

קולות

24 אייר-סיוון תשפ"ב - יוני 2022
כתב עת לענייני חינוך וחברה



המכללה
האקדמית
לחינוך



תוכן העניינים

1	דבר נשיא המכללה / פרופ' אריה רטנר
1	דבר המערכת / ד"ר נעמה רשף
2	המכללה כדוגמה וכמופת לדוקיום אמיתי / ריאיון עם פרופ' אריה רטנר, נשיא מכללת קיי
4	חינוך ערכי ברוח אידאולוגיית האינדיווידואליזם / ד"ר רוני ריינגולד
	במת דיון: מה אומרים חברי הסגל על חינוך וערכים
8	חינוך לערכים בעידן פוסט־מודרני / ד"ר נורית בסמן מור
12	"הילד הוא ילדי": ערכים ומשפחה ביצירות יהודה עמיחי לילדים / ד"ר מירי יוסוב-שלום ורותי גרינשפן
18	דקנית הסטודנטים - נאמנות כפולה? / ד"ר נעה ליבוביץ
21	אתיקה וערכים בשיעורי הזום / ד"ר שמעון פוגל
23	על התקווה להטמעת ערכים מגוונים במערכת החינוך / ד"ר רוני גז-לנגרמן, לנציסל דגן וירושלים וובשט
26	טעויות, מציאות וערכים / ד"ר ערגה הלר משוחחת עם היוצרת דקלה קידר
	מה רואה? על תערוכות בגלריית המכללה 28
28	'משהו באוויר' - תערוכתה של האומנית רותם מנור / ד"ר גבריאלה קליין
29	'כחוט השני' - תערוכתם של האומנים אורנה דגני ומאיר סידי / אתי אהרון
31	מה קורא? ד"ר דפנה גרנית דגני על הספר שבילים לחינוך מבוסס מקום
	מה שומע? רשמים מתוך כנסים וקורסים 34
34	'המשימה השלישית בחינוך': כנס בין־לאומי וירטואלי משותף למכללת קיי ולמכון מופ"ת / ד"ר הילה כהן
36	על הפרוייקטים המקוונים הבין־לאומיים 'באר שבע-מוסקווה' ו'באר-שבע-קייב': עבר והווה / ד"ר אירנה בלנקי-קרלין
39	דמיינו חינוך: על ערכים וחינוך / פרופ' אמנון גלסנר

קולות

העורכת: ד"ר נעמה רשף
עורכת הלשוני: ד"ר טליה דיתשי-ברק
עיצוב גרפי: נירה רובין
צילום: יורם פרץ

כל התצלומים בקולות צולמו ע"י צלם המערכת, אלא אם צוין אחרת.
מזכירת המערכת: אלבינה בן דוד
דוא"ל: albina@kaye.ac.il
ועדת המערכת: פרופ' אריה רטנר, ד"ר אריאלה גידרון, פרופ' מארק אפלבוים, פרופ' אמנון גלסנר, ד"ר ערגה הלר, ד"ר רוני גז-לנגרמן.
מו"ל: המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי בבאר-שבע
כתובת: רח' עזריאל ניצני 6, ת"ד 4301, באר-שבע 8414201.
© כל הזכויות למאמרים וליצירות שמורות למחבריהם. **קולות** זמין לקריאה חופשית באתר מכללת קיי.
טלפון: 08-6402777
פקס: 08-6413020
דוא"ל: nreshef1@gmail.com
אתר: www.kaye.ac.il

דבר הנשיא



פרופ' אריה רטנר

גיליון זה עוסק בנושא חשוב במיוחד בעיקר בעידן הפוסט־מודרני ובעיקר בתקופה שבה נמצאת מדינת ישראל. שאלת החינוך לערכים במסגרת מערכת החינוך הוצבה במרכזו של השיח במדינת ישראל כבר בשנות ה־50. במרכזו של השיח עמדה אז וגם היום שאלה מרכזית והיא כיצד מגשרים בין שני עולמות ערכיים - בין חינוך לערכים הומניסטיים אוניברסליים ודמוקרטיים לבין חינוך לערכים ציוניים? שאלה זאת ניצבת במרכזו של שיח העוסק בין היתר בשאלה אם כינוס ערכים דמוקרטיים וערכים דתיים תחת קורת גג אחת לא מביא לקושי ואף לסתירה פעמים רבות. מערכת החינוך, שהיא אחד מהגורמים החשובים שלהם חלק בחינוך לערכים, חייבת לנווט בתוך מציאות קשה זאת ולקבל הכרעות לא פשוטות. זאת כמעט כמו שבית המשפט העליון במדינת ישראל חייב לנווט ולאזן בין ערכי יסוד אוניברסליים, כמו כבוד האדם וחירותו, לבין ערכי הציונות וערכיה של מדינת הלאום היהודי. חלק מהשאלות המרחפות שנים באוויר עוסקות בדילמה אם אכן מערכות חינוך צריכות לעסוק בהקניית ידע והשכלה בלבד או שמא עליהן להשתתף באופן פעיל בעיצוב הערכי של הדורות הבאים. התשובות מורכבות ואינן חד־ערכיות. ודאי לא בעידן שלנו. גיליון מרתק זה המונח לפנינו מעלה מחדש חלק מהשאלות האלו. קריאה מהנה לכולנו.

פרופ' אריה רטנר

דבר העורכת

קוראים יקרים,

אני שמחה להגיש לכם את הגיליון ה־24 של 'קולות'. נושא גיליון זה הוא **חינוך וערכים**.

בסדרה של מאמרים וחיבורים אשר נכתבו בשנות השבעים יצא הסופר והמחנך יזהר סמולינסקי, הידוע בכינוי ס' יזהר נגד הרעיון של חינוך לערכים. יזהר תהה: מי קובע מהם הערכים 'הנכונים' ומה מקור תוקפם? כיצד עומדים הערכים במבחן המציאות המשתנה? האם חינוך לערכים אינו מכיל בהכרח מוטיב של כפייה המנוגד למהות האוטונומית של בחירת ערכים? את דבריו מסכם יזהר באומרו: "[...] **נראה אפוא שמי שבא להציע לרבים את 'החינוך לערכים' שלו, לא כאפשרות אחת בין אפשרויות אלא בחיוב החלטי, יהיו נימוקיו יפים ככל שיהיו ותהיה רשימת ערכיו נפלאה ככל שתהא, ולא השיב על כמה שאלות - לא הציע אלא אם אשליה שמתקה אולי נחוץ למישהו, או שהציע עריצות שתועלתה נחוצה למישהו, אבל לא זו עניינה בחינוך ולא זו; את הראשונה צריך להפריך ואת השנייה צריך להדוף**". (ס' יזהר, הד החינוך, כרך מ"ז, גל' ל"ג, 14.6.73).

גיליון זה עוסק בשאלת הערכים והחינוך מנקודות מבט שונות.

הגיליון פותח בריאיון עם הנשיא החדש של מכללת קיי פרופ' אריה רטנר, ובו הוא מספר על עצמו, על החזון החינוכי שלו ועל האתגרים שהוא מציב לעצמו בהובלת המכללה. לאחריו ד"ר רוני ריינגולד, ראש התוכנית ללימודי מוסמך בהוראה במכללה האקדמית אחווה, מציג במאמרו בקצרה את התפתחות העיסוק בערכים בעולם החינוך ובהכשרת המורים בישראל, וקורא לאמץ חינוך ערכי והומניסטי ברוח אידיאולוגיית האנדוידואציה של צבי לם.

במדור 'בימת דיון' ד"ר נורית בסמן מור כותבת על חינוך לערכים בעידן פוסט־מודרני; ד"ר מירי שלום-יוסוב ומירי גרינשפיין כותבות על ערכים ומשפחה ביצירתו של יהודה עמיחי לילדים; ד"ר נעה ליבוביץ, דקנית הסטודנטים, משתפת בדילמות האתיות העולות במסגרת תפקיד הדקן; ד"ר שמעון פוגל, ראש המרכז ליוזמות מתוקשבות (מיח"ם) מציג במאמרו את האתגרים הערכיים - החברתיים, החינוכיים, הכלכליים ואחרים - שהתעוררו במרחב האקדמי בשנותיים האחרונות בשל השימוש בפלטפורמות דיגיטליות; ד"ר רוני גז-לנגרמן משוחחת עם סטודנטיות מתוכנית תספה על הדרך ליישם ערכים במערכת החינוך כך שיקדמו את עקרונות התוכנית, וד"ר ערגה הלר משוחחת על נושא הערכים בחינוך עם היוצרת והתסריטאית דקלה קידר.

במדור 'מה רואה?' ניחשף לשתי תערוכות שהוצגו בגלריית המכללה: תערוכתה של האומנית רותם מנור 'משהו באוויר' ותערוכתם של האומנים אורנה דגני ומאיר סידי 'כחוט השני'. במדור 'מה קורא?' ד"ר דפנה גרנית דגני מספרת על ספר התוכנית 'שבילים' אשר יצא בעריכתה - 'שבילים לחינוך מבוסס מקום'. במדור 'מה נשמע?' ד"ר הילה כהן מספרת על הכנס הבינלאומי הווירטואלי המשותף למכללת קיי ולמכון מופ"ת - 'המשימה השלישית בחינוך', וד"ר אירנה בלנקי קרלין סוקרת את התפתחותם של שני פרויקטים מקוונים בין־לאומיים שנערכו במסגרת התמתחות בלשון העברית.

הגיליון נחתם במדורו החדש של ד"ר אמנון גלסנר 'דמיינו חינוך' העוסק בשאלת החינוך והערכים.

תודה לכל הכותבים ולכל העוסקים במלאכה: חברי מערכת כתב העת של 'קולות', מזכירת המערכת אלבינה בן דוד, עורכת הלשון ד"ר טליה דיתני-ברק, צלם המכללה יורם פרץ והגרפיקאית נירה רובין.

נושא הגיליון הבא: **חינוך כדיאלוג**

קריאה נעימה,

נעמה רשף, עורכת 'קולות'

המכללה כדוגמה ומופת לדוקיום אמיתי

ריאיון כניסה לתפקיד נשיא מכללת קיי עם פרופ' אריה רטנר

המראיינת: נעמה רשף

בינואר האחרון נכנס לתפקיד נשיא מכללת קיי פרופ' אריה רטנר. בריאיון ראשון מספר לנו פרופ' רטנר על עצמו, על החזון החינוכי שלו ועל האתגרים שהוא מציב לעצמו בהובלת המכללה.

הישראלית במערכת החוק והמשפט. לצערי אנו מוצאים שחיקה משמעותית וירידה חדה לאורך השנים מרמת אמון גבוהה לרמת אמון נמוכה מאוד.

מדברין עולה שהמחקר הוא חלק משמעותי בחייך, מה הביא אותך לתפקיד נשיא המכללה?

לאחר פרישתי מאוניברסיטת חיפה יכולתי להתמקד רק בעולם המחקר או אולי להרחיב תחומי עניין אחרים, כמו המוזיקה, אבל הרגשתי שצברתי הרבה ניסיון וידע בתחום הניהול האקדמי שאני יכול להביא לידי ביטוי ובאמצעותו לקדם גופים אקדמיים. כשפנו אלי ושאלו אם אני מוכן לשקול את הצעת מועמדותי לנשיא מכללת קיי, עניתי ללא היסוס שאני מוכן. בדקתי, קראתי ושאלתי על המכללה ושמעתי דברים נהדרים עליה וחשבתי שזה יכול להיות אתגר נהדר.

איזו מכללה מצאת בבואך? האם משהו הפתיע אותך?

מצאתי מכללה מקסימה, נעימה מאוד מבחינת סביבת עבודה ומבחינת האנשים. סביבי אנשים מאירי פנים עם המון רצון טוב והמון מוטיבציה ומקצועיות. אני מרגיש שאני משתלב היטב בסביבה זו, לומד להכיר את כל התוכניות והתחומים שהם מעט שונים מהמבנה האקדמי שהכרתי עד כה. דברים אלו לא הפתיעו אותי, כפי שאמרתי, שמעתי דברים מצוינים על המכללה וכעת אני נוכח בהם בעצמי.

דבר אחד הפתיע אותי לרעה והוא החזות הפיזית של המכללה. מגיע גם לתושבי הפריפריה ללמוד במקום אסטטי ונעים לעין. הסביבה הפיזית משמעותית מאוד ומקרינה על הרצון ועל היכולת ללמוד. דברים כבר התחלו לקרות ואנו רואים ושומעים את השיפורים סביבנו, אך צריך להתקדם עוד. המדינה לצערי לא נותנת תקציב לדברים אלו, זה דורש כניסה לתחום של גיוס כספים ופילנתרופיה, תחום מאוד דורסני ומאוד תחרותי וזהו בהחלט אתגר שאני מקבל על עצמי.

אריה, ברכות חמות לרגל כניסתך לתפקיד נשיא המכללה. אנו ספר לנו בכמה מילים על עצמך.

בפן האישי, אני יליד רמת גן, נשוי ואב לבן. לאחר השירות הצבאי ושירות הקבע נסעתי ללמוד בארה"ב וסיימתי את התואר השלישי באוהיו סטייט יוניברסיטי. לאחר חזרתי לארץ התחלתי לעבוד באוניברסיטת חיפה ועברתי עם משפחתי לגור ביישוב הקהילתי גבעת אלה אשר בלב עמק יזרעאל. אני חובב מושבע של מוזיקה קלאסית ומנגן שנים רבות בפסנתר.

בפן האקדמי, אני מגיע למכללה אחרי 40 שנה כחבר סגל באוניברסיטת חיפה כמרצה וחוקר בתחומי הקרימינולוגיה, סוציולוגיה והמשפט הפלילי. לאורך השנים מילאתי תפקידים רבים ומגוונים במנהל האקדמי - ראש חוג, ראש מחלקה, דקן פקולטה למדעי החברה ונשיא המכללה האקדמית כנרת בעמק הירדן. במהלך עבודתי האקדמית שהייתי תקופות שונות באוניברסיטאות בצפון אמריקה ובאירופה לצורכי מחקר.

הסוגיה המחקרית המרכזית שמלווה אותי מתקופת התואר השלישי ועד היום עוסקת בהרשעת חפים מפשע - איך קורה שמערכת המשפט, שאמורה לייצר צדק מעבר לספק סביר, טועה ומרשיעה אנשים חפים מפשע? אני מרגיש שתפיסת העולם שלי עוצבה במידה רבה מהעיסוק בשאלה זו ובשאלות של שוויון ואי שוויון במערכת המשפט בישראל, וחודדה אצלי המודעות והרגישות לסוגיות של אי צדק, אי שוויון, ולעוולות שהחברה ומערכות שונות, כמו מערכת החוק והמשפט, עושות לאנשים.

פרויקט מחקרי גדול נוסף המלווה אותי כבר 22 שנים, שחלק ממנו הסתיים ממש בימים אלו, עוסק במדד שלטון החוק. מאז אפריל 2000 אנו בודקים מדי שנה תפיסות ועמדות בנושא של אמון ולגיטימציה של מגזרים בחברה



ענק (ביג דאטה), במידענות, היא חשובה וכמובן העצמת החינוך הטכנולוגי עצמו. המורים צריכים לצאת מן המכללה כשהם שולטים לא רק בתחום הדעת ובפדגוגיות, אלא גם כשהם יכולים לקחת איתם את התלמידים למסע בעולמות השונים באמצעות רשתות ומחשבים. מכללת קיי התחילה ללכת בכיוון זה, ואנחנו כיום עובדים ומשכללים תוכנית למל"ג שתעסוק ב־STEM (נ"ר - ראשי תיבות של Science Technology Engineering ו-Mathematics, תהליך למידה רבת-תחומי בין מקצועות הליכה במדעים). אני מעוניין לקחת את זה קדימה ולהוציא דור של מורים שיבואו עם הידע הסכולסטי מתוך תחומי הדעת שלהם, אבל גם ידע לשימוש בכלי הוראה מתקדמים מבחינה טכנולוגית ובטכנולוגיות מידע.

אנחנו כבר כמה שנים שומעים על תהליך של מעבר המכללה לות"ת, היכן דברים עומדים ומהי עמדתך בנושא?

אני הייתי רוצה שזה יקרה. יש לדבר השלכות משמעותיות על המכללה כולה ובוודאי על חברי הסגל גם לענייני שכר וגם לענייני חלוקת זמן - במסגרת האקדמית של הות"ת מלמדים פחות ויש זמן יותר למחקר וזה משהו שהייתי רוצה לקדם. היום כשמרצה מלמד 16 שעות אקדמיות ואף יותר, אין פלא שלא נשאר לו זמן לחקור. אני הייתי רוצה לראות שהאיזון משתנה בחסות המעבר לות"ת.

אני חייב לומר שאני בינתיים מאוכזב מההתנהלות הממשלתית בהקשר זה. יום לפני כניסתי לתפקיד נפגשתי עם נשיא מכללות נוספים בפגישה עם שרת החינוך בנושא זה, ולאחר שהצגנו בפניה את המכללות והבענו את רצוננו, אמרה השרה שהיא הולכת ללמוד את הנושא וזאת לאחר שכבר שנים רבות הנושא על סדר היום. אני מקווה שבקרוב כן יקרו דברים ונוכל להתקדם.

נערכו כבר כמה ניסיונות לאחד את המכללה עם גופים אחרים, ואחת הסיבות שהם לא צלחו היא הרצון לשמור על הזהות הייחודית של המכללה.

יש לנו מכללה עם זהות ומאפיינים מאוד ייחודיים, אני לא חושב שיש עוד מכללה כזו בארץ. נראה שגם מקבלי ההחלטות והרגולטורים מבינים שיש קושי גדול עם האיחודים האלו והחשש מהיטמעות וטשטוש הזהות. אנחנו רוצים להיות שם בשל כל ההשלכות החיוביות, אך לא במחיר של ויתור על חלקים מהזהות שלנו.

לסיום, מה היית רוצה לומר מעל דפים אלו לכל באי המכללה?

אני שואף שהמכללה תהיה דוגמה ומופת לדו־קיום אמיתי בין האוכלוסיות השונות הבאות בשעריה. אני שואף לקיים מרקם חיים אקדמי שליו ובעל אווירה טובה, כזה שיוכל גם לימים ולתקופות קשות יותר ובתוך מרקם זה להכשיר דורות של מורים ומחנכים איכותיים, אני מאחל לכולנו שאכן נצליח במשימה זו.

תודה רבה אריה על הדברים. אני מאחלת לך הצלחה רבה בתפקיד והנאה רבה.

כמי שמכיר כמה וכמה מוסדות אקדמיים שלימדת בהם וניהלת, מה לדעתך מייחד את מכללת קיי ומה יש לעשות כדי לשמור על ייחודיות זו?

אין ספק שהאופי של המכללה, כלומר ההרכב הייחודי של הסטודנטים, הוא ייחודיותה. זוהי שליחות אמיתית של המכללה להכשיר דורות צעירים של מחנכים ומורים במגזר היהודי והבדואי. בכובע הסוציולוג אומר שכאשר אנשים לומדים ורוכשים השכלה, גם אם הם מגיעים ממקומות לא פשוטים, מהחלקים החלשים והמוחלשים בחברה, קיים סיכוי גבוה לצמיחה ולשגשוג, לשלום ולדו־קיום. לכן למכללת קיי בתוך המרחב הגיאוגרפי שלה יש תפקיד מאוד משמעותי.

מהו החזון החינוכי והניהולי שלך בהובלת המכללה? אילו בוגרים היית רוצה להכשיר?



אם אמשיך את התייחסותי להיבט הרב-תרבותי, חלק מהתוכניות, בעיקר בתואר הראשון, מתנהלות בנפרד בשני המגזרים - הייתי רוצה לראות כאן הרבה יותר "ביחד". אין ספק שיש קשיים וחסמים, חלקם נוגעים לשפה, חלקם להבדלי תרבות, אך השאיפה צריכה להיות לייצר תהליך הכשרה להוראה במסגרת של דו־קיום אמיתי ויש לעבוד על מציאת הכלים כדי לקדם זאת. אנו כבר עוסקים בכך ומקדמים מסגרות שבהם יהודים ובדואים ישבו יחדיו וילמדו, אך לא רק ילמדו. אני עצמי מנגן ושר במקהלה - אני חש שזה פותח לבבות. לכן הקמת מקהלה משותפת של סטודנטים וסטודנטיות בדואים ויהודים, למשל, יכולה להיות דרך נפלאה לקירוב ולשיתוף. אני כמובן מודע למגבלות התרבותיות, אך אני מאמין שעם השיח הנכון והאנשים הנכונים שיובילו את הרעיון, ניתן להגשים זאת.

היבט אחר של החזון הוא ההבנה שאנו צריכים לעשות כל שאנו יכולים כדי להוציא מורה שיהיה מצויד בכלים של המחר. בישראל ובעולם כולו אנו מתקדמים אל עבר חינוך והוראה שיתבצעו באמצעות טכנולוגיות מתקדמות. אני לא מדבר רק על כפתור הזום שמורה צריך לדעת ללחוץ עליו, אלא מורים שיכולים לקחת חלק בתהליכי פיתוח של כלים ואפליקציות, שיכולים לנהל כיתה וירטואלית, שיכולים להוביל צוותים בית ספריים שיעסקו בכך. התקופה האחרונה לימדה אותנו פרק חשוב בקדמה, ולהבנתי המורים שלנו צריכים להיות חוד החנית של התהליך הזה. גם ההתמחות בטכנולוגיות מידע: בשימוש בנתונים, בנתוני

חינוך ערכי ברוח אידיאולוגיית האנדיווידואליזם

מרכיב משמעותי בהכשרה ראויה של מחנכים

רוני ריינגולד

בעקבות מתווה ההכשרה החדש ד"ר רוני ריינגולד, מרצה בכיר וראש התוכנית ללימודי מוסמך בהוראה במכללה האקדמית אחווה, מציג בקצרה את התפתחות העיסוק בערכים בעולם החינוך ובהכשרת המורים בישראל, וקורא לאמץ חינוך ערכי והומניסטי ברוח אידיאולוגיית האנדיווידואליזם של צבי לם.

מחויבות לתלמידים ולבית הספר, פיתוח חשיבה, פיתוח מיומנויות רגשיות וחברתיות וכו', גם חינוך לערכים (עמ' 5). במטרות ההכשרה הקלינית להוראה מצוינת ה"הכרה בערך החיבור בין ידע למיומנויות ולערכים, שאליהם נחשפים סטודנטים מתחילים במסגרת הפרקטיקה הקלינית" (עמ' 16). זאת ועוד, בעת שהוגדרו תחומי המומחיות של המחנכים בתחום התוכן ובהוראתו (נספח 10 עמ' 84), נקבע החינוך לערכים כשלישי והאחרון מבין נדבכי המומחיות.

למעשה, העיסוק המרובה בחינוך לערכים איננו ייחודי למסמך זה. עיון בתוכניות לימודים דיסציפלינריות לגילים השונים ולמגזרי החינוך הממלכתי השונים מלמד כי במרבית התוכניות, במרבית הדיסציפלינות ובמרבית הגילים, מטרות התוכנית מוצגות בשלושה תחומים: ידע, ערכים ומיומנויות.

מעבר לכך, מזה מספר עשורים ששרד החינוך מנסח ומפעיל תוכניות לימודים ספציפיים בחינוך לערכים, כגון מפתח הלב. אחת מן הידועות שבתוכניות אלה, 'האחר הוא אני', יועדה לבתי ספר יסודיים, לחטיבות ביניים ולחטיבות עליונות - בחינוך הממלכתי, ההמלכתי-דתי ובבתי הספר הממלכתיים בחברה הערבית. משרד החינוך (2015) ניסח קווים מנחים בתוכניות לימוד דיסציפלינריות שונות, אך קבע כי לכל מוסד שמורה הזכות להגדיר את מאפייני היישום הפרטיקולריים (Reingold & Zamir, 2017).

כך שהעיסוק במערכת החינוך הישראלית בכל הקשור לערכים

המאמר ההגותי או נייר העמדה (כטוב בעיניכם) שלהלן, מבקש להפנות את העוסקים והעוסקים בהכשרת מורים ובפיתוחם המקצועי, בעת זו של תכנון היישום של המתווה החדש להכשרת מורים בישראל. זאת מתוך כוונה להמליץ כי על אף שאין צורך לצמצם את מקומן של הקניית ידע בתחום התוכן והקניית ידע ומיומנויות פדגוגיות, כגון ניהול כיתה, מומחיות בדרכי הערכה וכדומה, יש צורך להעניק מקום מרכזי לקורסי פילוסופיה של החינוך ולדיונים בסוגיות פילוסופיות חינוכיות בכלל ולדיונים בערכים ובחינוך ברוח אידיאולוגיית האנדיווידואליזם והחינוך הפוליטי בפרט.

באפריל 2020 פורסם דוח ועדת המומחים לבחינת מבנה ומתווה ההכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל (המועצה להשכלה גבוהה, 2020), אשר בישר על מתווה מעודכן להכשרת מורים בישראל. במסגרת מסמך זה ניתן מקום לעיסוק בערכים ובחינוך לערכים.

כך לדוגמה, מתוך שמונה רכיבי ליבה שהוצגו, חינוך לערכים וחינוך למניעת גזענות מופיעים כרכיב ליבה שלישי, וחינוך לערכים דמוקרטיים כרכיב שביעי. אלה הופיעו לצד תכנים מחייבים בתחומי החינוך, כגון ההוראה וההכשרה הקלינית, ובהם נדונים עבודת המורה והמחנך, ניהול כיתה וקשר עם הורים וקהילה (עמ' V).

בהמשך המסמך מצוין ברשימת העקרונות המנחים להכשרת מורים וגננות בישראל, כי הערכת מורים ומורות כוללת לצד



חינוך וערכים

את הפוטנציאל הטמון באדם (Muszkat-Barkan, 2011). כלומר, המחנכים תומכים בהתפתחות ספונטנית של הפרט. אין כוונה לחנך בדרך של הכשרה או של עיצוב, אלא בדרך של הקשבה לצרכיו של הפרט. האמת נמצאת בלומד עצמו, ותפקיד המחנך הוא לעורר את הלומד לחשיבה ולחיפוש אחר האמת.

גישת האנדיודואציה מתיישבת עם תפיסת החינוך האקזיסטנציאליסטית, אשר מבקשת לבטל את תהליכי הקניית הידע ואת תהליכי הסוציאליזציה והאקולטורציה, שבמסגרתם נערך חינוך לערכים מחייבים. במקום זאת, היא מעודדת דיאלוג עם התלמידים, אשר יפגיש אותם עם סוגיות אנושיות מרכזיות. זאת כדי שהם יעצבו את זהותם, יאמצו ערכים ותפיסות עולם, או, בשפתו של תדמור (2007): "להתחבר אל התלמידים, לגעת בנפשם ולהשתדל לשכלל בהם את התודעה בשאלות הקיום" (עמ' 189).

האנדיודואציה מתיישבת גם עם תפיסתו של שרמר לגבי חינוך לדמוקרטיה. שרמר (1999) קבע כי קיומו של משטר דמוקרטי מותנה בהשתתפות פעילה ומתמדת של האזרחים (הפגנות, מחאות, עצומות וכדומה), אולם השתתפות זו מותנית בעצמה ביכולת של האזרחים לקבוע עמדה עצמאית, ביקורתית, מלומדת ומעמיקה בכל סוגיה שמתקיימת בחיים הציבוריים. שרמר (שם), הוצר על כך שמערכות החינוך אינן מטפחות מיומנויות ויכולות חשיבה רב-ממדית ואינן מעודדות רצון להשתתפות, והוא מציע אסטרטגיות שאותן הוא מכנה בשם "ערוצי ניקוז והליכי חיסון" אשר מהווים למעשה ביטויים לתהליכי אנדיודואציה שעורך המחנך עם עצמו ועם המתחנכים. כלומר, זוהי גישה חינוכית המעודדת את התלמידים לערוך שיקולים ערכיים ("שוקלנות" בלשונו של שרמר), תוך התמודדות עם תפיסות עולם מגוונות. זאת תוך כדי הבנה כי הכרה של מגוון דעות יכולה לגרום לתלמיד לעגן עמדות ולהופכן מוצקות או לשנות את עמדותיו ולהחליפן בעדכניות. זוהי למעשה תכלית החינוך ברוח ההומניסטית-דמוקרטית.

לאנדיודואציה יש חיבור רב אל הבחנה נוספת שערך לם (1991). זו שבין חינוך אידיאולוגי ובין חינוך פוליטי. במסגרת הגישה הראשונה המחנך מנסה לטעת בקרב תלמידיו נאמנות לתפיסות פוליטיות. במסגרת הגישה השנייה מנסה המחנך לעודד אותם לפתח יכולות לגבש עמדות אישיות בכל הנוגע לסוגיות פוליטיות פרטניות.

