

## סגל במבחן הזמן - שבעים לסמינר הקיבוצים

הקמתו של סמינר הקיבוצים בשנת 1939 הייתה אחת מנקודות הציון לסוף תקופת התהוות החינוך הפרוגרסיבי בארץ ותחילת ניסוחה וגיבושה של תורתו. כיום, מקץ שבעים שנה, מעניין לחזור לסיבות להקמת הסמינר ולתורה החינוכית שלשם גיבושה ויישומה הוא הוקם, וכמובן לבדוק האם התממשו ציפיות המייסדים. יש גם צד אישי במחקר זה. אבי, ראובן קריץ, היה סטודנט בסמינר הקיבוצים ואחר כך לימד בו, ושנים אחר כך הצטרפתי אף אני לשורותיו כמרצה. אימי למדה בסמינר ואחותי לימדה בו, ומאמר זה הוא לי הזדמנות להודות אקדמית למוסד, שמשפחתי זכתה ללמוד וללמד בו.

### מרכזי סגל מייסד סמינר הקיבוצים

בשנות השלושים של המאה הקודמת החלו מייסדיו של החינוך הפרוגרסיבי הישראלי לגבש את תורתם: יהודה רון-פולני מחבר הקבוצות, שמואל גולן מהשומר הצעיר והקיבוץ הארצי, ומרדכי סגל מהקיבוץ המאוחד. (דוד אידלסון, שהיה חלוץ החינוך הפרוגרסיבי בארץ, בתל אביב, סיים את תפקידו והשאיר את מורשתו כעשר שנים קודם). מרדכי סגל (1903-1991), המאוחר מביניהם, שהקים את הסמינר, החל ללמד בבית הספר בקיבוץ כפר גלעדי בתחילת שנות השלושים ובמרוצתן החל לפתח את גישותיו החינוכיות הייחודיות. איש חזון וחלוץ רב-השראה היה, בונה מן היסוד ועד לטפחות – מן הגן ובית הספר ועד לייסוד סמינר הקיבוצים, הן בגיבוש הרעיוני והן בביצועו.

סגל, איש העלייה השלישית, לא היה מורה במקצועו. הוא נמנה על החלוצים המעטים, שמניה שוחט (ממנהיגות "השומר") הצליחה לשכנע לעלות ארצה מארצות הברית בסוף 1925. יחד עם אשתו הם התקבלו לגדוד העבודה ולחברות בהתיישבות "השומר" – בכפר גלעדי. סגל נשאר בעבודה החקלאית, למרות שהומלץ כשליח לתנועת "החלוץ" בפולין. הוא נמנה עם קומץ חברים שנשאו איתם מן הגולה מטען של השכלה כללית ויהודית. היה לו ניסיון-מה בעבודה חינוכית, פרי התעסקות עם יתומים בתקופת מלחמת העולם הראשונה. בשנת 1926 התבקש סגל להחליף את המורה אליעזר שמאלי, שעזב את בית הספר בכפר גלעדי באמצע השנה. עבודתו החינוכית נמשכה רק עד סוף השנה, עד אשר "השתחררתי ממשימת החינוך שלא אליה השתוקקתי אז" וקיבל על עצמו את ריכוז גן הירק, וכעבור זמן מה התמנה למזכיר כפר גלעדי.

בשנת 1932 נשלח סגל ללמוד אצל יהושע מרגולין במכון הביולוגי בתל אביב, והושפע משיטותיו הדידקטיות, שבהן הושם הדגש על לימוד הטבע בסביבה החופשית ולא בכיתה דווקא. באותה תקופה התעמק בהגותו של דייואי, שרבים מעקרונותיה כבר היו טבועים, הלכה למעשה, במציאות החינוכית שנוצרה בבית הספר של כפר גלעדי. בשנת 1933 חזר סגל למשק

עם תוכנית חינוך והוראה מוכנה, החליף בהוראה את מנחם ברזילי וגיבש את שיטתו בבית הספר בשנים 1933–1939. שבע שנים נמשכה עבודתו כמורה. תהליך החינוך לפי תפיסתו חייב להתרחש בזיקה אורגנית אל שלמות החיים, אל רקמתם הססגונית: "הרעיונות שהדריכו אותנו היו אכן שונים מאוד מן המקובל, אם כי פשוטים במהותם. סברנו שאין לשים מחיצות בין עבודת הלמידה של הילד לבין שאר חייו. הלמידה היא חלק אורגני של חייו, ובשאר חייו יש תמיד למידה חשובה ביותר. מוטב להכניס את זה ואת זה לאותה קופת חינוך. כמו כן סברנו, שתוכן הלמידה ושיטותיה צריכים להיות צמודים ומשולבים בתהליכי החיים אשר מסביב. מחיצה גבוהה זאת בין בית הספר המסוגר בתוכו לבין הסביבה השוקקת חיים – זממנו להפיל".<sup>1</sup> וזאת, לא כשיטה חינוכית בלבד, אלא כחובה מוסרית מובהקת.

בשנת 1939 הקים את סמינר הקיבוצים. סגל מעיד כי "שלושים ושבע השנים אשר עשיתי בסמינר הקיבוצים, שלובות בשבע השנים אשר עבדתי בבית הספר הזעיר של כפר גלעדי, ושאוכות מתוכן; אותן שבע שנים שלובות בשבע קודמותיהן שעבדתי בגן הירקות, ושאוכות מתוכן".<sup>2</sup>

את עבודתו בשנים ההן תיאר בהרחבה במאמרים שהתפרסמו בכמה מסגרות. סגל נהנה מהניסיון החינוכי (הפרוגרסיבי) הרב שנצבר כאמור בכפר גלעדי. עזרה לו בת עמי איליוביץ, שותפתו לעבודה, שהחליפה את הגננת הפרוגרסיבית הראשונה אהובה נובקובסקי, וצברה ניסיון רב כגננת וכמורה עוד מימי המורה הפרוגרסיבי הראשון בהתיישבות – ברוך ברנשטיין. בשנת 1939, על סף מלחמת העולם השנייה, הטילה מזכירות הקיבוץ המאוחד על סגל להקים את הסמינר להכשרת מורים – סמינר הקיבוצים, ששימש בשנים הבאות שדה להמשך פעילותו. הבחירה בו הייתה טבעית: סגל גיבש את ועדת החינוך הראשונה של הקיבוץ המאוחד ואת תורת החינוך של תנועתו, והיה לו ניסיון ניהולי כמזכיר קיבוץ כפר גלעדי. מעבר לכך, סגל הרדיקלי התאים לממש את ההשקפה התיאורטית שבאידיאולוגיית ההתיישבות באוונגרד המעשי שבהקמת הסמינר.

כאן חבר ליהושע מרגולין, סוציאליסט ומנהל לשעבר של סמינר למורים בליטא, שעבר מהישיבות אל הפקולטה הביולוגית של אוניברסיטת קיוב, ושילב לימודי טבע מקצועיים עם אהבה לתנ"ך ולפדגוגיה – צירוף שנראה אידיאלי לסגל; לאחר מכן חבר לשמואל גולן, איש הפסיכולוגיה, אהבת הילד והבנתו, ומוביל שיטת החינוך של הקיבוץ הארצי. באמצעות הסמינר עלה בידי סגל, איש החזון הפדגוגי הקיבוצי, לגבש ולהעביר את עקרונותיו החינוכיים לדור של מורים צעירים, והם הפכו אותם במשך כמה שנים, בהדרכתו, לאסכולה חינוכית המכונה "שיטת סגל".

1. מ' סגל (1976). "בית ספר קטן וחוויות גדולות", **מסמינר למכללה**, סמינר הקיבוצים, תל אביב, עמ' 5.

2. שם, 3.

## "שיטת סגל"

כך מתאר מרדכי סגל את שיטתו: "הילד העומד עמידה איתנה בנוף סביבתו – טבע, משק, חיי אדם – הוא היסוד לבניית גופי לימוד. מנקודה זו שהוא עומד בה – מתמידים ומרחיבים את אופקיו, מתמידים ומשפרים את ראייתו. הרחבת אופקים זו והעמקת ראייה זו – היא הלימוד. לכן לא יבנה שלבים-שלבים, בסולם עולה, אלא מעגלים-מעגלים הולכים ומתרחבים, כפי שהולך ומתרחב כושר התעניינותו של הילד ובמידה שתוכפות עליו התביעות מן החיים אשר סביבו... עיגול ההולך ומתרחב, הולך ומוסיף חוג אחר חוג. העיגול כולו – תשלובת של יסודות: טבע ומשק, חיי חברה ומוסר האישיות, מדע ואמנות".<sup>3</sup>

שיטת סגל הייתה מקובלת בחלק מיישובי הקיבוץ המאוחד, בעיקר בכיתות היסוד, ורכים מעקרונותיה לא חפפו את התוכנית הממלכתית של משרד החינוך "שם נמצא הילד בשתי רשויות: ברשות הלימודית של בית הספר וברשות הבית (ותיתכן גם רשות שלישית – זו של הסתדרות הנוער)".<sup>4</sup> סגל מעדיף רשות אחת ויחידה: "בידינו לערוך את החלקים השונים בחיי היום-יום של הילד על פי ריתמוס טבעי, חי ומגוון. ניתן לנו להסמיך עיסוקים הכרוכים במאמץ לשעות מנוחה יחסית, לשלב עבודת שרירים שבעמידה ובתנועה עם עבודת מוח שבישיבה, קליטת ידיעות עם עבודה שביצירה וחופש ביטוי, עבודה ביחידות עם עבודה בצוותא".<sup>5</sup>

המוסד החינוכי נתפס כאחדות כוללת, ומוטלות עליו פונקציות של משפחה, בית ספר ותנועת נוער; בסדר היום של הילדים מתמזגים לימודים, עבודה במשק ופעילות חופשית. אלה מרכיבים "פעולה שלמה, המכוונת למזיגת הילדים עם סביבתם, והיא מרווה את כל חיי בית הספר".<sup>6</sup>

סגל מדגיש את חשיבות האינטגרציה של הילדים עם סביבת המבוגרים, אך אינו עומד על האספקט הכלכלי של עבודת הילדים (כפי שהיה מקובל בהתיישבות בתקופה זו). למשק בית הספר הוא מייחס תפקיד מצומצם בלבד של השלמת החסר במשק הקיבוץ, אבל משק בית הספר "אינו יכול להחליף את העבודה במשק הקיבוץ – לא מבחינת הלימוד, ובעיקר לא מבחינת החינוך לעבודה".<sup>7</sup> תפיסה זו הייתה קשורה בהשקפה הכוללת של סגל על דרכי החינוך וההוראה – "הרחבת המגע עם החיים".

