



## חינוך זה לא מכונית וגם לא טלפון

ירון ונסובר

יוסף (יוסי) אבינון (2018). חינוך מחפש משמעות: לקראת בתי ספר חלופיים.

חיפה: פרדס. 145 עמודים

על גב הספר מצוטט אחד מקוראיו החושב כי "אנשי חינוך יפיקו מן הספר רעיונות טובים והשראה רבה". קוראת מצוטטת אחרת סבורה שהספר "מציג רעיונות מעניינים רבים בעלי פוטנציאל להעשיר את השיח החינוכי". וזה ממש נכון. הספר של יוסף אבינון זרוע הבחנות ורעיונות חינוכיים חשובים, חלקם לא ממש פופולריים, שאבינון אסף, חידד ושכלל במשך 35 שנים של כתיבה ושל הוראת הפילוסופיה של החינוך במסגרות להכשרת מורים – רעיונות שיש בהם רעננות. שתי מסורות של הכשרת מורים התפתחו במאה ה-19, המסורת האקדמית, המדגישה את חשיבות הידע העיוני המדעי, והמסורת הסמינרית, המתמקדת בפרקטיקה המעשית של ההוראה וב"אישיות המורה". כיום, במציאות שבה מקצוע שנותר לא אקדמי נגזר דינו להיעלם, במציאות שבה ללא אקדמיזציה אי-אפשר להתייחס אל ההוראה כאל "פרופסיה מכובדת", ושבהיעדרה מתערערת מקצועיותם של המורים הן בעיני הילדים והן בעיני הוריהם והחברה בכללה, במציאות זו קורא אבינון באומץ שלא לזנוח את המסורת הסמינרית. הוא סבור שהאקדמיזציה של ההוראה, הריצה אל הפרופסיונליות האקדמית, "מסיטה אותנו מן העיקר ויוצרת סדר עדיפויות מעוות" (עמ' 107) ומרחיקה אותנו מן הדבר החשוב ביותר לשיטתו – העיסוק באישיותו של המורה.

רבים מנסים לאבחן את בעיותיה של מערכת החינוך כיום: היא לא מכשירה את התלמידים למאה ה-21 ולחיים בכלל; היא יוצרת ומנציחה את האי-שוויון בחברה; היא נסוגה ממחויבות לחינוך הציבורי, והחינוך הממלכתי מאבד בה את מקומו; יש בה כיתות צפופות; תלמידים חווים בה אלימות; היא נכנעת ללחצים הפוליטיים;

היא סובלת ממחסור במורים איכותיים; היא מנציחה את הפיגור של מערכת החינוך הערבית. הכול נכון. אבל אבינון צודק בטענתו ש"הבעיה הקשה, המעיקה והרחופה ביותר בבתי הספר שלנו" (עמ' 97) היא בעיית המשמעת.

אבינון מצביע על הקושי שבמתן ציונים מספריים, בייחוד במקצועות ההומניסטיים, וסבור שעדיפה במקצועות אלה הערכה מילולית. אבל אם מתעקשים על מספרים, הוא מציע, ואני חושב שצריך לאמץ הצעה זו בשתי ידיים ובאופן גורף, כי אז יש לתת ציונים בטווח של חמש נקודות לפחות (עמ' 93). הוא גם מצביע על הצורך בכך שהכשרת המורים תכלול שיעורי משחק, ושמורה יהיה מספר סיפורים. הוא חושב שבית הספר חייב לעניין את תלמידיו, והוא גם קורא קריאה חשובה למלא את הספירה החינוכית ביותר סימני שאלה ובפחות סימני קריאה (עמ' 14).

