנדי חרוץ וגדוש בסקרנות, אנטוני ואן לֵוונהוק (1632-1723), חשפו עולם שלם, נסתר: מיקרואורגניזמים (חיידקים, אמבות וכו'). בטיפת מים אחת גילה לוונהוק הנדהם יצורים חיים תזזיתיים בכמות שעלתה בהרבה על מספר החיות בגן חיות שלם. גילויו של עולם שלם, מופלא ונסתר מן העין שאינה מצוידת בעדשה הקנה לו חברות בחברה המלכותית הבריטית, המוסד המדעי המכובד ביותר בזמנו, אף על פי שלא היתה לו השכלה פורמלית. ואולם קטני ארץ אלה, המיקרואורגניזמים, שנתגלו כמעט בכל מקום שאליו כיוון לוונהוק את המיקרוסקופ הפשוט שלו, נותרו במידה רבה בבחינת קוריוז במשך עשרות רבות של שנים, עד שהכימאי לואי פסטר (1822-1895) והרופא הכפרי רוברט קוך (1843-1910), איש איש בדרכו, גילו שחיידקים גורמים למחלות מידבקות ולמגפות נוראות. וכמו גילוי כתמי השמש, גם גילוי זה לא עבר בקלות. מלומדים בעלי שם טענו כי אין להעלות על הדעת שיצורים זעירים כל כך יכולים להפיל למשכב ואף להפיל סופית בני אדם הגדולים מהם לאין שיעור, והחזיקו בדעתם שמחלות נגרמות על ידי חלבוני גוף שאינם תקינים. הרי לכם כשל לוגי של מומחים זחוחי דעת: מולקולות החלבון הרי קטנות בהרבה מהחיידקים הזעירים... אך הסיפור אינו מסתיים בכך: לואי פסטר לא הצליח לגלות חיידקים הגורמים לכלבת בכלבים חולים ולא הצליח לחסום הדבקה באמצעות מסננים שנקביהם כה זעירים עד שהם עוצרים חיידקים. שוב הסתיר מאתנו העולם פיסת מציאות. ואולם פסטר, בגאונותו מרחיקת הראות, הצליח לדלג מעבר למשוכה הטכנית והניח כי כלבת נגרמת על ידי גורם זעיר מחיידק, זעיר מכדי להיראות במיקרוסקופים. באמצעות דמיונו ושכלו פענח את הסוד: כלבת נגרמת על ידי נגיף (וירוס). רק עשרות שנים לאחר מותו פותח אמצעי טכני שחשף לעינינו נגיפים: מיקרוסקופ האלקטרונים.

קסם תפיסת העומק, הממד השלישי

הביטו נא בציור. הוא מתאר מראה נוף הולך ומתרחק, נוף תלת־ממדי. בה בעת ברור גם שזו אשליה – העבירו אצבע על הציור, הוא שטוח. מהו הקסם הגורם לנו לראות נוף מתרחק בציור שטוח? השאלה היא בעצם כיצד אנו יכולים לראות מראה תלת־ממדי, בעל עומק, לא בציור אלא בעולם עצמו, כשאנו מתבוננים בפועל בכביש ובהרים. שאלה קנטרנית? כלל וכלל לא. תהליך ראיית העצמים מתחיל ברשתית העין, שעליה נופלת דמות אור של העולם והעצמים שבו, וממנה מועבר מידע למוח. והנה הרשתית היא משטח דו־ממדי, כך שדמות האור של העולם התלת־ממדי הופכת בהכרח להיטל דו־ממדי על הרשתית. אז איך, בסופו של דבר, אנו רואים בכל זאת את העולם כתלת־ממדי? מתברר שמתוך ההיטל הדו־ממדי של העולם על גבי רשתית העין, המוח שלנו דולה רמזים שונים לתלת־הממד שבעולם הממשי. רמזים לתלת־הממד שבעולם יש רבים, ביניהם למשל חציצה ופרספקטיבה. חציצה היא הסתרה חלקית של עצם רחוק על ידי עצם קרוב ממנו. פרספקטיבה היא התכנסות אופטית של קווים שבעולם הם מקבילים (פסי רכבת, שולי הכביש). בציור על גבי דף שטוח ובתמונה על צג המחשב אפשר להציג רק חלק מן הרמזים. כך, בציור שלפנינו נראה נוף תלת־ממדי, ואולם איננו חשים שאפשר להיכנס לתמונה וללכת בה ממש אל האופק (כמו בסרטי תלת־ממד). מאחר שמוחנו מורגל לשחזר עומק מתמונות הרשתית השטוחות, אפשר בקלות, בכמה קווים על נייר, לטעת תחושת עומק, תלת־ממד. אשליה.



הציור באדיבות Pearson Scott Foresman

לחשוף קרינה סמויה מן העין

ניוטון מצא שאור השמש הלבן מורכב מקשת שלמה, ספקטרום, של אורות שנראים לנו בצבעים שונים. ויליאם הֶרשל, שגילה את כוכב הלכת השביעי במרחקו מהשמש – אורנוס (אורון בעברית), ביקש למדוד, 19 שנה לאחר מכן, את החום של כל מקטע בספקטרום שגילה ניוטון. הוא הניח מדחום בקטעי האורות הצבעוניים השונים. כניסוי ביקורת הוא הניח את המדחום בקטע שמֵעבר לאדום, שבו לא נראה כל אור. להפתעתו המוחלטת, המדחום העיד כי לאזור זה מגיעה קרינה בלתי נראית לעין אך מחממת. כך גילה הֶרשל פן נסתר של קרינת השמש ושל העולם בכלל: קרינת תת־אדום, IR, וכל זאת באמצעות מדחום פשוט והמון סקרנות. כשנה לאחר מכן גילה יוהאן וילהלם ריטֶר קרינה בלתי נראית בצדו השני של ספקטרום אור השמש, מֵעבר לסגול – קרינת על־סגול, UV.

נפטון - גילוי באמצעות עיפרון, נייר וחישובים

לאחר שגילה הרשל את כוכב הלכת אורנוס התגלה מבדיקת מסלול ההקפה שלו סביב השמש פער קטן בין המסלול הנצפה לבין המסלול שחושב על פי חוק הכבידה של ניוטון. שני מתמטיקאים, האחד ברייטי והשני צרפתי, הקדישו שנים ארוכות, בנפרד, לחישובים ידניים עם עיפרון ונייר בניסיון להתאים את מסלולו הנצפה של אורנוס, מתוך הנחה שאי שם מֵעבר למסלולו שוכן כוכב לכת שמפעיל עליו כבידה המסיטה אותו מהמסלול המחושב על פי כבידת השמש לבדה. המתמטיקאי הבריטי נכשל במאמציו לשכנע אסטרונומים לחפש כוכב לכת בלתי ידוע במקום שחישב. מזלו של המתמטיקאי הצרפתי שפר עליו, והוא הצליח לשכנע את האסטרונום הגרמני יוהאן גאלֶה לחפש כוכב לכת במקום שמצא בחישוביו. בערבו של היום שבו קיבל גאלה את האיגרת המפורטת (23 ספטמבר 1846) הוא גילה, בתוך שעות, את כוכב הלכת השמיני, המרוחק ביותר מהשמש המוכר עד היום – נפטון.

גילוי זה מדגים דרך נוספת לחשוף מרכיבים סמויים מן העין של עולמנו: לא אמצעים טכניים חדשים, אלא השכל האנושי

והמתמטיקה. כוחו של השכל האנושי לחשוף פיסות מציאות סמויות מתגלה במלוא תפארתו בכלי המחשבתי המכונה "ניסוי מחשבתי". גלילאו במאות השש עשרה והשבע עשרה ואיינשטיין במאה העשרים נודעים במיוחד בשימוש שעשו בניסויים מחשבתיים. ניסוי מחשבתי הכולל פרש, סוס וכדור שמפיל הפרש סייעו לגלילאו להבין ולהסביר מדוע איננו חשים כי אנו חגים, כל הזמן, במהירות עצומה סביב השמש: כל העצמים שסביבנו נעים באותה מהירות עצומה יחד אתנו. היום איננו זקוקים לפרש עם סוס: אנחנו יודעים שבטיסה במטוס נוסעים אפשר לנוע במהירות גבוהה בלי לחוש בכך כלל. ניסוי מחשבתי של "רכיבה" על גבי קרן אור סייעה לאיינשטיין לפענח את תופעת היחסות.

"מסעי גוליבר" - חשיפת פרצופן האמתי של הפוליטיקה והאליטות

"מסעי גוליבר" של הסופר האנגלי ג'ונתן סוויפט הוא אחד הטקסטים הסטיריים הידועים ביותר. אף על פי שהביקורת הפוליטית והחברתית הנוקבת של סוויפט מוסווית כעלילות אגדה מתחום הפנטזיה, הוא חשש מרדיפות ומהתנכלות ולא פרסם את הספר בשמו אלא בשם העט למואל גוליבר, גיבור עלילות המסע, רופא שהיה לקברניט. הספר לועג לסדרי השלטון, מנגח את ההתנהלות הפוליטית ומציג את צביעותה של החברה. "לא כתבתי את 'מסעי גוליבר' כדי לבדר, אלא כדי לטרוד את מנוחת הקוראים", טען לימים סוויפט. המסע הראשון, לארץ ליליפוט, הוא משל על הקטנוניות וצרות האופק של הממשל והפוליטיקה האנגלית באותה תקופה, אך המשל מוסווה היטב ובקריאה תמימה הוא מעורר חיוך וצחוק, ואף התפרסם כספר ילדים.

כבמקרים רבים אחרים בספרות, חיוך שעולה למקרא הסיפור הוא תחבולה שדרכה מנסה המחבר להגיע לקוראים רבים. העלילה הדמיונית משמשת הסוואה שנועדה להגן פיזית על המחבר ולהבטיח את פרסום הספר. מאחר שמלאכת הזיהוי והחשיפה מוטלת על הקורא, השפעת הטקסט עליו חורגת בהרבה מכוחו של מאמר המנתח מציאות פוליטית בצורה מלומדת וגלויה. מלבד העובדה שההסוואה מצריכה השקעה של עבודה נפשית מצדו של הקורא, ועל כן מגבירה את מעורבותו ואת מידת ההפנמה שלו, היא גם מאפשרת סינון של קוראים על פי מצבם הנפשי־תודעתי. כך, לקורא נטול כל יכולת להבחין בעוולות חברתיות ופוליטיות, הסיפור הפנטסטי יספק לכל היותר בידור טוב. אך קורא המצויד בכישורים נפשיים מתאימים מפענח ב"מסעי גוליבר", ובאלגוריות ומשלים אחרים, גם רעיונות

ניסוי מחשבתי הכולל פרש, סוס וכדור שמפיל הפרש סייעו לגלילאו להבין ולהסביר מדוע איננו חשים כי אנו חגים, כל הזמן, במהירות עצומה סביב השמש: כל העצמים שסביבנו נעים באותה מהירות עצומה יחד אתנו

פוליטיים, חברתיים או פסיכולוגיים. חשיבות רבה במיוחד נודעת לתהליך זה אצל קורא שקרוב ליכולת הנפשית הנדרשת, אך לא ממש הגיע אליה. במקרה זה הסיפור המוסווה יכול להעלות אותו ממצב של אי־מודעות אל מצב של מודעות גלויה ולעזור לו להתגבר על מחסומי התנגדות והדחקה.

דוד המלך חש בוודאי כי חטא במעשה בת שבע ואוריה החִתי, אבל הוא הצליח להדחיק זאת לשולי תודעתו. הסיפור על כבשת הרש שסיפר לו נתן הנביא הצליח למוסס את חומות ההגנה שהקים לעצמו המלך, אף שבמקרה זה לא המתין מספר המשל עד שהסיפור יספיק לחלחל לתודעת הנמען שלו ועד שהלה יפענח בעצמו את הנמשל. בהיותו טרוד בענייני ממלכה (ומשפחה רוויית אינטריגות ויצרים), עשה עבורו נתן הנביא קיצור דרך: "וַיֹּאמֶר נָתָן אֶל־דָּוִד: אַתָּה הָאִישׁ" (שמואל ב יב, ז).