סביבת החיים של הילדים עמדה במרכז תוכניתו של סגל. מטרת גופי הלימוד הייתה להרחיב את האופקים של הילדים ואת הבנת הסביבה שלהם, וכשם שסדר היום של הילד הוא מזיגה של תכנים ופעילויות, גם סביבת הלימוד צריכה לכלול את כל פונקציות החיים: אכילה, שתייה, שינה, למידה, עיסוקים חברתיים, ובאותה מידה יש לשמור גם על אינטגרציה מלאה בין נושאי

3. מ' סגל (1955). **מסות בחינוך**, הקיבוץ המאוחד, תל אביב, "בכפר גלעדי", ("ד. גופי לימוד"), 1937-1939, עמ' 226.

4. שם, במאמרו הראשון על החינוך בכפר גלעדי, ("א. סדר היום"), 1937-1939, עמ' 208-9.

5. שם, שם.

6. שם, ("ב. העבודה הגופנית"), 1937-1939, עמ' 212.

7. ההרגשות במקור. שם, "לימוד עבודה וחוויות עבודה" ("משק ילדים עצמאי"), 1938, עמ' 234.

הלמידה. הכרת האורגניות של חיי הילד והתפתחות הילד בתהליכי החינוך, ההצמדה של החינוך אל החיים ואל התהליכים העיקריים שלהם, והתפיסה האקטיבית של החינוך – אלה הן השקפות החינוך החדש, שסגל ירש מרוסו ועד פרויד ודיואי – והן שהולידו אצלו את שיטת התהליכים, שעיקרה פותח עוד בבית הספר בכפר גלעדי: לימוד חופשי אך מלווה בעבודה, בתכנון ובמחקר בסביבה הקרובה, המתרחב ומתפשט אל המעגלים הרחוקים יותר, בהתאם לעיקרון מקובל בחינוך המתקדם והמודרני. סגל למד מיהושע מרגולין שיש להרבות בטיולים עם הילדים, אך לא להיות תיירים בטבע, אלא לחזור לפינות מוכרות (מרגולין צידד בטיולים, אך קבע שהאהבה לטבע מתחילה בעץ שלך וצמח וחי שאתה מטפל בהם בבית. הוא גם קבע, שמוטב שהילדים בגן ישחקו בגרוטאות ולא בצעצועים קנויים, ועיקר החומרים בגן ובחצר יהיו חומרי טבע – דבר שהשפיע על מבנה גן הילדים של סגל). במשך כל השנה מטיילים הילדים ומכירים את המשק הקיבוצי שלהם ואת יישובי האזור על שפע האספקטים של הסביבה, ופעם בשנה נערך טיול שנתי ארוך לאזור מרוחק. הטיול השנתי לבש בזעיר אנפין את האופי של לימודי הסביבה שאפיין את כל טיולי שיטת התהליכים. הילדים לא טיילו במסלול כתיירים, אלא התיישבו במרכז אחד למספר ימים עד שבועות וממנו הגיחו לסיורים לימודיים בשיטה קונצנטרית. למשל, בבתי ספר מסוימים יצאו שנה אחת לשהייה ארוכה אצל יהודים בצפת, עם למידה ב"חדר", תפילה בבתי כנסת, היכרות עם מוסדות העיר, טיולי הכרת הסביבה. בשנה אחרת באו לעמק יזרעאל לשהייה ארוכה, תוך סיורים ולמידה, וכשגדלו, שהו חודש תמים בתל אביב וחקרו את הנעשה בה, למן העירייה ומוסדות התרבות ועד בתי הספר ושכונות הפאר לעומת שכונות העוני. הסיכומים והציורים נעשו תוך כדי הטיול ונכנסו לספר "תל אביב", כשם שגם הטיולים הקודמים סוכמו לספר משותף.

סגל דגל בלמידה הנצמדת לתהליכי החיים בכפר, אבל זו לא הייתה דרך למידה "טבעית", אלא חברתית, אידיאולוגית. הילדים התחנכו בפירוש להמשיך בהגשמתה של אידיאולוגיה: "אנו מחנכים למלחמה ולקנאות לתנועה, כי התנועה הקיבוצית היא צעירה, ושוחה נגד זרמים איתנים ועוד רבות יהיה עלינו להילחם".<sup>8</sup>

כך הסביר סגל מדוע אין הקיבוצים יכולים להשתלב בבתי ספר אזוריים, יחד עם קיבוצים אחרים ועם מושבים. שילוב זה עמד בניגוד לחשדנות של דיואי, לגבי חינוך אידיאולוגי קנאי. הגרעין הרדיקלי של תורת סגל היה שונה מהותית מהרפורמה החינוכית שדיואי שאף לחולל. דיואי חתר לתקן את סדרי החינוך בחברה, בעוד שסגל השתייך לתנועה בונה, חברה חדשה שהפקיעה עוד לפני יצירת השיטה החינוכית של סגל, את הילד מאחריות ההורים ומהלינה בביתם המשפחתי.

את עיקרה של שיטת התהליכים גיבש סגל בכפר גלעדי, בלמידה בקבוצת ילדים קטנה. ההטרוגניות מבחינת הגילאים והכישרונות הייתה כבר קיימת כבעיה, אך סגל השתמש בה כמנוף לשיטתו. הוא מעיד שכבר בהתנסותו הקצרה והלא כל-כך מוצלחת בשנת 1925 כמורה

8. פרוטוקול המרכז לחינוך 20-21.2.41, תיקי סגל, ארכיון סמינר הקיבוצים, אפעל.

לכמה חודשים בבית הספר בכפר גלעדי, הוא למד "להכיר את החשיבות הרבה של חברת ילדים רב-גלילית, בתוכה לומדים הילדים הצעירים מן הגדולים יותר, כפי שמעולם לא ילמדו מן המבוגרים; והילדים הגדולים מתאמנים באחריות, אשר לעולם לא תידרש מהם בחברת בני שנתונם".<sup>9</sup> עוד מעיד סגל כי למד מהילדים בהתנסות זו "שבילדות כמו בכגרות – גם יחיד חזק זקוק לחברה, אך אין החברה עדר, וערכה מלא רק כאשר היא מכירה בייחודו של כל יחיד בתוכה".<sup>10</sup> ואכן, הלמידה בשיטת התהליכים הייתה אינדיבידואלית באורח קיצוני, ויחד עם זאת קבוצתית באורח קיצוני. כל ילד תרם לכלל מה שהוא יודע ומה שהוא עובד וחוקר. לא היו מחברות אישיות, אלא כל פרי העבודה המסוכם הועתק מטיוטות לספר הכיתה הכללי. הציור של כישרונות היחידים ותחומי התעניינותם, בניגוד לציור המכאני של הכיתה השגורה שבה כל הילדים עושים אותו הדבר בעת ובעונה אחת, ומתייחסים זה אל זה כטפסים זהים ומתחרים, הוא שהעניק לתלמידי סגל את תחושת הקבוצה הנבנית מיחידה ובונה אותם.

### ביקורתו של סגל על שיטות הפרויקט והקומפלקס

סגל לא קיבל את תוכניות הלימודים הפרוגרסיביות-החדשניות-הישראליות שהתפתחו בארץ והקדימו את תורתו בכמה שנים. בדומה לשיטתו, הן היו אינטגרטיביות (והופיעו בין השאר כביקורת לשיטת המקצועות), אך סגל לא קיבל אותן כמות שהן. הוא מבקר את שיטת הקומפלקס על שאינה מעשית וללומדים אין עניין ליצור משהו משלהם: "הקומפלקס גוזר מנוף החיים מערכת תופעות המתלכדת לתבנית, ומביא אותה לחדר הלמידה. קיים ועומד החשש שיסתגר עם תבנית גזורה וסטטית זו, שישקע בהתבוננות [...] ממילא נעדר האינטרס הישיר של הלומדים, האישי והקולקטיבי".<sup>11</sup>

את שיטת הפרויקט מתאר סגל כאמצעי למיקוד הלמידה באפיק מוגדר ומעשי, אולם נעדר הבנה כוללת: "הפרויקט מסמן תכלית קרובה ומוגדרת, המניעה עשייה ולמידה לשם עשייה. מוצדקת הדאגה שהאפיקים יישארו צרים, שתכלית לתכלית לא תתלכד, שהלמידה תשקע בפרקטיציזם [...] הסיפוקים הרוחניים העשירים של ראיית עולם במלואו ובאחדותו – נשללים מן הלומדים".<sup>12</sup>

### שיטתו של סגל: התהליך

כך מתאר סגל את צורת "התהליך": "הדרך השלישית [...] מטפחת צורה אחרת של אינטגרציה, צורת 'התהליך', תבנית למידה דינמית, שנקודות המוצא שלה רובן חדשות". המגמה העיקרית

9. מ' סגל (1976). "בית ספר קטן וחוויות גדולות", **מסמינר למכללה**, סמינר הקיבוצים, תל אביב, עמ' 5.

10. שם, שם.

11. מ' סגל (1955). **מסות בחינוך**, הקיבוץ המאוחד, תל אביב, "תהליכי למידה", 1954, עמ' 171.

12. שם, שם.

