עורכים: יורם הרפז ואלי הורביץ / **חינוך בצומת**

חינוך בצומת

סיעור מוחות על
עתיד החינוך בישראל

עורכים:
יורם הרפז ואלי הורביץ

דביר

EDUCATION AT A CROSSROADS

© 2020 All Rights Reserved to
The Branco Weiss Institute, and Kineret Zmora Dvir Publishers

כל הזכויות שמורות © תש"ף 2020 למכון ברנקו וייס – חינוך. חשיבה. יוזמה
רח' מרדכי נרקיס 11, ירושלים
ולכנרת, זמורה, דביר – מוציאים לאור בע"מ
רח' אגוז 6, פארק תעשיות חמן, חבל מודיעין 7319900

עורכי הספר: יורם הרפז (מכללת בית ברל), אלי הורביץ (קרן טראמפ)
עיצוב: שרית רוזנברג

הספר רואה אור בתמיכתה הנדיבה של קרן טראמפ בשיתוף עם מכון ברנקו וייס



המערכת עשתה ככל יכולתה על מנת לאתר את בעלי הזכויות של כל החומר
שנלקח ממקורות חיצוניים. אנו מתנצלים על כל השמטה או טעות, ואם יובאו לידיעתנו,
נפעל לתקנן במהדורות הבאות.

אין לשכפל, להעתיק, לצלם, להקליט, לתרגם, לאחסן במאגר מידע, לשדר או לקלוט בכל דרך
או אמצעי אלקטרוני, אופטי או מכני או אחר כל חלק שהוא מהחומר שבספר זה. שימוש מסחרי
מכל סוג שהוא בחומר הכלול בספר זה אסור בהחלט אלא ברשות מפורשת בכתב מהמו"ל.

סידור, עימוד, הפקה וקדם־דפוס במפעלי כנרת, זמורה, דביר – מוציאים לאור בע"מ

נדפס בישראל 2020

Kinneret, Zmora, Dvir – Publishing House Ltd.
6 Egoz St., Hevel Modi'in Industrial Park 7319900, Israel

Printed in Israel 2020

ISBN 978-965-574-140-7 מסת"ב

www.kinbooks.co.il
edubook.brancoweiss.org.il

תוכן העניינים

הקדמה / אלי הורביץ ויורם הרפז 9

שער 1. חזון 13

הבוגר העתידי / יולי תמיר 15

פדגוגיה חדשה / חיים אדלר 23

לקראת חברת לומדים נאורה / יערה בר־און 27

על היש והאין, על הגלוי והסמוי, במערכת החינוך / דן ענבר ועדנה ענבר 33

לחנך שחקני משמעות / שמעון אזולאי 46

חינוך לאנושיות / אימן אגבאריה 59

חינוך קוסמוסופי / מישקה בן־דוד 67

הרוח קובעת את הוויית החינוך / ישעיה תדמור 77

"לך לך מארצך וממולדתך" – אתגר המציאות האחרת / משה שנר 85

אז מה צריכה מערכת החינוך לעשות? / אמנון כרמון 96

נוירו־פדגוגיה: מבט חדש על החינוך / אורית אלגאוי־הרשלר 106

שער 2. תוכנית 119

קווים לדמותה של מערכת החינוך / שי פירון 121

עברה ועתידה של מערכת החינוך הישראלית / שמואל אבואב 133

מערכת החינוך הישראלית יכולה להימנות עם מערכות החינוך המדינתיות המובילות בעולם – כיצד? / תמר אריאב 145

נדרש חינוך אחר / יצחק קשתי 158

הבניית ידע עמוק לכלל התלמידים / ענת זוהר 164

משימה אפשרית: לעצב מחדש את החינוך בישראל / מקסין פסברג 177

תנאי לשיפור הישגים וצמצום פערים: תעודת בגרות חדשה / יעקב כץ 188

פדגוגיה מוטת עתיד – תקציר / ריבי ארצי ושמוליק לוטטי 196

שער 3. הוראה ולמידה 209

הבנה בפעולה / דיוויד פרקינס 211

מורה יצירתי בעולם משתנה / דאגלס ניוטון 219

לקראת מיקוד שליטה פנימי / מוחמד עיסאווי 230

הוראה משוחררת / אמנון סדובסקי 238

פדגוגיה תרפויטית / אוריה זינגר 245

מכיתה לחברותא / יובל שרלו 250

טיפוח מורים־מחנכים ואתגרי ההוראה ההשראתית / נמרוד אלוני 260

הוראה בינתחומית / יואל בן־נון 271

פחות כיף ויותר מאמץ: להחזיר את הלמידה לבתי הספר / יצחק פרידמן 278

שער 4. צדק חינוכי 287

ממערכת מפוערת למערכת מפוארת / שלמה סבירסקי 289

שוויון מהותי, לא טכני / חילי טרופר ומיכאל ביטון 296

מצוינות חינוכית ושוויון חברתי: הילכו השניים יחדיו? / מרים בן פרץ 300

חזרה למקורות: על הזיקה שבין צדק חברתי לצדק נפשי בחינוך / יוסי יונה 310

המלצות למערכת חינוך שוויונית ומשיגה / נחום בלס 321

חינוך מוטה חברה: חינוך לחיים משותפים / אילנה פאול־בנימין, וודרוד ג'יוסי 332

חלון הזדמנויות היסטורי־אקולוגי: האם מערכת החינוך תיכנס בעדו? / לימור אלוף 339

שער 5. חינוך ממוקד **349**

חינוך איכותי בגיל הרך: תשתית ללמידה, הסתגלות לחברה ותפקוד בחיים הבוגרים / תמר ארז ודורית ארם 351

מדינה תומכת משפחות: מודל למערכת החינוך לגיל הרך / סמדר מושל 365

האתגר: הצלחה של ילדים ובני נוער במצבי סיכון במערכת החינוך / שלמה רומי ועמנואל גרופר 373

להחיל את ההכ(ל)לה בבתי הספר / מיכל ראזר 384

תרומתו של החינוך "המיוחד" לחינוך הכללי / שונית רייטר 393

שער 6. מתוך הכיתה **405**

מותר האדם מהגוגל / יונתן פטאל 407

אירועים ותובנות / רז גסלר, איתמר מרטון ועידו תמיר 415

חופש ללמוד / נעם פלד 425

גם וגם / נועה סיגל 433

מפתח מושגים ושמות 440

הקדמה

לפני כשנתיים פנינו לאנשי חינוך ידועים בארץ ובעולם, רובם מן האקדמיה, חלקם מתחומים אחרים, במכתב זה:

הסוציולוג הנודע זיגמונד באומן אִפיין את מצבו הנוכחי של העולם בעזרת המושג אינטרגנום (כך קראו הרומאים העתיקים למצב שבין הקיסרים – קיסר אחד מת או נרצח ולא ידוע מי יבוא אחריו): אנחנו יודעים אילו מוסדות חברתיים לא עובדים; אנחנו לא יודעים אילו מוסדות יחליפו אותם. גם מערכות חינוך בעולם שרויות במצב של אינטרגנום: הן שירתו היטב את התעשייה החרושתית ואת מדינת הלאום בשתי המאות הקודמות, אך הן אינן משרתות היטב את תעשיית הידע והמדינה הדמוקרטית בעידן של גלובליזציה במאה ה־21.

ובנוגע למערכת החינוך הישראלית: היא הייתה יעילה למדי בשלב של "בניין אומה", אך היא אינה יעילה במאה ה־21.

אנשי חינוך בעלי מזג מהפכני סבורים שיש לחולל שינוי מבני, פרדיגמטי, במערכות החינוך ובמסגרות החינוך; אנשי חינוך בעלי מזג מתון סבורים שיש לחולל שינוי בתוך הפרדיגמה ולייעל את מערכות החינוך ומסגרות החינוך הקיימות.

גם במערכת החינוך הישראלית נשמעים שני הקולות הללו – המהפכני והמתון. הקול הראשון דורש "להמציא את החינוך מחדש" וליצור מערכת חינוך ומסגרות חינוך חדשות. ואכן, ישראל, יותר מכל מדינה אחרת בעולם, שופעת חזונות ומיזמים חינוכיים מהפכניים. הקול השני מבקש לשנות את

מערכת החינוך מבפנים, ואכן נעשו ונעשים במערכת החינוך שינויים רבים, המצטברים לכלל הישגים מתונים.

לפי נתוני המבחנים הלאומיים והבינלאומיים, הישגי מערכת החינוך הישראלית נמצאים בקו עלייה מתון, אך הם עדיין נמוכים מאוד והפערים הלימודיים גדולים ומאיימים על לכידותה של החברה הישראלית ועל איכות חייה. המצוינות בתחומי המתמטיקה והמדעים, שידעה משבר חריף, נמצאת בתהליך של שינוי כיוון מעודד, אולם השיפור טרם חִלחל למערכת כולה.

נדמה שעמדתם של אנשי חינוך בכל הרמות והלך הרוח הציבורי מקרבים את החינוך בישראל לצומת דרכים שבו עליו להחליט – שינוי משמעותי או תִחזוק הקיים. כדי לחולל שינוי משמעותי החינוך זקוק לחזון מושכל ושאפתני וליעדים בהירים ומעשיים.

לפיכך החליטה קרן טראמפ ליזום ולפרסם, בשותפות עם מכון ברנקו וייס, אסופת מאמרים שבהם אנשי חינוך, חברה, כלכלה, מדיניות ורוח יתמודדו עם השאלה: **מה צריכה מערכת החינוך הישראלית לעשות כדי להימנות עם מערכות החינוך המדינתיות המובילות בעולם? או בנוסח אחר: מה צריכה מערכת החינוך הישראלית לעשות כדי לקדם באופן משמעותי ביותר יעדים של מצוינות חינוכית ושוויון חברתי?** נודה לכם אם תוכלו להשיב על שאלה זו בקיצור – על פני חמישה עמודים בהירים ונוקבים.

השאלה שהפנינו לכותבים הניחה שלמערכת חינוך טובה יש שני מאפיינים מכוננים – מצוינות ושוויון. שני המאפיינים תומכים זה בזה, אך יש גם מתח ביניהם. מקצת הכותבים אכן התייחסו לעניין זה. כמצוין במכתב, ביקשנו מאמר תשובה קצר, "בגובה העיניים", לא מאמר אקדמי מלומד.

לאחר שעיינו במאמרים שקיבלנו החלטנו לפתוח את מעגל

המשיבים ולרופף את נוסח הפנייה. פנינו לשותפים נוספים בעשייה החינוכית – יזמים, מנהלים, מורים, מדריכים, תלמידים – ושאלנו אותם, בפשטות, מה לדעתם יש לעשות כדי לשפר באופן משמעותי את מערכת החינוך שלנו. מאחר שהגיעו אלינו עשרות מאמרים, החלטנו שבמקביל לספר נקים אתר אינטרנטי ונעלה אליו מאמרים שהספר צר מלהכיל. האתר יהיה פעיל ומזמין. כל הרוצה להציע רעיון, שעשוי לשפר באופן משמעותי את מערכת החינוך שלנו, מוזמן לשלוח את דבריו לאתר המוקם בימים אלה. אם המאמר יעמוד באמות מידה מקובלות, הוא יועלה לאתר שכתובתו edubook.brancoweiss.org.il.

בינתיים פרצה מגפת הקורונה העולמית ועדיין לא חלפה. המגפה (שדחתה בחודשים אחדים את הוצאת הספר) רק העצימה את צומת הדרכים שאליו הגיעה מערכת החינוך שלנו – שינוי משמעותי או תִחזוק הקיים. המגפה, אנו סבורים, העניקה למאמרים, שנכתבו (להוציא מאמר אחד) לפניה, תיבת תהודה.

את המאמרים בספר חילקנו לשישה שערים בהתאם לדגשים של הכותבים: חזון, תוכנית, הוראה, צדק חינוכי, חינוך ממוקד ומתוך הכיתה (מאמרי תלמידים). כצפוי, תוכני המאמרים וסגנונם מגוונים מאוד; מטרתם היא לחולל סיעור מוחות על מערכת החינוך שלנו שהגיעה לצומת ועליה להחליט לאן לפנות. אנחנו מקווים שהאסופה תסעיר מוחות נוספים ותפנה את מערכת החינוך שלנו לכיוון נכון – כיוון שיש בו יותר מצוינות ויותר שוויון.

אנחנו מודים לכל הכותבים שנרתמו למאמץ, ולכל האנשים שעמלו להביא את דבריהם באופן נהיר ונגיש: קרין תמר שפרמן מקרן טראמפ; ענת פלג, רחלי יפה ומיכל מרדכי ממכון ברנקו וייס; שמואל רוזנר, תרזה איזנברג ושרית רוזנברג מהוצאת כנרת, זמורה, דביר.

אלי הורביץ ויורם הרפז

1
חזון

הבוגר העתידי

יולי תמיר

פרופסור יולי תמיר היתה שרת החינוך בשנים 2006-2009.
המאמר מוקדש לאיליי ולאלכס באהבה.

כשאני חושבת על הבוגר העתידי של מערכת החינוך שלנו אני חושבת על הנכדים שלי, על הדרך שבה הם חווים את העולם סביבם, איך הם לומדים ומפנימים את הידע המונגש להם באלפי דרכים שונות. בהיותם ילדי המאה ה־21 הם חיים את חייהם מוקפים במספר אינסופי של מכשירים אלקטרוניים: הם שומעים מוזיקה ממכשיר שגם משמיע להוריהם את נשימותיהם השקטות, הם רואים סרטים ב־Ipad כשהם שוכבים על השטיח הצבעוני בסלון; כשהם נחים במיטה עם הוריהם, הוריהם מדברים בטלפון חכם, עובדים על הטאבלט שלהם, שומעים מוזיקה שהורידו ב־Itunes, ושולחים לי תמונת בוקר של "אילייי ואלכס אומרים בוקר טוב".

על אף שהם עולי ימים הם כבר צולמו ושודרו עשרות פעמים לרחבי העולם. הם מדברים עם חברים ומשפחה ב־Skype, הם מתעדים את עצמם ללא הרף, והם שולטים בדפדוף על המחשב, אצבעותיהם הקטנות זריזות ומיומנות. כשאני חושבת על העולם שיחיו בו כאשר יסיימו את בית הספר קשה לי לדעת מה מכל הדברים שהם מקבלים עכשיו – להוציא מידה רבה של אהבה, תמיכה וביטחון עצמי – ישמש אותם כבוגרים.

השנים האחרונות לימדו אותנו שניבוי הוא עניין מסוכן מאוד.

אנו חיים בעידן של אי־ודאות גוברת והולכת. שינויים פוליטיים, אקולוגיים וכלכליים פוקדים את עולמנו בקצב מהיר ומעוררים חרדה מתמשכת מפני הלא נודע. בעולם מסוג זה קשה מאוד להעריך מה יהיו צרכיו של הבוגר העתידי. במידה רבה אנו מכינים היום בוגרים להתמודד עם צורות חיים שאיננו מכירים ולמקצועות שטרם נוצרו. רופאים מרפאים את המחלה הנוכחית של החולה, מהנדסים מתכננים את הגשר שייבנה בשנה הבאה, מורים מכינים בוגרים לשוק שיתעצב בעוד שניים שלושה עשורים – הוראה היא מקצוע עתיר סיכון.

מכאן עולה מרכזיותה של אחת המטרות הבולטות של החינוך בן זמננו: לחנך בוגר הניחן ביכולת להתאים את עצמו למציאות המשתנה במהירות. במאה ה־21, אדם בוגר – שחיי העבודה שלו יתארכו בעשור נוסף לפחות – יחליף מספר רב של מקצועות, ואף יש חשש לא מבוטל שבחלק גדול מחייו המקצועיים הוא יעסוק בעבודה שאינה מבטיחה סיפוק רגשי ואינטלקטואלי וייאלץ לחפש היבטים חשובים אלו מחוץ למסגרת העבודה. אם לא נאמין לתחזיות אפוקליפטיות המשרטטות מציאות עתידית מזוויעה שבה העולם חוזר לימי התוהו, טובע בגלי ענק עקב המסת הקרחונים, נשנק מרעב, שסוע על ידי מלחמות של כנופיות הנאבקות על מזון ומחסה, עשוי עולם המחר לגלם, לצד קשיים מהותיים בתחום התעסוקה וההשתכרות, הבטחות רבות בתחום הלמידה, התרבות והעניין האינטלקטואלי. כל זאת אם נשנה את מערך הציפיות שלנו ונבין שמה שהיה לא יחזור על עצמו; ואל לנו, כפרטים או כחברה, לשקוע בנוסטלגיה ולעסוק בהחזרת הגלגל אחורה. העולם של ילדינו ונכדינו יהיה שונה מאוד משלנו, ואין לנו אלא לקוות שהטוב שבו יאפיל על הנזק שיגרמו השינויים הצפויים.

כדי שנוכל לטפח את הטוב הגלום בעולם המתחדש לנגד עינינו אמור הבוגר העתידי להיות בעל עולם ערכי ברור ומוגדר. מימי בראשית ועד לעולם הפוסט־מודרני והפוסט־תעשייתי שאנו חיים בו ומחנכים אליו, מותר האדם בחיפוש אחר הטוב והליכה בדרך הישר. בניגוד לטכנולוגיות המתפתחות במהירות, העולם הערכי נשאר

כשהיה: ערכי היסוד של צדק, סולידריות כלפי החברה פנימה וכלפי עמים אחרים, קרובים ורחוקים, מחויבות לזכויות אדם, לצמצום פערים ולשוויון הזדמנויות – נשארו כשהיו. אנו צריכים, אפוא, לחנך בוגרים שיהיו מוסריים, פעילים וערניים. החינוך האישי, המוסרי, האזרחי היה ונשאר האתגר הגדול ביותר העומד בפני המחנך.

התפקיד המרכזי של עולם המבוגרים הוא ליצור עבור הדורות הבאים מסגרת ערכית שתסייע להם לנווט את דרכם כבני אדם, כחברים בחברה, כאזרחים במדינה, כשותפים בעולם שטוח אחד.

עדיין לא הומצא המצפן הערכי שיורה לכל אדם מה לעשות בעת שהוא עומד בצומת דרכים ערכי – ושום טכנולוגיה לא תוכל ליצור אותו. פעילות חברתית-ערכית אמורה, לכן, להיות לב ליבה של כל מערכת החינוך. מערכות חינוך חייבות לספק לאדם הצעיר אפשרויות להיות מעורב בפעילות אישית וחברתית, "להתאמן" בקבלת החלטות ערכיות, לנסח את עמדותיו, להקשיב לאחר, לחפש את שביל הזהב ולצעוד בו. כאן אפלטון ואריסטו הם מורי דרך טובים לא פחות מהוגים בני זמננו ואולי (בגלל אמונתם הנאיבית-משהו בטוב המוחלט) חשובים עוד יותר.

כדי שנוכל לטפח את הטוב הגלום בעולם המתחדש לנגד עינינו אמור הבוגר העתידי להיות בעל עולם ערכי ברור ומוגדר.

בעוד שהעולם הערכי שלנו צריך לשדר רציפות ויציבות, דרכי הלמידה ומטרות הלמידה משתנות ללא היכר. חסרי שליטה נסחפים אנו אחר ההתפתחויות המכתיבות לנו מבחר עצום של כלים חדשים ומתחדשים. השנים האחרונות לימדו אותנו כי כלים שהיינו חשדניים כלפיהם בעבר – המחשב, האינטרנט, הרשת החברתית, הטוויטר – יכולים להיות כלים המקשרים בין אנשים ומניעים תנועות פוליטיות וחברתיות רחבות היקף. אנו למדים כי העולם האינטרנטי הוא שיתופי ופתוח יותר ממה שחשבנו; הוא מקשר אנשים לא פחות ממבודד אותם, הוא מבלבל, משכיל, ובעיקר פותח הזדמנויות חדשות שאפשר

לנצל לטובה או לרעה. השאלה המרכזית בעולם המתחדש לא תהיה מה המידע שיש לנו, אלא כמה זמן נדרש לנו על מנת להשיג את המידע שאנו זקוקים לו ואיך מבדילים מוץ מבר. אנחנו עוברים אפוא מעולם קטלוגי, שבו אוגרים ומקטלגים ידע, לעולם של לקט שבו מלקטים ידע, בוחנים אותו, מעריכים אותו, משתמשים בו לצורך מסוים ועוברים הלאה, אל הדבר הבא.

ב"בית הספר החדשני לתכנות 42" המצוי בפריז, אומר המנהל לתלמידיו: "כאשר ניצבת לפניכם בעיה חדשה אל תחשבו על הדרך שפתרתם את הבעיה הקודמת. אם תעשו זאת יש סיכוי שתחמיצו מידע חדש שנוצר או משהו שלא ראיתם במהלכים הקודמים שלכם. נסו להתחיל מהתחלה." הנחיה זו שונה מאוד מזו שהיינו נותנים לתלמידים לפני שנים אחדות: "חשבו על כל מה שאתם יודעים, זכרו איך פתרתם בעיות קודמות והתקדמו משם."

כמה רמזים על העתיד מצויים כבר בידינו והם מלמדים אותנו כי אופני למידה חדשים, הזרים לנו כמבוגרים, הולכים ומשתלטים על העולם. כשבתי הצעירה הייתה מקבלת משחק מחשב או אמצעי טכנולוגי חדש היא הייתה זורקת את חוברת ההוראות וניגשת למחשב. אני הייתי אוספת את החוברות ומרפרפת בהן, עוקבת אחרי השרטוטים ומנסה לפענח את הכללים. אבא שלי היה לוקח מידי את חוברת ההוראות הזנוחה, קורא אותה במסירות מכריכה לכריכה ואז יושב להתבונן בנכדתו שכבר מזמן הבינה את כללי המשחק.[1] "איך תדעי מה צריך לעשות?" היה אבי שואל בטון מתנשא של מבוגר האומר לילד: "כשתיתקע תפנה אלי לעזרה." ההצעה נשארה תלויה באוויר, ללא מענה. הילדים של היום מלמדים הורים ומורים איך להשתמש באמצעים הדיגיטליים החדשים. פרסומת טלוויזיה חביבה שעלתה לפני זמן לא רב לשידור מראה ילדה כבת חמש רוקדת עם חברותיה בלט ומופרעת פעם אחר פעם על ידי טלפון מההורים שמבקשים

1 אחרי מותו של אבי מצאתי אצלו תיקיות של כל חוברות ההדרכה שאסף מתוך אמונה שנזדקק להן מתישהו ואז הוא יוכל "להציל" אותנו ולהדריך אותנו איך לפעול.

עצה כיצד להתמודד עם המציאות הטכנולוגית החדשה. הפרסומת משרטטת מצב מוכר, ועדיין היא מעוררת חוסר מנוחה הנובע מכך שהילד הוא מקור הידע והמבוגר תלוי בו לפעולות הפשוטות ביותר שעליו לבצע.

גם אם אין בכוחנו לשרטט את יעדיה המדויקים של מערכת חינוך עתידית, חמישה עקרונות אמורים להיות לב ליבו של תהליך ההכנה לעולם בלתי ידוע:

א. **יכולת התאמה לתנאים משתנים.** העתיד, בעצם ההווה, דורש יכולת הסתגלות מהירה לתנאים חדשים. המציאות שבה אדם רוכש מקצוע מסוים ומתמיד בו, וחי את חייו במסגרת תעסוקתית מוגדרת ומתמשכת, הולכת והופכת נדירה יותר ויותר ועמה נשחקת גם החשיבות של ההתמחות. הידע שיש לנו ישתנה במהלך חיינו מספר עצום של פעמים. לעולם לא תהיה לנו גישה, שלא לומר הבנה, של עולם הידע כולו ולכן לא נוכל להיות מומחים כמו אלה מהדור הישן, אלה שהכירו את כל מקורות הידע המצויים בתחום התמחותם ושלטו בהם. ניאלץ להיות שיתופיים יותר, לסמוך על ידע של אחרים ולעבוד בקבוצות כדי לפצות על הידע שאין לנו.

ב. **הדורות הבאים ייאלצו לנוע בעת ובעונה אחת בשני כיוונים סותרים – להיפתח ולהתמקצע.** המשמעות היא שהבוגר העתידי לא יגיע בעצם לעולם למעמד של בוגר. לאורך כל חייו הוא ייקח חלק בתהליכי למידה שונים. במובן זה המונח "בוגר" סותר את תמונת העתיד המשורטטת כאן. בעולם שאנו נערכים אליו, כל שלב לימודים אינו אלא מבוא לשלב הבא.

ג. **אופן הלמידה לא יהיה לינארי – לא נלמד עובדה אחר עובדה בסדר כרונולוגי כלשהו.** עולם המידע העתידי יהיה דומה למסך מחשב מפוצל שבו רצים תמונות, סימנים, רמזים, קישורים, שהלומד מקשר ביניהם על פי הצורך. מבחינה זו, פיצול קשב והיכולת להתבונן במגוון של כיוונים בעת ובעונה אחת יהפכו מחיסרון ליתרון. במקום ללמד אנשים להתרכז במשימה אחת, לומדי העתיד יעשו כמה משימות במקביל. הכוח האמיתי של

הלומד העתידי יהיה ביצירת קישורים חדשים ובלתי צפויים, או ביישומים חדשים של ידע קיים. חדשנות לא תהיה עוד עשייה יוצאת דופן, אלא חלק בלי נפרד מחיי אנשים לומדים. העובדה שהידע יחרוג מהסדר הכרונולוגי שלו ויהיה ניתן לסידור באין ספור אופנים שונים, תאפשר ליצור מגוון אינסופי של הקבצי ידע שתועלתם באה לידי ביטוי בישימות שלהם, בהנאה שהם גורמים למשתמשים בהם, או בכוחם לשמש בסיס לרעיונות חדשניים.

ד. **הידע שהבוגרים העתידיים ירכשו לא יהיה יותר מאוסף רמזים היכן לחפש את פיסת המידע הבאה.** משום שאף אחד מהבוגרים העתידיים לא יוכל להכיל את כל הידע המצוי בתחום עיסוקו הוא יצטרך לשאת באמתחתו, כל העת, רמזים שישמשו אותו למציאת ידע נוסף. אפשר לדמות זאת למשחק ילדים שבו הילד מחפש אחר אוצרות חבויים. אוצרות אלו מוחבאים מאחורי מפתחות שהילד צריך לאסוף על מנת לפתוח את קופסת הידע. ללא יכולת לאתר את המפתח הילד אבוד, אבל מרגע שהמפתח בידיו יש לו נגישות לעולם שלם של מידע חדש ושימושי שיעביר אותו לשלב הבא.

ה. **תהליך הלמידה יהיה תהליך מתמשך המערב סקרנות, גילוי וגם "מחיקה" של ידע מיותר.** בסופו של יום האדם הלומד, וכל אחד מאיתנו ייאלץ ללמוד לאורך חייו, יצטרך לנווט על פי GPS של ידע ההולך ומצטבר בקצב מהיר, כאשר הצרכים החיצוניים והדרישות הפנימיות מכוונים אותו ממקום למקום. בכוונה לא השתמשתי כאן במושג "יעד" שכן כלל לא ברור שהמושג יהיה שימושי בעולם שבו יעדים משתנים בהתאם לשינויי המציאות.

בעולם כאוטי כמו זה המתואר כאן, עמוד שדרה ערכי ורעיוני הוא חשוב במיוחד. קשה להעריך איך תשפיע הניידות המקצועית על ההקשר המעמדי והחברתי של הלומדים והבוגרים העתידיים. יש להניח כי עולם ההקשרים שלהם יהיה גלוקלי, כלומר במובנים מסוימים, הבוגרים העתידיים יחיו חיים גלובליים, כאשר אנשי הקשר שלהם פרושים על פני טווח רחב של אזורים וארצות, ובמובנים אחרים

יהיו להם חיים לוקליים בקרב קבוצת ההתייחסות המקומית שלהם. האדם הגלוקלי יהיה חייב לדעת לנווט בין סוגים שונים של הקשר וקשר.

הניידות הגיאוגרפית המקצועית, ואולי גם המעמדית, עלולה להיות קשה לעיכול; קשה לקבל שינויים. יש להניח כי היעדר ציפייה להמשכיות יקל על הסתגלות למצבים חדשים, ובכל זאת יש להניח כי אדם בוגר יעבור בחייו טלטלות רבות ותקופות לא מעטות של חוסר ודאות. מצב בלתי יציב זה עלול לעורר חרדות שיביאו עמן התכנסות וטיפוח תפיסת עולם פרנואידית וקסנופובית. מנגד עשוי תהליך זה, אם נכין לו תשתית ערכית נכונה, לשמש בסיס לשלושה ערכים החסרים לנו מאוד היום: צניעות, סולידריות ושותפות.

צניעות תנבע ממצב שבו מקומו של אף אדם לא יהיה מובטח לאורך חייו. מעמדות, אמר לי פעם ידיד אוקספורדי, הם כמו כריות; הם קובעים כמה נמוך אפשר ליפול וכמה כואבת תהיה המכה. מצב זה עתיד להשתנות. להוציא מתי מעט, רוב האנשים ידעו תקופות של הצלחה ותקופות של כישלון. בגלגולי החיים הללו הם יחלקו תחושות וסיכונים עם אנשים ממעמדות שונים. אי לכך, אם וכאשר יידרשו לבחון מדיניות של חלוקה על פי צדק חברתי, הם עשויים להיות רגישים יותר לצרכים של החלשים. הפילוסוף האמריקאי החשוב ג'ון רולס הניח שדרך החשיבה הנכונה על צדק היא להתנתק מהמעמד הנוכחי שלך. הוא הציע לעשות זאת באמצעות ניסוי מחשבתי. בעולם העתידי המציאות תהיה ניסוי שכזה, ויש להניח כי היא תחייב אותנו לחשוב בעת ובעונה אחת על האינטרסים שלנו כמועסקים בעלי הכנסה, כמובטלים, כמתנדבים וכאנשים המצויים במצבי ביניים שונים. מכך, יש לקוות, תצמח גם סולידריות אנושית עמוקה יותר.

יש להניח כי אדם בוגר יעבור בחייו טלטלות רבות ותקופות לא מעטות של חוסר ודאות.

לצד הצניעות והסולידריות, העולם החדש עשוי ללמד אותנו

שיעור חשוב בשותפות. כבר היום תרבות האינטרנט היא תרבות של Open Source. אחד הדברים היפים ביותר שתרבות האינטרנט טיפחה, אמר לי פעם יזם האינטרנט יוסי ורדי, היא הצורך לחלוק דברים עם אחרים. השאלה של המאה הקודמת הייתה איך לשמר את הידע שיש לי, השאלה של המאה הנוכחית היא איך לחלוק ידע עם אחרים, ללמוד מהם וללמד אותם.

אם אכן נפתח את ערכי הצניעות, הסולידריות והשותפות, עשוי העולם שנוריש לבוגרים העתידיים להיות עולם מרתק, מפתיע ואולי גם צודק יותר.

פדגוגיה חדשה

חיים אדלר

חיים אדלר הוא פרופסור אמריטוס בבית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית וחתן פרס ישראל לחינוך. אדלר מודה מקרב לב לסמדר גרינולד אשר סייעה לו בהקלדת מאמר זה ותוך כדי כך העירה הערות ענייניות.

בית הספר הינו אחד המוסדות החברתיים הבודדים שעברו אך מעט שינויים מאז פריחתו בתקופת המהפכה התעשייתית. תִפקודו האנכרוניסטי מתבטא בשני עניינים מרכזיים: תוכנית הלימודים ושיטת ההוראה.

תוכנית הלימודים. דומני שלא אטעה אם אקבע שבאופן מהותי תוכנית הלימודים הנלמדת כיום היא בעיקרה אותה תוכנית לימודים שאבי המנוח למד בשנים שלפני מלחמת העולם הראשונה (למעט יוונית ולטינית), ואף אותה תוכנית שאני נחשפתי אליה בבית הספר בשנות הארבעים של המאה הקודמת. יתר על כן, זוהי אותה התוכנית פחות או יותר שלמדו בנותיי בשנות השבעים של המאה הקודמת; ולא ייאמן – זו, כאמור, אותה התוכנית שנכדיי נחשפו אליה בראשית המאה העשרים ואחת. בעידן שחווה שינויים עמוקים בכל תחומי החיים, בכללם מהפכה טכנולוגית בעלת השלכות כבירות, אנו ממשיכים להעמיד פנים שהלמידה בבית הספר מכינה את התלמידים לאתגרי העתיד.

הפדגוגיה הנהוגה בבית הספר אנכרוניסטית גם במובן אחר: כמעט בכל מקום בעולם הילד הגדל כיום חשוף לגירויים, חלקם בעלי

עוצמה רגשית רבה, כבר משנתו הראשונה. ילדים רבים מרותקים במשך שעות למסכים השונים – טלוויזיה, מחשב, טלפון חכם. לחוויית הצפייה הזאת ישנם היבטים שונים, חלקם חינוכיים: סרטים, אתרים ברשת ומשחקי מחשב איכותיים מציעים חוויות למידה עשירות, אך מערכת החינוך אינה נעזרת בהם ודבקה בתוכנית הלימודים הסטנדרטית. אני מציע אפוא לחשוב על פדגוגיה חדשה ועל דימוי חדש לתפקיד המורה. במקום הנתק שקיים היום בין "האג'נדה" של בית הספר והמורים לבין עולמם של התלמידים והמציאות המשתנה שבה הם חיים, וכדי להיות חלק מהמהפכה המתרחשת בטכנולוגיה ובמדע, יש להביא לבית הספר פדגוגיה חדשה. לשם כך זקוק בית הספר לשינויים מבניים והמורים זקוקים להכשרה אחרת.

הייתי מתחיל בחלוקה אחרת של יחידות זמן הלימוד בבית הספר בכלל ובבית הספר היסודי בפרט. ההנחה שמגיל שש ילד יכול לשבת בשקט כמה שעות רצופות ולהקשיב לדברי המורים היא שגויה, והיום יותר מאי־פעם. כל מבקר בכיתה טיפוסית, בכל הגילים, עֵד למאמציו הנואשים של המורה להשקיט את התלמידים וליצור תנאים להוראה וללמידה. ואיך לא? הרי הזמן האופטימלי הממוצע ללמידה מרוכזת בגילים צעירים נע בין 15 ל־20 דקות, ובתנאי בית ספר הוא אף מתקצר. אנחנו יכולים להאריך אותו באמצעות הוראה הנעזרת במשחקים, בחידונים, בתחרויות, בעריכת משפט לדמות היסטורית או ספרותית, במחקר ובאמצעים נוספים המפעילים את התלמידים ומערבים אותם בלמידה פעילה.

> דומני שלא אטעה אם אקבע שבאופן מהותי תוכנית הלימודים הנלמדת כיום היא בעיקרה אותה תוכנית לימודים שאבי המנוח למד בשנים שלפני מלחמת העולם הראשונה.

ברוח פדגוגיה זו חיוני שמורי בית הספר ילמדו מפי התלמידים כבר

בראשית דרכם בבית הספר על תחומי העניין שלהם, על הפעילויות האהובות עליהם בשעות הפנאי ועל חלומותיהם. היכרות קרובה כזו תעודד את התלמידים להביא לידי ביטוי את עניינם ואת כישוריהם במרחב הבית ספרי. היכרות כזו צריכה להיות בסיס לתקשורת בין המורה ותלמידיו. תקשורת כזו תעניק למורים גם מידע על קשיים או על מכאובים שהילד מתמודד איתם.

שיטת הוראה: בבית הספר, בעיקר העל־יסודי, ההוראה נעשית בידי מורים הנחשבים למומחים בתחומם. כל אחד מהם עולה על במת הכיתה בתורו ומורה את חלקו הדיסציפלינרי בתוכנית הלימודים. אם שיטה זו הלמה אי־פעם את הנחלת הידע, הרי שבעידן שבו ידע נגיש לכול במחשב וברשת, היא בלתי רלוונטית. יתר על כן, הוראה מסוג זה אינה השימוש היעיל ביותר בזמן מורה־תלמיד. גם אם נניח שמה שהתלמידים לומדים בדרך זו עתיד להיות בסיס ללימודיהם במוסדות להשכלה גבוהה, יש ספק ביעילותה.

שינוי תוכנית הלימודים ודפוס ההוראה – יסודות הפדגוגיה – כרוך בהגדרת **מטרות החינוך**. יש להגדיר שתי מטרות עיקריות: (1) חניכת התלמידים לחיי התרבות האנושית כדי שירכשו כלים וסקרנות להכיר ולחקור את התרבות האנושית על כל תחומיה, ויוכלו לעצב את זהותם ולבחור את דרכם; (2) רכישת השכלה, מודעות וכלים שיסייעו לכל תלמיד לפתח עניין ייחודי ולבחור את עתידו המקצועי.

בית הספר במתכונתו המסורתית רחוק מאוד מהשגת מטרות אלה. בית הספר מטפח בעיקר מוטיבציה חיצונית ללמידת שינון לשם הצלחה בבחינות. ההנחה שלבחינות הבגרות יש ערך פנימי, שכן הן מניחות תשתית ללמידה במוסדות להשכלה הגבוהה, שגויה מן היסוד. "חומר" משונן לקראת בחינה נשכח מיד אחריה (לעיתים לפניה) ואין לו ערך חינוכי. יתר על כן, לאחר השירות הצבאי ואחרי "הטיול

אם אתבקש להעמיד את הפדגוגיה החדשה על עיקרון אחד אבחר ב**עקרון הבחירה**.

הגדול" נשכח גם תוכן שנלמד כראוי. מה שיש ללמוד בבית הספר לקראת ההשכלה הגבוהה והחיים עצמם הוא חשיבה עצמאית ולמידה עצמאית (בתוספת אנגלית, שבעולם הגלובלי של ימינו אדם החסר אותה משול לאנאלפבית).

אם אתבקש להעמיד את הפדגוגיה החדשה על עיקרון אחד אבחר **בעקרון הבחירה**. בחירה היא הבסיס למוטיבציה פנימית ללמידה, ומוטיבציה כזו היא המפתח להתפתחות אישית ולהסתגלות חברתית־תעסוקתית. לפיכך אני מציע: ראשית – תוספת נדיבה של מקצועות בחירה עדכניים כמו למשל חקר החלל, חקר המוח, אינטליגנציה מלאכותית, רובוטיקה, מדע בדיוני, וגם מקצועות "מיושנים" אך עתירי חשיבות ועניין כגון ארכיאולוגיה; שנית – צמצום מספר בחינות הבגרות לשפת אם, אנגלית ומתמטיקה; שלישית – שלוש עבודות חקר בנושאים שהתלמיד יבחר בהם מתוך שלושה תחומים: מדעי הרוח, מדעי החברה ומדעים מדויקים. תעודת הבגרות תתבסס אפוא על שלוש בחינות בגרות ושלוש עבודות חקר.

תעודת בגרות כזו תחייב תוכנית לימודים גמישה והוראה מותאמת. גם הכשרת המורים ותנאי העסקתם ישתנו בהתאם. בבית ספר המבוסס על פדגוגיה כזו יהיה מקום לבירור שאלות אישיות, חברתיות וערכיות.

בית הספר מלווה אנשים צעירים ב־12 שנים קריטיות בהתפתחותם, ובעידן שבו מסגרות קהילתיות ומשפחתיות נחלשות, בית הספר צריך להפוך לקהילתי יותר ולהפגיש תלמידים באקלים תומך ו"בזמן איכות". כל זה דורש חשיבה חדשנית, עשייה נועזת ומשאבים ניכרים. כל השתהות נוספת היא בנפשנו.

לקראת חברת לומדים נאורה

יערה בר־און

פרופסור יערה בר־און הייתה נשיאת המכללה האקדמית
לחינוך אורנים בשנים 2013-2019.

השינוי הדרוש למערכת החינוך הישראלית הוא מהפכני ושמרני גם יחד. ההיסטוריה מלמדת אותנו שפעמים רבות נדרשת מהפכה כדי לחזור לעקרונות יסוד (הפונדמנטליזם אינו רק דתי) או מוטב, לעיקריה הראשוניים של מורשת. בה בעת זקוקה מורשת כזו לחידוש מהותי, לתחייה, ללידה מחדש. התופעה הישראלית הייחודית של תנועת ש"ס המחזירה – או מתיימרת להחזיר – "עטרה ליושנה" היא דוגמה טובה. בהצעה שלפניכם נעשה ניסיון לחזור למקורות, למזג עולמות ולפרשם מחדש כעולמות שלובים.

חזון: חברת לומדים נאורה

ביסודה, המורשת החינוכית הישראלית שאני מציעה היא של **חברת הלומדים**. חידושנו יהיה בחזון של חברת לומדים **נאורה**, כזו המאמצת ברורות את ערכיה הכלל־אנושיים, התרבותיים והמוסריים, של הנאורות – חירות, שוויון ואחווה; זו תהיה תחייתה של חברת לומדים **ישראלית**, רבת־פנים בתרבותה וחד־משמעית באהבת הזולת שלה, כל זולת. זו חברה ישראלית בעלת עקרונות אוניברסליים המקיימת שיח מתמיד ומנהלת מחלוקות לשם שמים, מטילה ספק ומערערת על עיקרי אמונה, שואפת להצטיין בתלמודה ולהרחיב את אופקיה,

לקלוט אל תוכה רעיונות חדשים והשפעות ולנהל יחסי גומלין עם חברות לומדים אחרות, וכל כולה העמקה וחידוד, הבהרה והוספה, ותמיד פרשנות מחדש של הישן, היפה והטוב.

מערכת החינוך העתידית תבוסס על אמונה באדם כיצור אורגני בעל מערכות שלובות (גוף, נפש, רוח, שכל – ללא הפרד) שייחודו בפוטנציאל התבוני והחברתי הטמון בו, מבלי לחטוא ביהירות או בגבהות לב (האדם כאל) מחד גיסא, ובנמיכות קומה (אפסות האדם) מאידך גיסא. בכל רגע נתון מתקיימים באדם מתחים פנימיים בין ערכים ורצונות סותרים, שאינם ניתנים להגשמה במלואם בעולם הזה. עם זאת, בעולם נאור, מתח בין ניגודים הוא בריא, ויש תנועה מתמדת ושאיפת איזון המשנה את משקל הערכיות בהקשרים שונים. מימוש הפוטנציאל של אדם הוא בבחירות הנכונות שהוא לומד לעשות על יסוד התבוננות, לימוד והבנה של מורכבות ההקשר המציאותי ובהפעלת שיקול דעת המבוסס על ניסיונו המצטבר.

ביאור פדגוגי: התאב לדעת

העיקרון הפדגוגי העולה מתפיסת עולם זו הוא פשוט: ליבוי אש התמיד של **התשוקה לדעת** (פילו־סופיה) ושמירת האש מפני המבקשים לכבותה. התשוקה היא הנעה אינסופית לפעולה. היא מבוססת על הכרה בתחושת רעב ומחסור; התשוקה האנושית אל הדעת או החוכמה פנים רבות לה: תאב הדעת נמשך אל על, מתגבר על האינטרס הפרטי שלו, חורג מעצמו ונפתח אל העולם כולו – ואל האינטרס הכללי ולכן אל זולתו. תאווה כזו אינה לתוכן קבוע או לגוף ידע קונקרטי אלא לדרך חיים של שכלול היכולת, שכלול שיסודו ביצר (תשוקת החיים) וביטויו ביצירה (כתגובה למציאות חיים שהתגלתה). שכלול כזה דורש בית גידול השומר על סקרנות ויצירתיות הטבעיות לילדים, וגם תרגול קבוע של טכניקות ומיומנויות, היוצר דפוסים והרגלים של משמעת עצמית ולימוד עצמי. אימון זה מערב את מכלול האיברים השותפים בלמידה, ולא רק את המוח, אלא גם את שאר הגוף ושאר הרוח.

יעדים

כדי להגשים חזון פשוט זה נדרשת מערכת חינוך שונה מזו שעוצבה במאה העשרים. איננו זקוקים היום לסרט נע, לטכנאי הוראה, להכפפה היררכית, לסדר אחיד ולציות המבוסס על פחד וחשד, על שכר ועונש; איננו רוצים ילדים מסודרים ב"גריד" או ב"מטריקס" כחיילים ממושמעים, בשורות ישרות. אם נמשיך כך, מערכת החינוך הישראלית תקרוס ותתמוטט כאשר הורים חזקים ובטוחים בעצמם, שאינם מוכנים עוד להשלים עם המתכונת הנוכחית, ייטשו אותה ויפתחו מערכות מקבילות במסגרת החינוך הביתי והפרטי.

עלינו לעבור מן העידן המתועש אל העידן היצירתי והחקרני המבוסס על ניסוי וטעייה, תרגול ושוטטות, ובו הקצוות פתוחים, אפשרויות ההצטיינות רבות והלומד עצמאי, מצד אחד, ונינוח בחברותא מן הצד האחר. חובתנו להעניק לצעירות ולצעירים עמוד שדרה ערכי, יציב ומושרש היטב בתרבות, אך שואף לצמוח לכיוונים רבים, מכבד את השונות והגיוון האנושי ורואה ערך בקיומם של שונים לקהילה של לומדי-תמיד (כולל מורים ומנהלים, הורים וסגל). כדי שבתי הספר הציבוריים יהוו אפשרות כזו אציע כמה יעדים קונקרטיים:

הכשרת המורים צריכה להתאים את עצמה לתמונת הלומד בחברת הלומדים הישראלית הנאורה. היא צריכה להיות בית היוצר להכשרת שומרי אש התמיד.

א. משרד החינוך יוותר מרצונו על רוב אגפיו ותקניו, משאביו וסמכויותיו, כוחו ושליטתו, מבחניו ומדדיו ויעבירם אל בתי הספר. הוא יותיר בידיו רק את האחריות והסמכות לקביעת עיקרי מדיניות, מתווים כלליים לתוכניות לימודים, תפוקות מצופות תמורת תקציב, ומדדים לדין וחשבון שמנהלי בתי ספר יידרשו לתת מדי שנה. מספר בחינות הבגרות במתכונת מבחנים ארציים מחייבים יצומצם לשלוש, ושאר ההערכה תבוזר בכפוף לאמות מידה משותפות לכול. המטה

(משרד חינוך מצומצם) יבסס מערכת של יחסי אמון ושקיפות עם מנהיגות בתי הספר מתוך הצבת קריטריונים ברורים ודרכי תגמול ידועות מראש, בדומה לתפקידה של המועצה להשכלה גבוהה מול המוסדות האקדמיים. לצורך המחשה: בניין לב־רם בירושלים, שיועד במקורו להיות בית מלון חרדי, יוחזר לחרדים, ובניינים רבים אחרים ברחבי הארץ, המשמשים את משרד החינוך, יפונו. שכבת התיווך המפרידה בין המטה והמחוזות תצומצם למינימום ההכרחי, כפילויות מול הרשויות המקומיות יבוטלו, וייעלם רוב דרג הפיקוח ופקידות הביניים. רבים מתפקידיו הנוכחיים של המשרד יתייתרו.

ב. בתי ספר יזכו באוטונומיה פדגוגית, תוכנית וניהולית, בכפוף למדיניות תקציבית כוללת (שאינה לפי סעיפים ותשומות) ולמתן דין וחשבון שנתי על הישגיהם והצטיינותם, על פי מדדים שהם יהיו שותפים לקביעתם. הכשרתם של מנהלי בתי הספר ובחירתם ייעשו בהתאם. מנהלים שלא יעמדו ביעדים יורחקו מתפקידם. הם יתנהלו על פי מתווה ממלכתי ברור, אך מתוך חירות לארגן את תוכנית הלימודים ולקבוע את התכנים ואת סגנונות ההוראה בעצמם. דרכי ההערכה ייעשו על פי אוכלוסיית הלומדים וצורכי הקהילה. בתי הספר ייהפכו למרכזים של עשייה לימודית־חברתית־קהילתית, המשלבים חינוך פורמלי ובלתי פורמלי ועוסקים בתרגול פיזי וקוגניטיבי, נפשי ורוחני.

סדר היום בכל בית ספר יכול להיות מותאם וגמיש, שונה מתקופה לתקופה או משכבת גיל אחת לאחרת. ארגון הלימודים יכלול מתווים שונים בתקופות שונות (ימים, שבועות, חודשים), עבודה עצמית או קבוצתית, הדרכה של חונך בקבוצות אם, ליווי מקצועי של צוותים בפרויקטים, הרצאות מליאה קצרות בסגנון TED לעשרות תלמידים. קצב הלמידה ישתנה על פי ההקשר, ואורך יחידות הלמידה יהיה מותאם למשימה. מורים וילדים, ואף הורים, ילמדו ביחד תוך כדי הפריה הדדית – כל אחד על פי יכולתו, לכל אחד על פי צרכיו. המורים לא יהיו אומרי הן וחוזה האמון שלהם יהיה בראש ובראשונה עם הילדים שבאחריותם. הם יהיו שותפים לבחירת התכנים שהם מלמדים, יעסקו בתחומים הקרובים לליבם, אלה שהם לומדים

ומלמדים לעומקם ברצון, ויוכלו לעשות אינטגרציה של כמה תחומי דעת משלימים (ספרות, אמנות, פילוסופיה והיסטוריה ביוון הקלאסית או בתקופת המקרא; מתמטיקה ויוגה או פלדנקרייז; מדע, טכנולוגיה והשפעתם על התקשורת, כימיה ורוקחות עם בישול ופיסול).

התלמידים לא יידרשו ללמוד (והמורים ללמד) יותר משניים או שלושה נושאים עיוניים בו זמנית ולכל נושא יוקדש זמן רב יותר מהמקובל היום. לכל תלמיד יהיה מבוגר אחראי שילווה אותו כברת דרך ארוכה; לכל מחנך יהיו מעט תלמידים שהוא יחנוך. התלמידים יבחרו פעילות פיזית ופעילות יצירתית המתאימות להם מתוך מגוון אפשרויות. המורים ינחו את התלמידים לבצע בחירה מושכלת ולהבין את משמעותה.

למצוינות בלימודים יוגדרו קווי מתאר מערכתיים אך גם אופני הערכה רב־ממדיים מותאמים ללומדים מתוך גישה של שונות = שוויון. חופש הבחירה יהיה ערך שיש לפתחו בהדרגה ובהתאם לגיל וליכולת נטילת האחריות על הבחירות, על בסיס היכרות מעמיקה של המלמדים עם הלומדים לאורך זמן. מדדי ההצטיינות ישקללו את הדיוק בבחירות, ואת העמידה במטרות שהציב לעצמו הלומד בבחירותיו. הצטיינות תיבחן בהתמדה, במשמעת עצמית וביכולת הפרשנות היצירתית, באמצעות עבודות כגון הפקת הצגה, הקלטת תסכית רדיו, יצירת עיתון קהילתי, צילום סרטים, כתיבת סיפורים ואיורם, המצאת משחקי חשיבה והיגיון, תכנות ותכנון אפליקציות וכדומה. תלמיד ייבחן על שכלול היכולת שלו ועל גמישותו במעברים מטא־קוגניטיביים וביכולת ההיקש שהוא מפגין מתחום אחד למשנהו.

ג. הכשרת המורים צריכה להתאים את עצמה לתמונת הלומד בחברת הלומדים הישראלית הנאורה. היא צריכה להיות בית היוצר להכשרת שומרי אש התמיד, או, אולי מוטב, לגננים בגן הצמחים המתפצלים (גן אנגלי, לא צרפתי).

סגל המכללה צריך לקבל עליו את עקרונות המערכת שהוצבו לעיל ולפעול ככזה בעצמו. מרצה טוב יהיה זה היודע לעבור במהירות משאלה אחת לשנייה, מנושא למשנהו, ועם זאת בעל יכולת להעמיק

וללמוד. הגמישות של סגל המכללה לא תהיה רק קוגניטיבית ואינטלקטואלית אלא גם רגשית. איש סגל המכללה ייבחן ביכולתו להתמחות בתחומו, לחקור את הבלתי ידוע, לשתף אחרים בלמידה, להנחות קבוצות חקר, להמציא משימות יצירתיות ולהכיל את השונות והמורכבות של חבורת סטודנטים הטרוגנית.

מכללה להכשרת מורים זקוקה לזמן עם הלומדים; הכשרת אנשים צעירים לעבודת הגינון והשמירה דורשת זמן. ארבע שנים הן מינימום כדי להתחיל מהלך כזה, ולאחר מכן יש להמשיך ללוות את הבוגרים בבתי הספר, לחזק אותם בעבודתם ולהשיבם ללימודים גבוהים. צריך סבלנות כדי להצמיח מחנכים תאבי־דעת – לשכלל את רגישותם, לבחון את מיומנויותיהם, ללמוד מטעויות, לצבור ביטחון ולתרגל את ההקשבה לזולת. צריך ניחותא.

חופש הבחירה יהיה ערך שיש לפתחו בהדרגה ובהתאם לגיל וליכולת.

סגל המכללה ייתן דוגמה אישית בהתנהלותו, ויפעל כפי שהוא דורש מהמחנכים לעתיד לפעול בבית הספר: להאמין במגוון ובשונות אך גם בשוויון, לפעול באהבה ובמסירות, לתבוע משמעת עצמית ואימון מתמיד, להקים צוותים רב־תכליתיים ומרובי כישרונות. זו המהפכה האמיתית, שתאפשר לבתי ספר להתפתח למקומות שונים, מותאמי־קהילה, מכילי כל־אדם, המעודדים מורכבות, ריבוי צורות ורגישות ליופי.

על היש והאין, על הגלוי והסמוי, במערכת החינוך

דן ענבר ועדנה ענבר*

דן ענבר הוא פרופסור אמריטוס בבית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית. ד"ר עדנה ענבר היא מחנכת, מוזיקולוגית, מרצה וחוקרת בתחום החינוך המוזיקלי.

מה אפשר לומר על החינוך שלא נאמר קודם לכן באין ספור כתבים?

חינוך הוא מושג עמוס, רב־ממדי ומשוקע בהוויה האנושית. כמוהו כמושג "אהבה". אין פלא אפוא ששני מושגים אלה זכו לאין ספור כתבים והגיגים מקדמת דנא ועד ימינו אלה.

אז בפרפרזה על שאלתו של ח"נ ביאליק "מה זאת אהבה?" ("הכניסיני תחת כנפך", תרס"ה), נציג את השאלה – מהו חינוך, ומכאן גם – מיהם מחנכים ומיהם מתחנכים.

במקורותינו אנו מוצאים שעל חינוך הבנים מופקדים האבות. דוגמה אחת מני רבות היא הציווי "ושיננתם לבניך", כלומר, עליך להקנות לבנים את הידע ההיסטורי הנחוץ להבנת המקור למצוות ולכללי ההתנהגות, ככתוב:

> "כִּי יִשְׁאָלְךָ בִנְךָ מָחָר לֵאמֹר מָה הָעֵדֹת וְהַחֻקִּים וְהַמִּשְׁפָּטִים אֲשֶׁר צִוָּה ה' אֱלֹהֵינוּ אֶתְכֶם: וְאָמַרְתָּ לְבִנְךָ עֲבָדִים הָיִינוּ לְפַרְעֹה בְּמִצְרָיִם וַיּוֹצִיאֵנוּ ה' מִמִּצְרַיִם בְּיָד חֲזָקָה [...] צְדָקָה תִּהְיֶה לָּנוּ כִּי

נִשְׁמֹר לַעֲשׂוֹת אֶת כָּל מִצְוָה הַזֹּאת לִפְנֵי ה' אֱלֹהֵינוּ כַּאֲשֶׁר צִוָּנוּ (דברים ו, כ־כב).

מובלעת כאן הנחה, שהבן "יודע לשאול", ועל האב לחכות ולהתכונן לשאלה שתעלה באיזשהו "מחר", שכן הוא אינו אמור ללמד את הבן לפני ששאל, לפני שהוא בשל ללמוד ולהבין את הדברים.

ולמה מכוון הפסוק "שְׁמַע בְּנִי מוּסַר אָבִיךָ וְאַל תִּטֹּשׁ תּוֹרַת אִמֶּךָ" (משלי א, ח)?

נראה, שכאן החינוך מכוון בעיקרו להנחלת הלכות התנהגות נאותה. מתוך פסוקים רבים בספר משלי אנו נוכחים שהשמיעה של הבן, ההקשבה שלו למוסר האב, ועצם היותו "ממושמע", מותנים בחוכמתו. שכן, "בֵּן חָכָם יִשְׂמַח־אָב וּבֶן כְּסִיל תּוּגַת אִמּוֹ" (משלי י, א). במאמר מוסגר נעיר שברוח הזמן, לא רק האב והבן, אלא גם האם והבת שותפות לתהליך החינוכי.

כאשר החינוך עובר מרשות ההורים לידיהם של מחנכים־רבנים, אנו מוצאים במסכת אבות מאפיינים של חמישה טיפוסי תלמידים (מסכת אבות, פרק ב, משנה ח).

ועתה עולה השאלה, מהו "בן חכם"?

חֲמִשָּׁה תַלְמִידִים הָיוּ לוֹ לְרַבָּן יוֹחָנָן בֶּן זַכַּאי, וְאֵלּוּ הֵן: רַבִּי אֱלִיעֶזֶר בֶּן הָרְקָנוֹס, וְרַבִּי יְהוֹשֻׁעַ בֶּן חֲנַנְיָה, וְרַבִּי יוֹסֵי הַכֹּהֵן, וְרַבִּי שִׁמְעוֹן בֶּן נְתַנְאֵל, וְרַבִּי אֶלְעָזָר בֶּן עֲרָךְ. הוּא הָיָה מוֹנֶה שִׁבְחָן:

רַבִּי אֱלִיעֶזֶר בֶּן הָרְקָנוֹס, בּוֹר סוּד שֶׁאֵינוֹ מְאַבֵּד טִפָּה.

רַבִּי יְהוֹשֻׁעַ בֶּן חֲנַנְיָה, אַשְׁרֵי יוֹלַדְתּוֹ.

רַבִּי יוֹסֵי הַכֹּהֵן, חָסִיד.

רַבִּי שִׁמְעוֹן בֶּן נְתַנְאֵל, יָרֵא חֵטְא.

וְרַבִּי אֶלְעָזָר בֶּן עֲרָךְ, מַעְיָן הַמִּתְגַּבֵּר.

הוּא הָיָה אוֹמֵר: אִם יִהְיוּ כָּל חַכְמֵי יִשְׂרָאֵל בְּכַף מֹאזְנַיִם, וְאֱלִיעֶזֶר בֶּן הָרְקָנוֹס בְּכַף שְׁנִיָּה, מַכְרִיעַ אֶת כֻּלָּם. אַבָּא שָׁאוּל

אוֹמֵר מִשְּׁמוֹ: אִם יִהְיוּ כָּל חַכְמֵי יִשְׂרָאֵל בְּכַף מֹאזְנַיִם וְרַבִּי אֱלִיעֶזֶר בֶּן הָרְקָנוֹס אַף עִמָּהֶם, וְרַבִּי אֶלְעָזָר בֶּן עֲרָךְ בְּכַף שְׁנִיָּה, מַכְרִיעַ אֶת כֻּלָּם.

מדרש זה מצביע במפורש על הכרה בשונות שבין תלמידים, שכולם חכמים ונבונים. נשים נא לב לדעתו של יוחנן בן זכאי מול זאת של אבא שאול: הראשון מעדיף את "בור סוד", ואילו השני – את "מעיין המתגבר", שהם קצוות מנוגדים באשר לדמות התלמיד הרצוי.

ומי משניהם חביב יותר על מערכת החינוך? זה שמשנן וזוכר היטב את מה שמוריו לימדוהו ועובר בהצלחה את הבחינה, או זה שהוא "מעיין המתגבר", שמייצר רעיונות חדשים ומקוריים, והבוחנים מתקשים לתת לו ציון כי לרעיונותיו אין אזכור במחוון?

החינוך מחפש את המחר

תמיד נהיה מתוסכלים ממערכת החינוך. תסכול משקף את הפער בין המציאות כפי שהיא נתפסת לבין הציפייה או הרצון. אומנם, מערכת החינוך נמצאת בתהליך מתמיד של ניסיונות לשיפור, אך ככל שהיא משתפרת הציפיות שלנו ממנה גדלות. יתר על כן, אם המערכת משתפרת בטור אלגברי, רמת הציפיות גדלה בטור גיאומטרי. זה אולי מעצבן, אך ניתן לראות זאת גם כמנוע פנימי לשינוי ולהתקדמות.

והחינוך אכן התקדם. פעם היו מלמדים איך לעבוד, ואחר כך היו דורשים לזכור, והיום אנו שואפים ללמד איך ללמוד. ללמוד מה?

הסיסמה העכשווית היא "כישורי המאה ה־21". ללמוד, לפעול ולחיות בעידן הדיגיטלי. אך הקורא את רשימת הכישורים הנדרשים נתקל בפנים מוכרות. לצד למידה מְכוונת ידע ושליטה בטכנולוגיה מתקדמת, מושם דגש גם על חשיבה מסדר גבוה, שמטפחת ביקורתיות, סקרנות, יצירתיות, דמיון ויזמות. כישורים כאלה מלווים את החינוך כבר שנים רבות, אלא שאם בעבר הכישורים האלה היו בגדר שאיפה ומטרה, כיום הם בגדר צורך קיומי, דווקא בשל הריבוי של מקורות

המידע והנגישות הקלה אליהם. שיטפון של מידע שאינו נשלט מסכן את הדמוקרטיה לא פחות מאשר מונופול עליו.

הטכנולוגיה המתקדמת פותחת אפשרויות חדשות ללמידה, מאפשרת למידה בכל מקום ובכל זמן, וייתכן שבית הספר במתכונתו הנוכחית ישתנה. כבר עתה חלק ניכר מהלימוד נעשה בלמידה מרחוק, בכל זמן ובכל מקום, על פי נוחיותם של הלומדים. כבר עתה ישנם תלמידים שאינם מבינים מדוע עליהם להתייצב בבית הספר בשעה קבועה, אם המטלות שלהם מגיעות אליהם באמצעות הטלפונים החכמים, וחומר הלימוד נמצא במחשבים שלהם. אומנם, ללמידה הדיגיטלית יש מקום חשוב, אך חשיבה מסדר גבוה, שמושתתת על דיאלוג בין מורה לתלמידים ובינם לבין עצמם, חייבת להיות העוגן החינוכי.

הטכנולוגיה מעצבת מערכות יחסים מסוג חדש בין אנשים. הקשרים הדיגיטליים יוצרים אשליה של מרחב ידידים גדול, אולם ידידות וירטואלית אינה תחליף למחויבות חברית. קשר בלתי אמצעי, יחס הומני ותקשורת דיאלוגית הם בסיס לקיום חברתי בכלל, וללמידה בפרט.

עתה, משהדיגיטציה הולכת ומתבססת במוסדות החינוך, אנו מצפים שהכשרת המורים תתמודד עם המתח שנוצר בין האפקטיביות הדיגיטלית ובין חשיבות המגע האנושי־דיאלוגי בחינוך. זהו תהליך איטי ורב שנים. ואז, אנחנו לכודים במעגל קסמים: אם נכשיר מורים לבתי הספר הקיימים, מי ילמד בבתי הספר או במרכזי חינוך העתידיים? ואם נכשיר מורים לחינוך העתידי, מי ילמד בבתי הספר העכשוויים?

מכיוון שהטכנולוגיה מתייעלת ונעשית נגישה יותר לרבים, בעוד שהחינוך הדיאלוגי שמבוסס על קבוצות קטנות דורש משאבים רבים, מהר מאוד נמצא עצמנו עם חינוך דיגיטלי להמונים לצד בתי ספר דיאלוגיים־הומניים עבור מיעוט פריווילגי. כלומר, החינוך הדיאלוגי שיתמקד בפיתוח סקרנות, ספקנות, ביקורתיות וחשיבה יצירתית, עשוי להיות נחלתו של מיעוט שיכול להרשות זאת לעצמו.

מכאן עולה אתגר ההערכה של תהליכי הלימוד. כיום, מרבית תהליכי ההערכה בחינוך מכוונים לחשיבה מסדר נמוך, המבוססת על זיכרון, שינון וציות, בעוד שכישורים כמו סקרנות, יצירתיות, ספקנות וביקורת הם קשים להערכה, הן מבחינה מתודולוגית והן משום שהם עשויים להעמיד סימני שאלה לגבי תקפותם של ערכים.

האתגר החינוכי של המאה ה־21 הוא קריטי: השתלטות הטכנולוגיה תחייב את האדם החושב לפרוץ את מעגל הסטנדרט הנורמטיבי, ולא להיסחף בזרם הדיגיטלי אשר מאיים להחליף את האדם החושב ב"אזרח סַייבּוֹרגי".

החינוך והארגון

קיימים יחסים דיאלקטיים בין ההכרח במבנה ארגוני יציב בחינוך לבין השאיפה לחנך לקראת מטרות משותפות ומערכת ערכים מועדפת. כל מערכת ממוסדת חייבת להיות מבוססת על מבנה ארגוני. לא נמצא עדיין הפתרון הארגוני לחינוך לכול, שאינו מבוסס על מבנה ארגוני מוסדר ויציב, ואין מערכת חינוך שנטולת מטרות וערכים. הערכים יכולים להיות גלויים או סמויים, חד משמעיים או רב משמעיים, בהירים או עמומים, אוניברסליים או תלויי זמן ומקום, מוסכמים על הכול או שנויים במחלוקת, אבל תמיד הם שם.

הטכנולוגיה מעצבת מערכות יחסים מסוג חדש בין אנשים. הקשרים הדיגיטליים יוצרים אשליה של מרחב ידידים גדול.

במערך הארגוני של החינוך, כמו בכל מערך ארגוני אחר, משוקעת הנטייה להבניה שנגזרת מהמאמץ להשגת יותר השפעה ויעילות, ולשמירת יציבותו והמשכיותו של הארגון. מאמץ זה כולל קביעה של גבולות שתוחמים את המרחב החינוכי ואת מרחב האחריות, סטנדרטיזציה של התהליך והתפוקות, פיקוח ובקרה, שליטה במשאבים וצמצום השונות. ארגונים שואפים לפעול במרחבים של

אחידות וכל בירוקרטיה רואה בשונות בעיה שיש צורך להתמודד איתה.

ואם בשונות עסקינן, המדרש הבא מזכיר לנו שמעצם בריאתנו נועדנו להיות שונים, ושעלינו לברך על כך שאין אנו אוסף של שְׁעָתּוּקִים מפס ייצור תעשייתי.

[...שֶׁ]אָדָם טוֹבֵעַ כַּמָּה מַטְבְּעוֹת בְּחוֹתָם אֶחָד, וְכֻלָּן דּוֹמִין זֶה לְזֶה.
וּמֶלֶךְ מַלְכֵי הַמְּלָכִים הַקָּדוֹשׁ בָּרוּךְ הוּא טָבַע כָּל הָאָדָם בְּחוֹתָמוֹ שֶׁל אָדָם הָרִאשׁוֹן, וְאֵין אֶחָד מֵהֶן דּוֹמֶה לַחֲבֵרוֹ.
לְפִיכָךְ כָּל אֶחָד וְאֶחָד חַיָּב לוֹמַר: בִּשְׁבִילִי נִבְרָא הָעוֹלָם.
(מסכת סנהדרין, פרק ד, משנה ה)

"בירוקרטיה ערכית"

מכיוון שבירוקרטיות שואפות לפעול במרחבים של אחידות ויש להן מנגנון פנימי להבניה, אזי תהליכי העמקת השליטה וצמצום השונות עלולים להתפתח הרבה מעבר למה שתוכנן מראש, ומזמנים את האפשרות להתפתחותה של מה שנכנה "בירוקרטיה ערכית". התהליכים לצמצום השונות מכוונים להשפיע על ההתנהגויות המצופות מחברי הארגון, ולצמצום מרחב הערכים שלאורם פועלת המערכת. בחינוך, נטייה זאת יוצרת בעיה חריפה, שהיא מהותית לחברה הרואה בשונות ובפלורליזם אחד מהערכים החשובים לה. הלגיטימציה למבנה הבירוקרטי נובעת מתוך גישה רציונלית, ואילו הלגיטימציה ליצירת "בירוקרטיה ערכית" נגזרת ממערכת הערכים של אידיאולוגיה, או אמונה של הגוף הפוליטי הדומיננטי בזמן נתון. "בירוקרטיה ערכית" המתבססת על ערכים דומיננטיים בעלי משמעות הוליסטית, המתייחסים למרחב התנהגות רחב, עשויה לטשטש את ההבחנה בין טוטליות לטוטליטריזם. טוטליות של ערכים אופפת את כל תחומי החיים ומטביעה עליהם את חותמם. טוטליטריזם פירושו מערכת שלטונית הדוגלת באידיאולוגיה מסוימת, ומבטיחה

את ההסכמה ואת אופני ההתנהגות הכרוכים בה על ידי "בירוקרטיה ערכית", המדכאת ומרחיקה מעליה כל אופוזיציה. כלומר, אנו עוסקים למעשה בהבחנה בין טוטליות כמערכת ערכים וטוטליטריזם כמערכת שלטונית.

המדיניות הציבורית מעצבת את גבולות הדיאלוג החברתי. הבירוקרטיה היא ההוצאה לפועל של גבולות אלה. "בירוקרטיה ערכית" עשויה לעצב גבולות צרים עד כדי כך, שהם יבטלו את המשמעות של השונות ואת משמעות הדיאלוג החברתי, ויאפשרו אך מקהלה של מונולוגים חד־קוליים. מערכת חינוך השואפת לצמצם את השונות תיטה להתארגן סביב אתוס ערכי שיעדיף אתנוצנטריות ואחידות על פני אוניברסליות ושונות.

במצב כזה, סביבת הלמידה תיטה להיות פורמלית ופרונטלית; ממוקדת בעקרונות של ההוראה במקום בעקרונות של למידה.

חינוך, פלורליזם ושפה אסתטית

החינוך חייב לחזק את ממד העומק של הלימוד, שאמור להיות המרכיב המרכזי בתוך ההוויה של המוסד החינוכי. לכן, אין להסתפק בלימוד שמבוסס בעיקרו על בקיאות בנלמד – "מי אמר למי, מתי והיכן?", אלא יש להתבונן, לגלות ולבחון את הרבדים הנסתרים מן העין, לחפש את הפשר ולהציע פרשנויות שנובעות מנקודות מבט שונות. תפיסה זאת מקרבת אותנו לרעיון "השפה האסתטית", שיש בה שילוב של התנסות מוחשית־רגשית והתבוננות מושכלת ביחסים שקיימים לא רק בין בני אדם, אלא גם בין תופעות ומושגים מופשטים, כגון השלם וחלקיו, זמן ומרחב, איזון והפרתו, קונפליקט ופתרונו וכדומה, בכל תחומי הלימוד והחיים. השפה האסתטית מדגישה ריבוי, יחסיות ומורכבות במקום חד־ממדיות וחד־כיווניות: ריבוי אמיתות, ריבוי משמעויות, ריבוי עקרונות, וריבוי דרכים להבעת רעיונות במלל, בצליל, בקו ובצבע, בתנועה.

ממד העומק מייצג את רוח האדם החושב ואת נפשו הרגישה. לא מקרה הוא שבמערך הבירוקרטי החינוכי, שדוחף לבחינות המסמלות

כביכול "בגרות", זהו הממד הקשה ביותר למימוש, ודווקא משום כך זהו האתגר המרכזי של החינוך.

אנו רואים את החינוך כמערכת פוליפונית, רבת כלים וצלילים. לכלים תפקידים משתנים, לכלים צלילים ייחודיים. לפוליפוניה האנושית יש משמעות אקטיבית, יש בה דיאלוג והקשבה הדדית, והאפשרות לריבוי משמעויות ופרשנויות היא בליבת תהליכי הלימוד. עם זאת, אין כאן קריאה לתפיסה רלטיביסטית מוחלטת, בחינת הכול אפשרי והכול ראוי. להפך, למסורת התרבותית־חברתית על גווניה השונים יש משמעות ביצירת לגיטימציה לתהליכים והחלטות, ולעיצוב מסגרות חברתיות של דיאלוג פרשני. עם זאת, בכל אלה, שהם כה הכרחיים לקיומה של חברה, אין כדי לפטור את היחיד מאחריות מוסרית.

דיון חינוכי בסוגיית הערכים, פירושו לעמוד באומץ מול השאלה לאן פונה המערכת החינוכית. מחקרים חינוכיים ופיתוח שיטות הוראה עשויים להביא להבנת תהליכי למידה ולשיפור הלמידה. אך ללא בחינת השאלה לאן פנינו ומהן ההצדקות למעשינו, יהיה זה במקרה הטוב מהלך טכני של "התייעלות". התמודדות עם שאלת ה"מדוע" ו"לשם מה", היא חובתם המחשבתית, החברתית והמוסרית של האדם והחברה. החברה, לא כהמון ולא כממסד אלא כמערכת קומוניקטיבית בין בני אדם.

חינוך זקוק לחזון. חזון המורכב ממערכת של סמלים קומוניקטיביים המשמשים כמפת דרכים להפעלה ולביצוע, ואשר מאפשרים את היכולת "לחשוב גלובלית תוך כדי עשייה לוקלית". חזון שיעניק לגיטימציה למדיניות עצמה. אך יש לזכור, שמדיניות היא מסגרת התוחמת דרגות חופש לאפשרויות הבחירה. ולכן היא עלולה להפוך למסגרת למתן לגיטימציה להחלטות ולפעולות הבאות לממש יעדים פוליטיים באמצעות "הבירוקרטיה הערכית". בחברה דמוקרטית פלורליסטית, הבסיס להתמודדות עם סוגיות ערכיות הוא באמצעות דיאלוג חברתי מתמשך; דיאלוג הבוחן את הדומה והמכיר בשונה, ומניח תשתית לקיום משותף. התפיסה

האסתטית בנויה במהותה על חתירה ליצירת הרמוניה בין ניגודים, ולמציאת הטוב המשותף בממד האתי.

המחר כבר כאן: השתמעויות פדגוגיות

ההתפתחות הטכנולוגית המואצת מביאה עמה "ברכות וקללות" ומעלה שאלות אתיות רבות. הופעתן של דיסטופיות בספרות ובקולנוע זורעת חרדה מפני העתיד, ואולי אף מאיצה בנו לפעול ולהתגונן מפני הרעות הצפויות. כאנשי חינוך, אנו חייבים ליטול על עצמנו אחריות פרואקטיבית שמובילה לשינוי לקראת עתיד רצוי, ולא להסתפק בתגובתיות ללא מחויבות לעשיית מעשה.

אל מול התפיסה הרווחת כיום, שעתידנו הכלכלי תלוי במצוינות במתמטיקה, במדעים ובטכנולוגיה, וחוסננו הלאומי מושתת על לימודי מורשת היהדות, יש לראות את החינוך כתחום שאמור לעשות בראש ובראשונה למען החוסן האנושי. זהו תחום מעורפל למדי, נתון לפרשנויות רבות, ואין אפשרות להקנותו באמצעות שיפור הטכנולוגיה בחינוך. זהו תחום שמתפתח בתוכנו בפועל, במציאות. זאת בתנאי שאנו מצוידים ברגישות אנושית, בחשיבה ביקורתית, בגמישות מחשבתית ובחוסן מוסרי. אם לנסח את המטרה החינוכית הזאת במונחים של לימוד או הוראה, כלי העזר שלנו יהיו מן הסתם בתחומים הנושקים לפילוסופיה, לפסיכולוגיה, לספרות יפה שנוצרה בידי שורה ארוכה של סופרים ומשוררים משלנו ומהעולם הרחב, ומעל כולם – לתנ"ך, שכל סוגי "המצב האנושי" וגווניו קיימים בו ומובעים בלשון מופלאה, ולצידם גם קולנוע וכל יתר תחומי האמנות.

כיום, בעדיפות ראשונה עומדים מקצועות הלימוד הנתפסים כהכרחיים לקיום הפיזי שלנו כיחידים וכאומה, כמו מתמטיקה, אנגלית, מדע וטכנולוגיה. נכנה אותם מקצועות הישרדות. ברמת עדיפות שנייה, מקצועות שמכוונים לסוציאליזציה – מולדת וחברה, תרבות ישראל ומורשת, היסטוריה (בדגש יהודי), ואזרחות (מקצוע שבמקרים אחדים סר חִנּוֹ בעיני משרד החינוך). ברמת העדיפות האחרונה נמצאים מקצועות ש"אפשר לחיות בלעדיהם" – תחומי

האסתטיקה והאמנויות, שלא זכו עד כה למעמד מחייב בתוכניות הלימודים.

נדגיש, שבניגוד למי שרואים באסתטיקה מרכיב בלעדי של האמנויות, ולכן גם "זניח" (חסר תועלת הישרדותית), יש מי שרואים בה גורם המקשר בין המדע והאמנות, ובין שני אלה להבנתנו את עצמנו כבני אדם. כלומר, יש קשר הדוק בין ידיעת האדם את עצמו (אם תרצו – פסיכולוגיה), ובין הבנתנו את העולם הפיזי שלנו (מדע וטכנולוגיה), ובין הבנתנו את עצמנו בעולמנו (אמנויות), באמצעות מערכות סימבוליות שעליהן מבוססת התקשורת בין בני האדם.

האסתטיקה, שיש בה מן העידון והאנינות, כמעט שאינה נוכחת בתוכניות הלימודים, ודווקא משום כך, ומשום חשיבותה הרבה לחיינו החברתיים, האינטלקטואליים והרגשיים, יש להדגיש את מקומה כמרכיב חיוני בתוכניות חינוך עתידיות.

הדגשת ההיבט האסתטי דורשת ממשרד החינוך לתפקד לא רק כמשרד להישגים לימודיים, אלא גם כמשרד שמעוניין בתהליכי חינוך מעמיקים ומורכבים, המחייבים רמה גבוהה של רגישות אנושית. אולי לא מאוחר עדיין לתקן את ה"קלקולים" שבחיינו בנהיגה בכבישים, בעמידה בתור, בדרכי ההידברות בין בני אדם, ביכולת להתבונן ולהקשיב, ובכל יתר הדברים שנותנים את הטעם לחיינו. אך לשם כך יש צורך לפתוח בתהליך חינוכי כולל, ששותפיו הם המורים, התלמידים וההורים גם יחד. לצד מקצועות הלימוד המסורתיים בתחומי המדע והרוח תינתן ללומדים ההזדמנות לעסוק גם בתחביבים ובתחומי יצירה, שכיום ערכם נמוך בהיותם נתפסים כמותרות, כאמצעים להפגת מתחים או ל"העשרה" בלבד, בשעה שבעבור רבים הם הנותנים את הטעם לחיים. ואז, אולי לא יצטרכו אנשי העתיד לחכות עד ל"גיל הפנסיה" כדי לממש מאוויים ולפתח כישורים לשם הרחבת הדעת והעשרת הנפש.

רגישות אסתטית היא כושר מולד שעומד מעל ומעבר למקצועות הלימוד, והיא אינה מוגבלת לתחומי האמנות. חוויה חושית־אסתטית היא הבסיס לכל למידה (אמר רבנו פיאז'ה), והיא מתרחשת בעזרת

שלושה מנועים: פליאה, סקרנות וחקרנות. כבר אצל הפעוטות היא מתגלה בפליאה ובסקרנות לגבי העולם שמסביבם. מצעירים למבוגרים, כולנו פועלים בעזרת חושינו הן ברמה הקונקרטית של חמשת החושים, והן ברמה מטפורית (חוש התמצאות, חוש מידה, חוש הומור, "החוש השישי" – אינטואיציה, אמפתיה...).

ביטויים ומושגים רבים שמשמשים אותנו ביום־יום לקוחים מהתחום החושי־אסתטי. לדוגמה, הבחנות בין ניגודים כמו קל־כבד; דחוס־דליל; קר־חם; קשה־רך, בהיר־כהה, ורבים נוספים. כמו כן, הגדרות של תופעות תהליכיות כגון מתח והרפיה; קביעות ושינוי; הגברה והחלשה; הוספה וגריעה; צמיחה וקמילה; גדילה והתפתחות, מחזוריות – כולם נשענים על התנסויות ועל חוויות אסתטיות. לכולם משמעויות שונות בהקשרים שונים – קונקרטיים ומטפוריים. עיקר ערכם של ביטויים ומושגים כאלה הוא בהיותם מושגי־על שמשותפים ללימוד ונוכחים בחיים, כמעט בכל התחומים.

לכן, במקום "מערכי שיעור" עם שאלות ומטלות מוכנות מראש, מוצע לתכנן את הלמידה סביב מושגי יסוד, או מושגי־על, שישמשו מעין נקודות אחיזה או "נקודות זינוק" לבניית תוכנית עבודה מותאמת לסקרנות של הילדים, כבר בגיל צעיר.

אחד העקרונות המרכזיים של תוכנית הלימודים העתידית טמון באפשרות להשתאות על תופעות מעניינות ולהשתהות עליהן, ולתת את הדעת ל"זמן איכות" בלמידה במקום ל"כמות" הידע. או למצער, לחפש איזונים בין ה"איכות", המבוססת על עקרונות אסתטיים, לבין ה"כמות" המבוססת על עקרונות "פרקטיים".

לכאן מצטרף היבט חשוב מאין כמוהו בחיינו – מקומו של הרגש בחיים ובלמידה. הרגשה, התרגשות, ריגוש, הינם גורמים המשפיעים לעיתים לחיוב ולעיתים לשלילה על מעשינו, על יחסינו עם סביבתנו האנושית והפיזית, על יחסנו ללימודים, לעבודה ולחברה, ועל יחסנו עם עצמנו. לכן, אין די בלימוד של עובדות ובשינון של "תשובות נכונות". התחושות והרגשות שלנו כלפי הנלמד, היכולת הרפלקטיבית שלנו לאתר את הסיבות לרגש כזה או

אחר ולבחון אותו, היכולת לנתח את הסיבות להתפרצות רגשית כזו או אחרת ולהבינה, כל אלה הם בסיס ליצירת איזונים ובלמים היכן שצריך, ולהבעת רגשות של התפעמות או אכזבה, התרוממות רוח או עצבות, בערוצים שונים – מילוליים, צליליים, חזותיים וכיוצא באלה.

הגורם האסתטי־רגשי הטבעי והמולד הוא מניע מרכזי בלמידה בכל גיל ובכל מסגרת שהיא. בגיל הרך יש לו ביטוי בעיקר בהתנסויות קונקרטיות, אך עם העלייה בגיל נוספת להתנסויות אלה החשיבה המופשטת – המשגה והכללה, חשיבה סימבולית, הבחנה בתבניות דומות ושונות, יצירה ופיתוח של מודלים תיאורטיים וכיוצא באלה דברים. לכן, אל לנו "להרדים" את היכולות המופלאות הללו. כישורים שנזנחים ואינם זוכים לפיתוח ולטיפוח הולכים ונמחקים מרפרטואר היכולות שלנו. והראיה – כולנו נולדים עם כישורים מוזיקליים ולשוניים, אולם בעוד שביצועי הלשון מקבלים תשומת לב רבה, המוזיקליות הטבעית אינה זוכה לטיפוח דומה במערכת החינוך הנוכחית. אנו נתקלים במבוגרים שכביכול מתנצלים על היותם "בלתי מוזיקליים". האם ישנם אנשים "בלתי לשוניים"? (שהרי אפילו הסובלים מבעיה מוחית שפוגעת ביכולת הדיבור שלהם אינם בלתי לשוניים).

האסתטיקה, שיש בה מן העידון והאנינות, כמעט שאינה נוכחת בתוכניות הלימודים. יש להדגיש את מקומה כמרכיב חיוני בתוכניות חינוך עתידיות.

בדברים אלה איננו מציעים עוד "רפורמה" או "פרויקט", אלא מבקשים לשחרר את החינוך מכבלי המערך הארגוני, הפוליטי והחד־ערכי הקיים. הניתוח שלנו דרך פריזמת החינוך האסתטי מאפשר לנו להתבונן בעקרונותיו ובמהותו של חינוך שבמרכזו עומדים ייחודיותו של האדם החושב, המרגיש והיוצר, השונות התרבותית־חברתית והלכידות הדמוקרטית.

דבריה של מקסין גרין הם אקורד סיום הולם למחשבות שהעלינו בזה:

> אנו מעוניינים כאן בחינוך, לא בבית־סֵפֶריוּת (schooling). אנו מעוניינים בפתיחת אפשרויות לא נודעות ולא בצפוי ובניתן לכימות, לא במה שנתפס כשליטה חברתית. בעבורנו, המושג חינוך פירושו חתירה לדרכים חדשות להתבונן, להאזין, לחוש, לנוע; הוא מסמן טיפוח של יכולת רפלקטיבית מיוחדת ויכולת הבעה, חתירה למשמעות, לימוד כיצד ללמוד [...]. מובן, שעניינו העיקרי הוא **החינוך האסתטי**, שאין לייחס לו בשום פנים משמעות של יוזמה שולית, מעין ציצית לקישוט. אנו רואים בו יסוד אינטגרלי בהתפתחותם של בני אדם מהבחינה הקוגניטיבית, התפיסתית, הרגשית, וביכולת הדמיון שלהם Greene, M. (2001). *Variations on Blue Guitar*. The Lincoln Center Lectures on Aesthetic Education. New .York: Teachers College, p. 3. 2008, p. 7

מקורות השראה: כתבים ושיחות עם מורים ועמיתים.
לזכרם של משה ד׳ כספי, צבי לם, Elliot Eisner, Maxine .Greene, Neil Postman

לחנך שחקני משמעות

שמעון אזולאי

ד"ר שמעון אזולאי הוא חבר במו"פ של מכון ברנקו וייס
ומרצה לחינוך בקריה האקדמית אונו.

העולם השתנה וממשיך להשתנות בקצב עצום: נזילות הידע והסמכות של מקורותיו, שוק העבודה ההפכפך, הקשב הקצר והמתקצר, גסיסתו של מושג האמת ואף שינוי בחוויית הילדות ובהגדרתה... אפשר להתווכח על מהות השינוי, אבל לא על עצם קיומו. אולם, וזו הנקודה המכרעת, העולם השתנה ומשתנה אך מהותם של בני האדם, המבנה היסודי שלהם, לא השתנו. אי־הבנה זו עתידה להיות מקור לכשלי חשיבה מסוכנים. כשלים שמקורם בהתמקדות בשינוי המציאות, בעיקר המציאות הדיגיטלית הצבעונית, תוך כדי שִכחת האדם שנמצא בבסיסה.

אנו נמצאים בתקופת פריחה של נביאי חינוך ועתידני חינוך. נדמה שאין עוד פילוסופיה או מחשבה שיטתית על חינוך, ואת מקומן תפסו שלל אוטופיות כיד הדמיון הטובה. הכוונות אולי טובות אך חלק מהרעיונות רעים. רעיונות רעים בחייו של הפרט הם נזק מינורי; רעיונות רעים וכשלי חשיבה בחינוך הם נזק מז'ורי. מה שאני מבקש לעשות במאמר קצר זה הוא להזהיר מפני תהליכים שכבר מתרחשים בחינוך של היום, אבל להזהיר ביתר שאת מפני החלומות המסוכנים של המחר, חלומות שלא מנסים להמציא חינוך חדש אלא אדם חדש.

משחק המשמעות

עולם המחר הוא עולם של משחק משמעות (אזולאי, 2018). דהיינו, עולם שבו מתקיימת יצירה בלתי פוסקת של רעיונות ומוצרים הנמצאים בתחרות תמידית אלה עם אלה. כל מי שיוכל להשתתף במשחק המשמעות הזה יֵצא נשכר. מי שלא הוכשר אליו עלול להפוך ל"מיותר" בכל מובן המילה המצמררת הזאת. זהו האתגר הגדול של המחר, והוא נכון ליחידים כמו גם לארגונים. יחיד או ארגון שלא אומן להיות "שחקן משמעות" יהפוך לבלתי רלוונטי כלכלית וחברתית.

ישנם אפיונים רבים לשחקן המשמעות. אמנה כאן רק כמה מהם. ראשית, מעבר מפסיביות לאקטיביות. דהיינו, מעבר מתלות מוחלטת בעולם ובמה שמתרחש בו, להשפעה על העולם ועל מה שמתרחש בו; שנית, היכולת ליצור רעיון ייחודי או מוצר ייחודי. עולם המחר עתיד לשאול את כולנו שאלה אחת: "מה אתה יודע לעשות שבינה מלאכותית אינה יודעת לעשות?"; שלישית, יכולת אוריינית גבוהה – פעילות רעיונית במרחב המופשט שבו מתרחש משחק הרעיונות, כולל היכולת ללמוד עצמאית ולהסתגל למרחבי ידע חדשים; רביעית, יכולת ניווט בין השדה הלוקלי והשדה הגלובלי. דהיינו, ניווט בין מחויבות ושייכות לקהילה קונקרטית להדהוד במגוון רחב של קהילות; חמישית, יכולת רגשית וקיומית להתמודד עם האתגרים החברתיים המהותיים למשחק המשמעות. דהיינו, יכולת לעמוד מול כישלון ומול ביקורת ולהתמיד בפעולה מסוימת לאורך זמן למרות מכלול הקשיים האפשריים. ככלל, תרומתו של כישרון לשגשוג אנושי פחותה מתרומת היכולת הקיומית לעמוד באתגרי משחק המשמעות.

בשאיפה של האדם וביכולתו להיות שחקן משמעות אין שום דבר חדש, אלא שעד היום יכולנו לקיים מבנה חברתי ומערכת חינוכית שהכשירו ואימנו רק מעטים להיות שחקני משמעות. בפועל מערכת החינוך הכשירה שני סוגי בוגרים: אליטה של שחקני משמעות ורוב דומם של ניצבים ופועלים נטולי משמעות המיועדים למלא פונקציה אחת מוגדרת. במובן הרדיקלי ניתן לכנות אותם סוג של עבדים או אנשים שנתיב חייהם הוא תלוי מציאות ולא יוצר מציאות.

אך הסיפור והמבנה החברתי הללו הגיעו לקיצם. מי שאין לו יכולת להיות שחקן משמעות, עולם המחר חסום בפניו על כל ממדיו כמעט. במישור התעסוקתי הדבר בולט במיוחד. לא רק שעבודות חסרות משמעות עתידות להיעלם, אפילו עבדות לא תהא אפשרית עוד. לשינוי הזה יש גם צד אופטימי: אם פעם ייצרנו "כוח אדם" או "משאבי אנוש" הרי שעכשיו אפשר לחזור ולהיות בני אדם ובני אנוש. עולם המחר מאפשר לנו לחזור להיות מי שאנחנו – שחקני משמעות מגוונים וייחודיים שיוצרים עולם רבגוני וזוכים למקום ממשי בעולם. העת הזאת מעניקה לנו הזדמנות לתיקון היסטורי, ולשוויון הזדמנויות חינוכי שלא התקיים מעולם.

כל מי שיוכל להשתתף במשחק המשמעות הזה יֵצא נשכר. מי שלא הוכשר אליו עלול להפוך ל"מיותר".

אין כאן רק שיקול ערכי־אידיאולוגי, אלא גם שיקול אנליטי־מעשי שחורג מהמחויבות לפרט ולשגשוגו. ללא ריבוי של שחקני משמעות, גם החברה לא תוכל לשגשג. ישנו קשר מהותי בין שגשוג הפרט כשחקן משמעות והגיוון שהוא יוצר ובין השגשוג של החברה. ללא גיוון של יחידים, החברה עצמה לא תהיה שחקנית משמעות וסופה שתגווע. לשחקן המשמעות, מוכשר ככל שיהיה, יש אינטרס בריבוי של שחקני משמעות.

כשל האושר ואשליית הלמידה המהנה

הכישלון בהכשרתם של צעירים כשחקני משמעות מצוי בהחלשת הממד האנושי המאפשר התמודדות במשחק המשמעות ובפראות הטבעית שמתקיימת בו. הכישלון כאן מאפיין את הפדגוגיה הקיימת והוא הולך ומחריף עם הזמן; הוא מצוי בעוצמה גבוהה הרבה יותר בפדגוגיה ובחינוך המדומיין של נביאי הפדגוגיה והחינוך של העתיד.

הכישלון נובע ממעטפת חברתית־תרבותית רחבה הרבה יותר והוא נוגע לדומיננטיות ולעריצות של אידיאל האושר המוטעה והמסוכן.

עריצות זו מקננת בתודעה ומשמשת אמת מידה מוחלטת לכל פעולה, לכל החלטה ולכל הרגשה. הדבר נכון בחיים הפרטיים והוא מוביל למרוץ עקר. אבל בהקשר החינוכי התוצאות הרסניות הרבה יותר. הורים רבים, וכתוצאה מכך מערכות חינוך שנמצאות תחת מכבש הלחצים העצום שלהם, רואים את תפקידם העליון כספקי אושר מוחלטים של ילדיהם.

הבעיה אינה רק שהאושר הוא לא אידיאל ראוי או מטרה חינוכית ראויה, אלא גם שהאופן שבו הוא נתפס הוא מעוות. מחנכים והורים רבים תופסים "אושר" כהיעדר מוחלט של קושי, של סבל, של מאמץ, של כישלון ושל אתגר, וכתוצאה מכך מנסים להסיר "מצוקות" אלה מילדיהם בבית ובבית הספר. אלא שכל מה שיש לו ערך כלשהו בחייו של אדם כרוך בקושי, בסבל ובמאמץ. למידה, למשל, כרוכה בקושי, במאמץ, בשעמום ובכישלונות. הניסיון להסיר אותם מוביל לירידה בלתי פוסקת ברמת הלמידה, ובעיקר מוביל להחלשתם של הילדים כשחקני משמעות. הניסיון לדמיין מרחב חינוכי מאושר ושמח הוא הזיה שלא ניתן לקיימה והיא מזינה חלומות חסרי בסיס של הוגי החינוך החדש. בפועל, מדובר בביטוי נוסף לנטישה של החינוך ולייאוש ממנו. אין כאן ניסיון ליצור מרחב חינוכי, יש כאן מחשבה על פתרון קסם שישחרר אותנו מעול החינוך וייכנע לתכתיב של עריצות האושר ולפסיביות המובנית בתוכו. הפתרון אינו הסרת הקושי, אלא הענקת משמעות לקושי. אושר אינו מטבע שיש לסחור בו כשעוסקים בחינוך.

ללא גיוון של יחידים, החברה עצמה לא תהיה שחקנית משמעות וסופה שתגווע.

מה שמזין את אשליית הלמידה המהנה הוא הפער בין החוויה הטכנולוגית החדשה על שלל גווניה ובין המציאות הפדגוגית בבתי הספר, שידועה כמשעממת ואפורה. החלום הזה מתקיים בעיקר בקרב אלה שאינם עוסקים בחינוך ובהוראה, כגון יזמים או הורים. הם לא

מבינים כיצד קרה שהמהפכה הטכנולוגית לא חצתה את דלת הכיתה. התוצאה היא ריבוי של יוזמות ושל חלומות צבעוניים ונרגשים שנראים כמו פוסטר ללמידה משמעותית וחדשנית.

הפוסטר הזה יישאר פוסטר. אכן רצוי ואפשרי ליצור מדי פעם מצבים שבהם הלמידה מהנה וצבעונית, אך אין זו מהות הלמידה לאורך זמן. התוצאה עשויה להיות אכזבה בלתי פוסקת מכל יוזמה ומכל תהליך. זה מתחיל צבעוני אבל הופך אפור ומייצר תחושה מתמדת של כישלון בקרב מורים ובקרב הסובבים אותם. הם לא עומדים ולא יעמדו בדרישה ללמידה מהנה מהסיבה הפשוטה שאין דבר כזה. למידה הייתה ותהיה תהליך ארוך, משעמם בחלקים גדולים שלו, טכני בחלקים גדולים שלו, ועתיר כישלונות, תהיות ואכזבות. לעולם למידה לא תהיה כמו משחק מחשב וכל הבטחה כזו עתידה להיכשל ולגרום לילדים להפסיק ללמוד ולמורים להפסיק ללמד ולחנך.

אידיאל הרדיפה אחרי האושר מעוות ומסוכן. מערכת חינוך ולמידה אינה מתעניינת באושר אלא במשמעות. המחויבות האמיתית של איש החינוך היא להכין ולהכשיר את הילד להיות שחקן משמעות. חלק גדול מזה יהיה כרוך בקשיים, בשעמום, באתגרים, בכישלונות, באכזבות ובאפרוריות. רק בית הספר, בצורתו הנוכחית, יכול להיות מרחב מוגן לאימון במשחק המשמעות ויכול להיות מרחב המאפשר להמונים טרנספורמציה ממשחקי ילדים למשחקי משמעות. רק בית הספר יכול להגן מפני הנזק של אידיאל האושר המשתולל מחוץ לו.

כשל הניעות החברתית

בכל פעם שכותרות העיתונים מדווחות ברעש גדול על הצלחה של ספורטאי ישראלי אני מתכווץ לתוך עצמי בעצב. אני יודע שברגע זה איבדנו עוד כמה אלפי תלמידים שחושבים שיש ניעות חברתית שאינה עוברת דרך ספסלי בית הספר והאקדמיה. יושבים אותם ילדים וחושבים לעצמם שאין טעם בלמידה הקשה והמייסרת הזו אם אפשר להצטיין בכדורגל או בג'ודו. אחרים חושבים שאם יש

להם קול נעים הם יהפכו להיות לכוכבי הזמר הבאים. התוצאה היא דעיכה איטית של המאמץ ללמוד, שמגובה באופן סמוי על ידי אותה המורה שאומרת לעצמה, "באמת קצת קשה לו בחשבון, אבל הוא משחק כדורגל נהדר. הוא יארגן את יום הספורט. נוותר לו קצת." גם ההורים תורמים את שלהם, לפעמים באגרסיביות. ואז באים גם פוליטיקאים שמוסיפים את הנזק שלהם באמצעות אמירות כגון, "אני לא למדתי, והנה הגעתי לאן שהגעתי..."., ולבסוף מגיעים נביאי חינוך שונים ומשונים שכותבים דברים כגון אלה על דפי העיתון בכל תחילת שנה. לפי ה"רדיקלים" שבהם, אין עוד צורך בבית הספר או באוניברסיטה. ישנם נתיבים אחרים ומגוונים לניעות חברתית. ראה את זה וראה את ההוא, הם אומרים, ראה כיצד הם משגשגים למרות שנטשו את בית הספר בשלב מוקדם. דגמי ההצלחה המהירה מגיעים משלל תחומים: ספורט, חברות הזנק, שירה וזמרה, בישול ואפילו אקדמיה ופוליטיקה.

אלא שאשליה זאת עתידה להתנפץ. מתוך מיליוני החולמים רק בודדים יצליחו. כל נתיבי המוביליות החברתית המדומיינת הזו טובים ליחידים, לא להמונים. הדרך היחידה למוביליות החברתית להמונים הייתה ונשארה בית הספר והאקדמיה. תחומים כמו זמרה, ספורט ואפילו יזמות, מאפשרים רק לבודדים להצליח. זו פירמידה אשר מי שנמצא בקצה שלה נשען על כישלונם של מיליונים הנמצאים בתחתיתה ונותרו עם חלומות ועם יכולת אפסית להיות שחקני משמעות. נתיבי המוביליות המהירים חסומים בפני בינוניות.

אך רוב האנשים בינוניים וזקוקים למרחב פעילות סובלני לבינוניות. רק העולם האורייני־מופשט־תבוני סובלני לבינוניות של ההמונים ויכול לאפשר להם לשגשג בתוכו; רק הוא זמין לכל מי שאין לו כישרון יוצא דופן. זו הסיבה שאני כותב על "משחק משמעות". העיקרון העליון במשחק זה אינו הצטיינות במשחק אלא השתתפות במשחק. לא אכפת לנו להיות בינוניים כל עוד אנחנו משחקים. אין הרבה מצטייני מוביליות חברתית ש"עשו את זה" למרות שלא סיימו בית ספר או דרכו באקדמיה. היה אחד, סטיב ג'ובס, אך סביבו ישנם

אלפי שחקנים בינוניים יחסית שעברו דרך מערכת החינוך, וכל אחד תורם את המשמעות הייחודית שלו.

זו הסכנה בכל הסוגה הזו של סיפורי הצלחה: הם מצג שווא. אנו רואים את המצליחן אך הוא מסתיר את המיליונים שנכשלו. האמת היא שעדיפים סיפורי כישלון אך הם רבים מדי ולא די מעניינים. מה כבר אפשר ללמוד מהם?

כשל האינדיווידואליות המוחלטת

אחת האופנות הנוגעות ללמידה העתידנית וניסיונה הסמוי לבטל את בית הספר היא הרעיון של קורסים און־ליין. הרעיון נשמע יפה ורבים וטובים מאמצים אותו בגרסאותיו השונות. הלמידה הרגילה מחייבת אותנו להיות במקום מסוים בזמן מסוים. בשל מגבלות טבעיות של מקום ושל קשב, כמות המשתתפים מוגבלת, נוסף על הצורך במספר עצום של מורים, שמטבע הדברים נבדלים ברמתם. הפתרון הוא בנייתם ויצירתם של קורסים און־ליין. בואו ניקח מרצה מבריק ומוכשר, נצלם אותו באמצעים החדישים ביותר ונעלה את הקורס לרשת. כך יוכלו מיליונים של תלמידים או סטודנטים להירשם וללמוד בכל זמן ובכל מקום, בקצב שלהם ובעלות נמוכה. למה לנסוע עד בוסטון כשאפשר ללמוד מהבית, בנס ציונה? באותה הזדמנות אפשר להיפטר מהמורים שהם המשאב היקר ביותר במערכת החינוך; הם מיותרים.

ובאמת, הרעיון הזה מפתה ומתפשט במהירות רבה. אין מוסד אקדמי שלא בונה קורסים כאלה משלו, לצד אוניברסיטאות וירטואליות שזו מהותן הכוללת. מיליונים מתפתים ונרשמים לקורסים השונים. הבעיה היא מספר המסיימים. הנתונים אינם חד־משמעיים, אבל אפשר להיות נדיב ולדבר על עשרה אחוזים. הסיבה לכך אינה חבלי לידה של דבר חדש, אלא היא נעוצה בכשל חשיבה שחורג מהטכנולוגיה. הסיבה היא אשליית האינדיווידואליות המוחלטת, שיש לה כמה מאפיינים דרמטיים בכל הנוגע ללמידה בפרט ולחיים אנושיים בכלל.

המעשה החינוכי הוא תמיד מעשה חברתי־קהילתי; זו מהותו.