מספר עצום של יצירות ספרות נוקטות כיסוי והסוואה, מרמת המיקרו של הטקסט, כמו חלקי משפט מטפוריים, ועד רמת המקרו של יצירה שלמה. ואולם כיסוי והסוואה אלו נועדו לגילוי תופעות נסתרות – חברתיות, פוליטיות, כלכליות, פסיכולוגיות. הן נסתרות אם משום שהסוו אותן במכוון, כמניפולציה פוליטית או כלכלית, ואם מפני שהקורא מדחיק אותן או אינו כשיר לראותן בבהירות בכוחות עצמו. כלומר, מה שנתפס לעתים כהליכה סחור־סחור בספרות הוא בעצם דרך המלך היעילה לחשיפה אמתית ויעילה של הנסתר מן העין והחבוי מתחת לפני השטח.

מעין סיכום

קוסמים מסתירים מעינינו פרטי מציאות כדי להרשים אותנו. העולם הפיזי מעלים מאתנו חלקי מציאות נרחבים לא כדי להרשים אותנו, אלא משום שהמציאות משתרעת הרבה מֵעבר ליכולות החושים והתפיסה הישירה שלנו. אפשר לחשוף תחומי מציאות נסתרים כאלה באמצעות מכשירים מתאימים וכן באמצעות סקרנות, מאמץ שכלי וחשיבה נועזת, דמיון יצירתי וכלים מתמטיים. ■

מה אתם רואים פה? האם אתם מבחינים שאין בציור רק קוביות משחק אלא גם משפט קצר בעברית?

מקורות

בטלהיים, ב' (1980). **קסמן של אגדות**. בתרגום נ' שליימן. תל אביב: רשפים.

פרויד, ז' (2003, מהדורה י"ד). **פשר החלומות**. בתרגום מ' ברכיהו. תל אביב: יבנה.

עצמון, צ' (2003). **גוף הנפש – נפלאות מוח האדם**. תל אביב: מפה.

"אמרו את זה קודם, לפניי (אז אמרו)"

סימון ארזי

אליטה מתנשאת: סיפור עתיק יומין

שוויון בחינוך נראה כמשאת נפש שלעולם לא תתגשם. לעשירים הרבה יותר קל בימינו להצליח בלימודים. מתברר שבתקופת התלמוד המצב היה גרוע בהרבה. סימון ארזי מלמד שהפער בין רטוריקה של חמלה לבין פרקטיקה של אליטיזם עובר כחוט השני לכל אורך ההיסטוריה היהודית

צילום: שאטרסטוק

האידאל

רבי שמעון אומר: שלושה כתרים הם, אלו הן: כתר תורה, וכתר כהונה, וכתר מלכות, וכתר שם טוב עולה על גביהן. כתר כהונה כיצד? אפילו נותן כסף וזהב שבעולם אין נותנין לו כתר כהונה. שנאמר: (במדבר כה, 13) וְהָיְתָה לּוֹ וּלְזַרְעוֹ אַחֲרָיו בְּרִית כְּהֻנַּת עוֹלָם. כתר מלכות – אפילו נותן כל כסף וזהב שבעולם אין נותנין לו, שנאמר: (יחזקאל לז, 25) וְיָשְׁבוּ עַל הָאָרֶץ אֲשֶׁר נָתַתִּי לְעַבְדִּי לְיַעֲקֹב אֲשֶׁר יָשְׁבוּ בָהּ אֲבוֹתֵיכֶם, וְיָשְׁבוּ עָלֶיהָ הֵמָּה וּבְנֵיהֶם וּבְנֵי בְנֵיהֶם עַד עוֹלָם, וְדָוִד עַבְדִּי נָשִׂיא לָהֶם לְעוֹלָם. אבל כתר תורה אינו כן. עמלה (עסקה) של תורה – כל הרוצה ליטול, יבא ויטול. שנאמר: (ישעיהו נה, 1) הוֹי כָּל צָמֵא לְכוּ לַמַּיִם, וַאֲשֶׁר אֵין לוֹ כָּסֶף, לְכוּ שִׁבְרוּ וֶאֱכֹלוּ, וּלְכוּ שִׁבְרוּ בְּלוֹא כֶסֶף וּבְלוֹא מְחִיר יַיִן וְחָלָב (אבות דר' נתן נוסח א, מה).

בדרשה זו תולה הדרשן את כתר הכהונה במוצא המשפחתי. הפסוק שהוא מביא לראיה מספר במדבר נאמר במקורו על פנחס, נכדו של אהרון הכהן. אך הדרשן מצמיד את הפסוק לאהרון עצמו ומכאן מסיק כי הכהונה היא ברית עולם לזרעו של אהרון. הדרשן גם תולה את כתר המלוכה במוצא המשפחתי. אמנם כתר מלכות ישראל כבר חלף מן העולם, אך על פי נבואת יחזקאל שוב ישוב הכתר ויינתן לזרעו של דוד לעד. לא כך כתר תורה שניתן לכל הרוצה ליטול אותו, ולפי הפסוק ניתן גם בחינם. סיום הדרשה מוכר יותר בניסוח אחר: "תורה [...] הרי כרוכה ומונחת בקרן זוית, כל הרוצה ללמוד יבוא וילמוד" (בבלי קידושין סו, עא – שם המשפט מובא בסיפור על ינאי המלך. המשפט הזה אפשר לינאי להרוג את חכמי התורה. היות שכולם יכולים ללמוד לא יהיה זה אובדן גדול מדי אם כל החכמים ימותו). על פי הדרשה הזו התורה נגישה לכל מי שרוצה ללמוד, ללא תלות במוצאו או במצבו הכלכלי. אין אליטות בלימוד התורה!

עד כאן האידאל. עכשיו המציאות.

הלל הצעיר, הלל הזקן והאליטה הישראלית

אמרו עליו על הלל הזקן שבכל יום ויום היה עושה ומשתכר בטרפעיק, חציו היה נותן לשומר בית המדרש, וחציו לפרנסתו ולפרנסת אנשי ביתו. פעם אחת לא מצא להשתכר, ולא הניחו שומר בית המדרש להיכנס. עלה ונתלה וישב על פי ארובה כדי שישמע דברי אלהים חיים מפי שמעיה ואבטליון. אמרו: אותו היום ערב שבת היה, ותקופת טבת היתה, וירד עליו שלג מן השמים. כשעלה עמוד השחר אמר לו שמעיה לאבטליון: אבטליון אחי! בכל יום הבית מאיר, ו(אילו) היום אפל. שמא יום המעונן הוא? הציצו עיניהן וראו דמות אדם בארובה, עלו ומצאו עליו רום שלש אמות שלג. פרקוהו, והרחיצוהו, וסיכוהו, והושיבוהו כנגד המדורה. אמרו: ראוי זה להלל עליו את השבת (תלמוד בבלי, יומא לה, עב).

הלל היה עני ושכרו היומי היה "טרפעיק" אחד (מטבע רומי בשם tropaikon שערכו 144 פרוטות – שכר זעום). בחצי מהסכום רכש את השכלתו, פשוטו כמשמעו. התורה, מתברר, אינה נגישה לכול: לבית המדרש יש שומר. התורה אינה ניתנת בחינם: השומר הוא גם קופאי. אם כן לימוד התורה אליטיסטי. שומר בית המדרש, שאינו אלא עושה דברם של שמעיה ואבטליון, קובע מי ייכנס ומי לא. כששמעיה ואבטליון מצאו את הלל בסכנת חיים (ובאשמתם!) הם לא הגיבו בבחינה מחודשת של דרכם האליטיסטית והמסוכנת, אלא אמרו "ראוי זה לחלל עליו את השבת".

משפט זה דורש ביאור. על פי ההלכה הקדומה פיקוח נפש אינו דוחה את השבת. כך למשל, במגילת ברית דמשק פרק ג למדים שאין להציל אדם שנפל למים בעזרת חפץ שצריך לטלטל בשבת, כי הטלטול אסור. הלכה קדומה זו עמדה במוקד אחד הפולמוסים בין ישו לפרושים:

> וַיַּעֲבֹר מִשָּׁם אֶל־בֵּית הַכְּנֶסֶת שָׁלָהֶם: וְהִנֵּה־שָׁם אִישׁ וְיָדוֹ יְבֵשָׁה, וַיִּשְׁאָלוּהוּ: הֲמֻתָּר לִרְפֹּא בַּשַּׁבָּת? לְמַעַן יִמְצְאוּ עָלָיו עֲלִילַת דְּבָרִים: וַיֹּאמֶר אֲלֵיהֶם: הַיֵּשׁ בָּכֶם אָדָם אֲשֶׁר־לוֹ כֶּבֶשׂ אֶחָד וְנָפַל בְּבוֹר בַּשַּׁבָּת וְלֹא־יַחֲזִיק בּוֹ וְיַעֲלֶנּוּ: וּמַה־יָּקָר אָדָם מִן־הַכֶּבֶשׂ. לָכֵן מֻתָּר לַעֲשׂוֹת טוֹבָה בַּשַּׁבָּת! (הבשורה על פי מתי יב, 9–12).

לא בכדי משתמש ישו בדוגמה של חיה שנופלת לבור. הוא משתמש בהלכה קדומה ידועה, כמו שראינו במגילת ברית דמשק. יחלוף זמן עד שחז"ל יכוננו את עקרון פיקוח הנפש על פי ההיגיון: "אמרה תורה: חלל עליו שבת אחד, כדי שישמור שבתות הרבה" (בבלי, שבת קנא, עב ומקבילות). לכן כאשר שמעיה ואבטליון מוצאים את הלל הם מוכנים לחלל עליו את השבת ולהצילו, חרף ההלכה הקדומה שבידיהם. ומה אם היה זה קבצן מכוסה שלג שלא בא לשמוע את דבריהם? נראה שלא היה כדאי לחלל עליו את השבת. והרי לפנינו האליטיזם חסר החמלה במלוא הדרו, אשר קובע מי ישכיל ומי יִסָּכֵל, מי יחיה ומי ימות.

ברבות הימים נעשה הלל עצמו חלק מהאליטה. הוא מונה לנשיא וייסד שושלת של נשיאי חכמים. אני מניח שבמשפחתו של הלל הכירו את הסיפור עליו לא פחות טוב מאתנו. לכן מעניין לראות כיצד נהגו צאצאיו הנשיאים. רבן גמליאל, צאצא של הלל (ארבעה דורות אחריו), היה נשיא החכמים ופעל רבות למיסוד ההלכה במחיר של מאבקי כוח עם שאר החכמים. מסופר עליו הסיפור הבא:

מעשה בתלמיד אחד שבא לפני רבי יהושע, אמר לו: תפלת ערבית רשות או חובה? אמר לו: רשות. בא לפני רבן גמליאל, אמר לו: תפלת ערבית רשות או חובה? אמר לו: חובה. אמר לו: והלא רבי יהושע אמר לי רשות! אמר לו: המתן עד שיכנסו בעלי תריסין [החכמים] לבית המדרש. כשנכנסו בעלי תריסין, עמד השואל ושאל: תפלת ערבית רשות או חובה? אמר לו רבן גמליאל: חובה. אמר להם רבן גמליאל לחכמים: כלום יש אדם שחולק בדבר זה? אמר לו רבי יהושע: לאו. אמר לו [רבן גמליאל לר' יהושע]: והלא משמך אמרו לי רשות! יהושע, עמוד על רגליך ויעידו בך! עמד רבי יהושע על רגליו ואמר: אלמלא אני חי והוא [התלמיד השואל] מת – יכול החי להכחיש את המת, ועכשיו שאני חי והוא חי – היאך יכול החי להכחיש את החי? היה רבן גמליאל יושב ודורש, ורבי יהושע עומד על רגליו [סוג של השפלה שהשפיל רבן גמליאל את ר' יהושע]. עד שרננו כל ◄

סימון ארזי הוא דוקטורנט בחוג לתלמוד
באוניברסיטה העברית בירושלים

העם [דעתם של החכמים לא היתה נוחה מהמעמד הזה] ואמרו לחוצפית התורגמן: עמוד! [עצור את השיעור] ועמד.