של התהליך היא "לחולל תהליכים של למידה המקבילים לתהליכי החיים ונצמדים אליהם בשורה של נקודות מגע, תכופות ככל האפשר".<sup>13</sup>

בגיל צעיר (7-10) ההיצמדות בעיקרה מעשית, ומדובר בתהליכים המתרחשים בסביבתו הקרובה של הילד: התרחשויות חברתיות בחברת הילדים, ביישוב שהילד חי בו וביישובים הסמוכים; תמורות בטבע הדומם והחי לפי עונות השנה; העבודה במשק המבוגרים ובמשק בית הספר, בחקלאות, בטכניקה ובשירותים. בגיל הביניים (10-15) ההיצמדות עיונית יותר: חברה ותרבות בישראל. מהלכי החיים בישראל בהיסטוריה ובימינו; תהליכים פיזיים, כימיים וביולוגיים ההכרחיים לסביבת החיים של האדם (אוויר, מים ומזון, גוף האדם); היסטוריה, תרבות וחברה, במעגלים הולכים ומתרחבים מכיתה לכיתה; חיי התקופה ומאורעותיה. בגיל המבוגר ייתוספו: "הכרת התהליכי מדע ומחשבה חברתית, וטיפול בבעיות יסוד נבחרות; נקיטת עמדה בהווה המדינית והחברתית האקטואלית; חדירה מעשית ועיונית לאחד מתחומי העבודה ולאחד מתחומי האמנות".<sup>14</sup>

שלושה תהליכי יסוד נשזרים בתוכנית ועושים את הלמידה למכלול רצוף שעובר מגיל לגיל: תהליכי נוף וטבע, תהליכי עבודה ומשק, תהליכי היסטוריה ותרבות האדם. בגיל הצעיר הלמידה צמודה לנוף החיים הסמוך לילד, וככל שיגדל יתרחבו מעגלי הלמידה ויקיפו עניינים מורכבים ועשירים יותר. הטיול, למשל, הוא חלק אורגני בתוכנית הלימודים, ומעגלי הולכים ומתרחבים, וכל טיול שנתי צמוד מבחינה גיאוגרפית ועניינית לטיול של השנה שעברה. אותו עיקרון חל גם על לימודים עיוניים – הומניסטיים וריאליים.

### שיטת התהליכים מול שיטת הנושאים

שיטת התהליכים של סגל שונה משיטת הנושאים שהייתה נהוגה בבתי הספר ובמוסדות של השומר הצעיר. בעוד ששיטת הנושאים ריכזה את הילדים בזמן נתון סביב נושא אחד, כשכל הלמידה באותה עת כפופה לו, שיטת התהליכים עסקה בכמה עניינים שונים בעת ובעונה אחת ולאורך כל השנה. למעשה בשיטת התהליכים למדו כל הזמן גם בשיטת המקצועות, כי תנ"ך ליווה את הילדים כל השנים, וכן לשון, חשבון וספרות, גם כאשר לא היה כל קשר תוכני בין פרקי הלימוד המרכזיים לבין הנלמד במקצועות אלו. פרקי הלימוד המרכזיים נמשכו לאורך כל השנה, אחד או שניים בתחום ההומניסטי ולפחות אחד בתחום הריאליסטי. ומלבד אלה, בכל שבוע היה טיול, שריכוז למידה בו, לקראתו ובסיכומו, וכלל לימודי סביבה מעמיקים בכל התחומים: משק, טבע, חברה, גיאוגרפיה. מלבד המקצועות, כל יתר פרקי הלימוד נעו במעגלי השנה, על פי עונותיה, בלימוד הטבע, הענפים, ואפילו בלימודי האדם, הדגש היה על היחידה השנתית. בלימודי ההיסטוריה, למשל, פתחו בבעיות ההווה, העמיקו לחקור את סיבותיו בעבר – ובסוף השנה שבו להווה.

13. שם, ("מאי תהליך") 172.

14. שם, שם.

## הבית הכולל והגן המעורב

תורת החינוך של סגל והבית הכולל במרכזה, התבססה על לינה משותפת. הלילה, לדבריו, עדיף על היום בהקניית תחושת הבית כבסיס חיים, מה גם שהלילה מחוץ לבית הילדים גורר ומוציא אחריו גם את הבוקר והערב.<sup>15</sup> אפשר לטעון שמאבקו נגד הנטייה ההולכת וגוברת ללינה משפחתית נועדה להציל את הבית הכולל שהפך למיותר בקיבוצים שבהם הונהגה לינה משפחתית, אך להתנגדותו ללינה המשפחתית היו סיבות עמוקות יותר. תורת סגל גובשה בעת שהנטייה האנטי-משפחתית הייתה דומיננטית בתנועה הקיבוצית, לא רק בעקבות התנאים הקשים שחייבו את הלנת הילדים בתנאים סבירים, שלא עמדו לרשות הכלל הקיבוצי, אלא גם בעקבות הרעיונות של רבים מהסוציאליסטים באירופה ובאנגליה, ביניהם מרקסיסטים ואוטופיסטים כאחד, והקומונות בארצות הברית, וכן תנועת הנוער הגרמנית והמחנכים הקרובים אליה, שהשפיעו על השומר הצעיר. סגל שאף ליצור משפחה שתמלא את מקומה של המשפחה המודרנית שהתפרקה. הוא הושפע לא מעט מהשיעור הגבוה של פרידת משפחות, בעשרות השנים הראשונות של הקיבוץ, עובדה שהשפיעה לרעה על היציבות הנפשית של הילדים, שסגל שאף לאזנה באמצעות בית הילדים. הוצאת הילד מבית הוריו לבית הילדים לא הספיקה לסגל, והוא שאף להגביל את משך הפגישה של הילד עם הוריו: "פגישה, הרוצה לקלוע אל מטרתה החינוכית, אינה צריכה להימשך יותר משעה עד שעה וחצי, ושעתה צריכה להיות בין סעודת הערב של הילד לבין שעת השכבתו".<sup>16</sup> הפגישה אמורה להיערך בשעה 19:15 ועד 20:30 – זמן הכניסה לחדר המיטות בליווי המטפלת. ההירדמות אמורה לחול בסביבות השעה 21:00".<sup>17</sup>

הבית הכולל אמור היה להיות ביתו של הילד – בית משפחה חמים, בית קבוע במקום הורים קבועים, בשעה שבית ההורים יספק את הסביבה הקבועה, במקום הסביבה המשתנה עם הגיל בבית הכולל. סגל טען, שהילד אינו יכול לחוש ב"בית הקיבוצי הגדול" (המשק) ככביתו, וגם הכיתה הלימודית איננה בית, כתחליף לבית ההורים. הבית הכולל נועד לאחד בין כתליו את הפונקציה של אכילה, שינה, למידה, עבודה ומשחק. זאת במסגרת תפישתו את אחדות גורמי החינוך (שהייתה נקודת המוצא של החינוך המשותף, ונתפשה באופן שונה בזרמים השונים). הבית הכולל גילם את השקפת סגל, שהילדות היא אוטונומית, וככל שתהיה רבת תוכן ומאושרת כשלעצמה, תהווה תשתית לבגרות מאוזנת. בהשפעת דיואי, שטען כי "החינוך משמש תהליך של חיים בהווה, ולא הכנה לקראת חיי העתיד",<sup>18</sup> נועד אצל סגל שיקום ה"בית"

15. מ' סגל (1955). **מסות בחינוך**, הקיבוץ המאוחד, תל אביב, "שותפות חינוך", ("עיוני הלכה", ג. פירוד וליכוד"), עמ' 73.

16. מ' סגל (1955). **מסות בחינוך**, הקיבוץ המאוחד, תל אביב, "מחשבה ומעשה", ("סדר יומו של הילד"), עמ' 143.

17. שם, 151.

18. ג' דיואי (1946). **אני מאמין בחינוך**, תרגם י' מן, ספריית פועלים, מרחביה, עמ' 60.

במשמעותו המקורית, כתא החיים הראשוני, שבתוכו לומד הילד את תהליכי החיים והעבודה הראשוניים ומצמיח בתוכו את עקרונות המוסר החברתי, מתוך מהלך המגעיים החברתיים, החיוניים, ולא באמצעות הטפה. הבית הכולל מאפשר את צמידות החינוך והלמידה של תהליכי החיים. סגל שאף שהמבנה המלאכותי, הבית הכולל וחצרו, יחליף את המשפחה כאילו היה זה טבעי. מבחינה זו הוא הרחיק הרבה מעבר לדיואי, ששאף לפתח את היסודות הגלומים בחברה הקיימת באמצעות רפורמה חינוכית, ולא להתקין חברה חדשה במקומה, המגדלת את הילדים מחוץ לבית הוריהם.

בחזון בית הילדים שלו, שיתממש בשנות החמישים והשישים, סגל התכוון לשיקום מסורת הדרורות הביתית-משפחתית שנהרסה, בעולם – בעקבות המהפכה התעשייתית; וביהדות – עקב העקירה של היהודים מבתם ומסורתם. הוא חשב שיש לשקם קטעים מהמסורת במסגרת מסורת חדשה, ערכנית. לשם כך, על גן הילדים להיות יציב ונמסר מדור לדור, כי בכל שנה נכנסים הקטנים ויוצאים הגדולים לבית הספר. הבית היה בית זורם, ודווקא בכך סוד יציבותו, כי המסורת נשמרת על ידי הגדולים, המוסרים אותה לקטנים. שלא כמו בגן החד-גילי, שנוולד עם הילדים הנכנסים לתוכו והסתיים עם כניסתם לבית הספר, בגן המעורב הילדים נכנסו ויצאו, אך מסורת הבית נשארה יציבה. להמשכיות היה יתרון של יצירת חיים מתמשכת, הצוברת מסורת, שתמיד מועברת מהגדולים בגן – לבינוניים ולקטנים. הילדים הגדולים קלטו את הקטנים. הילדים הקטנים נכנסים לחברה חיה, בעלת מסורת וחוקי התנהגות שהם לומדים בשיטה האהובה על סגל – ללא מלים והטפות מוסר, תוך כדי השתלבות בנוהג שהילדים הגדולים מהם נוהגים. גם צוות העובדים איננו מתחלף עם חילופי הילדים. לקראת יום שבת הגננות והמטפלות אפו, היו כלים מיוחדים לשבתות ולחגים, הדליקו נרות, שרו והיו גננות שקראו מסיפורי התנ"ך של סגל.

רכישת המיומנויות היסודיות של הלימוד העיוני – קריאה, כתיבה, וספירה, מתחילה כבר בגן, כפעילות חופשית, כ"חלק של כלל התרבות ולא בחללה היבש והמנוכר של הכיתה".<sup>19</sup> הילד ילמד לקרוא את המלה הכתובה שתופיע לצורך הגן: על הקולב, על שלט בגינה, על מודעה להורים וכדומה, "לא כחומר דידקטי אלא כחומר חיוני".<sup>20</sup> גם כאן למד סגל מדיואי להימנע מניתוק לימוד הקריאה מהחומר הנקרא. עם זאת, וכפועל יוצא מכך, סגל התנגד להוצאת הילד מהגן והעברתו לכיתה א' בגיל מוקדם, ובכך הסתמך על אוון, דיואי, מונטסורי ואחרים שטענו בזכות הלמידה לא כטכניקה בלבד, אלא כחלק מפעילות הילד, כי אין להעמיס על הילד ידע שהוא איננו מעוניין בו (אף כי את מונטסורי פירשו בעיקר כהקדמת הלמידה, אך סגל הסתמך על קביעתה שאסור להחיש את הלמידה של הילדים, מעבר לקצב הפנימי שלהם). הגן המעורב נחשב לחלק המצליח והמיושם ביותר של שיטת סגל, והאריך בקיומו יותר משיטת התהליכים שלו בבתי הספר. הבית הכולל התגבש בשנות הארבעים והחמישים.

