

**סמינר הקיבוצים
כנס תל אביב-יפו לחינוך מתקדם**

מחשבה רב-תחומית בחינוך ההומניסטי

**להיות בראש
מורים מובילי חינוך ומעצבי תרבות**

**דברי הכנס הארצי התשיעי לחינוך מתקדם
התקיים בי"ט באייר תשע"ד, 19 במאי 2014**

כרך מס' 10, אייר תשע"ה – מאי 2015



עורך: נמרוד אלוני
עריכת הטקסט: תמר שקד
עיצוב העטיפה: יהודית בר-נתן
עימוד: אירית נחום
הרפסה: דיגיפרינט זהב, תשע"ה

ISSN 1565-8376

כתב העת מחשבה רב-תחומית בחינוך ההומניסטי יוצא לאור על ידי קתדרת אונסקו לחינוך ההומניסטי, המכון לחינוך מתקדם; סמינר הקיבוצים, המכללה לחינוך לטכנולוגיה ולאמנויות.

כרך זה הופק בתמיכת הוועד הישראלי לאונסקו.

Interdisciplinary Thought in Humanistic Education is published by the UNESCO Chair in Humanistic Education; Kibbutzim College of Education.

The current volume – No. 10, May 2015 – contains the lectures and speeches from the “9th Annual Conference on Progressive Education”, held in April 2014, its title being: “Professional Ethics and Educational Leadership”

The publication of this volume was made possible by the sponsorship of the Israel National Committee for UNESCO.

מכללת סמינר הקיבוצים
דרך נמיר 149 תל אביב, 6250769
טלפון: 03-6901224 ; פקס: 03-6901207
© כל הזכויות שמורות למכללת סמינר הקיבוצים
מאי 2015

תוכן העניינים

- 7 דבר יו"ר הכנס: נמרוד אלוני
15 דבר שר החינוך: הרב שי פירון

ריבונות חינוכית חדשה: אתיקה, אוטונומיה, מקצוענות ותיקון עולם

מנחה:

- 21 ניר מיכאלי, דברי פתיחה: טיפוח אקטיביזם פדגוגי ומקצוענות בהוראה
כבסיס לריבונות חינוכית

בהשתתפות:

- 23 עמי וולנסקי, המפתח לשינוי נמצא באוטונומיה בית ספרית ובהעצמת מורים
מוחמד עיסאווי, הדרך לריבונות חינוכית עוברת בהשתחררות מחסמים פנימיים וממכשולים חיצוניים
27 דן גבתון, קדימות לשוויון הזדמנויות ולהשכלה איכותית על פני דוגמות של "דתות חינוכיות"
30 עלווה מאיר אורן, דיאלוג בין-אישי ולמידה פרטנית כדרך להצמחה משותפת של מורים ותלמידים
34

"וְכַתְּתוּ חֲרָבוֹתֵם לְאֵתִים... וְלֹא יִלְמְדוּ עוֹד מִלְחָמָה": חינוך לשלום ולחיים משותפים

מנחה:

- 39 אייל נווה, דברי פתיחה: השלום הוא אופק נכסף, והצעידה לקראתו מתחילה בהתגברות על פחד

בהשתתפות:

- 41 דניאל בר-טל, מציגים חזון של שלום ומקבעים נרטיב של מלחמה
45 עדנה קלו לבנה, תיאטרון הומניסטי שמשחרר את שדי העוינות והשנאה
חיאית בלחה, לעשות חינוך באהבה, באופטימיות, בהתלהבות ובאמונה
47 עצמית
יוחאי רודיק, גדולה היא האהבה לכל היצורים, ואיני רוצה בפחיתות כבוד
49 של שום אדם

כי לכל ילד וילדה מגיעים תנאים של חיבה: אמפתיה, צדק חברתי ורב-תרבותיות

מנחה:

- חילי טרופר, דברי פתיחה: מסירות חינוכית לכל ילד ובניית חברה
57 אמפתית והוגנת

בהשתתפות:

- נסים מזרחי, אמפתיה מתוך צניעות רב-תרבותית וכבוד לעולם
59 המשמעות ולהגיון ההצדקות של האחר
עינת ברגר, טיפוח תחושת ערך עצמי ויכולות פנימיות כבסיס לאמפתיה
63 וצדק חברתי
חן למפרט, אינסטינקט, דמיון, רגש, שכל ושיפוט מוסרי – על מורכבות
66 האמפתיה ותרומתה לצדק חברתי
69 פייסל טאהא, השקעה אמפתית באחרים כדרך חינוכית לפיתוח העצמיות

השכלה רחבה, מחשבה פורייה, רגש הומני וטוב טעם: חינוך לתרבות בעידן של המוניות

מנחה:

- 75 קובי מידן

בהשתתפות:

- יוסי סוכרי, התרחבות הדמוקרטיה, הצטמקות השפה ואתגרי הגדילה
76 החינוכית-תרבותית

- קציעה עלון, פוסט־פוסטמודרניזם: משמעות החיים וצדק חברתי בעידן
80 האתי החדש
- 85 מוטי לרנר, תיאטרון טוב מעצים את צו הלב ומבסס את ריבונות האדם
אילנה דיין, מותר לגעת בכך ולרגש אותך, אך אין מקום לפשטני,
89 לוולגרי ולצהוב: אתגרים בתקשורת הומנית איכותית

”נשמור על העולם – ילד”:

חינוך לאורח חיים בריא ולקיימות סביבתית

מנחה:

- מיקי חיימוביץ', דברי פתיחה: בריאות וקיימות כְּצו חיים למורות
95 ולמחנכים

בהשתתפות:

- 97 יונתן הלוי, לסביבה השפעה מכרעת על הבריאות – וזה בידנינו ובאחריותנו
100 ערן בן ימיני, סייגים לחינוך הסביבתי במערכת החינוך הישראלית
סארה אבו עלי, חזון ירוק וקידום הבריאות והסביבה בבית הספר –
103 הלכה למעשה
נאוה לויט בן נון, טיפוח עמידות מוחית וכשירות מנטלית בהכשרת
105 מורים שלכם פתוח לעצמם, לזולתם ולסביבתם

”הואיל וכל בני האדם נולדו שווים בערכם ובזכויותיהם”:

מורים כמגני הדמוקרטיה

מנחה:

- נתי שטרן, דברי פתיחה: תרבות דמוקרטית היא החזון הפוליטי הראוי,
111 ומעורבות אזרחית פעילה היא הדרך הטובה להגשמתו

בהשתתפות:

- אמנון רובינשטיין, לשבור את המחיצות החברתיות ולהתאחד סביב מטרות
114 החינוך הנעלות
יוסף ג'בארין, ללא שוויון בתקציב, הכרה בתרבות ושותפות באזרחות –
117 הדמוקרטיה היא אשליה ריקה

- 121 מרים דרמוני־שרביט, הדרך לביסוס הדמוקרטיה עוברת בהעצמת
האוטונומיה של מורים, בצמצום פערים ולכידות חברתית
יעקב מיכלין, פרלמנט ילדים עירוני כפרקטיקה של דמוקרטיה
126 השתתפותית

