

קולות

כסלו-טבת תשפ"ה – ינואר 2025 29
כתב עת לענייני חינוך וחברה

חינוך

החינוך

המכללה
האקדמית
לחינוך



תוכן העניינים

- 1 דבר נשיא המכללה / פרופ' אריה רטנר
- 1 דבר המערכת / ד"ר נעמה רשף
- 2 החוויה החינוכית - ליבתו של חינוך אקזיסטנציאליסטי / פרופ' ישעיהו תדמור
- 8 ללקק אותיות מדבש: על למידה מחויות מכוננות / פרופ' אמנון גלסנר
- 12 ללמוד מחויה: התנסויות יוצרות ומעצבות למידה / ד"ר צבי לירז
- במת דיון:** מה אומרים חברי הסגל על חינוך כחוויה
- 14 מתבשל כאן עניין: אוכל ומשמעותיו במערכת החינוך הישראלית / משכית הודסמן
- 20 חינוך פרא: חווית חיבור פנים-חוץ בחינוך לקיימות / ד"ר ארנון בן ישראל
- 23 החוויה הבית ספרית: האומנם רכישת ידע? איך עושים חינוך בעזרת פטיש / ד"ר דביר מלניק
- מהנעשה במכללה סביב חינוך כחוויה
- 26 למידה חווייתית וחדרים אימרסיביים: מחשבות לאחר שנת הפעילות הראשונה / ד"ר שמעון פוגל
- 28 קורס קיימות וקידום בריאות - חשיבה עיצובית כחוויה לימודית / ד"ר ורד יפלא וישקרמן
- איפה הם היום? מדור בוגרים
- 30 "עלינו להפסיק להיות בובות... ולהתחיל ללמד באופן חווייתי" / ד"ר אורית הוד שמר מראיינת את נעמה ויינמן
- מה רואה? על תערוכות בגלריית המכללה
- 32 "קיר אומנות" / גבריאלה קליין מלווה סטודנטיות שאוצרות תערוכות של אומניות
- מה קורא? על ספרים חדשים של סגל המכללה
- 36 'עצם העניין': ייצוגים של כלבים ביצירה העברית לילדים / ד"ר ערגה הלר
- 37 הגימנזיסטים: חינוך, אקטיביזם ומקורות האינטליגנציה היהודית באימפריה הרוסית / ד"ר אלכס ולדמן
- 38 Promoting Creative Thinking in Early Childhood / ד"ר ארית הוד שמר
- מה שומע? רשמים מתוך כנסים וקורסים
- 38 כנס בין-לאומי של איגוד NAPH / ד"ר חיים דיה
- 39 הכנס הבין-לאומי הכ"ה לשפה, ספרות ותרבות עברית (ברית עולמית) בורשה / משתתפי הכנס ממכללת קיי
- 40 "להפוך רגעים רגילים לקומפוזיציות יוצאות דופן": פרידה מיורם פרץ צלם מערכת 'קולות' / ד"ר נעה ליבוביץ
- 42 דמיינו חינוך: ד"ר מירב אסף וד"ר דפנה גרנית דגני על חינוך כחוויה / פרופ' אמנון גלסנר

קולות

העורכת: ד"ר נעמה רשף
עורכת הלשוני: ד"ר טליה דיתני-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 מערכת: פרופ' אריה רטנר, 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: nreshet1@gmail.com
אתר: www.kaye.ac.il



פרופ' אריה רטנר

דבר הנשיא

קוראות וקוראים יקרים,

גם גיליון זה של כתב העת המכללתי 'קולות' יוצא לאור כשמדינת ישראל שרויה עדיין במלחמה. חוויית הלמידה והחוויות החינוכיות אשר עוברים תלמידי בתי"ס הן בצפון הן בדרום – הן ללא ספק עדות לכך שנותר בנו לא מעט, אלא הרבה שאר רוח. וגם כאשר התותחים רועמים, אנחנו ממשיכים לעסוק בתהליכי חינוך ולמידה, דבר שבמידה רבה מעיד על החוסן של החברה הישראלית. התלבטויות כיצד לנהוג ומה לעשות בשעת מלחמה הן בוודאי לגיטימיות, אך עצם העיסוק עצמו בסוגיות הקשורות לעולמות החינוך וההוראה מעיד כי אנחנו חזקים מספיק ורואים את האור בקצה המנהרה. בברכה,

פרופ' אריה רטנר

דבר העורכת

בשערי בית הספר / אלי אליהו

עוד מעט גם על גבך יוטל ילקוט הכבדים / (איש לא חס על כתפי הילדים).
המסדרונות יהיו ארזים וסבוכים ודלתות / הנפש יפתחו ויסגרו בלי הרף. מבטי המורים
ילמדו אותך כי הם רואים בך את ילדותם / שנמחקה מכל הספרים. הדברים הנכונים
לעולם לא יכתבו על הלוח (מבעד לחלונות / יסתחרר העולם כעלה ברוח). החולמים תמיד
ישבו בספסלים האחרונים. בהפסקות תגלי / שהחיים הם נסחה עם הרבה נעלמים.

בכתב אישום חריף זה נגד בית הספר טוען המשורר אלי אליהו כי החינוך בצורתו כיום אינו אלא מערכת אטומה, מאיימת, לא רלוונטית לחיים ואף שקרית הרומסת את הילדותיות, היצירתיות והדמיון. האם ניתן לעשות זאת אחרת? נושאו של גיליון זה (29) הוא **חינוך כחוויה**, והוא עוסק בהתבוננות בחינוך כחוויה ובדרכים חווייתיות לחנך. בפתח הגיליון פרופ' ישעיהו תדמור מתאר את החוויה החינוכית כחוויה אקזיסטנציאליסטית שמהותה עירור 'השאלות הגדולות', פרופ' אמנון גלסנר כותב על למידה מחוויית מכוונות וד"ר צבי לירז מציג הזדמנויות למידה המגיעות מתוך התנסות וחוויה. במדור 'בימת דיון' גב' משכית הודסמן מציגה את מאפייניו של המטבח החינוכי-רגשי ההופכים אותו למרחב פדגוגי חווייתי ורב-חושי. ד"ר ארנון בן ישראל סוקר במאמרו את התפתחות היחס של החינוך הממוסד לחוויית החינוך החופשיתית ובוחר את חשיבות החוויה והרגש בחינוך בכלל ובחינוך לקיימות בפרט. חותם את המדור מאמרו של ד"ר דביר מלניק המנפץ כהרגלו את 'מיתוס החינוך' ומבקש לקדם חוויית חינוך חדשה המבוססת על שיתוף פעולה בין יחידים וטיפוח של תשוקה, כישרון ויצירתיות. במדור 'מהנעשה במכללה' ד"ר שמעון פוגל כותב על החוויה החינוכית האמרסיבית המתחוללת בתוך החדר האופף וד"ר ורד יפלא-וישקרמן כותבת על חשיבה עיצובית כחוויה לימודית בקורס קיימות וקידום בריאות בתוכנית ההכשרה לעל-יסודי. במדור 'איפה הם היום?' נעמה וינמן, בוגרת שבילים ובוגרת תואר שני בתוכנית 'חינוך בעידן טכנולוגיות מידע', מספרת לד"ר אורית הוד-שמר, המנחה שלה בעבודת הגמר, על תפיסתה החינוכית ועיקרה קידום למידה עצמאית וחווייתית ועל האופן שבו היא מיישמת תפיסה זו בשטח. במדור 'מה רואה?' גבריאלה קליין מציגה ארבע תערוכות של אומניות שאצרו סטודנטיות בהתמחות באומנות במסגרת קורס אוצרות ותערוכות.

במדור 'מה קורא?' שלושה כותבים מציגים את ספריהם החדשים: ד"ר ערגה הלר – את ספרה 'עצם העניין: ייצוגים של כלבים ביצירה העברית לילדים'; ד"ר אלכס ולדמן – את ספרו 'הגימנזיסטים: חינוך, אקטיביזם ומקורות האינטליגנציה היהודית באימפריה הרוסית' וד"ר אורית הוד-שמר – את התרגום החדש לאנגלית לספרה על יצירתיות בגיל הינקות והילדות: Promoting Creative Thinking in Early Childhood.

ובמדור 'מה שומע' ד"ר חיים דיהי כותב על כנס נא"ף (איגוד הפרופסורים לעברית) שנערך השנה בסיאטל, ארה"ב, וקבוצת משתתפי כנס 'ברית עברית' כותבת על הכנס שנערך השנה בוורשה. לקראת סיום, מחווה קטנה לצלם המערכת היקר יורם פרץ היוצא לגמלאות. ד"ר נעה ליבוביץ כותבת על תרומתו רבת השנים למכללה ועל יכולותיו וכישוריו. כהרגלנו, נסיים במדורו של פרופ' אמנון גלסנר 'דמיינו חינוך' המביא את תפיסתן של ד"ר מירב אסף וד"ר דפנה גרנית דגני בנוגע לחינוך כחוויה.

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

נאחל ימים של שקט ושלווה. נושא הגיליון הבא: **חינוך, טראומה וחוסן**
קריאה נעימה,

נעמה רשף, עורכת 'קולות'

החוויה החינוכית – ליבתו של חינוך אקזיסטנציאליסטי

| ישעיהו תדמור |

במאמר זה מציג החוקר ואיש החינוך פרופ' ישעיהו תדמור את החוויה החינוכית כחוויה אקזיסטנציאליסטית שמהותה עירור 'השאלות הגדולות'. לחוויה החינוכית המיטבית, טוען תדמור, יש הפוטנציאל להכיל 'חוויות מפתח' או 'חוויות שיא', והוא מזהה בה פן רלגיוזי או 'רוחני' שעניינו קידום מצבים של תודעה הממוקדת בקיומם, בהווייתם ובאנושיותם של הלומדים.

הפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית

בהגדרה ראשונית, האקזיסטנציאליזם הוא עיסוק פילוסופי בחוויות האדם-הסובייקט. לא תורת ההכרה, כמו אצל קאנט; לא לוגיקה, כמו אצל פרגה, ראסל או ויטגנשטיין; לא רוח ההיסטוריה כמו אצל היגל; לא הגות מדינית וחברתית כמו אצל הובס, לוק, או רוסו; או אתיקה כמו אצל אריסטו, הרמב"ם או ג'ון רולס. טקסט המדגים את הפניית הדיון הפילוסופי האקזיסטנציאליסטי אל עולמו של האדם-היחיד, הוא של הפילוסוף הדני, אבי האקזיסטנציאליזם, סרן קירקגור, (Søren Kierkegaard 1813-1855). להלן ציטוט מתוך יומנו, והוא אז בן 21, שנמצא בספרו 'או-או' משנת 1843, ושהופיע לראשונה בעברית בספר הכולל קטעים מכתבי קירקגור, שערכו יוסף שכטר ותלמידו אילן כרוך (קירקגור, 1954):

מה שחסר לי בעצם הוא לברר לעצמי מה עליי לעשות, לא מה עליי להכיר, פרט לאותה הכרה הקודמת לכל עשייה. שומה עליי להבין את ייעודי {...} החשוב הוא למצוא אמת שתהיה אמת עבורי. למצוא את האידיאה אשר למענה ארצה לחיות ולמות. מה שחסר לי הוא – לחיות חיים אנושיים שלמים {...} לבסס את פיתוח רעיונותיי על משהו שקשור בשורשים העמוקים ביותר של קיומי, של האקזיסטנציה שלי (שם, עמ' 17).

אבחנות מושכלות על מהו האקזיסטנציאליזם נמצא ב'האקזיסטנציאליזם הוא הומניזם' של ז'ן פול סארטר (1905-1980). זה חיבור המבוסס על הרצאה שנשא בשנת 1944, תקופת מלחמת העולם השנייה, והוא אז בן 29, ויצאה כספר קטן ב'1946. הרעיון המתמצת את האקזיסטנציאליזם הוא זה: הקיום, ה'existence', קודם למהות, ל'essence'. בהגות הכללית, עוד מהמושג 'תכלית' של אריסטו, שוררת ההנחה,

קומה ב' בחינוך – קומת הרוח והחוויה

בדרך כלל אני מסתייג מהאבחנה בין למידה לבין חינוך. כל אימת שמישהו בסביבתי עושה זאת, אני מזדרז להסותו: "הלמידה עצמה מחנכת, וכל מורה הוא מחנך, גם אם איננו 'מחנך כיתה'". למרות זאת, בהקשר הזה אני מבקש להבחין ביניהן כשתי רשויות – למידה וחינוך – ולמקם אותן בשתי קומות: קומה א' – למידה; קומה ב' – חינוך. ההוראה-למידה – היא קומה א' – מעניקה ידע, ועם הידע מציידת את הלומדים בכושרי חשיבה ומעניקה להם מיומנויות ללמידה וליישום הלמידה. החינוך מתבטא בהתכוונות וביכולת של המלמדים ושל הלומדים לטפס מתוך קומת הידע, ואפילו היא עשירה מבחינת הישגים בלמידה, כבמעין ספירלה, אל ספֵרה גבוהה יותר, אל הקומה שמעל לידע, אל קומה ב', קומת החינוך (תדמור, 2020).

חשובים מאוד הידע והמיומנויות שהתלמידות והתלמידים לומדים בקומה א', אבל חשוב עוד יותר מה שהם לומדים מתוך מה שהם לומדים בה, ובזה מבחן החינוך. בקומה ב' – קומת החינוך – עוסקת קבוצת הלימוד וכל תלמידה ותלמיד בה, בתובנות, בלקחים, במשמעויות, בערכים ובשאלות האנושיות המוסקים הן מתוך חומר הלמידה הן מההתנסויות שבחיים. בתוך כך עשויות להתהוות בלומדות. גם זיקות מטפיזיות – למוחלט, לנשגב, לאלוהי – וכמיהה אל דרגה נעלה יותר באנושיות. זו אם כן קומת ההגבהה, קומת ההתעלות, קומת הרוח, קומת החוויה.

מה טיבה של חוויית החינוך? באחת, החוויה החינוכית, בתפיסתי, היא חוויה אקזיסטנציאלית, קיומית. מה משמע? כדי להשיב על כך נחוץ תחילה לומר דברים, ולו קצרים, על המחשבה האקזיסטנציאליסטית בכללה.



חינוך כחול



במיוחד בדתות ובתרבויות העולם, שקיים ייעוד לאדם – תכלית, מהות סגולית, אידיאל – שקודמת לו, קודמת להיוולדו. ומשנולד האדם, הוא נקרא לממש אותה בקיומו, בחייו. כדרך שלכל פעולה ולכל חפץ קיימת תכלית המממשת את הוצאתם לפועל, כך גם האדם נוצר במחשבה תחילה. ההגות האקזיסטנציאליסטית הפכה את המחשבה הזאת על פיה. הקיום קודם למהות, היא טוענת. המהות של האדם היא תוצר של קיומו, היא מתהווה ומתגבשת מעצם חייו של האדם – ניסיונותיו, חרדותיו, הישגיו, משבריו – ובעיקר הכרעותיו. האמת, אם כן, איננה אמת תיאורטית, מופשטת, אפריורית, קודמת; איננה אמת נכפית, חיצונית, מחייבת, אלא אמת אישית הנוצרת ונבנית. זו האמת הפנימית, האוטנטית, שלעיתים עומדת מנגד לאתוס המקובל בחברה. כך בלשונו (סארטר, 1988):

מה שמשותף לאקזיסטנציאליסטים הוא בפשטות העובדה שהם מאמינים שהקיום בא לפני המהות; או, אם תרצו, שחייבים אנו להתחיל מן הסובייקטיבי. {...} למה מתכוונים אנו באומרנו שהקיום קודם למהות? פירוש הדבר שהאדם ראשית לכל קיים, פוגש את עצמו, חורג אל העולם, ומגדיר את עצמו לאחר מכן. (... האדם בפשטות קיים. {...} האדם אינו אלא מה שהוא עושה מעצמו (עמ' 11).

רעיון נוסף: התוצאה הראשונה של האקזיסטנציאליזם, שעיקריו הם חירות ובחירה, היא שהאדם אדון לעצמו, ומכלול האחריות על קיומו נופל על כתפיו. לא זו בלבד אלא שהוא אחראי לא רק לעצמו אלא לאנושות כולה. ובלשונו של סארטר:

כשאנו אומרים שהוא אדון לעצמו, אין בכוונתנו שהוא אחראי אך ורק לאישיותו שלו, אלא לכל בני האדם. {...} וכשאנו אומרים שהאדם בוחר את עצמו, אנו מתכוונים שכל אחד מאיתנו חייב לבחור את עצמו, ובכך מתכוונים אנו שבבחירתו את עצמו הוא בוחר גם לכלל בני אדם. {...} לכן אחריותנו גדולה משחשבנו, כי היא מערבת את האנושות כולה. {...} בעיצוב דמותי – אני מעצב את דמות האדם (עמ' 15).

החינוך ברוח אקזיסטנציאליסטית – עיסוק בשאלות האדם

מתוך הגישה הזאת, חינוך אקזיסטנציאליסטי הוא עירור שאלות האדם בתהליך הלמידה – שאלות הקיום, 'השאלות הגדולות'. זו בעיניי תמצית החינוך. לא אחת אנו עומדים משתאים מול ילדה קטנה עם שתי צמות המציגה לפתע בפנינו שאלה פילוסופית כבדה, לכאורה מנותקת לגמרי מעולם הדימויים שלה ומשפתה הרגילה. 'ילדים כפילוסופים' – כבר הצטברה על כך ספרות מחקרית ענפה. מה קורה לשאלות האלה בבגרותם? רבים הדחיקו אותן, אך יש מי ששאלות גדולות עולות בהם כל העת והם ממשיכים לתור אחר פשרן. מחנכות ומחנכים, מעצם שליחותם-תפקידם, אינם רשאים לפטור את עצמם מעירור השאלות האלה ביחס לעצמם, לקיומם; וחובתם החינוכית היא לעוררן בקרב התלמידות. ים בכיתה.

מהן השאלות האלה? ניתן למיין אותן לקטגוריות האלה:

א. שאלות בדבר קיום האדם: מי אני? מהי משמעות החיים? מהם החיים הראויים? מהו המוות? מהו חופש?

ב. שאלות מטה-פיזיות: היש ספרה מעל למציאות הנתפסת בחושים? היש אלוהים? מהי הדתיות? מהי המיסטיקה?

ג. שאלות על התנסויות והתלבטויות דרמטיות של האדם: האהבה; האושר, והסבל; הגוף; המיניות; החופש והבחירה; המצפון; החרדה; הניכור; המוות.

ד. שאלות אתיות: מהו מוסר? מה מקורו? מהי מחויבותי לזולת, ל'אתה', לחברה, לאחר, לרבות לאחר הקיצון. מהי מידת מוחלטותם של ערכי המוסר? היש מחויבות מוסרית כלפי הטבע?

ה. שאלות שיש בהן דילמות ערכיות: שוויון מול חירות; נאמנות מול אהבה; יחיד מול חברה; אמת מול חסד; דיווח אמת מול 'מוראל' העם; מצפון ומוסר מול מדיניות?

ו. שאלות גבול: גבול החירות; גבול הרציונאליות; גבול האומנות; גבול הסובלנות והקבלה.

אי אפשר להימנע מלהעיר, שכמה וכמה מהשאלות האלה מקבלות משנה תוקף ודחיפות עתה, בעת המלחמה, ואין ספק שילדות וילדים, בנות ובני נוער מתייסרים בהן. עירור שלהן בכיתה, בדיון יסודי ומעמיק, תוך אפשרות חופש מחשבה והבעת דעה, מוסיף ערך עצום למעשה החינוכי.

מהו ההבדל בין 'השאלות הגדולות' לבין שאלות רגילות? שאלות רגילות מבקשות דעת והבנה: מי, מה, היכן, מדוע, לשם מה? הן מחפשות מענה במישור ההכרתי, הרציונלי. אם אדם נשאר ספקן, הריהו מחפש תשובה בספרות מקצועית וברשתות הדיגיטליות. אלה הן שאלות של קומה א', קומת הידע שצוינה לעיל. לא כן שאלות האדם. הן מסוג אחר; אינן מבקשות תשובת כן/לא, גם לא תשובה שהגדרתה פורמאלית-שכלתנית בלבד. שאלות האדם – מלכתחילה מרביתן שרויה במסתורין, ביסוד נעלם. שכן השאלות האלה תרות אחר תכונות העולם, אחר המהות הפנימית שבתופעות ואחר ממדי הקיום האנושי (תדמור ופריימן, 2014א, הקדמה, עמ' 9-10).

ההתייחסות לשאלות האלה דורשת לא רק את האינטלקט, אלא את כלל היסודות שבאישיות – הרגש, הנפש, הרוח. במובן הזה, העיסוק בהן מהווה חוויה טוטלית, מעצימה.

אבהיר את הטיעון הזה דרך המושג 'משמעות' (תדמור, 2014ב). שני מובנים למושג 'משמעות': פרגמטי ואקזיסטנציאלי. במובן הראשון 'משמעות' פירושה רלוונטיות, תועלת, או סיפוק מהישג. חינוך מושכל קושר את הלמידה בכל תחום דעת לניסיון הממשי. המובן הפרגמטי של המושג 'משמעות' נמצא על הציר האופקי של החיים – המעשי, החברתי, הכלכלי והתעסוקתי. לעומתו, המובן האקזיסטנציאלי של המושג נמצא בציר האנכי של החיים. בציר הזה מחפש האדם פשר לחייו ומענה לשאלות הקיומיות. בחיפוש צולל הוא אל מעמקי נפשו, אל השכבה הראשונית, האוטנטית שלו, ובוחר את היסודות של חייו. בד בבד מכון האדם את התבוננותו כלפי מעלה – התכונות טרנסצנדנטליות – אל עבר מה שמעליו, אל הנשגב, המוחלט,



קיימת הוויה אחידה במידה רבה לכלל חוויות השיא. חוויית שיא נחוות על ידי האדם-היחיד, מדגיש מסלאו. מתוך פנימיותו מגלה האדם אמת על העולם, על היקום, על המוסר ועל האלוהים. בתוך כך הוא גם חושף את זהותו העצמית ומגדיר את שליחותו. אשר לחינוך, טענתי היא כי על פי עצם טיבו הריהו מזמן לתלמידים וגם למורים חוויות שיש בהן פוטנציאל התכונות של 'חוויות שיא'.

בהקשר של הדברים שהבאתי לעיל על התפיסה האקזיסטנציאליסטית, מעניינת הערתו של מסלאו על הפילוסופיה. הוא מסווג את הפילוסופים בתקופתנו כך: "רוב הפילוסופים ה'רשמיים', המקצועיים, השמרניים, הם מן הסוג ה'פורמלי' ה'משפטי' (legalist). הם דוחים כל התייחסות טרנסצנדנטית, מטפיזית כחסרת משמעות. אלה הם פילוסופים פוזיטיביסטיים, אטומיסטיים, אנליסטיים, מתעניינים באמצעים, לא במטרות" (Maslow, 1964, pp. 26). הם עוסקים בשכלול כלים ונוסחאות במקום לחתור לגילוי אמיתות פנימיות. בקוטב הנגדי הרחוק מולם, נמצא את הפילוסופים האקזיסטנציאליסטיים והפנומנולוגיים. אלה הם הוגי הדעות הרואים בהתנסות ובחויית ההתנסות, בהן חוויות של גילוי והתעלות, מפתח להבנת ההוויה ולתפיסת האדם.

מהו הקשר בין הרמות הגבוהות בתיאוריית הצרכים של מסלאו לבין המושג 'חויית שיא' בכתבי התייחסות מועטה לנושא זה. ואולם בעיניי נראה, כי התהליך שבאמצעותו הולך אדם ונעשה מודע לצרכים הגבוהים שלו – הקוגניטיביים, האוטונטיים, חתירתו להגשמה עצמית, התכוונותו לרוחניות – מתרחש דרך חוויות שיא.

מול המושג 'חויית שיא' של מסלאו, שיש בה גילויים מטפיזיים, בחר גד יאיר במושג 'ארצי' - 'חויית מפתח' בחינוך: "די להתמקד במספר קטן של חוויות מפתח, שיצרו נקודות מפנה בביוגרפיה שלהם". במקרים רבים נמצא כי "די בפעולה חינוכית בודדת וקצרת זמן כדי ליצור חוויות מפתח משמעותיות מאוד בביוגרפיה של המשתתפים בה, וכי חוויה קצרה וחיונית עשויה להשפיע באופן מכריע על חייהם" (יאיר, 2006, עמ' 9). יסודותיה של חויית מפתח הם חוויה הכרתית, חוויה רגשית וגילוי עצמי. עוד העלה במחקרו כי חוויות מפתח השפיעו על אנשים בתחומים רבים: על מסלול החיים (השכלה, תעסוקה ופנאי), על האישיות (אופי, השקפת עולם, ודרך חשיבה), על ערכים ואמונות דתיות ועל דפוסי התנהגות לטווח ארוך.

ניסיון שונה לזהות צומתי השפעה על תפיסת הקיום הוא של אולמן-מרגלית. היא מציעה את המושג 'הכרעה גדולה', או 'הכרעת חיים' (אולמן-מרגלית, 1996). כוונתה היא להחלטה הקובעת מהלך חיים או משנה אותו, הנתפסת כגדולה וכקובעת מפנה בחיים בעת קבלתה ולא רק לאחר מעשה, במבט לאחור. זוהי הכרעה בנקודת צומת בחייו של אדם, כשהוא עומד מול ברירה בין אפשרויות, מחליט-שהוא-מחליט, מחליט-בפועל ומודע לחשיבותה של החלטתו. גם ביחס לתפיסת משמעות החיים כנובעת מ'הכרעת חיים' עולות שאלות, כמו האם החיים ללא הכרעה גדולה, ולו אחת, יכולים להיות משמעותיים? האם הכרעות גדולות מתנות חיים בעלי משמעות? האם ניתן להבחין בעוצמות שונות של הכרעות גדולות? עיקר חידושה, להבנתי, הוא בקישור בין המושג 'משמעות

האלוהי. בלמידה על הציר האופקי, התכנים הנלמדים מועילים, מקדמים, חשובים; ואילו ההכוונה החינוכית של התלמיד אל הציר האנכי מביאה אותו לכלל הענקת תכלית ופשר לקיומו כאדם. ואשר למושג 'חוויה', שעוד נרחיב בו, הרי בהקשר של הדיון בטיבה של משמעות במובנה העמוק – המהותי, הקיומי – תהליך הכמיהה והחיפוש אחר משמעות הוא עצמו בחינת חוויה טוטלית, מגייסת כול.

גם הדיאלוג, השיח, שאף הוא לבטח יסוד מהותי של החינוך, איננו מצומצם לתפקידו הדיקטטי-הטקטי, היינו טכניקה לעירור עניין בנלמד. בדומה למשמעות, אף הוא בגדר של הוויה חינוכית כוללת, תובענית; אף הוא בגדר של חוויה מעצימה ומעצבת. מי שירצו להתחקות אחר יסודותיה, ייתו ספר כמו הדיאלוגים האפלטוניים (אפלטון, תשט"ו-תשכ"ה), 'אני ואתה' של מרטין בובר (1959), 'הומניזם של האדם האחר' של עמנואל לוינס (2004), או 'פדגוגיה של המדוכאים' של פאולו פרה (שור ופרה, 1990). המעיין באלה ימצא שורה של ערכים שהדיאלוג מחייב בהם: חתירה לאמת אצל סוקרטס, הכלה או 'הקפה' אצל בובר, אחריות לאחר אצל לוינס והדיאלוג כאמונות אצל פרה. וכך גם הדיאלוג הוא בגדר של חוויה עילית (תדמור, 2007).

חוויות שיא

לרבים מן העוסקים במדעי ההתנהגות מוכרת התיאוריה של הפילוסוף-הפסיכולוג האמריקאי-היהודי, אברהם מסלאו (Maslow, 1908-1970), על 'מדרג הצרכים' (Maslow, 1954; 1968). העיקר בה: לאדם אין רק צורכי קיום בסיסיים, אלא גם צרכים רוחניים, 'טבע נשגב'. על בסיס מחקריו הוא בנה את פירמידת הצרכים (או המוטיבציות). מצויות בו שבע רמות. הגבוהה, השביעית היא הצורך בהגשמה עצמית. יש יעד סופי לאדם, אומר מסלאו, מחוז חפץ, שאליו הוא שואף. "הוא נקרא בשמות שונים כמימוש עצמי, התעצמות, אינטגרציה, בריאות נפש, אינדיבידואליזציה, אוטונומיה, יצירתיות, יצירתיות; אך משמעותם של כל השמות אחת – מימוש הפוטנציאלים של הפרט; כלומר היות האדם במלואו, היות כל אשר יכול האדם להיות" (מסלאו, תשכ"ח, עמ' 64). נוכל לומר שהרמה העליונה כוללת את הצרכים התרים אחר הגדרות ייחודיות של הקיום האנושי. מתוך כך, האדם שמתנסה בהם חווה חוויה כוללת, מעצימה, נוגעת בכל נימי הרוח.

פחות מוכר חיבורו של מסלאו (Maslow, 1964) על 'חויית שיא' (peak experience). זו חוויה דתית, מעין מיסטית, או רוחנית, שהיא ליבתה של כל דת, אך עשויה להופיע במערכות חברתיות ותרבותיות אחרות, כמו בעמידה מול תופעות הטבע, בגילוי מדעי, ביצירת אמונות או בהתמזגות בה, או בהתרחשות חינוכית. בדומה לפילוסוף האמריקאי ויליאם ג'יימס בעל החיבור הנודע 'החוויה הדתית לסוגיה': מחקר בטבע האדם (ג'יימס, 1960), אף מסלאו ביקש לבחון את חויית השיא באורח מדעי. גם עדויות של בני אדם רבים על 'הארה', 'התפעמות' ו'טרנסצנדנטיות', אומר מסלאו, שאנו נוטים לא אחת להסתייג מהן כביטויים מליציים, מוגזמים, גם הזויים, ניתנות להיחקר ולהידון באורח שכלתני. יתר על כן, תכניה של החוויה אומנם שונים בזמן, במקום, בתפיסה ובשפה, והם גם נבדלים מאדם לאדם, אך יסודותיה הנפשיים, אלה שעלו מן העדויות, שווים.

בשכלתנות טכנית; חינוך חורג מדל"ת אמותיה של האינטלקטואליות; בידוי מורים ותלמידים מצויה היכולת לגלות כיוונים ארכיטיפיים בנושאי לימוד רבים; המישור הסמלי והיכולת האינטואיטיבית הם חלק מהותי של החינוך; כישלון עשוי להיות מבורך ובונה; חינוך איננו בחזקת טיפול, אבל יש לו בהחלט גם תפקיד טיפולי; רפלקציה היא המפתח לפיתוחו של המורה; לחינוך תפקידים בד בבד בשימור התרבות ובשינוי תרבותי; פדגוגיה ראויה מבטאת ממד רוחני (Mayes, 2005).

אשר לגילוי ארכיטיפים בלימוד, קובע מאייס, זה עשוי להעשיר את ההתנסות של התלמיד (וכן של המורה עצמו) בהתבוננות בתופעות ולחדד את התבוננותו הפנימית. כך, למשל, הארכיטיפים גיבור, חכם, ענק, ליצן, רופא-אליל ואחרים, כפי שמופיעים בספרות, על-פי מאייס, יש בהם כדי לתרום להבנה מעמיקה של האוטנטיות. באותו הכיוון נוטל מאייס (שם, עמ' 160) את הארכיטיפ של הרוחניות ומזהה על פיו ארבעה דימויים של מורה: המורה הפילוסוף, המבטא רוחניות סכולסטית; המורה כנביא-מוכיח בשער, המבטא רוחניות אזרחית; מורה הזן, המבטא את הרוחניות האונטולוגית בהוויה; והמורה ככהן-דת, המבטא רוחניות 'מגולמת', או 'מוסדת'.
התהליך החינוכי הזה, כך אני מבקש לחדד, מלווה בחוויות חינוכיות, באותו המובן שעמדתי עליו קודם: התנסויות כל-כוליות של האישיות, שבהן מתחקים התלמידה והתלמיד וגם המורה אחר היסודות האקזיסטנציאליים של האדם בעולם – כלפי עצמו, החברה, הטבע והמהויות המטפיזיות.

היסוד הרליגיוזי בחוויית החינוך

אני מניח שהקוראים הבחינו בקריאת הדברים עד כה במעין התחמקות שלי מלעסוק ישירות בשאלת מקומה של הדתיות, הרליגיוזיות, בחוויית החינוך. שהרי חוקרים ידועי שם שהבאתי – קירקגור, יונג, מסלאו – ייחסו את המשגותיהם (חווית-שיא, ארכיטיפ) בעיקר לדת. אבקש, אם כן, להביע את תפיסתי בנושא זה (תדמור, 2007).

כפי שהובן, אני בעל תפיסה חינוכית-אקזיסטנציאליסטית. מתוך כך אני גם מכיר, מתוך הבנה, גם מתוך מידה של הזדהות, את אפשרות הצירוף של 'אקזיסטנציאליזם דתי'. מהו זה? האקזיסטנציאליסט הדתי מאמין באלוהים, כמובן, אבל איננו עוסק בו כישות מציאותית קיימת, גם אם מציאות מטפיזית. הוא איננו נוטה לתיאולוגיה המתארת את האלוהים היושב על כיסא רם ונישא וסביבו מלאכים יחפזן. האקזיסטנציאליסט-הדתי מתרכז באדם המאמין, בסובייקט שחש כמיהה לספרה המטפיזית – למוחלט, לנשגב, לאלוהי. איזה אלוהי? זה שמשתקף באדם עצמו. לא מעבר לכך. מעבר לאלוהים השרוי בו עצמו, האלוהים שבמרומים נבצר מבינתו, מכוח השגתו, לא יראהו האדם וחי.