האשליה שהתלמיד או הבוגר מסוגל להיות לבדו, ללמוד לבדו, לבנות את עצמו לבדו, ואפילו לרצות או לחלום בכוחות עצמו, היא הבל מטפיזי שנכשל שוב ושוב. לא לחינם מגפת הבדידות היא כיום אחת המגפות הקשות ביותר שמאיימת על התרבות המערבית, והמחוללת הגדולה של תחושת המיותרות האיומה. חלק מהותי בלהיות שחקן משמעות הוא היכולת לתפקד בקהילה ולהיות שייך לקהילה. רק בה מתבטא משחק המשמעות והיא הכרחית למשמעות חייו של הפרט, כמו גם לרווחתו הכלכלית, החברתית והקיומית. יש לכך משמעויות פדגוגיות וחינוכיות מרחיקות לכת שלא ניתן למנות את כולן. בשלב ראשון רצוי להסיר מעולם החלומות הפדגוגיים את הילד המדומיין שמסוגל לתחזק את הלמידה שלו בעצמו. כיתה, ותהא ה"מופרעת" ביותר שניתן לעלות על הדעת, עדיפה על היעדר כיתה בכלל. אפילו האדם הבוגר, הבשל לכאורה, יתקשה לבנות עבור עצמו את מהלך הלמידה הפשוט ביותר ללא קהילה פדגוגית. כל דוקטורנט יכול להעיד על הקושי לתחזק את המחקר לאורך זמן ללא פיגומים ותמיכה. לומדים בעלי עניין פחות בלמידה ישרדו עוד פחות בלמידה יחידנית.

המעשה החינוכי הוא תמיד מעשה חברתי־קהילתי; זו מהותו.

בתוך כשל האדם האינדיווידואלי מסתתרים שני כשלים נוספים שממחישים את חיוניותו של בית הספר ואת ההזיה הפדגוגית של נביאי העתיד. זהו כשל כוח הרצון וכשל האדם הסקרן. שניהם נוכחים במידה כזו או אחרת גם בפדגוגיה הנוהגת כיום.

כשל כוח הרצון קרוב ברוחו לאשליית המוביליות החברתית. מקורו באמונה חסרת הבסיס בכוח הרצון האנושי הבאה לידי ביטוי בהיגדים נפוצים, כגון, "מי שרוצה מצליח". זה חלק מהכשל ומהסכנה שכרוכה בו, שמתלווים לסיפורי הצלחה ולדמויות שונות שמופיעות בשדה החינוכי ומספרות כיצד הן "עשו זאת" וכיצד "יצאו מן המצוקה". אמירות כאלה לא רק מסתירות את האלפים שקרסו, הן גם

מייצרות אשליה מסוכנת שכל מי שרוצה יכול. למעשה, הן משרתות את האג׳נדה הסמויה שמאשימה ילדים בחוסר הצלחתם ומשתקפת באמירות כגון, ״הוא לא באמת רוצה.״

האמת היא שכוח הרצון של האדם מוערך יתר על המידה. ההפך הוא הנכון, אנו מתאפיינים בחולשת הרצון. כל מי שניסה אי־פעם להפחית משקל מכיר את זה. רצון אנושי ללא מערכת של פיגומים ועוגנים מחוץ לרצון שיחזיקו אותו לאורך זמן עתיד להיעלם. זה נכון עבור מבוגרים ונכון כפליים עבור ילדים שאין להם שום יכולת להחזיק רצון. רצון הוא משאב מתכלה שכוחו יפה לשעה קלה בלבד. העוגנים והפיגומים הם הכרח כדי להצליח לממש משהו בחיים האנושיים. מערכת הפיגומים או העוגנים הטובה והאפקטיבית ביותר היא הקהילה והסדירות שלה. לא לחינם אוכלוסיות חלשות מתקשות להתרומם: הסדירויות שלהן מפורקות. כיתה, מורה ובית הספר הם פיגומים ועוגנים להחזקה מתמדת של הרצון החלש והסמוי של הילד ללמוד ולהשתנות. אם הייתי צריך להגדיר בביטוי אחד את תפקידו הגדול של המחנך או ההורה הייתי אומר ״תומך רצון״ או ״מחזיק רצון״.

כשל הסקרנות הוא ההנחה המוטעית שבני האדם סקרנים מטבעם. כאשר אריסטו אמר ״כל בני האדם שואפים מטבעם אל הדעת״, הוא לא דיבר על כלל בני האדם, אלא על עצמו. מרבית בני האדם אינם סקרנים כלל ואין להם שום עניין בלמידה. ההנחה ההפוכה מלווה את מחשבת החינוך ואת מובילי החינוך, שגם הם שייכים בדרך כלל למיעוט הסקרן, ומחלחלת לכל כיתה ולכל חדר הרצאות באוניברסיטה. התוצאה היא האשמה של הילד או של הסטודנט בחוסר סקרנות. הוא נתפס כפגום וכאשם, בעוד המרצה או המורה, שיש לו עניין מסוים בלמידה ובחקירה, ממשיך לחשוב שרק אצלו הכול תקין.

לפעמים הנטייה היא להאשים את המערכת כולה. נשמעות טענות חסרות אחריות, שלכאורה בתי הספר הורסים את הסקרנות הטבעית של הילדים. הנחת היסוד היא שהילד הקטן מגיע לבית הספר

סקרן, ואז בתהליך פלאי ולא ברור, הסקרנות נהרסת ונעלמת. אלא שמדובר באמונה תפלה וחסרת ביסוס שעוטפת את עולם החינוך. ההפך הוא הנכון: ללא בתי הספר וללא מוסדות אקדמיים הסקרנות הייתה מתפוגגת כמעט לחלוטין. אם נכון הדבר שבתי הספר הורסים את הסקרנות, הרי שמדינות או קהילות שבהן אין בתי ספר, היו אמורות להיות מקום שבו פורחת הלמידה. תחת כל עץ רענן היינו רואים אנשים ונשים עסוקים בקריאה ובדיון, והייתה התקדמות בלתי פוסקת של גילויים חדשים. בפועל, מדינות או קהילות כאלה הן נחשלות ולא מתרחשת בהן למידה או התקדמות כלל. סקרנות היא הבניה חברתית שהסוכנים המרכזיים שלה הם בתי הספר והמוסדות האקדמיים. בלעדיהם, המצב היה גרוע בהרבה. במובן מסוים, בתי הספר מצליחים במידה רבה ביצירת הסקרנות ובהחזקתה לאורך זמן. החלומות הפדגוגיים של הילד הלומד בעצמו ומתוך עצמו, עתידים להכשיל אותו.

אני מתאר לעצמי שהתגובה הטבעית לנאמר כאן נעה בין ביטול לכעס. רבים בוודאי אומרים לעצמם שכאשר אנו מתבוננים בהתנהגות של ילדים אנו רואים שיש בהם הרבה מאוד סקרנות טבעית. אלא שהסקרנות הזו אינה סקרנות אינטלקטואלית, אלא סקרנות הנובעת מצורך שמטרתו שימוש בעולם והתמצאות בו. הילד שלומד על הטלפון החכם החדש שלו יעצור ברגע שהוא מצליח לשלוט בפונקציות השונות שלו. הוא לעולם לא ישאל כיצד עובד המכשיר או מה ההיסטוריה שלו. רק בודדים יעשו זאת. הם כנראה עתידים להיות אותם חוקרים או מרצים שיחשבו שכולם כמותם, ויאשימו את הילד או את הסטודנט בהיעדר סקרנות. הוא יהיה פגום בעיניהם.

הנאמר כאן קשור לשני סוגים של ידע, ועבודה עם ידע ועל ידע. ישנו ידע קונקרטי־שימושי וישנו ידע מופשט־אינטלקטואלי. בני אדם סקרנים לידע הראשון משום שהם חייבים אותו; הם ממש לא סקרנים, ובדרך כלל גם לא חייבים, את הסוג השני. בני אדם יודעים היטב לדבר שפה ועושים בה שימוש מצוין. הקפיצה לדבר על הלשון

במונחים של מושא עקיף ומושא ישיר לא רלוונטית עבורם. הם לא סקרנים לזה. בית הספר, כפי שאמר יפה פרנק סמית (Smith, 1987), נועד בדיוק לעשות את המעבר הזה. נועד להעביר ילד ממועדון אורייני של שימוש למועדון אורייני של הפשטה. רק הוא יודע לעשות את התהליך הזה ואת כל מה שכרוך בו.

בדרך כלל הקונקרטי והשימושי הספיקו לבני האדם כדי להתנהל בעולם. מרבית בני האדם חיו ופעלו במרחב הזה, בעוד בודדים פעלו במרחב המופשט על שלל רבדיו. הם הבודדים שהוכשרו להיות שחקני משמעות והם אלו שעסקו בעבודות בעלות משמעות, הם הוכשרו להיות די גמישים ויצירתיים משום שזה מה שהמרחב המופשט מאפשר לנו. המרחב הקונקרטי הוא מרחב שנבלם ונעצר מהר מאוד. זהו השינוי הדרמטי שנכתב למעלה. אנו פוסעים לקראת עולם שבו הקונקרטי חדל להיות רלוונטי. הקונקרטי יוחלף על ידי מערכות ממוחשבות ובינה מלאכותית. זו אולי הפעם הראשונה בהיסטוריה שבה המופשט והשהייה בתוכו אינם עניין תלוש ומגוחך, אלא צורך קיומי. מי שיודע לשהות בתוכו, ליצור בתוכו, יצליח להיות שחקן משמעות. זהו מרחב שמאפשר גמישות, למידה מתמדת, יצירתיות ואפילו בינוניות.

המקום היחידי שיודע להחזיק סקרנות לאורך זמן הוא מוסד חינוכי־פדגוגי במובן הכי ישן שלו, אם כי לא תמיד הוא מצליח. הוא עושה זאת בעזרת האתוס, השגרות, ובעיקר בעזרת קהילת התלמידים המונהגים על ידי המורים והמורות. יעיד כל אחד על עצמו מה קרה לסקרנות שלו ככל שחלפו השנים מתקופת הלמידה שלו ומהמוסדות שבהם למד. הוא לא לומד יותר כלום ותוהה בינו לבינו מה קרה לו ובמה הוא השתנה. אלא שהוא לא השתנה, הנסיבות השתנו. הוא התנתק והתרחק ממערכת שידעה בדקדוק הפנימי שלה להחזיק את הסקרנות עבורו, גם אם במידה מועטה. עכשיו אין מי שיעשה את זה עבורו.

אלה הם הכשלים המתקיימים אצל האדם הפרטי. המחשבה שהאדם יכול לחיות לבד, ללמוד לבד, להיות סקרן בעצמו ולהיות

נטול קהילה, מחשבה כזו תהרוס את חייהם של מיליונים. מי שיצליח לשרוד יהיה רק מי ששייך לקהילה חזקה שיודעת לעשות את זה עבורו. התוצאה תהיה הגדלה עצומה של הפערים וגידול בלתי פוסק באנשים ונשים שיחושו "מיותרים" או שעלולים להיות כאלה. הגעגוע שרבים חשים לבית הספר או לאוניברסיטה הוא געגוע למעטפת שלמה שסייעה להם לא ליפול לתוך הכשל של האדם הפרטי.

בית הספר

השינוי הדרמטי של ימינו איננו מבטא את שינוי האדם. השינוי בנסיבות אינו מבשר צורך בשינוי מוחלט של בית הספר עד כדי ביטולו, אלא בדיוק להפך. דווקא בגלל נזילות הידע ונזילות הכוחות הפועלים על בית הספר ועל התלמידים, מוטל על בית הספר להציב חומות גבוהות בפני כל הגורמים שמחלחלים לתוכו, מפוררים אותו, פוגעים באוטונומיות שלו ומונעים ממנו לעשות את תפקידו – להכשיר ולאמן את הילדים, **כל הילדים**, להיות שחקני משמעות. לא תמיד הוא עמד ביעד הזה, עתה הגיעו העת וההזדמנות לתיקון.

אם נאמץ את המינוח של ניל פוסטמן (Postman, 1979), בית הספר לא צריך ללכת עם החברה והעולם, אלא נגדם. העולם חושב קצר ומהר, בית הספר צריך לחשוב ארוך ואיטי. העולם חושב צבעוני וכייפי, בית הספר צריך לחשוב אפור ומאתגר. העולם חושב דיבור, בית הספר צריך לחשוב כתיבה. העולם מציע פערים, בית הספר צריך להציע סיכוי. העולם חושב פרטים, בית הספר צריך לחשוב קהילה. העולם חושב כוח רצון, בית הספר צריך לחשוב תמיכת רצון. העולם הוא משחק משמעות פראי ונטול רחמים, בית הספר צריך לדאוג למשחק משמעות מבוקר, הוגן ומוגן. העולם חושב דיגיטלי, בית הספר צריך לחשוב דיאלוגי. העולם חושב יעילות כלכלית ורואה באנשי החינוך כוח אדם, בית הספר צריך לחשוב יעילות אנושית ולראות באנשי החינוך בני אדם. העולם חושב אושר, בית הספר צריך לחשוב ולעשות משמעות.

מקורות

אזולאי, שמעון (2018). חינוך למשמעות וקהילות משמעות: מענה להגיונות הסותרים של צבי לם. בתוך **גילוי דעת**, גיליון מס׳ 13, עמ׳ 75–96.

Postman, N. (1969). *Teaching as Conserving Activity*. Delacrote Press.

Smith, F. (1987). *Joining the Literacy Club*. Heinemann Educational Books.

חינוך לאנושיות

אימן אגבאריה

ד"ר אימן אגבאריה הוא משורר, מחזאי ומרצה לחינוך
בפקולטה לחינוך של אוניברסיטת חיפה.

היגיון "אל־תע'לב"

בספרו **דעותיהם של אנשי העיר המעולה** מתאר הפילוסוף המוסלמי אל־פאראבי (874–950) סוגים אחדים של ערים ירודות שהן ניגודה של "העיר המעולה". בין ערים אלה הוא מונה את "עיר ההשתלטות" ("מדינת אל־תע'לב"), שמטרת תושביה היא "להכניע את זולתם, ושייבצר מזולתם להכניע אותם, והם שוקדים על השגת ההנאה מן ההשתלטות בלבד." "אל־תע'לב" הוא אפוא הגיונם של השליטה, הפיקוח, המעקב, המיון, ההדרה, ההכנעה, המחיקה – היוהרה של הכוח. היגיון "אל־תע'לב" הוא הבעיה של מדינת ישראל ושל מערכת החינוך שלה. האתגר של מדינת ישראל ושל מערכת החינוך שלה הוא לפתח מדיניות בכלל ומדיניות חינוך בפרט שאינן פועלות על פי היגיון זה, אלא על פי היגיון שיסייע לכלל האזרחים במדינה ולכלל התלמידים במערכת החינוך להשתחרר מהגיונה העריץ של "עיר ההשתלטות" ולאמץ את הגיונה של "העיר המעולה".

ישראל ממשיכה לשלוט בעם הפלסטיני, העם שלי, וממאנת להציב לעצמה גבולות פוליטיים ואתיים. ישראל מסרבת להביא לידי סיום מתבקש את "הפרויקט הציוני" שהגשים כבר את ייעודו והקים

מדינה ריבונית לעם היהודי. "מפעל ההתנחלויות" וחוק הלאום הם רק שתי עדויות ליוהרת הכוח הגוברת על תבונה מדינית ועל חתירה לפיוס. היגיון "אל־תע'לב", המפעיל את מדינת ישראל, לא יבוא על סיפוקו – אם היגיון זה יכול בכלל להגיע לידי סיפוק – עד שלא ישעבד אליו את כל מערכות המדינה, ביניהן את מערכת החינוך.

היגיון "אל־תע'לב" אינו עושה הבחנות. הוא מנהל את מדיניות החינוך לא רק כלפי החברה הפלסטינית בישראל, אלא גם כלפי החברה היהודית בישראל. מדיניות זו חותרת להכנעה ולא לפשרה, לריכוז ולא לביזור, ל"הנחתה מלמעלה" ולא לשיתוף. היגיון זה קובע אילו נרטיבים יכתיבו את תוכנית הלימודים ואילו יעוותו, יוכחשו ויסולקו ממנה. כך הופכת מערכת החינוך בישראל למערכת של פיקוח ושליטה, למערכת קשוחה ומקובעת שאינה יכולה להשתנות. צריך אפוא חזון חדש למערכת החינוך, חזון נוגד "אל־תע'לב", חזון "העיר המעולה".

במערכת החינוך בישראל, כמו בחברה הישראלית בכלל, לא חסרים אנשים הגונים, אנשים בעלי כוונות טובות, אך הם פזורים ואינם מצליחים לייצר השפעה פוליטית ופדגוגית בעלת עוצמה. "רוח המפקד", שהיא רוח "אל־תע'לב", חזקה מדי ומביסה את כל הכוונות הטובות. מול הרוח הזאת יש להציב כמה שאלות שאולי, אינשאללה, יעוררו בה כמה ספקות: האם התלמיד הישראלי, יהודי או ערבי־פלסטיני, מתחנך לביקורת עצמית, לבחינה ביקורתית של מורשתו ומדינתו? האם הוא מתחנך להשהיית שיפוט, להטלת ספק, לאי־ודאות? האם הוא מתחנך לחשיבה עצמאית נוכח כל הכוחות המבקשים לדכא אותה – המדינה, הדת, החברה? האם הוא מתחנך לנקודת מבט היסטורית רחבה הממקמת

כך הופכת מערכת החינוך בישראל למערכת של פיקוח ושליטה, למערכת קשוחה ומקובעת שאינה יכולה להשתנות.

אותו עצמו, את לאומיותו, דתו, תרבותו וחברתו, בהקשר היסטורי רחב? וחשוב מכול – האם הוא מתחנך לדמיין עצמו בגופם ובנפשם של "האחרים" המדוכאים, המושפלים, הסובלים, ולדמיין את מדינתו כמדינה שוויונית וצודקת? בקיצור, האם התלמיד במערכת החינוך הישראלית מתחנך "להיות אדם", להיות אנושי?!

שליטה באמצעות חינוך א־פוליטי

ישראל היא מעצמה אזורית משגשגת. כוחה המדיני, הכלכלי והצבאי רב. רמת החיים בה גבוהה. יש הייטק, יש פרסי נובל, פה ושם יש אפילו מדליות אולימפיות (בעיקר בג'ודו). נראה טוב; רק נראה. המציאות, מה שיש באמת, שונה. ישראל רחוקה מרחק שנות אור מהגשמת חזונה "להיות אור לגויים". חשוב מכך, היא אינה אור לעצמה. הפערים הכלכליים־חברתיים בין שכבות האוכלוסייה בישראל עצומים והם משתקפים בפערים בהישגים הלימודיים; הערכים הדמוקרטיים נשחקים במהירות; מערכת המשפט מותקפת ומאוימת; האפליה והגזענות מתרחבות וממוסדות בנורמות ובחוקים; מופָעים של המוניות נבערת מתוגמלים; קולות ביקורתיים, נאורים, מושתקים. היגיון "אל־תע'לב", כבר אמרנו, מנצח.

מערכת החינוך נדרשת להפגין הישגים ולהיות תחרותית במבחנים הבינלאומיים, אך גם להבטיח שהחינוך הניתן לילדים (יהודים וערבים) הוא ייחודי – ישראלי ויהודי. מערכת החינוך מצווה לשרת שני אדונים: אדון כלכלה ואדון ציונות. כל פעילות חינוכית או חברתית תוכפף להגיון השוק, וכל תוכן חינוכי (כולל מתמטיקה) ישרת את האתוסים של הציונות בכלל והציונות הדתית המשיחית בפרט. המערכת נדרשת הן לשרת את ישראל בתחרות הגלובלית על משאבים והון אנושי, והן לשרת את הממסד בישראל בתחרות הפנימית על נרטיבים וייצוגים בישראל עצמה.

כיצד היגיון זה בא לידי ביטוי במדיניות החינוך כלפי החברה הערבית בישראל? בעוד החינוך של הרוב היהודי נותן מקום רחב לנרטיבים המחזקים את הזהות הדתית ו/או הלאומית של תלמידיו,

החינוך של המיעוט הערבי נותר עם נרטיב דל המטפח אינדיווידואליזם אגרסיבי והשקפת עולם דרוויניסטית, וזאת במסווה של חינוך למצוינות, למקצועיות ולקִדמה. עם חינוך "א־פוליטי" כזה קל יותר לשלוט בחינוך הערבי מבפנים. גורמים פלסטיניים בעלי עניין וסמכויות מטעם המדינה משתפים פעולה לצורך ניהול מערכת החינוך הערבית בשם אידיאלים אוניברסליים נטולי אינטרסים כוחניים כביכול. תהליך הדה־פוליטיזציה של החינוך הערבי בישראל משתיק את קולם של המורים והתלמידים.

החינוך של המיעוט הערבי נותר עם נרטיב דל המטפח אינדיווידואליזם אגרסיבי והשקפת עולם דרוויניסטית.

הבטן הרכה של החינוך בישראל היא איכות החינוך הניתן לערבים ולחרדים. ילדי הערבים והחרדים מהווים יחד כמחצית מהילדים בישראל. אלה מקבלים חינוך ברמה של עולם שלישי. בהוראת המנהיגות שלהם החרדים אינם רוצים חינוך מהסוג שמערכת החינוך בישראל יודעת להעניק, חינוך מודרני־אוניברסלי. הם דורשים חינוך אחר, מותאם יותר לעולמם; והם ורק הם ימציאו את החינוך שלהם וינהלו אותו! גם הערבים רוצים חינוך אחר, חינוך איכותי, אך לא ניתן להם. מה שניתן להם זה להיות במצב תמידי של "לנסות" להשתפר ולסגור פערים – ולהאשים את עצמם. הם אומנם מנסים ולא מצליחים כבר עשרות שנים, ואין אחד שמשלם מחיר על הכישלונות של החינוך הערבי. פקידים יהודים? נעזוב; אבל פקידים ערבים...? מוזר. עשור אחר עשור הפערים בין תלמידים ערבים לתלמידים יהודים מתנהלים, עוברים מדור לדור, אך לא נסגרים. כישלונות עצומים במבחנים הבינלאומיים, בתוכניות חומש, במיסוד תרבות מקצועית בהנהגת החינוך הערבי, ואין אשמים, אין מי שמשלם מחיר על מחדלים אלה, אפילו לא על גניבת בחינות הבגרות והדלפתן.

זה לא מקרי. זהו היגיון "אל־תע'לב" המבקש לשדר מסר ברור: "אין תקווה!" אין תקווה למורים, להורים ולילדים ערבים; מה שהיה

הוא שיהיה. ואם יש כבר שינוי קטן, הוא תמיד איטי מנשוא, תמיד באישור "האדון", ותמיד ללא קשר לביצועים של הממונים על החינוך הערבי, כל עוד הם שומרים על המצב בשליטה וממלאים את תפקידם ב"פיקוח". קולם של המורים הערבים לא יישמע, אלא בדברי שבח וקלס, ורק בהקשרים "מקצועיים", הקשרים שפוליטיקה אינה יפה להם.

מתקפה על מהות החינוך

בפרק בשם "לחיות לפי פתגמים" בספרו **להמציא את האויב** מתאר אומברטו אקו מדינה אוטופית שהכריזה על עצמה כ"רפובליקת השמחה". הרפובליקה שמחה משום שהחליטה להתנהל על פי פתגמים שהם כידוע תמצית חוכמת ההמונים. אך במהרה מתברר שהעיקרון "חיים על פי פתגמים" משבש את חיי "הרפובליקה" ללא תקנה. כך למשל קשה לנסוע בדרכים כי "מי שיוצא מדרך ישנה לדרך חדשה יודע מה הוא נוטש אבל לא מה הוא עומד למצוא". וקשה לקיים תקשורת כי "שתיקה שווה זהב". ובאשר לחינוך, קשה ללמד כי "ניסיון חשוב יותר מהשכלה". ואין לתת אמון במלומדים כי "הפרופסורים כולם מפוזרים" ו"בקושי מסוגלים להתאים זוג גרביים". וגם איכות המורים ב"רפובליקת השמחה" מתדרדרת כי "מי שיודע לעשות, עושה, ומי שלא יודע לעשות, מלמד". ותלמידים מצטיינים ומתעניינים מדוכאים שכן רק "חמור קופץ בראש".

> מערכת החינוך מונהגת על ידי פופוליזם. היא מפתחת היפר־סולידריות לאומית־יהודית אך מפקירה את החינוך לאזרחות שוויונית.

מדינת "אל־תע'לב" לא יכולה להתקיים ולהתרחב בלי אזרחים המאמינים בצדקתה, ללא אזרחים שמתחנכים לתודעת עליונות, לכך שקולם, ורק קולם, נשמע ומשפיע. אזרחים כאלה הם אזרחים מגויסים

שכן יש להם יתרונות שצריך לשמור עליהם. פתגמים וסיסמאות מגייסים את ההמונים. המנהיגות הפוליטית בישראל מבקשת לנהל את החיים ואת מערכת החינוך בעזרת פתגמים וסיסמאות. אך פתגמים וסיסמאות טובים לגיוס המונים; הם אינם טובים להנהגה ולניהול הוגנים ויעילים של חברה ושל מערכת חינוך.

מערכת החינוך, כמו המדינה כולה, נכנעת לסיסמאות המוניות ולאומניות ומונהגת על ידי פופוליזם. היא מפתחת היפר־סולידריות לאומית־יהודית אך מפקירה את החינוך לאזרחות שוויונית, שקולה וביקורתית – את החינוך לאנושיות. קל לרצות את ההמון, קשה לחנך. חינוך הוא עבודה קשה של אנשים עם אנשים ליצירת אנושיות. זוהי מהותו ושליחותו של החינוך – לטפח את האדם שבאדם, את היסוד האנושי שבו. אך היסוד החינוכי־אנושי נמצא כיום תחת מתקפה כבדה. לחצים בלתי פוסקים של גורמים שונים מנסים להפוך את החינוך לכלי בשירות ההגמוניה של השלטון והשוק. כל חזון הנאמן לחינוך, כל חינוך הנאמן לעצמו, צריך לצאת להגנה על נשמתו של החינוך, על תכליתו המהותית – חינוך לאנושיות.

הצעה לחזון

המשפט "ואולם מרבית האנשים אינם יודעים" חוזר ונשנה בהרבה מקומות בקוראן (למשל, אל־אעראף: 187; יוסף: 40; שבא': 28). משפט קצר זה מלמד לא רק על רחמי בורא עולם המוצא בידע האנושי המוגבל אמתלה לעוולות ולחוסר האמונה של האדם, אלא גם קורא למהלך חינוכי רחב על מנת לאפשר לכולם ללמוד, לדעת, להעמיק ולהרחיב אופקים. עם זאת, כך נדמה לי, הוא גם רומז לעובדה פשוטה: יצירה של ידע ורכישתו אינן עניין דמוקרטי; לא כל ידע יכול להפוך לנחלת הכלל; סוגים מסוימים של ידע יישארו לעד ברשותו של אלוהים וברשותם של נבחרים מעטים. הידע שמקרב אותנו אל הנשגב, מאיר את עלטת הנסתר ומאפשר גילוי והתגלות, יהיה תמיד בחסך, דבר שיש להתאמץ ולתור אחריו. וגם אז הוא יישאר בחזקת ידע המגלה טפח ומכסה טפחיים.

בעיני נרמז באותו פסוק לא רק אותו ידע המאפשר את הכרת האל, אלא גם ידע המביא אותנו קרוב יותר להכרת עצמנו ועולמנו. ידע כזה הוא תוצר של כוחות החידוש וההמצאה, ההתבוננות וההגות, ההעזה וההעמקה – כוחות שעל החינוך לטפח. מטרת החינוך היא לסייע לאדם להכיר את עצמו ואת עולמו כדי לעשות את האדם ואת העולם להוויות טובות יותר. ידע כזה יותר משהוא נרכש, הוא נשאף ונכסף; הוא מעורר כמיהה לדעת את "הדבר הבא". זהו אפוא ידע בהתהוות מתמדת – במדעים, בהגות ובאמנות. ידע כזה מסייע לנו להבין יותר ולהשתפר מבחינה מוסרית.

הכמיהה "לדבר הבא", הידיעה שאיננו יודעים, מסייעת לנו להעריך את הידע הקיים ולהצטנע. אנחנו יודעים שאיננו מבינים "עד הסוף" את גופנו ונפשנו, את עולמנו ואת – למאמינים שבינינו – אלוהינו. עלינו לחנך אפוא לצניעות, לענווה, לביקורת היוהרה של "יודעי האמת לאמיתה". חינוך לאמת וחינוך לטוב – שתי מידות הקשורות זו בזו – צריכים להנחות אותנו. תמיד אנחנו יכולים להיות אנשים נבונים וטובים יותר. ידע הכפוף להיגיון "אל־תע׳לב" הופך לידע יהיר, ידע בשירות הכוח; המנצח יודע יותר, משכיל ונאור יותר מן המובס. הידע במקרה זה הוא כלי בידי המנצח להשתלט על הטבע ועל חייהם של המובסים. ידע של "העיר המעולה" הוא ידע בשירות הטבע ובשירות האדם – ידע אנושי.

אלה אינם פתגמים וסיסמאות בשבח החינוך ההומניסטי; זוהי קריאה להתמרה (טרנספורמציה) של הבנת החינוך וייעודו. כל מה שאנחנו מלמדים בבית הספר וכל מה שאיננו מלמדים בו וצריכים ללמד (פילוסופיה למשל), צריך "להתגייס" להרחבת ולהעמקת ההבנה של התלמידים את עצמם ואת העולם כדי להיות אנשים נבונים וטובים יותר. אני מדמיין לעצמי ילדים ונערים במערכת החינוך שאינם לומדים במסגרת תחומי הלימוד (מקצועות), אלא במסגרת בעיות קיומיות רב־תחומיות – בעיות חברתיות, סביבתיות, אתיות, טכנולוגיות; תלמידים המתמודדים עם בעיות "גדולות", בעיות "מהחיים", וממציאים להן פתרונות. במערכת חינוך כזו, דמיון,

המצאה, יוזמה, שיתוף פעולה, חשיבה יצירתית, חשיבה ביקורתית, הקשבה, השהיית שיפוט, נחישות, התעמקות ועוד, הם הכלים, הם השגרות, הם היעדים. במערכת חינוך כזו כל התלמידים בכל מקום, כל הזמן, מתנסים ב"אנושיות" ומבקשים להיות "בני אדם".

חינוך קוסמוסופי

מישקה בן־דוד

ד"ר מישקה בן־דוד הוא סופר בעל תארים בספרות ובפילוסופיה.
בעבר ניהל את התיכון למדעים ולאמנויות בירושלים.
המאמר מבוסס על ספרו **על החיים ועל המוות**, תכלת, 2019.

הבנה של מיהו ומהו האדם שממנה ניתן לגזור את יכולותיו ומגבלותיו ואת היחס הנכון שלו לעצמו, לזולת, לחברה ולעולם, היא בעיני השער לחיים נכונים, חיים על פי טבענו, ברמת האדם והחברה – ולשֵׁם צריכה מערכת החינוך לכוון עצמה. כיום ענפי המדע – בפרט הביולוגיה וחקר המוח – מסוגלים לתת תשובות מושכלות לסוגיות אלה, ומערכת החינוך יכולה להציג לתלמידים את הנתונים ואת המסקנות הפילוסופיות המסתמנות מהם ולעודד אותם לדון בהן. זהו בעיני הבסיס הנכון לתפיסת האדם, העולם והמוסר, תפיסה המבוססת על מי ומה שהננו, וממנה יש לגזור יעדים למערכת החינוך.

מערכת החינוך מונחית על ידי תפיסת אדם ועולם, וטוב שתצמח מתפיסה המבוססת על הידע שנצבר בענפי המדע השונים ולא מתוך אידיאולוגיה. כאשר מערכת החינוך מופעלת על ידי אידיאולוגיה היא נוטה ללאומנות, לדתיות ולתפיסות נטולות בסיס מדעי אחרות. כאשר היא פועלת בלא לצמוח מתפיסות מדעיות של אדם ועולם, היא נגררת אחר מגמות שצמחו על רקע התפתחות כלשהי – טכנולוגית למשל; או אז היא מטמיעה מקצועות כמו ביו־טכנולוגיה, רובוטיקה ומתמטיקה ומפתחת את בוגריה לכיוונים היכולים להבטיח הצלחה

כלכלית ו"קדמה", אך לא בהכרח חיים נכונים ומספקים – **חיים על פי טבענו**. גם אמצעים כמו כיתות קטנות, מורים מתוגמלים ומחשבים, אינם המטרה. יש לשאוף, לדעתי, למערכת חינוך המצליחה להגשים יעדים התואמים ומקדמים תפיסת עולם מבוססת (כפי שתוגדר בהמשך), ולהצמיח בוגר שמבין את מהותו ואת מעמדו בעולם ופועל בהתאם להם, ובכך מסייע ליצירת סביבה ראויה.

לאורך ההיסטוריה נגזרו ערכים מתפיסות עולם שהתגבשו על בסיס ידע חלקי מאוד בדבר העולם והאדם, בחלקן על בסיס מיתולוגיות וכתבים שקודשו ושימשו בסיס לדתות, למנהיגות פוליטית, לפילוסופיה ולחינוך. היום ניתן לומר שתפיסות העולם שהובילו תרבויות עתיקות ברחבי העולם וביניהן את העם היהודי (ובעקבותיו את התפיסות הנוצריות והמוסלמיות) במשך אלפי השנים האחרונות, ראויות לבחינה מחודשת לנוכח הידע הרב שהצטבר בענפי המדע השונים. כיום ניתן לגבש – בזהירות המתבקשת – תפיסות עולם ואדם חדשות ולגזור מהן יעדים חדשים למערכת החינוך.

הידע החדש

על אף שחלפו כמאה ושישים שנים מאז פרסם צ'ארלס דארווין את **מוצא המינים**, כמאה וחמישים שנים מאז פרסם את **מוצא האדם**, כמאה שנים מאז פרסם איינשטיין את תורת היחסות הכללית, וכשישים וחמש שנים מאז גילו ווטסון וקריק את הסליל הכפול, לא צמחה תפיסה פילוסופית כוללת מבוססת מדע, שתחליף את השקפות העולם הקיימות. אף על פי שבפעם הראשונה בהיסטוריה יש בידינו תשובות לשאלות יסוד שהעסיקו את האדם במשך אלפי שנים – כיצד נוצר העולם, כיצד נוצרו החיים, כיצד התפתח האדם – לא הפקנו מהן השקפת עולם חלופית. גם אם מדובר בתיאוריות שעל חלקן מרחפים סימני שאלה, הרי האדם יכול כיום להסביר את עצמו ואת עולמו במונחים מדעיים מבלי להזדקק לדת או לפילוסופיה המנותקות מנתונים, מתצפיות ומתיאוריות משכנעות.

ציבור גדול במערב מאמין בקיומו של אלוהים (על פי רוב ככוח

חיצוני ובעל תודעה האחראי להיווצרות העולם, והנותן סיבה, תכלית ומשמעות לחיינו ומבטיח חיים אחרי המוות); גם בקרב תרבויות לא מונותיאיסטיות, כגון במזרח הרחוק, רווחת אמונה בקיומה של נפש אשר אינה מתכלה עם מות הגוף וזוכה לסוג של קיום אחריו. באופן בלתי נמנע, אמונות אלה מחלחלות למערכות החינוך הדתיות והממלכתיות. מערכות חינוך חילוניות המנסות להעניק חינוך ליברלי נתקלות בפער בין מה שראוי להסיק מתגליות המדע – למשל, שהחיים נוצרו והתפתחו באופן אקראי ובסופם ממתין מוות מוחלט – לבין אמונותיהם של תלמידים, של הורים ושל מורים. נוצר אפוא סוג של דיסוננס קוגניטיבי-פדגוגי הגורם לכך שמערכת החינוך נמנעת מלעסוק ב"שאלות הגדולות", שהעיסוק בהן חשוב מאוד לגיבוש תפיסתו העצמית של התלמיד ותפיסת עולמו, ואמור להיות מטרה עליונה של מערכת החינוך.

אף על פי שבפעם הראשונה בהיסטוריה יש בידינו תשובות לשאלות יסוד... לא הפקנו מהן השקפת עולם חלופית.

בשיעורי ביולוגיה, גם כשהמורים מלמדים על האבולוציה, על גנטיקה, ואפילו על הקרבה הגנטית בינינו לבין השימפנזה, הם נזהרים מדיון במשמעויות הנובעות מכך לגבי מהותנו. אנחנו מלמדים על מות התא אבל לא מדברים על מותנו שלנו. מערכות החינוך נזהרות מעיסוק בשאלת המוות ובשאלת משמעות החיים נוכח המוות. בלימודי הפיזיקה, כאשר מורים מלמדים על היקום, על היווצרותו, על משך קיומו ומרחביו, כמעט שלא עולה שאלת המקריות העומדת בבסיס תורת המפץ הגדול ומה עולה מכך לגבי חיינו ומשמעותם. הבוגר אולי יודע הרבה, אך אינו מבין דבר.

גם כשמלמדים פילוסופיה עוסקים בעיקר בתולדות הפילוסופיה, ולא בשאלות הגדולות נוכח הידע המדעי הקיים. רוב הפילוסופים "החדשים", לא כל שכן העתיקים, נטועים עמוק בתוך תפיסות עולם

ישנות. גם האקזיסטנציאליסטים, שכתבו בתקופת דארווין ואחריו, לא הפנימו כלל את משמעות התיאוריה שלו והמשיכו להתייחס אל האדם כאל יצור עילאי. הפילוסופיה האנליטית של המאה העשרים טמנה את ראשה בבלשנות ובלוגיקה ונמנעה כליל מלעסוק בשאלות מטפיזיות ומוסריות.

במאמר קצר זה אציג בסיס אפשרי לתפיסת עולם ולעקרונות התייחסות בהתאם לממצאי המדע המציעים, לדעתי, נקודת מוצא טובה לגיבושן של מטרות חדשות למערכת החינוך.

תפיסת עולם על בסיס המדע

לצורך גיבוש תפיסת עולם עלינו לדון בשאלת היסוד – מהי הדרך הטובה ביותר הקיימת להגיע לאמת בנוגע למהותם של העולם, החיים והאדם. בהתחשב בחלופות – דת, מיסטיקה, פילוסופיה – התשובה היא: הדרך המדעית. היא אינה חפה מטעויות אך היא הדרך הטובה מכל האחרות. אמצעיה – תצפיות, השערות, ניסויים, פרסום לצורך ביקורת עמיתים ועוד – עושים אותה לדרך האמינה ביותר.

אם כך, נותרת בידינו תפיסת עולם פיזיקליסטית ותפיסת אדם ביולוגיסטית. תפיסת האדם הביולוגיסטית מבוססת על האבולוציה, על הקרבה הגנטית בינינו לבין פרימאטים אחרים; על אתולוגיה החושפת את הדמיון בין התנהגות בעלי החיים האחרים להתנהגותנו; ועל הסוציו־ביולוגיה (או הפסיכולוגיה האבולוציונית), החושפת את המניעים הגנטיים של התנהגותנו. תפיסה זאת נכונה גם בתחומים המעסיקים אותנו מאוד כגון מין, אהבה, זוגיות והורות, ומסבירה אותם היטב. לתפיסת האדם הביולוגיסטית הזו ישנן השלכות על האופן שבו ראוי לחיות את חיינו, להתייחס לעצמנו ולסביבה, ועל הצורך שלנו לפתח את יכולותינו ולממש אותן: כל תכונותינו ויכולותינו הן ביולוגיות. הן התפתחו עקב מוטציות ותהליך ארוך של ברירה טבעית. הן חלק משרשרת ביולוגית הכוללת צורך (למשל, לאכול); תכונה ויכולת (ניבים ויכולת ריצה); רצון (לטרוף); חשיבה (תכנון התקיפה); ופעולה (טרף). בשל היותן ביולוגיות במהותן, לתכונות וליכולות

שלנו יש "צורך פנימי" להתממש. צורך זה חל גם על היכולות: מתמטית, טכנולוגית, ספורטיבית, מנהיגותית וכל יכולת אמנותית – לנגן, לצייר, לכתוב וכו'; שכן גם התכונות והיכולות ה"תרבותיות" שלנו הן ביולוגיות ביסודן. ראוי אפוא לאתר אותן, לדרג אותן לפי עוצמתן הפנימית ולאפשר להן להתממש בהתאם לדירוג זה.

התפיסה הביולוגיסטית מעלה את שאלת מותר האדם. ובכן, לאדם יש יתרון במה שאני מכנה מרווח על־ביולוגי המאפשר בחירה רציונלית משוחררת מכבלי הביולוגיה, וזאת כאשר עומדות בפניו חלופות לספק צורך ביולוגי מסוים. למשל, על מנת להרוות את צימאוננו, שהינו צורך ביולוגי הכפוי עלינו, אנחנו יכולים לשתות מים, קולה או מיץ, חלופות שאנו יכולים לבחור ביניהן.

מעגל קסמים הקיים בין העולם המודרני ומוחו של הפעוט, החשוף להרבה יותר גירויים מבעבר, גורם למוחו של הפעוט להתפתח, ובבגרותו – לפתח את העולם. כך נוצר מעגל קסמים חיובי המאיץ את ההתפתחות האנושית.

אנו במהותנו יצורים ביולוגיים (עם "פלוס" קטן, כאמור – מרווח בחירה רציונלי על־ביולוגי) ולכן עקרונות מוסריים אינם יכולים לבוא במקום התכתיבים הגנטיים (כנדרש בדתות שונות), אלא לשמש מסגרת מוסרית־הכרתית משלימה שיכולה לעכב, לאזן ולכוון תכתיבים אלה.

ראוי שתובנות מבוססות־מדע אלה יבואו לידי ביטוי במערכת החינוך כחלק מהבנתנו את עצמנו, את יכולותינו ואת מגבלותינו.

מערכת החינוך אינה צריכה להתעלם מתפיסות עולם לא־מדעיות ששלטו בעבר ורווחות גם כיום. יש למצוא במסגרתה גם מקום לדון ב"אלטרנטיבות גדולות" לתפיסת העולם המדעית, ובעיקר בקיומן של השגחה עליונה ונצחיותה של הנפש. מסקנתו של דיון רציונלי תהיה, לפי ניסיוני, שלאמונה בקיומו של אלוהים (בין שמדובר ב"סיבה ראשונה" כללית ובין שבאל ייחודי), ולאמונה בהישארות הנפש – אין בסיס מדעי ורציונלי ולכן אדם רציונלי אינו יכול לקבל את קיומן ולנהוג לפיהן. גם דיון זה הוא מתפקידה של מערכת החינוך, אך אין

זה מונע ממנה ללמד בשיעורי "מורשת" על האמונות שבהן אחזו אבותינו ואבות אומה אחרים.

עקרונות המוסר של תפיסת עולם זו

מתפיסת עולם זו אפשר לחלץ שורה של עקרונות התייחסות לעצמנו, לזולת ולעולם, שאותה אכנה **קוסמוסופיה** – פילוסופיה על פי הקוסמוס (כפי שהוא מוסבר בידי המדע). העקרונות המוסריים־הכרתיים הנגזרים מן ההנחות המדעיות הם בקיצור ובפישוט מרביים:

ענווה קוסמית: מהמקריות של היווצרות היקום ומהממדים העצומים שלו מתבקשת מודעות למזעריות ולזמניות של חיינו, שאותה ניתן לכנות "ענווה קוסמית".

ענווה ביולוגית: מהמקריות של היווצרות החיים, מהאקראיות של האבולוציה ומהקרבה הגנטית שלנו לבעלי חיים אחרים, מתבקשת ענווה ביולוגית – הבנה שאיננו "נזר הבריאה" ולא תכליתה. מתובנה זו מתבקשת...

אחווה ביולוגית: התחשבות ביצורים החולקים עמנו אחוז גבוה של הגנים, ובמיוחד שאר בני האדם.

ענווה קיומית: מעובדת מותנו מתחייבת ענווה קיומית. עלינו להבין ולהפנים כי תקופת חיינו מוגבלת מאוד. מתובנה זו מתבקשת **אחווה קיומית** לשאר היצורים החולקים עמנו גורל זה.

ענווה הכרתית: מקוצר השגתו של מוחנו וממגבלות המדע מתבקשת ענווה הכרתית. עלינו להכיר בכך שהידע שלנו מוגבל ונתון בספק. מכאן מתבקשת...

סובלנות הכרתית: פתיחות להכרות, להשקפות ולדעות שונות משלנו.

ענווה מוסרית: מהעובדה שתפיסות והתנהגויות רבות שלנו נובעות מהגנטיקה שלנו, ומאופן התפתחותנו כבודדים וכלהקות, מתבקשת ענווה מוסרית; וממנה מתבקשת...

סובלנות מוסרית: סובלנות כלפי מי שמחזיקים בתפיסות אחרות ומתנהגים אחרת.

אל ההתייחסויות מבוססות־מדע אלה לעולם, לאדם, לזולת ולעצמנו, יש להוסיף עוד כמה אבחנות לגבי האדם ואורחות חייו:

המוות כאבן בוחן לחיים: המוות, בהיותו סוף מוחלט להווייתנו, משמש אבן בוחן למה שראוי ולא ראוי שנעשה בחיינו. הכחשת המוות עומדת בבסיסן של כמעט כל הדתות והתרבויות והיא מונעת מאיתנו לחיות את חיינו כראוי. ציפייה לחיים שאחרי המוות מונעת מאיתנו לתכנן נכון את חיינו בהווה. ציפייה ל"חיי נצח" – לתהילת עולם שתישאר אחרינו – היא חסרת תוחלת (שהרי לא נהיה ולא נדע זאת). במקום ציפיות מופרכות כאלה, ראוי לאדם להשקיע בפיתוח יכולותיו הביולוגיות הטבעיות ובמימושן, מה שיביא לו סיפוק עמוק בחייו; ראוי לו להשקיע בסביבתו הקרובה, שממנה הוא שואב היזון חוזר וקורת רוח מיידית, ובעיקר ביחסיו עם צאצאיו ובטיפוחם, שהרי הם ההמשך (הגנטי) היחיד שלו אל הדור הבא והקשר בינו לבין העולם שמחוצה לו.

לאמונה בקיומו של אלוהים ולאמונה בהישארות הנפש אין בסיס מדעי ורציונלי ולכן אדם רציונלי אינו יכול לקבל את קיומן.

משמעות החיים: משמעות החיים היא פנימית בלבד; אין בורא עולם או תכנון תבוני שיכולים להעניק לחיינו משמעות חיצונית, והיקום, כדור הארץ על כל יצוריו, וכמעט כל בני האדם, אדישים לקיומנו. אך אנו יכולים להעניק לחיינו משמעות פנימית על ידי שנאתר את יכולותינו הטבעיות, האישיות, ונממש אותן. בכך נגיע לאותה תחושת שלמות טבעית שיש לכל בעל חיים החי בהתאם לטבעו.

התנודה שלנו בין מערכת העקרונות האלה לבין היצרים היא טבעית לנו; זהו מרחב דואלי אותנטי.

מתוך הבנתנו את האדם כיצור ביולוגי אקראי וסופי, ניתן להפיק את אמת המידה המוסרית שלנו: מעשה הוא מוסרי כאשר הוא טבעי לנו ואינו פוגע באחר; מעשה אינו מוסרי כאשר הוא סוטה ממה שטבעי לנו ופוגע באחר.

יישום עקרונות הקוסמוסופיה בחינוך

הקוסמוסופיה מציעה לחינוך השקפת עולם או נרטיב פדגוגי שמהם נגזרת מטרת החינוך: להבין את העולם כמות שהוא, כמו שהפיזיקה והכימיה מתארות אותו כיום. להבין את האדם כמות שהוא, כמו שהביולוגיה מתארת אותו. ולגזור מתובנות אלה אופני התייחסות לעולם, לבני אדם ול"עצמי". זוהי מטרת החינוך הראוי, ואפילו ההכרחי, היום: בעולם שבו הביולוגיה המולקולרית והננו־טכנולוגיה מכות אותנו בסנוורים מבחינת תוחלת החיים הצפויה לנו; הטכנולוגיה משלה אותנו לגבי חיים מחוץ לכדור הארץ; והאלקטרוניקה עושה זאת לגבי דרכי תקשורת עתידיות, חשוב לעגן את המהות שלנו במה שקיים, במה שאנחנו, על פי ממצאי המדע העכשוויים.

על מטרת חינוך כוללת זו לבוא לידי ביטוי בהוראת המקצועות השונים. למשל:

בשיעורי פיזיקה מורים ותלמידים יעסקו בתיאוריות בנות ימינו על היווצרות העולם ועל ממדיו. הם ידונו גם במקומו הצנוע של כוכב הלכת שלנו ביקום. על בסיס זה הם ידונו במשמעויות הקיומיות העולות ממקריות העולם, מגודלו של היקום, וממקומם הצנוע והזמני של החיים בכדור הארץ.

בשיעורי ביולוגיה מורים ותלמידים יעסקו בהתהוות החיים, במוצא האדם ובמניעים הביולוגיים של התנהגותנו. הם יעסקו בקרבה הגנטית שלנו לבעלי חיים אחרים ובדמיוננו אליהם, כלומר בהווייתנו הביולוגית ובמשמעויותיה. כמו כן הם ידונו בזהותנו הגנטית הכמעט מוחלטת לבני אדם אחרים ובמשמעויותיה. וכן, השיעורים יעסקו ביכולותיו ובמגבלותיו של המוח האנושי: עד כמה מולדים וקשיחים הם המעגלים העצביים במוחנו ועד כמה הם נרכשים וגמישים (הפלסטיות הסינפטית).

חינוך ראוי יחתור ליצירת ההתייחסויות שכתבתי עליהן, אשר יערערו את האידיאולוגיות ההרסניות שבני אדם מפתחים בעקבות הבדלים גנטיים קטנים, או את השנאה שמתפתחת בעקבות פרשנויות שונות להשקפות עולם דומות (כגון ההבדלים שבין הדתות

המונותיאיסטיות). אלה יעוקרו כאשר נבין עד כמה אנחנו דומים ואת התהליך האבולוציוני שבו עוצבו תפיסותינו.

לא רק הוראת המדעים תתמסר לפיתוח ההכרות המוסריות המתבקשות ממנה, אלא גם המקצועות האחרים. התובנות של הקוסמוסופיה הן לעיתים קשות כשם שהן הכרחיות. למשל, לא קל להעמיד צעירים מול עובדת מותם המוחלט, מה גם שהדבר עלול להתנגש בהשקפות של הוריהם. מובן שכל זה מצריך עיצוב של תוכניות לימודים, הכשרת מורים, והסכמה בקהילה, אך המאמץ כדאי: בוגר מערכת חינוך קוסמוסופית יחונך לתחושות של ענווה, ייטה לסובלנות כלפי עמדות והתנהגויות אחרות וירחק מעוינות ל"אחר". חינוך כזה עשוי ליצור חברה אנושית מכילה, שטוב ונעים יותר לחיות בה.

מימוש עצמי

כאמור, יכולות ותכונות הן ביולוגיות ו"יש להן צורך" להתממש. ביכולות ובתכונות אלה כלולות היכולות שיש לרבים מאיתנו בתחומי האמנויות, הספורט, הטכנולוגיה, המתמטיקה, השפות. במימושן, אדם מממש את מי שהינו, מקיים את הפן הביולוגי של הציווי האקזיסטנציאליסטי, "היה אשר הינך!" מימוש עצמי זה אינו מותנה ביכולתנו "להגיע לפסגה", שכן נכון לתפוס את מקומנו הראוי אך ורק בהתאם לעוצמתה הטבעית והיחסית של היכולת שלנו, הרלוונטית להיררכיה ספציפית. למערכת החינוך (ובמיוחד בחברה המערבית ההישגית) תפקיד לא מבוטל גם באיתור יכולות התלמיד והוצאתן אל הפועל, וגם בריסון "המרוץ לצמרת" לקצבו הטבעי.

לסיכום

הצעתי נרטיב, מטרה ועקרונות חינוכיים מעשיים המתאימים את מערכת החינוך לממצאי המדע ולתובנות המתבקשות מהם. בהתאימה את עקרונותיה ואת יעדיה לידע הקיים ולתמונת האדם האמיתית (בגדר מגבלות המדע), מערכת חינוך כזו עשויה להביא את חניכיה

לתחושה של שלמות עצמית, לאפשר להם להיות מה שהינם. זו תהיה מערכת חינוך בעלת ערכים של מצוינות אישית שפירושה מיצוי היכולות והכישרונות האישיים כמידת עוצמתם הטבעית, המשולבת בגישה חברתית הנובעת מענווה, מסובלנות ומאחווה, שמקורן בהבנה עמוקה של מהותנו ומעמדנו בעולם. איני משלה את עצמי שקל לכונן מערכת חינוך כזו בעולם הנשלט בידי אמונות בלתי מבוססות, או חותר בעיקר להצלחה כלכלית. אך אם מערכת החינוך שלנו תיענה לאתגר היא יכולה להוביל מערכות חינוך בעולם לחינוך מבוסס מדע ולתובנות המוסריות הגלומות בו.

יכולות ותכונות הן ביולוגיות ו"יש להן צורך" להתממש.

הרוח קובעת את הוויית החינוך

ישעיהו תדמור

פרופסור ישעיהו תדמור היה מנהלם של בית הספר הריאלי ומכללת לוינסקי לחינוך ויו"ר התנועה להעצמת הרוח בחינוך.

התשובה לשאלת העורכים – מה צריכה מערכת החינוך הישראלית לעשות כדי לקדם באופן משמעותי ביותר יעדים של מצוינות חינוכית ושוויון חברתי – היא, לפי דעתי, במישור התודעה, הרוח. בתחום החינוך לפחות, פרידריך הגל היה קרוב יותר לאמת מקרל מרקס. הרוח קובעת את הווייתו של האדם והחינוך.

קומה א' וקומה ב'

בדרך כלל איני נוקט את ההבחנה בין למידה לחינוך. אדרבא, כל אימת שמישהו בסביבתי עושה זאת, אני מזדרז להסותו: "הלמידה עצמה מחנכת, וכל מורה הוא מחנך גם אם איננו 'מחנך כיתה'." למרות זאת, בהקשר של מאמר קצר זה אני רוצה להבחין בין שתי הרשויות – למידה וחינוך – ולמקם אותן בשתי קומות: קומה א' – למידה; קומה ב' – חינוך.

בקומה א' מוקנים ונרכשים הידע ולצידו גם כושרי חשיבה – חשיבה לוגית, אנליטית, סינתטית, מושגית ועוד – ומיומנויות למידה. החינוך מתבטא בהתכוונות וביכולת של המלמדים ושל הלומדים לטפס, כמו בספירלה, מתוך קומת הידע (קומה א'), גם כשהיא גבוהה מבחינת הישגיה, לִסְפִירָה שמעליה, לקומה ב'. חשוב

מה לומדים (קומה א'); חשובות יותר הן המשמעויות שהלומדים מעניקים למה שהם לומדים, החוויות הרוחניות שהם חווים (קומה ב'). בקומה ב' – קומת המשמעות, החוויה והרוח – תלמידים בהנחיית מורים עוסקים בשאלות האנושיות הגדולות, הצומחות מהידע הנלמד בקומה א', ודנים בתובנות, בלקחים ובערכים שבהן. מתפתחת בהם גם זיקה אל המישורים הגבוהים, הנשגבים. שם, בקומה ב', ההוראה איננה אומנות גרידא. היא הופכת לאמנות שמתגלמות בה יצירתיות ואותנטיות. זו שכבת הרוח. הלמידה בה חורגת מהרכישה; היא מתגלמת בהתעלות אל דרגה נעלה יותר באנושיות.

האם החינוך בבתי הספר בישראל עולה לקומה ב'? האם הוא יוצר התרחשות חינוכית הכרוכה בהתרוממות רוח? ספק רב. ללא מחקר מוסמך, אך על בסיס התרשמות מבוססת, ניתן לקבוע שהחוויה חינוכית כזו היא נדירה ביותר. ברוב בתי הספר התלמידים תופסים את הלימודים כחסרי משמעות עמוקה לקיומם. במקרה הטוב הם מוצאים בהם עניין השכלתי, או מעשי, אך לא מעבר לכך. ואשר למורים, רובם, אף שהם מכירים ומוקירים בליבם את ערכה המהותי של קומה ב', נרתעים מתביעותיה החינוכיות ונצמדים לקומה א', להוראה תכליתית לקראת בחינות.

ברוב בתי הספר התלמידים תופסים את הלימודים כחסרי משמעות עמוקה לקיומם.

קומה ב' בחינוך אינה בגדר מותרות. יתר על כן, היא אינה רק נובעת מרמת הלמידה שבקומה א', אלא משפיעה באורח מכריע על איכותה של זו ומגדירה אותה. כשהתלמידה והתלמיד נחשפים לחוויה המעוררת, הם מתגבהים, דימוים העצמי עולה, ועימו גוברת מחויבותם ומעמיקה רצינותם כלפי הלמידה. כך, גם מי שחרדים תמידית אך ורק לציונים, עליהם לדעת: חוויה ורוחניות בחינוך מעלות גם את רמת ההישגים בלמידה, אף שזו אינה תכליתן.

חינוך – עיסוק בשאלות האדם

בקומה ב' עוסקים ב"שאלות גדולות", שאלות האדם. העיסוק הזה בעיניי הוא מהות החינוך. בהגדרה רחבה יותר: ליבת החינוך היא ההוויה האינטלקטואלית, הנפשית והרוחנית, במובן מסוים גם הדתית, המעוררת שאלות יסוד קיומיות ברוחם של התלמידים. וכך, באמצעות הדיאלוג המתרחש בהוויה הזאת, בהנהגת המורה, מתחזקת תודעתם, מתגבשת זהותם, נקנים ערכיהם, נבנית תוכנית החיים שלהם.

התפיסה החינוכית הזאת מאמצת רעיונות אקזיסטנציאליים. קיום האדם, היינו חייו הממשיים, עצם היותו, הניסיונות, החרדות, ההתמודדויות – כל אלה מעצבים את מהותו. האדם הוא המעצב את חייו; סובייקט המצוי בהתהוות מתמדת וחותר לחיים של ייצוג פנימיותו המקורית ושל מימוש אנושיותו. כך לגבי התלמיד וכך לגבי המורה.

לא אחת אנו עומדים משתאים מול "ילדה קטנה עם שתי צמות" המציגה לנו לפתע שאלה פילוסופית כבדה, לכאורה מנותקת לגמרי מעולם הדימויים שלה ומשפתה הרגילה. "ילדים כפילוסופים" – כבר הצטברה על כך ספרות מחקרית ענפה. אך מה קורה לילדים אלה בבגרותם? מה קורה לשאלות הגדולות שלהם? רבים הדחיקו אותן, אך יש מי ששאלות גדולות עולות בהם כל העת והם ממשיכים לתור אחר פשרן. מחנכות ומחנכים, מעצם שליחותם ותפקידם אינם רשאים לפטור את עצמם מעירור השאלות האלה ביחס לעצמם, לקיומם, וחובתם החינוכית היא לעוררן בקרב התלמידים בכיתה.

מהן השאלות הללו ומה מייחד אותן? שאלות רגילות מבקשות דעת – ידע והבנה: מי, מה, היכן, מדוע, לשם מה; מחפשות תשובה במישור ההכרתי, האינטלקטואלי. לא כן שאלות האדם. הן מסוג אחר, אינן מהסוג המבקש תשובת "כן/לא", לא תשובה שכלתנית בלבד, ומובן שגם לא תשובה סופית של בית הספר. שאלות כאלה הן: "מי אני?", "מהו ייעוד חיי?", "היש אלוהים?", "היש חיים לאחר המוות?", "מהי אמונה?", "מהו המוסר?", "מהי חירות?", "מהו שוויון?", "מהי האהבה?", "מהי האחריות שלי?"

מלכתחילה מרבית השאלות הללו שרויות במסתורין, באזור נעלם, בשכבה שמעל לחומר. שכן הן תרות אחר תכונות העולם ואחר ממדי הקיום האנושי. כשהחינוך עוסק בשאלות האלה, איכותו של האדם הלומד עולה. הלמידה נעשית משמעותית, ההנעה כלפיה גוברת, תוצרה – הידע – נעשה חיוני יותר כי הוא נתפס כנוגע בלומד, באדם.

"ילדים כפילוסופים" – אך מה קורה לילדים אלה בבגרותם? מה קורה לשאלות הגדולות שלהם?

שאלות כאלה גם מגדילות שוויון בחינוך, שכן בתחומן כל מדרג בין התלמידים – חברתי, כלכלי, הישגי – אינו רלוונטי. כל אחד נקרא להתמודד איתן, ואין להן פתרון נכון ופתרון לא נכון הקובעים את הציון של התלמיד. כולם שווים בפניהן. בית ספר שמתרכז בהן הוא בית ספר שוויוני יותר.

שני רבדים למשמעות

שני מובנים יש למושג "משמעות": פרגמטי ואקזיסטנציאלי. במובן הראשון, משמעות פירושה רלוונטיות לתוכניותיו המעשיות של הלומד. חינוך מושכל קושר את הלמידה בכל תחום דעת לניסיון הממשי. כך למדנו גם מפיו של ג'ון דיואי. המובן הפרגמטי של המושג "משמעות" נמצא על הציר האופקי של החיים – המעשי, החברתי, הכלכלי והתעסוקתי. לעומתו, המובן האקזיסטנציאלי של המושג נמצא בציר האנכי של החיים. בציר הזה מחפש האדם פשר לחייו ומענה לשאלות הקיומיות. בחיפושו צולל הוא אל מעמקי נפשו, אל השכבה הראשונית, המקורית, האותנטית שלו, ובוחן את היסודות של חייו. בד בבד מכוון האדם את התבוננותו כלפי מעלה – התכוונות טרנסצנדנטלית – אל עבר מה שמעליו, אל הנשגב, המוחלט, האלוהי. בלמידה על הציר האופקי, התכנים הנלמדים מועילים, מקדמים, חשובים; ואילו ההכוונה החינוכית של התלמיד

אל הציר האנכי מביאה אותו לכלל הענקת תכלית ופשר לקיומו כאדם.

המשמעות בהוויה האנושית, כתב ויקטור פראנקל בספרו **האדם מחפש משמעות**, פירושה שלעולם אדם פונה או מכוון אל משהו או אל מישהו שמעבר לעצמו: אל מטרה בעלת ערך שיש להגשים, אל שותפות בשיח או במעשה עם בן אנוש אחר, או אל אהבה כלפי אדם אהוב. חוויה מעצימה מתרחשת לאו דווקא כאשר אדם תאב ומתאמץ להגשים את עצמו, אלא כאשר הוא מתרחק מן העיסוק ב"עצמי" שלו ונושא את מבטו אל מחוץ לעצמו. יוצא אפוא שחינוך המכוון את האדם לחיפוש משמעות, במובן העמוק של המושג, ממילא מגביר את רגישותו אל מה שמחוצה לעצמו: לזולת – ל"אתה", לאחר, לשונה, לחלש – ולערכים הומניים בכללותם.

ערכיות וערכים

ברבים מבתי הספר, גם בכאלה שבהם יש עיסוק רחב בערכים, אני מוצא פגם. הערכים נתפסים על ידי מחנכים ומורים כמעין יחידות דעת, והם "מועברים" לתלמידים כדרך שנלמדים פרק בגיאוגרפיה או נוסחה במתמטיקה. מובן שיש צורך בחינוך לערכים חיוביים, היינו ערכים המסייעים לשגשוגם של היחיד והחברה, אבל תנאי הכרחי לכך הוא חינוך לערכיות. משמעה של הערכיות היא אמת מידה הקודמת לערכים המוגדרים והמוצבת מחוצה להם, כמעין נקודה ארכימדית. משמעה הוא קודם לכול ההכרה בכך שהערך, כל ערך, אינו בגדר של עובדה, אלא הינו מושג מופשט, פרי הרוח, רוח האדם, והוא בגדר של מצפן, עיקרון.

> חוויה מעצימה מתרחשת כאשר אדם מתרחק מן העיסוק ב"עצמי" ונושא את מבטו אל מחוץ לעצמו.

ערכיות היא היכולת לתפוס מושגים ערכיים, להבין את מקורם המיתי הראשוני (אמונות, אידיאולוגיות, נרטיבים), והכושר לפרשם,

לבקרם ולשפוט אותם, לאמוד את משקלם, לברור מהם, להכריע ביניהם, ליישמם במידתיות. בזה יש לראות את עיקר מבחנו של בית הספר. בלא ערכיות, ערכים המוקנים לתלמידים הרי הם בגדר של דוקטרינות נוקשות.

כיצד לחנך בעידן רלטיוויסטי המשטח ופורע סולמות ערכיים, וכיצד לחנך לתובנה שלערכים יש תוקף מחייב, אך לא תוקף מוחלט? חינוך לערכים איננו מתמצה בהנחלת קובצי ערכים (אישיים, חברתיים, מוסריים, לאומיים), כשכל אחד מהם הינו בגדר של משנת ידע סדורה וסגורה. דרוש תהליך יסודי מושכל שנרקמת בו התייחסות לכל ערך וערך, תוך כדי בחינה של הידע ושל ההנמקות הקשורים בו. לא פחות מכך, גם בירור של הרגשות כלפיו והאמונה בו. בחינוך לערכים דרוש כיום שילוב של יסודות: מצד אחד, הבניה של מחויבות גבוהה לקיים את הערך עד לנכונות לשלם בכך מחיר אישי; מצד שני, טיפוח יחס ביקורתי כלפי הערך ואומץ לב לשנות את משמעו ואת מעמדו, לעיתים גם להשתחרר ממנו.

כיום שולטות בעולמנו גישות אינדיווידואליסטיות ואינסטרומנטליות. תחרותיות, הישגיות והצטיינות הן הערכים השולטים בשיח ובמעשה החינוך. כלכלת השוק, שהציפה את מערכת החינוך בדימויים כלכליים, מעודדת אגואיזם וניכור כלפי כל ערך שאינו משרת באורח ישיר את היחיד. אנחנו זקוקים אפוא בדחיפות לקומה ערכית גבוהה יותר שבה הערכים ההומניים, המכוונים להעלאת האנושיות שבאדם – לרווחה ולצדק בחברה, ולקידום היצירה התרבותית – הינם בעלי מעמד עליון.

רוחניות ודתיות בחינוך

רוחניות היא מושג־על, מושג מכיל, החובק חוויות אנושיות שונות. אצל אחדים זו פסגה אינטלקטואלית־פילוסופית, הארה של גילוי האמת; אצל אחדים זו פסגה אסתטית, כיוצרי אמנות או כשוחריה; יש מי שהרוחניות אצלם מתבטאת באהבה, שבה מתמזגים גוף, נפש ורוח, והיא חותרת למוחלט; יש מי שהרוחניות אצלם מתגלמת בשיח

דיאלוגי עם הזולת, שיח של "אני־אתה"; יש מי שהרוחניות אצלם היא חוויה אקולוגית, התחברות עם הטבע – היקום, הבריאה – תחושה של היות חלק אורגני של הקוסמוס; ויש מי שהחוויה הרוחנית אצלם היא חוויה דתית – השגת האל, קרבת האל, עבודת האל.

רוחניות בחינוך היא "וקטור"; היא הציר האנכי שבאדם, המכוון אל המישור הטרנסצנדנטלי. רוחניות בחינוך אין משמעה הניסיון להגדיר את המציאות המטפיזית, זו שאינה נתפסת בשכבה הרציונלית. מרטין בובר אמר: איני יכול לדבר על האלוהים, אבל אני יכול לדבר אל האלוהים. מכאן, רוחניות אינה תיאור של האלוהים, זה נשגב מבינתנו, אבל אנחנו יכולים לדבר אל האלוהים, לכמוה אליו, להאזין לקולו, להתכוון אל האלוהים שבנו. במובן הזה, רוחניות היא העצמת האנושיות.

זיקה לרוחניות קיימת בכוח בכל אדם, אלא שהוצאתה אל הפועל תובעת עבודה עצמית והכוונה. החינוך נועד לטפח כשירות לזיקה כזאת, זו שהווארד גרדנר שקל אם נכון להגדירה כאינטליגנציה רוחנית – תוספת לשמונה "האינטליגנציות המרובות". חינוך לרוחניות עשוי לעורר בקרב התלמידים "חוויות־שיא" בלשונו של אברהם מסלאו, או "חוויות מפתח" בלשונו של גד יאיר, חוויות מרוכזות ומעצבות. ברם השפעה חינוכית בעלת משמעות יכולה להתממש גם במישור נעדר פסגות, במהלכה של התרחשות חינוכית מתמדת אצל מוֹרֶה בעלת השראה. זאת חוויה המובנית בעצם ההוויה החינוכית המתמשכת. אפשר לכנותה "חוויית ההוויה", או "הוויה חינוכית מגביהה".

מילה למפקפקים

אני רואה ושומע את קוראיי המפקפקים: "אתה תלוש מן המציאות, הזוי, מופרך, מתייפייף, יהיר! איפה הרוחניות האוטופית שלך והחינוך במציאות, בבתי הספר?!" אני משיב על כך שתי תשובות: האחת, למרות הדימוי הציבורי הירוד של המורים, רבים מהם מסוגלים ורוצים לחתור למהות החינוך – חינוך לערכיות ולרוחניות – ואף להגיע אליה. הם זקוקים לתמיכה ולעידוד של המנהיגות החינוכית

– מנהלים, מפקחים, משרד החינוך, הקהילה. השנייה, ההתייחסות לִסְפֵּרָה הרוחנית אינה בהכרח יעד רחוק, משאת נפש, מושא להשתדלות רק אחרי שכל משימות החינוך מתמלאות. היא צריכה להיות ציווי ראשוני, מיידי, עליון – כלי המעצב את תרבות בית הספר ומתנה את העשייה בו.

"לך לך מארצך וממולדתך" – אתגר המציאות האחרת

משה שנר

ד"ר משה שנר הוא מרצה בכיר לפילוסופיה, להיסטוריה ולמחשבת ישראל במכללה האקדמית לחינוך אורנים. ספרו **לאינטרנט נולד: רוחו החופשית של האדם בעולם שנפתחו גבולותיו** ראה אור בהוצאת מופ"ת ב־2012.

מי ידע מה ילד יום? עתידנות במיטבה אינה התבוננות בכדור בדולח, פתיחה בקלפים או העלאה באוב של הנביא, אלא ערנות לתמונת המציאות ולכוחות הפועלים בה. כך היה הנביא המקראי – אדם אמיץ וחד עין שהֻתרה בפני קהלו שהחברה רקובה ועומדת לקרוס נוכח אתגריה מבחוץ ומבפנים. וכך היא עתידנות במיטבה בימינו – צילום MRI של המציאות האנושית.

אנו חיים במציאות גלובלית, היפר־טכנולוגית, דינמית, שגבולותיה נפרצו על ידי רשתות תקשורת עולמיות ותהליכים מדיניים, כלכליים, חברתיים ותרבותיים חובקי עולם. כל ילד (כמעט) מחזיק בידו מכשיר תקשורת משוכלל, שעולה ביכולותיו על כל מחשב לפני שלושה עשורים, ומאפשר לו תקשורת קלה ומהירה עם אינספור בני אדם ונגישות למשאבי ידע בהיקף אסטרונומי. הטכנולוגיה עצמה משנה את פניה וקרביה בקצב מסחרר: מערכות תקשורת חדשניות, מזעור (ננו־טכנולוגיה), בינה מלאכותית המתחרה בתבונה האנושית.

המציאות מציבה בפנינו אתגרים חסרי תקדים בתוכנם ובעוצמתם:

אובדן הפרטיות עקב כוחם הגובר של תאגידי ענק דיגיטליים, איום אקולוגי גובר, חשש לפרנסתם של מיליונים במציאות היפר־טכנולוגית, טרור גלובלי וחרדה תמידית מפני שימוש בנשק השמדה המונית; ובמקביל – ערעור מתגבר על תוקפם של משטרים דמוקרטיים, המחליש את הסיכוי להתמודד ביעילות עם שלל האיומים.

ובתוך כל זה מערכות החינוך ממשיכות לפעול כמערכות סגורות בלא שהדרמה העולמית תשנה את דרכי פעולתן. סמלי הדבר שמעשהו הראשון של המורה בכניסתו לכיתה הוא סגירת הדלת מאחוריו – הכיתה כמונָדָה סגורה ללא חלונות לעולם. ובעת מבחן נדרש התלמיד להיכנס למציאות כמו־אוטיסטית, סגור בעצמו ומנותק מסביבתו. המחשב והטלפון החכם נתפסים כמכשלה למהלכם התקין של המבחנים והשיעורים. אין התאמה בין שגרת בית הספר למציאות המסתחררת מחוצה לו. אנשי החינוך שבויים בפרדיגמה שעיצבה את בית הספר במתכונתו המסורתית, שימיה כימי המהפכה התעשייתית, ומתקשים להשתלב – גם מתוך עמדה ביקורתית – במציאות הדינמית ורווית התקשורת של ימינו.

החברה האנושית משתנה במהירות והיא ממשיכה במסעה אל הלא נודע. מצוינות פדגוגית משמעה היכולת להשתלב בקדמת המסע המסחרר הזה.

מזה כמה עשורים מתגברת תחושת אי־הנחת בישראל ובעולם ממודל העבודה של בית הספר המבוסס על לוח זמנים אחיד – שנת לימודים, סדר יום לימודי קבוע, שיעור אחד לכלל התלמידים (הרצאה בפני אודיטוריום מלא היא משוש ליבם של המנהלנים; זה טוב לתקציב), סְמסטר אוניברסיטאי לכלל הסטודנטים באקדמיה וכדומה – ותוכנית לימודים אחידה לקראת מבחני בגרות אחידים. ההוראה מבוססת על ידע האצור בספר לימוד אחד ובראש של מורה אחד. רבות נכתב על הצורך בפריצת מסגרות אלו, דוגמת רבי־המכר

של שנות השבעים, וביניהם **הכיתה הפתוחה** (הרברט קול, 1972), **וביטול בית הספר** (איוון איליץ', 1973). בימינו זהו נושא פופולרי מאוד בהרצאות טד (קן רובינסון, סוגטה מיטרה ואחרים).

מה שהיה רלוונטי לפני כמה עשורים מקבל משנה חשיבות במציאות הגלובלית וההיפר־טכנולוגית כיום. בעידן הגלובלי והדיגיטלי דמותה של מערכת החינוך אבסורדית עוד יותר. החברה האנושית משתנה במהירות והיא ממשיכה במסעה אל הלא נודע. מצוינות פדגוגית משמעה היכולת להשתלב בקדמת המסע המסחרר הזה.

ההליכה אל הלא נודע

הציונות העלתה על נס את שיבת העם היהודי לארצו. היא הפכה את השורשיות והלוקל־פטריוטיות לאידיאל. אולם לתרבות היהודית, שלציונות זיקה עמוקה אליה, יש גם צד אחר, לא אהוד על השיח הציוני: היכולת ללכת אל הלא נודע. הפילוסוף וחוקר הספרות היהודי ג'ורג' שטיינר טען שלעצים יש שורשים ואילו לבני אדם יש רגליים ללכת (**אראטה**, 2001: 67). מהותה של הרוח היהודית, הסביר, אינו בלוקליות שלה אלא בחירותה.

ראשיתו של הסיפור היהודי הוא בפקודת "לך לך" שניתנה ל"אבי האומה". אברהם עוזב את בית אביו ואִמו ויוצא אל מעבר לאופק. הוא העברי הראשון. המסורת המונותיאיסטית, שהתפתחה במשך דורות, עברה בהדרגה מהלוקלי והקמאי אל האוניברסלי והרוחני. זוהי המשמעות העמוקה של המונותיאיזם: אלוהים אחד, עולם אחד, צדק אחד. לכך מייחל הנביא ישעיה בחזון אחרית הימים שלו. כיום, עם שיבת השיח היהודי אל המקומיות, הקמאיות, הקברים והמקדשים, נותרת הנבואה העברית מבוישת בפינתה. מִנהגים קונקרטיים, נטולי טעם רוחני, שטעמם בעצם שמירתם, כגון דיני כשרות, הם העיקר.

חורבן ירושלים ובית המקדש בכללו נתפס בידי היהודים כאסון, אולם הוא שקידם את הרוחניות של דת ישראל ואת הממד האוניברסלי

שלה. את אלוהי ישראל ניתן היה לעבוד מעתה בכל מקום, בכל "מקדש מעט" שהוקם לכבודו. לעיתים קרובות הספיקו רק חדר וספר כדי לייצר חברותא יהודית לומדת. הרוח לא נזקקה ל"שורשים" ולא לאבנים קדושות. הספר הוא החופש למימוש "צלם אלוהים שבאדם". ניתן היה להיות "יהודי" ו"אדם" בכל מקום.

כבני מפעל ההתיישבות הציוני אין אנו נוטים להעריך את דמותם של יהודי "הגולָה". קשה לנו להשתחרר מתמונות אחריתה של גולה זו במאה העשרים. אולם עיון בתולדות היהודים מעלה לא רק עוני, חוסר אונים וחולשה פוליטית; ה"לך לך" של אלוהים לאברהם (או של האדם לעצמו) המשיך להדהד. כאשר אירופה הייתה מיושבת ברובה המוחלט בעובדי אלילים, שלא ידעו קרוא וכתוב, שחיו את חייהם במעגל המקומי של הכפר, הלכו לישון עם בהמות הבית והשכימו לקול קריאת הציפורים – ידעו יהודים לנוע בדרכים, בין כסוחרים, בין כיזמים ובין כפליטים במקרים רבים, ותוך כדי שמירה הרואית על זהותם גם בעת הדחק הגדול ביותר.

אברהם בן יעקב הוא היהודי הראשון שעליו ידוע לנו כי הגיע לפולין רכוב על בהמתו ועמו סחורתו כבר לפני יותר מאלף שנה. כמה תעוזה ושאר רוח נדרשו כדי לצאת אל הלא נודע. בין המאות ה־13 וה־16 היה ליהודים מקום נכבד במסחר הימי, בנווטות, במימון וגם בלוחמה הפיראטית. תחילה באגן הים התיכון ואחר כך גם באוקיינוס האטלנטי בואכה "אמריקה". מסעי קולומבוס הביאו לייסוד קהילות יהודיות "ספרדיות" באיים הקריביים; משם המשיכו יהודים דרומה לברזיל או צפונה למקום נידח בשם "ניו אמסטרדם", ניו יורק של היום. החופש הרוחני ותעוזת ה"לך לך" הם שאיפשרו את קיומו של העם היהודי לדורותיו.

הביטוי "לך לך", מהדורתו הקדומה של הביטוי העכשווי "לצאת מהקופסה", מהדהד לאורך ההיסטוריה ומציב בפני האדם את האתגר של חופש המחשבה והיצירה האנושיים. היכולת הזו חיונית כיום יותר מאי־פעם.

תקשורת חוצה גבולות

שני ממדי־על למהפכת התקשורת והמידע שבצילה מדשדשת מערכת החינוך: תקשורתיות חובקת עולם בין מאות מיליוני בני אדם, ונגישות למידע אינסופי – מהיר, רחב וכאוטי. הפעילות התקשורתית שלנו היא שילובים של שני ממדים אלה.

התקשורתיות החדשה מתבטאת בכך שבלחיצה קלה על העכבר או על מסך הטלפון הנייד, ניתן לתקשר באופן מיידי עם בני אדם בכל פינות תבל – זו רמת המקרו. ברמת המיקרו, כל מורה, מנהל, תלמיד והורה הם בעלי נוכחות ברשתות התקשורת, ויכולים להיות מקושרים ביניהם בכל עת ובכל מקום. הנגישות של כל אדם לכל אדם מזמנת אומנם איומים, מקרים של ביוש, של הונאה ושל אלימות, אולם היא גם אוצר של הזדמנויות למפגש עם אנשים ולניהול תקשורת חברתית ומקצועית.

מעצם מהותה מטפחת התקשורתיות הבינאישית הזו מפגש של סובייקטים, של בני אדם. הטכנולוגיה והתעשייה שהתעצבו באירופה במאות האחרונות היו עולם של אובייקטים. בדמיונו של האדם המודרני ובמחשבתו המדעית העולם הוא מחסן ענק של חפצים לצריכה, לשימוש, למחקר. אנו יוצרים וצורכים אובייקטים. "העולם לכשעצמו" אינו נגיש לשכלו של האדם: הכול אובייקטים. לעומת זאת, המציאות התקשורתית האינטנסיבית מנכיחה דווקא סובייקטים, אנשים דוברי מחשבות, רגשות ודמיונות במגוון רחב של תחומים. הסובייקט הוא כוכב העת הזו.

הממד השני, המהפכני, העומד ביסוד המציאות של ימינו הוא הנגישות למידע גולמי ולידע מדעי ותרבותי בהיקפים חסרי תקדים ובתנועה מתמדת. כל אדם המחובר לרשת התקשורת יכול להגיע לידע שימושי וטכני, לסִפרות מדעית ואמנותית, למידע חדשותי ותרבותי, כלכלי ופוליטי בהיקף בלתי מוגבל כמעט.

הידע דינמי, מגוון, משתנה ומתחדש במהירות; נכסי צאן ברזל של הידע האנושי מ"אתמול" מיושנים היום; פחות ופחות אנשים יודעים את "הכול" בתחום מומחיותם. הלמידה נהייתה תהליך סיזיפי.

הנגישות הטכנולוגית מאפשרת רב־כיווניות של יצירת המידע האינטרנטי; מטשטשת את ההבחנה בין בני־סמכא ל"עמך" ובין צרכני ידע ליוצרי ידע. הדמוקרטיזציה של הידע האנושי מעמידה במלוא חומרתה את שאלת איכות הידע הנוצר: אם כולם בעלי דעה ופרשני תרבות, האיכות אובדת.

התקשורת המהירה מאתגרת את הקטגוריות הקנטיאניות של זמן ומקום. ככל שהטכנולוגיה זמינה יותר, ממוזערת יותר ולכן ניידת יותר, עוצמתית יותר וניתנת להפעלה בכל אתר ואתר, הולך ומיטשטש המאפיין המקומי של האדם. לצד עולמנו הפיזי נפרשת גלקסיה וירטואלית, אולם היא עצמה נעדרת קיום במרחב הקוסמי הפיזי; היא כולה יציר רוחו של האדם. בהתאם, נדרש האדם לשתי אזרחויות: אזרח העולם הפיזי ואזרח העולם הווירטואלי, שהוא שותף פעיל לבריאתו.

הידע דינמי, מגוון, משתנה ומתחדש במהירות; הלמידה נהייתה תהליך סיזיפי.

אין זה מקרה שדווקא הציבור החרדי משגשג בעולם האינטרנטי. הוא חי בעולם התורני־תלמודי – עולם וירטואלי שפתח הכניסה אליו הוא הטקסט. ההיפר־טקסט כבר מצוי מאות שנים בדפי התלמוד שבהם כל שורה ופסקה יכולים לשמש קישור למקום אחר באוצר המרובד של הטקסט היהודי, אך בהבדל עקרוני מכריע: בעוד שהעולם התלמודי מקבל למעגליו יהודים בלבד ובעלי זהות מוגדרת של "יהדות תורנית", הרי הגלובליזציה של ימינו נוגעת בכל עמי העולם. העולם האינטרנטי מזמין לתוכו את בני כל התרבויות והאמונות. לכן, תקשורתיות גלובלית חוצת גבולות מחדדת שאלות של זהות ושפה, תרבות ואמונה, קודים חברתיים ונוהלי עבודה. השיח הרב־תרבותי של ימינו מעלה מציאות אפשרית של מגדל בבל, ומחפש פרספקטיבה מורכבת יותר ביחס ל"טענות האמת" של כל תרבות ותרבות.

כיצד מתמודדת מערכת החינוך עם המציאות החדשה

אין בדברים אלו טענת חסיד שוטה. מהפכת התקשורת ועידן המידע מעלים ספקות לגבי משמעותם. שכלול מערכות התקשורת לא קירב את גאולת החברה האנושית. בורות ורדידות תרבותית נותרו בעינן. שאלות של מוסר ושל סולידריות אנושית ממשיכות להעסיק אותנו כמו לפני מאות שנים. תקשורת המחשבים, הטלפון הסלולרי, הטלוויזיה – כולם הגבירו את שטף המידע, אך הותירו את בני האדם עם האחריות הגורלית לניהול עולמם. אולם ההתמודדות עם כל האתגרים הללו אינה יכולה להיות לוקלית, גיאוגרפית או תרבותית ואמונית. הסוגיות הן גלובליות וכדי לעסוק בהן באופן אפקטיבי הכרח להכשיר את התלמידים להיות "אזרחי עולם" ולטפח מצוינות גלובלית בדמותן של שלוש אבני היסוד של מערכת החינוך: **המורה, התלמיד ובית הספר**.

המורה הגלובלי הוא מורה שונה מזה שהכרנו. בחברה המסורתית הידע הנדרש לקיומה מצוי היה בעבר; המורה היה חוליה בשלשלת המסירה של הידע. הזקן ידע יותר מהצעיר וזכה לכבוד ולהערכה על מקומו בהיררכיה של הידע. "עשה לך רב" צווה האדם היהודי; בחר לך מורה וקבל דרכו את האמת שמקורה בעבר הרחוק. החברה המודרנית, מעצם מהותה, נדרשת פחות ופחות להיררכיית הידע המסורתית. הידע הרלוונטי הוא הידע החדש, שמוחלף במהירות על ידי ידע חדש יותר. העדכני הוא הראוי והרצוי.

בעידן התקשורת הגלובלית, מערכת הידע שבה אנו חיים הפכה שטוחה. הוויקיפדיה הדיחה ממעמדה את "הבריטניקה" והפרופסור איבד את מעמד־העל שלו. צעירים הם בעלי ידע לא פחות מזה של המבוגרים מהם, הם חשופים לעולם התקשורתי על כל ערוציו, טסים ונוסעים הרבה יותר מהוריהם, רואים ושומעים יותר עולם. מציאות זו בהכרח משפיעה על צורכי הלימוד והרגלי הלימוד שלהם. לכן, המורה הרלוונטי לעת הזו נדרש לוותר על מעמדו כמקור הידע האולטימטיבי ולקבל עליו תפקידים חדשים של מעצב, מנחה, מסייע

ומעריך. ציפייה זו למיצוב חדש של דמות המורה נתקלת בתהליכי הכשרה אנכרוניסטיים. מכללות להכשרת מורים ממשיכות לתפקד כ"פארק היורה" שבו מיילדים דינוזאורים.

יתרונו המקצועי של המורה הגלובלי, החי את עידן המידע והתקשורת, אינו בעודף הידע האצור בראשו – הידע הרי זמין במקורות אחרים – אלא בניסיון העודף שיש לו בניסוח שאלות פוריות ובכוריאוגרפיה של תהליכי למידה. הוא הייצוג העכשווי של פרדיגמת "המיילד הסוקראטי" המעלה מחשבות לנוכח "אי־הידיעה" העקרונית. הוא כבר חווה הפלגות בים הסוער של אי־הידיעה והוא יודע לנווט את תהליך החקר לחוף מבטחים. הוא כבר הלך פעם אחת מארצו וממולדתו אל ארצות נעלמות מעבר לאופק. כהרפתקן בלתי נלאה, המורה הגלובלי ממשיך ללמוד – חבר פעיל בקהילת ידע מקצועי – ולחפש מחוזות חדשים.

התלמיד הגלובלי נדרש אף הוא לפרדיגמה חדשה לעיצוב דמותו. המציאות מביאה בכנפיה גם את אתגר "הלומד הטוב" שיש סיכוי טוב שיצליח טוב יותר לתפקד במציאות תקשורתית־גלובלית. המשנה (שנת 200 לספירה בערך) במסכת אבות (פרק ב) מתארת שני טיפוסים של תלמידים: רבי אליעזר בן הורקנוס, ה"בור סוד", ואלעזר בן ערך, "המעיין המתגבר". הראשון הוא מאגר המים שכל מימיו באו לו מקליטה מבחוץ והוא אינו מאבד טיפה; הוא הלומד שאינו שוכח דבר מתלמודו. כל מה שקיבל ממורו חקוק בזיכרונו. לעומתו, "המעיין המתגבר" הנו הלומד שיש בו נביעה פנימית והוא מחדש ויוצר, אולם הוא אינו מתאים למסירה נאמנה של המסורת.

הטקסט המהלל את שני הטיפוסים מתלבט "מי גדול ממי?" החברה המסורתית העדיפה את ה"בור־סוד" כמודל ההוראה־למידה ראוי. אלעזר בן ערך, "המעיין המתגבר", תורתו נשתכחה כי הטיפוס שהוא מייצג מאיים על ההעברה הבין־דורית ומאתגר את סמכותם של בעלי ההוראה.

בימינו, במציאות־ידע כאוטית, דווקא "המעיין המתגבר" הוא המודל החינוכי הראוי; הוא לומד אוטונומי יצירתי, היודע לתקשר

עם סביבתו, להביע דעה ולחוש בעולם המתוקשב כבביתו. במציאות תקשורתית, שבחלקה הגדול מתקיימת במרחבים וירטואליים, נוכחותו של הסובייקט היא בעלת חשיבות מכרעת. הלומד הטוב הוא אדם פעיל, מחובר לרגשותיו, מודע למציאות הסובייקטיבית של קיומו ולהקשריה התרבותיים.

הלומד אזרח העולם הנו האישיות האוטונומית המצוידת בכלי ניווט פנימיים. הכלים הם כלים רגשיים ואינטלקטואליים כאחד. הלומדים הגלובליים הם Free Grazing Children (מונח השאול מעולם החקלאות של "תרנגולות החופש"), "ילדי חופש" המתמרנים במיומנות בעולם הפתוח. הלומד המתאים למציאות גלובלית אינו נבהל ממציאות פתוחה והוא מנווט בתוכה כאיש דעת עצמאי (McKenzie, 1998). בטקסט המשנאי הנ"ל נותן המורה, רבן יוחנן בן זכאי, לחמשת תלמידיו הבכירים, כיתה אליטיסטית מובהקת, משימת לימוד בנוסח "צא וראה" (מהי הדרך הטובה שילך בה האדם). אכן, כדי ללמוד על החיים יש לצאת אל העולם.

יתרונו המקצועי של המורה הגלובלי, החי את עידן המידע והתקשורת, אינו בעודף הידע האצור בראשו אלא בניסיון העודף שיש לו בניסוח שאלות פוריות.

ומהו **בית ספר גלובלי?** ביל גייטס, במאמר חזון בשם "בית הספר המקושר" (Gates, *The connected school*, 2000) כתב על האפשרות להבנות בית הספר כמערכת של קשרי למידה בין מורים, תלמידים, הורים ומוסדות הקהילה. לחזונו של גייטס יש להוסיף את העולם.

בית הספר כמוסד התחום בגדרות של מקום וזמן – מבנה, חדרי לימוד, ספרייה, שעות פעילות – אינו מרחב חיים מתאים למורים ולתלמידים שחיים מציאות תקשורתית ותרבותית גלובלית, שנעה בקצב מסחרר ויש בה עירוב דינמי של עצמים אובייקטיביים (המחשב

שעליו נכתבות שורות אלו) ורכיבים מטפוריים, וירטואליים (האתר שממנו אני שואב מידע). כדי להיות רלוונטי למרחב שבו הוא פועל, בית הספר חייב להיות בעצמו מרחב שמשלב מציאות אובייקטיבית ומציאות וירטואלית, ממדים לוקליים וממדים גלובליים, ממדים קבועים וגם ממדים המשתנים תדיר.

מרחב בית הספר, או הקמפוס האקדמי, צריכים לשנות את דמותם ולקבל ממדים החורגים מהמרחב המקומי המוגדר. לפני שני עשורים בניתי באינטרנט את "בית הספר הבינלאומי על שם יאנוש קורצ'אק" שבו למדו וחקרו תלמידים מעשרות בתי ספר בישראל ובארצות הברית. העלינו לדיון נושאי לימוד רלוונטיים לכלל החברה האנושית. בית הספר הזה שימש מקום מפגש משמעותי לאלפי תלמידים ומורים.

פעילות מעין זו מעלה שלל אתגרים פדגוגיים חדשים: "נוכחות בכיתה", העברת מידע, הערכת תלמידים, רב־לשוניות, קצבי עבודה, צורות שיח וקודים תרבותיים שונים, התמודדות עם לוחות שנה וזמני יממה שונים, תפעול ובקרה. למדנו שקבוצת הלמידה לא חייבת להיות נוכחת פיזית כולה באותו חלל לימודי והיא יכולה לכלול משתתפים ממסגרות שונות. אולם גם קבוצת למידה שמתקיימת בחדר לימוד וירטואלי יכולה להיות מעוצבת כקהילה חברתית וכקהילת למידה (מניסיוני בעשרים השנים האחרונות זה עובד מצוין). מצוינות פדגוגית משמעה יכולת להתמודד עם סוגיות אלה ואחרות, שרובן ככולן לא נידונות עדיין במסגרות הכשרת המורים שלנו למרות שהן אקטואליות כל כך במציאות הגלובלית (דנתי בהן בספרי **לאינטרנט נולד**, 2012).

הכיתה המסורתית איטית מדי ודלה מדי עבור הילד שגדל במציאות תקשורתית מסחררת. בעבר דאגה המורה החרוצה לפינות למידה בכיתה: "פינת הטבע", "פינת המשפחה", "פינת החשבון". על השולחן היה מונח ספר הלימוד ויחד עם המורה הם היו מקור הידע לתהליך ההוראה. כיום פינות הלימוד וספרי הלימוד מצויים גם שם ובעיקר שם, בעולם הגדול, במגוון אמצעי מדיה ולא רק בעברית.

את בית הספר יש להבנות כקהילה מתוקשרת רבת מעגלי שיח

ותרבויות: מנהלים, מורים, הורים ותלמידים מסביבות גיאוגרפיות שונות משתפים מחשבות ורגשות מושכלים. הידע המדעי אקדמי הוא כבר מזמן גלובלי. העולם התרבותי שלנו – ממוזיקה וקולנוע ועד טכנולוגיה – גלובלי אף הוא. כך צריך להיות עולם התוכן של בית הספר. כמה מרתקים ומעשירים יכולים להיות המדעים, האמנויות והפילוסופיה מנקודות מבט תרבותיות שונות!

לסיכום: העולם גדול, פתוח ומעניין מאוד. מציאות החיים במאה העשרים ואחת מאתגרת את כל מבני החברה והתרבות המוכרים לנו ותובעת מאיתנו הליכה מתמדת אל מעבר לידוע ולמוכר – השתנות מתמדת, יצירת עצמנו מחדש. בית הספר שוב אינו מקום אחד, הוא גלובלי. כיתת הלימוד היא גם דל"ת אמות של חדר הלימוד אך גם מרחבי שיח ומחקר וירטואליים. קבוצת הלימוד יכולה להכיל בתוכה, בדומה לחבורתו של רשב"י בספר הזהר, אישים שחיים במקומות רחוקים ומתקשרים זה עם זה באופן א־סינכרוני. חומרי הלימוד אף הם גלובליים ובהכרח גם רב־לשוניים. יהיה מעניין מאוד!

אז מה צריכה מערכת החינוך לעשות?

אמנון כרמון

ד"ר אמנון כרמון הוא מרצה לחינוך
במכללות האקדמיות בית ברל וספיר.

קודם כול לשאול, באופן שיטתי ומובנה, מה היא רוצה מעצמה. אין טעם לשאול מה וכיצד לשנות לפני שיודעים לשם מה לשנות. השאלה צריכה להתייחס קודם כול למטרות חינוכיות מובהקות ורק אחר כך למטרות חוץ־חינוכיות – חברתיות־כלכליות ומבניות־ניהוליות. המטרות החברתיות של מערכת החינוך – צמצום פערים חברתיים, הכשרה לשוק העבודה, חיזוק הלכידות החברתית – הן חשובות ביותר, אך אינן יכולות לבוא במקום המטרות החינוכיות. שרי חינוך, פקידי החינוך והציבור נוטים לצמצם את הדיון בחינוך למטרות חברתיות וניהוליות, ובין הפטיש החברתי לסדן הניהולי מטרות החינוך הראשוניות, מהות הפדגוגיה, אינן זוכות לחשיבה ובעקבותיה לפעולה, שהן חיוניות כל כך לעתידה של מערכת החינוך.

במאמר קצר זה אבהיר תחילה למה כוונתי במונח "מטרות חינוכיות מובהקות", אסביר מדוע כה חשוב לדון בהן ואציג כמה תנאים כלליים, או תבחינים, שכל תשובה בנוגע למטרות אלה צריכה לעמוד בהם. בחלקו השני של המאמר אציג בקצרה תשובה אחת

אפשרית לשאלת המטרות החינוכיות המובהקות הראויות, שעליה אני שוקד בשנים האחרונות. אבחן אותה לאור התבחינים שהוצעו, ואסיים בכמה צעדים מערכתיים החיוניים לעצם האפשרות לקיים דיון שיטתי ומובנה בשאלה.

תנאים למטרות־על חינוכיות מובהקות

מטרות חינוכיות מובהקות מתייחסות, ראשית, לממדים החשובים ביותר של הבוגר הראוי – עמדות, ידע ומיומנויות; שנית – לממדים המהותיים של בית הספר – תהליכי ההוראה והלמידה (פדגוגיה), תוכני הלימוד ודפוסי הארגון שלו, הנחוצים לעיצוב אותו בוגר ראוי. כלומר, הן מציבות מצפן מנומק למערכת החינוך, המאפשר הפקת השתמעויות מעשיות הנוגעות לכלל הממדים החינוכיים של בית הספר. מדוע כה חשוב לדון כיום במטרות אלה? מפני שהמטרות החינוכיות הממומשות בפועל בנוגע לבוגר הראוי ולאופיו של בית הספר, שעוצבו לפני יותר ממאה שנים, אינן מספקות מענה ראוי לצרכים ולערכים המרכזיים של החברה הישראלית במאה העשרים ואחת. לפיכך הן נתפסות כמיושנות ולא רלוונטיות בעיני רוב אנשי החינוך והתלמידים. מצב זה יוצר "ריק חינוכי־פדגוגי" בבית הספר והוא מתמלא במטרות חוץ־חינוכיות, כמו הכשרת בוגרי בית הספר לתחרות בשוק העבודה של כלכלת הידע הגלובלית, ובמערכת פיקוח שמתמקדת בשורה ארוכה של יעדים ניהוליים מדידים. כאשר המטרות החינוכיות של בית הספר אינן משמעותיות בעיני המורים והתלמידים, הלמידה והחינוך בו הופכים לאינסטרומנטליים בעיקרם – אינם נעשים לשמם אלא לשם מימוש מטרות חיצוניות וניהוליות מנוכרות ומנכרות. מצב זה חותר תחת הנעות היסוד החיוניות לפעולה חינוכית פורייה.

חשוב להדגיש שהמטרות החינוכיות המבוקשות צריכות לספק מצפן חינוכי למערכת חינוך ממלכתית ולא רק לבית ספר בודד או לרשת של בתי ספר.

כדי שמטרות חינוך מובהקות, להלן מטרות־על, יחוללו שינוי במערכת חינוך שלמה עליהן לעמוד בשישה תנאים מרכזיים:

א. על מטרות־העל של החינוך לייצר תפיסה חינוכית כוללת שמתייחסת לכלל הממדים החינוכיים של הבוגר הראוי ושל בית הספר. תפיסה שמתייחסת רק לחלק מהממדים ומותירה את השאר על כנם, דינה להישחק ולהיבלע בהדרגה במסגרת התפיסה הקיימת. המצב כיום בתחום החינוך בישראל ובעולם דומה ביסודו לזה של "מדע מהפכני" במושגיו של תומס קון. ברור לרוב העוסקים בחינוך שהפרדיגמה החינוכית הקיימת כבר לא ממלאת את ייעודה, אך טרם נוצרה פרדיגמה חלופית. מצב מסוג זה בתחום המדעי, טען קון, מתאפיין בריבוי של רעיונות מדעיים מהפכניים שמספקים מענה חדש לבעיה מדעית זו או אחרת, אך עד שלא נוצרת פרדיגמה חלופית שמספקת מענה כולל – תיאורטי ופרקטי – לבעיות היסוד של התחום המדעי, הפרדיגמה הקיימת ממשיכה למשול בכיפה.

מטרות חינוכיות מובהקות מתייחסות, ראשית, לממדים החשובים ביותר של הבוגר הראוי – עמדות, ידע ומיומנויות.

ב. על מטרות־העל לכוון למכנה משותף רחב ככל האפשר, זאת בהנחה שאין אפשרות לעצב תפיסה חינוכית המקובלת על כלל השחקנים במערכת החינוך הממלכתית. ככלות הכול, חינוך הוא פעילות אידיאולוגית במהותה והחברה הישראלית רוויה במחלוקות אידיאולוגיות גם בתחום החינוך. אולם, תפיסה השואפת לשמש חלופה כוללת למערכת חינוך ממלכתית, צריכה לשאוף למכנה משותף חברתי רחב ככל האפשר. בהחלט ייתכן שייווצרו כמה דגמים שונים של ארגונים חינוכיים שיחליפו את הדגם האחיד של בית הספר הקיים, אך גם על מנת שאפשרות זו תתגשם, על תפיסה ששואפת להפוך לחלופה כוללת לבית הספר לפנות לכלל הציבור, אחרת היא תנותב במהרה למעמד של "בית ספר ייחודי" הפועל לצד בית הספר הקיים ואינו מועמד להחליפו, כפי שקורה כיום, למשל, לחינוך הדמוקרטי או האנתרופוסופי.

ג. על מטרות־העל להתייחס להנעות יסוד של אנשי החינוך. למרות החשיבות שבפנייה לכלל הציבור, קהל היעד המרכזי של תפיסה חינוכית חדשה צריך להיות ציבור המורים ואנשי החינוך בשדה. קשה להגזים בחשיבות של תפיסה חינוכית מלהיבה לפעולתם של אנשי החינוך בשטח. ההנעות המכוננות של אנשי החינוך מבוססות בעיקרן על האפשרות לממש נטיות וערכים שהניעו אותם מלכתחילה לפנות לחינוך, ועל קיומם של תנאי עבודה המאפשרים להם ליישמם. לכן, גם אם תפיסה חינוכית חדשה תהיה מקובלת על חלקים גדולים בחברה, היא צפויה להיכשל אם אינה מצליחה ללכוד את דמיונם החינוכי של אלה העושים במלאכה.