יזמות מורים כמנוע צמיחה לחינוך ולחברה

- מנחה:
133 דני פסלר, דברי פתיחה: יזמות היא חלומות להגשמה ואנרגיה לעשייה
בהשתתפות:
עודד שוסיוב, לומדים מהטבע: שן הדיונון וקפיצת הפרעוש כמדרגות
134 לאיכות חיים אנושית
רם כהן, ללכת בדרכים לא סלולות: מנהל בית ספר שצועד עם הזמן
138 ופותח אופקים חדשים
141 רם שפע, הוראה השראתית צריכה להתחיל באקדמיה ובהכשרת המורים
שירין האפי־נטור, מאתגר שבעתיים להגשים חלומות בבית הספר
143 הממלכתי־ערבי בלוד

נספח: ניירות עמדה

- 149 1. לקראת ריבונות חינוכית חדשה
161 2. מכניסים את הקיימות לליבה

דברי פתיחה: נמרוד אלוני, יו"ר הכנס

לקראת ריבונות חדשה בחינוך

עמיתים יקרים, כבוד גדול הוא לעמוד כאן שוב, זו הפעם התשיעית, במליאת הפתיחה של כנס תל אביב־יפו לחינוך מתקדם, מול קהל של אלף איש ואישה – אנשי חינוך מן האקדמיה, בתי הספר, גני הילדים, הכשרת המורים ומינהל החינוך. בכל כנס אנחנו מנסים לחשוב על דרך חדשה כדי לדון ברצינות ובאופן פורה על ה"מה" ועל ה"איך" של השליחות החינוכית. אנחנו שמחים מאוד שכולכם כאן, מודים לעושים במלאכה, לנותני החסויות, לדוברים ולמנחים. ועכשיו בואו נצא לדרך – לקראת ריבונות חינוכית חדשה.

אפתח ברחל המשוררת, ואתה אחר כך גם אסיים. "ההיית או חלמתי חלום" – היא כתבה. עמיתים יקרים, לא אדבר בדאגה על מצב הכנרת וגם לא על מזג האוויר. אני רוצה לדבר על פדגוגיה, ובעצם על היעדרה. על היותה נוכחת נפקדת; על הפניית גבה לחשוב ולמהותי; על רפיסותה המסורתית בפני הממסדים הדתיים, האידאולוגיים והכלכליים – וכמובן על המחיר הכבד שמשלמים על כך הדורות הצעירים.

את מי משרתים אנשי החינוך וההוראה? בחינת ההיסטוריה של האנושות מספקת תשובה לא מעודדת: על פי רוב משרתים המורים אדונים רבים – פוליטיים, דתיים וכלכליים – שרואים באדם אמצעי ולא מטרה. במקום שהמורים והמחנכים יתמסרו לטיפוחם הנאות של הדורות הצעירים ויהיו אלה שמנהיגים את סדר היום

* פרופ' נמרוד אלוני הוא יו"ר כנס תל אביב־יפו לחינוך מתקדם וראש המכון לחינוך מתקדם ממכללת סמינר הקיבוצים.

החינוכי, הם מתפקדים על פי רוב כצינורות פסיביים למדיניות השלטון ומשמשים נושאי דברם של ממסדים חברתיים וקבוצות אינטרס.

אנו סבורים שסדר דברים זה הוא מעוות ושאת מחירו משלמים כולנו. נשווה לנגד עינינו את קורות האנושות במאה השנים האחרונות, ומיד יתברר לנו עד כמה היא זה בלתי אחראי מצד המורים להפקיר את הצעירים ללא מערכת חינוכית נאותה של אוריינות תרבותית וביקורתית. בתקופה זו ידעה האנושות משטרים שהשתמשו במערכת החינוך כדי לעוור את עיני הציבור כלפי עוולות המציאות ולשמור אותו בור ונחשל; לתכסס ולעקם את תודעת האנשים עד כדי השלמה עם אבסורדים מוחלטים, או בלשונו של אורוול: "בערות היא כוח, חירות היא עבדות, מלחמה היא שלום". כשדורשים קונפורמיות לאמת מוחלטת, לחשיבה נכונה, למוסר השבט ולהיסטוריה הרשמית של השלטונות, סוגרים בפני הצעירים את הדלת לפיתוח חשיבה עצמאית וביקורתית, אוטמים את הלב לרגישות הומנית כלל-אנושית ומורידים את המסך על נקודות מבט חלופיות – שהרי דברים שרואים מכאן לא רואים משם. התוצאה במאה העשרים הייתה קטסטרופלית: למעלה ממאה מיליון קורבנות ועוד מיליונים שנידונו לנכות, להגליה ולהשפלה.

בעניין זה לא צריך להרחיק עדות: גם אצלנו דברים רבים מותרים בבתי הספר, אך חל איסור ללמד מספרי היסטוריה ואזרחות שמציגים את הסכסוך הישראלי-פלסטיני בנרטיב כפול ובוזווית ראייה משתנות. זה אסור כאן, וזה אסור בצד הפלסטיני. כל צד מנפח עד כדי כך את האגו השבטי של עצמו, עד שהוא אינו רואה ממטר את פניו ואת עולמו של האחר. כל אחד בסיפור הזה יחיה וימות על מלוא צדקתו; והמובן מאליו הפדגוגי של דיאלוגים מפויסים של שלום – דווקא לזה אין מקום.

גם המרחב הפדגוגי והבית ספרי ניזוק ביותר בעקבות דיכוי האוטונומיה של המורים: את בתי הספר עיצבו כבתי חרושת לציונים, לתוכני הדעת עשו "סטנדרטיזציה תפוקתית", את המורים גימדו לכלל טכנאי הוראה, ומהתלמידים מנעו את חדות הילדות, את הלמידה המשמעותית ואת פוריות הרוח. לנוכח רעות שכאלה יכולים אנשי חינוך "לשבת על הגדר" או, גרוע מכך, להיות משתפי פעולה. ואולם אפשר גם אחרת. אנו קוראים היום למהפך בדימוי העצמי הפרופסיונלי של המורים ולכינונה של ריבונות חינוכית חדשה. אנו מאמינים שעל אנשי חינוך לראות את עצמם לא כסוכני חברות פסיביים של בעלי הכוח בחברה ובתרבות, אלא כמובילים אוטונומיים של שליחותם המקצועית. על המורים לשחרר את עצמם

מן ההתניה המסורתית של נאמנות עיוורת למסד. במקום זאת עליהם להתייזב בנחישות לצד הדורות הצעירים: להעניק קדימות עליונה לשלומם, כבודם ורווחתם; לדאוג להתפתחותם התקינה ולקדם אותם לחיים אוטונומיים ומלאים של משמעות, הגשמה עצמית ושותפות פורייה והוגנת במעגלי התרבות והחברה.

הנה הצעה לכמה תשתיות הנדרשות לכינונה של הריבונות החינוכית:

ראשית, בדומה לתפיסת השליחות המקצועית של רופאים, פסיכולוגים ועובדים סוציאליים, מן הראוי שגם זהותם הפרופסיונלית של אנשי החינוך תתבסס קודם לכול על יסודות אוניברסליים ורק אחר כך על יסודות פרטיקולריים. לפיכך היסוד הראשון הוא זה של אתיקה הומניסטית כלל-אנושית: ילד הוא ילד הוא ילד – ללא הבדל גזע, מין, עדה, דעה ומעמד כלכלי. היסוד השני גם הוא אוניברסלי ועניינו מומחיות פדגוגית: התבססות על מיטב הידע הצבור במדעי הטבע, הרוח והחברה בכל הקשור לגורמים שמסייעים להתפתחותם המלאה והמיטבית של צעירים מילדות לבגרות. היסוד השלישי הוא פרטיקולרי ועניינו נאמנות למורשות התרבותיות ולנורמות החברתיות במעגלי החיים המקומיים: היה וישנן התנגשויות בין המגמות המקומיות לבין היסודות הכלל-אנושיים, על המחנך להעדיף את האוניברסלי על פני הפרטיקולרי. כך נוכל לגדל צעירים מכל הדעות והאמונות, שהם גם משכילים, פלורליסטים וסובלנים.