בהמשך הסיפור מחליטים החכמים להדיח את רבן גמליאל מנשיאותו וממנים במקומו את ר' אלעזר בן עזריה. ומה הדבר הראשון שהשתנה בבית המדרש עם ההנהלה החדשה?

אותו היום סלקוהו לשומר הפתח ונתנה להם רשות לתלמידים ליכנס. שהיה רבן גמליאל מכריז ואומר: כל תלמיד שאין תוכו כברו – לא יכנס לבית המדרש [...] ולא היתה הלכה שהיתה תלויה בבית המדרש שלא פירשוה [באותו יום הצליחו לפתור את כל הספקות שהיו תלויים ועומדים בבית המדרש]. ואף רבן גמליאל לא מנע עצמו מבית המדרש אפילו שעה אחת (בבלי, ברכות כז, עב־כה, עא).

הגישה האליטיסטית כמעט עלתה להלל בחייו. מי שחשב שהלל ישנה את הגישה הזאת התאכזב קשות. דור הולך ודור בא, ושומר הפתח לעולם עומד. מתברר שסילוקו של שומר הפתח נתן דחיפה אינטלקטואלית לא מבוטלת לבית המדרש. כל הבעיות שהיו על הפרק נפתרו. התלמידים הפחות טובים לכאורה הם אלה שהביאו רעיונות חדשים לבית המדרש, כמות התלמידים מתבטאת באיכות הלימוד (ואיני מתכוון בשום אופן לאופנה האווילית שנקראת "חוכמת ההמונים"). על כך מעידה הסוגיה התלמודית: "חלשה דעתו של רבן גמליאל. אמר: אולי חס ושלום ביטלתי תורה מישראל [כשמנעתי מתלמידים להיכנס]. הראו לו בחלום כדים לבנים [חדשים] מלאים אפר [רמז לכך שהתלמידים החדשים אינם ראויים]. והתיישבה דעתו של רבן גמליאל". הרהורי החרטה של רבן גמליאל נמוגו יחד עם החלום.

מי רשאי ללמוד? מידת הדין ומידת החסד

תנאי הכניסה לבית המדרש שקבע רבן גמליאל משונה משהו – מי שתוכו כְּבָרו. כיצד יכול שומר הפתח לדעת מי תוכו כברו? האם לפי תחילת הסיפור תוכם של רבן גמליאל ור' יהושע כברם? ממש לא. בכתב יד אוקספורד 23 יש תוספת מעניינת לסיפור: "שהיה רבן גמליאל מכריז כל תלמיד חכם שאין תוכו כברו אל יכנס לבית המדרש. ור' אלעזר בן עזריה דרש: לעולם יעסוק אדם בתורה ובמצות ואפילו שלא לשמה. שמתוך שלא [לשמה] בא לשמה". אם כן דרישתו הקפדנית של רבן גמליאל – "תוכו כברו" – משמעה לימוד תורה "לשמה". לעומתו, ר' אלעזר בן עזריה מזמין את התלמיד לבית המדרש ולא חשוב מה הם מניעיו. ר' יהודה הנשיא (או בקיצור "רבי") היה נכדו של רבן גמליאל. הוא היה גם נשיא וגם עשיר. ועליו מסופר:

רבי פתח אוצרות בשנת בצורת. אמר: יכנסו בעלי מקרא ובעלי משנה ובעלי תלמוד. עמי הארץ אל יכנסו (לקבל אוכל). דחק ר' יונתן בן עמרם ונכנס. אמר לו: רבי, פרנסני! אמר לו: קריתה? [למדת מקרא? אמר לו:] לאו. שניתה? [למדת משנה? אמר לו:] לאו. ואלא במה אפרנסך? אמר לו: פרנסני ככלב וכעורב [...] [כשם שהיית מרחם על בעלי החיים]. פרנס רבי את ר' יונתן. אחרי שיצא ישב רבי והיה מצטער ואמר: אוי לי שנתתי פִּתי [לחמי] לעם הארץ. אמר לפניו ר' שמעון בן רבי: שמא יונתן בן עמרם תלמידך הוא, שאינו רוצה ליהנות מכבוד תורה מימיו? [כלומר, התברר מיד שאותו יונתן בן עמרם ידע היטב את תלמודו, אך סירב לצייית לקריטריון שלפיו לימוד תורה מזכה ברווח חומרי]. בדקו ונמצא [שכך הוא]. אמר רבי: יכנסו הכל (בבלי, בבא בתרא ח, עא).

רבי יהודה הנשיא קבע מי ישבע ומי ירעב. על פי הקריטריון הלמדני האליטיסטי של ר' יהודה הנשיא, ראוי להציל רק למדנים. בדיוק כמו שמעיה ואבטליון. גם כאשר רבי מתרצה ומאכיל עם הארץ הוא אינו שמח במצווה שנפלה לידו, אלא מתייסר על שנתן פת למי שלא ראוי. האליטיזם הוא מעגל קסמים. מצד אחד קשה להימנות עם האליטות. העניין דורש כסף וזמן יקר. מצד אחר, מזומנות לאליטות טובות הנאה שאינן נחלת הכלל – אם טובות הנאה חומריות, כגון אוכל, ואם טובות הנאה רוחניות דוגמת כבוד והכרה. מחיר הלימוד וטובות ההנאה כרוכים זה בזה והם חלק מאותו מעגל.

יונתן בן עמרם ניפץ את המעגל הזה וסירב לקבל טובות הנאה. הוא העמיד אלטרנטיבה, ולפיה לימוד התורה אינו אמור להקנות טובות הנאה, זו ה"תורה לשמה". ואכן, "תורה לשמה – זו היא תורה של חסד, שלא לשמה – זו היא תורה שאינה של חסד" (בבלי, סוכה מט, עב). יונתן בן עמרם הראה לרבי כי דרכו שגויה, ולא זו בלבד אלא שגם הראה לו שדרכו הופכת את כל שאר החכמים לבלתי ראויים. סבו של רבי – רבן גמליאל – לא היה נותן להם להיכנס לבית המדרש כלל, שהרי אין תוכם כברם.

שתי המילים הקצרות של רבי, "ייכנסו הכול", מקפלות בתוכן מסע רוחני שלם שבסופו שינוי תפיסתי עמוק. את השינוי הזה חולל יונתן בן עמרם, שמתגלה בסיפור כמחנך דגול. הוא חולל את השינוי לא בעקבות עימות או הטפה ואפילו לא בהסבר רגוע, אלא בוויתור על האגו ובהתנהגות שהציבה מראה ערכית לפני רבי. ודי היה לחכם כמו רבי ברמיזתו של יונתן בן עמרם.

כדי להשלים את התמונה נבחן את המאמץ להנגיש את ההשכלה לכל שכבות העם. על ראשיתו של המאמץ הזה בישראל מסופר:

אמר רב יהודה אמר רב: ברם זכור אותו האיש לטוב ויהושע בן גמלא שמו, שאלמלא הוא נשתכח תורה מישראל; שבתחילה, מי שיש לו אב – מלמדו תורה, מי שאין לו אב – לא היה למד תורה. התקינו שיהיו מושיבין מלמדי תינוקות בירושלים. ועדיין מי שיש לו אב – היה מעלו ומלמדו, מי שאין לו אב – לא היה עולה ולמד. התקינו שיהיו מושיבין בכל פלך ופלך. ומכניסין אותן (את התלמידים) כבן שש עשרה כבן שבע עשרה, ומי שהיה רבו כועס עליו – מבעיט בו ויצא. עד שבא יהושע בן גמלא ותיקן, שיהיו מושיבין מלמדי תינוקות בכל מדינה ומדינה ובכל עיר ועיר, ומכניסין אותן כבן שש כבן שבע (בבלי, בבא בתרא כא, ב).

מתואר פה תהליך הדרגתי של ניסוי ותעייה. נקודת המוצא היא שכולם צריכים ללמוד, ולא רק מי שאביו יכול ללמדו. בתחילה הופנה תקציב החינוך לירושלים, אך הורחב לכל הארץ. בתחילה הופנה תקציב החינוך לגיל התיכון, אך משנוכחו לדעת שהדרך היחידה לחנך נער מתבגר היא בעזרת בעיטות, הופנה התקציב לגיל היסודי. יהושע בן גמלא הפיק את הלקחים מכל הניסיונות הקודמים וכונן את תקנת החינוך היסודי לכולם. אבל יהושע בן גמלא גילם בחייו האישיים את האליטיזם במלוא כיעורו. הוא היה כהן שנשא לאישה אלמנה עשירה מאוד – מרתה בת בייתוס, והיא כנדוניה קנתה לו את הכהונה הגדולה מידי השליט. בתלמוד הירושלמי תקנה זו מיוחסת לשמעון בן שטח: "התקין שמעון בן שטח שלשה דברים [...] ושיהיו התינוקות הולכין לבית הספר" (ירושלמי, כתובות לב טור ג, פרק ח, יא). גם שמעון בן שטח היה בקצה הפירמידה האליטיסטית. הוא היה ראש הסנהדרין, אחיה של שלומציון המלכה, אשת אלכסנדר ינאי, וגם המורה של שמעיה ואבטליון. כך או כך, מי שייסד את החינוך הציבורי הם הנציגים המובהקים ביותר של המעמד הגבוה ביותר. ללמדנו שלא בלחץ הציבור תנוע מהפכת השכלה, אלא בקורטוב החמלה ובקמצוץ האכפתיות של האליטות. ■

הד החינוך

מינוי להד החינוך במבצע חד פעמי
150 ש"ח לשנה
או 13 ש"ח X 12 תשלומים

אלפי מורים כבר מנויים
ומה אתך?

תרבות הצריכה

לחיות, לעבוד ולחנך בעוטף עזה

7 עקרונות להוראה מקצועית

אוכל בבית הספר

פדגוגיה ישראלית

קחו חלק בשיח החינוכי והשפיעו

לתפוס את הרוח

22 מבטים על עברית

מיתוסים, אמיתות, שקרים ובדותות

פרויד בבית הספר

היו מנויים על "הד החינוך"!

לרכישת מינוי hed@morim.org.il • פקס: 03-6928221 • טלפון: 03-6922939

בבקשה, צייר לי תמונה

מטפורות, דימויים ומשמעותם

יעל רוזן־דוידי

כיצד להשתמש בגבולות אבל לא להיות כלואים בתוכם

יש הסוברים כי אחת הבעיות של דורנו היא הקושי להציב גבולות. "הכול פרוץ", מטיחים רבים בהורים ובמחנכים. אבל בעצם, אין מדובר בדיכוטומיה פשטנית: גבול או היעדר גבול. תוך כדי שהיא מגנה על המושג "טשטוש גבולות" מראה יעל רוזן־דוידי שבהקשרים רבים גבולות מטושטשים אינם "חוסר גבולות". גבולות נזילים מאפשרים תנועה, חירות, שליטה וגילוי מחדש

כ שטוש גבולות. צמד מילים שאנחנו אולי כבר עושים בו שימוש כמונח של קבע בשפה ולא זוכרים מספיק את המשחקיות המטפורית הטמונה בו. אפשר לרענן את המטפורה, המעט שחוקה, של טשטוש גבולות כדי להרגיש אותה מחדש, להבין אותה טוב יותר ביחס להקשר שבו היא נאמרת. אפשר לחשוב על המושגים טשטוש וגבול ומה הם מעוררים בנו ומה קורה לשני אלו כשהם נפגשים.

הגדרות מילוניות של המילה טשטוש ייגעו במחיקת דבר מה, בהבאתו למצב של חוסר בהירות, מצב מעורפל ולא בהיר. כשנחשוב באופן מילוני דומה על המונח גבול הכיוונים יהיו של קו הפרדה, קו חיצוני שמגדיר או תוחם, משהו שמסמן קצה, סוף או מחסום. החיבור בין המושגים הללו, טשטוש וגבול, חושף מתח כלשהו המתקיים ביניהם. יש פער בין המגמה לערפֵל ולטשטש לבין הכיוון של הגבול כנוכחות ברורה ומוחלטת. עם זאת, אפשר לחשוב אולי על המושגים הללו ככרוכים; אולי הם זקוקים דווקא זה לזה כדי לקבל משמעות אמתית? אולי אפשר לחשוב על טשטוש הגבולות שבין טשטוש לבין גבולות, במקום לחוות אותם רק כדיכוטומיה?