19. ג' דיואי (1959). **המקורות למדע החינוך**, האוניברסיטה העברית, ירושלים, עמ' 130.

20. שם, שם



## סגל דיואי

סגל הושפע אומנם רבות מרוברט אוון (יוצר הקומונות החילוניות הראשונות ובית הילדים השיתופי, שבו חברת ילדים. אוון דגל בכית הספר כבית חינוך כולל, ולא להוראה בלבד), העריך את עבודתה של מריה מונטסורי עם ילדי הגן (הקניית עצמאות לילד), כמופת לגן הקיבוצי, ובמרוצת עבודתו המשותפת עם מחנכי השומר הצעיר בסמינר הקיבוצים אף הושפע מהפסיכולוגיה של זיגמונד פרויד ומתורת החינוך של ברנפלד וויניקן. אך ההשפעה המרכזית על הגותו החינוכית הייתה של דיואי, שלו קרא "גאון דורנו".<sup>21</sup> סגל כתב רבות על מקורות ההשפעה הללו, דבר שמקל מאוד לחקור אותם, ועם זאת יש להדגיש, שסגל היה איש חינוך יצירתי ומקורי – וכך גם שיטתו. סגל טען, שהשתיית את תורת החינוך על היסודות הפדגוגיים של דיואי, ועל היסודות החברתיים של הקיבוץ. וכל זאת במסגרת הפדגוגיה האידיאולוגית של זרם העובדים בחינוך. סגל הרחיק לכת בטענתו ש"רק בקיבוץ ניתן לממש את תורת החינוך של דיואי במלואה",<sup>22</sup> ורצה לראות בדיואי לא רק את "הדמוקרטיה האמיתית", כי אם גם את "המורה לחינוך הסוציאליסטי לעתיד לבוא".<sup>23</sup>

אך חרף השפעתו המכרעת של דיואי על סגל, השקפתו הסוציאליסטית הרדיקלית של סגל העבירה אותו הרחק מעבר לדיואי. מטרת החינוך הקיבוצי, שסגל היה ממייסדיו, הייתה רדיקלית הרבה יותר מזו של דיואי, כי מחנכי הקיבוץ דימו ליצור אדם חדש. גם התיאוריה שסגל פיתח, לפיה הבית הכולל, בשלושת המשכיו: בית הגיל הרך, הגן המעורב ובית הספר, יחליפו וישקמו את תפקידיה הבסיסיים של המשפחה, שאברו לה בעקבות המהפכה התעשייתית, הייתה גרסה קיצונית, הרבה מעבר לשאיפת דיואי לשיקום ההתנסות הילדותית בתהליכי הייצור החברתי כמצע חיוני ללמידה. סגל גם לא האמין בדה-פוליטיזציה של החינוך, ובעניין זה הסתמך על קארל מרקס ולא על דיואי, שהזהיר מפני חינוך לתורות מקובעות, כמו למשל תורות אידיאולוגיות, אשר עלול לסתום את ערוצי ההתקשרות האינדיבידואלית החופשית ולהקפיא את המחשבה החברתית.

יחסם של מחנכי זרם העובדים בכלל ובמיוחד המחנכים הקיבוציים לדיואי היה שונה מזה של סגל. אלה נמשכו לדומיננטיות של החברתיות הסוציאליסטית ההומאנית של דיואי, אך זו גם סייגה אותם ממנו, כי תנועת החינוך הפרוגרסיבי שהוא יצר התפתחה על ברכי המסורת החברתית-הדמוקרטית של ארצות הברית בסוף המאה התשע עשרה ובתחילת המאה והעשרים. בשביל השומר הצעיר, אשר בשנת 1927 אימץ לעצמו את המרקסיזם, היה דיואי, עם כל הכבוד שרחשו לו, "הפדגוג של הבורגנות הדמוקרטית-ליברלית",<sup>24</sup> המחנך הנאמן למשטר הקפיטליסטי באמריקה.

21. מ' סגל (1955). **מסות בחינוך**, הקיבוץ המאוחד, תל אביב, "שותפות בחינוך", ("הקיבוץ וחינוכו"), עמ' 42.

22. מ' סגל (1980). "בית הספר בקיבוץ", **שורשים**, ב', תל אביב, עמ' 66.

23. מ' סגל (תשט"ו). **מסות בחינוך**, הקיבוץ המאוחד, תל אביב, "תהליכי למידה", 1954, עמ' 42.

24. ר' שפירא (1947). "על האני מאמין של ג'ון דיואי", **אופקים** ב' (131), עמ' 92.

סגל הבין שאין זה מקרה, שדיואי לא השפיע כמעט על המתכונת של בית הספר האמריקני, משום שתורתו הייתה מנוגדת למגמותיה של החברה האמריקנית ובית הספר שלה. המרוץ לציונים בה לא הזדהה בהכרח עם למידה, כי מטרתו הייתה הניעות בסולם הכלכלי-חברתי. סגל אימץ לעצמו את הגותו של דיואי ועקב אחרי כל צעדיו ועמדותיו. סגל הסכים עם ברטנרד ראסל, שערכו העיקרי של דיואי איננו כפסיכולוג אלא כמחנך, אבל בעיניו תפקידו של דיואי לא נפל מזה של פרויד. גם סגל ביקר את דיואי, שלא העריך את תרומת פרויד בחשיפת מעמקי הנפש, אבל הבין את דיואי, שלא השלים עם המבט הפסימי של פרויד על החיים ועל התרבות ודחה את "הראייה הביולוגית הפטאליסטית של הוויית האישה"<sup>25</sup>.

הפסימיזם של פרויד דחה את סגל, אשר פירש את דיואי, כמו גם את מרקס, כהוגי התיקון של החברה האנושית. הנחתו הייתה, שאפשר לחולל למידה משמעותית, הנסמכת על דחפיו ותבונתו של הילד עצמו, ולא על המרדף אחרי הציונים; כי אם זה יהיה המניע, החומר הנלמד עצמו יירכז רק באורח חינוכי וינשור מהר; במקום להיספג בנשמת הילד ולעצבה. בחינוך של סגל לא היו ציונים והילדים קיבלו הערכה ומשוב לתהליך הלימוד שבו עברו בשיטת התהליך, וכמובן לתוצר הסופי (למשל החוכרת שהפיקו). גם בזרמים האחרים של החינוך הקיבוצי ובעשור הראשון לסמינר הקיבוצים לא היו ציונים. סגל ראה בדיואי את המורה הגדול שלו, גם משום שהיחידים לא נתפשו אצל שניהם כ"מרכיבים ראשוניים של החברה", כי "שום יחיד אנושי לא נולד ולא גדל לפני היות חברה ותרבות". היחיד נולד תמיד לתוך חברה מסוימת, לפני שהוא מסוגל לעצב – הוא מעוצב. לפיכך "החברה היא אם היחיד"<sup>26</sup>.

סגל הניח, בעקבות דיואי, ששיטת לימוד פעלתנית היא לא רק יעילה יותר בהקניית ידע, אלא שבניגוד לספיגה הפסיבית, המטפחת צייתנות, היא בונה את העצמאות. בשיטת העבודה העצמית עם המשימות האישיות, התגלמה תמצית ההשקפה של סגל, בעקבות אוון ודיואי, שחינוך אינדיבידואלי וחינוך קבוצתי אינם עומדים בסתירה, אלא להיפך – משלימים זה את זה. הלמידה האמיתית, כמחקר האמיתי הם לעולם פרי של עבודת צוות.

בעקבות דיואי סגל פסל את ספר הלימוד, אך לא את הספר והספרייה, שאליהם נדרשים כדי ללמוד מהניסיון האנושי המצטבר: "להבנת דברים מורכבים פנו אל הספרים; (ספרים, ולא ספר לימוד אחד קבוע). והעיקר – כל אחד מהם רשם את ממצאיו, והרשימות חוברו יחדיו לחוברות וספרים עצמיים משלהם"<sup>27</sup>. ההקשר החינוכי בו נזקק הילד לספר או לניסיון הוא הקובע. התנגדותו לצייתנות, הניעה אותו להעניק את החירות, נוסח גן הילדים, גם בבית הספר. מצד שני, האופטימיות שלו לגבי החינוך הקיבוצי נבעה מאמונה בהכוונה מרבית של הסביבה החינוכית ופעולת כל מי שבא במגע עם הילדים. הוא כינה זאת "חינוך אחיד". סגל היה משוכנע שאין מדובר באחידות כופה ומשטחת, אלא בחינוך קבוצתי אינדיבידואליסטי, המחקה

25. מ' סגל (1969). "משמעות הלמידה, ג'ון דיואי בהערכה מחודשת", **צורר לחינוך המשותף**, הקיבוץ המאוחד,

תל אביב, עמ' 14.

26. שם, שם.

27. מ' סגל (1976). "בית ספר קטן וחוויות גדולות", **מסמינר למכללה**, סמינר הקיבוצים, תל אביב, עמ' 6.