שנית, דרושה לנו "מועצה לאומית לחינוך". דגם זה פועל בפינלנד ובמדינות אחרות, ושר החינוך פירון הניח הצעה כזאת על סדר היום החינוכי. עתה יש לפעול בנחרצות להקמתה של המועצה, כדי שזו תקבע את היסודות, המטרות ותוכני הליבה של מערכת החינוך – לטווח הארוך ומשיקולים ענייניים.

שלישית, עלינו לשדרג את מעמד המורה, כך שהפונים להוראה יגיעו לא מטעמי ברירת מחדל אלא משום שהחינוך הוא נטייה אצלם, כישרון והגשמה עצמית. עלינו להשקיע במורים הרבה יותר ממה שעשינו עד כה: להעניק להם הכשרה טובה, לזמן להם תנאים של מוגנות וחיבה, לאתגר אותם בסטנדרטים גבוהים ולהעצים אותם בהתפתחותם האישית ובכניין שדרתם המקצועית. כי בחינוך שום דבר לא יצלח ללא מופת אישי: ללא אישיות שופעת, מעוררת השראה, דיאלוגית, הומנית והוגנת. זה מה שזקוקים לו התלמידים, וזה מה שמייחלים לו ההורים.

בכנס היום איננו מסתפקים בהגדרת השליחות המקצועית ובכניין הריבונות החינוכית. איננו מאמינים בשיבה על הגדר כשלפנינו סדר יום גלובלי עם בעיות דרמטיות והכרעות הרות גורל. אסור שגלובליזציה תהיה משהו שקורה לנו, ואחר

כך, בדיעבד, נידרש להסתדר אתו ולהתמסר לו. אם יש בנו מידה של תבונה ופיקחון, גלובליזציה היא משהו שאנחנו צריכים לקבל אחריות עליו עכשיו, כדי שאנחנו וילדינו ונכדינו לא נהיה קורבנות שלה אלא ניזונים ממנה.

הנה כמה תחומים שלדעתנו חשוב שכלל אנשי החינוך יעסקו בהם. קודם כול מיגור האלימות. במילים כואבות, שאי-אפשר להגזים בחשיבותן: עלינו לעשות כל שביכולתנו כדי שהילדים יפרחו בחייהם ולא שהורים יניחו זרי פרחים על קבריהם. זה מסוג הדברים שאוהבים לדבר עליהם אך נמנעים מלעסוק בהם. מובן שמיגור האלימות נוגע ישירות ליחסים שבין אדם לחברו – בכביש ובשפת הים, בתרבות הדיבור ובאתרי האינטרנט, בפשע המאורגן ובבריוני הרחוב. אבל היא הרבה יותר נוראה בצורתה הממוסדת של תוקפנות על בסיס דתי, לאומני, אידיאולוגי וכלכלי: כאן המחיר הוא במיליוני קורבנות ובמעשי זוועה המוניים. אמר אצלנו פעם נביא גדול "וכיתתו חרבותם לאתים ולא ילמדו עוד מלחמה", ואמרו כאן בסביבה שני מנהיגים שעשו שלום "לא עוד מלחמה, לא עוד שפיכות דמים". וכולם מרבים לדבר על שלום אך ממעטים לדבר על צדק. עלינו לומר נחרצות: מיגור האלימות, בכלל זה החינוך לשלום וחיים משותפים, אינו פרויקט ולא תכנית שנתית אלא אבן יסוד של החינוך כולו. קודם כול – חיים. האם יש משהו רלוונטי ודחוף יותר מזה בלחם חוקם של המחנכים?

עניין שני הוא בריאות וקיימות. יש מקומות רבים בעולם שבהם ילדים הם עניים מרודים הסובלים מתת-תזונה. על רוע זה והרלוונטיות שלו לחינוך נדבר בהמשך. בחברת השפע, לעומת זאת, יש לילדים אפשרויות תזונה כמעט אינסופיות. אך במחוזות אלו תודעתם צרובה פרסומות ואופנות, ומושתלים בהם מאויים אדירים למוצרים שמפרנסים את המפרסמים אך פוגעים בבריאות הצרכנים. ברוח האמרה ש"לא כל הנוצץ זהב הוא": גם אם מוצר המזון מוצג בפרסומת על ידי הזמר הכי לוהט ובעטיפה הכי זוהרת, אין בכך כדי לשנות את העובדות הפשוטות – הילדים מקבלים מאות קלוריות מהונדסות כימיקלים, עתירות מלח, סוכר ושומנים, ואין במוצרים אלו כמעט דבר המוסיף לבריאותם של הילדים. וזה נורא מפתה, והרוב מעדיפים את המדליק והמזיק על פני הפשוט והמזין. מצד שני, גם לא רוצים להשמין. לכן רבים מפתחים הפרעות אכילה, והמוני ילדים משמינים מעבר למידה, ויותר ויותר לוקים ביתר משקל תחלואתי. ממש עניין של מגפה.

אין מדובר רק בבריאות הגופנית: כמוני, גם אתם ודאי שמתם לב לכך שלילדים שלנו, ובעיקר לילדות, משווקים דימויי גוף מעוותים. במקום שיאהבו את עצמם

ויפרחו בילדותן, מחדירים בהן דימויי גוף מסחריים – בטרם צימח השיער והתפתחו הגבות כבר עוקרים ומשנים ומשפצים; חולמים על זהות "בארבית" מהונדסת חיצונית כחלופה עדיפה על אישיות חיה, אוטונומית וייחודית.

מי יעזור לילדים לשמור על עצמם? נכון שכוחנו דל בהשוואה להשפעת הפרסומות והמוסכמות, אבל מבוגרים משמעותיים כן יכולים להשאיר חותם ו"לעשות את ההבדל". המינימום שנדרש מאתנו המחנכים הוא להתחיל כבר מגן הילדים בטיפוח עמדות והתנהגויות שהוכיחו את עצמן כמקדמות אורח חיים בריא. שהמפרסמים יפרסמו, אך יסודות האיתנות והבריאות הם עלינו, המחנכים.

ומבריאות הילד לבריאות אימא אדמה. חברות ענק בינלאומיות עושות את האמזונס לביצת נפט ולאדמה חרבה; מזהמות את האוויר, מגלות את ילידי המקום, מרוקנות את הדגה מהאוקיינוסים, מביאות כליה על מגוון המינים, מתעללות בבעלי חיים, ועוד כהנה וכהנה מעשים שהורסים את משאבי הטבע, גוזרים מוות על אלפים, מביאים להמסת קרחונים ולאימת שינויים אקלימיים ואסונות אקולוגיים.

