



חשיבה מחודשת על החינוך העל-יסודי בארץ

דוד גורדון ז"ל ודן שרון

ערכה והביאה לדפוס:
דלית נחשון-שרון

כתובת המרכז: רחוב רב אשי 4, ירושלים, 93593
טלפון: 6790471-02
פקס: 6792676-02

Email: info@taubcenter.org.il
אתר באינטרנט: www.taubcenter.org.il

נדפס בדפוס מאור-ולך, ירושלים

חשיבה מחודשת על החינוך העל-יסודי בארץ

דוד גורדון ז"ל ודן שרון*

תוכן העניינים

5	מבוא
6	1. הבעיות המדאייגות בתחום החינוך
12	2. דיון בגורמים
21	3. כיווני פעולה בדרך לשינוי ולשיפור
32	אחרית דבר: שלוש הערות
34	נספח. מקורן של הבעיות של בית-הספר העל-יסודי טמון במסורת פעולתו
36	מקורות

* מאמר זה הוא פרי עבודה משותפת של פרופסור דוד גורדון ז"ל ושלי. המאמר לא הושלם בעת מותו הפתאומי של דוד בחודש מאי האחרון, ואני ראיתי חובה לעצמי לסיימו ברוח עבודתנו המשותפת ולהביאו לדפוס. יהי נא מאמר זה בחינת יד לידידי דוד, מבכירי חוקרי וחושבי החינוך בארץ.

חשיבה מחודשת על החינוך העל-יסודי בארץ

דוד גורדון ז"ל ודן שרון

מבוא

השיח החינוכי בארץ מרבה לעסוק בשאלת סטנדרטים לימודיים. על רקע זה גם הוקם כוח המשימה הלאומי לחינוך (ועדת דוברת). קיימת תחושה של משבר על רקע אי-הצלחה במבחנים בינלאומיים, רמת הישגים נמוכה במבחני הצבא, ופערים גדולים בהישגים בבחינות הבגרות בין אוכלוסיות מרקע חברתי-כלכלי שונה. גם הידע של תלמידינו בנושאים ציוניים ויהודיים איננו משביע רצון והוא מצטרף לתחושה של אי-נחת בתחום הערכי, שגם לגביה יש נטייה למדוד ולפעול בדפוסי הפעולה המסורתיים של הקניית הידע, דבר שאין לו בהכרח הצדקה.

האם ההתמקדות בשאלת הסטנדרטים ובהצלחה בבחינות באמת מוצדקת? האם אי-הצלחה במבחנים לאומיים ובינלאומיים היא הדבר המדאיג ביותר במערכת שלנו? האם ידיעת "מושגים" בתחום הציוני אכן תורמת לצד הערכי? ככל שבעיית הידע נראית היום מדאיגה בחינוך בארץ – והיא מדאיגה – אנחנו סבורים שהיא בוודאי איננה היחידה.

הטענה המרכזית היא, שאמנם אי-ההצלחה בבחינות למיניהן היא עדות לכמה חסרים המתקיימים במערכת החינוך, אך זה איננו הממד היחיד, אולי אף לא העיקרי, שעליו לעמוד במרכז תשומת ליבנו. התמקדות בנושאים בעייתיים אחרים, לאו דווקא ישירות בנושאי הידע, עשויה לקדם את המערכת בצורה טובה יותר, גם בתחום הידע עצמו.

אנו מצביעים במאמר הזה על הבעיות המדאיגות ביותר, לדעתנו, בחינוך, מתמודדים עם הסיבות לקיומן, ומציעים כיוונים של חשיבה בדרך אל השינוי והצעות לשיפור¹.

¹ אנו איננו גורסים "רפורמות" מרחיקות לכת וגורפות וזאת לאור הניסיון המצטבר במערכות חינוך בעולם (ואצלנו), שמהפיכות מן הסוג הזה אינן מביאות את התוצאות המקוות, בסופו של דבר, על אף המאמצים המושקעים בהן.

1. הבעיות המדאיגות בתחום החינוך

א. ידע אינרטי וידע רלבנטי

הדיון הציבורי בנושאי חינוך בתקופה הנוכחית מתייחס בעיקר לסוגיית הידע החסר לתלמידים, בשני מובנים – ידע וחשיבת חסר. התחושה היא, שההתמקדות בשאלת הידע הנבחן² של התלמיד בהכרח מעודדת עיסוק בידע אינרטי³ וברעיונות נטולי חיים⁴, ויש לכך תוצאות שליליות רבות: ראשית, בתי-ספר משקיעים את מירב האנרגיה שלהם בעצם הכנת התלמידים לבחינות; שנית, המערכת חדלה לשים דגש על מיומנויות קוגניטיביות גבוהות, כמו אנליזה, ביקורת, קישוריות (לידע אחר, ליישום) ויצירה (כפי שוויטהד הדגיש (הערה 4), דווקא אלה מפיחים רוח חיים ברעיונות ומבטיחים שהם לא יהיו נטולי חיים.

התחושה היא, שהמערכת חדלה לדרוש מעצמה לדאוג לרלבנטיות של הלימוד לתלמיד⁵ והיא עלולה לפגוע בתפקודו האינטלקטואלי (ראה בהמשך את הדיון במהותו של הידע האינרטי ומה עושה ידע לרלבנטי).

ב. חוסר עניין ו"התנתקות"

עניין הוא במידה לא מבוטלת תוצאה – ואף פן אחר – של ממד הידע, כאשר חוסר העניין, לדעתנו, הוא אחד המקורות למשבר במערכת החינוך היום. במקרים רבים תלמידים פשוט אינם מתעניינים במה שהם לומדים ואף אינם מבינים את הצורך ללמוד את מה שמלמדים אותם. התחושה שלהם היא, שהעיסוק הבית-ספרי "לא מעניין" או "לא שייך לחיים

² במושג הידע אנו מתייחסים למשמעותו בפרקטיקה של מעשה החינוך בארץ: איך הוא מטופל, איך הוא נבנה וכיצד הוא נבחן.

³ הכוונה היא לידע אינרטי – ידע נטול חיים, שאינו שימושי – או ידע שהתלמידים אינם מבינים את ערכו ושימושיותו.

⁴ הפילוסוף וייטהד כבר קבע, בהרצאה שנשא בפני מורים למתמטיקה ב-1912, שאין דבר גרוע יותר מכך, שבית-ספר יפגיש תלמידים עם רעיונות נטולי חיים. והוא הסביר:

In training a child to activity of thought, above all things, we must be aware of what I will call 'inert ideas' – that is to say, ideas that are merely received into the mind without being utilized, or tested, or thrown into fresh combinations (Whitehead, 1949).

⁵ את המושג רלבנטיות יש להבין במובן של הגישור בין עולמו הנוכחי של התלמיד, מושגיו, הרקע שלו ואופן החשיבה שלו לבין העולם שלקראתו אנו מחנכים.

ממש" ובהעדר תגובה מתקבלת על הדעת לתחושות אלה, הם מפתחים ריחוק ואף ניכור כלפי הנעשה בבית-הספר. חוסר העניין משתקף אצל חלק מן התלמידים בהשלמה, אצל חלקם בהתנתקות, וחלק אחר מביניהם מפתח תחושה של זרות ממש. מצד אחד מדובר במיוחד בתלמידים, החשים שאינם מסוגלים להתמודד בהצלחה עם הסיטואציה הכיתתית הקיימת והם חווים חוסר השתייכות, בעלת השפעות חמורות: ראשית, הם גדלים מבלי שחוו חווית התרגשות וגילוי אינטלקטואליים; שנית, הם אינם חלק מתהליך קבוצתי של מחשבה בצוותא, של חילופי מחשבות בחברותא, של צמיחה אינטלקטואלית מתוך אינטראקציה עם קבוצה. התהליך הכיתתי הוא הבסיס לחברה הכיתתית ואי-השתתפות בו מהווה הרחקה של אותם תלמידים ממנו. באין ברירה תלמידים אלה יפנו לאפיקים אחרים, לא תמיד חיוביים. חוסר העניין נוגע גם לתלמידים ה"מוכשרים" יותר, הנאלצים להסתפק בעיסוק הכיתתי המכוון לבינוניות, שאיננו מהווה אתגר ואין בו מענה מתאים.

ג. ניכור, אלימות וחופש הבחירה

ניתוק יוצר ניכור ושניהם יוצרים תסכול. תלמידים המנותקים מליבת ההתרחשות הכיתתית מחפשים אפיקים לביטוי. בגיל זה (חינוך על-יסודי) הם מחפשים לעצמם חבורה, שיוך, רעות ומקום לביטוי וגם לבולטות, בו הם מקובלים ולא מנוכרים. לעיתים, על רקע של השפעות שונות, חברתיות ואחרות, החיפוש הזה מקבל ביטויים של אלימות. תופעת האלימות בבתי-הספר היא אחת הבעיות החמורות במערכת החינוך. יש המאשימים את החברה והמשפחה בהתגברות האלימות בבתי הספר. ייתכן שהאשמה זו צודקת, אבל רק חלקית, מפני שחלק מבעיית האלימות נעוץ בחוויה שלילית של תלמידים בבתי-הספר. אחת הטענות של תלמידים שהשתתפו לאחרונה במחקר בנושא האלימות בבתי-הספר הייתה, ש"אין להם עם מי לדבר בבית-הספר"⁶. לטענה זאת יש משמעות רבה, בהצביעה על תחושת הניתוק מן התהליך הכיתתי.⁷ הנקודה הזאת קשורה גם לחופש הבחירה – לאורך השנים, בעקבות השפעות שונות, בעיקר בעקבות עמדות הציבור בארץ, צמצמנו את מרחבי

⁶ בנבנישתי ואחרים, 2005.

⁷ יש אף מקרים שהאלימות בחצר בית-הספר מוצתת על ידי תלמידים שנותקו מבית-הספר בפועל, אולם הם שבים אליו, בעצם, כדי לא להיות מנותקים לחלוטין.

הבחירה שמאפשר בית-הספר, והם הועמדו לגבי רוב התלמידים על בסיס צר של למידה לקראת הבגרות העיונית⁸. אבל, בחירה של תלמידים היא צורך בסיסי: לא רק בחירת נושאי הלימוד, כפי שאנו נוטים לייחס למושג הבחירה, כי אם גם הבחירה החברתית של ההצטרפות לקבוצה. כאשר בתוך בית-הספר אין קבוצה המתאימה לתלמיד מסוים, הרי הצורך הבסיסי שלו בהשתייכות יביא אותו או אותה לבחירת קבוצה מחוץ לבית-הספר, ולעיתים, גם כזאת שערכיה הם אנטי בית-ספריים.

ד. פערים בהישגים על רקע חברתי-כלכלי

אמנם ברמת ההישגים הכללית, לרבות ההישגים בבחינות הבגרות, חלה עלייה לאורך השנים (הכוונה לכך, שיותר תלמידים עמדו בבחינות הבגרות, ולא שחלה עלייה ברמת המבחנים) אלא שהיא איננה נחלת הכל. רמת ההישגים הנמדדת, הגם שאינה העניין המרכזי, הפכה להיות תמרור ואיתנות רשמי של המערכת לגבי כמחצית מתלמידיה, שהם אינם חלק אורגני שלה. מסתבר, ששיעור גבוה מבין התלמידים אינו מגיע בבתי-הספר לכלל מיצוי היכולת, למרות שהם בעלי יכולות שבתנאים אחרים ניתן היה להביאן לידי ביטוי. גם תלמידים בעלי יכולת גבוהה, שמיצו את התהליך בתנאיו הנוכחיים, אינם מגיעים לכלל הבשלת היכולות שלהם. רק מעט יותר ממחצית התלמידים מגיעים לכלל הבגרות, ומתוכם אחוזים ניכרים הם בעלי בגריות "שטוחות"⁹.