יש אפוא בחוויה החינוכית, בעיניי, פן דתי-רליגיוזי, ובמובן זה היא דומה עד מאוד לחוויה הדתית. שהרי הדת והחינוך כאחת רואים את ייעודם בהכוונת האדם להתמודדותיו עם

החיים' למושג 'נרטיב'. מודעותו של האדם על 'הכרעות מכוננות חיים' שנטל על עצמו יוצרת את 'סיפור החיים' שלו. תהליך ההתגבשות של הסיפור, הנרטיב, הוא גם תהליך התגבשותה של משמעות החיים. המענה לשאלה על משמעות החיים, אומרת המחברת, "קשור בפעילות פרשנית (אינטרפרטיבית, הרמנויטית) של סיפור החיים, ונשפטת במונחי איכותה ועומקה של פעילות פרשנית זו" (שם, עמ' 97).

תלמידות ותלמידים, במיוחד בתקופת ההתבגרות עוסקים רבות בהכרעות חיים, ואלה מעצבות את זהותם ואת 'סיפורם'. ההכרעות האלה, המצריכות שיתוף של כלל היסודות שבנפש, מהוות ללא ספק חוויות מפתח או חוויות שיא.

חוויות ארכיטיפיות

עיקר פרסומו של קרל גוסטב יונג (Jung, 1871-1965) מגדולי הפסיכולוגים של המאה ה-20, היה בהבחנה שעשה בין הלא-מודע האישי, במובן הפרוידיאני, לבין הלא-מודע הקולקטיבי, התרבותי. הוא הגיע למסקנה, שאין להבין את הפסיכזה מבלי להתייחס לרבדים סימבוליים המתגלים במהלך הטיפול. לרבדים אלה הוא מצא מקבילות במוטיבים ובסמלים החוזרים במיתולוגיות משלל תרבויות העולם ובתוצרים קולקטיביים של התרבות האנושית לסוגיה, וכינה אותם 'ארכיטיפים'. יונג גרס שישנן תופעות-חוויות מרכזיות שהפכו למושרשות בזיכרון האדם, והן משותפות למין האנושי כולו, קיימות בתרבויות שונות ומשתרעות על פני זמנים שונים. התופעות-חוויות האלה מובעות במיתוסים, באגדות עמים, בדתות, באומנות, בחלומות, ברוחות, בשדים, בהדמיות ובהזיות. "עובדה היא שרעיונות מסוימים מופיעים כמעט בכל מקום ובכל זמן, והם יכולים להיווצר אפילו בספונטניות, לגמרי בלתי תלויים בהגירה ובמסורת. הם אינם נעשים על ידי האינדיבידואל, אלא הם קורים לו – ממש כופים את עצמם על התודעה האנושית" (יונג, 2005, עמ' 35).

בין הארכיטיפים הידועים נמצא את האם, הילד, הגיבור, הכהן, הלוחם, המורה, הרמאי, הקוסם ועוד. אפשר להקביל במידה מסוימת את רעיון 'הארכיטיפים' ל'צורות', או ל'אידיאות' של אפלטון. היינו תבניות מופשטות, מוחלטות ונצחיות שמהוות קני מידה לאמת, לטוב וליפה, ומופיעות במציאות, הלכה למעשה, בתופעות ובייצוגים יחסיים לאידיאה.

'יונגיסטים' שאחרי יונג הפנו את מחקריהם לבחינת ההשלכות של הפסיכולוגיה האנליטית של יונג על החינוך. בולטים בהם בויד ומאייס, המתרכזים ב'חינוך מעצב' ו'בלמידה מעצבת' (transformative education, transformative learning). ג'ון בויד מגדיר את מטרת החינוך כך: "לסייע ליחיד להגיע לידע ולהבנה בדבר היחס הדינמי שבין עולמו הפנימי לבין עולמו החיצוני, התרבותי. מבחינת הלומד, מובנו של דבר הוא הרחבת התודעה וחתירה לחיים שיש בהם אינטגרציה ומשמעות המבוססים על יחסים אותנטיים בין העצמי לבין האחרים ובין העצמי לבין התרבות" (Boyd, 1998, p.261).

עבודה מקיפה ביותר על תורת החינוך של יונג היא של קליפורד מאייס. הוא מציב עשרה עמודי יסוד של התפיסה: יחסי מורה-תלמיד הם ארכיטיפיים; חינוך לעולם איננו מגודר

חוויות הקיום. הן החוויה הדתית הן החוויה החינוכית מציעות מענה לאדם המצוי במצבי חיים התובעים הכרעה וכיוון. שתי החוויות, הדתית והחינוכית, דומות אף בזאת שיש בהן ספּרה מטפיזית המגדירה את מהותיהן. אשר לחוויה הדתית – הרי זה ברור ומוכן. ואשר לחינוך – אף הוא כזה. תמצית החינוך, מכל מקום, אחת משאיפותיו היא התעלות האדם, הגבהת האדם, ומשמעה של זו הוא הזיקה אל הרובד המטאפיזי, אל הרוחניות. המחנך-הפילוסוף יוסף שכטר (1901-1994) – שזכיתי להיות תלמידו בבית הספר, וכעבור שנים רבות עשיתי דוקטורט על משנתו ומפעלו, ובעקבותיו הוצאתי ספר עליהם (תדמור, 1994) – נקט במושגים אקזיסטנציאליסטיים-דתיים רבים; חלקם נטל מהוגיה הדגולים של ההשקפה הזאת – לא יהודים ויהודים – וחלקם טבע מרוחו. מושג כזה, שיצר, מרכזי במשנתו, הוא 'מהותיות', או 'האדם המהותי'. האדם המהותי, איננו בהכרח דתי במובן התיאולוגי, או הממסדי – איננו בהכרח תופס את האלוהים כמציאות ודאית המשגיחה על האדם – אבל הוא חווה את האלוהי שבו, מחויב לקולו הפנימי, האותנטי, קול מטפיזי, שאיננו עומד תמיד בהלימה לכללי החברה המקובלים. עמדתו על כך בהרחבה בספרי הנ"ל (שם, עמ' 55-58) וכן ב'חינוך – מהות ורוח' (תדמור, פריימן, 2012). לאחרונה יצא ספר בעל חשיבות מרובה על המושג 'מהותיות' אצל שכטר (שוסהיים, 2024). המחברת רואה את המושג 'מהותיות' כליבת הגותו של שכטר ופורסת דיון מעמיק ומאלף בדבר המתח שבין 'מצב הקיום המוסרי' לבין 'מצב הקיום הדתי' ('מצבי הקיום' הם במרכז הגותו של סרן קירקגור, ששכטר נטל ממנה כיסוד במשנתו הוא). זה המתח המאפיין את 'מצב הקיום המהותי'. בעיניי, המושג עשוי לשמש היטב את השיח הנחוץ עתה בחברה סביב שאלות הזהות הישראלית, כמו בשאלת המתח שבין 'יהודית' ל'דמוקרטית'.

מחנכים רבים, ואני ביניהם, ישאפו לכוון את תלמידיהם לחיפוש משמעות בחייהם, ומשמעות היא הטעם והפשר, שאף אם הם נובעים מן האדם ומתפרשים על ידיו עצמו, כיוונם הוא טרנסצנדנטי. בדרך זו או אחרת מתייחסים המחנכים אל המוחלט, אל הנשגב, אל האלוהי. ואכן, העליונה שבחוויות החינוך, אצל המחנך ואצל תלמידו, היא חוויית ההתעלות, חוויית הנגיעה "במישור אחר" (לשונו של שכטר), מישור שהוא על-אנושי אף שהוא מצוי, נתפס ונחווה באנושי.

יהיו בין המחנכות והמחנכים מי שיירתעו מן ההנחה בדבר קיומו ההכרחי של פן רליגיוזי בחינוך. הם אולי יסכימו למושג 'רוחניות'.

רוחניות בחינוך

מהי רוחניות? בלומנטל (Blumenthal, 2006) רואה בה יכולת המצויה בקרב כל אדם להכיר ולהתנסות בנוכחותו של כוח מוחלט או בהוויה הקיימת מעבר לניסיון היום-יום. אנשים דתיים מכנים את הנוכחות הזאת 'אלוהים'. מי שאינם דתיים קוראים לממד זה של החיים האנושיים בשמות אחרים. להימצא במצב של רוחניות פירושו לחוש זיקה אל הנוכחות הטרנסצנדנטית הזאת ולחבור אליה.

הוגי דעות וחוקרים מאירים על התעוררות רוחנית שהם

מוציאים בתקופתנו. חנן אלכסנדר מוצא שהרקע לכך הוא הסובייקטיביזם הקיצוני והרלטיביזם הקיצוני שהתפתחו כגידולי פרא כתוצאה מכישלונה של הציוויליזציה המודרנית להציע לבני אדם טיעונים מנומקים לתכלית החיים ול'טוב' בחיים (Alexander, 2004, Preface viii). במקום אחר הוא תולה את התופעה הזאת "בהצלחה הפוליטית ובכישלון המוסרי של המודרניות" (Alexander, 2003). ההצלחה הפוליטית גלומה ביצירתן של הדמוקרטיות הליברליות המודרניות. הן מאפשרות לבני אדם להחזיק בתפיסות שונות ומנוגדות ועם זאת לקיים חברה אזרחית בעלת יסודות משותפים. ואולם אליה וקוץ בה: אותה הפתיחות הנדרשת בחברה הזאת מכבידה על האפשרות לעצב תפיסה בהירה של הטוב.

בעיניי, הרוחניות היא מושג על, מושג מכיל, החובק חוויות שונות בקרב בני אדם. כינויים שונים לה: מותר האדם, התעלות, זיקה אל הנעלה והנשגב, תשוקה לקרבה אל האלוהים, התכוונות אל האלוהי שבאדם. יש מי שהחוויה הרוחנית עבורם היא פסגה אינטלקטואלית-פילוסופית, הַאָרְה של תובנה וגילוי אמת; יש מי שהחוויה הרוחנית עבורם היא פסגה אסתטית, אומנותית, המעניקה תחושה של התרוממות הנפש; יש מי שהרוחניות מתבטאת אצלם בשיח של 'אני-אתה' שיש בו שילוב של קבלה, נתינה והכלה; יש מי שהרוחניות אצלם מתאפשרת באהבה ארוטית שבה מתמזגים גוף ונפש בהתמזגות הנתפסת כחוויה שמימית; יש מי שהרוחניות אצלם היא חוויה אקולוגית, התחברות לטבע, ליקום, לבריאה, בתחושת היות חלק מן המציאות הקוסמית; ויש מי שהחוויה הרוחנית אצלם היא חוויה דתית, שאף לה חוויות-משנה שונות: השגת האל, קרבת האל, עבודת האל, חתירה להיות 'בצלם אלוהים'.

רוחניות בחינוך היא 'וקטור', כוח עם כיוון. משמעה, חיזוק 'הציר האנכי' – המבקש להגביה את התלמיד והתלמידה מעלה אל הנשגב מכאן, ולהעמיק אל הפנים אל שכבות המקור שבאדם מכאן. חינוך לרוחניות הוא חינוך לאותה ההתכוונות, החותרת לגלוש פנימה אל האותנטי ושואפת אל הנעלה; זו התכוונות המצויה באדם עצמו, בעצם אנושיותו.

במשך מספר שנים פעלתי במכון מופ"ת – המכון למחקר ולפיתוח – של המכללות האקדמיות לחינוך, ועמדתי שם בראש צוות חשיבה בשם 'רוח האדם בחינוך'. המשתתפות והמשתתפים באו מסגלי המכללות. הצעתי את המושג 'הוויה חינוכית מוגבהת' וכיוונתי את הצוות לחקור אותו ולדון בו. מהי אותה 'הוויה חינוכית מוגבהת'? זוהי קבוצת לימוד, כיתה, שבה מרגישים הלומדים שהשיעורים מתנהלים ב'גובה', כאילו הם על איזו 'רמפה', משטח מוגבה. זו כיתה שבה הלימוד נתפס כתובעני ומחייב השתתפות כוללית, טוטלית – אינטלקטואלית, נפשית ורוחנית. זו כיתה שיש בה נכונות לצאת מן החומר הנלמד ולעסוק בשאלות אדם מהותיות גדולות, הנובעות מן החומר, או מתקשרות אליו; זו כיתה שיש בה זיקה לרוחניות; כיתה שבה רמות הדימוי העצמי, המחויבות העצמית והכבוד העצמי של התלמידה והתלמיד הן גבוהות; כיתה שקיימת בה גם אחריות ומחויבות קבוצתית רבה, ונוצרת בה, או בקרב כמה תלמידים בה, מעין רוח יחידה, שותפות, המזוהה עם המורה, תחושה של מעין מסדר, מעין כת.

הגענו אל כיתות 'מוגבהות' וקיימנו מחקר גישוש

איפה החוויה החינוכית והיכן הרוחניות שלך בשדה החינוך שבמציאות, בבתי הספר?!
ואולם בדידי הווה עובדא. בצד כהונתי כמנהל בית הספר הריאלי העברי בחיפה, 15 שנים, שימשתי גם מורה ומחנך כיתה, ואני יכול להעיד כי חוויתי עם תלמידי ותלמידותי חוויות חינוכיות מן המעלה הראשונה, באותם המובנים שתיארתי.

בוודאי, יש מקרב המורים מי שתופסים את תפקידם בשונה מהשקפתי. הם בעלי תפיסה 'מקצועית', כזו המתגדרת בהוראה, בלא שום כיוון ערכי או רוחני-טרנסצנדנטי. ואולם אני יודע בבירור שרוב המורים, ביסודם, תופסים את תפקידם – תפקיד החינוך – בקני המידה של חינוך אקזיסטנציאלי, כזה החותר ליצור רצף מתמיד של חוויות מעצבות, חוויות המכוננות בתלמידותיהם ובתלמידיהם מצבים של תודעה הממוקדת בקיומם, בהווייתם ובאנושיותם. רבים מהם מהססים לבטא זאת במילים, רבים חוששים מכך שאולי אין בהם העוצמה למלא את מה שזהותם אומרת. חיזוק רוחם בזה תלוי בקיומה של מנהיגות חינוכית בעלת אתוס ופאתוס חינוכיים ומחויבות רבה, אבל הדיון בזו מצריך מאמר נפרד.

ראשוני – אצל המורה או המורה ובקרב התלמידות והתלמידים – לזיהוי ולבירור המושגים הנראית כשייכים לתופעה של 'הוויה חינוכית מוגבהת' (מושג שהצעתי). מתוך המחקר הראשוני הזה עלו התכונות האלה: נוכחות; הוויה (חווית ההוויה); כריזמה; כוח הפנוט; כוח תקשור; התקדשות; מהותית; גשר; גילוי; אותנטיות, אמיתות; חיבור לעצמי; הדדיות; ארוטיות. כל אחד מהמושגים האלה – עולם מלא ודורש עיון רב. בעקבות מאמר של יאיר כספי, מייסד הזרם 'פסיכולוגיה יהודית', הוספנו מושג: הברית, כמשמעה ביהדות. "וְהַקְּמֵתִי אֶת-בְּרִיתִי בֵּינִי וּבֵינְךָ [...] וְהִיִּיתִי לָהֶם, לְאֱלֹהִים [...]", וְאֵתָהּ אֶת-בְּרִיתִי תִשְׁמֹר (בראשית יז, ז-ט). הוויה חינוכית מוגבהת מבטאת ברית בין המחנך והמחנכת לבין תלמידיהם, ברית המחייבת אותם יחד – ברית למאמץ משותף להגבהה, להגבהת האדם (תדמור, 2018).

תמונת החוויה החינוכית, כפי שצירייתה כאן, מושלמת, בגדר של "טיפוס אידיאלי", בלשונו של מקס ובר, היינו התופעה בשיאה העליון ובהמשגה מופשטת. אבל בדין כך. הגדרה אידיאלית מהווה קנה מידה להערכת התופעה בהופעותיה במציאות. אני מניח שיהיו בין המורות.ים שייגבו על התיאור בהסתהיגות: "הדברים תלושים מן המציאות, הזויים, מופרכים;

מקורות למאמרו של ישעיהו תדמור

אולמן-מרגלית, ע' (1996). משמעות החיים וחיים משמעותיים? בתוך צ' לם (עורך), **עיצוב ושיקום – אסופת מאמרים לזכרם של פרופ' עקיבא ארנסט סימון ופרופ' קרל פרנקנשטיין**. ירושלים: מאגנס.

אפלטון (תשט"ו-תשכ"ה): **כתבי אפלטון**, כרך ראשון, שני, שלישי, רביעי (יוסף גליבס, תרגום) ירושלים תל אביב: שוקן.

בובר, מרדכי מרטיין (1923{1959}). "אני ואתה". בתוך **בסוד שיח – על האדם ועמידתו נוכח ההוויה** (3-103). ירושלים: מוסד ביאליק.

גיימס, ר' (1960). **החוויה הדתית לסוגיה-מחקר בטבע האדם** (י' קופליביץ, תרגום). ירושלים: מוסד ביאליק.

יונג, ק'ג' (2005). **פסיכולוגיה ודת** (י' ספיר, תרגום; י' שוורץ, עריכה מדעית). תל אביב: רסלינג.

לוינס, עמנואל (1972{2004}). **הומניזם של האדם האחר**. תרגמה מצרפתית: סמדר בוסתן. ירושלים מוסד ביאליק.

סארטר, ז'אן פול (1946{1988}). **האקזיסטנציאליזם הוא הומניזם** (י' גולומב, תרגום ועריכה). ירושלים: הוצאת כרמל.

שור, א', ופררה, פ' (1990). **פדגוגיה של שחרור: דיאלוגים על שינוי בחינוך** (נ' גובר, תרגום). ירושלים: מפרש.

קירקגור, ס' (1954) **האתי, האסתטי והדתי – מבחר כתבים**. י' שכטר וא' כרוך, תרגום ועריכה). תל אביב: דביר.

שוסהיים, שרית (2024) **בשביל המהותיות – תפיסת האדם בהגותו ובמשנתו החינוכית של יוסף שכטר**. תל אביב: הוצאת אדרא.

תדמור, י'

• (1994). **התכונות לאלוהי שבאדם-חינוך אקזיסטנציאליסטי-דתי במשנתו של יוסף שכטר**. תל אביב: הוצאת רשפים.

• (2007). **חינוך כחוויה קיומית**. תל אביב ועמק יזרעאל: הוצאת מופ"ת / סדרת כליל והוצאה אקדמית יזרעאל.

• (2012). קיומיות, מהותיות ורוחניות בחינוך. בתוך י' תדמור וע' פריימן (עורכים), **חינוך – מהות ורוח** (291-297). תל אביב: הוצאת מכון מופת...

• (2014א). **חינוך – שאלות האדם – קובץ מאמרים**, שני כרכים: א – בהגות, ב – בהוויה. עם פריימן, עמיר (עורכים). ת"א: מכון מופ"ת.

• (2014ב). משמעות היא עניין רציני. **עיונים בחינוך 11-12**, 139-146.

• (2018). **חינוך – מהו לוי?** ראש העין: הוצאת ספרים סטימצקי.

• (2020). הרוח קובעת את הוויית החינוך. בתוך י' הרפז וא' הורוביץ (עורכים), **חינוך בצומת – סיעור מוחות על עתיד החינוך בישראל** (עמ' 77-84). תל אביב: מכון ברנקו וייס וכנרת, זמורה ודביר.

Boyd, R. D. (1998). Transformative education. *International Journal of Lifelong Education*, 7(4), 261-284.

Alexander, H. A. (2003). Moral education and liberal democracy: Spirituality, community, and character in an open society. *Educational Theory*, 53(4), 367-387.

Alexander, H. A. (Ed.) (2004). *Spirituality and ethics in education: Philosophical, theological and radical perspectives*. Brighton, Portland: Sussex Academic Press.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York, NY: Harper & Ro.

Maslow, A. H. (1964). *Religions, values, and peak-Experiences*. USA: Kappa Delta Pi.

Maslow, A. H. (1968). *Towards a psychology of being*. Princeton NJ: Van Nostrand.

Mayer, C. (2005). *Jung and education: Elements of archetypal pedagogy*. Toronto: Rowman & Littlefield.

ללקק אותיות מדבש: על למידה מחויות מכוננות

| אמנון גלסנר |

פרופ' אמנון גלסנר, חוקר יצירתיות וביקורתיות בחינוך, מתאר מהן חויות מכוננות המעצבות את חיינו, ביניהן חויות חושיות וחוויות המעוררות רגש ומחשבה, ומציג את הפוטנציאל שלהם לייצר חיבור אותנטי ומשמעותי של הלומדים בלמידה פורמלית.

הקליטה החושית, אתייחס גם לסוג חויות מכוננות אחרות שיש להן השפעה רגשית או תפיסתית מחשבתית.

"אֲזַנּוּ עוֹדָה רַעֲנָנָה, רַק מֵה שֶׁסִּפְּגָה עֵינֵינוּ טָרַם שְׂבָעָה לְרֵאוֹת" - חויות מכוננות חושיות - טעמים, ריחות, מראות, קולות ומגע

זכורים לנו טעמים, קולות, מראות, מרקמים וריחות ראשוניים שחווינו בילדותנו ובבגרותנו ושנחנו לעיתים כמהים (או להפך, חוששים) לחוש אותם מחדש בעוצמה שנחו לראשונה. לצורך ההדגמה אשתמש בחלקי זיכרונות אישיים שלי, שמן הסתם שונים משל אחרים שעברו מסעות אחרים בחייהם, אבל הם יכולים לעורר בקרב הקוראים את הזיכרונות הייחודיים שלהם. עבורי לדוגמה, זיכרונות כאלו יכולים להיות מלווים בריחות, מראות, מרקמים וטעמים של בייגלה ירושלמי מצופה בגרגרי שומשום וזעתר, מנת פלאפל בפיתה טרייה שמתובלת בכרוב כבוש חמוץ וסחוג ועריסה חריפים, גלידת וניל או שוקולד בגביע, קרטיב לימון או אננס. זכורים פיצוחים מלוחים בתוך קונוס של נייר עיתון, קלחי תירס ריחניים מבושלים בסיר גדול ועטופים בעלי התירס, דג בורי טרי שעלה ברשת דייגי הים ונאפה עם יין לבן, ויותר מכך, דג אמנון מטוגן במחבת לאחר שאני בעצמי דגתי בעזרת חכה שהכין לי אחי מענף אקליפטוס, חוט דיג, קרס, משקולת עופרת ומצוף צבעוני. זכורות לי היטב החביתות הצרובות בשמן שהכין לי סבי עם פרוסות נקניק מפוזרות בתוכה, סוכריות מסוגים שונים, דוגמת על מקל (תרנגול אדום), טופי כרמל מגוללות בגליילי נייר צלופן (פרה אדומה), שוקולד ממולא בליקר דובדבנים, או תפוחים מצופים במעטפת קשה של סוכר אדום.

וישנם זיכרונות של ריחות, כמו למשל ריחות עלים וקליפות אקליפטוס, מלוח של הים, פריחת עצי הדר, פרחי ורדים ויסמין. זוכר ריחות קטורת בכנסיות או בטקס הבדלה ביתית במוצאי שבת ועוד. בניגוד לרבים מחבריי ומבני משפחתי, אני אוהב להריח את זבל הפרות והקומפוסט שעושים ממנו לצורכי דישון הקרקע. בכל פעם שאני עובר על יד רפת, אני מבקש ל'הסניף' את 'ריח הזבל ניחוח חציר'. אני נהנה מריח הבנזין שמתחבר לי אולי למשיכה מילדות לכוחם ועוצמתם של כלי רכב ומטוסים.

ישנם קולות שנצברו בי. לדוגמה זכורים לי קולות של צרחות

**"הָאָדָם אֵינוֹ אֵלָא קָרְקַע אָרֶץ קְטָנָה,
הָאָדָם אֵינוֹ אֵלָא תְּבִנִית נוּף מוֹלְדָתוֹ,
רַק מֵה שֶׁסִּפְּגָה אֲזַנּוּ עוֹדָה רַעֲנָנָה,
רַק מֵה שֶׁסִּפְּגָה עֵינֵינוּ טָרַם שְׂבָעָה לְרֵאוֹת,
כָּל אֲשֶׁר פָּגַע בְּמַשְׁעוֹלֵי טְלָלִים יֶלֶד
מִחֻלְבֵּט, וְכָשֶׁל עַל כָּל גּוֹשׁ וְעֵי אֲדָמָה,
בְּעוֹד בְּסִתְרוֹ נִפְשׁוֹ וּבְלֹא דַע עֲרוּךְ
מִזְבַּח, עֲלֵיו יִקְטִיר מִדֵּי יוֹם בְּיוֹמוֹ
לְמַלְכַת הַשָּׁמַיִם, לְכוֹכַב וּמַזְלוֹת.
וְאָן בְּרִבּוֹת הַיָּמִים וּבְמַלְחַמַת יִשׁוּת,
וּמַגְלַת סִפְר חַיֵּיו הוֹלְכָה מִתְּפַרְשֵׁת -
וּבָאוּ אֶחָד אַחַד, וַיְגַלֶּה פֶּשֶׁר
כָּל אוֹת וְאוֹת וְסִמְלָם סִמְלָם כָּל הַבְּאוֹת,
שֶׁחִקְקוּ עֲלֶיהָ בְּרֵאשִׁית בְּרִיתָהּ -
הָאָדָם אֵינוֹ אֵלָא תְּבִנִית נוּף מוֹלְדָתוֹ [...]"**
(שאול טשרניחובסקי, 'האדם אינו אלא...')

תבנית נוף מולדתנו, במידה מסוימת, עשויה להתפס כתבנית כלל החויות שחווינו בחיינו, במיוחד בתקופת הילדות וההתבגרות ובמיוחד אלו שהיו מכוננות עבורנו. בחויות מכוננות אני מתכוון לזיכרונות שנצברו בתודעה, כך שיחסית קל וזמין לנו להיזכר בהן. אלו הן חויות שעיצבו וממשיכות לעצב אותנו, את מי שאנחנו; את התפיסות, התחושות, הגעגועים, הכמהות, הפחדים, הקשיים, החלומות, הרגשות, המחשבות, הנטיות האידיאולוגיות ומוקדי העניין וההנאה שלנו, בין במודע, ובין שלא במודע. המודעות אליהן והחשיבה עליהן עשויות ללמד אותנו על עצמנו הייחודי, על אחרים ועל העולם.

אדגים כאן מרכיבים של חויות כאלו ומה ואיך ניתן לנצל אותם כדי ללמוד מהם ומשילובם בלמידה פורמלית. אתחיל במרכיבים של חויות חושיות, כיוון שהחושים הם כלי המנגנון הקוגניטיבי הבסיסי של הקשב שלנו לעולם. אנחנו קולטים את המציאות בעזרת החושים עוד בטרם עיבדנו אותה במנגנוני התפיסה והטמענו אותה בזיכרון שלנו. הקליטה החושית היא התהליך הראשוני והמרכזי הנדרש לעיבוד הסיטואציות הזכורות לנו ושהשפיעו עלינו. בהמשך לחויות הנשענות על

שהדריך את הטיולים האלה ידע לעורר את הדמיון ולהחיות את העבר כשהנחה אותנו לראות ולשמוע מראות וקולות מחי היום יום באתר מסוים ומהקרבות והאירועים ההיסטוריים והגאוגרפיים שהתרחשו בו. השילוב של להיות במקום בזמן אמת עם הניסיון לדמיין את מה שהתחולל בו יצר חוויה אותנטית מכוננת (אז לא היו פלאפונים עם virtual reality), שהיה בה כדי לתרום ליצירת חיבור אישי וסקרנות ללמוד על המקומות וסביבתם. בהיבט אחר, משכית הודסמן, חוקרת ומרצה במכללות לחינוך, מפתחת במשך שנים רבות פרקטיקות למידה והעצמה של עולם הנפש והרגש בקרב תלמידיה דרך התנסות ועיבוד חוויות של טעם, ריח, מראה, קולות ומגע של אוכל והכנתו.

הושוע סובול שכתב את השיר 'אצלנו בכפר טודרא' שהלחין שלמה בר מלהקת 'הברירה הטבעית' מתאר את היופי של החיבור המופלא בין החושים ללמידה:

[...] **וְאֵז אֶת חֲתוּן הַשְּׂמֵחָה**
שֶׁהִגִּיעַ לְגִיל חֲמִשׁ,
אֶצְלָנוּ בְּכֶפֶר טוֹדְרָא,
מְכַנְיָסִים לְבֵית הַכְּנָסֶת,
וְכוֹתְבִים עַל לוח שֶׁל עֵץ
בְּדָבָשׁ מְאֹלֵף וְעַד תִּי"ו
אֶת כָּל הָאוֹתוֹת בְּדָבָשׁ,
וְאוֹמְרִים לוֹ:
חֲבִיבִי, לֵקֵק!
וְהִיָּתָה הַתּוֹרָה שֶׁבִּפֶּה
מִתּוֹקָה כְּמוֹ טַעַם שֶׁל דָּבָשׁ,
אֶצְלָנוּ בְּכֶפֶר טוֹדְרָא,
שֶׁבֵּלֵב הָרִי הָאֵטֶלֶס...

חוויות חושיות מזדמנות במסגרת למידה פורמלית מכוונת של תחומי דעת ותוכן מגוונים. למשל, יש חשיבות בזיהוי ריחות ולעיתים טעמים של חומרים במעבדת הכימיה הבית ספרית. מייקל גלב בספרו 'לחשוב כמו ליאונרדו דה וינצ'י' מתאר את הפעלת החושים שהוא מייחס לדה וינצ'י, כעיקרון למידה המאפשר היכרות עם כל אובייקט בעולם. הוא מתאר את ליאונרדו כמי שנהג לדוגמה להתבונן בכל פרח שנקרה בדרכו – מכל צדדיו ומכל כיוון, למשש את חלקיו, להריח, ללקק או לטעום אותם.

רובן של החוויות החושיות שנצרכו בתודעה במהלך החיים אינו מוגדר ככאלו המכוונות באופן ישיר ללמידה פורמלית, אבל אנחנו יכולים לנצל אותן לצורך זה. זכור לי לדוגמה חוויית המורה למתמטיקה בכיתה ט' שביקש מאיתנו להתבונן ולומר מה 'רואה' זווית מסוימת במשולש שהוא שרטט בגיר על הלוח, כשהיא מתבוננת על שתי חברותיה השכנות לה בהתאם לפרמטרים שונים של משולש מסוים.

להקת אנפות בקר לבנות שקיננו על ענפי אקליפטוסים ליד ביתי, מטחי גשם זלעפות ורעמים, מוזיקה במגוון רחב, מצוקה, אימה, התלהבות וחביה. חוויות של מגע חשים דרך אברי הגוף, כולל לשון וחרך שטועמים מרקמים מגוונים של מוצקים ונוזלים ומגע היד עם מרקמים של בדים, רגבי עפר ואדמה, עורות ופרוות, מתכות, אבנים ועוד סוגים של חומר. החוש הנחשב לדומיננטי ביותר הוא חוש הראייה. הזיכרון שלנו מוצף בשלל מראות של נופים, אירועים, תופעות טבע ובני אדם.

ישנם טעמים, ריחות, מראות, קולות ומרקמים שדחו, הרתינו, ויצרו גם זיכרונות טראומטיים, כמו אלו שנחקקו בעקבות תאונה או בעקבות מקרים אחרים כואבים ומאיימים. ישנם גם מפגשים חושיים שדחו אותנו בעבר, אבל אנחנו מתחברים אליהם בהווה ולהפך. ישנם למשל כאלו המתעבים ריח, מראה וטעם של דגים משום שהכריחו אותם ללגום כף שמן דגים ביום בילדותם מטעמי הגנה על הגוף ובניגוד לרצונם, וחוויית הכפייה נחרתה גם כזיכרון מכאיב. פעם לא אהבתי את טעמו של שוקולד מרי, ועכשיו אני מעדיף אותו על שוקולד חלב. היו טעמים חזקים שערבו לחיכי בצעירותי והיום הם טעמים לי יותר בטעמם המעודן. לא חשבתי שניתן ליהנות משילוב של טעם מלוח עם מתוק והיום אני חווה אותו כמעדן.

בדרך כלל החוויה שנצרכה בזיכרון מורכבת משילוב של חושים. כפי שתאירתי בחלק מהמקרים, היא קשורה למפגש החושי עם מקומות ואירועים. כך לדוגמה, חוויות האכילה של הפלאפל, התירס והגלידה נחו כחלק מסיטואציה חברתית רחבה יותר של שוטטות נהוגה עם חברי וחברות הכיתה במרכז העיר, במוצאי שבת. המראה, הריח, המרקם והטעם של הבייגלה הירושלמי עם הזעתר המפוזר עליו זכורים לי היטב על רקע הביקור הראשון שלי כילד בשער יפו ובשוק העיר העתיקה בירושלים, מייד לאחר מלחמת ששת הימים. החוויה כללה גם את המראות והקולות של העיר העתיקה ואת המגע עם אבני הכותל. כל אלו נלוו לדמיון שעוררו סיפורי ההיסטוריה העתיקה והחדשה של העיר שנחשפו לי. החוויות החושיות נחקקו ונותרו מושא לגעגוע והם נותרו להיות המרכז של הילד שנשאר בי.