מה נגיד לילדים בבית הספר – שכאשר הם יהיו הורים, הם יצטרכו להגיד לילדיהם שנרדמנו בשמירה ואימא אדמה מתה; שאנחנו גאונים במדע ובטכנולוגיה אבל מטומטמים באתיקה ופדגוגיה? ומה עוד נציע להם – שהגיע הזמן לצאת לכוכב אחר; אולי איזו מלחמת כוכבים חדשה? האם אין זו אחריות המחנכים במציאות הגלובלית של ימינו לפתח בצעירים את המודעות הביקורתית והאחריות הסביבתית; לגדל צעירים שיוודעים לחיות עם אחרים ולא על חשבון אחרים; כאלה שיש להם כבוד לכאן ולעכשיו, אך גם התייחסות אחראית כלפי הילדים, הגורים והניצנים של המחר? ואני סבור שאפשר להילחם בשטיפת המוח לצרכנות האובססיבית של עוד ועוד, ואפשר להחליף אותה בתוכנת הפעלה שפויה יותר. וכבר כתבו על כך בפרקי אבות, וכבר כתב על כך רוסו בספרו אמיל, שאפשר ורצוי לאמץ גישה של "יש לי דיי ואני שמח בחלקי"; ושאפשר לסגל לעצמנו גישה של מתינות צרכנית ושל השקעה רבה יותר בשיפור היחסים עם בני אדם ועם מגוון המינים – לבניית חיים הרמוניים יותר עם החברה והסביבה.

היסוד הבא בליבה שלנו הוא חברה הומנית, הוגנת ומתוקנת – לא עניין של מפלגה כזאת או אחרת, אלא חברה שבה כל אדם נחשב ולכל אדם יש קול. חברה שמקפידה על כבוד האדם, על תרבות דמוקרטית וצדק חברתי. חברה שבה לכל ילד וילדה יש הזדמנות הוגנת לחיים מלאים ומכובדים.

האם אתם מכירים אנשים שפויים כלשהם שיוותרו מרצונם החופשי על זכויות

היסוד שלהם, על חירות המחשבה והביטוי, על דיור, חינוך ובריאות; על השתתפות במערכת הפוליטית ועל השפעה על דמות החברה וגורלה? רבים כמובן רוצים זכויות אלו לעצמם כזכויות יתר אשר נשללות מאחרים – אך גע בזכויותיו שלו, עצור אותו ללא משפט, חמוס את רכושו, פגע בילדיו, התנהג אליו כמעמד נחות... כזוה נוגע בכך עצמך, מי לא יזדעק נגד העוול שנעשה לו? מי לא יתכסה זיעה קרה לנוכח פגיעה אפשרית שכזאת בילדיו?

עמיתי היקרים. אתם לא זקוקים לי כדי לדעת עד כמה זכויות היסוד הללו נשללות ממיליוני אנשים בכלל וממיליוני ילדים בפרט. נתמקד לרגע בתרבות הפופולרית ונביט על עצמנו דרך סרטים דוגמת "ג'אנגו ללא מעצורים" ו"12 שנים של עבדות". נעסיק לרגע את שכלנו ולכנו ב"11 מיליון אפריקאים שנחטפו לעבדות ונשלחו לארצות אמריקה השונות – והכול על ידי אנשים שראו את עצמם נאמנים לאל, נציגי התרבות הנעלה ושומרי החוק. הם היו החוק, והם ידעו לארגן לעצמם נרטיב קולקטיבי צדקני שאפשר להם בקלות גם לראות בזולתם אנשים נחותים, בני אדם שבחסר, וגם לחיות בשלום עם מצפונם המוסרי. כך קרה גם במעשי הזוועה ההמוניים במאה העשרים, וכך ממשיך וקורה בימים אלו של המאה העשרים ואחת. לרבים מאתנו זה קורה כאן ועכשיו, בארץ שלנו.

מי שעוקבים אחר הפולמוסים הפוליטיים העכשוויים ערים לכך שבדמוקרטיות המערביות, במיוחד בארצות הברית, מתפרקת הדמוקרטיה על ידי גורם נוסף שרק הולך ומתעצם: היא נעשית לאוליגרכיה שמשרתת טייקונים. האחוז הבודד מארגן לעצמו את בני האדם ואת משאבי הטבע כאמצעים להאדרת הונו הטופח, וכבר ללא בושה קונה בכסף מלא את ראשי העיריות ואת המחוקקים, את השליטים והנשיאים, את אמצעי התקשורת ההמוניים ובמקומות מסוימים גם את יושבי בית המשפט העליון.

בישראל, לצערי, מנהיגים רבים מאמצים את הדגם האוליגרכי האמריקאי, ולנו אנשי החינוך תופחת בפנים מציאות אכזרית והרסנית: שלישי מילדי ישראל חיים מתחת לקו העוני, הפערים הכלכליים הולכים וגדלים, והישגי התלמידים החלשים הם מהגרוועים ביותר במדינות המפותחות. מזל שבית המשפט העליון עצר כאן את הפרטת בתי הסוהר, כי אחרת גם אלו היו נעשים לתעשייה משגשגת שמסמנת ילדים מעדות מסוימות ומשכונות מסוימות במסלול ישיר אל בתי הכלא – עוד עסק פורח של הון ושלטון.

את הנבלה הזאת של הצמתת ילדים אל תרבות עוני ומצבי סיכון גם אלף יאנוש

קורצ'אקים לא יוכלו לתקן. אנחנו יכולים לחבק ולטפח ולעצים וללמד ולנחם, אך כל עוד החברה לא תזמן לכל ילד וילדה את התשתיות הנדרשות לחיים של כבוד – המורים לבדם לא יוכלו למשימה. ולפיכך שמאל וימין, דתיים וחילוניים, יהודים וערבים – אם אתם מחנכים, כולנו יד אחת נגד הון ושלטון, בעד צמצום פערים כלכלי ולמען שוויון הזדמנויות אמיתי בחינוך.

עמיתים יקרים, לדמוקרטיה ולצדק מסורת של למעלה מאלפיים שנה. לכולנו גם מוכרות ההכרזות האוניברסליות בדבר זכויות האדם וזכויות הילד. הנקודה המכרעת היא להחזיר בלימודי ההיסטוריה והאזרחות את החיבור ההכרחי בין עץ הדעת לעץ החיים: לא עוד ללמד תוכני דעת כחומר לבחינה, אלא כהתנסויות היסטוריות ואתגרים עתידיים; ללמד אותם כזעקה קורעת לב, כחשיבה מושכלת וביקורתית, כתובנות כלל-אנושיות וכמחויבות קיומית להשתפרות עצמית ותיקון חברתי.

וסוגיה אחת אחרונה ליבתית שנעסוק בה במליאת הצהריים ולא ארחיב עליה כאן – חובת המחנכים לטיפוח תשתיות השכלה ותרבות.