את הצדדים הטובים שנמצאו בעבר במשפחה. ב-1937, בהשפעת החינוך של ילדים בני גיל שונה, יחד, בכפר גלעדי, סגל עוד לא הציע מה בדיוק יהיה עם הכיתות בבית הספר. הגישה הבסיסית שלו לבית הספר דמתה לגישתו אל הגן, כי הגן האירופי החדש מצא חן בעיניו, בעוד שמבית הספר האירופי, סמל "הצייתנות" והפורמאליות הוא סלד, כפי שסלד מהחיקוי שלו בארץ: "סדרים נוקשים, בהישגים חיצוניים, במשמעת עדרית, במשטר אוטוריטארי"<sup>28</sup>. סגל אהב את בית הספר הפרוגרסיבי האירופי והאמריקני, בגלל שהכיר בכך, שלפחות בתחילת בית הספר היסודי ראוי לבנותו ללא חדרי כיתות ממושטרים, בשורות חזיתיות-עורפיות של שולחנות. בית הספר החדש "פוצץ את קופסת כיתת הלימוד", כדי להקל על המשחק ועל הלימוד הפעלתני. השולחנות, בראשית בית הספר היו מסודרים לעבודה בקבוצות. הילד יכול לנוע בכיתה ממקום למקום ואפילו לצאת ממנה עם עבודתו. עם זאת, בכיתות גבוהות יותר, השולחנות מסודרים בשורות עורפיות, המורה ממוקם בחזית ליד הלוח כדי: "שהתקשורת תוכל לזרום בקלות מן המורה אל הכיתה, אך לא בקלות רבה כל כך מהם אליו, או בינם לבין עצמם", וזוהי הגברת הסמכותיות, סיטואציה של כניעה ושל שליטה.<sup>29</sup>

## סגל וקורצ'אק

סגל הכיר את יאנוש קורצ'אק (1878-1942) עוד לפני ביקורו של זה בכפר גלעדי בשנת 1936, וכנראה פגש אותו עוד קודם לכן בנסיעותיו לחו"ל. קורצ'אק שהה שלושה ימים בכפר גלעדי. בארכיון כפר גלעדי אין כל עדות לביקור (הארכיון קיים רק משנת 1938), אך בתו של סגל, רחל סגל-רבינוביץ, שעדיין חיה בכפר גלעדי, זוכרת את הביקור. קורצ'אק ביקר בחדרי השינה, בכיתות הלימוד, בחדר המלאכה, בחדר הספר (הספרייה), בחדר המנוחה והצטרף לילדים שהלכו לעבוד בדיר הצאן. סגל, שהיה אז מחנך הכיתה ודיבר פולנית התלווה אליו והסביר. בכיתה היו מספר ילדים שחיו בקיבוץ ללא הוריהם ושהגיעו לכפר גלעדי לפנימייה. קורצ'אק התעניין בהם ובהתנהלות חיי היום-יום בפנימייה ושאל המון שאלות. הילדים התרגשו מאד מביקורו כי הכירו אותו כסופר שכתב את "המלך מתיא הראשון". בשיחותיו של קורצ'אק עם הילדים, שסגל תרגם מפולנית לעברית, ניסה קורצ'אק להבין את מהות החינוך המשותף.<sup>30</sup> סגל מזכיר את ביקורו של קורצ'אק בספרו "מסות בחינוך": "אורח אחד לא יישכח – יאנוש קורצ'אק ז"ל. הנה הוא יושב בין הילדים, שואל שאלות פשוטות על חייהם ומשלב סיפורים על בית היתומים שלו בוורשה. למרות הצורך בתרגום, שוטפת השיחה, טבעית ונלבבת. 'ומה אתם עושים כאשר שני ילדים מתקוטטים?' – עונים לו מה שעונים לו ומחזירים שאלה: 'ומה אתה עושה?' אני מביט מן החלון, אם כוחות שווים הם – יתכתשו עד שיחדלו, אך אם בריון מגושם מתנפל על

28. מ' סגל (1955). מסות בחינוך, הקיבוץ המאוחד, תל אביב, "תהליכי למידה", 1954, עמ' 45.

29. ד' שיפמן (1978). סוציולוגיה של בית הספר, מגנס, ירושלים, עמ' 57.

30. ט' שנר (2005). ביקורי יאנוש קורצ'אק בארץ ישראל, סמינריון מ.א. החוג לתולדות עם ישראל, אוניברסיטת חיפה.

ילד צעיר וחלש ממנו – אוי ואבוי לפרחח!...' – "וזיק הצדק ניצת בעיניו הטובות".<sup>31</sup> סגל העריך מאוד את קורצ'אק אך לא מצאתי סימנים להשפעה ישירה שלו על תורתו של סגל או על מבנה הגן והבית הכולל שלו.

### שיטתו של סגל במבחן הזמן

הצלחתה העיקרית של שיטת סגל הייתה בגן הילדים, ואי הצלחתה בלטה בשכבת הנעורים. סגל עצמו, שביסס את שיטתו בתוך היישוב הקיבוצי, הצליח יותר, באורח פרדוקסאלי, מחוץ לקיבוץ דווקא: בסמינר הקיבוצים על שני אגפיו, בתל אביב וב"אורנים", שהפכו למכלולת אקדמיות לחינוך, והשפיעו גם על החינוך מחוץ לקיבוץ.

סגל היה הראשון לעבור לעידן הבא (מבחינה היסטורית) במונחיו של גדעון לוי – ל'תקופה האמוציונאלית' – הדאגה גם להתפתחותו הנפשית של הילד – בגן המעורב שלו, וגם זאת לזכותו.

מלבד הירידה המתמדת בכוחה של התנועה הקיבוצית, אחת הסיבות המרכזיות להתפוררות שיטת התהליכים של סגל הייתה הטוטאליות שאפיינה אותה. סמלה של טוטאליות זו היה הבית הכולל, והיא ניסתה להעמיד את ההורים בצל, חרף התנגדותם, שהייתה סמויה באורח יחסי בתחילת הדרך, אך הלכה וגברה בהמשך. נמצא שסגל, דווקא מתוך הדבקות במשפחה האנושית בכלל ובמסורת המשפחה היהודית הרחבה בפרט, כדגם אידיאלי שכדאי לשחזרו, צמצם באורח פרדוקסאלי את חלקה של המשפחה בפועל בחינוך ילדיה – ובכך הגביר את ההתנגדות לשיטתו. כוונתו, שהבית הכולל ישמש כמשפחתו הרחבה של הילד, במידה רבה על חשבון ההורים, הייתה בדיעבד תמימה. בבית הכולל לא היו הורים והוא לא יכול היה להחליף את המשפחה. שיטת התהליכים סבלה מנקודת תורפה נוספת: מלבד קשירתה ללינה המשותפת, היא נקשרה גם לבית הכולל כבית הספר המקומי לכל קיבוץ, וכך נחרץ גורלה, עם המעבר ללינה המשפחתית ולבתי הספר האזוריים. חדירת ההכרה בחשיבות ההישגים הפורמאליים בחינוך דחפה גם לתעודת הבגרות, ואלה, בצד התפוררות הלינה המשותפת והתפוררות הבית הכולל, מוטטו את שיטת התהליכים.

סגל הרדיקאל, שגילה גמישות ורחף לאקדמיזציה בסמינר הקיבוצים, עמד בנוקשות, שוב באורח פרדוקסאלי, נגד שינויים בתחום חינוך הילדים בקיבוץ וניסה לשמר את הלינה המשותפת, וייתכן שבכך תרם להתמוטטות שיטתו. סיבה נוספת לכך, שהשיטה האינטגרטיבית של סגל לא התמידה גם היא, נבעה מהפן הטוטאלי שלה – מהעומס הבלתי אפשרי שהטילה על המחנכים. גם בשיאה של השיטה הייתה בעיה לקיימה בכיתות הגבוהות, ועד מהרה חזרו שם לשיטת המקצועות. הטוטאליות של התכנים הנלמדים, שחייבה את המחנך ללמד כמעט את כל המקצועות, והאחריות הכוללת לילדים בכל תחומי הפעילות (כולל בתחום הנפשי) בכל שעות היממה, היו משא כבד, במיוחד לאדם בעל משפחה משלו (העומס שהטילה השיטה

31. מ' סגל (1955). **מסות בחינוך**, הקיבוץ המאוחד, תל אביב, עמ' 246.

החינוכית על המורה הייתה בעיה אופיינית לחינוך המשותף מראשיתו, ואנו נתקלים בה עוד לפני תקופתו של סגל, כבר אצל המורה הפרוגרסיבי הראשון, ברוך ברנשטיין, בחברת הילדים הראשונה בכפר גלעד). בתקופה בראשיתית זו של החינוך המשותף, פעל המורה כפי שפעל, לפי יכולתו ובמסגרת המגבלות, וקשה היה להעריך את הנזקים החינוכיים כתוצאה מכך. למעשה לא הייתה אז אלטרנטיבה אחרת, ועצם קיום חברת הילדים ושמירה על בריאותם בתקופה קשה זו – סיפקה את ההורים. אך משהתפתחה שיטתו של סגל עד לכדי גיבוש שיטה אינטגרטיבית גם בכיתות הגבוהות הגיעו קשיים אלה, כפי שראינו, לשיאם.

שחיקת המורים הייתה גבוהה, והביאה לתחלופתם המהירה. אופייני לשיטה היה מצב, שבו היו מחנכים שהוכשרו, אך סירבו לחנך. גם כאן הבעיה הייתה חריפה בעיקר בשיטת סגל – למורים היה קושי להבין ולקיים את משנתו של סגל בהקשר לחופש בחינוך, ולהתמודד עם תוצאותיה, דבר שהביא תסכול רב וביקורת, שלא בצדק, על השיטה, בעוד שבעצם היא לא יושמה נכון. אך גם זו הייתה חולשתה, יחד עם אמונתו הבלתי מתפשרת של סגל, שלא לקחה בחשבון את יכולתו של המורה הממוצע, ואת אירצונו ליישם באופן קיצוני שיטה כה טוטאלית, שלא תמיד עלתה בקנה אחד עם אמונתו של המורה. למשל, לסכול את התפרעות הילדים, לאפשר להם להשאיר אוכל רב בצלחת וכדומה.

הרעיונות החינוכיים שעמדו בבסיס שיטת סגל קיבלו עם הזמן חיזוק מדעי ונפוצו במערכת החינוך באופן מתון ומעשי יותר, ובעיקר – הם הותאמו ליכולתו ולרצונו של המורה. כך, למשל, ההתנגדות לציונים וכימות הכישורים הרוחניים, תוך הפיכת בית הספר למסגרת סלקטיבית של אקסמפלרים, זכתה לתמיכה מדעית. הרעיון, שכישוריהם של בני אדם, וילדים בתוכם, אינם ניתנים לרדוקציה ליניארית, ולכן הלמידה בחבורה תעודד את היחידים לתרום מכישוריהם הספציפיים לכלל ותחזק את ביטחונם העצמי לפתח את כישוריהם, מצא חיזוק בתיאוריה על אינטליגנציות מרובות. כיום הולכים ונפוצים רעיונות אלו במערכת החינוך – אלה מתוכם, כמובן, שניתנים להגשמה במערכת הפורמאלית הקיימת, שהיא לכשעצמה הופכת לפחות ופחות פורמאלית. הרעיונות החינוכיים הללו מוגשמים בפחות קיצוניות ובאופן המתאים למורה המיישם אותם, לאופי הכיתה ולמדיניות המוסד החינוכי, שגם היא הולכת ונעשית פתוחה ומגוונת. העבודה עצמית הולכת ותופסת מקום מרכזי בחינוך ודרכה מוגשמים עקרונות כגון: התלמידים בוחרים נושא אישי להתמחות, תלמידים מביאים ידע לכיתה, תלמידים מלמדים תלמידים, המורה – מודריך ומכוון את התלמיד בלימוד העצמי במקום להיות סמכות להענקת הידע, תלמידים שותפים בהכנת חומרי ההדרכה, הצגת עבודתם היא חלק מהשיעור או אף מהווה את השיעור כולו, והמורה מנחה ומכוון את הדיון בעקבות פעילות התלמידים. בהערכת התלמידים שותפים עמיתיהם והם עצמם, והערכה זו, הבוחנת את פעילותם ותוצריה, מהווה חלק אינטגרלי של השיעור והלימוד, וכל התלמידים לומדים ונשכרים מהמשוב על הפעילות הלימודית.