אולי אם ניתן חיים למטפורה של טשטוש גבולות, נעיר אותה וננער אותה מהאבק הליטרלי שהיא שקעה בו, נוכל להקשיב מחדש למילים ולדייק את משמעותן כדי שהמושג כולו יהיה נהיר לנו יותר. אם נבין טוב יותר מה זה טשטוש ומה זה גבול, אולי יפחת הצורך בטשטושים ובהגבלות.

גבול לא נועד להיות מגבלה, גם אם הוא מעמיד מגבלה כתוצר לוואי. הוא תוחם ששה או תחום, משרטט את הקצה. הגבול מסמן גדר במובן שדומה למשמעות של להגדיר, להכיר את הגדר, להגדיר את שבתוכו.

מכאן גם מתחדד כוחו של הגבול והמשיכה שלנו אליו. היתרון של הגבול טמון בחוויה שהוא מספק לנו – חוויה של מוּכר, מוגדר, תָּחום וניתן לשליטה ולתפיסה. קשה לנו לחוש שליטה ובעלות על עולם ועל ידע שאין בהם סדר או אפשרות לארגן אותם בתוך גבולות, הגדרות, קטגוריות או מושגים. הגבול מספק לנו איזו שמירה, הגנה, תחושה של ביטחון.

מה קורה בחוויה שלנו כשגבולות מיטשטשים? הטשטוש נוטה לערער אותנו ואת תחושת הביטחון שלנו. נחשוב למשל על קיבוע נדנדה. אם נהיה עדים לרגע הרכבתה או תלייתה של נדנדה חדשה ומיד לאחר מכן ננסה להתנדנד בה או לנדנד אותה, הנדנוד הזה יהיה ראשוני ואולי זהיר יותר. ייתכן גם שיהיה לנו קשה לנדנד אותה או להתנדנד בה חזק ומהר, אפילו אם אנחנו סומכים על מי שתלה אותה ועל השיטה שבה עשה זאת. אבל שבוע, חודש או שנה לאחר מכן או אחרי כמה וכמה שימושים בנדנדה אנו נרגיש שהיא מקובעת ובטוחה, אף על פי שמנקודת מבט פיזיקלית ככל שעובר הזמן עלול להתרחש בלאי והאחיזה עלולה להתרופף. תחושת המוכרות והשליטה על מה שהספיק להתקבע בתודעה שלנו מפצה על תפיסתנו הרציונלית של ההתרופפות הפיזית.

ומה יקרה אם נרשה לעצמנו לחוש את חוסר הביטחון שעלול לנבוע מטשטוש גבולות? אולי גם "נרוויח" דבר מה? נחשוב

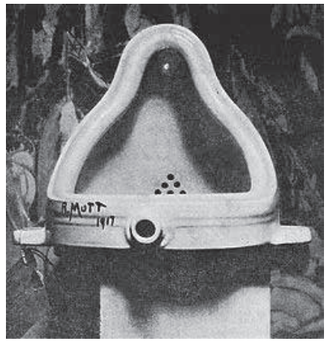
על הפסל "מזרקה" (1917) של מרסל דושאן. דושאן לקח, כזכור, משתנה, תלש אותה מההקשר היומיומי שלה, סיווג אותה כמזרקה וחתם עליה כעל יצירת אמנות. המעשה הזה גורם לצופים להסתכל מחדש על משתנות, להסתכל מחדש על מזרקות ובעיקר להסתכל מחדש על אמנות ולהרחיב את גבולותיה או לפחות לשאול עליה מחדש ולתהות על מהותה. כיוון אמנותי כזה מופיע גם באחדים מפסליו של פבלו פיקאסו. ביצירה "ראש שור" (1943) לקח פיקאסו כידון ומושב

פיקאסו. ראש שור

של אופניים, חיבר אותם יחד, צבע אותם בברונזה ויצר יצירה שנראית כמו ראש של שור (בדומה לאותה נדנדה שהתמסדה, זו שהפכה מכיסא וחבלים לנדנדה). בפסל אחר יצר פיקאסו ראש של קוף ממכונית צעצוע. הוא למעשה מנתק שני חפצים המוכרים לנו מההקשר הרגיל שלהם, מחבר אותם יחד בצורה חדשה, מניח אותם בהקשר שונה ומרענן את משמעותם.

הרווח הפוטנציאלי הטמון בטשטוש גבולות מתחדד דרך התיאור של פיקאסו עצמו את עבודתו. פיקאסו כינה את פסליו "מטפורות פלסטיות". לדידו מטפורה יכולה להישחק או להיסדק, אך אפשר להחיותה על ידי שימוש לא צפוי שמעורר בנו רגש חדש בעצם הפרת השגרה של הזיהוי והנטייה שלנו להגדיר דברים לפי מה שעינינו רואות. אותה הפרה של זיהוי והגדרה היא למעשה אותו טשטוש גבולות של מה שאנחנו רואים וחושבים על העולם. כשפרנסואז ז'ילו, בת זוגו של פיקאסו באותה תקופה, שאלה מדוע הוא מתאמץ ליצור את פסליו בדרך זו הוא טען שאולי קל יותר לפסל בטכניקות וחומרים מסורתיים, אך "בדרך זו אני יכול להפעיל את תודעת הצופה בכיוון בלתי צפוי ולגרום לו לגלות מחדש דברים ששכח".[1]

ואכן, כך פועלת מטפורה. היא לוקחת מילים מתוך היומיום הליטרלי, המילולי,



דושאן. מזרקה

שלנו ומסווגת אותן בצורה מרעננת, עושה להן קטלוג מחדש, כפי שתיאר זאת גם ארנסט גומבריך.[2] גומבריך הדגיש גם את נזילות הקטגוריות, את אופיין המשתנה של הקטגוריות שאנו מחילים על העולם בתפיסתנו אותו. נזילות הקטגוריות הזאת יכולה לשמש אותנו בחשיבה על טשטוש הגבולות. נחשוב על הקרבה בין טשטוש ונזילות ובין גבולות לקטגוריות.

בשני המקרים לא מדובר בשינוי מכוון או ממוקד בתכנים עצמם, אלא רק בשינוי שחל במעטפת, בגבולות או בקטגוריות, בשכבה החיצונית, בגדר המגדירה את הדבר אך אולי אינה חלק ממנו או הכרחית לו. הנזילות או הטשטוש אינם מתארים תהליך פנימי שדבר עובר. הנזילות מאפיינת לא נוזל הנמצא בתוך כלי, אלא את המכל, הכלי עצמו. זו הקטגוריה עצמה שנהיית נוזלית. ההפיכה הזו לנוזלית מאפשרת לנו את השימוש החופשי יותר בתוכן שהיה בכלי. זה דומה לנזילות בהקשר הפיננסי: נכסים שאפשר להשתמש בהם, להמירם בכסף. דבר שגבולותיו נהיים נזילים הוא דבר שאפשר להשתמש בו לעומת משהו קפוא, קבוע ומוגבל.

כאשר אנחנו מטשטשים גבולות, נותנים לקטגוריות שלנו להיות נוזליות יותר, אנחנו מאפשרים תנועה מבלי לבטל את הקטגוריה או הגבול מראש. אפשר לראות שהקטגוריות או הגבולות יוצאים מהמצב המוצק, הקפוא שלהם, והופכים לנוזליים, בעלי טווח תנועה גדול יותר וזורמים יותר, אך לא מדובר במעבר לגז. איננו מכוונים אל התאדות הגבולות או הקטגוריות, אין תנועה רבה עד כדי כך או איבוד מוחלט של הקווים שתוחמים ומגדירים את קווי המתאר של הדבר. לא מדובר באנרגיה תזזיתית של חלקיקי גז, אלא בתנועה עגולה יותר בין חלקיקי הנוזל.

נטייתנו לקטלג ולהגדיר טבעית והכרחית, אך היא עלולה לגבות מאתנו מחיר של התבצרות באזורי הנוחות המגודרים שלנו. גבולות וקטגוריות משרתים אותנו משום שהם עוזרים לנו למיין את העולם ולהגדיר אותו במעין טבלה גדולה ולהפיח בו משמעות. הם נוטעים בנו ביטחון ותחושה של שליטה. עם זאת אל לנו לראות בגבולות ובקטגוריות אמת מוחלטת. עלינו להיות רגישים לאפשרויות ההחמצה, ל"נפילה בין הכיסאות", לעוול שאנו עלולים לעשות בניסיון לדחוס לתוך איזו רובריקה בטבלה מושג שלא ירצה להיכנע לה, או גרוע מכך ייכנע לה ללא מאבק וישתנה רק כדי להתאים את עצמו לתפיסה שהוכנה שם מראש. כדאי בכל מקרה לדעת שיש אפשרות גם לאופן תפיסה אחר, נוזלי יותר, שעשוי אף לתפוס לעתים באופן מדויק יותר את המציאות. כדברי פיקאסו, "אני גורם (לאחרים) לראות את המציאות כי אני משתמש במטפורה".[3]

יש מקרים שבהם גבולות הם עניין מלאכותי, מולבש מבחוץ, לא הכרחי, שאינו עוזר להגדיר ואף חוסם את ההבנה של הדבר. בהקשר החינוכי, המחשבה על טשטוש גבולות יכולה להיות לא רק מגמה ברמה המערכתית, אלא גם כלי חינוכי. נלמד לבנות קטגוריות וגבולות, נלמד את תוכנם, אך נלמד גם גמישות המאפשרת לטשטש אותם. באופן זה מתרחבות האפשרויות של האפשרי, מתרחב ונפתח העולם במפגשו עם המתחנך, שניתן לו מקום לקטלג את העולם בעצמו, כך שיהיה קצת יותר עולמו שלו, מתוך נקודת מבטו. כמחנכים אנחנו מרוויחים את האפשרות לנוע, לזוז, לדייק את עצמנו ולא לשקוע לתוך המוגדר. כך, הגדרות שניצור באמת ישמרו את מה שנרצה לשמר, לא מתוך העברה והנחלה של מסגרות מוכנות מראש, אלא על ידי כינונן ומיסודן מתוך התמודדות אמיצה עם היכולת לפרק את המסגרות האלה ולחדד את מהותן מתוך כך. להשתמש בגבולות אבל לא להיות כלואים בתוכם. ■

הערות

1 Francoise Gilot and Carlton Lake, *Life with Picasso*, London, 1965, 297

2 גומבריך ארנסט, 1988. **אמנות ואשליה**. בתרגום דפנה לוי. ירושלים: כתר.

3 Francoise Gilot and Carlton Lake, *Life with Picasso*, London, 1965, 297

מישהו קורא לי

עמית מרכוס

Memento mori
זכור שתמות

עמית מרכוס מעיין בנובלה של טולסטוי **מותו של איוואן איליץ'**.* בערוב ימיו נוכח גיבור הסיפור לדעת עד כמה חלולים היו חייו, עד כמה כילה את זמנו בגינוני סרק ובהתיישרות על פי נורמות חברתיות מצועצעות. ייתכן שאם תודעת מותנו הבלתי נמנע תהדהד בנו יותר, גם בחיי היומיום, נוכל להימנע מתחושת חרטה והחמצה בערוב ימינו

* בתרגום א"ד יציב, דביר, 1975.
בתרגום פטר קריקסונוב,
הקיבוץ המאוחד, 1999.

לאחר שעסקנו בגיליונות האחרונים בכמה מיצירות הספרות הקלאסיות של אנגליה במאה התשע עשרה, נעבור לרוסיה. לב ניקולייביץ' טולסטוי (1828–1910) כתב שניים מהרומנים הגדולים ביותר של המחצית השנייה של המאה התשע עשרה – "מלחמה ושלום" ו"אנה קרנינה" – וכמה מהנובלות המוכרות ביותר. המאמר בגיליון זה יוקדש לאחת הנובלות הללו, "מות איוון איליץ'".