ללמוד מהחוויה החושית שנצרכה

חוויות חושיות מעלות מהזיכרון סיטואציות מהמציאות (לעיתים גם מהדמיון) של מקומות ואירועים הנקשרים בתודעה זה בזה. זיכרונות אלו עשויים להיות חלק מתהליך הלמידה שלנו את עצמנו, את הנטיות, ההעדפות, מקורות ההשראה והכמיהה שלנו. הן מסייעות לנו להכיר את עצמנו, אבל לא פחות מכך גם את האחרים, השונים מאיתנו ואת העולם הסובב אותנו. מבחינה זו הן משמשות קרקע פורייה לניהול דיאלוג היכרות עומק כמו דיאלוג ה"אני אתה" לפי מרטין בובר. דיאלוג כזה עשוי לשמש כנקודת מוצא לחיבור משולש בין מורה/מרצה לבין תלמידים/סטודנטים, לבין התכנים והנושאים הנלמדים. הפעלת החושים עשויה לחבר אותנו כפי שהדגמתי מביקורי בירושלים למפגש חווייתי עם תקופות, אתרים ואירועים היסטוריים וגאוגרפיים. הזיכרונות המכווננים שתרמו לחיבור האישי שלי לסיפורי המקרא ולהיסטוריה ולגאוגרפיה של ארץ ישראל קשורים בעיקרם לטיולי ילדות למקומות שבהם התרחשו הדברים. מי

את השיח הבא ניהלתי עם ה- chat GPT בהשראת הזיכרון הזה ולשם יצירת חדות למידה של גיאומטריה מנקודת מבט אחרת:

אני: נניח שאתה משולש שווה שוקיים. איך אתה מרגיש ביחס למשולשים אחרים?

הצ'ט: כמשולש שווה שוקיים, אני מרגיש די מיוחד! 😊 מצד אחד, יש לי סימטריה שמשולשים אחרים יכולים רק לחלום עליה, ומצד שני, אני גם שומר על מגוון – הבסיס שלי שונה משתי השוקיים, כך שאני לא "משעמם" כמו משולש שווה צלעות. וביחס למשולשים אחרים? אני חושב שכל משולש מביא את הקסם שלו – יש כאלה שמתמחים בזוויות חדות, יש כאלה שמתמחים בזוויות ישרות, ויש את "החצופים" עם זווית קהה. לכולנו יש מקום בגיאומטריה! 😊

אני: מה הזוויות שלך יכולות לומר מנקודת מבטן?

הצ'ט: אה, זו שאלה מעניינת! אם נסתכל מנקודת המבט של הזוויות שלי כמשולש שווה שוקיים, הן בהחלט יכולות לספר הרבה עליי:

1. שתי הזוויות בבסיס: הן כמו אחיות תאומות – תמיד שוות, תמיד מסכימות זו עם זו. הן היו אומרות שהן גאות לשמור על איזון והרמוניה בצדדים של המשולש.

2. הזווית שבין השוקיים: זו הזווית "המובילה", המרכזית, והיא יכולה להיות חדה, ישרה או קהה. היא אולי הייתה אומרת שהיא נושאת על כתפיה את המורכבות של מי שאני – כי הערך שלה משפיע על הצורה הכללית שלי.

במובן הפילוסופי, הזוויות שלי היו טוענות שהן הביטוי של הזהות שלי – הן יוצרות את הגבולות שלי, אבל גם נותנות לי משמעות ברורה בעולם המשולשים.

אני: מה תעדיף לומר קודם זווית ישרה שהיא בין השוקיים של משולש שווה, שהיא שייכת למשולש ישר זווית? או שווה שוקיים?

הצ'ט: הזווית שבין השוקיים כנראה תעדיף להדגיש שהיא שייכת למשולש שווה שוקיים קודם כל, כי זה מה שמגדיר את הייחודיות שלה בתוך המשולש הזה. הרי, בכל משולש שווה שוקיים יש סימטריה מסוימת שמעניקה לה את התחושה שהיא במרכז העניינים – כמו "מנהיגה" המחברת בין השוקיים ושומרת על האיזון. אבל אם מדובר במשולש שווה שוקיים שהוא גם ישר-זווית, היא כנראה תרגיש צורך להתגאות גם בזווית הישרה שלה – אחרי הכול, זו אחת התכונות הכי בולטות שלה. 😊 היא אולי תגיד משהו כזה: "אני קודם כל חלק ממשולש שווה שוקיים, אבל וואו, תראו איך אני מצליחה גם להיות זווית ישרה בזמנית! אני פשוט ייחודית." בקיצור, היא תתגאה בשני הדברים, אבל כנראה תבחר להציג קודם את השייכות למשולש שווה שוקיים – כי זה מבליט את ההקשר הסימטרי והשלם שלה. 😊

אני: האם תוכל לכתוב שיר על משולש שווה שוקיים שבו באים לידי ביטוי גם החושים האחרים שלך כמו טעם, ריח, קול?

הצ'ט: בוודאי! הנה שיר על משולש שווה שוקיים, שבו אני מנסה להעניק לו חושים נוספים:

אני חש במרקם של צלעותיי הנאמנות,
חלקות ומדויקות כמו תנועת משי רכות.
ומעליי, הרוח נוגעת בקודקוד,
מלטפת ומזכירה לי: אתה מיוחד.

משולש שווה שוקיים, טעם וריח וקול,
החושים שבך מפעימים את הכול.
סימטריה שווה, איזון כה מושלם,
אתה שיר בפני עצמך, עולם מופלא וחכם.

מה דעתך? האם הצלחת "לחוש" את המשולש בדרך חדשה? 😊

משולש של טעם וצורה
טועם אני את קצוותיי, שוקיים כה חדים,
כמו פרי בשל, חמצמץ, מרגש את החיים.
בסיסי שטוח אך איתן, בטעם מלוח קלות,
מצע יציב לעולם של זוויות.

מריח את האוויר סביבי, סימטרי ונעים,
ריח מתוק של דיוק, כמו פרחים עדינים.
זוויותיי שולחות ניחוחות של חן,
מעגלים אותי כאילו הזמן נעצר כאן.

שומע אני את שוקיי נוגעות,
צליל עדין, כפעימת לב שמחות.
הקו שביניהן לוחש לי סודות,
על עולם גיאומטרי שאין בו גבולות.



או אפילו להפוך אצלנו תפיסות, תובנות, נטיות ותחושות קיימות כלפי מה שאנחנו מכירים ויודעים. חוויות כאלו מתרחשות למשל דרך חשיפה לגילויים או לנתונים חדשים על מושגים, תיאוריות, תפיסות ותובנות שמוכרים לנו או דרך חשיפה ליצירות אומנות המאפשרות לנו לחוות נקודות מבט חדשות על המציאות המוכרת ושלא שמנו לב אליהם או חשבנו עליהם. ההתפתחות של זרמים שונים באומנויות שונות מדגימה את הצורך לבחון את המציאות כל פעם מחדש דרך התבוננות אחרת עליה, מה שעשוי ליצור הפתעה ("אף לא חשבתי על זה או הבנתי את זה ככה").

ללמוד מהחוויה שעוררה או בעלת סיכוי גבוה לעורר רגש ומחשבה

ניתן לנצל ללמידה חוויות פליאה או הפתעה שחוו תלמידים או סטודנטים מחוץ למסגרת למידה פורמלית. אפשר למשל לייצר דיאלוג אישי או קבוצתי מכוון כבסיס לחקירת פשרה ומשמעותה של הפליאה או ההפתעה שהם חוו כדי להרחיב ולחדד את מעגלי הידע שנבנה. מן הראוי שאנשי חינוך יתאמצו ויפעילו יצירתיות כדי לתכנן ולזמן ללומדים פעילויות שמעלות את הסיכוי לחוות הפתעה שמערערת על המוכר להם.

ניתן להשתמש בעקרונות של חשיבה יצירתית או המצאתית כדי לבחון מחדש ומזווית אחרת פרשנות לאירוע היסטורי, סיפור מקראי, יצירה, חוק או תיאוריה מדעית, תובנה חברתית ועוד. לחלופין, ניתן להזמין לומדים לחשוב על שאלות חדשות לחשיבה על ידע מוכר. גם הצפת שאלות מהפעלת הדמיון עשויה להיחוו כסוג של הפתעה תפיסתית על המוכר, דוגמת השאלות מהסוג של "מה היה קורה אילו?" למשל, נשאל: מה היה קורה להתפתחות האנושות אילו לא הייתה היפרדות של יבשות? (גאוגרפיה, שפה, ביולוגיה, זואולוגיה, בוטניקה ועוד) מה היה קורה אילו גרמניה ויפן היו מנצחות במלחמת העולם השנייה? (היסטוריה ואזרחות)? מה היה קורה אילו כדור הארץ היה נעצר מלכת פתאום? (פיזיקה וכימיה) מה היה קורה אילו הסיפור של כיפה אדומה היה נכתב מנקודת המבט של הזאב, או אילו יצירת אומנות מסוימת שנוצרה לפני שנים רבות הייתה נוצרת בזמננו? (יכול להיות רב־תחומי) באותה מידה ניתן לשאול שאלות דמיון עתידיות מהסוג של "מה יקרה אם...?" לסיכומו של עניין, החוויות החושיות ואלו המעוררות רגש ומחשבה שנצרכו או שיש להן סיכוי גבוה להיצרב בזיכרון, הן בחזקת אוצר בלום וחומר גלם עשיר, ובשימוש מושכל עשוי לתרום רבות להגברת חיבור אותנטי ומשמעותי של לומדים ללמידה, גם דרך עיבוד ושימוש פדגוגי בחוויות אישיות מהחיים שמחוץ למסגרת הלמידה הפורמלית וגם דרך יצירת פעילויות פדגוגיות שמכוונות להגביר את הסיכוי לחוות חוויות כאלו במסגרת הלמידה הפורמלית. ■

ככלל, אנחנו יכולים לזמן התבוננות בעולם הקרוב לנו בהתבוננות בו מבעד לעדשות משקפיים שונים המייצגים תחומי דעת מגוונים, זאת כדי להבין יותר מושגים ורעיונות הקשורים להם. במשקפיים מתמטיים למשל ניתן לראות באריחי הכיתה מעין ריבועי נייר גראפי שאפשר להתמקם עליהם פיזית בדרך שמדמה נקודות בציר המספרים או בגרפים (בסטטיסטיקה: נקודות מקסימום, מינימום, שכיח, ממוצע, חציון). אפשר לכוון התבוננות על מבנים ותוואי נוף כדי לגלות צורות גיאומטריות שונות. ניתן לשלב את חוש השמיעה כדי לזהות מינים שונים של ציפורים ובעלי חיים במסגרת לימודי זואולוגיה, או את חוש המישוש כדי לזהות מרקמים שונים של סוגי קרקע וסלע ועוד מושגים הקשורים לתוואי השטח (כמו הר, גיא, אוכף, מישור, רמה ועוד) במסגרת לימודי גיאולוגיה או גיאוגרפיה. מעבר לחוויות החושיות ישנן גם חוויות מכוונות שנוצרו מסיטואציות ומפעילויות שיצרו שינוי תודעתי ותפיסתי משמעותי בעיקר בזכות כך שהן עוררו רגשות חזקים או חשיבה חדשה או שונה.



חוויות מכוונות המעוררות רגש ומחשבה כבסיס ללמידה

חוויות מכוונות המעוררות רגש ומחשבה הן כאלו שעשויות לשנות תודעה, הבנה, נטייה ותפיסה. הן יכולות להתאפיין במקרים שבהם גילינו עניין חדש שהפליא או הפתיע אותנו בכך שחדש לנו את תמונת העולם שלנו. זה יכול להיות המקרה שעורר בנו רגשות עזים (חמלה, כאב, הזדהות, סולידריות, התעלות ועוד) שהובילו אותנו לשנות תפיסות או ערכים. תחושת הפליאה יכולה להתעורר תוך כדי תהליך למידה אינטואיטיבי או מכוון שנקרא 'הכרת הזר', כלומר תהליך של גילוי מה שלא מוכר לנו. היא באה לידי ביטוי למשל במקרים של גילוי חבלי ארץ שלא היו מוכרים לנו, בני אדם או תרבויות וחברות שלא הכרנו, חשיפה לסיפורים שטרם שמענו אותם ומיומנויות, אומנויות ומושגים שפתחו בפנינו צוהר לעולמות חדשים שלא הכרנו לפני כן. לעומת זאת תחושת הפתעה יכולה להתעורר תוך כדי תהליך גילוי ולמידה הנובע מחוויה שנקראת 'הזרת המוכר', כלומר, תהליך ההופך את המוכר לנו - לזר מחדש. הזרת המוכר הוא מושג שתבע המשורר הרוסי ויקטור שיקלובסקי מזרם השירה הפורמליסטית.

ההפתעה עשויה להיווצר מחשיפה לנקודות ולזוויות מבט חדשות ושונות על מה שכבר היה מוכר וידוע לנו קודם לכן. נקודות המבט האלה בתהליך ההזרה על המוכר יכולות לשנות

ללמוד מחוויה

התנסויות יוצרות ומעצבות למידה

| צבי לירז |

התנסויות וחוויה, המתרחשות לכל אורך חיי אדם, יוצרות הזדמנויות למידה ראויות. ד"ר צבי לירז, מורה של מורים ומלווה מוסדות חינוך, לוקח אותנו לחוויות קטנות, לעיתים מקריות ולעיתים מזומנות, היוצרות סביבות חוויה מעצבות ולמידה מהותית.

'חיים', 'חיות', 'חיות', 'חיוניות', 'כוח חיים', 'רוח חיים' אינם הולמים [...] ובאין ברירה, אתרשה לחדש שם בצורת חֲוִיָה על משקל הַנְיָה.

המחנך הברזילאי פאלו פריירה הגדיר את המושג 'חינוך משחרר'. זהו חינוך המשחרר את החשיבה מקיבעונות חברתיים באמצעות מיפוי המציאות שהלומדים עושים בעזרת הידע שלהם, בהתנסות ובחוויה. הלומדים מביאים איתם לחוויה את עולם הידע המגוון והמעורר שלהם, תובנות שרכשו במרוצת חייהם בהתנסויות קודמות ואת התפישות שלהם. הם מנתחים את העולם שבו הם חיים ויוצרים, בוחנים כיצד הוא פועל ועל פי אילו כללים. הלומדים אינם מסתפקים במיפוי המציאות, הם שואלים עליה שאלות, בוחנים ומעריכים אותה, ותוהים אם כדאי לשנותה.

המלומד האמריקאי נועם חומסקי מספר על תלמידים ששאלו את מורם:

- "What shall we cover this semester?"

והוא ענה:

- "It's not a matter of covering but of discovering."

חויית הגילוי היא אפוא עיקר הלמידה.

למידה אינה מתרחשת סתם. בין היא מזומנת ובין היא מקרית (serpensity), יש בה תמיד ממד של מקום וזמן, לפיכך היא ממוצבת (מלשון מצב). רבים כתבו על כך, בהם מנדל וקופ (Mandel & Kopp, 2000) המייחסים את המונח 'למידה ממוצבת' (situated learning) לשאיפה ליצור תרבות כוללת של חקר.

סביבת חוויה מעצבת היא היסוד של כל למידה, בין ברשת נוריונים במוח ובין בשבטי נוודים. כך נכתבים מיתוסים – במעגל המדורה, על פי המעיין או בעומק המערה. אלו עקרונותיה של סביבת החוויה המעצבת:

♥ קול לכל לומד, ייחודי, חייב להישמע, ראוי שישמע

♥ מבוגר משמעותי, זירת הצלחה והזדמנויות

♥ מסע מהתרגשות לסקרנות, מאתגר ללמידה

♥ ידע חדש הנוצר מידע קודם, התנסות, איסוף והבנה

הדבר קורה בתנועת הנוער, בחדר המורים, על סיפון האונייה וכיוצ"ב.

דרישות הבסיס מסביבת החוויה המעצבת הן – להתקיים בהקשר של העולם האמיתי (real world experience), לנבוע מתוך בעיה שיש לה משמעות בעיני התלמידים ולהסתיים

המשורר היווני קונסטנדינוס קוואפיס כתב בשירו 'איתקה':

כִּי תֵצֵא בְּדֶרֶךְ אֶל אֵיתְקָה

שְׁאַל כִּי תֵאָרֶךְ דְּרֶכְךָ מֵאֵד

מִלְאָה בְּהִרְפֹתְקָאוֹת, מִלְאָה בְּדַעַת.

שְׁאַל כִּי תֵאָרֶךְ דְּרֶכְךָ מֵאֵד.

כִּי בְּבִקְרִים רַבִּים שֶׁל קִיץ תִּכְנַס

בְּחֻדוֹה, בְּפִלְיָאָה רַבָּה כָּל כֶּף

אֶל נַמְלִים שֶׁלֹא רָאִיתָ מֵעוֹלָם.

וְכָל הַזְמַן חֹשֵׁב עַל אֵיתְקָה

כִּי יַעוֹדֶךָ הוּא לְהִגִיעַ שְׁמָה.

שְׁתַּגִיעַ אֶל הָאֵי שֶׁלְךָ זָקוֹ

עֲשִיר בְּכָל מָה שֶׁרִכַּשְׁתָּ בְּדֶרֶךְ.

אֶל תִּצְפֶּה שְׁאֵיתְקָה תַעֲנִיק לְךָ עֶשֶׂר.

אֵיתְקָה הַעֲנִיקָה לְךָ מִסַּע יָפָה

אֶלמֵלֵא הִיא לֹא הֵייתָ כָּלל יוֹצֵא לְדֶרֶךְ.

יֹתֵר מִזֶּה הִיא לֹא תוֹכֵל לָתֵת.

וְכֹאשֶׁר תִּשׁוּב, וְאַתָּה חֶכֶם, רַב־נִסְיוֹן,

תוֹכֵל אֶז לְהִבִּין מָה הֵן אֵיתְקוֹת אֶלָּה.

(תרגם מיוונית: יורם ברונובסקי)

גדלתי על ברכי אבי, מלומד מיוחד שאהב את המיתולוגיה היוונית, ובעיקר את אודיסאוס. קוואפיס כתב את שירו על אודות מסע רב הרפתקאות ורווי חוויות של אודיסאוס בדרך הביתה, לאיתקה שהיא המולדת המיוחלת. אודיסאוס יחזור כשהוא "חכם רב-ניסיון" מדרך זו. גם דרכי ודרכם של רבבות נשות ואנשי חינוך רצופה בחוויות המזמנות למידה, בין אלו חוויות מקריות ובין מזומנות.

הוגים וחוקרים שונים עמדו על משמעותה של החוויה ועל כוחה לייצר למידה:

הוגה הדעות בן העלייה השנייה א"ד גורדון, אשר חידש את המילה 'חוויה', הדגיש את כוחה של החוויה בהוויה האנושית ואת הקשר שלה לחיים. בחיבורו 'האדם והטבע' הוא כתב כך: "ההכרה היא רק חלק, החוויה היא הכול [...] המושג 'חיים' במובן זה, שהוא בא לשמש בעניין שלפנינו, במובן בחינת ההוויה של הטבע החי ובחינת ההשגה היסודית של המשיג, כך נדרשת במקום הזה הגדרה מיוחדת ושם מיוחד. השמות:

קיסריה. הם השתלשלו בחבל אל החפיר הצלבני וטיפסו בסולם חבלים אל המגדל לדמות את כיבושה בידי חיילי סאלח אל-דין.

תלמידי כיתה ט' בהדסים שחזרו בקיץ 1994 את קרב קרני חטיין. אחרים הנחו טיול מלא חוויה ועצמאות במצודת יחיעם בגליל המערבי. בנחל הבשור בנגב המערבי הם הפכו ליום אחד למדריכי טבע. אלו היו חוויות למידה המהוות התנסות משמעותית ולמידה נפלאה.



אסיים בסיפור על נכדי יפתח, שעליו סיפרתי כבר בבמה מכובדת זו. יפתח הגיע איתי בשנת 2014, כשהוא בן חמש, למזיאון המדע בחיפה. הוא עמד מול סיפון ספינה מדומה ומשך בחבל כדי להניף לסיפון חבית אספקה. הוא הביט אנה ואנה, שקל ובדק, ניסה ובדק, ומקץ 11 דקות משך והרים בהצלחה. אלו אתגר, התנסות וחוויה ולמידה מוצלחת ומוערכת. שבתי השנה עם יפתח לאותה זירה. החוויה עדין זכורה לו היטב. ■

בתוצר או בביצוע בעלי ערך אישי או חברתי. הלמידה אמורה לעמוד במדדים נדרשים של הבנה, להציב שאלות מהותיות, הרלוונטיות לתלמידים ולפתח הרגלי חשיבה ועבודה על פי סטנדרטים של למידה אקדמית ומקצועית איכותית.

לכן החוויה אמורה לאתגר את התלמידים בפתרון בעיות שאין להן פתרון מוכתב מראש, ללמד מיומנויות ביצוע ויכולת התארגנות, ולגרות פיתוח מיומנויות של ניהול עצמי. לשם כך **נדרשים** זירה מתאימה, הזדמנות מתאימה, סוכן/מנחה מזמן ללא הוראה כלים ומיומנויות ושילוב הערכה ומשוב.

כיצד נראות חוויות למידה בשטח?

המורה המוכשרת מעמק יזרעאל ליאת חן חווה ומזמנת חוויות:

"הם (תלמידיה בכיתה ד') פשוט הקריאו לי את תורת א"ד גורדון שהם מצאו באינטרנט. הם לא סתם הקריאו לי אותה, הם ידעו אותה עם תאריכים ועם הכול, ואז אמרו: 'האידיאולוגיה שלו השפיעה על בניית נהלל, על בניית עמק יזרעאל, עין חרוד. זה כל כך מושרש בנו ששמה אנחנו מרגישים גאים'... ליאת זימנה לילדים מרחב מאתגר, מדוד על פי יכולתם, מסקרן ומזמן גישה למידע וכלים ליצירת ידע. הכיתה הפכה לכיתה אומן, והלומדים שאלו על האידיאולוגיה מכוח הווייתם בעמק, והמורה סימנה והגישה רשת ביטחון דוגמת טרמפולינה. כך היא סיפרה: **"יש לי איתם פגישה, קראתי לזה פ"ע (פגישת עבודה).** זה כמו בצבא. היומן שלי פתוח. אני לא ליד הלוח. אני לא פה. לא קיימת. אני יושבת בשולחן עם הילדים, עוברת ביניהם, יושבת שנייה פה, בפגישה עם הילדים על כוס קפה. ובכונה אני אומרת על כוס קפה. אני שואלת אותם 'רוצים כוס תה? רוצים לשתות תה? להכין לכם? אולי מים?' זו פגישת הנחייה וליווי והדרכה. הם מספרים לי לאן הגיעו. אני מספרת להם לאן אני מצפה מהם להגיע ולראותם בעתיד".

חוויות הלמידה נספגות ומושרשות כפי שזיכרון חווייתי נשמר. מורות זימנו לתלמידות ולתלמידים מקום להקים בתי משפט היסטוריים, לשחזר זירות קרב עתיקות, ליצור מוזיאונים ולהקים חברת נסיעות לימי התנ"ך. מורות דרוזיות הקימו עם התלמידים מרחב שבו ההורים נסעו להגשים חלומות. מורה ברהט אפשרה לתלמידיה להציל את הנחל המזוהם. החלומות הפכו לפעמים למציאות הודות להנעת התלמידים להאמין בעצמם.

מורה אחרת, מעיין שמר, לקחה את תלמידיה בכיתה י' למצודת

מקורות להעשרה למאמרו של ד"ר צבי לירז

לירז צ' (2018). נקודות ציון: מפת המסע למימוש פדגוגיה חדשנית והערכתה

https://drive.google.com/file/d/1qef-JgCybXVabGmrGvrGvfvf_zya4irN/view

לירז צ' (2014). תרבות ארגונית של חדשנות חינוכית. עבודת דזירטציה. הטכניון, חיפה.

פרייה פ' (2022). פדגוגיה של המדוכאים. הוצאת פרדס

Ayas, K., & Zeniuk, N. (2001). Project-based learning: Building communities of reflective practitioners. *Management Learning*, 32(1), 61-76.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, 38(5) 365-379.

Lave, J. (1991). *Situating learning. legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press.

Mandl, H., Kopp, B. (2002). situated learning: theories and models, in Nentwig, P., Waddington, D. (2005). *Making it Relevant: Context Based Learning of Science*, Waxmann Verlag.

Papert, S. A. (1981). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic books.

Sergiovanni, T. J. (1994). Organizations or communities? Changing the metaphor changes the theory. *Educational Administration Quarterly*, 30(2), 214-226.

Thornburg, D. D. (2004). Campfires in cyberspace. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 1(10), 3-10.

במת דיון: מה אומרים חברי הסגל על חינוך כחוויה

מתבשל כאן עניין: אוכל ומשמעויותיו במערכת החינוך הישראלית

משכית הודסמן |

משכית הודסמן, דוקטורנטית לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה בתחום האוכל ומנחת קבוצות טיפוליות, מזמינה את הקוראים לחשיבה מחודשת על האופן שבו מתייחסים לאוכל ולארוחות במסגרת החינוכית. במאמר היא מציגה את מאפייניו של המטבח החינוכי-רגשי ההופכים אותו למרחב פדגוגי חווייתי, רב־חושי, המעודד למידה יצירתית ומטפח היבטים רגשיים, חברתיים וזהותיים

פתח דבר

שוו לעצמכם מרחב של מטבח בבית הספר. במרכזו שולחן ארוך וכסאות צבעוניים סדורים סביב. במקום לוח, יש כור, מקרר, תנור וכיריים. במקום כלי כתיבה – מחבתות, סירים, קולפנים ומערוכים. הבוקר, המורה לחשבון הזמינה את החדר, והתלמידים לומדים שברים פשוטים באמצעות הכנת סושי. הם מסדרים את האורז על 2/3 מהאצה, חותכים את הגזר לגפרורים ולומדים על גופים, ולבסוף מחלקים את הרול לשמיניות.

כשהצלול מסמן את סוף השיעור, המפגש מסתיים והיועצת מכניסה שני תלמידים שהתקוטטו בהפסקה. היא מניחה מתכון לעוגיות שוקולד צ'יפס ביניהם ויושבת בצד. הם חייבים לדבר כדי להכין יחד את המתכון. הם מתחילים בשקילות בהיסוס, אחד מחזיק ואחד שופך. לאחר עיבוד החומרים, היועצת מעבדת איתם את היחסים ביניהם, משתמשת במטאפורות מעולם הבישול כדי לזון בשיתוף פעולה וסבלנות. בשעה הבאה המורה לאנגלית נכנסת. מכאן ואילך מתקיים שיעור שלם באנגלית סביב הכנת פסטה. "Now, let's add the salt to the boiling water" אומרת המורה, והתלמידים מתרגלים מילים חדשות כמו 'boil', 'stir', 'drain' תוך כדי ביצוע הפעולות ושיום החומרים.

צלצול מבשר על הפסקת האוכל. התלמידים פורשים את ארוחותיהם: כריכים, ירקות, פירות וחטיפים, ומתיישבים לאכול ולשוחח. המחנכת מנצלת את הרגע ומזמינה כל ילד לבחור ירק אחד. "עצמו עיניים", היא מנחה, "הריחו, מששו, הקשיבו לתחושות שעולות". לאחר מכן היא מעשירה את החוויה בסיפורים ועובדות: "המלפפון של גיא? בסין מאמינים שהוא מקרר את הגוף. והעגבנייה? היא עשתה מסע ארוך מאמריקה". היא מסיימת בהתרגשות: "מחר נלמד לשון דרך בישול במטבח!" בסיום היום, כיתת החינוך המיוחד עם ילדי

התקשורת נכנסת למטבח. האווירה משתנה כשהם מתחילים להתנסות במיומנויות חברתיות. ליאור מנסה ליצור קשר עין כשהוא מבקש מעידו את הקערה, מיה ודני עובדים יחד בקבוצה קטנה, ידיהם נוגעות בחומרים שונים: קמח רך, ירקות מחוספסים, בצק דביק. כל מגע מרחיב את עולמם התחושת. עבור ילדים אלה, המטבח אינו רק מקום לבישול; הוא סביבה בטוחה לחיבור לאחר, למידה והרחבת המנעד החושי.

המטבח החינוכי-רגשי יכול לשרת את כלל באי המוסד החינוכי ולהוות מרחב פדגוגי חווייתי, המעודד למידה יצירתית ומטפח היבטים רגשיים וחברתיים. בכל יום הריחות, הטעמים והחוויות המשותפות עשויים לבנות גשר בין הלמידה הפורמלית לבין החיים עצמם. לחזק קשרים בין־אישיים ולהעשיר את חווית הלמידה בדרכים שכיתה רגילה מתקשה להציע. אף על פי שרעיון זה נשמע פשוט ובר־השגה, המציאות במערכת החינוך הישראלית מורכבת יותר. הפוטנציאל הטמון בשילוב המטבח כמרחב חינוכי-רגשי מזמין חשיבה מחודשת על האופן שבו מתייחסים לאוכל ולארוחות במסגרת החינוכית. בכך יעסוק מאמר זה.

אוכל* – על קצה המזלג

*הערת המחברת: במאמר זה נעשה שימוש במונח 'אוכל' ולא 'מזון'. 'אוכל' הוא מושג רחב הטומן בחובו משמעויות מורכבות, הכוללות היבטים של תרבות, זהות, יחסים, זיכרונות ומגוון רחב של משמעויות נוספות. לעומת זאת, המונח 'מזון' נוטה לצמצם את השיח בעיקר להיבטים הקליניים של הזנה, אבות מזון ומדיקליזציה.

אוכל הוא חלק בלתי נפרד מחיינו. הוא חיוני לחיים ולתפקוד. אוכל משמש תפקיד מרכזי בתחושת הזהות האינדיבידואלית, כמו הבחירה מה לכלול ולשלב באכילה שלנו ובזהות הקבוצתית,

ילדות, משפחה ואוכל של ילדים

תפיסת הילדות עברה שינויים משמעותיים לאורך ההיסטוריה. החל מהתייחסות לילדים כ'מבוגרים קטנים' בימי הביניים (Ariés, 1962) ועד להכרה בייחודיותם ובצורכייהם המיוחדים בעת המודרנית. במקביל, התפתחה גישה פילוסופית חדשה לגוף, הרואה בו חלק בלתי נפרד מהתודעה והחוויה האנושית. מחקרים מצביעים על מורכבות נוספת – הפיכת גוף הילד לאתר של פיקוח ושליטה (Foucault, 1978) תוך התמקדות בנושאים כמו משקל, תפיסת גוף ובריאות. מתח זה בין הכרה בייחודיות הילדות לבין הפיקוח על גוף הילד מתבטא גם ביחס לאוכל במערכת החינוך, ושיחי הבריאות, היופי והרזון מעצבים את פרקטיקות האכילה בבתי הספר.

המחקר על תרבות האוכל של ילדים חושף מורכבות ביחסים בין ילדים, מבוגרים ואוכל. הארוחה המשפחתית משמשת כזירה לעיצוב זהויות, ניהול יחסי כוח והעברת ערכים תוך יצירת הזדמנויות לשיח ותמיכה רגשית. עם זאת, היא גם משקפת מתחים, במיוחד סביב הדיכוטומיה בין 'אוכל מבוגרים' ו'אוכל ילדים'. בתגובה, הורים מפתחים אסטרטגיות מגוונות לעידוד אכילה בריאה וגישות חיוביות כמו שיתוף ילדים בהכנת ארוחות נמצאו יעילות. המתח בין 'אוכל בריא' ו'אוכל של ילדים' חורג מגבולות הבית ומשפיע גם על אירועים מיוחדים ועל תעשיית המזון, המגיבה באמצעות עיצוב מוצרים ייחודיים לילדים.

השפעת קבוצת השווים על בחירות האוכל של ילדים היא משמעותית. אכילת זולות ('ג'אנק פוד'), למרות רגשות האשם הנלווים, נתפסת כנורמטיבית בקרב בני נוער ומשמשת להפגנת נאמנות חברתית. ילדים משתמשים בצריכת ממתקים זולים ומותגי מזון לבניית משמעויות חברתיות ייחודיות, להיבדלות מערכי המבוגרים ולהשתלבות בקבוצה. מורכבות זו מתעצמת במערכת החינוך, שבה ילדים מבליים זמן רב ומקיימים אינטראקציות חברתיות משמעותיות. קיים פער בין תפיסת האוכל בבית לבין זו שבבית הספר. בבית האוכל נתפס כבריא ומגוון יותר, ואילו בבית הספר, בהיעדר פיקוח הורי, ילדים נוטים לבחור מאכלים פחות בריאים בהשפעת חבריהם.

בחירות האוכל של ילדים קשורות קשר הדוק לזהותם החברתית, למעמד ולמגדרם. הם מעדיפים אוכל ה'מתאים לגילם',

שבה סייגים וחוקי האוכל השונים שומרים על אחדותה (Fischler, 1988). אוכל הוא אובייקט מטריאלי וסימבולי מורכב המייצג מגוון זהויות והשתייכויות: מעמדיות, מגדריות לאומיות ואתניות. אוכל מאפשר לנהל משא ומתן בין קבוצות, למתוח ביקורת, וטמונה בו האפשרות לאשרר את הסדר החברתי (גרוסגליק, 2017).