גם אם יש לנו ויכוח עם עצם הלמידה לבחינות הבגרות ועם ההישג בבחינות כקריטריון בעל תוקף, המסמל ובודק את תהליכי הלמידה הבית-ספרית, הרי שלתעודת הבגרות יש משקל כשלעצמה, בהיותה מדד לטיב המסגרות החינוכיות המפעילות אותה (גם אם איננה מדד מספק לתכנים בהם עוסק בית-הספר). לתעודת הבגרות יש חשיבות בעיני הציבור, לכן אי-הצלחה בה, ובשלבי הלמידה המכינים לקראתה, מסמנים לכמחצית התלמידים שהם אינם ברמה הדרושה. הם מוצאים אל מחוץ למעגל החינוך, אך גם מחוץ למסגרות אחרות בחברה, הנשענות גם הן על הבגרות כקריטריון לקבלה. התוקף החברתי של מבחני הבגרות הוא מעבר לעצם התכנים שהיא מייצגת ומעבר למסגרות החברתיות מהן היא נובעת.

⁸ גם הלימודים הטכנולוגיים עטו, במשך שלושת העשורים האחרונים, מעטה "עיוני", כדי להיות מקובלים במסגרות המשך.
⁹ בעניין זה ראה: דן שרון, 2004.

על רקע זה, מנקודת מבטנו, הפערים בהישגים בבחינות הבגרות הם תמרוור אזהרה לכך, שהמסגרת שלנו – בתי-הספר – חסרה את היכולת לטפל בכלל התלמידים. עצם הקיום של מערך חינוכי, שבו מתקיימים פערים ניכרים בין חלקי אוכלוסייתו הוא בעייתי. הבעייתיות עולה, היות שהפערים בהישגים קשורים באופן הדוק אל מקום המגורים, להשכלת ההורים ולמצב הכלכלי בבית.

פערים בין השכבה האמידה לבין השכבה הענייה ניכרים ברקע החינוכי, המכין לקראת בית-הספר ובתמיכה הלימודית, שהתלמידים מקבלים במהלך לימודיהם, מעבר ללמידה בבית-הספר. תלמיד מהשכבות ה"חזקות" נהנה, כדבר מובן מאליו, מרקע חזק ומתהליכי חונכות פרטנית, כחלק מבית גידולו. למרכיב זה יש משמעות רבה בהצלחתו בלימודים, בבחירתו את החברים, ביכולתו להיקלט בקבוצה ולהתפתח. כתוצאה מכך, תלמידים, הבאים מבתיים בעלי יכולת, הם גם אלה הכלולים במעגל העשייה של בית-הספר ואילו אחרים מוצאים אל מחוץ למעגל הזה.

ה. העדר טיפוח – העדר שוויון

למצב הפערים אשר תארנו יש ממד חמור עוד יותר, המתבטא בשיעורי הנשירה מבתי-הספר – כעשרה אחוזים מבני שלושת השנתונים של החטיבה העליונה נושרים מבתי-הספר ואינם לומדים כלל. אלה תלמידים, שעל רקע ניתוקם מן התהליך, פיתחו אורחות התנהגות, שאינן מאפשרות להם להישאר בבית-הספר, אם מפאת אי-יכולתו של בית-הספר להתמודד עמם או משום שבעצמם החליטו על עזיבה. במקרים רבים הרקע המיידני לעזיבה הוא התנהגות בלתי הולמת.

ומי הם התלמידים הנושרים? ברובם המכריע הם בני השכבות החברתיות העניות. משמעות התופעה, ששוויון ההזדמנות, אליו חותרת מערכת החינוך, הוא בעבורם בבחינת פיקציה, שאינה ניתנת למימוש. למרות ההצהרות על טיפוח, במיוחד של השכבות החברתיות החלשות, ולמרות ניסיונות שונים, שהוכיחו את החשיבות והיעילות של האופציה המטפחת בפריפריה שלנו, ולמרות שסוד ההצלחה של השכבות החברתיות החזקות בארץ הן מסגרות הטיפוח הפרטיות, המופעלות בקרבן, לא השכלנו להשלים כראוי, בצורה ממלכתית, את עניין הטיפוח. במערכת החינוך מתקיים לכאורה שוויון – הכל מקבלים את אותה מנת למידה, אך זהו שוויון מדומה, משום שרבים מהתלמידים באים אל

הכיתה עם חסרים בולטים מן העבר, או מפתחים חסרים בהווה, בהעדר יכולת של המשפחה לסייע ולגבות אותם בצורה פרטנית.

ו. חסרים בחינוך לערכים

מכיוונים שונים נשמעת טענה, כי "אין מספיק חינוך בבתי-הספר", כי אין חינוך לערכים. לעיתים מוצעים פתרונות כדוגמת "100 מושגים", שהם החלפה של המטרה העמוקה – תוצרי חינוך, עמדות, השקפות, נטיות והתנהגויות – בחלופה שהיא ידע מילוני על עניינים חשובים. אולם, בהקשר זה, מסתבר היום, על רקע חוסר היכולת לתפקד במישור הידע, כי חלק מן התלמידים מוצא עצמו בלתי כשיר לחיים בבית-הספר, ומשמעות הדבר שהחברה מוותרת על יכולתה להשפיע עליו.

בעניין מסכת הערכים שהנוער רוכש בבתי-הספר – יש לנו בעיה נוספת, שפתרונה חורג אולי מן העיסוק הבית-ספרי. הילדים, בתמימותם, בשל מנגנוני הבקרה שעדיין לא בשלו אצלם, משקפים לא אחת את התרבות הסמויה של החברה בישראל. כבוגרים, לא תמיד נעים לנו להיווכח בשיקוף הזה – במיוחד כאשר הוא מתבטא באורחות התנהגות שאיננו אוהבים. לפנינו בעיה חשובה וקשה, שפתרונה חורג מתחום העיסוק של בתי-הספר. מדובר במודלים של התנהגות, של חשיבה ושל התייחסות, שהחברה הישראלית הבוגרת משרה על הנוער שלה. לא תמיד נעים לראות את התוצרים האלה, במיוחד כאשר הם משתקפים, לרעה, באורחות ההתנהגות של בנינו ובנותינו. או אז נוטים אנו לתלות את האשם ב"מערכת החינוך" ובבתי-הספר. רק כדי לסבר את העין, ראוי שנשים לב לכמות החומר הטלוויזיוני העוסקת בתחום הפשיעה. הרי כל מי, אשר אין בידו כל מושג על עולם הפשע, דרכיו, ערכיו וכליו – יכול "ללמוד" רק מתוך צפייה של שבוע אחד בטלוויזיה, ואף לחשוב שאכן זהו העולם אליו הוא מצטרף (לא כאן המקום לדון בסיבות לתופעה הזאת, אולם השפעתה אינה מבוטלת כלל וכלל ואין להתעלם ממנה).

ז. אופי השיח החינוכי

העיסוק באופי התהליך הבית-ספרי נקשר לשאלה של אופי השיח החינוכי בקבוצות הלמידה¹⁰. למרות שהעניין לא נחקר דיו בארץ, ואף לא זכה לתשומת לב, יש לו השפעה רבה על תצורות החשיבה וההרגלים האינטלקטואליים, שבית-הספר מנחיל לחניכיו. בעניין הזה, מדובר בפגיעה בכלל התלמידים בעלי היכולת, החיים את תרבות הלמידה במלואה, היות שממנה נקבעות אורחות החשיבה – "תירבות השכל" והרגלי הניתוח, שמהם נגזרות גם נטיות העתיד של הבוגרים.

החשש הוא, לדעתנו, שההוראה איננה מכוונת לאינטלקט החושב, המרגיש, והשוקל אלא לגידולם של "אידיויטים משכילים", המסוגלים להשיב בהצלחה על שאלות, רדודות במקרים רבים, בבחינות הבגרות. בעניין הזה, החשש מקיף את המכלול של מסגרת בית-הספר, הערכים הפנימיים על פיהם הוא פועל, ומערכת המבחינים לקראתם הוא מכין. במקרה הטוב, אנו מכינים קבוצות של בוגרים שהם, אולי, בעלי רצון טוב, שבהגיעם להמשך הלימודים באוניברסיטאות, הם אינם מצטיינים (בהכללה) בחשיבה מופשטת. לחלק מהם יהיה קשה לעבור מדוגמאות למושגים כלליים, ויקשה עליהם לבצע טרנספר ממצב אחד לאחר. חלקם אף נכנסים למצב קשה בבואם להמשך הלימודים האקדמי¹¹.

סוגיית אופי השיח מקבצת כל מה שנאמר עד כה. שכן, היא כוללת את המסגרות בהן מופעל השיח, את התכנים שלו, את הכלים שיופעלו במהלכו, את הצרכים שלשם הוא נועד ואת הקריטריונים להצלחתו. שיח חייב להקיף את כלל משתתפיו, להיות רלבנטי ומשמעותי עבורם וכמובן לגרום להם למתוח את "שרירי" מוחם ובכך לפתחם. לצערנו, אין אפשרות להימנע מן הקביעה, שמורי בית-הספר היום אינם מיומנים בשיח הזה. אין להם הכשרה וכלים פדגוגיים כדי לקיימו, בעיקר מפני שהמסגרת הנוכחית אינה מסגרת של דו-שיח. המסגרת היא "הנחלתית" כתתית, הפועלת בהגבלות של זמנים והספק של חומר.

¹⁰ יש לפחות חוקר אחד, רובין אלכסנדר (Alexander, R., 2004), הטוען שזה המשתנה המכריע. גם דוד פרקינס דן בספרו, בשאלת תרבות המעשה הכיתתי, והוא מציע להבנות אותו על שישה ממדים עיקריים של תרבות החשיבה.

¹¹ כאן המקום להביא את סיפורו של דוד גורדון: בעת שביקר באנגליה ושוחח עם מנהלת בית-ספר על-יסודי שם ולאחר שתיאר בפניה את הבחינות, את ריבוי המקצועות וממדים אחרים של הלמידה העל-יסודית אצלנו אמרה לו: "this means you have given up the cultivation of the mind".

2. דיון בגורמים

הגורמים העיקריים לבעיות של המערכת הם מורכבים, ואנו נדון בהם במספר צירים: ראשית, גורמים הנובעים מחסמים של התלמידים, לאחר מכן גורמים של הארגון – בית-הספר, הכיתה, והמורים. לאחר מכן נתייחס למבנה הדעת של בית-הספר ולבסוף לגורמים הנוגעים בדרכי ההערכה של התלמידים.

א. חסמים של תלמידים

רקע חסר. חלק ניכר מן התלמידים מגיע לבית-הספר התיכון עם רקע חסר, ללא "היסודות" לקליטה והבנה של הידע בבית-הספר התיכון. הם חסרים פיתוח בסיסי של תחומי העניין, של שפת הלמידה, של אורחות החשיבה וגם השכלת יסוד – כל מה שהיינו יכולים להכניס תחת הכותרות: תרבות הספר, מילוליות, הרגלי חשיבה מופשטת ונטיות לעיסוק אינטלקטואלי. הם חסרים את הכלים ואת הנטיות לעיסוק כזה, בשל סיבות רבות, הקשורות, ברובן, בנתוני הרקע שלהם.

אינטליגנציה¹². באין לילדים הכשרה (הכשרת לבבות והכשרה קוגניטיבית) לממש דיסציפלינה מחשבתית ולהתמודד עם בעיות "עיוניות", הם גולשים אל מערכי הנטייה/הכישרון הבסיסיים שלהם ודבקים בהם¹³. הם אינם נוטים תהליכי המחשבה, בהם הם מורגלים, לטובת תהליכים אחרים, הנראים להם זרים וקשים, במיוחד בהעדר הנחיה קרובה ומתמשכת¹⁴. הדבר מתקשר לתופעה שתארנו של הכרזה, תחילה לעצמם, ומאוחר יותר לסביבה, על התנתקות מן התהליך הכיתתי – על אי-התאמה. זוהי התנתקות רגשית, הבאה על רקע של מחסור בכישורי חשיבה ולמידה מסוגים מסוימים. יש כאן שילוב בין קשיי

¹² המושג בעייתי. הסיבה היא, שהוא מעניק לגיטימציה לסוג אינטליגנציה אחד מסוים ומתעלם מאינטליגנציות אחרות. יש להבינו על רקע של למידה בבית-הספר התיכון הנכחי שכן לילדים יש אינטליגנציות אחרות, בהן יש להם יכולות ניכרות אך הן לא כלולות במסגרות הקיימות של בית-הספר התיכון.

¹³ גרדנר מנה שמונה סוגי אינטליגנציה, ועם האינטליגנציה הרגשית ניתן לדבר על תשע.