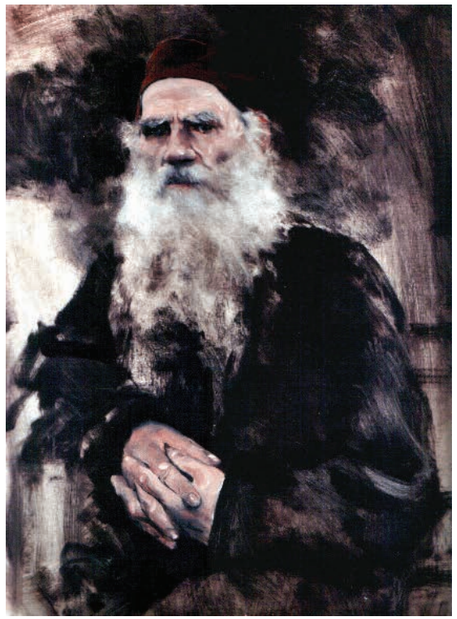
בשונה מרומן, הפורש לעתים קרובות את קורותיהן של דמויות שונות ומגוונות, נוטה הנובלה להתמקד בדמות אחת. רוחב היריעה של הרומן מאפשר התפתחות הדרגתית של דמות או של דמויות, בעוד שדחיסותה של הנובלה מתאימה יותר לתיאור משבר או אירוע דרמטי בחייה של דמות.

איוואן איליץ', הדמות המרכזית בנובלה של טולסטוי, הוא מה שאפשר לכנות אדם מן היישוב, פקיד במשרד ממשלתי ברוסיה הצארית, נשוי ואב לילדים. חייו מתנהלים כמו על פי נוסחה מחושבת מראש המותאמת במלואה לציפיות החברה: הוא נישא לאישה בגיל המקובל, מקים משפחה ומפרנס אותה כראוי, מפתח קריירה ושואף לקידום מקצועי, הכרוך במידה רבה בחנופה לממונים עליו. חייו עוברים־חולפים ביעף, ללא זעזועים וללא משברים יוצאי דופן. אפילו מותו של אחד מילדיו (אירוע לא נדיר מאוד בימים שהרפואה עדיין איננה מתקדמת כל כך) אינו מותיר בו רושם עמוק במיוחד.

שגרה זו מתוארת בקול המספר במשפטים קצרים ותמציתיים, כגון: "כך חלפו להן חמש שנים". נראה שתיאורים אלה עולים בקנה אחד עם התודעה של איוואן איליץ' עצמו במשך חלק הארי של חייו: תודעה מרפרפת, שטחית, נטולת מודעות עצמית, שאינה מתעכבת אלא על מכשולים מעשיים בהגשמת מטרותיו.

חייו של גיבור הנובלה מתחילים להתערער בעת שתוקפים אותו מיחושים במעיו. תחילה מניחים המיחושים לאיוואן איליץ' להמשיך לקיים את שגרת חייו כמעט באין מפריע. ואולם אט אט מטריד הכאב יותר ויותר. עולמו של איוואן איליץ' החולה הולך ומצטמצם, והוא נאלץ להגביל את פעילותו לד' אמותיו ולאחר מכן, כשהוא על ערש דוויי, למיטתו. בד בבד עם הצמצום המרחבי של קיומו חלה אצל איוואן איליץ' התרחבות תודעתית. הוא נעשה מודע להבלותם של חייו הקודמים, לגינונים המעושים והמאוסים של החברה הבורגנית הגבוהה, להיעדר אהבה בינו לבין בני משפחתו ובעיקר לעובדה שכל חייו כוונו על ידי מערכת של נורמות חברתיות שהוא סיגל את עצמו אליה לחלוטין. הסתגלות זו כיבתה בו כל ניצוץ של מרדנות ושל חריגה מן המוסכמות המאפשרת פיתוח אישיות יחידאית ומיוחדת.

ד"ר עמית מרכוס כתב את עבודת הדוקטור בחוג לספרות כללית והשוואתית באוניברסיטה העברית בירושלים וסיים פוסט־דוקטורט בגרמניה



דיוקן של לב טולסטוי מאת ג'ון ג'י מות' (Muth)

איוואן איליץ' נעשה מודע להבלותם של חייו הקודמים, לגינונים המעושים והמאוסים של החברה הבורגנית הגבוהה, להיעדר אהבה בינו לבין בני משפחתו ובעיקר לעובדה שכל חייו כוונו על ידי מערכת של נורמות חברתיות

ככל שהמחלה מחמירה, כך הולך המספר ומתמקד בפרטים בחייו ובתודעתו של הגיבור. תודעה מרפרפת ונטולת מודעות הופכת לתודעה מעמיקה של אדם הבוחן את עצמו, את פעולותיו, כמיהותיו ושאיפותיו, את התנהגות הסובבים אותו ומניעיהם, ומעל לכול את חוסר המשמעות והיעדר התכלית של חייו עד כה. בחינה עצמית זו מובילה לייסורי נפש קשים לא פחות מייסורי הגוף שחווה איוואן איליץ'. הוא חש בדידות הולכת וגוברת וניכור כלפי סביבתו הקרובה, שרובה אינה מסוגלת להבין ללבו ולחוש את כאביו. עם זאת הודות לשינוי התודעה הזה בערוב ימיו הוא מצליח להגיע להארה ולהיחלץ ממדאובי הגוף הגוסס. מעל לדברי המספר מרחפת רוחו של מחבר הנובלה, טולסטוי, שהיה נוצרי מאמין: לא הכבוד, המעמד, ההון והכיבודים הם המקנים משמעות לחיים, אלא בחינה ביקורתית של מהלך החיים ומשמעותם.

אחת התובנות החשובות שאיוואן איליץ' מגיע אליהן על ערש דוויי היא האינדיווידואליות ההכרחית של המוות: איש אינו יכול לחוות את מותו של הזולת במקומו ואיש אינו יכול להבין את משמעות מותו שלו באמצעות כללי חשיבה לוגית התקפים לאנושות בכללותה. אריסטו, מגדולי הפילוסופים של יוון העתיקה, נחשב למייסד הלוגיקה הפורמלית, המנסחת כללים בעלי תוקף אוניברסלי שבאמצעותם נוכל להבחין בין היקש תקף לבין היקש בלתי תקף. דוגמה מוכרת להיקש כזה מצוטטת בנובלה של טולסטוי, בעת שגיבורה טרוד בניסיון חסר תוחלת להבין את המוות הצפוי לו שבועות אחדים לאחר מכן. כך בנוי ההיקש: כל בני האדם הם בני תמותה; סוקרטס הוא אדם; לכן, סוקרטס הוא בן תמותה. במקום סוקרטס נוכל לכתוב כל שם, לרבות איוואן איליץ'. האם יש בהיקש לוגי כזה כדי להסביר לאדם מסוים (למשל: סוקרטס או איוואן איליץ') את משמעות מותו, את סופיותם של חייו? גיבור הנובלה של טולסטוי מגיע למסקנה שלילית. המוות הוא תמיד חוויה פרטית שאינה ניתנת לתפיסה באמצעות כללי הלוגיקה.

האם הקוראים יכולים להבין טוב יותר לאחר קריאת הנובלה את המוות הצפוי להם באחד הימים? לפי טולסטוי, חוויית המוות, ובכלל זה הכאב והייסורים הקודמים לו בעת מחלה, פרטית מעיקרה. היא אינה ניתנת להבנה מתוך ניסיון להזדהות עם חווייתו של אחר. לפיכך נראה במבט ראשון שחווייתו הפרטית של איוואן איליץ' אינה יכולה ללמד את הקוראים דבר. אלא שמעבר לחוויה הסובייקטיבית מנסה טולסטוי, באמצעות הגיבור והמספר, לבטא רעיון נפוץ בתרבות הנוצרית וגם, בצורה שונה בתכלית, במחשבה של הפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית של המאה העשרים: ממנטו מורי (Memento mori) – זכור שתמות. לפי רעיון זה, על חיי היומיום של כל אחד מאתנו להיות מלווים במודעות להיותנו בני חלוף. מודעות זו היא שמעודדת את האדם להשקיע את מרב מאמציו בדברים שחשיבותם ומשמעותם חורגות מן ההנאה הרגעית ובת החלוף. שכחת המוות או הדחקתו עלולות להביא לחרטה, לתחושת החמצה ולייסורי נפש דומים לאלה שחווה איוואן איליץ' בערוב ימיו. ■

הד בינלאומי

עולם קטן תמי אילון־אורטל

ארצות הברית - הוויכוח על חודש הגאווה השחורה

בארצות הברית מציינים בכל שנה בפברואר את חודש ההיסטוריה השחורה או ההיסטוריה האפריקאית־אמריקאית (Black History Month) (אירועים דומים מתקיימים גם בקנדה ובבריטניה). מדובר בחגיגה שנתית שמטרתה להעלות על נס הישגים של אמריקאים שחורים ודמויות מופת ולציין את התפקיד המרכזי שהם מילאו בהיסטוריה של ארצות הברית.

המסורת החלה בשנת 1926 ביוזמתו של ההיסטוריון השחור קרטר ג׳י וודסון, ונודעה אז בשם Negro History Week (שבוע ההיסטוריה השחורה), בימים שהמילה הטעונה "ניגרו" עוד היתה בשימוש. המועד הנבחר היה פברואר, הודות לימי ההולדת של אברהם לינקולן (1809–1865), הנשיא שביטל את העבדות בארצות הברית, ושל פרדריק דאגלס (1818–1895), לוחם זכויות אדם מהולל, שנולד כעבד והקדיש את חייו לביטול העבדות ולמאבק למען שוויון זכויות לשחורים ולנשים, החלים בחודש זה. שני האירועים האלה נחגגו בקהילות השחורות משלהי המאה התשע עשרה.

בעשורים שלאחר 1926 החלו ראשי ערים ברחבי ארצות הברית להכיר בשבוע ההיסטוריה השחורה. עד שנות השישים המאוחרות, הרבה בזכות התנועה לזכויות האזרח והעלייה בהכרה ובגאווה בזהות השחורה, צמח השבוע לחודש וצוין בקמפוסים רבים. הנשיא ג׳רלד פורד הכיר בו רשמית ב־1976 וקרא לציבור "לנצל את ההזדמנות לכבד את הישגיהם הרבים של האמריקאים השחורים בכל תחום בחיינו במהלך ההיסטוריה, הישגים שאנו נוטים להתעלם מהם פעמים קרובות מדי". בכל שנה נבחרת תֵּמה אחרת. הנושא לשנת 2017 הוא "המשבר בחינוך השחור".

באופן טבעי מעורר האירוע חילוקי דעות עד היום, ולא רק בקרב "החשודים המידיים". שחורים רבים טוענים שמדובר במעוז של התבדלות. טענות אחרות הן שדחיקת ההיסטוריה האפריקאית־אמריקאית לחודש אחד מזיקה למטרה; שהמסר העולה מאירועים התחומים לחודש אחד הוא שאפשר לסווג את ההיסטוריה השחורה כנושא נפרד ולהתעלם ממנו עד השנה הבאה; שכבר אין צורך היום, לנוכח הישגים אדירים מצד שחורים, לרבות בחירתו של נשיא שחור, להמשיך במסורת; ונשמעות גם תלונות ולפיהן חודש שלם הוא פרק זמן ארוך מדי.