הבחנה בין האידיאולוגיות החינוכיות השונות (סוציאליזציה, אקולטורציה ואנדיודואציה) השפעה עצומה על השיח החינוכי הדין בערכים ובחינוך. בישראל התמקדו בדיונים אלה חוקרים רבים, כגון יורם הרפז או ניר מיכאלי. עם זאת, הגותו של לם חצתה את גבולות ישראל, וגם הוגים מרכזיים בנושא, כגון ביאסטה (Biesta), התכתבו בחיבוריהם עם מונחיו של לם.

הבחנה הטיפולוגית השנייה, זו שבין חינוך אידיאולוגי לחינוך פוליטי, חשיבות מרובה מכיוון אחר. היא היותה עוגן תיאורטי מרכזי בעיצוב מדיניותו של משרד החינוך לגבי גבולות חופש הביטוי הפוליטי של מורים ולגבי קיום חינוך פוליטי בכיתות. הן בחוזר מנכ"ל משנת 2009 הדין בהנחיות כלליות לגבי סייגים

בחינוך, אשר נקבע כמרכזי כבר בחוק חינוך ממלכתי משנת 1953, לא פסק מעולם. השיח בנושאים אלה מופיע במסמכי מדיניות חינוכית כמו גם בשיח המחקרי על אודות חינוך בישראל. למעשה, יש תחושה כי מאז שפורסם בשנת 2000 תיקון לסעיף 2 בחוק חינוך ממלכתי (כלומר הסעיף הדין במטרות החינוך הממלכתי), התגבר השיח ההגותי והמחקרי על ערכים וחינוך בישראל.

השאלה המהותית היא באשר למקומם של ערכים בחינוך בישראל. כלומר, אם יש למחנכים זכות לחנך לערכים מחייבים. סוגייה זו הוצגה כבר בשנת 1961 על ידי הפילוסוף החינוכי אהרון פריץ קליינברגר, והוא לא מצא שום צידוק אפשרי המרשה לנו לחנך לציווים מחייבים בבחינת "כזה ראה וקדש" (קליינברגר, 1961).

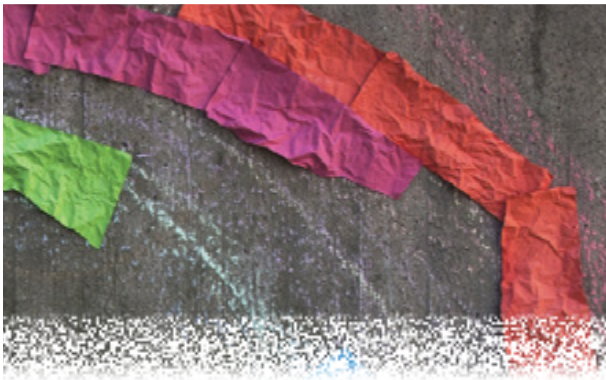
אולם מונחי היסוד, הקווים המנחים או אף קווי הגבול של הדין, הוצגו על ידי צבי לם (לם, 2001; לם, 2002) במסגרת הגותו בעלת השפעה על אודות אידיאולוגיה וחינוך.

לם הגדיר שתי טיפולוגיות משמעותיות. בראשונה (לם, 2001; לם, 2002) הוא הבחין בין שלוש גישות אידיאולוגיות חינוכיות: סוציאליזציה, אקולטורציה ואנדיודואציה. אל שתי האידיאולוגיות הראשונות ניתן להתייחס כחינוך לערכים, ואילו לאידיאולוגיה השלישית ניתן להתייחס כחינוך ערכי. מאחר שעקרונותיה של גישה אידיאולוגית אחת סותרים את עקרונותיה של גישה אידיאולוגית אחרת, מעשה חינוכי שבו שלוש המטרות מתממשות בר-בזמן, נועד לכישלון (לם, 2002). בטיפולוגיה השנייה (לם, 1991) ההבחנה היא בין חינוך פוליטי ובין חינוך אידיאולוגי.

כסוכן סוציאליזציה או אקולטורציה, המורה מוביל את תלמידיו לאמץ עולמות ערכיים מוכתבים, כך שבשני סוגי חינוך זה פועלים המורים בקונפורמיות ומעודדים קונפורמיות אצל תלמידיהם. ההבדל המרכזי בין שתי הגישות השונות הוא שבמסגרת תהליך הסוציאליזציה, המורה הוא צינור לערכים ונורמות המוכתבים לו, והוא אינו מוסמך לערוך שום הכרעות אישיות לגביהן. כלומר, בהתאם לאידיאולוגיה זו, החינוך הוא פעולה שבאמצעותה מכשירים מתחנכים לפי הנורמות החברתיות. אנשי החינוך במקרה זה בעלי מיומנות פדגוגית המשרתת את מקור הסמכות בחברה. הם אינם נדרשים להפעיל שיקול דעת, מכיוון שתוכניות הלימודים מגובשות בידי קובעי המדיניות של החברה (Zeichner, 1994).

לחילופין, במסגרת האקולטורציה על המורה לייצג ערכים תרבותיים שבהם הוא תומך, ועליו לשמש דגם הזדהות של תלמידיו עם ערכים אלה. כלומר, בהתאם לאידיאולוגיה זו ערכי התרבות הם מקור הסמכות לחנך, ועיקר החינוך הוא התרבות (Muszkat-Barkan, 2011). אנשי חינוך התומכים באידיאולוגיה זו רואים עצמם סוכנים של תרבות ושל ידע. יש שיכנו אנשי חינוך אלה "המורים הידענים" (Zeichner, 1994).

לעומת זאת, ברוח האנדיודואציה תפקידו של המורה לסייע לתלמידיו להתפתח ולהבנות בעצמם תפיסות ערכיות ומיומנויות של ערכת שיקולים ערכיים. על פי גישה זו מקור הסמכות לחנך הוא במתחנך ובצרכיו. המיקוד במתחנך ובצרכיו נקרא גם 'חינוך חופשי'. לפיה, החינוך נועד להוציא אל הפועל



לפעילות פוליטית-מפלגתית של עובדי הוראה (אונגר וורגן, 2010) הן במסמך משנת 2016 בשם 'התוכנית הלאומית ללימוד משמעותית - השיח החינוכי על נושאים השנויים במחלוקת', אשר נועד לתקן את המסמך המוקדם.

עיקרה של התפיסה החינוכית שבבסיס מסמך המדיניות המאוחר מצוטטת להלן:

"קיים מתח מובנה בין חינוך אידיאולוגי, או חינוך להשקפת עולם או לערכים מסוימים, לבין חינוך לביקורתיות. מתח זה בא לידי ביטוי לעיתים גם במערכת החינוך בישראל. בתוך המתח הזה מצופה מהמורים לחשוף את תלמידיהם לסוגיות הנמצאות על סדר היום הציבורי ולהציג ולהבין את הדעות השונות לגבי סוגיות אלו ואת הנימוקים לכל אחת מהן, וזאת במטרה לאפשר לתלמידים לנהל שיח ביקורתי ולגבש את זהותם ואת עמדתם האישית באופן מבוסס, מתוך היכרות עם מגוון רחב של דעות" (משרד החינוך, 2016).

על אף שמוגדרים סייגים ותנאים להבעת העמדה הפוליטית ולסוגיות על אודותם ניתן לקיים דיונים, אולם מוצהר:

"מדינה דמוקרטית שואפת להסכמיות בין אזרחיה על אודות ערכי היסוד שלה ומאפייניהם, הסכמיות שבלעדיה עצם קיומה נתון לעיתים בסכנה. החתירה להסכמיות בחברה דמוקרטית מחייבת דיונים מוסריים, חברתיים ופוליטיים מתמידים. השיח הפתוח, הכולל גם ליבון של נושאים השנויים במחלוקת בין האזרחים בדעות מנוגדות, הוא בליבה של התרבות הפוליטית הדמוקרטית" (משרד החינוך, 2016).

נדמה כי בעשורים הראשונים לקיום המדינה (כפי שמוצג בחוק החינוך הממלכתי משנת 1953) שלטו גישת הסוציאליזציה והאקולטורציה כחלק ממדיניות כור ההיתוך ואילו בעשורים האחרונים אומצה גישת האנדוידואציה. אולם, כל מי שמקורב למערכת החינוך יודע שהמציאות שונה. חלק ניכר מן המורים אינם מכירים את גישת האנדוידואציה, והם אף אינם מכירים את סמכותם וחובתם לעסוק בחינוך פוליטי. רבים מן המורים סבורים כי העיסוק במוסר ובחינוך ערכי ומוסרי איננו חלק מתפקידם (ברץ ורינגולד, 2010). מורים אלה אינם מבינים, במקרים רבים, כי אם הם אינם בוחרים לעסוק בחינוך ערכי ופוליטי בגישת האנדוידואציה, הם מייצגים, שלא בידועין, אידיאולוגיות סמויות או גלויות שקבעו קובעי המדיניות, מנסחי תוכניות הלימודים או מחברי ספרי הלימוד. כלומר, הם פועלים לפי גישת הסוציאליזציה או האקולטורציה ובמקרים רבים הם עוסקים בחינוך אידיאולוגי.

מובן מאליו כי מורים הבוחרים בידועין לפעול בהתאם לאידיאולוגיית הסוציאליזציה או אידיאולוגיית האקולטורציה רשאים לעשות כך. אם ההתנהגות האתית המקצועית של מורים אלה מושפעת מערכים מותנים (פישר, 2015) המונעים מאמונה מודעת וברורה בסוציאליזציה או אקולטורציה, זוהי התנהגות לגיטימית. אולם מאמר זה יוצא כנגד חינוך לערכים שלא בידועין ואף יוצר על מציאות שבמסגרתה במקרים רבים מורים הבוחרים לנקוט חינוך ערכי פוליטי ולאמץ את גישת האנדוידואציה, נאלצים לבצע פעילות אמיצה מוסרית. כיוון שמושג זה רלוונטי לדיון ואיננו מוכר דיו, ארחיב קמעה את הדיון בו להלן.

אומץ מוסרי הוא יכולתו של הפרט להתגבר על פחד ולעמוד או להתעקש על הערכים העיקריים ועל המחויבויות האתיות שלו (Lachman, 2007). כפי שניסח זאת קידר (Kidder, 2005): "אומץ מוסרי הוא האומץ להיות מוסרי" (שם, עמ' 10). עוד הוא הוסיף, כי במהות האומץ המוסרי או בבסיסו צריך לזהות חמש תכונות בסיסיות: יושרה, כבוד, אחריות, הגינות וחמלה. לפיכך, אומץ מוסרי הוא הגשר בין הדיבור על ערכים ובין עשייתם. זאת ועוד, על פי תפיסתו של קידר (שם), אומץ מוסרי הוא התחום הנובע משלושת האלמנטים האלה: סכנות, עקרונות ותעוזה.

אומץ מוסרי בהקשר ההוראתי הוא היותם של מורים בעלי רצון ויכולת לדון בנושאים ערכיים ובסוגיות מוסריות ולעורר את המודעות של תלמידיהם (Klaassen, & Maslovaty, 2010). כלומר, הם מחנכים ורואים עצמם כסוכני חינוך ביקורתי.

ניסוחו של מתווה חדש להכשרת מורים בישראל מהווה גורם המזמן אפשרות להוביל שינוי במקום ובאופן שבהם נערכים דיונים בערכים ובחינוך, וכתוצאה מכך להוביל לשינוי בתפקידם של המורים בישראל תוך הפיכתם ממורים למחנכים. אכן, אלו האמצעים למעבר מ'הכשרת מורים' (Teacher Training) למונח המעודכן המשמש שנים רבות בשיח החינוכי הבינלאומי: Initial Teacher Education.

במתווה החדש נקבע:

"תכנון, פיתוח ויישום תוכניות הכשרה להוראה מיטביות ייעשה על ידי המוסדות המכשירים להוראה. תכנון הלימודים יותאם לחזון ולתרבות המוסדות תוך שמירה על היקף לימודים מחייב" (עמ' IV). כלומר, ניתנת לכל מוסד אוטונומיה להתאים את המתווים לחזונו החינוכי הפרטיקולרי. למתווה חדש זה לא גלווה, לצערי, אימוץ של קוד אתי למורים (לעומת זאת בשאר הפרופסיות קיימים קודים אתיים, ובמדינות רבות קיים קוד אתי למורים), ולפיכך קיים ערך מוסף להצעה שלהלן.

נייר עמדה זה מבקש להציע למוסדות המכשירים מורים לאמץ אל תוכניות הלימודים שלהם מיקוד בחינוך הומניסטי ובחינוך ערכי. מיקוד שכזה יסייע לסטודנטיות ולסטודנטים להוראה לטפח את זהותם האישית והמקצועית כמחנכים עתידיים, ובהמשך לסייע לתלמידיהם לעבור תהליכים דומים. מומלץ כי קורס זה או קורסים אלו יהיו רק את הבסיס לקורסי פילוסופיה של החינוך ולדיונים בסוגיות פילוסופיות חינוכיות בתוכניות לסטודנטים להוראה (Reingold, 2021). תוכניות הכשרת מורים בנות זמננו ממוקדות בידע תוכן ובמימוניות, ובעצם בפדגוגיה המתמקדת בידע התיאורטי הפרקטי. שילוב של דיונים פילוסופיים חינוכיים, מטפחי חשיבה, תפיסות מוסריות והכרה של אסכולות חינוכיות מגוונות - בתוכניות אלו תאפשר למורים העתידיים לעצב מטרות חינוכיות (או חזון חינוכי). זאת, מבלי לגמד את מקום הידע התיאורטי הפרקטי ואת טיפוח המימוניות. נוסף לכך, היא



התפיסה הדמוקרטית עומדת האמונה הפלורליסטית שלפיה אסור שצד אחד יעלים או ישתק את הצד האחר, כמחנכים עלינו להבין את הקונפליקטים ולסייע לתלמידינו להבין אותם, לדון בהם ולהבין את מהותה ואת מרכזיותה של חשיבות חופש הדעה והביטוי.

החברה הישראלית רוויית קונפליקטים. דיאלוגים בין קהילות המרכיבות אותה מתחלפים בשיח של שנאה. חופש הביטוי מצטמצם מעשית באמצעות הגדרת מי שמעזיז לבקר - כבוגדים או תוך שימוש בתיאורים נוספים (לדוגמה: חמוצים). אם אנו חפצים בשימורה או יש האומרים בשיקומה של הדמוקרטיה הישראלית, המחנכת והמחנך הראויים הם אלה אשר מבינים כי העיסוק במוסר ובחינוך מוסרי הוא נדבך מרכזי בעשייתם החינוכית. זאת ועוד, במסגרת זו עליהם לפעול ברוח החינוך הערכי והפוליטי התואם לאידיאולוגיית האנדיווידואליזם. לכן, תוכניות הכשרת המורים הראויות הן אלה המסייעות בטיפוח מחנכות ומחנכים שכאלה. ■

תאפשר להם להבין את טיב הקשר בין החינוך לחברה ולבחון את התכנים בתוכניות הלימודים. לבסוף, היא תסייע להם גם לעסוק בסוגיות מוסריות ולבחון באופן השוואתי גישות חינוכיות אלטרנטיביות (Clark, 2013). פירושו של דבר הוא שקורסי הפילוסופיה היו מיועדים לסייע למורים העתידיים "להגדיר את הערכים המקצועיים האישיים שלהם. לערוך עליהם רפלקציה ולנתח אותם" (Roosevelt, 2011, 546).

מובן שדיונים פילוסופיים חינוכיים אינם יכולים להתמקד רק בהיבטים או בדיונים תיאורטיים בלבד, אלא הם מחויבים לשלב ניתוח סיטואציות ועריכת סימולציות. זאת באמצעות שילוב אסטרטגיות הוראתיות, כגון הגישה הבית מדרשית או עריכת דיונים מעומתים (debates) מבוססים על עקרונות ההוראה/הלמידה הקונסטרוקטיביסטית ועקרונות הפדגוגיה הביקורתית.

כחלק מובנה בדיונים הפילוסופיים החינוכיים יש מקום להתבסס על הגישה שטבע גראף (Graff, 1990), שלפיה יש צורך בלימוד הקונפליקט. כיוון שבחברה דמוקרטית לעולם יתקיימו אסכולות פוליטיות וחברתיות לעומתיות, לעולם יתקיימו קונפליקטים באשר לסוגיות המצויות במרכז השיח הציבורי. בלב

מקורות להעשרה למאמרו של ד"ר רוני ריינגולד

- אונגר, י' וורגן, י' (2010). *גבולות חופש הביטוי הפוליטי של עובדי הוראה במערכת החינוך* - מוגש לוועדת החינוך התרבות והספורט. הכנסת מרכז המחקר והמידע.
- ברץ, ל' וריינגולד, ר' (2010). קונפליקט מוסרי בחברה מרובת תרבויות - קולם של מורים לספרות. *גימעה*, 14, 323-344.
- המועצה להשכלה גבוהה (אפריל 2020). *דוח ועדת המומחים לבחינת מבנה ומתווה ההכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל*.
- לם, צ' (2001). ערכים וחינוך, בתוך: י' עירם, ש' שקולניקוב, וא' שכטר (עורכים), *צומת: ערכים וחינוך בחברה הישראלית* (עמ' 664-651). הוצאת לשכת המדענית הראשית, משרד החינוך.
- לם, צ' (2002). במערבולת האידיאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים. הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס.
- לם, צ' (1991). חינוך פוליטי וחינוך אידיאולוגי-הבחנות, בתוך: ר' שפירא וא' כשר (עורכים) *רשפים* (עמ' 309-320). הוצאת אוניברסיטת תל-אביב.
- משרד החינוך -המינהל הפדגוגי (2015). האחר הוא אני- אוגדן עבור מוסדות החינוך, הרשויות המקומיות והחינוך הבלתי פורמלי <https://meyda.education.gov.il/files/noar/ogdan2015.pdf>
- משרד החינוך (2016). חוזר מנכ"ל 9.2-3 התכנית הלאומית ללמידה משמעותית - השיח החינוכי על נושאים השנויים במחלוקת. <https://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/9/9-2/HoraotKeva/K-2016-4-2-9-2-3.htm>
- פישר, י' (2015). ערכים מותנים כמעצבי ערכים מקצועיים של מורים, *עיונים במנהל ובארגון המורים*, 34, 34-9.
- קליינברגר, א' (1961). הזכות לחנך לערכים מחייבים, מגמות י"א (4), 332-337.
- שרמר, ע' (1999). *החינוך בין רדיקליות לסובלנות*. הוצאת ספרים ע"ש י"ל מאגנס.
- תדמור, י' (2007). *חינוך כחוויה קיומית*. הוצאת ספרים אקדמית יזרעאל והוצאת כליל.
- Clark, J. A (2013). The Place of Philosophy in the Training of Teachers: Peters revisited, *Educational Philosophy and Theory*, 45 (2), 128-141.
- Graff, G. (1990). Teach the conflicts. *The South Atlantic Quarterly*, 89(1), 51-67.
- Kidder, R. M. (2005). *Moral Courage: Ethics in Action*. Harper Paperbacks.
- Klaassen, C. & Maslovaty, N. (2010). Teachers and normative perspectives in education: An introduction, In C. Klaassen & N. Maslovaty (eds.), *Moral Courage and the Normative Professionalism of Teachers* (pp.1-12). Sense Publishers
- Lachman, V. D. (2007). Moral Courage in Action: Case Studies. *Nursing*, 16 (4), 275-277.
- Muszkat-Barkan, M. (2011). Ideological encounters: Mentoring teachers in Jewish education. In H. Miller, A. Pomson and L. Grant (Eds.), *The International Handbook of Jewish Education* (pp. 879-890). Springer.
- Reingold, R. (2021). Reemphasizing the added value of philosophy of education courses in teacher-education programs. *Academia Letters*, Article 1327. <https://doi.org/10.20935/AL1327>
- Roosevelt, G. (2011). Values Added: The Uses of Educational Philosophies in an Accelerated Teacher Training Program, *Educational Studies*, 47, 545-560
- Zeichner, K. M. (1994). Research on Teachers Thinking and Different Views of Reflective Practice in Teacher's Education, in: I. Carlgren, G. Handal, & S. Vaage. (Eds.), *Teachers' Minds and Action: Research on Teachers' Thinking and Practice* (pp. 11-28). The Falmer Press.

במת דיון: מה אומרים חברי הסגל על חינוך וערכים

חינוך לערכים בעידן פוסט־מודרני

נורית בסמן מור

ד"ר נורית בסמן מור, מרצה לפילוסופיה ולחינוך בתוכניות שונות במכללת קיי, טוענת במאמר זה, שבמציאות הפוסט־מודרנית החינוך לערכים אינו יכול לחתור להנחלתה של מערכת ערכים מסוימת, אלא עליו לאפשר לכל אדם לבחור בין מספר תפיסות של חיים טובים על פי טעמו, רצונותיו ושיקול דעתו. עם זאת, היא טוענת, לא "הכול הולך", והיא מציגה דרכים שונות שפותחו במסגרת חינוך לערכים, ועשויות לטפח את יכולתם של התלמידים לפעול כסוכנים מוסריים מתוך תפיסה אוטונומית וביקורתית.

עידן פוסט־מודרני

במאה ה־20 חוותה האנושות זועות וסבל בעוצמות שעלו על כל מה שנחווה בעבר. במאה זו גם הופיעו האיום של הטכנולוגיה הגרעינית והסכנה של שואה אקולוגית, וכל התיאוריות הגדולות (סוציאליזם, מרקסיזם, פשיזם, ליברליזם דמוקרטי) קרסו. כל אלה - וכן תהליכי המיכון והאוטומציה, העיור, החומרנות, מהפיכת המחשוב, התקשורת והמידע השפיעו על מערך הכוחות הכלכליים והחברתיים ובמקביל על דפוסים פסיכולוגיים, מחשבתיים ותרבותיים השונים כיום באופן קיצוני מן הדפוסים המקבילים בעידנים קודמים (לביא, 2000; Aviram, 2010).

תפיסת העולם השלטת הפכה מתפיסה אובייקטיביסטית מונולטית של המציאות הטבעית והחברתית לתפיסה רלטיביסטית פלורליסטית. תפיסה זו מטילה ספק ביכולת האנושית להתבסס על חשיבה לוגית ועל המדע והטכנולוגיה, להכיר באופן ברור את המציאות האובייקטיבית שקיימת 'באמת', 'אי־שם', להשתמש בה לצרכים אנושיים ולהוביל לחברה צודקת ושוויונית יותר. התחושה המאפיינת שכבות רבות של הציבור מבטאת אובדן אמונה בבסיס רעיוני יחיד או בסטנדרטים מחשבתיים, אסתטיים וערכיים, טרנסנדנטיים אוניברסליים מוחלטים. האמונה בשרירותיות, ביחסיות, בארעיות ובחלקיות של כל מבנה מחשבתי וערכי מובילה לשחיקתם של ערכים ואידאלים משותפים, לקושי בשמירת נאמנות למערכת ערכים מסוימת ולהתחזקות תפיסות אינדיווידואליות של הדונזים ומימוש עצמי (לביא, 2000; Aviram, 2010).

הסוציולוג זיגמונט באומן (אצל לביא, 2000) מציג את התפיסה הפוסט־מודרנית כך:

"האמת היא, ככל הנראה... שלבעיות אין פתרונות קבועים מראש... אין עקרונות נוקשים שניתן ללומדם, לזכרם ולארגנם כדי להינצל ממצבים ללא מוצא ראוי... המציאות האנושית שרויה באיסדר והיא אמביוולנטית, וכך גם ההכרעות המוסריות, שלא כמו עקרונות אתיים מופשטים, הן דוערות. זהו סוג העולם שבו אנו חייבים לחיות; אף על פי כן... אנו מוכיחים יום־יום שאנו יכולים לחיות, או לומדים לחיות, בעולם כזה... לדעת שזו האמת, משמע להיות פוסט־מודרניסט" (עמ' 26).

חינוך לערכים

משמעו הכללי של המונח 'חינוך' הוא עיצוב אדם לאור מודל רצוי. קודם לתקופה הפוסט־מודרנית הכתיבה ההסכמה החברתית תרבותית מהו הרצוי ומהו התהליך החינוכי - על תכניו ועל המבנה הארגוני שלו. מערכת החינוך נוצקה לתוך דפוסים רעיוניים חברתיים קיימים, פעלה לאורם וכל מטרתה הייתה לשקפם ולשמרם (Aviram, 2010).

באותו אופן החינוך לערכים נתפס כתהליך שמציג בפני הצעירים את הדברים בעלי הערך, כלומר הערכים המקודשים בתרבותם של המחנכים וההתנהגויות המקובלות בחברה, נוטע בליבם יחס של החשבה ושל הערצה אל הדברים האלו ומביא אותם לראות בהם עקרונות פעולה מחייבים. החינוך לערכים



חינוך וערכים

היטיב לבטא זאת עמוס עוז (1979):

"אני משתומם על מורים ומחנכים שאינם יודעים, ולו מניסיון חיייהם, ששום אהבה אין 'להקנות' ושום אמונה אין 'להחדיר', ושום הלך נפש אין 'להעמיק' וכי שינון והטפה מולידים דקלום ומס שפתיים, ואלה מצידם מחוללים תמיד רק לעג ובחילה וציניות" (עמ' 162-163).

התנגדות נוספת לגישה הרווחת מופיעה אצל לביא (2000) הטוען שהקניית ערכים מבחון עלולה לעוות את התפתחות האישיה ואת האפשרות של האדם להיות מה שהוא מסוגל להיות על פי טבעו. הפילוסוף הגרמני ניטשה (1844-1900) טען שמערכת הערכים החלה לפעול כמנגנון הגנה לחברה והפכה לאמצעי המדכא את גילויי ההעצמה החיובית של הפרט ומסרס את הטבע האנושי. דיכוי הכוחות הטבעיים של היחיד בולם את התפתחות התרבות שקידומה תלוי בטיפוחם של יחידים סגולה גדולים.

מכל האמור לעיל אני מסיקה שבמציאות הפוסט־מודרנית החינוך לערכים אינו יכול לחתור להנחלתה של מערכת ערכים מסוימת. עליו לאפשר לכל אדם לבחור בין מספר תפיסות של חיים טובים על פי טעמו, רצונותיו ושיקול דעתו. חשוב להדגיש שערעור ההנחה בדבר קיומה של מערכת ערכים אוניברסלית אינו מוביל להנחה ש"הכול הולך". למרות הפקוק הפוסט־מודרני בתבונה האנושית עדיין, כפי שטוען לביא (2000), אנו ממשיכים לראות בה את המכשיר הטוב ביותר העומד לרשותנו בניסיון לממש את אנושיותנו ולהיטיב את חיינו.

תפיסה של חינוך לערכים המתאימה לעידן הפוסט־מודרני מוצגת בידי לם (2001). לם מציג את החינוך לערכים כתהליך של טיפוח רגישות לערכים רבים ומגוונים וטיפוח היכולת להכריע ביניהם במצבים של התנגשות באופן חופשי ושקול. אם החינוך לערכים עולה יפה, הוא מבטיח שכשיגדל הצעיר הוא יהיה אדם אוטונומי שמקבל הכרעות בהתבסס על מחשבותיו ועל שיקול דעתו, ולא על מוסכמות או על דעות של אחרים, כלומר הוא יהיה אדם שמקבל אחריות לחייו. יש להדגיש שמערכת החינוך במדינה שנמנעת מהחלטה לגבי מהותם של חיים טובים, מחויבת לערך האוטונומיה כערך פרוצדורלי (נוהלי) ולא כערך מהותי. אדם אוטונומי, על פי המובן הפרוצדורלי, בוחר באופן עצמאי את דרכו בחיים תוך הישענות על המידע המקסימלי הניתן להשגה ועל שיקול דעתו, אבל הוא לא בהכרח בוחר בדרך חיים אוטונומית. אף אפשר שאדם אוטונומי יבחר לאמץ אורח חיים שפוגע באוטונומיה שלו (Aviram, 2010).

התפיסה שמציע לם נמנעת מהקשיים שמעורר החינוך האינדוקטריני המקובל, אך היא אינה מתייחסת לדינמיות שבתהליך גיבוש הזהות המוסרית המעוצבת לנוכח מציאות היסטורית ומסורת תרבותית ותוך דיאלוג מתמיד עם אחרים משמעותיים. לפיכך, אני מציעה להרחיב את תפיסת החינוך לערכים שהציג לם באמצעות תפיסתו של אלכסנדר (Alexander, 2015). על פי תפיסה זו, חינוך לערכים נועד להפוך את התלמידים ל"סוכנים מוסריים".

מעצב את אופיים של הילדים לאור ערכים שעמדו במבחן הזמן והופך אותם לבני אדם כפי שבני אדם 'אמורים' להיות (לם, 2001). לצורך זה השתמשו בשלוש דרכים מרכזיות: למידה שכלית - הטפה והסברים מילוליים; למידת חיזוק - שכר ועונש על עשייה; למידת הזדהות - מפגש עם דמויות ממשיות ובדימויות המגלמות את הערכים הרצויים.