¹⁴ פרנקשטיין דיבר על "אינטליגנציה חבולה", בהתכוונו לחוסר הנכונות של התלמיד לנטוש את בסיסו המוכר לטובת הרפתקה חשיבתית בה אינו מורגל. המושג הזה עורר רגשות של התנגדות בקרב אנשי רוח שונים, בהיותו מדיף ריח של אפליה על רקע גזעי. לאחרונה מותנה ההתנגדות הזאת ודבריו מתקבלים כהווייתם וכפי שמחברם התכוון במקור.

חיברות בתהליך הכיתתי הקיים עם חוסר עניין, הנשען על המארג התרבותי-קוגניטיבי של חלק מהם.

העדר ביטחון עצמי, הצטיינות ושטחיות. כתוצאה מן המצב שתארנו מתפתחת בקרב תלמידים מסוימים הערכה עצמית נמוכה, בהיותם סבורים שאינם מסוגלים להתמודד עם דרכי החשיבה הזרות הללו. הגישה של "זה לא בשבילי" מביאה לחיפוש מסלול אחר, שהוא, על פי רוב, מחוץ לבית-הספר. יש שהתלמיד מוצא לעצמו תחומים כאלה בתחום הספורט, לדוגמה, באופן חיובי¹⁵, אך יש שההתחברות אינה חיובית, כמו במקרה של חברות שונות על גבול הפשיעה. יש שהצורך הזה מביא להתנהגויות "אופוזיציוניות" בתוך המסגרת בצורה של בעיות משמעת. אלה הם היסודות לניכור, שבמקרים מסוימים מגיע לכלל אלימות ובמקרים קיצוניים – להרחקה.

לתהליך זה יש תוצאות מכשילות, כאשר תלמידים מראים, בתנאים הנוכחיים, סימני הסתגלות, ההופכת לזמנית, סכמתית, שטחית ומקומית. היא אינה מאפשרת להם פוריות מחשבתית עמוקה אלא רק מעבר "טכני" של מבחנים, במקרה הטוב. בעצם, תלמידים אלה מפתחים מעין קביים, המאפשרים להם תפקוד, ולו זמני. הביטוי העיקרי לכך הוא ההישגים הנמוכים שלהם, יחסית, הנמוכים אפילו ביחס ליכולתם האמיתית. לעיתים, גם אם תלמידים אלה מצליחים להתקבל למסגרות למידה אקדמיות, חוסר היכולת שלהם מתגלה בהמשך, בכשלים חשיבתיים, והוא מוביל אותם לאכזבות.

אנו עדים כאן בעצם לתהליך של "טיפול שטחיות" לעומת טיפוח כללי של היכולת ושל הצטיינות, בהם הפרט בונה את היכולת שלו במעגלים, אגב קבלת הנחיה משמעותית נדבך על גבי נדבך. התלמיד עושה מה שקרוי scaffolding לעצמו, לא תמיד בצורה הראויה. הוא בונה לעצמו, לבדו, גישות, טכניקות וכלים כדי להתמודד במבחנים למיניהם, מבלי לרכוש את הליבה, התובנות העמוקות, ואת הכלים הקוגניטיביים, הדרושים לקליטה משמעותית של תחום הלמידה¹⁶.

¹⁵ האפשרות קיימת גם מחוץ לבתי-הספר – ישנם תלמידים, המגלים יכולות מרשימות מחוץ לבית-ספרם, וכתוצאה מכך עולה גם הצלחתם בלימודים.

¹⁶ אפשר להביא לדוגמא את ספורה של ילדה, שהתקשתה בפתרון בעיות מילוליות במתימטיקה, למרות שהייתה תלמידה שקדנית שהצליחה יפה במתימטיקה, כל עוד היה מדובר בהפעלה של אופרטורים מתימטיים. משנשאלה כיצד היא ניגשת לבעיה מילולית היא ענתה כך: "אם יש הרבה מספרים בשאלה אני מחברת. אם יש בשאלה רק שני מספרים, אפילו קשים אני מחסרת. אבל אם יש רק שני מספרים האחד קצר

במקום למידה משמעותית או מקבלים מבנים קוגניטיביים שגויים שיהיה צורך לעקורם בעתיד.

ב. בית-הספר: גודל, הטרוגניות, ארגון הזמן וההתאם הממייין

גודל. התכונה המבנית המרכזית של בתי-הספר העל-יסודיים היא בפעולתם כמוסדות גדולים, על פי סטנדרטים ותפיסות של מוסדות ציבוריים גדולים אחרים. המוסדות "הגדולים", במקרה שלנו, מיועדים לתת שירותי חינוך (הגודל הממוצע של בית-ספר תיכון בארץ הוא בסביבות 350 תלמידים). ככאלה הם מפעילים עקרונות ארגון של אנונימיות, של זרימת אנשים דרך מסגרות שונות, של מבנה בעל חוקיות, כשהפרט הלומד "בארגון" אמור להסתגל אל אורחותיו. כלומר: מערך כולל של דיסציפלינות, כיתות, מורים ותכניות מוגדרות, שעל התלמיד לעבור דרכן על פי סדר נתון. התוצאה המתקבלת רחוקה מיחס אישי, ככל האפשר.¹⁷

הטיעונים הכלכליים בארגון בולטים: ראשית, בעניין גודל הכיתה – מספר התלמידים בכיתה (לפחות במקצועות החובה) מנומק, בדרך-כלל, בסיבות תקציביות. מספר התלמידים הגדול בבית-הספר, לעומת זאת, מנומק ברצון להעשיר את המבחר והמגוון של אופציות הלימוד, על מנת להתחשב בנטיות האישיות של כל תלמיד. אך גם כאן מתלווה לכך הנימוק הכלכלי, כאשר היצע גדול של מקצועות בחירה מחייב בתי-ספר גדולים, כדי שמספר התלמידים בכל התמחות יצדיק את עצמו כלכלית.

הטרוגניות. בתי הספר הגדולים מאפשרים, לכאורה, קבלת תלמידים ללא הטלת מגבלות, כמימוש של עיקרון השוויון. פעמים רבות ההיערכות מלווה בארגון הסעות של תלמידים, לעיתים מסביבות חלשות, כדי שיוכלו ללמוד בבית-ספר "טוב". אלא שמאחורי הרעיון של שוויון ההזדמנות מסתתר מצב, בו חלק מן התלמידים, בעלי חסרים, לא יוכל להתמודד עם מצב ה"נתינה השוויונית" בכיתה, כפי שתואר לעיל. המערכת אינה מעניקה לפועלים במסגרתה את הכלים החינוכיים והארגוניים להתמודד עם מציאות של כיתה הטרוגנית.

והשני ארוך אני מחלקת. זה קשה. אבל זאת תשובה רק אם יוצא מספר פשוט. אם לא אז אני מכפילה". המעניין הוא שהאלגוריתם הזה פעל לא רע...¹⁷ הסטנדרטים של פעולה על פי עקרונותיהם מוסדות גדולים מתקיימים בכוח השגרה, ובעיקר, גם כאשר הם אינם מחוייבי המציאות.

ארגון הזמן. פעולת בית-הספר על בסיס חלוקה למספר מקצועות כה גדול, ובחלוקה בין מספר גדול של מורים, שלכל אחד מהם נתח זמן קטן בחשיפתו לתלמיד מסוים – אלה מנטרלים אפשרות לקשירת קשר עמוק של חונכות אינטלקטואלית ורגשית בין מורה לתלמיד. אין אפשרות לקיים אירועים אינטלקטואליים עמוקים ותרבות של חשיבה – כתוצאה מכך תלמידים ומורים חיים בספרות נפרדות.

אנו חוששים, שמציאות החיים בבית-הספר אינה תולדה של אידיאולוגיה אלא תוצר של הכרח בל יגונה. התייחסות עמוקה למבנה חלוקת הזמן בבתי-הספר מביאה אותנו למסקנה, שבת-הספר פועלים על פי סטנדרטים של "מוסד למתן שירותים לקהל", שעליו לעמוד בלוחות זמנים ואיננו מעמיד במרכז את ההתייחסות המעמיקה הנדרשת לצורכי הפרט.

האתוס הממייין. תהליך המיון נשען על בחינת יכולת התלמידים לקחת חלק (להבין) בתהליך הכיתתי, הלא אישי, הבלתי תהליכי וצמוד הדיסציפלינה. יכולת זו נשענת על שלושה עניינים עיקריים: רקע מתאים (שליטה במונחים, בשפה ובתהליכים החשיבתיים האופייניים), כישרון (היכולת הקוגניטיבית להפעיל את האופרטורים המחשבתיים האופייניים), ונטייה לעיסוק בדיסציפלינות הנדונות (הנכונות להקצות משאבים ומאמץ). מי שהמיון הזה (on the job) מפריש החוצה הם כל אותם תלמידים, בעלי מגוון כשרונות, אשר מסיבות שונות לא הגיעו לכלל יכולת מיצוי של כשרונם בכיוונים אלה. ייתכן שאילו עשו כן – היו מתגלים כבעלי תרומה ניכרת לתהליכי הלמידה והחקר, אך היות שהכניסה לאוניברסיטאות הייתה בעיקרה עניין מעמדי, הפסילה המסיבית של מרביתו של מאגר הכשרונות, לאורך שנים, לא הטרידה יתר על המידה את העושים במלאכה הזאת. הם גם לא נתנו דעתם על ההפרדה של הידע והיכולות בתוך מסגרת התפקוד הכוללת של הפרט – היא התבררה רק בשלבי התפתחות מאוחרים יותר (ראה הנספח).

ג. הכיתה – מנגנון הלמידה הבסיסי

אחידות (יוניפורמיות) היא המאפיין המרכזי של הכיתה, כאשר במציאות בתי-הספר העל-יסודיים קיים פרדוקס מוזר. מצד אחד, כאמור, מצדיקים את גודל בתי-הספר בטענה, שעליהם להציע אופציות לימוד

רבות לתלמיד¹⁸. מצד שני, תרבות בית-הספר מצטיינת בשאיפה מדהימה ליוניפורמיות. רוב שעות הלימוד מוקדש ללימודי חובה אחידים לכל התלמידים ומדובר רבות בצורך בסטנדרטים, שהם מעצם טיבעם אחידים. מתייחסים לכיתת תלמידים כאל גוש אחד, שהכל צריכים ללמוד מספר נתון של שעות (בדרך-כלל באמצעות הוראה פרונטלית אחידה), את אותם תחומי דעת ולעמוד באותם הסטנדרטים. מתקבל הרושם, כאילו יש "מבחן איכות עילי", שעל כל התלמידים לעמוד בו ושרק אם אכן עומדים בו אפשר להתקרא "בוגר בית-ספר תיכון". אילו היה מדובר בגוף ידע חיוני של בעל מקצוע, שביצועיו הם הרי גורל – היה אפשר להבין את ההקפדה הזאת, למרות שגם אז היינו מעוניינים בתובנות ובביצועים האישיים של כל אחד ואחת. אך כאשר מדובר על התפתחות כללית של פרט, אמנם יש חשיבות לדבר הזה אך היא אינה בלעדית.

מתעורר חשד, שהיוניפורמיות היא תולדה פשוטה של מצב אליו נגררה המערכת מתוך אילוצי המבחנים ואולי מתוך נוחות של מרכיבים אלה ואחרים במערכת החינוך. גם הנהגת יחידות הלימוד לא שינתה את היוניפורמיות, הממשיכה להתקיים במסגרת שלוש הרמות של יחידות הלימוד. הלמידה עדיין מושתתת בעיקרה על חומר לימודים מוגדר היטב (לפי דיסציפלינות) ועל משטר זמן קשיח, המניח קצב התקדמות מסוים ואחיד. המסגרת היא של 35 תלמידים עם מורה אחד, שלפניו, כאמור, משימה ברורה ומוגדרת היטב של "העברת חומר" בקצב נתון. למנגנון כזה אין יכולת להתגמש ועל התלמידים מוטל להסתגל אליו. לגבי חומר הלימודים המחייב – קשה לומר מה קדם למה, אך היום, תכנית הלימודים מחייבת "כיסוי" של חומר על חשבון יכולתו של המורה להעמיק בלמידה הכיתתית או לעסוק בקשייהם, ואכן, גם ברעיונותיהם, של תלמידים ספציפיים. "הספק חומר" הוא המרכיב הדומיננטי, והוא עומד בסתירה מוחלטת לצורך לקיים בכיתה תהליך אינטלקטואלי. הוא אף עוצר במידה רבה את התלמידים מלהעלות שם בעיות אמת שלהם. בתהליך מסוג זה, ה"חלשים" אינם מוצאים את מקומם, היות שאינו רלבנטי עבורם, אך גם ה"חזקים" אינם מוצאים בו עניין וגם עבורם הוא אינו רלבנטי.