ד. על מטרות־על חדשות להציב בבסיסן דגמים חינוכיים קיימים של עשייה חינוכית שממשים בהצלחה לפחות חלק מממדיהן, אחרת הן עלולות להיתפס על ידי אנשי החינוך בשדה כפנטזיה חינוכית. חינוך הוא תחום מעשי המונע על ידי דוגמאות מעשיות של עשייה מוצלחת (best practices). דוגמאות כאלה חיוניות לחיזוק המהימנות והאמינות של מטרות־על.

ה. על מטרות־העל לצמוח על מצע עשיר ומגוון של הגות ומחקר מדעי בתחומי הרוח, החברה ומדעי הטבע. מטרות־על שעומדות ביסוד מערכת חינוך ציבורית צריכות תמיכה של מגוון תחומים ונקודות מבט, ולא רק של תחום דעת אחד ונקודת מבט אחת, למשל כלכלה או סוציולוגיה. מקור חיוני למטרות חינוכיות רחבות ועמוקות הוא השיח הפילוסופי לדורותיו, ומובן שיש לוודא שההנחות על אודות המציאות, שמובלעות בכל מטרה חינוכית, מבוססות היטב על ראיות מחקריות מעודכנות.

ו. על מטרות־העל לספק מענה לאתגרים חברתיים מרכזיים, למשל יצירת סביבה בת קיימא בעולם בעל נטיות אובדניות, או מתן מרחב שמאפשר כינון אוטונומי של זהות אישית וחברתית במציאות נזילה וחודרנית, או רכישת כישורים לעבודה בכלכלת הידע שלא ניתן לרכוש ללא חינוך. הפעולה החינוכית היא במקרים אלה תנאי חיוני לשם התמודדות יעילה עם אתגרים אלה ואחרים, אף על פי שהיא

רחוקה מלהיות תנאי מספיק. תפיסה חינוכית כוללת צריכה לספק מענה לאתגרים מסוג זה.

לדוגמה: חינוך למשמעות

שורת התנאים שהוצגה לעיל עלולה להיתפס כתרגיל תיאורטי עקב החשש שאין בנמצא מטרות־על חינוכיות מובהקות שיכולות לעמוד בהם. כדי להתמודד עם חשש זה ולקדם את הדיון בשאלת המטרות החינוכיות הראויות למערכת החינוך בישראל, אציג להלן שתי מטרות־על חינוכיות שנוסחו מתוך מודעות לתנאים הנ"ל, ומציעות יחדיו מצפן חינוכי כולל למערכת החינוך בישראל במאה הנוכחית. התפיסה שתוצג להלן מכונה "חינוך למשמעות" והיא משמשת מצפן חינוכי בכמה מסגרות חינוך ומנחה מהלכים חינוכיים בשדה.

מטרות־העל של החינוך למשמעות נגזרות משני המובנים של המושג "משמעות": **הבנה** (של תופעה, טקסט או מצב אנושי) ו**תכלית** (של פעולה או של החיים כמכלול). לפיכך הן באות לידי ביטוי בחינוך בשתי מטרות:

1. פיתוח והעמקה של **הבנת הלומד את העולם ואת עצמו**. הכוונה היא להעמקת הבנת הלומד בארבעה "מעגלי משמעות" השזורים זה בזה – העצמי, הקהילתי, הלאומי והגלובלי־סביבתי. מבין ארבעת המעגלים האלו מודגשים במיוחד שני מעגלים, העצמי והגלובלי־סביבתי, שהם בעלי חשיבות רבה ביותר כיום, וכמעט שאינם באים לידי ביטוי בבית הספר הקיים.

2. עידוד כלל הלומדים לעצב **תכלית וטעם** מספקים לחייהם מבחינה אישית וחברתית במהלך לימודי מעמיק ומתמשך. הכוונה היא לזמן ללומדים בבית הספר "מרחבי משמעות", כלומר התנסויות לימודיות מונחות ונתונות לבחירה, שעשויות להוות עבורם מקור למשמעות וטעם לחיים שהם מעבר להצלחה כלכלית וחברתית גרידא.

נבחן להלן את מטרות העל של החינוך למשמעות לאור ששת התנאים שהוצבו לעיל.

א. תפיסה חינוכית כוללת. חינוך למשמעות מתייחס לכלל

ההיבטים של הבוגר הראוי, כגון עמדות, כישורים וידע, ומציב במוקד גם היבטים רגשיים וזהותיים. הוא צופן בחובו השתמעויות ברורות לכלל ממדי בית הספר: פדגוגיה שבבסיסה הוראה לשם הבנה ותהליכי לימוד שמאפיינים את האמנויות (ראו סעיף ד'); תכנים חיוניים להבנת העולם והעצמי ולבירור של תכליות אישיות וחברתיות, כגון פסיכולוגיה ופילוסופיה, סדנאות קבוצתיות למיניהן ואמנויות שונות (הבנת העצמי), לימודי קיימות, מקרו־כלכלה ברמה בסיסית, חשיבה מערכתית, היסטוריה עולמית והבנת תהליכים גלובליים (מעגל גלובלי־סביבתי), מרחבי משמעות בבית הספר ומחוצה לו שנתונים לבחירת הלומדים בתחומי האמנות והמלאכות, מעורבות חברתית, עיון ומחקר וכדומה; דפוסי ארגון שמספקים סביבה תומכת ומאפשרת לשתי המטרות של החינוך למשמעות כגון צמצום של מספר תחומי התוכן שנלמדים במקביל, אפשרות רחבה לבחירה ללומדים (ולמורים) בין תחומים ובתוך תחומי הלימוד, חניכה אישית לכל לומד ועוד.

ב. מכנה משותף רחב. חינוך למשמעות אינו פונה לקהל יעד מסוים אלא לכלל הציבור. הוא משמש למעשה יישום לחינוך של ערכי היסוד העומדים בבסיס של מדינה דמוקרטית ליברלית בימינו (אוטונומיה, מימוש עצמי, אזרחות ביקורתית, מעורבת ומיודעת) תוך כדי התייחסות לצרכים ולהתפתחויות עכשוויים. ייתכן בהחלט שחלק ניכר מהציבור הישראלי כיום אינו דוגל בערכים אלה ולכן לא יבחר בחינוך למשמעות. אולם עדיין קיים ציבור לא מבוטל שמאמין בערכים אלה והיה רוצה שילדיו יתחנכו לאורם. יתר על כן: למיטב שיפוטי, חינוך למשמעות מממש את אחת־עשרה מטרות החינוך הממלכתי של מדינת ישראל באופן רחב הרבה יותר מבית הספר הרווח.

חינוך למשמעות מתייחס לכלל ההיבטים של הבוגר הראוי, כגון עמדות, כישורים וידע, ומציב במוקד גם היבטים רגשיים וזהותיים.

ג. התייחסות להנעות היסוד של אנשי החינוך. זו אחת הנקודות החזקות ביותר של החינוך למשמעות. מורים בישראל וברחבי העולם נוטים לבחור בהוראה בתקווה שתאפשר להם מפגש מעמיק עם ילדים ונערים סביב שאלות של זהות וצמיחה אישית, וטיפוח של הבנה וסקרנות בתחומי התוכן שהם מלמדים. בית הספר הקיים מקשה מאוד על מימוש של הנעות יסוד חינוכיות אלה. חינוך למשמעות מציב אותן בלב הפעולה של בית הספר.

ד. קיימות דרכי פעולה מוצלחות. חינוך למשמעות מבוסס על שני מערכי הוראה ולמידה שזכו ליישום ולמחקר ענפים. הראשון הוא "הוראה לשם הבנה" שפיתח במשך השנים שיטות הוראה מגוונות שזכו ליישום בכיתות ולביסוס מחקרי. השני הוא שורה של תהליכי הוראה ומרכיבי סביבה ואקלים חינוכי שתומכים במוטיבציה פנימית ללמידה. גם מערך זה זכה לתמיכה אמפירית רבה. מעבר לשני אלה, החינוך למשמעות מציב את הוראת האמנויות כפי שהיא נעשית בסדנאות המעשיות כדגם המנחה של פעולתו גם בתחומים העיוניים. לשיעור האמנות יש מבנה טיפוסי – הצגה קצרה של נושא, יישום פעיל שלו על ידי הלומדים, משוב של המורה והעמיתים על התוצרים – ומאפיינים טיפוסיים כמו עבודת צוות, חופש יחסי בבחירת התוצר, פעילות יוצרת, שילוב של ידע, רגש וגוף (ראש, לב ויד) ועוד, שמקנים לו, על פי מחקרים רבים, יתרונות רבי־ערך הן בנוגע למטרות החינוך למשמעות, והן בנוגע למטרות חוץ־חינוכיות כמו רכישת כישורים לעבודה בכלכלת הידע.

ה. מצע עשיר ומגוון של הגות ומחקר מדעי. מעבר למחקר המדעי שהוזכר בסעיף הקודם המאשש את דפוסי הפעולה המרכזיים שעליהם מושתת החינוך למשמעות, שתי מטרותיו נשענות על מצע עשיר של הגות בתחומי הסוציולוגיה, הפסיכולוגיה והפילוסופיה. בהקשר הסוציולוגי התפיסה מתחברת ישירות לשורת בעיות חברתיות מרכזיות של זמננו ובמבט לעתיד, כגון קיימות רחבה, בניית זהות אוטונומית בסביבה מרובת נרטיבים נזילים וסותרים וטכנולוגיות דיגיטליות חודרניות, תחושות של ניכור חברתי ותרבותי ואפשרות

מציאותית לצמצום דרמטי בהיקף העבודה. בתחום הפסיכולוגיה התפיסה נשענת בעיקר על תיאוריית ההכוונה העצמית כהסבר ליצירתה של מוטיבציה פנימית. תיאוריה זו מדגישה את האוטונומיה כצורך מרכזי של האדם לצד צורכי שייכות ומסוגלות, ואת החשיבות בבניית מצפן פנימי כבסיס ליצירת משמעות. בהקשר הפילוסופי התפיסה מסתמכת על תורת האתיקה של אריסטו, ועל פילוסופים מודרניים המדגישים את חשיבותה של "תכלית" ראויה לחיי האדם על מנת שחיינו לא יהפכו לאבסורדיים ולחסרי משמעות.

ו. **מענה לאתגרים חברתיים מרכזיים**. אין אפשרות להתמודד עם שורת האתגרים החברתיים שצוינו בסעיף הקודם ללא התייחסות חינוכית רצינית ומתמשכת לשתי מטרות החינוך למשמעות. למשל, לא נוכל להצמיח אזרחים עתידיים מעורבים שיקבלו הכרעות רציונליות קשות ומורכבות בסוגיות של קיימות, המחייבות התייחסות לתחומים כלכליים, חברתיים ותרבותיים ברמה הגלובלית, ללא הבנה מעמיקה שלהם את המעגל הגלובלי־סביבתי והשפעותיו על שאר מעגלי המשמעות. כמו כן, אם ערך האוטונומיה האישית עדיין נתפס בעינינו כבסיס לחברה דמוקרטית מתפקדת במאה העשרים ואחת, עלינו לאפשר לבני אדם צעירים להשקיע זמן ומאמץ בחיפוש מונחה של תכליות מספקות לחייהם בהווה ובעתיד וביצירתן, לפני שהם נכנסים למרוץ התחרותי של שוק העבודה. אם מערכת החינוך לא תאפשר זאת, ספק רב אם הדבר יוכל להתבצע באופן מספק בהמשך הדרך.

מנופים למימוש החזון

הדיון הראשוני במטרות החינוך למשמעות לאור ששת התבחינים שהוצעו, מעלה את האפשרות שהן עומדות בהם, במידה מסוימת לפחות, ולפיכך, יש מקום לשקול בכובד ראש את החינוך למשמעות כתפיסה חינוכית אפשרית למערכת החינוך בישראל. אולם, מטרה חשובה לא פחות של הדיון, היא להדגים את רוחב היריעה שהוא מחייב ואת סוג שיקולי הדעת הראויים לו. לצערי, למשרד החינוך

במתכונתו הנוכחית אין המנופים הנחוצים לקיום דיון מקיף מסוג זה ולהובלת תהליך השינוי שמתחייב ממנו. לפיכך אסיים בהצעה של מהלכים מספר שיוכלו לקדם הדיון בחזון ואת מימושו.

המהלך החיוני הראשון הוא **הקמת מרכז לחשיבה אסטרטגית בחינוך** שיפעל מחוץ למשרד החינוך, אך תוך קיום קשר הדוק עמו. במרכז יעבדו בשיתוף אנשי מקצוע מהשדה ומומחים מהאקדמיה במטרה לבחון לעומק מטרות חינוכיות ארוכות טווח ולהציע למערכת החינוך מבנים, שיטות ופרקטיקות בתחום החינוך מישראל ומהעולם.

עלינו לאפשר לבני אדם צעירים להשקיע זמן ומאמץ בחיפוש מונחה של תכליות מספקות לחייהם.

כמו כן, מרכז מסוג זה יוכל ליצור תשתית מבוססת ומתעדכנת של נתונים על אודות מערכת החינוך הישראלית, תוך כדי גיבוש תמונה רחבה ככל האפשר על מערכת החינוך לאורך זמן. נקודה חיונית נוספת היא הצורך לשלב בתהליכי החשיבה והתכנון מומחים חיצוניים מהארץ ומהעולם.

המהלך השני הוא **יצירת "יחידות מעבדה" לבחינת המטרות והשינויים המוצעים.** תחום החינוך הוא פרקטי בטיבו; חלק ניכר מהידע החיוני לפעולתו אינו ידע תיאורטי, אלא ידע מעשי שנצבר רק באמצעות התנסות רפלקטיבית בפעולה. לפיכך חיוני שמשרד החינוך יעודד ויתמרץ "יחידות חינוכיות" ברמות שונות של פעולה (רשות מקומית, רשת בתי ספר או בית ספר בודד) לבחור לשמש מעבדה חיה לבחינה מעשית של המטרות והשינויים המוצעים, כאשר משרד החינוך תומך בהן מבחינה מקצועית, מחקרית ותקציבית. הממצאים שיילמדו מיחידות המעבדה ישמשו בסיס מידע חיוני ליישום המטרות ברמה רחבה יותר.

ולבסוף, יש מקום לבנות **תהליך שיתופי מובנה לדיון במטרות החינוכיות.** הכוונה היא לשתף בדיון הן את אנשי השדה של מערכת החינוך – מורים, מנהלים והורים, והן דמויות מובילות בציבור מתחומי

הרוח, החברה והמדע. השיתוף יכול להתבצע באמצעות קבוצות מיקוד שונות, וטכנולוגיות שיתופיות מתקדמות. שיתוף הציבור בדיון חיוני משלושה טעמים: ראשית, כי מערכת החינוך הממלכתית שייכת לכלל הציבור שממנן אותה ממְסיו, ולא לאנשי החינוך ואף לא לשר החינוך ופקידיו. שנית, עיצוב של מטרות חינוכיות מבוססות היטב מבחינה ערכית, תיאורטית ומעשית הוא משימה קשה ביותר, ויש לגייס לשם כך את מיטב המוחות היצירתיים. שלישית, למהלך שיתופי מסוג זה יש פוטנציאל לחולל שינוי מבורך בחברה הישראלית, כאשר המאמץ המרכזי מוקדש לבניית אמון ולחיפוש מכנים משותפים בין הקבוצות השונות בחברה, ולא לניסיון לכפות מלמעלה מטרות חינוכיות שאינן מוסכמות על חלקים רחבים בציבור.

נוירו־פדגוגיה: מבט חדש על החינוך

אורית אלגאוי־הרשלר

ד"ר אורית אלגאוי־הרשלר היא בוגרת מדעי המוח של האוניברסיטה העברית בירושלים ומרצה במכללת אפרתה ובמכללת הרצוג לחינוך. ספרה על הנוירו־פדגוגיה עתיד להתפרסם בהוצאת מכון מופ"ת.

מה יכולה מערכת חינוך להפיק מהתפתחויות עדכניות בתחום מדעי המוח? הנוירו־פדגוגיה היא תחום חדש יחסית המציב כמטרה לפענח את התהליכים הנוירו־ביולוגיים העומדים בבסיס הלמידה, ההוראה והחינוך. המאמר מציג בקצרה כמה מהתובנות המרכזיות מתחום המחקר המתהווה. הוא משיב, אם כי בעקיפין, על שאלת העורכים.

החלום נולד אי־שם בשנות השמונים של המאה הקודמת: ההתקדמות בהבנת המוח תוביל במהרה לשיטות חינוך יעילות ולשינויים מרחיקי לכת בהוראה ובלמידה. בעזרת ידע על אודות המוח יוכלו המורים להיפרד משיטות ההוראה הישנות וללמד בשיטות המתאימות למבנה של המוח האנושי. חינוך מבוסס מוח (brain based education) יציע לאנשי החינוך מגוון כלים לשיפור הלמידה, עם תמיכה והילה מדעיות של הנוירו־ביולוגיה המתפתחת. ההתלהבות מהתחום החדש הולידה שפע של נוירו־מיתוסים (neuro myths), שחלקם היו מבוססים על הכללה לא מדויקת של ממצאים נוירו־ביולוגיים ולחלקם לא היה בסיס מדעי כלל. תעשייה חינוכית שלמה עודדה מורים להבחין, לדוגמה, בין

"לומדים עם מוח ימין" ל"לומדים עם מוח שמאל", או לאבחן תלמידים כלומדים "שמיעתיים", "ויזואליים" או "מוטוריים", על פי ערוץ הקליטה המוחי המועדף עליהם.

ככלל, הניסיון ליישם ממצאים ממעבדות חקר המוח ישירות בכיתה לא צלח. מהלך זה ספג ביקורת חריפה מצד אנשי חינוך ומדעני מוח גם יחד. במאמר בשם "גשר אחד רחוק מדי" הסביר ג'ון ברואר כי לא ניתן לגשר על הפער בין ממצאי מעבדות הנוירו־ביולוגיה לבין הפרקטיקה החינוכית. אך בינתיים הופיעה תנועה אחרת שהתעצמה בשני העשורים האחרונים. שלל תגליות וממצאים נוירו־ביולוגיים עדכניים נוגעים בשאלות מרכזיות בחינוך, ומראים שדווקא כן ניתן לגשר על הפער, עם מקדמי זהירות מתבקשים (Goswami, 2008). נוצר אפוא תחום חדש ומבטיח הנקרא נוירו־פדגוגיה, ובאנגלית, educational neuroscience. התחום משלב בין מדעי המוח, פסיכולוגיה קוגניטיבית, פסיכולוגיה התפתחותית וחינוך, וזאת כדי לפענח את הבסיס הנוירו־ביולוגי של תהליכים מנטליים כגון חשיבה, למידה, יצירתיות, מוטיבציה, תִפקודים ניהוליים, תקשורת בין־אישית ועוד. הנוירו־פדגוגיה תורמת להבנה עמוקה יותר של ההיבטים הרגשיים, הקוגניטיביים והמטא־קוגניטיביים של החינוך ונותנת להם תשתית מדעית. מטרת הנוירו־פדגוגיה אינה להציע כלים פדגוגיים מעשיים המושתתים על ממצאים מתחום מדעי המוח בלבד, אלא ליצור שיח תיאורטי ומעשי, "בגובה העיניים", בין חוקרי המוח לאנשי החינוך. שיח הדדי כזה משמש קרקע פורייה להעמקה של תובנות פדגוגיות, לפיתוח בסיס מחקרי משותף ולהכוונה של השדה לפיתוחים המשפיעים לטובה על החינוך. במאמר קצר זה נראה כמה מהתובנות המרכזיות מתחום המחקר המתהווה.

המוח הרגשי

במרכז המוח, מתחת לקורטקס, שוכנת המערכת הלימבית, מערכת של גרעינים ואזורים האחראים על עיבוד הרגשות. בשנים האחרונות החלו חוקרי מוח לפענח את הקשר המורכב והמפתיע בין רגשות

ללמידה. "אין זה אפשרי מבחינה נוירו־ביולוגית ליצור זיכרונות, לחשוב מחשבות מורכבות, או לקבל החלטות משמעותיות ללא רגש. אנו יכולים לחשוב לעומק רק על דברים שאכפת לנו מהם", כותבת מרי אימורדינו־יאנג, אחת החוקרות המובילות בתחום (Immordino-Yang, 2015). דוגמאות לכך ניתן למצוא בחיווט המוח, למשל בקשר שבין הזיכרון לרגשות. האמיגדלה, גרעין מרכזי בעיבוד הרגשי האחראי בין היתר על תגובות של הישרדות נוכח מצוקה, מקיימת קשרים הדוקים ביותר עם ההיפוקמפוס, גרעין האחראי להעברת מידע לזיכרון. כל גירוי נצבע בהיבט רגשי על ידי האמיגדלה המעבירה את הזיכרון הרגשי להיפוקמפוס. בפעם הבאה שנפגוש את אותו גירוי, ההיפוקמפוס יזכיר לאמיגדלה את אופיו הרגשי של הגירוי והיא תגיב בהתאם. זוהי כמובן תגובה לא מודעת, אך יש לה השפעה מכרעת על התנהגותנו ועל יכולתנו ללמוד. כך למשל, אנו עלולים לפחד מכלבים כי פעם נשך אותנו כלב, או לפחד ממקצוע לימוד מסוים כי הייתה לנו חוויה שלילית איתו בכיתה ב'. האמיגדלה מגיבה לגירויים המעלים זיכרונות שליליים כאל איום, אפילו אם הם לא מאיימים באותו רגע, ומגיבה בהפעלה של מנגנוני הישרדות: לחץ הדם עולה, קורטיזול משתחרר בדם, ואנו מכינים את עצמנו לתגובת לוחמה או בריחה (fight or flight). הדחק (סטרס) הזה משפיע לרעה על יכולת הלמידה. האמיגדלה וההיפוקמפוס משחקים אפוא תפקיד מרכזי ביצירה של מעגל קסמים קוגניטיבי־רגשי שבו חוויות שליליות גוררות תגובת דחק מהאמיגדלה, המקשה על הלמידה ועל החשיבה, ובכך מייצרת מצוקה נוספת. לעומת זאת, לחוויות חיוביות יש השפעה הפוכה; הן מגבירות את יכולת הלמידה והחשיבה של המערכת, ובכך מובילות לחוויות הצלחה נוספות.

בשנים האחרונות החלו חוקרי מוח לפענח את הקשר המורכב והמפתיע בין רגשות ללמידה.

הקשר המתואר לעיל הוא לא הדרך היחידה שבה רגשות משפיעים

על יכולת הלמידה. "חטיפה" על ידי האמיגדלה היא מושג שהוטמע על ידי החוקרים ג'וזף לֶה־דוּ ודניאל גולמן (LeDoux, Goleman, 1996) כדי לתאר מצב שבו פחד ודחק משתלטים על החשיבה הרציונלית. מתברר שלתחושה זאת יש ביסוס ביולוגי מובהק. הקשרים מהאמיגדלה אל האונה הפרונטלית, מרכז הבקרה של המוח המעורב בתִפקודים ניהוליים, כגון דחיית סיפוקים ותכנון, חזקים יותר ומהירים יותר מהקשרים מהאונה הפרונטלית אל האמיגדלה. אפשר לומר שהאמיגדלה צועקת בעוד האונה הפרונטלית מדברת בשקט. זו הסיבה שאנו מוצאים את עצמנו לא פעם במצבי לחץ ומצוקה המשפיעים באופן שלילי על בריאות הגוף והנפש. ניתן ללמוד לנהל את השיח הזה המתרחש במוחנו בכל עת באופן טוב ומכיל יותר, לדוגמה על ידי תרגילי מיינדפולנס (ראו, בין היתר, Taren et al., 2015).

תובנות אלו מעוררות שאלות לגבי תוכניות הלימודים והכשרת המורים. ראשית, מורים יכולים להפיק תועלת רבה מהבנה מדעית של התהליכים הרגשיים המתרחשים במוחם של תלמידיהם. מורים רבים כבר מדגישים את החשיבות של האקלים הכיתתי והקשר האישי עם תלמידיהם, ומחקרים מראים שהצדק עימם. שנית, הממצאים מעלים שאלות לגבי תוכניות הלימודים. אם ליכולות רגשיות יש השלכות כה מרחיקות לכת על החיים הלימודיים, המקצועיים והאישיים של התלמידים, אנו חייבים לשאול מהו המקום של פיתוח מיומנויות אלו כחלק מתוכנית הלימודים.

המוח החברתי

מה עומד בבסיס היכולת שלנו ללמוד מאחרים, להרגיש אמפתיה אליהם ולהבין אותם? תשובה חלקית לשאלות אלו התגלתה לגמרי במקרה במעבדת חקר המוח באוניברסיטה איטלקית כאשר סטודנט שהחזיק בידו גלידה נכנס למעבדה שבה חקרו את התגובה של תאים מוטוריים במוחו של קוף. תאים אלו הגיבו בכל פעם שהקוף הושיט את ידו כדי לאכול מצלחת בוטנים. אך לפתע, ברגע שהסטודנט ליקק מהגלידה, התאים המוטוריים במוחו של הקוף החלו להגיב

כאילו הקוף הוא זה שמלקק גלידה. כך התגלו נוירוני המראה, תאי עצב המגיבים למה שמתרחש במוחו של הזולת כאילו הוא מתרחש במוחו של הצופה. תאי עצב אלה מורכבים וחכמים ביותר. הם מגיבים לפעולות מוטוריות ולתחושות פיזיות של האחר בין שההתרחשויות מוצגות בזמן אמת ובין שהן מופיעות בתמונה או נשמעות בהקלטה. התאים מסוגלים לשנות את תגובתם בהתאם לכוונת המבצע, וכך למשל להבדיל בין הרמת כוס לצורך שתייה או לצורך פינוי מהשולחן. נוירוני מראה הם בין המנגנונים המרכזיים המאפשרים לנו להבין מה עובר על אדם אחר כאילו הדבר קורה לנו, ובכך הם לא רק עומדים בבסיס האמפתיה, הם גם אחראים לכך שרגשות מידבקים. אנו נעשים שמחים יותר בסביבה של מישהו שמח, ועצובים יותר בסביבתו של אדם עצוב, מכיוון שאזורים במוח שלנו נדלקים כאילו אנחנו מרגישים את השמחה או את העצב בעצמנו. תהליכים אלו הם מיידיים, לא רצוניים ולא מודעים, וממחישים את עוצמתה של השפעת החברה עלינו ואת השפעתנו על החברה.

דוגמה נוספת להשפעות אלו נוגעת לתופעה השכיחה והלא רצויה של דחייה חברתית. מה מתרחש במוחו של אדם החווה דחייה כזו? חוקרים מאוניברסיטת קליפורניה ביקשו מנבדקים לעבור הדמיה מוחית בעת שהם משחקים משחק סימולציה בשם סייברבול המאפשר לשלושה שחקנים להעביר כדור מצויר ביניהם. הנבדקים חשבו שמולם משחקים שני בני אדם נוספים, אך למעשה שני השחקנים האחרים היו בשליטת מחשב, שהיה מתוכנת לא להעביר את הכדור לנבדקים אחרי הזריקות הראשונות. במשך דקות ארוכות הנבדקים שכבו במכשיר ההדמיה בעת שהם רואים את שני השחקנים האחרים מעבירים את הכדור מאחד לשני מבלי להתייחס אליהם. תוצאות הניסוי הראו שבאופן מפתיע המוח מעבד רגשות של דחייה באותם האזורים ובאותם המנגנונים שבהם הוא מעבד כאב פיזי אמיתי. דחייה חברתית, הסתבר, מתורגמת במוח כמצוקה מיידית, וגוררת את אותן תגובות הישרדות מהמערכת הלימבית. דחייה חברתית ארוכת טווח גורמת לפגיעה בהיפוקמפוס, לירידה בחוסנה של המערכת החיסונית

ולעלייה במצבי חרדה ודיכאון (Eisenberger, Lieberman & Williams, 2003).

הממצאים הללו ואחרים מעמיקים את התובנות שלנו לגבי תהליכים חברתיים, ומזמינים אותנו להרחיב את נקודת המבט החינוכית ולעסוק בשאלות כגון האם מורים ותלמידים צריכים ללמוד על ההשפעות הגופניות והנפשיות מרחיקות הלכת של מצבים חברתיים כמו דחייה חברתית או קבלה חברתית; האם יש לאבחן באופן מקצועי ילדים הסובלים מדחייה חברתית כמו שמאבחנים תלמידים לקויי למידה, ולטפל בהם באופן מקצועי. גם אם שאלות אלה ואחרות אינן חדשות לגמרי, הממצאים הנוירו־ביולוגיים מחדדים את עוצמתן ומרכזיותן של השפעות חברתיות ורגשיות. לא ניתן להפריד בין הפן הקוגניטיבי והלימודי לבין הפן החברתי והרגשי. במוח, תהליכים חברתיים ורגשיים מובילים את הלמידה, את החשיבה ואת ההתנהגות. התובנות הללו מובילות כבר היום למהפכה חינוכית. תוכניות לטיפוח מיומנויות רגשיות וחברתיות נלמדות באלפי בתי ספר ברחבי העולם, עם השפעות חיוביות על האקלים הבית ספרי, על הישגי התלמידים ועל בריאותם הנפשית.

המוח המאותגר

מה החשיבות של אתגרים לימודיים בתהליך ההתפתחות של תלמידים? כבר בשנות השלושים של המאה הקודמת ניסח חוקר הקוגניציה לב ויגוצקי את התיאוריה שלו על אודות "אזור ההתפתחות הקרוב", לפיה ילדים מתפתחים כאשר הם מתמודדים עם אתגרים המתאימים להם מבחינה התפתחותית, אתגרים שאיתם הם עדיין לא מסוגלים להתמודד בעצמם אך מסוגלים לפתור בהצלחה בעזרת הנחיה של מבוגר. כיום אנו מתחילים לפענח את הקשרים המורכבים בין אתגרים מתאימים לבין מוטיבציה והתפתחות תקינה של המוח. המסלולים הדופמינרגיים הם מסלולים ארוכים ומרובי השפעה המחברים בין המערכת הלימבית, המעבדת רגשות, לאונה הפרונטלית של המוח, האחראית, כאמור, במידה רבה על תכנון, פעולה ובקרה. במערכת

הלימבית, המסלולים הדופמינרגיים עוברים בסטריאטום – גרעין המקבל מידע חושי ומוטורי מאזורים מוחיים רבים ומעורב בבחירה ובארגון הפעולות הנדרשות כדי להשיג מטרות רצויות. כך הדופמין אחראי לחיבור הנחוץ בין רצון לתכנון, בין שאיפה ליכולת הגשמה. בקיצור – דופמין מתווך מוטיבציה.

כדי לגלות מתי בדיוק המוח משחרר דופמין עקבו חוקרים אחרי רמת הדופמין במוחותיהם של קופים בזמן שאלה מבצעים משימות שבסופן הם מקבלים תגמול כלשהו, במקרה זה לגימה של מיץ מתוק. המחקר העלה שתי תוצאות חשובות: ראשית, דופמין משתחרר בתחילת המשימה ולא בסופה עם קבלת התגמול. כלומר, הדופמין מסמל את הציפייה לתגמול, לא את ההנאה מהתגמול עצמו. שנית, מתברר שהמוח משחרר יותר דופמין כאשר קיימת אי־ודאות לגבי קבלת התגמול. במשימות שבהן היה סיכוי של 50 אחוזים לקבלת תגמול, רמת הדופמין במוחותיהם של הקופים עלתה יותר מאשר במצבים שבהם קבלת התגמול הייתה ודאית. המוח, מתברר, אוהב הימורים קטנים והוא מסמן את רגעי המתח הללו שבהם אנו לא בטוחים אם נצליח, אבל מקווים שכן, באמצעות שחרור מנות גדושות של דופמין. ניתן לטעון אפוא שהמוח אוהב אתגרים (Sapolsky, 2017).

ממצאים אלה מבהירים בהדרגה את הבסיס הנוירו־ביולוגי של הקשר בין מוטיבציה לרמת האתגר, ונותנים בסיס מדעי לרעיונות חינוכיים, גם קיימים וגם מתקדמים. לכך יש שתי השלכות עיקריות. הראשונה, שמוכרת היטב לאנשי חינוך מתוך הפרקטיקה היומיומית, היא הצורך לבחור לכל תלמיד "אתגרים אופטימליים". באופן טבעי אתגרים כאלו שונים עבור כל תלמיד ותלמיד, והדבר מחייב מסלולי למידה מותאמים אישית (personalization of learning). תובנה אחרת, עמוקה יותר, נוגעת להשפעה הרבה של אתגרים אופטימליים על ההתפתחות בגילים צעירים, מעבר להתקדמות הלימודית. להתמודדות עם אתגרים כאלה יש תפקיד מרכזי בפיתוח ובחיזוק של אותם מסלולים דופמינרגיים המתווכים בין המערכת הלימבית לאונה

הפרונטלית, בין הרצון והרגש לבין תפקודים ניהוליים כגון תכנון, דחיית סיפוקים והתמדה.

על רקע זה אנו כמחנכים חייבים לשאול את עצמנו אילו אתגרים – לימודיים, חברתיים ורגשיים – התלמידים צריכים לפגוש בבית הספר כדי להתפתח בצורה תקינה.

המוח הלומד

בשנים האחרונות חלה התקדמות משמעותית בהבנה של תהליכי הלמידה במוח האנושי. המאמר הזה קצר מכדי להכיל סקירה רחבה, ולכן אביא מספר קטן של דוגמאות להמחשה. בבסיס הלמידה עומד תהליך הנקרא "הגברה סינפטית ארוכת טווח" (long term potentiation) שפירושו חיזוק הקשרים לטווח ארוך בין תאי עצב. כל תהליך למידה, בין שהוא רגשי ובין שהוא קוגניטיבי או מוטורי, מסתמך על יצירת קשרים וחיזוק הקשרים בין תאי עצב. תהליך זה מתרחש בין זוגות של תאים ובעיקר ברשתות עצביות: אלפי תאי עצב המתארגנים למערכות מסועפות ומקושרות המסוגלות לזכור ידע מורכב ולעבד אותו. מבחינת המוח, ללמוד זה לחבר.

> נוירוני מראה הם בין המנגנונים המרכזיים המאפשרים לנו להבין מה עובר על אדם אחר כאילו הדבר קורה לנו.

קליטה של ידע חדש היא לא עניין רגעי; יש צורך בחזרות ואף בהפסקות. מחקרים עדכניים מצביעים על קיומן של שתי מערכות תפקודיות במוח האנושי. מערכת אחת, המערכת המכוונת משימות, פועלת בזמן שאנו עסוקים במשימות קוגניטיביות מכוונות מטרה, כמו להקשיב לשיעור או לקרוא מאמר. המערכת השנייה, מערכת ברירת המחדל, פועלת כשאנו עסוקים במשימות שאינן דורשות קשב ממוקד, למשל הרהור או הפעלת דמיון. המחקר מראה שפעילות תקינה של מערכת ברירת המחדל חיונית למגוון רחב של תפקודים קוגניטיביים, רגשיים וחברתיים. המוח זקוק לזמני

רפלקציה ולהפסקות בקשב הממוקד. ממצאים אלה חשובים במיוחד עבור התלמידים שלנו שחיים בעולם דיגיטלי עמוס גירויים ומטלות. כיוון מחקר שונה מעט מנסה לפענח את הקשרים בין חינוך לאמנויות לבין יכולות קוגניטיביות ואחרות. גם כאן התגלו מתאמים חיוביים בין חינוך לאמנויות לבין מגוון של יכולות קוגניטיביות ורגשיות, אף שהמנגנונים האחראים לכך עדיין לא לגמרי מובנים (Immordino-Yang, 2015).

כל תהליך למידה מערב את הזיכרון המתחלק לשתי מערכות עיקריות: זיכרון לטווח ארוך וזיכרון עבודה. הראשון משמר ידע לאורך זמן, כמעט ללא הגבלה, ומסתמך ככל הנראה על יצירתן של רשתות עצביות ייעודיות עבור סוגי ידע שונים. לעומת זאת, זיכרון העבודה הוא בעל נפח מוגבל ומשמר ידע לטווח קצר. הוא כולל בין היתר את דף הטיוטה החזותי־מרחבי (visuospatial sketchpad), המאפשר לנו "לשחק" עם סוגי ידע שונים בדומה לדף טיוטה מוחשי. המערכות הללו ממלאות תפקידים שונים בשלבים שונים של הלמידה. מחקרי הדמיה מראים שלומדים מתחילים מפעילים בעיקר אזורים מוחיים המזוהים עם זיכרון העבודה, בעוד שלומדים מתקדמים ומומחים מפעילים אזורים המזוהים עם התמחויות ייעודיות. ידע חדש עובר מעין "מסלול טבעי" מזיכרון העבודה לזיכרון לטווח ארוך. ואכן, מחקרים מראים קשר הדוק בין קשיי למידה בתחומים שונים, לבין קשיים בתפקוד של זיכרון העבודה. לתובנות הללו יש השלכות על עיצוב תוכני ההוראה, על תכנון דרכי ההוראה ועל ההתערבויות הטיפוליות אצל תלמידים עם קשיי למידה. התקדמות דומה נעשתה בחקר הקשב והיא מציעה בין היתר עדויות ראשונות לשיפור יכולות למידה על ידי אימוני קשב.

מחקרים אחרים מתייחסים לתשתיות העצביות של מקצועות כמו מתמטיקה או אוריינות. לדוגמה, בתחום המתמטיקה, ממצאים מעידים על הדרכים השונות שבהן יכולות מתמטיות מופשטות "רוכבות" על מערכות מולדות פשוטות יותר. היכולת להבין ולחשב בעזרת מספרים למשל, "רוכבת" על חוש מולד המאפשר לנו להבחין בין מספרים

קטנים ולאמוד כמויות גדולות יותר. מחקרי הדמיה אף מראים את מיקומו המדויק של אותו "ציר מספרים מנטלי" הקיים כבר אצל תינוקות ואפילו אצל בעלי חיים. בעזרת תרגול ולימוד, מערכת זו משתכללת כדי לאפשר ייצוג של המערכת העשרונית ולבצע חישובים (Izard & Dehaene, 2008). בדומה לכך, היכולת להבין מספרים שליליים ולחשב אותם מנצלת בין היתר תשתיות עצביות אחרות המסוגלות לזהות תבניות סימטריות (Tsang et al., 2015). ממצאים אחרים מראים שחישובים מתמטיים מורכבים עושים שימוש גם באזור סומטוסנסורי המבחין בין אצבעות הידיים (Berteletti & Booth, 2015).

על בסיס תובנות אלו חוקרי מוח וחינוך משתפים פעולה כדי לפתח שיטות ועזרי הוראה חדשים ולחקור את יעילותם בהוראה. משחקים כגון "תחרות המספרים" ו"קלקולריס" מיועדים לילדי הגן ובית הספר היסודי ומבוססים על תובנות על אודות ציר המספרים המנטלי כדי לשפר יכולות מתמטיות. חוקרים מסטנפורד עיצבו חומרי הוראה להבנת מספרים שליליים המבוססים על סימטריה ואלה הביאו לשיפור משמעותי ברמת ההבנה וההישגים של התלמידים. ולבסוף, מחקרים הראו שמשחקים מוטוריים שדורשים מהילד להבחין בין האצבעות, משפרים בהמשך את היכולת המתמטית.

הנוירו־פדגוגיה מקימה בימים אלה גשר איתן בין חוקרי מוח לאנשי חינוך. היא מעניקה רובד נוסף וחיוני להבנה של שאלות מרכזיות בחינוך.

עתיד הנוירו־פדגוגיה

הנוירו־פדגוגיה מקימה בימים אלה גשר איתן בין חוקרי מוח לאנשי חינוך. היא מעניקה רובד נוסף וחיוני להבנה של שאלות מרכזיות בחינוך ובכוחה להעשיר את בסיס הידע והפעולה של מורים. התקדמות התחום הצעיר הזה תלויה בכמה גורמים: 1. יש צורך בפיתוח מודלים

תיאורטיים ומעשיים המאפשרים למורים ולמדעני מוח למצוא שפה משותפת ומסלולי מחקר משותפים. 2. הקמת מרכזי מחקר דוגמת אלה שקמו בארץ, בהרווארד ובסטנפורד, יאפשרו לאנשי חינוך ולמדעני מוח לחקור סוגיות מרכזיות בחינוך משתי נקודות מבט, נוירולוגית ופדגוגית, ולפתח שיטות חדשות להוראה, לאבחון ולהתערבות. 3. יש ערך גדול לתוכניות המשלבות ידע נוירו־פדגוגי במחקרי פעולה בכיתה בתוך מסלולי ההכשרה והפיתוח המקצועי של מורים. תוכניות כאלו הן כלי להעצמת המורים ולהעמקה בנושאים פדגוגיים, מרמת הפרקטיקה החינוכית עד לרמת התשתית העצבית. 4. יש צורך בתרגום נכון ויעיל של הידע הרב המצטבר על המוח האנושי עבור אנשי החינוך בכל הרמות כדי לנטרל נויורו־מיתוסים ולאפשר בחירה מושכלת של ידע וכלים. 5. ההתקדמות הטכנולוגית הגדולה, לדוגמה בטכניקות של הדמיות מוחיות ובניתוח "ביג דאטה", מגלמת בתוכה תקווה גדולה לאבחון מוקדם של קשיי למידה, לשיטות התערבות חדשניות ולפיתוח מסלולי למידה מותאמים אישית. אך התקדמות זו גם טומנת בחובה אתגרים אתיים שיש לתת עליהם את הדעת. בכל אלה שיתוף פעולה פורה בין אנשי חינוך לחוקרי המוח עשוי לקדם אותנו אל אופק חדש ולהתמודדות מוצלחת עם האתגרים של המדע החינוכי החדש (Goswami, 2008).

מקורות

Berteletti, I., & Booth, J. R. (2015). Perceiving fingers in single-digit arithmetic problems. *Frontiers in Psychology*, (No. 6). p. 226.

Eisenberger, N. I., Lieberman, M. D., & Williams, K. D. (2003). Does Rejection Hurt? ,An fMRI Study of Social Exclusion. *Science*. (No. 302(5643). pp. 290-292.

Goswami, Usha. (2008). Principles of Learning, Implications for

Teaching: A Cognitive Neuroscience Perspective. *Journal of Philosophy of Education*. (No. 42). pp. 381-399.

Immordino-Yang, M. H. (2015). Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience. *The Norton Series on the Social Neuroscience of Education*. W. W. Norton & Company.

Izard, V., & Dehaene, S. (2008). Calibrating the mental number line. *Cognition*, 106 3, 1221-47.

LeDoux, J. E. (1996). *The Emotional Brain*. NY: Simon & Schuster.

Sapolsky, R. M. (2017). *Behave: The Biology of Humans at Our Best and Worst*. New York: Penguin Press.

Taren, A. A., Gianaros, P. J., Greco, C. M., Lindsay, E. K., Fairgrieve, A., Brown, K. W., Rosen, R.K, Ferris, J. L., Julson, E., Marsland, A. L., Bursley, J. K., Ramsburg, J., & Creswell, J. D. (2015). Mindfulness meditation training alters stress-related amygdala resting state functional connectivity: a randomized controlled trial, *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, (No. 10, Issue 12). pp. 1758-1768.

Tsang, J. M., Blair, K. P., Bofferding, L. & Schwartz, D. L. (2015). Learning to "See" Less Than Nothing: Putting Perceptual Skills to Work for Learning Numerical Structure, *Cognition and Instruction*. (No. 33:2). pp. 154-197.

2 תוכנית

קווים לדמותה של מערכת החינוך

שי פירון

שי פירון היה שר החינוך בשנים 2013-2014.

עורכי הספר הציגו בפנינו שאלה אחת בשני ניסוחים שונים. האחד: "מה צריכה מערכת החינוך הישראלית לעשות כדי להימנות עם מערכות החינוך המדינתיות המובילות בעולם?" והשני: "מה צריכה מערכת החינוך הישראלית לעשות כדי לקדם באופן משמעותי ביותר יעדים של מצוינות חינוכית ושוויון חברתי?" שני הניסוחים השונים של השאלה מכילים הבחנה מהותית ביחסם של מנהיגי החינוך לעתיד החינוך בישראל. אינה דומה המגמה להימנות עם מערכות החינוך המובילות בעולם, שבעיניי אינה מטרה אלא תוצאה של מדיניות חינוכית נכונה, לרצון לקדם את מצוינותה ושוויוניותה של מערכת החינוך הישראלית. מנהיגי חינוך רבים שִׁעבדו את המערכת שלנו להשוואות עם מערכות שונות בעולם וכתוצאה מכך – להשוואות מקומיות. רבים מהם מאבדים את זהותם, כובשים את נבואתם, מדחיקים את אמונותיהם.

לרוב, תגובות המערכת לאתגרי החינוך נעות על הציר שבין היסטריה לפופוליזם, ללא דיון מעמיק המסתמך על מחקרי חינוך מעודכנים ועל הצלחות בינלאומיות מוכחות, או נוטות לעיסוק בלתי

מעודכן בסוגיות כמו גודל הכיתה, שמזה זמן אנו מודעים לקשר האקראי בינו לבין הישגים לימודיים.[2]

הכול יודעים שנכון לשנות את מבנה הלמידה ולעסוק ביחס מורה־תלמיד, באיכות המורים, בלמידה בקבוצות ועוד. חוקרי חינוך מובילים יודעים שמבחנים במתכונת הנוכחית לא מכשירים את הלומד למאה העשרים ואחת. כל אלה ועוד מחייבים התבוננות מחודשת במבנה מערכת החינוך וחשיבה על יותר מתיקונים קלים בלבד. מבט ראוי על נפש הילד מחייב ראייה הוליסטית הכוללת את מערכות החינוך השונות: בית ומשפחה, תנועות נוער, מתנ"סים, המחשב הביתי ועוד.

אפתח במטרות־העל של החינוך. מהן מטרות־העל של החינוך? חינוך התלמיד להיות אדם טוב וישר, אוהב אדם, סקרן וצמא לידע, ובעל כישורים ללמידה עצמאית – תכונות המסייעות לו לבנות קומה נוספת בתיקון עולם אישי, קהילתי, לאומי ועולמי. מעשה החינוך אינו הכשרה בלבד כי אם פעולה מעוררת השראה; מערכת החינוך אינה שליח של אינטרסים כלכליים ואפילו לא חברתיים, אלא בת קול מוסרית המוצאת איזון בין הד העבר לתמונת העתיד; מלמדת להבחין בין טוב לרע, בין מותר לאסור, בין ראוי לדחוי; ובעיקר – **מעוררת תשוקה**: תשוקה לידע, למשמעות, למיצוי אפשרויות ולמצוינות; תשוקה לעשייה, לנתינה, להשפעה. לפיכך, על המחנך להסתייע בגבוהים שבניסוחים ולהציע את הנעלים שבערכים.

כיום, מדינת ישראל הופכת את מטרות החינוך שלה לחבילה משומשת של סיסמאות, הנובעות מפיצול עמוק של הקהילות והמגזרים במדינה. כך אנחנו כובלים את המשמעות העליונה של החינוך בשורה של אילוצים וצובעים אותה בצבעים של פוליטיקה קטנה. ליברליות והכלה של האחר נתפסות כשליחות סמויה וחתרנית של השמאל הפוליטי. פטריוטיות ואהבת המולדת לצד העמקת

2 עיינו לדוגמה: **גודל כיתה ויחס תלמידים למורה – סקירת מדיניות בינלאומית וממצאי מחקר**, משרד החינוך, לשכת המדען הראשי, 2014. (http://meyda.education.gov.il/files/Scientist/classsizeN.pdf)

הזהות היהודית של הלומדים נתפסת כמזימה ימנית פונדמנטליסטית. כך הופכת השדרה המרכזית של השיח החינוכי בישראל לבינונית, לעיתים חלולה.

מערכת חינוך טובה לא יכולה לשאוף להצטיינות בתחומים ספציפיים בלבד, לקיים תוכניות חירום לאומיות לחיזוק עניין כזה או אחר תוך כדי שהיא מפקירה את החזון החינוכי הכולל למכנה המשותף הנמוך.

הנחה ראשונה היא שיש צורך להגדיר את החזון הכולל שלנו, את המטרה העליונה של החינוך בכלל ובישראל בפרט.

הנחה שנייה היא שהמעשה החינוכי הוא לא רק חזון של עיצוב העתיד ופיתוח האדם באשר הוא; חינוך הוא מקצוע. לא ניתן להשוותו לתחומים אחרים, והניסיון להעתיק תהליכים ממערכות כלכליות, מחברות היי־טק מובילות וכדומה, הוא מעשה מסוכן. לחינוך דרך ומטרות משלו. הניסיון לחקות תהליכים והצלחות בתחומים אחרים פוגע בנשמת החינוך. בוודאי שניתן ללמוד מהצלחות בתהליכי עומק אסטרטגי או משׂכלול של הליכי ניהול, של הכשרת צוות, ואפילו של תהליכי מדידה, אבל לא נכון להשוות את החינוך לתחומי עיסוק אחרים ולבחון אותו ביחס אליהם. מדובר בשפות שונות, במטרות שונות, בתהליכים הדורשים פרקי זמן אחרים. צריך לזכור: אנחנו לא עוסקים במוצרים, אנחנו עוסקים בבני אדם.

מדינת ישראל הופכת את מטרות החינוך שלה לחבילה משומשת של סיסמאות, הנובעות מפיצול עמוק של הקהילות והמגזרים במדינה.

בעיני, התחום המקצועי הקרוב ביותר למעשה החינוך הוא העיסוק בחקלאות. החקלאי משקיע בשתילה או בנטיעה; משפר את איכויותיהם של הזרעים, לפעמים עוסק בהרכבה והכלאה. יש בחקלאות פעילות נמרצת של השקיה, ריסוס ודישון, ובעיקר – יש בה הבנה שפוטנציאל

הגדילה מצוי בזרע עצמו. ההשוואה להיי־טק נובעת, לפעמים, מרגשי נחיתות. שם, בהיי־טק, נמצאים המצליחנים; אנחנו רוצים להיות כמוהם. שכחנו שהמצליחים הם בוגרי מערכות חינוך מגוונות ומוצלחות. ואם לא די בכך, ההשוואה פוגעת במערכת החינוך משום שמערכות הניהול בהיי־טק עברו שינויים מפליגים, ואנו מדמים עצמנו לעולם עסקי שכבר לא קיים. בעולם העסקים המודרני מדברים על ביזור וחופש יצירה, על ניהול משתף, על העצמה של כלל העובדים, על מדידה והערכה רחבות יותר.

מערכת חינוך רלוונטית צריכה לעסוק גם באושר, בסיפוק, במשמעות, ביחסים בין אנשים, בבדידות הקשה בעולם הדיגיטלי. מערכת חינוך צריכה להכין את בוגריה לחיים במאה העשרים ואחת ולא לחיים שחלפו מהעולם.

הנחה שלישית היא שלראשונה בהיסטוריה של החינוך אנו מדברים על מערכת חינוך המכשירה את בוגריה לעולם שאיננו יודעים כיצד ייראה. אנחנו יודעים שמקצועות חשובים ומתגמלים רבים ייעלמו מהעולם. אנחנו יודעים שהפיתוחים הטכנולוגיים מחייבים אותנו להדגיש תחומי מצוינות אחרים של המין האנושי. רובוטים ואלגוריתמים מהירים מחייבים היערכות מחודשת של מערכת הכלים הנדרשת לחיים של רווחה ומשמעות. ברור לחלוטין שהמציאות החדשה אינה רק מפחידה אלא גם, ואולי בעיקר, מעודדת ומאתגרת. היא מאפשרת לנו להתמקד ברווחתו של האדם, בחיי הנפש שלו, בעשייתו למען הזולת ועוד.

הנחה רביעית ואחרונה היא שמערכת החינוך צריכה להחליט אם היא רק מגיבה לצרכים התרבותיים והחברתיים של החברה בכלל ושל מדינת ישראל בפרט, או שתפקידה להנהיג, להוביל, לעצב, לשנות, לעשות כל שניתן כדי שמדינת ישראל תהיה במקום טוב יותר, נאמנה לחזון המייסדים ולרוח מגילת העצמאות, ובעלת מערכת חינוך חזקה הנוטלת אחריות על עיצוב החיים ועל גיבוש האתוס האזרחי והלאומי של תושביה.

על יסוד הנחות אלה ניתן להגדיר שורה של פעולות מעשיות

שתכליתן מימוש חזון כולל ומקיף. יישומם של הרעיונות צריך להתמקד בשני צירי פעולה מרכזיים: **ציר המסגרת וציר תוכן.**

יצוין שבמהלך השנים האחרונות נקטה מערכת החינוך הישראלית, בהנהגתם של שרים ומנכ"לים שונים, שורה של תוכניות מקיפות לשינוי מצבו של החינוך בישראל. המעיין בהן יראה שהן בנויות כאריח על גבי לבנה, מקדמות זו את קודמתה. אומנם, יש הרואים את פרנסתם בהלקאה שיטתית של מערכת החינוך וראשיה, אולם ראייה מעמיקה לא יכולה להתעלם מתוכניות בעלות משקל שהחלו להיות מיושמות, תוכניות שיש להן תרומה לעיצוב פני העתיד של החינוך בישראל. חלק מההצעות שיובאו להלן הועלו בעבר. החידוש בדברים שלהלן הוא בפרישה הרחבה של התחומים ובהבנה שיש לראותם כמערכת אחת שלמה, שכל רכיב בה יתרום תרומה מכרעת לעיצוב פני החינוך. ובבסיס הכול – מערכות חבוטות הופכות למסגרות שבהן נבואות חורבן מגשימות את עצמן. דומני שמומחי חינוך הצליחו להסביר עד כמה "אנחנו לא"... לא רלוונטיים, לא מלמדים, לא מחנכים, לא מכינים לחיים, לא מבינים את נפש הנוער. אך מערכת חינוך זקוקה גם לתקווה, לאמונה בכוחה, לשמחה ולסיפוק שהמעשה החינוכי גורם לעוסקים בו. לכן, שינוי השפה בהתייחסות של מומחי חינוך, מנהיגים פוליטיים וחברתיים, הורים ותלמידים, כמו גם שיפור האמונה של העוסקים בחינוך ביכולתם להוביל מערכת חינוך איכותית ורלוונטית הם הבסיס לכל שינוי.

להלן המהלכים המנהליים והחינוכיים שהמדינה ומערכת החינוך צריכות להנהיג.

מהלכים אסטרטגיים מִנהליים

1. **הקמת מועצה לאומית לחינוך:** בדומה למערכת ההשכלה הגבוהה (מל"ג, ות"ת) על ממשלת ישראל להקים מועצה לאומית לחינוך שתכליתה היא הובלה רעיונית בלתי תלויה של עקרונות מערכת החינוך. חברי המועצה צריכים להיות גדולי הוגי החינוך, אישים

בעלי ניסיון חינוכי וענקי רוח ומעש. מועצה לאומית לחינוך תבטיח ניסוח חזון חינוכי כולל המנותק מהשלכות פוליטיות נקודתיות. בה בעת, חיוני ששר החינוך יהיה יושב ראש המועצה. זכותו כנבחר ציבור להביא את רעיונותיו ועמדותיו בפני חברי מליאת המועצה ולנסות לשכנע אותם.

2. **ביטול המוכש"ר** (המוכר שאינו רשמי): יש **לחזק את החינוך הממלכתי באמצעות ביטול החינוך המוכש"ר.** מערכת החינוך הישראלית צריכה לפעול בשני ראשים: מערכת ממלכתית הזוכה למאה אחוזי מימון ולהטבות ייחודיות הנובעות מעצם היותה מערכת ציבורית הכוללת את כל הרוצים לבוא בשעריה, ולצדה מערכת חינוכית פרטית שחייבת ברישיון הפעלה מטעם המדינה אך לא זכאית למימון מהמדינה. זכותן של קהילות לקיים מערכות חינוך נפרדות, רצונה של קהילה, זכותה – על חשבונה.

לראשונה בהיסטוריה של החינוך אנו מדברים על מערכת חינוך המכשירה את בוגריה לעולם שאיננו יודעים כיצד ייראה.

3. **מסגרות החינוך המשולבות והמשלבות:** ההפרדה לזרמי חינוך היא אחת הרעות החולות של החברה הישראלית בכלל ומערכת החינוך בפרט. היא מפרידה בין קהילות, מגדילה את ההשפעה הפסולה של אפוטרופוסים פוליטיים ושליחים מטעם, ומנציחה את הניכור בין הקהילות השונות. על מדינת ישראל לאפשר בתי ספר נפרדים לזרמי החינוך אבל הניהול והפיקוח צריכים להיות תחת קורת גג אחת. בה בעת, על מערכת החינוך ליזום מספר הולך וגדל של בתי ספר שיהיה בהם שיתוף של כל הזרמים ושל כל מגוון התלמידים, ליצור נקודות מפגש למורים ולהעמיק את הקשר ביניהם. שיטת הזרמים הנהוגה כיום מנציחה את ההפרדה, מעמיקה את התהום בין הקהילות השונות, ומגדילה את התלות בפוליטיקאים. הפרדה נוספת הנהוגה היום היא הפרדה בין בתי ספר "רגילים" לבתי ספר לחינוך מיוחד. מפגש עמוק

ואמיתי בין כלל הילדים הוא יעד חינוכי, חברתי ומוסרי, ויש בו כדי להגשים את ערכי היסוד של מדינת ישראל.

4. **הבעלות על בתי הספר:** כיום, לכל מנהל של בית ספר תיכון בישראל יש שלושה ולעיתים אף ארבעה "אחראים" (מחוז, רשות מקומית, זרם, רשת). יש לשאוף לכך שלכל בית ספר יהיה רק גורם "אחראי", מפעיל, אחד. בעדיפות ראשונה: הרשות או הרשת. המחוז צריך לתפקד כוועדה קרואה במקרים שהמערכות לא מסוגלות לנהל את עצמן.

5. **העמקת התקצוב הדיפרנציאלי:** שוויון הזדמנויות ובניית מסגרת המאפשרת לכל ילד וילדה לחלום על עתיד מבטיח ללא קשר לאזור המגורים, לרמת ההשכלה ולשייכות מגזרית, הם חלק מהחזון המוסרי של החינוך במדינה. הפערים הקיימים הם אות קלון מוסרי. כדי לא להנציח את הפערים הלא צודקים הללו יש להנהיג שיטת תקצוב דיפרנציאלית, לאורך כל שלבי הגיל בכל רכיבי התקציב.

6. **מקצוע המנהל:** העמקת האוטונומיה, החירות וההעצמה של המנהלים כמנהיגי חינוך היא אחת מאבני המסד של מערכות חינוך מוצלחות. מנהל אינו מורה שהתקדם. ניהול בית ספר מצריך שאר רוח וראייה כוללת לצד ירידה לפרטי פרטים: ניהול מורכב של סגל מורים, של מאות תלמידים ושל הורים, וכמובן ניהול תקציבים גדולים. יש להגדיר את תפקיד המנהל כפרופסיה, כמקצוע לכל דבר ועניין, להעמיק את האוטונומיה הניהולית כולל גמישות תקציבית גדולה יותר, לספק לו הגנה משפטית ומעטפת מקצועית תומכת ולהעלות את שכרו בצורה משמעותית. יש לעסוק בהשבחת מקצוע הניהול, בהרחבת ארגז הכלים; יש להתמקד בליווי ולא בפיקוח, בחונכות ובאימון מעצימים ולא בבקרה משתקת.

7. **מבנה ההעסקה של המורים בישראל:** ראשית, דרושים עוד שינויים במסלול ההכשרה של המורים. מורים רבים זקוקים להשתלמות מקצועית בנושאי ליבה, תוך כדי תהליך ההוראה, מפני שלא רכשו מיומנויות בסיסיות בשנות ההכשרה שלהם במסגרות אקדמיות שונות. הידע הטכנולוגי, ההיכרות עם תפיסות הוראה חדשניות, המיומנות

של שיחה אישית וליווי המתבגרים בשנים של עיצוב אישיות וגיבוש זהות, מחייבים שינוי מהותי במערכת הכשרת המורים. שנית, יש לטפל במבנה ההעסקה שהוא קפוא ומיושן. לא מדובר רק בשכר המורים, אלא בעיקר באפיקי ההתפתחות והתמודדות עם השחיקה שמקורה בעמידה חמש־שש שעות ביום לפני כיתה. מערכת החינוך לא מציעה די מסלולי התפתחות, למעט נטישת הפדגוגיה והמרתה בתפקידים ניהוליים. יש להמשיך את פיתוח מסלולי ההוראה (פרח הוראה, מורה, מורה אומן, מורה מפתח...) ולהעמיקם. המצב הנוכחי גורם לכך שמורים איכותיים עוזבים את המערכת, ואחרים, שנותרים במערכת, מאבדים חלק מחדוות היצירה שחייבת להתלוות למעשה החינוכי.

לצד אלה, יש להשקיע מאמץ בשיפור מעמדם של המורים. המורים לא זוכים לכבוד הראוי להם. יש להתייחס אליהם כגיבורי תרבות, אך במקום זאת הם סופגים קיתונות של ביקורת, ולעיתים נתקלים באלימות מילולית ואף פיזית. שינוי מעמדם חייב להיות יעד אסטרטגי של מערכת חינוך מתקדמת.

עד כאן קווי מתאר אחדים לשינויים מִנהליים. תכליתם לשמש מתווים לשינויים מפליגים ועמוקים. עתה לשינויים הנדרשים בתחום הפדגוגי.

שינויים בתחום הפדגוגי

1. **התאמת הלמידה למאה העשרים ואחת:** אינני מכיר משפט שחוק כל כך כמו משפט זה, ואף על פי כן אני סבור שאל לנו להתעלם מההשלכות הכבירות שלו. אנו מכשירים תלמידים מצטיינים לעולם שכבר לא קיים. במובנים רבים זהו עוול! "התלמיד החדש" נדרש לפתח שלושה תחומים מרכזיים:

יצירתיות ויזמות:[3] אזרחי העידן שלנו נדרשים ליכולות חשיבה

3 עיינו לדוגמה: https://www.aeseducation.com/careercenter21/what-are-the-4-cs-of-21st-century-skills. הוראה בתפיסת ארבעה - 4C's Collaboration, Communication ,Creativity, Critical thinking.

רבות. בעולם הישן שילמו כסף תמורת מוצר; בעולם החדש משלמים כסף תמורת רעיונות חדשים. רעיונות חדשים זקוקים לתכונות כגון סקרנות, חשיבה ביקורתית, דמיון, יכולות ביטוי והערכה ועוד. את התכונות הללו יש לטפח.

שיתופיות: אזרחי העידן שלנו נדרשים לשתף פעולה בחיים החברתיים והמקצועיים שלהם. שיתופיות מצריכה יכולות חברתיות גבוהות, נכונות להכיר במעלות הזולת ובחסרונות שלך, הבנת חשיבותה של הקבוצה, חיים במרחב עולמי הכולל מגוון רחב של תרבויות ועוד.

ערכיות: העולם הגלובלי מחדד את הצורך בעיצוב הזהות האישית ובגיבושה, **ובמציאת** איזון בין פרטיקולריות ואוניברסליות. העולם החדש מעורר מחדש מושגים כמו חברות ובדידות, מימוש עצמי ושותפות גורל, צמיחה כלכלית לעומת סולידריות, ועוד. עמוד שִׁדרה זהותי ורעיוני מוצק הוא תנאי יסודי להתמודדות עם אתגרי הזמן.

שוויון הזדמנויות ובניית מסגרת המאפשרת לכל ילד וילדה לחלום על עתיד מבטיח ללא קשר לאזור המגורים הם חלק מהחזון המוסרי של החינוך במדינה.

2. **שינוי מטרות הלמידה:** אם בעבר מטרת היסוד של הלמידה הייתה ידע, הרי ראוי עתה שמטרת הלמידה תהיה משמעות (בלשונם של ילדיי: "מה יצא לי מזה?!"). אם בעבר, הלימוד כלל חומר שיש "לסיים", היום יש תוכני לימוד שתכליתם "להתחיל" – לפתוח פתח למחשבה חדשה. לצערי, כיום העיסוק ב"להספיק את החומר" גובר לא רק על המטרות העליונות של החינוך, אלא גם על מאוויי הלומדים תוך כדי פגיעה בחדוות ההוראה של המורים.

3. **שינוי תוכני הלמידה:** צריך לומר את האמת: חיי שונים בתכלית מחייה של אימא שלי; אני בן דור אחר. חייה של בתי בת ה־18 שונים במידה רבה מחיי שלי; ותהום פעורה בינה לבין סבתה. ואף על פי

כן מערכת השעות שנהגה בבית הספר של הסבתא וזו שנהוגה בבית הספר של הנכדה דומות להחריד. זו לא אגדה. השווינו: פחות או יותר אותם מקצועות, אותה חלוקה לשעות. האם לא הגיע הזמן לבטל את שיעורי הספורט ולעבור לשיעורי "גוף נפש" שבהם לומדים גם על תזונה, על שליטה עצמית, על מיניות וכיוצא באלה? האם לא נכון ללמד מבוא לכלכלה? לצרכנות? ומה עם מיומנויות שיח ופיתוח יחסים? ואיך אפשר להתקדם בלי קצת פילוסופיה ותורת הרעיונות?! מערכת השעות זקוקה לשינוי, בתוכן ובמינון – ומהר! ואולי בכלל החלוקה ל"מקצועות" ארכאית, והגיע הזמן ללמידה רב־תחומית המאפשרת לחבר את הידע לחיים, לראות תמונה רחבה של הקשר?

4. **שינוי של הגדרת המצוינות:** כשלמדתי בתיכון חשבנו שמי שלומד במגמה הריאלית שווה יותר ממי שלומד במגמה ההומנית. המצטיינים – טובים במדעים; החלשים, בצר להם – לומדים במגמה לספרות. הייתי הבן היחיד שלמד במגמה לספרות, אבל לא העזתי לבחור בה כ"מגמה שלי", זה היה "מהצד". לא רציתי שיחשבו שאני תלמיד חלש אבל סבלתי במגמה הריאלית.

> אזרחי העידן שלנו נדרשים ליכולות חשיבה רבות. בעולם הישן שילמו כסף תמורת מוצר; בעולם החדש משלמים כסף תמורת רעיונות חדשים.

מצוינות היא היכולת של כל אדם להביא לידי ביטוי את יתרונותיו ולגלות את עוצמותיו. השאיפה היא לא לפתח תחומי הצטיינות מסוימים אלא להילחם בבינוניות, לשכנע כל תלמיד לצאת למסע שבו יגלה את אותו ניצוץ גאוני שבתוכו. הוא יכול להיות מחובר להבנה השכלית, לרגישות האישית, למחויבות החברתית וליכולות עמלניות נדירות. תפקידם של מחנכים אמיתיים הוא לא להפוך למכונת שִכפול המספקת לממלכה את מה שהיא זקוקה לו. תפקידו של מחנך הוא לגלות את העוצמה, המצוינות, ההתמחות שיש בכל אחד ואחד.

5. **שינוי בדפוסי ההערכה:** ההערכה הפכה לעגל הזהב של מערכת החינוך, "הוכחה" שקרה משהו בכיתה. כך הופכת הלמידה מתכלית לעצמה לאמצעי להצלחה במבחן. במקרים רבים עקרנו את החוויה מהלמידה, העמקנו את הצדדים הפסולים שבהישגיות (שהרי מצוינות היא ערך חשוב!), העמקנו את התחרות הדורסנית ואת המדידה הלא רלוונטית. תעשיית הבחינות הענקית (שהצטמצמה באופן משמעותי בשנים האחרונות) מביאה לידי ביטוי חוסר אמון במערכת החינוך, למידה מוכוונת הערכה. על כן יש להביא לשינוי, שחייב לכלול מבנה, תוכן ותדירות של מבחנים והערכה.

מבנה: לא ניתן להמשיך לשאול שאלות שינון שאין בינן לבין למידה מתקדמת ולא כלום (לבושתנו, גם במערכות ההשכלה הגבוהה עדיין בוחנים באמצעות שאלונים רב־ברירתיים, "אמריקאיים"). יש להמשיך להרחיב ולגוון את דרכי ההערכה על פי מסגרות הכוללות: הרחבת החשיבה, פרזנטציה, דיבייטינג, כתיבת עבודות, רפלקציה וכיו"ב. יש לבצע הערכה שהיא גם מעצבת ולא רק מסכמת.

תוכן: יש לפתח דפוסי הערכה מקדמי מיומנויות רכות כגון יצירתיות, חשיבה מורכבת ושיתוף.

תדירות: יש לבחון בתדירות פחותה, למתן את קצב הבחינות.

אילו הובילו הערכה ומדידה מרובות להצלחה במבחנים הבינלאומיים – ניחא, אך הן מביאות לתוצאות הפוכות.[4]

6. **חופש והעצמה של המורים:** יש לאפשר למורים ללמד בשיטות המתאימות לכישרונותיהם, למדוד בדרך המתאימה לרוחם. חופש מוביל לאחריות מוגברת, מעמיק את היצירתיות, מחדד את החדשנות. אני מאמין שמורים הכפופים להוראה מלמעלה לא יכולים להיות מורים מחויבים ושמחים.

7. **מרחב הלמידה:** כל אלה מחייבים אותנו לבנות בתי ספר עם מרחבי לימוד בעלי אופי שונה מהקיים: כיתות שונות, שולחנות, כיסאות ולוחות שונים. המבנה חייב להביא לידי ביטוי את חזון

4 ראו: מנוחה בירנבאום, **הערכה לשם למידה**, http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/66.aspx.

החינוך, ההוראה והלמידה. מבנה בתי הספר הנוכחיים ומבנה הכיתות המוכר לנו משרתים את המטרות הישנות של הלמידה.

זוהי מפת הדרכים לשינוי מצבה של מערכת החינוך הישראלית. חלק לא קטן מהשינוי כבר החל. אבל אין בו די. שינוי עמוק יבוא אם נפסיק להתנהל במנטליות של קבלני שיפוצים המניחים טלאי קטן על בור פתוח. המערכת זקוקה לאנשי חזון אמיצים המאמינים שחובתנו לדורות הבאים היא הקמת מוסדות חינוך שיכינו אותם לעולם המתדפק על דלתנו, תוך מתן דגש על חיים משמעותיים בעולם זה. עלינו להעניק לתלמידים את הביטחון שאנו דואגים להעצמתם ולחוסנם האישי ולסיכויי ההצלחה הכלכלית שלהם. כמו כן, עלינו לבחון אם עשינו את מה שמוטל עלינו כדי לממש את חזון מייסדיה של המדינה, האם הענקנו לצעירים כלים לחיים משותפים, לזהות מגובשת ומעוצבת, למחויבות חברתית ולשייכות לאומית.

בשל קוצר היריעה לא עסקתי בכמה רכיבים משמעותיים: החינוך המשלים, מקומם של ההורים במערכת חינוך מתחדשת, תפקידה של ההשכלה הגבוהה לעת הזאת ועוד. אך אני סבור שמכל האמור לעיל ניתן להבין מהם השינויים הנדרשים במסגרות החינוך האלה.

ואסיים ברוח טובה: על אף הקשיים המרובים, עוד ועוד מנהיגי חינוך מתחייבים לשינוי. בתי ספר רבים בישראל מתנהלים באופן מעורר הערצה. פואמות פדגוגיות נכתבות מדי יום ביומו במאות כיתות בכל שלבי הגיל בכל המגזרים. נדרשת הובלה של מהלך כולל, ללא מורא ופחד. ילדינו ראויים להרבה יותר.

עברה ועתידה של מערכת החינוך הישראלית

שמואל אבואב

שמואל אבואב היה מנכ"ל משרד החינוך בשנים 2017-2020.

אֲנִי רוֹצֶה לְהוֹסִיף
שְׁנַיִם לַעֲשֶׂרֶת הַדְּבָרוֹת:
הַדִּבֵּר הָאַחַד־עָשָׂר, "לא תִשְׁתַּנֶּה"
וְהַדִּבֵּר הַשְּׁנֵים־עָשָׂר, "הִשְׁתַּנֵּה, תִּשְׁתַּנֶּה"
כָּךְ אָמַר אָבִי וּפָנָה מִמֶּנִּי וְהָלַךְ
וְנֶעְלַם בְּמֶרְחַקָּיו הַמּוּזָרִים.
("אבי היה אלוהים ולא ידע", יהודה עמיחי)

מאז ראשית דרכי הציבורית נאמנים עלי דבריו של אחד משרי החינוך שלנו, יגאל אלון: "עם שאינו יודע את עברו, ההווה שלו דל ועתידו לוט בערפל." היכרות עם ההיסטוריה היא אפוא תנאי ראשוני לשיחה על העתיד לבוא.

דיון ארוך שנים ניטש בשאלה האם תפקידה של מערכת החינוך הוא לעצב את החברה או לשקף אותה. אני סבור שתפקיד מערכת החינוך הוא לשקף את ערכי החברה ומתוך כך גם להוביל את החברה לאור ערכים אלה. אופנות חינוך המכתיבות פתרונות מהירים ומפתים שאינם קשורים לתרבות ולשורשים שלנו, דועכות במהרה ואינן מחוללות את התמורה המקווה. לפיכך, רק הבנת שורשיו של החינוך

הישראלי לדורותיו תאפשר לנו לדון בצורה מושכלת בדרך שבה עלינו לעצב את מערכת החינוך שלנו בעתיד.

כפי שאראה בהמשך דבריי, מאז הקמתה של מדינת ישראל התקיימה הלימה עמוקה בין אתגרי המדינה והחברה לבין אתגרי החינוך. הלימה זו אינה מקרית כמובן. היא מצביעה על הקשר ההכרחי בין היסוד החברתי־לאומי לבין מערכת החינוך. זהו הטעם לכך שעלינו להבין מהם אתגרי המדינה והחברה כדי להבין מהם אתגרי החינוך.

מאז הקמתה של מדינת ישראל התקיימה הלימה עמוקה בין אתגרי המדינה והחברה לבין אתגרי החינוך.

נחלק את המבט על דרכה של מדינת ישראל לארבע תקופות מרכזיות: תקופת הקמת המדינה, תקופת המיסוד, תקופת איכות החיים ותקופת החתירה לעתיד. מובן שחלוקה חדה כזאת חוטאת לדיוק, אך רק באמצעות מבט כזה "ממעוף הציפור" ניתן להבחין במגמות היסטוריות.

המקבילות החינוכיות לארבע התקופות הנ"ל הן:

התקופה הראשונה התחילה עם קום המדינה ונמשכה עד סוף שנות השישים. במהלכה שימשה מערכת החינוך אחד הגורמים המרכזיים למימוש האתגר של כינון מדינת הלאום. כלולים בתקופה זו תפיסת כור ההיתוך, קליטת העליות הגדולות, חלוציות הנוער וכינון הריבונות באמצעות הקמת המוסדות הלאומיים וחקיקתם של חוקי חינוך לכול. השאיפה הייתה להעמיד תשתית שתאפשר מתן חינוך בעיר ובמעברה, לוותיקים ולעולים, מגיל הגן ועד גיל 14. מאמץ גדול הושקע בהקמת מערכת החינוך ומיסודה.

התקופה השנייה נפרשה על פני שנות השישים והגיעה עד שנות התשעים – עשורים שבהם פחת האיום הקיומי על מדינת ישראל. בתקופה זו עסקה המדינה במרץ בסטנדרטיזציה של מערכות השלטון ובהענקת שירות שוויוני לאזרחים, בדומה למודל מדינת הרווחה

האירופית. השאיפה הייתה להעמיד את ישראל בשורה אחת עם המדינות המובילות בתחומי הידע, הטכנולוגיה והכלכלה, תוך כדי ניסיון לצמצם פערים חברתיים. נקודת הציון החינוכית לתחילת התקופה השנייה היא "מהפכת החיטוב" שהנהיגה ועדת רימלט בסוף שנות השישים. לאחר שני העשורים הראשונים להקמת המדינה הפנתה מערכת החינוך את מיקוד המאמץ מחינוך לכול לאיכות החינוך לכול, עם דגש על שני יסודות: מצוינות וסטנדרטיזציה.

בשנים שבין המחצית השנייה של שנות השמונים עד המחצית הראשונה של שנות התשעים, הגיחה **התקופה השלישית** בתולדות מערכת החינוך שלנו, המאופיינת בהיצמדות להשוואה בינלאומית – בכלכלה, בביטחון ובחינוך. זוהי תקופת השיא של המוסדות הבינלאומיים ושיאו של השיח העוסק בהשוואה בין המדינות. באותו העשור, ישראל קלטה כמיליון עולים מארצות ברית המועצות לשעבר ומערכת החינוך גדלה בכ־30 אחוזים. שנים אלה מאופיינות בצמיחה כלכלית ובמבט החוצה לעבר העולם הרחב.

התקופה הרביעית, המכונה כאן "תקופת החתירה לעתיד", מאופיינת בציפייה לשינוי, בהתקדמות טכנולוגית חסרת תקדים ובאינדיווידואליזם המתבטא בחינוך במושג "פרסונליזציה של הלמידה". המאפיינים הבולטים ביותר של התקופה הנוכחית הם השינויים המהירים ואי־הוודאות של ראשית המאה ה־21. בהמשך אציע חזון חינוכי הולם בשדות הבאים: שדה החינוך והדעת, שדה הכלכלה והתעסוקה והשדה החברתי.

התקופה הראשונה: מערכת החינוך של קום המדינה – הכול לטובת הלאום

מטרת מערכת החינוך בשנות המדינה הראשונות שיקפה את אתגרי הליבה של מדינת ישראל כמדינה בהקמה הקולטת גלי עלייה בסדרי גודל חסרי תקדים היסטורי וחותרת למודרניזציה של תחומי החיים השונים. מערכת החינוך בתקופה הראשונה ראתה עצמה כראש החץ של המפעל הציוני השואף לעשות "יהודי חדש" מהעולים המגיעים

מכל תפוצות העולם. שלושה מצפנים מרכזיים כיוונו את מדינת ישראל בשנים אלו: כור ההיתוך, החלוציות והמודרניזציה.

מערכת החינוך, שראתה עצמה בשנים אלה כמובילת המדיניות של כור ההיתוך, עשתה מאמץ לכלול את העולים החדשים באתוס הציוני. הביטויים לכך היו בין השאר קליטתם של ילדי עולים במסגרת החינוך ההתיישבותי והקמת מפעל המורות החיילות שנשלחו למעברות בכל קצוות הארץ. מערכת החינוך המתהווה עשתה מאמץ להביא את החינוך לכל נקודה מיושבת: לא ייוותר אף ילד שאינו יודע קרוא וכתוב בשפה העברית המתחדשת.

המחסור הקריטי במשאבים לאומיים הפך את שרידותה ושגשוגה של המדינה הצעירה למטרה עליונה, מה שדחף **למודרניזציה**, בעיקר בתחומי המדע והטכנולוגיה. מערכת החינוך נתפסה כמנוף מרכזי להשגת מטרה לאומית זו.

החלוציות נחשבה על ידי מנהיגי המדינה כערך מכונן גם לאחר קום המדינה. החשיבות של נוער חלוצי במשימות לאומיות מרכזיות בתחום ההתיישבות, הביטחון, החינוך ובתחומים נוספים, נתפסה כגורלית, ומערכת החינוך נרתמה לביסוסה. החלוציות תפסה את האדם כ"אדם־בשירות־החברה" ומערכת החינוך הטעינה את התפיסה הזו בערכים ובתכנים חינוכיים.

כחלק מהניסיון לבנות אומה מאוחדת ברוח עקרון הממלכתיות בוטלו זרמי החינוך באמצעות חוק החינוך הממלכתי (1953), אך במקומם נוצרו ארבע מערכות חינוך המלוות אותנו ומאתגרות אותנו עד היום.

העשורים הראשונים הניחו יסודות להישגים חינוכיים רבים בעתיד. לדוגמה, הנשירה מבית הספר הינה ברמות הנמוכות בעולם והחינוך השלישוני בשיעור הגבוה בעולם (יותר מ־50 אחוזים מבוגרי בתי הספר שלנו ממשיכים ללמוד אחרי כיתה י"ב, בין שבמסלול אקדמי ובין שבמסלול מקצועי) – הישגים שאין להם אח ורע.

האם המערכת שהוקמה אז הייתה מושלמת? ודאי שלא, אך היא הקימה את הפיגומים הדרושים לבנייתה של מערכת החינוך בעתיד.

התקופה השנייה: עידן המיסוד – מצוינות מעל לכול

במהלך שנות השישים וראשית שנות השבעים הובילה מערכת החינוך שינוי חשוב – רפורמת החיטוב. נקודת הציון המרכזית שלו היא אימוץ מסקנות ועדת רימלט על ידי הכנסת בשנת 1968 ובעקבותיו העלאת גיל חינוך חובה ל־15. היבטיו המרכזיים של שינוי זה נגעו בפיתוח משמעותי של החינוך העל־יסודי, בחיזוק מעמדן של בחינות הבגרות, בקידום האינטגרציה, בפלורליזם במסגרות הלימוד ובמסלולי הלימוד, תוך כדי התאמתם לצורכי האוכלוסיות החלשות, בהעמקת היסוד האקדמי במערכת החינוך, ולאורך זמן גם בהתחזקות רבה של החינוך העיוני. מדינת ישראל הגיעה לפרקה ואיתה גם מערכת החינוך שלה.

האתגר המרכזי של מנהיגי הדור הפך להיות עמידה בסטנדרט אקדמי בינלאומי. מאתגר זה נגזרו האחדה, מיסוד והתייעלות של מערכת החינוך. מדינת ישראל עסקה בשנים אלו בשני הצדדים של אותו המטבע: פיתוח המצוינות וסגירת פערים. אומנם המעברות כבר פורקו אך הפערים נותרו על כנם. תקופה זו מציינת את החתירה של המערכת ליצירת סטנדרט אחיד בכל שלבי הלמידה ובעיקר בבחינות הבגרות. במקביל נגזרו יעדיה החברתיים של המערכת מאימוץ הרעיונות של מדינת הרווחה והתבטאו בארבע אבני יסוד: אינטגרציה, אקדמיזציה, סטנדרטיזציה וקידום של ערכי המצוינות בקרב המורים והתלמידים.

במעבר משלב ההקמה (תקופה א׳) לשלב המיסוד (תקופה ב׳) החברה ומערכת החינוך השתנו באופן מהפכני. בין השאר התחלפה גישת כור ההיתוך בגישת **האינטגרציה**. גישת האינטגרציה ויתרה חלקית על האתוס של ״היהודי החדש״ והתרכזה בחתירה לצמצום הפערים הכלכליים־חברתיים־לימודיים בין האוכלוסיות השונות.

במקביל השקיע משרד החינוך מאמץ ביצירת **סטנדרטיזציה** של בתי הספר ושל תוכניות הלימודים. סטנדרט כזה היה הכרחי לצורך עמידה בתחרות בעולם הנתון בתהליך גובר של גלובליזציה. כחלק

מכך, התרחש תהליך מואץ של אקדמיזציה של בתי הספר והמכללות להוראה. מעמדן של בחינות הבגרות חוזק והן הפכו לתנאי הכרחי להשתלבות בהשכלה הגבוהה ובתעסוקה. תוך כדי כך התחזק בית הספר העיוני ביחס לבית הספר המקצועי. המעבר לכלכלת ידע ולשוק פתוח העצים את התהליך הזה.

האקדמיזציה של מערכת החינוך והחתירה לסטנדרט אחיד הובילו לעלייה בערכה של המצוינות האישית על חשבון ערכים לאומיים מן התקופה הקודמת – ערכי החלוציות וההתגייסות לטובת כלל האומה.

הישגיה של מערכת החינוך בתקופה זו אִפשרו את הפריצה הכלכלית והטכנולוגית של מדינת ישראל משנות השמונים ואילך, והובילו לשיפור ניכר ברמת החיים של רוב תושבי ישראל.

התקופה השלישית: המבט החוצה – השוואה בינלאומית כמפתח להצלחה

התקופה השלישית מאופיינת בהיבטים גלובליים. זוהי תקופת השיא של המוסדות הבינלאומיים – קרן המטבע הבינלאומית, הבנק העולמי וארגון הסחר הבינלאומי. בהקשר החינוכי זוהי תקופה שבה מיושמת רפורמת "אף ילד לא נשאר מאחור" (NCLB) של נשיא ארצות הברית ג'ורג' בוש הבן, שבמרכזה הערכה ומדידה באמצעות סטנדרטים נוקשים. במקביל, ולא בלי קשר, התגבשו והתפשטו מבחני PISA, המדרגים את מערכות החינוך בעולם בהתאם לסטנדרטים אוניברסליים. מבטה של מערכת החינוך הישראלית, כמו מבטיהן של מערכות החינוך האחרות, הופנה החוצה, לצורך השוואה.

בה בעת חל בישראל גידול מהיר של יותר מ־50 אחוזים בשיעור הלומדים בחינוך העל־יסודי, וב־1990 נפתח עשור שבמהלכו הגיעו לארץ כמיליון עולים מברית המועצות לשעבר, שהגדילו את האוכלוסייה ביותר מ־20 אחוזים. מספר התלמידים גדל בשליש וחל גם גידול משמעותי בחינוך השלישוני (אוניברסיטאות, מכללות אקדמיות, חינוך על־תיכוני).

התפרקות ברית המועצות, נפילת חומת ברלין וקץ המלחמה הקרה

הזניקו את תהליך הגלובליזציה, מה שהשפיע בין השאר על מדיניות מערכת החינוך הישראלית. בישראל עצמה נדונו הסכמי אוסלו שפתחו את הכלכלה הלאומית לכלכלה הגלובלית. התודעה הישראלית נעה במתח שבין לאומיות גוברת לגלובליזציה רבת־עוצמה.

על רקע תהליכים אלה התחולל מעבר מפרדיגמה של הוראה לפרדיגמה של למידה וניתן דגש להנעה פנימית ללמידה במקום הנעה חיצונית הנובעת מ"עריצות הבחינות". הורחבה האוטונומיה של בתי הספר והמורים. הרפורמה במערכת החינוך של פינלנד ב־1994 הייתה מופת למערכות חינוך בעולם, גם לזו שלנו.

האקדמיזציה של מערכת החינוך והחתירה לסטנדרט אחיד הובילו לעלייה בערכה של המצוינות האישית על חשבון ערכים לאומיים מן התקופה הקודמת.

כניסת האינטרנט וטכנולוגיות המידע הפכו את הידע לנגיש; עולם העבודה השתנה עקב כניסתן של בינות מלאכותיות. תהליכים אלה המריצו את מערכת החינוך להתאים עצמה לעולם עתידי בלתי ידוע.

במקביל, מערכת מדידה בינלאומית הכפיפה אליה את כל מדינות המערב. מבחני PISA של ארגון המדינות המפותחות OECD, שהחלו להיערך בשנת 2000, דגמו את מערכות החינוך כל שלוש שנים ומיקמו אותן בטבלאות הבינלאומיות.

בהקשר של שנות התשעים כדאי גם לציין היבטים לוקליים, כגון דו"חות שנהר וקרמניצר שעסקו בלימודי יהדות ובלימודי אזרחות. כדאי גם לציין כי בתקופה זו נעשה מאמץ יעיל למדי לקדם את החינוך בחברה הערבית.

אמירות נדושות על מערכת החינוך שלא השתנתה מאז המהפכה התעשייתית מחמיצות את תהליכי ההשתנות של מערכת החינוך והסתגלותה לתמורות החברתיות.

התקופה הרביעית: מאמץ החינוך הלאומי בישראל – החתירה לעתיד

מערכת החינוך הישראלית, בת השבעים ויותר, דואגת ליותר משני מיליון תלמידים ומעסיקה כמעט מאתיים אלף מורים. לתלמידים ולמורים יש בסיס תרבותי־ישראלי משותף אך יש בו גם אלמנטים שונים מאוד. הניווט של ספינה עמוסה ומגוונת זו אינו פשוט, וניסיוננו מלמד כי אין להטותה בחופזה. לצורך ניווט מושכל אנו זקוקים לעקרונות ברורים ומוסכמים. החשובים שבהם הם עקרון הישראליות, עקרון המצוינות ועקרון המבט על כל תלמיד. את העקרונות הללו יש ליישם בכל השדות הרלוונטיים: בשדה החינוך והדעת, בשדה הכלכלה והתעסוקה ובשדה החברתי.

א. שדה החינוך והדעת: תחרות גלובלית בעידן המידע

מהפכת המידע היא אחת מחמש המהפכות ששינו את ההיסטוריה האנושית, נוסף על המהפכה החקלאית, מהפכת הכתב, המהפכה המדעית והמהפכה התעשייתית. אנו חיים בעולם שבו הנגישות למידע קלה כפי שלא הייתה מעולם, אך המיומנויות של שימוש במידע עודן מורכבות. התחרות בתחומי הדעת בכל שדות החיים, ובייחוד באקדמיה ובתעשייה, הינה בין טובי המוחות בעולם, ובין בוגרי מערכות חינוך מובילות ומרובות משאבים. זאת לצד התופעה הייחודית לדורנו של הצפת מידע בקנה מידה היסטורי. מהפכה זו משנה את האופן שבו רובנו, ובייחוד ילדינו, נחשפים למידע ולידע, את המשמעות שלו לזהותנו, ואת האופן שבו אנו מעבדים אותו והיישומים שאנו מפיקים ממנו.

ב. שדה הכלכלה והתעסוקה: מהצטיינות ליזמות

כלכלת ישראל צומחת באופן ניכר בעשורים האחרונים, בין השאר הודות להצלחה בתחומי ההיי־טק, אך הצלחה זו גם מעמיקה את הפערים הכלכליים בין אלה שיש להם נגישות לתעסוקה מתחומי הכלכלה העולמית ותעשיית ההיי־טק, ובין אלה שאין

להם התשתית הנדרשת להשתלבות בתחומים אלו. במקביל, השוק הישראלי גדל ועמו גדל המחסור בעובדים מקצועיים בתחומים עתירי הידע. האתגר הלאומי של עמידה בתחרות הגלובלית לצד הדרישה למקצועות מתוחכמים, מחייבים את מערכת החינוך להקנות את "מיומנויות המאה ה־21" לכל תלמידי המערכת, במיוחד באזורי הפריפריה.

בוגר המערכת נמדד כיום לא רק בהצטיינותו ביחס לסטנדרטים נתונים, אלא בכישורי היזמות, החדשנות והיצירתיות שלו. תעודות טובות ותארים אקדמיים אינם משמשים עוד ערובה להצלחה; שוק העבודה כמו גם המחקר מצפים למקוריות וליזמות.

ג. השדה החברתי: קיטוב לצד חיבור

השדה החברתי בישראל משתנה גם הוא לנגד עינינו. באופן כללי למדי, ניתן להבחין בתנועה דו־כיוונית שאנשי החינוך צריכים להתייחס אליה בכובד ראש. מצד אחד, מגמה של קיטוב חברתי (או "שבטי" במונחי "נאום השבטים" הידוע של הנשיא ריבלין) הפוגעת בלכידות החברתית, ומן הצד האחר, היפתחות של קהילות־המשנה והתמזגותן בקהילה הכללית.

מוביליות חברתית היא מטרה חברתית וחינוכית ראויה. מערכת החינוך משקיעה רבות בקידומם של ילדי האוכלוסיות החלשות או המוחלשות. שוויון הזדמנויות בחינוך הוא העיקרון המנחה הבסיסי ביותר של מערכת החינוך.

לשתי המגמות החברתיות המנוגדות ישנן משמעויות חינוכיות, ועל מערכת החינוך להבינן ולהיענות להן.

המשמעות המצרפית של מגמות אלו

"אין בעל הנס מכיר בניסו", נאמר במקורותינו, ואכן קשה לתפוס את השינוי שחל במערכת החינוך בשבעים שנותיה. את הבנת השינוי על כל משמעויותיו החינוכיות, החל מבניין אומה ועד ל"אומת סטארט־אפ", יש להעמיק ולשכלל. ויותר מכך, בימים אלה עלינו להיערך אל

השלב הבא של מערכת החינוך שלנו מתוך אחריות לעתיד ולשדות הפעולה שהוזכרו לעיל.

על בסיס הבנות אלו, אני מבקש להציע את ארבעת היבטי היסוד של מאמץ החינוך הלאומי כדי לספק מענה לאתגרי ההווה והעתיד.

- **מצוינות רחבה לצד יצירתיות אישית וקבוצתית.** מתוך ההבנה שלא נוכל להכין את התלמיד לאתגרי העולם המתהווה (שמטבע הגדרתם אינם ידועים עדיין) אנו חייבים לטפח את יכולותיו לפעול בכוחות עצמו. לשם כך הוא נדרש למצוינות במובן של עמידה בסטנדרטים בתחומים ספציפיים. מידת התחרותיות של האומה קשורה גם במיצובה בחזית המדידה העולמית. עם זאת, אנו נדרשים לפיתוח של יצירתיות אישית וקבוצתית החורגת מהסטנדרט.
- **ביטחון זהותי עם שותפות.** לנוכח המגמות הסותרות של העמקת הפערים בין שולי הקבוצות בישראל לצד יצירת מכנה משותף רחב יותר בין רוב האזרחים, נדרש מענה חינוכי המספק ביטחון זהותי לקבוצות השונות, על רכיבי התרבות, האמונות והערכים השונים שהן אוחזות בהם. לצד זאת, אנו נדרשים להעמיק את השותפות של כל האוכלוסיות בהובלה משותפת של עתידה של מדינת ישראל. הביטחון הזהותי של כלל הקבוצות נדרש גם כדי לייצר עוגן מקומי יציב בעידן של תנודות ותמורות גלובליות.
- **פיתוח מוביליות והשקעה בפריפריה.** השינויים בהיבטי התעסוקה מחייבים השקעה יתרה באוכלוסיות שאין להן כיום תשתית מספקת למוביליות תעסוקתית בתחומי הליבה של העשייה בישראל. לשם כך אנו נדרשים להפנות את משאבי המערכת באופן ממוקד לאזורים ולקבוצות שזקוקים למירב המשאבים, וזאת כדי לאפשר את המוביליות האישית של הבוגרים, ואת הפריצה של מעגלי תעסוקה קיימים.
- **חינוך ליזמות.** כמעט כמו בימי קום המדינה אנו חווים עלייה בחשיבות הדור הצעיר בהובלת העשייה בתחומים החברתי, הטכנולוגי, הביטחוני, החינוכי ועוד. חשיבות הצעירים במציאות

של ימינו חייבת לקבל ביטוי בחינוך במסגרות החינוכיות הפורמליות והלא־פורמליות; גם כיום, לא פחות מאז, יש צורך בחלוציות – חלוציות של המאה ה־21.

ארבעת הרכיבים הללו צריכים להשתתף בכל היבטיו של המאמץ החינוכי בישראל – תכנון ותקצוב, תוכניות לימודים, הוראה ולמידה, הערכה ועוד. הנהגה וניהול מושכלים של מערכת החינוך יבטיחו את המשך צמיחתה ושגשוגה של מדינת ישראל.

סיכום: ידע, מיומנויות, ערכים

מנהיגות התקופה הרביעית חשה את הכיוון המתהווה אך עדיין מתקשה להגדירו. מטרותיהן של התקופות הקודמות מכוונות אותנו כחץ לעתיד: עלינו להמשיך את בניין האומה על ידי פריצת הסטנדרט הבינלאומי, בדרך של חדשנות מחשבתית ומקוריות. התשתית סופקה על ידי הדורות שקדמו לנו. כעת תורנו לטעת בתוכה מצוינות ויזמות פורצת דרך. כל זאת תוך כדי המשך הדאגה לאביון שבקרבנו והרחבת האחריות לכלל תלמידי ישראל.

מטרת החינוך בישראל היא שהבוגר יהא בעל ידע, מיומנויות וערכים שיאפשרו לו להשתלב בחיים הבוגרים באופן עצמאי, למצות את יכולותיו ולתרום לחברה.

מערכת החינוך שואפת שבוגריה יחיו ויפעלו ככבני אדם ערכיים המתפקדים היטב במשפחתם, בקהילתם ובחברה בישראל. מטרת החינוך בישראל היא שהבוגר יהא בעל ידע, מיומנויות וערכים שיאפשרו לו להשתלב בחיים הבוגרים באופן עצמאי, למצות את יכולותיו ולתרום לחברה.

במסגרת תהליכי המחקר והלמידה ביצענו מהלך היוועצות נרחב, שכלל מאות שותפים מישראל ומהעולם; השווינו את מערכת החינוך במגוון מדדים למערכות חינוך מובילות בעולם; סקרנו מגמות עתיד

במודל STEEEP; קיימנו ראיונות ומהלכי למידה עם שותפים מארגון ה־OECD, וכמובן התייעצנו עם מספר רב של אנשי חינוך ישראלים מכלל המגזרים ושלבי הגיל: מנהלות, מורות, גננות ואנשי חינוך מכלל המערכת, ולמדנו מהם.

במקביל למהלכי המחקר והלמידה הללו לקחו צוותי המשרד חלק במהלך Education-2030 של ה־OECD, ובמסגרת הדיונים השונים הוחלט על המסגרת הישראלית להצגת "דמות הבוגר" – מסגרת פשוטה יותר ומותאמת להקשר הישראלי. תהליך זה הוביל אותנו לאפיון הבוגר באמצעות שלושה רכיבים: ידע, מיומנויות וערכים, ולבניית מהלכים משלימים: דמות המורה, דמות בית הספר וההערכה המתאימה.

לא לחינם פתחתי בציטוט מתוך שירו של משורר חיינו יהודה עמיחי. אם אצטרך להגדיר את עמדתי ביחס למערכת החינוך במילה אחת, הרי שמילה זו תהיה "אחריות": אחריות לכל תלמידה ותלמיד, אחריות לצוות החינוכי, אחריות לאיכות החינוך, אחריות למערכת חינוך ציבורית שוויונית, אחריות לחברה הישראלית. וכל זאת גלום בציטוט "השתנה, תשתנה": עלינו לדעת כי מחויבותנו היא לקיים מערכת חינוך איתנה לטובת כל תלמידי ישראל. ועם זאת, לאחר שמערכת החינוך שלנו התייצבה, עלינו להישיר מבט אל העתיד המשתנה במהירות ולשנות ולהשתנות. ומהו כיוון השינוי? היבטי היסוד של המאמץ הלאומי של הדור הבא: יזמות וחלוציות, מצוינות ויצירתיות, מוביליות ושוויון, והכול מתוך ביטחון זהותי בתוך ההקשר הישראלי. זהו המאמץ שעליו אחראי הדור שלנו ולשם עלינו לכוון את מערכת החינוך שלנו.

מערכת החינוך הישראלית יכולה להימנות עם מערכות החינוך המדינתיות המובילות בעולם. כיצד?

תמר אריאב

פרופסור תמר אריאב היתה נשיאת המכללה האקדמית לחינוך בית ברל בשנים 2008-2020.

מקורות השראה להצעה

המחקר המשווה המאלף "מחנכים מועצמים" (Darling-Hammond et. al., 2017) מלמד אותנו מה צריכות מדינות לעשות כדי לקדם את מערכות החינוך שלהן לרמה מובילה בעולם. מחקר זה בדק חמש מדינות – אוסטרליה, סינגפור, קנדה, פינלנד ואזור שנגחאי בסין – שהובילו את מערכות החינוך שלהן להישגים מרשימים, ביניהם דירוג גבוה מאוד במבחני פיזה (מצוינות במתמטיקה, מדעים וקריאה, שמכוונת למיומנויות חשיבה גבוהות) לצד קידום שוויון חברתי. המחקר השתמש במתודולוגיה אחידה בארבע יבשות על מנת לתת מענה לשאלה: כיצד מדינות שנחשבות ל־high-performing יוצרות מדיניות קוהרנטית להבטחת איכות הוראה־למידה וכיצד מדיניות זו באה לידי ביטוי בפועל. להלן עיקר ממצאי המחקר המשותפים למדינות המובילות:

1. **בנייה אפקטיבית של המדיניות.** העוגנים הבסיסיים הם שיטתיות, עקביות, מערכתיות הוליסטית ויציבות לאורך זמן. הסיכוי

של רפורמה להזניק מדינה קדימה תלוי במדיניות שאינה נתונה לשינויי שלטון שבהם כל שר חינוך חדש מגבש מדיניות משלו, מדיניות המסיטה את המערכת לכיוון אחר וקצר מועד. במדינות שמערכות החינוך שלהן מצליחות קיימת מחויבות שאינה תלויה בממשלה זו או אחרת ומאפשרת עשר־חמש־עשרה שנים של הטמעה ללא הפרעה. הרפורמה עצמה צריכה להיות מורכבת ממהלכים התומכים זה בזה, משלימים ותואמים כדי ליצור לכידות רעיונית וגיבוי ברמת המדיניות בפועל (הקצאת תקציבים, שיח ציבורי, מחקר מלווה וכדומה). נחרצות המדינה במימוש הרפורמה לצד הבנת השטח את ההיגיון שבמהלכים מהווים שני נדבכים הכרחיים לשיפור עמוק ומתמשך.

2. **מחויבות ברורה לפרופסיונליזציה של מקצוע ההוראה משמשת תשתית מרכזית למימוש המדיניות (המחנכים כ"בוני האומה" והוראה כאחד המקצועות החשובים ביותר במדינה).** המדיניות בנוגע למורים מתייחסת לגיוס מושכל של מועמדים להוראה, להכשרה אקדמית מעולה משולבת בהתנסות קלינית בדגש על כישורי מחקר, לליווי ממושך ומקצועי בכניסה לעבודה, לדגש רב על פיתוח מקצועי במסלולי קריירה של עובדי חינוך, לאוטונומיה מקצועית רבה ולסביבת עבודה עתירת משאבי הוראה־למידה. בנוסף, מחויבות המדינה מתבטאת גם בהפיכת מקצוע ההוראה לנחשק באמצעות מלגות לימודים נדיבות, שכר הולם, תקשורת אוהדת ובניית מסלולי קידום והתמחות.