הבורות והטמטום משרתים בעלי אינטרסים רבים. זהו טריק ידוע בן אלפי שנים, להביא בני אדם לכך שהם מסתפקים בחייהם בתמהיל של לחם ושעשועים, קרבות גלדיאטורים, פוליטיקה מתלהמת ודתיות פשטנית. כדברי הפילוסוף ראסל: רוב בני האדם יעדיפו למות על עמדותיהם מלעצור ולחשוב על נכונותן. אנחנו המחנכים, לעומת זאת, יכולים לזמן לצעירים התנסויות משמעותיות של הרחבת דעת ולא רק של הסחת דעת. אנחנו צריכים ויכולים ליידד אותם עם השיח האנושי בכל מגוון צורותיו – כי ביצירות המופת שלו הוא מזכיר לנו מה יכולים להיות בני אדם בפסגת אצילותם ובתהומות שטניותם. אנחנו צריכים ויכולים לצייד אותם בתשתיות עשירות של שפות ותרבויות ונקודות מבט כדי שיחרגו מן הפרימיטיבי וצר המוחין אל מרחב של מחשבה, ידע ויצירה – מרחב שבאמצעותו יוכלו לעבד ולבחור עבור עצמם אנושיות נכונה יותר, רגישה, טובת טעם והוגנת. נחזור לסיום אל רחל המשוררת. "בכל ציפייה", היא כותבת, בכל חזון וחלום, "יש עצב נבו". אלוהים אומר למשה: עלה להר נבו, "את הארץ הראיתך ושמה לא תעבור".

כאנשים פרטיים, בשר ודם, לא נתכחש ולא נדחיק: "איש ונבו לו" – לכולנו ה"נבו" שלנו בחיים. אבל כאנשי חינוך אידיאליסטים – לעולם אסור שנרים ידיים וניכנע. זו עמדה עקרונית ולוחמנית: כאנשי חינוך איננו מוכנים לקבל כצו גורל

שאל ארץ ההבטחה החינוכית לא ניכנס. לא נסכים להיקבר בנבו וגם לא לשבת על הגדר כאשר הפדגוגיה מנוהלת על ידי אחרים – אחרים שלהם האדם הוא אמצעי ולא מטרה. עלינו לכבד את הממסדים למיניהם ולשתף אותם, אבל אנו דורשים להיות הקברניטים של ספינת החינוך, לא החותרים בירכתיים לקראת יעדים שזרים לחינוך השיתו עלינו.

והבשורה והמהפכה לא יבואו מעצמן. נסתייע כאן באמרתו הידועה של ג'ון פיצג'רלד קנדי: אל תצפו שהמדינה תעשה עבורנו את המהפכה לקראת ריבונות חינוכית. היא עמוסת אינטרסים של כוח ושלטון – ועוד לא נולדו קבוצות בעלות זכויות יתר שיוותרו עליהן מרצונן הטוב. לפיכך, עמיתיי המורים והמחנכים, נשים וגברים, אל תשאלו מה המדינה יכולה לעשות עבורכם. במקום זאת עלינו אנשי החינוך לשאול מה אנחנו יכולים לעשות למען המדינה והחברה. מה אנחנו כאנשי חינוך אידאליסטים ומקצוענים יכולים לעשות כדי לקדם למיטבם את הדורות הצעירים. את זה בדיוק עלינו לדרוש מעצמנו. להיות עצמנו. להמציא מחדש את שליחותנו. אנשי חינוך הראויים לשמם. אז קדימה – לקראת ריבונות חינוכית חדשה.

דבר שר החינוך הרב שי פירון

הפחד כגורם מרכזי בחברה הישראלית פוגע במערכת החינוך. הוא מייצר מצב שבו כל אמירה, כל שיח, כל התבטאות, כל ניסיון לפלורליזם או לחופש דעות, כל ניסיון לדבר על זכויות אדם או יהדות או להתייחס לארץ ולמדינה, בשני הקצוות של השיח, מעורר מיד פולמוס; בבחינת אבוי, פגעו בנשמה הזכה של הילד, שאולי שמע דעה שונה מעט ממה שרצינו שישמע. כך נוצרת מערכת חינוך בינונית, מערכת חינוך משעממת. נוצרת מערכת חינוך שלא יכולה למשוך את הטובים להוראה. מה שיביא צעירים איכותיים להוראה הוא לא רק שכר, ולא רק סביבת עבודה, אלא החירות הפנימית והיכולת להביא לידי ביטוי את החלומות שהם חלמו כשהיו צעירים בתנועת הנוער, כשלמדו בסמינר או במכללה למורים או באוניברסיטה. אם אנשים צעירים ואיכותיים ידעו שכאשר הם מגיעים לשדה ההוראה לא ידרש מהם רק לדקלם מסרים עבשים, ואם הם ידעו שהם יוכלו בעצם לגעת בנשמת החינוך – הם יבחרו בהוראה. הם יסכימו לוותר אפילו על השכר, ולו בשביל הכוח לומר את מה שעל לבם, ולו בשביל להרגיש שיש בידם הכוח לעצב את דור העתיד.

אין זה אומר, כמובן, שלא צריך להעלות את שכר המורים, וצריך גם לשפר את סביבת העבודה. אבל אני רוצה לטעון שמה שמביא את יפי הבלורית והתואר, כמובן הפנימי והעמוק של המילה, להוראה, הם הייעוד והשליחות. בסופו של דבר מי שבחר במקצוע ההוראה בא למקום הזה עם תודעה ששר ההיסטוריה בחר במחנכים להיות נושאי מקל השליחים.

אני לא יודע אם שמתם לב, כשחברה לא רוצה שידברו על משהו, היא עושה המון בחינות. תן להם ללמוד למבחנים, ולא יהיה להם זמן לדבר, לא יהיה להם זמן לחנך, לא יהיה להם זמן לנהל שיח. אני הגעתי למסקנה שהגיעה העת לפנות את הדרך למורים ולמנהלים בישראל. הגעתי לתובנה שמאבק באלימות לא תלוי

במסגרות אלא ברוח; שצמצום הפערים לא תלוי רק בכסף אלא גם ברוח; ושכלי אמון במנהלים ובלי אמון במורים לא יהיה אמון בתלמידים, ובלי אמון בתלמידים לא תהיה פריחה וצמיחה וביטוי שונה ועמוק לעולמות חדשים. הדברים האלה אולי נשמעים טריוויאליים מאוד, אבל מדובר בתהליך תרבותי עמוק – להעצים את האדם, ללמד אותו שבחירה היא כוח, ללמד אותו שחופש הוא בעצם העתיד, ללמד אותו שכשאנחנו ניתן לכל אחד את המקום לפרוח ולצמוח, מערכת החינוך תהיה דווקא הרבה יותר טובה.

כשעולים במדרגות – ככל שעולים מהר יותר, שתי הרגליים נמצאות באוויר. זה רגע מועד לפילה. אם האנרגיה לא מנותבת למקום הנכון, אנחנו יכולים ליפול במעבר ממדרגה למדרגה. אני חושש מהרגע הזה ששתי הרגליים לא על הקרקע, אבל אני מאמין שהאנרגיה של הרוח, שהחזון הגדול, שהאמונה הגדולה, מושכים את כולנו כלפי מעלה. ולכן באתי לכאן היום לומר שעל פי התכנית שמובילים המנהלת הכללית וצוות משרד החינוך, 30% מתוכני הלמידה יהיו באחריותו של כל מורה ומורה וכל בית ספר ובית ספר, כדי שהם יוכלו להשפיע, להשקיע, לומר, ללמד, את הדברים שהם רוצים לומר. אני מציע את התפיסה שאומרת בואו נהפוך את המפקחים לפוקחים, למעוררי השראה, למי שמעצימים את צוות הניהול ולא למי שמבקרים אותו; למי שמהווים מקור של פתיחות. בצוות הפיקוח יש לא מעט אנשים שמחכים לרגע שבו יגידו להם שהתפקיד שלהם עכשיו זה לא לעשות צ'ק ליסט, אלא התפקיד שלהם הוא להסעיר ולהתפיה. כבר היו מורים ומנהלים שהפכו את הניהול העצמי לפואמה פדגוגית; היו מפקחים שעוררו השראה והיו מושא להערצה למנהלים אחרים. אבל זו חייבת להיות השפה של כלל המערכת.