קיצוניותה של שיטת סגל בגימוד תפקיד המשפחה בקיבוץ והטלת כל העומס החינוכי על המחנכים, בצירוף החירות הגמורה של הילד, ואף הזלזול בהקניה שיטתית של מיומנויות

ומדעים, היה צירוף אנטי סמכותי קיצוני מכדי שיצליח בטווח הארוך, למרות רעיונותיה היפים והצלחתה של השיטה בטווח קצר.

למרות התפישה השוויונית בחינוך הקיבוצי (ובתפישתו של סגל) כאספקלריה להשקפת העולם הסוציאליסטית שבה כולם נולדו שווים ומקבלים באופן שווה, סגל לא מתייחס בכתביו לילדים חריגים או לבעלי קשיים מיוחדים.

### סמינר הקיבוצים בראשית דרכו

כבר במועצת התרבות בעין חרוד, בשנת 1925, תבעו מורי העמק ובראשם אליעזר שיין, הקמת סמינר משותף למורים. תביעה זו התממשה כאמור בשנת 1939, בחיבור בין סגל (הקיבוץ המאוחד), שמואל גולן (השומר הצעיר והקיבוץ הארצי) והמכון הביולוגי של יהושע מרגולין (גם חבר הקבוצות היו כמובן שותפים אך השפיעו פחות, ומאוחר יותר התפלגו מהסמינר ואחר כך חזרו אליו).

מימושו של רעיון הסמינר התעכב זמן רב בגלל התנגדות הסתדרות העובדים ובראשם ברל כצנלסון, להתבדלותה של התנועה הקיבוצית, אך דווקא הוא תמך לבסוף בסגל ואיפשר את הקמת הסמינר. סגל קיבץ את טובי המורים ואת טובי התלמידים, שהיו ברובם בסוף שנות העשרים שלהם, ונבחרו בקיבוציהם על סמך אישיותם, נטיותיהם והשכלתם בחו"ל, ולא נדרשו למבחנים כלשהם (עד שנת 1955 לא נדרשו המתקבלים לעמוד בבחינות הבגרות). עבור סגל, עצם הפנייה מחינוך לניהול החינוך הייתה גם היא בהתאם למורשת דיואי, שהניסיון והמעשה החינוכי-חברתי עמד במרכזה.

בשנת הלימודים הראשונה התקיימו הכשרות נפרדות בנות שנה אחת לחברי הקיבוץ הארצי ולחברי הקיבוץ המאוחד. בשנה השנייה החל המחזור המלא הראשון (של שנתיים) ובו שתי כיתות: שלושים מורים ושלושים גננות. בשנה השלישית נוספו כיתת מורים וכיתת גננות. היו גם חברים עירוניים בודדים, שהעדיפו מטעמים שלהם את סמינר הקיבוצים. כולם (להוציא את העירוניים המעטים), שהו כל ימי השבוע בסמינר. המסגרת החברתית הייתה אינטימית, ובסמינר התגבשה חבורה מלוכדת מאוד מבחינה חברתית ופדגוגית. הלימודים היו בשיטה הפרונטאלית הרגילה אך בכל זאת שררה תחושת שותפות. הייתה ביקורת מצד התלמידים על כך שסגל הוציא את המורים לשדה ההוראה ללא מטען דידקטי כלשהו. סגל התנגד לדידקטיקה כ"רצפטים" והחידוש בסמינר היה בהקניית השכלה רחבה למורה, אבל לתלמידים התברר שהעושר שהסמינר פתח בפניהם לא תמיד הכין אותם לעבודה.<sup>32</sup> התלמידים מהקיבוץ הארצי הכירו את שיטת הנושאים ולמדו בסמינר את שיטת סגל. הם מעידים כי הסמינר לא הקנה להם כלים ומיומנויות כדי להפעיל את השיטה הלכה למעשה.<sup>33</sup> ראינו כבר שהיבט זה היה תמיד הצד החלש של החינוך הפרוגרסיבי בארץ, ואף היה אחת הסיבות לכישלוננו.

32. א' כפכפי (1998). **כשתילי זיתים – שיטת התהליכים**, דור לדור, כרך י"ב, עמ' 274.

33. צ' לביא (1981). "מסע אל ימים ראשונים", החינוך וסביבו ד', מתוך **מסמינר למכללה**, סמינר הקיבוצים, תל אביב, עמ' 12.

סגל (כמו גם גולן ומרגולין) הביא לסמינר מסר פדגוגי מפורש עם השקפת עולם מוצקה כפי שראינו, אך גם פתיחות, והתלמידים היו שותפים פעילים להתהוותו ולגיבושו. שותפות זו הייתה חלק בלתי נפרד גם מהשקפת היסוד של שאר מייסדי הסמינר ומוריו הראשונים: מנדלסון (זואולוגיה), ארליך (אסטרונומיה), וויזן (לשון), סיסטר (גישה מדעית למקרא), יהודית בינטר (תנועה) ומזר (ידיעת הארץ). ראינו כבר, שהמורים שהטביעו את חותמם על דמותו של הסמינר היו מרגולין, גולן וסגל – אך בראש ובראשונה מרגולין. אחד המאפיינים הבולטים ביותר של סמינר הקיבוצים, מימיו הראשונים ובמידה רבה עד ימינו, הוא מקומם של לימודי הטבע והחי. יש לזכור שפרחי ההוראה באותם ימים לא גדלו בארץ ברובם המכריע והשכלתם בתחום זה ויחסם אליו היו לקויים.

סגל היה המנהל והאדמיניסטרטור והכתובת היחידה לכל הבעיות הפדגוגיות, הארגוניות והטכניות של הסמינר. בשעה ששדה פעולתו העיקרי של שמואל גולן היה מחוץ לסמינר ובמיוחד בקיבוץ הארצי – בכיורים ובקיבוצים, בימי עיון, בהדרכת מחנכים ומטפלות, בכתיבה ועריכה – מוקד פעילותו של סגל היה בסמינר עצמו. הוא גם היה הנושא העיקרי של המסר הפדגוגי של הסמינר ושל החינוך הקיבוצי בכלל. צבי לביא, מתלמידי הראשונים של הסמינר, מעיד, ש"רבים מן הרעיונות היפים שקלטנו בסמינר ומן ההתנסויות המעניינות שבהן התנסונו היו, בלי שום ספק, פרי רוחו ויוזמתו של סגל. הדגשת לימודי הטבע, שילוב מנה גרושה של מקצועות אמנות ואומנות בקוריקולום, ראיית הסמינר כשותפות אמת בין מורים לתלמידים, גישה פילוסופית-הומניסטית רחבה, לא מקצועית, בשאלות חינוכיות, ניתוח מעמיק של ייחודו של החינוך בקיבוץ – כל אלה קלטנו מסגל, והיה בזה כדי לבסס ולחזק את מה שהבאנו איתנו לסמינר".<sup>34</sup>

דוגמה לגישה הרחבה לתפקידו של המורה ולהכשרתו הייתה ההזדמנות שניתנה לכל סטודנט להשתלם בתחום אמנותי הקרוב לליבו – על חשבון הסמינר, כמו למשל לימוד נגינה בכלי לפי בחירתו.

סגל ראה את ראשיתו של הסמינר כצעד ראשון לקראת בית אולפנא מקיף, שיחולל תנועת חינוך רחבה בתנועה הקיבוצית, ישמש מרכז למחקר החינוך המשותף, יוציא עיתון מרכזי לבעיות החינוך הקיבוצי, ועוד. כיום, לא רק שכל אלה התממשו, אלא שחזון המכללה כפי שהוא מנוסח היום (בסעיף הבא) דומה במהותו לחזון המקורי, כשמדינת ישראל כולה מחליפה את התנועה הקיבוצית.

גם חוה שמיר, תלמידת המחזור הראשון, מספרת שהסטודנטים הרגישו שותפים מלאים לאקט היצירה. היא מדגישה את הלימודים שהתקיימו בטבע, את הרצאת הסיכום של כל תלמיד על הנושא שחקר – לפני הכיתה ואורחים נוספים, את הגישה הלא פורמלית וחוסר המחיצות בין הנהלה לסטודנטים – בהשפעת פשטות הליכותיו של סגל: "אולי לא כתב על הלוח: חינוך להתנהגות דמוקרטית, אך הוא הישרה אווירה של יחסים דמוקרטיים אמיתיים בקרב

34. שם, 16.

הציבור המגוון של עובדים ותלמידים... סגל, שהיה צנוע וותרן לגבי דברים רבים – לא היה ותרן כלל וכלל באשר לעקרונות בהם האמין. לא הטשטוש איפשר את שיתוף הפעולה ההרמוני. אולי דווקא אותה קשיות בלתי מתפשרת באשר לדברים שהיו בעלי משקל בעיניו – יצרה אווירה של כנות אמיתית. התמודד באשר תתמודד באופן אמין, אך בדרך ארץ לזולת ולדעותיו!<sup>35</sup>

אנו רואים אפוא שבתחילת דרכו של הסמינר נשמר קשר הדוק בין השקפת העולם האוטופיסטית-חינוכית ובין יישומה בחיי היומיום.