כשמרימים לרגע את הראש מן ההבחנות הללו, מן השורות ומן הפסקאות ומנסים להביט בספר וברעיון העומד מאחוריו, מתגלה לפנינו ספר מהפכני, הן בשמו, חינוך מחפש משמעות: לקראת בתי ספר חלופיים, והן בהצהרת הכוונות שלו. אבינון מאבחן את מצב החינוך הקיים כבלתי ראוי. מטרת החינוך, דפוס ההוראה, שיטות הערכה, אופני הלמידה – כל אלו זקוקים לדידו לשינוי מן היסוד (עמ' 14). בית הספר במתכונתו הנוכחית הוא חסר רלוונטיות עבור התלמידים, "הוא מוסד חולה, אפילו חולה מאוד" (עמ' 13). מכיוון שכך, לטענת אבינון, צריך "לברוא", בבחינת יש מאין, "חינוך אחר – חינוך שיש בו משמעות", כפי שכתוב על עטיפת הספר. בריאה כזאת, שינוי כזה, זקוקים לכוון לתוכן, לחזון. "הספר הזה מנסה להציע חזון" (עמ' 14).

הרוח המהפכנית הזאת המנשבת בין דפי הספר, הרצון לברוא חינוך חדש, מקורם בהכרה בחוליייה של המערכת וברצון הכן להבריאם. אבל אני חושש שלא פעם טועה אבינון באבחון הסיבות לחוליים הללו, ומכיוון שכך – גם בפתרונות שהוא מציע. ארצה להתייחס כאן למה שהפך להיות חלק בלתי נפרד מן השיח החינוכי של המאה ה-21, והוא ביקורת נוקבת על שיטות ההוראה הקיימות והעלאה על נס שיטות הוראה אחרות טובות וראויות יותר – ראויות יותר למאה ה-21, וראויות כביכול בכלל. וזה מה שעושה גם אבינון. אני ארצה להסב את תשומת הלב למהלך הזה ולחולשותיו.

המאה ה-21 היא מאה לא טובה לחינוך בעיניי. היא אולי מאה טובה למכונות שנעשו טובות ומשוכללות יותר, ואולי גם טובה לטלפונים שנעשו טובים ומשוכללים יותר, אבל היא לא טובה לחינוך. החינוך של המאה ה-21 יצר ואימץ

את השיח של עולם המכונניות ושל עולם הטלפונים ושל כל מיני עולמות כאלה. שיח שבמרכזו שינוי, שכלול, התקדמות, צעידה קדימה. "איזה הבדל משמעותי יש בין החינוך שמקבלים הילדים בבית הספר כיום לבין החינוך שקיבלו הוריהם, או אפילו הסבים והסבתות שלהם?", שואל אבינון בביקורתיות (עמ' 131). זה שיח שטרף את הקלפים ויצר אווירה של ישן מפני חדש תוציאו, וראש וראשון לזה הוא שיטות הלימוד. אבל החינוך איננו טלפון וגם לא מכוננית.

הרפורמה החינוכית שמציג אבינון היא עוד רפורמה ברוח החינוך במאה ה-21 הקוראת למהפכה קופרניקאית בחינוך, הקוראת לשנות סדרי בראשית: מפדגוגיה של המורה במרכז, המתממשת באמצעות ההוראה הפרונטלית, לפדגוגיה של התלמיד במרכז. "יש לצמצם למינימום את ההוראה הפרונטלית", טוען אבינון (עמ' 128). ברוח תאוריית הלמידה הקונסטרוקטיביסטית, שם נטועות רגליהן, קוראות הרפורמות הללו לנער את התלמיד מן הפסיביות של הפדגוגיה הישנה ולהפוך אותו ללומד אקטיבי הבוחן את עצמו באופן רפלקטיבי, ובלשון אחר, קוראות לראות בהוראה ובלמידה תהליכים המעמידים במרכזם את האקטיביות ואת האחריות של הלומד ללמידה ולא את התוכן או את מעשיו של המורה.

ברוח זו פותחו מגוון של שיטות לימוד המתרגמות את הקריאות הללו לפרקטיקה של כיתת הלימוד, דוגמת Student-Activating Teaching Methods; Problem-Based Learning; Minimal Guidance Approach; Discovery Learning; Powerful Learning Environments; Project-Based Learning; Case Based Learning ואחרות. הפרקטיקה שמציע אבינון היא הלמידה השיתופית.