כשאני אומר עוברים ללמידה משמעותית, אני לא מתכוון למורים; אני מתכוון בעיקר לאפשר. היו כאלה שעשו את זה הרבה לפני, אבל כל מה שאני רוצה לומר: אני לא אפריע לכם, ולא רק שאני לא אפריע, אני אעודד את התופעות האלה. התפקיד הזה של המורה דורש ממנו עוד דברים. זה דורש ממנו להיות מחנך מסביב לשעון; זה דורש ממנו לפגוש את הילד גם בחופשה; זה דורש ממנו לראות את החיים הפרטיים של הילד וללוות אותו בשעות של צרה ומצוקה; זה דורש ממנו להיות מקשיב וקשוב ואוהב, להיות סוג של אבא וסוג של מנטור, סוג של מנהיג ועוד כהנה וכהנה.

על הפרק עומדים כרגע: חידוש של בתי הספר הטכנולוגיים; הנעה של החינוך הממלכתי החרדי; תקצוב דיפרנציאלי ברמה כזאת או אחרת; ותכנית לשיפור

וצמצום פערים במגזר הערבי – כל הדברים האלה יתחילו לנוע בתחילת ספטמבר. כל זה לא יקרה אם לא נפריד בין חינוך לפוליטיקה, כך שבזמן הקרוב נניח על שולחן הכנסת את הצעת חוק מועצה לאומית לחינוך, שהיא בעצם בעיני המתנה החשובה ביותר. כשתהיה מועצה לאומית לחינוך, היא תהיה כוכב הצפון, היא תהיה המצפן. היא תורכב מאנשים ששיוכם הפוליטי, המגזרי או המגדרי לא יהיה חשוב, אלא מומחיותם החינוכית הטהורה בלבד. אנשים שיביאו לידי ביטוי את הישר, היפה והטוב בחברה הישראלית. נוכל סוף-סוף לשחרר את המערכת, לייצר פריחה מחודשת ולממש את ייעודנו כעם הספר. אסור שפוליטיקה וחינוך ילכו יחד. אסור לפחד מעמדות של מורים – גם כשאני לא מאושר מהן, אני מאושר מהאומץ והכוח של מורה להביע את עמדתו. האוטונומיה בסופו של דבר מחזקת את התהליך הרבה יותר מהטעות או אי-הטעות של מורה כזה או אחר. אני מברך את כולנו על הדברים הללו ומקווה שנזכה באמת למערכת חינוך שיש בה גם חופש וגם תעודת זהות עמוקה שמחויבת למדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית.



ריבונות חינוכית חדשה

אתיקה, אוטונומיה, מקצוענות ותיקון עולם



רב־שיח בהנחיית ד"ר ניר מיכאלי, דיקן פיתוח פדגוגי,
מכללת סמינר הקיבוצים

בהשתתפות: פרופ' עמי וולנסקי, המדען הראשי, משרד החינוך;
ד"ר מוחמד עיסאווי, יו"ר פורום מוסדות אלקאסמי; פרופ' דן גבתון,
בית הספר לחינוך והפקולטה למשפטים באוניברסיטת תל אביב;
עלווה מאיר אורן, מורה בבית ספר אלחריזי בתל אביב



דברי פתיחה: טיפוח אקטיביזם פדגוגי ומקצוענות בהוראה כבסיס לריבונות חינוכית

נר מיכאלי

המחקר והמעשה החינוכי מנופפים פעם אחר פעם בסיסמה שהמורים הם-הם המפתח להצלחת המעשה החינוכי. אזכיר שלוש הפניות בעניין: מחקר של ג'ון האטי (Hattie) מאוניברסיטת מלבורן, שעשה סינתזה של יותר מ-800 מטה-אנליזות בנוגע להישגים לימודיים ומצא שמורים הם הגורם החשוב ביותר לצורך כך; דוח של OECD שנושא את הכותרת המבטיחה "Teachers Matters"; ואי-אפשר, כמובן, בלי הדוח המצוטט לעייפה של חברת הייעוץ מקינזי, שטבע את הממרה ש"איכותה של מערכת חינוך אינה יכולה לעלות על איכות מוריה".

ישנן תשובות שונות ואף סותרות על השאלה למה אנחנו מתכוונים כשאנחנו אומרים "מורים טובים". אפשר לדבר על שלוש גישות בולטות: הגישה הרווחת ביותר רוצה כנראה לראות במורה פועל ייצור יעיל. הגישה הזאת משתלבת בהנחה שתפקיד החינוך הוא לשכפל את המציאות או להכין את הבוגרים להשתלב בה ביעילות. מן הסתם, הגישה הזאת תבקש להתמקד בהקניית שפות, באימוץ ערכים מקובלים – לאומיים, תרבותיים, חברתיים, והיא תשאף למנוע נקודות מבט מערערות.

המשטר הכלכלי הניאו-ליברלי דורש תודעה מקבלת מהסוג הזה. מצד אחד הוא מדגיש זכויות, חופש בחירה, צמיחה ותחרותיות, אבל בפועל משרת את ריכוז ההון בידי מעטים, עולם עבדותי, פערים וכיוצא באלה. התרגום החינוכי של הגישה הזאת הוא הנכחה של חוקי השוק במערכת, שעיקרם הם שני צדדים של אותו מטבע –

הפרטה וסטנדרטיזציה. בכל מה שקשור לעולם המורים הדברים האלה באים לידי ביטוי בתפיסות בעניין גיוס והכשרה של מורים, בדפוסי העסקה – העסקה קבלנית של מורים – בתגמול דיפרנציאלי של מורים ובאופן כללי בהתעלמות ממורים כל אימת שרוצים לערוך דיון מהותי כלשהו על המערכת ויעדיה.

הגישה הזאת כופרת בצורך בטיפוח ריבונות למורים, ואילו שתי הגישות האחרות מבקשות דווקא לטפח אותה. שתי הגישות הללו אינן סותרות זו את זו, אבל כל אחת מהן מדגישה היבט אחר. הגישה השנייה מאמינה במורה כסוכן של שינוי חברתי. היא מבוססת על אידיאולוגיה של חינוך לאוטופיה – לא חינוך להשתלבות, לא חינוך להיטמעות, אלא חינוך לביקורתיות ולתיקון. גישה זו טוען שהמקום המצומצם של המורים במערכת הוא אינו תקלה, אלא חלק מהשיטה, חלק מהכוונה. היא תבקש להכנות אצל המורים תודעה פרופסיונלית אחרת: תודעה של אינטלקטואלים טרנספורמטיביים. את הביטוי של העקרונות האלה מבחינת המורים אפשר לסכם בכינוי "אקטיביזם פדגוגי". נרצה לראות מורים כאלה פעילים בהשפעה על תוכני ההוראה ועל שיטות ההוראה באופן שמבנה ערעור והרהור על המציאות; פעילים בסוגיות מקרו של מערכת החינוך – שיש להם אפשרות להנכיח את עמדתם כלפי נושאים מערכתיים במעגלי שייכות שונים; ופועלים להנמכה, ואפילו לשבירה, של הגדרות המפרידים בין זירות דיסציפלינריות; בין חינוך להוראה ובין בית הספר לסביבתו הקרובה והרחוקה.