עם התערעורתם של הדפוסים הרעיוניים והחברתיים המוסכמים, התערערה הלגיטימציה של התפיסה הנ"ל של החינוך לערכים, אם כי בפועל תפיסה זו עדיין רווחת מאוד, הן בהגות הן במעשה, גם בימינו. השאלות בדבר הזכות לחנך ובדבר טיבן של מטרות החינוך זוכות לחשיבות מרכזית בדורנו, מכיוון שאין כל הסכמה חברתית לגבי מערכת ערכים מחייבת. אין הסכמה לגבי מערכת ערכים הנגזרת מעיקרון כללי ואובייקטיבי, כמו אלוהים או האמת שהחינוך הוא המכשיר לשימורה ולהפצתה. במציאות הפוסט־מודרנית שאינה מניחה קריטריונים אחידים של אמת וערך ומעריכה את חד־פעמיותו של כל יחיד, מערכת החינוך אינה יכולה לחתור להנחלתה של מערכת ערכים מסוימת (Aviram, 2010).

כבר בספרו המפורסם **'חינוך ועל חינוך לערכים'** (1974) טען ס' זיהר שבעולם שאינו מניח קריטריונים אחידים של אמת וערך לא ניתן להניח, שהמחנכים יכולים לדעת כיצד ראוי שהאדם הצעיר ינהג ויחשוב כדי לממש את אנושיותו. זיהר גם טען שאין לנו זכות מוסרית להנחיל משהו למישהו בלי שהוא ירצה ויבחר בכך. "אדם אינו לוח מודעות שכל הרוצה בא ותולה עליו מודעה והינה היא שם". עד שיתפתח רצונו של הילד איננו רשאים לתעתע בו ולגנוב את דעתו ולזרוע בו ערכים אגב היסח הדעת. זיהר טען שהחינוך לערכים במובן הרווח הוא ביטוי לא־אמון יסודי בטבע האדם ולא־ביטחון בטיב החלטותיו המוסריות, והוא גורם לילדים להרגיש רגשות של בושה ואשם.

השאלה שעלינו כמחנכים לשאול את עצמנו, טען זיהר (שם), היא איך מתעורר רצון לנחול ערכים ולפעול על פיהם ולא איך מקנים ידע גם בלי רצון. לטענתו, כל רוצה קשור בידע, ולכן החינוך אינו צריך לכפות דעות וערכים אלא לזמן התנסויות שיסייעו לאדם לפתח ולאמן את כוחותיו עד שיהיה סקורן, יודע דברים ובעיקר יודע לשפוט בין דברים, לבחור לו מרצונו, להכריע חדשות לבקרים ולשאת באחריות הכרעתו. בלשונו:

"... לבדוק, לברור, לתהות, לבקר, לאמת, לשמוע לפחות שני צדדים, להפריך גם מוסכמות, לדמיין במקום שאיש לא חדר לפניו, להקביל בקל וחומר ובגזירה שווה, לקשור קשרים ולהתיר קשרים ולהתנתק מקשרי שווא, לטפל במקובלות מכובדות, להטיל ספק באמיתות מובנות מאליהן ולהכריע, לבסוף, הכרעות כאלה שתחייבנה את בעליהן ולעיתים גם כחובות מחמירות" (עמ' 62).

לם (2001) מוסיף שלא ברור כלל שהתפיסה הרווחת היא בכלל בגדר חינוך לערכים. אחיזה בערך היא תולדה של רוח חופשית ונטולת הכוונה. כשאדם מאמץ ערכים בדרך ההזדהות והחיקוי של סמכות חיצונית, הוא פועל על פי ערכים שהטמיעו בתודעתו אנשים שהוא מעריך ולא על פי ערכים שהוא מכיר בתוקפם באופן עצמאי. פעולתו מונחית על ידי פסיקתם של אחרים ולא על ידי ערכים, כלומר הוא אינו אחראי לבחירתו (לם, 2001).

הכרעותיו, חשוב ליצור, לדעתו של לם, הזדמנויות מרובות שבהן התלמיד נדרש להתאמן בכוחות עצמו בהכרעות בין טוב לטוב ובין רע לרע. יש לעודד את התלמידים להכריע בעצמם במסגרת התנסויות הנקרות בחייהם וגם ליצור הדמיות של התמודדות עם התנגשויות במסגרת לימודי מקצועות, כמו ספרות, היסטוריה, תנ"ך, פילוסופיה ועוד.

כל פתרון שעולה על דעתו של הצעיר, טוען לם (שם), טוב בעיני המחנך, והוא אינו שופט ומעריך את הכרעותיו הערכיות של החניך משתי סיבות: א. סיבה טקטית - אם המחנך יתפס על ידי החניך כמי שמנסה לכפות עליו את ערכיו, זה עלול לעורר התנגדות שתגרום לו לדבוק בעמדות ובערכים רק כדי להוכיח את עצמאותו. ב. סיבה עקרונית - התערבות סמכותית בהכרעתו של החניך, בין אם היא פוסלת בין אם היא מאשרת את הכרעותיו, פוגעת באוטונומיה שלו ובסיכוי שיקבל אחריות להכרעותיו בעתיד.

הגישה של התפתחות מוסרית קוגניטיבית מבוססת על מחקריו של קולברג (אצל אלכסנדר, 2021) ומתמקדת בפיתוח רמת ההנמקה המוסרית שבה משתמשים התלמידים. קולברג טוען שרמת ההנמקה המוסרית מתפתחת בשלבים ומושפעת מרמת ההתפתחות הקוגניטיבית. כדי לסייע לצעירים לפתח את רמת ההנמקה המוסרית שבה הם משתמשים, הם נדרשים להכריע באופן מנומק בדילמות המעמתות שתי חלופות ערכיות. המורה יוצר אווירה פתוחה ולא שיפוטית ומנסה לחשוף את התלמידים לרמת חשיבה גבוהה יותר מהרמה שבה הם מצויים. הדילמות הלקוחות מתוכנית הלימודים ומאירועים אקטואליים עוסקות תמיד באדם אחר, לא בתלמיד עצמו, ומעודדות חשיבה יותר מאשר עשייה. כדי לצמצם את הפער בין החשיבה המוסרית וההתנהגות, פיתח קולברג את מודל "הקהילה הצודקת" שבמסגרתו תלמידים מתמודדים עם דילמות המתקיימות במצבי חיים אמיתיים ודנים בערכים העולים בכל אחד משלבי ההנמקה. הגישה של פטרי ושותפיו (2007) המכונה: *Vake: values and knowledge education* מבססת את דיוני הדילמה על תוכני דעת דיסציפלינריים ומאפשרת קבלת הכרעות מנומקות.

חינוך דיאלוגי

גישה זו מבוססת על האתיקה של דאגה-אכפתית שפיתחה נל נודינגס (2002) בהשפעת התיאוריה הדיאלוגית של בובר ובהתבסס על הביקורת של גילינג כנגד התיאוריה של קולברג. על פי תפיסה חינוכית זו, ערכים - יש לגלם ולא להעביר, והדבר נעשה על ידי דוגמה ממשית של טיפול דואג-אכפתי. מכאן שמערכות יחסים בין אינדיווידואלים, ולא נימוקים, חוקים או כללים - הן הדבר שנדרש בחינוך לערכים.

אלכסנדר (2021) מרחיב את התפיסה הדיאלוגית של נודינגס ליחסים בין קהילות. אלכסנדר שואף להכין את התלמידים לשאת ולתת על ערכים משותפים שהם חזקים דיים כדי לאפשר קיום של שלום בתוך שונות. לשם כך הוא מציע שילוב של "הפדגוגיה של המקודש", כלומר היכרות מעמיקה של כל תלמיד עם דרך החיים (שפה, סמלים, אומנות, מנהגים, טקסים) של המשפחה והקהילה שאליהן הוא שייך יחד עם "הפדגוגיה של השונות", כלומר לימוד מעמיק של לפחות אורח חיים אחד השונה מזה של התלמיד.

חינוך לערכים נועד לטפח במשתתפיו את התכונות האלה: א. חופש - מודעות לחופש הבחירה שלהם ורצון לממש אותו; ב. תבונה מוסרית - יכולת ונכונות לבחור לא על פי ההרגשה הרגעית, אלא באופן מנומק, יצירתי ואחראי, לבחור תוך התבוננות בחלופות רלוונטיות, הערכת התוצאות המשוערות של כל חלופה והערכת הרגשות הנלווים אליה תוך התבססות על תפיסה מסוימת של טוב ורע; ג. היכרות מעמיקה עם האמונות, טקסים, סמלים, סיפורים ומשמעויות של המסורת המשפחתית והקהילתית שאליה הם משייכים עצמם, המסורת המגדירה את זהותם ואת תפיסות הטוב שלהם (בעקבות הפילוסוף גאדאמר אני מכנה תכונה זו בשם "אופקים של משמעות"); ד. יכולת לטעות - יכולת ונכונות לפרשנות מתמדת, הרחבת ההבנה והעשרתה ושינוי של תפיסת הטוב המשוקעת במסורת שלהם, תוך קיום דיאלוג עם מסורות שונות.

דרכים בחינוך לערכים

דרכים שונות שפותחו במסגרת חינוך לערכים עשויות לטפח את יכולתם (או חלק ממנה) של התלמידים לפעול כסוכנים מוסריים. אלכסנדר (2021) מדבר על חינוך האופי, חינוך מוסרי, חינוך דיאלוגי ופדגוגיה ביקורתית.

חינוך האופי

בחינוך מסוג זה נעשה מאמץ מכוון לסייע לצעירים לשגשג באמצעות אימוץ ערכים ומוסר וגילום שלהם באישיות יציבה שתכונות האופי שלה משקפות חזון של חיים טובים. מק'לאפלין והלסטד (אצל אלכסנדר, 2021) מבחינים בין חינוך אופי מצומצם לבין חינוך אופי נרחב. הראשון מתבסס על עידוד ותרגול ומטפח תכונות אופי המבוססות על תפיסה מסוימת של טוב. השני מתבסס על חשיבה עצמאית ודיונים ומטפח תכונות המבוססות על תפיסות משתנות ומתפתחות של טוב, ולכן הוא מתאים יותר לתפיסת החינוך לערכים שהצעת.

חינוך מוסרי

בחינוך מסוג זה מסייעים לצעירים לפתח מחויבות לערכים. שתי הגישות הפדגוגיות המוזכרות בחינוך זה הן בירור ערכי והתפתחות מוסרית קוגניטיבית. במסגרת בירור ערכי מסייעים לצעירים לפתח מחויבות ערכית על ידי בירור תחושותיהם הסובייקטיביות בנוגע לסוגיות המחייבות הכרעה, שיקולי הדעת שלהם וחשיפת ערכים שהוטמעו בהם על ידי המשפחה והקהילה. קירשנבאום (אצל אלכסנדר, 2021) פיתח גישה להבהרת ערכים שבה מעמידים למשא ומתן כל תוכן ערכי שבוחר התלמיד ומשתמשים בשאלות הבהרה ברמות שונות, במשחקי תפקידים ובכתיבה כדי לעודד את התלמידים לבחון את שיקולי הדעת שלהם, את רגשותיהם והתנהגותם ביחס לערך הנדון. אף על פי שהשיטה מיועדת ליחיד, ניתן לבצע גם בקבוצה, ליצור אקלים לא שיפוטי ולעודד הבעת עמדות, ביטוי רגשות ומשוב עמיתים.

לם (2001) טוען שטיפוח רגישות לערכים נעשה על ידי התנסותו של אדם עם עצמו שממנה הוא לומד על הרגישויות של הזולת, וכן על ידי היכרות עם מגוון דמויות מהסביבה ומההיסטוריה, מהספרות ומהאמונות, והוא עשוי להפנים את הערכים שאותם מייצגות הדמויות שעימן יזדהה התלמיד. כדי שהתלמיד ייעשה מודע להיותו יחיד המנחה את חייו על פי



לחשוש מחשיפת התלמידים למגוון תפיסות העולם הלגיטימיות (בסמן מור, 2020).
באשר לנקיטת עמדה בידי המורה קובע החוזר:

"במסגרת הדיון הכיתתי, אם וכאשר המורה נוקט עמדה, עליו לעשות זאת בהתאם למסגרת שחוק החינוך הממלכתי מתווה, בצורה שלא תתפרש כמחייבת את התלמידים לתפיסה מסוימת ובהתחשב בכך שהוא מייצג בעיני התלמידים את בית הספר, את המדינה ולעיתים אף את החברה כולה."

באותו עניין מובא גם ציטוט מדו"ח קרמניצר (1996):

"במסגרת הבעת עמדות פוליטיות בכיתה יוכל המורה להביע עמדה ואף לבקר באופן מאוזן את הכנסת ואת ועדותיה... וכן את הממשלה ומשרדה... בתנאי שיקפיד כי דברי הביקורת שלו לא ייאמרו באופן מעליב או פוגע. על המורה להתעלות תחילה מעל עמדתו האישית, לייצג את העמדות האחרות בהגינות, לאפשר לתלמידי הכיתה להביע עמדה שונה משלו, ולהקפיד שדברי הביקורת שלו לא יביעו דה־לגיטימציה למדינה או למוסדותיה, לא ישללו את עצם קיומה של המדינה או את אופייה כמדינה יהודית ודמוקרטית, ולא יביעו דה־לגיטימציה למגזרים או לאנשים בחברה הישראלית.... חשוב כי מורה המעוניין להביע את עמדתו יביע וינמק אותה בעת הבעת העמדות... חשוב שהמורה ידגיש כי הדברים שנאמרו הם עמדתו האישית וכי כל יתר העמדות וההשקפות המצויות במסגרת החוק ראויות גם הן."

למרות עמימותה המסוימת של מדיניות משרד החינוך המוצגת לעיל ואף שיש הרואים בה ניסיון לתחום את השיח בגבולות האידיאולוגיה ההגמונית, ברור שהמדיניות המוצהרת מאמצת את גישת טיפוח האוטונומיה ברוחו של לם. כדי שמדיניות זו תוביל אנשי חינוך להכרה בחשיבות גישת טיפוח האוטונומיה וליישומה בבית הספר, חשוב שהמורים יראו בה מטרה מרכזית של החינוך. גם גיבוי מהורים ומנהלים ותחושת מסוגלות של המורים יתרמו לכך שמורים יישמו תפיסה זו. כמכשירי מורים מוטלת עלינו החובה לדון עם המתכשרים להוראה בתפקידם כמחנכים ולפתח את יכולותיהם לטפח את האוטונומיה של התלמידים. ■

פדגוגיה ביקורתית

במסגרת גישה זו תלמידים חוקרים בעיות הקשורות למציאות חייהם, מבהירים ערכים בנוגע לאותן בעיות וחושפים את יחסי הכוחות הנסתרים בחברה. מטרתה של חקירה זו היא לשחרר את ההכרה של התלמידים מהנרטיב ומהערכים של בעלי הכוח, ובסופו של דבר לקבל החלטות בנוגע למה שניתן לעשות כדי לשחרר את החברה מדיכוי, מניצול, מאי־צדק ומאלימות.

גישת טיפוח האוטונומיה כגישה פדגוגית בישראל

החל מסוף המאה הקודמת אנו עדים למפנה בכיוון גישת טיפוח האוטונומיה - טיפוח כישוריהם הרציונליים והרגישות המוסרית של התלמידים לצורך הפעלתם האוטונומית במצבים המזמינים נקיטת עמדה - כתפיסה פדגוגית מובילה, בעיקר בלימודי האזרחות כתחום דעת ובמדיניות הכוללת של חינוך אזרחי במערכת החינוך הרשמית בישראל. בשנת 2000 תיקנה הכנסת את סעיף המטרות בחוק החינוך הממלכתי, ומרוחו ברורה החשיבות שבלימוד הסוגיות המעסיקות את החברה הישראלית לצד פיתוח יכולות ביקורת וחשיבה עצמאית לגביהן. גם בחוזרי מנכ"ל שפורסמו ב־2009, 2014 ו־2016 אומצה באופן מפורש הגישה הדוגלת בטיפוח אוטונומיה באמצעות חשיפה מאוזנת של התלמידים לעמדות מתחרות בסוגיות אקטואליות שנויות במחלוקת ועידודם להשליט את שכלם ואת רגישותם המוסרית על עמדותיהם ועל התנהגותם (בסמן מור, 2020).

חוזר מנכ"ל 2016 מנחה את המורים לנהל בכיתה שיח פתוח, הוגן ומכבד המתייחס לשאלות של זהות אישית ולנושאים אקטואליים ופוליטיים השנויים במחלוקת ציבורית. החוזר מתיר לבקר את המדינה, אך אוסר לקרוא (או לאפשר כניסה של דוברים שיקראו) להסתה, לגזענות, לאלימות, להדרה של קבוצות שונות בחברה הישראלית, לתמיכה במפלגה פוליטית או לדה־לגיטימציה של המוסדות הממלכתיים ושל המדינה כמדינה יהודית ודמוקרטית. החוזר מדגיש שהשיח צריך לבטא התחשבות בזרם החינוך, בתרבות, בחברה ובהרכב הכיתה, אך לא

מקורות להעשרה למאמרה של נורית בסמן מור

אלכסנדר, ח' (2021). היבטים פילוסופיים של חינוך לערכים במדינת ישראל. *חומרי רקע ליום עיון "העומדים מן הצד" בנושא מאבק בגזענות וחינוך לסובלנות*, מרכז TEC ומכון מופ"ת.

בסמן מור, נ' (2020). חינוך פוליטי, *לקסיקון*, 14: 3-6.

לביא, צ' (2000). *הייתכן חינוך בעידן הפוסט־מודרניזם?* ספרית פועלים.

לם, צ' (2001). ערכים וחינוך. בתוך: י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן, א. שכטר (עורכים), *צמתים, ערכים וחינוך בחברה הישראלית* (עמ' 651-664). משרד החינוך.

סמילנסקי, י' (1974). *על חינוך ועל חינוך לערכים*. הוצאת עם עובד.

עוז, ע' (1979). *באור התכלת העזה*. ספריית פועלים.

Alexander, H.A. (2015). *Reimagining liberal education: Affiliation and inquiry in democratic schooling*. BIlloomsbury.

Aviram, A. (2010). *Navigating through the storm, Reinventing education for postmodern democracies*. Sense Publishers.

Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. Teachers College Press.

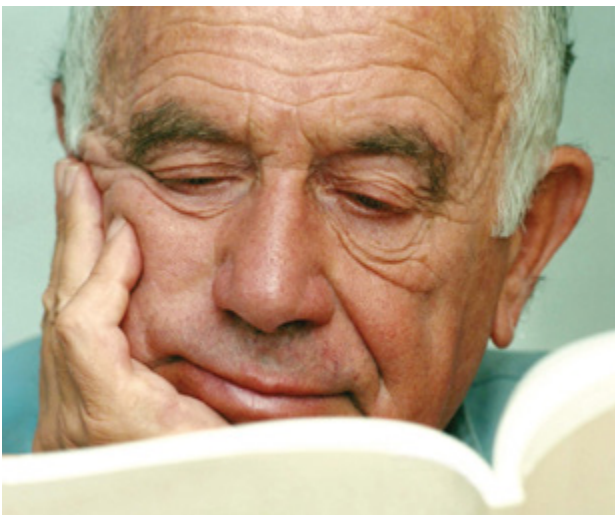
Patry, J.L., Weyringer, S., Weinberger, A. (2007). Combining values and knowledge education (Vake). In David, N. Aspin & Judith, D. Chapman (Eds.), *Values education and lifelong learning: Principles, policies, programmes*. (pp. 160-179). Springer.

חינוך וערכים

"הילד הוא ילדי": ערכים ומשפחה ביצירות יהודה עמיחי לילדים

מירי יוסוב-שלום ורותי גרינשפן

במאמר זה עומדות ד"ר מירי יוסוב-שלום ורותי גרינשפן, מרצות בהתמחות בספרות במכללת קיי, על ההיבטים הערכיים-משפחתיים בספרות של יהודה עמיחי לילדים מתוך התבוננות בקשר המיוחד בין האב לילדיו המוצג ביצירות ובמאפייניהן הפואטיים.



יהודה עמיחי. © כל הזכויות שמורות להוצאת שוקן הצלם: משה שי, 1994, מתוך ספרו "אומרים שהיה פה שמח"

מהמוכר והידוע, מעולם המציאות, ומשלב בכתיבה ייחודית, הומוריסטית וציורית מחוויית האבהות. דרך ההתבוננות בילד הגדל הבוחן את העולם ולומד מדי יום מושגים ותובנות חדשים, חווה המשורר האב הנאה אסתטית המוצאת את ביטוייה בשלושה ספרים שמציירים עולם של ילדות טהור ונקי מלווה בחווייה של משפחתיות, צחוק והשתאות המתארים את האירועים באופן שהקורא חש אמפתיה, ולרגעים אף הופך להיות כאורח בבייתם ובתא המשפחת.

שלושה ספרים כתב עמיחי לילדיו: ספר השירים הראשון המוקדש לילדו רוני 'מה שקרה לרני בניו יורק' (1968), ספר השירים השני - לבנו דוד או בכינויו דדי 'הזנב השמן של הנומה' (1978) והשלישי הפרוזאי באופיו - לבתו עמנואלה 'ספר הלילה הגדול' (1988). שלושה עשורים של כתיבה בעבור ילדיו.

מבוא: ערכים, חינוך וספרות

ספרות ילדים ממלאת בחיים פונקציות מרכזיות, ובכללן הנאה אסתטית, הגשמה של אינטימיות, הקרבה והמפגש שבין הורים וילדים, הוראת השפה ועושרה הלשוני. יתרה מזאת היא מקנה ומורישה ערכים בסיסיים ותובנות, ובמהותה היא הדגמה של סוציאליזציה אנושית המועברת אל קהל הנמענים והמבקשת את הטמעתה, את הבנתה ואת פענוחה. א' אופק מגדיר את הכתיבה לילד כ"סמל של החיים התרבותיים, היא ספרות המשביעה את הצרכים של הילדים ואת תחומי ההתעניינות החיוניים שלהם. עליה לספק חוויות אשר מחזקות את הראייה הפנימית והתובנה של הילד את עצמו, בשעה שהוא קורא ומחפש את עצמו בסיפורים לצורך הזדהות; לספק חוליות של קישור וגישור בין הדורות; להדגיש נושאים שיש בהם 'אינטרסים' טבעיים לילדות; לחקור תכונות שונות, ערכים, דרכי חיים בתרבויות שונות בעבר ובהווה, לתת משמעות לחיים" (אופק, 1978). גם לאה גולדברג בספרה 'בין סופר ילדים לקוראיו' (1977 עמ' 12-15) מאפיינת את ספרות הילדים כענף בפרוזה ובשירה המותאמים בתוכן ובסגנון לקוראים, ומאופן ייעודה עליה לעמוד וליישם את הקריטריונים המתאימים - החל מסגנון פשוט דרך מגע עם עולם הילד, בירור מושגים מעולמו וכלה בהתאמה לשלבי התפתחותו.

יהודה עמיחי וספרות ילדים

המשורר יהודה עמיחי (1924-2000) היה מהבולטים והחשובים במשוררי דור המדינה. הוא לימד במסגרות אקדמאיות, פרסם נוסף לשיריו גם סיפורים ורומנים, מספר ספרי ילדים ומחזות אחדים, ובמהלך יצירתו הספרותית הוא זכה בפרסי ספרות רבים. בשיריו הוא עסק במאורעות שקבעו את חיו, ברגעי אהבה, מלחמה, עולם ילדותו ובית הוריו. בשירת הילדים נגע עמיחי בתיאור הורותו וביחסיו עם ילדיו. בשירתו לילדים נוטל עמיחי

חותם' הופך למטאפורה קולקטיבית בעלת משמעות בדור הספרותי שלו (עמ' 171). אביו נפטר בשנת 1951 בהיותו בן 62. אימו האריכה ימים עד גיל 88 ונפטרה בשנת 1983. את אביו הוא הזכיר בעשרות שירים שכתב והוא מתואר בכתביו כעומד ליד אביו בבית הכנסת כפי שנהג לעשות בגרמניה, נושא תפילה ומדבר בעברית טובה, שסייעה לו להתגבר על הקשיים שאפיינו ילדי מהגרים.

עידו בסוק בספרו 'ספקות ואהבות - יהודה עמיחי חיים' (2019) מציג בביוגרפיה את שלבי חייו - לימודיו בגן ובבית הספר היהודי בגרמניה, חייו עם הוריו במושבה בפתח תקוה, התגייסותו לצבא הבריטי, שהותו במצרים, ששם הוא מגלה את השירה, ועד פרסומו כמשורר בין לאומי. בספרו מתחקה בסוק אחר התפתחותו של המשורר יהודה עמיחי דרך התבוננות ברקע ההיסטורי, החברתי והאווירה הציבורית, רוח התקופה והמרחב שבו הוא פעל, כל אלה מתגבשים לעיון מקיף במכלול חייו בכל היבט, ויש בכך לתרום להבנת יצירתו של המשורר.

יצירות יהודה עמיחי לילדים

יצירות ספרותיות לילדים ממלאות פונקציות מגוונות של הנאה אסתטית, למידה, שילוב של ערכים וחינוך. לאורך ספריו של עמיחי לילדים ניכר השימוש ברטוריקת השיח המשלבת הומור, המגשרת והמאזנת, המפייסת והמקרבת. הספר 'מה שקרה לרני בניו יורק', שהתפרסם בשנת 1968, נוטל מהיום-יום, משלב סיטואציות מהחיים ומתאר אותן בשפה נגישה, שיתופית, אך עם זאת, ציורית הומוריסטית ומענגת. השפה ההומוריסטית חוצה את היצירות, ובאופן זה היא מתקרבת לרוח הילדית, כסוג של פנייה לילדים שיש עימה מבדיחות הדעת, השעשוע והיכולת לצחוק. גם בשירו 'המצעד' המתכתב עם שירו של חיים נחמן ביאליק 'מקהלת נוגנים' משלב עמיחי מרוח ההומור. ניתן להבחין כי בשני השירים מתוארת תהלוכה רבת נגנים המעוררת שמחה, מחברת ילדים ומבוגרים. בשירו זה מציג עמיחי באור חדש אותו נוף רגיל ושם דגש על רני הבן המתלהב, החש תחושה של ניצחון ומגיע לפסגות הנאה "פתאום הוא צועד / בראש המצעד" (המצעד, עמ' 4). בסיום השיר הדובר מאדיר את בנו, הופך אותו לדמות המובילה, נוטל בדמותו ביטחון עצמי ומתאר אותו כאהוב ואהוד על כולם "איזה בחור נחמד! / אומרים האנשים / ומתלחשים: / דבר כזה עוד לא היה, / זוהי חוויה!". באופן דומה, בשיר הסמוך 'מסביב לניו יורק' מתאר הדובר את אושרו העילאי של הבן "רני מרגיש עכשיו / שכל העולם בא אליו". גם כאן הנימה החותמת את השיר היא שרני שולט בעולם, העולם רוצה את רני ובא אליו (מסביב לניו יורק, עמ' 4). הדובר בשני השירים משתמש ביסוד ההגזמה, ובעצם מעצים את דמותו של רני ובתוך כך את רגש האהבה והגאווה שחש אב המתבונן בילדו, תחושה חשובה בעיצוב זהותו ואישיותו של הילד החש נאהב ואהוב ובאופן זה יכול להיבנות ולאהוב בבגרותו. הספר נחתם בשיר 'רני חזר' (עמ' 15) המתאר את חווית החזרה, כמו גולדברג בספרה 'כובע קסמים'. מוטיב הנתינה וההענקה חוזר גם בספרו של עמיחי, ובו רני הילד הוא כ'עין מבוגר' הרוכש



© כל הזכויות שמורות להוצאת עם עובד

חינוך וערכים מוצאים את מקומם עוד משחר הילדות ובכתבתו של עמיחי לילדים בולטת תימת יחסי האב המתבונן בילדיו, מתאר את אורח חייהם ומתמלא בהנאה על המתרחש בעולם ילדותם ובאירועים החובקים את מהלך התפתחותם תוך הניסיון להעניק להם תחושת ביטחון ומוגנות, אהבה וחום, אכפתיות והכרה בחשיבותם. גם במסכת השירים למבוגרים ('אבי', 'מות אבי') המשורר הילד מתבונן בהשתאות בדמות האב המדומה לקוסם וכואב את הפרדה מדמותו המשמעותית והאצילית, המכבדת ומנציחה את חייו ומותו. באופן זה הדובר ממשיך ומתבונן בילדיו ומתעד את הפלא שבהגעתם לעולם והפיכתו הוא לאב המבקש להעניק לילדיו אותו מגע פלאי רך וקסום שיטביע חותם בעיצובם ויתמוך בהם בבגרותם דרך הזיכרונות של הקרבה, הנתינה וההעצמה.