3. **בניית פלטפורמה למימוש המדיניות** על ידי (א) מתן סמכות רחבה לצוותי מורים בבניית תוכניות הלימודים ודרכי הערכה, שכן הם נתפסים כמומחים פדגוגיים שאחריותם לקבל החלטות שמתאימות לבית הספר ולתלמידים. גם במדינות שבהן יש בחינות בגרות הן מתבצעות בשותפות בין גורמים בעלי עניין (משרד החינוך, האקדמיה, מומחים בתוכניות לימודים והוראה, וכדומה) ומושם בהן דגש על יכולות חשיבה ועבודה הידועות כ"כישורי המאה העשרים ואחת" ולא על תכנים כאלה ואחרים. ככלל, למורים יש מקום מרכזי בתהליכי הערכת תלמידים והם מרבים להשתמש במנעד רחב ומגוון של דרכי

הערכה; (ב) אסטרטגיות מימון לבתי ספר שמאפשרות נגישות לחומרי הוראה־למידה, למשאבים מסוגים שונים, לסביבת עבודה גמישה ולתמיכה מקצועית לבתי ספר נזקקים במיוחד; (ג) ארגון בית־ספרי ומערכת שעות גמישים המאפשרים עבודה צוותית של המורים והוראה במבנים שונים של קבוצות תלמידים.

מעבר למחקר "מחנכים מועצמים" ישנן דוגמאות אחרות של הצלחה מערכתית בשני הממדים של מצוינות חינוכית ושוויון חברתי. למשל, גרמניה, על אף המבנה הפדרטיבי שלה, הובילה במהלך חמש־עשרה שנים מהפך מהקצה אל הקצה במערכת החינוך הלאומית שלה (Tucker, 2017), וזאת באמצעות רפורמה מערכתית לכידה. הרפורמה כוללת, בין השאר, ביטול הסללה, דגש על חינוך בגיל הרך, תוכנית ליבה מחייבת, יום לימודים ארוך, ואקדמיזציה של ההכשרה להוראה. גם יפן הובילה מהלכים שיטתיים שהפכו אותה לאחת המדינות שבהן יש עקביות בהישגים גבוהים יחד עם שוויון חברתי ויעילות תקציבית (NCEE, 2018). רשת High-Tech-High היא דוגמה נוספת למדיניות מקומית מתמשכת באזור סן דייגו בארצות הברית, שמובילה שינוי משמעותי באופן שלומדים ומלמדים לטובת תרבות של מצוינות לימודית עם מחויבות חברתית (ספורטה, 2016), ואשר כבר מיושמת בישראל במספר לא קטן של בתי ספר (לירז, 2016).

> הסיכוי של רפורמה להזניק מדינה קדימה תלוי במדיניות שאינה נתונה לשינויי שלטון שבהם כל שר חינוך חדש מגבש מדיניות משלו.

מכלול ממצאים אלה משמש מצפן להצעה שאני מבקשת להציג להלן בהקשר הישראלי. עיגון ההצעה במחקר ובמהלכים שיש להם כבר תוצאות בשטח הופך אותה לבת יישום ולמתאימה לתמורות המתחוללות סביבנו בעידן הנוכחי. לדעתי, אין "דבר אחד" שניתן לעשותו על מנת להצעיד את מערכת החינוך שלנו למקום שבו היא צריכה להיות. מדובר

באסטרטגיה כוללת שיש בה מכלול של צעדים שיוצרים ביחד תנאים לשינוי, רדיקלי יותר או פחות, של המערכת הנוכחית.

ההצעה

1. חקיקה

שלושה מהלכי חקיקה נדרשים על מנת לעגן אסטרטגיה כוללת, והם:

(א) "חוק חינוך ממלכתי": שדרוג החוק הקיים כך שיאחד את כל הזרמים (ממלכתי, ממלכתי־דתי, ערבי וחרדי) תחת תוכנית ליבה אחת ועם מטרות מחודשות התואמות את רוח הזמן. ללא ספק זו משימה מורכבת מהבחינות הפוליטית והאידיאולוגית, אך נראה שהיא הכרחית על מנת לאפשר לכלל המערכת להתקדם. איני מפרטת כאן את כל השינויים הנדרשים בחוק לדעתי, מפאת קוצר היריעה.

(ב) "חוק מקצוע ההוראה": אמור להסדיר, כמו בפרופסיות רבות אחרות, מי יכול ללמד תלמידים במערכת ולמנוע כניסה של אנשים ללא הכישורים הנדרשים לעבודת חינוך והוראה. טיוטות של חוק זה כבר נדונות שנים רבות ללא הכרעה, בעיקר בגלל שיקולים פוליטיים ומגזריים. אם המורים הם מפתח להצלחת מערכת החינוך אזי בקרה על מי רשאי ללמד היא תנאי בסיסי.

(ג) חוק "רציפות המדיניות": אמור לקבע רפורמה משמעותית לאורך זמן (לפחות עשור) מבלי שחילופי שלטון יקעקעו אותה ויתזזו את מערכת החינוך בשינויים מתמידים ולא קוהרנטיים. היכולת להניע מהלכים באופן שיטתי ומתמשך מאפשרת למערכת להטמיע את השינויים הנדרשים, להסתגל אליהם ולהתמודד איתם, ללא הפרעות וללא כניסת אג'נדות של שר זה או אחר. למיטב ידיעתי גם לחוק זה יש כבר טיוטות, שלא מצאו זמן, או לא רצו, לקדמן.

2. מקצוע ההוראה

מעבר להסדרה הנדרשת ב"חוק מקצוע ההוראה", ישנם כמה מהלכים חשובים שיש לקדמם אם אנו רואים במחנכים ובמורים את חוד החנית של מערכת החינוך:

הכשרה להוראה: נכון להעביר את משקל הכובד של ההכשרה מהגיל הרך ועד לחטיבה העליונה מרמת תואר ראשון להכשרת אקדמאים, ורצוי לעשות אותה ברמת תואר שני מעמיק ולא בלימודי תעודה; ההכשרה חייבת להתבצע במוסדות אקדמיים בלבד ובהתאם למתווה המל"ג על מנת להבטיח סטנדרטים של רמה ואיכות; יש לאפשר הכשרה במודלים מגוונים המשלבים לימודים עיוניים בזיקה להתנסות קלינית בשדה (AACTE, 2018); יש להדגיש עבודת צוות בכלל וממוקדת פרויקטים בפרט (PBL); חשוב ללוות תהליכי למידה במחקר וללמוד להתבסס על ראיות ועל נתונים; על תוכנית ההכשרה להדגיש כישורים הנדרשים מהלומד (הסטודנט להוראה כמו גם תלמידיו העתידיים) (NCTQ, 2018; World Economic Forum, 2018; משרד החינוך, 2016).

תהליך כניסה לעבודה: ממושך (לפחות שלוש שנים) שבמהלכו המורה המתחיל עובד במשרה חלקית בלבד ומקבל שכר על משרה מלאה, ונתמך מקצועית הן על ידי מורים מומחים, המוכשרים למתן תמיכה זו, הן באמצעות ליווי של מוסד ההכשרה האקדמי. זהו שלב קריטי לשילוב מוצלח בעבודה, לרכישת ביטחון מקצועי ומסוגלות עצמית, ולצמצום נשירה.

פיתוח מקצועי: מדגיש מחקר עצמי ובצוותים, לימודים מתקדמים באקדמיה לצורך התמחות, למידה בתוך בית הספר ומחוצה לו בתוך מסגרת זמן ההוראה כחלק מהמשרה, במימון נדיב של המדינה ובמזעור התערבות של גורמי מגזר שלישי. בניית מסלולי קריירה למורים וניצול הניסיון המצטבר של מורים מומחים שהתעייפו מהוראה בכיתה. ניצול האינטרנט והיכולות הדיגיטליות לשם שיתוף פעולה בינלאומי בהוראת עמיתים של שיעורים מקבילים במקומות שונים בעולם (Pfister, 2018).

העצמת המורה ומתן תנאים לעבודה אפקטיבית: מתן אוטונומיה מרבית למורים לבחור מה ואיך ילמדו וכיצד יעריכו את הלמידה, כולל הקצאת שעות לקבוצות לומדים שונות להוראה בצוותים. לצורך זה יש להשקיע בסביבות עבודה ראויות למורים, בתכנון, בפיתוח

ובהדרכת תלמידים כמו גם לסייע בפיתוח תרבות ארגונית שיתופית שמשרתת את התפיסה הפדגוגית של בית הספר ושל הסגל שלו. כמו כן, יש לאפשר הגמשה רבה של מערכת שעות הלימוד ותוכני הלימוד, ולצמצם את מספר התלמידים שמורה עובד איתם כדי לטפח מגע אישי ואכפתיות. יש להביא בחשבון שגם מורים, כמו בעלי מקצועות אחרים, לא נשארים בהוראה לכל אורך שנות עבודתם ופונים לקריירות אחרות, ואין להסתכל על תופעה זו בשלילה, שכן חילופי תעסוקה הם חלק בלתי נפרד מרוח הזמן.

חוק "רציפות המדיניות" אמור לקבע רפורמה משמעותית לאורך זמן (לפחות עשור) מבלי שחילופי שלטון יקעקעו אותה ויתזזו את מערכת החינוך בשינויים מתמידים.

3. הגיל הרך

כלל החינוך לגיל הרך (לידה עד גן חובה כולל) אמור להיות תחת קורת גג אחת של משרד החינוך וחלק בלתי נפרד מ"חוק חינוך ממלכתי" המשודרג המוצע לעיל. על חשיבות מהלך זה והשתמעויותיו מבחינה ארגונית, פדגוגית ותוכנית, כמו גם ההיבטים הקריטיים של הכשרת כוח אדם מקצועי ומיומן לכל טווח הגילים, כתב ח"כ לשעבר, פרופסור מנואל טרכטנברג, שהוביל את השדולה לגיל הרך בכנסת וגם עמד בראש הוועדה בנושא הגיל הרך לאחר מחאת 2011 (טרכטנברג, 2016; תשע"ז). "חוק מועצת הגיל הרך" עושה צעד חשוב בכיוון זה שאך זה יצא לדרך. עם זאת, סוגיית הכפפת חטיבת הגילים לידה – שלוש למשרד החינוך עדיין אינה פתורה והיא מהותית לשדרוג מערכת החינוך.

4. תוכניות לימודים, הערכה ומבחני הבגרות

תוכנית הלימודים ודרכי הערכת הישגים לימודיים מכתיבות במידה רבה מה ואיך ילמדו וילמדו. התפיסה המסורתית, שככל שעולים

בקבוצת הגיל (ובכיתת הלימוד) הלמידה צריכה להיות דיסציפלינרית יותר ולכן גם מערך ההערכה הוא לפי תחומי דעת, אינה מתאימה עוד להוראה־למידה כיום. במדינות רבות עוברים ללמידה רב־תחומית, ממוקדת פרויקטים ובעיות רלוונטיות לחברה, שיתופית ברמה מקומית ובינלאומית, עתירת שימוש בכלים טכנולוגיים שמאפשרים נגישות מהירה למידע, לנתונים ולתהליכים, ומפתחת כישורים ויכולות הנדרשים בעולם ההשכלה הגבוהה ובעולם העבודה בעתיד הקרוב (שכן לגבי העתיד היותר רחוק רב הנסתר על הגלוי). חלק מהתכנים עדיין חשובים (למשל, ידע היסטורי ופתרון משוואות אלגבריות), אולם דרכי הלמידה שלהם משתנות לכיוון של הקשר משמעותי ש"עושה שכל" ומבטל את השאלה התמידית של תלמידים: "בשביל מה ללמוד את זה?". חלק מהתכנים כבר לא כל כך חשוב שכן תכנים רבים משתנים בקצב מהיר ביותר וגם פרדיגמות דיסציפלינריות (מבנה הדעת) מטלטלות הרבה יותר מאשר בעבר. ממילא אין אפשרות לדעת "הכול" וגם לא צריך. לכן, הכיוון צריך להיות היכרות עם תכנים נבחרים (שהלומד משתתף בבחירתם) והבנת העקרונות הדיסציפלינריים שעליהם הם מושתתים מתרחשות תוך כדי חקר, יצירת תוצרים ועבודה פרויקטלית.

אז על מה ייבחנו? לא ברור בכלל שצריך להיבחן על הרבה. הערכה עצמית, הערכת עמיתים והערכת המורה החונך של התלמיד משמשים מודל לאופן שבו הערכה מתבצעת גם בהשכלה הגבוהה וגם בעולם העבודה. בחינות הבגרות צריכות לעבור שינוי מעמיק ולהתמקד במספר קטן מאוד של מקצועות חובה לצד עבודות גמר קבוצתיות (!) ופרטניות שמצביעות על יכולות חשיבה גבוהה וכישורים של עבודת צוות, על יצירתיות ויזמות, על אינטליגנציה רגשית, על הכוונה עצמית בלמידה, על יכולת העברה של ידע וכדומה. מספר התלמידים זכאי תעודת בגרות (כלומר, סיימו בהצלחה 12 שנות לימוד) אמור להרקיע כמעט ל־100% ותעודת הבגרות תהיה ברובה הערכה של בית הספר ובחלקה הקטן שאובה מבחינות חיצוניות. וכן, לא ניתן יהיה לבצע השוואה בין תעודות כאלה כי לא כולם ילמדו את אותו הדבר

ויערכו באותה שיטה. אבד הכלח על סטנדרטיזציה זאת כאשר מדובר בפרסונליזציה של ההוראה ושל הלמידה. הכניסה למערכת ההשכלה הגבוהה חייבת להיות פתוחה בפני כל מי שיקבל תעודת בגרות כזו. ההשכלה הגבוהה היא תנאי הכרחי (אם כי לא מספיק) לתפקוד יעיל בעולם העבודה והיא הופכת כיום למצרך בסיסי הממשיך את החינוך הממלכתי (לפחות תואר ראשון).

סביבות הלמידה שנבנות כיום במדינות שונות מציעות מסגרות חינוך חלופיות לבתי הספר הסטנדרטיים, מציעות חללי למידה גמישים ופתוחים, ואפשרויות למידה אמיתיות בעולם העבודה (מפעלים, חברות, ארגונים ועוד).

תנועת ה"מייקרים" מפגישה את החינוך עם גישת "עשה זאת בעצמך" באופן שמעודד עבודה שיתופית של תלמידים כדי לחקור בעיות ותופעות שמעניינות אותם, ועל מנת לייצר פתרונות ותוצרים יצירתיים באמצעות חומרים ממשיים ווירטואליים (ראו makerspace). גם החינוך הטכנולוגי העכשווי יכול להשתלב בתוך המרקם החדש ולא להיות מופרד כך שהמסגרת החינוכית תיתן מענה רחב ותאפשר שילובי בחירה חדשניים לתלמידים. במילים אחרות, החומות המקיפות את בית הספר ומפרידות בין סוגי בתי ספר אמורות ליפול ולאפשר זרימה מתוכו החוצה ולהפך, ולקדם למידה פעילה. למהלך זה יכולה להיות עלות כבדה אבל הוא חיוני לתמיכה בשינוי מהות ההוראה והלמידה.

בין התחומים המרכזיים שאמורים להיכלל בתוכניות הלימודים העכשוויות: אוריינות לשונית המתייחסת גם לזיקה שבין שפה לתרבות (בארץ – עברית, ערבית ואנגלית), אמנויות לסוגיהן (עיצוב, וידאו וקולנוע, אמנות פלסטית, מוזיקה, תיאטרון וכדומה), עקרונות תכנות (coding), מדעי הרוח ומדעי הטבע בגישה בינתחומית, אתיקה, אזרחות, מדינת ישראל וידע עולם (היבטים גיאוגרפיים, היסטוריים, כלכליים ומדיניים) ומעורבות חברתית וקהילתית. לכן גם "מערכת הלימודים" צריכה להיפתח למודולים באורכים שונים הנלמדים בסביבות שונות (יחידות הוראה־למידה של חצי שעה, בלוקים

כפולים של שעה וחצי, הפסקה ארוכה בין השיעורים שבה אפשר גם לבחור פעילויות העשרה, זמן למידה עצמאי, זמן להתייעצות עם המורה וכדומה; כל אלה ב"כיתות" מסוגים שונים כגון סדנאות יצירה ו"מייקרים", ספרייה, מרכז מדיה, חללים פתוחים משותפים וכיתות הדרכה אישיות או קבוצתיות קטנות). האוטופיה הזאת כבר מתממשת בבתי ספר חדשניים בעולם וגם בארץ.

בכל מקרה, תוכנית הליבה שצוינה לעיל צריכה לשקף בסיס מינימלי מוסכם שממוקד באוריינויות הכרחיות כמו אוריינות לשונית־תרבותית, אוריינות כמותית־חישובית, אוריינות אזרחית ואוריינות דיגיטלית. "פחות זה יותר" היא סיסמה מתאימה כאן. בכל אלה עוברים כחוטי השני חשיבה ביקורתית (למשל, לגבי מידע ברשת ובחדשות), יכולת הנמקה והסבר (למשל, ההבדל בין עובדה לדעה), התמודדות עם טקסטים מסוגים שונים (למשל: ספרות יפה מול טוויטר), הבנת מידע חזותי בתצורות שונות ועוד.

לצד זה, מאחר שבית הספר אינו רק סוכן לימודי אלא בעיקר סוכן חברתי, חשוב שיטופח בו מערך תודעה (mindset) של חדשנות ויזמות, מעורבות חברתית, אמפתיה לזולת וערכים של סובלנות, אמפתיה וחמלה, שוויון אזרחי וקבלת האחר באשר הוא. לדעתי, מצוינות אקדמית בלבד, גם אם תעלה את ישראל למקום גבוה במבחנים בינלאומיים, אין בה די, כיוון שמצוינות צריכה להיות גם חינוכית. היבט זה חשוב במיוחד בחברה קטנה, מפוצלת ומפולגת, ומתמודדת עם אתגרי ביטחון ושלום כפי שאנו חווים בארץ. למערכת החינוך יש סיכוי להשפיע לטובה על חיזוק החברה ועל יצירת הון אנושי עתידי שיש לו, מעבר לכישורים וליכולות הנדרשים בכלכלה הגלובלית הדינמית, גם בסיס ערכי־דמוקרטי חיוני לקיומה של חברה בריאה בעולם משתנה.

השורה התחתונה: לבנות את המחר היום

החלופות לבית ספר (כולל שמו האנכרוניסטי) ומה שקורה בו עדיין לא ברורות וייתכן גם שכאשר יתבהרו כבר לא יהיו רלוונטיות,

שכן נצטרך לחשוב על חלופות חדשות. מגמות עתיד מבחינה דמוגרפית בישראל ותהליכי גלובליזציה מואצים, תמורות מהירות בשוקי העבודה והתבססות הכלכלה על המשאב האנושי – כל אלה מחייבים אותנו לבצע מהלכים אסטרטגיים מקיפים ורבי־משתנים כדי להכין את הילדים של היום (דור האלפא וה־Z) להיום וגם למחר.

בהצעתי זו יש סיכוי למימוש שני היעדים שגם המדינות שהשתתפו במחקר "מחנכים מועצמים" השיגו: יעד המצוינות הלימודית (סקרנות, מוטיבציה גבוהה, גילוי עניין ומעורבות פעילה, המובילים להישגים גבוהים) ויעד קידום השוויון החברתי (equity).

בחינות הבגרות צריכות לעבור שינוי מעמיק ולהתמקד במספר קטן מאוד של מקצועות חובה לצד עבודות גמר קבוצתיות.

ביזור התהליכים, הקשר החזק בין מורה לתלמיד, הגדלת הבחירה, יישום תהליכי הערכה בונה, הדגשת תהליכים של הבניית ידע ועיסוק בנושאים חשובים ורלוונטיים לחיים – כל אלה מובילים במקביל לשני היעדים. הם עשויים גם להוביל למצוינות חינוכית, שמהותה רחבה בהרבה מהישגים לימודיים גבוהים.

גמישות, פתיחות, שיתופיות ואוטונומיה למורים ולתלמידים הן מושגי יסוד במתווה זה. לא הכול צריך להיות מומצא מחדש ולחלק מהרעיונות יש כבר לא מעט הצלחות גם בארץ. מה שנחוץ הוא ראייה כוללת, מסונכרנת היטב, מתוכננת וממומנת כדי למנף את השינוי הנדרש. נדרשת נחישות למהלך רב־שנתי הוליסטי שבו מסיטים משאבים רבים, שקיימים במערכת החינוך, למקומות הנכונים (מהמטה לשדה, מהמערכות הבירוקרטיות לנקודות הקצה של מחנכים ותלמידים, ממיקור חוץ להעצמה פנימית של סגלי הוראה וניהול, מפרויקטים נקודתיים זוללי תקציב לתהליכי עומק מתמשכים, ועוד). במילים אחרות, יש די משאבים תקציביים לבצע רפורמה מהותית אך

צריך, לצדה, גם החלטה נחושה שרואה רחוק ואינה מתמקדת בקול הבוחר בבחירות של מחר בבוקר.

על הרצף שבין שינוי מצטבר מבפנים לשינוי פרדיגמטי ודרמטי יותר, אני סבורה שהצעתי נוטה לאחרון. אין ספק שהיא מאתגרת, אולם כפי שהראה מחקר "מחנכים מועצמים", מדינות שהחליטו ועשו זאת – הצליחו. למה שאנחנו לא נצליח?!

מקורות

אוקו, ס' (1974). **על האופי והטוב, פילוסופיה של החינוך**. ירושלים: מוסד ביאליק.

איזנברג, א' וזליבנסקי, ע' (2018). **התאמת מערכת החינוך למאה ה־21 (טיוטה לדיון)**. אוחזר מתוך המכון הישראלי לדמוקרטיה: https://www.idi.org.il/media/10633/hurvitz2018_labor-market_adjusting-the-education-system-to-the-21st-century-eli-eisenberg-omer-selivansky.pdf

אלוני, נ'. (1998). **להיות אדם**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

אלוני, נ'. (2005). **כל שצריך להיות אדם**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד, מכון מופ"ת.

אפטר, ה' ופרוידנשטיין, א' (2001). **נוער על סף תהום**. תל אביב: אוניברסיטת תל אביב.

בן־יוסף, א' (תשס"ט). **מעגלים של קשר: על טיפוח תרבות השיח במוסד חינוכי הומניסטי**. תל אביב: מכון מופ"ת.

בר־ישי, ח' ופיור, פ"ל. (תשס"ט). מערכת החינוך בישראל בהשוואה למדינות בעולם. בתוך **60 שנות חינוך בישראל, עבר הווה עתיד** (עמ' 215–220). מכון מנדל.

ברנדס, י' (תשס"ט). **על פי דרכו**. אלון שבות: תבונות.

ברנדס, י' (תשע"ג). **יהדות וזכויות אדם**. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

ברנדס, ע׳ ושטראוס, ע׳ (עורכים). (2013). **חינוך לחברה של תרבות ודעת: תמורות במאה ה־21 והשלכותיהן**. ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

גוסקוב, ע׳ (2017). **שיעור באהבת מולדת: על פטריוטיזם ועל חינוך לפטריוטיזם אזרחי**. חיפה: פרדס.

גור זאב, א׳ (עורך). (1996). **חינוך בעידן השיח הפוסטמודרני**. ירושלים: מאגנס.

גור זאב, א׳ (עורך). (1999). **מודרניות, פוסט מודרניות וחינוך**. תל אביב: רמות.

דרום, ד׳ (1989). **אקלים של צמיחה**. בני ברק: ספרית פועלים.

השקס, ח׳ (תשע״ג). האורתודוקסיה המודרנית והאתגר הפוסטמודרני. **בתוך מים מדליו** 24 (עמ׳ 3–37).

כהן־אלמגור, ר׳ (2002). **דילמות באתיקה רפואית**. ירושלים: מכון ון ליר.

כרמי, ש׳ (2004). **משבר החינוך הישראלי הפוסט־ציוני, תפיסות ומגמות בעימות בראי ״הפדגוגיה של ההתרחשות בהווה״**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

לאו, ב׳ (2016). ואין הדעות שוות. ירושלים: המכון הישראלי לדמוקרטיה.

לביא, צ׳ (2000). **הייתכן חינוך בעידן הפוסטמודרניזם?**. תל אביב: ספרית פועלים.

מאוטנר, מ׳, שגיא, א׳ ושמיר, ר׳ (1998). **רב תרבותיות במדינה דמוקרטית ויהודית**. תל אביב: רמות.

מידלש, ח׳ (2013). תכירו: המשפחה החדשה. **הד הגן**, 77 (3), (עמ׳ 24–28).

מסלובטי, נ׳. ועירם, י׳ (עורכים). (2002). **חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים**. תל אביב: רמות.

סימון, ע׳ א׳ (1983). **הזכות לחנך, החובה לחנך: מסות**. תל אביב: ספרית פועלים.

סמילנסקי, י׳ (1974). **על חינוך ועל חינוך לערכים**. תל אביב: עם עובד.

פרי, פ׳ (2007). **חינוך בחברה רבת תרבויות: פלורליזם ונקודות מפגש בין שסעים תרבותיים**. חיפה: כרמל.

צמרת, צ׳ (1997). **עלי גשר צר: עיצוב מערכת החינוך בימי העלייה הגדולה**. תל אביב: המרכז למורשת בן גוריון.

צפרוני, א׳ (2006). עיצוב אקלים חינוכי חיובי מונע אלימות. בתוך: **עיונים בחינוך בחברה בטכנולוגיה ובמדע** 3 (עמ׳ 4–13).

קטקו, ת׳ (2014). ״משחק הזיכרון״ בית הספר כמרחב טקסי מעצב של אתוס לאומי. בתוך: נ׳ מיכאלי. **כן בבית ספרנו: קובץ מאמרים על חינוך פוליטי** (עמ׳ 284–260). הקיבוץ המאוחד, מכון מופ״ת.

רוזנברג, ה׳ ש׳ (2013). **לוחות ושברי לוחות: הגות יהודית נוכח הפוסטמודרניזם**. אלון שבות: תשע״ג.

ריינגולד, ר׳ (2005). מודלים קוריקולריים של חינוך רב־תרבותי פלורליסטי – ארבעה חקרי מקרה מן האקדמיה בארה״ב. בתוך: **דפים** 40 (עמ׳ 131–108).

רשף, ש׳ ודרור, י׳ (1999). **החינוך העברי בימי הבית הלאומי 1919–1948**. ירושלים: מוסד ביאליק.

שביד, א׳ (2000). **החינוך ההומניסטי־יהודי בישראל תכנים ודרכים**. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

שוורץ, ב׳, רוזנברג, ח׳ ואסטרחן, ק׳ (2017). **חומות החינוך נפלו ברשת? מורים, תלמידים ורשתות חברתיות**. תל אביב: מופ״ת.

שחורי־רובין, צ׳. (2003). ״גני הילדים במעברות: כור ההיתוך של ילדי ישראל״. **דור לדור: קבצים לחקר תולדות החינוך היהודי בישראל ובתפוצות** 23, 149–198.

שכטר, מ׳ ועירם, י׳ (2002). מבית ספר לבית חינוך: קווים מנחים להתערבות חינוכית לגיבוש זהות אישית וקולקטיבית בחברה דמוקרטית. בתוך: **חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים** (עמ׳ 449–474). תל אביב: רמות.

שרמר, ע׳ (תש״ס). מצע אחר לדיון בפוסטמודרניות ובאתגריה לחינוך הדתי. בתוך: **הגות בחינוך הדתי ב׳**, (עמ׳ 89–128).

תדמור, י׳ (2013). מחוזות התרבות החינוכית בבית הספר. בתוך: **עיונים בחינוך, סדרה חדשה**. כסלו תשע״ד. (עמ׳ 22–60).

תדמור, י׳ ופריימן, ע׳ (2012). **חינוך – מהות ורוח**. תל אביב: מופ״ת.

נדרש חינוך אחר

יצחק קשתי

יצחק קשתי הוא פרופסור אמריטוס בבית הספר לחינוך של
אוניברסיטת תל אביב ויו"ר הוועד המנהל של "משואה",
מכון ללימודי השואה בתל יצחק. הביא לדפוס: אור קשתי.

המציאות התרבותית והחברתית המאפיינת את ישראל בתחילת העשור השביעי לקיומה מחייבת את פירוקו של משרד החינוך. התהליכים שתיאר נשיא המדינה ראובן ריבלין ב"נאום השבטים" המפורסם שלו ב־2015 החלו לפני זמן רב, לפני עשרות שנים, אך הבשלתם כעת מחייבת הכרה אמיצה כי החברה בישראל נעדרת מוקד ברור. במצב זה של חברה רב־מוקדית, משרד החינוך אינו יכול ואינו ראוי להמשיך ולהכתיב את החינוך בבתי הספר. אין מדובר במשבר: שינוי תפקידו של המשרד יכול וצריך להצמיח בשורה חינוכית חדשה.

מטרות לאומיות. ראשיתה של מדיניות החינוך בארץ ישראל והמשכה במדינת ישראל היו ממוקדות במטרות לאומיות. חלק לא מבוטל מהצלחת בית הספר העברי, למשל בשיעורי למידה של כ־90 אחוזים, נזקף לזכותם של רעיונות מרכזיים ובעיקר אידיאולוגיה, שהעניקו לו משמעות והפכו תלמידים ומורים לקולקטיב. בית הספר היסודי היה החלוץ שלפני המחנה: הוא שעיצב תהליך חִברות שהצליח לבנות דמות של צעיר ארץ־ישראלי, דובר עברית כשפת אם, בעל זהות אישית ולאומית חדשה. עם זאת, יש לזכור כי המשימות

הלאומיות, בראשן בניית אומה, לא נעדרו מגמות סגרגטיביות. הקולקטיב המתהווה לא כלל את כל קבוצות האוכלוסייה היהודית.

זהות קולקטיבית. בשנות ה־60 החלו להתברר ממדי האי־שוויון בחברה היהודית, בין השאר באמצעות תוצאות "מבחן הסקר" שקבע מי יופנה לחינוך תיכוני עיוני ומי למסלול מקצועי. 90 אחוזים מהילדים מרקע אשכנזי נמצאו ראויים לחינוך עיוני בהשוואה לכ־10 אחוזים בלבד מחבריהם מרקע מזרחי. לא ניתן לטפח זהות קולקטיבית קוהרנטית כאשר רוב מכריע מהתלמידים המזרחים מנותב למסלולים נפרדים ומפלים. הרפורמה במערכת החינוך שהתקבלה ב־1968 נועדה לתקן את עיוותי העבר, אך יישומה נתקל בתוך זמן קצר בכוחות חזקים שהתנגדו לה.

הרפורמה שהוכשלה. בשנות ה־80 כבר התקבעה דעה כללית כי הרפורמה נכשלה. הסיבה העיקרית לכך הייתה שהמעמד הבינוני לא היה מוכן לכלול בכיתות שבהן למדו ילדיו את אוכלוסיית התלמידים החדשה, שהייתה בעיקר ממוצא צפון אפריקאי, למעט אולי המוכשרים ביותר. ואולם, השאלה לא הייתה מי מוכשר ולכן זכאי לקבל חינוך "טוב", אלא איזה חינוך יש להעניק לכלל האוכלוסייה. שורה של מכשולים הושמו לפני החינוך ההטרוגני, בבתי הספר המקיפים והלא־מקיפים: הקבצות תלמידים שנולדו מלחץ של הורים ומורים, לצד מנגנונים הולכים ומתרחבים של "בחירת הורים" את בית הספר של ילדיהם. בארצות הברית קיבלה התופעה את השם white flight. בחירת הורים התבררה, בארץ ובחו"ל, כמנגנון לשימור פערים. היא חיזקה את המעמד הבינוני, תוך כדי הטמעה של "עקרונות השוק" במערכת החינוך.

הבריחה מהחינוך ההטרוגני. עם השנים התקבע בישראל תהליך של הבניה גיאוגרפית, כלכלית וחינוכית של הפריפריה. הכוחות הפוליטיים הדומיננטיים שאחרי המהפך של 1977 רתמו אותה יותר לצרכים של צבירת כוח ופחות לתהליכי השוויה. גם ממשלות העבודה של יצחק רבין השנייה (1992–1995) ואהוד ברק (1999–2000) לא שינו מצב זה. המעמד הבינוני שברח מבתי הספר המקיפים תבע

עכשיו זכויות נוספות של "בחירת הורים". מתוסכל מחוסר ההצלחה הפוליטי, ביקש המעמד הבינוני המבוסס להגביר את השפעתו על שדה החינוך.

"שבטי ישראל". לתהליכים שהשפיעו על החינוך הממלכתי יש להוסיף שלוש קבוצות: הזרם הממלכתי־דתי, המקצין את מקורות התרבות היהודית עד כדי פרשנות משיחית. בשנים האחרונות ביקשו נציגיו לעצב את כלל המערכת בהתאם לתפיסתם האידיאולוגית; החרדים, הנוהגים ככת סגורה, שאינה נענית לשלטון המרכזי ומתרכזת במטרותיה שלה; והציבור הערבי – החסר כוח פוליטי ועוצמה כלכלית ומותקף בידי הסתה – המתבצר בזהותו שלו.

בשנות ה־60 החלו להתברר ממדי האי־שוויון בחברה היהודית, בין השאר באמצעות תוצאות "מבחן הסקר" שקבע מי יופנה לחינוך תיכוני עיוני ומי למסלול מקצועי.

הסמכות ומגבלותיה. תהליכים חברתיים של בידול ובריתות פוליטיות סללו את הדרך למציאות רב־תרבותית, שבה אין תוחלת למשרד חינוך סמכותי המתיימר לגבש מטרות חינוך ותרבות קוהרנטיות עבור כלל האוכלוסייה. לא ניתן להשלים עם מצב שבו נציג פוליטי אידיאולוגי שולט במשרד זה ומרומם או לחילופין, מדכא, שאיפות ואינטרסים של קבוצות שונות. הסמכות לקבוע תכנים וכפייתם על בתי ספר המשרתים תלמידים מ"שבטים" שונים איננה לגיטימית בתרבות דמוקרטית. במקום מבנה אנכרוניסטי זה, אני מציע להקים מבנה פלורליסטי, שיחזיר את הרלוונטיות למעשה החינוכי. את עקרונות האינדוקטרינציה והשתלטנות יש להחליף במתן לגיטימציה להעדפות התרבותיות והחינוכיות של מגוון האוכלוסייה.

דמוקרטיזציה של החינוך. במתכונתו החדשה, ישמש משרד החינוך גוף מפקח על בתי הספר, מתוכנית לימודים חלקית אך

משותפת, ועד התשתית הפיזית. הבלעדיות של המשרד על התוויית תכנים תופקע. בתי ספר יזכו למעמד חדש, תוך כדי הרחבה וביסוס של האוטונומיה הארגונית והחינוכית שלהם. עיקר האחריות החינוכית תוטל על המוסד החינוכי ועל הרשות המקומית והקהילה שהיא אזור הרישום שלו. זו המשמעות של דמוקרטיזציה של החינוך, הנענית להעדפות קהילתיות בעלות אוריינטציה תרבותית מיוחדת לה. יש להעצים את בתי הספר, תוך כדי שהם יוצרים "הון תרבותי" משלהם, ביחד עם שותפיהם. ללא הון זה יתקשה המוסד החינוכי לשאת באחריות לתלמידיו, הכוללת ערכים היסטוריים ומודרניים, כמו גם תשתית ערכית לחיים משותפים.

ערכי הליבה. משרד החינוך אמור לשקף את מרכיביה של תרבות משותפת לכול. תפקידו לטפח את ערכי הליבה ולפקח על הכללתם בתוכנית הלימודים הפורמלית והבלתי פורמלית של בית הספר. מרכיביה של ליבה זו הם שפת־האם (עברית או ערבית) על רבדיה השונים והמגוונים; שפת המדעים; שפה זרה המרחיבה גבולות ומסירה חסמים. על אלה יש להוסיף מרכיב רביעי הכרחי: שפת הדמוקרטיה והרפובליקה, זו שאינה מסתפקת בדיון על שיטת הצבעה אלא עוסקת בשאלות המורכבות של יחסי רוב ומיעוט – שאלות המכריעות את גורלה של הדמוקרטיה. רכישת "שפת הדמוקרטיה" מחייבת עדכון והרחבה שוטפים ממקורות ספרותיים, מאירועים, מפסקי דין ועוד. מרכיב חמישי ומחייב את כל בתי הספר הוא "שאילה" מתוכנית הלימודים של זרם אחר: פרקים ב"שולחן ערוך" בבית ספר ממלכתי־עברי, שפה ותרבות ערבית בבית ספר ממלכתי־דתי, ביאליק ואתגר קרת בבית ספר ממלכתי־ערבי.

מרכזים יוצרי תרבות. לימוד חמש השפות יקיף כמחצית משעות הלימוד. על השאר יחליט בית הספר, תוך כדי שיתוף ההורים והתלמידים. כך עשויים להפוך בתי הספר ממרכזים של שליטה והכתבה לאתרים יוצרי תרבות. מדובר במבחן מכריע עבור מוסדות החינוך: חלקם עשויים לחולל שינוי בכוחות עצמם, אחרים יזדקקו לליווי ולסיוע. הניסיון ותולדות החינוך מצביעים על כך שטיפוח

מתמיד של תרבות בית הספר עשוי להיות הדרך אל מוסדות חינוך רלוונטיים עבור התלמידים, הקהילה ומערכים חברתיים רחבים.

תהליכים חברתיים של בידול ובריתות פוליטיות סללו את הדרך למציאות רב־תרבותית, שבה אין תוחלת למשרד חינוך סמכותי.

המתכונת המוצעת כאן מגשרת בין קבוצות שונות, תוך כדי כיבוד העדפותיהן הערכיות והתרבותיות. בית ספר שלא ייענה ללימוד הליבה המשותפת, על כל חלקיה, יאבד את התמיכה והמימון הציבוריים (בניגוד למצב כיום, שבו חלק מן החינוך החרדי מלמד רק מה שחשקה נפשו, ועדיין זוכה בתקצוב מלא או חלקי).

הרפובליקה החינוכית. מועצת בית הספר, שתורכב מההנהלה וממורים, הורים ותלמידים, צריכה להוביל את בחירת המקצועות מעבר לליבה. הקול המכריע במועצה יהיה שמור לאנשי החינוך. למנהל בית הספר שמור תפקיד מיוחד: עליו להוביל את הרפובליקה החינוכית שבאחריותו.

על בית הספר להשתנות לא רק מבנית אלא גם בתרבותו ובעקרונות פעולתו. חברת התלמידים, למשל, היכולה לספק התנסות חשובה בהתנהלות דמוקרטית, לא תוכל להצליח אם אתוס בית הספר מבוסס על פיקוח ושליטה. לא נחוץ להתחייב וליישם רק עקרונות חדשים. החינוך הפרוגרסיבי של תחילת המאה שעברה כבר ביטל מסורות של שליטה, החל בכיתה א׳ ולאורך כל שנות הלימודים.

זירת השליטה. השינויים שבתי הספר אמורים לעבור עשויים להיעזר בדגמים שונים. למשל, מהלכים שישפיעו על מבנה הכיתה, הדבר המיושן ביותר במערכת החינוך. אכן, הכיתה היא זירת השליטה העיקרית על התלמידים. ניתן לבחון אפשרויות שונות המשלבות בין שמירה על כיתת־האם, המשמשת קבוצת השתייכות, לבין הצטרפות לחבורות לימוד, המתגבשות סביב נושאים שונים. העיקר הוא יצירת תהליך למידה שהתלמיד משתתף בו לא כיוון שכופים זאת עליו

אלא בזכות העניין שהוא מייצר. לא מדובר ברעיונות חדשים, אלא בנטיעתם בהקשר הארגוני והפדגוגי הנכון.

התקציב הממשלתי חייב לכלול העדפה מתקנת של בתי ספר שרקעם החברתי־כלכלי נמוך. אחריות המדינה היא לספק את כל הצרכים החינוכיים של התלמידים ושל בתי הספר. מכאן משתמע כי הורים יהיו מנועים מלהשתתף במימון הפעילות החינוכית.

רשות להוראה. משרד חינוך דומיננטי אינו מסוגל, כאמור, לספק את צורכי החינוך של מדינת ישראל בשל תפיסת דמוקרטיה חלקית ומעוותת. המודל המוצע מבקש להתמודד עם סכנה מוחשית של שתלטנות, פילוג וקונפליקט באמצעות משא ומתן בין שונים. לפיכך, עדיף לבחור למשרד תואר חדש: "הרשות לחינוך ולהוראה".

הבניית ידע עמוק לכלל התלמידים

ענת זוהר

פרופסור ענת זוהר היא מרצה וחוקרת בבית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית, חברת סגל במכון מנדל למנהיגות חינוכית וראש הקתדרה על שם ביסין.

עורכי הספר שאלו: "מה צריכה מערכת החינוך הישראלית לעשות כדי לקדם באופן משמעותי ביותר יעדים של מצוינות חינוכית ושוויון חברתי". תשובתי על שאלה זו מרגשת פחות מתשובות רווחות המציעות תרופות פלא לחוליי מערכת החינוך. אני בהחלט בעד קידום מערכת החינוך בעזרת פתרונות כגון חדשנות, יזמות חינוכית, שינויים מרחיקי לכת בעצם המוסד של בית הספר, או שינויים טכנולוגיים ופתרונות שובי לב נוספים, אולם פתרונות כאלה אינם מציעים בהכרח טיפול יסודי במטרות העומק של הלמידה וההוראה, אותן מטרות שעשויות להתאים את ההוראה והלמידה לעידן שבו אנו חיים. במובן זה, הניצוצות שיוצאים מפתרונות רווחים חדשניים אלה מעוורים לעיתים קרובות את עינינו מראות שהמלך עירום. במאמר קצר זה אנסה להסביר באופן ממוקד מדוע לדעתי גם במאה העשרים ואחת המטרה המרכזית של ההוראה והלמידה בבית הספר היא הבניית ידע עמוק ופיתוח החשיבה **לכלל אוכלוסיית התלמידים**, ואיך ניתן לקדם מצוינות ושוויון באמצעות הטמעה נרחבת של מטרה זו במערכת החינוך הישראלית.

מה צריכים תלמידים ללמוד בבית הספר של היום ושל השנים

הקרובות? האם בעידן שבו אנו חיים, מטרות החינוך בתחום ההוראה והלמידה עתידות להשתנות כך שהתפקידים המסורתיים של בית הספר בתחום זה יאבדו את תוקפם? יש הגורסים כי שינויים טכנולוגיים מהירים, שינויים בתחום יצירת הידע וניהולו, כמו גם שינויים מהירים בשוק העבודה, משנים את חוקי המשחק באופן כה קיצוני עד שמוסד בית הספר עצמו עתיד להתבטל מן העולם. אחרים חושבים שהמוסד יישאר על כנו, אולם בגלל שהידע זמין באינטרנט ו"נמצא בקצות אצבעותינו" לימוד ידע לא יהיה מטרה מרכזית שלו.

אכן, בעולם של היום, כמו גם בעולם של מחר, הכרחי לשנות את מטרות החינוך ואת דרכי ההוראה, אולם פעילות אינטלקטואלית המבוססת על הבניה של ידע, של יכולות חשיבה ושל הבנה אפיסטמית, חיונית בהווה ובעתיד ולפיכך מהווה ותהווה מטרה מרכזית של בית הספר. היזמות והחדשנות המבוקשות על ידי שוק העבודה אינן מייתרות מטרה מהותית זו אלא מאתגרות אותה.

על רקע זה עולות שתי שאלות: א. מה צריך ללמד בנסיבות אלה כדי לקדם יעדים של מצוינות חינוכית ושוויון חברתי ואיך לעשות זאת? ב. איך ניתן להביא את מערכת החינוך המסורבלת שלנו לכך שתבצע רפורמה פדגוגית מקיפה שתאפשר לה לנסח מטרות עדכניות של הוראה ולמידה ולהשיגן?

ידע עמוק, כלי חשיבה והבנה אפיסטמית

עידן המידע והאינטרנט מאפשר לתלמידים ולמבוגרים גישה ישירה ונוחה לכמויות אדירות של מידע; וכמות המידע מתרחבת בפרקי זמן קצרים. האם בעידן זה של נגישות המידע והתפוצצות המידע, הקניית ידע לתלמידים והבנייתו הן מטרות הוראה רלוונטיות? אולי אפשר להסתפק בהקניית מיומנויות של רכישת מידע מהרשת ולאפשר לתלמידים להגיע באמצעותן לתכנים ולבנות מהם באופן עצמאי ידע חדש?

בעניין זה קיימים שני מחנות. קוקסון (Cookson, 2009) מסביר כי יש הגורסים שבעזרת גוגל, סקייפ וטוויטר התלמידים יכולים לנווט

את עצמם לרכישת השכלה. הם מניחים שנתונים בלתי מאורגנים הנמצאים בהישג יד עשויים להוביל להבניית ידע בתהליך כלשהו של חיבור אקראי, רציף ושיתופי של פיסות המידע. לעומת זאת, מסביר קוקסון, אחרים גורסים שכמויות המידע שאנו נחשפים אליהן במחשב ובאמצעי תקשורת אחרים דומים לגל צונאמי ענק המטביע אותנו בים של טריוויה. מצטרף לכך באורלין (Bauerlein, 2008) הטוען בספרו **הדור הטיפש ביותר**, שחיבור בלתי פוסק לאמצעים דיגיטליים ותקשורתיים אינו גורם להתפתחות אינטלקטואלית אלא חוסם אותה.

לדעתי, הוראה המכוונת להבניית ידע חייבת להישאר אחת ממטרות בית הספר המובהקות גם בעידן המידע, משלושה טעמים עיקריים: הטעם הראשון הוא שעידן המידע אינו מבטל את תפקידו ההיסטורי של בית הספר להורות גוף ידע משותף לכלל אוכלוסיית התלמידים ולאפשר היכרות עם "נכסי צאן הברזל" של התרבות שאותם שואפת החברה להעביר מדור לדור. הטעם השני הוא שהיעדר בסיס ידע אינו מאפשר רכישה משמעותית של ידע חדש. אחת התובנות החשובות ביותר של התיאוריות הקונסטרוקטיביסטיות בנוגע ללמידה היא, שידע קודם הוא הבסיס ללמידה של ידע חדש (Bransford, Brown & Cocking, 2000). כדי לשאול שאלות נבונות בתחום כלשהו, נדרשת היכרות מוקדמת עם התחום; כדי להבין מידע חדש וליצור באמצעותו ידע, יש צורך במערך מושגים קודם המאפשר הטמעה של המידע החדש. גם אם המרחב הווירטואלי מציע תנאי הבנה שונים מאלה של המרחב הבית ספרי, הפתרון אינו לבטל את המרחב הבית ספרי, אלא לחפש דרכים למיזוג שני המרחבים הללו (ורשבסקי, 2016). מכאן שגם בעידן המידע התלמידים זקוקים לסיוע בית ספרי בהבניית גופי ידע ומערכות מושגים (כולל הסתייעות באמצעים דיגיטליים בתהליך ההבניה). הטעם השלישי הוא, שפיתוח חשיבה ברמה גבוהה מצריך למידה מעמיקה של נושא כלשהו. יש קשר פנימי מהותי בין חשיבה לבין ידע, האחד אינו יכול להתקיים ללא השני.

נקודה זו מביאה אותנו למטרתו השנייה של בית הספר בימינו: הבניית כלי חשיבה. כדי לבנות יכולות אינטלקטואליות איתנות של

טיפול בידע, ההוראה אינה יכולה להסתפק בהקניה מכנית ומנותקת מתוכן של מיומנויות חשיבה, שכן עליה להיות משולבת בגופי הידע הנלמדים כחלק מתהליכי בחינתם, הצדקתם והערכתם. לשם כך נחוצה תפיסה אפיסטמית מתקדמת, שאותה ניתן להבנות באמצעות הוראה המתבססת על שני עקרונות עיקריים: א. פיתוח מודעות לכך שהידע מורכב, מגוון, מתפתח, נבנה מתוך נקודות מבט ייחודיות ומתבסס על ראיות. ב. פיתוח תפיסה שלפיה הסברים או טיעונים חילופיים אינם נכונים או תקפים באותה מידה; דרכי ידיעה מסוימות עדיפות על אחרות; וידע יכול להיות נתון לביקורת ולהערכה (Ferguson & al., 2017; Barzilai and Chinn, 2018). עקרונות אלה ממקדים את מטרות העל של ההוראה והלמידה בבית הספר של המאה העשרים ואחת ואת הקשר ההדוק בין הבניה של ידע, של חינוך לחשיבה ושל חינוך אפיסטמי.

טיבם של הידע והחשיבה דורש הבהרה נוספת: המטרה של הבניית "ידע עמוק" נמצאת במוקד המסמך "חינוך לחיים ולעבודה" שפורסם על ידי מועצת המחקר הלאומית האמריקאית, העוסק בסיכום מטרות החינוך במאה העשרים ואחת (National Research Council, 2012). לדעת מחברי המסמך, יכולות המאה העשרים ואחת (להבדיל ממיומנויות המאה העשרים ואחת) מהוות שילוב בלתי ניתן להפרדה בין תוכן ומיומנויות. יכולות אלה נבנות באמצעות מה שחוקרים אלה מכנים למידה עמוקה יותר (deeper learning). למידה מעמיקה היא תהליך שבאמצעותו מסוגל הלומד לקחת את הידע והמיומנויות שנלמדו במצב אחד וליישם אותם במצב חדש – לבצע העברה – כדי לענות על שאלות ולפתור בעיות חדשות. יכולות אלה נבנות סביב עקרונות מרכזיים של תחום התוכן והיחסים ביניהם ולא סביב עובדות נפרדות והליכים נבדלים. ראוי לציין כי גם מבחני הפיזה של

כדי להבין מידע חדש וליצור באמצעותו ידע, יש צורך במערך מושגים קודם המאפשר הטמעה של המידע החדש.

ה־OECD מאמצים גישה דומה, שלפיה מה שחשוב לאדם משכיל בעולם של היום הוא ידע שניתן להעברה להקשרים חדשים (OECD, 2005; Schleicher, 2010) וליישום בהם. ידע כזה, עם יכולות החשיבה הכרוכות בו, הוא המטרה המרכזית של החינוך בעידן שלנו, שכן רק הוא יכול לאפשר לבוגרים של מערכת החינוך לנווט את דרכם בים המידע והשינויים המהירים בכל תחומי החיים. הוראה המכוונת להבניית ידע ויכולות היא מהפכה של ממש, שכן היא שונה מהותית מהוראה המכוונת לצבירה של פריטי מידע; היא דורשת שינויים פדגוגיים מפליגים בבתי הספר.

כל השינויים שיש לעשות בבית הספר צריכים לתמוך בעיקר בהבניה של ידע עמוק בתחומים השונים. ואכן, בסקר שנערך לאחרונה בשבע מערכות חינוך של מדינות מערביות מפותחות (אוסטרליה, ניו זילנד, סקוטלנד, סינגפור, פינלנד, קולומביה הבריטית וארצות הברית) נמצא שבכולן מטרות הקשורות להבניית ידע עמוק בתחומים שונים נמצאות במרכז (הדר וצבירן, 2018). במקביל, גם פיתוח חשיבה ביקורתית, טיעונית, מדעית, יצירתית ומטא־קוגניטיבית בתחומי ידע מגוונים מוגדר במערכות חינוך אלה כמטרה מרכזית (זוהר, בדפוס; הדר וצבירן, 2018).

לסיכום, פחות חשוב בעיני אם בית הספר כמוסד שאנו מכירים היום יישאר על כנו או יעבור שינויים מבניים מפליגים בשנים הבאות, ואם ובאיזו מידה שיטות המבוססות על חדשנות ויזמות ייכנסו אליו. העיקר – בבית ספר כזה או אחר – הוא פיתוח אינטלקטואלי הכולל הבניית ידע עמוק, הקניית כלי חשיבה וטיפוח הבנה אפיסטמית **לכלל התלמידים**.

הטמעה מערכתית: התמקדות בפדגוגיה מהותית

למרות מספר גדול של פרויקטים שמטרתם למידה מעמיקה ופיתוח חשיבה, ולמרות מספר גדול של מסמכי מדיניות המצדדים בכך, רוב הכיתות בישראל ובעולם מאופיינות עדיין בפדגוגיות של מסירת מידע המתרחשות ברמות קוגניטיביות נמוכות. יתר על כן, למרות

ממצאי מחקרים המעידים כי פיתוח החשיבה מתאים לכלל אוכלוסיית התלמידים, מחקרים אחרים מראים כי מורים רבים סבורים שפיתוח החשיבה מתאים רק לתלמידים בעלי הישגים לימודיים גבוהים. סברה זו היא נבואה המגשימה את עצמה. היא גורמת לכך שמורים רבים נמנעים מהוראה מאתגרת אינטלקטואלית בכיתות של תלמידים בעלי הישגים לימודיים נמוכים ובכך מנציחים פערים במקום לצמצמם (זוהר, 2013). כנגד מגמה זו טוענת רזניק (Resnick, 2010) כי הטמעה מערכתית רחבה של תוכנית לימודים עתירת חשיבה המיועדת לקדם את יכולות החשיבה של **כלל אוכלוסיית התלמידים** היא אחד האתגרים החינוכיים החשובים ביותר של ימינו:

> כיום אנו שואפים להשיג מטרה חדשה לגמרי: סטנדרט של מצוינות לכולם [...] זו המשמעות האמיתית של המושג מיומנויות במאה העשרים ואחת [...] ללמד בהצלחה **לכלל אוכלוסיית התלמידים** יכולות חשיבה המעוגנות בידע – מטרה זו היא עדיין רק בגדר שאיפה [...] **השינוי שבית הספר כמוסד יצטרך לעבור כדי שנוכל להפוך את השאיפה הזו להישג של ממש הוא ענק** (עמ' 184).

כיצד מיישמים במערכת חינוך שלמה "שינוי ענק" כזה, שינוי שיאפשר ויעודד לימוד של ידע עמוק, כלי חשיבה והבנה אפיסטמית **לכלל אוכלוסיית התלמידים**? מערכת החינוך הישראלית, בדומה למערכות חינוך אחרות ברחבי העולם, נכשלת פעם אחר פעם בהטמעת חדשנות פדגוגית בכיוון זה ברמה המערכתית. תהליך ההטמעה הנדרש מורכב ביותר ומערכת החינוך שלנו חסרה עד כה ידע ומחויבות הנדרשים לביצועו. הספרות התיאורטית מראה שגישור על הפער שבין מדיניות חינוך בתחום ההוראה והלמידה לבין ההוראה והלמידה המתרחשות בכיתות הוא בעיה מרכזית שטרם נמצא לה פתרון – לא תיאורטי ולא פרקטי (ראו לדוגמה Elmore, 2004; Coburn, 2003; Lee and Krajcik, 2012; McDonald & al., 2006; Raudenbush, 2007).

בהיסטוריה של החינוך בישראל היו גלי ניסיונות להטמיע פדגוגיות פרוגרסיביות (זוהר, 2013; Nir & al., 2016), אולם גלים אלה חלפו בזה אחר זה והותירו השפעות מוגבלות על בתי הספר. אומנם קיימים בבתי הספר שלנו עשרות רבות של פרויקטים המיישמים הוראה ולמידה מיטביות אך אלה פועלים רק בקנה מידה מצומצם. האיים של מצוינות פדגוגית אינם מצליחים להתרחב ולהתחבר לכדי יבשה המחוללת שינוי של ממש בכלל המערכת. זוהי לדעתי נקודה מרכזית שמהווה כיום צוואר בקבוק המונע ממערכת החינוך שלנו להתקדם לעבר מצוינות ושוויון. אין אנו זקוקים לעוד פרויקט או לעוד רעיון חכם שיסביר לנו כיצד ניתן ללמד טוב יותר, שכן יש מספיק פרויקטים ורעיונות כאלה. אולם אנו זקוקים נואשות לפריצת צוואר הבקבוק שתאפשר הטמעה רחבה ואיכותית של פרויקטים ורעיונות כאלה בכלל בתי הספר בארץ, במרכז ובפריפריה. אחד האתגרים המרכזיים של המערכת בדרך למצוינות הוא אפוא חיבור האיים של מצוינות וחדשנות פדגוגית הקיימים כבר במערכת לכדי יבשה (זוהר, בדפוס).

בעקבות קוברן (Coburn, 2003), פולן (Fullan, 2007) ואחרים, מתברר כי תהליך ההטמעה הנדרש מצריך התמודדות עם אתגרים רבים הכרוכים בהגעה למספר גדול של בתי ספר תוך כדי התמקדות בהיבטים פדגוגיים עמוקים, הקפדה על לכידות הרפורמה ושימורה לטווח ארוך. כדי לחדד את הדיון בנקודה זו יש להבחין בין שלושה סוגים שונים של פדגוגיה: מנהל פדגוגי, פדגוגיה של מבנה ההוראה ופדגוגיה של מהות ההוראה (זוהר, בדפוס). לדיון הנוכחי חשובה הפדגוגיה של מהות ההוראה, העוסקת בתבניות העומק של ההוראה והלמידה. היא מטפלת בסוגיות כגון הוראה לשם הבנה, שינוי האופן שבו תופס התלמיד מושגים ותהליכים, שילוב חשיבה בהוראת התכנים, עיסוק בסוגיות חברתיות, ערכיות ומוסריות בהוראת התכנים, שיפור הבנת הנקרא, שימוש במטא־קוגניציה, קידום התפיסה האפיסטמית של התלמידים, ואימוץ תהליכי הערכה הבודקים יכולות חשיבה ויישום של הנלמד להקשרים חדשים. ביצוע רציני של פעולות אלה משפר את דרכי ההבנה והחשיבה, ולכן מאפשר שינוי עומק באיכות

תהליכי ההוראה והלמידה ובדמות הבוגר הרצוי. על אף שלא השתמשו במערכת המושגים שהוטבעה כאן, גם חוקרים נוספים מביעים רעיון דומה (לדוגמה: Elmore, 2004; Spillane, 2000).

על מנת להגיע לחיבור האיים ליבשה חיוני להכניס שינוי מערכתי בפדגוגיה של מהות ההוראה. מה נדרש אם כן כדי להצליח להביא לשינוי מערכתי של ממש בפדגוגיה של מהות ההוראה? התשובה נראית לכאורה פשוטה: תנאי הכרחי (גם אם לא מספיק) לשינוי כזה הוא שתהליך השינוי יעסוק באופן ממוקד, מתוכנן ונמרץ בהיבטים הקשורים לפדגוגיה מהותית. המשפט הזה נשמע טריוויאלי ולכן מפתיע לגלות עד כמה עיסוק זה נדיר בתהליכי שינוי מערכתיים, בין שבכאלה הנוגעים להכנסת שינוי מערכתי כולל בתוך בית ספר בודד ובין שבכאלה הנוגעים לשינויים רחבי היקף המתבצעים במערכות חינוך גדולות.

רוב הרפורמות הפוקדות את מערכת החינוך שלנו אינן מחוללות את השיפור המיוחל, משום שהן עוסקות, בדרך כלל בקדחתנות, בשינוי היבטים שונים במבנים הארגוניים, הכלכליים והמנהליים של מערכת החינוך, אך אינן מטפלות כלל, או אינן מטפלות בצורה רצינית, מעמיקה ומתוכננת באופן מערכתי, בתהליכי ההוראה והלמידה עצמם. לכן, בהכרח, הן נכשלות בשיפור תהליכים אלה (זוהר, 2013, בדפוס; Elmore, 2004). כדי להביא לשינוי בפדגוגיה המהותית חיוני להנכיח אותה הן בפרטי הפרטים של תהליכי התכנון המערכתיים העוסקים בשינויים חינוכיים והן בשלבי הביצוע של תהליכי הטמעת השינויים. כמו כן, יש לדאוג לתכנון אסטרטגי הולם גם של המנהל הפדגוגי ושל הפדגוגיה של מבנה ההוראה כך שישרתו את תהליכי השינוי הנדרשים ברמת הפדגוגיה המהותית וייתנו להם תמיכה מרבית.

ההשלכות של היעדר התמקדות מערכתית כזו בהיבטי העומק הפדגוגיים ושל חוסר התיאום בין הרמות השונות של הפדגוגיה תועדו לאחרונה היטב בשני דו"חות שהעריכו את הטמעת הרפורמה "למידה משמעותית" – גל הרפורמות האחרון לפי שעה במערכת החינוך

שלנו: דו"ח המחקר של ראמ"ה (2018) ודו"ח מבקר המדינה (מבקר המדינה, 2018).

את הטענה בדבר הצורך בתכנון אסטרטגי מפורט ברמות השונות של הפדגוגיה ובקשרים ביניהן, תוך דגש על עבודה מערכתית רצינית ושיטתית ברמת הפדגוגיה המהותית, אדגים מתוך הפרספקטיבה של ידע המורים הנחוץ לתהליך השינוי. אומנם, תפקיד המורים עתיד להשתנות בשנים הקרובות, אולם מגמה זו אינה עתידה להפוך את המורים למיותרים. נהפוך הוא, תפקידם בתיווך ידע דינמי ומתפתח ובסיוע לתלמידים להבנות כלי חשיבה ולמידה עתיד להיות מורכב עוד יותר. בהתאם לכך, הצורך בפיתוח מקצועי של המורים לדרכי ההוראה החדשניות רק ילך ויגבר. חשוב להדגיש כי אין לראות בפיתוח מקצועי כזה משום פגיעה באוטונומיה של המורים, כי אינו מכתיב להם כיצד ללמד, אלא נותן להם כלים שיאפשרו להם בחירה גדולה יותר בנוגע ל"איך ללמד". לכן, בדומה למסקנות של חוקרים אחרים שעסקו בתהליכי שינוי פדגוגיים (Elmore, 2004; Fullan, 2007; Levin, 2008) גם הדיון הנוכחי רואה חשיבות עליונה בבנייה יסודית וקפדנית של ידע המורים הנחוץ כדי לתמוך בתהליך. באופן ספציפי, יש לפתח שיטות פדגוגיות כדי לעבוד על מטרות של פיתוח ידע עמוק ודרכי חשיבה לאוכלוסיות מגוונות של תלמידים, ועל הנחלתן בפיתוח מקצועי של מורים. אחרת, השינוי המוטמע עלול להיות טכני בעיקרו כפי שקרה ברפורמות קודמות.

האיים של מצוינות פדגוגית אינם מצליחים להתרחב ולהתחבר לכדי יבשה המחוללת שינוי של ממש בכלל המערכת.

למרות ההסכמה בין החוקרים בנקודה זו, אנשי החינוך עדיין נאבקים עם השאלה כיצד ניתן לבצע בניית יכולות כאלה, במיוחד כאשר מדובר על עבודה בקנה מידה מערכתי, ורואים בה אתגר גדול שמערכות חינוך לא הצליחו בדרך כלל להתמודד איתו

(Luft & Hewson, 2014). כדי להתמודד עם אתגר זה יש לעשות מהלכים מספר: א. להגדיר באופן בהיר וממוקד את ידע המורים הנחוץ לפיתוח ידע עמוק ודרכי חשיבה לכלל אוכלוסיית התלמידים, תוך כדי הסתמכות על המשגות תיאורטיות ומחקרים אמפיריים שבוצעו בתחום. ב. להפנים את הרעיון שידע זה הוא הנקודה הארכימדית שעליה יקום או ייפול התהליך כולו, משום שללא הבניה מספקת שלו, התהליך יוכל לכל היותר להתבצע באופן "טכני" ולכן יקרוס. ג. לבצע תכנון אסטרטגי של הפיתוח המקצועי המערכתי בשלוש הרמות של הפדגוגיה. ברמת הפדגוגיה המהותית, נדרשת חשיבה מפורטת הן על התכנים והן על דרכי ההוראה והלמידה שבעזרתן ניתן לעסוק בתהליכי הפיתוח המקצועי בהיבטים השונים של ידע המורים הנחוץ. ברמות האחרות של הפדגוגיה, יש ליצור תשתית מערכתית לתמיכה בפיתוח ידע המורים הנ"ל, כולל פיתוח של חומרי למידה טובים למורים ופיתוח מקצועי של מנהיגים פדגוגיים, מובילים ומנחים (מובילי התהליך, מנהלי בתי ספר, מדריכים, רכזי מקצוע וכו'). מובן שנדרשת במקביל עבודה גם ברמת המנהל הפדגוגי כדי ליצור משבצות זמן עבור הפיתוח המקצועי ועבור העבודה הנוספת הנדרשת מהמורים כדי להסתגל לדרכי ההוראה החדשניות. ד. להבנות במערכת אוטונומיה פדגוגית, הנחוצה הן כדי לרתום את המורים לתהליך השינוי מבחינה רגשית (הרגרייבס, 2010) והן כדי לאפשר להם ליישם את הידע שרכשו בתהליך הפיתוח המקצועי, כדי להתאים את מטרות הרפורמה להקשר החינוכי הספציפי שבו הם עובדים (זוהר, בדפוס). ה. להעניק משאבים תוספתיים ברמת הפדגוגיה המהותית וברמת המנהל הפדגוגי למורים המלמדים בבתי ספר בפריפריה הגיאוגרפית והחברתית כדי לאפשר **לכלל אוכלוסיית התלמידים** ליהנות מהשינויים המוצעים. ו. ליצור הלימה בין ידע המורים וקצב התפתחותו לבין תכנון היקף תהליך השינוי והקצב שלו.

לסיכום, ההיסטוריה של החינוך מעידה כי אומנם רפורמה רודפת רפורמה, שרודפת רפורמה... (Cuban, 1990) אך החינוך אינו משתפר. אולם, מעגל קסמים זה יישבר אם נבין שחלק חשוב מהבעיה נמצא

בשטחיות של ההטמעה הפדגוגית הרווחת ברוב הרפורמות. בנקודה זו של עבודה מערכתית ממוקדת על רמת הפדגוגיה המהותית נמצא צוואר הבקבוק, שפתיחתו קריטית כדי שמערכת החינוך הישראלית תוכל לצעוד לעבר מצוינות ושוויון ברוח הזמן.

מקורות

הדר, ל׳. צבירן, ל׳. (2018). **עיצוב תוכניות לימודים למאה ה־21: סקירה השוואתית בין לאומית**. אתר היוזמה למחקרים בחינוך: education.academy.ac.il/Index4/Entry.aspx?nodeId=entryId=21110&992

הרגרייבס, א׳ (2010). תגובות רגשיות של מורים לתהליכי שינוי. בתוך: פישר, ג׳ ומיכאלי, נ׳. (עורכים). **שינוי ושיפור במערכות חינוך**. (עמ׳ 162–184). ירושלים: מכון ברנקו וייס ומכון אבני ראשה.

ורשבסקי, א׳ (2016). עדיין אליס: על הבנה במרחב הבית ספרי ובמרחב הווירטואלי. בתוך: הרפז, י׳ (עורך). **להבין הבנה, ללמד להבין, מושגים ומעשים**. (עמ׳ 176–189) תל אביב: מכון מופ״ת.

זוהר, ע׳ (2013). **ציונים זה לא הכל**. רמת גן: הקיבוץ המאוחד.

זוהר, ע׳ (בדפוס). **לחבר את האיים ליבשה**. ירושלים: מאגנס.

הרשות הארצית למדידה והערכה (ראמ״ה) (2018). **למידה משמעותית: תפיסות של תלמידים, מורים ומנהלים בשנים תשע״ד־תשע״ז**.

מבקר המדינה (2018). משרד החינוך: **קידום למידה משמעותית בבתי הספר. דו״ח שנתי 65ג**. www.mevaker.gov.il/he/Reports/Report_627/.../210-schools.docx אוחזר אוגוסט 2018.

Barzilai, S. & Chinn, C. A. (2018). On the goals of epistemic education: Promoting apt epistemic performance. *Journal of the Learning Sciences*, 27(3), (pp. 353-389).

Bauerlein, M. (2008). *The Dumbest Generation: How the Digital*

Age Stupefies Young Americans and Jeopardizes Our Future (or, don't trust anyone under 30). Penguin.

Bransford, J., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How People Learn*. Washington, DC: National Academy Press.

Brownlee, L. J., Ferguson, L. E., & Ryan, M. (2017). Changing teachers' epistemic cognition: A new conceptual framework for epistemic reflexivity. *Educational Psychologist*, 52(4), (pp. 242-252).

Coburn, C. (2003). Rethinking scale: Moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher*, 32 (pp. 3-12).

Cookson Jr., P. W. (2009). "What would Socrates say". *Educational Leadership*, 67(1), (pp. 8-14).

Elmore, R. C. (2004). *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice, and Performance*. Harvard Educational Press: CA Mass.

Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*, (4th edition). NY and London: Teachers College Press.

Lee, O. & Krajcik, J. (2012). Large-Scale Interventions in Science Education for Diverse Student Groups in Varied Educational Settings. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(3) (pp. 271-280).

Levin, B. (2008). *How to Change 5000 Schools: A Practical and Positive Approach for Leading Change at Every Level*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Luft, J. A., & Hewson, P. W. (2014). Research on teacher professional development programs in science. Handbook of research in science education. In: Lederman, NG & Abell, SK (Eds.). *Handbook of Research on Science Education* (Vol. 2). Routledge (chapter 44)

McDonald, S. K., Keesler, V. A., Kauffman, N. J. & Schneider, B. (2006). Scaling-up exemplary interventions. in: *Educational Researcher*, 35(3), (pp. 15-24)

National Research Council. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century. Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills*. Washington, DC: Division of Behavioral and Social Sciences and Education.

Nir, A., Ben-David, A., Bogler, R., Inbar, D., & Zohar, A. (2016). School autonomy and 21st century skills in the Israeli educational system: Discrepancies between the declarative and operational levels. In: *International Journal of Educational Management*, 30(7) (pp. 1231-1246).

OECD. (2005). The definition and selection of key competencies: Executive summary: Paris: Organization for Economic Cooperation and Development. Retrieved from http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf

Raudenbush, S. W. (2007). Designing field trials of educational innovations. In: Schneider, B. and McDonald, S. K. (Eds.). *Scale-Up in Education: Issues in Practice*, Vol. 2. (pp. 23-40). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.

Resnick, L. (2010). *Nested Learning Systems for the Thinking Curriculum. Educational Researcher*, 39 (pp. 183-197).

Schleicher, A. (2010). Assessing literacy across a changing world. In: S*cience Magazine*, 328 (pp. 433-434).

Spillane, J. P. (2000). Cognition and Policy Implementation: District Policymakers and the Reform of Mathematics Education. In: *Cognition and Instruction*, 18 (pp. 141-179).

משימה אפשרית: לעצב מחדש את החינוך בישראל

מקסין פסברג

מקסין פסברג הייתה מורה למדעים בבית ספר תיכון ומנכ"לית אינטל ישראל. כיום היא סמנכ"לית בחברת אינטל העולמית ואחראית על מיזוג חברת מובילאיי לאינטל. המאמר תורגם מאנגלית על ידי מרב זקס־פורטל.

במקום **לייסד** תיאוריה המטרה היא לעת עתה **ליצור** אפשרות.
מישל פוקו, **הארכיאולוגיה של הידע**

בנקודת המוצא של דיון זה בעתיד מערכת החינוך שלנו יש לשאול כמה שאלות:

1. כיצד היינו רוצים שמדינת ישראל תיראה בשבעים השנים הבאות לקיומה?
2. האם ייעודה של מערכת החינוך הוא רק "לאפשר לחברה להעביר באופן מודע לדור הבא את הידע, הכישורים והערכים שצברו הדורות הקודמים" (מתוך ויקיפדיה)?
3. כיצד יכול תהליך חינוכי כלשהו לשגשג בעידן של התפוצצות המידע, גלובליזציה ודמוקרטיות מעורערות?
4. היכן מתחיל תפקידה הרשמי של מערכת החינוך והיכן הוא מסתיים?

כל אחת מהשאלות הללו חורגת אל מחוזות הפילוסופיה, החברה והכלכלה. כדי לענות עליהן תוך כדי התחשבות במגבלות אורכו של המאמר, הנחת היסוד צריכה להיות מבוססת על אבחנות שהן ייחודיות למדינת ישראל.

בשנותיה הראשונות המדינה עסקה בעיקר בהישרדות. כוחות צנטרליסטיים סיפקו לילדים חינוך כללי שלא איפשר התמקצעות, בעוד שחברת המבוגרים – שרוב חבריה התחנכו ולמדו בחו"ל – פעלה להקמת המדינה ולהצמחתה. בשלב הבא התעוררה הבנה שמדינת ישראל, בהיותה דלת משאבים טבעיים ומוקפת מדינות עוינות, זקוקה לכלכלה חזקה על מנת להתמודד עם אתגריה הלאומיים. לפיכך נעשו ניסיונות לייסד הכשרה מקצועית במגוון דרכים: הקמת רשתות של בתי ספר מקצועיים דוגמת אורט, החלת תעודת בגרות במגוון מקצועות רחב, ומיסוד התקצוב להשכלה גבוהה ברמה אוניברסיטאית. הנחלת ערכים ויצירת אתיקה חברתית הוטלו בעיקר על כתפי הצבא הישראלי, ששירות החובה בו שימש כור היתוך טוב, על אף הקשיים בסגירת הפערים הסוציו־אקונומיים.

המשך הדרך התאפיין בעיקר בניסוי וטעייה. במהלך הניסיון ליצור חברה שוויונית יותר, היכולה לספק הזדמנויות לכלל חלקי האוכלוסייה, הוקמה מערכת המכללות שפתחה את שערי ההשכלה הגבוהה לבוגרים בעלי הישגים אקדמאיים נמוכים יותר. על אף יתרונותיה, מערכת זו חסרה חזון סדור, ולכן לא הצליחה לספק את צרכיה האמיתיים של הכלכלה המתפתחת ולהכשיר כוח אדם מיומן ומקצועי עבור התעשייה הצומחת במהירות. נוצר מחסור בטכנאים, לא רק במהנדסים, בספקי רפואה, לא רק ברופאים, וכן בחשמלאים, בנגרים, ברתכים וכדומה. השתבחנו בהצלחתנו להכניס אנשים רבים למערכת ההשכלה הגבוהה, אבל בפועל כשלנו לספק לתעשייה די כוח עבודה מיומן שיענה על צרכיה של "אומת הסטארט־אפ" המתפתחת. התואר אומנם מצא חן בעינינו אך התרשלנו בהנחת התנאים הנחוצים להמשך צמיחתה של הכלכלה. מערכת ההשכלה הגבוהה בישראל, שבראשית דרכה זכתה להיכלל ברשימת חמישים המדינות המובילות

במדד שנגחאי, נחה על זרי הדפנה והתדרדרה בהדרגה, בעוד אוניברסיטאות אחרות בעולם עוקפות אותה. חמש האוניברסיטאות המובילות בישראל לא הקדישו מחשבה מעמיקה לתנאים העולמיים המשתנים ולא התאימו את עצמן לשינויים של עידן המידע. יתר על כן, הדגש שמעניקים הסטודנטים להישגים אקדמיים גם הוא משתנה, ובעוד שיש לנו עורכי דין בשפע, קיים מחסור במהנדסים וברופאים.

ישראל יכולה וצריכה להוביל את העולם בפתרון בעיות: רעב בעולם הנמדד באמצעות חוסר במזון ובמים נקיים במדינות של העולם השלישי, וכן אוכלוסייה גדלה והולכת במדינות מתפתחות. ישראל יכולה להציע רפואה עשירה ויושרה חברתית בעולם שבו הגלובליזציה מאפשרת שיתוף פעולה יעיל בין מדינות. המהלך הזה צריך להתחיל בהכרה שהחינוך הוא המפתח לעתיד ועליו להיות מגוון ולענות על הצרכים השונים של התלמידים, לאפשר נגישות שווה להזדמנויות חינוכיות ולהתגבר על הפערים הנובעים מרקע סוציו־אקונומי. בעידן הבינה המלאכותית (אני משתמשת במונח זה בהיסוס מאחר שלא ברור לגמרי מה הוא כולל) לא פחת הצורך בעובדים מיומנים ואין מחסור במקומות עבודה המשווים להם, אלא שמהותם השתנתה ולפיכך יש גם צורך בחשיבה שונה בנוגע לחינוכם ולהכשרתם של עובדי העתיד. בהינתן מאה אחוזי אוריינות, לא יהיה עוד צורך בהוראה הממוקדת במסירה של ידע; מנועי החיפוש באינטרנט יעשו את העבודה. כעת עלינו לפתח יכולות חשיבה גבוהות ובכללן יכולות של חשיבה אנליטית וביקורתית. עם זאת, עלינו להבין כי התהליך הנדרש להכשרתו של מנתח מוח שונה מזה הנדרש להכשרתם של מסגר או נגר. ההכשרות לסוגיהן דורשות הקצאת משאבים הולמת.

אם כן, מדובר במלחמה על משאבים. איך מחליטים כיצד להקצות אותם בעולם שמשאביו הכלכליים מוגבלים? ואיך מוודאים שהחלטות כאלה אינן נקבעות על פי אג׳נדות סקטוריאליות צרות? כיצד נוכל לאזן בין החזון הלאומי שבו משמשת ישראל ״אור לגויים״, לבין ההדוניזם ההולך וגובר והצורך בהגשמה עצמית? בני דור ה־Y הנוכחי עובדים בעיקר על מנת לשלם חשבונות ולממן את הבילויים

המועדפים עליהם. הם מחליפים את מקומות העבודה שלהם בקצב מעורר דאגה ושואפים ליצור איזון בין מקום עבודתם לבין חייהם הפרטיים. יש להכיר בכך וליצור אפשרויות מגוונות בכל תחום או עיסוק מקצועי.

לפיכך אין להותיר את ההשכלה בידי מגזר אחד אלא להפוך אותה ליעד מוסכם על כלל החברה הישראלית, כך שכל פלטפורמה חינוכית עתידית תהיה מוגנת משינויים פוליטיים ולא תופקר לחסדיהם של פוליטיקאים ובירוקרטים. אין אנו זקוקים עוד לשר חינוך בלבד; עלינו לבחון מודלים שמאפשרים עצמאות מקצועית, כמו זה של רשות החדשנות, Innovation Authority – IA שנמצאת אומנם תחת חסותו של משרד הכלכלה, אך מנוהלת על ידי גוף עצמאי הזוכה לתקציב קבוע, מנוהל ומובטח בחוק. מנהליה של רשות חינוך כזו, Education Authority – EA, ייבחרו על פי כישוריהם ויכולותיהם ולא ימונו בזכות קשרים פוליטיים. הם ימונו לתקופה של חמש עד שמונה שנים ולא יוחלפו גם אם וכאשר תקום ממשלה אחרת. התוכנית שתיצור רשות כזו תכוון לעתיד הרחוק ותתפרש על פני טווח של עשרים וחמש שנה על מנת לתת מענה לצרכים המשתנים של העולם. לצד זאת, על הרשות להיות בעלת יכולות גמישות דיין שיאפשרו לה לשנות כיוון בעקבות שינויים עולמיים. יצירתה של תוכנית כזו תוטל על צוות של מומחים המגיעים מרקעים מגוונים – חינוך, כלכלה, תעשייה, ארגונים ללא מטרות רווח ורווחה – על מנת למנוע השתלטות של אג׳נדה אחת על האחרות.

בהינתן חזון מנהיגותי למתן פתרון בעיות עולמיות, ומנגנון ביצועי עצמאי כדוגמת רשות החינוך (EA), אפשר כעת להתחיל להתמודד עם מחשבות על דמותו של החינוך בישראל.

החינוך כולל שלושה גורמים עיקריים: מורים, הורים ותלמידים. שלושתם אינם רואים תמיד עין בעין את היעדים החינוכיים או את הדרך להגשמתם. טיב החינוך לעולם יהיה תלוי בטיב מוביליו. מקומו של המורה בחברה נמצא כיום בשפל חסר תקדים – הן מבחינת

המעמד הן מבחינת התגמול. ההוראה אינה נתפסת כייעוד והבחירה במקצוע ההוראה נעשית לא פעם כברירת מחדל וממניעים שגויים. כבכל שוק הסובל ממחסור, יכולות חדלות להיות קריטריון סינון. בכל שוק עבודה, מחסור באנשי מקצוע מוביל לשני מהלכים – להעלאת התגמול או להפחתה במיומנויות הנדרשות. לצערנו, איפשרנו למהלך השני להשתלט על מקצוע ההוראה.

הגורם השני במערכת שלנו הם ההורים, או ליתר דיוק יחסי הורים־מורים. ההורים כיום רוצים להשפיע באופן משמעותי יותר הן על תוכני ההוראה והן על דפוסיה. לעיתים קרובות מדובר ברצון להפיל את האחריות ההורית לחלוטין על כתפי המורים, וכשהעניינים משתבשים ההורים מוצאים בבית הספר ובצוות החינוכי אפיק להוצאת התסכול והכעס שלהם. היחסים בין ההורים לבין צוות ההוראה מעולם לא מוסדו רשמית ולא נקבעו עקרונות ברורים למעורבות ו/או להגדרת תפקידים ותחומי אחריות.

הגורם השלישי הוא התלמידים, שכיום, בשל החשיפה ההולכת וגוברת למסכים, קשה לעורר בהם מוטיבציה ולגרום להם להיות מעורבים בתהליכי הלמידה במסגרות החינוך.

ננסה כעת להתמודד עם שלושת הגורמים הללו ולנסות להגדיר את ה"מה" וה"איך".

המורים. המנדט הראשון של רשות החינוך (EA) העתידית הוא לשפר את המיצוב החברתי של המורים על ידי שיפור הסינון של המועמדים להוראה והכשרתם, כמו גם את שכר המורים. את מקומו של מורה שיבחר לפרוש ימלא מורה עם כישורים מתאימים. מדובר בתהליך הדרגתי, שבו העלאת הרף תאפשר למורים טובים להפוך טובים יותר, ותעודד מורים טובים פחות לשקול אפשרויות מקצועיות אחרות. כל איש חינוך צריך תחום אחד הקרוב לליבו ולשכלו – מתמטיקה, מדעים, שפה, מדעי החברה או ספרות – וכן להתמקצע בהוראה לגיל מסוים של תלמידים. המורים ירכשו את כישוריהם בהתאם לקבוצת המשימות הייחודית להם: המורים העוסקים בחשיבה יצירתית יוכשרו בפתרון בעיות, בעבודת צוות ובחשיבה לוגית, בנוסף

להכשרתם במיומנויות הוראה בסיסיות, ואילו מורים לגילאי הגן והכיתות הנמוכות ילמדו תהליכי חִברוּת, יצירתיות וירכשו ידע בנוגע להתפתחות הגופנית של הילדים. אותם מחנכים ילמדו לאפשר לילדים לקחת סיכונים ומעל לכול, להיכשל. ההתמודדות עם כישלון תאפשר לילדים לבנות ביטחון עצמי, כמו גם עמידות ורצון לחזור ולנסות. על מחנכים העוסקים בהכשרה טכנית כלשהי ובהכשרה של טכנאי מחשבים יהיה לפתח מיומנויות של הנחיית סדנאות עבודה, בניית אמון בין עמיתים לעבודה וניווט בשפע העצום של הידע שמספקים מנועי החיפוש. כל המחנכים יצטרכו לעבור הכשרה בקורסים של הפסיכולוגיה של הילד, בתורת המשחקים ובכלכלה. משימות אלה ידרשו את פתיחתם של מסלולי לימוד חדשים באוניברסיטאות ובמכללות. מנהלי בית הספר הם המפתח להצלחה כאן: אנו זקוקים לאנשים בעלי מוטיבציה הרוחשים כבוד לילדים ומונעים על ידי רצון לעזור לילדים להתפתח ולהצליח. יש להפוך את משרת המנהל למבוקשת ולשפר אותה בעזרת חוזים אישים למועמדים מתאימים, כמו כן יש לכלול את המנהלים בגוף מקבלי ההחלטות בקהילה. אין הדבר אומר שחסרים לנו מנהלים מנהיגים, אבל לעיתים קרובות הם התעייפו מהמאבק הסיזיפי במערכת, שאינה מסוגלת לתמוך בהם או לספק את הדרוש להם על מנת ליצור סביבה לומדת כפי שתוארה לעיל. מערכת החינוך כיום לא יודעת כיצד להצמיח את הסוכנים שלה ולטפח אותם, וכתוצאה מכך הם סובלים מתסכול ומשחיקה, מה שלעיתים קרובות פועל כנגד יעדי המערכת.

אין להותיר את ההשכלה בידי מגזר אחד אלא להפוך אותה ליעד מוסכם על כלל החברה הישראלית.

חדרי הכיתות וציודם הם אלמנט נוסף של תשתית ההוראה. חלפו ימיהם של הלוח והגיר ועמם ראוי שתחלופנה גם כיתות המיועדות ליותר מעשרים וחמישה תלמידים ותלמידות. מאחר שאנחנו מנסים

ללמד את הילדים עבודת צוות, אי אפשר להמשיך ולטפח תחרות אישית בכיתות שבהן הישיבה בטורים מדירה את החלשים יותר אל אחורי הכיתה. תקציבי בית הספר צריכים לכלול את כל ציוד התקשוב הנדרש כדי לאפשר לתלמידים לגלות את עולם הידע המקוון, ולאפשר למורים לנטר את פעולותיהם של התלמידים. יקר? נכון, אבל זול יותר מעלויותיהן של פשיעה ושל צריכת סמים, אליהן מגיעים חלק מהתלמידים הנושרים מבתי הספר בשל "אי־התאמה מערכתית" או עלותו של כוח עבודה שאין ביכולתו להתאים עצמו לעולם משתנה.

התלמידים. מוטיבציה וכישלון הם גורמים מרכזיים בעידן הנשלט על ידי מסכים ומקלדות. המורים צריכים לקבל עובדה זאת ולאמץ את המכשירים הללו כחלק מעבודת ההוראה במקום לנסות להתחרות בהם. אין עוד צורך לדון בשאלה האם להרשות טלפונים חכמים בכיתות, אלא לבסס הסכמים חוזיים לגבי אופן השימוש בהם. צריך להציב לתלמידים יעדים ולהתעקש פחות על הדרכים שהם בוחרים כדי להגיע אליהם, כל עוד האמצעים כשרים כמובן. בגלגולי הקודם כמורה נוכחתי שילדים רוצים ללמוד, להצליח ולעמוד בציפיות של המורים שלהם. חוויה חינוכית אמיתית מתאפשרת רק כשנוצר אמון בין מורה לתלמיד. על מנת שאפשר יהיה לנהל דיון רציני בכיתה יש צורך במספר מוגבל של משתתפים וברמה דומה של אינטליגנציה – שתי דרישות שהן תנאי מוקדם על פי החזון של רשות החינוך (EA). אלו הם התנאים המוקדמים ליצירת מוטיבציה. דבר קשה בהרבה לביצוע הוא לאפשר כישלון, מאחר שהאינסטינקט הבסיסי של כל מורה הוא להגן במקום לחשוף לכישלון, ולהעדיף שבח על פני התמודדות עם כישלון. אך ההתמודדות עם כישלון היא מרכיב עיקרי בצמיחה האישית של

יש להפוך את משרת המנהל למבוקשת ולשפר אותה בעזרת חוזים אישים למועמדים מתאימים, כמו כן יש לכלול את המנהלים בגוף מקבלי ההחלטות בקהילה.

התלמיד וחייבת להיות חלק מתהליך הלמידה. יש לאפשר גם ניידות בין קבוצות, דבר הדורש מבתי הספר לספק את כל האפשרויות בבניין אחד. הדבר גם יבטיח חלוקה הוגנת של משאבים, במקום יצירתן של "אליטות" לעומת "נשארים מאחור".

ההורים או החוזה הורים־מורים. להורים יש מקום בחדר הכיתה של היום. יש לעודד אותם להשתתף ולא לדחוק אותם לעמדה של ביקורת והתנגדות. אבל תפקידם שונה מזה של המורים. אין הם יכולים לצפות שבית הספר ישיג את מה שהם לא מצליחים להשיג בבית. תפקיד ההורים הוא להשלים את התכנים והחוויות שקיבלו ילדיהם בבית הספר להעצים אותם, לסייע ולתמוך במחנכים ולוודא את זמינותם של תשתיות ושל משאבים נדרשים, בין שדרך הערוצים הרשמיים, כגון הרשויות המקומיות והממשלתיות, ובין שבאמצעות גיוס כספים בדרכים שונות.

מה שעולה מהדברים לעיל הוא התייחסות הוליסטית לחינוך. התייחסות כזו מצריכה שינוי באחריותם של הגורמים הפוליטיים, בתוכניות החינוך, בבחירת המועמדים להוראה ובתיגמולם, ביחסם של הממונים על המוסדות החינוכיים ובעריכת חוזה ראוי בין ההורים למורים.

האם מדובר בהתפתחות ליניארית של מערכת החינוך או במהפכה? אם נביט לאחור על כמעט מאתיים שנה של חינוך חובה מוסדי ושיטתי ברחבי העולם, נגלה כי מרגע ביסוסו של מודל הכיתה והמורה לא התרחשו כמעט שינויים משמעותיים במערכת הזו. ישנם הדגשים שונים, הקשורים לרוב בהעדפות לאומיות או דתיות, אולם מעבר להכללתם של מדעים אמפיריים וחברתיים בנוסף להקניית שלושת הכישורים הבסיסיים של קריאה, כתיבה וחשבון, בתי הספר הם עדיין מוסדות להעברת ידע ממורה (יחיד) סמכותי לתלמידים (רבים). אומנם נעשו ניסיונות, חלקם מוצלחים, לשיפור ההיבטים השונים של החינוך הבית ספרי, אך הם נותרו בודדים. השינוי המהותי צריך לנבוע מהבנה של מנהיגי החינוך והחברה, לפיה אנו חייבים לשנות את מערכת החינוך שלנו כך שתענה על הצרכים המשתנים של החברה. אם לא

נעשה זאת נמשיך לאבד חלק משמעותי מהמשאב המצוי ביותר שלנו – המוח האנושי. מדינת ישראל לא יכולה להרשות לעצמה להסתכן כך ולכן עלינו לחולל שינוי. כל שינוי הוא כואב אבל בזכות השינוי המוצע כאן רבים מאוד יקבלו הרבה יותר מן המעטים שיפסידו. הזמן לכך הוא עכשיו!

תנאי לשיפור הישגים וצמצום פערים: תעודת בגרות חדשה

יעקב כץ

יעקב כץ הוא פרופסור אמריטוס בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת בר־אילן ומרצה במכללת ירושלים.

מבוא

קביעת מדיניות לאומית לחינוך תלויה בעיקר בחזון ובמטרות של הממשלה ושל קברניטי מערכת החינוך בדרגות הבכירות ביותר. מדיניות זו יכולה להשתנות מעת לעת בעקבות שינויים פוליטיים, חברתיים וכלכליים, אך אין חולק על כך שקיימות כמה מטרות יסוד מוסכמות המכוונות אל התחום הקוגניטיבי־לימודי של התלמידים ואל התחום הרגשי־ערכי שלהם.

במאמר זה בחרתי להבליט את מקומן המרכזי והקריטי של שתיים ממטרות היסוד של המערכת החינוכית בישראל הקשורות בקשר סימביוטי. הראשונה – שיפור ההישגים הלימודיים של התלמידים; והשנייה – צמצום הפערים החברתיים הקיימים בין תלמידים מהמגזרים השונים המרכיבים את החברה הישראלית. אציע בהמשך מתווה לתעודת בגרות חדשה אשר מימושו עשוי להביא לשיפור של ההישגים הלימודיים של התלמידים בצורה משמעותית, וכמו כן להביא לצמצום פערים חברתיים בין תלמידים במגזרים השונים בישראל.

אפיונים חברתיים, ייחודיים ומרכזיים, של החברה הישראלית

בין האפיונים החברתיים הרבים המשקפים את הנורמות והעמדות בחברה הישראלית קיימים כמה שסעים מרכזיים שיש להם השלכה ישירה או עקיפה על קביעת המדיניות החינוכית לאומית. במאמר על החברה הישראלית תיארתי (Katz, 2010) את השסעים המרכזיים המשפיעים על היחסים בין המגזרים השונים בישראל והגדרתי שישה: השסע הדתי; השסע הפוליטי; השסע האתני; השסע הלאומי; השסע התרבותי; השסע החינוכי. השסעים הללו מייחדים את החברה הישראלית ומציבים בפניה אתגרים לא פשוטים בניסיונה לחיות מתוך לכידות ושיתוף פעולה בין הקבוצות הסקטוריאליות המרכיבות אותה. כמו כן, המדיניות החינוכית הלאומית חייבת להביא בחשבון את המגבלות והסייגים הקיימים כתוצאה מאפיון ייחודי זה של החברה הישראלית ולתרום את חלקה לפיתוח לכידות ושיתוף פעולה בתחום החברתי. התייחסות מושכלת אליהם הינה קריטית כשמבקשים לקבוע מדיניות חינוכית לאומית שתצעיד את החברה הישראלית לקראת יותר הישגים לימודיים, יותר שוויון, יותר אינטגרציה ויותר הבנה ושיתוף פעולה הדדיים בין המגזרים השונים בה.

מדיניות חינוכית לאומית כללית

רינה (Rinne, 2008) קבע שמדיניות חינוכית לאומית באה לידי ביטוי מובהק בתוכנית לימודים לאומית. תוכניות לימודים לאומיות של מערכות חינוכית בכלל חייבות לשקף במידה רבה את הצרכים המעצבים את הערכים והנורמות החברתיות המקובלים בחברה. ברור לכול כי הישגים לימודיים תמיד יעמדו במוקד תוכניות לימודים לאומיות, אך נושאים חברתיים כמו ערכים ונורמות יכולים להיות דינמיים ומשתנים מעת לעת. ווגט ועמיתיו (Voogt et al., 2011) הראו במחקר מקיף שבדק מערכות חינוכיות לאומיות כי קיימת הסכמה כללית לגבי הצורך להבטיח את מימוש הפוטנציאל של התלמידים דרך הדגשת ידע ופיתוח מיומנויות לימודיות. דיד (Dede, 2010) הטעים

כי על קברניטי החינוך במדינות שונות להבין שתפקידם של בתי ספר במאה העשרים ואחת הוא להתרכז בהוראת מקצועות ליבה הנדרשים בעידן הנוכחי ולפתח את היכולת של התלמידים להשתלב בחברה המתקדמת. איו (Au, 2011) הוסיף כי מבחנים לאומיים ובינלאומיים משמשים נדבך מרכזי בבדיקת ההישגים הלימודיים של התלמידים וכן כי יש חשיבות רבה למידת ההצלחה של המערכת החינוכית להקנות לתלמידים מיומנויות למידה ראויות ומתאימות לדרישות החינוכיות של המאה העשרים ואחת. לאור דברי החוקרים הנ"ל מתברר כי קיימת הסכמה רחבה שתוכניות ומטרות חינוכיות לאומיות חייבות להביא את התלמידים למימוש הישגים לימודיים כדי שיוכלו להשתלב במימוש יעדים לאומיים בעתיד. ייטס ויאנג (Yates and Young, 2010) טענו כי בעידן הנוכחי המדינות המתקדמות מונעות על ידי גלובליזציה ותחרותיות ולפיכך מערכות החינוך הלאומיות חייבות להתאים עצמן לתנאים אלה ולהציע תוכניות לימודים לאומיות המכשירות את התלמידים להשתלב בהצלחה במגמות עולמיות אלו, תוך כדי חיזוק ההישגים הלימודיים שלהם ומעמדם החברתי. לאור זאת על מערכות החינוך לשלב בתוכניות החינוך הלאומיות את אותם המרכיבים שיובילו את התלמידים לאימוץ מיומנויות למידה, שיאפשרו להם להגיע להישגים לימודיים ראויים ולהשתלב בחברה הגלובלית והתחרותית.

מדיניות חינוכית לאומית ותעודת בגרות לאומית

כאמור, המדיניות החינוכית הלאומית בישראל – הנשענת בין היתר על שני אדנים מרכזיים: (א) שיפור ההישגים הלימודיים של התלמידים תוך כדי עמידה בסטנדרטים לאומיים ובינלאומיים, ו־(ב) צמצום הפערים החברתיים וביטול השסעים השונים בין הקבוצות הסקטוריאליות בחברה הישראלית – מצריכה שינוי מהותי במתכונת תעודת הבגרות ובהרכב המקצועות שבהם תלמידים נבחנים. תעודת הבגרות מקפלת בתוכה את המקצועות והתחומים החשובים מבחינה לאומית ומהווה ציון דרך מרכזי בשיקוף החזון החינוכי הלאומי. מדינות שאליהן מדינת ישראל צריכה להשוות את עצמה בבואה

לקבוע את מתווה תעודת הבגרות החדשה חייבות להיות מדינות שאיתן החברה הישראלית מזדהה מבחינה רעיונית וערכית, ואשר עומדות לאורך זמן בסטנדרטים בינלאומיים הן בתחום ההישגים הלימודיים והן בתחום צמצום פערים חברתיים – המדינות החברות בארגון ה־OECD (Katz, 2007).

כדי לקדם את שתי המטרות העיקריות של המדיניות החינוכית הלאומית יש לקבוע תעודת בגרות בעלת מתווה אחיד וברור המיועד להביא להישגים משופרים של התלמידים ולצמצום הפערים החברתיים בין התלמידים בכל המגזרים. יש לקבוע מקצועות שבהם ניתן לקדם הן את הידע והן את ההישגים המתחייבים בחברה מודרנית, יהודית ודמוקרטית, וכמו כן מבליטים את המרכזיות של הערכים הייחודיים כמו גם האוניברסליים המקובלים על כל המגזרים בחברה הישראלית, והתואמים את הערכים המוטמעים בתוכניות הלימודים במדינות ה־OECD. במתווה החדש יש לקבוע מקצוע מיוחד, חשיבה אלגוריתמית (ברוב המדינות מקצוע זה נקרא computational thinking), המתואר בהרחבה על ידי וב ועמיתיה (Webb et al., 2016), שבאופן מוכח ומובהק יכול להביא לפיתוח המיומנויות הקוגניטיביות החיוניות לקידום הלמידה וההישגים בכל מקצועות הלימוד, הן בתחום מדעי הרוח, הן בתחום מדעי החברה והן בתחום מדעי הטבע, על פי אתגריה החינוכיים של המאה העשרים ואחת.

על מנת להכין את התלמידים לבחינות הבגרות ולהעניק להם בסיס ידע מוצק שעליו ניתן לבנות את מתווה תעודת הבגרות הלאומית החדשה, ילמדו כל התלמידים מכיתה א׳ עד סוף כיתה ט׳ את המקצועות האלה: מורשת (תנ״ך ותושב״ע), עברית (לשון וספרות), אנגלית (לשון וספרות), ערבית, מתמטיקה, חשיבה אלגוריתמית, אזרחות, היסטוריה, גיאוגרפיה, מדעי הטבע (פיזיקה, כימיה, ביולוגיה), אמנויות (מוזיקה, ציור, תיאטרון, מחול) וחינוך גופני. במגזרי המיעוטים ייעשו התאמות במקצוע מורשת כדי שתלמידים ערבים (מוסלמים ונוצרים), דרוזים וצ׳רקסים ילמדו את המורשת הייחודית שלהם. מובן שלא כל המקצועות יילמדו מכיתה א׳, אלא יוצעו לתלמידים על פי התפתחותם

ויכולתם להתמודד עם החומר הנלמד. תשע שנות לימוד של מקצועות היסוד הנ"ל, מכיתה א' ועד סוף כיתה ט', ישמשו בסיס איתן אשר יכין את התלמידים להתמודדות יעילה ומוצלחת עם המתווה החדש של תעודת הבגרות, שמטרתו להביא לשיפור ההישגים הלימודיים של התלמידים ולצמצם פערים בין המגזרים בחברת התלמידים הישראלית בהתאם למקובל במדינות ה־OECD.

במתווה תעודת הבגרות הלאומית החדשה שייבנה על בסיס הידע הכללי יותר והרחב יותר שנרכש במקצועות שנלמדו מכיתה א' עד כיתה ט', יצומצם מספר המקצועות כדי לחפוף את המקובל במדינות ה־OECD. רמת הלימודים תיקבע בהתאם לסטנדרטים לאומיים ובינלאומיים מקובלים ועל בסיס שיטות מדידה והערכה עדכניות ומקובלות במדינות ההתייחסות החברות ה־OECD.

להלן מתווה תעודת הבגרות הלאומית החדשה לאחר ביצוע השינויים הנדרשים:

טבלה מספר 1: מבנה תעודת הבגרות הלאומית המוצעת

מקצוע	רמת לימוד	
	רמה רגילה (Standard)	רמה מוגברת (Advanced)
מורשת (תנ"ך ותושב"ע)	✓	✓
עברית (לשון וספרות)	✓	✓
אנגלית (לשון וספרות)	✓	✓
מתמטיקה	✓	✓
חשיבה אלגוריתמית	✓	✓
היסטוריה או מקצוע מדעי	✓	✓
מקצוע בחירה חובה	✓	✓
מקצוע בחירה רשות	✓	✓
חינוך גופני	✓	✓

על מנת שתעודת הבגרות הלאומית תשקף נאמנה את המדיניות החינוכית הלאומית וכמו כן תחפוף במידה רבה את המקובל במדינות ההתייחסות החברות בארגון ה־OECD יש לקיים את התנאים המרכזיים הבאים:

א. תעודת הבגרות הלאומית תהיה אחידה ותקנה זכות כניסה להשכלה הגבוהה;

ב. לימודי הבגרות יתחילו בכיתה י׳ וההיבחנות תתקיים בכיתות י״א־י״ב;

כדי לקדם את שתי המטרות העיקריות של המדיניות החינוכית הלאומית יש לקבוע תעודת בגרות בעלת מתווה אחיד וברור המיועד להביא להישגים משופרים של התלמידים ולצמצום הפערים החברתיים.