אוכל מייצג בית, משפחתיות והזנה, דאגה וטיפוח. הוא מלווה את מעגל האירועים בחייו של אדם מהיולדו ולאחר מותו. אכילה משותפת בארוחות מסייעת לפיתוח מיומנויות של תקשורת, שיח, חלוקה, ויתור ופרקטיקות חברתיות (Bugge & Almas, 2006). מעמדו של הפרט משתקף אף הוא באופני האכילה וצריכת המזון שלו (Bourdieu, 1984). אוכל הוא דינמי, הוא מתקלקל ונרקב, חי ועובר שלבים (לוי-שטראוס, 2004), חוצה את גבולות הגוף, הוא מערב חושים ויוצא דופן ביכולות שלו להעלות תכנים וזיכרונות. האוכל מקביל לשפה לשונית, ומאכלים הם סימבוליים, בעלי מערכת דקדוקית ותחבירית הנובעת מהמרכיבים, אופן ההכנה, הנראטיבים והמנהגים. למשל, מאכלים מסוימים והדרך שבה מכינים

ואוכלים אותם מסמנים השתייכות לקבוצות זהות ומעמד, ולעיתים משמשים כביטוי לגבריות (אביאלי, 2012). בחברה הישראלית אוכל מסמן גם מעמדות חברתיים-כלכליים חוסר שוויון וריבוד חברתי (גביעון, 2017). הספרות המחקרית מציעה כי לאוכל משמעויות תרבותיות, מטריאליסטיות, סימבוליות, חברתיות ופוליטיות רחבות.

לאוכל, אפוא, מגוון תפקידים בחייו של אדם, והדבר נכון גם במערכת החינוך בישראל. מרבית הילדים בישראל נושאים עימם בכל בוקר קופסה או תיק אוכל ואוכלים את תכולתו בשעה המיועדת לכך. עד תחילת שנות השמונים של המאה העשרים התקיימו במערכת החינוך בישראל שיעורי כלכלת בית ובכמה

מבתי הספר השתתפו התלמידים בהכנת המזון ובהגשתו. ובכל זאת מעט מאוד נכתב על אודות אוכל במערכת החינוך הישראלית. אוכל במערכת החינוך נתפס לעיתים כנושא שולי או כזה שאינו ראוי למחקר מעמיק, מה שהוביל להזנחתו בשיח האקדמי-חינוכי מעבר להיבט הבריאותי. אולם, דווקא בשל נוכחותו היום-יומית והמובנת מאליה, אוכל הוא פריזמה רבת-עוצמה לבחינת תהליכים חברתיים, תרבותיים ופוליטיים מורכבים. הוא לא רק משקף, אלא גם מעצב דינמיקות מורכבות של זהות דתית, אתנית ומגדרית, מאפשר התייחסות מעמיקה לסוגיות הקשורות לגוף ומספק צוהר ייחודי להבנת המרקם החברתי הישראלי על גווניו השונים.



גזרה: פורטרט עצמי שיצרה נערה בסיכון. כל התצלומים באדיבות הכותבת



מפגש שמתאר את האנשים המשמעותיים לי

והיננו לתזונה נכונה. למרות המיעוט היחסי של מחקרים בתחום זה, אלו הקיימים מספקים תובנות חשובות על תפקידו הרחב של האוכל בחיי התלמידים ובמערכת החינוך. גולדן (Golden, 2005) והנדלמן (Handelman, 2004) מראים כיצד האוכל בגני הילדים משמש ככלי לחינוך ולגיבוש זהות לאומית. רוטמן וסער (Rottman & Sa'ar, 2024) חושפים את תפקידו של האוכל כסמן מעמדי בגני ילדים פרטיים. שמגר-הנדלמן והנדלמן (Shamgar-Handelman & Handelman, 1991) מדגישים את תפקידן של חגיגות הקשורות לאוכל בהכנת ילדים לחיים בחברה בירוקרטית מודרנית. מחקרים אלו חושפים היבטים מגוונים של אוכל, שחורגים מעבר לשיח הבריאותי המקובל ומציעים פרספקטיבה מורכבת יותר על משמעותו של אוכל במסגרות חינוכיות.

ההיבט הבריאותי של אוכל במערכת החינוך

התלמיד הישראלי מבלה זמן רב במערכת החינוך – 958 שעות בשנה, לעומת 804 שעות בממוצע OECD. למרות זאת, בעשורים האחרונים הופקע האוכל מהשיח החינוכי היום יומי והוחלף ברגולציות ותקנות המתמקדות בעיקר בהיבטים בריאותיים. תוכניות כמו 'אפשרי בריא' ובתי ספר מקדמי בריאות מתמקדים בהמלצות לתזונה נכונה, אך בה בעת מחמיצים הזדמנויות להשפיע על היבטים תרבותיים, חברתיים ורגשיים.

מחקרים מצביעים על שכיחות גבוהה של הפרעות אכילה בקרב מתבגרים בישראל (Latzer et al., 2008, 2014), כולל אורתורקסיה. ישנו קשר אפשרי בין הפרעות אלו לחשיפה מופרזת לתקשורת ולתוכניות לעידוד אכילה בריאה (Donini et al., 2005). ממצאים אלו מעלים שאלות לגבי היעילות של הגישה הבריאותנית הנוכחית ומדגישים את הצורך בגישה הוליסטית יותר.

אומנם חלק מהמחקרים מצביעים על שיפור בחינוך לבריאות (Goldberg & Gunasti, 2007), אך אחרים מתארים התנגדות מצד הילדים וההורים (Fairbrother et al., 2016; Maher et al., 2020). נושא האוכל במערכת החינוך מעלה שאלות מורכבות הדורשות התייחסות מקיפה יותר מעבר להיבט הבריאותי גרידא.

אוכל במערכת החינוך בעולם

מוסדות חינוך מהווים זירה מרכזית בחיי הילדים, ובה הם מבלים חלק ניכר משנות ילדותם. במרחבים אלה ילדים לא רק לומדים ומשחקים, אלא גם יוצרים קשרים חברתיים ומקיימים אינטראקציות משמעותיות ראשונות מחוץ למסגרת המשפחתית. בית הספר מתפקד כמרחב דואלי: מחד גיסא הוא משמש כמנגנון פיקוח ומשטור (Foucault, 1978), ומאידך גיסא הוא מעניק לילדים הזדמנויות לביטוי עצמי יצירתי דרך משחק, למידה ויצירה. תפקידו של המרחב החינוכי הוא לחולל שינוי בחיי הילדים, לאפשר להם להעמיק את הבנתם העצמית ולפתח את אישיותם הייחודית. בתוך מסגרת זו אוכל וארוחות מהווים חלק בלתי נפרד מהחוויה החינוכית היום יומית, משפיעים על התפתחותם החברתית והרגשית של הילדים ומשקפים את המתח בין פיקוח לבין חופש ויצירתיות.

ואוכל בריא נתפס כ'אוכל למבוגרים'. אף על פי שילדים רואים במבוגרים אחראים לספק להם מזון בריא, השפעת המורים על העדפותיהם התזונתיות נתפסת כמועטה. עבורם קבוצת השווים וטעם האוכל משפיעים יותר מהידע התזונתי הנרכש בבית הספר.

מחקר על אוכל במערכת החינוך בישראל

המציאות החברתית בישראל מאופיינת במורכבות ואתגרים ביחסים בין קבוצות תרבותיות מגוונות, המשתקפים גם במערכת החינוך (יונה, 2007). למרות הרטוריקה של רב-תרבותיות קיים פער משמעותי בין האידיאל לבין המציאות. מערכת החינוך משקפת מציאות זו באמצעות בידול במספר מישורים מרכזיים: לאומי, דתי, אתני ומעמדי. אוכל בחיי ילדים בישראל הוא עדשה ייחודית שדרכה ניתן לבחון את התפתחותה של החברה הישראלית ואת השתקפות המורכבות החברתית-תרבותית. נוסף לכך, אוכל משמש כזירה מרכזית שבה מתגלמים המתחים והמורכבויות של החברה הישראלית ביחסה לילדות ולגוף.

בהקשר ההיסטורי אזוכי אוכל בחיי ילדים מופיעים במקורות מגוונים – החל מאיכות המזון שאכלו בראשית ימי המדינה ועד לציפייה מהם לשאת בנטל הצנע (בבלי ומיכאלי, 1975; שביט, 2023). בשנות ה-20 וה-30 חוו רבים מהם חוסר תזונתי, ותפריטים כלל בעיקר לחם, קטניות ומעט ירקות (השרוני, 2015). מפעל ההזנה בבתי הספר, שהחל ב-1921 בירושלים, שיקף את המאמצים ליצירת 'מטבח לאומי' ולעיצוב הרגלי אכילה 'רציונליים' תוך היכרות עם מאכלים חדשים והתמודדות עם אתגרי האכילה של אוכלוסיות מגוונות.

מחקרים מעטים הוקדשו לנושא האוכל במערכת החינוך הישראלית מעבר להיבטים של בריאות התלמיד, הפרעות אכילה

היבטים תרבותיים

האוכל במערכת החינוך משקף ומעצב היבטים תרבותיים ופוליטיים מורכבים, המתבטאים בדרכים מגוונות. מחקרים מראים כי פרקטיקות אכילה בבתי ספר מחזקות תפיסות מגדריות מסורתיות. לדוגמה, נמצא כי בנות נוטות לאכול מזון 'קל' ו'בריא' במטרה לשמור על גזרתן, ואילו בנים מעדיפים ארוחות דשנות יותר, המקושרות לכוח וגבריות. הבדלים אלו לא רק משקפים נורמות חברתיות קיימות, אלא גם מחזקים אותן, יוצרים לחץ חברתי ומשפיעים על האופן שבו ילדים תופסים את עצמם ואת תפקידיהם המגדריים.

בהקשר האתני האוכל בבתי הספר ממלא תפקיד מורכב ורב-פנים. מצד אחד הוא משמש כגשר בין תרבותי וככלי לשימור זהות, במיוחד עבור תלמידים ממשפחות מהגרים או מקבוצות מיעוט. תלמידים אלה משתמשים באוכל לסמן את זהותם התרבותית, לעיתים דרך חילופי אוכל עם חבריהם לכיתה. ומן הצד שני הם נאלצים להתמודד עם לחץ להתאים לנורמות האכילה הדומיננטיות, מה שעלול להוביל לקונפליקטים פנימיים ולתחושות של ניכור. בהקשר זה, תגובות המורים והצוות החינוכי לאוכל אתני יכולות להשפיע משמעותית על תחושת השייכות של התלמידים ועל נכונותם לשמר את זהותם התרבותית.

מעבר להיבט האתני מדיניות האוכל בבתי ספר משקפת הקשר פוליטי וכלכלי רחב יותר. החלטות לגבי מה וכיצד ילדים אוכלים במסגרות חינוכיות מושפעות ממאבקים פוליטיים, אינטרסים כלכליים ותפיסות לאומיות. המושג 'ביופוליטיקה' מתייחס לאופן שבו מדינות ומוסדות מנהלים ושולטים באוכלוסיות דרך פרקטיקות המסדירות תזונה. בבתי ספר פרקטיקה זו יכולה לבוא לידי ביטוי בניהול קפדני של תזונת ילדים, לעיתים תוך התנגשות עם העדפות אישיות ותרבותיות. כך האוכל בבית הספר הופך למוקד של מתח בין שימור זהות תרבותית לבין ניסיונות להסדרה ואחידות ומשקף מאבקים רחבים יותר בחברה ובמדיניות החינוך.



חונכני אותיות

היבטים חינוכיים וחברתיים - אוכל כחוויה

אוכל במערכת החינוך הוא הרבה יותר מסיפוק צורך פיזיולוגי גרידא. הוא מהווה זירה מורכבת להתפתחות אישית, חברתית ולימודית של תלמידים. לאוכל תפקיד רב-ממדי במסגרות חינוכיות: מהשפעתו על תהליכי משחק ולמידה, דרך תרומתו לסוציאליזציה וחברות ועד להשלכותיו על בניית זהות ומעמד חברתי. בהקשר זה, הגישה החווייתית ללמידה, כפי שהציע ג'ון דיואי, מציעה מסגרת מרתקת לבחינת תפקיד האוכל בחינוך. דיואי האמין כי "כל חינוך אמיתי בא מתוך התנסות" (Dewey, 1938) ואוכל מספק הזדמנויות עשירות להתנסות ישירה. למשל, הכנת ארוחות בכיתה יכולה לשלב למידה מעשית של מתמטיקה (מדידות), מדע (תהליכים כימיים) והיסטוריה (מאכלים מתרבויות שונות).

דיואי (שם) הדגיש את חשיבות הרצף בין חוויות למידה והאינטראקציה עם הסביבה. האוכל, כמרכיב יום-יומי, מאפשר יצירת גשר בין הלמידה בכיתה לחיי התלמידים מחוץ לבית הספר. לדוגמה, חקר טעמים חדשים בכיתה יכול להתקשר ישירות לארוחות בית הספר ולהרגלי האכילה בבית, והוא יוצר רצף למידה משמעותי ורלוונטי לחיי התלמידים. הרעיון של למידה מתוך עניין, אשר דיואי קידם, מתיישב עם השימוש באוכל כאמצעי חינוכי. אוכל מעורר סקרנות טבעית אצל ילדים ויכול לשמש כנקודת פתיחה למגוון נושאים - מאקולוגיה ועד לצדק חברתי. נוסף לכך, רפלקציה על חוויות הקשורות לאוכל, עיקרון מרכזי בגישתו של דיואי, עשויה לעודד חשיבה ביקורתית על הרגלי אכילה, השפעות תרבותיות, ונושאים חברתיים רחבים יותר.

למידה, פדגוגיה ואוכל

ניכר כי לאוכל תפקיד מרכזי בהיבט החינוכי-פדגוגי. שילוב האוכל במערך הלימודי מאפשר לתלמידים לעבור תהליך למידה חווייתי ומעשי, המעמיק את הבנתם בתחומים שונים. תפקידו של האוכל מתרחב אף מעבר להיבט החברתי, ופעולת הבישול בכיתה הופכת אותו לאמצעי הוראה משמעותי, המשלב את הממד הפדגוגי בחוויית הלמידה. מערכת החינוך לעיתים מתקשה לנצל את הפוטנציאל הטמון בבישול ובאכילה כאמצעי למידה ונוטה להמעיט בחשיבותו של האוכל ככלי חינוכי רב-ערוך. עם זאת, מחקרים רבים מראים קשר חיובי בין זמן הארוחות במוסדות החינוך לבין האינטגרציה שלהן עם תוכניות הלימודים הפורמליות, ומציינים כי ניתן לנצל את זמן הארוחות כהזדמנות ללמידה חינוכית וחברתית תוך הקניית כישורי חיים ותפיסה חברתית.

למידה באמצעות בישול מערבת את החושים ותורמת ללמידה יעילה יותר. היא מאפשרת לתלמידים לפתח כישורים, כמו ניהול זמן ותקשורת בין-אישית, ומחזקת את הקשר בין הנלמד בכיתה לבין חיי היום-יום. האוכל הוא כלי ללמידה חווייתית על נושאים חברתיים, סביבתיים וכלכליים, צדק חברתי וסביבתי. לצד זאת, עולה השאלה: האם הזמן המוקצה



הביתה - נערה במרכז
גמילה: על היציבות
ועל מה שחסר

באמצעות בישול תלמידים רוכשים מיומנויות חיוניות, כגון עצמאות, מודעות לאכילה נכונה ומיומנות בקריאת תוויות מזון. הבישול מספק הזדמנויות לפיתוח ביטחון עצמי, תקשורת ועבודת צוות וחושף תלמידים לתרבויות שונות דרך הכנת מנות ממטבחים מגוונים. עבור ילדים מקבוצות אתניות שונות הבישול מחזק את הקשר למורשתם התרבותית ומאפשר להם לשתף את חבריהם בהיבטים של תרבותם. לצד זאת, קיימת ביקורת על גישות חינוכיות בשיעורי הבישול המתמקדות בשליטה בהרגלי אכילה דרך נורמות בריאותיות נוקשות. ישנה טענה שיש לאפשר לילדים לחקור את טעמיהם האישיים ולהבין את העולם דרך החושים. זו גישה המעוררת דיון לגבי האיזון בין פיקוח על תזונה לבין חופש הבחירה של הילדים.

במקביל, תוכניות 'כלכלת בית' עוברות שינוי גלובלי. בעבר הן התמקדו בעיקר בהכשרת נשים לניהול משק הבית, אך כיום הן כוללות מיומנויות, כמו בישול, ניהול כלכלי ושיווין מגדרי במטרה להתאים למציאות המודרנית של חלוקת תפקידים שוויונית יותר בבית. שיעורי בישול וכלכלת בית מציעים פוטנציאל רב לשילוב אוכל בתהליכי למידה, פיתוח מיומנויות חיים וחיזוק מודעות תרבותית. תפיסה זו מאירה את הצורך בבחינה מחודשת של האיזון הנכון בין הקניית ידע והרגלים בריאים לבין טיפוח חופש בחירה וחקירה אישית של תלמידים.

ארוחות במוסדות חינוך כזירה לחברות (סוציאליזציה)

ארוחות במסגרות חינוכיות מהוות עבור ילדים הזדמנות חווייתית עשירה ללמידה חברתית ורגשית. עבורם זהו זמן של חופש יחסי, משחק ואינטראקציה חברתית ספונטנית. ילדים משתמשים באוכל כאמצעי ליצירת קשרים, שיתוף חוויות ואף כחלק ממשחק דמיוני. הם מפתחים זהות אישית וקבוצתית דרך בחירות האוכל שלהם ודרך השיחות סביב השולחן. אולם גישה זו של הילדים לעיתים קרובות מתנגשת עם תפיסת הארוחה בעיני המבוגרים. מורים וצוות חינוכי נוטים לראות בארוחות הזדמנות להקניית הרגלים, משמעת ונימוסי שולחן. הם מנסים לשלוט בהתנהגות הילדים, להגביל שיחות ומשחק ולאכוף כללי התנהגות נוקשים. הדבר יוצר מתח בין הצורך של הילדים בחוויה חופשית ומשחקית לבין הרצון של המבוגרים בסדר ומשמעת.

התבוננות בתהליכים אלה ממחישה כי כאשר מבוגרים

לארוחות צריך להיחשב כחלק מהחינוך הפורמלי, או שמא עדיף להשאירו כזמן חופשי לתלמידים?

בישול בכיתה הוא כלי יעיל ללמידה חווייתית, וניסיון ממקומות שונים בעולם מדגים כיצד המטבח המקומי והקהילה יכולים להפוך לסביבות למידה עשירות. אלה מקדמות חיבור תרבותי ומעשי כאחד. למשל, בניו אורלינס נבחנו המטבח, המסעדות והקהילה המקומית כסביבות למידה חלופיות. נמצא כי עבודה עם אוכל המבוססת על מסורות מקומיות מחזקת את הקשר של התלמידים לשורשיהם התרבותיים ומקנה להם כישורים מעשיים ורגשיים החיוניים להצלחה בחיים. במסגרת זו נלמדו נושאים מגוונים, כמו ניהול כלכלי, תקשורת והתמודדות עם אתגרים יום יומיים. המורים דיווחו, כי חוויות למידה מעשיות אלו תרמו להבנה עמוקה יותר של נושאים כמו מתמטיקה, גיאוגרפיה, תזונה ובריאות, בכך שקישרו את החומר הנלמד לחיי היום יום של התלמידים. גישה זו לשילוב בישול בחינוך מספקת דרך יצירתית לשילוב למידה מעשית עם העשרה תרבותית ומכינה טוב יותר את התלמידים להתמודדות עם אתגרי העתיד.

מערכת החינוך בישראל מחמיצה הזדמנות חינוכית משמעותית בהתייחסותה המצומצמת לאוכל. במקום לנצל את הפוטנציאל הרב ממדי של האוכל כאמצעי ללמידה חווייתית ורב-תחומית, היא מתמקדת בעיקר בהיבט הקליני-בריאותני, ובכך היא מגבילה את האפשרויות הפדגוגיות והחברתיות הטמונות בו.

אוכל ומשחק

בחירת הקשר בין אוכל ומשחק במסגרות חינוכיות מספקת תובנות חשובות על תהליכי סוציאליזציה ולמידה של ילדים. מבנה הארוחה בגן הילדים מזמן חברות ורכישת נורמות התנהגות מקובלות. אף על פי ש'לשחק עם אוכל' נתפס לרוב כשילי ומזוהה עם אי-אכילה, התבוננות מעמיקה מציגה תמונה מורכבת יותר. נמצא כי ילדים המשחקים משחקי דמיון בארוחת הצוהריים, בשיתוף אנשי החינוך, נהנים מפיתוח הדמיון והיצירתיות, מפיתוח מיומנויות חברתיות ואף מקידום האכילה. המשחק באוכל מקבל משמעויות שונות בהקשרים שונים. אומנם הוא אינו מקובל בזמן הארוחה עצמה, אך הוא הופך ללגיטימי במסגרת משחקי דמיון כמו 'מטבח'. המשחק משמש גם ככלי לחתירה תחת כללים ולבניית זהות וסוכנות אישית אצל הילדים. ילדים מייצרים תרבות משלהם על ידי משחק גמיש עם הכללים המוצמדים לפרקטיקות היום יומיות. פעולות אלו, הנראות לכאורה כהפרת כללי נימוס או אכילה 'נכונה', משמשות למעשה כאמצעי חשוב לפיתוח סוכנות אישית וחברתית. תובנות אלו מאירות את חשיבותו של זמן הארוחה כזירה להתפתחות אישית וחברתית. הבנה זו מדגישה את הצורך בגישה מורכבת יותר לתכנון ארוחות בבתי ספר, המאזנת בין הצורך בסדר ומשמעת לבין חשיבות המשחק והגמישות בהתפתחות הילד.

בישול בבית הספר

שיעורי בישול וכלכלת בית מהווים זירה מרכזית שבה תלמידים משתתפים באופן פעיל בתהליכי למידה הקשורים לאוכל.

בחובה פוטנציאל עשיר ללמידה ולהתפתחות.

נשוב לתמונת המטבח הבית ספרי שדמיינו בפתחה. שילוב האוכל באופן טבעי ויצירתי במרחב החינוכי אינו רק אמצעי להזנה, אלא הזדמנות להפוך את הלמידה לחווייתית ורב-חושית. האוכל, המלווה את היום-יום הבית ספרי מארוחת העשר ועד לחדר המורים, מהווה מערכת סמלית המשקפת ומעצבת יחסים חברתיים, גבולות תרבותיים וערכים.

על משרד החינוך להרחיב את תפיסתו מעבר לפריזמה הקלינית-בריאותנית המצמצמת ולאמץ גישה הוליסטית המכירה בפוטנציאל החינוכי העשיר הטמון באוכל. גישה כזו תפתח אופקים חדשים של למידה, חוויה וחיבור לחיים עצמם ותעשיר את החינוך באופן החורג מגבולות הכיתה המסורתית. בכך, האוכל יהפוך מ'חומר שאינו במקומו' למרכיב מרכזי ומעשיר בחוויה החינוכית, המשקף ומעצב את המרקם החברתי והתרבותי של בית הספר. ■

מתערכים יתר על המידה או מגבילים את האינטראקציות החברתיות בזמן הארוחות, הם עלולים לפגוע בהזדמנויות הלמידה החברתית והרגשית של הילדים. לעומת זאת, כאשר ניתנת לילדים יותר אוטונומיה בזמן הארוחות, הם נוטים לפתח מיומנויות חברתיות טובות יותר, תחושת שייכות חזקה יותר ויחס חיובי יותר לאוכל ולזמן הארוחה. האתגר, אם כן, הוא למצוא איזון בין הצורך בהנחיה ומסגרת מצד המבוגרים לבין מתן מרחב לחוויה חופשית ומשמעותית עבור הילדים. גישות חינוכיות מתקדמות מציעות לשלב את שני ההיבטים, למשל על ידי יצירת 'ארוחות פדגוגיות' שבהן הלמידה והחוויה החברתית משולבות באופן הרמוני.

אחרית דבר

תפיסתה של מרי דאגלס (2003) על סדר חברתי ומערכות סיווג מספקת מסגרת מרתקת להבנת תפקידו של האוכל במערכת החינוך. כשם שדאגלס ראתה ב'לכלוך' חומר שאינו במקומו, כך ניתן לראות באוכל במסגרת החינוכית כאלמנט החורג מהסדר המקובל של למידה פורמלית. אולם דווקא חריגה זו טומנת

מקורות למאמרה של משכית הודסמן

אביאלי, נ' (2012). על האש: בשר, כוח, מרחב ולאומיות בגן סאקר ביום העצמאות הישראלי. **סוציולוגיה ישראלית: כתב-עת לחקר החברה הישראלית**, 14(1), 83-109.

בבלי, ש', מיכאלי, ג'. (1975). **הערכת התוצאות של הדרכה תזונתית למשפחות מרובות ילדים**. המוסד לביטוח לאומי.

https://www.btl.gov.il/SiteCollectionDocuments/btl/Publications/mifal_2.pdf

גביעון, ל'. (2006). **גבונה הבטן: היבטים חברתיים ופוליטיים של המטבח הערבי בישראל**. כרמל.

גרוסגליק, ר' (2017). אוכל וחברה – גישות תיאורטיות. מתוך: **אוכל אורגני בישראל: התנגדות, היטמעות ותרבות גלובלית**. תל אביב: רסלינג. עמ' 24-27.

השרוני, ג' (2015). **ילדות, נעורים וחיי יום בישוב היהודי בארץ ישראל בשנים 1882-1914**. עבודת דוקטורט.

יונה, י' (2007). חינוך רב-תרבותי בישראל: אתגרים וקשיים. בתוך פ' פרי (עורכת), **חינוך בחברה רבת תרבות: פלורליזם ונקודות מפגש בין שסעים תרבותיים**. כרמל. עמ' 39-45.

Ariés, P. (1962). *Centuries of childhood* (Trans. R. Baldick). Jonathan Cape

Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Routledge & Kegan Paul

Bugge, A. B., & Almas, R. (2006). Domestic dinner: Representations and practices of a proper meal among young suburban mothers. *Journal of Consumer Culture*, 6(2), 203–228. <https://doi.org/10.1177/1469540506064744>

Dewey, J. (1958). *Art as experience*. Capricorn Books

Donini, L. M., Marsili, D., Graziani, M. P., Imbriale, M., & Cannella, C. (2005). *Orthorexia nervosa: Validation of a diagnosis questionnaire*. *Eating and Weight Disorders*, 10(2), e28–e32. <https://doi.org/10.1007/BF03327537>

Douglas, M. (2003). *Purity and danger: An analysis of concepts of pollution and taboo*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315015811>

Fairbrother, H., Curtis, P., & Goyder, E. (2016). Making health information meaningful: Children's health literacy practices. *SSM: Population Health*, 2, 476–484. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2016.06.005>

Fischler, C. (1988). Food, self and identity. *Social Science Information*, 27(2), 275–292. <https://doi.org/10.1177/053901888027002005>

Foucault, M. (1978). *The history of sexuality* (R. Hurley, Trans.; Vol. 1). Pantheon Books. (Original work published 1976)

Golden, D. (2005). Nourishing the nation: The uses of food in an Israeli kindergarten. *Food & Foodways*, 13(3), 181–199. <https://doi.org/10.1080/07409710590931285>

Handelman, D. (2004). Celebrations of the national: Holiday occasions in kindergartens. *Nationalism and the Israeli state* (1st ed., pp. 61–76). Routledge.

Latzer, Y., Azaiza, F., & Tzischinsky, O. (2014). Not just a western girls' problem: Eating attitudes among Israeli-Arab adolescent boys and girls. *International Journal of Adolescence & Youth*, 19(3), 382–394. <https://doi.org/10.1080/02673843.2012.747973>

Latzer, Y., Witztum, E., & Stein, D. (2008). Eating disorders and disordered eating in Israel: An updated review. *European Eating Disorders Review*, 16(5), 361–374. <https://doi.org/10.1002/erv.875>

Lévi-Strauss, C. (1969). *The raw and the cooked: Introduction to a Science of Mythology*: 1. Harper & Row

Rottman, A., & Sa'ar, A. (2024). Anti-consumerism as a class practice: Parental investment in a private kindergarten in Israel. *Current Sociology*, 72(3), 501–518. <https://doi.org/10.1177/00113921221141469>

חינוך פרא: חויית חיבור פנים-חוץ בחינוך לקיימות

| ארנון בן-ישראל |

ד"ר ארנון בן ישראל, מרצה בכיר במכללת קיי ומומחה לחינוך מבוסס מקום, סוקר במאמר זה את התפתחות היחס של החינוך הממוסד לחויית החינוך החוץ-כיתתי ובוחן את חשיבות החוויה והרגש בחינוך בכלל ובחינוך לקיימות בפרט.



מתודת ציפור - כוחה של הקבוצה על פסגת ההר בכינון נקודת מבט אישית-מרחבית - בשיאה של סדנת שטח במדבר בקורס "מסע". כל הצילומים באדיבות הכותב.

הבריאה במסגרת אידיאל 'האדם החושב'. זהו עוגן אונטולוגי ואפיסטמולוגי, שניסח הפילוסוף דקארט, ומכאן שמשימת היות אדם מודרני כרוכה בלימוד שכלתני, בהבנת העולם על מרכיביו השונים ועל התהליכים המכוננים אותו, בניסוח החוקיות שבתשתית התהליכים האלה וביטוי של כל אלה בעזרת תיאוריות אוניברסליות מדעיות. הדגש הרציונלי קוגניטיבי העמיק את ההבחנה בין התרבות והטבע, ביסס את תפיסת האדם כעליון על פני הטבע והכשיר מוסרית את ניצולו (White, 1967).

כתנועה מתרבתת העלתה המודרניות את החינוך על ראש שמחתה, ואכן עם הופעת המדינה המודרנית יותר ויותר משאבים הופנו להקמת מערכות חינוך, ובעזרתן הופצה בשורת הנאורות מהגיל הרך ועד לאקדמיה. לא בכדי הועמדו המדעים המדויקים בראש היררכיית תחומי הידע הנלמדים ובשפיץ שלהם התנוססה המתמטיקה 'נסיכת המדעים', קביעה המיוחסת למדען פרידריך גאוס, שפעל במאה ה-19. חשיבה שיטתית,

מ אמר קצר זה בוחן את חשיבות החוויה והרגש בחינוך לקיימות, אשר ייעודו תיקון יחסינו עם העולם והטבע. מדובר, כידוע, באחד מהאתגרים המרכזיים המונחים לפתחו של דורנו. הפרדוקס המובנה כאן הוא שבאמצעות מילים אביא כאן כמה טיעונים היוצאים כנגד המללה/המשגת יתר, המלוות את החינוך בכלל ואת החינוך לקיימות בפרט, וכנגד הרציונליזם המדעי המוגזם האופף את התחום. אציע את 'חינוך פרא', כתפיסה אלטרנטיבית.

אתחיל במודרניות אשר הופיעה בשדות פעולה ומחשבה רבים באירופה בעת החדשה ומשם חלחלה לכל העולם. המודרניות, חשוב להבהיר, היא אחת מנקודות ההאצה המשמעותיות ביותר בהתפתחות המשבר הסביבתי-אקלימי הגדול, שבמסגרתה חלה עליית מדרגה משמעותית בהחפצה של הטבע ובניצול פראי של משאביו ע"י האדם. בליבן של הפילוסופיה המודרנית והזהות שכוננה עמד פרויקט תרבות גדול, שינוי תודעתי והתנהגותי שבמסגרתו הובחן האדם המודרני משאר יצירי

וככזה אשר דורש יצירתיות רבה יותר מהמורה במהלך המפגש החינוכי בחוץ.

זאת ועוד, כחלק מההסבר נטען שההעדפה הכללית של המדעים ע"י הממסד החינוכי בעולם לא רק חוצה גבולות, אלא גם חוצה גישות חינוכיות ומתודות, ולכן היא משוכפלת לחינוך החוץ-כיתתי. אין זו יד המקרה, שכאשר מכירים קובעי המדיניות החינוכית בערכו של החינוך החוץ-כיתתי, המשאבים שהם מקצים לטובת השגרתו מופנים בעיקר, שוב, לתחום לימודי מדעים (Jickling, Morse & Blenkinsop, 2018; Passy et al., 2019).

העדפה זו הולמת את התפיסות המקובלות בציבור, ככל שגוגל משקף אותן – ביצוע חיפוש שרירותי במנוע החיפוש הפופולרי של תמונה בנושא חינוך חוץ-כיתתי מעלה בד"כ דימויים של ילדים בחיק הטבע. ובכן, רבות מהתמונות האלה מתארות את הלומדים והלומדות הקטנים כשהם מודדים דבר מה או רושמים נתונים שונים בטבלאות וברשימות וכו'... כך גם נפוצה מאוד הנטייה של מורים לסכם את המשימה החוץ-כיתתית שזה עתה העבירו, בדרישה מתלמידיהם לכתוב דו"ח סיור או מעין סיכום מילולי כזה או אחר, שכביכול מאשר את ערכה הדידקטי. מטלה מעין זו מאפשרת מתן ציון לאירוע ובכך אמורה הייתה לשמר את המתח הלימודי לאורכו ולסייע במשמעות התלמידים, אשר החוץ עלול להסיח את הקשב שלהם. מהלך היציאה לחינוך חוץ-כיתתי, שאמור היה לסמל שחרור פדגוגי ממוסכמות מסוימות, הודק, אולף והוכנס לתבנית רציונלית כמו-מעבדתית.