על דמות האב ומקומה בשירת עמיחי

יהודה עמיחי בפרק 'היהדות שלי' בספר 'בין מלחמה לאהבה' (2016) מתאר ומגולל את ביוגרפיה חייו כילד שגדל בחיק בני משפחה אורתודוקסית, שורשיהם בדרום גרמניה, אדוקים באמונתם, מכירים את העברית כשפת קודש, יהדות ללא פילוסופיה ומדע. את אביו הוא מתאר כדמות שנושאת בגאווה את הסיפור, מתעטף בטלית. בתי הספר היהודיים ובתי הכנסת הם חלק מעולמו, אך המרכז של חייו נטוע בבית ההורים, והוא מציג את אימו כ"מנהלת משק הבית של אלוהים, אבי היה מיופה הכוח שלו" (יהודה עמיחי, עמ' 25).

כריסטיאן לאו (2016, עמ' 40-41) מתייחס במאמרו לחשיבות דמות האב בחיי יהודה עמיחי ובהשפעתה על שירתו. האב מייצג עוצמה, סמכות, "הוא נתפס בעיני עמיחי כמעט כמו דמות דתית נשגבת" (עמ' 40). גם גלנדה אברמזון במאמרה 'עמיחי ואוטוביוגרפיה' (2016, עמ' 170-171) מאירה על האירוע המרכזי בחייו של עמיחי - מותו של אביו. אובדן האב כ'מטביע

רק הולכת וגוברת, האהבה מהדהדת מקולות הצחוק והשיר כמו מדבק לרגע קט דרך מגעו בקורא המבקש לקחת חלק בצחוק, לצרף לחגיגה את משפחתו וילדיו ולהעצים את רגעי הצחוק והאוויר הצרוף. התיאורים שמים דגש על חווית המשפחה, ההנאה והאוויר הגלומים בשהייה של זה במחיצת זה, והתמונה המתקבלת מלמדת על חשיבות ה'ביחד' בשלבי התפתחותו של הילד ועל הערך הגלום בחוויה שכזאת.

היום הראשון מסתיים בשיר העונה לשמו של הספר 'הזנב השמן של הנומה' (עמ' 20). הבית הראשון מתאר שוב את ריטואל השינה המעייף בעבור ההורים. דדי זקוק שוב ושוב למגע ולחמימות, להרחקת החושך ע"י האור וכדבר השיר "בכל ערב אותו המזמור". ההפתעה מופיעה בבית השני, כשהאב מפנה את תשומת ליבו לנומה ולזנבה "הזנב של הנומה / וכל החדר מלא זנב" וכך אפשר לנום. שוב מופיעה אותה יצירתיות מבית מדרשו של עמיחי: "נומה לנום", יצור פלאי ופרי דמיונו של האב המשורר, המצליח לסקרן את בנו ולשלהב את הכול בהומור הייחודי לעמיחי. מרים רות במאמרה 'מהתלה לקטנים' (1985, עמ' 319-320) מציינת כי השימוש בהומור - יש בו להפרות את השפה דרך משחקי המצלול ומשחקי המילים המעלים חיוך על שפתיו של הילד. גם עליזה שנהר במאמרה 'הסיפור ההומוריסטי בספרות העממית ובספרות הילדים' (1982, עמ' 67-69) עומדת על חשיבות ההומור בחברת המבוגרים ובחברת הילדים, לא רק בשל היותו מבדר ומשעשע כשלעצמו, אלא גם בשל תפקידי החברתיים - דרך שחרור מפחדים והפיכתם לצחוק מתקיימת התמודדות עם בעיות חברתיות התורמות לחיזוק ביטחונה העצמי של הילד ורגש עליונותו. שיר משחק נוסף בין אב לבנו הוא השיר 'אבא הוא לא רק אבא אלא כל מיני דברים' (עמ' 30). הכול מכירים את המשחקים: 'אב-סוס', 'אב-סולם' המשתלבים בשירת עמיחי ומתארים משחקים שגרתיים מעין אלה. השיר בנוי ונסמך על אנפורה משתנה של חיות וחפצים, והדובר מציג באופן משעשע דרך משחק הצלילים והמראות את האינטראקציה המהנה של אב ובנו, ההופכת בסיום השיר ל"אבא-אוטו נהדר", שעשוע לשוני תיאורי המקרין חמימות ואהבה. שוב מדמיין הקורא את הקשר המיוחד, שלרגע קט הופך לחלק מהווייתו. הקוראים בספר חשים כעמיחי האב ואולי גם הם מחיים ומיישמים דרך השיר את המשחק החביב המתואר. באופן דומה מוקדש גם שיר לאם 'אמא היא לא רק אמא, אלא כל מיני דברים' (עמ' 32). האם בדומה לאב הופכת לחפץ, אומנם ענוג יותר כפסנתר, ודדי מנגן על ידיה ברוך, באהבה ובמגע. הידיים הן סינקדוכה למגע, והאם מוכנה לשאת בדגדוגים "קצת מדגדג לה.../ אבל זה לא נורא" (עמ' 32). התמונה מתוארת דרך מילים שיש בכוחן להשרות תחושה של הרמוניה משפחתית, של צחוק, של שלווה ושל אהבה.

השיר 'זמן' הוא שיר משעשע-הומוריסטי בעל נימה ביקורתית של משורר-מבוגר המתחזה לילד ועניינו מושג 'הזמן'. השיר מוצג דרך נימה ילדית, כאשר הדובר הוא הילד הקט והמילים עצמן כחיקוי לשון המבוגרים "אבא ואמא אומרים לפעמים: אין לי זמן, אין לי זמן" (עמ' 44). על דרך הטכניקה ההומוריסטית של ריאליזציה מטאפורה, הדובר הילד מבקש לרכוש את הזמן באופן פיזי "לקנות אותו/לשים במקרר/לשים במחסן". הפער בתפישה הקוגניטיבית של ילד למבוגר, בין מופשט למוחשי הוא הרעיון

מתנות למשפחתו. גם בעיצוב הדמות באופן הזה ניכר יסוד ההגזמה של ילד המעניק למבוגר - על דרך היפוך התפקידים הילד הוא המעניק והמבוגר הוא המתוגמל. זוהי רמיזה החוזרת בספר ומלמדת על הצורך של ההורה המבוגר להקשיב לילדו, לשמוע לקולו ודעתו כך שהוא גם נתרם ממנו ולא רק מעצב את אישיותו כהורה. זו הדואליות שבקשר כמפתח לקרבה בין הורים וילדים. דרך משחק המילים ההומוריסטי מושם הדגש על רכישת התובנות שרני מגבש לקראת סיום המסע. הגיבור משחזר מראות וקולות המתגבשים לכלל מחשבות, המעידות על תהליך החניכה וההתבגרות שחווה רני במסע זה לצד דמות החונך והתורם המשמעותי לאישיותו ועיצובה, דמות אביו האוהב והבוטח בבנו.

ספרו השני של עמיחי לילדיו הוא 'הזנב השמן של הנומה', ספר שירים שפורסם בשנת 1978. השיר 'אדון פודינג' בנוי על רוח ההומוריסטית של דדי הבורח כילד קטן והופך לרגע למבוגר אחראי "ודדי נשאר עם אצבע באוויר ולשון בחוץ / אבל אחרי הפודינג הוא לא ירוץ" (עמ' 12). השיר הוא מעין שיר משחק שמנהל דדי עם אדון פודינג על דרך הגילוי וההפתעה. 'אדון



© כל הזכויות שמורות להוצאת שוקן

פודינג' הוא דמות דמיונית הנבראת במהלך שיח ומשחק של אב ובנו, דמות המעוררת את סקרנותו של הבן, את רצונו לטעום מהפודינג על שלל טעמיו וצבעיו. לאחר שדדי מתרצה ומושיט לשון ואצבע לטעום, דווקא אז אדון פודינג המבוגר, שהרי הוא האדון, בורח כילד קטן כשעשוע והגנחה של עולם המבוגרים. דדי הילד המבחין באדון רץ ומתרחק "ורץ הרחק הרחק / צוחק וצוחק" (עמ' 12) נותר מופתע ומבויש במקומו.

דדי מתאפייך בשירים כילד חמד, מבודח ומשעשע המחפש ריגושים עד בלי די. שיר נוסף מתוק להפליא הוא שירו 'הצחוק הגדול' המתאר חוויה יום יומית של צחוק מתגלגל. דדי פתאום צוחק ואילו מצטרפים אביו ואימו (שלושתם צוחקים) ומרגע שמפסיקים "פתאום מתחיל שוב הכול...וכך זה נמשך" (עמ' 15). העיניים בוכיות, הבטן כואבת וכך גם הראש, אך ההנאה



ח ינור וערכים

בהכנת עוגה. התיאור המטאפורי ממשיג ומשלב מיסודות הטבע לתוך התערובת ומעניק לעוגה תיאורים קוסמיים של "שמש/שמיים/עננים וירח". השיר הוא מעין ביטוי לתבונה נאיבית של דדי הממשיל את העולם לעוגה של מתיקות שמציירת עולם ציורי ושלם שאין בו מר או מלוח, אין בו רוע, אלא רק חמימות ואמונה. התיאורים מאירים את דמותו כילד העובר תהליכים, לומד אמיתות על החיים, אך רוצה לשמר את אותה הרמוניה משפחתית של אבא ואימא המתמסרים לדדי ושוהים במחיצתו "להתחיל לבנות מגדל חדש/ואבא צריך להישאר וכך זה נמשך" (עמ' 76). משולש משפחתי זה חוזר לאורך השירים ומאיר על החשיבות של מושג 'המשפחה' בשירת עמיחי כערך שיש לשמר ולהנציח.

ספרו השלישי הפרוזאי של יהודה עמיחי לילדים הוא 'ספר הלילה הגדול' שיצא לאור בשנת 1988. ספר זה מוקדש לבתו עמנואלה הגיבורה שרק מגיחה לעולם ומאירה את עולמו. על דרך תיאור מרובה בחזרות ציוריות ומשחק לשוני הכרוך במדרש שם מתוארת עמנואלה "פעם נולדה ילדה... באור הראשון של השמש שעלתה מעל הרי אדום והאירה את כל ירושלים" (עמ' 5). בהמשך הספר משלב עמיחי משירי הערש, המופנים בצורה ציורית לעמנואלה וחפציה האישיים. בלשון מחורזת מתוארת התרדמה כנופלת על כולם, כמו במעשייה הידועה 'היפהפייה הנמה'. הדרך הציורית, השימוש בבדין ובפנטזיה חוזרים וניכרים לאורך השיר. מטרתו של הספר מצוינת כבר בדבר הפתיחה של הסופר והמשורר יהודה עמיחי הפונה אל הקוראים מבעד לשורות "ואני אביה רושם ורושם ורושם כדי שאם תהיה גדולה תוכל להיזכר..." (עמ' 7). עמיחי עוד מוסיף ומתאר "ותשב בערב ליד מיטת ילדתה לקרוא לה את הספר הזה לפני שתירדם", כמעין מסורת או שושלת של הקראה ארס-פואטית משפחתית על דרך 'והגדת לבתך'. באופן דומה, ניתן לראות זיקה מסוימת בין הנרטיב המתואר לעיל לבין הכתוב במגילת אסתר על שנתו הנוודת של המלך אחשוורוש "בלילה ההוא, נדדה שנת המלך: ויאמר להביא את ספר הזיכרונות דברי הימים והיו נקראים לפני המלך" (מגילת אסתר, פרק ו פסוק א). המלך אחשוורוש מבקש שיקראו לפניו את ספר 'דברי הימים' של פרס. בשניהם הדרך לשינה ולפורקן מגיעים דרך קריאה המביאה לרוגע, אך בספרו של עמיחי יש יחסים של קרבה ואינטימיות הנעדרים ממגילת אסתר.

האב הסופר, ממציא הבדיות והעלילות, ממציא טקס החוזר בשעת ההשכבה לשינה ובורא את דמותה של 'מלכת הלילה הגדולה' המנהלת שיח עם עמנואלה. הסקרנות חוזרת שוב ושוב ומאפיינת את הילדה הקטנה שלא חוסכת בדבר ביקורת על המלכה המזוהה עם עולם המבוגרים שאומרת כהוריה "שתגדלי תביני" (עמ' 13). הדמות הבדיונית, הלקוחה מעולם המעשיות והפנטזיה, מנהלת שיחות עם הילדה, שוהה עימה בחדרה עד הבוקר. בפרק הסיום, לאחר שחל תהליך של ניתוק בין הילדה למלכה, חוזרת זו לבקרה עם עלייתה לכיתה אל"ף "כאן הילדה והמלכה התחבקו... אחר הדברים האלה נעלמה המלכה והבוקר הגיע" (עמ' 104). תהליך החניכה של הילדה מסתיים, וכאן גם מסתיימת תקופה של דמיון ופנטזיה המלווה בצעידה מטאפורית

המשעשע העומד בבסיס שיר זה. רצף השאלות הרטוריות של מדוע/איפה ולמה מאפיין את יסוד המשחק הילדי שנסמך על רצף שאלות ונסמך על רצף של תשובותיו של המבוגר. המסר העולה בצורה נוקבת הוא חשיבות הקניית הזמן לילדים, הצורך במתן שימת הלב לרצונותיהם ולמילוי משאלות ליבם להיות במחיצת ההורים כביטוי לאהבה ולנחיצות.

הספרים כמו עוברים ממגירת המשורר למגירת הקורא, וייעודה הנוסף של מסכת השירים מבקשת להגשים את יסוד ההנאה האסתטית הטהורה של הורה וילד הממשיכים לקיים את מסורת הצחוק של עמיחי וילדיו. מסורת זו תמשיך ותלווה, תתגלגל ותתקיים בכל אותם רגעים שבו ישבו הורה וילד סביב הספרים וסביב השירים. מראות, קולות, ריחות וטעמים מאפיינים את עולמנו, והלשון הציורית מגשימה בדרך פואטית את ההפיכה של המוכר לאחד, את המופשט לוויזואלי. באופן זה מתגשמת אחת ממטרותיה של הספרות - להחיות את המציאות, ליצור את החדש ולברוא את הייחודי. נילי גולד בספרה 'לא כברוש' (1994, עמ' 164-165) מציגה התייחסות לאימאז' המתמקד באהבת אב לבנו. לדבריה המשמעות הסמיוטית של המילה 'אב' מאחדת בתוכה דאגה וחום, מתיקות ואהבה. ב'שיר 10' נכתב "על כך היו אומרים בימי קדם: / האב כבבת עינו. מה? מה / כבבת עינו את הילד הזה" (עמיחי, שירים 1948-1962, שיר 10). ציטוט זה מאיר על דרך מטאפורית "בבת עינו" את אהבת האב המוקדנת לילדו: העיניים הן ביטוי מטאפורי לתכונות המתנקזות למטאפורה, ובכללן חום, אהבה והגנה.

שירים נוספים דוגמת 'הנוצה' / 'האמבטיה' (עמ' 16-17) מציירים את דמותו דרך עיני האב המשורר באינטראקציות עם הסביבה, עם אימו ומעלים חיוך של הנאה בעיני האב המתבונן בבנו. זהו ילד קטן האוסף תובנות, תר אחרי ריגושים ועושה מעשי קונדס ושובבות. לצידם מתוארים גם רגעי המנוחה אחרי כל התזזיתיות של דדי, כמו בשיר 'דדי הדובים והכדורים' (עמ' 18). דדי מתואר בשיר זה כעייף מאוד "לא יכול לעמוד/עוד מעט ייפול" הבגדים שלגופו והנעליים שלרגליו כמו מתעופפים מאליהם עד השמיים. האם בחמימותה מלבישה אותו בבגדי שינה המאזינים בדובים וכדורים שקופצים איתו לתוך חלום, תוך המשך המשחק בלילה, בזמן השינה "אפילו כשהוא ישן", ביטוי לאנרגטיות בלתי נדלית, שובבות אהובה המתוארת דרך ברק עיני האב.

גם בשיר 'דייסה מתוקה' (עמ' 65), אותה דייסה שמכין אב לבנו, מוצגים בצורה מפורטת וציורית רגעי ההכנה, הקנייה והבישול עד לקבלת תוצר הדייסה, כאוכל מנחם המייצג שייכות ואכפתיות. לתוך הדייסה נוסף הפטל האדום כקומבינציה של מתיקות וילדותיות, של פשטות והנאה. המרכיבים היום-יומיים ברובד הגלוי והפשט מרמזים לרובד סמוי ועמוק של נתינה, של חשיבות הזיכרונות שמצליח להעביר עמיחי כמשורר וכאב. זו סימביוזה של אהבה המוארת דרך ריחות וטעמים, מגע וצלילים. כך עולה גם בשיר 'אמי אפתה לי את העולם', שפורסם בעכשיו ובימים אחרים (1955) ואף בשיר 'כל העולם עוגה מתוקה' (1978). שירים אלו מתמקדים במטאפורת ההורה המעניק, והאפייה היא ביטוי לנתינה מלאה ומספקת ולמגע של חמימות ואהבה. יסוד האוכל, המקרב ומאחד חוזר גם בשיר המוצג ביום השישי 'כל העולם עוגה מתוקה' (עמ' 79). דדי משתף פעולה ומסייע

יהודה עמיחי ספר הלילה הגדול

איר: אבנר כץ



© כל הזכויות שמורות להוצאת שוקן

ובכל פעולה מתוארת, אפילו זאת היום יומית. כל אלה מעלים בקורא אותן התחושות של הנאה ועונג צרוף. פונקציות אלה מוצגות ביצירותיו של עמיחי באופן שיטתי דרך הלשון הציורית, התיאורית להפליא שמצליחה בפשטותה להנציח אירועים מהיום יום, ובאופן זה מצליח יהודה עמיחי לעורר את הנאת הקריאה ולהגשים את החוויה האסתטית שהיא בעיבורה של היצירה לצד ההדגשה שבחשיבות המשפחה, האהבה והנתינה כבסיס לצמיחה ולהבנייה של זהות ותרומה בהמשך לחיי הפרט והקהילה.

כמציאותי ומאיים יותר. למרות הפרידה שהיא כורח המציאות וההתבגרות, כשלב בלתי נפרד ממחזוריות החיים, נרמזת ומהדהדת התקווה כי ברבות הימים "מלכת הלילה" תחזור לחיי עמנואלה בהפיכתה לאם. תובנה זו משמחת אותה, והיא זו שגם מבשרת על האפשרות של חזרת הדמיון והפנטזיה לעולמה.

הרכיבים הרטוריים האלו מאירים על ייחודיות שירת עמיחי המשלבת בין היסודות הספרותיים לבין המציאות על הקונפליקטים היום יומיים, הקשיים והחוויות הריאליות שאותם חווים הורים וילדים. הקורא ביצירותיו של עמיחי אינו יכול שלא לחוש בכל אותה הנאה הגלומה בכל מילה, בכל משפט

לעולם המבוגרים המיוצג דרך הלמידה. המלכה ועמנואלה יוצאות לדרך חדשה, המלכה - לממלכה אחרת ועמנואלה - לבית הספר. ממלכה ובית ספר חוברים למרבה ההפתעה יחד ואולי בכך מרמז עמיחי על הצורך והחיוניות להמשיך את הקסם גם בעולם הריאלי - בית הספר כמרחב המשלב למידה לצד הנאה, ממשיך את העונג ואת המפגש הקסום האפשרי בין ילד ומבוגר. סיום החניכה וההתבגרות מלווים ברצף של תיאורים קוסמיים מעולם המעשיות כמשאלה קסומה שאלו יפרו את אלו ויתרמו לעיצובה של עמנואלה או של כל ילדה אחרת המצויה בעיתוי זה של טקס מעבר, המתאפיין ביציאה מעולם הגן והרוך לעולם הלמידה והבגרות.

יהודה עמיחי האב מוסיף וכותב על המתנה הצפויה לה ביום אימהותה "תהיי אמא.../ ואז אולי שוב אהיה / מלכת לילה". עמנואלה מתעוררת, מחבקת את התיק, וההורים מפרשים את החיבוק כהבטחה שלה להיות תלמידה טובה, אך עמנואלה בעצם חובקת את התיק כחיבוק המסמל את האחיזה של עמנואלה בעולם הילדות הדומה יותר לעולם של פנטזיה ומתרגמת במעשייה את החשש שלה מעולם המבוגרים המצטייר

דברי סיכום

בשפה הומוריסטית, תיאורית וציורית משלב יהודה עמיחי בשירה ובפרוזה מהווי החיים של ילדיו, הכולל גם פעולות יום יומיות של הליכה משותפת לגן או לרחוב המגורים וכן אירועים משפחתיים, המאפיינים את עולמם. בכל משך הקריאה של כל אחד ואחד מהספרים, שלושה במניין, מצטיירת תמונה מטפורית ומהדהד קול בולט ומובהק של קשר בין אב לילדיו ושל שותפות חינוכית המהווה פלטפורמה להורים וילדים הנהנים מקריאה ומהאזנה. בסיפוריו ובשיריו שזורים לקט של ערכים: חינוך לאהבת הילד, לראיית הייחודיות שבכל ילד וילד, לחשיבות ההערכים המשפחתיים: מתן ביטחון והגנה, אהבה והעצמה לצד מתן התחושה והרגש של הערכת הילד באשר הוא תוך השמתו במרכז.

היצירות הנדונות מציגות שימוש בשפה ציורית לתיאור מרחב וזמן יום יומיים. התיאורים מעלים חיוך, מעוררים נוסטלגיה וחושפים לקורא מערכת יחסים של אהבה טהורה בין אב לילדיו. הרווח ניכר גם בהנאה הצרופה של הקורא המפליג גם הוא לילדותו כילד וכהורה.

ההתבוננות של האב בילדיו מוצגת לרוב באופן מחורז תוך שילוב משחקי מילים מלווים בסגנון הומוריסטי ומתארים את

הסקרנות הילדית, החווה מדי יום תובנות וריגושים ורווה הנאה ממעשי קונדס. עולם הדמיון והיצירתיות של יהודה עמיחי מתגלה כבורא דמויות פנטסטיות מעולם המעשיות, המלוות את הקריאה ואף מעניקות כניסה לעולם שיש לו תפאורה תיאטרלית, קסומה, המשרה רגעי הרפיה, נינוחות שאף הם הופכים להיות חלק מאמתחתם של ההורים הפוגשים את הילדים ברגעי הפנאי ובטקסי ההשכבה לשינה.

עמיחי בחר לכתוב על עצמו ועל הסובב אותו ובאופן זה הוא הצליח לגעת בקהל רחב של קוראים. בכתבתו לילדים מוצגת תמונת פשוטות יום יומית בשפה מטאפורית מחורזת, והיא כוללת מסרים של ראיית הילד וייחודו, התחברות לעולמו ואהבת מעשיו, גילוי עניין בסקרנותו, תוך שילובם של מסרים קוהרנטיים על עולם המבוגרים. שירתו מעודדת למיזוג ולקיום קשר אהבה סובלני בין אב לילדיו, כתפילה של הורה לגורמי השמיים להשגחה "וכל השמיים שומרים עליו / כל הלילה" (כל מיני שאלות, עמ' 80). יצירותיו של עמיחי כמו נוגעות בנימים הדקים של הקוראים, מאירים את עיניהם ולבבותיהם בחום ובקטיפתיות מבורכת. ■



מקורות להעשרה למאמרו של ד"ר מירי שלום-יוסוב ורותי גרינשפן

קורפוס המחקר

עמיחי, י' (1963). *שירים: 1948-1962*, ירושלים ותל-אביב: שוקן.

עמיחי, י' (1968). *מה שקרה לרני בניו-יורק*, ירושלים: עם עובד.

עמיחי, י' (1978). *הזנב השמן של הנומה*, ירושלים: עם עובד.

עמיחי, י' (1980). *שלווה גדולה: שאלות ותשובות*, ירושלים ותל-אביב: הוצאת שוקן.

עמיחי, י' (1985). *מאדם אתה ואל אדם תשוב*, ירושלים: שוקן.

עמיחי, י' (1988). *ספר הלילה הגדול*, ירושלים: עם עובד.

עמיחי, י' (1998). *פתוח סגור פתוח*, ירושלים: הוצאת שוקן.

מאמרים וספרים

אברמזון, ג' (2016). "עמיחי ואוטוביוגרפיה", *בין מלחמה לאהבה - המשורר יהודה עמיחי*, גבעתיים: הוצאת רימונים, עמ' 157-177.

אופק, א' (1978). *ספרות הילדים העברית ההתחלה*, תל-אביב: מפעלים אוניברסיטאיים.

אלמוג, ג' (2005). "נא להכיר: "זה דוד!", זה רון וזו עמנואלה - עמיחי גם לילדים", *עיונים בספרות ילדים 15*, עמ' 50-61.

בסוק, ע' (2019). *ספקות ואהבות: יהודה עמיחי - חיים*. תל-אביב: שוקן.

גולדברג, ל' (1977). *בין סופר ילדים לקוראיו: מאמרים בספרות ילדים*, תל-אביב: ספרית פועלים.

גולד, נ' (1994). *לא כברוש*, ירושלים ותל-אביב: הוצאת שוקן.

כריסטיאן, ל' (2016). "השורשים היהודיים/גרמניים של יהודה עמיחי", *בין מלחמה לאהבה - המשורר יהודה עמיחי*, גבעתיים: הוצאת רימונים, עמ' 40-69.

רות, מ' (1985). "מהתלה לקטנים", *הד-הגן* (נ'), עמ' 319-320.

דקנית הסטודנטים - נאמנות כפולה?

נעה ליבוביץ

ד"ר נעה ליבוביץ, דקנית הסטודנטים במכללת קיי ומרצה לאומנות, משתפת ב'אני החינוכי' שלה, בערכים המלווים אותה בתפקיד הדקן, בדילמות האתיות העולות במסגרת תפקיד זה ובסוגיית ה'נאמנות הכפולה'.

בזכויות הסטודנטים ומתן סיוע לסטודנטים בפתרון בעיות לימודיות, אישיות, חברתיות וכלכליות הנוגעות לחייהם.

במסמך שראה אור בשנת תשס"ג שכותרתו 'תפיסת תפקיד של דקן הסטודנטים במכללות להכשרת עובדי הוראה' כותבת נגה ניב ושלומית צדר כי במכללות להוראה דקן הסטודנטים נתפס כתפקיד ניהולי-אקדמי-פדגוגי, אשר אמון על נורמות התנהגות לימודיות (ניב וצדר, תשס"ג). על פי אותו מסמך, דקני הסטודנטים נדרשים לייצג את הסטודנטים בפני המכללה ולייצג את המכללה בפני הסטודנטים (ניב וצדר, תשס"ג). עליהם למצוא את האיזון בין ייצוג הסטודנטים לפני המכללה וסגל ההוראה: הנהלת המוסד והמרצים לבין ייצוג הנהלת המוסד והמרצים לפני הסטודנטים; בין ציפיות הסטודנטים לתמיכה במעשיהם ובדרישותיהם לבין ציפיות המרצים והנהלת המכללה לשמירה על מדיניות המוסד הן ברמה אקדמית ומקצועית הן בנורמות אתיות. ניתן לומר שתפקיד זה מהווה גשר בין הסטודנטים ובין המכללה וסגל ההוראה. במסגרת תפקידם אמונים דקני הסטודנטים על טיפול בקשת רחבה של נושאים הקשור לסטודנטים, בעיקר במישור האישי, אך גם בעניינים אקדמיים. דפוסית התפקיד ויישומם שונה בין מוסדות אקדמיים, והוא קשור, בין היתר, לחזון של המוסד, לנהליו כמו גם לאישיותם של הדקנים (ארביב-אלישיב, 2015).

מהלך שלוש השנים האחרונות שבהן אני מכהנת בתפקיד דקנית הסטודנטים עולות לא אחת מקולותיהם של הסטודנטים ציפיותיהם ממני, דוגמת "את צריכה להיות לטובתנו" או "את הדיקנית של הסטודנטים, את אמורה לעזור לנו". מבחינת הסטודנטים עליי להביע תמיכה גורפת בדרישותיהם ובמעשיהם ולפסוק נגד המרצים או נגד המכללה.

קולות אלו הובילו אותי לבדוק ולבחון את הגדרת התפקיד של דקני הסטודנטים. המונח 'דקן' מקורו במילה הלטינית DECANUS שמשמעותה 'מפקד העשרה'. הוא שימש את הצבא הרומי לציון דרגת פיקוד צבאית. במהלך ימי הביניים שימש המונח בתפקיד דומה במנזרים, וציין את האחראי לעשרה נזירים. כתפקיד ניהולי הוא מופיע באוניברסיטאות בימי הביניים החל מהמאה האחת עשרה. מכאן שלמונח 'דקן' משמעות של פיקוד ופיקוח (Murphy, 1990).