ג. תבוטל שיטת יחידות הלימוד במקצועות השונים;

ד. תיבנה שיטת לימוד המבוססת על שתי רמות לימוד בכל המקצועות, דהיינו רמה רגילה ורמה מוגברת;

ה. כדי לזכות בתעודת בגרות התלמיד יצטרך ללמוד שישה מקצועות חובה ולפחות מקצוע בחירה אחד (סך הכול שבעה מקצועות). התלמיד יוכל להוסיף מקצוע בחירה נוסף אם ירצה בכך ואם יש ביכולת בית הספר להציע מקצועות נוספים;

ו. התלמיד ילמד שישה מקצועות ברמה רגילה ולפחות מקצוע אחד ברמה מוגברת. התלמיד יוכל ללמוד יותר מקצועות ברמה מוגברת אם ירצה;

ז. מקצועות החובה הינם: מורשת (תנ״ך ותושב״ע), עברית (לשון וספרות), אנגלית (לשון וספרות), מתמטיקה, חשיבה אלגוריתמית, היסטוריה או מקצוע מדעי (לפחות מקצוע אחד מתוך פיזיקה, כימיה, ביולוגיה, מדעי המחשב);

ח. מקצועות הבחירה הם: ערבית, היסטוריה,

אזרחות, גיאוגרפיה, פסיכולוגיה, סוציולוגיה, כלכלה, אמנות, תקשורת, חינוך גופני, פיזיקה, כימיה, ביולוגיה, מדעי המחשב, אלקטרוניקה;

ט. תלמידים בחינוך הממלכתי דתי או במסלול הטכנולוגי יוכלו לנצל את מקצועות הבחירה כדי להתמחות במקצועות חשובים למסלולי הלימודים המגזריים או הייחודיים שלהם. כמו כן בנושא מורשת ושפת אֵם ייעשו התאמות עבור תלמידים השייכים למגזרי המיעוטים;

י. חינוך גופני יילמד כמקצוע חובה אך ללא בחינת בגרות חיצונית (למעט מקרה של תלמיד שיבחר בחינוך גופני כאחד ממקצועות הבחירה הכלולים בתעודת הבגרות). כל תלמיד יקבל ציון "עובר" או "נכשל" על פי סטנדרטים אובייקטיביים שייקבעו על ידי צוות מומחים לחינוך גופני.

יש להדגיש כי במתווה הבגרות החדש של תעודת הבגרות הלאומית יוקטן המספר הכללי של המקצועות הנלמדים לקראת הבגרות ויוקצבו יותר שעות לימוד שבועיות לכל רמת לימוד (רמה רגילה; רמה מוגברת) בכל מקצוע. שיטת חלוקת השעות תהיה שוויונית בין המקצועות השונים ותאפשר לתלמידים בעלי יכולות שונות, מכל המגזרים החינוכיים ומכל המיצבים החברתיים־כלכליים, להתמודד ביתר יעילות והצלחה עם לימודים ברמות השונות מאשר במצב הנוכחי. בנוסף, תוכניות הלימודים יותאמו מבחינת היקפן למספר השעות העומדות לרשות המקצוע ויביאו בחשבון את מרכיבי מיומנויות הלמידה והחשיבה הנדרשים באופן ספציפי בכל מקצוע, כך שתכנון נכון של המורים יאפשר כיסוי כל החומר המופיע בתוכניות הלימודים במשך שנת הלימודים, ללא צורך ב"פטנטים" כמו מיקוד הלמידה, כדי להפחית את כמות החומר אשר עליו ייבחנו התלמידים. תנאי

כדי לזכות בתעודת בגרות התלמיד יצטרך ללמוד שישה מקצועות חובה ולפחות מקצוע בחירה אחד.

הכרחי להתאמת תוכניות הלימודים לשעות ההוראה במקצועות השונים הינו התקנת תקנה ממשלתית מחייבת כי כל קיצוץ עתידי בתקציב משרד החינוך לא ישנה את מספר השעות הקבוע המוקצה לכל אחד מהמקצועות בשתי רמות הלמידה. תקנה זו תמנע מצב שהיקף תוכניות הלימודים במקצועות השונים יישאר קבוע ואילו מספר השעות המוקצות להוראה במקצועות השונים ישתנה בהתאם לגובה התקציב ובמיוחד במציאות של קיצוצים אפשריים בתקציב.

להלן המתווה החדש המוצע של תעודת הבגרות הלאומית על פי מקצועות ושעות ההוראה השבועיות בכל מקצוע בשתי הרמות:

טבלה מספר 2: מספר שעות שבועיות למקצועות הנלמדים לבגרות

מקצוע	שעות בכיתה י'	שעות בכיתה י"א	שעות בכיתה י"ב	סה"כ שעות
מורשת (תנ"ך ותושב"ע)	6	6	6	18
עברית (לשון וספרות)	6	6	6	18
אנגלית (לשון וספרות)	6	6	6	18
מתמטיקה	6	6	6	18
חשיבה אלגוריתמית	4	4	4	12
היסטוריה או מקצוע מדעי	4	4	4	12
מקצוע בחירה רשות	4	4	4	12
חינוך גופני	2	2	2	6
סה"כ שעות	38	38	38	114

סיכום

מדיניות חינוכית לאומית באה לידי ביטוי באפיונים המובהקים של מתווה תעודת הבגרות הארצית. תעודת הבגרות אמורה להציע מענה לעקרונות המרכזיים של המדיניות החינוכית הלאומית. מאז שנות

החמישים ועד עצם היום הזה התפתחו מצבים שבהם תעודת הבגרות לא ביטאה את המדיניות באופן ברור ולא איפשרה מימוש של מטרות החינוך כפי שנוסחו מעת לעת על ידי קובעי המדיניות החינוכית הלאומית. כתוצאה מכך חלה במשך השנים התדרדרות במבנה ובתוכן של תעודת הבגרות וחל פיחות באמינות התעודה שלפעמים אינה משקפת באופן מדויק את הישגי התלמידים ואינה תורמת לצמצום הפערים החברתיים בין מגזרי האוכלוסייה השונים – שתי מטרות יסוד מרכזיות וקבועות במדיניות החינוכית המקובלת בישראל.

תעודת הבגרות הלאומית החדשה תשקף בצורה ברורה וחדה את מדיניות החינוך המוצהרת של משרד החינוך ותהלום את הדרישות והסטנדרטים הבינלאומיים של מדינות ה־OECD, שהן מדינות ההתייחסות של מערכת החינוך הישראלית. התעודה תוביל להבנה ברורה יותר של העוסקים במלאכת ההוראה והחינוך את מדיניות החינוך, את מטרות החינוך, ובמרוצת הזמן תחזיר למערכת החינוך בישראל את היוקרה המסורתית שאבדה בעשורים האחרונים.

מקורות

Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: high-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. In: *Journal of Curriculum Studies,* 43(1) (pp. 25-45).

Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. In: J. Bellanca and R. Brandt (Eds.), *21st Century Skills* (pp. 51-76). Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Katz, Y.J. (2007). Values education in the Israeli educational system. In: N. Kryger and B. Ravn (Eds.), *Learning Beyond Cognition* (pp. 291-302). Copenhagen: Danish University of Education Press.

Katz, Y.J. (2010). "The state approach to Jewish and non-Jewish education in Israel". *Comparative Education*, 46(3), 325-338.

Rinne, R. (2008). The growing supranational impacts of the OECD and the EU on national educational policies, and the case of Finland. In: *Policy Futures in Education,* 6(6) (pp. 665-680).

Voogt, J., Erstad, O., Mishra, P., & Dede, C. (2011). *TWG6 21st century learning — expanded brief paper*. http://edusummit.nl/res2011/calltoaction2011/briefpapers2011

Webb, M.E., Davis, N., Bell, T., Katz, Y.J., Reynolds, N., Chambers, D.P., & Syslo, M.M. (2016). Computer science in K-12 school curricula of the 2lst century: why, what and when? in: *Education and Information Technologies,* 22(2) (pp. 445-468). DOI: 10.1007/s10639-016-9493-x

Yates, L. & Young, M. (2010). Globalization, knowledge and the curriculum. In:*European Journal of Education,* 45(1) (pp. 4-10).

פדגוגיה מוטת עתיד – תקציר

ריבי ארצי ושמוליק לוטטי

המאמר הוא תקציר הספר **פדגוגיה מוטת עתיד** בהוצאת אגף מחקר ופיתוח, ניסויים ויוזמות במִנהל הפדגוגי של משרד החינוך.
הוא נכתב בידי אנשי האגף.

ארגונים מצליחים בארץ ובעולם מתאפיינים במנהיגות ובערכים המקדמים חשיבת עתיד ועיצוב עתיד רצוי. התייחסות שיטתית למגמות עתיד עולמיות ומקומיות – חברתיות, טכנולוגיות, כלכליות, סביבתיות, פוליטיות וחינוכיות – המציבות בפנינו אתגרים והזדמנויות, היא המפתח לקיומה של מערכת חינוך רלוונטית למציאות המשתנה ורבת־התהפוכות, מסתגלת אליה ומשגשגת בה.

משרד החינוך הקים יחידת תכנון פדגוגיה מוטת עתיד באגף מחקר ופיתוח כדי שתציע מצפן מוכוון עתיד למערכת החינוך. המסמך "פדגוגיה מוטת עתיד" (להלן פמ"ע), שמאמר זה מהווה תקציר שלו, קורא לפיתוח פדגוגי וארגוני של מערכת החינוך ומערכות המשנה שלה על בסיס שישה עקרונות פעולה של פמ"ע.

מדוע המסמך מכונה "פדגוגיה **מוטת עתיד**"? משום שהוא נטוע בהווה אך מוטה קדימה אל העתיד, ומשום שהוא פורש מוטת התבוננות רחבה מאוד כדי לאפשר מדיניות חינוך שקולה ומושכלת.

אתגר הרלוונטיות למציאות המשתנה

ג'ון דיואי טען שתפקיד החינוך הוא ללמד את הילד כיצד לחשוב, לא מה לחשוב. עידן המידע מראה כי הדרך המשמעותית ביותר להבטיח את רווחתו של האדם היא באמצעות חינוך המטפח חשיבה, למידה והשכלה. חינוך כזה יכול לגשר על פערים סוציו־אקונומיים ולאפשר לכל תלמיד מיצוב חברתי ראוי ומכובד. גם השינויים הדמוגרפיים המהירים מרחיבים את הצורך בחינוך – מתקופת הילדות המוקדמת, דרך בתי הספר והאקדמיה ועד למידה מתמשכת לאורך חיים (lifelong learning).

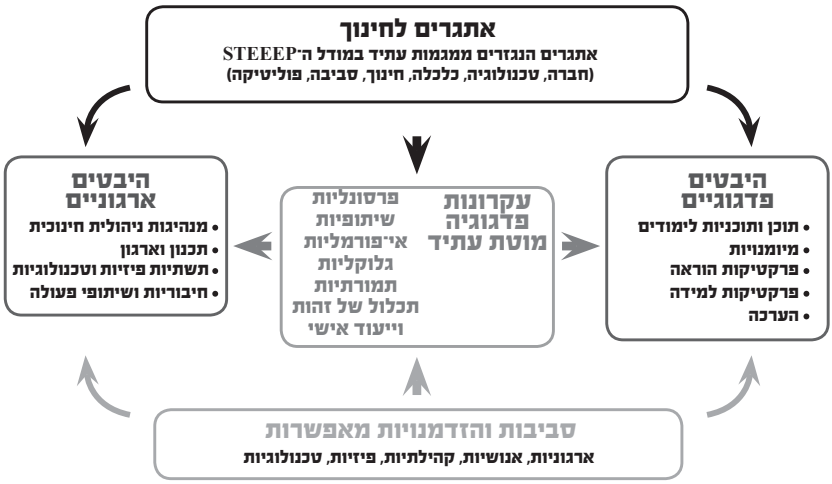
החינוך מושפע מהתהליכים החברתיים ומשפיע עליהם: העיור המואץ, השתנותם של קהילות ויחידים, התהוותם של אופני חשיבה חדשים, ואף תהליכים נקודתיים כגון השמנת יתר. האתגר של החינוך הוא לשמר את זיקתו לתהליכים אלה ולתהליכים חברתיים אחרים ולהשפיע עליהם לטובה – להיות רלוונטי.

פמ"ע נועדה לסייע למערכת החינוך להתמודד עם אתגר הרלוונטיות. היא מבוססת על תחום חקר העתיד ומשלבת ממדים של גישה אוטופית־עתידנית. כמו כן, היא מניחה כי עולם החינוך מושפע עמוקות מהמציאות החיצונית שבה הוא פועל. לפיכך היא שמה דגש על עיצוב עתיד פדגוגי רצוי, הנותן מענה לאתגרים ולהזדמנויות הנגזרים ממגמות עתיד כלליות וחינוכיות כאחת. פמ"ע גוזרת מחיזוי מושכל עקרונות חינוך ישימים בהווה ובעתיד. מטרתה היא להתוות כיוון למהלכי החינוך שמבצעים כלל הגורמים במערכת החינוך וגופי המו"פ במטה ובשטח.

המודל של פמ"ע

המודל משמש מצפן מערכתי המאפשר להתאים את מערכת החינוך בהווה למציאות העתידית, מציאות המשתנה ללא הרף, ולשמר את הרלוונטיות של החינוך – את זיקתו לעולם בכלל ולעולמו של הלומד בפרט. המודל פותח כמענה לאתגרים שנגזרו מסריקת מגמות עתיד בעולם בתחומי החברה, הכלכלה, הטכנולוגיה, הסביבה, הפוליטיקה והחינוך. בליבת המודל שישה עקרונות מנחים.

פדגוגיה מוטת עתיד
מצפן מערכתי במציאות משתנה



מגמות העתיד

מגמות העתיד הן גלובליות – חוצות גבולות מדינתיים ומציפות אתגרים המחייבים ריבוי שחקנים, מדינות וארגונים. המגמות מקיימות קשרי גומלין הדוקים ביניהן ומשפיעות באופן מכריע על החינוך. המודל של פמ"ע מבקש לנתב את השפעתן על החינוך באופן מושכל ויעיל.

מגמות חברתיות

תוחלת החיים עולה; חל גידול בעיור, בנדידה ובהגירה; מתרחשת גלוקליזציה; מתהווים שינויים במבנה המשפחה; רואים עלייה ניכרת בנפח עבודת הנשים; יש שיפור ניכר בתחום הבריאות, הרווחה ואורח

החיים. אך לצד "חברת השפע" מתפתחות מגמות שליליות כגון היווצרות מוקדי לחץ חדשים על החברה בכללה ועל הצעירים בפרט.

בישראל בולטות מגמות הקשורות בגלוקליזציה (עולמקומיות). אתגרי החינוך הנובעים מכך נוגעים לתחומים כגון דרישה להתמודדות רוחבית של המערכת – עם הקהילה והמשפחה, עם רב־תרבותיות וריבוד חברתי, עם פיתוח אוריינות אזרחית, עם יצירת סביבה בטוחה ללומדים ושיפור איכות חייהם. כל אלה ועוד מחייבים הגדרה חדשה של יחס המדינה לתלמידים ולאזרחים ושל מחויבותה לרמת חייהם ולאיכות חייהם.

מגמות טכנולוגיות

החיים החברתיים והאישיים רוויי טכנולוגיה. אנשים חיים בעולם דיגיטלי־וירטואלי המובחן באופן מטושטש מן העולם האמיתי. אך ההוויה הטכנולוגית אינה מוגבלת לרשת האינטרנט. חדשנות בביוטכנולוגיה לדוגמה, בריצוף הגנטי למשל, תשנה את חיינו באופן מהותי. טכנולוגיות משבשות (disruptive technologies) חדשות "ישבשו" את חיינו באופן החורג מכל דמיון.

התפתחויות כאלה ואחרות מואצות בישראל בגלל זיקתן לביטחונה. תעשייה צבאית מתקדמת מאיצה פיתוחים טכנולוגיים בעלי השפעה מקומית ועולמית. האתגרים וההזדמנויות החינוכיים הנובעים מכך נוגעים לתחומים כגון פיתוח כישורי ניהול מידע ואוריינות דיגיטלית.

מגמות כלכליות

כלכלת הידע החדשה מתפתחת באמצעות טכנולוגיות דיגיטליות ורשתות תקשורת. מאפייניה הם גלובליות, ניתוח נתוני עתק (big data) ומניפולציות של ידע, דינמיות וגמישות. הכלכלה החדשה מציבה את הלקוח במרכז, מקדמת שקיפות, נגישות ופתיחות ומבטלת חסמים מכל סוג.

בישראל יש מגמה קבועה של צמיחה כלכלית – עלייה בהשקעות,

בייצוא, במגזר ההיי־טק ובשכר. כמו כן חלה ירידה באחוז האבטלה ובשיעורי העוני. ב־2016 התמ"ג והתוצר לנפש צמחו ביחס של כמעט פי ארבעה לעומת 2015.

האתגרים וההזדמנויות למערכת החינוך הנגזרים מכך נוגעים לתחומים כגון טיפוח חדשנות במציאות תחרותית, כישורי יזמות ואוריינות פיננסית, חוסן נפשי הנדרש להתמודדות בסביבה של אי־ודאות, צמצום פערים ושוויון הזדמנויות, שיתופי פעולה גלובליים עם מדינות מפותחות ומתפתחות ושילוב של אוכלוסיות מגוונות בעולם התעסוקה.

מגמות סביבתיות

ההשפעה האנושית על הסביבה הטבעית מתעצמת באופן דרמטי ומסוכן בעשורים האחרונים. מגמות שליליות רבות משפיעות על האקלים ומאיימות על הביוספרה. העולם הנאור מאמץ את גישת הקיימות החותרת לאיזון בין צמיחה כלכלית לבין שמירה על הסביבה. רק שיתוף פעולה גלובלי יוכל להתמודד עם אתגר קיומי זה. נדרשת מדיניות אחידה – ברמה הגלובלית, הארצית והמקומית.

ישראל נתונה במאבק מתמיד עם מחסור במשאבים – בקרקע, במים ובמחצבים טבעיים (אף כי בשנת 2021 צפויה השפעה ראשונית של כריית הגז על המשק), עם זיהום אוויר ועם צורך להגדיל את מקורות האנרגיה המתחדשת. האתגרים וההזדמנויות הנגזרים מכך עבור מערכת החינוך נוגעים לתחומים של חינוך לקיימות, גיבוש מודעות סביבתית ופיתוח תבונה אקולוגית.

מגמות פוליטיות

תהליכים גלובליים יוצרים תודעה של אזרחות גלובלית. כנגד, נוצר לחץ מצד קהילות לאומיות, אתניות ותרבותיות להגן על זהותן הלוקלית. תופעה זו קרויה גלוקליזציה; היא משקפת קונפליקט יסודי בין זהות אוניברסלית לזהות פרטיקולרית. קונפליקט זה מחייב הגעה לאיזון בין מוקדי זהות אלה.

בישראל משפיעים על "מלחמת הזהויות" גורמים כגון הצורך להשקיע בביטחון, לשלב את ערביי ישראל בחברה הישראלית, ליצור תשתית חברתית־תרבותית משותפת ומחייבת לכל ה"שבטים", ולעצב את מדינת ישראל כמדינה יהודית־דמוקרטית.

האתגרים וההזדמנויות החינוכיים הנובעים מכך נוגעים לאיחוי השסעים החברתיים או למיתונם, ולעיסוק פתוח בסוגיות פוליטיות טעונות.

מגמות חינוכיות

המגמות שתיארנו – בחברה, בטכנולוגיה, בכלכלה, בסביבה ובפוליטיקה – משפיעות על עולם החינוך ומאלצות אותו להגיב עליהן באופן הולם. איתור ועיצוב מגמות חדשות בתחום החינוך, הנגזרות מהמגמות הכלליות, יסייע בגיבוש כיווני פעולה לקידום החינוך בישראל והתאמתו לצורכי המאה ה־21 ולאתגריה.

המגמות החינוכיות הבולטות הן:

- מעבר מלמידה תחומית ללמידה בין־תחומית, מלמידה כיתתית ללמידה מותאמת אישית, מבידול החינוך הפורמלי מהלא־פורמלי לשילוב ביניהם.
- פיתוח מאפיינים אישיותיים; מעבר מרכישת ידע בלבד לטיפוח גישות, כישורים ומיומנויות אישיים.
- פיתוח גישות וכישורים רגשיים; מיקוד בכישורים חברתיים, בין־תרבותיים וגלובליים.
- פרקטיקות למידה והוראה שיתופיות ורשתיות.
- למידה אי־פורמלית, יצרנית ויצירתית, משחקית ואותנטית.
- הוראה של תחומי משמעות.
- שיתוף תלמידים בעיצוב הלמידה, מורים ותלמידים כעמיתים.
- הערכה מקדמת למידה, רציפה, גמישה, הדדית, מבוססת נתונים ונגישה בזמן אמת.
- מוסדות החינוך כארגונים מוטי עתיד, מטפחי חדשנות ואוטונומיה אישית.

- הרחבת אחריותו של בית הספר לרווחתו של התלמיד.
- שילוב גורמים ומודלים חדשים בחינוך.
- הסרת גבולות בין בית הספר לעולם החיצוני.
- בתי הספר כארגונים זריזים, גמישים ואוטונומיים.
- מיזמי למידה גלובליים־וירטואליים באמצעות הרשת.
- מרחבי למידה גמישים, אי־פורמליים, תומכי יצרנות ולמידה ניידת, מקושרים וחוץ־כיתתיים במרחב היישובי והקהילתי.
- תשתיות מִחשוב אישי ונייד בסביבות למידה דיגיטליות ומרחבי פעולה וירטואליים.

עקרונות פעולה

ששת עקרונות הפעולה של הפמ"ע מייצגים את התחומים שבהם מערכת החינוך צריכה להתמקד כדי לשמור על הרלוונטיות של החינוך במציאות משתנה. העקרונות – מגה־מגמות החוצות את כלל תחומי החיים – הם המנופים לשינוי החינוך.

עקרון הפרסונליות

התאמה של תכנים, מוצרים ושירותים לצרכים ולרצונות הייחודיים של כל תלמיד ותלמיד כדי להגדיל את הערך המוסף שהוא מקבל. בהשפעתם של תהליכים חברתיים ותרבותיים כוללים, החינוך יעבור בהדרגה מחינוך סדרתי להמונים לחינוך מותאם אישית.

יישום עקרון הפרסונליות בחינוך יסייע בהתמודדות עם אתגר המציאות המשתנה ואתגר הרלוונטיות באופנים אלה: ראשית, ההתאמה האישית תעצים את הערך המוסף שהלומד מקבל מהמשאבים החינוכיים הכלליים. שנית, חינוך מותאם אישית נוטה להיות מוטה עתיד, שכן הוא מותאם לבני הדור הצעיר החיים את העתיד בהווה. ושלישית, חינוך מותאם אישית יקל על הלומד להתמודד עם אתגרי העתיד מאחר שהוא עושה זאת באופן המתאים לו ביותר. יש ליישם את עקרון הפרסונליות בתחום החינוך בכל רובדי המערכת, החל במנהלים ובמורים וכלה בתלמידים ובהורים. ההתייחסות ללומד

תהפוך מתקנית וסטנדרטית למותאמת אישית, הן באמצעות המורה, הלומד בעצמו, והן בעזרת טכנולוגיה המתאימה את ההוראה ללמידה אישית.

עקרון השיתופיות

בשיתופיות פועלים שני בני אדם או יותר כדי להשיג יעד משותף. יישום עקרון השיתופיות בחינוך מסייע בהתמודדות עם אתגר המציאות המשתנה ועם רלוונטיות החינוך באופנים האלה: ראשית, הוא מעצים את יכולתם של פרטים וארגונים לבצע למידה אפקטיבית ולשפר מאפייני חינוך ללומדים. שנית, שיתופיות מאפשרת ללומדים להבין את המציאות המורכבת והמשתנה טוב יותר, מאחר שכל פרט מביא את זווית הראייה הייחודית שלו והטיותיו מתוקנות על ידי שאר חברי הקבוצה. ושלישית, שיתופיות מאפשרת לקבוצות מקומיות או מבוזרות ללמוד ולפעול יחד כדי לעצב עתיד רצוי משותף ומוסכם ביחס לאתגרים ולהזדמנויות.

המגמות שתיארנו – בחברה, בטכנולוגיה, בכלכלה, בסביבה ובפוליטיקה – משפיעות על עולם החינוך ומאלצות אותו להגיב עליהן באופן הולם.

עקרון האי־פורמליות

פעילות אי־פורמלית מתבצעת מחוץ למסגרות ארגוניות פורמליות. למידה אי־פורמלית היא למידה מחוץ למסגרות ארגוניות וחינוכיות פורמליות וניצול הזדמנויות הלמידה הפוטנציאליות ההולכות ומתרבות במרחבי החיים השונים.

יישום עקרון האי־פורמליות בחינוך מסייע בהתמודדות עם אתגרי המציאות המשתנה ועם הרלוונטיות בחינוך באופנים האלה:

ראשית, הוא מעצים את יכולת הלמידה של הלומדים באמצעות מגוון הזדמנויות למידה מעבר להזדמנויות הפורמליות. שנית, הלמידה האי־פורמלית היא מוטת עתיד ומפגישה את הלומדים עם אתגרי המציאות המשתנה וההזדמנויות שהיא מציעה עוד לפני שמערכת החינוך הפורמלית נערכת לעסוק בהם. בנוסף, סביבת הלמידה האי־פורמלית היא מוטת עתיד, פתוחה וחדשנית יותר, שכן היא מבוססת על מגוון עצום של ספקי למידה הפטורים ממגבלות רבות של מערכת החינוך הפורמלית שאינן מאפשרות לה להשתנות בקצב דומה. עקרון האי־פורמליות בחינוך הוא חלק מפרדיגמת אקולוגיית שטפי הלמידה (Learning flows) שבה משאבי הלמידה נפוצים וזמינים, הזדמנויות למידה מצויות בשפע במרחבי החיים, והלומדים יכולים באופן עצמאי להיכנס לשטפי למידה פוטנציאליים בסביבתם ולצאת מהם, וללמוד בכל מקום, זמן ומצב. פרדיגמה זו, שבה תומכים מגוון טכנולוגיות, מקורות חינוך פתוח וכלים ליצירת תכנים מקוונים, מאפשרת ללומדים להשתחרר ממודל הלמידה המסורתית הפורמלית.

עקרון הגלוקליות

גלוקליזציה היא תהליך שבו מגמת הגלובליזציה ומגמת הלוקליזציה משפיעות זו על זו ומתהוות הדדית. עקרון הגלוקליות חותר לגיבוש תודעה, זהויות ויכולות גלובליות ולוקליות אצל הלומד ויצירת איזון ביניהן, מה שיאפשר לו לפעול ולשגשג בשני המרחבים גם יחד.

יישום עקרון הגלוקליות בחינוך מסייע ללומדים להתמודד עם אתגרי המציאות המשתנה ועם הרלוונטיות של החינוך באופנים האלה: ראשית, הוא מעצים את יכולות הלומד לפעול ולשגשג במרחב הגלובלי והלוקלי. שנית, הוא מניע את הלומד ואת מערכת החינוך לבחור את נקודת האיזון הרצויה עבורם במנעד שבין הגלובלי ללוקלי באופן דינמי ומותאם לתנאי המציאות המשתנה. כמו כן, המאמץ להפוך לגלוקלי מעודד את הלומד להיחשף למעגלים גיאוגרפיים ותרבותיים מגוונים שבאופן אחר לא היה נחשף אליהם. ושלישית,

הגלוקליות מספקת אסטרטגיות לריכוך סתירות וניגודים בין שני הממדים ובכך מסייעת למערכת וללומד להתמודד עם אתגרים סותרים.

עולם החינוך מושפע גם הוא ממגמות גלובליות ולוקליות הנתונות ברמה כזו או אחרת של קונפליקט. הגלובליזציה הופכת את כולנו למעין מהגרים במרחב הגלובלי, הנדרשים לפתח יכולות ורגישויות חדשות שיאפשרו לנו לשגשג ולפרוח במרחב זה. מגמות כלכליות גלובליות מובילות לראייה כלכלית של החינוך, הנתפס כמשאב כלכלי המיועד לשיפור התחרותיות בכלכלה הגלובלית. מערכות חינוך לאומיות שמות דגש גובר על לימודי ליבה מכווני כלכלה גלובלית לצד חיזוק תכנים לאומיים.

עקרון התמורתיות

תמורתיות פירושה יכולת ארגונית ואישית לפעול, לשגשג ולשמר רלוונטיות בעידן של מציאות מורכבת המשתנה באופן מואץ. תמורתיות בחינוך משמעה הגברת היכולת של הלומד ושל המערכת לעצב לעצמם עתיד רצוי, להסתגל, לפעול ולשגשג במציאות מורכבת ומשתנה.

יישום העיקרון בחינוך מסייע להתמודד עם אתגרי המציאות המשתנה ועם רלוונטיות החינוך באופנים האלה: ראשית, תמורתיות מעצימה את יכולתם של הלומד ושל המערכת לפעול בהצלחה במציאות מורכבת, עמומה ועתירת אי־ודאות. שנית, יישום עקרון התמורתיות מאפשר ללומד ולמערכת להגיב במהירות וביעילות לשינויים המתרחשים במציאות. ושלישית, יישום העיקרון מסייע ללומד ולמערכת לעצב עתיד רצוי וישים, ולהיערך ליישומו מראש באופן מתוכנן. כדי להתמודד עם אתגר התמורתיות על הלומד לרכוש וליישם ידע, גישות ומיומנויות שיאפשרו לו לפעול בעולם עתיר תמורות ולחולל תמורות אישיות בו עצמו. עליו להתייחס לשינויים כאל אתגר, לעיתים לקרוא עליהם תיגר, לקבלם כהזדמנות, לגלות גמישות מחשבתית ולפתח יכולת הסתגלות בתנאים של אי־ודאות.

לשם כך יש לפתח ולאמץ גישות ותכונות של מודעות עצמית וסביבתית, של פתיחות וקבלה, של העזה, נחישות וחוסן אישי במצבים של אי־ודאות, של עמימות ושל כישלונות.

היכולת ללמוד וללמד לקראת עתיד עמום ובלתי ידוע היא אתגר הדורש התמודדות עם שתי רמות של אי־ודאות: האחת נובעת מהמורכבות של המציאות המודרנית ומריבוי המרכיבים והאינטראקציות הרבות והסבוכות בה; השנייה נובעת מהתמורתיות של המציאות, כלומר, מכך שתיאורי המציאות שהכרנו משתנים במהירות, מתרבים ואף סותרים זה את זה. אי־ודאות זו יוצרת חוסר יציבות ואחיזה רופפת במציאות המשתנה. כך, לדוגמה, תמורתיות המציאות מייצרת שאלות פתוחות ומאתגרות כגון מהו חינוך; מהו בית ספר; האם יש עדיין צורך בבית הספר; מהו המורה והאם יש צורך בו. לשאלות מסוג זה יש מענים אפשריים עתידיים רבים, שלעיתים סותרים כאשר עונים עליהן מנקודות מבט ערכיות שונות.

מגמות כלכליות גלובליות מובילות לראייה כלכלית של החינוך, הנתפס כמשאב כלכלי המיועד לשיפור התחרותיות בכלכלה הגלובלית.

ממציאות זו נגזרות שתי משימות חינוכיות שונות: מאי־הוודאות הנוצרת ממורכבות המציאות נגזרת משימה של הכנת הלומדים לעולם שבו יש לקבל החלטות בלתי מושלמות המובילות לתוצאות שקשה לחזותן; מאי־הוודאות הנוצרת מהתמורתיות נגזרת משימה של הכנת הלומדים לשגשוג בעולם בלתי מוכר שחסרה בו לעיתים שפה לתיאור המציאות, שמתקיימים בו תיאורי מציאות שונים ומשתנים, ושהכלים להבנת עצמנו ומיקומנו במציאות שנויים במחלוקת. מענה אפשרי לרמת אי־הוודאות הנגזרת מהתמורתיות הוא מיקוד הלמידה ברכישת מיומנויות כלליות, שמעצם הגדרתן הן עמידות ורלוונטיות למצבים מגוונים משתנים ואפילו לא

ידועים. אולם, ייתכן שמענה נוסף ואפקטיבי יותר לאתגר זה יהיה מיקוד הלמידה בעיצוב אישיות סתגלנית. כלומר, מיקוד הלמידה ברכישת תכונות וגישות אישיותיות רלוונטיות, התומכות בהתאמה אפקטיבית למציאות המשתנה, כגון אמונה עצמית, ביטחון עצמי, מוטיבציה אישית, אנרגיה ואותנטיות.

עקרון התְכלול של זהות וייעוד אישי

עיקרון זה פירושו גיבוש עצמי שלם בעל זהות, תכלית ומצפן, המסייעים לו לנווט בגלים הסוערים של המציאות המשתנה.

יישום עקרון התכלול בחינוך מסייע ללומדים להתמודד עם אתגרי המציאות המשתנה ועם רלוונטיות החינוך באופנים האלה: ראשית, הוא מניע את הלומד לפתח באופן עצמאי זהות אישית אותנטית המתפקדת כעוגן מייצב ואיתן בים המגמות של המציאות המשתנה. שנית, הוא מוביל את הלומד לפתח באופן עצמאי תכלית אישית אותנטית המשמשת לו מצפן אישי לניווט במציאות משתנה, עמומה ובלתי מוכרת. פיתוח עצמי של זהות ותכלית אישיות ואותנטיות יגביר את הסיכוי שהן יהיו מוטות עתיד וישרתו את הלומד כנדרש. זהות אישית ותכלית אישית שהלומד יגבש באופן עצמאי עשויות להיות אותנטיות, בנות קיימא ומוטות עתיד יותר מאלו המונחלות לו מבחוץ על ידי מערכות חינוך כחלק מתהליך החֶברות.

קח ועשה זאת לשלך

עידננו, שבו הכול משתנה במהירות, מציב למערכת החינוך אתגרים ומציע לה הזדמנויות. פדגוגיה מוטת עתיד עוזרת לנו להבין את התקופה ואת האתגרים וההזדמנויות החינוכיים הגלומים בה. היא עוזרת לנו לתת מענה חינוכי יצירתי ולהעצים את הרלוונטיות של החינוך. אין זה בוודאי המענה היחיד אך הוא עשוי לתת כיוון והשראה לאנשי חינוך נועזים המבקשים לעצב חינוך המגיב כראוי על ההווה ועל העתיד הנראה לעין.

3
הוראה ולמידה

הבנה בפעולה

דיוויד פרקינס

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

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

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

מבעלות לביצוע

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

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

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

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

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

מאקדמית לעמוקה

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

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

ביצועים אקדמיים של הבנה הם טובים לכשעצמם. אולם, אותם לומדים לא ידעו בהכרח לזהות מצבים בחייהם הפרטיים והאזרחיים העונים להגדרת "הטרגדיה של נחלת הכלל" ולפעול בהם. כמו למשל שימוש יתר בפארק ציבורי בקהילה שלהם, מערכות פינוי אשפה ההולכות וקורסות מעומס וסוגיות עכשוויות העוסקות במקורות אנרגיה ובצריכתה, או בתמונה הגדולה יותר של ההתחממות הגלובלית.

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

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

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

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

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

מהצר אל הרחב

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

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

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

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

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

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

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

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

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

לסיכום

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

מקורות

ויסקי, מ״ס (עורכת) (2004). **הוראה לשם הבנה**. ירושלים: מכון ברנקו וייס.

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

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

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

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

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

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

מורה יצירתי בעולם משתנה

דאגלס ניוטון

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

לפגוש את השינוי

שינוי הוא הדבר היחיד הקבוע בחיים. שינוי, מהיר או איטי, פירושו שדבר אינו נשאר קבוע, כפי שמלמדת אותנו כיום בעוצמה רבה המהפכה הדיגיטלית. בינות מלאכותיות מאפשרות לנו להפוך חלק נכבד מהפעולות השגרתיות שלנו לאוטומטיות (Bakshi, Frey & Osborne, 2015). ומה נשאר לנו שאינו שגרה? כל מה שאינו דפוסי או הדרגתי או ניתן לחיזוי – חשיבה יצירתית. טיפוח חשיבה יצירתית בבית הספר נחשב בדרך כלל למועיל בעיקר משום שממשלות רואות בחשיבה זו מקור לשגשוג כלכלי. אבל חשיבה יצירתית חשובה גם משום שהיא מקנה ללומד מידה של אוטונומיה ויכולת לפתור בעיות.

בדרך כלל אנו נוטים להתמקד ביכולת היצירתית של התלמידים (למשל, UNESCO, 2001; Shaheen, 2010), אולם אין להתעלם מיכולתו של המורה לחשוב וללמד באופן יצירתי (Rinkevich, 2011). אילו נשארו העולם ותלמידיו כמות שהם, ללא שינוי, ההוראה יכולה הייתה להיעשות לפי תבנית אחידה ולמחזר לנצח מערכי שיעור קבועים. אולם אף כיתה אינה דומה לקודמתה, והיעדים והציפיות, במיוחד בעידננו שבו השינויים מתחוללים בקצב מהיר כל כך,

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

מדוע ללמד יצירתיות?

יתרונות עבור התלמידים: התלמידים של היום אינם דומים לתלמידים של אתמול. נקודות החוזקה והחולשה שלהם שונות, כמו גם תחומי העניין, העבר, החוויות, התכונות והתוכניות שלהם. ומה שמתאים לתלמיד אחד עשוי לא להתאים לתלמיד אחר – מידה אחת אינה מתאימה לכולם. יתר על כן, הזמנים משתנים ואיתם משתנות גם הגישה, האפשרויות והתכליות של התלמידים. בעיני תלמידים רבים החומר הנלמד, או חלקו, אינו רלוונטי ואף לא האופן שבו הוא נלמד, והם אינם נענים כראוי להוראה. גם שיעורים שזכו להצלחה מסחררת בכיתה אחת, עשויים להיכשל באחרת. כשההוראה אינה עוסקת בדברים שחשובים לתלמידים, קשה למורה לגייס את התלהבותם. מורים יצירתיים הם מורים הרגישים להבדלים אלה ואחרים ומגיבים אליהם. התמורה לכך מתבטאת לא רק באיכות המעורבות של התלמידים, אלא גם בהגשמת יעדי הלימוד ובגישתם של התלמידים לבית הספר ולחינוך שלו הם זוכים (ראו למשל, Darby, 2005; Gibson, 2010).

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

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

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

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

קידום הוראה יצירתית

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

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

קאופמן ובֶּגֶטו (Kaufman and Beghetto, 2009) הציעו מודל של פעילות יצירתית (creativity activity) במקום העבודה. הם תיארו רצף יצירתי ובו ארבעה סוגים של חשיבה יצירתית: Mini-C (C מיני), Little-C (C קטן), Pro-C (C מקצועי) ו־Big-C (C גדול).

C מיני מוגדר כ"פירוש מקורי ובעל משמעות אישית של חוויה, של פעולות ושל אירועים המעורר תובנות אישיות." חשיבה של C קטן מנצלת ידע וחוויה משותפת ליצירת דבר מה היכול לפתור בעיות. חשיבה של C מקצועי פותרת בעיות על ידי שימוש במיומנות ובידע מקצועיים קיימים. הדבר יכול לנוע בין עריכת התאמות ושינויים הדרגתיים בפעולות במקום העבודה לבין המצאת פרספקטיבות ותיאוריות חדשות בנוגע לאופיין של אותן פעולות. חלק מחשיבה זו עשוי לזכות בהכרה כחשוב ורלוונטי, בין אם מדובר בנקיטת שינוי כיוון או בהחלפתה של פרדיגמה קיימת בתחום, וכך להיחשב ל־C גדול (Sternberg, Kaufman & Pretz, 2002).

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

לסיבה לדירוגים הללו. קאופמן ובגטו מתארים את הידע השכיח כבסיס לחשיבת C קטן ואת הידע המקצועי כבסיס לחשיבת C מקצועי. כשמדובר בהקשר של הוראה אין מקום להבחנה חותכת כזו בין הקטגוריות. המקורות לניסיון ולהבנה של ההוראה מגיעים ממקומות שונים ומגוונים. ישנו ניסיון המסתמך על הספרות, וישנו כזה המסתמך על חוויות של תלמידים או על אינטראקציות חברתיות. ביחד משמשים הדברים בסיס לניסיון רגיל או לא פורמלי. (הגדרת ידע כ"רגיל" גם היא תלוית מצב.) ישנם גם מבנים, הבנות, הדגמות ותצפיות מונחות הנרכשים באופן פורמלי יותר. מורה מתחיל עשוי בהחלט להסתמך על מקורות פורמליים אלה, על ניסוי וטעייה או על שניהם גם יחד. מורה מוסמך ומנוסה, לעומת זאת, עשוי להסתמך הן על ידע לא פורמלי והן על ידע פורמלי. כך, למשל, כשמדובר בניסיון לערב את התלמידים בלמידה. מורים חדשים עשויים, בתחילה, להסתמך על החוויות שהיו להם כתלמידים ולאירועים שהיו (ואולי עודם) מעניינים אותם כיום. מאוחר יותר, הכשרה פורמלית עשויה להדגיש את החשיבות של התחשבות בזווית הראייה של התלמידים (Craft, Hall & Costello, 2014), ולהציג את הרעיון לפיו מעורבות נובעת מהבנה של התלמיד כי המשימה עשויה לספק צורך שלו או יעד אישי עבורו (למשל, Newton, 1989). מורה עשוי לפרש זאת בהתאם להקשר, וליצור שיעור שמיועד לספק את הצורך בשייכות (affiliation), במסוגלות עצמית (self-efficacy), או באוטונומיה. המורה המיומן, שבסיס הידע והניסיון שלו רחב יותר עשוי גם למלא אחר צרכים נוספים של תלמידיו. למשל, מורה המודע להשפעתם הרבה של מצבי רוח ורגשות על מעורבות התלמידים בכיתה עשוי לנצל זאת באופן אפקטיבי יותר (ניוטון, 2020). אבל תלמידים הם הוויות מורכבות, ורשימת המשתנים

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

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

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

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

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

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

שינוי ואתגר

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

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

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

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

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

באמצעות תוכנית כזו, ניתן להאיץ את יכולותיהם של מורים מתלמדים ומתחילים ולפתח אותן. הדבר עשוי גם לשמש בסיס להתפתחות מקצועית של מורים מנוסים המבקשים לפתח יכולת הוראה יצירתית. בנוסף, ניתן לשפר את סביבת ההוראה ולהפוך אותה לפתוחה יותר באמצעות הכשרתם של מנהלי בית הספר בדבר אופייה ומטרותיה. אם נדרש ממנחים של מורים מתחילים לטפח את יכולתם לעסוק בהוראה יצירתית, יש להכשיר אותם קודם כול לזהות אותה (ראו, Baer & McKool, 2009; Newton, 2012). המטרה היא שינוי המושגים שיש למורים מתלמדים ומתחילים באשר לתפקיד שלהם, כך שבמקום למחזר הרגלים קודמים, ילמדו לסמוך על יכולותיהם לעצב הרגלים חדשים, לסגל, לשפר, לפתח ולבנות מבנים של למידה והוראה.

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

סביר להניח שתמיד היה ערך רב ליכולתם של מורים ללמד באופן יצירתי ושחזרה על תבנית השיעורים שנה אחר שנה מעולם לא היטיבה עם התלמידים, עם המורים או עם החברה כולה. אולם כיום, הוראה מסוג גמיש ומסתגל זה היא יקרת ערך. בעבר נעשו מעת לעת ניסיונות להפוך את ההוראה למכנית, כפי שהיה בעבר עם מכונות למידה מכניות או אלקטרוניות. אפילו ספרי הלימוד יכולים להיחשב כמכונות הוראה. כעת, נכנסו הרובוטים לחדרי הכיתות, עד כה בתפקיד של עוזרי הוראה. הם עשויים כמובן להביא תועלת, אבל, לפחות בינתיים, הם מוגבלים ביכולותיהם להתאים עצמם לצורכי התלמידים. היכולת

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

מקורות

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

Acar, S., Burnett, C. & Cabra, J.F. (2017). Ingredients of creativity, in: *Creativity Research Journal*, 29(2) (pp.133-144).

Baer, J. & McKool, S.S. (2009). Assessing creativity using the consensual assessment technique, in: C. Schreiner (ed.) *Handbook of Education* (pp. 65-77), Hershey, Information Science Reference.

Bakshi, H., Frey, C.B., & Osborne, M. (2015). *Creativity vs. Robots. The Creative Economy and the Future of Employment.* London: Nesta.

Craft, A., Hall, E. & Costello, R. (2014). Passion: Engine of creative teaching in an English university, in: *Thinking Skills & Creativity*, 13 (pp. 91-105).

Darby, L. (2005). Science students' perceptions of engaging pedagogy in: *Research in Science Education*, 35 (pp. 425-445).

Gibson, R. (2010). The art of creative teaching, in: *Teaching in Higher Education*, 15(5) (pp. 607-613).

Grube, J. A., & Piliavin, J. A. (2000). Role identity, organizational experiences, and volunteer performance. In:*Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(9) (pp. 1108-1119).

Harpaz, Y. (2014). *Teaching and Learning in a Community of Thinking*. Dordrecht, Springer.

Kaufman, J.C. & Beghetto, R.A. (2009). Beyond big and little: The four C model of creativity. In: *Review of General Psychology*, 13(1) (pp. 1-12).

Lee, I. R., & Kemple, K. (2014). Preservice teachers' personality traits and engagement in creative activities as predictors of their support for children's creativity, in:*Creativity Research Journal*, 26(1) (pp. 82-94).

Levitin, D. (2015) *The Organized Mind*. London: Penguin.

NACCCE [National Advisory Committee on Creative and Cultural Education] (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. London: Department for Education and Employment.

Newton, D.P. (1989) *Making Science Education Relevant*. London: Kogan Page.

Newton, D.P. (2012) Recognizing creativity, in: L. Newton (Ed.) *Creativity for a New Curriculum* (pp. 108-19). London: Routledge.

Newton, D.P. (2014) *Thinking with Feeling*, London, Routledge.

Newton, D.P., & Newton, L.D. (2009). Knowledge development at the time of use: a problem-based approach to lesson-planning in primary teacher training. In: *Educational Studies*, 35(1) (pp.311-322).

Newton, L.D. (2003) "he occurrence of analogies in elementary school science books. In: *Instructional Science*, 31. (pp.352-375).

Newton, L.D. (2017) *Questioning: A Window on Productive Thought*. Ulm: ICIE.

Rinkevich, J.L. (2011). Creative Teaching: Why it matters

and where to begin, *The Clearing House*, 84(5). (pp.219-223).

Rosch, E. (1999). Principles of categorization. in: E. Margolis & S. Laurence, *Concepts*. (pp. 189-208). Michegan: MIT Press.

Runco, M.A. (2014) Big C, Little c creativity as a false dichotomy. In: *Creativity Research Journal*, 26(1). (pp.131-132).

Runco, M.A., Illies, J.J. & Eisenman, R. (2005). Creativity, originality, and appropriateness. in: *Journal of Creative Behavior*, 39. (pp.137-148).

Said-Meturaly, Kyndt, E. & Van den Noortgate, W. (2017). Approaches to measuring creativity: a systematic review, in: *Creativity*, 4(2). (pp. 238-275).

Shaheen, R. (2010). Creativity and education. In: *Creative Education*, 1(3). (pp.166-169).

Sternberg, R. J., Kaufman, J. C. & Pretz, J. E. (2002). *The Creativity Conundrum*. New York: Psychology Press.

UNESCO (2011). *Cultural Heritage, Creativity and Education for All*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation.

לקראת מיקוד שליטה פנימי

מוחמד עיסאווי

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

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

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

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

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

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

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

החברה הערבית בישראל היא חברה מוחלשת – על ידי המדינה הנעשית יותר יהודית ופחות דמוקרטית ועל ידי עצמה. החברה היהודית מתקדמת מאוד מבחינות רבות – רמת חיים, הייטק, מדע, אך מפגרת מבחינת השקפת עולמה וערכיה – לאומנות צרת אופקים, הדרת מיעוטים וגזענות. החברה הערבית שותפה פחות בקדמה של החברה היהודית אך סובלת מהפיגור שלה. הלאומנות, ההדרה והגזענות מכוונות בעיקר אל החברה הערבית בישראל.

לצד זאת, החברה הערבית בישראל סובלת ממשבר תרבותי

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

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

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

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

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

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

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

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

מהלכים מחוץ לבית הספר

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

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

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

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

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

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

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

מהלכים בתוך בית הספר

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

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

2. **תוכנית הלימודים** צריכה להיות גמישה ופתוחה עד כמה שניתן ליזמות של התלמידים. עליה לאפשר בחירה רבה ככל האפשר בין תחומי ידע ויצירה. תכניה צריכים להיות רלוונטיים לחברה הכללית ולחברה הערבית במדינת ישראל. **דפוס ההוראה** חייב להניע את התלמידים ללמידה עצמאית המבוססת על שאילת שאלות, חשיבה עצמאית ומחקר. המורה צריך "לרדת מהקתדרה" ולראות עצמו שותף בתהליך הלמידה של התלמידים. עליו להיות מופת של שואל, חושב וחוקר. **שיטת ההערכה** צריכה להיות מעצבת ולא ממיינת, מחזקת את תחושת המסוגלות של התלמיד ולא מערערת אותה, מעצימה את התשוקה ללמוד ולא מדכאת אותה. **המבנה הארגוני** חייב להתבסס על סדירויות ארגוניות חדשות המכוונות כולן לתמיכה בלמידה עצמאית מבוססת מוטיבציה פנימית. **האקלים החינוכי** צריך להיות משתף, מגונן, מעצים. **התנאים הפיזיים**, המבנה האדריכלי של בית הספר ואיכות הסביבה החומרית צריכים לחרוג מהמתווה דמוי בית הסוהר של בית הספר, ולהעביר לתלמידים ולמורים מסר שכאן מכבדים אותם וכאן מייחסים ערך עצום להוראה וללמידה.

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

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

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

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

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

סיכום

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

מקורות

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

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

הוראה משוחררת

אמנון סדובסקי

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

רפלקציה: חלק ניכר מהשיעור מוקדש לרפלקציה או למטא־קוגניציה – תלמידים מספרים מה עבר עליהם בתהליך הלמידה, היכן פגשו בקשיים לא צפויים והיכן התעוררו בהם תובנות מפתיעות. יושבים במעגל והטקסט במרכז. חוקרים אותו, בודקים איך הוא מגיב על ההערות וההארות שלנו, אם הוא משיב על השאלות שלנו, אם הוא עוזר לנו להבין את העולם ואת עצמנו.

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

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

אותה לנושא השיעור. הוא השקיע בהרצאה לא מעט עבודה ושמח מאוד להרצות. הוא עבר ללא ספק חוויה של למידה משמעותית. שאלו אותו על כך. בשיעור אחר שבו למדנו על משנתו המדינית של רוסו, תלמידה אמרה שהיא מתעניינת יותר בתורת החינוך שלו. ביקשתי שתלמד אותנו. היא קראה את **אמיל או על החינוך** של רוסו (808 עמודים!) ולימדה אותנו על "החינוך על פי טבעו של הילד". נכון, התלמידים מחוננים ומצטיינים, אבל את העיקרון המנחה – "סטיות בהתאם לעניינם של התלמידים" – אפשר וצריך ליישם בכל כיתה.

קהילת לומדים: ההוראה המשוחררת מייסדת קהילת לומדים – מורה ותלמידים "רוקדים" סביב טקסט או רעיון ובונים יחד פרשנויות ורעיונות חדשים. המורה אינו "יודע כול"; הוא אחד הלומדים. עם זאת הוא אינו מתכחש לידע ולניסיון העודפים שלו ומביא זאת לידי ביטוי. הוא רותם את יתרונותיו לגיוס התלמידים לקהילת הלומדים ולאיכות הדיונים המתנהלים בה.

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

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

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

מרחב הלמידה: רצוי כמה שפחות "כיתתי" במובן המסורתי של המושג (ישיבה בטורים וכו'); מרחב מרווח ונאה שבו המורה והתלמידים יושבים במעגל או סביב שולחנות עגולים. תלמידים

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

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

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

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

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

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

סיכום

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

פדגוגיה תרפויטית

אוריה זינגר

אוריה זינגר הייתה מחנכת ומורה בתיכון דרור בשרון.

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

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

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

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

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

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

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

מודעות עצמית. יכולת להתבונן בעצמך ביושר, ללא מניפולציות ורציונליזציות; להבין "איפה טעיתי ומה עלי לעשות כדי להימנע מטעות כזו בהמשך". לקבל ואף להזמין ביקורת מתלמידים ומעמיתים מתוך נכונות ללמוד ולהשתפר ותוך כדי שמירה על תחושת הערך העצמי.

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

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

סטודנטים במוסדות להכשרת מורים ולא בהשתלמויות בהיותם מורים בבית הספר.

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

תוכנית השתלמות מחקרית, שבה השתתפו מורים מבתי ספר יסודיים, נתנה להם הזדמנות מושגית ומעשית להבין טוב יותר את המצבים והמגעים הרגשיים בכיתות. המורים דיווחו שהפנימו את החשיבות של התבוננות עצמית וניהול רגשי. תפיסת תפקידם בתום התוכנית השתנתה, משמירה על משמעת לימודים בכיתה בלבד, לשיח, קשב ופיתוח מיומנויות רגשיות אצל התלמידים (חן, שרעבי־נוב, 2014). המחקר מאשש אפוא את התובנות מניסיוני האישי, כי אפשר לפתח את האינטליגנציה הרגשית של המורים – כדי שיוכלו לפתח את האינטליגנציה הרגשית של תלמידיהם.

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

היבט מעניין נוסף שעלה במחקר הוא, שתהליכי ההתבוננות העצמית שעברו המורים גרמו להם לחרדה. בעיניי הדבר אינו מפתיע. מורים אינם נדרשים להתנסות במסגרת בעלת אופי תרפויטי בהקשר קבוצתי־חינוכי ולהתמודד איתה. התנסות כזו חשובה ביותר אם רוצים לפתח בקרב המורים מודעות עצמית, ביטחון רגשי ונכונות להיכנס ליחסים

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

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

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

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

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

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

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

מקורות

חן מ׳. ושרעבי־נוב, ע׳ (2014).״ המחנך הרגשי״ – מודל לפיתוח יכולות רגשיות בקרב מורים. **דפים**. (עמ׳ 58). מכון מופ״ת. 8.

רוג׳רס, ק׳ (1973). **חופש ללמוד**. בני ברק: ספרית פועלים.

מכיתה לחברותא

יובל שרלו

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

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

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

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

שינוי ממנף במציאות מורכבת

מבין האתגרים המגוונים שהעתיד, למעשה ההווה, צופנים לנו אני מבקש לבחור באחד. איני יודע לומר שהוא החשוב מכולם, אולם בשל העובדה שהוא מחולל שינויים רבים אחרים, נראה שכדאי למקד בו את תשומת הלב: **שינוי דמות האדם הלומד**. בחירה זו מתמקדת בשינוי העיקרי שיש לעשות בעוד תוכני ההוראה והלימוד הם שניים (לא משניים) בחשיבותם. העניין הוא אפוא למצוא מודל לימודי שהשפעתו החיובית על דמות האדם הלומד היא מרבית. מובן שלצורך כך יש להגדיר מהי אותה השפעה חיובית בהקשר של אתגרי העתיד.

עולם העתיד יחייב אדם המסוגל לצאת מהמסגרות המקבעות אותו. ראשית, במישור האישי: סגנון החיים יאלץ את רוב בני האדם לנדוד מהמקום שבו נולדו, מהחינוך שאותו קיבלו, מהמסגרת החברתית שבה חיו, לעולמות חדשים ומשתנים ללא הרף. האדם ייאלץ לפתח קווי מחשבה חדשים, לפרוץ גבולות, ליצור ולהמציא. כדי לעשות דברים משמעותיים, הוא יצטרך להתנתק מהמסכים למיניהם ולפעול גם בעולם הממשי. עולמות העתיד ייווצרו על ידי שיתופי פעולה, ויהיה צורך מתמיד בכישורים הקשורים לכך.

לכל אלה צריכה מערכת החינוך לתת מענה על ידי כינון סגנון

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

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

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

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

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

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

על הלימוד בחברותא וצמיחה מחודשת של החבורה

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

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

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

הגיעו לרמה הרצויה. כבכל זוגיות, התפקידים בין השותפים משתנים תדיר. לעיתים זה קורא וזה מבקר, לעיתים האחר שואל והראשון משיב; לעיתים מתרחש תהליך דמוי הוראה שבו אחד הלומדים מלמד את רעהו; לעיתים פונים לחברותא שכנה לסיוע; ולעיתים מתחוללת התרחשות אחרת מתוך מגוון גדול של אפשרויות שהחברותא מזמנת.

האידיאולוגיה החינוכית של החברותא נידונה הרבה בדברי חכמים. הם ביקרו מאוד את מי שלומד לבדו, וראו חסרונות רבים בכך. למשל: "[...] חרב על שונאיהן של תלמידי חכמים שעוסקין בד בבד בתורה, ולא עוד אלא שמטפשין" (תענית ז ע"א); הם שיבחו את הלימוד המשותף של שניים – זה עם זה: "מה ברזל זה, אחד מחדד את חברו – אף שני תלמידי חכמים מחדדין זה את זה בהלכה" (שם); הם נקטו דימויים מטפוריים בתארם את התהליך שנוצר בחברותא – "תלמידי חכמים מחדדים זה לזה בהלכה, נוחין זה לזה בהלכה, מקשיבים זה לזה בהלכה, מדגילים [מחזקים] זה לזה בהלכה" (ציטוטים חלקיים מתוך סנהדרין כד ע"א) – ובנו עולם דימויים שלם לתיאור ספרותי של המתרחש בלימוד המשותף.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

המורה בחברותא

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

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

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

העניין השלישי הוא איתור מקומות שבהם כדאי לבצע הוראה פרונטלית, לטפל בכשלים טיפוסיים, לפתוח אופק חדש שאינו יכול לנבוע מהתלמידים עצמם, להגדיר מטרות כיתתיות־חברתיות, להנחות הצגה הדדית של פירות הלמידה, ולמלא חללים אחרים שהלימוד בחברותא אינו מסוגל למלא.

הסיכונים והתמודדות עמם

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

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

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

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

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

האם מוצדק לראות במוסד החברותא שינוי מהותי?

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

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

מסגרת ההוראה והלמידה המוצעת עונה לשינויים המתחייבים במערכת החינוך כחלק מהשינויים הגדולים שמתחוללים בעולם. היא מכשירה את הלומדים לחיים בלמידה מתמדת שכן במסגרת זאת הם אינם תלויים במורה "מוסמך", אלא מסוגלים ללמוד עם אדם נוסף באופן ממשי או וירטואלי. ואכן, בעולם היהודי אנו מוצאים אלפי חברותות בוגרות הלומדות מחוץ למסגרת פורמלית.

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

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

טיפוח מורים־מחנכים ואתגרי ההוראה ההשראתית

נמרוד אלוני

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

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

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

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

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

5 מונטיין, **מסות**, "על חינוך הילדים", עמ' 191.
6 ניטשה, **שקיעת האלילים**, עמ' 90.

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

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

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

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

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

8 בובר, **על חינוך האופי**, עמ' 367.

רגישותם המוסרית, מעדנים את טעמם ומתניעים בהם את המוטיבציה לחיים תובעניים ויצירתיים של התחנכות עצמית ושל הגדרה עצמית. המורים "שעושים את זה" לתלמידיהם, שמביאים אותם לכדי "אִתחול" עצמיותם, עושים זאת לא מכוח גישה פדגוגית, טכניקה דידקטית או מומחיות דיסציפלינרית כלשהי, אלא מכוח אישיותם המקצועית, מכוח אופיים ונוהגיהם, מכוח השכלתם וחוכמתם ומכוח מיומנותם הפדגוגית לעורר עניין בתלמידים, להנגיש להם באהבה ובעניין נכסי דעת ותרבות ולקיים עמם דיאלוגים מעצימים, שמרוממים את נפשם של התלמידים ומפתחים את יכולותיהם.

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

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

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

9 קונפוציוס, **מאמרות**, קטע ו, 30.

יעשה יצליח" (א, ג). ואילו מהצד של מקבל ההשראה, או זה שהשראת האדם־המחנך מחוללת את ההשראה בעצמיותו שלו, דומה הדבר להשראה שאנו זוכים לקבל מדי פעם בפעם בחיינו מדמויות מופת כגון נביאים דתיים, פילוסופים ביקורתיים, מדענים דגולים, אמנים וירטואוזים, פילנתרופים נדיבים ולוחמי צדק מופתיים. מדובר בהתנסויות חינוכיות שהפרט חווה אותן כבעלות זיקה ישירה לעצמיותו, לסיפור חייו ולהגדרת זהותו. במקרים אלה האישיות השופעת, הנדיבות החינוכית, הדוגמה האישית והגישה הדיאלוגית של האדם־המחנך מביאות את הלומדים להעשיר את רוחם ולהתניע בקרבם את הארוס הפדגוגי של מוטיבציה פנימית והתחנכות עצמית.

זו הוראה מחנכת שיש בה כדי לשנות השקפת עולם, סולם ערכים, נקודת מבט, מסלול חיים והגדרת זהות.

ברי לי שהדברים עדיין מעורפלים, ולכן אנסה אסטרטגיה נוספת כדי לזמן יתר־קונקרטיזציה לרעיון של ההוראה ההשראתית. אעשה זאת באמצעות חמש דוגמאות המוכרות כמעט לכלל העוסקים בחינוך ובהוראה. אפתח בשתי דמויות מופת מן התרבויות הקלאסיות – הראשונה מן המזרח והשנייה מן המערב. שימו לב לסגנונות הסמכות וההשפעה שמציג לפנינו לאו צה בספר הטאו מן המאה השישית לפני הספירה. לדבריו, יש מי שמעצב באורח כפייתי מן החוץ, ויש מי שמחולל בחופשיות וביצירתיות מבפנים:

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

10 לאו צה, **ספר הטאו**, קטע 17.

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

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

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

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

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

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

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

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

12 **כה אמר זרתוסטרא**, עמ' 21–22.
13 **המדע העליז**, עמ' 160.
14 ציטוט של גתה מן ההקדמה של ניטשה לספרו **כיצד מועילה ומזיקה ההיסטוריה לחיים**.
15 **המדע העליז**, קטעים 270 וגם 290 ו–335.
16 **כה אמר זרתוסטרא**, עמ' 77.

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

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

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

17 אלבר קאמי, **אדם הראשון**, עמ׳ 246.

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

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

לפנינו בעצם לא פחות מאשר ציפייה להצמחת דמות מורים־מחנכים שונים מן המקובל. מורים שפחות עסוקים בהפניה לספרי לימוד, במטפורה יפה של הרב אברהם השל, אלא תובעים מעצמם שאישיותם שלהם תהיה טקסט ראוי ומשמעותי לתלמידיהם – "טקסט שלא ישכחו לעולם".[19] ענייננו במורה־מחנך – כפי שראינו בדוגמאות של סוקרטס, מונטיין, ניטשה, בובר, קורצ'אק ופריירה – שמבין שהחינוך המשמעותי ביותר הוא חינוך עצמי לאורך כל החיים, ושאומנותו המקצועית של המורה בדיאלוג החינוכי, היא בלעורר ו"להדליק" בתלמידיו את החשק, העניין והמחויבות לצמוח כבני אדם ולעשות מאישיותם משהו מיוחד ורב־ערך. זהו הארוס הפדגוגי של כמיהה פנימית ותובענות עצמית ליתר שלמות. ובתמצית, עלינו להשקיע בטיפוח מורים־מחנכים, במילותיו של כריס היגינס, "שבבואם להדריך את תלמידיהם בטיפוח עצמיותם, נדרשים להראות

18 וייטהד, **מטרות החינוך**, עמ' 19.

19 http://www.levladaat.org/content/671

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

מקורות

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

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

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

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

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

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

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

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

____. (1975). **כה אמר זרתוסטרא**. (תרגום: י' אלדד). תל אביב: שוקן.

____.(1978). **שקיעת האלילים**. (תרגום: י' אלדד). תל אביב: שוקן.

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

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

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

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

קאמי, א׳. (1995). **אדם הראשון**. (תרגום: א׳ המרמן). תל אביב: עם עובד.

קונפוציוס. (2006). **מאמרות**. (תרגום: א׳ כץ). ירושלים: מוסד ביאליק.

קורצ׳אק, י׳. (1996). **כתבים א: איך לאהוב ילד; רגעים חינוכיים; זכות הילד לכבוד**. (תרגום: י׳ וא׳ סנד). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.

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

הוראה בינתחומית

יואל בן־נון

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

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

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

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

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

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

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

הניסוי הצליח בצורה בלתי רגילה:

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

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

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

א. שיטת הבחינות

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

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

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

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

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

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

אל תאמרו "אין ברירה" – כי יש!

ב. למידה מרחוק

את הלימוד של ידע בסיסי עושים היום באינטרנט, לא בכיתה ולא בספרייה, כי ברשת יש תשובות הרבה יותר טובות ומקיפות מכל מה שמורה, אפילו ספרייה בית ספרית, יכולים לספק. כדי לרכוש ידע בסיסי אין צורך לנסוע לבית הספר. הידע זמין לכל אחד בכל מקום.

חשבו על מספרי התלמידים והמורים הממלאים את הכבישים באוטובוסים ובכלי רכב פרטיים, במיוחד בשעות העומס בבוקר; חשבו כמה עולה בזבוז המשאבים הזה.

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

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

הבה נחשוב מעט: בימים של למידה מרחוק (למידה און ליין), תלמידים יכולים להתקבץ בביתו של אחד מהם ביום זה, ובביתו של אחר ביום אחר; וכן – בחדרי למידה במתנ"ס קהילתי, בבית כנסת או בישיבה. כל קבוצת למידה כזאת תלמד ותפעל בהנחייתו מרחוק של מורה או מדריך. מורים ומדריכים יקפידו שלכל התלמידים יימצא פתרון "שמרטפי" הולם.

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

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

ג. מורים מתווכי ידע

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

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

אבל המורים צריכים להשתנות: במקום לחרוש בעצמם את ספרי הלימוד וההוראה המסכמים ידע, תהליך שתורם לבינוניות ההוראה, המורים צריכים למצוא ברשת את השיעורים הטובים ביותר של המומחים בכל תחום, שיש להם גם כושר הסברה מעולה, וגם תלמידים צעירים וסטודנטים מתחילים יוכלו להבין אותם, ואותם להביא לתלמידיהם, ולתווך אותם: "ילדים/תלמידים/סטודנטים, היום נקשיב ביחד לשיעור של מדען בכיר/משפטן מפורסם/סופר ידוע/פרשן תנ"ך מקורי/רב חשוב..."

המורים צריכים לדעת את מי כדאי להביא לתלמידיהם וגם לדעת להסביר – לעצור את השיעור,

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

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

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

ד. חינוך ויצירה בבתי הספר

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

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

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

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

ה. מערכת החינוך

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

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

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

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

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

פחות כיף ויותר מאמץ:
להחזיר את הלמידה לבתי הספר

יצחק פרידמן

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

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

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

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

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

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

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

תוכנית הלימודים, תהיה אשר תהיה, אינה יכולה להסביר באופן

מלא את רמת הישגי התלמידים כפי שזו מוערכת על ידי המבחנים הארציים הסטנדרטיים. זאת, בין היתר, משום שתוכנית הלימודים שהמורים מלמדים שונה לעיתים קרובות מתוכנית הלימודים הרשמית. יתר על כן, התלמידים לומדים לפי תוכנית לימודים השונה מתוכנית הלימודים שהמורים מלמדים. שינויים אלו קשורים בגורמים רבים, שהחשוב בהם הוא התרבות הארגונית של בית הספר ותוכנית הלימודים הסמויה שלו. גורם נוסף לשיבוש הקשר בין תוכניות הלימודים לבין הישגי התלמידים הוא המבחנים. המבחנים מציבים לעצמם סטנדרטים שמתבססים באופן מוצהר על תוכנית הלימודים הרשמית, או על תוכנית הלימודים שהמורים מלמדים, או על שילוב ביניהם. אך זהו מצב בעייתי, שכן בכל תחום לימודים קיימות בעת ובעונה אחת חמש תוכניות לימודים, ובין תוכנית הלימודים הרשמית למבחנים הארציים קיים קשר רופף. אסביר:

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

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

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

אפרט (ראו תרשים 1):

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

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

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

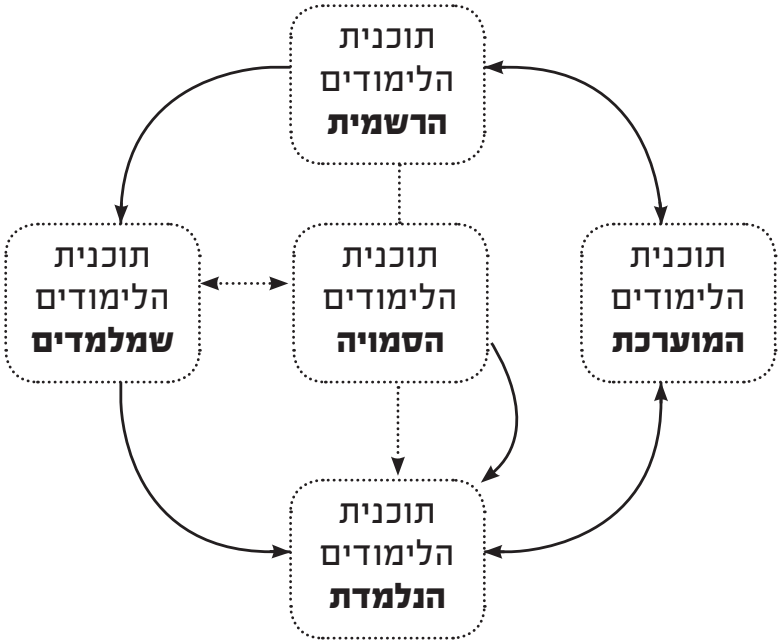
תוכנית הלימודים הנלמדת בפועל. כמות הידע ואיכותו שהתלמיד לומד במסגרת תוכנית הלימודים מותנות בידע הקודם שלו, בריכוז שהוא מסוגל לגייס, בהזדהותו עם המורה ועם הנושא הנלמד ובכישורים נוספים.

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

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

תרשים 1

חמש תוכניות לימודים



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

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

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

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

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

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

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

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

עשרה כיווני פעולה לקראת תרבות ארגונית מקדמת למידה והישגים

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

9. שינוי במדיניות המדידה וההערכה. מערכת חינוך ש"מודדת את עצמה" באופן אינטנסיבי מדי תחטיא את מטרותיה הבסיסיות. ראוי להעריך מחדש את מדיניות ההערכה, במיוחד בבית הספר היסודי.

גם בעידן המחשב והרשת המורה הוא הגורם החשוב ביותר בתהליך החינוכי.

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

4 צדק חינוכי

ממערכת מפוערת למערכת מפוארת

שלמה סבירסקי

ד"ר שלמה סבירסקי הוא המנהל האקדמי של מרכז אדוה,
מחבר הספר **חינוך בישראל: מחוז המסלולים הנפרדים**.

מצב החינוך בישראל

ראשית יש להבהיר: דיון ב"איכות החינוך" ודיון ב"שוויון בחינוך" אינם היינו הך. דיונים אלה נבדלים זה מזה הן בסוגיות הנדונות והן בחלקי המערכת שאליהם הם מתייחסים.

בהקשר הישראלי, הדיון ב"איכות החינוך" מתמקד בדרך כלל בשליש העליון, המוביל, של המערכת, אותו שליש של בתי הספר המשרת את התלמידים המיועדים לתפקידי ממשל, פיקוד, ניהול ותקשורת. אלה בתי הספר העומדים במרכז הדיון הציבורי בסוגיות כדוגמת החינוך ההומניסטי, הדמוקרטיה, הוראת האבולוציה, ההדתה, הפוליטיזציה, חופש הביטוי וכיו"ב. אלה גם בתי הספר העומדים באור הזרקורים כאשר מדובר בסוגיות מערכתיות כדוגמת תשלומי הורים או אוטונומיה בית־ספרית.

למה שליש? לפני שנים התבקשתי לבחון את התוכניות לחינוך לדמוקרטיה, שהונהגו בעקבות רצח פעיל "שלום עכשיו" אמיל גרינצוויג. מצאתי כי תוכניות אלה, שיועדו לכאורה לכל בתי הספר, הונהגו בפועל בלא יותר משליש מהם, כאשר במגזרים שלמים של המערכת כלל לא שמעו עליהן או שמעו אך לא התכוונו להנהיגן, למשל בתי ספר מקצועיים ובתי ספר חרדיים. ברבות הימים מצאתי כי

חלוקה זאת יפה גם לסוגיות אחרות במערכת החינוך – בדרך כלל, סוגיות של "איכות החינוך" – ומאז היא משמשת אותי ככלל אצבע.

הדיון ב"שוויון בחינוך" הוא שונה. מבחינת התוכן, הוא מתמקד – בישראל מאז שנות השישים – בפערי ההישגים בין מזרחים לאשכנזים, ובעשור־שניים האחרונים גם בפערי ההישגים בין יהודים לערבים. בתי הספר שבמוקד הדיון בשוויון הם בתי הספר בשכונות "דרומיות", בעיירות הפיתוח ובבתי הספר הציבוריים ביישובים הערביים.

גם בהקשר הבינלאומי יש הבדל בין "איכות החינוך" ו"שוויון בחינוך". "איכות החינוך" מתייחסת ליכולת של מערכות החינוך בארצות השונות להכין את תלמידיהן ל"עולם המחר" בתחומי המדע, הטכנולוגיה, התרבות והפעילות הציבורית, וזאת בהתבסס על הישגים במבחנים בינלאומיים בנושאים הנחשבים לחיוניים לצורך תפקוד בעולם זה, כדוגמת מתמטיקה. ואילו "שוויון בחינוך" מתייחס לשאלה, מה המרחק בין קבוצות שונות בתוך אותה ארץ בכל הנוגע להישגים במבחנים הבינלאומיים.

כיצד איכות ושוויון קשורים זה בזה? כאשר מדובר בפרט או במיעוט פריווילגי, הדרך לאיכות עוברת דרך סינון, ייחודיות ומצוינות. כאשר מדובר במערכת שלמה, הדרך לאיכות עוברת דרך שוויון.

בישראל, הפערים בין קבוצות שונות של תלמידות ותלמידים הם כידוע גבוהים מאוד יחסית לארצות החברות בארגון ה־OECD. ופערים אלה אינם "תוצר טבעי" של מערכת שבה יש מצליחים ויש נכשלים, אלא של מערכת שהפערים הם מרכיב בסיסי של אופן פעולתה. מערכת החינוך היא מערכת מפוערת (מלשון פער).

הגורמים למצב החינוך בישראל

ההיסטוריה ידועה. עד למלחמת העצמאות ב־1948 הצליח היישוב הציוני להקים מערכת חינוך טובה למדי. אף על פי שהמערכת הייתה מפוצלת מבחינה פוליטית – הזרם הכללי, זרם העובדים, זרם המזרחי (המפד"ל) ואגודת ישראל – היא הייתה אחידה למדי הן מבחינת האיכות והן מבחינת השוויון. על רקע התוצאות העגומות

של תלמידי ישראל במבחנים בינלאומיים כיום, מעניין לציין שברוך בן יהודה, מי שהיה ב־1948 למנכ"ל ראשון של משרד החינוך, קבע כי "החינוך היה מסודר לפני קום המדינה [...]. רמת בית הספר שלנו בהשוואה למדינות אחרות היא גבוהה [...]. בגן הילדים הננו תופסים אחד המקומות הראשונים בעולם. בית הספר היסודי ובתי הספר התיכוניים לכל סוגיהם השיגו רמה המשביעה מאוד את רצונם של הפדגוגים בעולם" (**הארץ**, 28.12.49). חוקר החינוך משה סמילנסקי הגדיר אותה מערכת כמבוססת על "שוויון פורמלי": כל התלמידות והתלמידים יושבים באותה כיתה, כל התלמידות והתלמידים לומדים את אותה תוכנית.

מערכת החינוך היישובית לא הייתה מוכנה לעלייה הגדולה, ובמיוחד לא לזו של יהודי ארצות האסלאם. ברבים מן היישובים החדשים לא היו בתי ספר; במעברות ילדים הסתובבו שנה ושנתיים ללא לימודים; צבא המורות היה רחוק מלתת מענה מספק ועל כן הועסקו מורות לעת מצוא, דוגמת מורות חיילות; ניכור רב שרר בין המורות להורי התלמידים; תוכנית הלימודים לא שיקפה את עולמם הלשוני, הדתי, התרבותי וההיסטורי של רבים מן העולים; ספרי לימוד חולקו במשורה. נוסף על כך, הילדים העולים, שרובם מזרחים, היו נושא למאבק בין המפלגות הציוניות הגדולות – ובעיקר בין המזרחי (לימים המפד"ל), אגודת ישראל ותנועת העבודה. ילדים רבים המתינו חודשים ארוכים עד שגורל שיוכו המפלגתי של בית ספרם יוכרע. ברוך בן יהודה חשש שמא העלייה תנמיך את רמת בית הספר; בבתי ספר ותיקים רבים, עולים הופנו לכיתות נפרדות.

כל זה התבטא עד מהרה בכישלון: מערכת החינוך לא הצליחה להעניק לתלמידים החדשים את החינוך שזכו לו התלמידים הוותיקים. התוצאה הייתה הישגים נמוכים להחריד של ילדי העולים: שיעור גבוה של נשארים כיתה; שיעור גבוה של נושרים, כולל לצורכי פרנסת המשפחה; שיעור נמוך מאוד של מגיעים לתיכון; שיעור זניח של מגיעים לאוניברסיטאות. ב־1957, 92.2 אחוזים מתלמידי י"ב בבתי ספר עיוניים היו אשכנזים.

המערכת כשלה. ייתכן שכל מערכת הייתה נכשלת בתנאים שכאלה. הבעיה היא שההסבר שראשי המערכת נתנו לפערים הגדולים היה שהכישלון הוא לא של המערכת אלא של ילדי העולים. הסבר זה קיבל גיבוי מתפיסות סטריאוטיפיות שליליות לגבי ההבדל בין הציוויליזציה המערבית לזו האסלאמית, ולגבי יכולותיהם האינטלקטואליות (הנמוכות) של הערבים בכלל ושל יהודי ערב בפרט. הדבר הוביל להגדרה של סוג חדש של תלמיד: תלמיד "טעון טיפוח". בהגדרתו היה זה תלמיד מזרחי – בן לאב יוצא אסיה או אפריקה עם משפחה גדולה והשכלה מועטה. תלמידים טעוני טיפוח נתפסו כמי שאינם עומדים באמות המידה של בתי הספר הוותיקים ועל כן זקוקים לטיפוח מיוחד, במסלול נפרד.

כך התחיל עידן "האי־שוויון הפורמלי" בחינוך, אם להשתמש במונחים של משה סמילנסקי: התלמידות והתלמידים אינם יושבים עוד כולם ביחד, אלא במסלולים נפרדים – כל מסלול ותוכנית הלימודים שלו. מערכת מפוערת.

הסבר זה קיבל גיבוי מתפיסות סטריאוטיפיות שליליות לגבי ההבדל בין הציוויליזציה המערבית לזו האסלאמית, ולגבי יכולותיהם האינטלקטואליות (הנמוכות) של הערבים בכלל ושל יהודי ערב בפרט.

האי־שוויון הפורמלי קיבל ביטויים רבים: נורמה ב' – ציון מעבר נמוך יותר במבחני הסקר, שנועדו לקבוע זכאות ללימודים בתיכון; הקבצות – שנועדו להבטיח שבכל מחזור יהיה לפחות שליש אחד שיגיע להישגים נורמטיביים, כדי שלא יירשם כישלון מוחלט וכללי; פנימיות – שנועדו ליטול מיעוט קטן ולהעניק לו הכשרה לשמש אליטה מזרחית המצויה בתרבות ההגמונית; מסלולים נפרדים בתיכון – עיוני ומקצועי; ואפילו אגף נפרד במשרד החינוך, אגף שח"ר – שירותי חינוך וחברה, שהיה מעין "משרד חינוך מזרחי" בזעיר אנפין.

כיום הטרמינולוגיה של "טעוני טיפוח" פסה מן העולם, אבל המסלולים הנפרדים קיימים גם קיימים, והם הופעלו במהלך השנים גם על העולים מברית המועצות לשעבר, על העולים מאתיופיה ועל הערבים אזרחי ישראל.

ברבות הימים הועתק המבנה הממוסלל של החינוך היסודי והתיכון גם אל מערכת ההשכלה הגבוהה, שם נעשתה הבחנה ברורה בין אוניברסיטאות המחקר ובין מכללות, ובעיקר אלה הציבוריות. פירמידה בתוך פירמידה.

היום התווספו שני גורמים נוספים הפועלים להפערה בחינוך: האחד הוא הדגש הרב הניתן לייחודיות ולמצוינות ובמקביל – להליכי סינון קפדניים. הגורם החדש השני הוא הכסף הפרטי, המשמש בין השאר להבטחת הצלחה בהליכי הסינון ובמסגרות הייחודיות. הכסף רוכש שיעורים פרטיים והכנה למבדק הפסיכומטרי, והוא גם מעשיר את תוכנית הלימודים בבית הספר באמצעות תשלומי הורים. הכסף הפרטי גם פותח שערים למכללות פרטיות.

בשני המקרים מדובר בהכרזה על ייאוש מחינוך איכותי לכול. זה גם סימן לתרבות פוליטית וכלכלית המקדשת בכל תחום נתון את המאיון העליון. משל היה כל גורלה של ישראל תלוי במספר קטן של גורמים – יחידה 8200, חיל האוויר, קומץ סטארט־אפים והבנקים הגדולים.

אז מה עושים?

התשובה היא במישור הפוליטי ולא במישור הפדגוגי. כאשר הכישלון של המערכת היישובית בקליטת העולים איים להפיל את שלטון מפא"י, הזדרזה הממשלה והנהיגה את תוכניות "הטיפוח" השונות. כאשר האוניברסיטאות לחצו לקבל סטודנטים בעלי הכשרה עמוקה יותר במתמטיקה ובאנגלית, התגייסה הממשלה והנהיגה את תוכנית הרפורמה של 1968, שהעניקה שש שנות הכנה להשכלה גבוהה, במקום ארבע שנים כפי שהיה עד אז. כאשר גברה הדרישה העממית להשכלה גבוהה, אישרה המועצה להשכלה גבוהה את הקמתן של מכללות.

מהפכה של שוויון במערכת החינוך, במסגרת מאמץ לאומי לשדרג את איכות המערכת, מצריכה התגייסות ומחויבות ארוכות טווח של המדינה לשדרוג של כל מוסדות החינוך המתפקדים כיום מתחת לסף הנורמטיבי. דוגמה לצעד שכזה היא קביעה בחוק של יעד ממלכתי שיהיה בעל מעמד דומה לזה של יעד הגירעון או יעד האינפלציה.

צעד חיוני נוסף הוא השתתת כל מערכת החינוך הציבורי על תקצוב ציבורי בלבד. פירוש הדבר, ביטול אפיקי המימון הלא ציבוריים הנפוצים כיום ובראשם תשלומי הורים, גיוס תרומות על ידי עמותות שליד בתי הספר, הפעלה עסקית של בתי ספר, ומימון של תוכניות לימודיות פורמליות ובלתי פורמליות על ידי תאגידים עסקיים – כל אלה אפיקים המעצימים את האי־שוויון בין בתי הספר. במקום זאת, המימון הציבורי צריך להיות גבוה דיו כדי להעניק לכל בתי הספר את האפשרויות הפדגוגיות השמורות כיום רק לבתי ספר הנהנים ממקורות מימון לא ציבוריים.

כיום הטרמינולוגיה של "טעוני טיפוח" פסה מן העולם, אבל המסלולים הנפרדים קיימים גם קיימים.

ובאשר למישור הבית ספרי: בעבר המשימה של חינוך של ילדים "טעוני טיפוח" נתפסה כתהליך קשה ומסובך. משהו דומה לניתוח מוח. קרל פרנקנשטיין קרא לזה "שיקום החשיבה החבולה". הסוציולוגית רבקה בר יוסף כתבה בשנות החמישים מאמר תחת הכותרת "דה־סוציאליזציה ורה־סוציאליזציה" – למחוק מן הזיכרון את כל מה שהיה בראשם של הילדים המזרחים ולהטעין אותו בידע חדש.

היום השתחררנו במידה רבה מאותן גישות ותפיסות. הצטברו די הרבה ידע וניסיון איך עושים את זה אחרת. למשל מסגרות החינוך של מכון ברנקו וייס, קדמה ועמותת יכולות: כיתות קטנות, שתי מורות בכיתה במקצועות הליבה, סגל הוראה המחויב לתמיכה מקפת בכל תלמידה ותלמיד.

אז מה הבעיה?

אין זה ברור כלל וכלל שהכול מסכימים על כך שאפשר וצריך לשנות את המערכת. המעמד הבינוני איבד את האמון במערכת החינוך הממלכתית והתאים את עצמו לחיים בצל "שתי משכנתאות" – זו של הדירה וזו של "חינוך חינם". משרד החינוך פועל במתכונת מגזרית דתית־לאומית ומפתה את המעמד הבינוני העירוני והחילוני באמצעות מסלולים "ייחודיים" – שהרוב כושלים בניסיונות להתקבל אליהם. הרשתות של חינוך תיכון מקצועי, החולשות על רוב מוחלט של בתי הספר בפריפריה, צברו כוח כלכלי ופוליטי רב ובדרך כלל הן מתנגדות לשינויים בכיוון הנדון כאן. המועצה להשכלה גבוהה חוזרת שוב ושוב על הקביעה כי המערכת מיצתה את פוטנציאל הגידול שלה, בעיקר בגלל קיפאון בגידול של מספר מחזיקי תעודת בגרות המקנה כניסה לאוניברסיטה. שוק העבודה למד להתפצל לשניים – שוק העבודה של "מדינת הסטארט־אפ" וכל השאר.

ישראל אינה משוכנעת עדיין שהגיע הזמן לעבור ממערכת מפוערת למערכת מפוארת.

שוויון מהותי, לא טכני

חילי טרופר ומיכאל ביטון

חילי טרופר ומיכאל ביטון הם שרים בממשלת ישראל
מטעם מפלגת כחול לבן. טרופר היה מנהל מחלקת החינוך בירוחם.
ביטון היה ראש עיריית ירוחם.

בשיח על איכותה של מערכת החינוך קיימת נטייה להתמקד במדדים מקובלים דוגמת ממוצע הציונים בבחינות ארציות ובינלאומיות. אלה המעמיקים קצת יותר פונים למדדים אחרים, למשל לאקלים החינוכי. מדדים אלה ואחרים חשובים, אך לא בהכרח החשובים ביותר. מדד חשוב מאוד, הנפקד לעיתים קרובות מהדיון, הוא עומק הפערים במערכת החינוך. כיצד אפשר לדון באיכותה של מערכת חינוך בלי לדון בסוגיה זו באופן עמוק וכן?! נוח יותר לדון באיכותה של מערכת החינוך מבעד למדד של ממוצע הציונים, אך "הממוצע" מייצר אשליה ש"המצב טוב באופן כללי", ומונע התבוננות נוקבת במקום הכואב ביותר – בפערי ההישגים העצומים במערכת החינוך שלנו ובזיקתם לסביבה שבה התלמיד נולד.

במערכת החינוך של מדינת ישראל אין שוויון הזדמנויות! הנתונים לא מותירים מקום לספק: אם תלמיד נולד וגדל בפריפריה סוציולוגית או גיאוגרפית, סביר שהישגיו הלימודיים נמוכים יותר מאלה של תלמיד שנולד ב"מרכז", וסביר שמגוון האפשרויות שלו להשכלה ולתעסוקה מוגבל יותר. ובעיקר, וכאן זה לא עניין לסבירות אלא לעובדות מוצקות ומדידות, מדינת ישראל לא תעניק לו הזדמנות שווה.

אכן, מחקרים מראים שלילד ממשפחה מבוססת בעיר מבוססת יש סיכויים גדולים בהרבה להצליח מאשר לילד מבית לא מבוסס ברשות מקומית לא מבוססת. מה עושה המדינה נוכח נתון זה? במקרה הטוב – כמה פעולות מיטיבות בשוליים; במקרה הרע – מחמירה את הבעיה.

נכון, ישנם תלמידים רבים שמתגברים על הזיקה למקום גידולם ו"מגיעים רחוק", אך לצידם יש רבים יותר, הרבה יותר, שנותרים מאחור. וכאשר מתבוננים על משאביה של עיר פריפריאלית, ירוחם למשל, שבה ישנה הצלחה מתמשכת של תלמידים ובוגרים, מגלים שהיא נובעת מ"חירוף נפש" של אנשי החינוך והטיפול ומשותפויות ומנדבנות זמניות. אלה לא משאבים שאפשר לבסס עליהם מדיניות חינוך לאורך זמן; ובוודאי שהם אינם משחררים את המדינה מאחריותה. ערים ושכונות פריפריאליות מצליחות "עשו זאת" לא בזכות המדיניות התקציבית של מערכת החינוך אלא חרף מדיניות זו.

אנו דנים לכאורה בסוגיה תקציבית אך סוגיה זו נובעת מסדרי עדיפויות, וסדרי עדיפויות נובעים מסולם ערכים. הסוגיה היא אפוא סוגיה ערכית במהותה.

כיצד מערכת החינוך מחלקת את העוגה התקציבית? כמעט שווה בשווה. כל ילד, לא משנה היכן הוא מתגורר ומהו מצבה הסוציו־אקונומי של משפחתו, מקבל פרוסה תקציבית דומה מדי. לכאורה שוויון למופת, אך בפועל הגדלה שיטתית של הפערים. מדוע? משום שברעננה, למשל, מוסיפה הרשות המקומית לכספי המדינה יותר מ־9,000 ₪ בשנה לתקציבו של כל תלמיד בבית הספר היסודי, ובחורפיש, לדוגמה, מוסיפה הרשות 1,300 ₪ בלבד. וכל זה עוד לפני הכסף שהורים מבוססים משקיעים בחינוך ילדיהם. כך נוצר הפער והוא ילך ויגדל עם השנים.

לא חשפנו כאן נתונים סודיים. הנתונים גלויים לעין כול. על פי נתוני פיזה 2012, למשל, ישראל היא במקום הראשון בעולם המערבי בפערי ההישגים בין בתי הספר. הנתונים מפורסמים על ידי משרד החינוך עצמו. על פי דו"ח השקיפות של משרד החינוך משנת 2015,

בתי הספר באזורים המוחלשים ביותר לא מקבלים את התקציב הגבוה ביותר, ובמקרים מסוימים אף מקבלים פחות מבתי ספר באזורים איתנים.

חשוב להדגיש: ישנן כוונות והתחלות טובות, אך הן אינן מתכנסות למאמץ שיטתי ומרוכז – ל**משימה לאומית**. כדי לשבור את מעגל הפערים המתרחב במערכת החינוך, מדינת ישראל חייבת להכריז על סגירתם כעל משימה לאומית, לגייס משאבים ולנסח מדיניות חדשה. העיקרון המנחה של מדיניות זו הוא **תקציב דיפרנציאלי**. שר החינוך לשעבר, שי פירון, התחיל ליישם אותו בחינוך היסודי, אך יש להרחיבו לחינוך העל־יסודי ולחינוך הלא־פורמלי.

ויש לעשות דברים נוספים, כגון עידוד מורים טובים להגיע לפריפריה, הרחבת פרויקטים תוספתיים כגון "בתי ספר בחופשים" ועוד.

אז מה צריך כדי ליצור שוויון הזדמנויות מהותי במערכת החינוך שלנו, לא שוויון טכני (כולם מקבלים אותו הדבר, "לפי הספר")? קובעי המדיניות בחינוך ובכלל צריכים לאזור אומץ כדי להוביל מהלך לאומי לצמצום פערים משמעותי בחינוך ובכלל. אך אין להטיל את האחריות כולה על הדרג הפוליטי; האחריות היא של מוקדי כוח נוספים בחברה הישראלית. למשל, ראשי הרשויות החזקות, המתנגדים לחלוקה תקציבית אחרת, שוויונית והוגנת יותר. האחריות לפערים חלה אפוא על גורמים רבים בחברה ובסופו של דבר – על החברה כולה. החברה הישראלית אימצה ללבה מושגים כוחניים מהעולם העסקי־קפיטליסטי – מושגים שמעצבים גם את מערכת החינוך שלנו. חברה שבה הורים, קהילות ומנהיגים מקומיים עסוקים רק ב"ילדים שלהם", בעיקר בציונים במיצ"בים ובבגרויות שלהם, ומתעלמים מ"ילדים אחרים", מסכנת לא רק את איכות חייה, אלא את חייה עצמם. חברה בלתי סולידרית, ובוודאי חברה "שבטית" המתמודדת עם בעיות ביטחוניות קיומיות כמו זו שלנו, תתקשה לשרוד. ילדים שהשערים ננעלו בפניהם משום המקום שבו נולדו, יגדלו להיות בוגרים מנוכרים שאינם שותפים במלוא כוחם בבניית החברה.

הפריפריה אינה מצפה לחמלה; היא דורשת צדק חברתי, הזדמנויות חינוכיות שוות. עלינו לחשוב על ילדים שמקבלים פחות, הרבה פחות, משום שנולדו במקום כלשהו; עלינו לחשוב על עתיד החברה שלנו; עלינו לדאוג לכך שמערכת חינוך מצוינת – הוראה חדשנית, למידה פעילה, תוכניות לימודים מתקדמות, תנועות נוער, חוגי העשרה – תיתן לכל הילדים הזדמנויות הוגנות ללמוד ולהתפתח. חינוך טוב בונה חברה טובה; חינוך טוב שובר את הקשר בין מקום מגורים לבין עתידו של אדם; חינוך טוב הוא תוצר של אחריות חברתית כוללת; חינוך טוב מחנך לאחריות חברתית כוללת, בין השאר לשוויון הזדמנויות מהותי בחינוך.

חברה שבה הורים, קהילות ומנהיגים מקומיים עסוקים רק ב"ילדים שלהם" מסכנת לא רק את איכות חייה, אלא את חייה עצמם.

מצוינות חינוכית ושוויון חברתי: הילכו השניים יחדיו?

מרים בן פרץ

מרים בן פרץ היא פרופסור אמריטה
של אוניברסיטת חיפה וכלת פרס ישראל

הדילמה שוויון־מצוינות בחינוך צומחת מהקונפליקט הפנימי בין החתירה האנושית לצדק חברתי ולשוויון ובין השאיפה האנושית להתקדמות ולהישגים גבוהים יותר. המאמץ להשיג את שתי המטרות, שוויון ואיכות, כרוך בבעיות רבות המאתגרות את קובעי המדיניות ואנשי המעשה (Guri, 1986).

המושגים שוויוניות ומצוינות בחינוך נמצאים לכאורה בניגוד פנימי. המושג מצוינות מבטא מצב של הישגים ברמה הגבוהה ביותר בתחום כלשהו. בדרך כלל מצוינות בהישגים נמדדת יחסית למכלול ההישגים ונוצר מדרג – מההישגים הנמוכים ביותר לגבוהים ביותר. בעלי ההישגים האחרונים הם המצוינים. קיום המדרג אומר שההישגים אינם שוויוניים. המושג שוויון בחינוך נוטה לעמימות: האם הכוונה שמערכת החינוך תזמן לכל התלמידים את אותם התכנים והמיומנויות במקצועות הלימוד השונים, או שהכוונה היא לכך שבסופו של תהליך החינוך יהיו הבוגרים בעלי סיכוי דומה להצליח בחייהם המבוגרים על בסיס ידע שרכשו במהלך לימודיהם?

נראה שמדינת ישראל אימצה את התפיסה של שוויוניות בסיכויים האישיים של התפתחות הלומדים. חוק חינוך ממלכתי תשי"ג (1953) אכן קובע שמערכת החינוך אמורה להעניק שוויון הזדמנויות לכלל התלמידים. בין מטרות החינוך הממלכתי בסעיף 2(8) כתוב: "להעניק שוויון הזדמנויות לכל ילד וילדה, לאפשר להם להתפתח על פי דרכם וליצור אווירה המעודדת את השונה והתומכת בו". זוהי הגדרה מעניינת בהתחשב בתקופה שבה נקבעה מטרה זו, עם הקמת המדינה לאחר מלחמת העצמאות. ניתן לראות בהגדרה זו התחשבות במגוון האתני והדתי המאפיין את האוכלוסייה הישראלית. כמו כן, משקפת הגדרה זו את המצב הקיים במערכת החינוך מתקופת המנדט הבריטי כאשר הוענקה עצמאות חינוכית למגזרים האתניים והדתיים השונים במדינה. הגדרה זו מאפשרת קיום משותף של מגזרים אתניים ודתיים מבלי לכפות מסגרת חינוכית אחידה על כלל הלומדים. מצד אחד מתאפשרים חיים בצוותא של בעלי זהות אתנית ודתית שונה, ומצד שני לא מתפתחת זהות משותפת של "אזרח המדינה". שוויון הזדמנויות הוא עיקרון חשוב במדינה דמוקרטית ואינו מונע מצוינות. את המושג שוויוניות (equity) ניתן להגדיר באמצעות שני ממדים: הגינות (fairness) והכלה (inclusion). במושג הגינות הכוונה היא שמרכיבים אישיים או סוציו־אקונומיים, כמו מגדר, לאום וכדומה, אינם מונעים הצלחה בלימודים. בהכלה מתכוונים לכך שכל התלמידים מגיעים לפחות לרמה בסיסית של מיומנויות. מערכות חינוך שוויוניות הן גם הגונות וגם מכילות. הן תומכות בלומדים להגיע לפוטנציאל הלימודי שלהם ללא מכשולים פורמליים או אחרים (Schleicher, 2014).

במושג מצוינות אנחנו מתכוונים להישגים הגבוהים ביותר במקצוע נלמד. שלייכר (Schleicher, 2014) מציג נושאים נבחרים מהוועידה הבינלאומית של ה־OECD, שם נקבע שבמדינות ה־OECD כ־3% מהתלמידים מפגינים מצוינות במתמטיקה. המקומות שבהם מגיעים לדרגה של מצוינות הם, לדוגמה, שנחאי – מצוינות במתמטיקה של 30% מהתלמידים. הישגים גבוהים מאוד במתמטיקה

יש גם בסינגפור, בהונג קונג ובקוריאה. חשוב לציין, שבממוצע של כל מדינות ה־OECD כעשירית מהתלמידים מגיעים לפחות לרמה השנייה – לדרגה חמש במבחני פיזה. לאור זאת, ניתן לכנות תלמידים אלה מצוינים.

זמן הוראה

בלום (Bloom, 1974) טוען שהישגים של ידע כתוצאה מתהליך לימודי הם, בין השאר, תולדה של הזמן שמוקדש לרכישת ידע זה. כאשר מוקדש מספיק זמן לתהליך הלמידה, 90 אחוזים מהתלמידים עשויים להגיע להישגים המבוקשים. גורם הזמן הקובע הוא הזמן המוקדש לעיסוק במשימות הלמידה (time on task). לפיכך, על מנת להשיג שוויוניות בתוצאות של הלמידה נדרש זמן למידה שונה לתלמידים שונים.

בית הספר איננו בנוי בדרך כלל לסוג זה של הוראה יחידנית והמורים מקדישים זמן זהה של הוראה לכל התלמידים בכיתה. זמן למידה זהה אינו מבטיח שוויוניות. המבנה הרגיל של בית הספר, הממיין את התלמידים בדרך כלל לפי גיל ומזמן לכל קבוצת גיל תנאי למידה שווים, גורם לכך שהתוצאות לא תהיינה שוויוניות. בית ספר שמעוניין להביא את כל התלמידים לדרגת הישגים זהה חייב לזמן להם תנאי למידה דיפרנציאליים. בתי הספר נוטים לפתור בעיה זו של היחס בין תנאי למידה להישגים על ידי יצירת קבוצות למידה על פי יכולת הלומדים. כך ניתן למצוא בתי ספר שבאותה רמת גיל יש כיתות חלשות וכיתות של מצטיינים. לחילופין, התלמידים מחולקים באותה כיתה לקבוצות לימוד על פי יכולתם. תנאי הלמידה הדיפרנציאליים האלה אמורים לספק תוצאות שוויוניות בהישגים.

זמן ההוראה הניתן לתלמידים מוגבל מעצם מבנה בית הספר, שמעביר את הלומדים מכיתה לכיתה בקבוצות גדולות המונות שלושים עד ארבעים תלמידים. כאשר התלמידים בכיתה אינם עומדים בהישגים הדרושים הם נדרשים לפעמים לחזור פעם נוספת על אותה רמת לימוד, מה שקרוי "להישאר כיתה". פתרון זה נהוג בבתי ספר

שונים, אך המגמה המתפתחת היא להימנע מהדרישה שתלמיד יחזור על אותה רמת לימוד שנה נוספת, בגלל היבטים חברתיים ובגלל ההשפעה על המוטיבציה ללימודים והאמונה של הלומדים ביכולתם. פינלנד היא דוגמה למדינה שמונעת את הצורך בחזרה של תלמידים על אותה שנת לימוד. פחות מ־2 אחוזים של התלמידים, שמשלימים את הלמידה עם סיום של תשע שנות הלימוד המחייבות, נדרשו לחזור פעם נוספת על אותה שנת לימוד. לעומת זאת, במדינות אחרות חזרה על אותה שנת לימוד נפוצה יותר; בצרפת 40 אחוזים ובגרמניה ובשווייץ רבע מהתלמידים חזרו פעם אחת על אותה רמת כיתה (Välijärvi & Sahlberg, 2008).

שילוב בין שוויוניות למצוינות

בספרות החינוכית יש הדים לרצון של מערכות חינוך לשלב בין שתי המטרות הללו, שוויוניות ומצוינות. ב־OECD בדקו את המדיניות החינוכית השואפת לשוויוניות עם מצוינות במדינות שונות. הדיווח עוסק בשלושה נושאים: השגת מצוינות של לומדים, שוויוניות בחינוך המנסה להבטיח לכל הלומדים רמה בסיסית של ידע ומיומנויות ללא קשר לנסיבות האישיות או הכלכליות שלהם, ולבסוף, הכלה של כל הלומדים מבחינת הזדמנויות הלמידה והדרישה להישגים (Schleicher, 2014). על מנת להשיג מטרות אלה יש לקדם הוראה ברמה גבוהה. חשוב לציין שהדרישה למצוינות ולשוויוניות אינה בחזקת שאיפה מוסרית או אלטרואיסטית. בחיים המודרניים, המדינות זקוקות לאוכלוסייה משכילה שיודעת להתמודד עם טכנולוגיה מתקדמת ועם הצרכים של חברה הטרוגנית ורב־תרבותית.

> בית ספר שמעוניין להביא את כל התלמידים לדרגת הישגים זהה חייב לזמן להם תנאי למידה דיפרנציאליים.

פרגוסון (Ferguson, 2010) כתב על המלצות במדיניות ובמעשה

החינוך, שאמורות לסגור את הפער בין שוויוניות למצוינות. ההמלצות הן:

1. לבטל ההנחה שקיימים הבדלים מוטיבציוניים בין תלמידים;
2. לטפל בחוסר מיומנויות מיוחדות;
3. להתמיד בעידוד תלמידים בתהליכי למידה;
4. לספק חוויות למידה וגישה למשאבים לפי צורכי התלמידים.