במגוון הרחב הזה יש כדי להעיד שאולי לא ברור בעצם מה זה "התלמיד במרכז", ולכן יש גם דרכים רבות ומגוונות לנסות וליישם את התפיסה הפדגוגית הזאת. אבל בכל ההצעות הללו, לרבות זו של אבינון, עוברת כחוט השני ההנחה שזו הדרך ליצירת למידה משמעותית, למידה עמוקה, למידה איכותית, בניגוד לגישת המורה במרכז, שלכאורה אינו יכול ליצור סוג כזה של למידה, ושתחת זאת יוצר למידה שטחית, לא משמעותית, ולא איכותית. ואני רוצה לשאול: האומנם?

בבתי הספר החלופיים שאבינון מציע להקים במקום אלה הקיימים, ילמדו למידה שיתופית. "בלמידה שיתופית מתרחש תהליך למידה דמוקרטי המתבצע בקבוצות קטנות המבוססות על יחסי גומלין והידברות בין הלומדים לבין עצמם" (עמ' 84). היא מתבססת על למידה בקבוצות קטנות המקיימות דיונים בנושאים וברעיונות מתחום המקצוע הנלמד. לכל קבוצה יש ראש קבוצה (המשתנה משיעור

לשיעור) המקבל מהמורה (ובכיתות הגבוהות מכינים התלמידים בעצמם) כרטיס עבודה ועליו נושא הדיון והשאלות לדיון, ומציג אותם לקבוצה. כל משתתף משיב בתורו על השאלה הנדונה לאחר עיון בחומרי הלימוד המונחים לפניו. ראש הקבוצה רושם את עיקרי הדברים. במהלך הדיון המורה סובב בין הקבוצות – מסייע, מסביר, משתתף. אחרי חצי שעה חוזרים למליאה, וכל ראש קבוצה בתורו מדווח לכיתה על הדברים שנאמרו בקבוצה. בתום הדיון יש סיכום של המורה ושל החברים ללמידה. "ה[ל]מידה [ה]שיתופית [הזאת] היא למידה משמעותית", אומר אבינון (עמ' 84), ומכיוון ש"הלמידה השיתופית היא היפוכה של הלמידה הפרונטלית", הוא מוסיף וטוען (עמ' 96), הרי הלמידה הפרונטלית לשיטתו היא למידה שאינה משמעותית. האמת? אני לא כל כך יודע להגיד מהי למידה, זהו בעיני מושג חמקמק מאוד. קל וחומר שאני לא יודע להגיד מהי למידה משמעותית – זה מושג מעורפל עוד יותר. גם אבינון עצמו אינו מתייחס למשמעות המושגים הללו לאורך הספר. הוא מזכיר פה ושם באילו תנאים יכולה להתממש למידה משמעותית או מיהו מורה משמעותי, אבל אין כאן דיון של ממש במושגים הללו. אבל אני חושב שטוב עושה אבינון בכך שהוא כורך למידה משמעותית עם עניין.

מהשיחות המאלפות שקיים אבינון עם נכדתו זיו בת העשר הוא התחזק בעמדתו "לגבי חוסר הרלוונטיות של בית הספר במתכונתו הנוכחית והשעמום הגדול שהוא משרה על מרבית התלמידים" (עמ' 9). תלמידים רבים, הוא סבור, אינם אוהבים ללכת לבית הספר "כי הם לצערנו מ־שׁוֹעֲמִים... [רוב בתי הספר שלנו סובלים ממחלה כרונית שאפשר לאפיין אותה כמילה אחת: 'שעמום'. אבל שעמום איננו גזירת גורל ואפשר גם אחרת" (עמ' 113). וה"אחרת" הזו כמובן יקרה בבתי הספר החלופיים של אבינון, ובשיטת הלמידה השיתופית. אבל זה לא נכון בעיניי, וכאן בעצם קבור הכלב.