¹⁸ הרפורמה בחינוך העלי-יסודי ב-1976, בה עברו לשיטת יחידות הלימוד, נבעה מרצונו של הוגה הרעיון, ד"ר כרמי יוגב, להתחשב בהבדלים אינדיבידואליים בין תלמידים.

ד. תפקיד המורים

מדובר בשאלה, למה הוכשר המורה ומהי המשימה העומדת לנגד עיניו. מהי ליבת עבודתו בבית-הספר? היום מדובר בהוראה כיתתית של מקצועות, והמורה מוערך על פי מספר הבגרויות שהצליח להפיק. לכן, הוא פועל, בעיקר, עם חלק הכיתה הנמצא עמו בתקשורת, בעת שהשאר אינם בתקשורת מלאה עמו. בעצם מתקיימת עמם מעין הסכמה שבשתיקה, שהם לא יפריעו למהלך ההתקדמות הכיתתית והוא לא "יכנס בהם" יתר על המידה. המצטיינים אינם בתקשורת פורה עמו, שכן הם יודעים את החומר ולכן אינם זקוקים לשיעור. החלשים ביותר – אינם בתקשורת וההסכם הלא כתוב עמם הוא, שעליהם לא להפריע. החלוקה ללימודים על פי שלוש רמות למידה (הנקודות) החליפה למעשה את שיטת ההקבצות של חטיבות הביניים, כשתפקיד המורה, בעיקרו של דבר, להביא את התלמידים למעבר מוצלח של המבחנים. מתוקף המסגרת אין הרבה ברירות, אלא לקיים את מערכי השיעור האחידים, על פי זמנם המוקצב ועל פי קצבם המוכתב. המורה איננו מוגדר בתפקיד מחנך או מפתח או מי שאחראי לכלל הילדים ולטיפוחם. גם אין לו זמן ואפשרות לקיים דיאלוגים אחרים, כמו הנחיה ופרטנות. למעשה נטלנו מן המורים את הגדול בסיפוקים של ההוראה – בנייה של הפרט והחברה. המורים, בחושיהם, יודעים כי כך הדבר אך ברבות השנים, ומתוך אילוץ השכר הנמוך הם העמיסו על עצמם שעות הוראה רבות (הגברים עד כדי משרה וחצי ומעלה, והנשים – במשרה אחת, בנוסף על זו שבבית). במצב שנוצר, המורה אץ בין הכיתות עם תיקו, הוא אינו מכיר לעומק את תלמידיו, נטלנו ממנו את חדות מקצוע ההוראה וסיפוקיו. למען האמת, נטלנו את המשמעותיות ממקצוע החינוך. לא במקרה צצו בשנים האחרונות כמה וכמה תכניות אשר ניסו לשנות מצב זה. תכניות אלה ניסו לכלול במסגרת תעסוקת המורה גם שעות שהייה בבית-הספר למטרת טיפוח. צעדים כגון זה שהם צעדים חשובים. הם גם מראים עד כמה הנקודה הזאת חשובה (וראה על כך בהמשך).

ה. בעיית השברור (Fragmentation) ומבנה הדעת הבית-ספרי

בבתי-הספר העל-יסודיים בישראל לומדים בו-זמנית מקצועות רבים. ועדת דוברת המליצה לצמצם את מספר המקצועות ל-9! זהו שיפור, אבל גם מספר זה עדיין גדול מדי. יש מערכות חינוך אחרות בעולם, בהן

המספר מצומצם בהרבה¹⁹. כאשר מספר המקצועות רב, יש לכך שלוש תוצאות שליליות חשובות: ראשית, העובדה שלומדים מספר כה גדול של מקצועות לימוד, היא כשלעצמה מנחה את התלמידים לחשוב, שעולם הדעת הוא עולם המפורק ליחידות קטנות שאין קשר ביניהן.

שנית, מספר רב של מקצועות מצמצם את מספר השעות המוקדש לכל מקצוע והלימוד נהפך לאוסף של טעימות קטנות, ובהכרח שטחיות, של תחומים שונים ורבים, תוך שמונעים מן התלמיד חוויה של העמקה אינטלקטואלית ולימוד תחום דעת בצורה יסודית.

שלישית, מורה, המלמד מספר קטן של שעות בכיתה, חייב ללמד במספר רב של כיתות על מנת להרכיב את משרתו. משתמע מכך, שהוא מלמד מספר רב של תלמידים ואין שום אפשרות, שהוא יכיר אותם, את סגנונות הלמידה והחשיבה של כל אחד מהם, את קשייהם או את ריקעם לעומק – ללא ספק הדבר יפגע בהישגיהם²⁰. בבית-ספר על-יסודי ישראלי רגיל עשוי מורה מצוי ללמד בין 200 ל-300 תלמידים בשבוע²¹! כלומר, שמבנה המישרה שלו גורם להגברת תופעת הניכור, אליה התייחסנו לעיל. לכאורה יש סתירה בין הצורך להקטין את מספר המקצועות לבין הצורך להתאים את הנושאים לנטיות, לכשרונות ולעולמות העניין של הלומדים. אך הקושי הוא חיצוני בלבד. שכן – בבתי-הספר באנגליה, זה שנים רבות, שבכיתות העליונות של בית-הספר התיכון לומדים התלמידים שניים או לכל היותר שלושה תחומים לקראת הבגרות הבכירה שם ה-A LEVELS.

גם מבנה הדעת של הקוריקולום הבית-ספרי הוא בעייתי, מפני שבית-הספר יצר למעשה "עיוות דיסציפלינרי" במקום פיתוח אמיתי של הדיסציפלינות. הביקורת בעניין זה אינה מכוונת כלפי התכנים וסוגיהם אלא כלפי מבנה הדעת הנלמד בכיתה, אשר אינו תואם את מבנה הדעת ותצורות המחשבה של הדיסציפלינות הנלמדות. מבנה הדעת ה"בית-

¹⁹ באנגליה נבחנים היום, במסגרת הבגרות הבכירה בשניים, לכל היותר שלושה, מקצועות.

²⁰ אחד הממצאים המעניינים בעניין מספרי התלמידים הוא של האנתרופולוג רובין דנבר, שטען שמוחות היונקים המתקדמים התפתחו כתוצאה מהצורך לטפל במצבים חברתיים, ושהגבול של האדם הוא בקיום כ-20 קשרים קרובים מאד, וכ-150 קשרים פחות קרובים. זהו גבול יכולת המוח. זו אף הסיבה לכך, שבהרבה ארגונים יחידת הפעולה הבסיסית מונה כעשרה עד עשרים איש ואישה ואילו היחידה הגדולה יותר כמאה וחמישים.

²¹ המחנך טד סייזר קבע, שהמספר המקסימלי של תלמידים שמורה יכול ללמד בצורה הוגנת ורצינית הוא 80. ראה Sizer Theodore R, 1992.

ספריי" הוא תולדה של האילוץ הבחינתי, המוליך למצבים של "חומר לשינון" (הבחינה בכתב היא על ידע של חומר, בעיקרה, והיא מביאה גם את מטרות השיעור למצבי ידע חומר ושינון).

האילוץ הזה מבסס תרבות בית-ספרית וכיתתית מסוג מסוים, שיש בה משום "טריוויאליזציה" של מושג הידע, הנמכה של שיעור קומתו, הפשטה חסרת בסיס של התהליך הכתתי, ושל עצם תהליך הלמידה. הלימוד הפך נעדר חוויות של עומק. אנו מוצאים עצמנו במצב של בחירה בין שתי אפשרויות: מן הצד אחד נשמעות טענות מן הסוג: "איך אפשר שתלמיד יסיים את לימודיו ללא..." – טענות המושמעות בעיקר בקרב "אנשי הלוביים המקצועיים למיניהם, החוששים לאובדן השפעתם בקרב התלמידים, ואילו מן הצד האחר ניצבת האופציה לשתף תלמידים בחוויות עומק אינטלקטואליות. יש גם טענות מן הסוג השוויוני, הגורסות כי בריבוי המקצועות יש משום מתן הזדמנות לסוגי תלמידים שונים, בעלי עולמות עניין שונים. ובנוסף על כל אלה יש לנו מעט מאד אירועים בית-ספריים, המקיימים תהליכים בינתחומיים – כאלה שהם דבר יום ביומו בפעולת הדיסציפלינות. כל עוד לא תושג הכרעה בשאלות הללו, לא נוכל להיחלץ ממלכודת השיברור הקוריקולרי שלנו – מלכודת הנמצאת ביסוד השטחית הלמידה בבית-הספר.

1. אופני הערכה של תלמידים

הבחינות, תצורתן ותוכן ועצם קיומן ככאלה מציבים לנו בעיה. כבר נאמר לעיל, שהבחינות הן גורם מכריע, המכתיב את תכני הלמידה וצורתה בכיתות. מה חשוב ומה לא. מה נעשה ומה לא. ובכן, מדוע? ההסבר נעוץ בשילוב שתיים מהתכונות, עליהן הצבענו קודם לכן. יש כאן מעגל קסמים, כאשר עצם השאיפה ליוניפורמיות ולסטנדרטיזציה מזמנת לחפש דרכי הערכה, המאפשרות ומעודדות יוניפורמיות וסטנדרטיזציה. ההתייחסות אל בית-הספר כאל מוסד בירוקרטי מייבאת אליו את הערך המרכזי של הבירוקרטיה – יעילות. כדי לייצר הערכה יוניפורמית ויעילה – הרי לכם מבחנים. אולם, מבחן הוא אמצעי הערכה יעיל רק במובן זה, שאפשר לקבוע ציון של כל אחד במהירות, בתנאי שהמבחן הוכן בצורה מקצועית ובמהימנות. אבל ישנם סוגים אחרים של יעילות, שלגביהם המבחן הוא הדרך הבלתי יעילה ביותר. שכן בכל פעם שאנו נזקקים לחשיבה מקורית (האין היא אחת המטרות – אולי ראוי לומר, בנסיבות של היום, מטרות – המוצהרות של החינוך התיכון?), אנו

מונעים ממנה מלהתקיים, שכן בבחינה כתובה בחומר נתון ובזמן נתון אין דרך הוגנת לאפשר חשיבה מקורית. בכל פעם שרוצים לאפשר העמקה בחומר הלימודים, על-ידי דיון מתמשך, בדיקה של מקורות שונים, התנסויות מסוג אחר – תהליכים שהם בהחלט חשובים ללמידה האיכותית – אנו נמנעים מהם בשל "לחץ המבחנים". מכאן שיש לא רק לשנות את מספר הנושאים אלא גם את הדרך בה בודקים ומעריכים את הפעילות בבית-הספר.

לאורך השנים המבחנים, צורתם ותוכנם הכתיבו את הנעשה בכיתה. כך חל תהליך של "רציונליזציה" של תהליכי בית-הספר מן הממד החינוכי, הליברלי, ההומניסטי לכיוון היעילות המיבחנית. כלומר, שבמקום תהליך כיתתי עֵנֵף, עמוק ורחב, שרק חלקו הקטן ראוי להיבחן, מבחנים מכתיבים את מלוא תוכנו של המעשה הכיתתי. מצב זה עיוות במידה רבה את תוכן התהליך הכיתתי ויצר מצב בו אין רבותא באיזה מוסד התלמיד סיים – ציון הבחינה אחיד, בסופו של התהליך, לכל הלומדים בכל הארץ. כך גם ירדה החשיבות של הצטיינותם של מוסדות חינוך, של רצונם לפתח יכולות ודעת – כל מה שמודד את טיבם הם ההישגים בבחינות.