קרטר ג׳י וודסון עצמו (1875–1950), הנחשב לאבי ההיסטוריה של השחורים

יש לי חלום. מרטין לות׳ר קינג

בארצות הברית, הביע תקווה שיבוא יום ולא יהיה צורך בשבוע ההיסטוריה השחורה, מפני שארצות הברית "תכיר בתרומתם של אמריקאים שחורים ותראה בה חלק לגיטימי ואינטגרלי מההיסטוריה של הארץ הזאת". אלא ש"מלמדים סובלנות", פרויקט של המרכז המשפטי לדרום העני, שבדק בשנת 2014 איך בתי הספר הציבוריים ברחבי ארצות הברית מלמדים על המאבק לשוויון של התנועה לזכויות האזרח (התקופה שבין 1950 ל־1963 בערך), גילה ממצאים עגומים. עשרים מדינות קיבלו ציון נכשל. בחמש מדינות – אלסקה, אייווה, מיין, אורגון, וויאומינג – נושא זכויות האזרח נעדר כליל מתכניות הלימודים הרשמיות. המחקר גילה שבתי ספר במדינות שאינן בדרום ובמדינות עם שיעורים נמוכים יחסית של תושבים שחורים נוטים ללמד פחות על התנועה לזכויות האזרח.

•••

ג׳ָה מוּר, מי שעומד בראש הסניף של NAACP – האיגוד הלאומי לקידום אנשים צבעוניים, ארגון זכויות אדם אפרו־אמריקאי – בסן חוזה, קליפורניה, פנה לאמן מרק האריס בבקשה שיארגן תערוכה קטנה של עבודותיו למבואה של משרדי המחוז הבית ספרי העל־יסודי East Side Union לכבוד חודש ההיסטוריה השחורה. האריס ארגן תערוכה של 11 מיצירותיו לאחר שהתייעץ עם מוּר, המשמש יועץ באחד מבתי הספר התיכוניים של המחוז.

התערוכה הציגה יצירות מתוך הסדרה State of Denial (מצב, וגם מדינה, של הכחשה או שלילה), העוסקת בשלילת זכויות מאפריקאים־אמריקאים ובאלימות המשטרתית המופנית כלפיהם. היא עוסקת גם, לדברי האריס, בדרכים שבהן אנשים מכחישים את ההיסטוריה האמריקאית ואת השפעותיה של ההכחשה הזאת עד היום.

בתמונה אחת רואים משפחה אמריקאית משנות החמישים עם שתי ילדות הנושאות שלטים "להכניס לכלא שוטרים רוצחים". תמונה אחרת מעוצבת כמו בול דואר ועליו פסל החירות עטוף בדגל הקונפדרציה (מדינות הדרום שהתנגדו לביטול העבדות ופרשו מאיחוד המדינות ב־1860 על רקע ניצחונו של אברהם לינקולן בבחירות לנשיאות); בתחתית הבול מופיעות המילים "לא לכושים, מקסיקנים, מוסלמים". יצירה אחרת, בשם Den of Iniquity (תרגום אפשרי: "גוב העוולות" או "סלון החטאים"), מציגה עוד משפחה מושלמת במיטב הסגנון של שנות החמישים. כולם יושבים בסלון במשפחתיות אידילית – האם סורגת, הילדים צופים בטלוויזיה וקוראים ספר עם האב, ומתחת לשטיח גופות על גבי גופות של שחורים.

לאחר שעות אחדות בלבד הורדה התערוכה עקב תלונות של הורים. מפקח המחוז כריס צ׳אנק הגן על הורדת התערוכה ואמר שמחוז בית ספרי אינו אמור לנקוט עמדה פוליטית. "כמה אנשים נפגעו מהיצירות?" שאל מור בתגובה. "נושא

יצירה של מרק האריס בשם "משלי כב, 6"

העליונות הלבנה הוא חלק מהשיח כרגע. זה עיתוי טוב לתערוכה לדעתי".

האריס מעיד שהיה מופתע מאוד מביטול התערוכה. אם מעלים תערוכה לכבוד חודש ההיסטוריה השחורה, הוא אומר, "צריך לתת לנו לספר את הסיפור מנקודת המבט שלנו. זה לא אומר שזו עמדת המחוז". "העבודה שלי", הוא ממשיך, "מבטאת את הזעם האמתי שאפריקאים אמריקאים מרגישים היום לנוכח האלימות שהיא עדיין מנת חלקנו במאה העשרים ואחת. במשך מאות שנים השתיקו אותנו. זו לא רק ההיסטוריה שלי. זו ההיסטוריה האמריקאית".

האריס, מורה בעצמו, אומר שהוא רוצה לטעת בתלמידיו השראה ולעודד אותם להיות מעורבים בתנועה החברתית המתעוררת. "זה העתיד שלהם. אם אני יכול לגרום להם להשמיע את קולם, סימן שאני עושה את העבודה שלי".

ארגון השוטרים של סן חוזה שמע על ביטול התערוכה באמצעי התקשורת ותמך בהסרת "התצוגה הפוגענית". נשיא הארגון הוציא תגובה בכתב, ובה נאמר בין השאר כי "היצירה מפיצה נרטיב שקרי על אכיפת חוק מפי יחידים הניזונים ממידע מסולף ומעוניינים יותר בעימות ופחות בשיתוף פעולה".

https://tinyurl.com/jtsgpt5
https://tinyurl.com/z2pyrwe

דף הפייסבוק של מרק האריס
/https://www.facebook.com/TheArtivistSF

ואף על פי כן - לימודים אתניים!

תיכון ברקלי בקליפורניה היה אחד מבתי הספר הראשונים בארצות הברית שהציע לתלמידיו לימודים אתניים. השנה היתה 1994, והתכנית עוררה התנגדות רבה אף שברקלי ידועה כמעוז של חשיבה פרוגרסיבית. לפני שנים אחדות הוסיפו גם במחוז לוס אנג׳לס, המחוז הבית ספרי השני בגודלו בארצות הברית, קורס חובה בלימודים אתניים.

לימודים אתניים מתמקדים בנקודות המבט החברתיות, הפוליטיות, הכלכליות וההיסטוריות של הקבוצות הגזעיות והאתניות המגוונות בארצות הברית. הרעיון אינו חדש. כבר בראשית המאה העשרים קרא ויליאם אדוארד בורגהרד דו בויז (W. E. B. Du Bois) - סוציולוג, סופר ומשורר אפרו־אמריקאי (1868-1963), פעיל זכויות אדם, אחד ממנהיגיו הבולטים של המאבק למען שוויון זכויות ומי שייסד את האיגוד הלאומי לקידום אנשים צבעוניים (NAACP) - ללמד היסטוריה שחורה בבית הספר, כדי לערער על הנרטיב השולט של הנחיתות השחורה (ספרו "נשמתם של השחורים" ראה אור בעברית ב־2009 בהוצאת נהר).

לימודים אתניים, שהתרחבו והתפתחו בעשרים השנים האחרונות, מעוררים עדיין רגשות עזים. לדברי המבקרים, הלימודים נגועים בשוביניזם אתני והשפעתם על האווירה הבית ספרית הרסנית. בשנת 2011, למשל, הועבר חוק במדינת אריזונה, ולפיו לימודים אתניים יוכלו להיות חלק מתכניות הלימודים רק אם אינם מעוררי מחלוקת. ג׳ון הופנת׳אל, לשעבר סנטור ולאחר מכן המפקח על החינוך הציבורי באריזונה, טוען שההקשר הגזעי בלימודי היסטוריה, שמטרתו לעורר תחושת סולידריות, מעודד חשיבה קבוצתית ותחושת קורבנות.

ואולם מחקר חדש של בית הספר לחינוך באוניברסיטת סטנפורד משנת 2016 מאשש את טענותיהם של התומכים. הממצאים מראים שלימודים אתניים מעלים את שיעורי הנוכחות ומשפרים ציונים. שינויים דרמטיים במיוחד נצפו בקרב תלמידים שהיו בסכנת נשירה. סיובן קינג ברוקס, מרצה ללימודים אפרו־אמריקאיים, אומרת שאין להמעיט גם בתחושה הטובה שתלמידים לא לבנים מפיקים מלימודים כאלה ו"מעצם העובדה שהם רואים את עצמם בחלקים החשובים של ההיסטוריה [האמריקאית]. כישורי חשיבה ביקורתית והדימוי העצמי שהם רוכשים בלימודים אתניים יעזרו להם להתקדם בהשכלה, בקהילות ובקריירות שלהם". עצם התוודעות לתפקיד שהם מילאו בהיסטוריה היא תהליך מעצים.

ברוקס ותומכים אחרים בלימודים אתניים מדגישים שחשיבותם של קורסים אלה אינה מוגבלת ללא לבנים בלבד. הלימודים מפריכים דעות קדומות, מנפצים מיתוסים ועוזרים לבנות קשרים בין תלמידים. "בדיוק כמו תלמידים לא לבנים, גם תלמידים לבנים למדו בצורה שגויה כל השנים על תפקידם ההיסטורי הן של הלבנים והן של הלא לבנים", היא אומרת. שיעורים כאלה מזמנים לתלמידים לבנים הזדמנות לא רק ללמוד על אנשים לא לבנים מכל מיני נקודות מבט תרבותיות, אלא גם ללמוד על תפקידם של הלבנים כמדכאים מצד אחד וכאקטיביסטים הלוחמים למען שוויון בין־גזעי מצד אחר.

קמיל צ׳רלס, פרופסור לסוציולוגיה, לימודים אפריקאיים וחינוך, מוסיפה שכל התלמידים חייבים ללמוד שהגרסאות המדולדלות שלימדו אותם אינן אלא ניסיון להעלים אמיתות קשות לעיכול על ההיסטוריה האמריקאית. "הדרך שבה אנו מלמדים את ההיסטוריה והתרבות שלנו [...] הדרך שבה אנו מדירים קבוצות מסוימות ומצמצמים את חוויותיהן, בעוד שאנו מפלים לטובה אחרות, מגבירה את האפליה ואת הסטריאוטיפים השליליים. [...] אני אומרת לתלמידים שלי שאפליה ודעות קדומות הן חלק מהדי־אן־איי שלנו. [...] כולנו סובלים מזה".

https://tinyurl.com/jsrxwrz
https://tinyurl.com/cgffzn5
https://tinyurl.com/hhfck42

ספורט נגד ספירט
ככה איסלנד עשתה את זה

איסלנד מוכיחה שאפשר לצמצם באופן דרמטי שימוש של בני נוער בחומרים ממכרים בעזרת נוכחות הורית ופעלתנות מוגברת

אמה יאנג

פרסומות לסיגריות ולאלכוהול הוצאו מחוץ לחוק. כל בתי הספר נדרשו להקים ארגוני הורים

צילום: שאטרסטוק

עד לפני כעשרים שנה החזיקה איסלנד בתואר המפוקפק של המדינה עם שיעור צריכת האלכוהול הגבוה ביותר בקרב בני נוער באירופה, מספר גודברג יונסון, פסיכולוג מרייקיאוויק. "לא יכולת להסתובב במרכז העיר בימי שישי בערב, כי ההרגשה היתה לא בטוחה", מוסיף הרווי מילקמן, מרצה אמריקאי לפסיכולוגיה המבלה חלק מהשנה באוניברסיטת רייקיאוויק. אנו מסיירים באזור פארק לאוגרדלור, וחולפים על פני אולמות החלקה על הקרח, בדמינטון ופינג פונג. בפארק יש גם מסלול אתלטיקה ובריכה בחימום גאותרמי ואנחנו נתקלים רק במעט ילדים, אף על פי שהלימודים בבית הספר הסתיימו.

גודברג מסביר שילדים לא מסתובבים בפארק בשעות האלה, כי הם בפעילויות אחר צהריים בתוך האולמות או בחוגי מוזיקה, ריקוד או אמנות. אחרים מבלים עם ההורים. איסלנד מתגאה היום באחד השיעורים הגבוהים באירופה של בני נוער נקיים מאלכוהול ומסמים. שיעור בני ה־15 וה־16 שהיו שתויים בחודש האחרון צנח מ־42 אחוז בשנת 1998 ל־5 אחוזים ב־2016. בתקופה זו ירד גם שיעור בני הנוער המעשנים בכל יום – מ־23 אחוז ל־3 אחוזים בלבד.

מילקמן כתב דוקטורט על שימוש בסמים. הוא הגיע למסקנה שאנשים בוחרים בהרואין אם הם אינם רוצים להרגיש, ואילו אלה שמעדיפים סמים מעוררים בוחרים להתמודד עם לחץ וסטרס בצורה אקטיבית יותר. המשתמשים בסמים מתמכרים לשינויים במוח. הרעיון שלו ושל צוותו היה לנסות לגרום לאנשים להרגיש את אותה תחושה שסמים מעוררים בהם, אותו "סוטול" או "היי", בעזרת הכימיה של המוח שלהם וללא הנזקים הטמונים בחומרים פסיכו־אקטיביים.