הגישה השלישית, שכאמור מבקשת גם היא לטפח ריבונות של מורים אבל בדגש קצת אחר, מתמקדת במקצועיות של מקצוע ההוראה וטוענת שהייחודיות שלו דורשת מידה רבה של עצמאות. אזכיר בהקשר זה שניים: לי שולמן, שמדבר על הצורך של מורים לשלוט בעולמות דינמיים, לפתח כישורים ומיומנויות פדגוגיים ולהפעיל כל העת שיקול דעת מתמיד בתוך המעשה היום-יומי של ההוראה; ומחקר עדכני יותר של ג'ון האטי, שכבר הזכרתי קודם, שמנסח שמונה הנחות יסוד בעניין הצורך במנהיגות של מורים, שעיקרן הצורך שלהם לפתח עמוד שדרה מקצועי.

הגישה המבקשת לראות במורים סוכני שינוי חברתיים והגישה המבקשת לטפחם כפדגוגים מקצועיים, דבקות שתיהן ברצון להגדיל את מרחבי הריבונות והאוטונומיה של מורים; שתיהן מדברות על הצורך לתת אמון במקצועיות, בידע ובניסיון של המורים; שתיהן מדברות על הצורך להעניק הזדמנויות ליותר ויותר מורים למלא תפקידי הובלה במערכת על מעגליה השונים; ושתי הגישות האלה מדברות על הגדלת מרחבי האוטונומיה והיצירתיות של המורים.

המפתח לשינוי נמצא באוטונומיה בית ספרית ובהעצמת מורים

עמי וולנסקי

כשאנחנו מבקשים להתמודד במציאות עם הנושא שבו אנחנו עוסקים, מתברר שהמושג "ריבונות חדשה של מורים" הוא חמקמק מאוד. לצורך כך אסקור סקירה מהירה של התפתחות הנושא בשלוש מערכות חינוך, בשלושה ממדים שונים. אבקש להסב את תשומת הלב לכך שלמושג זה יש היבטים פילוסופיים, היבטים של תרבות ארגונית והיבטים פסיכולוגיים, שיש מי שמגדיר אותם היבטים אנתרופולוגיים.

אפתח בהיסטוריה של מערכת החינוך האמריקאית. לאחר מלחמת העולם הראשונה יצאה לדרך תורה שחלחלה למערכות החינוך בחמש יבשות והגיעה גם למחוזותינו: החינוך הפרוגרסיבי בהשראתו של ג'ון דיואי. הגישה הזאת טוענת שהילד הוא לא טבולה רаса. גם בגילו הרך הוא מגיע לבית הספר עם ניסיון, תובנות, השקפות ודרך התבוננות, ויש לו מה להגיד על העולם. כמו כן הנטייה הטבעית של הילד אינה למידה פסיבית אלא למידה אקטיבית. לפיכך דמוקרטיה לא צריך ללמד, דמוקרטיה צריך לעשות. כמה מהמחזיקים בגישה התמקדו בשאלה איך חיים חיים דמוקרטיים – איך מחנכים אנשים, חברת מהגרים למשל, לחיות במציאות דמוקרטית. יתרה מזו, הטענה הייתה שבית ספר מחטיא את מטרתו אם הוא אינו מפתח את כושר השיפוט והביקורת של התלמיד.

איך ראו הילדים את אותה למידה אקטיבית, או איך היא נתפסה מנקודת המבט שלהם? דוגמאות כאלה מופיעות בספרות הענפה בנושא שעסקה במקרי מבחן. תלמידים מספרים שכאשר הם למדו על הוויקינגים, למשל, הם בנו ספינה של

ויקינגים, התלבשנו בבגדים של ויקינגים ואכלו אוכל של ויקינגים; וכאשר הם למדו על ההתפשטות מערבה בארצות הברית, הם הסתכלו במפה מאין ולאן הגיעו החלוצים, ובין היתר היה עיסוק גם בסוגיה של נישול הילידים המקומיים. וכשהם למדו גיאוגרפיה, למשל, כיוון שבית ספר מסוים ישב בעיר נמל, הם עלו על אונייה ולמדו את תולדות המסע של האונייה הזאת: מאין ולאן היא הפליגה, אילו סחורות היא נשאה עמה, לאילו מטרות, כיצד שילמו וכדומה. תלמידים מספרים שהחוויית האלה מבית הספר הטביעו עליהם את חותמן.

לכאורה היה אפשר לחשוב שהתורה הזאת תתפשט לכל עבר. אבל היסטוריונים של החינוך מצאו ששיטת הלימוד הזאת חדרה ל-15%-20% בלבד מהחינוך העל-יסודי ולכ-30% מהחינוך היסודי. היסטוריון אמריקאי תיאר מחלוקות עמוקה בחדר המורים בעניין. יש מורים שעבורם הלמידה הזאת שתיארתי היא חלק מהאישיות, מהנמרצות, מהיצירתיות, מהשקפת העולם. אבל יש מורים שטוענים שהיא מצריכה שעות עבודה רבות שהם אינם מתוגמלים עליהן; אחרים טוענים שלא תמיד אפשר לזהות את הפוטנציאל ואת הדרך של כל ילד, כפי שהגישה הפרוגרסיבית מתיימרת לעשות. והנה אנחנו רואים שגם כאשר שיש רעיון שלכאורה יוצר אצלנו הזדהות, לא כולם מתייצבים ומאמצים את הדרך הזאת. כך, בסוף שנות החמישים מערכת החינוך האמריקאית התחילה להיפרד מהחינוך הפרוגרסיבי, בעיקר בעקבות הכישלון בתחרות החלל עם ברית המועצות לשעבר.

נעבור למערכת חינוך אחרת: מערכת החינוך של פינלנד, שכבר הופכת להיות מיתולוגיה. אני לא יודע אם למדו שם את התורה של דיואי, אבל הם בהחלט מיישמים אותה; ואם דיואי היה חי הוא היה מתרשם מאוד. בשנות השבעים והשמונים הייתה פינלנד מדינה ריכוזית מאוד, אבל המשבר הכלכלי של שנות השמונים הוביל לחשיבה שאולי צריך להניע את המטוטלת לכיוון האחר. הסמכויות בכל הקשור לחינוך הועברו בתחילה לרשויות המקומיות – הממשלה קובעת את הקווים המנחים, את העקרונות של תכנית הלימודים, והסמכויות מה ללמד נתונות בידי הרשויות. במרוצת השנים הסמכויות לא נשארו אצל הרשויות המקומיות, אלא נעו קדימה אל מנהלי בתי הספר ואפילו יותר מכך אל המורים והתלמידים. אתן לך דוגמה. לפני שלוש שנים ישבתי אצל מנהל בית ספר בפינלנד, ונכנסה לחדר מורה וביקשה סיוע לקבוצת תלמידים. המנהל השיב שמאחר שאנחנו לקראת סוף השנה, לא בטוח שיוכל להעמיד לרשותה את המשאבים האלה. כשהיא יצאה מן החדר, שאלתי את המנהל מה הוא מתכוון לעשות. לדבריו, אין לו ברירה אלא

להיענות לה; אם הוא לא ייתן לה את מבוקשה, היא תעזוב את בית הספר ותעבור לאחר. המשמעות העומדת מאחורי המשפט הזה ברורה – העוצמה עברה למורים ולתלמידים.