מטבע הדברים, כאמור, הבחינות הכתובות, הנהוגות היום, הן רדודות, אינן מאפשרות ואינן מעודדות את ההעמקה, את התהליך ואת טיפוח היכולות הכלליות. בית-הספר הפך לנגד עינינו ממוסד מחנך למוסד מכין לבחינות. גם אם יש בטיעון זה הגזמה מסוימת, הרי שכאשר באים להזים זאת בתצפיות בית-ספריות, ניתן למצוא פחות ופחות פרמטרים, שיוכיחו את ההיפך. עצם התחושה, שגובר הצורך לאתר ולנסח בבתי-הספר ממדים המוכיחים שאכן הלימוד איננו רק לקראת בחינות, מלמדת עד כמה השתלטו הבחינות על החינוך ועל הקוריקולום הבית-ספרי בחטיבה העליונה.

3. כיווני פעולה בדרך לשינוי ולשיפור

Ask not: "How smart is this child?" Ask : "How is this child smart?"

(Richard Piazza).

המאפיין המרכזי של השינוי, שאנו מציעים לדיון, מיועד להוביל את בית-הספר למימוש מטרות האמת של החברה ביחס אליו. ההצעות שלנו אינן מתבססות על תיאוריה חינוכית ספציפית, זו או אחרת, אף לא על אידיאולוגיה דומיננטית אלא הן בבחינת התאמה הכרחית של בית-הספר למטרות החברה בחינוך העל-יסודי, שעברו שינוי דרסטי בשלושת העשורים האחרונים. תמצית השינוי היא, שבית-הספר יהיה רלבנטי לכל התלמידים הבאים בשעריו. בית הספר יתאים את עצמו הן לסוגים שונים של תלמידים, והן לצרכים המגוונים של החברה (ראה גם הנספח).

ראשית דבר, יש לזכור את השינוי שהתרחש באוכלוסיית היעד של החינוך העל-יסודי. היום מיועדת מסגרת אחידה לכלל גילאי 15 עד 18, בשאיפה שהם יסיימו בהצלחה בית-ספר על-יסודי (גם אם חוק חינוך חובה כולל את הנוער עד גיל 16, כרגע). לבית-הספר העל-יסודי יש חובה כלפי כל תלמידיו, למיצוי יכולותיהם, באיתור תחומי עניין וחוזק ובהכנתם לקראת עתידם. בעבר זו הייתה יותר הצהרה מאשר כוונת אמת למימוש, אך היום זו אכן המטרה, למרות שהיא עומדת בסתירה לאתוס הבית-ספרי הממייין, שאנו מקיימים. לעיתים המיון נעשה בגלוי ולעיתים הוא שריד סמוי, בעיקר מתוך ירושת העבר. **שני הממדים הללו, מיון מול כלליות, אינם יכולים לדור בכפיפה אחת.**

הסיום המוצלח של בית-הספר התיכון הוא תנאי הכרחי היום למימוש שוויון חברתי, לא רק בצד ההשכלתי או התרבותי, ולא רק בבניית יכולת ההשתכרות, אלא גם, לא פחות, ביכולת לצרוך את ההיצע החברתי והתרבותי. בית-הספר הוא המכינה לחיים בחברה המודרנית על מכלול ההיבטים. מגוון הצרכים של החברה משפיע באופן מרחיק לכת על הצעות ההמשך, שהחברה יכולה להעמיד, ולכן עליהם להתבטא בסוגי החינוך ובתחומי הדעת, שעל בית-הספר לאפשר. הגישה הזאת היא המימוש הלכה למעשה של הפלורליזם החינוכי שעל בתי-הספר להנהיג. אלא, שהיום, הפלורליזם אינו רק עצם מתן ההרשאה לכלל הילדים לבוא בשערי בית-הספר, אלא מחויבות של בתי-הספר לאפשר לכל אחד ואחת מהם התנסות חינוכית רלבנטית ומשמעותית.

השינוי המוצע במערך הבית-ספרי מתייחס הן לטווח הנושאים והן לדרכי הפעולה: הפדגוגיה הנהוגה, חלוקת הזמנים והחלוקה לקבוצות למידה. לשון אחרת: שינויי תוכן ושינויי דרך. להלן ארבעת השינויים העיקריים הנדרשים, עליהם אנחנו עומדים בפירוט, ולאחריהם אנו מתווים הצעות קונקרטיות לשיפור.

א. שינויי תוכן: אחת הדרכים הנראית סבירה וראויה בשיקול דעת מעמיק היא, שבית-הספר ייצור לעצמו "גרעין" מקצועות יסוד מצומצם, יאפשר הרחבה ניכרת בתחומי דעת מגוונים, ויפעיל מסגרות משמעותיות שמטרתן חינוך²². תהליך מעין זה מחייב גם מערך של "טעימות", כדי להביא את התלמידים ומוריהם לכלל הכרה עמוקה של נטיות התלמידים ויכולותיהם. בית-הספר ייטוש את האתוס הממין לטובת אתוס מחבק. הוא יהיה משמעותי לכלל תלמידיו הן בהיבטים הלימודיים, אך לא פחות מכך בהיבטים הערכיים, ההתפתחותיים והחברתיים.

מטרות אלה הן "חדשות" לגמרי עבור המבנה הבית-ספרי הנוכחי, שלא תוכנן למימושן. מוצעת כאן הגדרה מחודשת של ה"מטרות לביצוע", בניגוד ל"מטרות ההצהרתיות"²³. רק לאחר הגדרת המטרות לביצוע ראוי לעבור לתכנון המסגרות השונות, כך שהן יתאימו אליהן. השינויים ישתרעו על פני כמה ממדים, שהעיקריים בהם הם: ארגון בית-הספר, המסגרות שהוא מפעיל, דרכי הטיפול בלמידה – הפדגוגיה, השיח הבית-ספרי ודרכי ההערכה.

הרעיון המרכזי הוא, שבית-הספר "שייך לכל תלמידיו" ולכן עליו להיענות לכלל צורכיהם המגוונים. הדבר הזה יחייב, לדוגמה, קבוצות למידה קטנות בנוסף על הכיתות. הקבוצות הקטנות תאפשרנה, אם נשכיל להפעילן, סוגי שיח אחרים מאלה של היום, וכן, טיפול בכישורים שונים של אומנויות הידע. מדובר בטיפוח יכולות וכישורים – נושאים התובעים דרכי חונכות אחרות מאלה המקובלות היום בבתי-הספר.

²² אנו משתמשים כאן במושג חינוך במשמעותו הצרה, האחרת מהקניית ידע ויכולות.

²³ בתי-הספר, מתוך מצוקה הקשורה בסתירה שבין צרכי האמת של החברה לבין מסגרות פעולתם, אימצו, כאמור, לאורך השנים, סיבולת לכפילות הזאת שבין מטרות האמת הביצועיות – הלכה למעשה בחיי היום יום, לבין מטרות "רכות", שביצוען הוא חלקי בלבד, בעיקר כאלו שנרשמו במסמכי ה"חזון הבית-ספריים", שעיקרם היה בהצהרת כוונות – לא בהכרח למימוש מיידי. עצם השימוש במושג חזון העיד למעשה על כך, שהמטרות בהן מדובר הן בבחינת "מטרות רחוקות" ושאינן כוונה לממשן מיידי.

ב. שינוי באופי הפעולה הבית-ספרית: המשימה של בית-הספר היא לבנות תשתיות להכנת התלמידים לפעול בתחומי הידע, לכוון בהם יכולות, הרגלים ונטיות, שיאפשרו התמודדות עם סוגי ידע שונים ועם סביבות שונות. אולם בית-הספר אינו יכול להסתפק בהקניית ידע (גם בעידן הידע). היכולות תהיינה קשורות באיתור ידע, בחשיפתו, בבדיקתו ובטיפול בו, במטרה להפיק לקחים, מסקנות ותגליות. ראוי אף להוסיף לכך עוד שני מושגים חדשים – "אמנויות הידע" ו"חינוך לקראת הבלתי נודע"²⁴, שהפכו לאבני יסוד של תפקוד אינטלקטואלי בחברה המודרנית. על המערכת לדרוש מעצמה לדאוג לרלבנטיות של הלימוד²⁵.

הדבר מתקשר לאחת מן הבעיות המדאייגות שהצגנו בעניין מהותו של הידע האינרטי ומה עושה ידע לידע רלבנטי? אחת הבעיות היא, שרלבנטיות של הידע לתלמיד אינה חד-משמעית. היא נשענת על תמונה מורכבת של עולמות העניין של תלמידים, עברם, מידת הצלחתם בעבר לקלוט את היסודות ומידת המוכנות והנכונות שלהם לעיסוק אינטלקטואלי. מאידך, רלבנטיות קשורה גם לעולם של היום, לתחלופת הידע בעולם המודרני, ליישום הידע, ליכולת הבנת מערכות ותופעות – כל אלה מחייבים התייחסות פרטנית, מבחינת הגורמים, מבחינת הנושאים הנבחרים, מבחינת תצורת העיסוק בנושאים השונים והכלים, ומבחינת התלמידים.

מתחיל להסתמן מצב, בו הרלבנטיות היא פחות עניין של עצם תחומי הידע המטופלים (ומאידך בשאלה, האם הם חלק מעולמו של התלמיד) אלא היא קשורה יותר לדרכי העיסוק בו, לשיטות, לגישות, לנטיות. לשון אחרת: מה הם הכלים הקוגניטיביים והעמדות הבסיסיות שתלמידים יטלו עמם בתום תהליך הלמידה? אין ספק, לפיכך, שלטיב התהליכים המתרחשים בכיתה יש חשיבות רבה, אולי אף מעבר לנושאי הדיון עצמם. באיזו מידה אנו הופכים את האירוע הכיתתי לאירוע חי, רלבנטי ומפנה עבור התלמידים? יש לכך קשר הדוק לדרכי הבחינה של התהליכים הללו, שכן הם משפיעים עמוקות על התהליך הכיתתי – האם הוא אימון בטיפוח יכולות כלליות או שמא רק שינון של ידע ספציפי?

כל אלה אינן סיסמאות – הפעולה הבית-ספרית אינה מסתיימת בעת שהתלמיד יודע, זוכר או אף מבין אלא שואפת להקנות לו הרגלי מחשבה

²⁴ Perkins D., 2005.

²⁵ את המונח רלבנטיות יש להבין כאן במובן הגישור בין עולמו הנוכחי של התלמיד, מושגיו, הרקע ואופן החשיבה שלו לבין העולם שלקראתו אנו מחנכים.

ופעולה. זוהי מדרגה גבוהה יותר (ואף קשה יותר) להשגה. בית-הספר אמור לענות גם על ממדים אחרים, ובעיקר קניית יכולות, בנוסף לעצם העיסוק בנושא מסוים. כאשר עסוקים בעניין הזה, הידע עצמו עומד במעלת חשיבות שנייה לעומת רכש היכולות. ניתוח השינוי הזה בתהליך הבית-ספרי, על כל היבטיו הארגוניים והפדגוגיים, מביא למסקנות מרחיקות לכת בתכנון אירועי בית-הספר ואתריו. לא רק תכניות הלימודים יחייבו שינוי אלא גם המסגרות האחרות: איך הוא מכשיר ואיך הוא בוחן.

הפעלה כזאת של בית-הספר תתרום לכך, שבית-הספר יהפוך למשמעותי בהיבט החברתי – מה שטומן בחובו סיכוי להפיכתו לבעל השפעה על עולמם הערכי של תלמידיו. עליו להיות משולב בצורה עמוקה בקהילתו – הן בבחינת מטרת ההכוון הבית-ספרי והן בבחינת עזר לגיבוש מסגרות החינוך. אנו מציעים הליכה מדורגת בשלבים, תוך כדי ביצוע ניסויים ופרוייקטים חלוציים בדרך להנהגת השינויים.

ג. התאמות בסיסיות: מדובר בהתאמה למגוון התלמידים, למגוון התחומים והצרכים בחברה, בהתאמה ארגונית ובהתאמה פדגוגית. השינוי מכיוון להתפתחות אשר חלה במגוון המאפיין את בני הנוער ובמגוון הצרכים שהתפתח בחברה.