על פי מילון וובסטר, בעל התפקיד הוא איש אקדמיה הממונה על בית ספר, על פקולטה או על כלל הסטודנטים במוסד אקדמי והוא אחראי לייעוץ ולמשמעת. הגדרה זו מרחיבה את תחום האחריות של הדיקנים לא רק לפיקוח משמעת, אלא גם לתחום הייעוץ. שני מחקרים שנעשו במכללה להכשרת עובדי הוראה מרחיבים את הגדרת תפקיד הדקן. במחקר הראשון העוסק בדילמות אתיות בעבודתו של דקן הסטודנטים כוללות דבורה גסר וציפי זלקוביץ מרכיבים מקצועיים, טיפוליים ודידקטיים, אישיים, בין אישיים, רגשיים, מוסדיים, ערכיים וחינוכיים בתפקיד דקן הסטודנטים (גסר וזלקוביץ, 2010). כך גם במחקר שעסק בגבולות תפקיד דקנית הסטודנטים במכללת סמינר הקיבוצים כותבת רינת ארביב-אלישיב שתפקיד דקנית הסטודנטים כורך בתוכו גם ממד טיפולי, המסייע לסטודנטים להתמודד עם מגוון בעיות אישיות במהלך לימודיהם (ארביב-אלישיב, 2015).

ניתן לסכם, אם כך, שתפקידם של דקני סטודנטים כולל בתוכו מחד גיסא היבטים משמעתיים ומאידך גיסא היבטים אישיים-ייעוציים. ההיבטים המשמעתיים נועדו לשירות מטרות המכללה, ולכן דקני הסטודנטים אמונים על תקנון הלימודים שבו מפורטת מערכת הכללים, הפעולות, האסטרטגיות והעונשים, ודקני הסטודנטים גם לרוב חברים בוועדות משמעת. ההיבטים האישיים-ייעוציים נועדו לרווחתם של הסטודנטים: טיפול





במה דיון: חינוך וערכים



דילמות אתיות מאפיינות את כל מערכות ההוראה והחינוך, החל מגן הילדים ועד מסגרות החינוך הגבוהה האקדמי, ובהן גם הכשרת המורים. גם במערכת להכשרת מורים עולות דילמות אתיות שונות המחייבות התייחסות (גסר וזלקוביץ, 2010). מכאן שלטיפול בדילמת 'הנאמנות הכפולה' של דקני הסטודנטים במכללות לעובדי הוראה משנה חשיבות.

נושאי הדילמות העיקריים עוסקים בנורמות התנהגות והפרת כללי התנהגות ויחסים בין סטודנטים למרצים. גסר וזלקוביץ ממקמות את הדילמות בין אמפתיה והבנה לבין תפיסות ערכיות ואמונות חינוכיות. לדבריהן, לכאורה, אין מקום להגדיר כל אירוע כדילמה, שכן קיים תקנון, יש נורמות והנחיות כתובות, המכסות מגוון אירועים, ונוסחו כללים כדי לשמור על הסדר ועל המסגרת החברתית, ואלו מאפשרים לקיים את המכללה כארגון האמור להתנהל בצורה מסודרת ויעילה (גסר וזלקוביץ, 2010). אף על פי כן דילמות עולות, בין היתר בשל התייחסות אמפתית לסטודנטים, לסיפור הפרטי והאישי ולהקשר של הסיפור.

אחד הקשיים הוא תחושת האחריות בקבלת החלטות העשויות לקבוע את 'גורלם' של סטודנטים, סטודנטים אשר יהיו בעוד שנה, שנתיים או שלוש עובדי הוראה. מכאן שבתהליך קבלת ההחלטות עומדת בפני דקני סטודנטים במכללות לעובדי הוראה דילמות ייחודיות שאינן עולות במוסדות אקדמיים אחרים. הסטודנטים שאותם אנחנו מייצגים יהיו בעתיד הקרוב אנשי חינוך, ואמות המידה הנדרשות מאנשי חינוך הן גבוהות. עליהם להיות בעלי יסודות מוסריים איתנים ולתת דוגמה אישית. על אנשי החינוך גם מוטלת אחריות אתית כבדה. אחריות זו מתבטאת בכל תחום בחיי בית הספר: יחסי מורה תלמיד, תוכניות הלימודים ודרך ההוראה. על פי דבורה גסר, מדובר באקולוגיה מוסרית של המערכת הבית ספרית הכוללת בתוכה מספר תחומים אתיים, וביניהם גם מוסריותו של המורה כמודל לערכים שהוא מלמד (גסר וזלקוביץ, 2010). הסטודנטים במכללות להוראה הם דור המחנכים הבא, ולכן לדקני הסטודנטים תפקיד מרכזי בהדגשת אמות מידה אלו הן מצידם של הסטודנטים הן מצידם של המרצים בבואם לעסוק בדילמות השונות המגיעות לפתחם.

כדקנית אני מעורבת מאוד בחיי הסטודנטים וקשובה לפניוניהם. אינני אדישה לסיפורים האישיים, וכל אירוע ופנייה מצייפים אצלי מחדש את 'האני החינוכי' שלי ואת השקפת עולמי הערכית. הדילמות הן יום יומיות, ומהן עולה הצורך מצד אחד לשמור על סטנדרטים קבועים המפורטים בתקנון הלימודים ומצד שני לגלות גמישות ו'עקיפת התקנון' כהיענות לצרכים מיוחדים של סטודנטים יחידים או של קבוצות ייחודיות (ניב וצדר, תשס"ג).

הגמישות ו'עקיפת התקנון' כהיענות לצרכים מיוחדים הן למעשה ביטוי לשיקול דעתו של דקן הסטודנטים לדילמת 'הנאמנות הכפולה'. אחת הסוגיות המעניינות ביחס לדילמה זו היא מקומם של דקני הסטודנטים בוועדת המשמעת או במילים אחרות, אם ועדת המשמעת צריכה להיות בתחום אחריותם

בכל מוסד אקדמי, כולל מכללה להכשרת עובדי הוראה, ישנו משרד הדקנאט שהוא הגוף האמון על רווחת הסטודנט, ותפקידו להעניק לסטודנטים את התמיכה והעזרה הדרושים תוך קיום קשר הדוק עם המחלקות האקדמיות והמנהליות במכללה, כמו גם עם גורמים חוץ-מכללתיים, כדי שהם יוכלו להתפנות להצלחה בלימודים ולחוות את החיים הסטודנטיאליים במלואם. מן הדברים עולה כי לדקני הסטודנטים תפקיד של "אדם לכל עת" כפי שהגדירו פורום דקני הסטודנטים (ניב וצדר, תשס"ג). הדקנים נדרשים לבצע מגוון רחב של מטלות, לעמוד מול בקשות, צרכים ופניות של רבים, והם נמצאים בצומת בין סטודנטים, מרצים, הנהלה ועובדי מנהל, ולעיתים הם אף נדרשים לכישורי 'לוליינות'.



ד"ר נעה ליבוביץ, דקנית הסטודנטים במכללת קיי

'לוליינות', 'צומת', 'גשר' - הם מונחים שכורכים בתוכם את הצורך באיזון, במעבר בטוח ובהתגברות על מכשולים והם משקפים את המורכבות שבייצוג הסטודנטים לפני המכללה מחד גיסא, וייצוג המכללה בפני הסטודנטים מאידך גיסא. ייצוג זה מוביל לדילמות אתיות שונות ומגוונות, והדילמה המרכזית העומדת בפני דקני הסטודנטים היא הכפילות המלווה אותם במילוי תפקידם והעלולה ליצור מצבים של 'נאמנות כפולה' (ניב וצדר, תשס"ג).



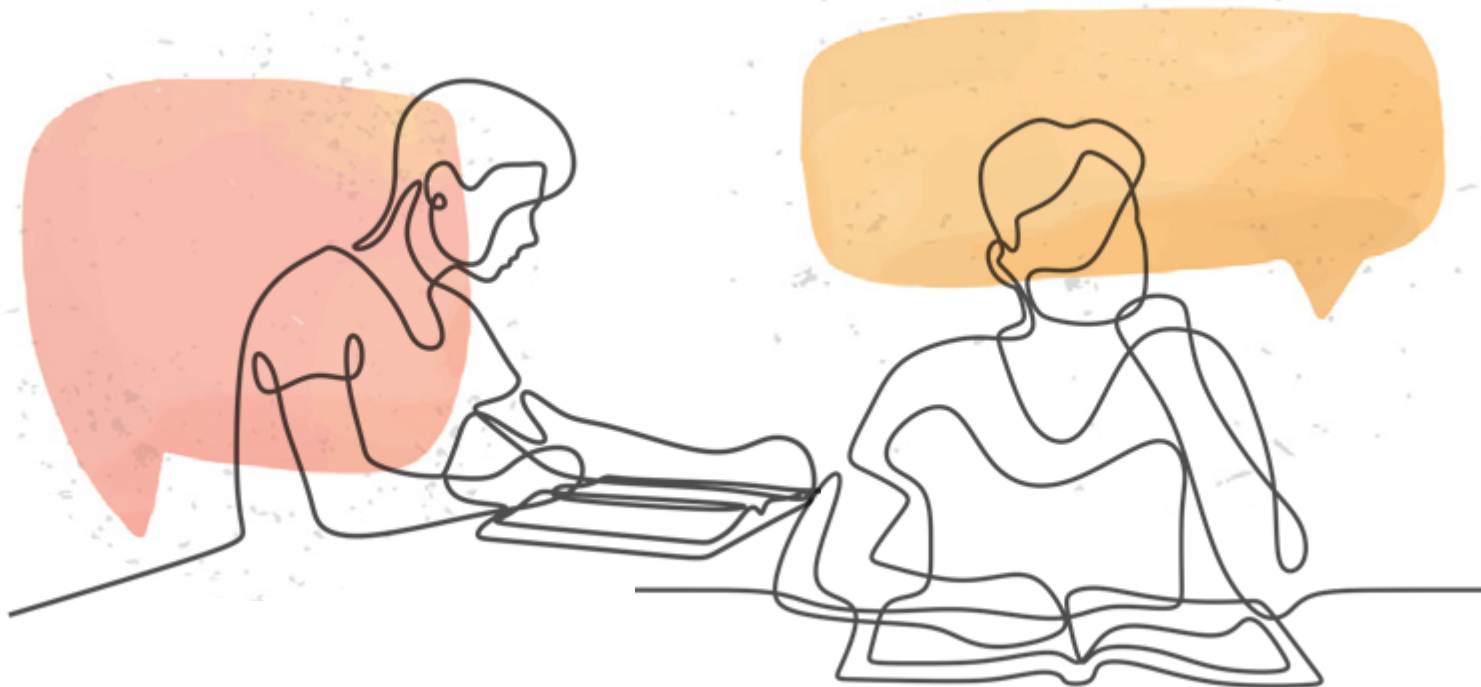
אחת הדרכים שלי כדקנית להתמודד עם דילמות אלו; עם חינוך לערכים ודוגמה אישית; עם הסוגיה מהי הכשרה טובה להוראה - היא להוסיף גורם שלישי למשוואה או למאזן בין הסטודנטים מצד אחד לבין המכללה מצד שני והוא הראייה העתידית לגבי ילדי ישראל: ילדים בגנים, תלמידים בבתי הספר היסודיים והעל-יסודיים ותלמידי החינוך המיוחד. כל אלו עומדים לנגד עיני ומסייעים לי בתהליך קבלת ההחלטות בדילמות רבות.

הוספת התלמידים כגורם במשוואה מאפשרת לי לבחון בכל פעם מחדש את הדילמה המונחת לפתחי ובתהליך קבלת ההחלטות לנסות להוות מודל לחיקוי לעתיד, כאשר הסטודנטים יהיו חלק ממערכת החינוך. שאלות, כמו כמה מקום יש לתת לסיפורים האישיים להשפיע על תהליך קבלת ההחלטות המשמעותיות או עד כמה להיות נאמנה לסטודנטים גם במחיר של מורכבות במערכות יחסים בין אישיים עם עמיתים כאשר נפגעות זכויותיהם האישיות או הקבוצתיות של הסטודנטים. המענה לשאלות אלו הוא 'האני החינוכי' שלי וערכים, כמו יושר ויושרה, כבוד, אמון, דאגה, אכפתיות ושוויון, הם העקרונות אשר מלווים את עבודתי.

לסיכום, כמענה לשאלה אשר בכותרת המאמר: דקנית הסטודנטים - נאמנות כפולה? - אומר שהנאמנות שלי מופנית אל התלמידים משום שאני אמונה על חינוך דור המחנכים הבא. ומכאן שתפקידי כדקנית הסטודנטים הוא תפקיד מנהיגותי-חינוכי עם פרקטיקות פוליטיות וחברתיות. ■

של דקני הסטודנטים. ועדת המשמעת מתכנסת במקרה של עבירת התנהגות חמורה או התנהגות המבטאת חוסר יושרה אקדמית, קרי עבירה על תקנון המשמעת שמפורסם באתר דקן הסטודנטים ותפקידו להנחות את הלומדים להתנהגות נאותה במכללה ולהבטיח את כשרות ההישגים האקדמיים; להגן על כבודם ועל זכויותיהם האישיות של כל באי המכללה ולהבטיח התנהגות ראויה כלפיהם וגם לשמור על הרכוש הפרטי והציבורי במכללה. כפי שעלה מבדיקת הגדרת תפקידם של דקני סטודנטים, התפקיד כולל בתוכו היבטים משמעותיים ויעוציים. דילמת 'הנאמנות הכפולה' באה לידי ביטוי באופן בולט בוועדות המשמעת. כדיקנית במכללה לעובדי הוראה אני רואה חשיבות רבה בנוכחות שלי בכל התהליך המשמעת: קבלת התלונות, ביורר תוכנן וההחלטה על דרך התגובה המשמעתית. יש לציין, שישנם דיקני סטודנטים במכללות לעובדי הוראה שוועדות המשמעת אינן בתחום אחריותם.

החלטות ההליך המשמעת נשענות על נוהלי הטיפול בעבירות משמעת ועל הסיפור האישי. היבטים אלו, לא אחת, מתנגשים ואף סותרים זה את זה ועליי כדיקנית הסטודנטים להפעיל את שיקול דעתי כדי למצוא את 'שביל הזהב'. ההתלבטות כדקנית מקורה בביורר ערכי-אתי ובהתמודדות עם תביעות אחרות, כגון יעילות ונאמנות למכללה. הביורר האתי מערב את אמונותיו ואת ערכיו האישיים של הדקן, את הפרשנות לאחריות המקצועית ואת התייחסותו לסוגיה מהי הכשרה טובה להוראה (גסר וזלקוביץ, 2010).



מקורות להעשרה למאמרה של נעה ליבוביץ

- ארביב-אלישיב, ר' (2015). גבולות תפקיד דיקנית הסטודנטים במכללת סמינר הקיבוצים. סמינר הקיבוצים
- גסר, ד' וזלקוביץ, צ' (2010). דילמות אתיות בעבודתו של דיקן הסטודנטים. *החינוך וסביבו: שנתון המכללה*, ל"ב, עמ': 119-134. מכללת סמינר הקיבוצים
- ניב, נ' וצדר, ש' (תשס"ג). *תפיסת תפקידו של דיקן הסטודנטים במכללות להכשרת עובדי הוראה*. מכון מופ"ת
- Murphy, M. M. (1990). *The Role of the Dean in Improving Teaching in the Colleges*. Loyola University Chicago



אתיקה וערכים בשיעורי הזום

שמעון פוגל

ד"ר שמעון פוגל, ראש המרכז ליוזמות מתוקשבות (מיח"ם) ומרצה בהתמחות בהיסטוריה במכללת קיי, עומד במאמר זה על האתגרים הערכיים-החברתיים, החינוכיים, הכלכליים ואחרים - שהתעוררו במרחב האקדמי בשנתיים האחרונות בשל השימוש בפלטפורמות דיגיטליות.

אתיקה וערכים בשיעורי הזום

ה

שינוי שחל בשנתיים האחרונות בדרכי ההוראה מתואר פעמים רבות דרך הפרספקטיבה של אפליקציית 'זום', אותה מערכת לניהול שיחות וידאו שהפכה לשם נרדף להוראה מקוונת. ברשימה קצרה זו לא נדון בעצם תהליך הלמידה המקוון, על יתרונותיו וחסרונותיו, אלא ננסה להאיר את האספקטים והשאלות האתיות שמעורר המצב.

את השאלות שבהן נדון אחלק לשלוש קבוצות עיקריות - אתיקה של השתתפות בשיחות, בעיות אתיות שמעוררת הפלטפורמה ושאלות היחסים בין מורים ותלמידים שעולות מעצם השימוש בפלטפורמה. כפי שנראה להלן - התחומים האלו שלובים זה בזה, והדיון נע ביניהם רצוא ושוב.

אתיקה, נימוסים וערכים בהשתתפות בשיעורים מקוונים

עם המעבר להוראה מקוונת ובמקביל למעברן של פגישות עבודה רבות לתווך הווירטואלי, נוצר צורך בהגדרת נורמות (etiquette) להתנהגות בזמן המפגשים. מוסדות אקדמיים וחינוכיים כמו גם כותבים במסגרות אחרות, פרסמו כללי התנהגות מומלצים או מחויבים (ראו מבחר זעיר בסוף המאמר). לא אסקור כאן את המגוון הגדול של ההמלצות שהוצגו, אך בקווים כלליים ניתן לומר כי מעבר לדרישה ליחסים הגונים בין המשתתפים בולטות במסמכים אלו שלוש הנחות יסוד מרכזיות.

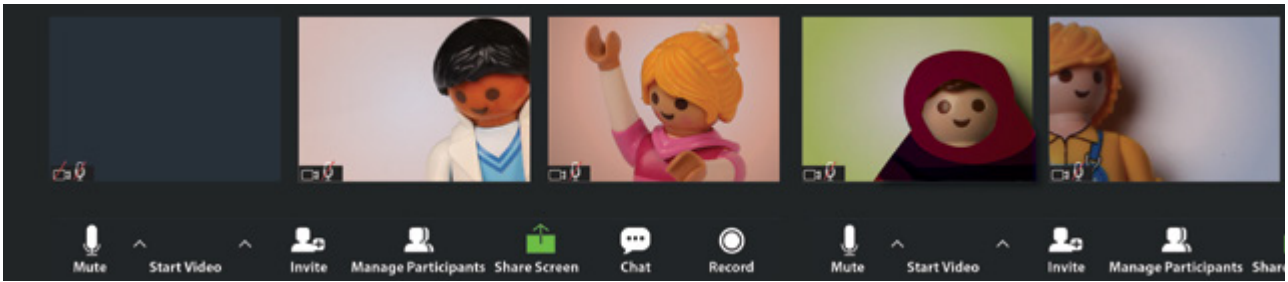
הראשונה - החשש כי נוכחות המשתתפים בביתם תוביל לזלזול בשיעור. קודים אתיים רבים כללו דרישה ללבוש נאות, ארגון סביבת העבודה והצילום ובקשות נוספות על זו הדרך. ההנחה ברקע לדרישות אלו היא שהשינוי מהכיתה/אולם ההרצאות/חדר הישיבות יוביל להעדפה של הנוחות האישית על פני ההשתתפות הרצינית במפגש, וכי ארגון (setting) של

הסביבה ושל הלומדים יוביל ללמידה איכותית יותר - בין אם על ידי הלומדים עצמם ובין אם באופן שבו הם מקרינים זה על זה בנוכחותם הווירטואלית.

השניה - החשש כי הלומדים עוסקים בדברים אחרים בזמן המפגש. רבים מהמדריכים התייחסו לשאלת כיבוי המצלמה סביב הקושי של מורים ומרצים לדבר בלא אינטראקציה ובלא פידבק של הלומדים. עם זאת, כמה וכמה קודים כרכו את שאלת המצלמה עם הפוטנציאל לפיקוח על התלמידים, והביעו במפורש את החשש כי המשתתפים מנצלים את האפשרות לכיבוי המצלמה כדי לנכוח בלא נוכחות.

השלישית - החשש כי התווך הווירטואלי מועד לפגיעה בין אדם לחברו. מדריכים רבים הקדישו תשומת לב ופירוט לנושאים, כגון בקשת רשות דיבור, אופן ההתנהלות בצ'אט, הערות פוגעניות בתגובה לתקלות טכניות, סגנון דיבור וכדומה.

השאלה המתעוררת למקרא המדריכים האלו היא - מה נשתנה? האם באמת המעבר לתווך הדיגיטלי שינה את הדרישות הבסיסיות מהלומדים ומהמרצים? דומני שניתן לענות לשאלה זו בשלילה - הדרישות המובעות במדריכים הן בסופו של דבר דרישות בסיסיות שרלוונטיות לכל לומד בכיתה פיזית (וכנראה שהמקבילות הפיזיות אינן מתקיימות פעמים רבות) - התמקדות בלימוד, יחס מכבד לעמיתים, ארגון מרחבי ראוי. הנחת היסוד כי התווך הדיגיטלי מחייב דיון מחודש בשאלות האלו צריכה להיות מוטלת בספק. ייתכן כי פריחתם של מדריכי אתיקה האלו מלמדת בעיקר על החששות של המוסדות מפני צורת למידה חדשה וחוסר אמון במסוגלות של הלומדים לבצע את ההתאמה הבסיסית. אפשרות אחרת היא לראות במדריכים אלו בעיקר ניצול הזדמנות להצפה מחודשת של נושא נורמות הלמידה מתוך מחשבה שהזירה החדשה תאפשר להטמיען בצורה טובה יותר.



ערך כלכלי. הבעלות על הציילום/ההקלטה והיכולת לעשות בהם שימוש נוסף על ידי אחרים מעוררות שאלות קשות.

מעבר לשאלה הכלכלית - הקיום של 'יצירות זום' כאלו מעלה גם את שאלת הפרטיות של המלמד ושל תלמידיו המצולמים. שאלה זו חוזרת, בין השאר לנוכחות של הלומדים והמלמדים במרחבים הפרטיים שלהם - הן לאילוץ שבחשיפת המרחב הפרטי הן לחשש מפני תיעודו בהקלטה (בעיה שניתן לפתור כמובן באמצעות רקע פיזי או וירטואלי). אבל יותר מכך, מצב שבו מעשה ההוראה והלמידה שהוא ביסודו חד-פעמי, מתועד ומוקלט (ברשות או שלא ברשות) עשוי לשנות אותו לחלוטין - לצמצם את הנכונות לשאול שאלות, להימנע מאמירות פרובוקטיביות, להימנע מהבעת דעה כנה ואפילו למשטר את הגוף של הלומדים והמלמדים בהתאם לתחושה שלא זו בלבד ש"עין רואה ואוזן שומעת", אלא שגם "כל מעשיך בספר נכתבים".

שאלות חינוכיות ערכיות

השאלות המורכבות ביותר נוגעות ליחסים שבין הלומדים והמלמדים ובין הלומדים ובין עצמם. לעיל הזכרתי את ההבנה כי ההוראה המקוונת עוקרת את הממד החד-פעמי של הלמידה, ומכאן שהיא גם מצמצמת מאוד את הממד הבין-אישי. הדברים אמורים לא רק על העצמת המרכיבים שכלל אינם זקוקים מגע ישיר בין מורים ותלמידים - שיעורים מוקלטים מראש, חומרי קריאה ללמידה עצמית וכו' - אלא גם על איכות התקשורת בזמן המפגש המקוון. דומה כי בכל הקשור לשאלות של חינוך לערכים, או הליווי החינוכי של תלמידים - אי אפשר לבטל את האתגרים שמעוררת ההוראה הדיגיטלית.

סיכום

ברשימה קצרה זו ניסיתי להבדיל בין שלושה או ארבעה סוגים של אתגרים אתיים שהציבה ההוראה הדיגיטלית. נושא הנורמות הלימודיות אומנם התחדד עם התגברות הממד הדיגיטלי בהוראה, אך למעשה הוא לבוש חדש לשאלות ישנות. לעומת זאת, השאלות האתיות שכרוכות באי-שוויון ובעיות זכויות היוצרים צריכות לעורר חשיבה מחודשת ברמה המערכתית. הקושי בתקשורת הבין-אישית והמגבלות החינוכיות שהוא מציב יפתרו כנראה רק בשילוב של מפגשים ממשיים. ■

בעיות אתיות שהתעוררו מעצם השימוש בפלטפורמה

נגישות דיגיטלית ושוויון כלכלי

בסעיף הקודם הצעתי כי השאלות שעלו במדריכים הן למעשה שכפול של בעיות נורמטיביות שבכל סביבת לימוד. לעומתן ניתן להציג שורה של שאלות אתיות שהתווח הדיגיטלי יצר כשאלות חדשות או כמעט חדשות. הראשונה בשאלות אלו היא בעיית הפערים במשאבים הדיגיטליים וההקשר הכלכלי שלהם. אמת, גם בתהליך הכניסה לכל מערכת השכלה יש שורה של סגנים וחסמים - אוריינות, נגישות פיזית, פניות - שיש להם הקשר כלכלי וחברתי ברור. אף על פי כן, המעבר לתווח הדיגיטלי הציב שורה שנייה של חסמים כאלו, והפעם סביב שאלת הנגישות לטכנולוגיה.

מבין חסמים אלו אנחנו כמובן מתייחסים בראש ובראשונה לצורך לרכוש ציוד אישי - דרישה שהוצבה ללומדים ומלמדים כאחד. לדרישה הזו יש כמובן משמעות כלכלית כבדה, ולפיכך היא פוטנציאל להשפעה של אי-שוויון כלכלי על יכולת ההשתתפות בלמידה. חסם משמעותי דומה הוא הפערים בין תשתיות התקשורת באזורים שונים והחשש מפני פערים באוריינות הדיגיטלית - שכמובן משקפים פערים חברתיים כלכליים.

למרות שמחקרים, ניירות עמדה ומאמרים פובליציסטיים התייחסו לשאלות האלו באופן אינטנסיבי מאז ראשית המעבר ללמידה דיגיטלית - נדמה כי תשובות חד-משמעיות בתחום הזה אינן מן הנמצא (למעט פתרונות נקודתיים של השאלת ציוד) והמשמעות העיקרית היא בתחום המודעות.

פרטיות וזכויות יוצרים (זכויות עובדים)

הפנייה אל התווח הדיגיטלי עוררה גם שורה ארוכה של שאלות אתיות וערכיות הנובעות מהשינוי במקומם של חומרי הלימוד. האפשרות להקליט שיעורים בלא הסכמת המלמדים, כמו גם האפשרות להעברת חומרי לימוד מעוררות בעיות קשות. אם בהוראה הפרונטלית אנחנו מניחים כי בסיום האירוע הלימודי הועבר רק ידע בין מורה ותלמיד, ולעומתה בחומר כתוב או מצולם ניתן לשמור על זכויותיו של היוצר - הרי שהשימוש במחשב מצרף גם 'גוף ידע' דיגיטלי שנוצר באופן לא רשמי אבל יש לו

מקורות להעשרה למאמרו של ד"ר שמעון פוגל

מסמך אתיקה, אוניברסיטת קליפורניה בברקלי (ממוקד בשאלות פרטיות) <https://ethics.berkeley.edu/privacy-considerations-when-using-zoom>
 היבטים אתיים של הוראה מרחוק, דקאנט החדשנות בהוראה ובלמידה אוניברסיטת תל-אביב (24.03.2022). <https://innovative-learning.tau.ac.il/students-instruction>

Katz, V. S., Jordan, A. B., & Ognyanova, K. (2021). Digital inequality, faculty communication, and remote learning experiences during the COVID-19 pandemic: A survey of US undergraduates. *PLoS One*, 16(2), e0246641.

על התקווה להטמעת ערכים מגוונים במערכת החינוך

רוני גז-לנגרמן, לנציסל דג'ן, ירושלים וובשט

תוכנית תספה שמשמעותה 'תקווה' בשפה האמהרית, היא תוכנית לקידום מנהיגות חינוכית ולפיתוח ערכים מגוונים בקרב חברי הקהילה האתיופית. התוכנית מבוססת על תפיסות חינוכיות, חברתיות וערכיות השואפות לקדם צדק, שוויון ערך האדם כאדם וגיוון תרבותי תוך פיתוח מיומנויות חברתיות ורגשיות.

במסגרת התוכנית הסטודנטים מוזמנים ליזום תהליכים של חקירת עומק בתהליך הכשרתם כמחנכים: מדוע בחרו בחינוך? כיצד החינוך עשוי לקדם תפיסות עולם של חקר וסקרנות על אודות אנשים, תרבויות ואמונות שונות? וכיצד ליישם את הערכים העומדים בבסיס התוכנית?

ד"ר רוני גז-לנגרמן, מרצה במכללת קיי במסלול לגיל הרך ובמרכז להורות ומשפחה ורכזת תוכנית תספה, שוחחה עם שתי משתתפות בתוכנית: לנציסל דג'ן, סטודנטית במסלול לחינוך מיוחד, וירושלים וובשט, סטודנטית בתוכנית שבילים, על הדרך ליישם ערכים במערכת החינוך כך שיקדמו את עקרונות תוכנית תספה.