חשיבה ותכנון הייצוג הפרפורמטיבי של הלמידה - שלב העיבוד קבוצתי, בסיום סדנת שטח מדברית בקורס "מסע"

שינוי כיוון מסתמן בשני העשורים האחרונים עם המפנה הרגשי-חברתי בחינוך, אשר הציב במרכז השיח את חשיבות הרגש, החוויה, האינטראקציה החברתית ותחושת השייכות בתהליכי הלמידה (Mahoney et al., 2021). מסתבר שלמידה אינדיבידואלית טהורה של מידע קשיח הנמסר מהמורה לתלמיד פועלת היטב רק בקרב מיעוט מהלומדים, ואילו בקרב רבים תהליך הלמידה נשען על ממד רגשי, שזור בתחושות, היבטים גופיים ויחסים חברתיים. מהמחקר עולה שתוכניות חינוכיות המשלבות ממד חברתי-רגשי - SEL - מובילות להפחתה בבעיות התנהגותיות, הגברת המוטיבציה ושיפור בהישגים לימודיים, וכן הצלחה במגוון היבטי חיים של התלמידים (Durlak et al., 2011).

דיוק, ניתוח מידע, חקר, הבנת חוקיות, הסקת מסקנות - ערכים ומיומנויות חדים כתער הועלו על נס תהליך הלמידה והאפילו על היבטים אחרים, כגון רגש וחוויה (Latour, 1991).

ביקורת החינוך החלה להישמע במהלך המחצית הראשונה של המאה ה-20. הפילוסוף האמריקאי ג'ון דיואי, ממבשריה, יצא כנגד מרכזיות שינון הידע בלמידה המודרנית, וטען בין היתר שהחינוך צריך להיות תהליך דינמי וחוויתי, המאפשר לתלמידים ללמוד דרך עשייה והתנסות אישית פעילה (דיואי, 2001). בתוך כך, איוון איליץ', האנרכיסט האוסטרי לקח גישה ביקורתית זו צעד נוסף קדימה, תוך שהוא קושר בין הסמכותנות שהשתרשה במערכות החינוך במערב ובין הקדימות אשר ניתנה למדעים המדויקים בתוכניות הלימוד.

יש לציין ששיח זה מתח ביקורת לא רק באשר לתכנים, לדרכי ההוראה ולמיומנויות הלמידה שהשתרשו, אלא גם ביחס למרחב ההוראה השגור. החיצים הופנו כנגד הגידור הנפוץ של תלמידים בתוככי חללי למידה סטנדרטיים מבודדים, כלומר כיתות ובתי ספר האדישים לסביבתם שמחוץ לבית הספר, לסביבה החברתית והטבעית. ניתן ורצוי ללמוד במרחבים שונים כולל בחוץ, טענו הוגים, חוקרים ואנשי חינוך כקורט האן, דיוויד אור, ניר אוריון ורבים טובים אחרים, באופן שיחבר את הלומדים לחברה, לסביבה ולמקום (גן ואחרים, 2022). גוף גדל והולך של ידע תיאורטי ופרקטי התפתח בעשורים האחרונים והוכיח קבל עם וכתבי עת את מעלותיו של חינוך חוץ-כיתתי בהענקת רלוונטיות ללמידה, צריכתה בזיכרון הלומדים, מגוון המיומנויות והערכים האישיים והחברתיים המשתכללים באמצעותו ואף תרומתו לכינונה של רווחה נפשית בקרב מורים ותלמידים (Passy et al., 2019; Waite, 2020).

חרף מעלותיו המגוונות והמוכחות מחקרית, חינוך חוץ-כיתתי לא נפרס על פני מלוא רוחב היריעה הפדגוגית. אוריון (Orion, 2007), ממעצבי וחוקרי החינוך החוץ-כיתתי בישראל והוגים נוספים בתחום הובילו את העמדה שחינוך חוץ-כיתתי מופיע במיטבו בעיקר בלמידה וחקר של תופעות טבע, אקולוגיה ובדגש על השטח כזירה מוחשית לביצוע ניסויים במסגרת חקר מדעי (שם). נוכח האתגרים המובנים ביציאה החוצה, טען אוריון, יש לדייק את מתודת היציאה החוצה, ולהשתמש בה שימוש מושכל באופן שיבודד את הערך המוסף שבה. תכנון מפורט של השיעור עשוי למזער את אי-הוודאות שביציאה הלימודית החוצה. בניית תחנות למידה בסביבת מוסדות החינוך כעוגנים דידיקטיים היא קריטית ללמידה אפקטיבית, והכנה מדוקדקת בכיתה של הפעילות החינוכית טרום היציאה לשדה החינוך מצמצמת את הזרות המובנית בין התלמידים למרחב החיצוני. לתפיסתו, הנדוס מהלכי הלמידה בחוץ לשם ייעולם מקנה לפדגוגיה זו את הגוון המקצועי הנדרש.

מעניין להיווכח, שבחינה רחבה של אופני היישום של חינוך חוץ-כיתתי מתארת ייצוג יתר ללמידת תחומי מדעי הטבע: ביולוגיה, לימודי סביבה, גיאולוגיה וגיאוגרפיה. זאת, לעומת תחומים המזוהים עם מדעי הרוח, כגון אומנות, היסטוריה וספרות, המיוצגים בחוסר (Rickinson et al., 2004). ההסבר לפער נעוץ בתפיסתם של המורים את הדידיקטיקה האמפירית-מדעית כפשוטה ונוחה יותר למימוש בחוץ מאשר תוכן ממדעי הרוח. מסתבר שדווקא הלימוד העיוני רב-המלל נתפס כמאתגר יותר



ציור רפלקטיבי כחלק משלב העיבוד האישי של חווייה ולמידה בסיום סדנת שטח במדבר בקורס "מסע"

הפנמת השייכות המלאה של האדם למערכות החיים והטבע, תגיע מאליה פעולה המכוונת לשגשוג בתי הגידול, ולקיום יציב, מגוון ומאוזן של מערכות החיים לאורך זמן – קיימות. נדרש שינוי תפיסתי והתנהגותי – *rewilding* 'שיבה/החזרה לפרא' – המשגה הנשמעת היום בחוגי הקיימות העמוקה במובנים של שיקום סביבתי והחזרת הטבע למצבו המקורי על ידי שיקום מערכות אקולוגיות ובתי הגידול.

לאחרונה הועתקה חשיבה זו אל השדה התרבותי-חינוכי תחת המושג 'חינוך פרא' *Wild Pedagogy*. גישה חינוכית זו רואה בטבע ובסביבה שמחוץ לבית הספר מקום מרכזי ללמידה ומתמקדת בהיבטים חווייתיים, אינטראקטיביים, עם דגש על קשב עמוק, דיאלוג, גילוי והתמודדות עם הבלתי צפוי. חינוך פרא נועד "להחזיר את החינוך למקומות הפתוחים" וביותר ממוכן אחד – פתוח גם במונח של אלטרנטיבה לפדגוגיות מסורתיות המתמקדות בכיתות סגורות, בתוכניות לימודים מובנות ובגישות מקובעות של למידה קוגניטיבית כמו-מדעית בחוץ, המשמרת בסופו של דבר את עמדת העליונות של האדם על פני הטבע. חינוך פרא שואף לקדם למידה ספונטנית, אגבית, בלתי סמכותנית, רגישה לסביבה ולמקום, היוצרת אינטראקציה חיובית בין הלומדים לבין העולם הטבעי והקהילה שסביבם, כך שיחושו כיצד הם חלק אימננטי ממנו, מה שיצייד אותם באמפתיה ואחריות כלפיו – כלפינו (Morse, Jickling & Quay, 2018).

ולא, פילוסופים ומחנכים השותפים להתנסות בחינוך פרא וניסוחו אינם רוצים או יכולים לספק מרשמים מתודיים סדורים והוראות הפעלה דידיקטיות מדויקות. ■

הקול העיקרי שאותו מבקש מאמר זה להשמיע, הוא שברגע הפדגוגי הנוכחי דלת הכיתה נפתחת לרווחה, תרתי-משמע, לחינוך החוץ-כיתתי. הפוטנציאל הגלום ביציאה מהכיתה ומבית הספר ללמידה רב-מרחבית המזמנת מגוון חוויות והתנסויות הוא גדול. התנועה הגופית והחברתית ועוררות החושים כחלק מהלמידה בחוץ, המפגש העשיר עם תופעות שונות, וחוסר הוודאות האימננטי עשויים

לחולל בקרב הלומדים מנעד רגשי רחב, ועשויים לעורר בקרבם חשיבה ביקורתית עם חשיפתם למקום ולקהילה ולתופעות אמת באתרן. אך כדי שכל זה יקרה, יש להרחיב את היריעה של החינוך החוץ-כיתתי אל מעבר לסד המדעי המובנה, יש לתת מקום לחוויה, לרגש ולרוח (בן ישראל 2021; Smith, 2007).

הבשורה החינוכית הגלומה במימוש גמיש, רגיש ומחבר של חינוך חוץ-כיתתי אינה תלויה באוויר. אדרבא, ניתן לראות בפדגוגיה זו גשר קריטי להיווכחות והתמודדות עם סוגיית המשבר הסביבתי-אקלימי הגדול שבו אנו מצויים. שורשיו, כפי שתואר למעלה, נעוצים בהיווצרות ניתוק וניכור בין האדם לטבע והחפצתו בתהליך היסטורי-תרבותי ארוך. לפיכך התיקון מחייב את היפוך מערכות היחסים שבין הטבע לתרבות, פריעת הדיכטומיה הזו, וחוללות מחדש של רגשות חיבור, הזדהות ואמפתיה שלנו עם מערכות החיים (קדישזון, 2024). מתוך

מקורות למאמרו של ארנון בן ישראל

- בן ישראל, א' (2021). בין האטלס לעיפרון הסגול: על מיפוי סגול וחינוך-מבוסס-מקום בלימודי גאוגרפיה. בתוך: גרנית-דגני דפנה (עורכת), *שבילים לחינוך מבוסס מקום*, הוצאת הספרים של מכון מופת, 83-101.
- גן, ד, אסף, נ, אלקהר א ואחרים (2022). מדיניות היא כל העניין? מבט עולמי על מדיניות בנושא למידה חוץ-כיתתית. *אקולוגיה וסביבה*, 13(2).
- דיואי, ג' (2001). *הדמוקרטיה והחינוך*, תרגום: א. דקל. תל אביב: ספרית פועלים.
- קדישזון, מ' (2024). אחרית דבר, רוח האדם והאדמה, לקראת קוסמולוגיה משותפת. בתוך: קדישזון מור (עורכת) *אוצר הפרא*, בבל, 135-182.
- Aikens, K. (2020). Imagining a wilder policy future through interstitial tactics. *Policy Future in Education*, 19(3), 269–290.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432
- Jickling, B., Morse, M., & Blenkinsop, S. (2023). Wild Pedagogies, Outdoor Education, and the Educational Imagination. In *Outdoor Environmental Education in the Contemporary World* (pp. 183-198). Cham: Springer.
- Latour, B. (1991). The impact of science studies on political philosophy. *Science, Technology, & Human Values*, 16(1), 3-19.
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*, 76(7), 1128.
- Morse, M., Jickling, B., & Quay, J. (2018). Rethinking relationships through education: Wild pedagogies in practice. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21, 241-254
- Orion, N. (2007). A holistic approach for science education for all. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 3(2), 111-118.
- Passy R, Bentsen P, Gray T, and Ho S. (2019). Integrating outdoor learning into the curriculum: An exploration in four nations. *Curriculum Perspectives* 39(1): 73–78.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D., & Benefield, P. (2004). *A Review of Research on Outdoor Learning*. National Foundation for Educational Research and King's College London.
- Smith, G. A. (2007). Place-based education: Breaking through the constraining regularities of public school. *Environmental Education Research*, 13(2), 189-207
- Waite, S. (2020). Where are we going? International views on purposes, practices and barriers in school-based outdoor learning. *Education Sciences*, 10(11), 311.
- White Jr, L. (1967). The historical roots of our ecologic crisis. *Science*, 155(3767), 1203-1207.

החוויה הבית ספרית: האומנם רכישת ידע? איך עושים חינוך בעזרת פטיש

דביר מלניק |

ד"ר דביר מלניק, מרצה לספרות ולחינוך וראש המשרד לקידום הוראה במכללת קיי, ממשיך לנפץ את מה שהוא מכנה 'מיתוס החינוך' שלפיו מטרת בתי הספר היא לאפשר לתלמידים לממש את הפוטנציאל שלהם ולייצר חברת מופת. תפיסה זו, הוא טוען, מקדמת חוויה של סבל, דיכאון ושל התקף חרדה מתמשך עבור התלמידים. דביר מבקש לקדם חוויה אחרת המבוססת על אתוס חדש, ולפיו תפקיד החינוך לטפח בתלמידים את ההבנה בדבר הצורך בשיתוף פעולה עם אחרים מתוך איכותם הייחודית, כחבר/ה בקהילה ועל בסיס טיפוח 'המקום הנכון' להם – תשוקה, כישרון ויצירתיות.

על התלמידים מייד.

לפני התלמידים יש לאבחן מחדש את הבעיה לאחר ההבנה הבסיסית בדבר 'מיתוס החינוך'. הבעיה: בית הספר כמוסד חברתי-אידיאולוגי (הסובל מהפנמת הציפיות המוגזמות) עדיין תופס עצמו כמקום שמתוכנן ומנוהל על ידי 'אשפי החינוך' לרווחתם של הילדים (האורחים). דימוי טוב לבית הספר יכול להיות בצורת 'סיפור ילדים חברתי', הכולל שתי רמות. הרמה הראשונה היא של המבוגר הכותב והמספר (מסר ערכי סמוי), ואילו הרמה השנייה היא של הילד ה'מסופר' (מפנים

תוכן גלוי) (שבית, 1996). כלומר, חינוך (מהסוג הזה) הוא שקר מוסכם של המבוגרים (הורים, מורים, פרנסי החינוך) ל'רווחתם' של הילדים. זאת מתוך הציפייה להופכם לגרסה מושלמת של עצמם (הרפז, 2019). ככה, המיתוס גורם לו לבגוד במטרה פרוזאית, צנועה וחשובה יותר – 'להכין אותם לחיים'. החיים, חשוב לציין, אינם כבר אלה של עידן התעשייה והלאומיות, אלא של כלכלה ותעסוקה עתירות טכנולוגיה וידע. המציאות השתנתה, אבל מטרת החינוך לא בהכרח – להיות גרסה משופרת של החברה, ו'לממש את הפוטנציאל' (עוד מיתוס מסוכן). במקום זאת עלינו לעדכן את הציפייה החינוכית מהתלמידים – להיות הם עצמם. טובים דיים. מדוע?

משום שעבור תלמידים רבים הציפייה הזאת הופכת את תהליך הלמידה לסבל, ואת חוויית בית הספר (כמוסד) לסבל עז. אחרת, הלמידה הבית ספרית היא חוויית דיכאון, חרדה וסבל במקרים רבים. טענת המאמר היא כי האמת המרה היא שעבור חלק לא מבוטל מהתלמידים, חוויית בית הספר כוללת שתי תופעות פסיכולוגיות משולבות: 'התקף חרדה נרכש' ו'דיכאון השוואתי מתמשך'. הראשון הוא תוצר של תוכנית הלימודים ה'רצויה', השני – של תוכנית הלימודים הסמויה (סודם של המבוגרים). נסביר אותם:



בספרו 'מחשבות לא חינוכיות' מתאר הרפז (2022) את בית הספר כ'יצור חברתי' אומלל עד מאוד. לאומללות זאת גורמים רבים, אולם אחד המרכזיים שבהם הוא היותו סובל מפער בלתי נסבל בין הציפיות המוגזמות של 'הוריו' (החברה) לייצר חברה אוטופית לבין חוסר יכולתו להשפיע על התלמידים במציאות של החברה המודרנית. פער זה יוצר הן ניסיון אובססיבי של החינוך לתיקון עצמי (מבפנים) הן חיפוש קבוע אחר מושיע (חיצוני) בדמות אופנות מתחלפות.

אם לדייק, עיקר הבעיה נעוצה, לדבריו, בהפנמתם של בתי הספר (כמוסדות חינוכיים פרקטיים) את הציפיות המוגזמות. הבעיה היא שדבר זה יצר מיתוס שלפיו מטרת בית הספר הוא ייצור חברת מופת, טיפוח יכולתם של התלמידים באמצעות הוראה טובה שתייצר למידה טובה. כלומר, לגדל 'בן/בת תרבות' באמצעות תוכנית לימודים מוכתבת (ידע), מורה מקצועי. ת. ומיומנת. (דידקטיקה) ומודל ראוי לחיקוי (הומניזם). ובתמצית "בעיקר אינטלקטואלים ונדיבים" (אלוני, 2008).

מיתוס זה, המפורט בצורה נהדרת בהגותו החינוכית של חן למפרט (2008) מסוכן. הוא מסוכן משום שהוא נתפס ומכונן כמצב נתון (מיתוס) ולא כאתוס (סיפור אידיאולוגי). דוגמה משכנעת לרעיון של השפעת המיתוס על שדה החינוך היא שלל ההצעות לשיפור (רפורמות) ה'מערכת' עד כה – דגשים על התוכן (תוכנית לימודים במרכז), על המורה (הכשרה), פיתוח מקצועי, תמריצים ועל התלמידים (קונסטרוקטיביזם, חינוך להבנה). יתרה מכך, הוא מסוכן משום שהוא מתעלם במפגיע מהמחיר הגדול של הפער שהופנם על ידי 'החינוך' עצמו. מחיר זה נגבה משני 'חלקיו' המרכזיים של בית הספר – מורים ותלמידים. המורים, בעיקר שחוקים ומותשים (ממליץ לעשות מחקר על פיברומיאולגיה אצל מורים). והתלמידים?

ההנחה בדבר חשיבות המגוון האנושי, כיבוד ייחודיותו והיענות לצרכיו הבסיסיים – ערך, שייכות ומשמעות (אדלר, 2008). ובתמצית, על החינוך לטפח בתלמידים את ההבנה בדבר הצורך בשיתוף פעולה עם אחרים מתוך איכותם הייחודית, כחבר/ה בקהילה ועל בסיס טיפוח 'המקום הנכון' להם – תשוקה, כישרון ויצירתיות (רובינסון, 2011).

אתוס זה מביא למטרה חשובה אך בלתי אוטופית בעליל: השתתפות חברתית באמצעות תרומה על בסיס הייחודיות של כל חבר/ה בקהילה (member and friend). הקהילה – כיתה, בית ספר, שכונה, עיר, מדינה, עולם. דימוי מוביל למטרת חינוך כזאת ברוח האקולוגיה (אחרי דימוי החרושת והגננות) – בניית 'גרעיני התעבות עצמיים' של חיבור בין תשוקה, כישרון, יצירתיות וכוח התמדה (דאקוורת', 2017). אלו יהוו את התשתית להורדת 'הגשם החברתי' בצורת השתתפות תורמת. זאת מתוך חוויית קוהרנטיות של התגבשות סביב עצמי-חברתי תורם, ולא סביב עצמי תחרותי, שורד, חרד ומנוכר – מעצמו ומתהליך הלמידה. למעשה, המטרה של האתוס החינוכי החדש – השתתפות

תורמת – היא הכשרת זהות. אתוס זה עונה על השאלות "במה מתבטאת ייחודיותי?", "ו"במה אוכל לתרום?" ככזה עליו להחליף את האתוס הקיים של רכישת מקצוע לעתיד (במענה לשאלה "כמה ארויח?"). בשפה חינוכית, התהליך החינוכי הוא של זימון 'מרחבי התנסות' כדי להגיע 'למקום הנכון'. החוויה המרכזית של למידה מסוג זה היא של 'מצבי זרימה' (flow) (צ'יקסנטמייה, 2012), ובהם 'שוקעים' הלומדים בעשייתם לאורך זמן מתוך ריכוז מרבי, יכולת מתאימה ואתגר רלוונטי לזהותם. ובתמצית, חוויית הלמידה אינה של פחד כתוצאה מהשאלה "האם אני חכם?" אלא חוויה מצמיחה של "במה אני חכם.ה?".

כעת, לאחר ברור הטעות (מיתוס) והטעון תיקון (אתוס חדש ומטרה חינוכית מתאימה), נותרת השאלה הפשוטה מכולן – איך? כיצד מיישמים את האתוס החדש של 'המקום הנכון החברתי', שאותו כיניתי במקום אחר פדגוגת רפיה (מלניק, 2023). על פי רובינסון (2011), יש לאדם שלושה משאבי תמיכה פוטנציאליים – עצמו, החברה והתרבות. אלא שאלו עשויים להיות דווקא שלושה גורמים המגבילים את ההתפתחות. כפי שראינו, החינוך המוסדי דווקא נוטה לעודד את הגורמים הפוגמים בצמיחה: העצמי – פירוק וניכור במקום קוהרנטיות וייחודיות; החברה – היררכיה ותחרות במקום שיתוף פעולה ושוויון ערך סגולי, התרבות – דוגמטיות והגמוניה (פנטזיית החינוך) במקום ייחודיות ודינמיות.

כדי לבסס חוויות חינוך חיוביות – בונות דימוי עצמי חיובי ומטפחות מגוון ושיתוף פעולה – צריך החינוך ה'חדש' לרסק את המיתוס הישן ולעצב תהליך חינוכי שונה – חינוך ליחסים (Sidorkin, 2002). במקום חינוך (שינון) לידע על התהליך החינוכי לכלול שלוש מטרות, המתבססות על המשאבים שאותם ציין רובינסון. המטרה הראשונה, הצריכה לקבל דגש חזק בחינוך היסודי (כשמו כן הוא) היא היחסים עם העצמי. הכוונה אינה

את ההבדל בין האתוס למיתוס ביחס לתוכנית הלימודים ניתן לתאר באמירתו של ההוגה ניל פוסטמן על אודותיה – רוצים 'טעימות' אבל עושים 'חיסונים' (בתוך הרפז, 2022). כלומר, מנסים לייצר תשוקה למקצועות, אך למעשה יוצרים שעמום במקרה הטוב ודחייה או חרדה במקרה הרע. אולם כדי לצלוח את 'המיתוס' ולהבין את החוויה הלימודית הבית ספרית, יש לעשות מהלך פנומנולוגי – לעזוב לרגע את נקודת המבט של בעלי הכוח (פרנסי החינוך) ולהתבונן מנקודת מבטם של התלמידים (האורחים). תוכנית הלימודים החשובה (טעימות, זוכרים?) אינה אלא ישות מפוזרת (מקצועות שונים), מקוטעת (ימים ושעות במערכת), היררכית (מתמטיקה בראש, אומנויות בתחתית) ורנדומלית (לא מנומקת ולא רלוונטית לחייהם). זוהי תוכנית המבוססת על תובנות המבוגרים (מספרי סיפור התרבות), ולא על צורכי הילדים ונטייתיהם ('הספוגים'). בעולם של מהפכת הידע – מתפוצץ, מתיישן, ונגיש – עובדה זאת, יוצרת תחושה של עולם מפורק, חסר פשר וחסר שליטה. זהו עולם המהווה את ההפך הגמור ממושג הקוהרנטיות, המזוהה עם הבריאות הנפשית בגישה הסולטוגנית המקדמת בריאות וחוסן (Antonovsky, 1987).

תוכנית הלימודים הסמויה מושתת על הרעיונות המריטוקרטיים של היררכיה, תחרותיות, אחידות ושיפוט מחמיר (הערכה). אלו משמשים קריטריונים לתכלית של הסללה חברתית ע"פ הרעיון של 'בקרת איכות' למוצר התעשייתי. התוכנית החינוכית הסמויה לרוב הפוכה לתרבות ההורית הקיימת – בחירת השפע של 'הילד במרכז' (הורות הליקופטר), הכוללת תפריט רחב של שבחים ושוחד, והמושטת דווקא על ביקורת מופרזת ואלימות גלויה וסמויה (אבידן, למפרט, עמית, 2009). זאת, כזכור, מתוקף ציפיות שאינן ריאליות (פנטזיית החינוך).

ה'מתקפה הפסיכולוגית המשולבת' גורמת לתלמידים להיות מותשים, חסרי אונים ובעלי דימוי עצמי נמוך. ובעצם, חרדה ודיכאון נרכשים, המביאים לפנייה לשלל מקורות תמיכה חלופיים (בריאים ושאינם בריאים, התלויים לרוב ביכולות ההורים). לא פלא שה'חינוך' ממשיך להידרדר במדדים ה'אובייקטיביים' – המתוקננים ועתיירי הסיכון (הן לילדים, הן למורים).

כעת יש לעבור משלב האבחון לשלב הטיפול. זאת על ידי מציאת אתוס חדש, שממנו יגזרו מטרה ואמצעים חלופיים לחינוך הבית ספרי. בשל קוצר היריעה, אלו יוצגו בצורה תמציתית, סכמטית ומוגבלת מאוד. על האתוס החדש, במקום זה האוטופיסטי והמסוכן של שיפור החברה, להיות של השתתפות ב'משחק החיים' של התרבות. השתתפות מיטבית דיה (נזהר מאוטופיה כמובן). למעשה, במובן מה זוהי חזרה ליסוד האמיתי של החינוך בטרם השתלט עליו 'הפרויקט החרושת-אקדמי', ולפיו מטרת החינוך היא שרידות החברה באמצעות יצירת הדור הבא של מהנדסים (חכמים), חיילים (צייטניים) ופועלים (טיפשיים). לאתוס החדש המוצע השקפה אופטימית (אך לא נאיבית) וריאלית יותר על החיים החברתיים. ההשקפה מבוססת על



לטיפוח היצירתיות שהם והעולם סביבם כה זקוקים בעת הזאת. מציאת השבט ופיתוח היצירתיות – מקוריות וערך עבור אחרים – הם החיבור החזק ביותר בין המגוון העצום של התלמידים ויכולותיהם לבין הצרכים ההולכים ומשתנים של החברה והתרבות הדינמית שבתוכה הם גדלים. למעשה, זוהי מטרת החינוך הכללית באתוס החדש – גיפון (embodiment) הוליסטי של הידע שלהם על אודות עצמם והעולם והפיכתו היצירתית לצורה משמעותית בתחום העיסוק שיבחרו להמשך (embodiment and performance). בכך הופכת החוויה החינוכית מהתקף נרכש של חרדה (איודאות ופירוק) ודיכאון (חוסר מסוגלות), לבריאות נפשית (קוהרנטיות) תעסוקתית (יצירתיות) וחברתית (אינטרס חברתי כתרומה ושותפות).

לבעלי הדמיון החזותי-מילולי (הרי דיברנו על מגוון אנושי) אסיים את תיאור התהליך החינוכי של האתוס החדש – פדגוגיה – בשימוש בדימוי האקולוגי שהצגתי לעיל: מהתעבות לגשם. החלק הראשון – הכנת גרעין ההתעבות (העצמי) – מצריך היכרות עם 'החומר הסופג' של הפרט (משמעות-עבורו, meaning). זאת באמצעות 'שיטוט' והפחתת מעגלי הרעילות הסביבתיים שהוזכרו. החוויה החינוכית המרכזית היא של חיפוש וגילוי של העצמי באמצעות תמיכה ועידוד (שקד, 2019). החלק השני כולל 'פיזור' בעננים (החברה). בחלק זה ישנם ניסיונות חוזרים 'לזרוע' את התלמידים במרחבים שונים של קיום בצורת גירוי מידע ואנשים שונים, בהתאם לצרכים, ליכולות ולאמביציה של התלמידים. החוויה המרכזית היא ניסוי, תהייה תסכול והצלחה, חרדה וסיפוק. כל אלה באמצעות משחקי 'קרבה וריחוק' (צבר, 2019) של המורה כחונך (מנטוריינג). החלק השלישי – מתן הגשם – הוא הכשרה ואימון ביצירתיות (מקוריות וערך) באמצעות חיזוק היכולות (כישרון) והתמדה (תשוקה). זאת כתכלית של תרומה לקבוצה/קהילה ובאמצעות שיתוף פעולה הדדי מקדם (אינטרס חברתי). חוויה מרכזית בחלק זה היא תחושת 'זרימה' (אלמנט) – בו 'נעלמים' העולם והזמן והתלמידים משוקעים במשימה, במקום בעצמם – באחוז הולך וגדל של הזמן. חוויה זאת מסתייעת בזימונם של מבנה נתון, דימוי עצמי חיובי ואתגר תואם יכולת על ידי החונך. ■

כמוכן להעדפת העצמי בעולם (אגואיזם), אלא ההבנה ש'העולם' בראשם של כל ילד וילדה הוא עולם ייחודי הנבנה באמצעות אינטראקציות מורכבות ופרשנויות עם המציאות'. עולם זה הוא "חויית מציאות", המתקיים מתוך החוזקות, הנטייות והכישרונות הביולוגיים והתרבותיים של הילדים. ככזה, המטרה החינוכית הראשונה – בסדר ובמעלה – היא לטפח אצל הילדים את תחושת הקוהרנטיות – מובנות, נהילות ומשמעות – שהוזכרה לעיל (Antonovsky, 1987). זאת במקום 'להשליך' עליהם עולם מפוזר, מקוטע ושרירותי. מטרת שלב זה היא היכרות וקבלה עצמית של יכולות ומגבלות (המקום הנכון).

המטרה השנייה, הצריכה להיות הדגש המרכזי בגיל ההתבגרות, היא היחסים עם החברה. כלומר טיפוח תחושת השתייכות באמצעות שוויון ערך והשתתפות תורמת (מלניק, 2023). זוהי מטרה המכונה אצל אדלר פיתוח 'אינטרס חברתי' (אדלר, 2008). בחלק זה ישנו היסט מהדגש על החיפוש (מי אני) ליכולת להשתלב עם 'אחרים' מסוגים שונים (אנחנו). בהתבסס על היכרות מסוימת עם הייחודיות, החוזקות והמגבלות שנוצרו במרחב הקודם, מתנסים התלמידים ב'למצוא את מקומם' ביחס לאחרים מתוך שיתוף פעולה ושוויון ערך (במקום תחרות והיררכיה). תכלית ההשתתפות היא תרומה לקבוצה מתוך החוזקות (תשוקה וכישרון) והיכולת לקבל מתוך צרכים (מגבלות) ייחודיים. המטרה החינוכית היא פעולה מתוך רצון לרתום את העצמי (פנימי) לטובת הכלל, ולא מתוך רגשי נחיתות ביחס לאחרים (חיצוני). זוהי חוויה עמוקה של השתייכות בצורת השתתפות-תורמת, ההפוכה מזאת הרווחת כיום של פחד והימנעות (שקד, 2019).

המטרה השלישית, המודגשת בעיקר בתיכון, היא היחסים עם העולם. לאחר האימון בהיכרות עצמית ובהתחברות לאחרים, המטרה השלישית היא קוגניטיבית ונפשית – הבנת העולם כמכלול עובדות אינסופי והמיקום הייחודי בתוכו. לחלק זה שני עקרונות מובהקים (רובינסון, 2011). האחד, מציאת ה'שבט' – האנשים והתרבות (או תת-תרבות) שם יוכלו התלמידים להרגיש נוח להתאמן על זהותם כבוגרים, תורמים וייחודיים (אבל דומים לתרבות השבט – בדומה למשפחה). השני, החשוב יותר, היכולת להרגיש נוח להתאמן (ולהיכשל לא מעט) בשיוף יכולותיהם. זהו שלב הכרחי במעבר מכישרון למסוגלות, ותנאי הכרחי

מקורות למאמרו של דביר מלניק

- אבידן, ג', למפרט, ח', עמית ג' (2009). **הקול השותק: מבט אחר על ילדים בבית הספר**. פתח תקוה: הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- אדלר, א' (2008). **משמעות חיינו** (ד' גוטמן, תרגום). אור יהודה: דביר.
- אלוני, נ' (2008). בעיקר אינטלקטואלים ונדיבים: על טיפוחם והכשרתם של אנשי חינוך ראויים לשמם. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת**. תל אביב וירושלים: מכון ון ליר והוצאת הקיבוץ המאוחד. 106-98.
- דאקוורת', א' (2017). **גריט** (ע' קובר, תרגום). בני ברק: מטר.
- הרפז, י' (2019). **פרט אחד קטן: מטרת החינוך**. בני ברק: ספרית פועלים הקיבוץ המאוחד.
- הרפז, י' (2022). **מחשבות לא חינוכיות פרה ופוסט קורונה**. ראשון לציון: ידיעות אחרונות.
- למפרט, ח' (2008). **חינוך אמפטי כביקורת הניאוקפיטליזם**. תל אביב: רסלינג.
- מלניק, ד' (2023). פדגוגיה תרפיה. בתוך י' הרפז וא' הורוביץ (עורכים), **להציל את חטיבת הביניים**. מכון ברנקו ויס וכנרת, זמורה, דביר. 440-454.
- ציקסנטמיהיי, מ' (2012). **זרימה: הפסיכולוגיה של החוויה המיטיבית** (י' בר. תרגום). תל אביב: אופוס.
- רובינסון, ק' (2011). **המקום הנכון** (ש' פרמינגר, תרגום). ירושלים: כתר.
- שביט, ז' (1996). **מעשה ילדות: מבוא לפואטיקה של ספרות הילדים**. רמת אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- שקד, א' (2019). **לקפוץ למים - מהימנעות להשתתפות מלאה בחיים**. בן שמן: מודן.
- Antonovsky, A., (1987). *Unraveling the mystery of health: how people manage stress and stay well*. San Francisco, California: Jossey-Bass Publication.