ב־1992 קיבלה הקבוצה של מילקמן, שפעלה בדנבר, מענק ממשלתי של 1.2 מיליון דולר לצורך הקמת הפרויקט "גילוי עצמי" (Self Discovery), שהציע לבני נוער חלופות טבעיות ל"היי" הנובע משימוש בסמים או מפשע. "לא אמרנו להם 'אתם מגיעים לטיפול'. אמרנו: 'נלמד אתכם כל דבר שאתם רוצים ללמוד: מוזיקה, ריקוד, היפ־הופ, אמנות, אמנויות לחימה'", מספר מילקמן. הרעיון היה שהקורסים האלה יוכלו לחולל כל מיני שינויים כימיים במוח של הילדים ולתת להם את מה שהם צריכים להתמודדות מוצלחת יותר עם החיים. אחדים יימשכו אולי לחוויה העשויה להפחית חרדה; אחרים יחפשו את הריגוש.

בני נוער מגיל 14 ומעלה צורפו לתכנית בעקבות המלצה של מורים או יועצים, אשר בחרו נערים ונערות עם בעיות סמים או עבירות קלות שלא הרגישו שהם זקוקים לעזרה. הם קיבלו גם שיעורים בכישורי חיים, ואלה התמקדו בעיקר בשיפור הדימוי העצמי של הנערים והנערות, הדרך שבה הם רואים את חייהם והאינטראקציות שלהם עם אחרים. "העיקרון המרכזי היה שתכניות על סמים לא עובדות, כי אף אחד לא מקדיש להן תשומת לב. מה שדרוש הוא כישורים שיאפשרו ליישם את המידע הזה". לילדים נאמר שזו תכנית של שלושה חודשים. היו כאלה שנשארו חמש שנים.

ב־1991 הוזמן מילקמן לאיסלנד לדבר על עבודתו ונהיה יועץ במרכז גמילה טיפולי לבני נוער. מרכז זה היה הראשון במדינה שכלל גם מגורים, והוא הוקם בעיר בשם טינדר. שם פגש מילקמן את גודברג, שהיה אז מתנדב במרכז, ומאז הם חברים קרובים. המרכז בטינדר וההרצאות של מילקמן עוררו את תשומת לבה של חוקרת צעירה מאוניברסיטת איסלנד בשם אינגה דורה סיגפוסדוטיר. היא תהתה מה יקרה אם ישתמשו בחלופות בריאות לסמים ואלכוהול לא במסגרת תכנית טיפולית לילדים עם בעיות, אלא כדי למנוע מילדים ובני נוער לצרוך סמים ואלכוהול מלכתחילה.

בשנת 1991 קיבלו כל בני ה־14, 15 ו־16 בכל בית ספר באיסלנד שאלון, ובו היו צריכים לענות על שאלות כגון: האם אי פעם שתית אלכוהול; אם כן, מתי שתית לאחרונה; האם השתכרת אי פעם; האם ניסית לעשן סיגריות; אם כן, באיזו תכיפות את מעשנת; כמה זמן אתה מבלה עם ההורים שלך; האם אתם קרובים; באיזה סוג של פעילויות את משתתפת וכן הלאה. תהליך זה חזר על עצמו ב־1995 וב־1997. תוצאות הסקר היו מדאיגות. ארבעים אחוז מבני הנוער במדינה השתכרו במהלך החודש האחרון וכמעט 25 אחוז עישנו מדי יום ביומו.

כשהצוות ניתח את התוצאות, הוא גילה הבדלים מובהקים בין בני נוער שנהגו לשתות, לעשן ולהשתמש בסמים לבין אלה שלא. הממצאים הראו באופן דו־משמעי שמה שמבחין בין בני נוער שאימצו התנהגויות מסוג זה לבין אלה שלא הוא השתתפות בפעילויות, בעיקר ספורט, שלוש או ארבע פעמים בשבוע, שעות שבועיות של בילוי עם ההורים במהלך השבוע ותחושה שלבית הספר אכפת מהם. כמו כן בני הנוער האלה לא הסתובבו מחוץ לבית בשעות הערב המאוחרות.

"באותה תקופה", מעידה אינגה דורה, שהיתה עוזרת מחקר בסקרים אלה, "היו כל מיני תכניות מניעה. הן התבססו בעיקר על חינוך". הילדים הוזהרו מפני סכנות השימוש בסמים ובאלכוהול, אולם כפי שעלה גם במחקרו של מילקמן בארצות הברית, הגישה הזאת לא הניבה את התוצאות הרצויות. ראש עיריית רייקיאוויק רצה לנסות כיוון חדש והורים רבים הרגישו שהגיעו מים עד נפש. תכנית לאומית חדשה בשם "נוער באיסלנד" (Youth in Iceland) הושקה בהדרגה, והיא התבססה על תובנות וממצאים ממחקרים, כולל אלה של מילקמן.

הצעד הראשון היה שינוי החוק באיסלנד. נאסר על מי שלא מלאו לו 18 לקנות טבק ועל מי שטרם מלאו לו 20 לרכוש אלכוהול. פרסומות לסיגריות ולאלכוהול הוצאו מחוץ לחוק. כל בתי הספר נדרשו להקים ארגוני הורים, נוסף על מועצות בית ספריות עם ייצוג הורי, והקשרים בין ההורים לבתי הספר חוזקו. הרשויות עודדו הורים להשתתף בהרצאות על חשיבות הבילוי עם ילדיהם ועל העדפת כמות ממשית של זמן משותף על פני "זמן איכות" ארעי, על הצורך להתעניין בחיי ילדיהם, לוודא שהם נמצאים בבית בשעות הערב, לדעת מי החברים שלהם וכן הלאה. הועבר גם חוק האוסר על ילדים בני 13 עד 16 לשהות מחוץ לבית אחרי עשר בלילה בחורף ואחרי חצות בקיץ. החוק בתוקף עד היום.

"הבית ובית הספר", ארגון המאגד את ארגוני ההורים למיניהם, ניסח הסכמים לחתימת ההורים. תוכן ההסכמים משתנה לפי קבוצת הגיל ולארגונים מותר להחליט בעצמם על מה לתת דגש ומה לכלול. הורים לבני 13 ומעלה, למשל, יכולים לבחור להתחייב שלא להרשות לילדיהם להשתתף במסיבות ללא השגחת מבוגר, לא לקנות אלכוהול לקטינים ולדאוג לשלומותם של ילדים אחרים. ההסכמים מחנכים את ההורים, עוזרים לחזק את סמכותם בבית ומצמצמים במידה רבה את יכולתם של ילדים לטעון כנגדם: "אבל לכולם מרשים!", מציינת יושבת ראש "הבית ובית הספר".

המדינה הגבירה במידה ניכרת את תמיכתה בפעילויות קבוצתיות של ספורט, מוזיקה, אמנות וריקוד ומועדונים שונים, המספקים לילדים תחושת השתייכות לקהילה ותחושה כללית טובה. ילדים ממשפחות מעוטות יכולת מקבלים עזרה נוספת. ברייקיאוויק למשל, עיר שיותר משליש מכלל אוכלוסיית איסלנד מתגורר בה, כל ילד מקבל כ־290 אירו לשנה לפעילות פנאי. גם השאלונים נמשכים, וכמעט כל ילד באיסלנד ממלא שאלון בכל שנה – מה שאומר שמידע עדכני זמין כל הזמן.

בין 1997 ל־2012 שיעור בני ה־15 וה־16 שדיווחו על בילוי תכוף או קבוע עם הוריהם במהלך השבוע עלה מ־23 אחוז ל־46 אחוז. שיעור בני הנוער המשתתפים בספורט מאורגן עלה מ־24 ל־42 אחוז. בה בעת צנחו שיעורי השימוש בסיגריות, קנביס ואלכוהול בקבוצת גיל זו.

מדינות אחרות באירופה מנסות לאמץ את השיטות של איסלנד, אך ההצלחה עד עתה אינה מסחררת כמו באיסלנד. שימוש באלכוהול וסמים בקרב בני נוער נתון בירידה בעשרים השנים האחרונות, אך לא בהכרח בשל שיטות המקדמות את שלומות הילדים. בבריטניה נזקפת ירידה זו לזכות העובדה שבני נוער מבלים יותר זמן בבית באינטראקציות חברתיות מקוונות, ופחות במפגשים פנים אל פנים.

לעומת זאת ליטא מדגימה כיצד אפשר להצליח בעזרת התערבות אקטיבית. בעיר קובנה, העיר השנייה בגודלה בליטא, העבירו הרשויות חמישה שאלונים לבני נוער מ־2006 ועד היום. בתי ספר, הורים, ארגוני בריאות, כנסיות, המשטרה ורשויות הרווחה חברו יחד כדי לשפר את רווחת הילדים ולצמצם שימוש בחומרים ממכרים. לדוגמה, הורים מקבלים בחינם כשמונה הרצאות על הורות בשנה וב־2015 החלה העיר לספק פעילויות ספורט בחינם בימי שני, רביעי ושישי. התכנון הוא לממן הסעות למתקני הספורט למשפחות מעוטות יכולת, כדי לאפשר גם לילדים המתגוררים רחוק להשתתף. בין 2006 ל־2014 ירד ברבע מספרם של בני ה־15 וה־16 בקובנה שדיווחו כי השתכרו במהלך החודש האחרון. העישון היומיומי ירד ביותר משלושים אחוז.

אינגה דורה מסכמת: "המחקרים לימדו אותנו שעלינו ליצור מצבים שיאפשרו לילדים לחיות חיים בריאים. הם לא צריכים להשתמש בחומרים מזיקים, כי החיים טובים ויש להם המון מה לעשות והם מקבלים תמיכה מלאה מההורים, שמבלים אִתם ונמצאים אִתם". ■

הכתבה המקורית הופיעה בכתב העת "מוזאיק"
www.mosaicscience.com

https://mosaicscience.com/story/iceland-prevent-teen-substance-abuse

תרגום ועיבוד: תמי אילון־אורטל

כאן, מול האוקיינוס, במקום שבו נפלה פצצת האטום, נמצא גן הילדים הכי מושקע בעולם

גן ילדים, נגסקי, יפן • תכנון: HIBINOSEKKEI + youji no shiro • ביצוע: 2015

לפני שבעים שנה נגמרו החיים בנגסקי. פצצת האטום האמריקאית החריבה הכול, כולל תקווה לשינוי. היום, הבעיה המרכזית שאתה התמודדו מתכנני גן הילדים המופלא הזה היתה השמנה וחוסר פעילות מספקת של הילדים.

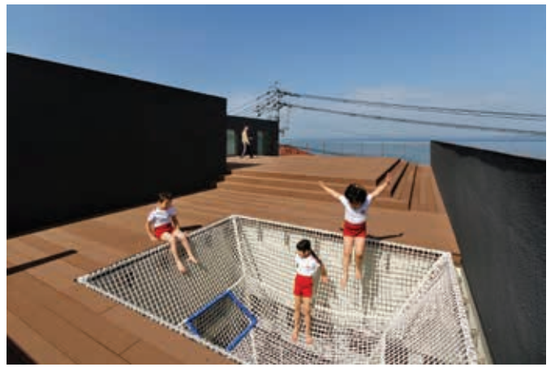
בשלב הראשון חקרו האדריכלים מה הסיבה להשמנה ולחוסר הפעילות הגופנית. הם גילו שהילדים רגילים כבר מגיל קטן מאוד לשקוע מול מסכי טלוויזיה ומחשב, להישאר בחדרים ולא לצאת לשחק בחצר. נוסף על כך הרגלי התזונה שרכשו לקויים. בעקבות בדיקה זו בחרו האדריכלים להקים מבנה שיעודד את הילדים לפעילות גופנית והעמידו לפניהם פיתוי בצורת מתקנים לא שגרתיים במיקומים לא צפויים.