ערך - מהו?

ערך הוא בסיס לדעות ולהתנהגויות. בסיס זה נוצר ומתגבש בסביבה החינוכית שבה גדל האדם מגיל אפס בביתו ובמסגרות החינוכיות. בסיס זה הוא למעשה ה'פיגומים' שאמורים לסייע לאדם להתמודד עם ידע רב ולסייע לאדם ליצור סדר בעולם. על כן ערכים בדרך כלל דיכוטומיים, והם מסייעים לאדם להבחין בין טוב לרע, בין מותר ואסור, כלומר זו הדרך למיין אובייקטים, התנהגויות ובני אדם בהקשר לסביבה החינוכית שבה הוא גדל.

מכלול של ערכים יכולים לייצר מערכת של אמונות המפעילות מחשבה אוטומטית ביחס לאנשים או למצבים (כספי, 2001). כך למשל, אם אדם מתחנך בחברה המייצרת הפרדה דיכוטומית בין דתות, תרבויות וכיו"ב, הוא מפנים את התפיסה שיש דת או תרבות שהיא טובה והאחרת איננה טובה. כך למעשה נוצרת מחשבה אוטומטית שבה אדם שמייצג דת או תרבות אחרת הוא למעשה אדם לא טוב. נהוג לראות את הערכים כמוצקים ביותר ועמידים בפני ניסיונות לשנות אותם או לעצב אותם מחדש, אלא אם כן התהליך לחשיבה מחודשת נעשה בחברה

המעודדת לשאול שאלות ולחקור.

כל התנהגות של אדם, באשר הוא, היא קצה קרחון של ערכים ואמונות המובילים לגיבוש דעות ועמדות. כל אלו, מבלי חקירת עומק, מניבים התנהגות אוטומטית. דעות רבות חסרות כיסוי עובדתי, גם אם הן מעוגנות במערכת ערכים מגובשת, הן למעשה דעות קדומות, דעות שהתעצבו ללא בחינה כלשהי של העובדות (Zaller, 1992).

חינוך - מהו?

חינוך הוא משאב ערכי לשם הקניית הרגלים, דרכי חשיבה והתנהגויות. החינוך שמקבל אדם יוצר את הסביבה הערכית והאמונית, המניעה את האדם לגבש דעות והתנהגויות, כך שלמעשה, המסגרת החינוכית היא מקום למיצוק ערכים או להגמשתם. מערכת החינוך היא תחנות בזמן של התפתחות האדם ליצור את החשיבה הביקורתית ולהתיר את האחיזה בערכים דיכוטומיים (הרפז, 2005).

במלאכת החינוך. כאשר הילדים המתחנכים איתה, מחייכים, או מרגישים שהם אוספים הצלחות בחוויות האיטיות שלהם, הם מתקרבים ביחד למטרה שהיא הציבה לעצמה ולתלמידיה במעשה החינוך.

הלכה למעשה, ירושלים מתכתבת עם אמירתו האלמותית של ניטשה: "אם יש למה, אפשר לסבול כל איך" (שריבמן-שריר, 2018, הרפז, 2005), ומתוך זה נובעת תפיסתה הערכית: "שאיך ייאוש בעולם" (רבי נחמן מברסלב). היא משקיעה מאמצים רבים לשם הטמעת הערך שלכל אדם ערך שווה. החוויה של מסע העלייה המפרך לישראל וחוויות הקליטה הטמיעו בה באופן נהיר שמערכת החינוך היא המקום לביסוס ערך זה.

לנציסל

לנציסל דגן בחרה במלאכת החינוך מתוך רצון לאפשר הטמעת ערכים של גיוון תרבותי, פתיחות לחוויות תרבותיות. היכולת לחוות תרבות אחרת על ידי נוכחותה כמחנכת המייצגת גם את התרבות הישראלית וגם את האתיופית היא דרך של חוויה, דרך בלתי אמצעית המעודדת פתיחות. איך ספור ספרי לימוד, סיפורים ותמונות אינם יכולים להשתוות לפתיחות תרבותית המגולמת בעבודת מחנכת המבקשת ליישם גישה פתוחה ומכילה המגיעה מהתרבות האתיופית ומייצגת אותה.

הכפר הגלובלי היום, שבו יש בכל מקום מהגרים ומטיילים, מציג גיוון תרבותי ברחוב, בתקשורת, במקומות עבודה. הגיוון התרבותי הוא ערך דמוקרטי חשוב במובן זה שיש לתת מקום לשוני בתפיסות עולם, במנהגים, באמונות, בחגים ועוד.

כל אדם משתייך לקבוצה עם מאפיינים תרבותיים. ככל שהאדם יחוש שהוא שלם עם מאפייני התרבות כך תגבר אצלו תחושת הביטחון. השלמה עם זהות תרבותית מעניקה מענה לצרכים בסיסיים ברמה הקיומית הפיזית והמנטלית. ההערכה העצמית תגבר ככל שהזהות של האדם תהיה מגובשת ושלמה עם הקבוצה התרבותית שממנה הוא הגיע. נינוחות והשלמה עם הזהות התרבותית עוזרת לאדם

בהתמודדותו עם המצוקה הקיומית (Castano, E., Yzerbyt, V., Paladino, M. P., & Sacchi, S. 2002).

ראשית ההבנה של לנציסל בצורך לחשיפה לגיוון תרבותי הייתה בגיבוש הזהות המקצועית שלה. במקביל לתהליכי הטמעת הפדגוגיה, היא החלה בגיבוש של הערכים היוצרים את זהותה כמחנכת. לנציסל החליטה לחקור את הערכים הנמצאים בבסיס התרבות האתיופית, והיא בחרה לעשות זאת תוך חקירת התא המשפחתי.

בתהליך החינוכי מונחלים ערכים, גם אם נעשית עבודה מודעת וגם אם לא. למשל, ערך היוצר 'סדר' בעולם בין מהי הצלחה ומהו כישלון מוטמע באופן שבו מעניקים משמעות לציון. ערך גם יכול להטמיע חשיבות של תרבות מסוימת על פני אחרת, ללא מילים, אלא מעצם בניית תוכניות לימוד במקצועות השונים הנלמדים בבית הספר. ולהפך - ערך יכול להטמיע את הצורך בגיוון תרבותי מעצם ייצוג אנשי חינוך הבאים מתרבויות שונות, אנשים שאינם מסתירים או 'מתביישים' במוצאם, אלא מביאים את עצמם כתוכן, תוכן תרבותי, אנושי.

על פניו, עוסקים אנשי החינוך בהקניית ידע. במאמר זה נעלה את השאלות האלה: איזה ידע מוקנה במסגרות החינוך? מיהם אותם מחנכים? האם הם מאפשרים חשיבת עומק ומעודדים את הסקרנות? האם המחנכים במערכת החינוך מייצגים גיוון תרבותי, או הם מייצגים שכבה אליטיסטית בחברה נתונה?

ירושלים

ירושלים וובשט מעלה את אחד העקרונות המרכזיים בחינוך לערכים של פתיחות וראיית האחר כבעל ערך שווה על אף קשייו. הגישה האדלריאנית מציגה בקדמת הבמה הפסיכולוגית את הצורך ביישום העיקרון שכל אדם הוא בעל ערך לשם התפתחות מיטבית. אדם הוא בעל ערך שווה, ללא השוואה להישגיו של האחר. האדם הוא יצירה טבעית, ייחודית, בעלת ערך ייחודי, והיכולת לבטא את העולם הייחודי היא ההטמעה שכל בני האדם בעלי ערך. וזה מתקיים רק כאשר אדם מרגיש שסביבתו מאפשרת לו לתת מעצמו ולחוש שהוא ראוי לקבל מסביבתו (אדלר, 2010).



ירושלים בהרצאה על עלייה וחינוך. התצלום באדיבות הכותבות

ירושלים בחרה בחינוך מתוך מטרה ברורה ואיתנה: לאפשר לתלמידים להרגיש בעלי תחושת ערך גם כאשר קשה להם מאוד. כשעלתה לישראל בילדותה, דרך הייסורים, הן ברמה הפיזית הן ברמה המנטלית, הייתה נסבלת בעיניה כי היא ידעה שיש לה מטרה - להגיע לישראל. כך, את ניסיון חייה זה היא משליכה על הבחירה במלאכת החינוך. המטרה ברורה: הטמעת ערך שוויון האדם. אדם צריך להרגיש טוב עם עצמו גם כאשר יש בחייו קשיים רבים. הדרך להגשמת ערך זה איננה קלה, אך היא אפשרית, משום שהיא בחרה לעצמה מטרה ברורה



יכולו לדבר על מוצאם והשתייכותם בגאווה. ומשם, מהמקום הייחודי, ללא התעלמות מהמקורות, הם יגלו ערך של תרבות שיש בה לתרום לעצמם ולסובבים אותם. השאיפה להכיר את הייחוד ולא לטשטש אותו תחזק את הפרט, ובכך הפרט ימצא את החוסן שלו, ואם המרחב החינוכי יתייחס לערך זה הוא יקדם שיח מכבד (עזר-אוליצקי, 2004).

היכן נמצאת התקווה (תספה)?

תקווה היא אמונה שיש מקום בעולם לשינוי, מקום בעולם להטמעת ערכים. התקווה - מקומה בעשייה חינוכית, שבה הפדגוגיה היא כלי למימוש ערכים המקדמים את התלמידים להכיר בערך האדם ולהכיר בערך של כל תרבות ללא העדפה של תרבות זו או אחרת.

ירושלים ולנצ'סל, נשים שבחרו בחינוך, מבררות לעצמן מהם הערכים המניעים אותן לפעולה, ואילו ערכים הן שואפות לקדם במערכת החינוך. נראה, שהשאיפה לקדם ערכים השאובים מתפיסת עולם דמוקרטית: ערכו השווה של כל אדם וגיוון תרבותי הם הכרח בחברה הישראלית הרבת-תרבותית.

בתי הספר הם מרחב חינוכי, ובתוך תוכנית הלימודים הרשמית כל מחנכת וכל מחנך צריכים לעשות עם עצמם בירור בנושא קידום ערכים והטמעתם. כל ערך המקדם את התלמידים יקדם את היכולות שטמונות בהם. אין ספק שזוהי מלאכת מחשבת, והקשיים עלולים להתגלע בנקודות מפגש שבהן אין הסכמה על הטמעת ערך זה או אחר. בנקודה זו יש לבחון מחדש אילו ערכים יכולים להתקבל בחיבוק ידיים בקהילה הבית ספרית, ולאחר מכן לבחון מחדש הטמעת ערכים הדוגלים בשוויון ובצדק חברתי. ■



לנצ'סל בטקס הבונה. התצלום באדיבות הכותבות

במהלך שנות לימודיה במכללה היא התעמקה וחקרה חקירה עצמית את המשמעות של המשפחה האתיופית. לדבריה, היא הבינה שהערכים התרבותיים שהיא גדלה עימם ומידת ההזדהות עימם הם אלו שגרמו לה להיות יציבה עם פניות להקשיב לעצמה ולכל סובביה. המשפחה האתיופית מגלמת בתרבותה ערכים חשובים רבים, כגון היכולת והרצון לחלוק ממה שיש, הערך של משפחה מסורתית התומכת בחבריה, המבנה ההיררכי של כבוד להורים ולמבוגרים, טקסים שחוזרים על עצמם, כמו הכנת הקפה וכו'. כל אלו העמיקו אצלה את הזהות המקצועית. ההכרה בערך התרבותי שממנו היא הגיעה, ההעמקה בהבנת ההגיון שנמצא בבסיס התרבות, הן אלו שמניעות אותה לתמוך בתלמידים עם זהות תרבותית מגוונת.

הזהות התרבותית, ההכרה בערך של התרבות הייחודית לאדם היא נקודת חוזקה. לנצ'סל מבקשת שכל תלמיד וכל תלמידה



למאמון של רוני גז-לנגרמן, לנצ'סל דג' וירושלים וובש

אדלר, א' (2010). הכרת האדם. *זרועאל: הוצאת ספרים אקדמית יזרעאל*. הרפז, י' (2005). פרט אחד קטן: מטרת החינוך. *ארץ אחרת*, 25: 67-71. כספי, ד' (2001). *תמונות בראש: דעת קהל ודמוקרטיה*. האוניברסיטה הפתוחה. עזר-אוליצקי, ח' (2004). *רב תרבותיות בחברה ובבית הספר: היבטיים חינוכיים*. האוניברסיטה הפתוחה. שריבמן-שריר, ל' (2018). על ויקטור פרנקל "האדם מחפש משמעות". *המסדרון*, 7: 28-29.

Castano, E., Yzerbyt, V., Paladino, M. P., & Sacchi, S. (2002). I belong, therefore, I exist: Ingroup identification, ingroup entitativity, and ingroup bias. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(2), 135-143.

Cochran-Smith, M., Shakman, K., Jong, C., Terrell, D. G., Barnatt, J., & McQuillan, P. (2009). Good and just teaching: The case for social justice in teacher education. *American Journal of Education*, 115(3), 347-377.

Zaller, J. R. (1992). *The nature and origins of mass opinion*. Cambridge university press.

טעויות, מציאות וערכים

היוצרת והתסריטאית דקלה קידר משוחחת עם ערגה הלר

דקלה קידר היא סופרת, זוכת פרס דבורה עומר לספרות ילדים (2017) ופרס אשכול לספרות עברית, תסריטאית שמגיעה לכל בית בישראל ('בואו לאכול איתי', 'שעת אפס') ומורה לקולנוע ב'סם שפיגל'.

ד"ר ערגה הלר היא מרצה בכירה בהתמחויות באומנות ובספרות במכללת קיי, מלמדת גם קורסים משחקיים ועוסקת בחקר ספרות השואה ותרבות הילד הישראלית. את דקלה היא הכירה לאחר שקראה את ספרה האחרון 'מוטקה'?



דקלה קידר. צלמת: אבישג שאר-יישוב

נראה לי מבחינה דרמטית כמו סיפור כיסוי מעניין למה שמתרחש מתחת לפני השטח. לא יודעת אם שם היה המקרה, אבל אני לא כותבת את המציאות, אלא דרמה. ב'שעת אפס' הדעה הפוליטית היא לפעמים יותר אפיון דמות, שאלה של קבוצת השיוך, איך אתה רוצה לראות את עצמך ואיך אתה נתפס בעיני העולם. נכון, היה לי קל יותר להזדהות עם המורה מבחינת דעותיו - אבל זה לא הקל עליי את כתיבת הדמות שלו. אחת השאלות שהעסיקו אותי לגבי ספיר סבח היא האם היא באמת דמינה שמה שהיא כותבת יקרה? שהוא יפטר? באותה התקופה הלכנו לאספת הורים. נאמר שם משפט, כמו "וזהו... הילדה הרסה לנו את הארוחה". מדריכת ההורים אמרה שלהגיד לילד שיש לו כוח להרוס, לשבש, זה מאוד מערער. אין דבר מפחיד יותר מילד שחושב שיש לו כוח כזה - להרוס. שאלתי את עצמי: מה מרגישה נערה בת 17 שמגלה שיש לה כוח להרוס הרבה יותר ממה שדמינה?

ערגה: הוראת אזרחות היא צורך מערכתי שפעם לא היה קיים. פעם לכולם היה ברור מה המשמעות של להיות אזרח המדינה, מהו המנעד הערכי שמצופה מאזרח. אני מניחה שלא התכוונת ליצור סדרה לתלמידי תיכון, אבל בסופו של דבר האם את יכולה להגיד שהסדרה מחנכת לערכים?

ערגה: שלום דקלה, בדיוק היום כתבת בפייסבוק: "לא משנה עד כמה שאשכתב בכפייתיות, עד כמה שאַתְּאָבֶסֶס על ה'מדויק יותר', ה'נכון יותר', המילים שלי חשובות - אבל הן רק עוגן". אנחנו משוחחות על ערכים בחינוך, שגם הם עוגנים בעיניי, בעקבות סדרת הטלוויזיה החדשה שלך 'שעת אפס' (כאן 11). הסדרה שלך לקחה מקרה אמיתי שטלטל את מערכת החינוך, המקרה של המורה לאזרחות אדם ורטה. אפשר להניח שצופים בה אנשים שלא מכירים את האמת ההיסטורית ומקבלים רק תמונה אומנותית. האם יכול להיות ליצירה הטלוויזיונית, לפיקציה, חלק בחינוך לערכים?

דקלה: ביצירה מתקיימים שני צדדים. צידו של היוצר - והמפגש עם מי שצופה או מקבל אותו. אני יכולה להיות אחראית לחלקי ביצירה, ועל כל היתר אין לי שליטה, כמובן. אני חושבת שזה לא קשור רק ליצירה, אלא למידת הפתיחות שלך כאדם, הנכונות שלך לשנות ולהשתנות. אני בכל אופן לא יוצרת מתוך עמדה חינוכית - אלא מחפשת לבחון את עמדתי שלי, בתקווה שכך גם יחוה את היצירה הצופה או הקורא.

לגבי אדם ורטה וספיר סבח, הם לא היחידים שהתעמתו סביב התבטאות פוליטית בכיתה, והסיטואציה שחוזרת על עצמה - עניינה אותי הרבה יותר מאשר הסיפור הפרטי שלהם. לשאול את עצמי: מה היה גורם לי כתלמידה לצאת למלחמה במורה? וגם מנקודת מבטו של המורה - מה קורה כשתלמיד מצליח לשבש את המצב ולקרוא תיגר על מאבקי הכוחות שבין המעמדות בבית הספר (מורים/תלמידים), שבין המגדרים (גברים/נשים)? והאם מתוך ההרס הזה ייתכן גם רווח? תהליך הכתיבה, אצלי לפחות, מתחיל משאלות על הנפש של אנשים. המאבק הפוליטי שבסיפור ורטה סבח



מתוך 'שעת אפס', באדיבות 'כאן 11'. צילום - בועז יהונתן יעקב

למה שליאן מרגישה. זה משהו שהוא לא מעולם החינוך, אלא מעולם המוסר, השיפוט המוסרי לפני שמתרחש, לפני שהמורה מקשיב לה.

אולי הערך היחיד שאני יכולה להגיד בוודאות שהייתי רוצה שיתקיים בבית ספר אידיאלי הוא הגיבוי של ההנהלה לחופש הביטוי של המורים. בתחקיר שעשיתי תוך כדי הכתיבה, למדתי שכשמנהל מגבה את המורה - כולם מיישרים קו, גם משרד החינוך. אני מסתובבת הרבה בתיכונים כסופרת מטעם 'סל תרבות'. הנוער השתנה, המורים השתנו, אבל מערכת החינוך לא השתנתה ברובה. הלימוד פרונטלי ומשמעם, התלמידים והמורים מתוסכלים. מי שצריך להכתיב את סדר היום החינוכי הוא מי שמבין את הדבר העמוק, והוא שצריך שינוי. כל עוד שיטת הלימוד נשארת - אבל סמכות המורה מתערערת, מעמד התלמיד פעמים רבות חסר גבולות ונעדר ענישה. יש מעורבות מוגברת של הורים, עירייה, משרד החינוך וגם הממשלה -

כולם מעורבים בבית הספר, אבל התלמיד עצמו נשכח. הוא הופך להיות הכי פחות חשוב במקום שבו הוא צריך להיות הכי חשוב. בסדרה המערכת לא רואה את התלמידים, כולל המורה. כדי שזה לא יקרה צריך לימודים חווייתיים יותר, קשר אישי יותר, מעשי יותר, מערב יותר - בכל המקצועות, לא רק באזרחות. חייבים לעשות

■ מהפכות בחינוך!

דקלה: זה מפתיע אותי, שכל כך הרבה אנשים מספרים לי שהילדים שלהם צופים בסדרה בבית הספר. ידעתי מראש שמה שיש בסדרה אלה שני סיפורי התבגרות, אחד של בת 17 ואחר של גבר שלא סיים להתבגר. אלו שתי דמויות פצועות בעולמן שעוברות התבגרות אומנם שונה, אבל היא מעמתת אותם עם המקומות הכואבים בחייהם. האם הסדרה מחנכת לערכים? ליאן ואמיר הם דמויות פגומות, מלאות חולשות. מוסרית - אמיר כמובן מייצג את הערכים ה'נכונים' בעיניי: פלורליזם, סובלנות, פיוס. אבל הוא עצמו חוטא בפגיעה אישית אנושה בתלמידה שלפניו. ליאן מייצגת ערכים פסולים בעיניי: גזענות, אלימות, התלהמות - אבל היא עצמה אנושית כל כך והוגנת ביחסיה החבריים, למשל, גם מול אמא שלה. חלק מכתובת הסדרה הייתה בשבילי בדיוק מסע לבדוק מה הם ערכים, איפה הערכים שלך כאדם פוגשים את הערכים הפוליטיים שלך. המורה לא נותן לגיטימיות



מתוך 'שעת אפס', באדיבות 'כאן 11'. צילום - בועז יהונתן יעקב

'משהו באוויר'

על תערוכתה של האומנית רותם מנור

גבריאלה קליין

בחודשי החורף התקיימה בגלריית מכללת קיי תערוכתה של האומנית רותם מנור באצירתה של אוצרת המכללה גבריאלה קליין.



הזמנה לתערוכה



רותם מנור, בית חרושת, שמן על בד

רותם מנור נולדה בשנת 1984. היא ציירת, בוגרת תואר ראשון באומנות BFA מהאקדמיה לאומנות ועיצוב בצלאל (2011) ותואר שני באומנות MFA מאוניברסיטת חיפה (2016).

הציגה מספר תערוכות יחיד בארץ ובעולם והשתתפה בתערוכות קבוצתיות רבות. זוכת פרס האומן הצעיר מטעם משרד התרבות והספורט, פרס הכת לאומן צעיר ופרסי הצטיינות מטעם בצלאל ואוניברסיטת חיפה.



רותם מנור, ערבה, 2021, שמן על עץ



שיח גלריה
עם האומנית

שאותו צברה במהלך השנים, ידע של ציור פיגורטיבי, שימוש באשליית תאורה והאופן שבו אנו קולטים בעין את הסביבה הנראית. הנוף נערם, כשם שנערמים הצבעים ומשיכות המכחול, זה על גבי זה, נלחמים או נכנעים זה לזה. מספר הצורות והגוונים הקיימים בעולם הוא אין־סופי וכל ציור מכיל בתחילתו את סך כל האפשרויות האלו, ובסופו הוא מגלה עולם חדש ומפתיע.

ציוריה של רותם מנור מתארים נופים המשלבים טבע ושרידים של קיום אנושי. בחיי היום־יום שלה, בנסיעה על הכבישים או בשיטוטיה במושב ובעיר, מגלה מנור נוף שאינו בעל טבע טהור, אלא טבע מפוזר, מלא כבישים, שלטים, גרוטאות וחפצים דוממים בלתי ניתנים לזיהוי. תהליך הציור עבור רותם משול למסע אל הלא נודע. היא מציירת ללא תכנון ובעיקר מהדמיון אך נשענת בכל זאת על ידע מקדים

'כחוט השני': על תערוכתם של האומנים אורנה דגני ומאיר סידי

אתי אהרון, סטודנטית בקורס אוצרות במכללת קיי

בתערוכה משותפת זו האומנים אורנה דגני ומאיר סידי רוקמים ציורים המתארים את זיכרונותיהם האישיים, וכפועל יוצא גם נדבך היסטורי באומנות זו.



תערוכת 'כחוט השני' בגלריית המכללה

בגלריית המכללה מוצגת בחודשים האחרונים תערוכתם של האומנים אורנה דגני ומאיר סידי. האומנים משתמשים בטכניקת הרקמה אשר במשך עשרות שנים נקשרה לרעיון קישוט הבית, מלאכה שלרוב עסקו בה נשים. אורנה דגני מבקשת באמצעות יצירתה להתחקות אחרי קורות חייה של אימה ונסיבות היעלמותה. מאיר סידי רוקם דיוקנאות מתוך העבר המשפחתי שלו. האומנים הוציאו את הרקמה מתוך ההקשר הביתי/הנשתי/הקישוטי וממחוזות העבר וההיסטוריה. שני האומנים מתארים את עברם בדרך המשקפת מצד אחד את חוויית הילדות שלהם בצורה אותנטית וביתית, ומצד שני היא מאפשרת פרשנות חדשה. חוויית הילדות וההתבגרות בבתיהם עוברת כחוט השני ביצירותיהם ומהווה את הבסיס ליצירות ברמה הפיזית וברמה הרעיונית.

עבודותיה של דגני עוסקות בחיי משפחתה אשר על פניהם היו חיים ישראליים טיפוסיים של שנות השבעים, אולם בעומקם נחשפים רבדים קשים וטראומטיים. באמצעות תצלומים מהאלבום המשפחתי דגני מתארת סצנות משפחתיות יום-יומיות, כמו טיולי שבת ובילוי בבית. בסצנות המשפחתיות גלומים גם אירועים מורכבים מלפני עזיבתה הפתאומית של האם. כך, דגני מעבירה ביצירותיה את הדיסוננס שבין המשפחה הנורמטיבית לבין הפצעים שנפגעו בה לאחר עזיבת אימה. דגני בוחרת להשאיר את הרקמה חשופה, ללא מסגור ופגיעה. סידי רוקם בעבודותיו דיוקנאות של בני משפחה שסבבו אותו כילד וכנער בהשפעת אסתטיקת הרקמה שקישה את בית ילדותו והגובלנים בבית סבתו. באמצעות הרקמה הוא מציג את הדמויות המשמעותיות שעצבו את חייו ושהשפיעו על



אורנה דגני, בים, רקמה, 13X18 ס"מ. הצילום באדיבות היוצרת

אורנה דגני נולדה וגדלה בישראל. דגני, אומנית רבת-תחומית, רושמת, מציירת, רוקמת ויוצרת בטקסטיל. היא בוגרת בית הספר הגבוה לאומנות על שם מרגושינסקי בתל אביב. קיבלה מענק מהקרן ליוצרים עצמאיים של משרד התרבות. הציגה בתערוכות יחיד וקבוצתיות רבות. חיה ויוצרת בתל אביב. "היצירה שלי מגיעה מהסביבה הקרובה אליי - משפחתי, ביתי, עירי. אני מתבוננת ומאירה סיטואציות יום-יומיות ביתיות ואינטימיות ומעבירה אותן לצופה באופן שיוכל להזדהות ולהכיר, אם זה מחייבו שלו או מזיכרון קולקטיבי רחב יותר."

ornadegani.com

דמותו. לצד תחושות החרדה העולות מתוך היצירות, עולה גם כמיהה נוסטלגית וגעגוע לבית שהיה. החרדה הרבה ששיקפה את משפחתו מתמירה בעבודותיו לזיכרונות חזקים ומוחשיים המציגים את חיי המשפחה ואת הדמויות אשר מאופיינות בחום אך בה בעת בטראומה. שאיפתו לתרגם מחדש את העבר מתבטאת בשימוש שהוא עושה בחוטי התפירה של אימו ובשעווניות שהיו על שולחן הבית. הוא מוסיף גם חומרי רקמה חדשים ומשתמש במסגרות שמצא ברחוב, שיפץ וחידש. האומנים מציירים/רושמים בחוט ומחט, והרקמה - כשפה שהידיים מדברות בה. האומנים רוקמים סיפור מתוך זיכרון אישי. עבודות הרקמה של כל אחד מהם שונות בדרכן. במהלך היצירה האומנים עוברים תהליך טבעי של טיפול נפשי. תהליך הרקמה מחבר או תופר את האומנים למישהו/למשהו שכבר לא נמצא. דרך ההתנסות בחומרים שונים המהווים אמצעי להבעה אישית האומנים עוברים תהליך מודע ולא מודע וחווים שחרור נפשי. ■



מאיר סידי, יהודית, רקמה על שעוונית, 43X43 ס"מ. הצילום באדיבות היוצרת

מאיר סידי חי ויוצר בתל אביב ורמת גן. סידי בעל תואר ראשון בהיסטוריה של המזרח התיכון מאוניברסיטת תל אביב ולימודי אומנות מטעם מכללת מנשר לאומנות, תל אביב. הוא הציג בתערוכות בארץ ובעולם. עבודותיו נמצאות באוספים בארץ, בלונדון ובלוס אנג'לס. "בעבודתיי הדימוי מפורק לכדי מציאות ציורית חדשה. בטכניקות של פעם, הדימוי יוצא מעצמו ומתפשט על הדף. הזמנות למסיבות יוצרות כמו משטחים ציוריים חדשים. ודימויים אשר צוירו בפנדה ובאו במגע עם חום, נמרחים על פני הדף ונגרעים" meirsidi.wixsite.com.