מהנעשה במכללה סביב: חינוך כחוויה

למידה חווייתית וחדרים אימרסיביים - מחשבות לאחר שנת הפעילות הראשונה

שמעון פוגל |

ד"ר שמעון פוגל, ראש המרכז לקידום למידה והוראה במכללת קיי, כותב על שילוב של חדרים אימרסיביים בהוראה ולמידה ומציג רבדים שונים של למידה באמצעות חוויה ייחודית זו. המאמר כולל דוגמות של שיעורים בחדר האימרסיבי בתחומי ידע שונים שיצרו מרצי המכללה.



צילום: לימור פארן-פלסטר

תנועה מול חיישן) ומוליד מגוון של אינטראקציות אפשריות בהתאם להגדרות המוקדמות של יוצר החוויה. ניתן לשלב תכנים שונים על גבי אותו מסך: להציג תמונה ולהגדיר איזור מסוים שלה כ'כפתור' שמפעיל טקסט המתאר את התמונה ומוסיף מידע לגביה, או פותח סרטון המחשה או שאלת סיכום לטקסט שנלמד. בסופו של דבר, הרעיון הוא שכל אלמנט שמוצג באופן פסיבי לכאורה, יכול להיות נקודת מעבר שהלומדים (או המרצה) מפעילים כדי לשלב רובדי ידע שונים, מדיות שונות או להפעיל את הסטודנט/התלמיד.

מידת ההבניה של האלמנטים הפעילים נתונה לשיקול הדעת של מתכנן היחידה (סליחה 'החוויה'). האם הלומדים מגיעים בעצמם אל הקיר ומפעילים את האלמנטים, או שהמרצה משאיר את השליטה בידו; האם התלמידים בוחרים איזה מבין האלמנטים להפעיל, או את סדר הפעולה? האם התלמידים עוברים בין האלמנטים יחדיו או שכל אחד פועל עצמאית או בקבוצות קטנות? במילים אחרות – אם אנחנו מזהים בין 'חוייתיות' ובין 'פעילות' אנחנו מגלים שגם החדר האימרסיבי, כמו הכיתה הרגילה מאפשר רמות שונות של איזון וסוגים שונים של חוויה.

אלמנט נוסף שניתן לזהותו כ'חוויה' נובע ישירות מהאופי של 'אימרסיביות' או בעברית 'אופפות'. הרעיון הבסיסי של החדר מזמין ניתוק מהסביבה הרגילה של הלמידה, והתייחסות אל מרחב הלמידה, החדר, כאל 'מקום אחר'. מכאן אנחנו מבקשים

הקמתו של החדר האימרסיבי במכללה פתחה אפשרויות חדשות להוראה חווייתית. הרעיון של הוראה באמצעות חוויות הוא כמובן ותיק ואינו תלוי בהתפתחות הטכנולוגיות העכשוויות. במסגרת זו אין מקום לברר את המונחים השונים, בעברית ובאנגלית, לווריאציות השונות של הלמידה הפעילה, ולעמוד על הדומה והשונה ביניהם. הצד השווה הוא הדגש על הפעילות של הלומד, מעבר להבעה אוראלית או כתובה, כחלק מתהליך הלמידה. במאמר מוסגר אציין, כי לטעמי פעמים רבות ההנגדה בין למידה פעילה ובין למידה סבילה מבוססת על דיכוטומיות נוקשות מדי, ואין כאן המקום להאריך.

כאשר הוקם החדר האימרסיבי במכללה, ביוזמתו של נשיא המכללה ובהובלתה של ד"ר מירב אסף, קיבלנו איתנו את התוכנה שמפעילה את החדר. במערכת הזו כל יחידה שנוצרת על ידי המשתמש מוגדרת experience. בחירת המונח אינה מקרית וגם אם מנקים ממנה את הנטייה ל-buzzwords, היא בוודאי מעידה על תפיסת העולם הפדגוגית שמאחורי המערכת ועל הציפיות מאיתנו כמשתמשים.

נזכיר בקצרה מהו החדר האימרסיבי: המערכת מורכבת משלושה קירות ורצפה שעליהם ניתן להקרין תכנים. התכנים יכולים להיות פסיביים (ומיד אסייג תיאור זה) – טקסט, תמונה או סרט, ויכולים להיות אקטיביים – למשל משחק, משימה או שאלה. התוכן האקטיבי מופעל באמצעות 'מגע' בקיר (למעשה



צילום: לימור פארן-פלסטר

הפרטים וחושפים שכבות מידע, או שההתקדמות נותרת בידי המרצה.

ב'חוויה' שיצר צוות לשון (בהובלת ד"ר נעה בוטוש), האלמנט המרחבי היה שולי לעומת הרעיון של חווית למידה פעילה של הסטודנטים. באירוע זה התלמידים האיזנו לסדרה של הקלטות, המספרות את מעשה יוסף ואחיו המקראי במשלבים לשוניים-היסטוריים שונים. הלמידה עצמה הייתה, רק לכאורה, סבילה. אולם בשלב היישום של החומר הנלמד התבקשו התלמידים לענות על שאלות שהופיעו גם הן על הקיר. גם כאן, הלמידה הפעילה הייתה בקבוצה, הסטודנטים התבקשו להחליט יחד על התשובה, והניתוק של החדר הוסיף לצורך בעבודה קבוצתית וליצירת דינמיקה שונה. תפקיד המרצים בבניית החדר אומנם יצר קו עבודה שלא השאיר ללומדים את הבחירה כיצד ללמוד, אבל הלמידה עצמה ניצלה את החדר כדי להפוך את הלומדים עצמם לפעילים.

לסיום אזכיר יחידה שבנה ד"ר נמרוד זינגר, העוסקת בקהילה היהודית העתיקה של פרנקפורט. גם כאן ישנו האלמנט ה'מקומי' שהוזכר לעיל משום שחלק ניכר מהשיעור 'מתקיים' בבית הקברות העתיק. אולם, הפעם, התלמידים אינם צופים מן הצד, במקום זאת הם מפעילים את החדר כדי לקרוא יחדיו את המצבות (ובהמשך טקסטים ופריטים מחיי היום יום) ולהפיק את המידע. כאן אנו מוצאים רמה נוספת של למידה פעילה וחוויה – התלמידים נדרשים גם לפעולה הפיזית של הפעלת הקישוריות בחדר, אבל יותר מכך, הם מתבקשים לבצע מטלה אינטלקטואלית של למידה קבוצתית, הבעת דעה, דיון ופרשנות. ביחידה של נמרוד, אם כן, ניתן לזהות מספר רבדים של חוויית למידה: החוויה המרחבית-פיזית, תחושת הנוכחות באמצעות ההקרנה המקיפה; התלמידים אינם רק צופים פסיביים במרחב הווירטואלי; הוא החוויה האינטלקטואלית-חברתית – כלומר הלמידה עצמה. אולי יש מקום לקוות שיש בחוויה הזו גם העצמה של הממד הרגשי של הלמידה, אבל עוד חזון למועד. כללו של דבר: החדר האימרסיבי מדגים כיצד טכנולוגיה משרתת מטרת וגישות פדגוגיות ותיקות. הדוגמאות השונות שהוצגו ממחישות את הגמישות שמציע המרחב האימרסיבי ואיזונים שונים, בין הפסיביות והאקטיביות של הלומדים ומידות שונות של הבנייה ואוטונומיה. חדר אימרסיבי אינו תחליף ללמידה המסורתית, אלא הרחבה של ארגז הכלים העומד לרשות המרצים ומאפשר להם ליצור חוויות למידה משמעותיות. ■



צילום: ד"ר נעה בוטוש

ליצור שינוי תודעתי אצל הלומדים, הם לא נכנסו לשיעור רגיל אלא ל'חוויה', להתרחשות של למידה שבה יש להם תפקיד, מעצם הנוכחות במרחב, ולכן יש להם גם 'סוכנות', ומידה של אחריות, אפילו אם מוקצה להם (או שהם נוטלים לעצמם) תפקיד פסיבי.

אדגים בקצרה באמצעות את הביטויים של הניתוח הזה באמצעות שיעורים שנבנו על ידי מרצי המכללה (מרביתם בליווי צוות מיח"ם והמרכז לקידום למידה והוראה).

חדרים אחדים שנבנו העצימו את עקרון השימוש בחדר לטובת למידה פעילה וחוייתית. בחדרים האלו (שבנו ד"ר נעמה רשף, ד"ר מירב אסף, זהבית סילוואל וסמר אלדינה, וגם החתום מטה) הלמידה נעשתה באמצעות משחקים, חידות וחדרי בריחה. כך, למעשה, נותרה בידי הלומדים הבחירה (אך גם ההכרח), להיות פעילים בתהליך הלמידה – שכן ללא השתתפותם הפעילה לא היה ניתן להתקדם בהשלמת המשימות. בחדרים אלו, האלמנט המשחקי לא רק יצר מוטיבציה פנימית ללמידה אלא גם היווה חלק מתהליך של למידה פעילה באמצעות עשייה. התחרותיות (בין אם אישית או קבוצתית), במקום שהתקיימה, שימשה כמנוע להעמקת ההבנה ולשיתוף הפעולה. במילים אחרות, הסטודנטים נדרשו לא רק להפגין ידע, אלא גם ליישם אותו. כך הפכה החוויה האימרסיבית למרחב למידה דינמי, שבו המשחק והלמידה משתלבים זה בזה באופן אורגני.



צילום: ד"ר נמרוד זינגר

גישה מינימליסטית יותר לעקרון הלמידה החוייתית מבוססת בחדר שבנה כותב שורות אלו לטובת פתיחת הקורס 'מבוא ליוון ורומא', החלטתי להשאיר את התלמידים פסיביים למדי, או לכל הפחות לתת להם את הבחירה האם הם פעילים או סבילים. משום כך, הם נכנסים לחדר, חוצים את הסף שבין המכללה 'היומית' לשיעור ה'מיוחד' ומבקרים בכמה אתרים מרכזיים ביוון הפרה-היסטורית. כלומר, השיעור מתמקד בתקופות שלגביהן אין לנו חומר כתוב על יוון העתיקה, אלא רק ממצא ארכיאולוגי. משום כך, השיעור הזה תמיד היה קשה ללמידה. החדר האימרסיבי מאפשר להם 'להיות' במקום הארכיאולוגי במקום לשמוע עליו. ההבדל הוא קטן לכאורה, עצם המעבר מהחוץ פנימה, והעובדה שהתמונות של האתר מקיפות את הלומד – כשם שהסביבה מקיפה אותנו בעולם האמיתי – מעבירה את הלומדים להניח שהם 'חווים חוויה'. מכאן, רמת הפעלתנות שלהם נשארת גמישה – האם הם לוחצים על

מהנעשה במכללה סביב: חינוך כחוויה

קורס קיימות וקידום בריאות – חשיבה עיצובית כחוויה לימודית

| ורד יפלה-וישקרמן |

ד"ר ורד יפלה-וישקרמן, ראשת תוכנית ההכשרה לבית הספר העל-יסודי, משתפת אותנו במטלת ההערכה בקורס קיימות וקידום בריאות המתקיים בתוכנית ההכשרה לעל-יסודי, המקדמת חשיבה עיצובית כחוויה לימודית.

נוכל להפוך אותם לשותפים פעילים בדרך להשגת המטרות הלימודיות ולשיפור ההישגים (Harefa et al., 2023) וגם לייצר אצלם את תחושת החוויה.

במסגרת הקורס הסטודנטים מתבקשים ליצור פרויקט לטובת הקהילה העוסק בנושא קיימות או קידום בריאות על פי העקרונות של חשיבה עיצובית. בחירת האתגר הקהילתי (הבעיה שברצונם לפתור) הייתה לפי עניין הסטודנטים ורצונם. התוצר הסופי עבר תהליך הערכה וניתוח היעילות שלו על ידי הסטודנטים.

חשיבה עיצובית היא תהליך חשיבה יצירתי המשתמש במתודולוגיה מעולם העיצוב בעולמות אחרים – עסקיים, חברתיים וכדומה. היא מתאמת בין צרכים אנושיים, טכנולוגיה ואסטרטגיה עסקית כדי לפתור בעיות סבוכות. זהו תהליך חשיבה אשר עוזר לפתח רעיונות, לפתור בעיות מורכבות מנקודת מבט של האדם המצוי במרכז. החשיבה העיצובית קיימת כבר מספר שנים. לאחרונה היא תפסה תאוצה והפכה למתודולוגיה סדורה, הנלמדת באקדמיה ובמקומות נוספים מלבד עולמות העיצוב.

חשיבה עיצובית מתמקדת בגישה הרבת-תחומית כאשר הלומד מנסה למצוא פתרונות לבעיות אמיתיות בשלל תחומים על ידי ניסוי וטעייה, הכוונה עצמית והשבחה (Razali et al., 2022). החשיבה העיצובית משפרת את השתתפות הסטודנטים ואת תוצאות הלמידה בקורסי הנדסה כפי שפורסם במחקרו של (Chavan, 2023) והיא משמשת ככלי המעורר מעורבות בלמידה, (Stanislav, 2021).

חשיבה עיצובית משפיעה על המוטיבציה של התלמידים על ידי הצעת אוטונומיה, יצירת סביבת למידה תומכת, ואף משפרת ביצועים אקדמיים בחינוך לעיצוב (Faerm, 2022). החשיבה העיצובית משפרת את המוטיבציה של התלמידים על ידי קישור חוויות בעולם האמיתי. היא מאפשרת להם להתמודד בנוחות עם מצבים מעורפלים ולבדוק פתרונות אפשריים (Tsai, 2023).

חשיבה עיצובית חשובה מאוד לסטודנטים להוראה כדי להכין לעתיד לא נודע. עלינו לאמן את הסטודנטים

יומה והמשכיותה של החברה האנושית תלויות ביכולתו של האדם לקיים יחסי גומלין עם הסביבה. כוחו של האדם לחולל שינויים מורכבים ומרחיקי לכת בסביבתו מחייב אותו להעריך נכונה את השפעת מעשיו למענו ולמען הדורות הבאים. המפתח לחיים בצוותא עם מרכיבי הסביבה הפיזיים, החברתיים והתרבותיים קשור בהתנהגות של כל אחת ואחד מאיתנו כפרט וכבן/בת לחברה בכללה, ברמה הלאומית וכחלק מהחברה האנושית. תפיסה זו מדגישה את הצורך בחינוך לקיימות ולקידום הבריאות.

בתוכנית ההכשרה לעל-יסודי מתקיים קורס חובה העוסק בקיימות וקידום בריאות. בקורס זה נחשפים הסטודנטים לתכנים חשובים ועדכניים בנושאים המקיימים קשר הדוק בין סביבה ושמירה על הבריאות.

נושאי הלימוד כוללים את משבר הפלסטיק, משבר האקלים והשפעתו על בריאותנו, זיהום אוויר וזיהום אור ורעש, משבר המזון ותזונה נכונה ונושאים מגוונים אחרים.

בקורס מתקיימות מספר מטלות הערכה. במאמר זה אתמקד במטלת ההערכה העיקרית המייצרת, כך אטען, חוויה לימודית: בניית פרויקט לטובת הקהילה המבוסס על עקרונות החשיבה העיצובית. במאמר אציג חלק מהתוצרים המגוונים ואת התובנות של הסטודנטים המעידות על למידה חווייתית בעלת משמעות ועניין.

'חוויה' היא התנסות או אירוע המותירים באדם רושם רב. כדי לייצר חוויה לימודית משמעותית הסטודנט צריך, בראש ובראשונה, להתעניין בנושא, והנושא צריך להיות רלוונטי עבורו. מחקרים מראים שלמרכיב העניין השפעה רבה על תהליכי למידה. בני אדם עובדים קשה יותר ולומדים יותר בשעה שדברים מעניינים אותם (Hidi, 1990). המחקר החינוכי מבדיל בין עניין האישי (individual interest) שיש לאדם בנושא מסוים ובין עניין 'ממוצב' (Situational interest) התחושה שהאובייקט מהנה ושווה חקירה כתוצאה מחשיפה רגעית לנושא.

ביסוס למידה על פי תחומי עניין של התלמידים עשוי להתגלות כאסטרטגיה פדגוגית שימושית, שתורמת להגברת המעורבות וליצירת חוויה. בעזרת העניין של התלמידים בלמידה

להתבונן באמפתיה באוכלוסייה (קהילה, בית ספר ועוד), להציע פתרונות לבעיות קיימות, להכין אותם לעתיד תוך כדי הקנייה של מיומנויות רבות הנדרשות כיום החל מעבודת צוות, שיתוף פעולה, חשיבה ביקורתית, חשיבה יצירתית ועוד (Baran & AlZoubi, 2023; Henriksen, 2020).

הוראת הקורס מכשירה את הסטודנטים להבנה של מהי חשיבה עיצובית תוך כדי יישום. הפרויקט כלל שמונה שלבים:

1. הגדרת בעיה והצורך. בעיה מוגדרת תמיד כשאלה שפתרונה מביא לביטול מצב לא רצוי מתוך נקודת המבט של הסטודנטים על הקהילה.

2. הגדרת אוכלוסיית היעד

3. סקירה ספרותית על הבעיה והצורך

4. העלאת הפתרונות

5. הגדרת הדרישות לפתרון הרצוי

6. בניית דגם / שרטוט של התוצר/התהליך החינוכי

7. הרצה של הדגם/התוצר/התהליך החינוכי בקרב האוכלוסייה המיועדת ובדיקת יעילותו

8. הצגת הפרויקט בקרב העמיתים בכיתה

הסטודנטים הגישו מבחר של פרויקטים בנושאים מגוונים העוסקים בסוגיית פינוי הפסולת במגזר הבדואי, הגברת המודעות לסרטן השד, השמנה בקרב ילדים, שימוש באנרגיה מתחדשת במגזר הבדואי, תרבות הצריכה, עישון, בזבז מזון ועוד.

הפרויקטים השתנו בשיטות היישום שלהם והציגו

אסטרטגיות שונות. הפרויקטים כללו פעילויות מעשיות, כגון

העברה של סקרים בקופת חולים, כתיבה ויצירת קשר עם מועצות מקומיות, הכנה של שוק יד שנייה במגזר, סדנאות

חינוכיות שהסטודנטים ארגנו בבית הספר בנושא של תזונה

בריאה, כתיבה של פליירים למניעת תאונות בבית ואפילו

הכנה של סרטוני הסברה. בסיכומו של התהליך הם הציגו את

הפרויקטים וניתחו את יעילותם בכיתה.

להגשת תוצרים אשר נעשים במסגרת של הקורס בעבודת

צוות יש יתרונות רבים המוצגים בספרות (Yeflach-Wishkerman,

כך עולה מדברי הסטודנטים:

"הקורס 'חינוך לבריאות וקיימות' השפיע עליי רבות כאדם. מאז שהחל הקורס הפסקתי להשתמש במוצרים חד-פעמיים והפכתי מודעת יותר לשמירה על הסביבה. אני משתפת כל אדם שנקרה בדרכי בחשיבות השמירה על הסביבה ובידע שצברתי מהקורס."

"הקורס 'חינוך לקיימות' היווה עבורי חוויה מעוררת שינוי כמורה לעתיד וכאדם בכלל. נושא זה לא רק הרחיב את ההבנה שלי בנושאים סביבתיים אלא גם צייד אותי בידע ובכלים לשילוב עקרונות קיימות בפרקטיקות ההוראה שלי."

"אחת התרומות המשמעותיות של הקורס היא המודעות המוגברת שהוא החדיר בי בנוגע לנושאי איכות הסביבה ותרומתם לעולם. כעת אני רואה את החשיבות של טיפוח פרספקטיבה הוליסטית בקרב התלמידים שלי, לעודד אותם להכיר בהשפעה של מעשיהם על העולם."

עבור חלק מהסטודנטים, הרשמים והתחושות הנחווים במהלך הפרויקט אף הובילו לתובנות הנוגעות לעצם העבודה החינוכית:

"... החשיבה העיצובית שמה דגש מרכזי על אמפתיה ונקודת מבט מזווית האדם. כאשר מורה יכול לחשוב מחוץ לזווית הראייה שלו ומתחיל לראות מזווית הראייה של התלמידים שלו, הוא יכול להבין מה התלמידים שלו מרגישים ומה הם צריכים."

לסיכום, הלמידה שנערכה במטלת החשיבה העיצובית בקורס 'קיימות וקידום בריאות' לא נשארה בגבולות הידע והמיומנויות בלבד, אלא נחוותה כחוויה מאתגרת ומעצבת המפגישה בין האדם לעולם ומותירה את רישומה על תחושותיו ותובנותיו של הסטודנט.

מקורות לסקירתה של ורד יפלאח-וישקרמן

- Baran, E., & AlZoubi, D. (2023). Design thinking in teacher education: Morphing preservice teachers' mindsets and conceptualizations. *Journal of Research on Technology in Education*, 1-19.
- Chavan, P. C., Patil, A. K., Chate, G. R., & Malik, V. R. (2023). Design Thinking with ICT Tools: An Approach to Enhance Engagement in Design Problem and Practical Exposure. *Journal of Engineering Education Transformations*, 36(Special Issue 2).
- Faerm, S. (2022). Motivation and Design Students. In *Introduction to Design Education* (pp. 229-242). Routledge.
- Harefa, D., Sarumaha, M., Telaumbanua, K., Telaumbanua, T., Laia, B., & Hulu, F. (2023). Relationship student learning interest to the learning outcomes of natural sciences. *International Journal of Educational Research & Social Sciences*, 4(2), 240-246.
- Henriksen, D., Gretter, S., & Richardson, C. (2020). Design thinking and the practicing teacher: Addressing problems of practice in teacher education. *Teaching Education*, 31(2), 209-229.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 4(60), 549-571.
- Razali, N. H., Ali, N. N. N., Safiyuddin, S. K., & Khalid, F. (2022). Design thinking approaches in education and their challenges: A systematic literature review. *Creative Education*, 13(7), 2289-2299.
- Stanislav, A. (2021). Design thinking to enhance transformative learning, *Global Journal of Engineering Education*, 23, 169-175.
- Tsai, C. A., Song, M. Y. W., Lo, Y. F., & Lo, C. C. (2023). Design thinking with constructivist learning increases the learning motivation and wicked problem-solving capability—An empirical research in Taiwan. *Thinking Skills and Creativity*, 50, 101385.
- Yeflach-Wishkerman, V. (2024). Perceptions of pre-service teachers while developing a virtual educational escape room (VEER) using online collaborative learning. *International Journal of Educational Research*, 125, 102348.



"עלינו להפסיק להיות בובות... ולהתחיל ללמד באופן חווייתי"

**נעמה וינמן, בוגרת שבילים ובוגרת תואר שני בתוכנית 'חינוך בעידן
טכנולוגיות מידע', מספרת לד"ר אורית הוד-שמר, המנחה שלה
בעבודת הגמר, על תפיסתה החינוכית שעיקרה קידום למידה
עצמאית וחווייתית ועל האופן שבו היא מיישמת תפיסה זו בשטח.**

והיכולות שלהם. אני לא מאמינה בלמידה פרונטלית ולא מסוגלת לעמוד ולהרצות ולראות ילדים חולמים או מסתכלים בי כאילו נפלתי מהשמיים. הלמידה שבה אני מאמינה באה לידי ביטוי לדוגמה בתחום שהכנסתי לתוך ההוראה המקצועית שלי: חדרי הבריחה. תלמידים לספרות או לתרבות ישראלית מקבלים משימה תהליכית לבנות חדר בחירה סביב דמות, 'צירה או אירוע. הם חוקרים את הנושא שבחרו ואז בונים בעצמם את החדר שבו יתנסו חבריהם. במסגרת בניית החדרים כחלק מפרויקט "isteam" – תוכנית למידה, המשלבת עבודה במגוון תחומים בדגש על מיומנויות המאה ה-21. עבודה ולמידה עצמית, רלוונטיות ללומד דרך איתור בעיות ומציאת פתרון, ניהול עצמי, ארגון למידה, עבודה בקבוצות ושיתוף פעולה. את הפרויקט מובילה רשת 'אורט' ואף ייצגנו את בית הספר בתחרות ארצית בקיסריה.

דוגמה נוספת היא האופן שבו אנו לומדים תרבות ישראלית בכיתות ח'. בנושא החגים הכיתה מחולקת לקבוצות וכל קבוצה חוקרת מועד אחר וכותבת תעודת זהות לחג. לקראת הזמן שבו חוגגים את המועד, הקבוצה מציגה את החג באופן יצירתי בכיתה. היא יכולה לבחור בשימוש בשיירים, בהמחזה, בפלקט, במאכלי חג או בכל דרך אחרת. גם פה הילדים אחראיים ללמידה ויכולים להביא לידי ביטוי את הכישורים הייחודיים שלהם. גם אנחנו המורות לומדות מכך – הילדים יותר יצירתיים מאיתנו ויש לנו הרבה מה ללמוד מהם.

אני זוכרת שלפני חדרי הבריחה התעניינת מאוד בנושא של חידות. גם לך היה תהליך הדרגתי של למידה.

נכון, גם כתבתי את המחקר שלי במסגרת הסמינריון בתואר השני על חידות. המחקר עסק בשאלה מהן התגובות של תלמידים בחטיבת הביניים לחידות כפעילות בהפוגות בתוך השיעורים. במהלך המחקר גיליתי שאותם ילדים שלא אוהבים להגיע לבית הספר ולא עושים כלום בכיתה, היו מרימים את הראש ברגע שכתבתי חידה על הלוח, עוזבים את הכול ומתחילים לחשוב ולעבוד. ילדים שכלל לא הייתי שומעת את קולם בפעילויות הסטנדרטיות בבית ספר, פתאום זרקו תשובות באוויר או רצו ללוח כדי לפתור את החידה והראש התחיל לעבוד. זה כל כך העצים אותם והבנתי שזה מה שילדים צריכים – הם צריכים להפעיל ולאתגר את עצמם. השלב הבא היה שהם עצמם ייצרו את החידות. בחדרי הבריחה אפשר

נעמה שלום, ספרי לי קצת על עצמך, מה למדת ומה את מלמדת כיום?

שמי נעמה וינמן, נשואה למוטי ואימא לארבעה ילדים בוגרים. אני מורה ומחנכת בחטיבת הביניים, לימדתי בבית הספר התיכון 'אורט' בערד, כיום אני מורה בבית הספר 'מיתרים' במיתר. אני מלמדת את מקצועות המלל: לשון, תרבות ישראל, ובשנים קודמות גם היסטוריה, ספרות ותנ"ך.

לפני שהגעתי לתחום החינוך עסקתי בכלל בקונדיטוריה, היה לי עסק בשם 'הממלכה המתוקה של נעמה' ובו העברתי חוגי אפייה ובישול לילדים. כבר שם גיליתי שאני מאמינה שיש לתת לילדים ללמוד דרך עשייה ויצירתיות, אפילו הצלחנו ללמוד חשבון – למדנו דרך שקילה של שוקולד.

לאחר שעבדתי תקופה קצרה בקרן קר"ב בבתי הספר התחלתי את התואר הראשון בתוכנית 'שבילים' במכללת קיי עם התמחות בהיסטוריה ובנוער בסיכון. שם למדתי שאפשר להשתמש בשיטות הוראה בלתי פורמליות, מעורבות ומייצרות עניין, גם בתוך הכיתות בלמידה הפורמלית וקיבלתי הרבה כלים לקדם תפיסה זו.

כשסיימתי את התואר הראשון, מייד המשכתי לתואר השני בתוכנית 'חינוך בעידן טכנולוגיות מידע' וגיליתי עולם ומלואו. אני, שלא הייתי חברה של המחשב ושל טכנולוגיה בכלל, למדתי שלא רק שמורה יכול לצמוח ולהתפתח מבחינה טכנולוגית, הוא חייב לעשות זאת גם כמודל לינג לתלמידים.

את פרויקט הגמר בנושא של חדרי בריחה עשיתי בהנחייתך אורית. זה היה מחקר פעולה יישומי ותהליכי של עבודה עם הילדים. למדתי ממנו רבות ואחר כך יישמתי בכיתות שלימדתי. בפרויקט חקרתי את תהליך הלמידה של הסיפור העממי באמצעות הכנה והפעלה של חדר בריחה על ידי תלמידים בכיתה ז'.

משם המשכתי לחקור את הבינה המלאכותית ונרשמתי לקורס של מובילי טכנו-פדגוגיה. אני רואה חשיבות עליונה בכך שמורה כל הזמן ילמד ויתפתח. חשוב לאתגר את עצמנו כך שיהיה לנו חשק לאתגר את התלמידים.

מהי התפיסה החינוכית שאת דוגלת בה וכיצד היא באה לידי ביטוי בעבודתך?

אני מאמינה בלמידה עצמאית, יצירתית ומשחקית, בלהפעיל את התלמידים ולאפשר להם להביע את הייחודיות ואת הכישרונות

גם ליצור חידות, לבנות משחקים, לאייר אותם... כל תלמיד יכול לבטא את היצירתיות שלו ואת החוזקות שלו בתוך תהליך הלמידה וזה גם הופך אותה למשמעותית עבורו.

נוסף על חשיבה יצירתית, הלמידה הזו גם מכילה בתוכה מיומנויות נוספות של המאה ה-21 כמו שיתוף פעולה, חשיבה ביקורתית ותקשורת בין אישית. זו הלמידה שאליה צמאים הילדים והתפקיד שלנו הוא להבין שהם לא רובוטים ולאתגר אותם.

וכיצד את רואה את הקשר בין מה שאת עושה למושג 'חינוך כחוויה'?

נעמה: מבחינתי למידה חווייתית מובילה ללמידה משמעותית, לחינוך אמיתי. זה מה שנצרב בזיכרון ויישאר לאורך השנים. זה לא לעשות וי על פרויקט כזה או אחר. גם בעוד עשר או עשרים שנה זה מה שהם יזכרו. הם לא יזכרו מורה שממלא אותם במלל כי זה לא מעניין אותם ואני לא בטוחה שאת המורה עצמו זה מעניין. זו בעיניי הוראה לא משמעותית. כשאני מגיעה עם חוויה, עם משהו חדש, וכשאני בעצמי יוצרת, אני מגיעה עם הרבה רצון לעזור לילדים. ההתרגשות שלי משפיעה על הילדים. כשהם רואים שאני מתלהבת זה מדביק אותם. הם באים עם עיניים בורקות. הם נדבקים ברצון לעשות, ללמוד, ליצור...

אני מגיעה ללימוד כזה בהבנה שאני לא מורה אלא מנחה. בשנה הראשונה אחד התלמידים הצביע ושאל שאלה: "את המורה ואם את לא מלמדת אותנו, על מה משלמים לך?" תשובתי הייתה: "משלמים לי על זה שאני מלמדת אותך איך ללמוד. זה התפקיד שלי".

מהם הקשיים המלווים תהליך יצירתי כזה?

פעמים רבות אנחנו נתקלים בתגובה ראשונית שלילית של התלמידים, בסוג של אנטי. זה ברור כי כל השנים האלה מלמדים אותם להיות בתוך התבנית, לכתוב את מה שהמורה אומר, לדקלם את זה, לקבל ציון... עכשיו הם פתאום נדרשים לחשיבה עצמאית, לפעולה יוזמתית. זה קשה. אבל ברגע שהתלמידים מתנסים בזה וחווים את החוויה, הם מתחברים לדרך לימוד זו ונהנים מאוד מן הלמידה.

קושי נוסף הוא שאין ממש ליווי של משרד החינוך. המשרד אומנם זורק סיסמאות של למידה חווייתית אבל לא מוביל תפיסה של הנחיה. הוא אומר "תעשו משהו חווייתי", ואכן מורים נכנסים לכיתה וחושבים שלעשות משחק עם כדור או לתת לתלמידים לצייר זו הדרך. בעיניי זו אכן חוויה, אך לא כזו המובילה ללמידה. אלו אומנם תוצרים, אבל רגעיים ונקודתיים, בלי תהליך ובסופו של דבר בלי משמעות לילד.

נוסף לכך יש תנאים פיזיים שמקשים על למידה חווייתית – לחלק ילדים בכיתה לכמה קבוצות ושכולם יעבדו בכיתה אחת כי אין מרחבים נוספים לעבודה בבית הספר, זה עמוס ומאוד בעייתי. עם זאת אני מאמינה שרק אנחנו יכולים לעשות את השינוי. ככל שנכניס את הצורך הזה לבית הספר ונוכיח שזו הלמידה הנכונה, המערכת תשתנה. היא תבנה מרחבים. זה אפשרי, זה רק עניין של סדר עדיפויות.

אנחנו יודעים גם שלמידה חווייתית כזו דורשת השקעה גדולה מאוד מצד המורה.