אבינון מזקק את בעיית ההוראה בבתי הספר: "חוסר העניין בחומר הנלמד שרובו ככולו מנותק ולא רלוונטי לעולם החוויות והניסיונות של התלמידים [...] ושעמום מדרכי ההוראה שהן פרונטליות בעיקרן, מילוליות ונעדרות גירויים אינטלקטואליים ורגשיים" (עמ' 101). את השעמום ואת הלמידה הלא משמעותית כורך אבינון בשיטת הלמידה הפרונטלית, ואת הלמידה המעניינת והמשמעותית – בלמידה השיתופית. אבל ההוראה הפרונטלית וההוראה השיתופית הן מתודות של הוראה. הן כשלעצמן אינן יכולות להיות מעניינות וגם לא משעממות. הוראה פרונטלית יכולה להיות מעניינת ועמוקה וגם יכולה להיות משעממת ושטחית,

וגם למידה שיתופית עשויה להיות מעניינת ועלולה להיות גם משעממת וגם לא עמוקה. פסילת ההוראה הפרונטלית כמשעממת וכזו שמביאה לידי למידה שטחית בלבד היא כיום בון טון, אבל בעיניי אין בזה כל היגיון פדגוגי חינוכי.

בשנת 1908 לימד בגימנסיה הרצליה המורה בן ציון מוסינזון (לימים מנהלו של בית הספר). הוא לימד מקרא. אחד מתלמידיו נזכר בשיעוריו: "בעיניי אני", הוא כותב בזיכרונותיו, "נתקדש ספר התנ"ך קדושה אמיתית ועמוקה רק אחרי שיעוריו של ד"ר מוסינזון! עד אז היה ספר התנ"ך קדוש בעיניי כך, שאם נפל ארצה, הייתי מרימו ונושק על כריכתו. מאז השיעורים בגימנסיה אני נושקו בכל רגע ורגע, אני נושק בו כל מילה ומילה, כל אות ואות". ושמואל יבין (לימים הארכאולוג הנודע) כותב בזיכרונותיו: "משנכנס למחלקה ופתח בנאום להוראת המקרא, הוכינו בתדהמה [...]. הוא לא הליץ מליצות נשגבות, אך דיבר בשטף לשון, [...] פרש לנגד עינינו יריעה רחבה של מאורעות הזמן וחיי יום-יום בימים ההם. וכך קמה לנגד עינינו דמות התקופה [...]. הוא לא הורה, הוא נאם, כך בלשון פשוטה של יום-יום ובשטף לשון שלא היינו רגילים בו מפי מורים אחרים [...]. ישבנו כמו קסומים [...], בלענו כל מילה שיצאה מפיו ורשמנו במחברותינו כאחוזי בולמוס כל הגה שהשמיע". יש לי תחושה שמדובר כאן בחוויות למידה עמוקות.

\*\*\*

אבל חוויות עמוקות כאלה מתוך הוראה פרונטלית לא קרו רק בשנת 1908. הן קורות על כל צעד ושעל לכולנו כל הזמן. גם לי ולבנותיי.

ביום שני, 12 בפברואר 2018, חגגנו לדרווין את יום הולדתו ה-209. עלינו, בנותיי התאומות נעמי ושירה בנות ה-17, ואני, אחר הצוהריים לירושלים לאירוע שקיימה האקדמיה הישראלית למדעים. הגענו קצת מוקדם. בחנייה נתתי מכה לאוטו שהיה מאחוריי, שהנהג שלו ישב בו. יצאתי אליו והתנצלתי. הוא חיך. הלכנו לסופר הקרוב (שירה הלכה ולראשה קפוצ'ון של נזירים) והצטיידנו בלחמניות, גבינה, עגבניות שרי ועוגיות לקינוח. ישבנו על ספסל ואכלנו. קפה כבר שתינו במבואה של האקדמיה.