ההתאמות הנדרשות מתקשרות לערך של שוויון בחינוך, הצריך עיון מחודש. מה שנדרש הוא סוג של "אי-שוויון פורה" בתשומות והתאמה של התשומות האישיות לצורכי הפרט. למושג השוויון יש גם ממד של זמן. כלומר, שוויון איננו עניין קבוע. שוויון בבית-הספר הוא הזכות להיות מסוגל להשתתף, אקטיבית, בכל שיעור בכל יום, ולהפיק תועלת. מכאן שהצורך בהשלמת הבנה, בתיקון פערים או בהתאמת השיעור לצורכי הילד – זה עניין יום-יומי שצריך להתממש הלכה למעשה מדי שיעור בשיעור. אם יש לנו חבורה של לומדים המטופחת כחבורה, הרי שכלל חבריה חייבים להיות שותפים לכל מהלך בשלמותו – והחובה היא לדאוג שכך יקרה²⁶.

בית-הספר יבנה את עצמו לפעולה במישורים חברתיים, להיות מושכל ומשוכלל בתחומים האלה, כדי לתפוס מקום נכון בלבבות כלל

²⁶ בעת שיעור בטכניון של פרופסור אולנדורף המנוח (ממייסדי הטכניון) התברר משאלה של תלמיד, שהוא אינו מבין את החומר וכי פיגורו נמצא אי-שם לפני כמה חודשים. הפרופסור אמר אז: "היות שמטרתנו היא חוויה משותפת של כולנו בהבנת החומר, אני שב לנקודה ההיא וביחד נחווה את הלמידה הזאת".

התלמידים. ההתאמה הנושאת תתמקד במה מטפלים, התאמה אחרת תתמקד ב"איך" מטפלים. כלומר, שמדובר על שינוי המחייב התארגנות מתאימה של מסגרות ופדגוגיה, אשר יאפשרו זאת.

ד. שינוי המשמעות – השפעה על עולמם הערכי של התלמידים: שינוי זה מכוון להפיכתו של בית-הספר לחממה חברתית משמעותית לכל תלמידו. זוהי הדרך האחת והיחידה להיות בעל פוטנציאל השפעה על עיצוב עולמם של בני הנוער הבאים בתוכו. יש לכך השלכות על היחסים בתוך בית-הספר ועל סוגי ההידברות בתוכו. מכאן הצורך בהכשרתם של המחנכים למשימות הללו והצורך להקצות תנאים וזמנים, כדי שהתהליכים הללו יוכלו להתרחש. חשוב לציין, שאלו הם עניינים חשובים, שבית-הספר היום ממעיט לעסוק בהם – מעצם ארגונו ותפיסתו. ערכים אינם נמדדים בבחינות ידע אלא במעשים, הם ה"מצפנים הפנימיים", המכתיבים לפרט כללי עשה ולא תעשה. כל כמה שיש לנו טענות אל הנוער הגדל כאן, ישנן נקודות לא מעטות בהן הוא מצטיין. דוגמה לכך היא ההתגייסות הטובה שלו למשימות הצבא²⁷.

אחד התהליכים, אשר תוארו היטב לגבי גיל ההתבגרות, בידי המחנך אריק אריקסון הוא הדרך בה בני הנוער רוכשים ערכים. התהליך אינו תהליך לימודי ליניארי, בחינת "משנה סדורה" – קוראים, משננים ומאמצים. ערכי האמת שילד רוכש לחייו נשענים על תהליכים חברתיים: היותו שייך לקבוצה בה הוא מהווה פרט משמעותי, על מנהיגות הקבוצה אותה הוא מקבל, ועל אינטראקציות חברתיות, המלוות באקטים של דיון וניתוח. יש כאן לא רק תהליכים לימודיים, או אף קוגניטיביים, אלא גם שילוב של עולם הרגשות, העמדות וההשתייכות החברתית²⁸. הילד מאמץ לעצמו את עולמה של החבורה אליה הוא שייך והופך את ערכיה, שלעיצובם הוא שותף, לערכי החיים שלו. אך באין תהליכים קבוצתיים כאלה במסגרת בית-הספר, או במקרים בהם הילד אינו חבר בהם, הוא מוצא את עצמו במצב בו הוא מחפש לעצמו קבוצות השתייכות חיצוניות – לעיתים אף כאלה הזרות לנו, ואולי, בחלקן הקטן, אף כאלה העוסקות במעשים שלא יעשו. בעבר היו בנמצא, בהיקפים משמעותיים, מסגרות

²⁷ כאן יש גם היבטים מדאיגים, באי-גיוסם של בני השכבות החלשות, אותם תלמידים שאינם עומדים בקריטריונים של הצבא לגיוס, אולם עניין תפקידו החינוכי הכללי של הצבא טעון דיון נפרד.

²⁸ חיזוק נוסף לדרך בה מטפחים הצעירים את ערכיהם מקבלים בשנים האחרונות מעבודתה של ג'ודית ריץ' הריס (1998), המדברת על ה"פיר גרופ" כמכתיב את העולם הערכי. תמיכה לתורתה מצויה גם בעבודת חוקר המוח סטיבן פינקר (1997).

חינוכיות חוץ-בית-ספריות, כמו תנועות הנוער, אך היקפן ירד בהרבה, ובמיוחד בפריפריה הישראלית.²⁹

החיים בבית-הספר הם, אם כן, בעלי מטרה חינוכית-חברתית ראשונה בחשיבותה, פרט למבחני הידע במסגרת "הבגרות", והיא היכולת של בית-הספר להשפיע על עולמם הערכי של התלמידים. מכאן, שנקודת המוצא הבסיסית של בית-הספר אינה יכולה להתייחס לנעשה דרך פריסמת הידע. המסגרות שבית-הספר מפעיל, שיקול הדעת שלו, הקצאת הזמן, סוגי השיח – כל אלה ואחרים – חייב שיושפעו מן הצורך הזה. כך גם בחירת נושאי הלמידה, חשוב שתהיה מושפעת מן הצורך הזה.

השינויים העיקריים שהצגנו מובילים להצעות בעלות אופי קונקרטי יותר:

- **הפיכת בית-הספר לרלבנטי לכלל חניכיו בדרכים שיתנו לכל תלמיד אופציות התפתחות התואמות לכשרונותיו, לנטיותיו ולרצונותיו.** המשמעות היא להציע מגוון בתוך בית-הספר, אך גם פתיחת בית-הספר להתמחויות חוץ בית-ספריות – יש לתת משמעות חדשה למושג "גדר בית-הספר". נטינו עד היום לבודד את בית-הספר ממוסדות החברה האופפת ובנינו לכך הנמקות שונות. אלא שהיום צריך לשקול עניין זה מחדש.³⁰

- **בחינות – הפחתה דרסטית של מספר בחינות החובה הכלליות לשלושה-ארבעה נושאים.** לא יותר. זוהי נקודה חשובה בעיקר משום שתרבות בית-הספר היום מוכתבת במידה רבה, כאמור, על-ידי מערך

²⁹ בארץ פעילות אגודות אחדות, המפעילות בני נוער בנושאים חוץ בית-ספריים, כמו ספורט, סיור, ימאות ועוד באזורי פריפריה. לכולן, כמעט, השפעה חיובית מרשימה לא רק על התנהגות בני הנוער החברים בהן אלא גם על הישגיהם הלימודיים. זהו נושא שראוי ללמוד ממנו על הכלל.

³⁰ לעניין זה, קיימות כמה וכמה תיאוריות מובילות, כמו תורת האינטליגנציות המרובות של גרדנר (1983), המונה שמונה אינטליגנציות שונות, שכל אחת מהן מייצגת סוג אחר של תפיסה ויכולות. או לגישתו של מל לוי (2002), המדבר על שמונה מערכות נזיר-התפתחותיות. עיקר חשיבותו של מל לוי, מעבר לעצם ההגדרה של המיבניות המוחיות, היא בעובדה שהוא מאפשר מסגרת להתייחסות לפרטים שונים וגורם למערכת המחנכת לצאת מנקודת החוזק של התלמיד. זו נקודה חשובה, מפני שהחשיבה המקובלת בחינוך, הלכה למעשה, היא חשיבת החסר: יציאה מנקודות חולשה – והרצון להשלמתן ותיקונן. לוי גורס את ההפך: יציאה מנקודות עוצמה, כמפתח לנטיעת הפרמטרים של הביטחון העצמי. מבחינה זאת הוא קרוב לתורתו של פרנקשטיין (1970).

הבחינות. אין ספק, כי מידת ההשפעה של מערך הבחינות הנוכחי מוגזמת ואפילו שלילית, בכך שהיא מנעה התפתחויות אחרות בבית-הספר. הפחתת מספר המבחנים במתכונתם הנוכחית תלווה בהנהגת מסגרות ביצועיות אחרות, שתהיינה קרובות יותר באופיין לדרכים בהן אנשים נבחנים על ביצועים בחברה המודרנית. יש כאן לא רק שינוי טכני של מה שנהוג לכנות בשם: "דרכי הבחינה", אלא שינוי מהותי של טיב העיסוק הבית-ספרי. למה מוקצה זמן ובאילו מסגרות.

טבעי הוא שבקונטקסט הנוכחי תופנה המחשבה לנושא עבודות הגמר, המשקפות אופציה מרעננת, בעיקר בכך שהן מאפשרות ללומד העמקה יסודית בתחום צר, כאשר עיקר המאמץ איננו מופנה לעניין צבירת ידע כי אם לטיפול מעמיק וחושב בנושא על מכלול היבטיו (היום ההשקעה הזאת איננה נראית כדאית במסגרת אסטרטגיית ההצלחה של התלמיד בבית-הספר³¹). אם רצוננו בחוויות עומק מעין אלה, כמרכיב אמת בתהליך הבית-ספרי עלינו למצוא את הדרכים להכניסן ל"מעגל החשיבות" הפנימי הזה. הכוונה היא למצוא את הדרכים לתגמול הראוי תוך כדי עמידה על הביצועים הללו. אין זו מטלה קלה אך היא בוודאי ניתנת לפתרון והיא טומנת בחובה אופציות הצטיינות של תלמידים, אופציות של קירבה בין מחנכים לתלמידים, אופציות של שיתוף פורה אשר יש בו גמול הדדי – ללומד ולמורה.

• **קריטריוני סיום.** הנהגתם היא פועל יוצא של הסעיף הקודם. מדובר בהגמשה רבתי, המיועדת לאפשר דרכי סיום נוספות, כמו במחקר, בפיתוח נושאים, בתקופות התמחות ועוד – כאשר לכל אחת ייקבעו קריטריוני סיום.

מערכים אלה יזכו במעמד הראוי במסגרת תעודות סיום בית-הספר. כאן ראוייה מילת הבהרה: תהליך מעין זה הוא תהליך שבמהלכו עלינו להקנות למורי בית-הספר סמכויות רחבות לאין שיעור לעומת הקיים היום. שכן, כאשר הדרכים הללו אכן תקבלנה תלמידים אשר יצעדו לאורכן, ללא ספק יתעוררו שאלות משאלות שונות. לדוגמה: מצבים בהם עבודת החקר תחייב שחרור ממאמצים אחרים – על מנת להשלימן, או

³¹ שטרנברג (1996), כבר דיבר על המכלול הזה של מה שהוא כינה כארסנל של התנהגויות בית-ספריות שהתלמיד רוכש כחלק מן התרבות הסמויה של בית-הספר. העמקה אינה חלק מן הארסנל הזה היום. כאן אנו דנים בלב ליבה של האינטראקציה הפנימית, זו שאינה מדוסקסת, לרוב, באורח פורמלי ופתוח במסגרת התהליך שעובר התלמיד בבית-הספר. אבל היא בלב ליבו של המפגש בין האתוס הבית-ספרי הקיים לבין התלמיד.