זו אכן השקעה גדולה, אבל אותי זה מלהיב. כשנכנסתי כסטודנטית בתואר הראשון ומאוד התלהבתי ליצור ולעשות, אחת המורות אמרה לי "את צריכה לשבת במשרד החינוך ולהכין

לנו את החומרים, להביא לנו ערכות מוכנות". לא הבנתי את זה, הרי היצירה והבנייה זה חלק מהותי מן ההוראה עצמה. היו גם מורים שאמרו שאף אחד לא משלם להם על זה, אז הם לא הולכים להשקיע, אבל העניין הוא לא רק של התלמידים, הוא גם שלכם, וגם ההנאה. כשאני מדברת עם הבנות שלי שנכנסו גם הן לתחום ההוראה אני אומרת להן שבכל מקצוע אנחנו נותנים מעבר לשעות שרשומות לנו, השאלה היא מהו הסיפוק שלנו? ומה אנחנו רוצים לקבל מהעבודה?

אילו המלצות נוספות בהקשר של חינוך כחוויה יש לך לתת לסטודנטים להוראה?

פשוט להיכנס לכיתות ולהפסיק להיות בובות. לא לעמוד ולדבר כי זה לא מעניין את הילדים.

אמור להיות סדר בשיעור: מדברים על עשר דקות של הקנייה ואז עבודה. אני לא חושבת שצריך הקנייה, תנו לתלמידים הוראה, תבקשו מהם לפתוח את הספר ולקרוא את הטקסט, תפעילו אותם, אל תקריאו עבורם, אל תפרשו עבורם את המילים, תנו להם לעבוד על זה.

יכולים לבוא ולומר שבמקצועות שלך, רבי המלל, זה אפשרי, אבל מורה למתמטיקה למשל, צריך פשוט ללמד איך לפתור תרגילים. איך הוא יכול לשלב יצירתיות ועצמאיות?

גם המתמטיקה היא שפה ולמרות שהיא ברובה אינה מילולית (הרי גם במתמטיקה יש בעיות מילוליות ומאחורי כל בעיה כזו יש סיפור שאפשר לספר) גם שפה מתמטית אפשר לקחת למקומות יצירתיים. במקום לדקלם שאחד ועוד אחד שווה שתיים, בואו נחשוב מה אפשר לעשות עם האחד הזה? איך אפשר לייצג אותו? ואיך התלמיד יוכל לבנות את המשוואה הזו לבד ולנסות להסיק את הפתרון בעצמו?

כלומר למידה חווייתית, עצמאית ומשחקית אינה שייכת לתחומי הוראה מסוימים בלבד.

בהחלט לא. הלמידה נכונה ומתאימה לכל מקצועות הלימוד. צריך לפעמים להיות יצירתיים יותר, צריך לחשוב, זה לא פשוט, אבל כמו שאת תמיד היית אומרת: זה עניין של אימון, ככל שנתאמן יותר, כך זה יבוא יותר בקלות.

מהו המסר או העצה שיש לך להעביר למכשירי המורים, למרצי המכללות להוראה בהקשר של חינוך כחוויה?

האמירה שלי אליהם היא שגם הם צריכים ללמד בצורה חווייתית, כי האופן שבו אתם מלמדים הוא האופן שבו הסטודנטים ילמדו את התלמידים שלהם. הם סופגים את זה בהכשרה. צריך להפסיק ללמד בצורה פרונטלית או להסתפק במצגות, ולתת לסטודנטים לעבוד. זה מה שאנחנו עשינו כסטודנטים בתואר השני בתוכנית 'חינוך בעידן טכנולוגיות מידע' – אנחנו חקרנו, אנחנו המצאנו ובנינו. זה קשה וזה דורש הרבה עבודה, אבל זה מוביל לתוצאות. אם אנחנו רוצים לגדל דור שיצא מהבועה שאנחנו חיינו בה ויפרוץ דרך קדימה, זו הדרך.

מה תרצי להגיד לסיום?

אין דבר מושלם יותר מהסיפוק שאני כאשת חינוך חשה מול התוצרים שיצרו התלמידים בעצמם. למידה חווייתית כזו היא ההוראה המיטבית מבחינתי.

תודה רבה נעמה על שיחה מעוררת השראה.

קיר אומנית

גבריאלה קליין, אוצרת המכללה, מלווה סטודנטיות אשר אוצרות תערוכה לאומניות במסגרת קורס אוצרות ותערוכות בהתמחות באומנות

תמר רודד שבתאי

האוצרות: קוראל מתן ומלי פיטוסי

תמר רודד שבתאי היא אומנית המתגוררת ויוצרת בערד ובתל אביב. היא בוגרת תואר ראשון בבית הספר לאומנות 'המדרשה' במכללת בית ברל ותוכנית מנדל למנהיגות תרבות בנגב.

בסדרה 'זן נזיל' רודד שבתאי חוקרת עולם המורכב מתחושות ומרגעי נפש באמצעות תנועות גוף. היא בוחרת לצייר באקרילי נוזלי כדי להדגיש את תנועת הזרימה של הגוף באמצעות הצבע. הדמויות המתוארות בסדרה זו הן דמויות ארכיטיפיות חסרות הגדרה, מיקום וזמן. הן נראות כנשים ספק בנות תמותה, ספק חיות שמרוכזות כל אחת בפעולה שלה, בתנוחה ובמבט.

הדמויות מוצגות בתנוחות שונות בעלות יכולת התארכות ונזילות, והן מאפשרות להן להשתנות ללא הפסקה.

רודד משתפת שיעיסוקה במחול ובתנועה גרם לה לתהיות על הפער בין התחושות שהגוף חווה בפנים לבין מה שהוא נראה כלפי חוץ. היצירות מזמינות את הצופה להכיר את המסתורין - מציאות שבה הגוף החיצוני מייצג את עצמו באופן מיטבי מול חשיפה פנימית תחת עור, בשר וכלי דם חשופים כגילוי למסעי הנפש, לפחדים ולסודות. ■



כל הצילומים באדיבות היוצרות





זינב אבו ג'ריביע

האוצרות: יסמין אבו רמשה
ונסאיים אבו צליח

האומנית הבדואית זינב אבו ג'ריביע נולדה בשנת 1972 ומתגוררת בשגב שלום. היא עוסקת בתחום האומנות והתרבות הבדואית, והוא משפיע באופן ניכר על יצירותיה.



זינב התמודדה עם הרבה אתגרים בחייה. היא התעקשה ללמוד והשלימה שנות לימוד בבאר שבע. את דרכה באומנות היא החלה בשנת 2002 במכללת קיי במשכן לאומנות חזותית. היא בעלת תואר ראשון ותואר שני באומנות, והיום היא לומדת לתואר שלישי בתחום האומנות. זינב השתתפה בתערוכות רבות בכל רחבי העולם, בין השאר תערוכת אביזרים בקליפורניה, 'החמישה' בניו יורק (2018) ותערוכה בשוויץ (2003).

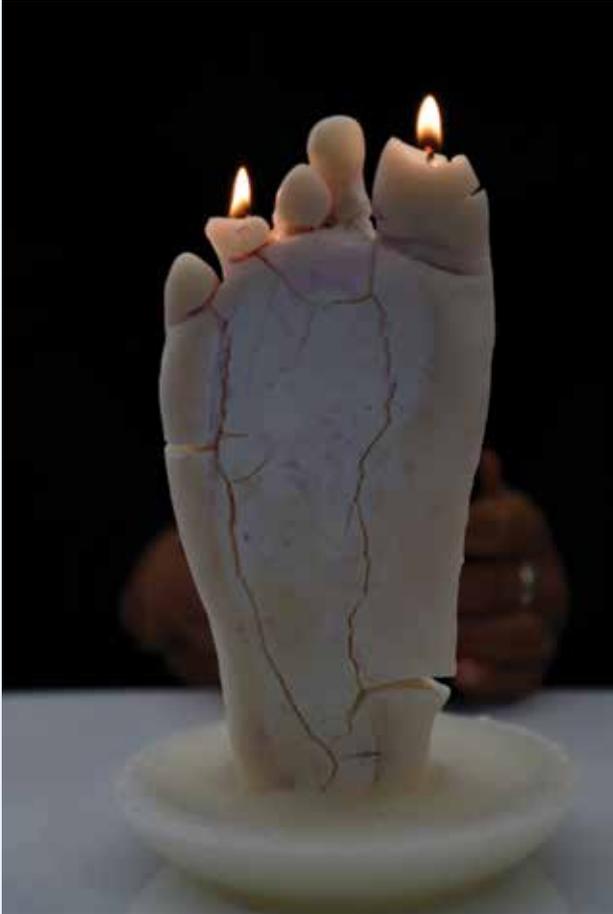
זינב עובדת במגוון חומרים ומדיומים כמו רקמה בדואית, חמר וציור. היא מתמקדת בעבודותיה בנושא האישה והמראה שלה. דרך העבודות שלה היא מתארת את החוויה של האישה הבדואית. לאחר נישואיה היא התמודדה עם בעיות ברחם שמנעו ממנה להפוך לאימא לתקופה, מה שהשפיע מאוד על מצבה הנפשי. ציורה 'עובר' (2003) משקף את התמודדותה עם קושי זה ואת מאבקה הפנימי.

בציור 'נוכחת' (2005) אבו ג'ריביע מתארת אישה ערומה שוכבת. דרך ציורה זה אבו ג'ריביע מבקשת להעביר את המסר שהיא כאן וכי אין אפשרות להתעלם מנוכחותה. ■



רואן אבו עסא

האוצרות: נדא אבו חג'אג' ואסיל עתמין

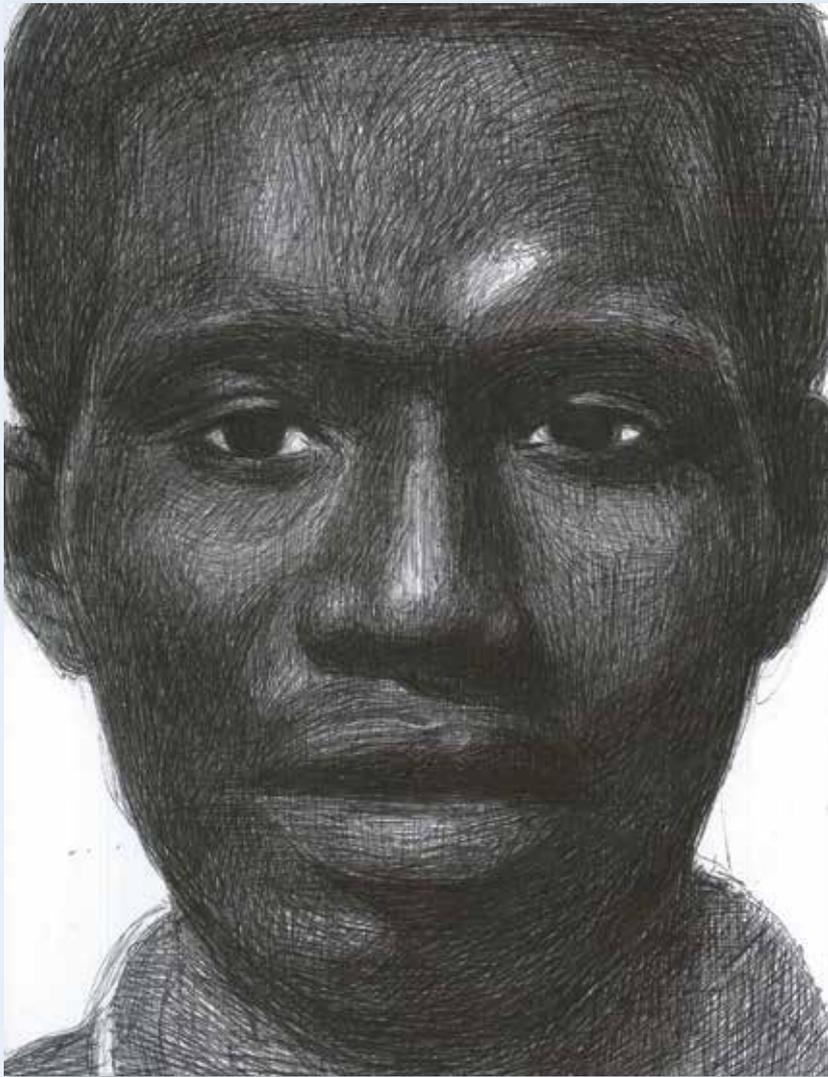


רואן אבו עסא היא אומנית ערבייה בדואית בת 26 המתגוררת בתל שבע ומלמדת אומנות בבית ספר יסודי בכפר. אבו עסא בוגרת תוכנית ההתמחות באומנות במכללת קיי. היא אומנית רבת-חזומית שעובדת במדיומים מגוונים, כמו פיסול, רקמה, ציור, צילום, מיצב ומיצג. העבודות שלה עוסקות לרוב בשלום ובחברה משותפת. היא הציגה בכמה תערוכות קבוצתיות בישראל, ולאחרונה היא יוצרת אומנות דרך קבוצת אומניות במרכז רחא לאומנות פלסטית ברהט.

בקיר אומנית מוצגות שתי סדרות. הראשונה 'בעקבותיך ברגל ימין 2023', סדרה שכוללת מספר גדול של כפות רגליים עשויות מגבס לבן בגודל טבעי, שיצקה לפי כף רגלה. הסדרה נוצרה בעקבות השתתפותה בתוכנית רזדנסי בהשתתפות יהודים וערבים במרכז המשותף לאומנות בגבעת חביבה. במסגרת התוכנית יצרה אבו עסא סדרת פסלים של כפות הרגליים של האנשים שהשתתפו איתה בתוכנית.

העבודה השנייה היא 'מייצג פיסול בשעווה 2022'. היא יצרה העתק של כף רגלה כנר משעווה. בחלק האחורי של כף הרגל היא הכניסה צמחים ופרחים לתוך השעווה, וכשמדליקים את הפסל / הנר השעווה מתמוססת. במיצג של האומנית במכללה תוצג התוצאה הסופית - אחרי שהנר יימס. רואן רואה בעבודות שלה דרך להביא מחשבות על החיים המשותפים בין התרבויות בישראל ועל שלום. ■





תמר סימון

האוצרות: כלנית בטאט וליאל כהן

"האומנות שלי היא תגובה למה שאני חשה"
(תמר סימון).

האומנית **תמר סימון** מתגוררת ועובדת בתל אביב. היא בוגרת 'המדרשה לאומנות', ולאחריה היא הרחיבה את הידע והתמקצעה אצל הצייר דויד ניפו. סימון היא אומנית פעילה שהציגה בגלריית נולובז בפרויקט החממה ובמוזיאון פתח תקווה לאומנות.

סימון עוסקת בעבודותיה בחקירת תרבות וזהות. היא יוצרת ציורים בצבעי פסטל, אקריליק ובעיקר רושמת בעט כדורי על נייר. תהליך העבודה של סימון הוא מדדיטיבי ומתכנס פנימה אל תוך היצירה. הפעולה החוזרת והנשנית עם העט כדורי והאופן שבו היא עובדת איתו באים לידי ביטוי ביצירותיה. העט הכדורי הוא כלי גרפי יחסית זול ולא פופולרי, אך בקסם רב היא הופכת אותו לבעל ערך ועוצמה.

הסדרה המוצגת בקיר האומנית נקראת 'המהגרים'. היא החלה לעבוד עליה לאחר מפגש רנדומלי עם הכתבה והצילומים על אותם מהגרים שזה עתה עלו לארץ. הכתבה הזאת הניעה אותה ליצירה והיא החלה לעבוד מתוך הצילומים האלו. לפי תיאוריה, היא הרגישה צורך בלתי נשלט לחרוט את פני המהגרים על נייר.

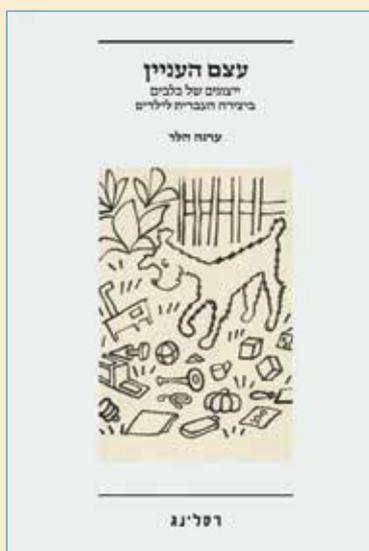
כל רישום מתוך הסדרה הוא חיים שלמים שסימון שמה במרכז ומפיחה בהם חיים, הם כבר לא צילום קפוא של הרגע. הסיפור הוא המוטיב שמניע אותה, וניתן לחוש אותו דרך המבט העמוק של כל אחד מהם. הם כבר אינם אנונימיים, והם אינם עוד תוספת לשולי 'החברה'.

סימון מצליחה לשנות את ההסתכלות במהגרים כקבוצה שכנראה היינו חולפים על פניה ולהפוך אותם לקבוצת יחידים בעלת מאפיינים משותפים. אחד אינו דומה לשני, ה'בפנים' מועבר החוצה ברגישות רבה. ■

עצם העניין: ייצוגים של כלבים ביצירה העברית לילדים

ערגה הלר, מרצה בכירה בהתמחות בספרות

ערגה הלר, עצם העניין: ייצוגים של כלבים ביצירה העברית לילדים, רסלינג, ספטמבר 2024, 190 עמודים.



י"צ הוצאת רסלינג

עם השנים שינתה הרשימה את אופייה והתאימה את עצמה לאהבותיי האחרות. למשל, בחנתי את הכלבים ביצירות מדע בדיוני והצגתי אותם באחד מפסטיבלי אייקון לקהל הרחב בפני קהל חובב כלבים ומדע בדיוני כמותי. לאורך כל השנים המשכתי בניהול תיעוד מעמיק של כלבים בספרות הילדים העברית. הוא היה חלק ממחקר אחר

שלי, שהיה אמור להיות העיקרי: עיצובה של ילדות ישראלית דרך תרבות הילדים הישראלית. אט אט הכלבים השתלטו עליי ועל מחקר תרבות הילד שערכתי. בספר **עצם העניין** אני מציגה את חלקו הראשון של המחקר על עיצוב תרבות הילד דרך דמויות הכלבים. מתוך כל הטקסטים הרבים שניתחתי הבנתי שאי אפשר להפריד את הישראליות של דמויות הכלבים מתולדות מדינת ישראל. וכך אף על פי שהספר היה מוכן לגמרי לפני שבעה באוקטובר 2023, עצרתי הכול ושאלתי את עצמי האם כל מה שכתבתי ב**עצם העניין** עודנו תקף. תשובתי הייתה כן. לכן הוספתי לספר שני פרקים קצרים, פתח דבר ואחרית דבר, שמאירים את מסקנותיי לאור ההווה. הם כתובים מנימה אישית, כי איני מאמינה במחקר היסטורי מתוך האירוע עצמו. בהינתן הזמן הנכון אשוב לכתיבת החלק השני של המחקר משנות השמונים (מלחמת לבנון) ועד ימינו. ■

פרי **עצם העניין** עוסק בייצוגים של כלבים ביצירה עברית לילדים. הוא סוקר יצירות שכל ילד ישראלי גדל עליהן, קרא אותן, האזין להן בתסכיתים או צפה בהן בקולנוע. אלו יצירות דוגמת 'כושי כלב קט', 'שמלת השבת של חנה'לה', 'שמונה בעקבות אחד', 'איה פלוטו' או 'עזית הכלבה הצנחנית'. מחקרי ממיין את הכלבים משנות השלושים עד השבעים של המאה שעברה לתבניות חוזרות, ומציע פרשנות תרבותית-היסטורית להופעתם התבניתית בטקסטים.

בתחילת דרכם של הכלבים בסיפורים, בשירים ובפזמונים העבריים הכלב הוא גם חיית מחמד וגם סוכן של בניית זהות לאומית מקומית. עם הקמת המדינה וגיבוש זהותו של ה'צבר' ממשיכה דמות הכלב להתפתח עם האידיאל הישראלי ומציעה לקוראים הצעירים תבניות חדשות המתעדכנות תוך כדי התרחשות. בהתאם לכך אני מציגה, בין השאר, הסברים כיצד הופך 'כושי' ל'עזית', כיצד הכלב השומר על הקיבוץ הופך לחביב השכונה העירונית, וכיצד כל הכלבים גיבורי המלחמה הופכים ממתים בשדה הקרב לנכים משוקמים, למילואימניקים משוחררים, ולבסוף לגיבורי על אלמותיים.

מחקרי זה על הכלבים בספרות הילדים הוא מחקר ש'התבשל' אצלי שנים רבות מאוד. אפשר להודות שהוא החל בפחד. לא מכלבים חלילה, בהם אני תמיד מאוהבת. פחד מאפשרות של הופעת שאלה במבחן שלא אדע עליה את התשובה. הייתי תלמידת שנה א בחוג לתורת הספרות באוניברסיטת תל אביב, שנת המבואות הגדולים ובחינות הבקיאות בספרות העולם. הייתי גם צעירה מאוד, בת שמונה עשרה בקושי, ולכן הבנתי על מה שואלים בבחינות הייתה די נאיבית. מתוך אהבת הכלבים שלי האמנתי, שאם תגיע שאלה מכשילה על פרט טריוויאלי שאיש אינו זוכר, היא תעסוק בוודאות מוחלטת בשמו של הכלב של המשרתת של המכשפה שהזכרה פעם וחצי בסאגה של אלף עמודים. אז החלה 'רשימת הכלבים הספרותיים' שלי שכללה את שם הכלב, גזעו, מינו ובעליו.

הגימנזיסטים: חינוך, אקטיביזם ומקורות האינטליגנציה היהודית באימפריה הרוסית

אלכס ולדמן, ראש ההתמחות בהיסטוריה במכללת קיי

היהודים למדו מעמיתיהם לספסל הלימודים – רוסים ואוקראינים, ליטאים ופולנים – את הרעיון שלפיו אדם משכיל חייב לפעול למען העם שלו. רוסים למען העם הרוסי, פולנים – למען הפולני, והיהודים – למען העם היהודי. וכך נוצרה שכבת אנשים יוצאת דופן בתולדות היהודים במזרח אירופה: בעלי השכלה שמשולבים בחברה הכללית – אך גם אנשי מעשה ומנהיגים יהודים.

כלומר מה שנראה במבט ראשון כמו עניין די שולי – תיכונזיסטים יהודים ועוד ברוסיה הצארית – מאפשר ללמוד משהו משמעותי: איך התרחש המעבר מעולם יהודי מסורתי לעולם יהודי מודרני; ואיך אנשים עשו את

המעבר הזה בפועל: איך מצד אחד השתנו מאוד, אך מצד שני המשיכו לראות עצמם יהודים, ולא סתם יהודים – אלא כאלה שמחויבים לפעילות ציבורית ופוליטית למען העם שלהם.

ולפני סיום – מילה על המקורות שעליהם מתבסס הספר. לא פשוט להבין מה בדיוק התרחש בבתי הספר לפני מאה וחמישים שנה. פה ושם אפשר למצוא זיכרונות של תלמידים לשעבר או דיווחים בעיתונים מהתקופה ההיא (אגב, מי שלא מכירים את אתר העיתונות היהודית ההיסטורית של הספרייה הלאומית – ממש מוזמנים להכיר אותו). אבל כל זה לא מספיק. למרבה המזל, בארכיונים שונים השתמר לא מעט חומר על בתי הספר: חוזרים של משרד החינוך הרוסי, דו"חות של מורים ומנהלים, פרוטוקולים של ישיבות פדגוגיות ואפילו עבודות ומבחנים של תלמידים. העבודה עם החומרים האלה לקחה זמן והייתה לא פשוטה בכלל: לא רק שהייתי צריך למצוא אותם בארכיונים שונים שמפוזרים בכמה ארצות, אלא שהעבודה איתם גם הצריכה קריאה איטית ומדוקדקת של מאות מסמכים הכתובים בכתב יד. וכמו עכשיו אצלנו, גם אז ממש לא לכולם היה כתב יד קריא. אבל בזכות המסמכים הארכיוניים האלה הצלחתי להבין איך התנהלו בתי הספר ולגלות איך ספור סיפורים מעניינים. למשל, מה קרה כאשר ילד יהודי וילד נוצרי נקלעו לוויכוח על ישו, או מה קרה כאשר ילד אחר התחיל לדקלם בכיתה חמשיר שלועג לצאר הרוסי.

בקיצורו של דבר, אני מקווה שהספר גם נותן הזדמנות להצצה מעניינת לעולם שהיה ואיננו, וגם מלמד על פרק חשוב בהיסטוריה היהודית. כמו שידועות ויודעים הסטודנטיות והסטודנטים בהתמחות בהיסטוריה במכללה, ללמוד היסטוריה – פירושו להבין טוב יותר את התפיסות והמושגים שמעסיקים אותנו בהווה. וה'הגימנזיסטים' עוסק בהרבה מאלה: התבוללות והשתלבות, זהות יהודית מודרנית, או הערך והמשמעות של השכלה כללית מודרנית. ■



הצילום באדיבות הכותב

מ ה הייתם חושבים אם הייתם נתקלים בספר ששמו 'הגימנזיסטים: חינוך, אקטיביזם ומקורות האינטליגנציה היהודית באימפריה הרוסית'? יכול להיות שאילו לא הייתי כותב אותו, גם אני הייתי שואל את עצמי: את מי זה מעניין? ואם זה בכל זאת מעניין מישהו, איזו משמעות היסטורית יש לנושא הזה? לא עדיף לכתוב על גיבורות וגיבורים, מנהיגים ומנהיגות, ולא על כל מיני תיכונזיסטים? יש מי שיגידו שלא מנומס לשאול שאלות כאלה כאשר פוגשים מחבר של ספר. אבל אני חושב שבלי קשר לעניין הנימוס אלה שאלות מצוינות, שכדאי וחשוב לענות עליהן. זה מה שאנסה לעשות בסקירה הקצרה הזאת.

אז תחילה – לגבי השאלה כמה זה מעניין. זה נכון שבמבט ראשון בתי ספר תיכוניים – ועוד לפני מאה וחמישים שנה – נשמעים כמו נושא משעמם. מה כבר היה בבתי הספר? כיתות שמשננים בהן משוואות או משפטים ביוונית ובלטינית? מסדרונות ארוכים ואפלוליים ומורים זעפנים שעוסקים בהטלת משמעת? אבל האמת היא שמתחת לפני השטח – מאחורי גבם של המורים והמחנכים – התנהלו חיי חברה שוקקים: חברות וחברויות, חוגי קריאה וקופות לעזרה הדדית, עיתונים סודיים בכתב יד שהביעו רעיונות ביקורתיים ולעגו למורים, ולפעמים אפילו חוגים מהפכניים נלהבים. והדברים האלה כבר לא רק מעניינים, אלא גם חשובים מהבחינה ההיסטורית. כי מסתבר שבניגוד למה שהתכוונו אנשי הממסד החינוכי, בית הספר התיכון פעל כסביבה חברתית מעצבת. הרבה ממי שנכנסו לבתי הספר בתור נערים או נערות תמימים, יצאו מהם בתור אנשים צעירים בעלי תודעה חברתית ופוליטית מגובשת. וזה חשוב לא רק ביחס להיסטוריה של בתי הספר, אלא גם לתולדות היהודים ברוסיה ובכלל.

במחצית השנייה של המאה התשע עשרה באו אל בתי הספר התיכוניים הכלליים ברוסיה תלמידים יהודים רבים. אפשר לשאול: האם יש כאן בכלל סיפור יהודי? הרי מדובר לכאורה באנשים שיוצאים לתרבות זרה. נכון, צעירים וצעירות יהודים שלמדו בבתי הספר השתלבו בסביבה שלהם: הם דיברו רוסית, יצרו קשרים וחברויות שלקחו אותם הרחק מעבר לחוג המשפחה או הקהילה היהודית. אבל יטעה מי שיתאר את התופעה הזאת במילה הנפוצה אך השטחית 'התבוללות'. כי מבט מעמיק יותר מגלה תמונה אחרת לגמרי, מפתיעה: מסתבר שמי שהתקדמו במסלולי ההשכלה הכללית לא אבדו לעם היהודי. דווקא בבתי הספר הזרים הם מצאו נוסחאות חדשות של זהות יהודית מודרנית ושל מחויבות חברתית יהודית. והסיבה לכך לא הייתה אנטישמיות או דחייה – אלא להפך: הצעירים והצעירות

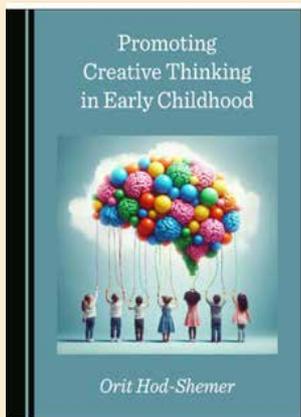
מה? קודא?

על ספרים שראו אור לאחרונה

על פיתוח חשיבה יצירתית ודמיון בגיל הינקות והילדות

אורית הוד-שמר, מרצה בכירה בתואר השני |

בימים אלו יצא לאור בהוצאת Cambridge Scholars Publishing ספרה של ד"ר אורית הוד שמר Promoting Creative Thinking in Early Childhood



הצילומים באדיבות הכותבת



ס פר זה הוא תרגום ספרה מהפכה במשנצת: חשיבה יצירתית בשנות הינקות והילדות (2022), הזמין בספרייה הדיגיטלית 'פסיק' (<https://www.psik.io/marketing/he>).

הספר הוא מדריך מקיף ועדכני לפיתוח הדמיון והחשיבה היצירתית ולקידום בשנות הילדות והינקות.

הספר משלב תיאוריה ומעשה. הוא כולל סקירה תיאורטית עשירה המבוססת על מחקרים עדכניים של חוקרים מובילים בתחום והצגה של כלים ותוכניות יישומיות לפיתוח יצירתיות מרחבי העולם. כמו כן התיאוריות מומחשות באמצעות שלל דוגמות מפי ילדים ודוגמאות הלקוחות מספרות הילדים ומלוות בדברי ניתוח והסבר.

קהל היעד לספר הוא אנשי חינוך, סטודנטים להוראה, חוקרים וכל מי שחשיבה יצירתית בכלל ובגיל הרך בפרט קרובה לליבו. ■

מה? שומע?

על אירועים ונסים במכללת קיי

כנס בין-לאומי של איגוד NAPH

| ד"ר חיים דיה |



הצילום באדיבות הכותב

ה כינוס הבין-לאומי של איגוד NAPH (National Association of Professors of Hebrew) התקיים בין התאריכים 25-26 ביוני באוניברסיטת וושינגטון שנמצאת בעיר סיאטל, ארה"ב.

למכללת קיי הייתה נציגות מכובדת בכינוס. במושב שהתקיים ביום שלישי שכותרתו 'פוריות תבנית לשון ודובריה: ממציאות למשמעות' שימש ד"ר חיים דיה כיו"ר המושב. ביום רביעי בבוקר הרצתה ראשת ההתמחות בספרות ד"ר נעמה רשף במושב 'תחבולות ספרותיות ביצירותיהם של שלושה סופרים ישראלים'. נושא הרצאתה היה 'ארבעה אשכולות של תחבולות סטיריות בספרו של אהרון מגד הגמל המעופף ודבשת הזהב'.

במושב האחרון שחתם את הכינוס 'הלשון, הסגנון והטקסט במקרא ומחוצה לו' השתתפו שלושה מרצים מהמכללה, אחד מההתמחות במקרא ושניים מההתמחות בלשון: ד"ר אריאל רם-פסטרוק, ראש ההתמחות במקרא, שגם ארגן את המושב, הרצה על 'עוד על אכילה ושתיה כלשון נקייה ליחסי אישות במקרא, בספר בן סירא ובספרות חז"ל'. ד"ר חיים דיה, ראש

ההתמחות בלשון העברית כשפה שנייה, הרצה על 'תרומתו של בן סירא להבנת מילים נדירות במקרא' וד"ר אריאל גבאי מההתמחות בלשון העברית הרצה על 'הבנינים קל ופיעל: בין לשון המקרא ללשון המשנה שבמהדורות המנוקדות הראשונות'. במושב זה הרצה גם מר דוד מנריקו מאוניברסיטת בן גוריון על 'שפת הלידנו: בצללי שפת הקודש'. ■

כנס ורשה 2024



הצילומים באדיבות הכותבים

ד"ר יהודית סלפטי-כהן, מרצה במכללה בבית הספר ללימודים מתקדמים בתוכנית 'חינוך בעידן טכנולוגיות מידע'. הרצאתה עסקה ב'**קידום יכולת כתיבה בקרב תלמידים בבית הספר היסודי באמצעות תוכנית התערבות של סטודנטים המתמחים בהוראת השפה העברית**'. בשלב הראשון רכשו הסטודנטים מיומנויות כתיבה ושיפרו את כתיבתם באמצעות תלמידי דיגיטלי. בהמשך הם הובילו תהליך דומה עם תלמידים בבתי ספר יסודיים.. ממצאי המחקר מלמדים כי תוכנית התערבות מעין זו משפרת את יכולת הכתיבה הן של סטודנטים הן של תלמידים. אחריה הרצו במושב זה **ד"ר איהאב אבורביעה** (בזום), **ד"ר טליה דיתשי-ברק**, מרצים בהתמחויות בלשון העברית, ו**ד"ר חיים דיהי**, ראש ההתמחות בלשון העברית כשפה שנייה ומרצה בכיר בהתמחויות בלשון העברית, על **'דרכים למילוי חוסרים באוצר המילים הפעיל בעברית בכתיבתם של דוברי ערבית'**. מחקרם רואה בסטיות מהמקובל בתחום אוצר המילים והסמנטיקה אסטרטגיות המשמשות את דוברי העברית למילוי חוסרים באוצר מילים בדומה להתמודדות עם מחסרים לקסיקליים/סמנטיים בתרגום משפה לשפה. ביום האחרון של הכנס (19.09.24) במושב 'טכנולוגיה והוראת שפה' שימש כיו"ר **ד"ר חיים דיהי**. את המושב פתחה **ד"ר אירנה בלנקי-קרלין** והיא הרצתה על **'טיפול השיח הדבור בעברית כשפה שנייה: מהוראה פרונטלית להוראה מקוונת היברידית'**. הרצאתה של ד"ר בלנקי-קרלין התמקדה בסקירת דגמי ההוראה השונים לקידום השיח הדבור בעברית כשפה שנייה בקרב הסטודנטים הבדואיים דוברי הערבית כשפת האם, שהיא הפעילה במגוון הקורסים שלה בהתמחות בלשון העברית במכללה בעשור האחרון. אחריה הרצו (בזום) **ד"ר מירית ישראלי**, ראשת תוכנית שח"ף, **ד"ר דפנה ארמוזה-לוי** ו**זהבית סילוואל**, מרצות לחינוך ומדריכות פדגוגיות, על **'טיפול היכולת הדיאלוגית באמצעות שימוש במחוללי בינה מלאכותית'**. בהרצאתן הן הציגו את הממצאים הראשונים של מחקרם העוסק בשילוב כלי הבינה המלאכותית בהוראה כבר בשלב הכשרת המורים כחלק מהרצון לשפר ולשכלל את מיומנויות השיח הדיאלוגי בשדה החינוכי..