במסגרת הפרויקט תוכננו שש כיתות גן, ובסך הכול לומדים כאן 240 ילדים. הבניין מתנשא לגובה שתי קומות, תכנון שמנצל את השטח באופן מרבי. נוסף על חצר בקומת הקרקע הוקמה חצר בנויה גם על כרבע מן השטח של גג הבניין. שאר הגג מכיל לוחות פוטו־וולטאים להפקת חשמל מאנרגיית השמש. החלק המרתק בבניין הוא הגג.

כאן יצרו האדריכלים את המקום המפתיע ביותר, המזמן מגוון הזדמנויות לפיתוח השרירים, הדמיון והיכולות החברתיות. יש מדרגות, אבל הילדים מעדיפים להשתמש בפתח ברצפה ששולב בו מתקן חבלים בטוח ומאתגר המעוצב במיוחד לגובה הילדים ויכולותיהם. מתקן החבלים יורד מחצר הגג אל חצר פנימית פתוחה בחלקה אל הנוף, המשמשת גם היא כחצר בנויה בקומה העליונה.

במעבר המרכזי בקומת הקרקע הכניסו האדריכלים שקע בקיר בצורת בית והציבו בו שלוש במות המותאמות לממדי גופם של הילדים בצבעים ובגבהים שונים. המקום ייחודי הודות לממדיו והודות לשימוש בחיפוי עץ טבעי, והוא בונה סביבה אינטימית, שקטה ורגועה. על קיר אחד ניצב מדף עם ספרים ועל קיר אחר קבוע לוח ירוק — בדיוק כמו זה שאפשר למצוא בכיתות — והילדים מוזמנים לצייר עליו כל העולה על רוחם. באחת הכיתות צבעו קיר שלם לכל גובהו בצבע מיוחד שגם עליו אפשר לצייר בגירים צבעוניים. באופן כללי השתדלו האדריכלים להשתמש בחומרים שונים באזורים מסוימים במבנה, כדי להדגיש את התחושה שהילדים נמצאים במקומות מיוחדים ולא רגילים.

גולת הכותרת של הגן היא חדר האוכל. כאן ניצלו האדריכלים את מיקומו של הבניין, הצופה אל האוקיינוס השקט. גובה אזור האכילה מתנשא לשתי קומות, ומסך זכוכית בגובה האולם חוצץ בין הסועדים הקטנים ובין נופו של האוקיינוס. מול מסכי הזכוכית החוצצים בין האולם ובין מרפסת המשקיפה אל הים (שאפשר לאכול בה בימים נעימים) ניצב מטבח פתוח.



העיצוב והארגון של אזור זה יוצרים סביבה נעימה במיוחד, שמטרתה לשפר את נוהגי האכילה של הילדים. האדריכלים ביקשו להגביר את המודעות להרגלי אכילה נכונים, לטיב המזון וכן לתהליכים מלווים שהילדים אינם חשופים או שותפים להם בדרך כלל, כגון הכנת הסעודה ולאחר מכן, מה לעשות, ניקוי כלים ושטיפת המטבח.

עם תחילת הפעילות בגן נעשתה לדברי האדריכלים בדיקה של הישגי התלמידים ונמצא כי פעילותם גדולה במידה ניכרת בהשוואה לגנים אחרים באזור. בישראל אפשר להמשיך לחלום על הרווחה (היכן תמצאו כאן בגן ילדים חדר אוכל ייעודי?) ועל ההשקעה הכספית והתכנונית המאפיינות גני ילדים ביפן. גם תקני הבטיחות המחמירים בישראל מקשים על מתכננים לשלב בגנים מתקני משחק ייחודיים וחדשניים. כל ניסיון לשלב מתקנים כאלה גורר אחריו עלויות כספיות ואישורים — המאריכים את לוח הזמנים, שלרוב מוגדר כלחוץ במיוחד. מקבלי החלטות מעדיפים להימנע מכאב הראש הזה, ולכן התוצאה המקומית היא, לרוב, גני ילדים ובתי ספר פחות ייחודיים, פחות יצירתיים ופחות חדשניים. ■

צילומים: Studio Bauhaus, Ryuji Inoue

שרלי דיגדקר, 43, מלמד עברית בבית הספר היהודי הפרטי על שם דוד פוזנק בעיירה דייבי, פלורידה.

בכיתה: 25 תלמידים.
ותק: 23 שנה בתחום החינוך.
משכורת: לא אגלה, אבל משכורת מורה ממוצעת עומדת על 40-45 אלף דולר לשנה (מורים במקצועות הכלליים מרוויחים הרבה יותר).
מלמד בבתי ספר: 18 שנה.
גיל התלמידים: תיכון.
שעות הוראה שבועיות: 40.
התחייבויות נוספות: להשגיח בהפסקות, ישיבות פעם בשבוע לכל המורים וישיבה נוספת לצוות מורי העברית.
התנאים בכיתה: מעולים, הכול ממוחשב. לכל תלמיד יש מחשב נייד וגם למורים.
חופשות במהלך השנה: חגים יהודיים, בחול המועד סוכות עובדים, וחגים אמריקאיים לאומיים.
השתלמויות: יש השתלמויות בפדרציה היהודית. בבית הספר יש השתלמויות הקשורות לעברית כשפה שנייה.
מדוע בחרת בהוראה: במהלך השירות הצבאי שלי בישראל נפצעתי. יצאתי מהצבא לטיפולים ובמהלך הזמן הזה התנדבתי עם ילדים, וגיליתי שאני ממש טוב בזה. לאחר ההחלמה התנדבתי לסיים את השירות הצבאי והמשכתי לעבוד עם ילדים. אחר כך החלטתי לחזור לספסל הלימודים להשלים את הבגרויות ולמדתי הוראה במכללת אחוה.
אוהב במקצוע: את הקשר עם התלמידים, העבודה היומיומית עם תלמידים, האתגר וההנאה בקידום ובלימוד שלהם. אבל לא רק זה. אני בקשר עם התלמידים שלי גם בתחומים אחרים. אם יש להם בעיות חברתיות או אחרות, אני מנסה לתמוך ולעזור.
שונא במקצוע: ניירת וביורוקרטיה.
היחס למורים בפלורידה: טוב מאוד, במיוחד בבתי הספר הפרטיים.
הבעיות בבתי הספר ובמערכת החינוך: הבעיה המרכזית במערכת החינוך הפרטית והציבורית היא הפוליטיקה. היא הורסת כל חלקה טובה.
ההבדלים בין חינוך ציבורי לחינוך פרטי: ההבדל המשמעותי הוא בתלמידים וביחסם למורים ולבית הספר. בפרטיים התלמידים וההורים בדרך כלל מתייחסים למורים כאל נותני שירות ורואים בעצמם לקוחות. ההורים יודעים שעם תרומה נדיבה לבית הספר הם יכולים להשיג כמעט הכול, וזו לדעתי אחת הנקודות הבעייתיות בחינוך הפרטי. בעיה זו לא קיימת בחינוך הציבורי. הסיסמה "הלקוח תמיד צודק" יכולה לעבוד בעסקים, אך לא בבית הספר.
העתיד בחינוך: בית הספר "דוד פוזנק" הוא בית ספר עתידני, ותמצא בו את כל הטכנולוגיה העכשווית בכיתות. לדוגמה, יש לנו רובוט בבית הספר. יש לנו תלמידה חולת סרטן המטופלת בבית חולים בפנסילבניה, והיא שולטת ממיטתה ברובוט באמצעות מחשב. כל בוקר היא לובשת את תלבושת בית הספר ונוכחת כמעט פיזית בשיעורים, למרות שהיא במרחק אלפי קילומטרים מחבריה בכיתה. באשר לשאלה אם נזדקק בעתיד למורים, מהתרשמותי מתלמידים המגיעים אלינו מחינוך ביתי אני לא חושב שאפשר להחליף את המורים ברובוטים או באמצעים אחרים. לגבי עתיד בית הספר, אני חושב שמעבר לידע שהוא מספק, הוא נותן לתלמידים אפשרות לאינטראקציה ולמצבים חברתיים שלא תהיה להם במקום אחר. אני מאחל לכל בית ספר שיגיע לרמה של בית הספר "דוד פוזנק", המיישם כבר עכשיו את העתיד. אם נתייחס למתרחש בבית הספר שלנו כאל נקודת תצפית, הרי שעתיד החינוך משלב בין נוכחות של מורים בכיתות ובין טכנולוגיה מתקדמת. כך התלמידים מקבלים את הטוב שבשני העולמות. איננו יודעים איך ייראה העתיד ומה יהיה בו, אבל אנחנו יכולים לתת לתלמידים את הכלים ולהכין אותם אליו.
השינויים במקצוע: עליית הטכנולוגיה מובילה גם לאלימות מילולית מחוץ לכיתה – ברשת, בקבוצות ווטסאפ, בפייסבוק וכיוצא באלה. המורים צריכים להיות הרבה יותר ערניים למתרחש. כדי להבין את התלמידים, על המורים להיות מעודכנים יותר בחיי התלמידים משהיו בעבר.
ההבדלים בין ישראל לארצות הברית: כסף. בארצות הברית, במיוחד בבתי הספר הפרטיים, יש המון השקעה במשאבים והתלמידים נהנים מהטכנולוגיה הטובה ביותר, הריהוט הכי איכותי ועוד. בישראל המשאבים מצומצמים, ועל המנהל להיות יצירתי. מלבד זה התלמידים הם אותם תלמידים, הבעיות הן אותן בעיות, ההורים הם אותם הורים וכולם רוצים את טובת הילדים ויעשו הכול למען זה.
אנקדוטות: אנשים כאן בפלורידה נתקלים לפעמים בתנינים ברחובות, אם כי אני טרם זכיתי לעונג הזה. ■

בבנק מסד מבינים מורים

הטבות CLASS למורה

זה הזמן להצטרף לבנק מסד וליהנות מבחירה של אחת מארבע חבילות הטבה קלאסיות* המתאימה לכם ולצורכיכם!

1 שי למורה

מועדון מורים חופשי - 10₪ לחודש
לפעולות עו"ש ללא הגבלה

+

הלוואת 4U - עד 30,000 ₪
ללא ריבית והצמדה לתקופה
של עד שנתיים

2 דורון למורה

מועדון מורים חופשי - 10₪ לחודש
לפעולות עו"ש ללא הגבלה

+

אוברדראפט חינם
בגובה המשכורת ל-3 שנים

+

הלוואת רווחה לכל מטרה
עד 9,000₪ בריבית שנתית קבועה
של 0.85% להחזר במשך שנתיים

3 מתן למורה

מועדון מורים חופשי - 10₪ לחודש
לפעולות עו"ש ללא הגבלה

+

פיקדון "ריבית במיידית"
סוגרים פיקדון של עד 50,000₪
ל-3 שנים ומקבלים 1.5% ריבית
מראש לעו"ש**

4 תמורה למורה ***

פטור מעמלות עו"ש - עמלת פקיד /
ערוץ ישיר / השלמה למינימום במט"י

+

עד 5 פנקסי שקים חינם בשנה,
למשך שלוש שנים

+

50% הנחה בדמי ניהול פיקדון ני"ע
(דנ"פ) לשלוש שנים (0.4%)

HAUSE®

* למעבירי משכורת בגובה של 4,000₪ ומעלה. ** בניכוי מס כחוק.
*** מותנה בשימוש חודשי בכרטיס אשראי בנקאי במינימום 2,500₪.
בתנאי ההלוואות, שיעור הריבית ושאר ההטבות עשויים לחול שינויים מעת לעת בהתאם להחלטת הבנק, למצב בשוק ההון והוראות החוק. כל האמור אינו בגדר של ייעוץ, השקעה, המלצה ו/או חוות דעת, אלא נועד לשמש הבהרה והסברה בלבד ואינו מהווה תחליף למידע אישי הניתן בסניף הבנק וכפוף להוראות החוק. מתן ההלוואות נתון לשיקול הבנק.

הבנק של המורים
מסד
מקבוצת הבינלאומי

*2446
www.bankmassad.co.il