דוגמה למסגרת חינוכית שמאפשרת שילוב של שוויון ומצוינות היא האוניברסיטה הפתוחה בישראל, המקבלת את כל התלמידים באופן שוויוני (Guri, 1986). המדיניות של קבלה פתוחה ללא הגבלה בגיל, בהשכלה קודמת או בתעודות, היא תגובה לצורך בשוויון בהזדמנויות למידה לכלל האוכלוסייה. המצוינות מושגת באוניברסיטה הפתוחה על ידי מערכת בקרת איכות קפדנית שבודקת כל קורס לפי קריטריונים של תכנים ודרכי הוראה. כל קורס באוניברסיטה הפתוחה עובר שלבים אחדים של בקרת איכות עד לסיום פיתוחו.

האם ניתן להבטיח שוויוניות בחינוך?

על פי בלום (Bloom, 1974) למידה לקראת שליטה בידע (mastery learning) עשויה להבטיח השכלה הולמת הנדרשת בתקופתנו. למידה לקראת שליטה דורשת זמן רב. לא רק הזמן החינוכי הדרוש להשגת מצוינות לכול הוא רב ביותר, גם גורמים אחרים בחינוך חייבים להשתנות אם זו המטרה העליונה. לדוגמה, יש לפתח דרכי הוראה והערכה שתתאמנה למגזרים שונים באוכלוסייה במסגרת הדרישה לשוויון. כל מבנה בית הספר עשוי להשתנות, לא עוד כיתות מרובות תלמידים שלומדים תוכנית לימודים אחידה לכולם, אלא יצירת קבוצות למידה רב־גילאיות המחולקות על פי נושאי הלימוד ורמת ההישגים הנדרשת. יש לשנות גם את דרכי ההערכה ממבחן משותף לפתרון בעיות אישי; מהצגת ידע באופן מילולי להצגה מגוונת, למשל הכנת סרט או המחזת ידע; מהכרת חומר תיאורטי ליכולת ביצוע משימות מעשיות.

אחד הפתרונות שמערכת חינוכית עשויה לתת להגברת השוויוניות בין תלמידים היא לוותר על ציונים ולהסתפק בציון "עובר" על כל מבחן או משימה. הקושי בפתרון זה נובע מכמה סיבות: (א) בני אדם מעוניינים לקבל הערכה מפורטת יותר על עבודתם; (ב) מקומות עבודה גם כן מעוניינים בהערכה מפורטת של כוח העבודה שלהם; (ג) הערכה מורכבת שאינה מסתפקת במילה אחת מסכמת מאפשרת לאדם לעסוק בשיפור באופן מתוכנן ולאמוד את ההתקדמות שלו (Lipnevich & Smith, 2009). בישראל נהוגות בחינות בגרות משותפות לכלל התלמידים, האמורות להבטיח את נושא השוויוניות. עם זאת, קיימות מסגרות לימוד מיוחדות למצטיינים, המאפשרות טיפוח מצוינות. חשוב להדגיש, כי הכללת לומדים במסגרות למצטיינים נובעת משיקולים אובייקטיביים של הצלחתם בלימודים ויכולת קוגניטיבית.

כאשר מדובר במערכת החינוך הישראלית, יש לזכור כי ישראל היא מדינת הגירה מובהקת. בשנת 2003–2004 היו בישראל כ־1,050,000 תלמידים ומהם כ־150,000 עולים חדשים (הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה, 2006). אי לכך, תלמידים באותה כיתת לימוד עשויים לבוא מרקע תרבותי שונה לחלוטין, למשל תלמידים ממוצא אתיופי עם תלמידים ממוצא צפון אמריקאי ותלמידים עם רקע מקומי. מבחינת בית הספר שבו לומדים תלמידים אלה מתעוררת השאלה לאיזו שוויוניות ולאיזו מצוינות מתכוונים. האם הכוונה שכל התלמידים יגיעו לרמת שליטה דומה בחומר הנלמד וכך תושג שוויוניות? נושא השוויוניות הוא עקרוני במדינות הגירה, על מנת לסייע לתלמידים מרקע שונה להתחנך כאזרחים שווי ערך במדינה המשותפת. באשר למצוינות, האם

דוגמה למסגרת חינוכית שמאפשרת שילוב של שוויון ומצוינות היא האוניברסיטה הפתוחה בישראל, המקבלת את כל התלמידים באופן שוויוני.

הכוונה היא להישגים שהם מעבר למצופה על פי הגדרת מטרות הלמידה? המצוינות יכולה להתבטא במכלול הישגים בתחומים רבים, או בהישגים יוצאי דופן מבחינת שכיחותם בקהילה הלומדת. ככל שסביבת החיים נעשית מורכבת יותר מבחינת התעשייה, המדע, החקלאות ועוד, ודורשת מגוון יכולות ומיומנויות נרחב יותר, כך גם עשוי לגדול מרחב ההגדרה של המצוינות.

סיכום

על מנת להשיג שוויוניות בהישגים של לומדים ניתן להיעזר בדרכים האלה: (1) לאפשר זמן לימוד דיפרנציאלי ללומדים שונים; (2) לגוון את דרכי ההוראה על מנת להתאימן לסגנונות למידה שונים. על פי קולב (Kolb, 1984) בני אדם נבדלים ביניהם באופן שבו הם לומדים. קולב מבחין בין ארבעה סגנונות למידה כדלקמן: התנסות מוחשית (concrete experience), המשגה עיונית (abstract conceptualization), ניסוי פעיל (active experimentation) ותצפית רפלקטיבית (reflective observation); (3) לגוון את דרכי ההערכה על מנת להתאימן לדרכי ביטוי שונות. לדוגמה, מעבר למבחן הרגיל בנייר ועיפרון אפשר להציע שתלמידים יביעו את תשובותיהם באמצעות ציורים או המחזות.

כאשר הדגש מושם על מתן הזדמנויות שוות לתלמידים על מנת להצליח בלימודיהם עלולות להתעורר כמה בעיות: (א) על מנת לקדם שוויוניות הקריטריון להצלחה יהיה ברמה נמוכה של הישגים; (ב) המסגרת הלימודית תימנע מלעודד ביטויים מקוריים של ידע והבנה, אשר המורים יתקשו למצוא קריטריונים להערכתם. לדוגמה, כאשר התלמידים מציגים מושגים באנגלית כגון שם עצם ופועל בצורת המחזה. ככל שהמסגרות הלימודיות מעודדות הצגת ידע בדרכים מגוונות, כן יש סיכוי שהמושגים יובנו בצורה מעמיקה והלומדים ידעו איך להשתמש בהם.

מושג השוויוניות חשוב במיוחד במדינות הגירה, כאשר התלמידים באים מרקעים שונים מבחינה כלכלית ותרבותית. המושג שוויוניות

אומר שלכל אדם, בלי קשר למגדר, מצב כלכלי, צבע עור ועוד תהיינה הזדמנויות שוות לרכוש ידע ולהגיע למיצוי יכולתו.

אסיים בדוגמה הלקוחה מהמציאות הבית הספרית. לא כל הילדים ניחנו בשמיעה מוזיקלית או בכישורים באחת האמנויות, אך יש בתי ספר שבהם כל הילדים באחת הכיתות הנמוכות לומדים לנגן בחלילית. הדגש הוא על המושג לומדים; לא כולם יצליחו. אבל לכולם תינתן הזדמנות לפתוח פתח לאחד העולמות של העשייה האנושית דהיינו, המוזיקה.

הדילמה החינוכית בין שאיפה למצוינות לבין הענקת מערכת שוויונית לכול איננה קלה לפתרון. את השוויוניות יש לטפח על ידי הצעת מערכת חינוכית שאינה מפלה בין הלומדים על פי יכולותיהם ומעמדם הסוציו־אקונומי. צריך לשאוף לכך שלכל הלומדים תהיה הזדמנות שווה להגיע לשליטה בידע ולפיתוח יכולותיהם. כאמור, מטרה זו ניתן להשיג על ידי הקצאת זמן לימוד שונה של נושא לימודי לתלמידים שונים, וכן על ידי גיוון בדרכי ההוראה וההערכה.

מושג השוויוניות חשוב במיוחד במדינות הגירה, כאשר התלמידים באים מרקעים שונים מבחינה כלכלית ותרבותית.

בנושא המצוינות יש לטפל קודם כול על ידי הגדרת צורות שונות של מצוינות. מצוינות הלומדים יכולה להתבטא בשליטה בידע, באופני שימוש בידע, בחיפוש ידע נוסף, אך גם בהיבטים של תרומה לחברה וביחסים בין־אישיים. בית הספר אומנם נועד להקנות ללומדים ידע בתחומים שונים, אבל גם לטפח את אישיותם. לדוגמה, כאשר המורה מחלקת את הכיתה לקבוצות למידה במתמטיקה או בלשון, התלמידים לומדים גם לפעול בקבוצה מבלי לוותר על הקול האישי שלהם. חלק גדול מחיינו הבוגרים עובר עלינו במסגרת של קבוצות אנושיות: משפחה, עמיתים לעבודה, חברים בשעות הפנאי ועוד. בתקופת הלימודים יש אפשרות ללמוד כיצד לנהוג בקבוצה בסיוע המורים. תכונות

כמו אחריות, דבקות במשימה ויצירת קשרים בין־אישיים תסייענה ללומדים בחייהם הבוגרים. במקומות רבים נהוג שבתעודות יצוינו גם התנהגויות שאינן קשורות בידע במקצועות הנלמדים, אלא בפעולות חברתיות כגון סיוע לחברים וכדומה. את לימודי האלגברה ניתן לשכוח, אך הידע והניסיון בשמירה על חברות ישרתו את האדם כל חייו.

פרופסור בן פרץ ז"ל נפטרה במהלך העבודה על הספר.

מקורות

הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה. (2006). תלמידים עולים במוסדות חינוך – תשס"ד. ירושלים: הלמ"ס.

Bloom, B. S. (1974). "Time and Learning". In: *American psychologist*, 29(9). (pp. 682-688).

Ferguson, R., & Stellar, A. (2010). Toward excellence with equity: an emerging vision for closing the achievement gap. In: *Evidence-Based practice articles*, 7(2). (pp. 56-58). http://doi.org/10.1002/pam.20419

Guri, S. (1986). Equality and excellence in higher education — is it possible? In: *Higher education*, 15(1-2). (pp. 59-71).

Ikeda, M., & García, E. (2014). Grade repetition. In: *OECD Journal: Economic studies*, 2013(1). (pp. 269-315).

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Upper saddle river, New Jersey: Prentice Hall.

Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2009). I really need feedback to learn: students' perspectives on the effectiveness of the

differential feedback messages. In: *Educational assessment, evaluation and accountability*, 21(4). p. 347.

Schleicher, A. (2014). Equity, excellence and inclusiveness in education: policy lessons from around the world. In: *OECD Publishing*. International summit on the teaching profession. http://doi.org/10.1787/9789264266490-en

Välijärvi, J., & Sahlberg, P. (2008). Should "failing" students repeat a grade? Retrospective response from Finland. In: *Journal of educational change*, 9(4). (pp. 385-389).

חזרה למקורות: על הזיקה שבין צדק חברתי לצדק נפשי בחינוך

יוסי יונה

פרופסור יוסי יונה הוא מרצה לחינוך באוניברסיטת בן גוריון.

אחת הטרוניות השכיחות של סטודנטים רבים הנאלצים להשתתף בשיעורי פילוסופיה כחלק מחובותיהם בלימודי התואר נוגעת לתועלת הזניחה, לדעתם, של תחום דעת זה. "מה יֵצא לנו מהקורס הזה?" חזרה ועלתה המחאה מצדם. תמיד סירבתי לנקוט עמדה אפולוגטית ביחס לטרוניה זאת וסיפקתי מענה פרובוקטיבי – "לא כלום!" אך בתוכי ידעתי שאין לדחות על הסף את מחאתם של הסטודנטים, שכן מה מועילה להם למידה שאין בצדה תועלת חומרית מוכחת? מה מועילה ההתעמקות בכתבי אפלטון או בשירת ימי הביניים בחברה הבזה לתחומי דעת הומניים? בהמשך ארחיב בעניין זה.

נקודת המוצא של כל חקירה פילוסופית בעלת ערך, גרסו אבות הפרגמטיזם האמריקאי, נדרשת להתמודד עם בעיה העולה ממציאות פוליטית קונקרטית, ואז לבחון דרכים שונות לפתרונה. כוונתם של הוגים אלה לא הייתה לעסוק בזוטות, אלא בבעיות יסוד קיומיות התובעות עיון מעמיק ופתרונות מעשיים. דומה שזאת הפרספקטיבה שגם מחברי האסופה הנוכחית הניחו לפתחנו, המשתתפים בה. "מה צריכה מערכת החינוך לעשות," התבקשנו

להשיב, "כדי להימנות עם מערכות החינוך המובילות בעולם. מה צריכה מערכת החינוך הישראלית לעשות," התבקשנו להמליץ, "כדי לקדם באופן משמעותי ביותר יעדים של מצוינות ושוויון חברתי?"

אף כי ניתן למנות בעיות ואתגרים נוספים שעמם על מערכת החינוך להתמודד כגון ירידת קרנו של החינוך ההומניסטי, הטיות מגדריות שונות, אלימות הפושה בקרב בני הנוער, ובעיקר, דמות הבוגר של בית הספר, אין ספק שהמחקרים הרבים העוסקים בשדה החינוך בישראל מעידים שיש טעמים טובים להתמקדותם של מחברי האסופה באתגרים שהציבו בפנינו – קידום של מצוינות ושל שוויון חברתי בחינוך.

בין מצוינות אישית, שוויון חברתי ותועלתנות בחינוך

על פי פרשנות מקובלת העוסקת ביחסי הגומלין בין שני ערכים אלה, שוויון חברתי ומצוינות, קיים ביניהם מתח פנימי עמוק.[22] אך לא זאת בלבד, יש גם האוחזים בגישה תועלתנית בשדה החינוך וגורסים שיש לתת קדימות לערך של מצוינות על פני הערך של שוויון. "חברה המבקשת להבטיח צמיחה כלכלית בת קיימא ומחויבת לטפח את תרבותה ולקדמה," יאמרו המצדדים בגישה זאת, "נדרשת להקדיש את מרב משאביה לבעלי יכולות וכישורים גבוהים וייחודיים; הם אלה שבידם מופקד עתידה של החברה ורק הם יכולים להבטיח את שגשוגה."

עיון מושגי בסיסי במושג "מצוינות" מלמד שמצוינות כרוכה בקיומו של מדרג ביכולותיהם של יחידים בתחומי פעילות שונים. זאת ועוד, למושג זה יש "זיקה משפחתית" למושג אחר – "הצטיינות". כלומר, המצוינות מעידה על מאמץ שהיחיד נדרש

22 Gutmann, A. (1988). Distributing primary schooling. in: *Democratic education*. (pp. 127–139). Princeton University Press.

לעשות כדי לפתח ולשכלל את יכולותיו בתחומי פעילות כלשהם.[23] הספורט על מופעיו השונים מספק דוגמאות מובהקות למצוינות.[24] הפילוסוף הבריטי התועלתן, ריצ׳ארד הר, גייס אנלוגיה משדה הקרב כדי לספק הצדקה לאופן שיש להקצות את משאבי החינוך: ״אין לספק תחמושת שווה לחיילים בשדה הקרב אלא להעדיף את אלה שיכולים לעשות בה שימוש מיטבי.״[25] הדימוי של הקטר הסוחב אחריו את הקרונות מציע מטפורה רווחת יותר מקודמתה להצדקה מסוג זה.

עם זאת, בין אלה האוחזים בעמדה שקיים מתח בין הערך של מצוינות לערך של שוויון חברתי בחינוך יש הגורסים כי המצוינות אינה מנוגדת בהכרח לערך של שוויון הזדמנויות בחינוך.[26] כל עוד מספקת החברה נקודת זינוק שווה לתלמידים, הם יאמרו, קיימת הצדקה מוסרית למתן משאבים עודפים לבעלי יכולות גבוהות, משאבים הנדרשים כדי לפתח אותן, שכן הקצאה זאת משלבת בין שני ערכים משלימים: מימוש עצמי של היחיד והתועלת הצומחת לחברה מפיתוחן של יכולות אלה.[27]

*

23 לעיתים המאמצים הנדרשים להבטיח מצוינות מעטים או בלתי נדרשים כלל. גאונות היא תופעה שבה המאמץ האישי לעיתים אינו נדרש משום שהיכולת או הכישרון באים לעולם באופן מוגמר (fully fledged).

24 ניתן לחשוב על המושג ״מצוינות״ באופן מעט שונה, וזאת כאשר ההשוואה אינה בין־אישית (interpersonal comparison) אלא ההשוואה היא תוך־אישית (intrapersonal comparison). במקרה זה ההצטיינות אמורה להשתקף ביכולתו של היחיד למצות במידה רבה את היכולות הגלומות בו. מצוינות זאת באה לביטוי שכיח בהפצרות של מורים בתלמידיהם להתאמץ. הם נוטים להשתמש לשם כך במטבע הלשון הזאת: ״אנו מצפים מכם ליותר״; ״אתם מסוגלים ליותר.״ התביעה למאמץ מצדם של התלמידים אינה מניחה בהכרח השוואה ביחס לתלמידים אחרים או ביחס לאידיאל חיצוני אלא ביחס לפוטנציאל משוער הגלום בהם.

25 Hare, R.M. (1977). Opportunity for what? some reflections on current disputes on equality in education. in: *Oxford Review of education*, (3).

26 Green., S. J. D. (1989) Competitive Equality of Opportunity: A Defense. In: *Ethics*, 100 (1) (pp. 5-32).

27 שם.

יש שיוסיפו ויאמרו כי משעה שמערכת החינוך מבטיחה שוויון בנקודת הזינוק של כלל הילדים, אין לראות גם ביתרונות הכלכליים הנלווים לפיתוח היכולות הגבוהות של מקצת התלמידים עוול מוסרי; אין להלין, לדעתם, על כך שהשוני ביכולות מולדות מוביל לאי־שוויון חברתי, דבר שמתבטא בהשתלבות מיטבית של בעלי היכולות הגבוהות בשוק העבודה ובהכנסות הגבוהות הנלוות לה.

הבחינה של תהליכים ארוכי טווח שמאפיינים את האתוס התרבותי של החברה הישראלית בעשורים האחרונים מלמדת שתפיסה ערכית ניאו־ליברלית זאת אכן מושלת בכיפה. "מגיע לנו!" יאמרו בעלי ההכנסות הגבוהות, שכן הכנסות אלו מהוות גמול ראוי לכישרונותינו הייחודיים ולמאמצים הכבירים שנדרשים מאיתנו לשם פיתוחם. חמור אף יותר, קברניטי מערכת החינוך, רבים מראשי רשויות מקומיות ורבים מהורי התלמידים מסתייגים אף מהעמדה המחייבת מתן נקודת זינוק שווה לכלל הילדים. אין מדובר בדרך כלל בעמדה מפורשת ובמדיניות מוצהרת, אך הממצאים הרבים מלמדים על נסיגה רחבה ממנה. כך לדוגמה, רבים מהורי התלמידים מביעים נכונות להשקיע הרבה מזמנם ומכספם כדי להבטיח שילדיהם יזכו בחינוך איכותי שיעניק להם יתרונות במרוץ אל פקולטות יוקרתיות המבטיחות השתלבות מיטבית במקצועות מבוקשים. למעשה אנו נכנסים לעידן, כפי שטוען פיליפ בראון, שבו שוויון ההזדמנויות המריטוקרטי מפנה את מקומו לפארנטוקרטיה (parentocracy). כלומר, אם עד כה התיימרה מערכת החינוך לפעול לאור העיקרון המריטוקרטי הקובע ש"כל מי שיכול ורוצה – מצליח", הרי שמעתה שולט העיקרון הפארנטוקרטי, המשתקף במעורבות הורים (בעיקר) אמידים בחינוך, שמטרתה להבטיח לילדיהם מסגרות חינוכיות בדלניות המעניקות מסלולי הזדמנויות סלקטיביים, המובילים אותם בבטחה מגן הילדים אל החוגים היוקרתיים באוניברסיטה.[28]

*

28 Brown, P. (1990). The 'Third Wave': Education and the ideology of parentocracy. in: *British journal of sociology of education* 11 (1) (pp. 65-86).

אך גם אם מערכת החינוך הייתה מחויבת להבטחת נקודת זינוק שווה לכלל התלמידים, דבר הכרוך בקשיים מעשיים ופילוסופיים רבים שעל חלקם לא ניתן, ואולי אף לא רצוי, להתגבר,[29] עדיין גישה זאת לוקה בחסרונות פילוסופיים ופדגוגיים חמורים.

ראשית, היא נרתמת לקדם באופן בלעדי תחומי ידע הכפופים להגיונו של שוק העבודה וצרכיו. היגיון צר זה מצמצם את חופש הבחירה של הילדים הנאלצים לבחור תחומי דעת "מועילים" האמורים להבטיח להם עצמאות כלכלית בחברה רווית פערים כלכליים. ג'ון דיואי היטיב לתאר את הכשל הפדגוגי הכרוך בגישה זאת:

> קיימת סכנה חמורה שמחמת הדגשתה [של יעילות חברתית כמטרת החינוך] כל התנאים והמידות הכלכליים הקיימים יתקבלו כמוחלטים, כבלתי ניתנים להשתנות. קנה מידה דמוקרטי מחייב אותנו לפתח את כושרו של אדם עד שיהא מוכשר לבור ולסול לו בעצמו את דרכו. אימתי עוברים על עיקרון זה? בשעה שמשתדלים להכשיר בני אדם מלכתחילה לאומנויות מסוימות, הנבחרות לא על פי הכישרונות הטבעיים שלהם, שטופחו ואומנו, אלא על פי עושרם או מעמדם החברתי של הוריהם.[30]

שנית, למרות שלמצוינות מופעים שונים, רבים ממופעיה אינם זוכים לתגמול כלכלי זהה. על פי מדרג חברתי, שרירותי במהותו, הצטיינות במקצוע, הוראה למשל, אינה שוות ערך בשוק העבודה עם מצוינות בהנדסה למשל; הצטיינות בספרות כללית אינה שווה בערכה הכלכלי למצוינות בתחום טכנולוגיית הסייבר. כלומר, כאשר מערכת החינוך נרתמת לקדם באופן בלעדי תחומי ידע המעניקים לאוחזים בהם

29 Gutmann, A. (1988). Distributing primary schooling. in: *Democratic education*. (pp. 127–139). Princeton University Press.

30 דיואי, ג' (1960). **דמוקרטיה וחינוך**. (עמ' 97). ירושלים: מוסד ביאליק.

יתרונות בשוק העבודה, היא משלימה עם קיפוח סיכויי החיים של תלמידים רבים במישור הכלכלי. נכון, אין חדש בקיומם של פערי הגמול בין תחומי העיסוק השונים, אך פערים אלה הולכים וגדלים בעשורים האחרונים. הסיבה לכך, כפי שכותבת הפילוסופית האמריקאית מרתה נוסבאום, המבכה את ירידת קרנם של מדעי הרוח והאמנויות במערכת חינוך האמריקאית, היא "דרישות השוק העולמי [...] שגרמו לכול להתמקד בכישורים מדעיים וטכניים ולראות בהם את יכולות המפתח." לצד זה, היא מוסיפה, "מדעי הרוח והאמנויות נתפסים יותר ויותר כמותרות לא מועילים שאפשר לקצצם כדי להבטיח שהמדינה תישאר תחרותית."[31]

קברניטי מערכת החינוך, רבים מראשי רשויות מקומיות ורבים מהורי התלמידים מסתייגים אף מהעמדה המחייבת מתן נקודת זינוק שווה לכלל הילדים.

שלישית, לא זאת בלבד שהעדפה של תחומי עיסוק המתמקדים בכישורים מדעיים וטכניים פוגעת בתחושת המסוגלות והערך העצמי של תלמידים הנעדרים כישורים אלה, היא גם מקריבה על מזבח המצוינות החד־ממדית את התפתחותו של הבוגר מבחינת כלל המופעים של החיים האנושיים – האינטלקטואליים, החברתיים, הערכיים, הרגשיים והאסתטיים. במקום שבית הספר יפעל כמרחב חינוכי שבו ניתנת ליחיד האפשרויות להיחשף למגוון רחב ועשיר של חוויות שדרכן הוא מתוודע ליכולותיו הייחודיות ושבאמצעותן הוא מעצב את העדפותיו, בית הספר פועל, על פי גישה זאת, כמנגנון המשרת את שוק העבודה התחרותי. המאמץ הבלתי נלאה לפיתוח כישוריו ויכולותיו של היחיד תחת התכתיב הצר של שוויון הזדמנויות תחרותי, מצמצם את אנושיותו והופך אותו, כפי שכותב

31 נוסבאום, מ' (2017). **לא למטרות רווח, מדוע הדמוקרטיה זקוקה למדעי הרוח.** (עמ' 122). תל אביב: מכון מופ"ת, קו אדום סמינר הקיבוצים.

הפילוסוף הבריטי ברנרד ויליאמס, למצע גרידא הנושא עליו יכולות וכישורים.[32]

יתרה מזאת, גישה זאת מקריבה על מזבח היעילות הכלכלית את התפתחותו של הבוגר לאזרח – אדם בעל חשיבה ביקורתית השותף בחייה הפוליטיים של הקהילה שבה הוא חי ובעיצובה.

החזון: בין צדק חברתי לצדק אישי בשדה החינוך

יש להציב חזון אחר למערכת החינוך, חזון שוויוני, הומני ודמוקרטי. היה זה אפלטון שכרך לראשונה באופן שיטתי בין צדק חברתי לצדק בתוככי נפשו של היחיד. הוא ביקש להציג גישה המזהה תלות הדדית בין שני קטבים אלה: האישי והחברתי. לא ייתכן צדק פנימי בנפשו של האדם, כך טען, מבלי שתתקיים חברה צודקת, ולהפך.

מבלי להתחייב לשיטתו של אפלטון בעניין זה, הזיקה שערך בין שני הקטבים, האישי והחברתי, ניצבת בבסיס החזון החינוכי המנוסח כאן במשיחת מכחול רחבה. בבסיסו של חזון זה ניצבת הטענה שרק מדיניות רווחה פרוגרסיבית החותרת לצדק חברתי וכוללת את אחריותה של המדינה לספק לאזרחיה רשת ביטחון חברתי בתחומים של בריאות, דיור, חינוך, עבודה (כלומר, הבטחת רמת הכנסה סבירה) ושירותי רווחה אחרים, יכולה לענות על החסרים המהותיים של הגישה הקושרת בין יעילות כלכלית ומצוינות בחינוך. רק מדיניות רווחה פרוגרסיבית יכולה להרחיב את האפשרויות העומדות בפני אזרחיה לבחור תחומי ידע ותעסוקה הנותנים ביטוי אופטימלי ליכולותיהם הייחודיות ולנטיות ליבם (צדק אישי־פנימי). רק כאשר החברה משחררת את אזרחיה מדאגות קיומיות בסיסיות, כפי שהדבר נעשה במדינות רווחה פרוגרסיביות, יכולים בוגרי בית הספר לממש את חירותם ולבחור אפיקי לימוד ותעסוקה ההולמים את נטיות לבם וכישוריהם. ולהפך, כאשר המדינה הולכת ומתנערת מאחריותה למתן שירותים אלה, כפי שהיא עושה כיום, ומטילה אותה

32 Williams, B. (1973). The idea of equality. in: *Problems of the self*. University Press. p. 247. Cambridge University Press.

על יחידים, חירותם לבחור תחומי דעת ותעסוקה ההולמים את נטיות לבם וכישוריהם הולכת ומצטמצמת.

זאת יש לזכור: "קנה המידה הדמוקרטי" שאותו מעלה דיואי על נס, קנה המידה שמחייב את מערכת החינוך "לפתח את כושרו של אדם עד שיהא מוכשר לבור ולסול לו בעצמו את דרכו," הוא מסימניה של החברה המודרנית ושל מדינת הרווחה שבאה לצידה. כלומר, אין מדובר באידיאל פילוסופי או פדגוגי המנותק ממציאות פוליטית וכלכלית קונקרטית הממוקמת על ציר זמן ומרחב.

העדפה של תחומי עיסוק המתמקדים בכישורים מדעיים וטכניים מקריבה על מזבח המצוינות החד־ממדית את התפתחותו של הבוגר מבחינת כלל המופעים של החיים האנושיים.

ואומנם, עד לבואו של העידן המודרני, הפריווילגיה של היחיד לפתח את כושרו כך שיהיה בידו "לבור ולסול את דרכו" מבלי להיות טרוד בשאלות קיומיות, הייתה נחלתה של אליטה מצומצמת ביותר. כך היה ביוון הקדומה, שבה רק מספר מועט של גברים נהנה מחופש כלכלי ומפנאי שאיפשרו להם "לימוד לשם עצמו" והתמסרות ל"חיי העיון" (vita contemplativa), התמסרות שאין ייעודה להניב תועלת חומרית לבעליה. וכך גם היה אופיים של מוסדות ההשכלה הליברלית (Liberal Art Institutes) באנגליה ובארצות הברית במשך שנים ארוכות; הם התמקדו בתחומי הדעת ההומניים והעניקו את שירותיהם לבני אצולה הפטורים מטרדות קיומיות.

הופעתה של מדינת הרווחה, לצד תהליכי התיעוש המואץ ועלייתה של מדינת הלאום בעת המודרנית, סייעו לתהליכי דמוקרטיזציה של תחומי הידע השונים ולמקורות התעסוקה הנלווים להם. "בפעם הראשונה מאז נוצר האדם," כתב הכלכלן ג'ון מיינרד קיינס באופטימיות יתרה, "הוא ניצב לפני הבעיה האמיתית והמתמדת שלו:

כיצד לנצל את החופש שניתן לו מעול הדאגות הכלכליות הדוחקות, כיצד למלא הפנאי שלו, זה שהמדע והריבית דריבית השיגו למענו, כדי שיוכל לחיות בחוכמה, בנעימים והיטב."[33] במבט לאחור, החופש שעמד לרשותו של האדם בעקבות התפתחויות אלו לא שחרר אותו לחלוטין מדאגות כלכליות דוחקות, אבל אין ספק שמדינת הרווחה הגדילה באופן משמעותי חופש זה. היא הבטיחה סף הכנסה ראוי לכל אדם ללא הבדל של תחומי ידע ומקורות תעסוקה, דבר שהרחיב את האפשרות שלו לבחור בהם, על פי נטיות ליבו וכישוריו, מבלי שבחירה זאת תפגע בתנאי הקיום הבסיסיים שלו.

דומה שמדינת הרווחה שייכת לעידן שהולך וחולף בחלקים רבים של העולם. רבות מהגישות הפרוגרסיביות בחינוך, השואבות את השראתן מעקרונות ההשכלה ומערכי הנאורות ומעלות על נס את היחיד, את האוטונומיה שלו, את עצמאותו ואת החשיבות הרבה בפיתוח אישיותו של האדם על שלל גילוייה ומופעיה, למדו לאטום את אוזניהן להדהודים המגיעים מהעבר הרחוק, מהפילוסופיה היוונית. הן נוטות להתעלם מהזיקה העמוקה שבין צדק חברתי לצדק נפשי, להרמוניה בתוך נפשו של האדם. הן מציגות לראווה את הגיבור של העידן החדש, "האדם הכלכלי", homo economicus – אדם שכולו יצרנות ויזמות כלכליות; אדם המעוצב בידי האידיאל הניאו־ליברלי ש"מונע על ידי הרצון ליצור וליזום בסביבה תחרותית."[34] המצוינות שעל פיה אדם זה נבחן אמורה לבוא לידי ביטוי בהתנהלותו כצרכן חופשי ויעיל, היודע למקסם את יכולותיו שעמן הוא נושא ונותן בשוק הסחורות.[35]

*

33 Keynes, J. M. (1932). Economics possibilities for our grandchildren. in: *Essays in Persuasion*, (p. 368). New York: Harcourt, Brace & Company.

34 Foucault, M. (2008). *The birth of biopolitics: lectures at the College de France (1978-9).* (G. Burchell Trans., M. Senellart Ed.). (p. 147). New York: Palgrave MacMillan.

35 שם, עמ' 67.

השקפות עולם אלו, המדריכות את ריסוקם של מבנים חברתיים שנוסדו בדי עמל במהלכן של שנים ארוכות, מציבות אתגרים כבדי משקל בפני האפשרות למימושו של החזון החינוכי שנפרש כאן במשיחת מכחול רחבה. עיקרן הוא שובה של סולידריות אזרחית הנדרשת לשיקומה של מדינת הרווחה המדולדלת. שיקומה של מדינת הרווחה היא הערובה היחידה לאפשרות קיומו של סובייקט אנושי בעל מוטת כנפיים רחבה, סובייקט שעומדת בפניו בחירה משמעותית בסוג המצוינות ההולמת את נטיות ליבו וכישוריו.

ואומנם, לצד דלדולה של מדינת הרווחה בחברות שונות, נבחנים בשנים האחרונות רעיונות מהפכניים הפוסעים אף מעבר לדפוסי פעילותה המסורתיים. המשותף לרבים מרעיונות אלה הוא הדרישה להבטחת הכנסה אוניברסלית בסיסית לכלל האזרחים (basic universal income).[36]

דרישה זאת מבקשת לפרום את הקשר ההדוק בין השתתפותם של יחידים בשוק העבודה לבין הכנסתם. בין שבגלל הכחדתם של דפוסי ייצור מסורתיים או בשל העברתם ממדינות העולם הראשון למדינות העולם השלישי, מצד אחד, ובין שהמעבר לתעשייה עתירת ידע המייתר את הצורך בידיים עובדות, מן הצד האחר, מקורות התעסוקה הופכים למשאב שהולך ומצטמצם.

רוברט רייך, שכיהן כמזכיר העבודה בממשל קלינטון, סיפק תיאור ציורי להתפתחויות אלו: "אם שינויי אקלים, עימותים גרעיניים, טרולים רוסיים, איומי טרור ודונלד טראמפ בבית הלבן לא יגרמו לכם

36 ראו לדוגמה ספרות העוסקת בנושא: Charles Murray, C. (2006). *In Our Hands: A Plan to Replace the Welfare State*, Washington, DC: AEI Press.; Stern A. (2016). Raising the Floor: How a Universal Basic Income Can Renew Our Economy and Rebuild the American Dream. Vol. 8 Special Issue; van Parijs, P. & Vanderborght, Y. (2017). *Basic Income: A Radical Proposal for a Free Society and a Sane Economy*, Cambridge, MA: Harvard University Press.; Lowrey, A. (2018). *Give People Money: How a Universal Basic Income Would End Poverty, Revolutionize Work, and Remake the World*. Crown.

תחושות של אסון ההולך ומתרגש עלינו", הוא כתב, "הבה ונחשוב על אינטליגנציה מלאכותית. אני לא מתכוון רק לרובוטים עתירי־מוח שמשתלטים על התרבות האנושית, אלא על האפשרות הממשמשת ובאה שהם ישתלטו על מקורות העבודה שלנו."[37] הבטחת הכנסה אוניברסלית בסיסית אמורה להתמודד עם אובדן זה. אך לא רק זאת, היא גם תאפשר לאנשים, כפי שטוען לדוגמה, אנדרו יאנג, יזם אמריקאי, להתמסר לעיסוקים העולים בקנה אחד עם נטיות ליבם וכישוריהם הייחודיים, עיסוקים שלחלקם תרומה לאיכות חייה של הקהילה שבה הם חיים ופועלים.[38]

> שיקומה של מדינת הרווחה היא הערובה היחידה לאפשרות קיומו של סובייקט אנושי בעל מוטת כנפיים רחבה.

עוד ארוכה הדרך עד ליישומם המוצלח של צעדים מסוג זה, אבל היעדרם של הסדרים חברתיים המאפשרים הלימה בין כישוריהם הייחודיים ונטיות ליבם של הסטודנטים לבין כושר ההשתכרות שלהם ימשיך להזין את תסכולם של הסטודנטים על כי הם נאלצים להשתתף בלמידה שאין לצידה תועלת חומרית מוכחת. רבים מהם היו נענים ברצון מן הסתם להשתתף בלמידה מסוג זה לו חיו בחברה המאפשרת להם להתמסר ללימוד שעניינו הרחבת אופקיהם והתנסות בחוויות חיים מגוונות ("experiments in living"). רק באמצעותן של חוויות אלה, כפי שמציע ג'ון סטיוארט מיל,[39] הם יכולים לפתח עד תום את אישיותם הייחודית, וזאת מבלי שיחששו שהתמסרות כזאת תפגע ביכולתם להבטיח לעצמם תנאי קיום סבירים.

---

37 Reich, R. (July 9, 2018). What if the Government Gave Everyone a Paycheck? *The New York Times*.

38 Yang, A. (2018). *The War on Normal People: The Truth About America's Disappearing Jobs and Why Universal Basic Income Is Our Future*. New York: Hachette Books.

39 Mill, J .S. ([1859] 1955) *On Liberty*. (p. 67). Chicago: Great Books.

המלצות למערכת חינוך שוויונית ומשיגה

נחום בלס

נחום בלס הוא איש חינוך וחוקר בכיר במרכז טאוב לחקר מדיניות.

הקדמה

מזה זמן מפעם בי רצון לסכם את הניסיון והידע שצברתי בתחום התכנון החינוכי ולחלץ ממנו המלצות למערכת החינוך, על כן נעניתי ברצון לאתגר שהציבו בפני עורכי האסופה. חמישים שנות עיסוק אינטנסיבי בסוגיות שונות של תכנון חינוכי בישראל נותנות לי פרספקטיבה רחבה המתירה לי לנסח המלצות למערכת החינוך. עם זאת, אין לי פתרון פלא. ספק אם למישהו יש.

בכל שנות עבודתי השתדלתי להשפיע בשני מישורים. האחד הוא גיבוש מדיניות שמטרתה היא שוויון הזדמנויות בחינוך וצמצום פערים לימודיים וחברתיים, והשני הוא ייעול מערכת החינוך, כאשר המכריע בין השניים – אם בכלל צריך להכריע – הוא המישור של שוויון הזדמנויות בחינוך. תמיד סברתי, וכך אני סבור גם היום, שלא צריכה להתקיים התנגשות בין השניים, אולם אם וכאשר היא מתקיימת ראוי לשלם מחיר של יעילות במטרה לקדם את עקרון השוויון.

כאשר אני מנסה להבין מה הניע אותי להקדיש את עבודתי ומרצי לנושאים אלה אני מוצא שהושפעתי משני מקורות בעברי. את הדחף והאמונה בשוויון בין בני אדם שאבתי מהאידיאולוגיה של תנועת

השומר הצעיר שבה הייתי חבר בנעורי, ואת הצורך לנצל בצורה היעילה ביותר את המשאבים העומדים לרשות מערכת החינוך רכשתי בחינוך ובהכשרה שקיבלתי במחלקה לכלכלה באוניברסיטה העברית. שתי השפעות אלה – היונקות לעיתים קרובות מעולמות ערכיים שונים ואף מנוגדים – מעצבות את חשיבתי ומדריכות אותי גם בניסוח מסמך זה.

הנחת העבודה של מסמך זה היא שהשגת מטרתה העליונה של מערכת החינוך – צמצום פערים במקביל לשיפור ההישגים הלימודיים והחינוכיים – היא אפשרית. אין לקבל – לא ברמה הערכית ולא ברמה העובדתית – את ההנחה שחתירה לשוויון פוגעת בהכרח בהישגים הלימודיים והחינוכיים. עם זאת, כאשר נוצרת מציאות, שבה בדרך הארוכה והקשה להשגת שוויון הזדמנויות בחינוך יש צורך להאט את קצב ההתקדמות של שיפור ההישגים, ראוי ונכון לשלם את מחיר ההתקדמות המהירה של המעטים על מנת להשיג התקדמות כללית, גם אם איטית יותר, של הרבים. הדבר נכון בכל חברה ובחברה הישראלית במיוחד.

הגדרת הבעיות

הבעיות העיקריות שמערכת החינוך בישראל ניצבת בפניהן הן לדעתי:

1. קיומם של פערים בהישגים הלימודיים והחינוכיים בין השכבות החברתיות השונות.
2. אי־עמידה של המערכת בציפיות החברה בכל הקשור לרמת ההישגים הלימודיים ולאקלים החינוך בבתי הספר.
3. תפעול כלכלי לא יעיל של מערכת החינוך, כלומר ניצול לא יעיל של המשאבים העומדים לרשותה.

הצעות לצמצום הפערים הלימודיים

צמצום הפערים במשאבים העומדים לרשות תלמידים בעלי נתוני רקע סוציו־אקונומיים שונים ובהישגיהם הלימודיים והחינוכיים הוא בעדיפות עליונה. התקדמות בתחום זה תגביר את הצדק החברתי,

תשפר את ניצול הפוטנציאל האנושי של כל תלמיד ושל החברה הישראלית בכללה ותשפר את מיקומנו בדירוג במבחנים הבינלאומיים (עניין חשוב מאוד בעיני רבים ופחות חשוב בעיני). להלן יוצגו כמה וכמה צעדים שכל אחד מהם יכול לתרום תרומה של ממש להתמודדות עם סוגיה זאת.

א. סל שירותים דיפרנציאלי לתלמיד

הדרך היעילה ביותר להגדלה משמעותית של המשאבים המוקצים ישירות למוסדות המשרתים בעיקר אוכלוסיות תלמידים יוצאי שכבות חברתיות כלכליות חלשות היא הפעלת סל שירותים דיפרנציאלי לתלמיד בכל מערכת החינוך (בגני הילדים, בחינוך היסודי, בחינוך העל־יסודי, ולא פחות חשוב – בחינוך הלא פורמלי), תוך גיבוש נוהלי עבודה שיבטיחו שהסל המוגדל המיועד לאוכלוסיות אלה אומנם יגיע אליהן וישמש את המטרות שלהן נועד. שיטת סל השירותים הדיפרנציאלי לתלמיד תתבסס על עקרונות אלה:

1. הסל יתייחס לכל השירותים לתלמיד, בשונה מהתקן הדיפרנציאלי לתלמיד שהתייחס רק למרכיב שעות ההוראה.

2. הסל יהיה דיפרנציאלי; הקריטריון הבלעדי (למעט בחינוך המיוחד) להבדל בין הקצאה לתלמיד אחד להקצאה לתלמיד אחר יהיה הרקע הכלכלי־חברתי של התלמיד.

3. עקרון ההקצאה החדש יבטיח תקצוב מינימלי שיאפשר קיום תוכנית לימודים ופעילות חינוכית ברמה שמערכת החינוך תגדיר כרמה הנדרשת, גם במקומות שבהם מסיבות דמוגרפיות ואחרות מספר התלמידים בכיתה הוא קטן.

צעד כזה יהיה בר ביצוע רק אם

אין לקבל – לא ברמה הערכית ולא ברמה העובדתית – את ההנחה שחתירה לשוויון פוגעת בהכרח בהישגים הלימודיים והחינוכיים.

יוחלט על הקצאת משאבים נוספת מעל לקיימת למטרה זאת. הסיבה לכך היא הניסיון המצטבר בארץ ובעולם שלפיו לא ניתן לבצע העברה מסיבית של משאבים בין מגזרים שונים בחברה תוך כדי, ובמקביל, להקטנת העדפה שניתנה בעבר לחלקים חזקים של החברה. הדבר נכון במיוחד בחברה הישראלית כאשר סל השירותים הדיפרנציאלי מחייב – אם לא יוקצה תקציב נוסף לשם כך – העתקת משאבים מהמגזר היהודי למגזר הערבי ומהחינוך הממלכתי לחינוך החרדי.

ב. תשלום דיפרנציאלי למורים המלמדים תלמידים יוצאי שכבות חברתיות כלכליות חלשות

כל תוספת שכר שיוסכם עליה תתחלק לשניים: תוספת שכר אחידה למורים בעלי מאפיינים זהים, ותוספת שכר ייחודית למורים העובדים בתנאים קשים יותר מהממוצע. הטבות שכר משמעותיות למורים המלמדים תלמידים משכבות סוציו־אקונומיות חלשות יכולות לתרום רבות לגיוס מורים מעולים להוראת תלמידים אלה ולצמצום הפערים הלימודיים בינם לבין תלמידים משכבות מבוססות.

ג. מניעת נשירה

למרות כל המאמצים הניכרים של מערכת החינוך תופעת הנשירה קיימת ורווחת בקרב הקבוצות החלשות ביותר מבחינה סוציו־אקונומית. מוצע על כן לנקוט בצעדים האלה:

1. זיכוי מוסד הקולט תלמיד שהוגדר כנושר בחינוך העל־יסודי בתוספת תקציב בגובה שכר לימוד שנתי.
2. חיזוק המסגרות החינוכיות לטיפול באוכלוסיות של תלמידים נושרים ופיתוח מסגרות ייעודיות חדשות למטרה זו.
3. תִגמול מוסדות המצטיינים בעבודתם למניעת נשירה ונקיטת צעדים חריפים יותר כנגד מי שאינו פועל על פי הנהלים שנקבעו בנושאים אלה ואף פועל בניגוד אליהם.

ד. חקיקת חוק זכויות אזרח לחינוך
מומלץ לחוקק חוק זכויות האזרח לחינוך. החוק יתבסס על שלושה נדבכים:

זכאות ללימודים חינם להשלמת 12 שנות לימוד.
אין סיבה שהמדינה "תרוויח" מהעובדה שנער או נערה נשרו מהלימודים בנעוריהם.

זכאות ללימודים על חשבון המדינה לצורך זכאות לתעודת בגרות.
כל אזרח יהיה זכאי ללימודים על חשבון המדינה (שכר לימוד) לקראת השגת תעודת הבגרות. בנוסף, התלמיד יהיה זכאי לקבל הלוואה בתנאים מיוחדים (ראו בהמשך) להמשך ללימודים גבוהים.

זכאות ללימודים גבוהים ולימודי המשך מקצועיים.
יש לעשות כל שניתן על מנת שההשכלה הגבוהה תהפוך להיות לנחלת הכלל כשם שהחינוך העל־יסודי הפך לכזה. לשם כך צריך להגדיל את הנגישות של תלמידים זכאי תעודות בגרות להמשך הלימודים באחד ממוסדות ההשכלה הגבוהה. צעד משמעותי בכיוון הסרת המכשולים הכספיים בפני תלמידים יוצאי שכבות חברתיות כלכליות חלשות הוא הקמת מערך הלוואות שפירעונן מותנה בכושר ההשתכרות העתידי של הלווים. מקבלי ההלוואות יחויבו בהתחלת תשלומי ההחזר שלהן עם כניסתם לעבודה מקצועית מסודרת ובקצב תשלומים ההולם את הכנסותיהם.

שיפור ההישגים הלימודיים

א. שיפור איכות המורים
קיימת הסכמה כללית בין כל העוסקים בחינוך כי הגורם הבית ספרי המשפיע ביותר על הישגיהם החינוכיים והלימודיים של התלמידים הוא איכותם המקצועית של המורים. מדיניות כוח אדם של משרד

החינוך צריכה לכלול גיוס מועמדים מעולים להוראה, מניעת נשירתם של המורים הטובים והקלה על פרישתם של המורים הגרועים. הסכמי השכר החדשים הלכו כברת דרך ארוכה לקראת שיפור מעמד מקצוע ההוראה יחסית למקצועות האחרים. בהסכמי השכר החדשים יש להקדיש חשיבה להצעות הבאות:

השכלה. מוצע לא להעניק תוספות שכר אוטומטיות על השכלה אקדמית או על השתלמויות בתחומים שאינם רלוונטיים לעבודתו הספציפית של המורה. מחקרים רבים מצביעים על כך שהקשר בין הצלחה בהוראה להשכלה הפורמלית הוא חלש מאוד.

בחינה חיצונית לקבלת תעודת הוראה. מוצע לקיים בחינות ארציות חיצוניות בשתי רמות: בכניסה להוראה ובמעבר לדרגות בכירות. קביעת מבחנים כאלה תתרום גם להעלאת רמת הדרישות במוסדות להכשרת עובדי הוראה.

ותק. המחקר מצביע על כך שאיכות עבודתם של המורים עולה במהירות רבה בשנים הראשונות לכניסתם לעבודה, מתייצבת לאחר מכן ונשארת יציבה או יורדת בשנות העבודה האחרונות. מוצע שהוותק ייצבר מחדש בכל אחת מהדרגות בסולם השכר. כך ששיא הוותק בכל דרגה יעמוד על חמש שנים בלבד. מורה שאינו עובר במהלך התקופה לדרגה גבוהה יותר, שכרו יישאר קבוע ברמה הגבוהה ביותר שאליה הגיע.

תגמול קבוצתי על עלייה בהישגי התלמידים. מוצע לגבש הסדרי תגמול קבוצתי למורים על היבטים שונים של שיפור העבודה החינוכית בבית הספר, החל ברמת הציונים הממוצעת של כלל התלמידים, עבור בצמצום בפערים בהישגים של קבוצות תלמידים שונות, בצמצום ממדי נשירה, בהגברת מעורבות והתנדבות של הורים ותלמידים ועוד.

עידוד הליכי פרישה מוקדמת, בצמוד למתן אפשרות למורים שפרשו לעבוד במשרות חלקיות. מסלול הקריירה המקצועית של מורים שונה במידה רבה ממסלולי קריירות מקצועיות אחרות בכך שהוא מביא את המורה במשך מספר שנים מועט יחסית לשיא היכולת

המקצועית שלו, בשעה ששכרו הולך וגדל לאורך הרבה שנים. רצוי להסיר את המגבלות על פרישה לפנסיה מוקדמת מצד אחד, ולאפשר למורים שיצאו לפנסיה לעבוד במשרות חלקיות מצד שני. יש לשכנע את המורים הטובים שפרשו לחזור למערכת החינוך.

ב. מועצה ציבורית לחינוך

למרות הדיבור הרווח על חשיבות החינוך, דיון ציבורי בסוגיות היסוד של מערכת החינוך נעדר כמעט לגמרי. מדיניות חינוך נבונה ויעילה זקוקה לדיון כזה. ראוי על כן למסד מסגרת ארגונית נאותה שתוכל להבטיח דיון כזה ולקדם אותו. לפיכך יש להקים מועצה לאומית ציבורית לחינוך שחבריה ימונו על ידי שר החינוך והתרבות, והרכבה ייצג את כל המגזרים בחברה הישראלית. למועצה יינתנו כלים לעורר ולהנחות דיון ציבורי כמו גם כלים לדיונים מעמיקים של המועצה עצמה.

ג. מדידה והערכה בבתי הספר

כל מערכת ציבורית זקוקה להערכה ולמדידה. הבעיה מתחילה כאשר צרכני ההערכה אינם מודעים להשפעות נלוות של ההערכה, ובייחוד כאשר הם מתעלמים משימושים בתוצאות ההערכה, שיכולים לפגוע במטרות שלמענן מבצעים את ההערכה, ובמטרות אחרות שהן לפעמים לא פחות חשובות.

השימוש במבחנים ארציים ובינלאומיים הוא חיובי כאשר האחראים על מערכות החינוך ברמה הלאומית והמקומית, וכן המנהלים, המורים, התלמידים וההורים, יכולים לזהות את נקודות החוזק ולחזקן, ולאתר את נקודות החולשה ולהתמודד איתן. שימוש נכון בתוצאות המבחנים יכול לכוון את הפעילות החינוכית, וליצור תמריצים חיוביים בקרב כל הנוגעים בדבר. אולם עלולים להיות גם שימושים אחרים שהשלכותיהם מזיקות. כאשר המבחנים הם עתירי סיכון לעתידו האקדמי והמקצועי של הנבחן (התלמיד והמורה) נוצר תמריץ חזק לכוון את הלימודים לבחינות ואף לרמות בהן. מוצע אפוא:

1. **מבחני המיצ"ב**. במקום מבחנים הבוחנים כל שנה שליש מהתלמידים במספר מקצועות מצומצם, עדיף לבחון מדגמית מספר הרבה יותר קטן של בתי ספר, כולל חטיבות עליונות, במספר מקצועות רב יותר. השאלונים, כולל סולמות להערכה בהתאם לנתוני הרקע של בתי הספר, יועמדו לרשות בתי הספר שיהיו מעוניינים לבחון את עצמם ולראות את מצבם יחסית לבתי ספר אחרים דומים להם.
2. **מבחני הבגרות**. יש להפחית למינימום את בחינות הבגרות החיצוניות ולערוך אותן באופן ממוחשב מחוץ לבתי הספר במרכזי בחינה ארציים. המקצועות שבהם ייבחנו תלמידים במבחנים חיצוניים יהיו עברית, אנגלית, אוריינות מחשב ואזרחות. הציונים בשאר מקצועות החובה והרשות יהיו ציוני בית הספר שיתבססו על ממוצע הציונים הרב־שנתי בכיתות י־י"ב, עבודות אישיות ומבחנים מסכמים. איכות ורמת ציונים אלה תתוקף על ידי מידת ההתאמה בינם לבין הציונים בבחינות החיצוניות. כמו כן יש לכלול בתעודת הבגרות את הערכות צוות המורים לפעילות החברתית של התלמיד בבית הספר, ולמרכיבים של התנהגותו.
3. **הערכת מורים**. בהערכת המורים יש לתת משקל ראוי להישגים הלימודיים של התלמידים בממוצע רב־שנתי (שלוש שנים לפחות). כמו כן יש לתת משקל רב יותר לגיליון הערכה אישי שיהיה גלוי למורה ויכלול הערכות מאת הפיקוח, המנהל, מורים עמיתים, הערכה עצמית של המורה וכן מאת תלמידים והורים.

ד. הוספת "אבני בניין חדשות" למבנה הארגוני של בית הספר
ארגונו של בית הספר מבוסס על הכיתה. מוצע להוסיף "קבוצת עמיתים" – קבוצה המונה עד עשרה תלמידים ומונחית על ידי "מבוגר משמעותי" שעמו היא נפגשת לפחות שעה ביום. מנחה הקבוצה אחראי לרווחתו האישית של כל עמית ולתפקודו בבית הספר. מסגרת כזאת תסייע לצמצום האלימות, להפחתת הנשירה ולהתאמת תוכני ההוראה ושיטתה לצורכי התלמיד.

ניצול טוב יותר של משאבי מערכת החינוך

א. היקף התקציב הנדרש
כדי לקדם את מערכת החינוך שלה לרמה המקובלת במדינות OECD מדינת ישראל חייבת לאמץ את כלל היסוד הזה: כל עוד יש גידול בתמ"ג לנפש, תקציב הממשלה לתלמיד יגדל בשיעור גבוה יותר מהתמ"ג; וכאשר יש ירידה בתמ"ג לנפש, תקציב הממשלה לתלמיד יקטן בשיעור נמוך יותר מהירידה בתמ"ג. כלל זה, אם ייושם, יבטא מדיניות המציבה את החינוך בראש סדר העדיפויות הלאומי.

יש להפחית למינימום את בחינות הבגרות החיצוניות ולערוך אותן באופן ממוחשב מחוץ לבתי הספר, במרכזי בחינה ארציים.

ב. ניצול מלא של התקציב
המקור הראשון והמיידי ביותר לתוספת משאבים למערכת הוא ניצול טוב יותר של התקציב הקיים. זה שנים רבות, שיעור ניצול התקציב של משרד החינוך נע בין 95 ל־96 אחוזים. המשמעות היא, שמדי שנה רשומים יותר ממיליארד שקלים וחצי בתקציב משרד החינוך שאינם מנוצלים. העובדה שהתופעה חוזרת על עצמה מדי שנה בשנה מצביעה על כך שהתקציב המנוצל בפועל אכן נמוך, במצטבר, ממה שהכנסת מעמידה לרשות המשרד. שיפור הניצול התקציבי, אפילו באחוז אחד בלבד, יגדיל את היקף ביצוע התקציב כמעט ב־400 מיליון שקלים.

ג. חשיבה מחדש של תקציב משרד החינוך
תקציב משרד החינוך נערך זה שנים רבות על עקרון ההמשכיות. כלומר, מבנה התקציב אינו משתנה באופן יסודי. מה שמשתנה הוא הסכומים, בעקבות התאמות מסוגים שונים. מעולם לא נעשה ניתוח תיאורטי של השאלות מה הוא הסכום שמדינת ישראל יכולה

להשקיע בחינוכו של תלמיד – בגן, בבית הספר היסודי, או בחטיבה העליונה; מהם התחומים הנוספים שבהם משרד החינוך צריך להשקיע את תקציביו; האם משרד החינוך צריך להשקיע תקציב במוסדות להכשרת מורים; מה צריכה להיות החלוקה בין השקעה פרטית להשקעה ציבורית בכל אחד מתחומי החינוך; מה צריכה להיות החלוקה בין חלקה של המדינה לחלקו של השלטון המקומי במימון מערכות החינוך המקומיות. אלה הן רק דוגמאות לשאלות יסוד שעל מתכנני מערכת החינוך ומפעיליה לשאול את עצמם, ולתת תשובות.

ד. שינוי מבנה שנת הלימודים

יש לשקול מחדש את האפשרות לעבור למבנה אחר של שנת הלימודים, מבנה המאפשר את הפעלת בתי הספר לאורך כל השנה. העיקרון המנחה הוא הפעלת בית הספר לאורך כל השנה ובכל פרק זמן רק חלק מהתלמידים לומדים בו. לשיטה זאת כמה יתרונות חשובים ביותר, בין השאר: היא מאפשרת חיסכון רב בבנייה; היא מאפשרת למורים המעוניינים בכך לעבוד בהוראה פרקי זמן ממושכים יותר במקום לחפש עבודות מזדמנות בחודשי הקיץ; היא מקטינה את רמת הפגיעה במבנה ובציוד של בתי הספר (ונדליזם). הקושי ביישום עיקרון זה נובע בעיקר מאינרציה.

ה. הקפדה על ניצול מלא של ימי הלימוד ושעות התקן המועברות לבתי הספר

המשאב העיקרי שמשרד החינוך מעמיד לרשות בתי הספר הוא שעות לימוד. אך שעות רבות אינן מנוצלות לצרכים שלהן יועדו. התמודדות עם תופעה זאת מחייבת תשומת לב רבה מצד משרד החינוך לגיבוש נהלים שימנעו ביטול ימי לימוד ושעות לימוד לצרכים שאינם חיוניים. חשוב במיוחד להדגיש את הנהלים בדבר איסור ביטול ימי לימוד לפני טיולים ובחינות, ואחריהם.

*

לסיכום, במסמך זה ניסיתי לתמצת תפיסת עולם, ידע ותובנות שגיבשתי במשך חמישים שנה. אני מקווה שבקרב קובעי המדיניות בתחום החינוך יהיה מי שימצא לנכון לשקול ולבחון את המלצותיי, או לכל הפחות – לעשותן מצע לדיון רציני.

חינוך מוטה חברה: חינוך לחיים משותפים

אילנה פאול־בנימין, וורוד ג'יוסי

ד"ר אילנה פאול־בנימין היא דיקנית הפקולטה לחינוך במכללה האקדמית לחינוך בית ברל. ד"ר וורוד ג'יוסי היא מרצה במכללה האקדמית לחינוך בית ברל.

חינוך מוטה עתיד

השיח החינוכי עסוק ב"פדגוגיה מוטת עתיד" – בהקניית "מיומנויות המאה ה־21" לדורות ה־Y, ה־Z וה"אלפא" ובהכשרתם ל"עולם חדש מופלא" הנשלט על ידי ביו־טק ואינפו־טק; אך בינתיים, בעוד החינוך מהופנט על ידי עתיד מדומיין, העולם הממשי, "כאן ועכשיו", משתנה לרעה: דמוקרטיות נחלשות, מיקור חוץ ובינות מלאכותיות מחריבים מקורות פרנסה ותיקים, סכסוכים ושינויים אקלימיים מאיצים "נדידות עמים", מפלגות ימין לאומניות־גזעניות מתחזקות וקהילות מאוימות מסתגרות כדי להגן על זהותן והישגיהן (Kymlicka, 2010).

שני המהלכים האלה – מערכת חינוך הנערכת לעתיד "מזהיר" וחברת הווה חרדה ועוינת – מתרחשים בו זמנית, אך נראים כשני קווים מקבילים. מערכת החינוך מתעלמת מחברת ההווה המעורערת שבתוכה היא נטועה ובורחת אל "החינוך של המאה ה־21". אך באיזו חברה יחיו בוגרי בית הספר? היכן הם יממשו את "מיומנויות המאה ה־21" שלהם ויתפעלו את הכלים הדיגיטליים המשוכללים שלהם? לאן הם ינתבו את החדשנות והיזמות שלהם?

הפער הזה בין עתיד מדומיין, שממנו נהנים בודדים, להווה ממשי, שממנו סובלים רבים, מתקיים גם אצלנו. ב"אומת הסטארט־אפ" שלנו הפערים בין עשירים לעניים הולכים וגדלים, העוינות בין המגזרים – "שבטים" בלשון נשיאנו – מתעצמת ומתנהלת בין אלימות וירטואלית ברשתות החברתיות לאלימות פיזית ברחוב. ערכים דמוקרטיים ומוסדות דמוקרטיים מאוימים ו"נלחמים על הבית"... ומערכת החינוך שלנו מחלקת טבלטים, מתקינה לוחות חכמים, ומִתנאה ב־PBL, ב"כיתות הפוכות", ב"למידה מרחוק" ובשיטות הוראה "מוטות עתיד" אחרות.

מערכת החינוך שלנו בורחת מהחברה שבה היא פועלת, במיוחד מהמגמות המדאיגות המתרחשות בה. היא "מוטת עתיד" משום שהיא בורחת מההווה; היא מתנהלת ללא הקשר חברתי. חינוך ללא הקשר חברתי אינו חינוך, הוא פנטזיה.

מערכת חינוך מוטת יחיד

וכאשר מערכת החינוך שלנו מרפה את מבטה מן העתיד המרצד, היא מעתיקה אותו אל היחיד – יחיד "אטומי" נטול הקשר חברתי. בשיח החינוכי השולט "התלמיד במרכז". אך שוב, באיזו חברה היחיד הזה אמור לממש את עצמו? האם יוכל לממש עצמו ללא זיקה לחברה שבה הוא חי? וכאשר מערכת החינוך מביאה בחשבון איזה צל צילה של חברה, היא מדברת על "חינוך למנהיגות". אך מנהיגות של מה ולשם מה? באיזה חברה בדיוק המנהיגים הצעירים אמורים להנהיג ולקראת איזו חברה? מערכת החינוך מנטרלת עיסוק בסוגיות חברתיות אמיתיות, מהותיות, בוערות, באמצעות תיוגן כ"בעיות פוליטיות" – ו"אסור להכניס פוליטיקה לכיתה". יש כמה מנהלים אמיצים המעודדים שיח פוליטי בבית ספרם, אך הם היוצא מהכלל המאשר את הכלל; והכלל הוא בתי ספר כ"סטריליים לפוליטיקה", כלומר לחברה על כל סכסוכיה, פעריה ועוולותיה (Gindi, & Erlich-Ron, 2018).

הסוגיה החברתית הטעונה ביותר היא יחסו של הרוב היהודי אל המיעוט הערבי – מיעוט ילידי גדול אך "נוכח נפקד". דו"ח מבקר

המדינה לשנת 2016 עסק בחינוך לחיים משותפים ולמניעת גזענות. נכתב בו בין השאר: "הנהלות משרד החינוך לאורך השנים לא נקטו את מכלול הצעדים הנדרשים ליצירת תשתית ארגונית, פדגוגית, אופרטיבית ותקציבית מספיקה להתמודדות מערכתית ארוכת טווח לקידום נושא החינוך לחיים משותפים ומניעת גזענות במערכת החינוך". המלצותיו של מבקר המדינה מלמדות על החשיבות הרבה שהוא מייחס לנושא ועל הסכנות האורבות לחברה הישראלית מהיעדרה של התייחסות רצינית ושיטתית לעניין זה. המלצות הדו"ח מאיצות לערוך חריש עמוק בנושא ולראות בו גרעין מחייב בתוכנית הלימודים ולא מיזם או פרויקט נקודתי: "באופן הזה יובטח שכל התלמידים במערכת החינוך ייחשפו לנושא על היבטיו השונים לכל אורך הרצף החינוכי". המבקר מפנה משימה זו למוסדות המכשירים אנשי חינוך תוך הטלת אחריות על משרד החינוך ועל המועצה להשכלה גבוהה.

> מערכת החינוך מנטרלת עיסוק בסוגיות חברתיות אמיתיות, מהותיות, בוערות, באמצעות תיוגן כ"בעיות פוליטיות" – ו"אסור להכניס פוליטיקה לכיתה".

חברה חסונה

חינוך מוטה עתיד ומוטה יחיד המתעלם מהחברה שבה העתיד אמור להתרחש והיחיד אמור להתממש דומה לבניית פנטהאוז מפואר בראש מגדל שיסודותיו רעועים. חברה שסועה ורווית מתחים, חברה שבה הפערים מתעצמים והדמוקרטיה נחלשת, עלולה להתדרדר למלחמת אחים. חברה המורכבת מקבוצות המקיימות קשרים חברתיים נמרצים בתוכן אך לא ביניהן היא חברה בעלת חוסן נמוך. יחידים בחברה כזו אינם נרתמים לטובת הטוב הכללי ולפיכך היא צפויה למשבר בעת מבחן – ועת כזאת

אורבת בקביעות לחברה שלנו. חברה שבה מתקיימים קשרים משמעותיים בין יחידים וקבוצות ללא קשר למוצאם, מעמדם ושיוכם חסונה יותר במצבי משבר. בחברה כזאת יחידים וקבוצות נוטים להירתם למען החברה בכללה. תכונה זו מוגדרת בספרות כ"הון חברתי מגשר" (Rahman&Yamao, 2007); ניתן להגדיל אותו באמצעות חינוך.

חוסן חברתי מוגדר כמידת יכולתה של חברה להתמודד עם שסעים וקונפליקטים פנימיים, והוא מתבטא במאפיינים כלליים של החברה בתחום החינוך, הרווחה, הכלכלה, זכויות קולקטיביות וסוג המשטר. על מנת שיחידים יהיו מוכנים להירתם לפעילות למען הקולקטיב מרצונם החופשי הם צריכים לחוש אמון במוסדות המדינה, לחוש הוגנות בחלוקת הנטל ובקבלת הזכויות כפרטים וכקבוצות ולחוש שייכות לחברה.

ההון החברתי כולל אפיונים ארגוניים־חברתיים כמו קשרים חברתיים עתירי אמון בין יחידים ובין קבוצות, נורמות חברתיות ורשתות חברתיות שמשפרים ומייעלים את תפקודה של החברה באמצעות שיתוף פעולה למען תועלות הדדיות. קיומו או העדרו של הון חברתי עשוי להשפיע על השגשוג הכלכלי של החברה. אמון בין קבוצות ויחידים הוא המפתח לחוסן חברתי (Amit & Fleischer, 2005).

איזה תוקף או קיימות יש לחינוך מוטה חדשנות, המצאתיות, יזמות וכו' בחברה נטולת אמון, הון חברתי וחוסן? מה ערכם של הישגי יחידים – "אקזיטים" מדהימים, פרסי נובל, ספר או סרט עתיר פרסים – בחברה מתפוררת?

חינוך לחברה משותפת

ההפרדה המבנית במערכת החינוך גורמת לכך שילדים ובני נוער אינם פוגשים בשנים המעצבות את זהותם ותפיסת עולמם ילדים ובני נוער השונים מהם מבחינה לאומית, דתית ואתנית. הם לומדים על "אחרים" דרך אמצעי התקשורת ולרוב בהקשר שלילי. מערכת

החינוך הסגרגטיבית שלנו מנציחה את הניכור ואת העמדות הסטריאוטיפיות, ומחפה על כך באמצעות סיסמאות חלולות כמו "האחר הוא אני" או "אחדות וייחודיות". וקצת מעבר להפרחת סיסמאות, נושאים אלה מטופלים באופן שטחי ונקודתי במסגרתם של "פרויקטים" קצרי טווח.

אם החברה הישראלית חפצת חוסן חברתי עליה למקד את החינוך גם, לא רק, בידיעת החברה לשם שינוי החברה. ככלות הכול, חינוך הוא מעשה אופטימי; גלומה בו אפשרות לשנות את החברה לטובה (Banks, 2013; Sleeter, 1996).

מערכת החינוך הסגרגטיבית לא תתפרק מרצונה, ולכן יש לפעול במסגרתה תוך חתירה לטשטוש גבולות בין־מגזריים באמצעות טיפוח והעצמה של בתי ספר בין־מגזריים כמו בתי הספר הדו־לשוניים ובתי הספר המשלבים דתיים וחילוניים. את בתי הספר האלה יש להגדיר כבתי ספר מועדפים משום שהם דואגים לעתידה של החברה הישראלית.

יש לעודד הוראה בין־מגזרית ולחשוף את התלמידים למורים מהמגזר האחר: מורים ערבים בבתי ספר יהודיים ולהפך; מורים חילוניים בבתי ספר דתיים ולהפך.

יש להטעין את תוכניות הלימודים מגיל הגן ועד למוסדות הכשרת מורים בתכנים חברתיים תוך מתן דגש לתכנים של חברה משותפת; לעודד היכרות עמוקה עם "אחרים" והנרטיבים העומדים בבסיס זהותם.

ככל שגיל הלומדים צעיר יותר כן ייטב, בטרם יתקבעו דעות קדומות והתנכרות. חשיפה לשפה זרה ממתנת את הפחד מפני הזרות (Paul-Binyamin & Jayusi, 2018). ראו את המודל של הגנים הדו־לשוניים שמספרם בשנת 2018 הגיע לעשרים וחמישה.

חשיבות רבה נודעת לחיזוק הדמוקרטיה, שהיא המכנה המשותף הרחב ביותר והמנגנון היעיל ביותר לניהול וליישוב סכסוכים פנימיים. יש להפוך את הדמוקרטיה הפרוצדורלית לדמוקרטיה מהותית ולהנהיג חינוך לערכים של זכויות אדם, שוויון, סובלנות, כבוד לזולת ואחריות הדדית.

מנהלי בתי ספר הם דמויות מפתח בהובלת המהלך הזה. יש לרתום אותם אליו באמצעות השתלמויות ובנייה משותפת של תהליכים חינוכיים רלוונטיים.

יש לעודד הוראה בין־מגזרית ולחשוף את התלמידים למורים מהמגזר האחר: מורים ערבים בבתי ספר יהודיים ולהפך; מורים חילוניים בבתי ספר דתיים ולהפך.

עלינו לזכור שחינוך לחיים משותפים אינו אינטרס של קבוצות מיעוט לשיפור תנאי חייהם אלא של החברה כולה. ללא הבנה זו של אינטרסים משותפים וללא דיון מקדם סולידריות והכרה עמוקה בתפיסת הטוב האזרחי, שחלקו נפרד וחלקו משותף למגזרים השונים, לא ניתן יהיה לבנות אזרחות משותפת לטובת כל אזרחי המדינה.

חינוך לחברה משותפת הוא דרך חיים הוליסטית המחייבת תחזוקה שוטפת. בהמשך לטענתם של רוזן ופרקינס (Rosen & Perkins, 2013) המבוטאת היטב בכותרת מאמרם, Shallow roots require constant watering: The challenge of sustained impact in educational programs ("שורשים רופפים דורשים השקיה רצופה: האתגר של השפעה בת־קיימא בתוכניות חינוכיות"), חינוך לחברה משותפת בקרב אוכלוסייה שאינה מזדהה בהכרח עם ערכים אלה, מחייב השקיה מתמשכת, מגיל הגן ועד למוסדות להכשרת מורים.

מקורות

Amit, K., & Fleischer, N. (2005). Between Social Resilience and Social Capital. *The Concept of Social Resilience (*Haifa: The Technion Samuel Neaman Institute, 2006), 84-109.

Banks, J. A. (2013). The construction and historical development of multicultural education, 1962–2012. *Theory into practice*, 52(sup1), 73-82.

Gindi, S., & Erlich-Ron, R. (2018). High school teachers' attitudes and reported behaviors towards controversial issues. *Teaching & Teacher Education*, 70, 58-66.

Kymlicka, W. (2010). The rise and fall of multiculturalism? New debates on inclusion and accommodation in diverse societies. *International social science journal*, 61(199), 97-112.

Paul-Binyamin, I & Jayusi, W (2018). The Bilingual School — An Educational Model for Civic Equality in a Divided Society, Intercultural Education. *DOI*:10.1080/14675986.2018.1438370

Rahman, M. H., & Yamao, M. (2007). Status of Social Capital and Community Empowerment. *Journal of Rural Problems*, 43(1), 246-251.

Rosen, Y., & Perkins, D. (2013). Shallow roots require constant watering: The challenge of sustained impact in educational programs. *International Journal of Higher Education*, 2(4), 91.

Sleeter, C. E. (1996). *Multicultural education as social activism*. Suny Press.

חלון הזדמנויות היסטורי־אקולוגי: האם מערכת החינוך תיכנס בעדו?

לימור אלוף

לימור אלוף היא אחת המובילות של השיח האקולוגי בישראל בשלושת העשורים האחרונים.

היעדר רצון להישיר מבט לתרחישי עתיד מערערים ולבחון מולם את דפוסי החשיבה וההתנהגות שלנו, הנו חלק מדינמיקה המאפיינת כל אדם וחברה הנדרשים לשינוי. וכאשר מדובר בשינוי רדיקלי של מערכת החינוך המקובעת שלנו, הרצון להישיר מבט לעתיד נעדר עוד יותר ומוחלף בהונאה עצמית ובהתחמקות מהשינוי הנדרש.

התובנה כי אנו מתחזקים משטר כלכלי המוביל את האנושות לעתיד דיסטופי, מופנמת בהדרגה על ידי חלק קטן מהציבור בעוד שרובו דוחה אותה. אך תובנה זו מתפשטת ברחבי העולם בעזרת תמלול מתומצת ובהיר שעשתה תלמידת בית ספר אחת לדו״חות המורכבים של מדעני האו״ם. התְמצות של גרטה טונברג אומר בפשטות: אנו בעיצומה של הכחדה המונית. הבית שלנו עולה באש. המבוגרים, בעיקר המנהיגים שבהם, נמנעים מהמדיניות המתבקשת, וממשיכים לספר לעצמם ולאחרים סיפורי מעשיות על צמיחה כלכלית נצחית.

הפגנות המונים בהובלתו של הדור הצעיר – חלקו תלמידי בית ספר – הן הצהרות איקונוקלסטיות. הן אומרות כי השיטה הקיימת

מובילה אותנו לאבדון, ושאת המבנים האידיאולוגיים המתחזקים אותה יש לנתץ. זוהי קריאה למהפכה של דור צעיר המסרב לשעבד את עתידו לכרוניקה ודאית של כאוס אקלימי והתמוטטות אקולוגית, שיביאו לקץ הציוויליזציה במאה ה־21. אל מול תנועה עולמית צעירה זו, עומדות הנהגות מבוגרות, אנוכיות ופחדניות, המסרבות להבין כי אנו עומדים על שפת התהום. אכן, השינוי הנדרש מאיים על מבני כוח מבוססים ותובע מהלך מהפכני כבר בעשור הנוכחי.

בראש ובראשונה נדרשת מהפכה תודעתית דחופה שעיקרה ערעור ההגמוניה של האדם על מערכות הטבע. המהפכה החלה והיא מנכיחה אימה מסוג חדש. הטבע, ישות מוכחשת, נוכחת־נעדרת, שהייתה קיימת ברקע אך לא קיבלה קול או במה בתרבותנו, מתהפכת עלינו, מהדהדת את חוויית האל־ביתי (unheimlich) שעליה עמד זיגמונד פרויד: סביבה טבעית שהיתה מוכרת וביתית הופכת פתאום למאיימת. אכן, אנחנו חיים בסרט מעיק ומבהיל של דייוויד לינץ׳. מכאן ואילך, בכל אשר נפנה, תלווה אותנו כעננה תחושת אל־ביתיות בסביבה הטבעית המאיימת להרוס אותנו.

ובתוך כל זה, בעיצומו של המטא־נרטיב המתערער על קִדמה כלכלית אינסופית, נמצאת מערכת החינוך שלנו, סוכנת נרטיבים מוסמכת, הממשיכה למחזר נרטיבים שחוקים, המבטיחים את חדלונם של החיים בכדור הארץ, בכלל זה חיי תלמידיה. מגפת הקורונה הקפיצה לכאורה את מערכת החינוך אל העתיד, אל הוראה ולמידה דיגיטליות, אך דפוסי ההוראה והלמידה ותכניה נותרו כמות שהם – מנותקים מן המציאות, מן האתגר המהפכני שהדור הצעיר יכול ומוכן להיענות לו. למערכת החינוך יש חלון הזדמנויות היסטורי־פדגוגי־אקולוגי להצטרף לתלמידיה, המבקשים להבטיח את עתיד החיים על כדור הארץ, להנחותם ולחזקם. האם היא תיכנס בעדו?

נקודת מוצא למפנה תודעתי היסטורי מצויה בדו״חות של מדעני האו״ם, בתובנות החדשות של בכירי המדענים בעולם החוקרים את השפעות המין האנושי על האקלים, על המגוון הביולוגי, על האדמה והימים. תובנות אלו מורות כי להתנהלות הכלכלית שלנו ישנן תוצאות

אקולוגיות הרסניות המערערות את בסיס קיומנו. המדענים מציירים תמונת הרס שיטתי של המערכת האקולוגית בידי החברה האנושית, המתיימרת לשלוט על מערכת שמעבר לשליטתה ולהבנתה. בניגוד למנהגנו לכבד את המגבלות הטכנולוגיות של המערכות המכניות המשרתות אותנו, איננו מכבדים את המערכות האקולוגיות המווסתות את האקלים, מטהרות את האוויר והמים, בונות אדמה פורייה ומציעות ספרייה גנטית עשירה ומגוונת. כמו ילדים סיפרנו לעצמנו אגדה מנחמת על מערכת טבעית כול יכולה, המסוגלת להזרים לנו משאבים ללא הגבלה, לעבד כל סוג של פסולת ולהתחדש בצורה מופלאה – פרפטוּם מוּבִילֶה. התעלמנו מחוקי התרמו־דינמיקה המורים בדיוק את ההפך: המערכת האקולוגית מוגבלת בהיותה כבולה לדפוס המחזורי של חומריה; שמירה על סביבה תומכת חיים דורשת איזון בכמות ובאיכות הזרימות היוצאות ונכנסות אליה. בתחושת שליחות אדנותית יצאנו לכבוש ולרסן את הטבע ולשעבדו לשירות האדם. לא עצרנו לרגע לצורך לימוד המערכת שבה אנו תלויים, להבין את מגבלותיה, לכבוש ולרסן את עצמנו. לא רצינו להבין כי חוק שימור החומר וחוק האנטרופיה, הגוזרים על כל החומרים לשנות צורה, לאבד מאיכותם ולהתפזר בסביבת החיים שלנו, הם בעלי הבית האמיתיים, הם קובעים מה מותר ומה אסור. תוך כדי התעלמות מוחלטת מהדינמיקה המחזורית של כדור הארץ, הכופה עלינו לחיות עם מה שיצרנו ופיזרנו בסביבתנו, כרינו חומרים מקרום כדור הארץ – מינרלים, מתכות, דלקי מאובנים – והשתמשנו בהם לתהליכים ולמוצרים שהעלו את מידת ריכוזם בסביבה עד כדי סכנת חיים. העדפנו לשכוח כי דווקא סילוקן ההדרגתי של המתכות

מגפת הקורונה הקפיצה לכאורה את מערכת החינוך אל העתיד, אך דפוסי ההוראה והלמידה ותכניה נותרו כמות שהם – מנותקים מן האתגר המהפכני שהדור הצעיר יכול ומוכן להיענות לו.

הכבדות מהאטמוספירה לפני מאות מיליוני שנים ושקיעתן אל קליפת כדור הארץ, הם אלה שסייעו לו להפוך את כוכבנו מסביבה רעילה לכוכב עשיר ומסביר פנים למאות מיליוני מינים. במעבדות שלנו ייצרנו תרכובות חדשות ופתחנו תיבות פנדורה של חומרים יציבים שאינם מתפרקים לחומרי מוצא טבעיים, והם מתגלגלים לרקמות שומניות במארג המזון ומתיישבים בתוך גופנו. לא הבאנו בחשבון כי איננו היצרנים הראשיים של איכות החיים בכדור הארץ, וכי זהו תפקידם של הסוכנים היצרניים של המערכות האקולוגיות – מהמפרקים המיקרוסקופיים באדמה, המעבדים פסולת למקורות חיים, ועד התאים הירוקים שבצמחים המספקים לנו, באדיבות הפוטוסינתזה, את אבני הבניין של קיומנו. פגענו באופן פיזי בסוכני טבע מחדשים ומשקמים אלה על ידי הסבתם של שטחי טבע לאדמות חקלאיות ולאתרי בנייה.

וכעת אנו קוצרים את אשר זרענו; מקבלים מהסביבה הטבעית חשבון כבד מנשוא על ההיבריס שלנו. דו"חות מדעיים בדוקים מראים כי שינינו את ההרכב הכימי של האטמוספירה ויחד איתו את היציבות האקלימית של 11,700 השנים האחרונות. הייתה זו תקופה של מרחב אקלימי אידיאלי – טמפרטורה ממוצעת של 14 מעלות צלסיוס – שאיפשרה את התפתחות הציוויליזציה שלנו. שינינו גם את האיזון הכימי של האוקיינוסים שהפכו חומציים והכחידו עד כה שליש מהיונקים הימיים והחריבו שליש משוניות האלמוגים, ביתם של רבע מהמינים החיים בים. במאתיים השנים האחרונות ביראנו שליש מיערות העולם, השתלטנו על שלושה רבעים משטחי הטבע בעולם והתנענו צונאמי של הכחדת מינים – תהליך בלתי פוסק המכחיד מינים רבים בכל יום. זהו קצב הכחדה שטרם נודע כמותו בתולדות ההיסטוריה האנושית. בנוסף, נמצא כי לכימיקלים החדשים שיצרנו לתעשייה, לחקלאות, לתעשיית המזון ולקוסמטיקה, ישנן השפעות הרסניות על מערכות שונות בגופנו ובנפשנו – על ההתפתחות, הפוריות, הקוגניציה, המטבוליזם, מערכת החיסון והאיזון הנפשי. ספקטרום הסימפטומים של כימיקלים אלה כולל בין השאר פמיניזציה

של מינים בטבע, ירידה בפוריות, הופעתם של סרטן, אוטיזם, הפרעות קשב וריכוז, השמנה ודיכאון. השורה התחתונה: צורת ההתנהלות שלנו, המתעלמת מחוקי המשחק של המערכת הטבעית, הורסת את התנאים המאפשרים חיים, בכללם חיינו שלנו, על פני כדור הארץ.

תחושת החירום המשודרת בדו"חות של מדעני האו"ם נובעת מחקר אופיין הלא־ליניארי של המערכות הטבעיות. מערכות אלה נוטות לנוע בפתאומיות מנקודת שיווי משקל אחת לאחרת. המדענים חרדים מפני תגובת שרשרת בלתי הפיכה שעלולה להתרחש כאשר ייחצו סְפִים מכריעים – נקודות קריטיות של אל־חזור הפזורות במערכות האקולוגיות – ויתרחש מעבר לשיווי משקל חדש, עוין לחיים על פני כדור הארץ, מעבר מחיים של התפתחות ושגשוג לחיים של מלחמת הישרדות.

ההשפעות האקולוגיות המערערות את בסיס קיומנו אינן תולדה של תאונה, תקלה מקרית, אי שמירת חוק, או חוסר אחריות מצד תאגידים כוחניים המנהלים מדיניות אינטרסנטית. למרות רצוננו למצוא "אנשים רעים" (bad guys) ו"חשודים מיידיים" (usual suspects), מדובר דווקא בתולדה של התנהלות תקינה לגמרי, שומרת חוק. החוקים שחוקקנו הם האחראים למצב האקולוגי המוגדר בידי המדענים כ"מצב חירום". השיטה שכוננו התעלמה, וממשיכה להתעלם, מהגיונה של המערכת הטבעית – מערכת סגורה שבה כל החומרים נעים במחזוריות. היא לימדה אותנו להקים ארובות כדי להעביר פסולת מולקולרית לאוויר, לבנות צינורות שפכים כדי להזרים פסולת נוזלית לים, ולהסב שטחי טבע לאתרי קבורה של פסולת מוצקה. אותה שיטה מעודדת אותנו לשרוף פחם, נפט וגז להזנת מערכות האנרגיה והתחבורה שלנו, למרות הקונצנזוס המדעי שהתוצאה הבלתי נמנעת של שרפה זו היא התחממות אקלימית. חוקי השיטה מאפשרים לנו לפגוע בחלקים היצרניים של כדור הארץ על ידי פעילות תקינה, חוקית לגמרי: דיג תעשייתי המביא לקריסת 90 אחוזים ממאגרי הדגה בעולם; בירוא יערות, המכונים "יערות עד", לטובת תאית לנייר טואלט; זיהום מקווי מים בסיבי פלסטיק המתחרים

בכמותם עם הפיטופלנקטון, בסיס מארג המזון הימי. מערכת התקינה של השיטה שלנו מאשרת ומכשירה מוצרים המכילים רעלנים המתגלגלים למגזרים רגישים – מדבורים ודו־חיים ועד לתינוקות ונשים הרות.

השיטה החוקית לעילא שלנו, המחריבה מערכות אקולוגיות מקיימות חיים, מעידה על כשל חשיבתי עמוק הנמצא בבסיס התרבות שלנו. ההתחממות הגלובלית והתמוטטותן של המערכות האקולוגיות הן בנות חוקיות להתנהלות כלכלית מוסכמת וסימפטומים של עיוורונה האקולוגי של הציוויליזציה שלנו. העוצמה התעשייתית והמדעית שרכשנו עם השימוש המסיבי בדלקי מאובנים בתחילת המאה ה־19, ועם פיצוח האטום במחצית הראשונה של המאה ה־20, תוך כדי התעלמות מהתלות שלנו במערכות האקולוגיות, הביאו אותנו לרגע קריטי זה שבו אנו נתבעים לחשוב מחדש על יחסינו עם הטבע אך קצת מעט לפני שיהיה מאוחר מדי.

וכעת אנו קוצרים את אשר זרענו; מקבלים מהסביבה הטבעית חשבון כבד מנשוא על ההיבריס שלנו.

משברים קיומיים הם הזדמנות לחשוב על הנחות יסוד ולתת מבט רטרוספקטיבי אל נקודות מפנה שהביאונו עד הלום. גיאולוגים מסמנים את 16 ביולי 1945, שבו נעשה הניסוי הגרעיני הראשון, ניסוי טריניטי (Trinity test), במסגרת פרויקט מנהטן לפיתוח פצצת האטום. זוהי לדעתם ראשיתו של עידן האנתרופוקן (The Age of Anthropocene), עידן האדם. זהו רגע אייקוני המסמל את ניצחון האדם על הטבע והפיכתו לכוח אבולוציוני כביר המשנה את סביבת החיים שלו. המושג "עידן האנתרופוקן" הוא מושג מכובס לעידן של תחכום טכנולוגי מדהים לצד בערות אקולוגית מדהימה לא פחות. בבסיסה של בערות זאת צרובה תמונה מושגית בעלת שורשים עתיקים של פירמידה שבראשה ניצב האדם ותחתיו כל יתר המערכות האקולוגיות, על בעלי החיים והדוממים שלהן, שכל ייעודן הוא

לשרתו. הצבת האדם מעל לכל צורות החיים האחרות בכדור הארץ היא תפיסה אנתרופוצנטרית ואגוצנטרית שהמציאו ומתחזקות דתות אברהם. המשכה בפילוסופיה, המעוגנת בדואליזם הקרטזיאני, המפצלת בין האדם לטבע ומנהיגה חשיבה אנליטית־דיסציפלינרית המפרקת את העולם לחלקים ואת הידע לתחומים נפרדים המתמחים בחקירתם. המסורת הדתית הרעיונית הזאת הביאה אותנו למבוי סתום הרסני. חשיבה אקולוגית, לעומת זאת, היא חשיבה הוליסטית ואינטר־דיסציפלינרית, שכן המערכות האקולוגיות הן רשתיות והן פועלות ומגיבות באופן אוטונומי וספונטני מתוך אינטראקציה מתמדת עם סביבתן המשתנה. קשרי גומלין מורכבים ודינמיים מתקיימים במערכות אלו בין צמחים, בעלי חיים ומיקרואורגניזמים ובין המערכות שבתוכן הם חיים. בתודעתנו שולט עדיין מודל מנטלי המציב את הטבע כישות חד־ממדית, אטומה, נפרדת ומובחנת מאיתנו. מודל זה אינו יכול לתפוס את היותנו חלק ממארג אקולוגי ואת תלותנו המוחלטת בו – לא רק בנשימה, בשתייה, באכילה, באנרגיה, בעיבוד הפרשותינו והפסולת שאנו מייצרים, אלא תלותנו במארג האקולוגי המאפשר לנו, וליתר המינים, חיים. המודל השולט בתמונת העולם שלנו מכחיש את הסימביוזה בינינו לבין הטבע והופך את הטבע למשאבים, למקורות ולסחורות, המיועדים לצריכה ולניצול. המודל המנטלי הזה, הפרדיגמה המושגית־ערכית הזאת, מובילים במסלול ישיר לקריסה אקולוגית.

השיטה החוקית לעילא שלנו, המחריבה מערכות אקולוגיות מקיימות חיים, מעידה על כשל חשיבתי עמוק הנמצא בבסיס התרבות שלנו.

תפיסה מפצלת, דואליסטית ודיכוטומית, בין טבע לתרבות עומדת בשורש היחסים האובדניים שלנו עם המערכות האקולוגיות. מושגינו משקפים את תפיסת עולמנו המפצלת. מושג כגון "איכות הסביבה" וגלגולו העדכני במושג "הגנת הסביבה" מסגירים פיצול בינינו לבין הטבע

הנתפס כחיצוני לנו ונזקק ל"איכות" או ל"הגנה". מילים המשקפות את יחסנו לטבע – "כיבוש", "ניצול", "שימוש", "תַרבות", "ביות", "אילוף", וכן "תחרות בין המינים", "רק החזקים שורדים" וכדומה – מסגירות תפיסה עצמית שלנו, התרבותיים, לעומת הטבע האחר, הפראי, ומגלמות יחס אדנותי, קולוניאליסטי, לטבע.

לפי ג'ורג' לייקוף ומרק ג'ונסון (Lakoff & Johnson, *Metaphors We Live By*, 1980) החשיבה והמעשים שלנו מונחים בחשאי על ידי מטפורות. אנו זקוקים למערך חדש של מטפורות ביחסנו אל הטבע. מערך מקרב, מאחד, ממזג, במקום המערך המפריד והמתנשא. דו"חות מדעני האו"ם, על טבלאות הנתונים המכומתים שלהם, לא יחדרו לתודעתנו ללא תיווך מטפורי. עובדות מדעיות אינן מספיקות כדי לערער תפיסת עולם דומיננטית; הן זקוקות לעיבוד מטפורי היכול לגעת ברגשות ולהניע לפעולה. גם מושגי המפתח של השיח הסביבתי – "קיימות", "מקיים" וכו' – לא עושים את העבודה ואינם מצליחים ליצור זיקות רגשיות ומוסריות החיוניות לפעולה. צריך מערך מטפורי חדש; יותר מכך – צריך נרטיב חדש ומשכנע האורג מושגים, מסביר, מדריך, נוטע תקווה ומחליף נרטיבים שגויים שאחריתם אסון אקולוגי.

אנו סובלים ממצב מנטלי של היפוקוגניציה (hypocognition) ביחסינו להתמוטטות האקולוגית – מושג שהציע האנתרופולוג רוברט לוי, המבטא היעדר ייצוג למצבים בעולם או למצב העולם. אנו – התרבות, החברה, המנהיגים הפוליטיים, אנשי האקדמיה, אנשי התקשורת, מערכת החינוך – סובלים מחסך במסגרת מושגית היכולה לתפוס את המציאות החדשה, לחבר את דו"חות המדענים לתמונה שיטתית אחת ולהניע תגובה הולמת. הסימפטומים לכך הם אילמות, גמגום, התעלמות, הכחשה, הגחכה, התעסקות בטפל, בריחה לבידור.

פיתוח חשיבה אקולוגית חברתית הוא אפוא משימה לא פשוטה. מטפורות חזקות עשויות לערער נרטיבים מקובעים ולפלס את הדרך לקוגניציה הולמת, מאוזנת, מסונכרנת עם המציאות. למשל המערכת

האקולוגית כאורגניזם־על, מטפורה המכוונת לכך שכל פגיעה באחד מאבריו של אורגניזם זה – יערות, נהרות, ימים, אדמות, אוויר – כמוה כפגיעה באחד מאברי גופנו. אפשר גם "צבא הגנה למין האנושי" או "מכונת הנשמה אולטימטיבית". ייתכן שהמשוררים – ממציאי המטפורות המחוננים ביותר – יכולים לסייע כאן.

מישל פוקו אמר שכל תקופה בהיסטוריה מחליטה מה נכנס לשיח ומה נשאר מחוצה לו. שרטוט גבולות השיח, על המטפורות המכוננות שלו, קובע את התנאים הבסיסיים לכינונה של אמת. לפי שעה אנו מצוידים בשיח מיושן, מקובע, טרום־קורונה, שאינו יכול לכונן אמת מקיימת חיים. אנחנו ממשיכים לדבר על הצורך לאזן בין דרישות הסביבה לדרישות הכלכלה כעל איזון בין שתי ישויות מפוצלות, סביבה וכלכלה, פיצול שהביא ויביא להרס הדדי של הסביבה והכלכלה. אנו צריכים שפה חדשה הממזגת את התובנות המדעיות האקולוגיות בשיח ומציבה אותו בדרגה מוסרית גבוהה יותר.

אנו זקוקים למערך חדש של מטפורות ביחסנו אל הטבע. מערך מקרב, מאחד, ממזג, במקום המערך המפריד והמתנשא.

מרד, לפי הפילוסופית והאקטיביסטית גרייס לי בוגס (Boggs), הוא ערעור על הקיים, ביקורת המבקשת להתערב, לשבש התנהלות שגויה ולתקנה. מהפכה, לעומת זאת, אינה מסתפקת בכך; היא שאפתנית יותר, חותרת ליצירת מבנה חדש, לניסוחם וליישומם של עקרונות מנחים חדשים. ברגע קריטי זה, טעות גדולה היא להסתפק במרד – בשיבוש התנהגות שגויה ובתיקונה. האסון האקולוגי שהבאנו על עצמנו דורש מהפכה; דה־קונסטרוקציה של נרטיבים מושרשים והחלפתם בנרטיב חדש עתיר מודלים מנטליים מתאימים ומטפורות מרגשות, המסוגל להניע אנשים לחולל שינוי מבני בסדר החיים החברתי. עם פחות מזה אנחנו צפויים לאבדון. עלינו לצאת מהמערה

האפלטונית, מעולם הדימויים השקרי המהבהב על הקיר, ולסובב ראשינו אל האור – אל עתידנו המחשיך.

מערכת החינוך מחנכת את תלמידיה במערה, מקנה להם מודלים מנטליים ומטפורות המסגלים אותם למצב החברתי המתעתע, האסוני. התלמידים הצעירים, רובם בעלי תודעה סביבתית ברמה כזו או אחרת, חשים בכך ומדווחים בנוסחים שונים על בית ספר מנותק, הזוי ובלתי רלוונטי. אכן, מערכת החינוך הגיעה לצומת; היא זקוקה לסיעור מוחות מטלטל. עליה לשאול עצמה אם ייעודה הוא להיגרר אחרי החברה עד אובדנה, או להוביל את החברה ולהתגייס להצלתה – להצלת עתידם של תלמידיה.

5 חינוך ממוקד

חינוך איכותי בגיל הרך: תשתית ללמידה, הסתגלות לחברה ותפקוד בחיים הבוגרים

תמר ארז ודורית ארם

ד"ר תמר ארז היא פסיכולוגית חינוכית והתפתחותית, יו"ר העמותה הישראלית למען הילד בגיל הרך המסונפת לארגון העולמי. פרופ' דורית ארם היא ראש המגמה לחינוך המיוחד ולייעוץ החינוכי בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת תל אביב, וחברת הנהלת העמותה הישראלית למען הילד בגיל הרך.

מבוא

במאה הנוכחית אנו עדים לתהליך מתרחב הרואה את התפתחות הילד בתוך סביבתו בראייה בינתחומית, המדגישה התבוננות מקיפה ובו־זמנית בכל רכיבי ההתפתחות. קיימת הסכמה גורפת בדבר חשיבות ההתנסויות המוקדמות בחיים ובתפקידם המרכזי של היחסים המוקדמים המתקיימים בין ילדים צעירים לבין המבוגרים. מוסכם כי יחסים אלה מספקים את התשתית להתפתחות פיזית, שכלית ורגשית־חברתית של הילדים. נקודת מבט מתכללת זו, הרואה את הילד השלם בתוך הקשרו, שונה מנקודת המבט של מחקרים שנעשו במהלך המאה העשרים ובחנו את התפתחות הילד על בסיס דיסציפלינות שונות ומובחנות זו מזו.

כאשר שואלים מה צריכה מערכת חינוך לעשות כדי לקדם באופן משמעותי יעדים של מצוינות חינוכית ושוויון חברתי, התשובה ברורה

למדי: להשקיע בחינוך איכותי בגיל הרך. יש עדויות לכך שדרך המלך לשוויון הזדמנויות ולצמצום פערים בחינוך היא השקעה בחינוכם של ילדים בגיל הרך הגדלים בעוני ובשכבות חלשות. כלכלנים מדגישים שהשקעה בחינוך בגיל הרך היא בין ההשקעות הכלכליות הטובות ביותר שמדינה יכולה לבצע. גם האו"ם כולל את החינוך/טיפול בגיל הרך בין מטרות הפעילות העולמית לקיימות. ואכן, משנת 2005 נכללת הזכות לחינוך מלידה גם באמנה לזכויות הילד של האומות המאוחדות.

בישראל יש פער בין המודעות הגדלה והולכת בקרב קובעי מדיניות ומקבלי החלטות באשר לחשיבות החינוך בגיל הרך לבין המחויבות של המדינה לדבר. בעקבות המחאה החברתית בשנת 2011, המדינה יישמה בהצלחה את חוק חינוך חובה חינם מגיל שלוש. ילדים בישראל לומדים בגני ילדים עם מחנכות בעלות תואר ראשון בהוראה שישה ימים בשבוע. זהו הישג עצום. לאחרונה מתגברת הקריאה של אנשי מקצוע ונציגי הציבור למדינה לקחת לידיה את האחריות לחינוכם של תינוקות ופעוטות. קריאה זו מקבלת גיבוי מהציבור הרחב עקב זעקת ההורים ותיאורי הטיפול הקלוקל במסגרות לא מפוקחות המופצים בתקשורת. במאמר זה נסקור בקצרה מחקרים העוסקים בהתפתחות בשלוש שנות החיים הראשונות, נדגים את תרומתן של מסגרות חינוך איכותיות להתפתחותם, ללמידתם ולרווחתם הרגשית של הילדים בגיל הרך בכלל ושל ילדים שמגיעים מהשוליים החברתיים והכלכליים בפרט, ונביא המלצות לשיפור מערכת החינוך לתינוקות ולפעוטות בארץ.

המשגה התפתחותית עדכנית

ההתפתחויות בחקר המוח וחקר הקשר הדו־כיווני בין התורשה לסביבה (אפיגנטיקה) חידדו הבנות הקשורות להשפעות הגומלין בין הביולוגיה וההתנסויות המוקדמות לבין ההתפתחות, הלמידה והבריאות (הגופנית והנפשית) מהינקות (IOM&NCR, 2012). נראה כי ה"ארכיטקטורה" של המוח נבנית באמצעות תהליך מתמשך של

יחסי גומלין בין סביבה לתורשה שמתחיל עוד לפני הלידה ונמשך אל תוך הבגרות. איכותה של ארכיטקטורה זו קובעת את יציבותה של התשתית לכל היכולות וההתנהגויות שתתפתחנה בהמשך.

אחת הדוגמאות ליחסי הגומלין בין ביולוגיה לבין התנהגות מהגיל הרך היא תגובה ללחץ. ניתן להבחין בין לחץ חיובי הנובע מאתגרים, לחץ נסבל הנובע מאירועי חיים שליליים וממותן על ידי יחסים תומכים, ולחץ רעיל הנובע מאירועי חיים שליליים מתמשכים ו/או רבי־עוצמה אשר אינם נבלמים (McEwen, 2012). אצל תינוקות ופעוטות הלחץ הרעיל, הנובע מסביבה לא בטוחה או מכל פגיעה אחרת (גופנית או נפשית), עלול לגרום נזק למבנה המוח ולמערכות פיזיולוגיות שאינן מווסתות היטב ולהוות גורם סיכון למחלות פיזיות ומנטליות מתמשכות. דוגמה זו מראה כיצד מהינקות הקשר פיזי או חברתי וכישורים שכליים ורגשיים שזורים אלו באלו ואין דרך להתייחס לתחום אחד מהם בלי להתייחס להשפעתו על התחומים האחרים.