שבילים לחינוך מבוסס מקום

דפנה גרנית דגני

'שבילים לחינוך מבוסס מקום' הוא ספר התוכנית 'שבילים' שיצא לאור בקיץ האחרון בעריכתה של ד"ר דפנה גרנית-דגני. את הספר כתבו יחד כ-12 מרצים ומרצות בתוכנית והוא ממשיג את הפדגוגיה הייחודית של התוכנית 'שבילים' לאורך שבע השנים מאז הקמת התוכנית במכללת קיי.



מבקש להציג את פירות התהליך - רעיונות תיאורטיים לצד פרקטיקות יישומיות של הוראה ולמידה המחברות למקום, מושפעות ממנו, משפיעות עליו ומקדמות תרבות דמוקרטית.

הספר הוא אפוא אסופת פרקים שכתבו יוצרי התוכנית משני הגופים וחברי סגל בעקבות ההתנסויות הדיאלוגיות שנוצרו בקורסים שהעבירו. הספר נע בין הרצון ליצור מודלים תיאורטיים כלליים שיכולים להתקיים בכל מקום ומקום ובין הרצון לספר על המעשה החינוכי הייחודי בתוכנית 'שבילים' ועל החוויה האישית של המרצים-הכותבים במפגש המסוים עם הסטודנטים בנקודה ספציפית בזמן ובמרחב, מתוך התפיסה שתואר המדגישה את החיבור הספציפי למקום. מקווה שתפיקו את המרב ואת המיטב מסיפור המעשה ומהדוגמאות המקומיות, וגם תיעזרו בהמשגה התיאורטית ובפרקטיקות הפדגוגיות בכל מקום שתבחרו.

הספר מחולק לשלושה מרחבים, ובהם יוצגו היבטים מגוונים על החיבור למקום באמצעות זהות, על למידה מבוססת פרויקטים בנושא ה'מקום והמרחב הפיזי' וכן על ההיבטים הייחודיים שנמצאו בהקשר של חינוך מבוסס מקום ומדגישים למידה מהתנסות, למידה רב-חושית ועוד.

במרחב הראשון מתוארת הלמידה על המקום והקשר שלה לתפיסה הדמוקרטית ולחדשנות פדגוגית. הפרק הפותח 'חינוך מבוסס מקום - למה מה ואיך' שכתבה ד"ר דפנה גרנית דגני, מציג את ההקשר הרחב וההיסטורי של החינוך הסביבתי וכיצד התפתח והוביל ליצירת הפדגוגיה החדשנית של למידה מבוססת מקום. גרנית דגני טוענת כי הבנת המשבר הסביבתי, הצורך בזהות מקום וכן החיבור הייחודי לשיטת ההוראה המבוססת פרויקטים יצרו שילוב יצירתי בדמות חינוך מבוסס מקום.

בשנת 2012 הוקמה התוכנית 'שבילים' להכשרת אנשי חינוך פורצי דרך. התוכנית היא פרי שיתוף פעולה בין המכללה האקדמית לחינוך על שם קיי בבאר שבע למכון דמוקרטי - עמותה חברתית לקידום תרבות דמוקרטית. המכון הדמוקרטי נמצא בתל אביב, ועד שנה זו התקיימה רוב פעילותו באזור המרכז. בהמשך לבקשתה של נשיאת המכללה דאז פרופ' לאה קוזמניסקי להקים במכללה הדרומית תוכנית בשיתוף פעולה עם המכון, פיתחו נציגים משני המוסדות תוכנית חדשנית בעלת זיקה ייחודית לנגב, לתושביו ולמאפייניו: הוראת הדיסציפלינות גיאוגרפיה וחינוך בלתי פורמלי לצד הכשרה והתנסות מעשית בחינוך ובפדגוגיה דמוקרטית. לאחר חמש שנים נוספה דיסציפלינה נוספת - היסטוריה, וגם היא חוברה לתפיסות הפדגוגיות המרכזיות. משנתה הראשונה התקבלה התוכנית למעמד של תוכנית ניסויית בגף ניסויים של משרד החינוך (היום שמו 'אגף מחקר ופיתוח, ניסויים ויזמות'), ובמסגרת זו קיבלה ליווי והערכה לאורך כל הדרך, עד השלב של אריזת המוצר וכתובת עקרונות הניסוי. בשנת תשע"ח זכתה התוכנית בפרס 'אות הנגב לאיכות הסביבה' מטעם עיריית באר שבע, המשרד להגנת הסביבה ועמותת נגב בר קיימא.

מהות הניסוי הייתה יצירת הפדגוגיה הייחודית שנקראת 'חינוך מבוסס מקום ברוח דמוקרטית'. במשך השנים נכתבה והומשגה פדגוגיה חדשה זו בשיבות הצוות. אחדים מחברי הסגל התמחו במחקר ובעשייה חינוכית בתחום החינוך הסביבתי, הקיימות ויחסי הגומלין בין המקום הפיזי להיווצרותה של זהות סביבתית-חברתית; ולאחרים היה ניסיון רב שנים בהובלה של תהליכי שינוי לקידום תרבות דמוקרטית בארגונים ובמוסדות חינוך. כך יצאנו מכיוונים שונים אל עבר יעד משותף. ספר זה

מבוסס מקום. הוא מפרט את הסיבה שבגינה אין לדרוש ידע מקובע, סדור וערוך כמפה חתומה ואטלס מודפס, אלא יש להיעזר בשיטת 'העיפרון הסגול/ המיפוי הסגול', הלוא היא האפשרות לצייר באופן עצמאי את המקום שאנו שייכים אליו, משפיעים עליו ומושפעים ממנו. הפרק סוקר את החינוך המבוסס מקום כפדגוגיה שמציעה אלטרנטיבה לקיים מתוך שימוש בדוגמאות רבות לפרקטיקות מקורסי הגיאוגרפיה התרבותית.

לצד תהליכי ההוראה והלמידה הייחודיים לתוכנית, 'שבילים' מתייחדת גם בתוצרי ההכשרה שלה בהשוואה לתוצרים של הכשרות מורים אחרות. חינוך מבוסס מקום ברוח דמוקרטית מבקש לקדם תוצר למידה בדמות אקטיביזם ואקטיביסטים, ולכן הסטודנטים נדרשים לפעול בעולם שסביבם. תוכניות שאינן משלבות מעורבות חברתית ועשייה סביבתית נחשבות 'לימודי הסביבה' בלבד, ולא 'חינוך סביבתי' או 'חינוך מבוסס מקום' (Orr, 1992). העבודה על תוצר מזמנת למידה על פעולה, למידה דרך הפעולה וכן למידה מתוך הפעולה על העצמי (בהתאם למודל של Hammond, 1991). בפרק 'הפדגוגיה של חינוך מבוסס מקום כפלטפורמה

ללמידה לטווח ארוך: בעקבות התנסות בבית ספר בבאר שבע', שכתבה **לימור יצחק**, מתוארת ההתנסות המעשית בתוכנית כחלק מתהליך ההכשרה הייחודי שמטרתו להשפיע על הסטודנט השפעה ארוכת טווח ולהפוך אותו מ'תלמיד' ל'לומד', וכן להשפיע על הסביבה הפיזית - לקדם אקטיביזם בשכונה, בבית הספר ועוד.

בפרק **'מה עושות האיילות בלילות? מסיכון לסיכוי - קורס לילה בנושא נוער בסיכון'** מדגימה **רותי פרנקל** כיצד ביקור וסיור באתרים ציבוריים, במועדונים, בפארקים ועוד וכן מפגשים עם אנשים 'מהשטח' מייצרים לסטודנט חוויות למידה משמעותית וחד-פעמית.



הפרק השני: 'שבילים' - פדגוגיה דמוקרטית מבוססת מקום', שכתבו **ד"ר רביע רייכרט**, **ד"ר ארנון בן ישראל** ו**ד"ר דפנה גרנית-דגני**, מציג את הזיקות הרעיוניות והפרקטיות בין חינוך מבוסס מקום ובין הפדגוגיה הדמוקרטית. פדגוגיה זו, טוענים הכותבים, היא בעיקרה פדגוגיה של מפגש. חינוך מבוסס מקום משמעו יצירה של ידע מרחבי באופן שבוחן את ייצור המשמעויות במרחב ושואל שאלות על שייכות או ניכור, זהות או מלכוד ביחס למרחבי הפעולה היום-יומיים - מרחבים מדומיינים, קולקטיביים או אישיים, ביתיים, מיושבים או טבעיים, וירטואליים או ממשיים. החינוך הדמוקרטי, מהרגע שבו הגדירו ג'ון דינאי בספרו הקלאסי **דמוקרטיה וחינוך**, מתמקד ביחסים בין אדם למרחב בשני היבטים: הראשון הוא תפיסת הלמידה כמהות החיים; והשני הוא תפקידו של המקום בלמידה. בפרק זה גם מוצגים חיבורים אפשריים בין חינוך מבוסס מקום ובין תפיסת החינוך הדמוקרטי.



הצילום באדיבות הכותבת

הפרק השלישי: 'סובב באר שבע: להכיר את העיר בכלים התנסותיים', שכתב **מעיין פוקס** מתמקד עוד יותר בתהליכי למידה מהתנסות. הפרק עוסק

כפדגוגיה של למידה התנסותית מובהקת עם עקרונות מרכזיים של המשגת חוויות מכוננות, ומתאר את יצירת הידע בהתמקדות בתהליך הנקודתי שבו נוצרת משמעות חדשה דרך התנסות ישירה, עיבוד ורפלקציה. מעגל הלמידה ההתנסותית רלוונטי לחינוך מבוסס מקום משום שהוא עוסק בלמידה של נושאים שקשורים לעולם האמיתי - מלמידה רבת-חומית והמשגה מתוך החוויה האישית במרחב ספציפי לתיאוריה כללית.



במרחב השני מוצגים היבטים שקשורים ללמידה במקום מתוך שימוש במרחב הפיזי. הפרק **'בין האטלס לעיפרון הסגול: על מיפוי סגול וחינוך מבוסס מקום בלימודי גיאוגרפיה'**, שכתב **ד"ר ארנון בן ישראל**, ממשיג באופן מטפורי את הצורך בחינוך

הספר מציג תוכנית בגישה שלמה, הוליסטית, אבל כמעט כל אחד מהפרקים מבוסס על קורס אחד. אוסף סיפורי המקרה מבקש להעיד על דבר אחד שלם ולספק זוויות התבוננות שונות על תמונה אחת מורכבת ורב־ממדית. מצד אחד מבנה זה עלול ליצור אצל הקורא את ההרגשה שכבר קרא והבין את החלק הזה בתצורה או בתיאוריה ושהחלקים השונים כמו 'דורכים' וחוזרים זה על זה; מן הצד האחר הפירוק לסיפורי מקרה בעקבות קורסים שונים עלול לפגוע בתפיסת השלמות של התוכנית, כאילו יש פדגוגיה תלויה קורס. על כן נבקש מן הקוראים הנאמנים להבין שכמו במערכת אורגנית-אקולוגית, כך גם בתוכנית 'שבילים' או בספר המספר את סיפורה, מצויים המרכיבים במגוון של מערכות יחסים, אבל אלו ואלו - המרכיבים ומערכות היחסים ביניהם - יוצרים את השלם.

ולסיום בנימה אישית - לאורך שבע השנים שבהן ניהלתי את התוכנית 'שבילים', נפלה בחלקי הזכות הגדולה לצעוד באופן מוגן ובטוח בשבילים רבים ונסתרים, עמומים ואקראיים שהובילו ליצירה משותפת של תוכנית ייחודית וניסויית להכשרת מורים.

מהשלבים הראשונים של קבלת הסטודנטים, הגיבוש של תוכניות הקורסים, הסדירות הלימודיות ומנגנוני ההערכה החלופיים, דרך הכשרות הסגל ויצירת המבנים הדמוקרטיים בתוכנית ועד הענקת התואר ומסיבת הסיום, הטקסים והמסורות ה'שביליסטיות' - לאורך כל הדרך חשנו, חברי הסגל ואני, תחושת שליחות ויצירה, בדיקה והתנסות, תיקון טעויות ואחריות רבה. לאחר שבע השנים שבהן המשגנו את התהליכים החינוכיים ואף פרסמנו באופן עצמאי או בשיתוף פעולה מאמרים, החלטנו שיש בידינו רעיונות תיאורטיים ופדגוגיים חדשניים סדורה שאותה אפשר להפיץ לעולם העוסקים בחינוך. מטרתו של ספר זה לארגן באופן נגיש ופשוט את חוויותינו כעוסקים בהכשרת מורים למען הרחבת ההשפעה על תפיסות החינוך בארץ ובעולם.

במהלך הקיץ - בליבו של הגל השלישי של הקורונה - ערכנו מפגש חגיגי להשקת הספר, וכל כותב הציג בקצרה את הפרק שלו. אף על פי שהכרנו ועבדנו ביחד - ממרחק של זמן - העיון המחודש בנושא היה מרתק ומחדש. אני מזמינה אתכם לעיין בספר בהוצאת מכון מופ"ת בקישור:

<https://store.macam.ac.il/store/books/2312>



המרחב השלישי מוקדש ללמידה על זהות, על קול ועל המקום - 'למידה למען'. בניסיון מעניין להתמודד עם השונות ועם המגוון בין הלומדים בתוכנית והרצון להוביל ולעודד יזמות חברתית, נוצרה 'החממה ליזמות חברתית' כקורס ארבע שנתי. מודל 'החממה' - שאותו יצר לפני עשרים שנה המכון לחינוך דמוקרטי במכללת סמינר הקיבוצים - הוא תמציתו של החינוך הדמוקרטי. עם היווצרותה של התוכנית 'שבילים' נדרשנו 'למקם' את המודל בסביבה הדרומית ובמאפיינים הייחודיים של הסטודנטים. בפרק **'קידום של רכיבי אקספלורציה באמצעות ארבעת הדיאלוגים בקורס 'החממה ליזמות חינוכית'**, שכתבה **ד"ר דפנה גרנית-דגני**, מוצגים הרעיונות העיקריים והפרקטיקות לצד חוויותיהם המקומיות של הסטודנטים מתהליך מורכב זה.

הפרק 'התפתחות סביבת למידה המבוססת על המקום האישי של הסטודנטים', שכתב **ד"ר אמנון גלסנר**, עוסק בעקרונות הבסיסיים של תהליך הלמידה בתוכנית, הכוללים בחירה, אוטונומיה, למידה מהתנסות, למידת עמיתים ולמידה מבוססת פרויקטים בהקשר של המקום והמרחב. כל אלה שיטות הוראה שמזמנות לסטודנט מיומנות להוביל את תהליך הלמידה שלו, להציב לעצמו אתגרים, להתמודד עם עמימות, ובסופו של דבר להמשיג ולתאר את תהליך הלמידה לפני הכיתה.

בפרק **'פדגוגיה בריקולז'ית: הלמידה כתצורה חדש של התנסויות וחקירה'**, שכתבה **ד"ר סמדר בן אשר**, מובאות דוגמאות מרתקות לתהליך שבו חינוך מבוסס מקום מבקש לקדם משתנים פסיכולוגיים, כגון תחושת מסוגלות עצמית, הרגשת שליטה ואמונה ביכולת ההשפעה על המצב (Simmons, 1991) תוך כדי שימוש בהוראה חווייתית ובין־תחומית. תהליך הלמידה הייחודי המתואר בפרק כולל למידה מהתנסות בהתייחסות לדילמות מחיי היום־יום, והוא מחייב את התלמידים להפעיל מגוון של חושים ואינטליגנציות.

עוד על ייחודה של התוכנית בהקשר של תוצרי הכשרת המורים אפשר לקרוא בפרק **'קולות סטודנטים באקדמיה, או: למי יש אוטוריטה על החינוך?'**, שכתבה **פרופ' לאה קוזמניסקי**. בפרק זה מציעה הכותבת תהליך הוראה שמקדם הקשבה והאזנה לקולות הסטודנטים ולהשתתפותם בתהליכים של תכנון ההוראה. המטרה היא לעצב את דמות המורים כאנשי חינוך שחוו הקשבה לקולם והתנסו בהשפעה על המערכת, ואת החוויה המעצימה הזאת יוכלו להוביל בבתי החינוך שבהם יפעלו בשנים הבאות. בכך ייחודה של הכשרת מורים דמוקרטי וחבורה למקום.

'המשימה השלישית בחינוך': כנס בין-לאומי וירטואלי משותף למכללת קיי ולמכון מופ"ת

הילה כהן



כרזת הכנס

פרופסור הללי פינסון מאוניברסיטת בן גוריון על אודות חשיבות ההקשר הסוציולוגי על חינוך ושינוי חברתי:

"Context meters! A sociological perspective into education and social change".

ההרצאות במושבים השונים היו מגוונות והן כללו מספר נושאים מובילים, וביניהם המשימה השלישית בהקשר להיבטים אקדמיים, תרבותיים, חברתיים-רגשיים וחונכות בהכשרת מורים במסגרת הפרויקט הבין-לאומי PROMENTOR. בכל תחום הוצג ידע תיאורטי ומחקרי עדכני ומגוון. למשל, הוצגו דרכים להכללת אוכלוסיות מודרות חברתית, פיתוח קהילה לומדת רבת-תרבותית, היבטים רגשיים חברתיים בחינוך בתרבויות שונות, פרויקט החונכות הבין-לאומי של ה-PROMENTOR, מיינדפולנס בפרויקט 'עמיתות פדגוגית', חונכות תומכת אוטונומיה, מאפייני רקע ואישיות של יזמים חברתיים, חוויית הלימודים של סטודנטיות מהחברה הבדואית בזמן מגפת הקורונה ועוד.

בין המושבים התקיימה הרצאת מליאה מרתקת של פרופסור יוג'ין מאטוסוב מאוניברסיטת דלאוור והיא עסקה באוניברסיטה כמקום לחינוך אישי (The University of Students: A place for joint self-education). לפי יוג'ין, הסטודנטים בוחרים את מטרת הלמידה, את הנושאים שלה, את מקורות וחומרי הלימוד, ממי ועם מי ילמדו, דרכי הלמידה, סדירויות הלמידה ולעיתים אף

נס בין-לאומי וירטואלי משותף וראשון מסוגו התקיים בדצמבר 2021 מטעם המכללה לחינוך על שם קיי שבבאר שבע ומכון מופ"ת שבתל אביב. הכנס התקיים באופן מקוון והוא עסק במשימה השלישית של האקדמיה **The third Mission**.

מוסכם וידוע כי מחקר והוראה הם שני התפקידים המסורתיים של ההשכלה הגבוהה. המשימה השלישית מתייחסת למחויבות האקדמיה לקהילה שבה היא מתקיימת. קהילה בהקשר החברתי, התרבותי והסביבתי, לרבות הפרטים, החברות, התרבויות והסביבות המקיפים אותה ושאותם היא משרתת. הכנס התמקד במשימה השלישית כפי שהיא באה לידי ביטוי במחקר ובפרקטיקה בהכשרה להוראה - בארץ ובעולם.

בכנס השתתפו עשרות אורחים מהארץ ומח"ל וניתנה בו במה לחוקרים מן המכללות להכשרת מורים ומהאוניברסיטאות בישראל ובח"ל. הכנס כלל שתי הרצאות עוגן אשר עסקו בעניינים שנמצאים על סדר היום הציבורי והחינוכי וחמישה מושבים אשר כל אחד מהם כלל בין 6 ל-7 הרצאות קצרות. הכנס נפתח בברכותיהם של פרופ' חן שכטר, ראש מכון מופת, פרופ' לאה קוזמינסקי, נשיאת מכללת קיי לשעבר, ופרופ' מארק אפלבוים, ראש רשות המחקר וההערכה של מכללת קיי ויושב ראש הכנס. בהמשך התקיימה הרצאת מליאה מרתקת מאת

לסיום סקירה קצרה זו, נציין כי חדשנות הכנס, התכנים המגוונים שהוצגו, הדיונים במושב השונים והיותו של הכנס בין-לאומי ווירטואלי הפכו את המפגש לחגיגה של ממש, חגיגה של למידה אשר עוררה עניין, סקרנות, שיתופי פעולה מקומיים ובין-לאומיים והם מהווים בסיס להמשך עשייה ערה, פורייה, חדשנית ורלוונטית לזמן ולמקום - בארץ ובעולם. ■

דרכי ההערכה. כמו כן, ב'פינת האומן' שהתקיימה בין המושבים זכינו לסיור וירטואלי בתערוכה 'תקוותנו' של האומן האקטיביסט ישראל רבינוביץ, ומי שכתב עד לאחרונה את מדור 'מה רואה?' בכתב עת זה. יצירותיו של האומן ישראל רבינוביץ עוסקות בהתבוננות ביקורתית בזהות הישראלית ובסמלים מן התרבות הציונית. רבינוביץ מתייחס בעבודותיו לפער שבין העובדתי לבדוי, לזיכרון האישי, הקולקטיבי והסובייקטיבי ולמקום המיתוס בבניית הזהות האישית והלאומית, ואף למדנו עליהם בסיור הוירטואלי.

לקראת סוף הכנס נהנינו מפעילות הפגתית. את הפעילות קיימה גב' פסי פייג, מוסמכת להוראה בשיטת איינגאר, המקימה והמנהלת של המרכז ליוגה הוליסטית שבחיפה.



"באר שבע-מוסקווה" ו-"באר שבע-קייב": עבר והווה

אירנה בלנקי-קרלין

בשנת תשפ"ב במסגרת הקורס 'לומדים ומלמדים' - הוראת העברית כשפה שנייה בסביבה מתוקשבת' בהתמחות בלשון העברית במכללת קיי מנהלת ד"ר אירנה בלנקי-קרלין שני פרויקטים מקוונים בין-לאומיים בשיתוף עם אוניברסיטאות ממוסקווה ומקייב. בסקירה זו מתארת ד"ר אירנה בלנקי-קרלין פרויקטים ייחודיים אלו.

מהמגזר הבדואי והסטודנטים מחו"ל הם התלמידים. המורות מתנסות בהוראת העברית כשפה נוספת, והתלמידים מעשירים את הידע שלהם בעברית הכתובה והדבורה, שפתם השנייה או הנוספת. במהלך הקורס מתחלפים המורות והתלמידים בתפקידיהם, וכל הלמידה מתנהלת בסביבה מתוקשבת סינכרונית ואסינכרונית בהנחייתה של המרצה. מטרת הקורס הן העמקת הידע בלימוד העברית, חשיפת כל הסטודנטים לשיטות חדשות בהוראתה ויצירת השיח האקדמי והרב-תרבותי הכתוב והדבור בין כולם. הלמידה היא שיתופית, ההוראה היא הוראה מגיבת תרבות (Culturally Responsive Teaching), וההערכה היא מעצבת (Formative).

ב' 12.12.21 במסגרת הפרויקט המקוון הבינ-לאומי 'באר שבע-מוסקווה' התקיים **מפגש זום לשוני ורב-תרבותי**. במפגש השתתפו 33 סטודנטים: הסטודנטיות היהודיות והבדואיות ממכללת קיי והסטודנטים מהאוניברסיטה הממלכתית הרוסית ע"ש קוסיגין במוסקווה. אווירת המפגש הייתה ידידותית וחמה מאוד, הלמידה שהתנהלה בו, הייתה משמעותית, והתגובות שנתקבלו היו נלהבות. המפגש הבינ-לאומי נפתח בשיחה חופשית פנים אל פנים במליאת כל הכיתה. לאחר מכן פוצלו כל המשתתפים לארבעה חדרים: בכל חדר נכח צוות סטודנטיות-מורות (מהמגזר היהודי במכללת קיי) יחד עם צוות סטודנטים-תלמידים (מהמגזר הבדואי במכללת קיי ומהאוניברסיטה במוסקווה). בתוך החדרים התנהלו דיונים מעניינים במגוון נושאים לימודיים וחברתיים שהכינו הסטודנטים מראש. בסוף המפגש שבו כל המשתתפים לחדר הראשי, סיכמו את המפגש, ומילאו את הסקר במנטים לגבי המשך הפרויקט. לאחר מכן העביר כל צוות סיכום ביניים על הקורס בלוח פדלט. במפגש נכחו **ד"ר חיים דיהי**, ראש ההתמחות בלשון העברית כשפה שנייה, והמרצה בחוג לפילולוגיה ולבלשנות-תרבות באוניברסיטה הממלכתית הרוסית ע"ש קוסיגין במוסקווה **ד"ר יוליה קונדרקובה**, השותפה שלנו לפרויקט.

ב מסגרת הקורס 'לומדים ומלמדים' - הוראת העברית כשפה שנייה בסביבה מתוקשבת' בהתמחות בלשון העברית במכללת קיי יזמה ופיתחה ד"ר אירנה בלנקי-קרלין שני פרויקטים ייחודיים: **'באר שבע-מוסקווה'** (בשיתוף עם ד"ר יוליה קונדרקובה ממוסקווה) ו**'באר שבע-קייב'** (בשיתוף עם גב' אולגה יעקבלב מקייב). בפרויקט הראשון משתתפים הסטודנטיות היהודיות והבדואיות הלומדות לקראת התואר הראשון במכללת קיי, והסטודנטים המתקדמים הלומדים לקראת התואר השני באוניברסיטה הממלכתית הרוסית ע"ש קוסיגין במוסקווה. בפרויקט השני - הסטודנטיות היהודיות והבדואיות, הלומדות לקראת התואר הראשון במכללת קיי, והסטודנטים הלומדים לקראת התואר הראשון באוניברסיטה הלאומית טבריה ע"ש ורנדסקי בקייב.

בשני הפרויקטים משתתפים 54 סטודנטים בסך הכול (33 סטודנטים בפרויקט הראשון, 21 - בפרויקט השני), המחולקים לחמישה עשר צוותים כחלק מדגם הלמידה השיתופית. ההוראה בפרויקטים המקוונים - משולבת: הוראה אסינכרונית בממשק המודל, שאליו רשומים כל משתתפי הקורס מישראל ומחו"ל, והוראה סינכרונית בזום, המאפשרת מפגשים לשוניים ורב-תרבותיים בין כל הסטודנטים גם פנים אל פנים.

יצוין כי הפרויקט הבינ-לאומי **'באר שבע-מוסקווה'** התחיל בשנת תשפ"א במסגרת ההסכם על שיתוף הפעולה המקצועי בין מכללת קיי בישראל ובין האוניברסיטה הממלכתית הרוסית ע"ש קוסיגין במוסקווה, שנחתם באוקטובר 2020 בעיצומה של קורונה (בלנקי-קרלין, 2021); ואילו הפרויקט הבינ-לאומי **'באר שבע-קייב'** התחיל רק השנה. שני הפרויקטים האלו נוצרו בעקבות הקורס החדשני הסמסטריאלי 'לומדים ומלמדים' - הוראת העברית כשפה שנייה בסביבה מתוקשבת' לסטודנטים היהודיים והבדואיים יחד, שכאמור נבנה בידי ד"ר אירנה בלנקי-קרלין ונלמד בהתמחות בלשון העברית במכללת קיי בשנים תשע"ט-תש"ף (בלנקי-קרלין, 2020).

השנה הסטודנטיות מהמגזר היהודי הן המורות, והסטודנטיות

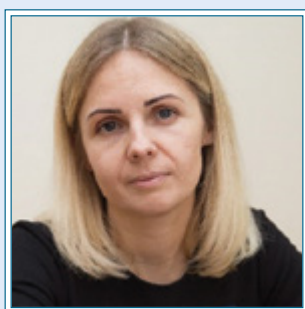
אנו תורמות ומלמדות. יתר על כן, שמחנו מאוד כי ניתנה לנו ההזדמנות לבחור בעצמנו את נושא הדיון שננהל בזום. מעבר לכך, שמחנו מאוד על כך שהצלחנו להגיע יחד כשני צוותים להסכמה מהירה באשר לנושא הדיון.

” ככלל, ניתן לומר כי הלמידה האסינכרונית בקורס הנדון מיטיבה עם חברי הקורס, שכן היא מאפשרת ללומדים בו לבצע את המטלות בזמנם, וכן היא מאפשרת להם לנהל את הלמידה כפי שהם רואים לנכון, לצד הכוונה מקצועית ויעילה ממובלת הקורס ד"ר אירנה בלנקי-קרלין. לאחר קביעת נושא הדיון התחלנו לפעול במרץ לטובת תכנון הדיון המשותף. אין ספק כי היינו נרגשות מאוד לקראת מפגש הזום, והדבר בא לידי ביטוי גם בתכתובת

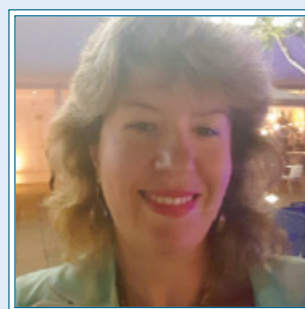
ב'19.12.21 התקיים מפגש זום לשוני ורבי-תרבותי במסגרת הפרויקט המקוון הבין לאומי 'באר שבע-קייב' במתכונת דומה. במפגש השתתפו 21 סטודנטים: הסטודנטיות היהודיות והבדואיות ממכללת קיי והסטודנטים מהחוג לשפות המזרח באוניברסיטה הלאומית טבריה ע"ש ורנדסקי בקייב (אוקראינה). המפגש התנהל באווירה חמה, ידידותית מאוד ונטולת לחצים. בזכות הסטודנטים משתי המדינות שהשתתפו במפגש הייתה הלמידה משמעותית ואטרקטיבית. התגובות שנתקבלו היו נלהבות, וללא ספק, המפגש השאיר את הטעם של עוד... במפגש נכחה **גב' אולגה יעקבלב**, המרצה בחוג לשפות המזרח באוניברסיטה הלאומית טבריה ע"ש ורנדסקי בקייב, השותפה שלנו לפרויקט.