לימוד של נושאים שהם מחוץ, או מעבר לאופק הבית-ספרי הנוכחי. כאשר משימות אלה תועמדה למבחן בתחרות על הזמן – עליהן לקבל את העדיפות הראויה אם רצוננו בכנות בשינוי האתוס הסמוי של בית-הספר. לא ניתן יהיה להפעיל את הרעיון הזה הפעלת אמת, כל עוד המערכות הקולטות לא יתנו אמון רב במחנכי בית-הספר העל-יסודי (זאת לעומת המצב היום שהדברים היחידים הקובעים הם המבחנים החיצוניים המושטים על בית-הספר "בצורה אוביקטיבית" מן החוץ). עבודת חקר פנימית – אין לה מקום בסקלת ההערכה הזאת – אלא במקרים חריגים מאוד. התהליך אינו פשוט – אך הוא מהווה מפתח לשינויים המוצעים, כדי להשיג את המטרה, להביא לכלל מימוש את מכלול הכישרון הלאומי שלנו – על מגונו.

• **קבוצות. כשליש עד מחצית מן הזמן יוקדש לעיסוקים בקבוצות קטנות, בהנחיה, כאשר שם מתבצע מכלול התפקודים הנדרש: למידה פרטנית, טיפוח יכולות, עבודה בנושאי חברה, טיפוח כשרונות שונים, ועוד. הקבוצה תהיה מרכז הפעילות הבית-ספרית. כיוון זה נקשר למסקנה הארגונית הכללית, שמנגנון הלמידה הכיתתי אינו רלבנטי לגבי חלק גדול מהלומדים – בשני צדי קשת היכולות. אם אכן בית-הספר הוא המוסד של כל תלמידיו, ואם אכן יש לכל תלמיד הזכות לקבל חינוך במונחים התואמים את יכולותיו וצרכיו – כי אז אין מנוס אלא לחשוב מחדש על המסגרת הכיתתית. נראה לנו ששתי האופציות, שינוי הכיתה, מחד, והשלמתה, מאידך, הן אפשרויות סבירות, הטעונות בדיקה.**

מדובר בשינוי שמהותו יכולה להיראות טכנית. "תנו לנו משאבים ונייצר את המצבים האלה" יטענו הטוענים, אלא שלא מדובר רק בהיבט הטכני. מדובר ביכולת חניכה, ביכולת הפעלה של פדגוגיה אחרת, ביכולת הפעלה של סוגי שיח אחרים, כאשר לרוב סגל המורים הנוכחי אין לכך כלים, אין לו המסגרות, אין לו הזמן.

אין ספק, כי בית-הספר לא יוכל לממש את שוויון הזכויות של כלל ילדיו אלא במענים א-סימטריים. גם היום תלמידים מסתגלים אליו באמצעות מנגנוני השלמה, כגון ההשלמה המתרחשת בבתים המשכילים והשלמה במסגרות משלימות למיניהן, על חשבון ההורים, בדרך-כלל (כמו לדוגמא, מסגרות פרטיות רבות, בגיל החינוך היסודי, המסייעות לתלמידים בחשבון ובאנגלית).

קבוצות קטנות בעלות משמעות מחייבות התמחויות חדשות של המורים³². אין זה מעבר פשוט. נביא היבט אחד כדוגמה: היכולת המורה להיות משמעותי בקבוצה קטנה פירושה יכולת להתמסר ולהעמיק בבעיות של תלמיד בודד. אין למורה יכולת לשלוף תשובות מן המוכן. אין בידו "ספריה" של אמירות ופתרונות. עליו להיות מסוגל למלאכה חדשה: מלאכת הפרטנות. כדי שמורה יוכל להיות אפקטיבי במסגרת כזאת עליו להיות חלק ממסגרת אחרת, מסגרת של מורים, בה מפתחים, תדיר, את היכולות האלה, בה דנים ומתייעצים על דבר מקרים שונים העולים במהלך הפעילות. לשון אחרת: סגל המורים הוא חלק – כנהוג במקצועות הפרט לסוגיהם – מקבוצה המתכנסת באורח סדיר ודנה בצורה משמעותית ומקצועית – תוך כדי קבלת הדרכה – בבעיות השונות.

• **תפקיד המורה. מול הצורך במורים מקצועיים שהתמחותם נושאת, יש צורך במורים-מחנכים.** ההבדל העיקרי הוא בכך, שהם יובילו את החינוך מתוך התייחסות לצורכי תלמידים ולא מתוך הדיסציפלינות. זוהי נקודת מוצא הפוכה, המחייבת קיום מסגרות מתאימות, כאמור, אך לא פחות מכך כלים מקצועיים וגישה פדגוגית בה מרכז העיסוק הוא הפרט, צרכיו והתפתחותו. לשון אחרת: יש לבנות מוקד מרכזי בבית-הספר בו התלמיד הספציפי הוא הנושא.

פרט לעצם בניית המסגרות והפעלת צוותי המחנכים יש בעיה של הנכונות לעיסוק הזה. לכן, ייתכן שראוי להכשיר את שני הסוגים הללו, כמגמות שונות במסגרות להכשרת מורים, ולא להמתעתדים להיות מחנכים מן הסוג הזה ראוי להקנות כלים פדגוגיים מתאימים. במילים אחרות, מדובר ככל הנראה, בגיוון סוגי ההכשרה להוראה ובגיוון ההתמקצעות של המורים בבית-הספר.

אנו רואים עתה לנגד עינינו לפחות שלושה סוגים של אנשי חינוך בבית-הספר העל-יסודי: מורים מקצועיים לדיסציפלינות, מורים-מחנכים ומדריכים. חשוב לזכור, כי יש צורך בגיוון הזה הן מבחינת התיפקוד אך לא פחות מכך גם בהיבט התקציבי. אם נקח כדוגמה את עניין הקבוצות – ככל הנראה יהיה צורך, אף יעיל יותר, במדריכים צעירים, הנמצאים, אולי, בדרכם לקראת הכשרתם כמורים-מחנכים, אשר יעסקו בהנחיה. ייתכן שיצמחו כאן שילובים מעניינים בין בתי-הספר לבין מוסדות ההכשרה למורים, אשר יכללו תקופות עבודה בתוך בתי-הספר בשלבים

³² שרון, ד., 2004.

שונים של ההתמחות. לעומת מצב הנוכחי, בו מרבית המורים נכנסים למקצוע על יסוד ידע דיסציפלינרי – עם הכשרה קצרה יחסית להוראה, נצטרך לעבור למצב אחר בו מקצוע החינוך יקבל ממדי הכשרה עמוקים יותר, ואכן – ממושכים יותר. חלק מן הפיתרון המעשי לדבר הזה יכול להיות הסדר, בו בשלבים ראשוניים יעסקו המתכשרים לחינוך בהנחייה – בשכר – בעודם ממשיכים בלימודיהם.

• **בניית עתידים. אחד הנושאים המרכזיים של העיסוק הקבוצתי מחייב בניית תשתיות אישיות מגוונות לכל פרט בבית-הספר לקראת עתידו.** קביעה זאת אומרת, כפי שאמרנו, שייתכן שיהיו כמה וכמה סוגים של סיום ותצורה חדשה של מסמך ההערכה של הפרט בסיום בית-הספר. אבל מעבר לעצם פורמט הסיום – חשוב עצם העיסוק בנושא הזה. במיוחד חשוב הדבר הזה לגבי תלמידים הבאים מסביבות עניות, שנטייתם הנוכחית היא להפחית מיכולתם ולאמץ תמונות הנובעות מ"כוונות נמוכות" מדי³³. ההתאמה בין היכולת של הלומד, נטיות ליבו וההכשרה, שהוא או היא בונים לעצמם בסיוע בית-הספר, היא בעצם התהליך החשוב ביותר שבית-הספר יכול לקיים. והנה, בעצם, עוסקים אנו בו כה מעט ומותירים את הלומדים בחוסר הכרה עצמית איכותית ומעמיקה, בחוסר שאיפות למימוש (לפחות לגבי רובם המכריע), ובעצם מנטרלים את בית-הספר ממשמעותו העמוקה והחשובה ביותר³⁴. על רקע הנעשה היום נראים הדברים האלה קצת מרוחקים, אבל על האפשרויות בתחום הזה יכולים להעיד הרבה מחנכים, ובעיקר כאלה הפועלים במסגרות הפנימייתיות, והפריפריאליות, שכאר נסתייע הדבר היו הם משמעותיים מאד לתהליך מעין זה.

אם המטרה העיקרית היא טיפוחו והצלחתו של כל פרט ופרט מקרב התלמידים אזי בית-הספר מחויב לעקוב אחרי הצרכים וההתפתחות של כל פרט מקרבו, וכן להקצות לשם כך, לכל פרט את המעמדים הדרושים בכמות הראויה ובזמן המתאים – זאת הוא יוכל לעשות אך ורק אם יירקם בו קשר משמעותי עם כל אחד מהתלמידים המשתתפים.

³³ חשוב ללמוד יותר על הסיבות לתהליכים אלה, לא רק מנקודת ראות אקדמית, אלא כחלק מתהליך ההכנה לקראת מתן פתרונות. את הכיוונים מספקים לנו מחקרים רבים, הקושרים את ההישגים בבית-הספר עם נתוני רקע והשכלת הורים.

³⁴ יש בארץ כמה דוגמאות של מסגרות, הפועלות בעיקר בהבניית "תמונות עתיד" עבור בני נוער משכבות המצוקה, המוכיחות בהצלחתן שנושא זה הוא בעל חשיבות מרכזית.

• **תחומי עיסוק חדשים.** חשוב עד מאד היום, מלבד העיסוק המובנה בטיפול כישורי הפרטים בממדים קוגניטיביים ואישיותיים, גם לעסוק בממדים ערכיים של הפרט בחברה וגם לתת ביטוי מודרני לאומנויות הידע. אלה ימצאו ביטויים במגוון נושאים בהם יטפלו התלמידים אך מתוך ערות לעולם המודרני, ומתוך פיתוח גישה מפוקחת וביקורתית כלפיו. בעצם יש בעיסוק בנושאים הללו משום הפיכת המסגרות של בית-הספר למסגרות "חברתיות". בנתונים אחרים, בזמנים אחרים, ייתכן שהיו בחברה מוסדות אחרים שטיפלו בנושאים האלה. היום אין הם נמצא – לפחות לא בכמות ובעוצמה הראויה. אמנם יש היום נסיונות להיכנס בתחומים האלה, במסגרות שונות – אך אנו סבורים שהן צריכות לקבל ביטוי סדור ומובנה בתוך בתי-הספר – כחלק מן המערך הכולל של בית-הספר כמכינה לחיים בחברה בארץ.

• **גודל המוסד הממוצע.** גודל המוסד הממוצע היום, כאמור, 350 תלמידים. למזלנו, אפשר לטעון, שגודל זה אינו מחייב שינוי דרסטי. זוהי פחות או יותר המסגרת הנדרשת – כ-120 תלמידים לשכבת גיל. אך גודל הקבוצה הבסיסי – חייב לעמוד על מספר של לא יותר מ-20 תלמידים, כאמור. בניית המסגרת הבית-ספרית על יסוד שכבות גיל, שבראשן מחנך, וקבוצות, תאפשר הימנעות מן האנונימיות של הלומדים היום³⁵.

• **הכנה והשלמה:** כדי לאפשר הצלחתם של כלל התלמידים במסגרת העל-יסודית חשוב שנבין שיש צורך בשני מנגנונים עיקריים: הראשון – מנגנון ההכנה: סיוע פרטני משלים החל בגן הילדים וכלה בחטיבת הביניים, והשני, מנגנון ההשלמה – מנגנון פרטני משלים לאורך לימודי החטיבה העליונה.

הדבר מתקשר לסוגיית השוויון בחינוך, הדורשת עיון מחדש: שני מנגנונים אלה הם הכרח שיש לנוקטו כדי לפצות על החסרים שמביאים עמם ילדים הבאים מרקע חלש. מנגנונים אלה חשובים לפחות לתקופת המעבר, כדי להקטין את הפערים ולהביא להומוגניות מסוימת של הנוער הבא לחינוך העל-יסודי. גם בנושא הזה אנו מציעים דיון עומק נוסף באשר לשיטות ולדרכים.

³⁵ הערכות נכונה של החלוקה לקבוצות עבודה: קבוצות, כיתות ושכבות גיל תאפשר לבנות את תקציב בית-הספר כך שיוכל לעמוד בהתארגנות הזאת.