### המשך דרכו החינוכית והאידיאולוגית של סמינר הקיבוצים

סמינר הקיבוצים הוקם לאחר כעשרים שנות חינוך משותף. בכל הקיבוצים הוותיקים היו כבר קיימים בתי ספר ומורים, שרובם היו חברי קיבוצים; בכמה מהם אף בוצעו במשך השנים ניסויים חינוכיים חדשניים ונועזים (בית אלפא, כפר גלעדי, משמר העמק ואחרים), אך לא היה קשר ביניהם. כל אחד מהמורים במקומות אלה קיבל את הכשרתו במקום כלשהו בחו"ל. נוספו לכך האידיאולוגיות השונות בקיבוצים שונים, וכך נוצרו בתי הספר שונים עם מגמות פדגוגיות (מתקדמות) שונות. סמינר הקיבוצים אמור היה להיות היסוד לתנועת מחנכים קיבוצית רחבה. ואכן, עשרות מורים בוגרי המחזור הראשונים של סמינר הקיבוצים נתנו דחיפה לניצני תנועות המחנכים בתנועה הקיבוצית. כשליש (!) מתלמידי הסמינר היו בוגרי תנועות נוער עירוניות שהתכוונו ללמד בקיבוץ. בעשר שנותיו הראשונות הכשיר הסמינר כ-800 מורים, גננות ומטפלות. בשנת 1952 כבר למדו בסמינר על שתי שלוחותיו 660 תלמידים בעשרים כיתות.

### אידיאולוגיה ואקדמיזציה

המתח בין שני אלה היה קיים בסמינר מיום היווסדו. אמנם בשנים הראשונות לא היו ציונים ותעודות בלימודים ובדרישות הקבלה, ונראה שסגל הגשים את חזונו בסמינר אלטרנטיבי, אך כבר אז שאף סגל לסמינר שישרת לא רק את הקיבוצים אלא גם את המושבים ואת העיר. בשנת 1942 הוא כותב: "האם מסתיים תפקידו של הסמינר בתחומי ההתיישבות? היוכל לוותר עליו החינוך ההסתדרותי בשכונה ובעיר? אין דבר זה מתקבל על הדעת".<sup>36</sup> אבל לשם כך חייב היה סגל לקדם את האקדמיזציה של הסמינר (כדי שבוגריו יקבלו הכרה גם בעיר) ולקבל את תמיכתה הכספית של ועדת החינוך (לפני קום המדינה) ושל משרד החינוך אחר כך. אלה הפעילו עליו לחץ כבד לחזור בו מדרכו האלטרנטיבית באמצעות חוסר תקצוב, והעול הכספי נפל על התנועה הקיבוצית לבדה. הלימודים בסמינר היו אכן יקרים, והוא נחשב ליקר וליוקרתי. כדי לקבל הכרה אקדמית ותקציבית, החל סגל לוותר על הדרך הפרוגרסיבית, תוך שהוא מקווה להיכנע

35. ח' שמיר (1981). "מזווית אישית", שם, עמ' 17-19.  
36. מ' סגל (1955). מסות בחינוך, הקיבוץ המאוחד, תל אביב, עמ' 265.



רק "כניעה פורמלית" במשא ומתן עם מחלקת החינוך (הרוח האידיאולוגית עדיין נשמרה): משך הלימודים הוארך משנתיים למורים ושנה לגננות, לשלוש שנים כמקובל בשאר המוסדות המקבילים בארץ. בשנות החמישים הוכנסו בהדרגה הציונים והבחינות תוך התלבטות קשה. המעבר היה בסופו של דבר הכרחי גם לדעת מורי הסמינר ודמה לתופעה ההיסטורית החוזרת על עצמה של מעבר מהחינוך הפרוגרסיבי בכל הופעותיו, לחינוך מסורתי: מספר התלמידים עלה, גילם ירד, רמתם ירדה, וכך גם המוטיבציה שלהם, והם ניצלו לרעה את אוירת האמון והחופש. במצב זה החלו המורים לדרוש ולקיים בחינות במתכונת המסורתית, ולמרות התנגדות חלק מהמורים הוחלט על בחינות וציונים באופן גורף בשנת 1955. בשנת 1957 פסק הסמינר מלקבל תלמידים שאין להם תעודת בגרות, וכך נמצא שהחינוך הקיבוצי לא הספיק אפילו כדי להתקבל לסמינר הקיבוצים, שנועד להכשיר מחנכים לקיבוצים. לכל אורך תקופה זו סגל המשיך להתנגד, יחד עם רבים ממחנכי הקיבוצים, לתעודת הבגרות בבית הספר הקיבוצי, בעוד הוא מקדם את האקדמיזציה בסמינר כמאמץ למנוע את הפניית המחנכים של הקיבוץ ללמוד באוניברסיטאות, וכדי לאפשר את עצם קיום הסמינר בחברה הישראלית המשתנה.

לאורך שנות קיומו שמר סמינר הקיבוצים על רבים מעקרונותיו (וגם על שמו): גישה הומניסטית בחינוך, סגנון מנהלי נטול שררה ויחסים לא פורמאליים בין מורים לתלמידים; מעמדו החופשי של המורה וזכותו לבחירת תכנים ודרכי הוראה, טיולים ופעילויות העשרה רבות; חזון של בית ספר אוטונומי ודמוקרטי, פתוח יותר, דמוקרטי יותר, עם משקל גדול יותר לאלמנטים של אמנות, יצירתיות, קשר לטבע וטיולים, יחס לסביבה ולמאורעות חברתיים ואקטואליים ומעורבות בקהילה ובחברה. בשנים האחרונות אף מועצם מקומם של כמה מעקרונות אלה בחיי הסמינר: פרופ' נמרוד אלוני מוביל את הגישה ההומניסטית בחינוך עם מעורבות בקהילה ועם כנסים עיוניים בולטים; מתקיים שיתוף פעולה עם עיריית חולון ופרויקטים רבים נוספים; נקלט המסלול לחינוך דמוקרטי, ואפילו את המיזוג עם המכללה לטכנולוגיה ולאמנויות אפשר לראות בהקשר זה (בנוסף לחתירה של ראש המכללה הנוכחי, ד"ר יוסי אסף, להפוך את הסמינר (המכללה) ל"אוניברסיטה של החינוך" הגדולה והמשפיעה בארץ, כחלק ממלחמת הקיום העכשווית).

בשנת 1974 החליף שלמה יצחקי את סגל בניהול הסמינר. עם סיום תקופתו (1986) קיבל הסמינר היתר מהמועצה להשכלה גבוהה וכעבור שנתיים הפך למוסד אקדמי. שמו החדש היה "המכללה האקדמית לחינוך סמינר הקיבוצים" ואחר כך קוצר ל"מכללת סמינר הקיבוצים". הבעיה שניצבה בפני אהובה לאור, מחליפתו של יצחקי בניהול הסמינר, הייתה לקבל את החובות האקדמיים ועם זאת להמשיך ולשמור על אופיו של הסמינר ועל ערכיו. כאן המשיך להתגבר המתח הבלתי נמנע בין התביעות האקדמיות לבין הרצון לשמור על המהות הייחודית והערכית של החינוך בסמינר.

בשנותיה של אהובה לאור כמנהלת הסמינר נוסחו מטרותיו החינוכיות הבאות. סגל היה מתאר אותם כשלושה מעגלים קונצנטריים של מחויבויות: לערכים הומניסטיים כלל-אנושיים (ברוח ערכי התנועה הקיבוצית), למורשת התרבות היהודית, להגשמת החזון הציוני. ניסוח זה

מייצג השקפה חינוכית, הקושרת יחדיו את מורשת העבר של הסמינר עם רעיונות חדשים, המנסים לתת ביטוי הולם לחידושי הזמן ותשובות הולמות לאתגרים חינוכיים בהווה ובעתיד:

1. הומניזם כתשתית רעיונית וערכית למלאכת החינוך וההוראה: מחויבות לפיתוח כושרי האדם ולהרחבת חירותו, לשוויון ערך האדם ולסולידריות אנושית, לצדק חברתי ולדמוקרטיה נאורה ופלורליסטית.

2. מקומו וייעודו של המחנך בחברה הישראלית: הכשרת אנשי חינוך והוראה להתמודדות מושכלת, ביקורתית ואחראית עם חידושי התקופה, מצוקותיה ואתגריה. כאן נכנס גם המרכיב הטכנולוגי שהחל לאפייץ את התקופה, ומרכיבים חברתיים עכשוויים כגון סמים ואלומות.

3. עיקרים פדגוגיים: חינוך הומניסטי המשלב דגם אינטגרטיבי של שלושה עיקרים – תרבות, אוטונומיה ואוטנטיות. חתירה לתרבות איכותית שבה ייעשה התלמיד במילותיו של דיואי ל"יורש-שותף באוצרות השכל והמוסר, שהצליחה האנושות לצבור לעצמה"<sup>37</sup> (תוך התמודדות עם משבר הערכים, הטלוויזיה והאינטרנט ודחיית נכסי הרוח התרבותיים), לאישיות אוטונומית (כעיקרון ביקורתי) ואוטנטיות (כעיקרון אישיותי), עם הקפדה על גישה פדגוגית הומאנית, מכבדת ותומכת (נוכח עליית הפונדמנטליזם הדתי והלאומנות הקנאית). מטרתו של דגם אינטגרטיבי זה להציע חלופה מאוזנת לכיוון השמרני, המגמד את הלומד בשמה של המורשת התרבותית אך גם חלופה לכיוון הפתוח המנמיך את אמות המידה התרבותיות והחינוכיות רק כדי לרצות את התלמיד ולהיטיב עימו.

4. מטרת ייחודיות בהכשרת מורים: הכשרת מורים הניכרים בבקיאות במקצועות ההוראה ובגישה פדגוגית, הומאנית ותומכת; מיומנים בהקניית דעת ובפיתוח כושרי למידה; ערים להקשרים ערכיים ובין-תחומיים, ובעלי תרבות אינטלקטואלית ומוסרית, המשמשים מופת לאחרים. הסמינר של היום שואף לשלב בין דיסציפלינות הלימוד ודרכי הוראתן – מצד אחד, לבין טיפוח אישיותו של פרח ההוראה – מצד אחר, כך שבמקצועות השונים יילמדו גופי הידע לא רק כשלעצמם, אלא מתוך התייחסות למכלול העיקרים הפדגוגיים ולעקרונות הדידקטיים הייחודיים לכל מקצוע.

בשנים הבאות הלכה התביעה לטיפוח מצוינות אקדמית והתעצמה, ובייחוד בשנים האחרונות, אפילו כמרכיב הכרחי להמשך קיומו של הסמינר במתכונתו. כאן נראה שהקושי הגדול הוא לא בהשגת המצוינות האקדמית אלא בשמירה על הדרך החינוכית הייחודית.