גב' אולגה יעקבלב, המרצה בחוג לשפות המזרח באוניברסיטה הלאומית טבריה ע"ש ורנדסקי בקייב. הצילום באדיבות הכותבת



ד"ר יוליה קונדרקובה, מרצה בחוג לפילולוגיה ולבלשנות-תרבות באוניברסיטה הממלכתית הרוסית ע"ש קוסיגין במוסקוה. התצלום באדיבות הכותבת



ד"ר אירנה בלנקי-קרלין, מרצה בהתמחות בלשון עברית במכללת קיי. התצלום באדיבות הכותבת

של חברות הצוותים בקבוצת הווסטאפ המשותפת שלנו. מפגש הזום היה מרתק ומלמד מאוד ובמהלכו הקשבנו בצמא לדבריהן של חברות הצוות השני ביחס לחגי המגזר הערבי. כמו כן, נראה היה כי דברינו עוררו את סקרנותן של בנות הצוות השני. האווירה במפגש הזום הייתה נעימה מאוד ומכבדת מאוד, ובמהלכו ניתנה לנו ההזמנות להכיר טוב יותר האחת את השנייה.”

” הקורס 'לומדים ומלמדים' הוא קורס מסוג אחר, קורס שבתחילתו לא ידענו מה מחכה לנו במהלך הסמסטר, אבל אחר כך התבררו העניינים וידענו מה הוא התפקיד של כל אחת מאיתנו ואת מטרתו של הקורס. לדעתנו קורס זה מאוד מעניין ומשמעותי, השגנו ורכשנו הרבה דברים שונים על חשיבותה של למידה שיתופית בין מגזרים שונים, ושלמידה שיתופית מסייעת לאינטראקציה בין שני מגזרים. היא גם מרכיב חשוב בתהליך התפתחות חברתית וקוגניטיבית[...]. נוסף על כך, פגישת הזום הייתה נהדרת, ראינו את המורות היהודיות שלנו פנים מול פנים, אפילו שהיה במסכים, והצלחנו להכיר אותן לעומק. היה בינינו שיח מאוד יפה, כל אחת מאיתנו הציגה את עצמה[...]. ואין ספק שאנו יחד הצלחנו לפרוץ את מחסום הביישנות שהיה בתחילת המפגש. המפגש הזה השיג סוג של שיתוף פעולה והיכרות עם האחר. נוסף על כך, הצלחנו להכיר מגזרים שונים, תרבויות אחרות וגם התמחויות אחרות, שונות מההתמחויות שלנו, כך שההבדלים רק תרמו לפרשנות מרתקת הפרויקט שכן ההשתתפות, שיתוף הפעולה והלמידה המשותפת היו הנושא המרכזי של הדיון.”

סיכום ביניים: ציטוטים

” הקורס 'לומדים ומלמדים' - הוראת העברית בסביבה מתוקשבת שונה בתכלית באופיו משאר הקורסים הנלמדים במכללה. קורס זה מאפשר לנו כסטודנטיות יהודיות להיחשף לעולמן האישי ולעולמן הלימודי של הסטודנטיות הערביות. כמו כן, העובדה שאנו משמשות כמורות עבור הסטודנטיות הערביות מגבירה את תחושת המסוגלות שלנו בכל הקשור להוראה ואת מידת האחראיות שאנו רוחשות כלפי קורס זה. המפגש עם המגזר האחר אפשר לנו להיחשף לידע של הסטודנטיות הערביות בתחום הלשון העברית, וכן הוא אפשר לנו להיחשף לעולמן התרבותי והחברתי של בנות המגזר האחר. במסגרתו של פורום ההיכרות, ניתנה לנו ההזדמנות להציג את עצמנו בפני חברי הקורס, וכן ניתנה לנו ההזדמנות להכיר את חברי הקורס בצורה מעמיקה יותר. קריאת המאמרים המתארים בהרחבה את אופיו של הקורס אפשרה לנו להבין מהן מטרות הקורס ובמה אנו עתידות לעסוק במהלכו. לאחר קריאת המאמרים, נתבקשו התלמידות בנות המגזר האחר להשיב על מספר שאלות העוסקות בתוכנם של המאמרים. המשוב שכתבנו לתשובות התלמידות אפשר לנו להתנסות בהערכת ידע התלמידות בתחום הבנת הנקרא ובתחום הכתיבה.”

” יש לציין כי כתיבת המשוב הייתה משמעותית מאוד עבורנו, וכי במהלכה הרגשנו כי אנו נתרמות ולומדות לא פחות מאשר

” זו הייתה הפתעה בלתי צפויה ונעימה עבורנו שהוזמנו לקורס הזה. אנחנו, כסטודנטים הלומדים עברית במדינה דוברת רוסית, מוצאים שימוש רב להתאמן בתקשורת עם אנשים שגרים במדינה דוברת עברית. אנחנו בטוחים שקורס זה יעזור לנו להשיג את המטרה שלנו בעברית. אנחנו מודים מאוד למורים שלנו ולמארגני הקורס הזה.

” עבור הקבוצה שלנו מתכונת הלמידה האסינכרונית היא פורמט חדש ויוצא דופן. בהתחלה היה קשה להבין את מהות הפרויקט, אך לאחר שפגשנו את המורים ואת יוצרת הקורס בזום, צללנו לאווירה אחרת וקיבלנו הזדמנות מצוינת לתקשר ולשפר את העברית. הפורמט של הלמידה הסינכרונית קרוב אלינו יותר, אבל ללמידה האסינכרונית יש גם יתרונות רבים. שיטת הלמידה הזו עוזרת להתרכז במשימות, מפתחת כישורי כתיבה וקריאה. נהנינו לעבוד כצוות, לחלק משימות ולהכין שיעורי בית בחלקים. שמחנו מאוד לפגוש את המורות שלנו. הן נעימות מאוד, ומעניין לדון איתן על נושאים שונים. אנו חושבים שדיבור עם דובר שפה הוא הדרך הטובה ביותר ללמוד ולשפר את השפה. הפרויקט הזה מאפשר לנו לא רק לדבר עברית, אלא גם לתקשר עם אנשים שגרים בישראל, וזה מעניין מאוד. אהבנו מאוד את שיטת הלמידה הסינכרונית. דיברנו עם דוברי שפת אם. היה מעניין לשמוע דיבור חי. התברר שהמורים שלנו הם בגיל שלנו והנושאים לדיון היו מעניינים לכולם. נראה לנו שהפרויקט הזה יעזור בלימוד השפה ובשיפורה.”

בסיום סמסטר א נפגש כל צוות מורות עם צוות תלמידיהן פעם אחת בזום ללא נוכחות המרצה. במהלך המפגש התקיים שיעור כפול, והייתה בו החלפת התפקידים: צוות מורות לימד נושא אחד את תלמידיהן, וצוות תלמידיהן לימד נושא אחר את מוריהן. הנושאים היו לשוניים, תרבותיים וחברתיים, והם נבחרו ותואמו בין הסטודנטים בתוך הצוותים - מראש. השיעורים הוקלטו והועלו לאתר הקורס לצפיית המרצה, והיא נתנה לכל צוות משוב מפורט בכתב בפורום האתר, הפתוח לכולם. בסוף הסמסטר התבקשו הסטודנטים לכתוב רפלקציה על מחציתו הראשונה של הקורס.

סיום הסמסטר

” ראשית כול נציין שזהו קורס משמעותי שדרכו רכשנו כלים להמשך הדרך, ולפי דעתנו כל סטודנט חייב לעבור קורס מסוג זה כדי ללמוד ולהיחשף לדרכי למידה שונות ולצבור ידע רב. הקורס דרש מאיתנו עבודה עצמית וקבלת אחריות לקבוצת לומדים, שגרמו לנו לתת יחס רב ומשמעותי לכל אחד מחברי הקבוצה. נוסף על כך ניתנה לנו הזדמנות להכיר אנשים חדשים מקיב. נחשפנו לראשונה לסטודנטים מעיר זו ולרצון שקיים בכל סטודנט ללמוד את השפה העברית למרות שזוהי לא השפה של המדינה שבה הוא חי [...]. זו הייתה הפתעה, איך לומדים שפה בסביבה שלא דוברת אותה באופן שוטף ואף מגיעים לרמה טובה של ניהול שיח והבנה? הרצון שקיים בהם עורר בנו את הכוח

מקורות להעשרה למאמרה של ד"ר אירנה בלנקי-קרלין

בלנקי-קרלין, א' (2020). **המגזר היהודי, המגזר הבדואי והעברית שביניהם: היבטים לשוניים, פדגוגיים ותרבותיים בהוראת העברית ובלמידתה כשפה שנייה בסביבה מתוקשבת**. Hebrew Higher Education, 22, 85-73. נדלה מ- <http://naphhebrew.org/hhe-22-2020>

בלנקי-קרלין, א' (2021). יוזמה חדשה במכללת קיי: הפרויקט הבין-לאומי "באר שבע-מוסקוה" במסגרת הקורס "לומדים ומלמדים - הוראת העברית כשפה שנייה בסביבה מתוקשבת" (תשפ"א) בהתמחות בלשון העברית. **קולות**, 22, 38-35.

לעזור, לסייע ולהתמיד במטרה שלשמה אנו לומדות את מקצוע ההוראה - כדי להעביר את הידע שיש לנו לסובבים אותנו בצורה הטובה ביותר. אופי הלמידה בקורס זה גרם לנו לרכוש דרכי לימוד שונות, ויתר על כן להסתכל על הלומד עצמו ועל צרכיו. לדוגמה: נושא שקל עבורנו ומוכן לנו לא בהכרח מובן בעיני הלומד [...]. נהנינו מאוד בשיחת ההיכרות שהתבצעה דרך הזום ובה ראינו לראשונה את כל הסטודנטים שאיתנו בקבוצה. בשיעור הזום שמחנו להיחשף וללמוד על התרבות האוקראינית ונוסף על כך לראות כיצד צוות הלומדים הפך להיות צוות המלמדים, מה שעורר סקרנות רבה מצידם וגם מצידנו [...]. אנו מודות על ההזדמנות שניתנה לנו במהלך הלמידה מסוג זה, ונשמח להכיר את הסטודנטים מקיב יותר לעומק ואת הנושאים השונים שהם מעוניינים להכיר. אנו רואות שישנה התקדמות משמעותית מבחינת היחסים והלמידה בינינו ומודות על אופן התנהלות הקורס והיחס המשמעותי לצורכי הסטודנטים גם מצד המרצה שהייתה זמינה לכל שאלה או בעיה.”

” תחילה, נפתח ונאמר כי הקורס הוא קורס חובה. שיתוף הפעולה בין שתי התרבויות יוצר קשרים עמוקים ומשמעותיים שמשפיעים באופן ישיר על עצם היותנו מורות לעתיד - בכל תרבות ובכל מגזר. החשיפה לתרבות אחרת ולמגזר אחר שהוא שונה, גורמת לאחדות ולהבנה של תרבות האחר, הכרה מעמיקה של תרבות האחר, שבעצם האחר הוא חלק מאיתנו. הלמידה הישיתופית הביאה לקירוב בין התרבויות, וכך גם פתיחת קבוצת הוואטסאפ שבה אנו יכולות להתכתב, לשתף דברים [...]. לצערנו אין הרבה פעמים שבהן אנו יכולות לשבת, לדבר, לחוות את התרבות השנייה על אף שאנו לומדות יחד באותו מוסד הלימודים [...]. נוסף על כך, שמחנו כי ניתנה לנו ההזדמנות ללמוד וללמד צוות אחד את השני, שיעור הזום חידד לנו פרטים שלא ידענו קודם לכן על התרבות השנייה. אומנם הכרנו כמה מנהגים אך ללא ספק החיזוק והחיידוד במפגש הזום עשה את שלו. הרגשנו שאנו מנהלות את השיעור בצורה מיטבית, על אף שהמרצה לא נוכח, וזה תרם רבות לתחושת הביטחון בשני הצוותים לטעמנו. הרגשנו מורות מן המניין. צוות התלמידות הופתע לגלות שיש במגזר היהודי המון חגים שאת חלקם לא הכירו אפילו. כמו כן, למדנו כי ישנם דברים משותפים בין שני המגזרים [...]. חשוב ביותר שהקורס יילמד דווקא במכללה שלנו, שבה אנו לומדים יחד ונמצאים באותו מוסד הלימודים.”

הסקירה נכתבה במהלך סמסטר א'. ב־24 החלה מלחמה בין רוסיה לאוקראינה. למרות הקשיים, המשכנו את התוכנית גם בסמסטר ב' ולכל צד ניתנה הבמה לשתף את רגשותיו. המפגשים בזום הוקדשו, בין היתר, לעניין הדו־קיום הן לנוכח המצב באוקראינה והסנקציות על רוסיה, הן לנוכח הפיגועים שהתרחשו בארץ. בתחילת מאי התווספו ל"באר שבע-קייב" גם שלושה שומעים חופשיים מאוקראינה (לא מקיב). אנו נמצאים מעל לפוליטיקה. מחבקים את כל הסטודנטים שלנו ומבינים לליבם. ■

ב'דמיינו חינוך', המדור החדש של כתב העת 'קולות', אני מבקש מהקוראים לדמיין ולהעז לשאול, לתהות, להרהר ולערער על סוגיות הנוגעות לחינוך. אין שאלה או הרהור שהם לא טובים או לא נכונים.

בכל גיליון יוצגו דוגמאות לשאלות לחשיבה ולעיון - שאלות הנוגעות לנושא הגיליון הבא. אתם מתבקשים להגיב לשאלות אלו דרך כתיבת תובנות, הרהורים ושאלות משלכם לנושא הגיליון ולשלוח את תגובותיכם אליי. התגובות מיועדות לפתח את המחשבה ואת ההבנה לגבי נושא הגיליון ולקדם דיאלוג סביבו.

אלו היו שאלותיי לגיליון זה בנושא 'חינוך לערכים':

- האם בכלל אפשר לחנך לערכים?
- מה זה אומר לחנך לערכים (מה ואיך לומדים)?
- איך עושים זאת? • איך זה בא לידי ביטוי? • איך אפשר להעריך חינוך כזה?
- האם בכלל יש להעריך חינוך כזה?
- מהם הערכים שראוי לחנך לאורם? • מי מחליט מהם הערכים האלה? • למי יש סמכות כזאת?
- מה קורה ומה ניתן לעשות כשערכים מתנגשים זה בזה?
- (לדוגמה: חופש הפרט מול זכות הציבור לדעת על מנהיגיו)
- מי קובע ומחליט על סדר העדיפויות של ערכים?
- איך? • על פי מה?

אני חושבת שהחשיבה המשותפת ולמידה של כלים חדשים מתחומים שונים תורמות מאוד להתפתחות המקצועית. אולם בעיניי חשוב להקפיד לא להפעיל לחץ על המרצים לדווח בכתב מאחר שלתחושתני זה פוגע באוטונומיה של המרצים וגורם לתחושה של חוסר אמון בנו. זה שקול למילוי דו"חות בירוקרטיים בבתי הספר, מעמיס על עבודת המרצים מאחר שאנו מקבלים מטלות נוספות לביצוע במקום לעסוק במהות. זה שונה מהיזמה שלך, שאין בה לחץ שכולם ידווחו. מי שרוצה מוזמן לשתף. אפשר לעשות מחקרי הערכה שהם רפלקטיביים ולהקליט בהסכמה ישיבות צוות, למשל, כדי להסיק תובנות.

אני חייבת לציין, שאני אוהבת דיונים בהיבטים שקשורים בחינוך ואת החופש לעצמי לבחור מהם שאני רוצה ליישם ובאיזה אופן.

הערכים שחשוב לי לקדם באופן אישי הם חינוך לשוויון: חינוך מודע עוני, שילוב יחידי של ילדים עם צרכים מיוחדים בכיתות רגילות והנושא של חינוך לשלום. הדרך בעיניי היא על ידי פיתוח מיומנויות של הקשבה לנרטיבים, מיומנויות של דיאלוג ולמידה מעמיקה של נושאים רלוונטיים. למשל, כדי שסטודנטים יצליחו במשימות מורכבות, כמו שילוב ילדים עם צרכים מיוחדים, עבודה עם ילדים עניים ומשפחותיהם, הם צריכים הרבה ידע בנושא נוסף לחיבור רגשי, כלומר לחבר בין המוח ללב.

מדור הגיעו ארבע תגובות מחברי סגל. כיוון שהתגובות שונות זו מזו בנקודות המבט שהן מציגות על חינוך לערכים, בחרתי להימנע מסינתזה ביניהן ולפרסמן כלשונן בדרך ששומרת על האוטנטיות שלהן, כפי שנכתבו למדור.

התגובה הראשונה היא של **ד"ר שרון שטיינברג**, מרצה בתוכניות לתואר שני. התגובה שלה מדגישה שלושה ערכים מרכזיים ששרון ממליצה לקדם אותם בהכשרת מורים.

ראשית, עולה מדי פעם השאלה האם לא צריך שבמכללה שלנו נחליט על ערכים או ערך מרכזי משותף, שיעבור כמסר אחיד בכל מסלולי ההכשרה, הקורסים והמרצים? ואם כן, איך מחליטים מהו הערך הכי חשוב, או שניים שלושה ערכים מרכזיים? האם צריך בכלל? שהרי ההחלטה על חובת בחירה בערך מרכזי אחד נוגדת את האוטונומיה, שבעיניי חשובה מאוד, כעיקרון מנחה שיכול להיחשב כחלק מערך דמוקרטי של חופש הביטוי.

במכללה דובר על החשיבות של מתן הכשרה למרצים בתחומים שונים בנושא של פיתוח חוסן אצל תלמידים, ובמקביל יש מגמה של הכנסת הנושא של פדגוגיה חדשנית ומגוון של טכנולוגיות דיגיטליות.

מתקיימים בתכיפות ומהווים תרגול מהיר ותכוף של מתן השבח. בשלב השני מונחים התלמידים לשים לב מהו הדבר הראוי לשבח, ללמוד לשבח על הצלחה באופן ממוקד, ובסופו של דבר - להנחות את חבריהם לעבר דיוק הביצוע והתמחות במטלה.

שיעור זה מציג אפשרות מהירה וחוייטית להבנת ערך הפירגון והתמיכה: בשלב הראשון רק כדי 'לאמן את שריר הפירגון', ובשלב מאוחר יותר לדעת לתת משוב חיובי ומדויק המסייע לאחר להתקדם לעבר הצלחה".

התגובה הבאה היא של ד"ר **אירנה בלנקי-קרלין** מהתמחות בלשון העברית כשפה ראשונה וכשפה שנייה. **אולי ניתן לתת את הכותרת הזו לתגובתה: חינוך לערכים בהקשר של תהליכי הערכה.**

"השורש של המילה 'ערך-ערכים' הוא ער". אומנם מה שאכתוב להלן אינו מתקשר לחינוך לערכים ישירות, אך הוא מתקשר למילה מאותו שורש - 'הערכה'. מזמן אני בוחנת את דרכי ההערכה שלי בקורסים שאני מלמדת, והגעתי למסקנה שההערכה הטובה והיעילה ביותר - במיוחד במוסדות החינוך - היא ההערכה המעצבת. זו אכן ההערכה שאני דוגלת בה בחלק נכבד משיעורי."

אצטט את דבריי מאחד המאמרים שלי: "ההערכה הייתה מעצבת: היא אפשרה למידה יעילה ותמיכה חברתית מתמשכת, עבודה מתוך הבנת הלומדים ויכולתם הפוטנציאלית, תמיכה בלמידתם באמצעות פיגומים הוראתיים, שימוש במשובים בכתב ובעל-פה ומעורבות פעילה של כל הלומדים בתהליך הלמידה ובהערכתה" (Duran, 2010; בלנקי-קרלין, 2020).

בעצם אינני רואה תועלת ממשית בלהעריך סטודנט באופן מספרי (הערכה מסכמת) ועל ידי כך להשוות את הישגיו להישגי סטודנט אחר. אם יוסי קיבל 80, ודני - 90; מה זה נותן לי ולהם? מה שחשוב בעיניי, הוא מה הוא התהליך שיוסי ודני עברו מתחילת הקורס ועד סיומו. האם הצלחתי לקדם אותם ולתמוך בהם על ידי משובי המילוליים? האם הם הבינו מה עליהם לשפר בלי להתחרות זה בזה? האם אפשרתי להם מספיק להביע את קולם האישי בכתב או בעל-פה? האם אפשרתי להם ליזום דברים בשיעורים? לדעתי, ההערכה המעצבת היא כלי יעיל וחשוב מאוד בחינוך. אולי יהיו כאלה שיחשבו שאני מגזימה, אך אני הייתי ממירה את הציונים המספריים במשובים מילוליים או במשהו, כמו 'התלמיד x אכן שיפר את הישגיו במהלך הקורס; הצליח להתקדם ב...'; 'עבר תהליך או נשאר באותה נקודה'."

אני חושבת שבתקופת הקורונה החשיבות של חינוך לבריאות ולהבנת מדע נהיו עוד יותר רלוונטיים מתמיד. הם כוללים יכולת הבחנה בין מידע אמין וידיעות כזב (פייק ניוז), למשל בנושא החיסונים, הבדיקות והחשיבות של עטיית מסכות.

לסיכום, אילו היו מכריחים אותי לבחור ולדרג ערכים חשובים בחינוך, הייתי מדרגת אותם כך:

1. **חינוך לשוויון** (חינוך מודע עוני ושילוב יחידני של ילדים עם צרכים מיוחדים). בעיניי זה נושא שצריך להיות חובה בכל תוכניות הלימודים, כי צריך שלכל המורים יהיה ידע בתחום, כמו שרופאים לא יכולים להחליט שהם מדלגים על הפרק של רפואה פנימית, כך גם רופא לב יודע כמה דברים בסיסיים על איברים חיוניים נוספים.

2. **אוטונומיה בחינוך.**

3. **פיתוח מיומנויות של שיח רגשי** בקרב מורים, מיומנויות של הקשבה וגישה דיאלוגית. אלה מיומנויות שיכולות לתרום לתלמידים ולסטודנטים, למורים ולמרצים.

במקביל, באותה מידה של חשיבות, ציר פדגוגי ואקדמי ללא מדרג: הוראה ולמידה מפעילה במגוון שיטות הוראה שונות; עיסוק בלמידה ובמחקר כדרך חיים, אמצעי לפיתוח מקצועי שגם מונע שחיקה".

התגובה השנייה היא של **רועי לב ארי**, מנחה פדגוגית בשנתון ב' בחינוך הגופני. **התגובה מתייחסת לחינוך לערכים דרך נקודת המבט של החינוך הגופני.**

"אנסה לתרום מעט מהתחום שבו אני עוסק ב-25 השנים האחרונות לשיח הערכים שאותו אתה מנסה לעורר. אכן לימוד ערכים הוא מורכב ולעיתים אף עלול ללקות בפטרונות. הסוגיה הראשונה שעיימה אני מתמודד כאשר אני מנסה להנחיל ערך כזה או אחר היא - האם זה ראוי? מי שם אותי בעמדה שמאפשרת הנחלת ערך או דרך התנהלות לאדם אחר? מי מחליט שערכי טובים או ראויים יותר מאלה שתלמידיי מגיעים עימם מסביבתם הביתית?"

לאחר יישוב סוגיה זו וכאשר החלטתי שערך כלשהו אכן תורם להצלחתם של תלמידיי, אני מנסה לחשוב כיצד חינוך לתנועה ולספורט יכול להנחיל ערך זה בכלים הטבעיים לתחום. כלומר, כיצד פעילות תנועתית ופיזית תאפשר הנחלת ערכים כמעט ללא גלישה להוראה מסוג הרצאה, אלא תוך כדי התנסות ודיאלוג גופני. כיצד להפוך את ההוראה לחוויה תנועתית חושית? פעמים רבות זהו השלב המורכב ביותר (אציינ שאני גם מלמד במסגרת החינוך המיוחד, ותלמידיי סובלים מקוגניציה נמוכה מהנורמה וממגוון קשיי למידה).

אציינ לדוגמה פעילות עם כריות אימון (תחום אומנויות הלחימה). בפעילות זו התלמידים נחלקים לזוגות. אחד מבני הזוג מחזיק כרית אימון והשני מכוון בעיטת התקפה שנלמדה אל כרית האימון. ה'מאמן' נתקף מייד ברצון ללמד על פי דרכו - להעיר, לתקן, ובעיקר להשתמש בפעלים 'שליילים' כלפי בן הזוג. במהלך השיעור התלמידים מונחים בשלב הראשון לשבח ללא הפסק. לומר: טוב מאוד, מצוין, כל הכבוד, מעולה, ומייד חלל השיעור מתמלא בדברי שבח. חילופי תפקידים

בני עם תסמונת דאון, ומרגע לידתו ועד היום הוא מזמן לי למידת ערכים ומהות פנימית מהי: סובלנות, סבלנות, כבוד למעוכבות של האחר, פיתוח ושכלול יוזמות למען האחר ולא למען האינדיבידואל שלי ושבי ועוד.

ערכים בעיניי הם כל דבר התורם ומתחשב בזולת ולא משנה גילו או זהותו. כל זה למען מימוש אנושות בריאה, שלווה, נינוחה ומקדמת את בריאות הנפש והגוף.

איך נתייחס להתנגשות ערכים? נבחר מביניהם את הראשון שמקדם את הבריאות והצורך של הזולת ולא של האינדיבידואל.

כיצד מעריכים ערכים? כל דבר הוא מדיד. מה יהיו התבחינים לכך? שיח מכבד, ניהול דיון מכבד, נוחות הפרט בסביבתו הטבעית ועוד".

התגובה האחרונה כאן היא של **סיגל דוד-בוקסדורף**, מדריכה ומרצה במשרד החינוך ומייסדת עמותת 'תסמותק' למען ילדים עם תסמונת דאון.

”האם בכלל אפשר לחנך לערכים? דרך החינוך בעיניי - גם מול בנותיי ובני וגם עם תלמידותיי ותלמידיי בעבר - היא רק דרך דוגמה אישית. מה שהם חווים ממך מגיל צעיר, הדרייב שבך, הלהט והכריזמה שבמעשיך הערכיים - אלו יהיו הבסיס המשכיל לדרכם.

איך עושים? יום יום! לא מדברים ערכים, אלא מבצעים אותם הלכה למעשה בשום שכל, גם בחשיבה מוקדמת לפני כל סיטואציה המזמנת מעשים ערכיים ולא רק דיבורים וסיסמאות.

לכל אחד ואחת יש סמכות ללמד ערכים בתנאי שהוא מאמין בהם בדם ליבו. אין גיל לעשיית ערכים ודרכה ללמידה.

נושא הגיליון הבא: חינוך כדיאלוג

השאלות שלי:

- איך אתם מגדירים דיאלוג?
- איך אתם מגדירים 'חינוך כדיאלוג'? מה המשמעות של חינוך כדיאלוג?
- האם קיים צורך אמיתי בחינוך כדיאלוג? אם כן, מהו?
- האם יכול בכלל להתקיים חינוך כדיאלוג? באילו תנאים?
- איך נעשה חינוך כדיאלוג, הלכה למעשה, בפועל? כיצד מתחילים? איך מסיימים?
- איך מנהלים אותו? מהם הכללים?
- מהו הדיאלוג הטוב בחינוך? איך ניתן לאפיין אותו ומהם מרכיביו?
- נסו לדמיין ולתאר איך ובאיזו סביבה יתקיים חינוך כדיאלוג.
- מהו תפקיד הלומדים ומהו תפקיד המורה בחינוך כדיאלוג? האם ואיך ניתן להכשיר לחינוך כזה?
- בין מי למי מתקיים דיאלוג בחינוך?
- על מה דנים בחינוך כדיאלוג? על מה לא?
- האם ראוי וטוב לקדם חינוך שהוא אך ורק חינוך כדיאלוג?
- כיצד מקדמים חינוך כדיאלוג במערכת החינוך?
- כיצד מעוררים מוטיבציה לאמץ את הרעיון של חינוך כדיאלוג?

לתגובות, מחשבות, תובנות, שאלות ותהיות על הנושא, כתבו ושלחו אליי לדוא"ל:

amnglassner55@gmail.com



המכללה
האקדמית
לחינוך



08-6402899
kaye.ac.il