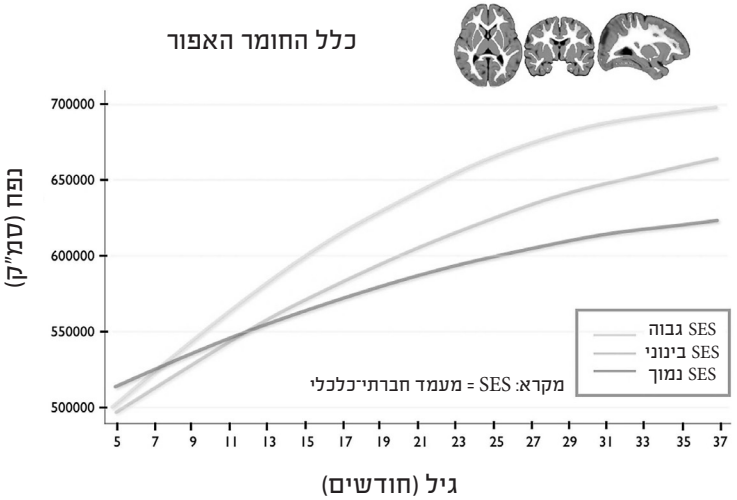
אי־שוויון חברתי כגורם לחץ וסיכון בגיל הרך

קיימת זיקה מהינקות בין כמות ואופי ההתנסויות שילדים חווים לבין הישגיהם ההתפתחותיים (Fernald, Marchman & Weisleder, 2013). תנאים של לחץ מוקדם ומיעוט התנסויות חיוביות גורמים לכך שהעוני "נכנס מתחת לעור" של תינוקות ופעוטות ופוגע בהתפתחות אזורי המוח האחראים על ויסות עצמי, למידה, זיכרון, שפה ושליטה רגשית – מיומנויות חיוניות למוכנות לבית ספר ולהצלחה בלימודים (www.zerotothree.org). כשילדים ממיצב חברתי־כלכלי נמוך מגיעים לגן הילדים הם כבר מראים הישגים נמוכים יותר ברמת השפה (אוצר מילים), האוריינות (ידע אותיות) וידע מתמטי (מושג המספר). אפשר גם לראות הבדלים בין ילדים ממיצבים חברתיים שונים בתפקודי החשיבה (Hackman, Farah, & Meaney, 2010) כמו גם בהבנה ובהתנהגות רגשית־חברתית (Downer & Pianta, 2006). הבדלים במיצב חברתי־כלכלי מתורגמים בסופו של יום

לאי שוויון בהתפתחות הילד באינדיקטורים של בריאות, התפתחות ורווחה. הפערים בן ילדים ממיצבים חברתיים שונים מתרחבים עם העלייה בגיל ולכן יש חשיבות להכיר בהם בגיל הצעיר ולתת להם מענים מתאימים.

נמצא כי פערים בכמות החומר האפור במוחם של ילדים נוצרים כבר בחודשים הראשונים לחיים. הפערים באים לידי ביטוי בכמות החומר האפור במוחם של ילדים ממעמדות חברתיים שונים בחודשי החיים הראשונים והם מתרחבים בהדרגה לאורך החיים שכן מעגלים ומיומנויות מורכבים יותר נבנים במהלך הזמן על בסיס מיומנויות ומעגלים פשוטים יותר. פרק הזמן של גמישות התפתחותית מרבית, שבמהלכו מתרחשות הסתגלויות קריטיות של הילד, הוא מראשית ההיריון ועד לשנתיים שלוש לאחר הלידה (תרשים מס׳ 1). בגיל צעיר ניתן לפצות על הנזקים המוקדמים הללו, שכן המוח הגמיש עשוי להתגבר ולהחלים (McEwen, 2012).

תרשים 1: פער בכמות החומר האפור במוחם של ילדים ממעמדות חברתיים שונים (Hanson, et al., 2013)



גמישותו של המוח והעובדה שאופי האינטראקציות בין מבוגרים לבין ילדים מנבא את ההישגים הלימודיים של הילדים, מעבר למיצב של המשפחה, מעודדות שכן הן מותירות מקום למערכת "לפצות" על המיצב הכלכלי־חברתי הנמוך ולפעול לצמצום הפערים בשלבים הראשונים והחשובים כל כך של החיים (ארם, בדפוס). חינוך וטיפול מיטביים עשויים לצמצם פערים בין ילדים ממייצבים חברתיים שונים. למימוש אפשרות זו נדרשת תמיכה בהורים, במשפחות ובמערכות החינוך שלהם מהינקות. סגירת הפערים מחייבת הכשרה מקפת של אנשי מקצוע מומחים בגיל הרך, הכשרת מחנכות־מטפלות והדרכת הורים (קורת, 2016) כמו גם הקצאת משאבים פיזיים וכספיים.

אופיין של התערבויות מוקדמות המסייעות לצמצום הפערים

מחקרים נערכו בארץ ובעולם במטרה לקדם ילדים מרקע חברתי־כלכלי נמוך. להלן סקירה קצרה מייצגת.

תוכניות מגיל לידה. בפרויקט Abecedarian, שנערך בצפון קרוליינה בין השנים 1972–1985, סופקו לילדים ממשפחות עניות מסגרות חינוך וטיפול, מינקות ועד גיל חמש. יחס המבוגרים לילדים בגיל הינקות היה מבוגר אחד לשלושה ילדים ובגיל חמש, מבוגר לכל שישה ילדים. הפרויקט כלל גם מעקב בריאות. התוכנית פעלה מהבוקר ועד אחר הצהריים חמישה ימים בשבוע, חמישים שבועות בשנה. תוכנית הלימודים התמקדה בלשון ובפיתוח מיומנויות מוטוריות, חברתיות וקוגניטיביות. המעקב אחר הילדים נמשך עד גיל עשרים ואחת. נמצא כי משתתפי התוכנית היו בעלי הישגים גבוהים יותר במתמטיקה ובקריאה

אצל תינוקות ופעוטות הלחץ הרעיל, הנובע מסביבה לא בטוחה או מכל פגיעה אחרת (גופנית או נפשית), עלול לגרום נזק למבנה המוח.

מקבוצת הביקורת. רבים יותר המשיכו ללימודים גבוהים ומצאו עבודה הדורשת מיומנות מקצועית. שיעור קטן יותר מהם הביאו ילד לעולם בטרם מלאו להם שמונה־עשרה שנים וכמבוגרים הם עישנו פחות והיו בעלי בריאות טובה יותר (Pungello, Campbell & Barnett, 2006).

תוכניות מגיל הגן. בתוכנית Perry-Preschool שנערכה במישיגן, ארצות הברית, בין השנים 1962–1967, השתתפו ילדים מבתים עניים מאוד. ילדי קבוצת הניסוי, בגיל שלוש־ארבע, ביקרו בגן שבו הופעלה התוכנית חמש פעמים בשבוע, למשך שעתיים וחצי בכל פעם. היחס המספרי בין מבוגרים לילדים היה מבוגר לכל חמישה־שישה ילדים. בגן יושמה תוכנית הלימודים High Scope ששמה דגש על עידוד הילד ללמידה פעילה, לפתרון בעיות, לתכנון מטלות הלמידה ולקבלת אחריות על הערכת העמידה בהן. במקביל לפעילות בגן התקיימה גם הדרכה להורים: ביקור של המחנכים בבית הילדים, לצורך הכשרת ההורים ליישום התוכנית בבית. כמו כן התקיימו מפגשים קבוצתיים של כלל ההורים. נבדקה השפעת ההשתתפות בתוכנית על ההתפתחות הקוגניטיבית והרגשית־חברתית של הילדים בטווחי זמן קצרים וארוכים עד לגיל ארבעים שנה. נמצא כי השפעתם של גורמי הסיכון על התפתחות הילדים פחתה. בוגרי הקבוצה שהשתתפה בתוכנית הגיעו לרמת משכל גבוהה יותר, להישגים לימודיים טובים יותר, לרמת השתכרות גבוהה יותר ולמעורבות נמוכה יותר בפלילים מאלו שלא השתתפו בתוכנית (Schweinhart et al, 2005).

תוכנית נוספת, Chicago Child Parent Center, החלה בשנת 1967 וממשיכה לפעול עד היום. היא כוללת ילדים ממשפחות עניות, מהגן עד סוף כיתה ג׳. מטרת התוכנית היא לשפר את הכישורים הקוגניטיביים והחברתיים של הילדים. התוכנית כוללת גם שירותים נלווים כמו בריאות, הזנה ומעורבות הורים גבוהה. תנאי להשתתפות הילד בתוכנית הוא מעורבות ההורים בפרויקט. נמצא כי במהלך שנות בית הספר היסודי היו לבוגרי התוכנית הישגים טובים יותר

בהשוואה לילדים עם רקע דומה שלא השתתפו בתוכנית, והם נזקקו פחות לשירותים של חינוך מיוחד. במעקב ארוך טווח נמצא כי בגיל עשרים, רבים יותר מקרב המשתתפים סיימו תיכון, ושיעור קטן יותר מהם היו מעורבים במאסרים, בהשוואה לקבוצת הביקורת (Reynolds, 2000).

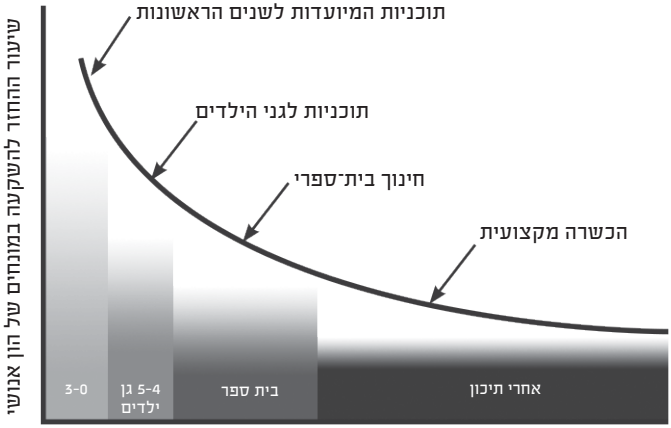
המסקנות העולות ממחקרים אלה ואחרים בנוגע למבנה תוכנית יעילה לקידום ילדים בגיל הרך ממיצב חברתי כלכלי נמוך הן: (1) ילדים מגיל שנתיים יכולים להפיק תועלת מחינוך גני; (2) איכותו של החינוך הגני חשובה; (3) התועלת של יום לימוד חלקי דומה לזו של יום לימודים מלא; (4) ההשפעה של החינוך הגני נמשכת עד גיל ההתבגרות; (5) ילדים משכבות מצוקה מפיקים יותר מן הגן כאשר הם מתחנכים בקבוצות מעורבות בהשוואה לילדים המתחנכים בגנים מרקע של עוני בלבד.

היבטים חברתיים וכלכליים של השקעה בתוכניות בגיל הרך

דו"חות של הבנק העולמי סייעו להביא את נושא ההשקעות הציבוריות בחינוך בגיל הרך בפני מעצבי מדיניות החינוך בארץ ובעולם. המחקרים שתוארו לעיל מייצגים מחקרים רבים נוספים אשר בדקו את "החזר ההשקעה" באמצעות חישוב כלכלי. ג'יימס הקמן, מומחה לכלכלה של ההתפתחות וזוכה פרס נובל לכלכלה בשנת 2000, ייסד ארגון (www.theheckmanequation.org) שמטרתו להשפיע על קובעי מדיניות כלכלית לראות בהוצאות על קידום החינוך בגיל הרך השקעה כלכלית נבונה. במחקרו האחרון הקמן קובע כי ככל שהמדינה משקיעה בילדיה מהגיל הצעיר יותר כך היא חוסכת כספים לטווח הרחוק. הוא בחן את התשואה עבור השקעה בגיל הרך. בעוד ההחזר על תוכנית חינוך לגילאי לידה עד חמש שנים הוא 13 אחוזים בכל שנה, ההחזר של תוכניות המתחילות רק בגיל 3–4 הוא רק 7–10 אחוזים. תרשים 2 מדגים את הקשר בין גודל השקעה של המדינה לגובה ההחזר בגילאים שונים. ככל שהמדינה משקיעה בילדים מהגיל

הצעיר יותר כך החיסכון הכלכלי שלה גדל בטווח הרחוק (לדוגמה, חיסכון בחינוך מיוחד, רפואה, רווחה, בתי סוהר, שיקום).

תרשים 2: הערך היורד של ההחזר על ההשקעה בסגירת פערים בגילים שונים (הקמן, 2006)



החינוך לגיל הרך בישראל והמלצות לעתיד

דומה שישראל נמצאת במקום מכובד בתחום המחקר ההתפתחותי ובתרגומו להתערבויות טיפוליות ומונעות. נראה שגם המודעות לחשיבותן של שנות החיים הראשונות קיימת. בחמש השנים האחרונות פורסמו דו"חות חשובים בנוגע לחשיבות החינוך בגיל הרך וההשקעה בו (דו"חות שיצרו הכנסת, מכון ברוקדייל, המועצה לשלום הילד וקרן ון ליר) ופותחו תוכניות לגילאי הינקות שלוו במחקרי גישוש (ג'וינט ישראל, מכון חרוב). בכנסת ה־20 קמה לראשונה שדולת חברי כנסת לגיל הרך בהובלת מנואל טרכטנברג (טרכטנברג, 2017) ואלי אלאלוף שעמד בראש הוועדה למלחמה בעוני בישראל (אלאלוף, 2014).

הציבור אף הוא הגביר את מעורבותו בנושא (לדוגמה הקואליציה לחינוך מלידה, ראו נייר עמדה). ערנות זו בנושא באה לידי ביטוי גם במערכת הבחירות האחרונה (2018) לשלטון המקומי.

חרף מגמות אלה אנו עדים לעובדה כי המדיניות הלאומית להבטחת הזכות לחינוך של ילדים עד גיל שלוש אינה עומדת בסטנדרטים המקובלים בעולם המפותח. היא מאופיינת בחסר רב בהתייחסותה לאיכות המסגרות בכלל, ולמשימה של צמצום פערים בפרט. הילודה בישראל היא בין הגבוהות בעולם, אוכלוסיית הילדים בגילאי לידה עד שלוש שנים מונה כמחצית המיליון, אך רק 23 אחוזים מן הפעוטות (הרבה פחות מכך כשמדובר בחברות הערבית והחרדית) נמצאים במסגרות מפוקחות. אין מידע לגבי מסגרות התחנכותם של כל יתר הילדים ומדי פעם כולנו מזדעזעים לשמע אסון של פגיעה בפעוט או מראה של מסגרת חינוכית לא נאותה לתינוקות. מעל עשר שנים חלפו מאז שפורסם מסמך ה"סטנדרטים למסגרות לפעוטות" (רוזנטל, 2009). המסמך הכולל סטנדרטים המתייחסים לסביבה הפיזית (חצר, ציוד ומבנה); לצוות העובד במעונות (השכלה, הכשרה, פיתוח מקצועי ותנאי העבודה); לעבודה החינוכית־טיפולית; לניהול הבריאות והבטיחות במסגרת, ולגודל הקבוצה והיחס המספרי בין מבוגרים לילדים, והוא טרם זכה להתייחסות נאותה של המדינה. בחודש יולי 2018 התקבל בקריאה שנייה ושלישית "חוק הרישוי והפיקוח על מסגרות חינוך לפעוטות". החוק התקבל כמסגרת חסרת תקנות אשר יתוו, לכשייקבעו, את איכות החינוך/טיפול במסגרות הללו. מושל (2016) מציינת כי הילדים המבקרים במעונות בישראל שוהים בהם יותר שעות מאשר בכל מדינה אחרת במדינות ה־OECD, וכי ישנה העדפה של

אנו עדים לעובדה כי המדיניות הלאומית להבטחת הזכות לחינוך של ילדים עד גיל שלוש אינה עומדת בסטנדרטים המקובלים בעולם המפותח.

נגישות (זמינות, שעות, מחיר) על פני איכות. לדבריה, מדיניות המעדיפה אוניברסליות (שירות דומה לכול) מול פרוגרסיביות (יותר שירותים לילדים משכבות חלשות), אינה הולמת מדינה ששמה לה למטרה לצמצם פערים. קיים כיום חשש ברור בנוגע לאיכות החינוך/טיפול בפעוטות בסיכון (לאור, 2016).

את היוזמה לשיפור השירותים לילדים רכים ולמשפחותיהם לקחו לידיהם ארגונים מהמגזר האזרחי, גופים פילנטרופיים ורשויות מקומיות (קמינסקי, 2008; הוכמן וקמינסקי, 2018). בישראל קיים פיצול בין המשרדים האחראים על הגיל הרך (חינוך, בריאות וכלכלה). הוכמן וקמינסקי (שם) וקרן שטיינמץ (2018) ממליצים על תכלול שירותים במדינה וברשויות ועל מינוי מנהל מקצועי המרכז את החינוך בגיל הרך מלידה ועד גיל שש. המלצה זו היא ברוח ארגון אונסקו המעודד מעבר למערכות מאוחדות לגיל הרך. ניסיון המדינות שבהן יושם מעבר זה מצביע על שיפור בתחומים אלה: רמת המקצועיות של הצוותים; מערכות מאוחדות מזוהות בגישה פדגוגית מותאמת; תוכניות לימודים וסדר יום מותאמים לגיל; וקיום אינטראקציות איכותיות עם הצוות.

אנו ממליצות לאמץ את תפיסות הלמידה לאורך החיים והחינוך לגיל הרך של אונסקו (ארם וארז, 2015) כתפיסה הוליסטית המדגישה את החינוך מינקות, מעבר לטיפול ולדאגה לבריאות הילדים ולביטחונם. בנוסף אנו ממליצות על הצעדים הבאים לצורך מיצוי האפשרויות להתפתחותם של הפעוטות:

א. גיל לידה עד שלוש

1. העברת האחריות והפיקוח על מסגרות המחנכות תינוקות ופעוטות למשרד החינוך כדי להבטיח רציפות.
2. פיתוח מערך הכשרה של מחנכי תינוקות ופעוטות והטבת שכר המחנכות באופן משמעותי.
3. פיתוח מערך הדרכה למסגרות המחנכות תינוקות ופעוטות תוך שיתוף והדרכת ההורים.
4. הדרכה וסיוע להורים הבוחרים לחנך את ילדיהם הצעירים (לפני גיל חינוך חובה) בבית.

ב. גיל שלוש עד שמונה (טווח הגילים המוגדר כ"גיל הרך" במרבית הארגונים הבינלאומיים)

1. התאמת המבנים (מרחב, אקוסטיקה וכו'), מספר הילדים וכוח האדם לצרכים ולמאפיינים ההתפתחותיים של הילדים לאורך שנות הגן.
2. העברת האחריות והפיקוח על הסייעות למשרד החינוך ודאגה להכשרתן, להדרכתן ולשכרן.
3. תקינה למערך מסייע פסיכולוגי, ייעוצי ופרא־רפואי בגנים.
4. הדרכת הורים בנוגע לנושאים התפתחותיים וחינוכיים.
5. חינוך בשנות בית הספר הראשונות תוך כדי מתן דגש למעבר מחינוך גני לחינוך בבתי הספר היסודיים.

ג. צמצום פערים

החלת מדיניות המספקת שירותים נוספים ומותאמים לילדים משכבות חברתיות חלשות ולמשפחותיהם (ארז, 2015; קורת וארז, 2018).

הבה נקווה שהקמת המועצה לגיל הרך תסייע לגיבוש תוכנית לאומית שתקדם את החזון לרצף של חינוך איכותי מראשית החיים תוך התייחסות מתאימה לצורכיהם של ילדים ממשפחות מרקע חברתי כלכלי נמוך. גיבוש תוכנית לאומית מושכלת ויישום יעיל שלה הן לדעתנו התרומה הטובה ביותר למצוינות ולשוויון במערכת החינוך שלנו.

ד"ר תמר ארז ז"ל נפטרה במהלך העבודה על ספר זה.

אנו ממליצות לאמץ את תפיסות הלמידה לאורך החיים והחינוך לגיל הרך כתפיסה הוליסטית המדגישה את החינוך מינקות, מעבר לטיפול ולדאגה לבריאות הילדים ולביטחונם.

מקורות

אלאלוף, א׳ (2014). דו״ח הוועדה למלחמה בעוני בישראל, http://molsa.gov.il/focus/documents

ארז, ת׳ (2015). על היווצרות פערים בחינוך בגיל הרך ועל דרכים לצמצומם. הכנס השנתי של ״הפורום הציבורי למען שוויון הזדמנויות בחינוך״, רמת גן, 8 בנובמבר.

ארם, ד׳ (בדפוס). מיצב חברתי־כלכלי כגורם סיכון בגיל הרך. ערך בא׳. כשר (עורך). **האנציקלופדיה העברית**. תל־אביב: הוצאת שוקן. ארם, ד׳ וארז, ת׳ (2015). חינוך בגיל הרך: מתווה לבסיס הפירמידה של למידה לאורך החיים. בתוך: פרנק א׳ ויהי שלום א׳ (עורכים). **עזבו אותנו מרפורמות; צריך שינוי. מחשבות, רעיונות, המלצות, חוות דעת על מערכת החינוך עבור שר/ת החינוך הנכנס/ת**. http://www.israelforkids.org.il/?p=1353

הוכמן, ר׳ וקמינסקי, א׳ (2018). **אחריות חינוכית מינקות ועד לבגרות**. איגוד מנהלי המחלקות לחינוך ברשויות המקומיות. http://www.israelforkids.org.il/?p=253

הקואליציה לחינוך מלידה, נייר עמדה. http://www.israelforkids.org.il/?p=2543

לאור, נ׳ (2016). **פעוטות בסיכון בישראל. הקשר בין איכות הטיפול־חינוך במעונות יום לבין התנסויות, חוויות והתפתחות שפתית, רגשית וחברתית**. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, האוניברסיטה העברית בירושלים.

מושל, ס׳ (2015). **חינוך לגיל הרך כמנוף לצמצום אי שוויון: מחקר, מדיניות ופרקטיקה**. סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת הצוות ״אי־שוויון וחינוך: קשרים בין גידול באי־שוויון חברתי־כלכלי לבין שוויון בהזדמנויות ובהישגים בחינוך״. היוזמה למחקר יישומי בחינוך. http://www.israelforkids.org.il/?p=2540

קורת, ע׳ (2016). **חינוך וטיפול איכותי בגיל הרך תורם לצמצום פערים בחינוך**. הכנס השנתי של ״הפורום לצמצום פערים

בחינוך" רמת גן, 20 בנובמבר. http://www.israelforkids.org.il/?p=2309

קורת, ע' וארז, ת' (2018). **הצעה לצמצום פערים בגיל הרך, עמדת העמותה לגיל הרך.**

קמינסקי, א' (2008). מקומו של מנהל מחלקת החינוך בעיצוב מדיניות יישובית המממשת שילוב החינוך הפורמאלי והבלתי פורמאלי. http://www.israelforkids.org.il/?p=2412

שטיינמץ, ק' (2018). מנהל תחום הגיל הרך ברשות המקומית. http://www.steinmetz-foundation.co.il/?module=category&item_id=11

רוזנטל, מ' (2009). סטנדרטים להפעלת מסגרות חינוכיות לפעוטות. http://employment.molsa.gov.il/Publications/Publications/Pages

Downer, J. T. & Pianta, R. C. (2006). Academic and cognitive functioning in first grade: Associations with earlier home and child care predictors and with concurrent home and classroom experiences. In: *School Psychology Review,* 35(1) .(pp. 11-30).

Fernald, F., Marchman, V. A., Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. In: *Developmental Science* 16. (pp.234-248).

Gershoff, E. T., Aber, J. L., Raver, & C. C. Lennon, M. C. (2007). Income is not enough: Incorporating material hardship into models of income associations with parenting and child development. In: *Child Development.* 78(1). (pp.70-95).

Hackman, D. A., & Farah, M. J. (2009). Socioeconomic status and the developing brain. *Trends in Cognitive Sciences.* 13(2). (pp. 65-73).

Hanson, J.L., Hair, N., Shen, D.G., Shi, F., Gilmore, J.H., Wolfe,

B.L., et al. (2013). Family poverty affects the rate of human infant brain growth. *PLoS ONE* 8(12): e80954. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0080954.

Heckman, J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. In: *Science*. 312 (5782). (pp. 1900-1902); Heckmanequation.org/resource/research-summary-lifecycle-benefits-influential-early-childhood-program.

IOM (Institute of Medicine and National Research Council). (2012). *From Neurons to Neighborhoods: An Update Workshop Summary* .Washington D. C: National Academy Press.

McEwen (2012). The role of stress in physical and mental health. In: IOM (Institute of Medicine and National Research Council), *From Neurons to Neighborhoods*: an Update Workshop Summary. (pp, 14-18). Washington D. C: National Academy Press.

Pungello, E. P., Campbell, F. A., & Barnett, S.W. (2006). *Poverty and Early Childhood Educational Intervention* (Policy Brief No. 1). the University of North Carolina at Chapel Hill, Center on Poverty, Work and Opportunity.

Reynolds, A. J., Temple, J. A., White, B. A. B., Qu, S-R. & Robertson, D. (2011). Age 26 cost-benefit analysis of the child-parent center early education program. In:*Child Development,* 82(1). (pp.379-404).

Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W.S., Belfield, C.R., & Nores, M. (2005). Lifetime effects: The High Scope Perry Preschool study through age 40. *Monographs of the High/ Scope Educational Research Foundation*, 14. Ypsilanti, MI: High Scope Press.

מדינה תומכת משפחות:
מודל למערכת החינוך לגיל הרך

סמדר מושל

ד"ר סמדר מושל היא חברת סגל במחלקה לחינוך ולפסיכולוגיה באוניברסיטה הפתוחה.

"בן לו היה לי", כתבה המשוררת רחל בשירה "עקרה" המבטא את כמיהתה לילד. כמיהה לילדים אכן מאפיינת את החברה הישראלית על כל גווניה, ומייחדת אותה מחברות אחרות במדינות המפותחות שבהן שיעור הפריון צונח בעשורים האחרונים. אף שישראל היא מהמדינות המובילות בשיעור הפריון בקרב המדינות המפותחות, התמיכה שמעניקה המדינה למשפחות צעירות היא מהנמוכות בקרב מדינות ה־OECD. תמיכה זו מתבטאת בחופשת הורות קצרה יחסית שניתנת לאימהות בלבד, במערכות מדינתיות ועירוניות שממעטות בשירותים לגילי לידה עד שלוש (בעיקר בתחומי התפתחות הילד הנדרשים כל כך), במימון נמוך של שירותי חינוך־טיפול, ובסטנדרטים מהנמוכים בעולם למסגרות לפעוטות (מושל, 2015).

לחינוך תפקיד חשוב בהתפתחות של ילדים. הפילוסוף הצרפתי ז'אן ז'אק רוסו[40] התייחס לכך בספרו **אמיל או על החינוך**: "אנו

40 רוסו רואה לנגד עיניו חינוך אישי, מבודד וקרוב לטבע, שבמהלכו מתנתקים הילד והמורה מן החברה.

נולדים חלשים, אנו זקוקים לכוח; אנו נולדים חסרי כול, אנו זקוקים לעזרה; אנו נולדים שוטים, אנו זקוקים לשיקול דעת. כל שאין לנו בהיוולדנו ונחוץ לנו בבגרותנו – את כל זה מעניק לנו החינוך" (רוסו, 2009: 113). מחקרים עדכניים מחזקים את דבריו של רוסו, אך טוענים שחינוך אינו תהליך סגור – בין מחנך למתחנך – כפי שראה אותו רוסו, אלא תהליך הקשור למשפחה, לקהילה ולחברה. הדבר נכון שבעתיים כשעוסקים בחינוך לגיל הרך.

ב"פוליטיאה" שלו ענה אפלטון על הדרישה למעורבות חינוכית רחבה של המדינה והציע תפיסה לפיה המדינה היא האחראית הבלעדית על חינוך אזרחיה. הוא הציג מודל חלופי למבנה המסורתי של המשפחה, והציע במקומו את "מדינת המשפחה", שבה מנותק הקשר בין הורים וילדיהם. הילדים הם ילדי המדינה. "מדינת המשפחה" אחראית לגידולם ולחינוכם.

האידיאולוגיה הדמוקרטית־ליברלית מציגה תפיסה הפוכה. הליברליזם מקדש את האוטונומיה של הפרט ושל המשפחה. המשפחה היא האחראית על גידול ילדיה בינקותם, ולמדינה אין מקום בחינוכם בגיל זה. בספרה **חינוך דמוקרטי** כינתה איימי גוטמן את המדינה הזאת בשם "מדינת המשפחות". לפי גוטמן, בין שתי הגישות הסותרות הללו – האפלטונית והליברלית – צומח החינוך הדמוקרטי. גוטמן התחילה את הדיון שלה בחינוך היסודי בהנחת יסוד ליברלית לפיה עד גיל שש חינוך הילדים שייך ל"מדינת המשפחות" ונתון לסמכותם הבלעדית של ההורים.

אך הנחה זו אינה עומדת במבחן המציאות של המאה ה־21. המאה הנוכחית מציבה תפיסות ערכיות כמו גם אילוצים כלכליים הנותנים משמעות שונה ל"מדינת המשפחות". הביטוי המרכזי של האוטונומיה שמאפשרת "מדינת המשפחות" הליברלית בימינו הוא מיקור חוץ הולך וגדל של הטיפול בילדים צעירים בעידוד המדינה. כך, מעונות היום המפוקחים לגילי לידה עד שלוש פועלים מהשעה 7.30 בבוקר עד 17.00. גם בתחום הגנים מתרחש תהליך של הארכת יום הלימודים. במילים אחרות, "מדינת המשפחות" היא למעשה

"מדינת התעסוקה", מדינה המצהירה מצד אחד על אוטונומיה של התא המשפחתי, ולעומת זאת תומכת במיקור חוץ רחב היקף של הטיפול בילדים, תוך כדי מתן בחירה מצומצמת מאוד להורים ותוך כדי פגיעה בילדים השוהים שעות ארוכות במסגרות המתאפיינות בסטנדרטים נמוכים (Sagi et. al., 2002).

בין "מדינת המשפחה" האפלטונית לבין "מדינת המשפחות" הליברלית יש להמציא מודל מדינתי חדש שיהיו בו תמיכה, ליווי והכוונה של משפחות צעירות ושל ילדים צעירים. המודל ינקוט את דרך האמצע המשאירה בידי ההורים את זכות הבחירה ואת ההחלטה באשר לאופן שבו הם מעוניינים לגדל את ילדיהם הרכים מצד אחד, ולצד זאת – יציע מערך תמיכה מדינתי למשפחות צעירות המוכוון לרווחה של הורים וילדיהם הצעירים. את המודל החדש אכנה **מדינה תומכת המשפחות**.

ניתן להצביע על שתי מוטיבציות מרכזיות למעורבות ממשלתית בגיל הרך: מוטיבציה כלכלית ומוטיבציה חינוכית. באשר למוטיבציה הכלכלית, מבנה המשפחה במאה ה־21 אינו יכול להישען על מפרנס יחיד. משפחות רבות נדרשות ליציאת שני ההורים לעבודה, וישנם מחקרים המראים שתעסוקה של שני בני הזוג מבחינה בין משפחות שנמצאות מעל קו העוני לבין משפחות שנמצאות מתחתיו (אקשטיין ולרום, 2016). ברמת המדינה והחברה, מדינות רבות, ובכללן ישראל, נרתמו לעיסוק בגיל הרך במסגרת השאיפה לעודד שילוב של נשים בשוק העבודה. מחקרים שבחנו את ההשפעות הצפויות של מימון מלא של שירותים לגיל הרך על ידי המדינה, מצאו שעלות סבסוד מלא של שירותי חינוך בגיל הרך על ידי המדינה צפויה להיות מכוסה על ידי העלייה בהכנסות ממִסים (Haan & Wrohlich, 2011). כפי שצוין לעיל, מדינות רבות הגדילו את תמיכתן במסגרות לגיל הרך כאמצעי לעידוד פריון העבודה (Domeji & Klien, 2012).

באשר למוטיבציה החינוכית, נראה שלחינוך איכותי בגיל הרך ישנן השפעות משמעותיות על צמצום פערים ושוויון הזדמנויות.

הכלכלן ג׳יימס הקמן הצביע על תרומה ארוכת טווח ואף רב־דורית של חינוך איכותי בגילים הצעירים. הוא בחן במחקריו את ההשפעות של תוכנית ההתערבות ״פרי״ (Perry) על ילדים בגיל הרך ממשפחות ממיצב כלכלי־חברתי נמוך, ומצא השפעות חיוביות ישירות על הילדים שהשתתפו בה (עלייה ביכולות הוויסות העצמי, בכושר ההשתכרות, בבריאות, באיכות ההורות ועוד). במחקרים עדכניים יותר הקמן מצא השפעות בין־דוריות חיוביות שקשורות בחינוך איכותי בגיל הרך. היינו, שילדים שהוריהם השתתפו בתוכנית (כילדים) שיפרו גם הם את מצבם בפרמטרים של בריאות, חינוך וכושר השתכרות (Heckman & Raut, 2016).

מכך ניתן להסיק שלחינוך איכותי בגיל הרך ישנן השפעות חברתיות חיוביות המצדיקות את תמיכת המדינה בתחום. עם זאת, למוטיבציה להשקיע בגיל הרך ישנה השפעה על עיצוב מערכת החינוך כולה. הדגשת המוטיבציות הכלכליות תביא למערכת חינוך נגישה מבחינת המחיר ומכילה (inclusive), ואילו הדגשה של המוטיבציות החינוכיות תביא למערכת חינוך איכותית אך יקרה, שללא התערבות המדינה יכולה להיות פחות נגישה. להימנעות של המדינה מהתערבות תהיה השפעה שלילית על נגישות של משפחות מעוטות אמצעים לשירותי חינוך איכותיים ותתרום להרחבת האי־שוויון. דוגמה לכך היא המדיניות ביחס לגיל הרך באנגליה, שהציגה בתחילת שנות האלפיים סטנדרטים גבוהים של איכות חינוך־טיפול במסגרות לגיל הרך, אך היעדר התערבות ממשלתית גם בצד מימון השירותים הביא למערכת איכותית אך יקרה שגררה מחאה של הורים (Ben Galim, 2014).

ברמת המדינה והחברה, מדינות רבות, ובכללן ישראל, נרתמו לעיסוק בגיל הרך במסגרת השאיפה לעודד שילוב של נשים בשוק העבודה.

הרעיון של "מדינה תומכת משפחות" מציע מודל חדש למערך השירותים לילדים ולמשפחות צעירות תוך הדגשת מקומן של המסגרות החינוכיות. את המודל מניעים שלושה עקרונות מרכזיים. האחד, בחירה: המודל מייחס חשיבות לתפיסת האוטונומיות, לפיה להורים ניתנת זכות לבחור את האופן שהם מעוניינים לגדל את ילדיהם. השני, שוויון הזדמנויות: המודל מכיר בתרומה המשמעותית של חינוך־טיפול איכותי בגיל הרך לשוויון הזדמנויות ולצמצום פערים חברתיים. השלישי, אינטגרטיביות: הנחת המוצא של המודל היא שכל חשיבה על הקשר בין ילדים, משפחות, קהילות ומדינה, מצריכה שיקול דעת מורכב ושילוב בין מערכות, שחקנים וכלי מדיניות שונים.

ניתן למנות שישה מאפיינים מרכזיים של המודל: אוניברסליות ונגישות, חינוך־טיפול איכותי, מערכת שירותים כוללנית, גמישות והתאמה, שיפור התנאים לצוות החינוכי ושיתוף ומעורבות הורים.

מאפיין ראשון של מערכת החינוך לגיל הרך במודל "מדינה תומכת המשפחות" הוא נגישות אוניברסלית לשירותי חינוך־טיפול. על הנגישות להתאפיין הן במחיר המסגרות, כלומר סבסוד משמעותי של עלות השירותים והן בזמינות גיאוגרפית של המסגרות. נגישות היא תנאי הכרחי, אף אם לא מספיק, לכך שהמערכת תיתן הזדמנות שווה לכלל הילדים והילדות.

מאפיין שני של המודל הוא חינוך־טיפול איכותי. ככלל, חינוך איכותי בגיל הרך עומד על שתי רגליים: האחת מדגישה מאפיינים מבניים ובהם גודל הקבוצה (מספר הילדים בקבוצה), יחס בין מספר מחנכות למספר ילדים, גודל המבנה, בטיחות הסביבה החינוכית ועיצובה. השנייה מדגישה את האינטראקציה (הקשר והיחסים) בין המחנכת לילד: האופן שבו ניגשת המחנכת לפעוטה, משוחחת איתה ומעירה לה; המידה שבה היחסים מתאפיינים בחום ובקרבה, שבה ניתנת לילדה בחירה, אפשרות להבעה עצמית ויחס של כבוד הדדי (קליין ויבלון, 2008).

עיקרי ההמלצות הללו הופיעו כבר בדו"ח הוועדה לקביעת תקנים לכוח אדם בראשות מרים רוזנטל ב־1987, והן הופיעו גם בדו"ח

ועדת הסטנדרטים להפעלת מסגרות חינוכיות לפעוטות ב־2009. האחרון, משמש מצפן להפעלת מסגרות חינוכיות לפעוטות גם עשר שנים לאחר כתיבתו והוא עוסק במבנה מעונות היום, בצוות, בתקינה, בשגרות העבודה במעון, בבטיחות ועוד. אין צורך דחוף בוועדות נוספות; נדרשת החלטה של קובעי המדיניות להשקיע במסגרות חינוך לגיל הרך ולקדם אותן, על בסיס ההמלצות הקיימות, שאותן אפשר יהיה לבחון בהמשך לאור היישום ולאור שינויים שיתרחשו בחברה ובכלכלה.

מאפיין שלישי של המודל הוא מערכת שירותים כוללנית (inclusive) שרואה את הילד כחלק ממשפחה ומקהילה. המרחב הציבורי והשירותים הציבוריים נגישים למשפחות עם ילדים צעירים. מערכת החינוך־טיפול לגילים הללו מהווה נדבך אחד ממערך השירותים הזמינים, ובכלל זה שירותים פרא־רפואיים, אבחונים, הדרכות הורים ואפשרויות לפנאי נגיש (פיזית וכלכלית) למשפחות צעירות. לפי תפיסת הכוללניות יש לפעול להעברת האחריות על מעונות היום לידי משרד החינוך.

מאפיין רביעי של המודל הוא גמישות והתאמה. יש לאפשר להורים להיעזר בשירותים באופן ובמועד המתאימים להם. המדיניות צריכה להציע חופשת הורות ארוכה בתשלום אך גם לאפשר חזרה מוקדמת לעבודה. על המדיניות להציע שירותי חינוך וטיפול בילדים אך מבלי לכפות אותם. בגילים הצעירים אין מקום לחוק חינוך חובה, כפי שלעיתים מציעים פוליטיקאים נלהבים. יש לאפשר במסגרות החינוכיות גמישות בהיקף שעות השהייה של הילד במסגרת. על המערכת לתת אפשרות לשירותי חינוך גם עבור משפחות שזקוקות למסגרת חינוכית בחלקיות היום (עד הצהריים) או רק בחלק מימי השבוע. כיום, בישראל, המסגרות מאפשרות אך ורק הרשמה ליום מלא ולשבוע מלא. כתוצאה מכך, הורים שעובדים בחלקיות משרה אינם זכאים למקום במעונות היום המפוקחים. לעומת זאת, הורים שעובדים בחלקיות משרה או בעבודות גמישות ושמעוניינים לבלות זמן רב יותר עם ילדיהם, נדרשים לשלם שכר לימוד מלא – מדיניות

שלא מעודדת אותם לעשות כן. לשם כך דרושה מדיניות יצירתית שתתגבר על מכשולים מבניים קיימים.

מאפיין חמישי של המודל "מדינה תומכת משפחות" מתייחס לתנאי ההעסקה של הצוותים במעונות החינוך־טיפול והגדרת מקצועם. חינוך־טיפול בילדים צעירים במסגרות לגיל הרך משתייך לקבוצת המקצועות הטיפוליים, caring labor באנגלית. המשמעות של המילה care באנגלית רחבה ועמוקה ממשמעות המילה טיפול בעברית ומכילה בתוכה גם דאגה, אכפתיות ואהבה. לעבודת המחנכות בגילים הצעירים חשיבות עצומה. המחנכת במסגרת החינוך היא החוליה החשובה ביותר במסגרת. היא זו שבאה במגע עם הילד והיא זו שמכוננת את היחסים שלהם הוא זקוק להתפתחותו התקינה (קליין ויבלון, 2008). למרות זאת שכר המחנכות נמוך. הסבר אחד לכך, טמון בפרדוקס הטבוע בעבודות הטיפול, שנובע מההסכמה על כך שהערך שלהן הוא אינסופי וכי קשה לקבוע תג מחיר עבור עבודה שכזו. מתוך הקושי לקבוע מחיר לעבודות הטיפול, השכר שמשלמים בפועל עבורן נמוך במיוחד (England & Folbre, 1999). הסבר כלכלי לשכר הנמוך של המטפלות מתייחס לכך שעלות שירותי החינוך צריכה להיות כזו שתצדיק כלכלית את ההשתתפות של שני ההורים בשוק התעסוקה, ויש מי שטוען שמעמדן הנמוך של המטפלות אף נועד לשמר את המעמד הגבוה של המשפחה (רוסו, 2009).

מאפיין ראשון של מערכת החינוך לגיל הרך במודל "מדינה תומכת המשפחות" הוא נגישות אוניברסלית לשירותי חינוך־טיפול.

אף שיש הסכמה על חשיבות החינוך־טיפול האיכותי, שכר המחנכות נמוך למרות עבודתן הקשה. יש מקום ליצור מערכת שמתגמלת את העובדות שלה כראוי. על כך ניתן להוסיף שעל המערכת להתאים את מבנה הגנים גם לצרכים של הצוות ובכלל זה לכלול פינת קפה ומנוחה, מקום לציוד אישי וריהוט מתאים למבוגרים.

לצד זאת, יש מקום להשקיע בפיתוח מקצועי מתמשך של המחנכות תוך כדי עבודתן, ולכונן מסגרת מיוחדת לצורך זה. מסגרת כזאת תאפשר למחנכת להעלות דילמות וקשיים בעבודתה: כיצד מגיבים לילד נושך? כיצד ניתן לעניין ילדות וילדים בסיפורים? כיצד ניתן להעשיר את השפה של הילדים? מה עושים כאשר הורים מתנגדים לקחת ילדה לאבחון? וכדומה. הפיתוח המקצועי יציע כלים להתמודדות עם אתגרים מקצועיים וייתן לגיטימציה לקשיים רגשיים של המחנכות.

מאפיין שישי של המודל הוא שיתוף ההורים ומעורבותם. לרוב, כשמתייחסים לשיתוף ההורים, עושים זאת בהקשר של המסגרת החינוכית הגבוהה יותר. מספר רב של דו"חות, דוגמת הדו"ח של קרן סוטון הבריטית והדו"ח של PwC Australia מתייחסים לחשיבות של שיתוף הורים במסגרות החינוכיות לגיל הרך. שיתוף הורים יוצא מנקודת הנחה שהורים הם הגורם המשמעותי ביותר עבור ילדיהם, ולכן על המערכת החינוכית ועל ההורים לבסס מערכת יחסים אפקטיבית. מערכת יחסים זו כוללת עדכון ההורה בחוויות של ילדם בגן, שיתוף בקשיים והירתמות משותפת לקידום ולתמיכה. אולם מעבר לכך, יש מקום לשיתוף הורים גם בתהליכי עיצוב המדיניות ובתכנון השירותים. חשיבה מעין זו מצריכה דיון ציבורי במבנה שוק העבודה, במספר שעות העבודה המקובל ובאופן שבו נתפסים משפחה ופנאי בחברה.

סיכום

המודל "מדינה תומכת משפחות" מציע איזון מחודש בין כלכלה וחברה ובין הפרט והמדינה מתוך הצבת טובתם של ילדים צעירים ומשפחות במרכז. מימוש החזון יצריך פרדיגמה חדשה אשר מותירה מאחור הנחות יסוד באשר למבנה המסגרות לגיל הרך, האופן שבו הן משתלבות בחברה והשחקנים השותפים לעיצובן. מודל זה מייחס למדינה שלושה תפקידים מרכזים: קביעת סטנדרטים גבוהים להפעלת שירותים, הסרת חסמים בירוקרטיים ומימון השירותים. פיתוח המודל

והתאמתו תלויים במידה רבה ברמה המקומית. פיתוח ברמה המקומית יאפשר התאמה טובה יותר למשפחות ויוכל לתת מענה טוב יותר מתוך היכרות עם השירותים המוניציפליים. יש לתת ליווי פרטני בתהליך ההתאמה ופיתוח השירותים בהתאם לצורכי הרשות המקומית, כאשר רשויות מקומיות עניות וחלשות יותר יקבלו ליווי משמעותי יותר.

המודל "מדינה תומכת משפחות", לא קורא לחזור למדינת המשפחה האפלטונית, אלא קורא לעדכון ולהתאמה של התפיסה הליברלית, כיוון שכיום היא אינה עונה על הצרכים של ילדים ומשפחות. המודל יוצק תוכן עדכני באמרה "דרוש כפר שלם על מנת לגדל ילד אחד" ומציע פרספקטיבה רחבה לחשיבה על האופן שאנחנו מעוניינים לגדל את הדור הבא.

המודל "מדינה תומכת משפחות" מציע איזון מחודש בין כלכלה וחברה ובין הפרט והמדינה מתוך הצבת טובתם של ילדים צעירים ומשפחות במרכז.

מקורות

אקשטיין, צ' ולרום, ט' (2016). **העוני בישראל: סיבות ומדיניות בשוק העבודה**. נייר מדיניות. המרכז הבין תחומי הרצליה ומכון אהרון למדיניות כלכלית. אוחזר מתאריך 18.1.19 מאתר המכון למדיניות כלכלית.

גוטמן, א' (2002). **חינוך דמוקרטי**. תל אביב: ספריית פועלים.

מושל, ס' (2015). **חינוך לגיל הרך כמנוף לצמצום אי שוויון: מחקר, מדיניות ופרקטיקה**. אוחזר מאתר היוזמה למחקר יישומי בחינוך: http://yozma.mpage.co.il/SystemFiles/23036.pdf

משרד התעשייה, המסחר והתעסוקה, אגף מעונות יום ומשפחתונים

לגיל הרך. (2009). **סטנדרטים להפעלת מסגרות חינוכיות לתינוקות. דו"ח הוועדה.** אוחזר מ־https://employment.molsa.gov.il/Publications/Publications/DocLib/standartsHafalatMigeretHinuchit.pdf

קליין, פ' ויבלון, ק' (2008). **ממחקר לעשייה בגיל הרך. היזמה למחקר יישומי בחינוך.** אוחזר מ־http://yozma.mpage.co.il/Index4/Entry.aspx?nodeId=992&entryId=20530

רוסו, ז'אן־ז'אק (2009). **אמיל או על החינוך.** ירושלים: דביר ומאגנס.

Ben-Galim ,D .(2014) .*No more baby steps: A strategy for revolutionising childcare*. Retrieved from Institute for Public Policy Research website: http://www.ippr.org/assets/media/publications/pdf/No-more-baby-steps_Jun2014.pdf

Domeji, D. & Klien, P. (2012). Should day care be subsidized? In:*Review of Economic Studies*, *1*. (pp. 1-30).

England, P., & Folbre, N. (1999). The cost of caring. In: *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, *561*(1). (pp. 39-51).

Haan, P., & Wrohlich, K. (2011). Can child care policy encourage employment and fertility?: Evidence from a structural model. In:*Labour Economics, 18* (4). (pp. 498-512) .

Heckman, J. J., & Raut, L. K. (2016). Intergenerational long-term effects of preschool-structural estimates from a discrete dynamic programming model. In: *Journal of econometrics*, *191*(1). (pp. 164-175).

Sagi, A., Koren-Karie, N., Gini, M., Ziv, Y., & Joels, T. (2002). Shedding further light on the effects of various types and quality of early child care on infant–mother attachment relationship: The Haifa study of early child care. In:*Child development*, 73(4). (pp. 1166-1186).

האתגר: הצלחה של ילדים ובני נוער במצבי סיכון במערכת החינוך

שלמה רומי ועמנואל גרופר

שלמה רומי הוא פרופסור אמריטוס בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת בר־אילן וראש בית הספר ללימודים מתקדמים במכללת הרצוג. פרופ' עמנואל גרופר הוא סגן דיקן למדעי הרוח והחברה בקרייה האקדמית אונו.

קידומם של בני נוער במצבי סיכון, יצירת הזדמנויות להעצמה שלהם ושילובם המלא במסגרות חינוכיות נורמטיביות, מחייבים שינוי פרדיגמטי. נעשים כיום מאמצים מרובים למנוע תהליכי נשירה סמויה וגלויה של בני נוער מבתי הספר, הם אף מחויבים על פי חוק לאור החלטת הכנסת משנת 2008 להרחיב את חוק חינוך חובה עד לסוף כיתה י"ב, אך מאמצים אלה כושלים. תלמידים תת־משיגים נושרים מבתי הספר. לכן נבנו עבורם מסגרות ייחודיות של "הזדמנות שנייה", כמו תוכנית היל"ה ביחידות לקידום נוער, מרכזי חינוך, כיתות אתגר ורשתות ביטחון נוספות שאמורות למנוע את נשירתם לרחוב והפיכתם לנוער מנותק. במסגרות חלופיות אלה עושים שימוש נרחב בעקרונות החינוך הבלתי פורמלי המתאימים מאוד ליצירת קשר משמעותי עם בני נוער במצבי סיכון. לאחרונה שולבו בבתי הספר אנשי חינוך שמטרתם למנוע נשירה, ואף הם פועלים ברוח החינוך הבלתי פורמלי.

צריך שינוי פרדיגמטי: ביטול "גדר ההפרדה" שבין החינוך הפורמלי, המתנהל בבתי הספר, לבין החינוך הבלתי פורמלי, המתנהל

במסגרות חוץ בית־ספריות וכן במסגרות של "הזדמנות שנייה", ויישום עקרונות אלה במסגרות החינוך הפורמלי. אימוץ עקרונות החינוך הבלתי פורמלי בבתי הספר בכל הרמות עשוי לשנות את האקלים החינוכי בבתי הספר וליצור אקלים חינוכי דיאלוגי ודמוקרטי. אקלים כזה שבו התקשורת מורה־תלמיד היא סימטרית יותר, שבו בית הספר נותן לתלמידים חופש ללמוד באמצעות ניסוי וטעייה, שבו יש מגוון של פעילויות המאפשר לכל תלמיד לחוות הצלחה, ושבו מיושמים עקרונות נוספים של החינוך הבלתי פורמלי, ימנע, או לכל הפחות עשוי לצמצם באופן ניכר, נשירה של תלמידים במצבי סיכון מבתי הספר. ישנם הטוענים כי אקלים חינוכי כזה סותר מצוינות אקדמית והישגים לימודיים גבוהים, אך אנו טוענים כי אין לטענה זו ביסוס מדעי מספק.

למרות הישגי החינוך הבלתי פורמלי והמחקרים המעידים על תוצאותיו, הוא עדיין נחשב ל"ילד חורג" במערכת החינוך ואנשי החינוך הפורמלי מתנשאים עליו לא מעט. האתגר הגדול שאנו מציעים למערכת החינוך הוא הטמעה שיטתית של עקרונות החינוך הבלתי פורמלי בעבודתם של כלל עובדי החינוך וההוראה. זהו השינוי הפרדיגמטי הנחוץ שעליו הצבענו לעיל.

כאן המקום לציין שהשינוי החל זה מכבר בפועל אך לא בצורה שיטתית, מחושבת ומוצהרת. מתקיימות פעילויות בלתי פורמליות שונות בחינוך הפורמלי בשיעורי חברה, בטיולים, במסעות נוער לפולין ועוד. עם זאת, אנו מעריכים שמערכת החינוך עדיין לא בשלה לשינוי הפרדיגמטי המוצע מסיבות מבניות, תוכניות וכלכליות. כמו כן אנו משערים שהשינוי המוצע יחייב התאמות לא מעטות הכרוכות בתהליך מתמשך. כמהלך ביניים נציע שני כיווני פעולה שונים ומשלימים שעשויים לקדם את ההצלחה של התוכניות לילדים ולנוער במצבי סיכון. הצעות אלה התגבשו אחרי שנות דור של מחקר ושל הכשרת עובדי חינוך לעבודה במערכות לנוער במצבי סיכון של כותבי מאמר זה. יש להן היתכנות רבה יותר והממדים של החינוך הבלתי פורמלי הם העקרונות המובילים של ההצעה. כיוון הפעולה שיוצג

להלן כנושא הראשון הוא הכשרה ממוקדת ומושכלת של עובדים עם בני נוער בסיכון, והכיוון השני שיוצג הוא פילוח של אוכלוסיית הילדים ובני הנוער המצויים במצבי סיכון על סמך מדדים התנהגותיים אישיים לצורך תכנון התערבויות ולא רק על סמך מאפיינים חיצוניים, כפי שקורה בדרך כלל.

הנחת היסוד שלנו היא כי אין תוכנית התערבות יחידה אשר תענה על הצרכים של כל הקבוצה המוגדרת כ"ילדים ונוער במצבי סיכון". זוהי קבוצה הטרוגנית מאוד שטיפולוגיה קפדנית תסווג אותה לקבוצות קטנות והומוגניות יותר. כך יהיה קל יותר להתאים תוכנית התערבות יעילה לכל קבוצה בסידור חוץ ביתי או בקהילה.

המצע שעליו נבסס את כיוני הפעולה המומלצים מצוי בדיון הפותח את שני הכרכים שערכנו **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל** (מופ"ת, 2014, 2015) ובו מוצגים עקרונות מנחים בתחום של ילדים ונוער בסיכון (ראו גם רומי, 2007).

הנושא הראשון שבו עסק הדיון שלנו היה תחום ההכשרה של אנשי חינוך. בתחילת התפתחותו של התחום, רווחה האמונה שאנשים "טובי מזג" הם המתאימים ביותר לעבודה עם ילדים ונוער במצבי סיכון. ההתמקצעות שהתרחשה בכל מדעי ההתנהגות הניעה את קובעי המדיניות לעודד את הצורך בהכשרה מסודרת של עובדי נוער ובתעודת הסמכה. "הגישה הרכה" להכשרה ראתה בהסמכה דרישה שלאחר מעשה, הנובעת מדרישות ההסמכה של מקצועות אחרים קרובים, כמו עבודה סוציאלית ופסיכולוגיה. "הגישה הנוקשה" להכשרה ראתה בהכשרה מסודרת ובהסמכה מרכיב חיוני להגדרת גבולות הזהות המקצועית. מאחר שאין הסכמה מחייבת על הפרופיל המקצועי של העובדים ומאחר

אימוץ עקרונות החינוך הבלתי פורמלי בבתי הספר בכל הרמות עשוי לשנות את האקלים החינוכי בבתי הספר וליצור אקלים חינוכי דיאלוגי ודמוקרטי.

שהגדרות התפקיד משתנות במידה מסוימת מארגון לארגון, קשה להגדיר את התוכן המחייב של ההכשרה. יתרה מזאת, קיים ויכוח על החשיבות של תוכן זה ועל השפעתו על גישת העובד. נכון להיום לא נדרשת בישראל הסמכה, ולמעשה "צורכי השוק" קובעים את אופי התפקיד המקצועי בכל מסגרת חינוכית.

במדינות רבות בעולם המצב שונה מבחינה זו. בחלקן, קנדה לדוגמה, אין אומנם הסמכה אך ישנם לימודים מתקדמים בתחום, במכללות ובאוניברסיטאות. רוב העובדים בקנדה בתחום זה מכינים עצמם לעבודה עם האוכלוסייה המסורתית של קידום נוער, אך הם יכולים להתמקד גם באוכלוסיות ייחודיות של ילדים ומתבגרים עם בעיות התנהגות או עם נכויות. לעומתם, באירופה, תחום ההכשרה של העובדים הוא המפותח ביותר, כאשר שבע מתוך 27 המדינות החברות באיחוד האירופי הגדירו באמצעות חקיקה את התחום ואת העובדים המתמחים בעשייה המקצועית.

הנושא השני בדיון הפותח שלנו עוסק בהגדרת מהותם של ילדים ונוער במצבי סיכון. כבר בהגדרות ישנות של אוכלוסיית ילדים ונוער בסיכון (למשל, כפיר, 1996; Resnick & Burt, 1997) וגם בחדשות (גרופר ורומי, 2014) מציינים חוקרים שונים את מרכיבי הסיכון כמתארים התנהגויות ועמדות החורגות מהנורמה המקובלת. בתיאור ניתן למצוא מאפיינים אובייקטיביים דוגמת נשירה ממערכת חינוכית או תעסוקתית, ומאפיינים סובייקטיביים דוגמת מצוקה אישית ומשפחתית. מאפיינים אלה משמשים בערבוביה. יש צורך לברר מהו "סיכון", כיצד מודדים אותו ומהו הנוהל שבו הרשויות השונות מאמצות את הקריטריונים הללו לצורך התייחסות נאותה לילדים ולנוער במצבי סיכון.

מבדיקת הקריטריונים, ובכללם נשירה, מצוקה ופעילויות אנטי־סוציאליות, קשה לקבוע באופן חד־משמעי מיהו ילד או נער "בסיכון" ומהי מידת המחויבות של הרשויות השונות לטפל בו. אפשר למצוא ילדים ובני נוער עם מאפייני סיכון בתוך מסגרות חינוך ותעסוקה נורמטיביות ולפיכך אינם נחשבים ל"מנותקים". לכן הנחת העבודה

הרווחת במשך שנים רבות, וגם כיום, בשירותים ובסקרים שונים, שההתייחסות לנוער במצבי סיכון נושאת אופי השתייכותי, ופחות מכוונת לקריטריונים מחייבים. לנוער מנותק המצוי במצב סיכון ייחשב נער שמטופל ביחידות לקידום נוער המופקדות על התחום, במידה רבה של סבירות שהוא אכן נער עם מאפייני ניתוק, עזובה והתנהגויות סיכון.

אם נחבר לשני הנושאים הללו את שלושת העקרונות המאפיינים את התחום של עבודה עם ילדים ובני נוער במצבי סיכון ומצוקה, נוכל לראות שהנושאים וכיווני הפעולה שציינו בפתיח על אודות הצורך בהכשרה ייעודית (לעבודה עם נוער במצבי סיכון), והשימוש באבחנות רגישות יותר לפילוח של אוכלוסיית הילדים ובני הנוער בסיכון (להבנת קשייהם וצורכיהם של בני נוער אלה בתחומים הקוגניטיבי, הרגשי והחברתי) עשויים להיות ראשי החץ להצלחה במימוש הרעיונות וכיווני הפעולה החדשים שאנו מציעים.

העיקרון המארגן הראשון הוא היותו של התחום אקלקטי. מקורות הידע שלו שאובים מדיסציפלינות רבות; אין תחום דעת אחד של מושגים ותיאוריות המסוגל להסביר את כל ההיבטים והתופעות שעניינם ילדים ונוער בסיכון. הדיסציפלינות העיקריות אשר העבודה עם ילדים ונוער בסיכון שואבת מהן הן פסיכולוגיה התפתחותית וחברתית, עבודה סוציאלית, סוציולוגיה, אנתרופולוגיה, חינוך, קרימינולוגיה, משפטים וכלכלה (לתחום האחרון יש חשיבות רבה בעת הזו).

השלכה נוספת של העיקרון המארגן הראשון על היות התחום דיסציפלינה אקלקטית היא ההכרה במורכבותו הרבה של התחום. להכרה זו נלוות התובנות שמורכבות זו אינה סדורה ואינה מקובלת על העוסקים בעשייה בתחום, ולעיתים היא אף מתפתחת במקביל בכמה תחומי ידע – ללא ממשקים ראויים המקובלים בין תחומים מקצועיים קרובים. הסיבות האפשריות לכך רבות. תחרות בין מקצועות ולחילופין, התמקצעות יתר בתחומי דעת מסוימים (כאלה הנתפסים כמוערכים וכמגובשים) "על חשבון" תחומי דעת כלליים

יותר, הן שתיים מהסיבות העיקריות. ביטוי נוסף לשלב ההתפתחותי הראשוני ולמורכבות של תחום העבודה החינוכית עם נוער במצבי סיכון הוא היעדר הגדרה מדויקת ומוסכמת בדבר מאפייניהם של בני הנוער אשר מהווים את אוכלוסיית היעד הייחודית.

העיקרון המארגן השני הוא הזירה הייחודית שמרבית הפעילות בתחומים של קידום ילדים ובני נוער בסיכון ובמצוקה מתרחשת בה – זירת החינוך הבלתי פורמלי. הכללים בה שונים מאלה אשר נהוגים בזירת החינוך הפורמלי, אם כי המגע בין שתי הזירות הללו הולך ומתהדק. לדעתנו לעיקרון זה חשיבות רבה והעצמתו יכולה לסייע בשינוי הפרדיגמטי שעליו הצבענו בפתיח.

מבדיקת הקריטריונים, ובכללם נשירה, מצוקה, ופעילויות אנטי־סוציאליות, קשה לקבוע באופן חד־משמעי מיהו ילד או נער "בסיכון".

עיקרון מארגן שלישי הוא השילוב בין היבטים של חינוך לבין היבטים של טיפול. דוגמה טובה לכך היא יחסי הגומלין בין המושג "טיפול" – מושג שהשימוש בו בתחומי הפסיכולוגיה והעבודה הסוציאלית פירושו קריאה להתעמקות במצב המטופל, מחויבות רבה לדרך עבודה מוגדרת וצורך בקבלת רישיון לעסוק בתחומים אלה לבין העשייה וההתערבות החינוכית בתחומי החינוך והקידום של ילדים ובני נוער, התערבות שמעצם טבעה היא אקלקטית ו"מרוככת" בהשוואה לזו המתקיימת בתחומים שצוינו לעיל.

הכשרה מקצועית מושכלת ומוסכמת ופילוח רלוונטי של אוכלוסיית היעד

הכשרה מתאימה לעובדים, ובמיוחד הכשרה ראויה, מושכלת ומוסכמת, איננה מהלך פשוט. המערכות קיימות ובדרך כלל משויכות לתחומי עיסוק ספציפיים ופחות לאופי האקלקטי המתחייב מהעיקרון

הראשון. דוגמה לפיתוח העיסוק בכיוון מסוים ניתן לראות במאמר העמדה של יכניץ, גרופר ורומי (2018) שבו מוצג העיקרון לפיו לצורך **שילובם** של ילדים ונוער במצבי סיכון מתחייבת הכשרה ממוקדת בכיוון זה ולא הכשרה "כללית" כפי שלעיתים קרובות קורה בהכשרות אלה. זה הקו שאמור להנחות באשר לספציפיות בהכשרה לקבוצות שונות המצויות באוכלוסיית הילדים והנוער בסיכון שלא רק על פי חלוקה מגדרית או דמוגרפית, אלא גם על סמך קריטריונים נוספים התנהגותיים ואישיים שהם רלוונטיים להתערבויות חינוכיות וטיפוליות, אולי אף יותר מאשר המאפיינים הדמוגרפיים.

דוגמה לפיתוח בכיוון פילוח רלוונטי של אוכלוסיית היעד היא ההצעה לחלוקה טיפולוגית חדשה שהועלתה על ידי עציון ורומי (Etzion & Romi, 2015). על פי טיפולוגיה זו הקבוצות סווגו על סמך מאפיינים אישיותיים והתנהגותיים כגון דימוי עצמי ויכולת הסתגלות, ולא על פי מאפיינים חיצוניים כמו מצב סוציו־אקונומי או מוצא עדתי. במחקר נמצאו ארבע קבוצות שונות עם הבדלים מובהקים ביניהם: המושעים, החברותנים, המנוכרים והבודדים. המושעים מאופיינים בקבלת ציונים גבוהים בכל מדדי ההסתגלות החיוביים ובהתנהגויות חריגות מעטות מהממוצע. עם זאת הם מושעים מבית הספר יותר מהממוצע. החברותנים מאופיינים במדדי הסתגלות חיוביים נמוכים מתחת לממוצע למעט הסתגלותם החברתית הגבוהה למדי. המנוכרים מאופיינים בכך שכל מדדי ההסתגלות החיוביים נמוכים במידה ניכרת מהממוצע ומספר אירועי החיים השליליים הוא הרב ביותר. והבודדים מאופיינים במדדי הסתגלות חיוביים וגם שליליים נמוכים מהממוצע ובהסתגלות חברתית נמוכה מאוד. הקבוצות לא נמצאו שונות זו מזו במדד הסוציו־אקונומי. כלומר באף אחד מהאשכולות אין אחוז גבוה יותר של עולים חדשים, של ילדים להורים גרושים, של בנים לעולים חדשים, של הורים בעלי משלח יד ברמה נמוכה יותר ועוד. זאת אומרת שחלוקה של הנערים על סמך מדדים אלו, לא תשקף את ההבדלים ביכולות ההסתגלות השונות שלהם ולא תאפשר מתן מענה הולם לצרכיו האישיותיים של כל נער.

שני הכיוונים המוצעים במאמר עמדה זה חייבים למיטב השקפתנו להיות משולבים כדי להפיק את המרב לטובת הילדים ובני הנוער בסיכון – מושאי ההתערבות. יש להם היתכנות רבה והם יכולים לשמש מצע לשינויים נוספים בהמשך. ההכרה בנחיצותם ובערכם תוכל למנף את קרנו המקצועית של תחום העבודה עם ילדים ונוער בסיכון, ותתבטא בגיוס כוח אדם ראוי ובתגמול מכבד.

לסיכום, פתחנו בטענה כי לשם השגת פריצת דרך אמיתית בטיפול בנוער במצבי סיכון יש צורך בשינוי פרדיגמה שתיצור בבתי הספר אקלים חינוכי שמאפשר יישום מרכיבים בלתי פורמליים גם בחינוך הפורמלי והטמעתם. שינוי כזה עשוי לפתוח הזדמנויות חדשות לשילובם המלא של בני נוער במצבי סיכון במערכות בתי הספר ובמסגרות הלימוד הפורמליות ותמנע את נשירתם מהם. ההכשרות שמתחייבות מכך, בפרט לגבי העובדים החינוכיים־טיפוליים, תאפשרנה להם להיכנס וליישם את הידע הייחודי שלהם בתוך בתי הספר, כדי ליצור בהם אפשרויות נוספות שתשתלבנה במאמצים הכלליים למניעת נשירה והכלה של כלל התלמידים בתוך שערי בתי הספר. אין ספק שמרכיבים מסוימים מתכנים אלה יצטרכו להיכנס גם להכשרת המורים, ורק כך ניתן יהיה להבטיח את הצלחת המהלך כולו.

מקורות

גרופר, ע׳. ורומי, ש׳ (2011). הכשרה לתפקיד עובד חינוכי־טיפולי בתחומי העבודה החינוכית־סוציאלית. בתוך: ח׳ אהרוני (עורך). **העבודה החינוכית־סוציאלית בישראל**. (עמ׳ 312–340). רחובות: אדוואנס – הוצאה לאור.

גרופר, ע׳ ורומי, ש׳ (2014). **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל, כרך א: תמונת מצב של התחום ותוכני ליבה**. תל אביב: הוצאת מכון מופ״ת.

גרופר, ע׳ ורומי, ש׳ (2015). **ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל, כרך ב: קולם של בני הנוער וסוגיות מעולמם של העובדים בשדה החינוכי־טיפולי**. תל אביב: הוצאת מכון מופ״ת.

רומי, ש׳. (2007). ״קידום נוער: התפתחות וסוגיות מרכזיות״. בתוך: ש׳ רומי ומ׳ שמידע (עורכים), **החינוך הבלתי פורמלי במציאות משתנה**. (עמ׳ 231-249). ירושלים: מאגנס.

Etzion, D., & Romi, S. (2015). Typology of youth at risk. In: *Children and Youth Services Review*, 59. (pp. 184-195).

Yakhnich**,** L., Grupper, E., & Romi, S. (2018). Focused training of child and youth-care workers for promoting social and educational inclusion of youth at risk. In: *Child & Youth Services*. DOI: 10.1080/0145935X.2018.1435266.

להחיל את ההכ(ל)לה בבתי הספר

מיכל ראזר

פרופסור מיכל ראזר היא מנהלת היחידה להוראה במכללה האקדמית לחינוך אורנים. הקימה וניהלה במכללה את המסלול לתואר שני לחינוך והוראה לתלמידים בהדרה ובסיכון.

בשנים האחרונות אנו עדים להתחייבות גלובלית הולכת וגדלה לחינוך מכליל,[41] כפי שמשתקף למשל בהכרזת אונסק"ו (UNESCO, 2009). ההצהרה מגדירה "חינוך מכליל" כ"תהליך של חיזוק היכולת של מערכת החינוך להגיע לכלל הלומדים", בעיקר אלה החווים הדרה בשל רקע חברתי־כלכלי, גזע, מוצא אתני, מעמד הגירה, בעיות בריאותיות, מוגבלות פיזית וגורמים נוספים. מערכת החינוך הישראלית מיישמת התחייבות זו באופן חלקי למדי. יתרה מכך, קשה למצוא בבתי ספר דיון מעמיק וגלוי בשאלה הרחבה של הכללה חברתית. בדרך כלל מצטמצם הדיון לשאלה "כיצד לעזור לחלשים ביותר להגיע לרף הבסיסי?". "סיוע לחלשים" מסתכם לרוב בתוספת משאבים מסוגים שונים, אך תמיד בתוך מבנים של הפרדה, הסללה ובידול, ותוך כדי שימוש בפרקטיקות חינוכיות שאינן מותאמות למציאות חייהם ולתהליכים ההתפתחותיים של אלה שאינם מצליחים להגיע לרף הנכסף. אני מבקשת לנסח בקצרה מהי המשמעות של

41 המושג חינוך מכליל, inclusive education, התייחס בעבר לתהליכי שילוב של ילדי חינוך מיוחד וילדים עם צרכים מיוחדים בכיתות הרגילות. היום המושג מתייחס להכללת כלל התלמידים במרחב משותף.

יישום חינוך מכליל, ובו בזמן להתייחס למושגים הקשורים בהדרה והכללה חברתית,[42] ולבחון באיזה אופן בתי ספר מנציחים תהליכים של הדרה חברתית גם, ובמיוחד, כאשר הם מפעילים תוכניות לקידום החלשים.

המושג "הדרה חברתית" נטבע על ידי יוסף וריז'ינסקי, כומר קתולי צרפתי בשנות השישים של המאה הקודמת, על מנת לתאר את החוויה של אנשים החיים בעוני קיצוני. על פי וריז'ינסקי גורם הסבל הגדול ביותר של אנשים החיים בעוני אינו החסך החומרי, אלא אופי הקשר המתקיים בינם לבין החברה שבתוכה הם חיים ומרגישים כלא ראויים, לא רצויים וחסרי ערך. זוהי למעשה מערכת יחסים של דחייה בין קבוצות בשולי החברה ובין הזרם המרכזי. בתי ספר מתפקדים לעיתים קרובות באופן מכוון או בלתי מכוון כסוכנים של הדרה חברתית במקום כסוכנים של הכללה חברתית, כך שתלמידים ומורים חווים כישלון מתמשך ונלכדים במערכת יחסים של דחייה וניכור הדדיים. המפגש של בתי הספר עם תלמידים הבאים מרקע של עוני, מצוקה או שוליות חברתית, הוא לעיתים קרובות מפגש עם תלמידים אשר מאופיינים בהימנעות מלמידה, הימנעות מקשר, התרסות, אלימות, פריצת גבולות וכדומה – התנהגויות שבאמצעותן הם מביעים את מחאתם ביחס לשוליותם, אך גם מנציחות אותה. בתי ספר נוטים להתמודד עם התנהגויות אלו בדרך כלל על ידי דחייה (השעיה, הרחקה וכדומה), בידול וויתור על דרישות אקדמיות. גישת החינוך המכליל, להבדיל, מתייחסת להתנהגויות אלו כחלק אינהרנטי של חוויות הדרה. הטיפול בחוויות אלה כולל עבודה זהירה ומותאמת עליהן ואיתן. תלמידים מגיעים לעיתים עם פערים לימודיים ומתקשים לצמצם את הפער, בין היתר בגלל חוויית הדרה עמוקה. הצבתם בכיתות מוסללות (נמוכות בדרך כלל) מגבירה את חוויית ההדרה ואינה מסייעת בקידום אקדמי.

אומנם בישראל נעשות פעולות בתוך מערכת החינוך לקידום

42 "הכללה חברתית" – תרגום של המונח social inclusion, להבדיל מהמונח "הכלה" – תרגום של המונח הפסיכולוגי containing.

ההכללה החברתית, אולם הניסיון להכליל מתרחש פעמים רבות מבלי לשנות את שיטות ההוראה ותפיסותיה, ואת התרבות הבית־ספרית. מורים תופסים באופן דיכוטומי ונפרד תהליכים ליישום הכללה ותהליכים לקידום לימודי. הכללת תלמידים מרקעים חברתיים חלשים, ובעיקר כאלה שהם בעלי פוטנציאל גבוה לניתוק, נתפסת על ידי מורים כמשימה שהם לרוב אינם יכולים או אינם רוצים לבצע. גם המדיניות המוצהרת מבולבלת: מצד אחד, בתי הספר נמדדים על נשירה והתמדה של תלמידיהם, אך מן הצד האחר, חוזר מנכ"ל של משרד החינוך מפרט מתי ובאיזה אופן ניתן להרחיק ולדחות תלמידים. המדיניות המוצהרת מותירה מבנים ופרקטיקטות סגרגטיביות, ואף מעודדת אותם, ובעיקר אין היא אוכפת את מדיניות ההכללה המוצהרת. כך למשל נהוגות הקבצות על פי יכולת גם במקומות שהן אינן מותרות, למשל בבתי הספר היסודיים. ניתן אפוא לומר שלמרות ההצהרות, בפועל בתי ספר מרבים להפעיל כלפי אוכלוסיות מודרות פרקטיקות של הדרה, הרחקה ובידול, ומשמרים בכך את המבנה החברתי הבעייתי והמכשיל.

מעבר לעניין המוסרי, עיסוק בהכללה בחינוך הוא בעל חשיבות קריטית מבחינה לאומית. ראשית, מפני שמחקרי פיזה מראים שככל שמערכת חינוך או מסגרת חינוכית מכלילה יותר, כך הרמה האקדמית הלאומית גבוהה יותר. וכן, מחקרים העוסקים בהיבטים הפסיכולוגיים של הדרה חברתית מראים שאנשים המושמים בקבוצות המסומנות כ"חלשות" או "מודרות", נעשים אלימים יותר, מתפקדים נמוך יותר במבחני אינטליגנציה, והוויסות הרגשי שלהם נחלש (Twenge et. al., 2001). כלומר, החלה של חינוך מכליל, המקובלת יותר ויותר בעולם המערבי, יכולה לקדם את כל התלמידים.

שלושה ממדים לקידום הכללה בחינוך

חינוך מכליל מתייחס להטמעת גישות המבטיחות שבית הספר יפצה על נקודות התורפה הנובעות מסביבתו הביתית של התלמיד באופן שכל תלמיד יזכה לחינוך מעולה, ובתי הספר יכללו בתוכם תלמידים

מכל שכבות האוכלוסייה ללא מבנים סגרגטיביים נוקשים ומבלי לוותר על דרישות אקדמיות גבוהות **לכול**.

על מנת להחיל תפיסה מכלילה בבתי הספר יש צורך במאמץ מכוון ובשינוי עמוק של השיח החינוכי, של התרבות הבית־ספרית, ושל תפיסת ההוראה והפרקטיקה המקצועית. זאת מכיוון שהוראה מכלילה שונה באופן מהותי מהוראה "רגילה". הגישה הדוגלת בהכללה בחינוך מכירה, ראשית כול, בעובדה שתלמידים בהדרה מתקשים לקבל על עצמם, בשל נסיבות חייהם, את הנורמות אשר בדרך כלל נתפסות כתנאי מקדים ללמידה, הן במישור הפרטי והן במישור הכיתתי. שנית, הבניית פרקטיקות מכלילות מבוססת על אמונה בסיסית שלבתי הספר יש תפקיד מכריע בשינוי התודעה של ההדרה בקרב התלמידים.

על מנת לבסס פרקטיקה מכלילה בית־ספרית, אני מציעה להתייחס באופן מעמיק בעיקר לשלושה ממדים מרכזיים:

ממד ראשון: שינוי פרדיגמטי – הוראה מבוססת קשר ואימוץ פרקטיקות להוראה מכלילה

מערכת היחסים בין המורה לתלמיד היא אבן יסוד של חינוך מכליל. יועצי בתי ספר, פסיכולוגים ומומחי חינוך אחרים ממלאים תפקיד חשוב, אך איש מהם לא יכול לגרום לשינוי שמורים יכולים לגרום לו באמצעות היחסים היומיומיים שלהם עם תלמידיהם. תפקיד המורה בחינוך הרגיל מתייחס למערכות יחסים כמובנות מאליהן והדעת לא נתונה אליהם באופן מיוחד. המורה ממוקד בניהול הכיתה, בהוראה ובפיתוח המיומנויות הקוגניטיביות. אינטראקציות בין מורים לתלמידים מתמקדות בעיקר בפתרון בעיות שוטפות. תפקיד מקובל ושגור זה אין בו די כאשר מדובר בהוראת תלמידים אשר מציאות חייהם מעיבה על התפתחותם הקוגניטיבית.

מפתח לחינוך מכליל הוא הרחבת התפקיד המסורתי של ההוראה מעבר להקניית השכלה. מורים מכלילים הופכים ל"מחנכים־מטפלים" (caregivers) המסוגלים להתייחס לחיבור שבין הצרכים

האקדמיים לצרכים הרגשיים, ההתפתחותיים והחברתיים של התלמידים. תפיסה "לא נוטשת" עומדת בליבה של גישה זו. נטישה היא חוויה מרכזית של אוכלוסיות מודרות. תלמידים בהדרה לומדים לצפות שאחרים, בעיקר בעלי סמכות, נוטשים אותם, ולכן מגיבים בהדיפת מסייעים פוטנציאליים. יש צורך בנקיטת עמדה של דאגה אמיתית, של תביעה להתפתחות אקדמית, ושל נחישות לעמוד לצידו של התלמיד, גם, ובעיקר, כאשר זה דוחה את היד המושטת אליו.

על המורים לפתח יכולות אמפתיות גבוהות על מנת להיות מסוגלים להבין את עולמו הסובייקטיבי של האחר. אחת המיומנויות החשובות שעל מורים לאמץ היא היכולת להבין לעומק את מציאות חייהם של התלמידים ולשוחח איתם עליה, ולפתוח בפניהם אופק ואפשרויות לעולמות נוספים שאינם מכירים. כמו כן, עליהם לאמץ יכולת "לחזור" אחר תלמידים שכאב של היעדר שייכות מגביר את תהליכי הניתוק שלהם מהמערכת. כיצד משוחחים עם ילד שמסרב ליצור קשר? כיצד משוחחים עם ילד שנכשל או שנמצא בתהליך של ניתוק?

חינוך מכליל מתייחס להטמעת גישות המבטיחות שבית הספר יפצה על נקודות התורפה הנובעות מסביבתו הביתית של התלמיד.

פרקטיקה חשובה נוספת היא השמה אמפתית של גבולות. בהתייחס למציאות של הדרה, שבה ילדים בועטים בגבולות כביטוי לחרדה ולזעם, השמת גבולות באופן אמפתי ומבלי לנקוט אלימות, השפלה או הדרה, משמעה לסייע לילדים לקבל ולהפנים באופן הדרגתי יותר ויותר גבולות. בחינוך מכליל מניחים כי למידה של התנהגות נורמטיבית והצבת גבולות הן חיוניות ומהוות חלק בלתי נפרד מתהליך ההוראה־למידה וכי לעולם אין לוותר עליהן. עם זאת, מורים לתלמידים בהדרה חייבים לשנות את התפיסה הגורסת שהצבת

גבולות היא תהליך משמעתי של אכיפת נורמות. בתי ספר נדרשים למצוא פתרון חלופי להשעיה או להרחקה, ולאמץ במקומן חשיבה לפיה יש צורך ללמד מַהן נורמות וכיצד מסתגלים לנורמות נדרשות. למידה של התנהגות נורמטיבית אמורה להיות חלק מובנה בתוכנית הלימודים.

פדגוגיה מותאמת בעלת סטנדרטים אקדמיים גבוהים היא היבט חשוב נוסף בגישה של החינוך המכליל. זוהי פרקטיקה המכוונת את המורה לפתח וליישם תוכנית למידה המתחשבת בנקודת הפתיחה של כל תלמיד, משלבת הערכה מציאותית של צרכיו ומביאה אותו לרמה אקדמית גבוהה. התאמה פדגוגית היא משימה מורכבת, במיוחד אם נדרוש מהמורים סטנדרטים אקדמיים גבוהים. יישומה אינו עניין של משאבים בדרך כלל, הוא בעיקר עניין של התכוונות, של מוכנות ומחויבות ברורה לקידום אוכלוסיות אלו מצד כל העוסקים בדבר (מורים, מנהלים, מכשירי מורים וקובעי מדיניות).

ממד שני: הקבצות והסללות – זמנן עבר

בשנות השמונים והתשעים של המאה שעברה הוצדקה הלמידה הנבדלת בנימוקים של "מתן מענים מגוונים", "התקדמות לפי קצב אישי" וכדומה. התפיסה התקבעה כשיטה מנחה ומועדפת על מורים ועל קובעי מדיניות (תמיר, 2015). גישה זו סופגת בשנים האחרונות ביקורת מכיוונים מחקריים רבים. ראשית, כאשר מחקרי פיזה גילו, כבר בראשית שנות האלפיים, כי בתי ספר המצליחים לקדם את התלמידים לימודית וחברתית, הם אלה אשר בכיתותיהם לומדים תלמידים מרקע מגוון ואשר מוריהם נדרשים לעבודה עם שונות גדולה (OECD, 2014), והם בעלי שאיפה למצוינות. שנית, מחקרים (Linchevski & Kutscher, 1998) מראים כי למורים המלמדים בהקבצות נמוכות יש ציפיות נמוכות מתלמידיהם וכי הם מלמדים באותן שיטות הוראה בכל ההקבצות. שלישית, חוקרים (הרכבי ומנדל־לוי, 2014) מתייחסים יותר ויותר אל החוויה הסובייקטיבית של התלמידים בבית הספר וכיצד זו משפיעה על ההתקדמות בלימודים. הם טוענים כי

עצם השיבוץ בהקבצה או הסללה נמוכה מייצר חוויה רגשית קשה ועלול לשמש גורם מדכא יכולת.

על מנת להבנות תרבות מכלילה יש לקחת בחשבון כי הצבת תלמידים בהקבצות נמוכות ובמסלולים נמוכים, ולעיתים במסגרות ייעודיות, עלולה להוות תקרת זכוכית להתפתחותם האקדמית. מכאן עולה השאלה כיצד מפחיתים מִבנים מסלילים ומנגנונים סגרגטיביים וממתנים אותם, איך מגבירים למידה הטרוגנית ומתאימים את ההוראה לשונות של התלמידים בכיתה, וזאת מבלי להוריד את הרמה האקדמית. בעולם קיימות גישות חדשות העוסקות בסוגיות של "פירוק ההסללות" (detracking), ושל ביטול ההסללה בגילים צעירים, ביסודי ובחטיבת הביניים, כתהליך של הבניה מחדש של תהליכי ההוראה (Burris and Garrity, 2008). בתי ספר אחדים בישראל מתנסים בתפיסות אלו ומפתחים אותן.

ממד שלישי: תמיכה רגשית במורים

רווחת המורה היא תנאי מקדים חיוני ליצירת חינוך מכליל. עיקר הספרות העוסקת בהדרה חברתית מתמקד אומנם בצורכי התלמידים, בגורמי הסיכון ובחוויות ההדרה שלהם, ורק מיעוטה בצורכי המורים; עם זאת, אנשי חינוך אינם יכולים להכיל את רגשות תלמידיהם ולספק סביבה תומכת, אלא אם כן הצרכים הרגשיים שלהם מקבלים מענה. במערכות החינוך בולט היעדרה של מסגרת מסודרת אשר בה אנשי צוות בית הספר יכולים לשתף ברגשותיהם הקשים, בפחדים, בבושות, בכישלונות ובהשפלות שהם עוברים. אנשי חינוך המתמודדים עם קשיים רבים ביומיום נשארים בדרך כלל לבד לגמרי בהתמודדות עם מציאות מורכבת, שלעיתים היא קשה מנשוא, כזאת המשפיעה ומטביעה את חותמה על עולמם הרגשי ומשפיעה בעקבות כך גם על תפקודם המקצועי. כדי להבנות מסגרת בית־ספרית מכלילה יש חשיבות רבה לסיפוק תמיכה רגשית קבועה גם למורים, ובכך להיטיב הן עם המורים עצמם והן עם תלמידיהם, באופן עקיף.

סיכום

אף שבמוצהר מערכת החינוך מתכוונת ליישם מדיניות מכלילה, בפועל זו לא ממש מתממשת. בעוד השיח הגלוי מביע הסתייגות מהרחקה, מבידול ומהדרה של תלמידים, מתקיים במערכת שיח אחר, גלוי פחות, הנותן לגיטימציה לשימור הדרה של תלמידים מרקעים חברתיים חלשים. כישלון יישום הגישה המכלילה, כפי שאנו עדים לו כיום, נוצר כאשר צוותי חינוך נדרשים להכליל ללא הבניה מחדש של ההוראה וללא שינוי פרקטיקות הוראה ומבני הוראה, וכן ללא הבנה בסיסית של השלכות ההתנהלות המערכתית על חייהם של התלמידים. המעבר מדפוסים חינוכיים מדירים לדפוס חינוכי מכליל חייב להתרחש ברמה הארגונית והמערכתית. גישה מכלילה לחינוך אין פירושה ויתור על מצוינות ואין פירושה הנמכת סטנדרטים. להפך. הצבת דרישות אקדמיות גבוהות, לצד התאמת הפדגוגיה, תמיכה וליווי, הן כלפי הצוות החינוכי והן כלפי התלמידים והתלמידות, וביטול מבנים מסלילים ומסגרות ייעודיות לאוכלוסיות מודרות, הם מעקרונות החינוך המכליל והם אלו שיביאו לשגשוגו.

> אנשי חינוך אינם יכולים להכיל את רגשות תלמידיהם ולספק סביבה תומכת, אלא אם כן הצרכים הרגשיים שלהם מקבלים מענה.

במקום להעביר לתלמידים בהדרה את המסר שקודם כול עליהם להשתנות על מנת להצליח, מערכת מכלילה מעבירה להם קודם כול את המסר שאינם לבד.

מקורות

הרכבי, א׳ ומנדל־לוי, נ׳ (2014). שונויות ברקע המשפחתי ובמיצב החברתי־כלכלי. פרק 2. בתוך: **חינוך לכל ולכל אחד – דו״ח האקדמיה**

הלאומית למדעים. היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית למדעים. (עמ' 27–38). ירושלים.

כנסת ישראל (2015). **נתונים על נשירת תלמידים ממערכת החינוך בישראל**. ירושלים. https://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m03750.pdf

תמיר, י' (2015). **מי מפחד משוויון?** תל־אביב: ידיעות אחרונות, ספרי חמד.

Burris, Carol E. & Delia T. Garrity, (2008) *Detracking for Exellence and Equity*, ASCD.

Linchevski, L., & Kutscher, B. (1998). Tell Me with Whom You're Learning, and I'll Tell You How Much You've Learned: Mixed-Ability Versus Same-Ability Grouping in Mathematics. In: *Journal of Research in Mathematics Education* 29 (5). (pp. 533-554).

OECD. (2014). PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do — Student Performance in Mathematics, Reading and Science (vol. I, revised edition). http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en

Twenge, J. M., Baumeister, R. F., Tice, D. M., & T. S. Stucke (2001). If you can't join them, beat them: Effects of social exclusion on aggressive behavior. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 81(6). (pp.1058-1069).

UNESCO (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.

Winnicott, D. W. (1978). *Through Pediatrics to Psychoanalysis*. London: Hogarth.

תרומתו של החינוך "המיוחד" לחינוך הכללי

שונית רייטר

שונית רייטר היא פרופסור אמריטה
בפקולטה לחינוך של אוניברסיטת חיפה.

במכתב ההזמנה לכותבים נאמר בין השאר ש"החינוך זקוק לחזון מושכל ושאפתני וליעדים בהירים ומעשיים"; ונשאל: "מה צריכה מערכת החינוך הישראלית לעשות כדי לקדם באופן משמעותי ביותר יעדים של מצוינות חינוכית ושוויון חברתי?" במאמר זה אנסה להגיב על האמירה והשאלה הללו תוך התייחסות לחינוך המיוחד – מראשית דרכו, דרך מעמדו כיום ועד חזון העתיד. אציג את עמדתי לפיה בעקבות התחזקותה של "תנועת השילוב" תרומתו של החינוך המיוחד לחינוך הרגיל מתעצמת וגוברת בשני היעדים של החינוך כפי שהם מופיעים במכתב ההזמנה: "מצוינות חינוכית ושוויון חברתי".

שלוש רפורמות

ניתן לאפיין את החינוך "המיוחד" כבנו החורג של החינוך הרגיל, הציבורי, הממסדי. הוא הופיע באמצע המאה הקודמת כענף של החינוך הרגיל. באותה עת החינוך הציבורי היה מבוסס על סטנדרטים – אמות מידה ברורות של מטרות, דרכי הוראה והתנהגויות המצופות מהילד. מטרת־העל של החינוך הייתה לגדל את הילד לבוגר שהוא

אזרח יצרני בחברה מתועשת. כיום, עם המעבר החברתי והתרבותי ממודרניזם לפוסט־מודרניזם, בית הספר ממשיך לשרת את המציאות של העבר המודרני (אבירם, 1999). למעשה, המודל המנחה את החינוך הרגיל מאז המאה ה־19 לא עבר רפורמה מהותית. לעומתו, החינוך המיוחד עבר רפורמות לאור שינויים פרדיגמטיים בתפיסת מהותה של המוגבלות האנושית.

המילה רפורמה מקורה באנגלית והיא מורכבת משתי מילים: "רה" – שינוי; "פורם" – צורה. במשמעותה המילונית המילה מתייחסת לשינוי ולתיקון. רפורמות כוללות ארבעה רבדים – הגותי, מדיני, מוסדי ברמת החברה ויישומי ברמת הפרט.

החינוך המיוחד עבר שלוש רפורמות מאז קום המדינה. רפורמה ראשונה נעשתה עם הקמת המדינה, כאשר נחקק חוק חינוך חובה חינם לכול. החוק (חוק חינוך ממלכתי, תשי"ג, 1953) התייחס לכל הילדים מגיל 6 עד 15 וכלל גם את הילדים עם מוגבלויות (מרגלית, 1997). הרפורמה הייתה חלקית מאחר שאלה מבין הילדים שנשלחו למוסדות היו נתונים לפיקוח של משרד הרווחה (אז משרד הסעד) ולא היו זכאים לחינוך. חרף זאת, ניתן להתייחס לחוק חינוך חובה, שכלל גם את הלומדים עם מוגבלויות **כציון דרך ראשון** וחשוב: לראשונה הוגדרו ילדים אלה כזכאים לחינוך. מבחינה זאת הרפורמה אכן הייתה ציון ותיקון דרך. היה בה עיגון בחוק של שוויון אזרחי מבחינת הזכאות לחינוך ציבורי. עם זאת, ההפניה הגורפת למגורים במוסדות (כיום מעונות פנימייה) הייתה מבוססת על התפיסה הסיעודית, דהיינו – זכאות למסגרת מוגנת, מבודדת ורחוקה מהקהילה. התנאים "הותאמו" לצרכים הבסיסיים של ילדים ובוגרים "פגועים" שלא יוכלו להשתלב בחיים בקהילה ויזדקקו כל חייהם לחסות ולסעד.

הבסיס ההגותי של הרפורמה הראשונה היה אפוא סיעודי ופטרוני, בבחינת "הגורם החזק" המדינתי המעניק לאוכלוסייה הפגועה תנאי קיום בסיסיים ומענה לצרכים קיומיים של אוכל, כסות וביטחון פיזי, כאשר הדגש הוא על תחזוקה.

כעבור 25 שנה, ב־1988, התחוללה הרפורמה השנייה בחינוך המיוחד: נחקק חוק החינוך המיוחד (מרגלית, 2000; לייזר, 2000). החוק הרחיב את הזכאות לחינוך לכל ילדי ישראל ללא הבדל בין אלה הגרים בבית ההורים לאלה המתגוררים בפנימיות. כך נפתחו מסגרות של בתי ספר מיוחדים גם בפנימיות. שינוי משמעותי נוסף שהביאה הרפורמה היה הארכת גיל הזכאות לחינוך חובה חינם מטעם המדינה עד גיל 21. במקביל, הרחיב החוק את אחריות המסגרת החינוכית לכלול גם מערך טיפולים כגון ריפוי בעיסוק, ריפוי בדיבור, ייעוץ פסיכולוגי ועוד.

במסגרת רפורמה זו הוגדרה לראשונה גם מטרת החינוך המיוחד. החוק קבע כי "מטרת החינוך המיוחד היא לקדם ולפתח את כישוריו ויכולתו של הילד החריג, לתקן ולשפר את תפקודו הגופני, השכלי, הנפשי וההתנהגותי, להקנות לו ידע, מיומנות והרגלים ולסגל לו התנהגות מקובלת בחברה, במטרה להקל על שילובו בה ובמעגל העבודה" (פרק ב', סעיף 2).

על מנת להביא את התלמיד למצב שיוכל להיות משולב, הגדיר החוק גם את הדידקטיקה שיש לנקוט: תוכנית לימודים אישית (תל"א). בסעיף 19א נקבע כי "בראשית כל שנת לימודים [...] יקבע הצוות המטפל במוסד לחינוך מיוחד תוכנית לימודים אישית לכל ילד חריג הלומד באותו מוסד".

כעשור לאחר חקיקת החוק, פירט משרד החינוך בשני חוזרי מנכ"ל (תשנ"ח 6 ותשנ"ח 7) את השלבים שלפיהם תיבנה תוכנית הלימודים האישית. ראשיתה של התוכנית בשלב האבחון, ולאחר מכן מתכנס צוות רב־מקצועי הקובע, על סמך מיפוי קשייו של התלמיד ויכולותיו, מטרות אופרטיביות לטווח ארוך ונקבעים יעדים לטווח קצר.

תרומתו וחדשנותו של חוק החינוך המיוחד היו בכך שהוא כלל אתגרים לימודיים לגבי כל ילד עם מוגבלות. על רקע התפיסה הסיעודית שרווחה עד אז, לא כל ילד עם ליקויים התפתחותיים זכה לאבחון מפורט של קשייו המיוחדים ולהוראה מתקנת וממוקדת על בסיס האבחון. זאת ועוד: החוק הכיר בכך שצרכיו של תלמיד

זה מגוונים ועל כן יש לכלול בנוסף למורים צוות רב־מקצועי כגון מרפאים בדיבור, פיזיותרפיסטים ועוד, לצורך עיבוד של תוכנית הלימודים והתאמתה לתלמיד.

מגבלתו של החוק הייתה בעובדה שהדגיש עקרונות דידקטיים ולא נשאר ברמה הכללית הרחבה. בכך קבע החוק לא רק את העיקרון שלא יהיה ילד עם ליקויים התפתחותיים ללא חינוך והוראה, אלא גם את דרך ההוראה שתינקט לגבי תלמיד זה. בזאת בעצם הוגבלו מגוון הסביבות הלימודיות המוצעות לתלמידים עם הצרכים המיוחדים למתווה של תוכנית הלימודים האישית.

המודל הדידקטי שעליו התבססו החוק והתקנות שנחקקו בעקבותיו היה **המודל הרפואי**. הקריטריון להצלחת ההוראה על פי מודל זה הוא תפקוד "נורמלי". חוק החינוך המיוחד התמקד בסיגול הלומד לחברה על ידי פיתוח כישורים ו"תיקון פגמים" על פי אמת המידה של ההתנהגות הנורמטיבית. עם זאת, חל מעבר מזיהוי של החינוך המיוחד עם מבנים ומוסדות, להגדרה של דרכי חינוך מיוחדות המתבטאות, לדוגמה, בדידקטיקה של הוראה שניתן ליישמה בכל מוסד חינוכי. זאת ועוד: המדיניות המוצהרת שבאה לידי ביטוי בחוק הייתה של העדפת הפניית תלמידים עם מוגבלויות לחינוך הרגיל ושילובם בו תוך כדי צמצום של מספר בתי הספר המיוחדים (אבישר, לייזר, 1979).

הבסיס ההגותי של הרפורמה הראשונה היה סיעודי ופטרוני, בבחינת "הגורם החזק" המדינתי המעניק לאוכלוסייה הפגועה תנאי קיום בסיסיים.

חוק החינוך המיוחד הביא אם כן לרפורמה כוללת לגבי לומדים עם לקויות. היה זה **ציון דרך שני** משמעותי ביותר לגבי לומדים עם לקויות, שהוגדרו כעת כלומדים עם צרכים מיוחדים. מבחינה הגותית, פילוסופית ותיאורטית, אנו עדים לשינויים משמעותיים, מתפיסת הלומד עם המוגבלות כנחות וכזכאי לשירותי סיעוד בלבד, לתפיסתו

כמוגבל אך עם אפשרות להירפא בלפחות חלק מהלקויות שהוא "סובל" מהן ולהיעשות לאדם "נורמלי".

ציון דרך שלישי חל במאה הנוכחית עם חקיקת התיקון לחוק החינוך המיוחד (תשע"ח, 2018), שהביא לתחילתה של רפורמה חדשה המבוססת על **המודל החברתי**. התיקון לחוק מציב את הבחירה בשילובו ובהכלתו של לומד עם מוגבלות בכיתה הרגילה כמדיניות מועדפת ומקדימה לפני כל הפניה לחינוך המיוחד, וזאת תוך כדי שילוב המשפחה בהחלטה זאת.

מטרת שירותי החינוך המיוחד הוגדרה מחדש בסעיף 2 כלהלן: "לקדם ולפתח את הלמידה, הכישורים והיכולות של התלמיד עם הצרכים המיוחדים ואת תפקודו הגופני, השכלי, הנפשי, החברתי וההתנהגותי ולהקנות לו ידע, מיומנויות, כישורי חיים וכישורים חברתיים; לעגן את זכותו של התלמיד עם הצרכים המיוחדים להשתתפות שוויונית ופעילה בחברה, בכל תחומי החיים, וכן לתת מענה הולם לצרכיו המיוחדים באופן שיאפשר לו לחיות את חייו בעצמאות מרבית, בפרטיות ובכבוד, תוך מיצוי יכולותיו; לקדם את שילובם של תלמידים עם צרכים מיוחדים במוסדות חינוך רגילים". התיקון לחוק מדגיש גם את החשיבות של עיצוב אוניברסלי לפיו יש להנגיש את הסביבה הלימודית לצורכי הלומדים בעזרת התאמות פיזיות, חומרי למידה מתאימים וטכנולוגיה חדשנית. ההנחה הבסיסית של התיקון לחוק היא כי ההגדרה של הפרט כחריג נעוצה בעמדות החברתיות המתייגות ומסווגות בני אדם לפי מידת היותם "נורמטיביים" או "חריגים". אי לכך, האפליה השלילית של ילדים ובוגרים עם מוגבלויות אינה נעוצה במגבלה אלא בגישה תרבותית. על מנת להכיל כל ילד עם מוגבלות יש לשנות לא את הילד אלא את הסביבה. יש להנגיש את בית הספר, כל בית ספר, כך שכל תלמיד – עם לקות וללא לקות – ילמד ויתחנך עם בני גילו בקהילתו הטבעית "כמו כולם". התיקון לחוק מבטא שינוי הגותי לפיו ההתייחסות לילד עם מוגבלות צריכה להיות שוויונית לא רק מבחינת הזכות להתחנך אלא גם מבחינת הזכות להתחנך כמו כולם, בבית הספר השכונתי.

מסקירה קצרה זאת עולה כי במהלך שבעים ושתיים שנות קיום המדינה חלו שינויים רדיקליים בחינוך המיוחד. חוקים ותקנות חדשים קבעו את מכלול ההיבטים של רפורמה חינוכית. בהתבסס על הנחות אידיאולוגיות וחברתיות נקבעה המדיניות לפיה נבנים בתי ספר, מעובדות תוכניות הלימודים, ונפתחות תוכניות חדשות להכשרת מורים, ואף נקבע סגנון ההתקשרות בין מורה לתלמיד.

לקראת רפורמה רביעית

בכל הרפורמות שנעשו עד כה נתפס החינוך המיוחד כלא מתאים להוראה "רגילה", כחריג וכנחות מבחינת האתגרים וההישגים שלו. על רקע זה מוצע לחולל רפורמה רביעית בחינוך המיוחד, רפורמה שבה **החינוך המיוחד תורם לחינוך הרגיל ובד בבד משנה את שמו מחינוך "מיוחד" לחינוך "תומך".**

מבחינה הגותית, המצע הוא הפילוסופיה ההומניסטית (Reiter, 2000; Reiter ,2008; אלוני, 2007). הגישה הפדגוגית־הומניסטית מדגישה את המשאבים האישיים ואת האישיות השלמה של הלומד. כל לומד, עם מוגבלות ובלעדיה, הוא במוקד ההתייחסות הפדגוגית. המודל מבוסס על כבוד לפרט כבעל ערך מעצם היותו בן אנוש, בעל פוטנציאל לחשיבה רציונלית, המסוגל להגיע לתובנה לגבי התנהגותו שלו ובעל כושר לשיפוט אוטונומי ולהתנהגות מבוקרת ומכוונת לפי מטרות שהציב לעצמו. מודל זה קורא לגישה של כבוד ללומד ומדגיש את התמיכה והעזרה שיש לתת לכל אחד ואחת כדי לאפשר להם התפתחות אישית מרבית וטיפוח מרבי של נטיותיהם וכישוריהם.

הרפז (2011), מציע לראות בהגות ההומניסטית בסיס למערכת חינוך המונחית על ידי דימוי אידיאלי של "היות אדם", כל אדם, עם מוגבלות ובלעדיה. בכך מהווה התפיסה ההומניסטית מכנה משותף לחינוך המיוחד ולחינוך הרגיל. הדבר בא לידי ביטוי במטרת החינוך שהיא טיפוח היכולת והרצון למימוש יכולות ושאיפות של הילד הגדל, וטיפוח היכולת והרצון שלו להיות אזרח תורם בחברה שבה הוא חי.