הכנס הבינלאומי הכ"ה לשפה, ספרות ותרבות עברית (ברית עולמית) התקיים מ'16 עד 19 בספטמבר 2024 באוניברסיטת ורשה בפולין. למכללת קיי הייתה נציגות נכבדה מקרב מרציה. אחד עשר מרצים ומרצות! הרצו בו בתחומים מגוונים - לשון עברית, ספרות, מקרא, הוראת עברית ורכישתה, אוריינות וטכנולוגיה, ושניים מהם אף שימשו כיו"ר מושב. מארבעה מהם נבצר לנסוע לכנס והם הרצו בזום.

ביום הראשון לכנס (16.09.24) במושב הראשון 'לשון עברית א' הרצה **ד"ר אריאל גבאי**, מרצה בהתמחויות בלשון העברית, על **'לשיוכו של הפועל לק"ח לגזרת פ"נ בלשון חז"ל - עיון מחודש'**. הרצאתו עסקה בתצורה של הפועל לק"ח, אחד הפעילים הבסיסיים ביותר בעברית. בהרצאה הוא הציג עדויות ברורות ומפתיעות לשימורה של פה"פ בצורות העתיד של פועל זה בבניין קל בלשון המשנה בניגוד גמור לכללי הדקדוק הידועים היטב מן העברית הקלאסית ומן העברית בת"ימינו.

ביום השני לכנס (17.09.24) במושב 'ספרות המקרא, פרשנות המקרא' הרצתה **אסנת קליימן**, ראשת תוכנית יסודי, על **'יון, נשים ותחבולות רצח במקרא ובמקורות חוץ-מקראיים'**. הרצאתה מבוססת על מחקר ספרותי סינכרוני המשווה אנלוגיה בין סיפורים מקראיים שבהם מוטיבים משותפים של שתיית יין, נשים ותחבולות רצח למקביליהם במקורות חוץ-מקראיים. מקורות חוץ-מקראיים אלו שופכים אור על המסרים של הסופר לקורא באשר לחברה הישראלית המקראית..

במושב 'שאלות תרגום: ספרות ועיון' הרצתה **ד"ר ערנה הור**, מרצה בכירה בהתמחויות ספרות עברית ואומנות על **'לאייר בעברית: על נוכחותה של התרבות העברית בספרות עיון לילדים המתורגמת מעברית'**. ההרצאה הציגה דוגמות של איורים לצירופים כבולים (למשל 'בית ספר') וכיצד נבנית לאיורים מטקסט המוצא משמעות חדשה בשפות היעד. במושב המקביל 'הוראת העברית ורכישתה; אוריינות ותקשורת', שימשה כיו"ר **ד"ר אירנה בלנקי-קרלין**, מרצה בכירה בהתמחויות בלשון העברית (שפת אם ושפה שנייה). במושב זה הרצתה



"להפוך רגעים רגילים לקומפוזיציות יוצאות דופן"

פרידה מיורם פרץ צלם מערכת 'קולות'

| נעה ליבוביץ |

יורם פרץ, מרצה לצילום בתוכנית ההכשרה לאומנות וצלם המכללה, יוצא לגמלאות. יורם תרם מצילומיו הנפלאים, מיכולותיו ומרעיונותיו היצירתיים לעיצוב כתב העת 'קולות' ובפרישתו הוא יחסר מאוד – לנו, לעמיתיו וכמובן לסטודנטים. ד"ר נעה ליבוביץ, דיקנית הסטודנטים ומי שעמדה בראש תוכנית ההכשרה לאומנות, כותבת כמה מילים אישיות על יורם.

גם בספורים לימודיים וסדנאיים היו ליורם רעיונות נפלאים, וכך הגענו אל שמורת עין גדי וים המלח ליום של רישום, ציור ופיסול בטבע עם חומרים מהטבע, וכרגיל ארוחת צוהריים משותפת לכולם.

בכיתה יורם הוא מורה סבלני, תמיד מוכן לספק הדרכה ומשוב שעזרו לסטודנטים ולסטודנטיות לחדד את עבודתם. בין אם מדובר בנקודות העדינות של תאורה, קומפוזיציה או עיבוד אחר, יורם מביא הן מומחיות טכנית והן התלהבות אמיתית מאומנות הצילום. הוא שקד שעות רבות בהנחיית הסטודנטים והסטודנטיות להגיע לתוצאות מיטביות ומקצועיות באה לידי ביטוי בהקפדה על הפרטים הקטנים ביותר והשקעה איך־סופית.

יורם ידוע בכך שהפך רגעים רגילים לקומפוזיציות יוצאות דופן ועידוד הסטודנטים לראות את העולם בדרכים חדשות. אחת הדוגמאות המפעימות היא אולפן הצילום שיצר עבור הסטודנטים והסטודנטיות ביום האומנות בנושא ארבעת היסודות. האולפן הפך לפינות צילום שבהן שילוב של מים, אדמה, אש (עשן) ואוויר (רוח). תוצרי הצילום מיום זה מוצגים בכיתת איתק"ה עד היום.

מעבר להוראה, יורם הוא חבר טוב שהיה מעורב בכל פעילויות התוכנית וההתמחות. הוא תמיד נכח בהצגת הפרויקטים של שנתון ג', תמיד עם גישה חיובית (גם כשחש תסכול מרצינותם של הסטודנטים או מאיכות הצילום...), תמיד מוכן לתת יד או לצחוק.

כעת, בפנסיה, הוא פנוי לחקור אופקים חדשים, תוך התמקדות בפרויקטים אישיים, בנסיעות, ואולי גם בצילום תמונות עוצרות נשימה. אנחנו נתגעגע אליו, אל הרעיונות שלו וגם אל הזייתים והקרקרים של חגית שהביא לכל ישיבת צוות. ■



יורם פרץ. הצילום לקוח מאתר המכללה

ל אחר שנים רבות של השראה לסטודנטים מבעד לעדשת המצלמה, יורם פרש לגמלאות והותיר אחריו מורשת של יצירתיות, מקצועיות ואהבת הצילום. כמורה לצילום ליורם יש יכולת ייחודית להתחבר לסטודנטים ולסטודנטיות, ולטפח לא רק את כישוריהם ואת החזון האומנותי שלהם אלא גם את ערכיהם החברתיים-תרבותיים.

את יורם הכרתי במשך למעלה מעשרים שנות עבודה משותפות. אולם ההיכרות העמיקה כאשר התמנתי להיות ראש תוכנית ההכשרה לאומנות בשנת 2013. כך נפגשנו פעמים רבות במסדרונות המכללה, יצאנו לספורים משותפים ולימי סגל. מפגשים אלו הובילו לשיחות מעמיקות על החיים, על חינוך,

על אומנות ועל הקשר ביניהם. יורם תמיד שופע ברעיונות ובחלומות, חלקם ניתנים למימוש וחלקם לא. לדוגמה, הרעיון, שהפך למסורת – יום יצירה של כלל הסטודנטים והסגל בהתמחות באומנות. יורם זרק באחת משיחות המסדרון: "אולי נעשה יום שיא של אומנות לסטודנטים?" ומה הכוונה? יום שבו יצרו הסטודנטים והסטודנטיות בסדנאות ייחודיות אשר חורגות מסדנאות הלימוד שבתוכנית הלימודים. וכך פעם בשנה כולנו נחלקים לסדנאות שונות ומגוונות על פי נושא שנקבע מראש, הסטודנטים עובדים ויוצרים יחד משנה א' ועד שנה ד', מכירים ומתגבשים. אף הנהגנו מסורת של ארוחת צוהריים משותפת לכולם. דוגמה נוספת היא יום סגל שהובלנו יחד על הקשר בין חינוך לאומנות. זה קרה לאחר שסיירנו עם סגל המכללה באחד מימי הסגל במוסדות חינוך וזימות בירוחם. הרגשנו שהאומנות נדחת לפינה, ושוב יורם זרק רעיון: "אולי נארגן יום סגל שיעסוק באומנות וחינוך ומה שביניהם?" וכך היה, בשנת 2018 יום הסגל המכללתי הוקדש לנושא, והוא כלל הרצאות, סדנאות ופעילויות מגוונות שהנחו מרצי האומנות.



מצילומיו של יורם פרץ

במדור 'דמיינו חינוך' 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.

לא מהנה במלצרות שווה כדי להגיע לפסגה הזאת. היא למדה את עצמה ועל עצמה.

ועכשיו לענייננו. לעיתים מרצים וסטודנטים מבקשים ממני לעזור להם להפוך את המעשה החינוכי לחווייתי יותר ורואים בכלי תקשוב אמצעי לקדם זאת. במילה 'חוויה' כוונתם לרוב לבדר את הלומדים, ללמד בכיף, ללמוד בקלות. בזירה הדיגיטלית משחקי תרגול צבעוניים או סביבות בינה מלאכותית נוצרות 'עושים את העבודה'. אני כמוכן אינני מתנגדת להנאה בלמידה, היא חשובה ולעיתים היא האמצעי לגיוס לומדים לתהליכים מורכבים יותר. אבל אין מדובר בחוויה חינוכית משמעותית, מכיוון שברבות מהפעילויות האלה אין עקבות של התהליך בקרב הלומדים, כפי שראינו במסע של דנה.

אנסה להסביר מהי חוויה חינוכית מבחינתי. 'חוויה חינוכית' היא מושג עמום, כיוון שכמו כל תהליך למידה משמעותי – היא אישית. לומדים מוצאים עניין, רלוונטיות ואתגר בנושאים שונים, מתהליכי למידה שונים ומרמות שונות. לכן אנשי חינוך צריכים לשאוף לעצב הזדמנויות ללמידה שייתפסו על ידי הלומדים כחוויות וישאירו עקבות קוגניטיביות ורצוי גם רגשיות וחברתיות. המלצות ללמידה משמעותית הוצגו בהמוניהן כאשר שר החינוך פירון הגדיר משמעות כמטרה של מערכת החינוך (למשל, הרפז, 2014). רכיב החוויה שמלווה את התהליך החינוכי מחייב גם עוררות רגשית חזקה בזמן הלמידה או בעקבותיה. להלן תנאים שאני רואה כחיוניים להשגת משמעות וחוויה בתהליך החינוכי.

1. מעורבות רגשית: חוויה חינוכית משמעותית נוצרת כאשר הלומדים תופסים אותה כמעניינת ורלוונטית לחייהם. תהליכי למידה אותנטיים (למשל כאלה שמתקיימים בקהילה או פרויקטים שמייצגים תהליכים 'אמיתיים') נתפסים כרלוונטיים יותר. ניתן לקרב את הלומדים לנושא או לתהליך באמצעות

תודה רבה לד"ר מירב אסף ולד"ר דפנה גרנית דגני על ההתייחסויות המעמיקות והמלמדות על אודות החוויה הלימודית, מאפייניה, החיבור שלה לעולם התקשוב בעידן הידע והדגמת האפשרויות להשתמש בה בלמידה ובהוראה פורמלית ובלתי פורמלית.

ד"ר מירב אסף

השמש החלה לזרוח מעל פסגות ההרים המושלגות של האנאפורנה. דנה ולצידה קבוצת מטיילים צופים בנוף המפעים שנגלה להם אט אט. חודשים של הכנה, גיוס כספים, אימונים פיזיים ומנטליים הובילו לרגע הזה. דנה נשאה תרמיל גדול ובמקביל גם תערובת של התרגשות וגאווה. במהלך הימים האחרונים היא התמודדה עם אתגרים פיזיים ומנטליים שלא הכירה קודם. היו רגעים של קושי, כשהרגליים כאבו והנשימה הייתה כבדה. היו רגעי שיא, כשהגיעה לאיזו נקודת תצפית ונשימתה נעתקה מהנוף המרהיב. היו רגעים של חיבור, כשישבה יחד עם אנשים שלא הכירה בערב סביב המדורה, חולקים חוויות ותובנות. כשהגיעה לפסגה, מביטה על העולם מגובה של אלפי מטרים, פתאום הבינה – היא לא רק טיפסה על הר.

מעבר לעניינים הטכניים שדנה למדה בהכנת מסע מורכב שכזה, היא למדה על הכוחות ועל הנחישות שבה. היא יצאה מתחום הנוחות שלה כדי לחבור לאנשים חדשים וכדי לגייס אותם לתכנון שלה וקידמה מיומנויות בין אישיות. היא למדה להתגמש ולוותר במצבים שבהם השליטה שלה הייתה מצומצמת, מעשה שממש נוגד את אישיותה. בהמשך לכך, היא למדה להתמודד עם פחדים – פחד מהלא נודע, פחד מקושי ופחד מפגיעה בביטחון האישי, ונתנה אמון ביכולות שלה להתמודד עם כל הנקרה בדרכה. היא למדה שעבודה



מאתגרת דורשת. כדי לזהות ולעגן את העקבות של התהליך גם לעיבוד יש משמעות ו חשוב לתווך שיח רפלקטיבי משמעותי דבור וגם כתוב (למשל תוך התבססות על חמש הרמות של בין ואחרים, 2002).

אדגים עניין זה שוב בהתייחס לתקשוב. בשנתיים האחרונות אני מקדמת עבודה עם כלי בינה מלאכותית ג'נרטיבית. לכלים אלה יש יכולת להחליף פעולות שאנו עושים בעבודת המכונה. עם זאת, בשיח עם לומדים אני מנסה לנצל הזדמנות זאת כדי להרחיב את מרחב ההתנסות שלהם (למשל לייצג למידה במדיות שונות, להעמיק במגוון נקודות מבט, ללמוד באופן עצמאי, להתנסות בקריאה באנגלית). זאת כדי להמשיך ולקיים פעילות שהיא מאתגרת עבורם ולשמר את הצורך ללמידה ואת הסקרנות שנוצרת ממנה.

כמובן, לא כל תהליכי הלמידה שאני מקדמת מהווים חוויה חינוכית משמעותית, אך אני מנסה ליצור הזדמנויות כאלה בקורסים השונים, פעולות או משימות אותנטיות שדורשות מעורבות ואתגר. במקביל, אני מנסה ליזום מסעות כאלה עבור עצמי – ללמוד דברים חדשים ולחדש את דרכי ההוראה שלי; להתבונן באופן ביקורתי לבד או עם עמיתה. אני מקווה שהמודל שאני מתווה ושהמעורבות הרגשית שלי בלמידה 'מדבקים' ועוזרים ללומדים להתחבר לדרך שלהם. אז צאו למסע של למידה, וזכרו! ככל שההר גבוה יותר רואים יותר נוף. ■

אפשרות לבחירת הנושא או דרכי הלמידה וכן בשיח (כתוב או דבור) ליצירת הקשרים אישיים.

2. אקטיביות: כל תהליך חינוכי משמעותי דורש 'עבודה' של הלומדים, מעורבות במגוון פעילויות ואף רצוי בקידום יזמות עם או מול אנשים נוספים. סביר שהקשבה בשיעורים, גם אם מתנהלים בהם דיונים מרתקים, לא תוביל לרמת אקטיביות שתעורר חוויה עמוקה. הדרישה למעורבות צריכה להיות של מובילי התהליך, אם במשימות שדורשות פעילות מהותית אם בדיאלוג עם הלומדים על תהליכי הלמידה שבהם הם יבחרו.

3. אתגר קוגניטיבי: אומנם שתי ההמלצות הקודמות יכולות להוביל לתהליך חווייתי מהנה ולפרויקטים מרתקים, אך חוויה חינוכית משמעותית דורשת רובד נוסף והוא מאמץ מחשבת. תהליך חינוכי משמעותי דורש בהכרח יציאה מתחום הנוחות והידע והתמודדות מהותית עם תכנים, עם מיומנויות או עם סוגיות ערכיות. השגת יעדים מורכבים היא הפתח לצמיחה ולביסוס של תחושת הישג ומסוגלות. אחריך את המסר עם דבריו של הפילוסוף שמעון אזולאי (למשל ברשומה מ'2021): משמעות נוצרת כאשר יש קס"מ – קושי, סבל ומאמץ. אני איני נוהגת להשתמש במילה 'סבל' או לדרוש זאת, אבל אני בהחלט שואפת לתהליכים מאתגרים ותובעניים.

לאנשי החינוך יש תפקיד חשוב בתהליך 'העמסה' זה. בהנחה של תהליכים פרויקטטיים או יוטווגיים מבוססי בחירה חשוב מאוד שלא למצות את התהליך בעשייה מרגשת בלבד (reduction to action), ויש לברר עם כל לומד ולומדת את תחומי הנוחות שלהם ולחשוב כיצד להרחיב, להעמיק או לפרוץ אותם. במקביל, חשוב לתמוך בתהליכים המורכבים שלמידה

אזולאי, ש' (2021). לימודים לא היו כסף ולעולם לא יהיו כסף. **הגיע זמן חינוך**. <https://www.edunow.org.il/article/4072>.

הרפז, י' (2014). תנאים ללמידה משמעותית. **הד החינוך**, פ"ח(4), 40-45.

Bain, J.D., Ballantyne, R., Mills, C. & Lester, N.C. (2002) *Reflecting on practice: Student teachers' perspectives*. Post Pressed

הנחיות לרפלקציה בעקבות המודל: <https://bit.ly/4fmYRws>

כפי שציין דיוויד קולב במודל הלמידה ההתנסותית שלו, "למידה היא תהליך שבו ידע נוצר דרך טרנספורמציה של התנסות" (Kolb, 1984). מחקרים בתחום הנירופדגוגיה מדגישים את החשיבות של חוויות רגשיות חיוביות בתהליך הלמידה. כאשר לומד חווה חוויה חיובית, המוח משחרר דופמין, המסייע בקידוד הזיכרון ובחזוקת הקשרים העצביים הקשורים למידע הנלמד (Willis, 2006). זה מסביר מדוע חוויות למידה משמעותיות נשארות איתנו לאורך זמן ומשפיעות על התפתחותנו האישית והמקצועית.

בעידן הדיגיטלי המושג של חוויה חינוכית מתרחב גם לסביבות וירטואליות ומקוונות. טכנולוגיות כמו מציאות רבודה (AR) ומציאות מדומה (VR) מאפשרות יצירת חוויות למידה אימרסיביות שלא היו אפשריות בעבר. עם זאת, האתגר הוא לשמור על האיזון בין החדשנות הטכנולוגית לבין העקרונות הפדגוגיים המבוססים. שילוב חכם של טכנולוגיה יכול להעשיר משמעותית את החוויה הלימודית. זה יכול לכלול לוחות אינטראקטיביים, מכשירים ניידים לחיפוש

ד"ר דפנה דגני

החוויה בחינוך: מסמך עמדה עם סוף מפתיע

החוויה בהקשר החינוכי היא מושג רב-ממדי המשלב אלמנטים קוגניטיביים, רגשיים וחושיים.

היא מהווה נקודת מפגש קריטית בין הידע החיצוני לבין עולמו הפנימי של הלומד, ומאפשרת יצירת משמעות אישית וזיכרון ארוך טווח. ג'ון דיואי, אחד מאבות החינוך הפרוגרסיבי, הדגיש את חשיבות החוויה בלמידה באומרו: "אין נקודת מוצא אמיתית או סיום בלמידה המבוססת על התנסות. הכול מתחיל מהניסיון של הלומד ומוביל לניסיונות נוספים ולמידה נוספת" (Dewey, 1938).

החוויה החינוכית, בניגוד לחוויה יום-יומית רגילה, מאופיינת בכוונה פדגוגית ובתכנון מוקדם. היא מעוצבת כך שתעורר סקרנות, תאתגר תפיסות קיימות ותעודד חשיבה ביקורתית.



מרחבי למידה חוץ-כיתתיים מהווים הרחבה חשובה של סביבת הלמידה המסורתית. ניצול מרחבים מחוץ לכיתה, כמו חצר בית הספר, פארקים מקומיים או מוסדות קהילתיים, יכול לספק הזדמנויות ללמידה חווייתית בהקשר אותנטי. למידה בסביבה טבעית או בקהילה מחברת את התכנים הנלמדים לעולם האמיתי ומעניקה משמעות ורלוונטיות מוגברת לחומר הנלמד.

לבסוף, אווירה רגשית תומכת היא מרכיב קריטי בכל סביבת למידה. יצירת סביבה שבה תלמידים מרגישים בטוחים לקחת סיכונים, לשאול שאלות ולחקור רעיונות חדשים – חיונית לעידוד למידה משמעותית. זה כולל טיפוח יחסים חיוביים בין מורים לתלמידים ובין התלמידים לבין עצמם, יצירת אווירה של כבוד הדדי ועידוד סקרנות ויצירתיות. עיצוב מחושב של סביבת הלמידה, המשלב את כל האלמנטים האלה, יכול לתמוך בסגנונות למידה מגוונים, לעודד אינטראקציה ושיתוף פעולה ולספק הזדמנויות לחוויות למידה עשירות ומשמעותיות. זוהי השקעה שמניבה תשואה גבוהה בצורת מעורבות מוגברת של תלמידים, למידה עמוקה יותר ופיתוח מיומנויות חיוניות לעולם המשתנה במהירות.

הכול שאלה של איזון והתאמה לקהל היעד ולמטרות הדיאלוג: שאלת האיזון בין למידה חווייתית ושיטות הוראה מסורתיות יותר היא מורכבת ומעוררת דיון בקרב אנשי חינוך. חשוב להבין את היתרונות והאתגרים של כל גישה כדי לקבל החלטות מושכלות לגבי שילובן בתהליך החינוכי. למידה חווייתית מציעה מספר יתרונות משמעותיים. היא מעודדת מעורבות גבוהה של הלומדים, מה שמוביל לזכירה טובה יותר של החומר הנלמד. כאשר תלמידים חווים את הלמידה באופן אקטיבי, הם מפתחים הבנה עמוקה יותר של הנושא ומסוגלים ליישם את הידע בהקשרים מגוונים. יתרה מזאת, למידה חווייתית מספקת הזדמנויות לפיתוח מיומנויות חיוניות כמו חשיבה ביקורתית ופתרון בעיות. היא מעודדת שיתוף פעולה ולמידה חברתית, מיומנויות החיוניות להצלחה בעולם המודרני. הרלוונטיות הגבוהה של למידה חווייתית לחיי היום-יום של הלומדים מגבירה את המוטיבציה ומחזקת את הקשר בין הלמידה לעולם שמחוץ לכותלי בית הספר. מצד שני, ישנם מצבים שבהם שיטות הוראה מסורתיות יותר עשויות להיות מתאימות ואף הכרחיות. העברת מידע בסיסי או עובדות יסוד, למשל, יכולה להיות יעילה יותר באמצעות הרצאה או קריאה מובנית. הוראת מושגים מופשטים שקשה להמחיש באופן חווייתי, כמו תיאוריות מתמטיות מתקדמות, עשויה לדרוש גישה פורמלית יותר.

האיזון האידיאלי בין למידה חווייתית ומסורתית תלוי במגוון גורמים. מטרות הלמידה הספציפיות הן שיקול מרכזי – האם המטרה היא העברת ידע, פיתוח מיומנויות או שינוי עמדות?

מידע או פלטפורמות למידה מקוונות המאפשרות שיתוף פעולה וירטואלי. הטכנולוגיה מאפשרת גישה למשאבים עשירים, מעודדת למידה עצמאית ומספקת אפשרויות לאינטראקציה והתנסות שלא היו אפשריות בעבר.

תיאוריית האינטליגנציות המרובות של הווארד גרדנר מוסיפה נדבך חשוב להבנתנו את החוויה החינוכית. גרדנר (1983) זיהה שמונה סוגי אינטליגנציות: לשונית, לוגית-מתמטית, מרחבית, מוזיקלית, גופנית-תנועתית, ביך-אישית, תוך-אישית ונטורליסטית. תיאוריה זו מדגישה כי כל לומד מביא עימו יכולות וחוזקות ייחודיות, ולכן הוא חווה את הלמידה באופן שונה. לומדים בעלי אינטליגנציה לשונית גבוהה, למשל, עשויים לחוות למידה משמעותית דרך קריאה, כתיבה ודיונים מילוליים. לעומתם, לומדים עם אינטליגנציה מרחבית גבוהה עשויים להפיק יותר מחוויות למידה המערבות ויזואליזציה, מפות מושגים או יצירת אומנות. לומדים בעלי אינטליגנציה גופנית-תנועתית עשויים לחוות למידה עמוקה יותר דרך פעילויות פיזיות והתנסויות מעשיות. הבנה זו של השונות באינטליגנציות מחדדת את הצורך ביצירת מגוון חוויות למידה בכיתה. מחנך המתכנן שיעור על מחזור המים, למשל, יכול לשלב הסבר מילולי (לשוני), יצירת דיאגרמה (מרחבי), ניסוי מדעי (לוגי-מתמטי), שיר על מחזור המים (מוזיקלי) ומשחק תפקידים שבו התלמידים מדמים טיפות מים (גופנית-תנועתית). בדרך זו כל לומד יכול למצוא נקודת חיבור משמעותית לנושא הנלמד. יתרה מזאת, הכרה באינטליגנציות המרובות מעודדת את המחנכים לראות את הפוטנציאל הייחודי בכל תלמיד. במקום לסווג תלמידים כ'חכמים' או 'חלשים' על סמך מדד צר של הישגים אקדמיים, גישה זו מאפשרת זיהוי והעצמה של החוזקות הייחודיות של כל לומד. זה יכול להוביל לחוויות למידה מעצימות ומשמעותיות יותר עבור כלל התלמידים.

עיצוב סביבת הלמידה הוא גורם מכריע ביצירת חוויות חינוכיות משמעותיות. סביבת למידה אינה מוגבלת רק למרחב הפיזי של הכיתה, אלא היא כוללת גם את האווירה הרגשית, ההקשר החברתי והמרחבים הדיגיטליים שבהם מתרחשת הלמידה. מרחב פיזי גמיש הוא מרכיב חיוני בסביבת למידה מעודדת חוויה. כיתות שניתן לארגן מחדש בקלות מאפשרות מעבר חלק בין סוגי פעילויות שונים. למשל, שולחנות על גלגלים מאפשרים מעבר מהרצאה פרונטלית לעבודה בקבוצות קטנות או לדיון במליאה. יצירת אזורי למידה מגוונים בכיתה או בבית הספר מאפשרת התאמה לסוגי למידה שונים. פינוק שקטות לעבודה עצמאית, אזורי דיון לעבודה קבוצתית ומרחבי יצירה לפרויקטים מעשיים – כל אלה מעשירים את חוויית הלמידה ומאפשרים לתלמידים לבחור את הסביבה המתאימה להם.

גירויים חושיים מהווים חלק חשוב בעיצוב סביבת למידה מעוררת חוויה. שימוש בצבעים, טקסטורות ואלמנטים טבעיים יכול לעורר את החושים ולעודד סקרנות ויצירתיות. למשל, גינה לימודית או פינת טבע בכיתה יכולות לספק הזדמנויות ללמידה חווייתית בנושאי מדעים וסביבה. תצוגות דינמיות כמו קירות ולוחות מודעות שמתעדכנים באופן קבוע עם עבודות תלמידים, שאלות מעוררות מחשבה או מידע רלוונטי לנושאי הלימוד הנוכחיים, מוסיפות שכבה נוספת של עניין וגירוי מחשבתי לסביבת הלמידה.

חוויה אישית

את כל מה שקראתם עד עכשיו כתב בפחות מעשר דקות ידידי החדש קלוד AI. קלוד הוא מודל שפה עם יכולות נפלאות באיתור מאמרים וציטוטים, כתיבה מרגשת, רוטטה ואחראית. קלוד הוא עמית המחקר החדש שלי...

זה נכון שאילו לא הייתי מכירה כלל את התחום היה לי קשה לדעת אם קלוד מדייק או דובר אמת, אבל הואיל והתחום מוכר לי מאוד, היה לי קל ומהיר לבקש ממנו להכין את מאמר העמדה שלפניכם. החוויה הלימודית שלי בהקשר זה אכן משלבת קוגניציה, רגשות וחושים. השימוש בכלי AI מייצר עבורי הזדמנויות אדירות שבהן אני יכולה להפגין יצירתיות בזריזות. עבורי, בשנים האחרונות זוהי זירת החוויות העוצמתית ביותר. אני חווה התרגשות רבה כאשר קלוד ודומיו מצליחים לייצר בשבילי מסמכים, סרטונים, איורים, שירים, תסריטים ומוזיקה באופן מעורר השראה. התחושה היא שלא מעט כבר ידוע על שימוש ב-AI אבל יש עוד אינסוף מינוניות, ידע, פתרונות שהדימיון שלנו עוד לא התחיל לפתח בהקשר לחוויית למידה עם הבינה המלאכותית. אנחנו על סירה קטנה באוקיינוס של אפשרויות. זוהי סביבת הלמידה בחוויה שלי.

מאפייני הלומדים, כולל גיל, רקע וסגנונות למידה, משפיעים גם הם על בחירת הגישה המתאימה. תחום הדעת הנלמד יכול להכתיב את סוג החוויות שניתן ורצוי לשלב. המשאבים הזמינים, כולל זמן, ציוד ומרחב, מהווים גם הם שיקול מעשי חשוב. לבסוף, המיומנויות וההעדפות של המורה עצמו משחקות תפקיד בבחירת הגישה המתאימה.

גישה מאוזנת ומושכלת יכולה לשלב אלמנטים חווייתיים בתוך מסגרת למידה מובנית יותר. למשל, ניתן להשתמש בסימולציות או משחקי תפקידים להמחשת מושגים תיאורטיים, לשלב פרויקטים מעשיים עם למידה עיונית, או להשתמש בטכניקות כמו 'הכיתה ההפוכה' (Flipped Classroom) שמשלבות למידה עצמאית עם דיונים ופעילויות בכיתה. גישה כזו מאפשרת ליהנות מהיתרונות של שתי הגישות תוך מזעור החסרונות של כל אחת מהן.

לסיכום, למידה חווייתית היא כלי חינוכי רב-עוצמה. יש ליצור חוויית למידה עשירה, משמעותית ואפקטיבית שמכינה את הלומדים להתמודד עם אתגרי העולם המורכב שבו אנו חיים. בסופו של דבר, החינוך האיכותי ביותר הוא זה שמוותאם לצרכים הייחודיים של כל קבוצת לומדים ולכל הקשר חינוכי.

רשימה ביבליוגרפית (כן, גם אותה כתב קלוד)

- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
 Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
 Willis, J. (2006). *Research-Based Strategies to Ignite Student Learning: Insights from a Neurologist and Classroom Teacher*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
 Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

הגיליון הבא יעסוק בחינוך, טראומה וחוסן

אני מזמין אתכם להתייחס, לתהות, לערער ולהרהר בשאלות האלה:

כיצד יש לעסוק בטראומה במערכת החינוך?

כיצד בונים חוסן של תלמידים ומורים?

האם יש הבדל בין גישה חינוכית בהקשר של טראומה או יצירת חוסן לבין גישה טיפולית?

אם כן, מהו ההבדל? ואם לא, אז מדוע?

מה עושה מערכת החינוך בהתנהלותה היום יומית ובמאפייניה לרמת החוסן האישי של מורים ותלמידים?

להתמודדות עם קשיים, כאב, סבל וטראומות (אפילו למשל טראומה מלימוד של תחום דעת מסוים)?

האם, במה וכיצד ניתן לשנות ולהתמודד?

מהם הרווחים, ההפסדים וההזדמנויות שעשויים להתלוות באימוץ גישה של התמודדות עם קשיים

ואפילו טראומות בעזרת פיתוח חוסן? מה עשויות להיות המשמעות וההשלכות?

האם יש לכם דוגמאות או רעיונות יצירתיים של התמודדות עם טראומות או פיתוח חוסן?

לתגובות, למחשבות, לתובנות, לשאלות ולתהיות על הנושא – כתבו ושלחו אליי לדוא"ל:

amnonglassner55@gmail.com



המכללה
האקדמית
לחינוך 
08-6402899
kaye.ac.il