בשנת 2000 החליף ד"ר יוסי אסף את אהובה לאור כראש המכללה. תקופתו של אסף (ושל ד"ר ציפי ליבמן לצידו כדיקנית אקדמית, רקטור, ולאחרונה המשנה לראש המכללה לתכנון

37. (1999). "מטרות המכללה כמוסד חינוכי ואקדמי להכשרת מורים", מסמינר למכללה, סמינר הקיבוצים, תל אביב, עמ' 33.

ופיתוח), איש חינוך, איש צבא (אלוף משנה, מח"ט חי"ר וצנחנים) ומנהל מפעל בקיבוץ בעברו, התאפיינה במלחמת קיום והישרדות של המכללות לחינוך מול הרצון לצמצם את מספרן ולקצץ בתקציביהן. מטרתיו החינוכיות של הסמינר מגובשות ומנוסחות הפעם באופן אופרטיבי בידי קבוצות עבודה, המנסחות את "תכנית 10: מטרת המכללה"<sup>38</sup> כיעדים לביצוע בעשור הקרוב, וראשי קבוצות אחראים על ביצועם. כלל המורים והעובדים במכללה שותפו בניסוח היעדים החינוכיים ובקביעת ההדגשים ביום עיון, שבו נחלקו לקבוצות עבודה ותרמו משוב והצעות לייעול ולשינוי. השוואת המטרות הקודמות עם היעדים החדשים אף היא שופכת אור על הדרך שעשתה המכללה בעשר השנים האחרונות, ומסמנת את הכיוון לבאות:

1. חיזוק זהות הליבה של המכללה בשליחותה החינוכית-חברתית, באחריות ד"ר אסתר יוגב; טיפוח הדגש החינוכי-חברתי והקשר אל השטח; יצירת חממה לחלוציות חברתית; פיתוח בית יוצר לשיטות חינוכיות בקנה מידה לאומי ובינלאומי; פיתוח גישה רב תחומית המתבססת על שדה החינוך; הקמת בתי ספר "ברוח סמינר הקיבוצים"<sup>39</sup>; חיזוק שיתוף הפעולה עם מוסדות, ארגונים חברתיים ועמותות; קידום תכניות המותאמות לאוכלוסיות בקהילות מיעוטיות ובעלות צרכים חינוכיים מיוחדים: פליטים, מהגרים, חינוך לשלום; פתיחת תכניות הלימוד הקיימות לבחינה מחודשת ולעדכון: התאמה ושינוי תכנים בהתאם לכיוון זה, שילובים בינתחומיים והעצמת הדגש החברתי בתכניות קיימות.
2. להיות המובילים בפיתוח אקדמי בתוכניות ובקידום המחקר בשלושה היבטים: **בפיתוח תכניות אקדמיות חדשות** – באחריות ד"ר אילנה אבישר: תוכניות תומכות חינוך לתואר B.Ed., B.A.; פיתוח תכניות תואר שני ושלישי שיהוו המשך מקצועי אטרקטיבי לבוגרי התואר הראשון; **בפיתוח תכניות תעודה ייחודיות** – באחריות ד"ר מירי רוזנבוים: תוכניות לאוכלוסיה רב תרבותית – בקמפוס המכללה ובשלוחות בפריפריה; איתור אוכלוסיות יעד חדשות: הגיל השלישי, בני נוער, קהילות וירטואליות גמישות: בניית צירופים בין תכניות, חיזוק קרדיטציה לתכניות תעודה – בתכניות האקדמיות; **ובהקמת מכון ל"הגות, מחקר ויזמות בחינוך"** – באחריות פרופ' נמרוד אלוני: ייחודו של המכון בשילוב בין הגות חינוכית למחקרים אמפיריים ובין חדשנות תיאורטית ליוזמות שטח. מהלך זה יכלול בין השאר: הרחבת תחומי המחקר לכל תחומי העיסוק במכללה; שיתוף סטודנטים במחקר; יצירת שיתוף פעולה בינלאומי באמצעות מחקר, כנסים, וכתב עת מדעי שפיט.
3. צמיחה וגידול – ביסוס מעמד המכללה כמרכז הארצי לחינוך בישראל – באחריות צאלה יפה ומוטי זכר): מיזוג עם מכללות אחרות, הקמת שלוחות ושיתופי פעולה עם המגזרים האחרים בהכשרת מורים. הרחבת הקמפוס – בבנייה, במרחב רב קמפוס. הגדלת מרחב האוטונומיה הכלכלית באמצעות מקורות הכנסה חוץ תקציביים.

38. (2008). **מטרות המכללה הנבחרות – נוסח מאושר 22.9.08** – מסמך פנימי של מכללת סמינר הקיבוצים. שם. 39.

4. מיצוב המכללה כ"אוניברסיטה של החינוך" בישראל באמצעות מיתוג המכללה ובניית המוניטין כ"אוניברסיטה של החינוך" – באחריות איריס פרל; השפעה על מעמד המורה בישראל – באחריות ד"ר רבקה ודמני: פיתוח השיח הציבורי והתקשורתי – הקמת בימות מרכזיות לנושאים הקשורים בחינוך, ומעורבות פוליטית ונציגות במוסדות הממשלה הרלוונטיים והקמת אגודת ידדים וגיוס משאבים.
5. להיות מכללה בינלאומית לחינוך ולאמנויות – באחריות ד"ר ציפי ליבמן: שיתוף פעולה עם מוסדות וארגונים בעולם, קורסים ופרויקטים (רגילים ווירטואליים) שיוכרו הדדית במדינות שונות, חילופי מרצים וסטודנטים. קשרים עם החינוך היהודי בחו"ל – הכשרת מורים בקהילות יהודיות.
6. להיות המובילים בשירות לסטודנטים – באחריות ד"ר דבורה גסר: הקמת יחידת השמה של המכללה – "מהרשמה עד השמה", "מבנק עד פעוטון". שימוש מתקדם בכלי מחשוב ובאינטרנט בהליכי הבירוקרטיה. גמישות לסטודנט. זמן גמיש: "מכללה ללא הפסקה"<sup>40</sup>.
7. העלאת איכות הבוגרים – באחריות ד"ר דבורה גסר: לגרום לעלייה בביקוש לבוגרי המכללה, לחזק את התביעה למצוינות בלמידה. לייצר בוגרים שיגשימו ייעוד פרופסיונאלי. ליצור קשר עם הבוגרים לצורך השפעה בשדה, במרכז ובפריפריה. בניית Networking עם מעגלי הבוגרים.
8. טיפוח מנהיגות ומצוינות בקרב סגל ההוראה והמנהלה – באחריות חגית אלוני וד"ר גדי פולק באמצעות: **איתור הון אנושי למנהיגות העתיד** – הקמת ועדת איתור וטיפוח, איתור עובדים ומרצים בתוך המכללה לצורכי קידום ויצירת מנהיגות המשך, איתור פרחי הוראה מצטיינים לצורך טיפוחם כמרצים לעתיד, יצירת מערכות לתגמול כספי הולם, איתור "כוכבים" מבחוץ, **טיפוח המנהיגות המכללתית בהווה** – חניכה אישית למנהלים מתחילים; הגדרת תפקידים ברורה; חיזוק האחריות והסמכות של מנהלים; הגמשת המבנה הניהולי: ביזור, אוטונומיה, האצלת סמכויות לדרגי ביניים; חשיפת הדרג הניהולי לפוטנציאל הטמון במחלקות שונות במכללה לצורכי לימוד, העשרה, הפריה הדדית; יצירת מערכת תגמול נאותה על פי משוב וכיצוע תפקיד, טיפוח מצוינות בקרב מורים ועובדי מינהל – מקצועיות בשירות, העצמתם באמצעות ליווי והקשבה אישית, מתן משוב ומודעות פעילה לעבודתו של הפרט, מתן תמורה הולמת ובטחון תעסוקתי; יצירת גאוות יחידה בעזרת סדנאות לגיבוש ולעידוד תחושת השייכות לארגון; מתן תגמולים למורים ועובדי מינהל מצטיינים; עידוד פרישתם של עובדים שחוקים; תנאי העסקה גמישים; יצירת מנגנוני התמודדות עם גורמים חיצוניים בהקשר של גמישות בהעסקה, כגון ארגונים מקצועיים, הסכמי שכר קיבוציים, המל"ג, משרד החינוך; הימנעות מחלקיות משרה כשיטה; פיתוח תרבות של משוב למרצים ועובדי מינהל; השקעה

בתקציבי מחקר לסגל; טיפוח תרבות של ארגון לומד: הפקת לקחים, העברת ידע, למידה פנים ארגונית; תקשורת פנים ארגונית מתקדמת – הגדלת המעורבות של העובדים; העברת מסרים ברורה עד "אחרון החיילים".

השוואת היעדים החינוכיים עם המטרות שנוסחו כעשר שנים קודם מצביעה על סגנון "ניהולי-צבאי" מתקדם (צוותי עבודה, מלמעלה עד ל"אחרון החיילים") השמת דגש על אופרטיביות (הובלה ואחריות אישית של ראשי הקבוצות), במטרה להוביל על פני שאר המכללות לחינוך: בגודל ובמרכזיות (להיות מרכז ארצי, האוניברסיטה של החינוך בישראל) ובמצוינות (בפיתוח אקדמי, בסגל, במעמד הבוגרים ובשירות לסטודנט). זהו ניהול מודרני עם דגש בולט על שיווק ועל תקציב ההכרחיים כיום.

השינויים במטרות המכללה מקרינות לטוב ולרע על התהליך שעוברים אנשי הסגל: שיפוט המרצים ודרגות הקידום יוצרים פער בין הרוח האידיאולוגית לתחרותיות, שמעודדת פרסום בכל מחיר ומגבירה את התסכול האישי בהיבט של קידום בדרגות. יש לראות שינויים אלה כאספקלריה של השינויים בחברה הישראלית בכלל והקיבוצית בפרט. עם זאת, זהות הליבה של המכללה בשליחותה החינוכית-חברתית נשמרה ובכך נשמר גם הערך המוסף שלה מול האוניברסיטאות. המטרות החינוכיות והחברתיות שלשמן הוקם הסמינר לפני שבעים שנה נותרו רלוונטיות גם במציאות המשתנה.

e-mail: miki\_kri@smkb.ac.il