מטרת החינוך ההומניסטית (וההומנית) מאפשרת הפעלת מדיניות שווה ללומדים עם וללא מוגבלות. אלה גם אלה לומדים ביחד בכיתות הטרוגניות. הם אינם מובחנים לפי "שירותי חינוך מיוחדים" או "חינוך במוסד חינוך מוכר שאיננו מוסד לחינוך מיוחד" (התיקון לחוק החינוך המיוחד, תשע"ח, 2018), אלא לפי סוג ההתמחות שהם מציעים. הגיוון בין בתי ספר יהיה לפי נושאי התמחות. למשל, מוזיקה, מקצועות ריאליים ועיוניים, אמנויות, חינוך טכנולוגי, חינוך אנתרופוסופי, חינוך דמוקרטי וכדומה. הלומד, כל לומד, ללא הבדל במעמד חברתי, ללא הבדל במגדר וללא הבחנה אם הוא עם לקות מאובחנת או לא, יוכל לבחור – לא בין חינוך "מיוחד" לרגיל, אלא בין סוגים שונים של בתי ספר. כל בתי הספר, בכל תחום שהוא, מחויבים להנגשה אוניברסלית כך שיתאימו מבחינה סביבתית ומבחינת ההוראה לכל לומד שהוא (רייטר, 2007).

על מנת להכיל כל ילד עם מוגבלות יש לשנות לא את הילד אלא את הסביבה.

מבחינה דידקטית, דרכי ההוראה המוצעות לרפורמה הרביעית נעוצות כבר ברפורמה השלישית (1988), עם יישום חוק החינוך המיוחד. בשנת 1996 החל משרד החינוך ביישום הסעיף של חוק החינוך המיוחד שהאריך את תקופת הלימודים של תלמידים עם צרכים מיוחדים עד גיל 21.

נתבקשתי על ידי האגף לתוכניות לימודים והאגף לחינוך מיוחד לשבת בראש ועדה שתכין תוכנית אב לגילים הבוגרים, גילים שעד אז לא נכללו במסגרת בתי הספר המיוחדים (Reiter, Schalock, 2008). נוצרה הזדמנות לחולל שינוי ומעבר מגישה רפואית לגישה הומניסטית המתבטאת בהתייחסות הוליסטית מכבדת ללומד ובדידקטיקה המשתמעת מכך. באותה עת היו בידי ממצאים של מחקר מלווה של פרויקט "אני והקהילה" שהופעל על ידי "אחוה", איגוד נכי חיפה והצפון שבו הופעלה תוכנית התערבות על פי הגישה ההומניסטית (רייטר, גולדמן וליבליך, 1997). מטרת התוכנית הייתה להעצים את

המשתתפים על ידי פעילות קבוצתית בדגש על תכנים העולים מעולמם שלהם, תכנים רלוונטיים ואותנטיים. תהליך ההעצמה נקרא **מעגל ההפנמה**, מאחר שבמהלך התוכנית מתרחשות העשרה בידע והפנמה של דרכי פתרון בעיות, עולות תובנות לגבי הסביבה ולגבי ה"עצמי" ונלמדות דרכי התנהלות חדשות. עקרונות אלה הושמו בתוכנית האב לחינוך המיוחד. הוקמו צוות מקצועי וועדת היגוי מייעצת, והופקו כמה תוכניות לימודים לבתי הספר המיוחדים שנקראות בשם כולל "לקראת בגרות" (רייטר, שלומי, צדר, 1997; 1999; 2002; רייטר, שלומי, 2006).

תוכניות הלימודים "לקראת בגרות" מבוססות על עקרונות הלמידה המשמעותית שבה הלומד עושה הבניה פעילה של החומר הנלמד (הרפז, 2008). בהתאם לכך התוכנית הפורמלית של בית הספר מעובדת מבחינה דידקטית כך שהתכנים קשורים לחוויות חייו של התלמיד ולעולמו. הלמידה נעשית בהוויה קבוצתית והכיתה היא קהילת לומדים פעילה. הדגש הוא על פתרון בעיות כאשר כל חבר בקבוצה תורם את נקודת מבטו. הלימודים נעשים לא רק בכיתה אלא גם בסביבה הטבעית של הלומד על מנת שיהיו אותנטיים.

התכנים מעובדים בשלושה רבדים: ביצועים, נורמות וערכים. הרפז (שם) מתייחס לרבדים אלה בהציגו את שלוש הגישות להוראה שמציעים גרי פנסטמאכר וג'ונס סולטיס (שם): הגישה הביצועית, שמטרתה לצייד את התלמידים במערך מיומנויות וידע שיסייע להם להסתגל לחברה ולהצליח בה (סוציאליזציה); הגישה התרפיסטית, שמטרתה לטפח מודעות עצמית ולסייע לכל תלמיד ותלמידה לממש את עצמם (אינדיווידואציה); והגישה המשחררת, שמטרתה לחנוך את התלמידים לתרבות כדי לשחררם מדעות ומעמדות חסרות תבונה ולאמץ במקומן דעות ועמדות תבוניות (אקולטורציה).

המורה מתפקד ב"כובעים" אחדים – כמורה מלמד, כמדריך קבוצתי וכמטפל. המורה מתאים את ההוראה לצורכי תלמידיו ולתחומי העניין שלהם. הלמידה הקבוצתית, כפי שהתפתחה בחינוך המיוחד, מתמקדת בפתרון בעיות וביצירת משמעות, מתוך שוני

ובאמצעות רפלקציה (שביט, רייטר, 2016). הדגש הוא על תהליכים ותוצרים. לא כמה הפרט למד אלא איזו דרך חדשה להתמודדות עם בעיה הוא הפנים.

אני סבורה שהמודל "מעגל ההפנמה", שעובד לתוכנית אב לחינוך המיוחד, מתאים ורלוונטי לדידקטיקה של העתיד של **החינוך בכלל**. עקרונותיו עשויים לקדם את מערכת החינוך שלנו ולחולל בה רפורמה משמעותית.

לסיכום

הרפורמות שחלו בחינוך המיוחד מדגימות את הסבירות של הפעלת רפורמות כוללניות בחינוך והצעדתו קדימה בהתאם לשינויים פילוסופיים, אידיאולוגיים, תרבותיים וטכנולוגיים (אבישר, לייזר, 2000).

התרומה הכוללת של הרפורמות שנעשו בחינוך המיוחד היא בהצגת חזון ברור של שוויון חברתי, מתוך ראיית השוני בין בני אדם כמקור להעשרה. היעדים ברורים גם הם – חיים בהרמוניה בין אנשים, ילדים ובוגרים, עם מוגבלויות ובלעדיהן, הרמוניה שמתבטאת בכבוד הדדי.

גם מבחינת המדידה של הישגים לימודיים תורם החינוך "המיוחד" לשינוי – ממדידת הישגים על בסיס זיכרון של ידע, למעבר להערכת תהליכים ותוצרים הקשורים לידע הנרכש ולתהליכי ההתפתחות האישיים כאחד. תוצרים כגון הבנת משמעויות, יכולת לפתרון בעיות, אוטונומיה מחשבתית, חשיבה ביקורתית, יצירתיות, דמיון, יוזמה, שיתוף פעולה, מוטיבציה ללמידה ורגישות חברתית, רלוונטיים לכל לומד בחברת המאה ה־21.

תרומה נוספת עשויה להיות בכך שהחינוך המיוחד – וכאן המושג "מיוחד" במקומו הראוי – הוא חינוך מותאם לצורכי הלומד, ולא חינוך "סטנדרטי". מערכת החינוך הרגילה, המתאמצת כעת לייצר תהליכי למידה מותאמים ליחיד ברוח הפרדיגמה הקונסטרוקטיביסטית, עשויה להפיק תועלת מהניסיון הרב שיש לחינוך המיוחד בלמידה כזו.

מבחינת החינוך "המיוחד" האתגר העומד לפנינו היום הוא ברמת ההגות – קבלה ויישום של הפילוסופיה ההומניסטית. המטרה היא מציאת האיזון בין קבלת כל פרט, כל ילד וכל בוגר, כבן אנוש שווה זכויות, לבין מתן תמיכות ייחודיות תוך שמירה על כבודו של הלומד, כבוד אליו כאדם וכבוד למאמץ שהוא משקיע בלמידה. כבוד משמעותו הכרה בקשיים של הפרט, כמו גם ביכולות המיוחדות שלו. **האתגר הוא מתן תמיכות לכל לומד עם קשיים ייחודיים לפי צרכיו בכל סביבה לימודית שהיא.**

נראה אם כן ששתי המערכות, זאת של החינוך המיוחד וזאת של החינוך הרגיל, עומדות כיום בצומת דרכים. העידן הפוסטמודרני קורא לשינויים מהותיים במערכת החינוכית, במצע הפילוסופי, במדיניות, בתפקיד המורה, בדידקטיקה ובהיבטים אחרים. ניתן להמשיג את הרפורמה הנדרשת בכל הרמות הכלולות במודל האקולוגי (שביט, רייטר, 2016). על הרפורמה להתייחס לשינויים משמעותיים וחדשניים בהיררכיה יורדת. ראשיתה ברמה הכוללת החברתית־תרבותית ובהגדרה ברורה של מהות האדם שאותו אמורה מערכת החינוך לטפח, דרך רמת המדיניות הנגזרת מהתפיסה שגובשה, דרך רמת יישומה ברמת הקהילה שבה גדל ופועל הפרט ועד הרמה שבה נפגש התלמיד עם המורה בכיתה.

מוצע בזאת כי הרפורמה בחינוך בישראל תכלול כמקשה אחת את החינוך הרגיל והמיוחד ותיתן מענה לכל קשת המעגלים החברתיים.

מקורות

אבירם, ר' (1999). **לנווט בסערה. חינוך בדמוקרטיה פוסט מודרנית**. תל אביב: הוצאת מסדה בע"מ.

אבירם, ר' (2004). פרק א' – מדוע צריך 'בית ספר עתידני'? בתוך: אבירם ר' (עורך). **בית הספר העתידני מסע מחקר לעתיד החינוך**. (עמ' 10-45). תל אביב: הוצאת מסדה בע"מ.

אבישר, ג׳ ולייזר, י׳ (2000). הערכת התמורות בחינוך המיוחד כשינוי בחינוך. בתוך: **הלכה ומעשה בתכנון לימודים**. (עמ׳ 15, 97–124).

אלוני, נ׳ (עורך). (2007). **כל שצריך להיות אדם: מסע בפילוסופיה חינוכית**. תל אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד ומכון מופ״ת.

הרפז, י׳ (2011). טוב שיש חינוך הומניסטי. בתוך: **הד החינוך**, אפריל, עמ׳ 115–116.

הרפז, י׳ (2008). **המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת חשיבה**. בני ברק: ספרית פועלים.

לייזר, י׳ (2000). החינוך המיוחד נושק לעתיד: נושאים לעיון ולדיון ביקורתי. בתוך: **סחי״ש: סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**. (עמ׳ 15, 63–72).

מרגלית, מ׳ (1997). **כיווני ההתפתחות בחינוך המיוחד בישראל: פרספקטיבה בינלאומית**. ירושלים: מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל.

מרגלית, מ׳ (יו״ר). **דו״ח הוועדה לבחינת יישום חוק החינוך המיוחד, יולי 2000**. ירושלים: משרד החינוך.

רייטר, ש׳ (2007). נגישות – רקע קונספטואלי. בתוך: פלדמן ד׳, דניאלי להב י׳, וחיימוביץ׳ ש׳ (עורכים). **נגישות החברה הישראלית לאנשים עם מוגבלות בפתח המאה ה־21**. (עמ׳ 81–109). ירושלים: נציבות השוויון לאנשים עם מוגבלות, משרד המשפטים.

רייטר, ש׳. גולדמן, ט׳. וליבליך, נ׳ (1997). ״אני והקהילה״: תכנית הכנה לחיים אוטונומיים לצעירים עם ליקויים פיזיים שהופעלה על ידי אחווה, איגוד נכי חיפה והצפון, ממצאי המחקר המלווה. בתוך: **סוגיות בחינוך מיוחד ובשיקום**. 12. (עמ׳ 5–19).

רייטר, ש׳. שלומי, ד׳. צדר, ש׳. (1997). **לקראת בגרות, יחידה א חינוך חברתי**. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.

רייטר, ש׳, שלומי, ד׳ וצדר, ש׳ (1999). **לקראת בגרות, יחידה ב חינוך לעבודה**. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.

רייטר, ש׳, שלומי, ד׳ וצדר, ש׳ (2002). **לקראת בגרות, יחידה ג חינוך לקראת יציאה מהבית ומגורים עצמאיים**. ירושלים: משרד החינוך הוצאת ״מעלות״ בע״מ.

רייטר, ש׳, ושלומי, ד׳ (2006). לקראת בגרות, יחידה ד להיות אזרח פעיל. ירושלים: משרד החינוך הוצאת "מעלות" בע"מ.

שביט, פ׳ ורייטר, ש׳ (2016). "אני שותף!" חינוך הומניסטי לנחישות עצמית ולסנגור עצמי. תל אביב: מכון מופ"ת.

Reiter, S. (2000). Society and disability: A model of support in special education and rehabilitation. In: *Focus on Exceptional Children*, 32. (pp. 1-16).

Reiter, S. (2008). *Disability from a Humanistic Perspective: Towards a Better Quality of Life*. (p. 237). New York: Nova Science Publishers Book Series: Health and Human Development.

Reiter, S., & Schalock, R. L. (2008).Applying the concept of quality of life to Israeli Special Education programs: A national curriculum for enhanced autonomy in students with special needs. In: *International Journal of Rehabilitation Research*, 31 (1). (pp. 13-21).

6 מתוך הכיתה

מותר האדם מהגוגל

יונתן פטאל

יונתן פטאל הוא תלמיד בכיתה י"א בבית הספר התיכון
ליד האוניברסיטה (הליד"ה) בירושלים.
המחבר מודה לחברו ולאמו.

מערכת החינוך שלנו בבעיה. חלק גדול מהתלמידים חווה את בית הספר כמקום מיותר ומשעמם. חלק גדול מהמורים נשחק בעבודה בכיתות. בשורה תחתונה, קשה לומר למה בדיוק בית הספר מכין. עם זאת, חשוב לציין שלא הכול שחור. תוכני הלימוד חשובים בחלקם, מורים אחדים מצליחים לעורר השראה, ולתלמידים רבים יש לפחות מורה אחד שמשפיע עליהם ונותן להם "שיעור לחיים". בדברים הבאים אנסה להציע גישה לעיצוב מחודש של מערכת החינוך הממלכתית, שבה אני גדל ומבלה יותר משני שלישים מחיי. אני מקווה שהצעתי מצליחה לשמר את הדברים הטובים שמתרחשים במערכת החינוך ומציעה פתרון לחלק מבעיותיה.

תגבור המעיינות

מאחר שמערכת החינוך קשורה לחברה, לתרבות ולכלכלה, אתחיל את הדיון בתהליכים הגדולים שמתרחשים ממש מתחת לרגליים ובין האצבעות. אתחיל ואומר שהעולם שלנו משתנה בקצב מסחרר וקצב השינוי הולך וגובר. בכל עשור מתרחשות יותר פריצות דרך בהשוואה לעשור שקדם לו. קשה לדעת איך ייראה העולם בעוד עשר שנים,

ובקושי אפשר לנחש מה יקרה בעוד עשרים שנים. בינות מלאכותיות והתפתחויות טכנולוגיות מעצבות מחדש את דפוסי החיים, העבודה, החשיבה והידע, ומערכת החינוך נדרשת להכין את תלמידיה לעתיד מעורפל ובלתי ידוע.

רוב הכישורים שנזדקק להם בעתיד אינם ניתנים ללמידה בבית הספר, למשל עבודת צוות, רגישות מוסרית, קבלת החלטות, עמידה בלחץ, קבלת ונתינת ביקורת, הרצאה רהוטה וסוחפת... אילו מקצועות לימוד בבית הספר מלמדים את כל זה?

מקצועות הלימוד נעשים בלתי רלוונטיים גם משום שהדיסציפלינות באוניברסיטה שמכתיבות אותם משתנות ומשתלבות, למשל ביולוגיה חישובית או כלכלה התנהגותית... יתר על כן, לימודים באוניברסיטה אינם מבטיחים לבוגרים עבודה טובה או עבודה בכלל. תעודת בוגר אקדמית כבר אינה תעודת ביטוח.

השינויים האלה קשורים לשינויים במעמדו של הידע. כזכור, "חמישה תלמידים היו לו לרבן יוחנן בן זכאי [...] והוא היה מונה שבחן: רבי אליעזר בן הורקנוס – בור סוד שאינו מאבד טיפה [...] רבי אלעזר בן ערך – כמעיין המתגבר [...]" (מסכת אבות, פרק ב, משנה ח). בעולם הגוגל שלנו כישרונו של רבי אליעזר בן הורקנוס מאבד את מעמדו, בעוד שמעמד כישרונו של רבי אלעזר בן ערך נוסק. חשוב הרבה יותר לתגבר את מעיין היצירתיות של בני הנוער מאשר את בורות הסוד שלהם. יצירתיות היא יכולת להמציא פתרונות לבעיות; לקשר בין רעיונות שונים באופן חדש ומפתיע; להחליף הנחות יסוד מקובלות בהנחות אחרות – כישורים חיוניים כיום יותר מאי־פעם. מותר האדם מהגוגל הוא היצירתיות שלו. האם בית הספר מלמד אותנו כיצד להיות יצירתיים?

ההוראה בבית הספר הנצמדת למקצועות הלימוד מטפחת את כישרונו הפחות רלוונטי של רבי אלעזר בן הורקנוס – שינון. נכון, צריך ללמוד ידע כבסיס ליצירת ידע, אך אסור להסתפק בכך. תלמיד לומד לפחות עשרה מקצועות שונים, שעתיים־שלוש בשבוע לכל מקצוע; בכל מקצוע יש "חומר" מוגדר היטב ומקובע על ידי בחינות

הבגרות. המצב הזה מאלץ את המורים להיצמד להוראה בסיסית, צמודת מערך שיעור, של "החומר", במקום להמריא ממנו לרמות גבוהות יותר. התוצאה היא חיזוק השינון והזנחת היצירתיות.

מדוע שלא נחבר בין מקצועות שכנים, למשל היסטוריה ואזרחות או תנ"ך וספרות? ובמקום "לכסות את החומר" בתנ"ך ובתרבות ישראל, מדוע שלא נתמודד עם שאלות ביקורתיות על מקורות אלה, למשל כיצד מקורותינו התייחסו לזרים וכיצד אנחנו מתייחסים אליהם כיום? ומדוע שמטלת סוף השנה לא תהיה "הביעו ונמקו את דעתכם בסוגיה..."? ומדוע שלא נגדיר "טיפוח כישורי חשיבה ביקורתית על טקסטים קנוניים" כמטרת חינוך מרכזית ונזמין את התלמידים לשאול שאלות "לא מקובלות" על טקסטים מקודשים ולהשיב עליהן?

בקיצור, במקום להעמיק את בורות הסוד עלינו לתגבר את המעיינות המתגברים ולעודד את התלמידים ליצור רעיונות מקוריים ולבטא אותם.

עקרונות מנחים לבית הספר של מחר

נקודת המוצא של בית הספר של העתיד היא שמטרת החינוך העיקרית תהיה טיפוח כישורים, בעיקר יצירתיות, ולא הקניית ידע. העקרונות המנחים שלו יהיו:

בחירה. בית הספר יעניק לתלמידיו חופש בחירה גדל והולך לאורך שנות הלימודים. כאשר תלמיד בוחר מה ללמוד ואיך ללמוד את מה שבחר, הנכונות שלו להשקיע בלמידה גוברת. תלמידים ובוגרים רבים אומרים לי שהם מרגישים "בורג קטן במערכת גדולה" ושאם היו מאפשרים להם לבחור מה ואיך ללמוד, תחושת האנושיות שלהם הייתה מתחזקת.

תכנים. התלמידים יוכלו לבחור בין תחומים ונושאים רב־תחומיים מגוונים ומרתקים. העיקרון הוא: תכנים קרובים לחיי התלמידים, תכנים שהתלמידים חווים כמעניינים ובעלי משמעות עמוקה עבורם.

הוראה. רק חלק קטן מההוראה יהיה פרונטלי. רוב ההוראה תעודד ותאפשר לתלמידים לשאול, לדון, לחקור ולנהל את הלמידה שלהם. ועוד: ההוראה צריכה להתאים עצמה עד כמה שניתן לכל תלמיד; כל תלמיד זקוק להוראה המתאימה למצבו ולדרך הלמידה שלו.

מורה. מורה מטפח כישורים צריך להימצא בקשר קרוב עם תלמידיו. הוא אינו מקנה ידע מעל הבמה, אלא תומך בהתפתחות של התלמידים באמצעות יחסים אישיים. ועוד: גם המורה צריך להתעניין בתכנים שאותם הוא מלמד ובכישורים שאותם הוא מטפח, ולכן צריך לתת לו את מידת החופש שניתנת לתלמידים – לבחור את התכנים ואת הכישורים שהוא רוצה ללמד, להדגיש מה שנראה לו חשוב וללמד בסגנון המתאים לו.

במקום להעמיק את בורות הסוד עלינו לתגבר את המעיינות המתגברים ולעודד את התלמידים ליצור רעיונות מקוריים ולבטא אותם.

הנהלה. כמו שניתן לתלמידים חופש ללמוד ולמורים חופש ללמד, כך יש לתת למנהלים חופש לנהל. הם צריכים להיות שותפים בכירים בעיצוב החזון ותוכנית הלימוד של בית הספר ובניהול השוטף שלו.

כישורים לטיפוח

מהם הכישורים החשובים ביותר לדעתי שבית הספר של העתיד צריך לטפח? אני מציע ארבע סוגי כישורים:

כישורים אקדמיים: קריאה מעמיקה, כתיבה רהוטה, פרשנות מושכלת של טקסטים, איתור, עיבוד ויישום של מידע, שאילת שאלות, ניסוח השערות, פתרון בעיות ועוד.

כישורים אישיים: קבלה של ביקורת והעברה של ביקורת, קבלת החלטות, ניהול רגשות, יצירתיות, חתירה לחיים מאושרים ומשמעותיים ועוד.

כישורים חברתיים: יצירת קשרים חבריים מיטיבים, עבודת צוות, הובלת שינוי, דיבור לפני קהל, קריאת "יחסי הכוחות", איתור בעיות חברתיות, התמודדות עם בעיות חברתיות, קבלת השונה ועוד.

כישורי חיים: לבשל אוכל בריא, לבצע תיקונים, לקנות בשיקול דעת ועוד.

מי מבטיח שהכישורים האלה לא יתיישנו כמו המידע? כאמור, קשה לדעת בוודאות. עם זאת, ההנחה היא שקצב ההתיישנות של הכישורים איטי בהרבה מזה של המידע. כל עוד נדאג לבית ולמשפחה שלנו, לכישורי החיים יהיה ערך; כל עוד יהיו אקדמיה, מדע, מחקר ופיתוח, לכישורים האקדמיים יהיה ערך. כל עוד יהיו "בני אדם", לכישורים האישיים והחברתיים יהיה ערך.

איך זה יעבוד? כיצד נפתח את הכישורים המבוקשים?

בכל שנה תלמידים בחטיבת הביניים ובתיכון יבחרו בעצה אחת עם המורים ארבעה כישורים שאותם הם ירצו לפתח מתוך "סל כישורים". את הכישורים האלה הם יפתחו בשיעורים ובפעולות המיועדות לכך, חלקן קבוצתיות וחלקן אישיות. יש לזכור שגם פעילויות חוץ־בית־ספריות מעשירות ומפתחות, ובית הספר צריך ליזום אותן או, כאשר הן אינן יוזמה שלו, לעודד את התלמידים להשתתף בהן.

כישורים שונים דורשים תנאים שונים. למשל לכישור עבודת צוות דרושים שיעורים קצרים של הגדרת היעד והנחיות לביצוע, ו"זמן חופשי" רב לביצוע היעד שעליו החליט הצוות.

בכל שנה אחד מהכישורים יילמד מחוץ לבית הספר ובשיתוף עם בית

תלמידים ובוגרים רבים אומרים לי שהם מרגישים "בורג קטן במערכת גדולה" ושאם היו מאפשרים להם לבחור מה ואיך ללמוד, תחושת האנושיות שלהם הייתה מתחזקת.

ספר ממגזר אחר, למשל חרדי או ערבי. הפגישות הכי טובות עם "אנשים שמעבר לגדר" הן של עשייה משותפת.

בנוסף, בכל שנה אחד מהכישורים יילמד באנגלית. במקום להכין את התלמידים לבחינות בגרות שונות בשפה האנגלית, נלמד אותם לנהל שיחה, לקרוא מאמר, להתווכח – הכול באנגלית.

חינוך גופני יילמד במשך שעה בכל יום. חינוך גופני מקנה כישורים בעלי ערך, החל מקואורדינציה וכלה בשיתוף פעולה, ואין מניעה שטיפוח כישורים אחרים ייעזר בספורט ככלי חינוכי. למשל, כדי ללמד עבודת צוות, דרך אחת היא לשחק במשחק כדור ולנתח את הדינמיקה הקבוצתית במהלכו.

בבית הספר של העתיד יהיה מקום לפיתוח כישורים ספציפיים יותר שתלמידים יבחרו בהם, מג'אגלינג עד צפייה בטלסקופ, בהיקף שעות מצומצם יותר בהשוואה לארבעת הכישורים המרכזיים.

יום אחד בשבוע יוקדש לסיורים, להרצאות אורח ולפעילויות אחרות מחוץ לבית הספר. כך, רצף הלמידה השוטף לא יופרע על ידי הפעילויות החד־פעמיות. ניתן לאפשר גם לתלמידים לקחת אחריות על חלק מהימים הפנויים, ולארגן בהם ימי התנדבות או ימי גיבוש.

הצעה לשנת לימודים

תלמיד ישראלי ממוצע לומד למעלה מעשרת אלפים שיעורים במהלך 12 שנות הלימוד שלו. עשרת אלפים שיעורים נותנים למורים מקום לשאפתנות חינוכית, להצבת יעדים שאינם מובנים מאליהם ולהשגתם. בכלל זה, אפשרי ללמד את התלמידים דרכים לחיים מאושרים יותר. פרופסור לורי סנטוס מאוניברסיטת ייל עושה את זה. היא מביאה לסטודנטים שלה בכל שיעור שיטה אחרת לחוות אושר או סיפוק. היא מנסה את השיטות האלה ביחד עם הסטודנטים שלה, והם ממלאים "יומן אושר" שבו הם מתעדים את השינוי בהרגליהם וחושבים עליו.

הנה לנו דוגמה למבנה אפשרי אחד של שנת לימודים. הכיתה תתחיל בהגדרה משותפת של אושר; תתמודד בכל שיעור עם טקסטים

ומקורות אחרים שדנים באושר; ותתנסה בדרכים שונות לחיים מאושרים. היא תצא לכמה סיורים במהלך השנה, למשל למנזר השתקנים או לפגישה עם פסיכולוג מומחה בתחום זה. המורה, בשיתוף הכיתה, יעצב את המטלות השונות ואת עבודת הגמר, וימלא גם הוא "יומן אושר". השאיפה היא ליצור חוויה בלתי נשכחת למורה ולתלמידים, חוויה שתשפיע על החיים הבוגרים.

בכל שנה תלמידים בחטיבת הביניים ובתיכון יבחרו בעצה אחת עם המורים ארבעה כישורים שאותם הם ירצו לפתח מתוך "סל כישורים".

ומי ילמד איך משיגים אושר? מורה המטפח את הכישור לאושר באמצעות מדעים רלוונטיים (פסיכולוגיה, פילוסופיה, רפואה ועוד) והתנסות. מה שחשוב יותר מהידע שלו הוא שיהיה אדם נעים הליכות, תקשורתי, מעורר השראה – ומאושר. זאת ועוד, המורה הוא זה שיבנה את תוכנית הלימודים, בשיתוף עם מורים אחרים שמטפחים את אותו כישור, ובהתייעצות עם מומחים בתחום.

ומה עם הבגרות?

בחינות הבגרות במתכונתן הנוכחית מטפחות בעיקר שינון של החומר. אנחנו זקוקים ל"בחינות" המעריכות ומקדמות כישורים אחרים. בכיתות י"א וי"ב התלמידים יפתחו שמונה כישורים, ארבעה בכל שנה. הם יכינו עבודות גמר המשקפות את הכישורים האלה ויקבלו עליהן משוב מילולי מפורט ומקיף ולא הערכה מספרית. העבודות לא יבוצעו בסוף השנה אלא במהלכה כדי לפזר את המאמץ. מתוך שמונה עבודות, התלמידים יבחרו ארבע מרכזיות וארבע משניות, ובהתאם לכך יוערכו בתעודת הבגרות.

שיחות הערכה עם מורים ועם תלמידים טובות בהרבה מציון מספרי. השאלות החשובות ביותר בעיני בשיחות כאלה הן: "האם

אתה מרגיש שלמדת משהו משמעותי במהלך העבודה? האם פיתחת כישורים חשובים בעיניך? האם יש לך סיפוק מהתהליך שעברת?"

לסיכום

חוק מטרות החינוך מגדיר 11 מטרות למערכת החינוך. זהו לדעתי מקרה קלאסי של "תפסת מרובה לא תפסת". כדי להשיג מטרות חינוך יש לצמצם את מספרן ולהתמקד במטרות שנבחרו. אני חושב שהמטרה העיקרית צריכה להיות "כישורי חיים" במובן הרחב של המושג – כישורים החיוניים לחיי התלמידים והבוגרים. ניסיתי להגדיר כמה כישורים כאלה ולהראות כיצד לפתח ולהעריך אותם. נכון, "תעודת הבגרות" שאני מציע אינה מתאימה לדרישת האוניברסיטאות, אבל תפקיד בית הספר אינו לברור תלמידים לאוניברסיטאות. פיתוח "כישורי חיים" שהתלמידים משתתפים בבחירתם יועיל לחברה ויועיל מאוד לתלמידים עצמם. אני בטוח שתלמידים כאלה יתרמו יותר לחברה ויהיו מאושרים יותר – יותר ממני ומחבריי החורשים עכשיו את החומר של חמש יחידות במתמטיקה.

אירועים ותובנות

רז גרסלר, איתמר מרטון ועידו טמיר

רז גרסלר, איתמר מרטון ועידו טמיר הם תלמידי כיתות ט׳ בבתי ספר במרכז הארץ. הם נפגשו במרכז לתלמידים מחוננים "רבדים" בשוהם.

אנחנו, רז גרסלר, איתמר מרטון ועידו טמיר, שלושה תלמידים בכיתות ט׳ משלושה בתי ספר שונים בארץ. נפגשנו במרכז לתלמידים מחוננים "רבדים" בשוהם, בהנחיית פטריק ביתן. במסגרת זו יזמנו דיון מתמשך ומונחה בשאלה האם ההוראה והלמידה בבתי הספר שלנו ובכלל מתאימות לצרכים ולאתגרים של בני נוער במאה ה־21. כל אחד מאיתנו חווה אירועים שונים בבית הספר שלו שמהם הוא הבין אילו דברים צריך ואפשר לשפר שם. את האירועים האלו ואת התובנות שהפקנו מהם אנחנו משתפים כאן.

אירועים

- בכיתה ח׳ בבית הספר שלי למדנו אסטרונומיה כחלק משיעורי מדעים. המורה למדעים, שלימדה בדרך כלל את רוב הנושאים בצורה שטחית ומשעממת, התלהבה מאוד מהנושא הזה ויצרה דיונים מרתקים ובלתי נשכחים. לפתע כמעט כל התלמידים בכיתה החלו להתעניין באסטרונומיה. גם תלמידים שלא מקשיבים בכיתה ונכשלים במבחנים, נסחפו והתחילו להשתתף בשיעורים, לענות

על השאלות של המורה ולשאול שאלות בעצמם. גם במבחנים שלהם ניכר שינוי והם קיבלו ציונים טובים ואף גבוהים.

- בעקבות תוכנית לימודים במתמטיקה שהתנהלה מחוץ לבית הספר גיליתי שניתן ללמוד מתמטיקה בדרך אחרת. לפני שלמדנו את הבעיות והפתרונות, למדנו מי המציא אותם ולמה; הבנו למה שימשו הנוסחאות אז ולמה הן יכולות לשמש היום. כתוצאה מכך לימודי המתמטיקה בכיתות בתוך בית הספר נראים לי היום חסרי משמעות. אנחנו לומדים את החומר בלי הקשר או סיבות ולא מבינים איך, אם בכלל, החומר החדש קשור למשהו שכבר למדנו או אם אנחנו יכולים ליישם אותו בחיי היומיום.
- בשנה שעברה החליטו בבית הספר שלי לשנות את שיטת הלמידה בלשון ולהתחיל ללמוד בקבוצות. לאחר שהנושאים הוצגו בכיתה על ידי המורה, התלמידים תרגלו אותם בקבוצות. וכאשר תלמיד לא הבין משהו, תלמיד אחר עזר לו. למרות שהשיטה אמורה להיות טובה יותר מאשר השיטה הרגילה, היו בה כמה בעיות. רוב התלמידים דיווחו שלא טוב להם בקבוצה שלהם. חלקם התקשו להתקדם בלימודים בגלל תלמידים בקבוצתם שלא איפשרו להם ללמוד בשיעור. חלקם היו חסרי חשק ללמוד בגלל שלא היה להם רצון לתרום זה לזה ורצון ללמוד ביחד עם התלמידים בקבוצתם. לאחר זמן מה הגיע המבחן הראשון והסתבר שרוב התלמידים בשכבה קיבלו ציונים נמוכים ואף נכשלו, גם תלמידים שבדרך כלל מקבלים ציונים גבוהים. הדבר חזר גם במבחנים הבאים וכתוצאה מכך הורים רבים התלוננו ובית הספר החליט לבטל את שיטת הלמידה בקבוצות.

תובנות

התובנה המשותפת משלושת האירועים היא שיש צורך לבחון ולהגדיר מחדש מהו תפקידה של מערכת החינוך. את התפקיד הזה נגדיר מנקודת מבטנו, כתלמידים. אבל חוץ מתובנה כללית זו, כתבנו תובנות ממוקדות יותר מכל אחד מהאירועים.

תובנות מהסיפור הראשון: מסיפור זה ניתן להבין שני דברים. תלמידים, בלי יוצא מן הכלל, לומדים טוב יותר כשהחומר מעניין אותם; כאשר המורה מתעניין ומתלהב הוא מלמד טוב יותר. וכשהתלמידים מתעניינים וגם המורה מתעניין נוצר שיח פורה בכיתה. האם מערכת החינוך הכשירה את המורה הזאת, הנלהבת לאסטרונומיה, בצורה שונה? כנראה שלא, שהרי היא העבירה את השיעורים האחרים באופן יבש ומשעמם. כך שגם המורים וגם התלמידים צריכים להתעניין מאוד בנושאי השיעור. אבל אנחנו, התלמידים, מתקשים להתעניין בנושאי השיעורים כי אין לנו אפשרות לבחור מה ללמוד. אנו לא לומדים את מה שמעניין אותנו ולכן אנו לא לומדים טוב. וכאשר אנחנו לומדים משהו שלא מעניין אותנו, ובעקבות כך אנחנו לא לומדים טוב, אנחנו נחשבים לתלמידים שלא אוהבים ללמוד, לתלמידים שלא משקיעים.

כאשר המורה מתעניין ומתלהב הוא מלמד טוב יותר. וכשהתלמידים מתעניינים וגם המורה מתעניין נוצר שיח פורה בכיתה.

אחד המאמרים שקראנו במהלך הדיון שלנו היה מאמרו של אלפי קון "עשר אמיתות ברורות שעדיף שלא נתעלם מהן" (ב־*American School Board Journal*, אפריל 2011). הוא כתב שם שרמת ההבנה והזיכרון של רעיון כלשהו גדולה פי שלושים כאשר הילדים מתעניינים בו. בהמשך הוא הדגיש שתי נקודות: כאשר מטלה מלחיצה או משעממת, הסיכוי שנבין ונזכור אותה הוא קלוש; אנשים מוכנים להשקיע בנושא שמעניין אותם.

אבל לא מספיק שתלמידים יתעניינו בחומר ובעקבות כך ילמדו אותו טוב. גם המורה צריך להתלהב מהחומר ולהבין אותו כדי להצליח להלהיב את התלמידים. כאשר המורה אינו מתעניין במה שהוא מלמד, חוסר העניין שלו מועבר לתלמידים, ואז השיעורים בכיתה לא מגיעים לרמה גבוהה והתלמידים לא ממצים את היכולת שלהם. כשהמורה מבין את החומר ומתעניין בחומר, הוא מרגיש "בבית", מלמד היטב ומקבל

חוויה חיובית מההוראה. במאמר "זה תלוי בנו, מורים ומנהלים" כתבו דני פסלר ודפנה הרן: "בית הספר צריך לפעול להגדלת אפשרויות הבחירה של התלמידים והמורים, שכן עצם הבחירה תורמת להעצמת הקשר בין התלמיד והמורה לתחום הנלמד."

לסיכום, בית הספר צריך להביא בחשבון שבחירה היא בעלת חשיבות גבוהה גם לתלמידים וגם למורים. כאשר מורים ותלמידים מתעניינים, הם מביאים להישגים בהוראה ובלמידה. כאשר המורה בוחר ללמד מקצוע שמעניין אותו, הוא מתאמץ ומשתדל יותר לעניין ולהביא נושאים חשובים ומרתקים לשיעור. כתוצאה מכך, התלמידים, גם אלה שלא אוהבים את המקצוע, נדבקים בהתלהבות של המורה. במצב הזה השיעור מגיע לרמות גבוהות ביותר.

תובנות מהסיפור השני: כאשר חומר הלימוד משמש אותנו בחיי היום יום שלנו אנחנו מבינים טוב יותר את מה שלמדנו. מובן שלא כל נושא שנלמד יכול בקלות להיות בר שימוש עבורנו כיום, אולם זו המשימה החשובה ביותר בהוראה ובלמידה – למצוא כיצד אפשר לקשור את הנושא החדש לשימוש מיידי בחיים. לשם כך צריך להבין את החומר ולא רק לשנן אותו. להבין מהיכן הוא הגיע ולהכניס אותו להקשרים שונים – הקשרים היסטוריים, תרבותיים, מקצועיים ומעשיים. כל אלה יבטיחו שהחומר הנלמד אכן ייקלט ברמה הגבוהה ביותר.

כיום בבית הספר לא מלמדים אותנו בשביל שנבין, וכמעט שום דבר ממה שאנחנו לומדים לא משמש אותנו ולא מתקשר לחיי היומיום שלנו. רוב השיעורים מתנהלים באמצעות כתיבת הדברים שהמורה כותב על הלוח, העתקה מהספר או מהאינטרנט. זהו שינון; זו לא הבנה. ישנה חשיבות גדולה להסביר לתלמידים מה החשיבות בלמידת החומר וכיצד הוא יכול להיות שימושי עבורם. חשוב להנחיל את השימוש בחומר הנלמד כאן ועכשיו. כאשר התלמידים יודעים איך להשתמש בחומר בחיי היום יום שלהם, או מה החשיבות שלו בעבורם, הם ילמדו אותו.

"המשמעות של ידע הנוצרת בתהליך ההבנה נובעת משתי

זיקות: זיקה מושגית וזיקה קיומית. בזיקה הראשונה הלומד מכונן בהבנתו קשר בין מושגים בתחום ידע מסוים. בזיקה השנייה הלומד מכונן בהבנתו קשר בין הידע לבין עצמו." כך כתב יורם הרפז במאמרו "תנאים ללמידה משמעותית". המשמעות של המשפט היא שיש שתי דרכים לגרום לידע לקבל משמעות עבור הלומד. הדרך הראשונה היא לקשר בין הידע החדש לבין ידע קודם שהלומד למד בעבר. הדרך השנייה היא לקשר בין הידע החדש לבין עולמו של הלומד.

תובנות מהסיפור השלישי: למה השיטה של לימוד בקבוצות לא הצליחה? בגלל שהתלמידים לא הרגישו שייכים לקבוצתם ולא היה להם חשק ללמוד ולתרום לה; בגלל שהתוכן ואמצעי הבחינה לא התאימו לשיטת הלימוד, ובעיקר בגלל שבית הספר החליט לעשות את השינוי לבדו, בלי להתחשב בדעות של התלמידים.

כאן המקום להדגיש שאחד הגורמים המרכזיים שלא הובא בחשבון על ידי בית הספר היה להפוך את ההורים והתלמידים לשותפים ליצירת השינוי. שינויים לא קורים בקלות. צריך לעבוד בשבילם ולהכין את השטח לקליטתם. הנהלת בית הספר לא יכולה להחליט על שינוי ולצפות שהוא יהפוך להצלחה מסחררת בלי שיתוף הפעולה של כל הגורמים הרלוונטיים.

בית הספר צריך להביא בחשבון שבחירה היא בעלת חשיבות גבוהה גם לתלמידים וגם למורים.

במאמר של ד"ר מוטי טליאס, מומחה למדיניות ציבורית, "שיתוף פעולה בין בית הספר לסביבה", הוא כתב: "בעבר הייתה נטייה לראות בבית הספר מערכת סגורה, ואילו היום הולכת ומתגבשת הסכמה ששאלת הצלחתו של בית הספר תלויה בין היתר ביכולתו לקיים קשרים פוריים עם סביבתו." כלומר, כשבית הספר רוצה לעשות שינוי, למשל לשנות את שיטת ההוראה, הוא צריך להיעזר בגורמים שונים בסביבתו. אבל לא תמיד בית הספר יכול להיעזר בגורמים חיצוניים, ולפעמים שיתוף

הפעולה הזה יגזול יותר משאבים ממה שבית הספר מוכן להשקיע. לכן, בית הספר חייב לשתף פעולה עם הגורמים שעליהם הוא משפיע: מורים, תלמידים והורים – "משולש הזהב". בית הספר צריך לשמוע את דעתם, את החששות שלהם, את ההתנגדויות שלהם ואת ההצעות שלהם לשיפור. בשביל לגרום ללמידה משמעותית, בית הספר צריך לשנות את האקלים שלו לכזה המאפשר שיתוף פעולה בין כל מי שיכול להשפיע ולעזור. בית הספר צריך לייצר שיח בין כל האנשים אשר מושפעים מפעולותיו בשביל להצליח לעשות שינויים ולהגיע למצוינות חינוכית.

כאשר חומר הלימוד משמש אותנו בחיי היום יום שלנו אנחנו מבינים טוב יותר את מה שלמדנו.

בית ספר שלא מאפשר שיח פעיל ושיתוף פעולה בינו ובין התלמידים יכול להביא את הרעיונות הנהדרים והחשובים ביותר, אבל הם ייכשלו בגלל חוסר שיתוף פעולה, חוסר סינרגיה, חוסר סבלנות וחוסר הבנה. בית הספר שתיארנו לא הכין מראש את התלמידים לקראת השיטה ועל כן הם היו מופתעים ושליליים לגביה. בית הספר לא נעזר בתלמידים ולא נעזר בהורים, ואולי גם לא במורים, לשפר ולשנות את הלמידה כאשר היא נתקלה בבעיות, אלא כפי שהוחלט להתחיל בשיטה חדשה כך גם הוחלט לפסול אותה – בלי שיחה ובלי שיתוף פעולה. ובמקרה כזה כולם מפסידים.

המלצות

מכל התובנות שלנו, אנחנו יכולים לנסח הצעה שעונה על התובנה המרכזית שלנו, לבחון ולהגדיר מחדש את תפקידה של מערכת החינוך.

מובן שהמטרה הגדולה של מערכת החינוך, כמו כל מוסד אחר, היא להגיע לרמה הגבוהה ביותר, כלומר להגיע ללמידה בצורה הטובה ביותר.



מהי צורת הלמידה הטובה ביותר? לפי פירמידת היכולות הקוגניטיביות של בנג׳מין בלום, אנליזה, סינתזה והערכה הן שלוש רמות היכולת הגבוהות יותר בלמידה. אנחנו, כתלמידים, מעריכים שהיום בבתי הספר שלוש הרמות הללו מהוות רק כ־30 אחוזים מהלמידה ואילו שלוש רמות היכולת הנמוכות יותר מהוות כ־70 אחוזים מהלמידה. תפקידה של מערכת החינוך צריך להיות הפיכת הפירמידה, כך שהרמות הגבוהות יהוו 70 אחוזים מהלמידה והרמות הנמוכות יהוו 30 אחוזים ממנה. כיום בית הספר מגיע בעיקר לשלב הראשון – ידע. בית הספר ״מאלף״ את התלמידים לזכור חומר ולהקיא אותו במבחן. להערכתנו, אפילו מוסדות ברמה גבוהה יותר מגיעים רק לשלב השלישי – יישום. מערכת החינוך צריכה לדאוג לכך שבתי הספר יגיעו לרמות הגבוהות יותר של הלמידה. דמיינו שבגרות באזרחות לא תהיה מבחן. במקומו, התלמידים יתבקשו ליצור מדינה מתפקדת – סינתזה – על בסיס מה שלמדו והבינו בשנים קודמות. בסוף תהליך

היצירה על התלמידים יהיה למצוא את הבעיות במדינה שיצרו ובכך ימלאו את השלב האחרון של הפירמידה – הערכה. הציון של התלמידים יתבסס על ההערכה, כי בסופו של דבר זה מה שאנחנו רוצים; אלה הכלים והחוויות המכוננות שאנחנו רוצים שישפיעו עלינו ועל דמות הבוגר הרצוי של מערכת החינוך.

בית ספר שלא מאפשר שיח פעיל ושיתוף פעולה בינו ובין התלמידים יכול להביא את הרעיונות הנהדרים והחשובים ביותר, אבל הם ייכשלו בגלל חוסר שיתוף פעולה.

בשביל זה לא צריך להמציא את הגלגל מחדש. כבר היום במרכז למחוננים שבו אנחנו לומדים מיושמים כמה מהעקרונות שהיינו רוצים שבית הספר יישם. למשל, המורים מומחים בתחומים שהם מלמדים. בכל שנה ישנם כמה קורסי בחירה ובשנה התשיעית התלמידים יוצרים בעצמם את המערכת.

למרות שהמרכזים לתלמידים מחוננים הם התחלה טובה, צריך ללכת מעבר להם בעזרת כמה עקרונות:

- חופש בחירה לתלמיד.
- שיתוף פעולה בין בית הספר, ההורים והתלמידים.
- ביסוס הבנה.
- קיום שיח פעיל בכיתה.
- התלהבות מהחומר.
- הצבת אתגרים ממשיים לתלמיד.
- פתיחות לרעיונות חדשים.
- שינוי שיטת ההערכה.
- לימוד תוכן מעשיר שהוא לא בהכרח חלק מתוכנית הלימודים.
- פיתוח יצירתיות וסקרנות אצל התלמיד.
- ללמד ללמוד.

אז איפה להתחיל?

אנחנו מבינים שלא ניתן לשנות את מערכת החינוך לחלוטין, לכן אנחנו מציעים צעדים קטנים בתור "פיילוט".

אפשרות ראשונה: בכל יום להוסיף שעה אחת בסוף הלימודים שבה ילמדו נושא העשרה. הנושא ייבחר על ידי התלמידים וילמד אותו מורה (חיצוני או פנימי) שיעביר אותו בצורה חווייתית ומשמעותית. אם תוכנית זאת תצליח יהיה ניתן להרחיבה למקצועות הלימוד הרגילים.

אפשרות שנייה: יצירת פלטפורמות דיגטליות אשר יהיו נגישות לכל התלמידים והמורים ואשר ישמשו בסיס להרחבה ולהעשרה בחלק מפרקי הלימוד במקצועות שונים. הדבר מחייב תקציב מתאים. אנחנו יוצאים מתוך הנחה שעצם השימוש בפלטפורמות שהדור שלנו אוהב להשתמש בהן ייצור מוטיבציה ללמידה.

אפשרות שלישית: לאפשר עצמאות למנהלי בית הספר ביסודי ובחט"ב ליצור תוכנית מערכתית ספירלית להעשרה ולהרחבה בשלושה מקצועות במהלך שנת הלימודים, ולהקנות לתלמידים במסגרת הזאת את העקרונות שציינו לפני כן.

לסיכום

במסגרת שיעור במרכז למחוננים החלטנו לחקור את מערכת החינוך והבעיות שבה. מכיוון שאנחנו תלמידים ואנחנו לומדים בבית ספר, הבנו שאנחנו יכולים לכתוב את הבעיות שאנחנו נתקלנו בהן בבית ספר, כלומר את הסיפורים והחוויות האישיות שלנו משם.

כתבנו את ההשלכות של הבעיות האלו עלינו, התלמידים. למשל שבבית הספר שאליו אנחנו הולכים היום, אנחנו לא לומדים דברים חדשים, ולא לומדים דברים משמעותיים ומעניינים. אנחנו לא חוזרים הביתה מבית הספר עם יותר ידע מאשר זה שאיתו הגענו בבוקר לבית הספר.

ובסוף הצענו פתרונות פשוטים לבעיות שלנו, שבתי הספר שלנו ומערכת החינוך כולה יוכלו ליישם.

כלומר בכל סיפור שהצגנו כאן, הראינו איך השינויים הנדרשים לצורך למידה משמעותית הם שינויים קטנים, שלא דורשים תקציבים מנופחים ולא תוכניות בינלאומיות. הם דורשים הבנה והכוונה ללמידה מצד גורמים שמבינים את הדקויות המבדילות בין למידה ללמידה משמעותית.

התובנה המרכזית שלנו היא שצריך להגדיר מחדש את תפקידה של מערכת החינוך. התפקיד שאנחנו הגדרנו למערכת החינוך הוא לגרום שבמקום ש־70 אחוזים מהמאמץ של מערכת החינוך יוקדש לשלבים הנמוכים יותר בפירמידת היכולות הקוגניטיביות של בלום, המאמץ יושקע בללוות את התלמיד דרך כל שלבי הפירמידה.

בהתייחס למודל של משולש הזהב, תלמיד, מורה והורה, שלושת הגורמים חייבים להיות שותפים לדגש בחינוך על יצירת יש מאין. כולם ביחד צריכים להפוך את הלמידה ממצב של העברת ידע למצב של יצירה, ממצב של חוסר עניין וחוסר הבנה למצב של משמעות, ממצב של לפעול לבד למצב של שיתוף פעולה, מלמידה ישנה ומקובעת ללמידה חדשנית ופתוחה.

מקורות

הרפז, י׳ (2019). תנאים ללמידה משמעותית. בתוך: הרפז, י׳, **פרט אחד קטן: מטרת החינוך – מאמרים מועד ב׳**. בני ברק: ספרית פועלים, עמ׳ 153–164.

טליאס, מ׳ (2011). **שיתוף פעולה בין בית הספר לסביבה**. מכון אבני ראשה.

פלסר, ד׳ והרן, ד׳ (2014). זה תלוי בנו, מורים ומנהלים. בתוך: **הד החינוך**.

קון, א׳ (2011). עשר אמיתות ברורות שעדיף שלא נתעלם מהן. מתוך: *American School Board Journal*.

החופש ללמוד

נעם פלד

נעם פלד הוא תלמיד בכיתה י"ב בבית הספר הריאלי בחיפה.

בשנים האחרונות מתקיימים דיונים רבים בנושא עתיד מערכת החינוך הישראלית והעולמית. לאחר תהליך ארוך של הפנמה, נראה שהמתדיינים מבינים שמערכת החינוך לא השתנתה במאות השנים האחרונות והיא חייבת להשתנות. ניצנים של שינוי מופיעים בשנים האחרונות פה ושם, אך מבחינתי ומבחינתם של תלמידים רבים אחרים – מאוחר מדי ומעט מדי. בתור תלמיד במערכת החינוך הישראלית, המתוסכל כבר כמעט 12 שנים משיטות הלימוד המיושנות, בוער בי לכתוב על השינוי שאני מייחל לו.

העולם מציע לנו אינסוף אפשרויות – מאכלים, בגדים, מגורים, מקומות עבודה ודרכי חיים – אך דרך לימוד אחת ואחידה. המעבר מעולמה האחיד והצר של מערכת החינוך לעולם הפתוח, העשיר והמגוון, הוא מעבר לא פשוט. אין פלא שבוגרי בית ספר רבים כל כך מתקשים להסתדר בחיים שלאחר בית הספר. גיל ההתבגרות הוא גיל מעצב, וכאשר מעצבים אותנו בעזרת אפשרות אחת, אנחנו חוטפים הלם כאשר אנחנו נזרקים אל החיים האמיתיים מרובי האפשרויות. מערכת החינוך היא הבעיה היסודית שלנו. היא מנטרלת את רצוננו לחשוב בכוחות עצמנו וליצור, ומרגילה אותנו לשבת בשקט במקום סגור, לציית, להיבחן ולהתחרות זה בזה.

דרך הלימוד שבה מורה עומד מול כיתה של שלושים־ארבעים תלמידים ומכתיב לה "סיכום שיעור" חייבת לעבור מהעולם. אין סיבה שהמורה יעביר לנו ידע מעובד כאשר אנחנו מסוגלים להגיע לידע בלחיצת מקש ולעבד אותו בכוחות עצמנו. ההכתבות של המורים אינן מאפשרות לנו לשאול שאלות ולחשוב באופן עצמאי; הן לא מכינות אותנו לחיים שבהם נדרשת חשיבה כזו. וכאשר מורה נועז רוצה לשנות את דרך הלימוד, התלמידים עצמם אינם נותנים לו; הם כל כך התרגלו לדרך הלימוד הישנה. הם מצפים לקבל מהמורה פסקאות מנוסחות היטב, וכאשר הוא מצפה מהם לחשוב בכוחות עצמם, הם מבולבלים וחסרי אונים. לא פעם ראיתי את חבריי לכיתה פשוט לא מסוגלים לסכם קטע שהם קוראים ולזקק ממנו את העיקר. כן, כאשר אנחנו מורגלים במשך שנים לדרך לימוד אחת ואחידה, אנחנו פשוט לא מסוגלים לסטות ממנה. ולכן כאשר אנחנו מנסים לסגור את הפער עם החיים, חיים שמצפים מאיתנו ללמוד, לחשוב וליצור בכוחות עצמנו, קשה לנו כל כך.

כאשר ילדים נכנסים אל מערכת החינוך בכיתה א' הם נרגשים ושמחים להיות "גדולים", אך הם מגלים מהר מאוד שבמקום ללמוד בדרכם שלהם וליהנות מהלמידה הם צריכים לשבת בשקט, שיעור אחר שיעור, ולשמוע מורות מדברות. אין להם רשות להגיב כרצונם ולא לשתף את חבריהם בחוויות שלהם – דברים שכל ילד רוצה לעשות. המעבר מחופש מרבי למקום שבו אפילו לצחוק אסור, הוא נורא. למה ילד קטן, חופשי ומאושר, צריך להסתגל לדבר כזה?! והמעבר הזה אינו הדרגתי אלא פתאומי. כל שינוי בחייו של ילד בגיל כזה יכול לשנות את חייו, ולכן עליו להיעשות בהדרגה – אם הוא בכלל צריך להיעשות.

לדעתי, בית הספר היסודי צריך להניח את התשתית ללימוד אחר, שבו לילד יש אפשרויות רבות והוא יכול לגלות את החוזקות שלו. כל ילד צריך לקבל יחס אישי כדי לחשוב שגם לו יש סיכוי. לא טוב לפתח תחרות בגיל כל כך צעיר באמצעות בחינתם של כל הילדים

בשיטה אחידה. בתחרות כזאת המנצחים ידועים מראש; הם אלה שהשיטה האחידה מתאימה להם. אלה שמנצחים בבית הספר מקבלים ביטחון עצמי שיסייע להם להמשיך ולנצח בחיים, ואלה שמפסידים בו מאבדים ביטחון עצמי, מה שיזיק להם בחיים שבהם הם ימשיכו להפסיד.

שם המשחק הוא לימוד גמיש ומותאם לכל תלמיד ויחס אישי. מורה אחד, שיטת לימוד אחת, לשלושים־ארבעים תלמידים... זו טעות ממדרגה ראשונה.

בנוגע לחומר הלימוד, אין שום סיבה שילדים ילמדו כל כך הרבה מקצועות. מדוע, למשל, ילד בכיתה ב׳ צריך ללמוד תנ״ך? הרי מטרת לימוד התנ״ך היא הבנה ביקורתית של הסיפורים שעיצבו את העם היהודי (או שאולי כך אני רוצה להאמין. לשרי חינוך דתיים יש כנראה מטרה אחרת), וזו מטרה נפלאה. יש לנו תרבות כל כך עשירה, כדאי להכיר אותה וכדאי גם לבקר אותה. אבל ילדים בני שבע אינם מסוגלים לכך. לכן שיעורי תנ״ך הופכים לעוד שיעורים שבהם מכתיבים להם תכנים שלא מדברים אליהם. משרד החינוך צריך לדחות את לימודי התנ״ך לפחות לכיתות ה׳־ו׳. וגם ב״מדעים״ מלמדים ילדים שמות של חיות וצמחים במקום לחבר אותם לרעיונות של העולם המרתק הזה. ובמקצוע אחר, ״כישורי חיים״, במקום שילדים יכתבו במחברות ״איך לעזור לחבר״ או ״כיצד ללמוד מטעויות״, צריך לשוחח איתם על כך בקבוצות קטנות כאשר שאלות כאלה ואחרות צומחות מתוך חייהם באופן טבעי ולא מונחתות עליהם על ידי המורות ומשרד החינוך.

בית הספר היסודי צריך להניח את התשתית ללימוד אחר, שבו לילד יש אפשרויות רבות והוא יכול לגלות את החוזקות שלו.

ויש לחשוב מחדש על הרעיון של מורה אחת המלמדת הרבה מקצועות שהיא אינה בקיאה בהם. התוצאה היא הוראה ברמה נמוכה

ביותר. אני זוכר זאת היטב. נכון, מורה אחת מכירה טוב יותר את התלמידים והם מכירה אותה ונוצר קשר אישי החשוב מאוד בגיל הזה, אך במקום זאת אני מציע מורות מקצועיות הבקיאות במקצוע שלהן ומורה אחת שכל מטרתה היא עזרה לתלמידים בתלאותיהם בבית הספר ומחוצה לו.

כמו כן צריך לדעתי לחשוב מחדש על כיתות המחולקות לפי גיל. ילדים מתבגרים בקצב שונה ולכן צריך כיתות בהתאם לגיל המנטלי שלהם ולא לגיל הכרונולוגי שלהם.

כל זה מוביל אותי לנקודה העיקרית: ילדים קטנים מגיעים לבית הספר היסודי מלאים באנרגיות; הם רוצים לרוץ ולשחק וגם ללמוד בדרכם שלהם. במקום "ללמוד בכיף" מכניסים אותם למשטר קפדני המנוהל על ידי צעקות של מורות המהדהדות באוזניי עד היום. זה אבסורדי לחלוטין. אפשר ללמד בצורה הרבה יותר יעילה ומהנה אם רק נתאים את דרכי ההוראה לאופיים של הילדים ונגוון אותן. למשל, ללמד גיאוגרפיה בעזרת טיולים, ללמד אנגלית בעזרת סיפורים מרתקים, ללמד עברית בעזרת אמנות, לתת לתלמידים בוגרים יותר ללמד את הקטנים. ואת כל זה צריך לעשות בסבלנות ובסובלנות, ללא הקפדה יתרה על הכללים וללא הפחדה, כי בכל זאת הם רק ילדים.

חטיבת הביניים הייתה ככל הנראה התקופה הקשה ביותר בחיי. חברים חדשים, לימודים תובעניים, גילוי המיניות... וכל זה נדחס לשלוש שנים אינטנסיביות. גם בחטיבת הביניים צריך לעשות שינויים יסודיים, שינויים שתלמידים רבים מייחלים להם.

צריך שיעורי מחנך או שיעורים אחרים שבהם תלמידים יוכלו לדבר על גיל ההתבגרות והמצוקות שלו. לתלמידים לא נעים לדבר על כך עם המורות שאיתן הם נפגשים לפרק זמן קצר במסגרת לימוד המקצוע. וב"שעת מחנך" יושבים ארבעים ילדים עם הניידים שלהם והמורה אומרת להביא חולצה לבנה לטקס רבין... תלמידים בגיל חטיבת הביניים זקוקים לשיחות קרובות ותומכות יותר בבית הספר. בגיל הזה צריך יחסים קרובים יותר בין תלמידים למורים ולשם כך

המורים צריכים להכיר הרבה יותר טוב את התלמידים ולהעז להיפגש איתם באופן אינטימי יותר.

חטיבת הביניים היא חוליה בדרך לבית הספר התיכון. עדיין אין לי תוכנית ברורה לבית הספר התיכון, אך נראה לי שהעיקרון המנחה צריך להיות מגוון גדול של מגמות ומקצועות, כך שכל תלמיד יוכל למצוא לעצמו נישה מתאימה, מגמה ומקצועות שמעניינים אותו. את החשיפה למגמות ולמקצועות יש להתחיל בחטיבת הביניים. כך שהתלמידים ידעו באיזו מגמה ובאילו מקצועות לבחור בתיכון ויוכלו להצטיין בהם (ולא לקבל "עובר" על הקשקש). גם נושאי הלימוד במסגרת המגמה והמקצועות צריכים להתחלף לאחר פרק זמן, כך שתלמיד יוכל להתעודד מהידיעה שהנושא שהוא לומד עכשיו קצת משעמם אבל הנושא הבא יהיה מרתק.

במקום "ללמוד בכיף" מכניסים את הילדים הקטנים למשטר קפדני המנוהל על ידי צעקות של מורות המהדהדות באוזניי עד היום.

בחירת התחום שבו תלמיד ירצה להתמקד לקראת בחינות הבגרות ולקראת החיים עצמם היא קריטית וחייבת להיעשות לאחר שיקול דעת מעמיק. בית הספר צריך לספק לתלמידים כלים לבחירה מושכלת כזאת. בית הספר התיכון יכול להיות לא רק חוויה חברתית מעולה, אלא גם גן עדן של למידה משמעותית.

התיכון הוא שיאה של הלמידה בבית הספר; הוא צריך להיות השיא של הרחבת אופקים והעמקת החשיבה. כדי שהתיכון יהיה כזה אין טעם לייסר את התלמידים במקצועות ונושאים שאינם מעניינים אותם והם אינם מוכשרים בהם. אי אפשר לצפות מתלמיד ששונא מתמטיקה, למשל, שיצליח בה. למה לגרום לתלמידים ייסורים כאלה? ואלה באמת ייסורים! בכיתות הגבוהות לרוב התלמידים כבר יש תחושה די ברורה אילו תחומים מעניינים אותם ומתאימים לכישוריהם. בתחומים האלה הם רוצים להשקיע. במילים אחרות, יש

לבטל את מקצועות החובה, לאפשר לתלמידים לבחור את המקצועות שהם רוצים ללמוד, ולבחון אותם בהם. את 30 האחוזים שבהם יש בחירה, כפי שקבע שר החינוך לשעבר שי פירון, יש להרחיב לכלל הלימודים. איני מבין מה הטעם בהחלטה האווילית הזו להגביל את האפשרות ללמידה משמעותית ל־30 אחוזים בלבד. אם נער סקרן מבקש להעמיק בתחום מסוים, מדוע לא לאפשר לו? מדוע לקטול את חדוות הלמידה שלו ואת היצירתיות שלו?!

בשלוש השנים האחרונות בבית הספר יש לאפשר לתלמידים ללמוד רק את הנושאים שמרגשים אותם, שהם מוכנים לעבור בכל הספריות ובכל האתרים כדי לדעת עליהם יותר. והמורים בנושא זה צריכים להיות הטופ שבטופ, חגורה שחורה. הם צריכים לדעת כיצד לתדלק את העניין של התלמיד ולהנחות אותו. כך, אני משוכנע, תלמידים ישתוקקו לקום בבוקר וללכת לבית הספר. וגם שיעורי ההצלחה בבחינות יעלו, שכן הילדים ייבחנו בתחומים שמעניינים אותם.

בחירת התחום שבו תלמיד ירצה להתמקד לקראת בחינות הבגרות ולקראת החיים עצמם היא קריטית וחייבת להיעשות לאחר שיקול דעת מעמיק.

תשאלו, מהיכן יבואו המורים הרבים המתמחים בכל כך הרבה נושאים? לשם כך צריך לאחד את בתי הספר לבתי ספר ענקיים שיוכלו לאפשר מסלולי לימוד רבים ומורים מומחים רבים.

ומכאן לנקודה חשובה מאוד בעיניי: שוויון. בית הספר צריך להיות מוסד שוויוני המאחד את כל המגזרים, העדות והקהילות. זו אולי אמירה קצת צבועה ממי שלומד בבית הספר ברום הכרמל המתבונן בהתנשאות על כל בתי הספר האחרים. אבל אני הייתי עושה הכול כדי להקים בתי ספר שבהם לומדים יחדיו חילוניים ודתיים, חרדים ודתיים לאומים, יהודים וערבים וגם – ובעיקר – עשירים ועניים.

מערכת החינוך מבודדת את כל הקבוצות האלה ומרחיבה את הפערים ביניהן במקום לצמצם אותם. היא צריכה למצוא את המשותף, לא את המפריד. הרי יש כל כך הרבה ללמוד מהשונים מאיתנו, מאמונות ומדרכי חיים אחרות. השיעור החשוב ביותר בחיים הוא לא במתמטיקה או בהיסטוריה אלא בפתרון קונפליקטים באמצעות הידברות, בהבנה של נקודות מבט שונות על החיים. זו מהות החינוך – לא כיסוי החומר, שיעורי בית ובחינות. מערכת החינוך צריכה להפגיש את כל ה"שבטים" החיים על פיסת האדמה הקטנה הזאת. זה חינוך!

גם וגם

נועה סיגל

נועה סיגל היא תלמידת כיתה י"ב בבית הספר הריאלי בחיפה.

לקוראים שלום. נעים להכיר. שמי נועה סיגל. אני משתתפת בתוכנית הארצית לפיתוח מנהיגות צעירה LEAD, ואני לוקחת חלק בשנת שירות בבית הילדים "נווה חנה" בקריית גת, בית לילדים שהוצאו מהמשפחות שלהם בהוראת צו בית משפט. בהיותי תלמידה בכיתה י"ב בבית הספר הריאלי בחיפה הרחבתי במקצועות פסיכולוגיה־סוציולוגיה, ביולוגיה וספרות. רגע של שיתוף: אחרי שנים של התלבטויות, בחרתי לשים את הייעוד שלי כפעילה חברתית במקום הראשון (אבל לא הזנחתי את הלימודים).

בעמודים הבאים אציג את דעותיי בנושא "לאן פניה של מערכת החינוך הישראלית?", מה קורה בה בפועל ומה לדעתי צריך לקרות בה בעתיד.

לפני שאתחיל להטיח "משפטי מתבגרים", אנא הצטרפו אלי בדקות הקרובות למבצע "הטל ספק". במבצע זה נשאל שאלות ונחפש תשובות. אומנם למדתי להתייחס בכבוד לדברי המבוגרים, אך גם למדתי שזה בסדר להטיל ספק בדבריהם מדי פעם.

בהזמנת העורכים (המבוגרים) לכתיבת ספר מאמרים זה, התבקשו הכותבים להביע את דעתם בנושא השינוי שנדרש כעת במערכת החינוך, שינוי שמרני או מהפכני. ואני משיבה, למה לדבר "או... או" אם אפשר לדבר "גם וגם" (דור ה־Z בכל זאת). אני מאמינה שצריך

גם לשמר את בית הספר המקורי, אך גם לשנות משהו בבסיסו. נישאר רגע עם טענה זו ונדון בשלוש שאלות: מי, מה, איך:

1. **מי** אמור להשפיע על מערכת החינוך בישראל?
2. **מה** נכון לשמר ומה נכון לשנות?
3. **איך** צריך לעשות זאת?

1. שאלת "המי" – מי אמור להשפיע על מערכת החינוך

כאמור, אני פעילה ב־LEAD המנחה תלמידים בהקמת מיזמים חברתיים אישיים. המיזם אותו אני מקימה עוסק בחינוך במסגרת מערכת החינוך. רגע רגע... אומנם אין כל חידוש בכך שבני נוער מקימים פרויקטים מוצלחים מזה שנים, אבל בני נוער שלוקחים את המושכות לידיים בנוגע לשינוי במערכת החינוך, מערכת החינוך שהם לומדים בה ותוכננה כולה על ידי מבוגרים, בזה יש חידוש.

ובכן, האם נכון לאפשר לבני נוער להשפיע על מערכת החינוך שבה הם לומדים, על תכניה ועל הוראתם? הם הרי אינם קובעי מדיניות מבוגרים, מנוסים ומשכילים, היושבים בראש הפירמידה; אין להם די ניסיון והשכלה וגם לא סמכות פורמלית להשפיע. ובכל זאת, כ"לקוחה" של מערכת החינוך, הצלחתי לזהות קושי רגשי מהותי שלי ושל קבוצת השווים שלי, שהמערכת אינה מזהה ואינה נותנת לו מקום. כך נולד פרויקט "לשבור את הקרח" (נדבר עליו בהמשך).

ונגיד שבני נוער מזהים קשיים ומקימים מיזמים לצורך התמודדות איתם, האם בכוחנו לחולל שינוי? ואולי המושג "מנהיגות צעירה" הוא אוקסימורון? ההתנסות בפרויקט שלי לימדה אותי שלא, שמנהיגים צעירים כן יכולים להשפיע. יתר על כן, בני נוער הם הכי משפיעים על בני נוער מתוקף היותם קבוצת השווים. אנחנו מדברים באותה שפה ונותנים אמון זה בזה, ולכן יכולים להשפיע זה על זה. אולי אנחנו לא "אפויים עד הסוף" אבל דווקא בגלל זה יש לנו יתרון שאין לאלה ש"אפויים עד הסוף".

אז מי אמור להשפיע על מערכת החינוך? אנחנו, הצעירים, ה"לקוחות" של מערכת החינוך, כי מבחינות מסוימות נעשה זאת טוב יותר. ובכן, יש מקום ל"גם וגם" – גם בני נוער וגם מבוגרים יכולים וצריכים להשפיע על מערכת החינוך, ורצוי בשיתוף פעולה.

2. שאלת "המה" – מה נכון לשנות ומה נכון לשמר

מה נכון לעשות כדי שמערכת החינוך בישראל תצליח לחנך אותנו ולאפשר לנו להתפתח בחמישה תחומים, שהם לדעתי התחומים העיקריים שעליהם החינוך צריך "לעבוד" – השכלי, הרגשי, החברתי, הגופני וההתנהגותי? האם מערכת החינוך מאפשרת לנו להתפתח בכל חמשת התחומים האלה?

כדי לענות על שאלה זו כדאי לבדוק תחילה על מה מערכת החינוך שמה דגש. נתחיל מהסוף. בתום 12 שנות לימוד אנחנו מוערכים באמצעות תעודת בגרות. כדי להשיג תעודת בגרות טובה, המערכת מובילה אותנו לפתח מיומנויות שונות, כגון מיומנויות של שינון בעל פה, חלוקת קשב ועמידה בתנאי לחץ. אלה המיומנויות המרכזיות הנרכשות בתהליך ההכנה לבגרות. אך ישנן מיומנויות אחרות החשובות לא פחות, אולי יותר, בחיים שאחרי בית הספר, כגון חשיבה יצירתית וקבלת החלטות, מיומנויות של מנהיגות, תקשורת בין־אישית ותוך־אישית, והן אינן מקבלות מספיק במה בבית הספר. השגת ציון 100 באזרחות, למשל, אינה עושה אותך לאזרח טוב. ממדים רבים של התפתחות אישית נשארים מחוץ לתחום.

חשוב ללמוד את שירי ביאליק ככתבם, אך חשוב גם החיבור לצד הרגשי והחברתי. מקצועות הליבה מסמלים עבר, היסטוריה, לאומיות. חשיבותם היא לא בשינון עובדות ומושגים, אלא בספיגת מיומנויות המטפחות את הפוטנציאל שטמון באדם. שינון לבחינות מייצר בקרב תלמידים "אנטי־למידה" ואינו מאפשר את הפתיחות הנדרשת להתפתחות אישית. גם בעניין זה נדרשת גישת ה"גם וגם": גם ללמוד את מקצועות הלימוד "הקלאסיים" וגם לפתח באמצעותם ובאמצעים אחרים מגוון מיומנויות.

בעבר מערכת החינוך שירתה היטב את המדינה והייתה יעילה למדי בשלב "בניין האומה", אך אומה כבר יש וקיומה אינו מוטל בספק כמו לפני שבעים שנה. הערכים והצרכים של ימינו שונים לגמרי ולכן צריך לחשב ערכים וצרכים מחדש. עלינו להגדיר מהי מטרת מערכת החינוך ולגזור ממנה את היעדים להשגתה. המטרה היא התפתחות בחמשת התחומים: השכלי, הרגשי, החברתי, הגופני וההתנהגותי.

כדי להשיג תעודת בגרות טובה, המערכת מובילה אותנו לפתח מיומנויות שונות אך ישנן מיומנויות אחרות החשובות לא פחות, אולי יותר, בחיים שאחרי בית הספר.

המורה שלנו למתמטיקה אמר לנו: "מי שחושב שהביטחון של היום הוא הביטחון של המחר, טועה. רק מי שמבין שהחינוך של היום הוא הביטחון של המחר, יוכל לעשות שינוי." התלמיד של היום הוא האזרח של המחר ולכן יש לשים דגש על התפתחות אישיותו של הפרט בחמשת התחומים כדי שיוכל לגבש את זהותו ולממש את הפוטנציאל האישי שלו.

3. שאלת "האיך" – איך צריך לעשות זאת? לשמר ולשנות

בקיץ 2018 השתתפתי ב"מסע לפולין". אחרי יום טעון באושוויץ, אודליה חברתי הציעה שנעביר יחד סדנת כתיבה יוצרת לקבוצה. הרעיון נבע מהצורך ב"פלטפורמה מאפשרת", כזו שתייצר חיבור לרגש ותייצר אצלנו גירוי מחשבתי, להעמיק ולהבין את מה שקרה שם, לצאת מהבלבול הרגשי ומהמשפט "זה בלתי נתפס" שחזר על עצמו שוב ושוב. עד לאותו רגע רוב המסע התרכז בהיסטוריה, בנתונים ובמספרים. כלומר, בתחום הקוגניטיבי. אך הצורך בעיבוד הרגשות נכח באוויר באופן בולט. אני מודה שרעיון העברת סדנה רגשית היווה אתגר לא פשוט שלווה בחששות מכישלון ומאנטגוניזם

מצד התלמידים. אך קושי מורכב הרבה יותר נוצר אחרי שהובהר לנו ש"המערכת" אינה פתוחה לקבל פעילות מסוג זה.

למרות זאת, באותו ערב עשינו זאת. כל תלמיד קיבל דף ועט והתבקש לכתוב, כל דבר, בכל מבנה, אורך, צורה, שירצה. הנושא היה: "משהו שתפס אותי היום, חומרי ו/או רוחני". החובה היחידה שהמשתתפים נדרשו לה הייתה להתמסר לתהליך. כל אחד תפס פינה בחדר בתנוחה ייחודית לו ואִתגר את עצמו להילחם ברגשותיו המעורבים. מובן שלא לכולם זה היה קל. חלק מהתלמידים הביעו התנגדות לא מילולית עד כדי כמעט ויתור. בתום חצי שעה התחלנו לשתף. תלמיד אמיץ אחד פתח את הלב ורבים עשו זאת אחריו. אודליה הזכירה כמה חשוב לא לשפוט, ובזכות אמירה זו רוב התלמידים הקריאו את היצירות שלהם והרגישו תחושת גאווה. נסו לתאר לעצמכם את האווירה האינטימית שנוצרה בחדר עם שלושים תלמידים. דמיינו את המילים היוצאות מפיו של המקריא אל המעגל ונוגעות בכל אחד. בעיני מדובר בקסם. מיומנויות כמו "לאתגר את עצמי", "להתחבר לרגשותיי", "לבטא ולגבש את עמדתי"... כל כך הרבה בערב אחד של התמסרות.

לאור הצלחת הסדנה, התבקשנו במהלך המסע להעביר את הסדנה גם בקבוצות נוספות. גם בהן נוצרו מחשבות ורגשות עמוקים שלא חשבנו שיוכלו להיווצר. וזו לא רק אדמת פולין שגרמה לאינטימיות בקבוצה, אלא הרצון להיפתח למשהו חדש.

מה היה קורה אילו עשינו זאת באופן קבוע במקום שבו אנו מבלים יותר זמן מבכל מסגרת אחרת, בבית הספר? איני טוענת שהסדנה שלנו, המבוססת על כתיבה יצירתית, היא הדרך היחידה. אך לא חסרות דרכים לגרום להיפתחות ולהתפתחות. אנחנו רק צריכים להעז ולמצוא אותן.

חודשיים אחרי המסע, בערב מסכם עם ההורים, כל תלמיד קיבל חוברת קטנה ובה עשרים קטעים שנולדו מלבבות תלמידי השכבה. תלמידים אחדים הקריאו את מה שכתבו. כמו ילד קטן שמראה להורים ציור מצבעי פנדה, ככה הרגשנו. היינו גאים בהתמודדות

עם האתגר, בהבעה עצמית, בהתפתחות אישית. בעיניי, התפתחות ומיצוי פוטנציאל כאלה יכולים להתחיל בכיתה, בחבורה אקראית של תלמידים המסייעים זה לזה לצמוח ולגדול.

אז מה אני מציעה, שינוי "מהפכני" או "שמרני"? אני מציעה "גם וגם". שימור התוכן החינוכי הוא הכרחי (כי הוא באמת חינוכי), אבל אני מאמינה שהמוקד נמצא במקום הלא נכון. המוקד לא צריך להיות בציוני הבגרות, אלא בהתפתחות האישיות של התלמיד, בהתפתחות המיומנויות והיכולות של היחיד.

באופן ממוקד יותר, אני מציעה מערכת חינוך המפתחת אינטליגנציה רגשית. ומדוע אינטליגנציה כזו חשובה כל כך לבני נוער?

כחלק מההתנסויות החדשות של גיל ההתבגרות, בכיתה י"א היה לי חבר. מערכת היחסים שלי איתו נראתה לי באותה ימים מאוד מורכבת; בכמה צמתים הייתי צריכה לקבל החלטות "גורליות". כדי לבחור בכל פעם מחדש בקשר הזה היה עלי להבין מה אני מרגישה ביחס למצב ולפעול מתוך הבנה זו. אז הנה הבעיה: לא הצלחתי להבין בדיוק מה אני מרגישה. התייעצתי עם אימא ועם חברה, כל אחת יעצה לי אחרת, אבל הבחירה הסופית הייתה שלי. וכשניסיתי לזהות את רגשותיי, פשוט לא הצלחתי! הדבר הוביל לתחושת תסכול. ולאט־לאט שמתי לב שהקושי בזיהוי רגשות והבעתם תקף בחיי לא רק ביחס לתחום האהבה, אלא גם ביחס להורים, לחברים ולעצמי. כשיצאתי לבדוק מה מצבם של בני נוער אחרים בתחום, התברר לי מהר מאוד שרוב בני הנוער מתקשים לזהות את הרגשות שלהם, מתקשים להסביר מה מפריע להם, ושבדרך כלל הדבר בא לידי ביטוי בתופעות של תסכול ולחץ בתחומי חיים שונים.

אז מה אני מציעה, שינוי "מהפכני" או "שמרני"? אני מציעה "גם וגם".

ומכאן נולד הפרויקט "לשבור את הקרח"[43] העוסק בטיפוח אינטליגנציה רגשית בבני נוער, שאני מקימה במסגרת LEAD. בפרויקט, חצי כיתת י' נפגשת פעם בשבוע למעגל שיח עם מנחה קבוצות באינטליגנציה רגשית. מטרת הפרויקט היא להעניק לבני הנוער ארגז כלים להבנת הרגשות מתוך התנסויות חדשות ומורכבות של גיל ההתבגרות, והתנסויות שיבואו לאחר מכן במהלך החיים. הפרויקט רץ באותה השנה בקרב 60 בנות ובני נוער.

אינטליגנציה רגשית באופן כללי היא היכולת לזהות, להבין ולהשתמש ברגשות על מנת להתמודד עם עצמנו, עם אחרים ועם הסביבה בהצלחה; אוסף של יכולות ומיומנויות רגשיות, אישיות וחברתיות, המשפיעות על היכולת הכללית שלנו להתמודד באופן אפקטיבי עם אתגרים בין־אישיים ותוך־אישיים מורכבים. ה־EQ (Emotional Intelligence) חשובה לא פחות, אולי יותר, מה־IQ. הספרות המחקרית הוכיחה שניתן לדמות אינטליגנציה רגשית לשריר שעבודה עליו מחזקת אותו. מחקרים הראו כי אומנם אנחנו נולדים עם מנת משכל מסוימת (שיש בה יסוד גנטי), אך הסביבה הינה גורם מכריע. עוד הראו המחקרים כי אנשים בעלי אינטליגנציה רגשית מפותחת יוצרים קשרים חברתיים טובים יותר ומתמודדים עם מצבים מורכבים בצורה יעילה יותר. הם יודעים לנווט רגשות שליליים לחיוביים ואיכות החיים שלהם טובה יותר. תחושות כמו לחץ ותסכול, שנובעות מאבחון רגשות לקוי נחסכות, והם מסוגלים לממש את הפוטנציאל האישי שלהם. אינטליגנציה רגשית מפותחת מקדמת הערכה וקבלה עצמית, אמפתיה, אחריות חברתית, גמישות, פתרון בעיות, רגישות, סובלנות למצבי לחץ, ויסות עצמי ואופטימיות. כל אלה ועוד הם רכיבים מרכזיים באינטליגנציה הרגשית.

זהו, מבצע "הטל ספק" הסתיים וגישת ה"גם וגם" הוסברה והובנה. כעת צריך לעשות שינוי בשלושת המדורים: "מי" – לחזק את הנוער

43 © כל הזכויות לפרויקט "לשבור את הקרח" שמורות לנועה סיגל. שימוש ברעיון, בשם או בלוגו ייחשבו כהפרת זכויות יוצרים.

ולעודד אותו לעשות שינויים במערכת החינוך; "מה" – לשנות את מטרת החינוך ולשים דגש על מיומנויות חיוניות לחיים, בעיקר מיומנויות רגשיות; "איך" – באמצעות פעולות המאפשרות לבני הנוער לבטא את רגשותיהם ולהכיר אותם. וכל זאת כדי לפתח את התחומים הקוגניטיבי, הרגשי, החברתי, הפיזי וההתנהגותי, לאפשר להם, לכל תלמיד ותלמידה, לממש את הפוטנציאל הגלום בהם.

מפתח מושגים ושמות

אבולוציה, 69, 72
אברהם אבינו, 87, 250
אברהם בן יעקוב, 88
אגף שח"ר, 292
(ה)אדם הגלוקלי, 21
("ה)אדם הכלכלי", 318
(ה)אדם המשכיל, 252
אוטונומיה, 222, 233, 318, 366, 367, 401
אוטונומיה למורים, 149
אוטונומיה פדגוגית, 30, 173
אוטונומיה של בתי הספר, 139
אוכלוסיות חלשות, 277
אולפנה לבנות בעפרה, 271
אומת הסטארט־אפ, 141, 178, 333
(ה)אוניברסיטה הפתוחה, 304
אושר, 413
אזרחות גלובלית, 200
אחריות, 144, 308
אחריות ללמידה, 240, 253, 256
אידאל האושר, 48
אי־ודאות, 16
איינשטיין, 68
איכות רוחנית, 252
אילי'ץ, איוון, 87
אימורדינו־יאנג, מרי, 108
אינדיווידואליזם, 135
(ה)אינטגרציה, 137
אינטליגנציה רגשית, 151, 246, 247, 437, 438
אינטליגנציות מרובות, 83
איתנות מוסרית, 232
אינטרגנום, 9
אלון, יגאל, 133
אללוף, אלי, 358
אל־פאראבי, 59
אמון, 244
אמיגדלה, 108
אמפתיה, 109, 153, 246, 388
אנומיה, 232
אסטרטגיה כוללת, 148
(ה)אסלאם, 234 אסתטיקה, 42
"אף ילד לא נשאר מאחור", 138
אפיגנטיקה, 352
אפלטון, 17, 265, 310, 316, 366
אקדמיזציה, 138
אקו, אומברטו, 63
אקזיסטנציאליזם, 70, 79
אקטואליה, 243
אקלים דיאלוגי, 40
אקלים חינוכי, 235, 296, 376
ארוס פדגוגי, 64
אריסטו, 17, 54
אשכנזים, 290

אשליית הלמידה המהנה, 48, 49
אשליית המוביליות החברתית, 53
אתגר הרלוונטיות, 197, 202
אתגרים אופטימליים, 112

באומן, זיגמונד, 9
בובר, מרטין, 83, 262, 268
בוגס, גרייס לי, 347
בוש, ג׳ורג׳, 138
בחינות בגרות, 26, 138, 150, 273, 277, 305, 328, 409, 412, 413
בחינות בינלאומיות, 296
בחירה, 409
בחירת הורים, 160
ביאליק, ח״נ, 33, 434
ביטחון זהותי, 142
ביצועי הבנה, 241, 243
ביקורת עצמית, 60
״בירוקרטיה ערכית״, 38, 39
בית הספר הגלובלי, 93
בית הספר היסודי, 158, 427
בית הספר המקצועי, 138
בית הספר התיכון, 429
בלום, בנג׳מין, 302, 421
(ה)בעלות על בתי הספר, 127
בן יהודה, ברוך, 291
בתי ספר מקצועיים, 178
ברואר, ג׳ון, 107
ברונר, ג׳רום, 212
בר יוסף, רבקה, 294
ברק, אהוד, 159

גודל הכיתה, 122
גוטמן, איימי, 366
ג׳ונסון, מרק, 345
גזענות, 231
גיל ההתבגרות, 425, 428
(ה)גיל הרך, 150
גישה הומניסטית, 399
גלובליזציה, 90, 139, 179, 188, 205
גלוקליזציה, 198, 199, 200, 204
גמישות התפתחותית, 354
גנטיקה, 69
גרינצוויג, אמיל, 289
גרין, מקסין, 45, 269

דאגה אמפתית, 260
דארווין, צ׳ארלס, 68
דו״חות שנהר וקרמניצר, 139
דחייה חברתית, 110, 111
דיאלוג פרשני, 40
דיואי, ג׳ון, 80, 197, 314, 317
דמוקרטיזציה של החינוך, 160, 161
דמות האדם הלומד, 251
(ה)דרך המדעית, 70
דרכי חשיבה, 173

הבנה, 283, 284, 353, 418
הבנה אפיסטמית, 166, 169
הבנה אקדמית, 213
הבנה מבוססת בעלות, 211
הבנה מבוססת ביצוע, 211
הגל, פרידריך, 77
הדרה חברתית, 386, 390
הוראה השראתית, 260–270
הוראה חתרנית, 244
הוראה טובה, 260
הוראה יחידנית, 302
הוראה יצירתית, 218–229

הוראה לשם הבנה, 102, 170, 213
הוראה מותאמת, 248
הוראה מיילדת, 265
הוראה מכלילה, 387
הוראה משוחררת, 238–244
הוראה משמעותית, 265, 267
הוראה פרונטלית, 256, 257
הורים, 184, 236, 420
היי־טק, 124, 140, 231
היפוקוגניציה, 346
היפוקמפוס, 108
הכחדה המונית, 340
הכללה חברתית, 386
הכנסה אוניברסלית בסיסית, 319, 320
הכשרה מקצועית, 178
הכשרה רגשית, 246
הכשרת מורים, 31, 36, 75, 92, 109, 127, 128, 149, 225, 337
הכשרת מורים ערבים, 234
הכשרת עובדים עם נוער בסיכון, 377
הנעה, 259
הנעה חיצונית, 139
הנעה פנימית, 139
המפץ הגדול, 69
הסכמי אוסלו, 139
העברה (של למידה), 167, 213
העסקת מורים, 127
העצמת מורים, 131, 149
הערכה, 37, 131, 150, 151, 235, 243, 273, 285, 304, 327, 413, 422
הערכת מורים, 328
"הפרויקט הציוני", 59
הצטיינות, 310
הקבצות, 292, 389
הקמן, ג'יימס, 357, 368
הר, ריצ'רד, 312
השוואה בינלאומית, 135, 138
השכלה גבוהה, 178, 293, 325
השל, אברהם, 268
השפה האסתטית, 39
התחממות אקלימית, 343
התחממות גלובלית, 212, 344
התמוטטות אקולוגית, 340
התנהגות רגשית, 353

ווטסון, 68
ויגוצקי, לב, 111
וייטהד, אלפרד, 268
ויליאמס, ברנרד, 316
ויקיפדיה, 91
ועדת רימלט, 135, 137
וריז'ינסקי, יוסף, 385
ותק, 326

זהות אישית, 129
זהות קולקטיבית, 159
זיכרון לטווח ארוך, 114
זיכרון עבודה, 114
זמורה, הלי, 238
זמן למידה, 243
זרמי החינוך, 126, 136

(ה)חברה הערבית בישראל, 231, 236
חברה רב־מוקדית, 158
חברות מוחלשות, 231
חברותא, 88, 250–259
חברת לומדים, 27
חדרי הכיתות, 182

חדשנות, 141, 153, 164, 165, 180, 231
חוויית האל־ביתי, 340
(ה)חומר האפור, 354
חולשת הרצון, 54
חוסן אנושי, 41
חוסן חברתי, 335
חוק האנטרופיה, 341
חוק החינוך המיוחד, 396
חוק הלאום, 60, 233
חוק מטרות החינוך, 414
חוק שימור החומר, 341
חזון, 40
חטיבת הביניים, 428
"חטיפה", 109
חינוך א־פוליטי, 61
(ה)חינוך האסתטי, 45
חינוך בלתי פורמלי, 375–383
חינוך דיאלוגי, 36
חינוך דמוקרטי, 366
(ה)חינוך החרדי, 162
(ה)חינוך ההומניסטי, 65, 311
חינוך הטרוגני, 159
חינוך טוב, 215, 299
חינוך לחיים משותפים, 334, 335, 336
חינוך ליזמות, 142
"חינוך למנהיגות", 333
חינוך למשמעות, 100–103
חינוך לערכיות, 81
חינוך לרוחניות, 83
חינוך מוטה עתיד, 332
(ה)חינוך המיוחד, 126
חינוך מכליל, 384–392
חינוך משמעותי, 268
חינוך תומך, 398
חלוציות, 136, 142
חקיקה, 148
חקלאות, 123
חקר המוח, 352
חשיבה אלגוריתמית, 189
חשיבה אקולוגית, 345, 346
חשיבה ביקורתית, 66, 153, 179, 232, 243, 284, 316, 401, 409
חשיבה יצירתית, 66, 218, 232, 243, 284, 401, 434
חשיבה מורכבת, 131
חשיבה מסדר גבוה, 35
חשיבה מסדר נמוך, 37
חשיבה עצמאית, 26, 60, 231

טוטליטריזם, 38
טונברג, גרטה, 339
"טיפול", 380
טיפולוגיה (של נוער בסיכון), 381
טכנולוגיה, 243
טכנולוגיות משבשות, 199
טליאס, מוטי, 419
"טעוני טיפוח", 293, 294
טראמפ, דונלד, 319
(ה)טרגדיה של נחלת הכלל, 212, 213
טרכטנברג, מנואל, 150, 358

יאיר, גד, 83
יאנג, אנדרו, 320
(ה)ידע החדש, 68
ידע עמוק, 164, 167, 169, 173
(ה)יהודי החדש", 137
יוחנן בן זכאי, 34, 35, 93, 408

יזמות, 128, 141, 153, 164, 165, 231
ייטס ויאנג, 188
יכולות אינטלקטואליות, 166
יכולות המאה ה־21, 167
יכולת הסתגלות, 19
יכולת חשיבה, 128, 151, 168
ילדים משכבות מצוקה, 357
יצירתיות, 128, 131, 141, 142, 219, 256, 259, 408, 409

כאוס אקלימי, 340
כוח הרצון, 54
כור ההיתוך, 136
כישורי המאה ה־21, 35, 146, 232, 233
כישורים לטיפוח, 410
כיתה הפוכה, 241
כלי חשיבה, 166, 169, 172
כלכלת הידע, 199
כשל האדם האינדיווידואלי, 53
כשל האושר, 48
כשל האדם הסקרן, 53
כשל הלמידה, 50
כשל הניעות החברתית, 50
כשל הסקרנות, 54
כשל כוח הרצון, 53

לאומנות, 231
לאו צה, 264
לחץ חיובי,353
לחץ נסבל, 353
לחץ רעיל, 353
ליבוביץ, נחמה, 271
לייקוף, ג'ורג', 345
לימוד גמיש, 427
לימודי התנ"ך, 427
לינץ', דייוויד, 340
לימוד דיאלוגי, 255
למידה לקראת שליטה, 304
למידה מעמיקה, 166, 167
למידה מרחוק, 274
למידה משמעותית, 240, 241, 260, 420
למידה עצמאית, 26
למידה רב־תחומית, 151

מבחני המיצ"ב, 278, 328
מבחני פיזה, 145, 167, 302
מבחנים ארציים סטנדרטיים, 279, 280
מבחנים בינלאומיים, 278, 291, 323, 327
מגילת העצמאות, 124
מגפת הקורונה, 340
מדינה תומכת משפחות, 365–374
מדינות הגירה, 306
מדיניות מכלילה, 391
מדיניות רווחה, 316
מדינת המשפחה, 366
מדינת התעסוקה, 367
מדעי הרוח, 315
מהות ההוראה, 170, 171
מהות החינוך, 431
מהות הלמידה, 50
מהפכה, 347
מהפכה תודעתית, 340
מהפכת המידע, 140
מהפכה טכנולוגית, 23
מהפכת החיטוב, ר' גם רפורמת

החיטוב, 135, 137
מוביליות חברתית, 141
מוביליות תעסוקתית, 142
(ה)מודל האקולוגי, 402
(ה)מודל החברתי, 397
(ה)מודל הרפואי, 396
מודעות עצמית, 246
(ה)מוח החברתי, 109–111
(ה)מוח הלומד, 113–115
(ה)מוח המאותגר, 111–113
(ה)מוח הרגשי, 107–109
מוטיבציה, 111, 112, 183, 254, 256, 257, 303, 367, 368
מוטיבציה חיצונית, 25
מוטיבציה פנימית, 26, 102, 103, 264
(ה)מונותאיזם, 87
מונטיין, מישל, דה 261, 268
מועצה לאומית לחינוך, 125
מועצה ציבורית לחינוך, 327
מוקד שליטה חיצוני, 230–237
מוקד שליטה פנימי, 230–237
(ה)מורה הגלובלי, 91
(ה)מורה הרלוונטי, 91
מורים יצירתיים, 218–229
מזרחים, 290
"מחנכים מועצמים", 145, 147, 154
מחנכים־מטפלים, 387
מטא־קוגניציה, 170, 241
מטפורות, 346
מטרות החינוך, 25, 79
מטרות העומק, 164
מטרות־העל של החינוך, 122
מטרות חברתיות, 96
מטרות החינוך, 165
מטרות חינוכיות, 96, 188
מטרות חינוכיות מובהקות, 96, 97
מטרות לאומיות, 158
מיומנויות המאה ה־21, 141
מיומנויות חשיבה, 167
מיומנויות קוגניטיביות, 189
מיומנויות רגשיות, 247
מיטרה, סוגטה, 87
מיינדפולנס, 109
מייקרים, 152, 153
מיל, ג'ון סטיוארט, 320
מיעוט פריווילגי, 290
מימוש עצמי, 312
(ה)מיעוט הערבי, 62
מלחמת אחים, 334
"מלחמת הזהויות", 201
מנהיגות, 434
מנהיגות צעירה, 432
מנהלי בית הספר, 182, 337
מסוגלות עצמית, 222 מסלאו, אברהם, 83
מעגל ההפנמה, 400, 401
מעורבות חברתית, 153
("ה)מעיין המתגבר", 34, 92
מעמד המורים, 128
מערכת חינוך רלוונטית, 124
(ה)מערכת הלימבית, 111
מערכת מכלילה, 391
מערכת מפוערת, 290–295
"מפעל ההתנחלויות", 60
מקצוע ההוראה, 148
מקצועות הישרדות, 41
מציאות רב־תרבותית, 160
מצוינות, 130, 137, 142, 164, 170, 301, 303, 307, 310, 311, 318

מצוינות אקדמית, 153, 376
מצוינות גלובלית, 91
מצוינות חינוכית, 147, 154
מקצוע המנהל, 127
מרחב אקלימי אידאלי, 342
מרחב למידה, 131, 242
מרחבי משמעות, 100
מרכז לחשיבה אסטרטגית, 104
מרקס, קרל, 77
משחק המשמעות, 46–58
משמעות, 80
משמעות החיים, 73, 252

"נאום השבטים", 141, 158
(ה)נאורות, 13, 175
נוירו־מיתוסים, 106, 116
נוירוני המראה, 110
נוירו־פדגוגיה, 106–117
נוסבאום, מרתה, 315
נוער מנותק, 379
נטישה, 388
ניטשה, פרידריך, 261, 265, 268
ניידות מקצועית, 20
ניסוי טריניטי, 344
נשירה, 324
נשירה גלויה, 375
נשירה סמויה, 375

סגירת פערים, 137
סולידריות, 21, 22, 319, 337
סוקרטס, 265, 268
סטנדרטיזציה, 135, 137, 152
"סיכון", 378
סל שירותים דיפרנציאלי, 323
סמילנסקי, משה, 291, 292
סמית, פרנק, 56
סנטוס, לורי, 412
ספרייה מתוקשבת, 277

עבודת חקר, 243
עולם גלוקלי, 20
(ה)עולם האינטרנטי, 17, 90
עולם כאוטי, 20
עולם קטלוגי, 18
עולם של לקט, 18
עיבוד קוגניטיבי, 214
עידן המידע, 165, 166, 179
עידן האנתרופוקן, 344
עידן רלטיוויסטי, 82
(ה)עם הפלסטיני, 59
עמיחי, יהודה, 133, 144
עקרון הבחירה, 26
ערכי הנאורות, 318
ערכי ליבה, 161
ערכיות, 81, 129

פדגוגיה חדשה, 24
פדגוגיה מהותית, 168–174
פדגוגיה מוטת עתיד (פמ"ע), 196–207
פדגוגיה מותאמת, 389
פדגוגיה תרפויטית, 245–249
פדגוגיות פרוגרסיביות, 170
פוליטיקה, 243
פולן, 170
פוסטמודרניזם, 394
פוסטמן, ניל, 57
פוקו, מישל, 177, 347
פיאז'ה, ז'אן, 42
(ה)פילוסופיה האנליטית, 70

פיצול קשב, 19
פירון, שי, 298
פיתוח החשיבה, 164, 166
פיתוח מקצועי, 149, 172, 372
פנימיות, 292
פראנקל, ויקטור, 81 פרגמיטיזם, 310
(ה)פרדיגמה הקונסטרוקטיביסטית, 401
פרויד, זיגמונד, 340
פרויקט מנהטן, 344
פריירה, פאולו, 261, 268
פרנקנשטיין, קרל, 294
פרסונליזציה של ההוראה והלמידה, 135, 146, 152

(ה)ציבור החרדי, 90, 161
(ה)ציבור הערבי, 160
(ה)ציונות, 87
צמצום פערים, 298, 321, 322, 355, 367
צניעות, 21, 22

קאמי, אלבר, 266, 267
קבלת החלטות, 434
קהילת חשיבה, 225
קהילת לומדים, 242
קול, הרברט, 87
קולומבוס, 88.
קון, אלפי, 417
קון, תומס, 98
קוסמוסופיה, 67-76
(ה)קוראן, 64
קורסים און־ליין, 52
קורצ'אק, יאנוש, 261, 268
קיימות, 103, 200, 346
קיינס, ג'ון מיינרד, 317
קלינטון, ביל, 319
קריירה מקצועית של מורים, 326
קריק, 68

רבין, יצחק, 159
רגישות אסתטית, 42
רובוטים, 320
רובינסון, קן, 87
רוג'רס, קרל, 248
רווחה רגשית, 245
רווחת המורה, 390
רוזנטל, מרים, 369
רוחניות, 82, 83, 87
רולס, ג'ון, 21
רוסו, ז'אן־ז'אק, 242, 365, 366
רזניק, 169
רחל המשוררת, 365
ריבלין, ראובן, 141, 158
רייך, רוברט, 319
רעיונות גדולים, 242
רפואה מותאמת אישית, 252
(ה)רפובליקה החינוכית, 162
רפורמה, 159, 394
רפורמת החיטוב, 137, ר' גם מהפכת החיטוב, 135
רפלקציה, 114, 241
רשות החינוך, 181, 183

שאלה פורייה, 238
(ה)שאלות הגדולות, 69, 79
"שבטי ישראל", 160.
שוויון, 147, 164, 170, 300, 310, 311

שוויון הזדמנויות, 301, 304, 321, 367
שוויון הזדמנויות מהותי, 298, 299
שוויון הזדמנויות מריטוקרטי, 313
שוויון הזדמנויות תחרותי, 315
שונות, 38
שושני, שמשון, 272
שותפות, 22, 142
שחקני משמעות, 46–58
שטיינר, ג׳ורג׳, 87
שטפי למידה, 204
שיטת ההוראה, 23, 25
שייכות, 255
שינוי מהפכני, 250
שיתוף הורים, 372
שיתופיות, 129
שכר המורים, 128
שלייכר, אנדריאס, 301
שפת הדמוקרטיה, 161

תוכני הלמידה, 129
תוכנית הלימודים, 23, 150, 214, 235, 280
תוכנית הלימודים הסמויה, 280, 281, 282, 284
תוכנית הלימודים הרשמית, 280
תוכנית התערבות, 377
תחומי דעת הומניסטיים, 310, 317
תחומי האסתטיקה, 42
תחושת ערך עצמי, 245
תיאוריות קונסטרוקטיביסטיות, 166
תיאוריית ההכוונה העצמית, 103
תכנון אסטרטגי, 172
(ה)תלמיד הגלובלי, 92
תלמידים בהדרה, 388, 391
תעודת בגרות, 151, 186–195, 325, 434
תעודת הוראה, 326
תפיסה ניאו־ליברלית, 313
תפיסת האדם הביולוגיסטית, 70
תפקיד המורים, 172
תקצוב דיפרנציאלי, 127, 298
תקציב, 329
תקשורת, 245
תקשורת מטפחת, 246
תרבות האינטרנט, 22
תרומה לחברה, 276
תשוקה, 122
(ה)תשוקה לדעת, 28
תשלומי הורים, 294