אחרית דבר: שלוש הערות

א. הערה לגבי כלכלת המוסד

אופציות ההתמחות השונות הן אמנם עניין חשוב ורצוי, אך לא כתחליף למטרה העיקרית ולכן הפתרון לכך, ככל הנראה, במתן אופציות על בסיס אזורי או בבנייה של מוסדות מקבילים עם התמחויות שונות. עניין התחשיב הכלכלי של קיום המוסד החינוכי אינו ברור, היות שהיום בית-הספר מושתת על פרמטר אחד ויחיד – שעת מורה. אבל אם היה מנהל בית-הספר מתייחס לתקציבו כאל הדבר הבסיסי, היה יכול לרכוש לעצמו שיעורים במחירים שונים. אין מניעה ששיעורים מסוימים יתנהלו כהוצאות לקהל גדול יותר ואילו אחרים יתנהלו כתרגול כיתתי לקבוצות בינוניות בגודל כיתה, וכן, במידה הראויה, שיעורים פרטניים לקבוצות קטנות. אין גם הכרח בכך, שכל השיעורים יתנהלו על אותו בסיס שכר – ייתכנו כמה וכמה מסגרות – מהן כאלה, של הנחיה, היכולות להיות זולות יותר.

ב. הערה לעניין גודל המוסד

ציינו את הגודל הממוצע של בית-הספר, כדי להעיד על כך, שיש בתי-ספר גדולים – חשוב במיוחד לעמת את יתרונות הגודל עם התוצאות השליליות הנגרמות על-ידו, ובמיוחד עם שתי תוצאות שליליות: הגודל בהכרח הופך את בית-הספר למוסד בו ההוויה הדומיננטית היא תחושת האנונימיות. אין שום אפשרות להכיר, מקרוב, את כל האנשים המסתובבים במוסד גדול. תאמרו שאין זה נורא, כי ניתן להבטיח שכל תלמיד משתייך לתת-יחידה קטנה ואינטימית. אמנם תיאורטית זה נכון, אבל הקושי הוא, שבדרך-כלל בית-הספר העל-יסודי איננו בנוי כך. התלמיד משובץ במסגרות שונות ובכל מסגרת הוא לומד יחד עם תלמידים אחרים. בישיבת מועצה פדגוגית של כיתה טיפוסית ניתן לפגוש ב-20 מורים, שכל אחד מלמד חתך אחר של אותה כיתה. במלים אחרות, הגודל מתחבר לסממנים מובהקים של ארגון בירוקרטי, ואיננו רוצים בארגון כזה. אנו רוצים בארגון מחנך. הסוציולוגיה המודרנית הבהירה מזמן שביורוקרטיה מורכבת היא, בדרך-כלל, ערובה לתחושת ניכור, תוצאה שלילית מרכזית של מערכת החינוך העל-יסודית שלנו.

ג. הערה לבעיית מבנה ההסמכות

במאמר הנוכחי לא ירדנו לעומק מבנה ההסמכות שלנו, להוציא ההמלצה לשנות את אופי הלמידה ולכן את תצורת הבחינות ומספרן. אבל יש בעיה חשובה בעניין סוגי ההסמכות הקיימות והפעלתן הלכה למעשה. ההסמכה המקובלת בארץ היא אקדמית באופייה כתוצאה מתהליך ממושך, שהחל בארץ עוד בשנות השישים של המאה העשרים. היות שההשכלה העיונית הייתה נחלת השכבות האמידות, והיות שבאותם ימים חבשו בני השכבות החלשות את ספסלי המגמות המקצועיות לסוגיהן, התקבלה בקרב מובילי החינוך, גם אלה אשר ייצגו את השכבות החלשות, הדעה, שחינוך עיוני עדיף בכך שהוא מקנה מוביליות חברתית גבוהה יותר. גם אחוזי ההצלחה במבחני הסיום של בתי-הספר העיוניים היו טובים יותר מאלה של המקצועיים – ממצא שתרים להעדפת החינוך העיוני (למרות שהוא היה, לא מעט, תוצאה של מידת מוכנותם של הילדים בהם טיפלו בתי-ספר אלה).

הציבור אימץ את הסולם הערכי הזה והיפנה את ילדיו ללמידה עיונית. האוניברסיטאות, גם אלו אשר עסקו בהוראת מקצועות טכנולוגיים, העדיפו את בוגרי בתי-הספר העיוניים, בטענה שהם שולטים טוב יותר במקצועות היסוד. אמנם התהליך הזה שיפר במידה רבה את אחוזי ההצלחה בבגרות העיונית, אך יחד עם זה בתי-הספר המקצועיים נעלמו – תחילה תחת הכותרת "טכנולוגיים" ולאחר מכן – כמעט לחלוטין, ממחצית מכלל בתי-הספר הם ירדו לשיעורים נמוכים בהרבה. גם רעיון המקיפות, שפעל באותן שנים, נפל על רקע דומה. לא השכלנו לצקת את היוקרה הראויה אל תוך המסלולים המקצועיים, והיום אנו בחסר בולט של בעלי מקצוע בתחומים רבים. ומאידך – כמחצית מן התלמידים מסיימים ללא תעודה, ומקרב מסיימי הבגרות יש רבים שבגרותם אינה מאפשרת להם המשך לימודים איכותיים. יתרה מזאת – בשל ההגדלה המבורכת כשלעצמה, במספר המסגרות האקדמיות (הקמת המכללות) התפתחה תחרות על קליטת תלמידים בין המוסדות הללו. כתוצאה מן התהליך הזה יש בוגרים לא מעטים, בעלי תואר ראשון, מלא או חלקי, שאין בידם מקצוע והם נמנים על המובטלים.

המכלול הזה: הכוונה עיונית של תלמידי התיכונים, ואחוזים גבוהים, היוצאים לשוק מבלי שרכשו מקצועות מבוקשים, דורש התייחסות רצינית שעיקרה, כאמור, בהתאמה טובה יותר בין צורכי החברה לבין נטיות וכישרונות הפרט.

נספח. מקורן של הבעיות של בית-הספר העל-יסודי טמון במסורת פעולתו

מקורן של הבעיות של בית-הספר העל-יסודי טמון במסורת פעולתו מצד אחד ובשינוי היעד שהחברה מציבה לו, מצד שני. כוונתנו למסורת בית-הספר בו למד הדור הבוגר, המסורת בה המורים רגילים לפעול, מסורת התכנון והתקצוב של המוסדות, מסורת הבחינות, מסורת הארגון ומערכת היחסים בתוכו. אנו נתונים בסד המסורת, שראשיתה באמצע המאה ה-16 בשטרסבורג, שם נולדה הגימנסיה הראשונה.

הגימנסיה הראשונה שמה לה למטרה למיין ולהכין קבוצות של צעירים, בני המעמדות העליונים, לקראת המשך לימודים אקדמי. חשוב לזכור, כי היא הייתה מיועדת למיעוט קטן ולצידה פעלה מערכת חניכות מקצועית, אשר סיפקה מענים חינוכיים לאוכלוסיות אחרות. התפיסה הבסיסית ששלטה בבתי ההורים אז הייתה, שההכשרה לקראת חיי המעשה היא משימתה של מערכת החניכות ואילו הגימנסיות יכינו את האחוזים הבודדים, אשר ייעדו עצמם לחיים של משכילות והגות (באנגליה של שנות השמונים למדו בכיתות העליונות של בתי-הספר התיכוניים רק כ-5 אחוזים של בני השנתון והוסמכו רק כ-2 אחוזים מתוכם ללמידה אקדמית. רבים מבני החברה שם אז לא ראו בכך פגם. לעיתים ההפך מזה). יש לזכור, כי באותה עת מרבית בני הנוער לא זכו להשכלה או לחינוך מסודרים.

מאפייניה העיקריים של הגימנסיה – ההכשרה, החלוקה לדיסציפלינות, והמיון – מתקיימים עד עצם היום הזה:

דרך ההכשרה. מדובר בשיטת הרצאות לקבוצה גדולה של תלמידים – הכיתה (לעומת החניכות, בה נהגו שיטות פרטניות, שיועדו להביא את הפרט לכלל יכולות ביצועיות). הגימנסיות ירשו את הדרך הזאת מן האקדמיה שהייתה המודל שלאורו הלכו.

שיברור הקוריקולום. באין דרך אחרת, ועל יסוד דרכם ההשכלתית של המורים, חולק הזמן בין הדיסציפלינות השונות. לעניין הזה יש בוודאי גם רקע אחר, הנובע מכך ש"ראשי" הדיסציפלינות, חשו, כל אחד בתחומו, כי הדרך הנכונה להכשרת צעירים לקראת המשך למידה הוא באמצעות מבואות – "מיני קורסים" של הדיסציפלינות עצמן.

האתוס הממין של הגימנסיה. אחת המטרות החשובות של הגימנסיה הייתה לאתר את ה"מוכשרים" מבין התלמידים, לקראת

המשך הלמידה האקדמי שלהם, תוך מתן אפשרות לבחירת המקצוע בו הם חפצים. הכוונה לאלה שעומדים בהצלחה ב"מבחן ההישרדות" הלימודי שהיא מציבה.

המודל הגימנסיאלי יובא לארץ בתחילת המאה העשרים ונוסדו אז כמה בתי-ספר תיכוניים מסוג זה: בית-הספר הריאלי בחיפה, גימנסיה הרצליה בתל-אביב, והגימנסיה העברית בירושלים. שלושתם המשיכו את מסורת הלמידה התיכונית הגרמנית, הן כווננו לאליטות בלבד ולא היה להן תפקיד לאומי חינוכי מקיף. במקביל פעלה בארץ מערכת חינוך מקצועית, שבשנות החמישים והשישים למדו בה מעל מחצית בני הנוער והיא הייתה למעשה המערכת הסטנדרטית. עצם העובדה שהתקיימו שתי המערכות נתנה אז הצדקה לקיום הגימנסיות בתצורתן זו.

נסיבות שונות, ובעיקר העדפות הציבור בארץ, הביאו לכך, שברבות השנים חל שינוי בחלקו של החינוך המקצועי במערכת החינוך והחינוך העיוני הפך לדומיננטי. תעודת הבגרות, תעודת הכניסה הכללית להמשך לימודים, קיבלה משנה תוקף בחברה בארץ, בכך שהפכה, למעשה, לתעודת כניסה לחברה בישראל. הוויכוח, האם נהגנו נכונה, הוא ויכוח עיוני חשוב, אך הוא חסר משמעות היום. המצב אליו הגענו מחייב אותנו לפעול ולשנות את המסגרת הקיימת באופן אשר יאפשר לה לענות בצורה הולמת על הצרכים הנוכחיים של החברה.

מקורות

בנבנישתי רמי, אסטור רון אבי, כסאברי מונא חורי, (2005), מניעת אלימות והתמודדות איתה במערכת החינוך – הצעה למדיניות.
שרון דן, (2004), מישלבים חינוכיים: כיתות וקבוצות, הצעה לשינוי דרכי ההוראה בחינוך העל-יסודי, בתוך קופ, י. (עורך), **הקצאה משאבים לשירותים חברתיים 2004**, מרכז טאוב לחקר המדיניות החברתית בישראל, ירושלים (נובמבר).

- Alexander, R.J. (2004), *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*, 2nd edition, 51pp, York: Dialogos.
- Dunbar, R.I.M. (1992), Neocortex Size as a Constraint on Group Size in Primates, *J. Human Evolution*, Vol 20, pp 469-493.
- Frankenstein, C. (1970), *Impaired Intelligence – Pathology and Rehabilitation*, Gordon and Breach.
- Gardner, Howard (1983), *Frames of Mind – The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books.
- Gladwell Malcolm, (2000), *The Tipping Point*, Little Brown and co.
- Harris Rich, Judith, (1998), *The Nurture Assumption- Why Children Turn Out the Way They Do*. Touchstone.
- Levine Melvine, (2002), *A Mind at a Time*, Simon and Schuster.
- Perkins D., (2005), “The Arts of Knowledge” – A Lecture at the 12th International Conference on Thinking, Melbourne, Australia.
- Pinker Steven (1997), *How the Mind Works*, Norton.
- Sizer Theodore R. (1992), *Horace’s School – Redesigning the American High School*.
- Sternberg Robert J. (1996), *Successful Intelligence*, Simon and Schuster.
- Whitehead, A.N. (1949), *The Aims of Education and Other Essays*, London, Ernest Benn Limited.