זה התחיל בהרצאה של יואל רק הפלאונטולוג, גיבור תרבות בבית שלנו. הוא הראה כל מיני קופים שיודעים לבצע על מחשב כל מיני משימות זיכרון טוב מבני אדם, וגם עורב גאון שיודע לכופף חוט ברזל כדי שיוכל "לדוג" אוכל מתוך כוס גבוהה. וזה הכניס בלבבות ההומוספיינסיים שלנו קצת אי-שקט, שלא לומר נימה של חוסר ביטחון.

אחר כך דיברה אראלה חוברס על אתר באפריקה שמצאו בו כל מיני אבנים ומקבות וקופיצים שסיתתו ביד אמן הומינידים לפני כשני מיליון שנים, ואמרה שאילו היינו לוקחים קבוצה של סטודנטים לאי בודד (ויאל רק סינן מתחת לשפם שאין לו "ומשאירים אותם שם") הם לא היו מצליחים במלאכת הסיתות. אפילו "אלוף העולם בסיתות", איזה דני אחד, לא הצליח לעמוד במשימה. וככה הרגשנו שהסדקים בעליונות ההומוספיינסית הולכים ומתרחבים.

ואז עלה לדבר לירן כרמל, שהוא גנטיקאי ועוסק בדנ"א עתיק, שזה דנ"א של יצורים שכבר מתים המון זמן. הוא סיפר לנו בכישרון של מספר סיפורים סיפור שהיה מלאכת מחשבת של שאלות ותשובות. סיפר שאפשר לירוק לתוך מעטפה, לשלוח אותה בצירוף 99 דולר לחברה שתדפיף לך את הדנ"א בתוך יומיים ותוכל להגיד לך אם אתה מסמיק כשאתה שותה אלכוהול, ואם יש לך דוד מדור שלישי בברטיסלבה. וידע לספר שהברדיקות מעלות כי אשתו של תות ענח' אמון הייתה אחותו. וגם שלג'אנדרתלים היה גן דומה מאוד לשלנו שאחראי לדיבור, ויכול להיות שהם דיברו – אי-אפשר לשלול את האפשרות הזאת. והוא גם סיפר לנו על אפיגנטיקה ועל היכולת שלנו לזקק את המערכת האחראית להפעלה ולהשתקה של גנים, ועל זה שהוא יכול לשחזר את המערכת הזאת של הנאנדרתלים, וגם של ממותות. וככל שהוא המשיך בהרצאה, ככה הלכה הלסת שלנו ונשמטה, הלכה ונשמטה, עד שכבר לא יכולנו לסגור את הפה, אבל היא המשיכה להישמט בתוכנו. בסוף ניגשתי אליו ואמרתי לו שזה היה מעניין ומרגש, ובייחוד תודה.

לירן הצליח לזקוף שוב את קומתנו, למלא את בית החזה ההומוספיינסית שלנו ולנפח אותו עוד ועוד. וכשיצאנו אל הלילה הירושלמי הקר השתדלנו לא לעשות תנועות חדות עם הראש כדי שלא ייהרס מה שנבנה שם. ונעמי אמרה: "יואוו! זה היה מדהים, זה כמו לצאת מסרט טוב". ועד כדי כך הצליח לירן להחזיר לנו את הביטחון בעצמנו, שהוא נתן לנו תחושה כאילו אנחנו בעצמנו חוקרים במעבדה שלו ומכניסים דגימות של עצמות עתיקות למבחנות. כך כנראה נדמה היה לנעמי, שכשכבר הגענו ממש ליד האוטו בלי להזיז את הראש, אמרה: "יואוו, אנחנו ממש גאונים כאלה". ובדרך הביתה בירידה מירושלים הבנות נרדמו כרגיל וירד גשם כמו באנגליה של דרווין, וגם המגבים במכונית היו לא משהו, כרגיל.