מערכת חינוך שלישית שעליה אדבר היא מערכת החינוך בישראל. מערכת החינוך שלנו היא מעורבת: יש לה טעמים שונים, יש לה התנסויות שונות. פרק מפואר מאוד בחינוך שלנו הוא החינוך ההתיישבותי של לפני קום המדינה, שהיה כל כולו אוטונומי והתנהל לאור העקרונות המוחלטים של דיואי. פרק אחר הוא האוטונומיה הבית ספרית של שנות השבעים והשמונים. מערכת החינוך מנסה ללא הרף לדחוף לכיוון של אוטונומיה, ובכל פעם נעשים ניסיונות כאלה, אבל הם נכשלים. ב־1987 פרסם פרופ' דן ענבר מאמר על האוטונומיה הבית ספרית שכותרתו "זכות ללא אפשרות". כלומר, הרצון הטוב קיים, אבל המציאות עצמה אינה מאפשרת את המימוש של האוטונומיה הזאת. כך, נעשו ניסיונות לניהול עצמי גם בשנות התשעים, בראשית שנות האלפיים, ואחר כך למשך 10 שנים הם הוקפאו; ובשנתיים־שלוש האחרונות נעשתה מתיחת פנים לניהול העצמי. הרצון להאציל סמכויות לבתי הספר קיים, כאמור, אבל מעבר לרצון הטוב יש משתנה נוסף שהוא חמקמק. במקום לעסוק בהכללות מורכבות, אתן לכך כמה דוגמאות משולחן העבודה שלי בימים אלו.

לפני שלושה חודשים הגיעה אליי בקשה ממכללת דוד ילין – אישור לצלם את הסטודנטים שלה בצילומי וידאו לצורך פעולה סדנאית מחקרית. שאלתי מדוע מבקשים ממני אישור, ונעניתי שמאחר שמדובר במחקר, אני כמדען הראשי צריך לתת לכך אישור. סירבתי לטפל בכך – מדוע? לפני 28 שנה המוסד הזה זכה במעמד של מוסד להשכלה גבוהה, ועל פי סעיף 15 לחוק המועצה להשכלה גבוהה הוא בן חורין לכלכל את ענייניו האקדמיים והמנהליים כראות עיניו במסגרת תקציבו. דוגמה נוספת: הגיעה אליי בקשה לאשר ריאיון של חוקר עם מנהל אגף במשרד החינוך. גם בכך סירבתי לטפל, מאחר שחזקה עליי שמי שנבחר למנהל אגף במשרד החינוך אינו נזקק לאישור לא של המדען הראשי ולא של אדם אחר. דוגמה אחרונה: בסמוך לכניסתי לתפקיד נפגשתי עם אנשי אגף התקציבים במשרד האוצר שביקשו לברר את ההשקפות המקצועיות שלי בנושאים שונים. שוחחנו גם על אוטונומיה של בתי הספר ועל ניהול עצמי, ושאלתי אותם מדוע בהסכם העבודה של "עוז לתמורה" ו"אופק חדש" נקבע תנאי אישי שכל מורה ילמד שעות פרטניות. הצורך הזה בשעות פרטניות מובן, ומדובר בנכס עצום, אבל

מדוע לא להגדיר את השעות האלה כזכות של בית הספר לקבוע מי ילמד שעות פרטניות? כלומר, בתוך המנגנון הפנימי של כל מערכת בירוקרטית יש מה שנקרא "סינדרום סטוקהולם": השובים מתאהבים בכללים של עצמם, מגבירים אותם וקושרים את ידי הארגון. תקצר היריעה מלספר עד כמה לעתים שרים ומנכ"לים זעקו חמס על כך שהידיים שלהם קשורות במנגנונים ובעבודות של כללים ותקנות. לפיכך החובה שלנו היא להיאבק ולדחוף את האוטונומיה הבית ספרית ואת הרוח הבית ספרית העצמאית.

הדרך לריבונות חינוכית עוברת בהשתחררות מחסמים פנימיים וממכשולים חיצוניים

מוחמד עיסאווי

יש שני סוגים של חסמים פנימיים אצל אדם מן החברה שלי – חסמים פנימיים הקשורים לאדם עצמו וחסמים פנימיים הקשורים לחברה. החסמים האלה כבדים מאוד, מאחר שמדובר בתרבות שמרנית, תרבות שבטית, שהיא עדיין רווחת ודומיננטית. וישנם גם החסמים החיצוניים הגדולים, שהגדול ביותר בהם הוא כמובן המדיניות של ממשלות ישראל למיניהן של אי-שוויון מובהק. הערכים שכתובים בכותרת של הכנס הם ערכים יפים, אוניברסליים, אבל מבחינתי מדובר במותרות. אלו ערכים של חברה שבעה, לא של חברה שנלחמת יום-יום על קיומה. אבל מי שמטיל אחריות על זולתו, נכנע לייאוש; ולכן אנחנו צריכים לקחת אחריות, קודם כול על המנהיגות המקומית, ולהמשיך לעשות את השינויים הדרושים בתוך כל קהילה. לקחת אחריות ולהגיד שהחינוך הוא המנוף האמיתי לפיתוח ההון האנושי של כל חברה, בייחוד של חברות מסורתיות ושמרניות.

הערכים שעליהם מדבר הכנס יכולים להיות אוטופיה רחוקה מהמציאות, אבל הם גם חזון שאפשר ליצור אותו ברמת הפרט וברמת הארגון; כפי שקורה בסמינר הקיבוצים, שמוביל תהליך ראוי ואמיץ, וגם במכללת אלקאסמי ובעוד מקומות טובים אחרים בארץ. אבל אני תוהה אם ריבונות חינוכית היא תפיסה ראויה, לא מנקודת מבט של ערכים ומוסר, אלא מנקודת המבט של מקבלי ההחלטות במערכת החינוך במדינת ישראל והתנגדותם להכרה בנרטיב הפלסטיני. מספיק להסתכל על שתי תכניות: האחת מ-2009 של השר גדעון סער, העוסקת במורשת ותרבות ישראל –

מדובר בהתנכרות מוחלטת ל-20% מהאוכלוסייה; ותכנית הלימודים לכיתה ד' על ירושלים, שאין בה אזכור לשום דת או לאום אחרים בירושלים.

אני תוהה אם ניתן להכשיר מורים בתפיסה הומניסטית רחבה בחברה ששנאה, שסעים וגזענות נפוצים בה כל כך. היה לי הכבוד להיות חבר ויושב ראש שותף בוועדת סלומון-עיסאווי, שחיברה דוח על חינוך לחיים משותפים. הוא אושר בהנהלת המשרד אבל נגנז. הדוח מתייחס למשמעות של השותפות בין יהודים לערבים אזרחי המדינה ולטיפוח הכרה בחשיבותם של ערכים דמוקרטיים מהותיים כמו שוויון וצדק חברתי, בעיקר בכל הקשור למיעוט הערבי. הכרה של התרבות, החברה, ההיסטוריה, האמנות, המורשת והלשון של הצד השני; הכרה בנרטיב הקולקטיבי של הצד השני, במובן של מתן לגיטימציה לנרטיב זה ולא דווקא במובן של הסכמה עמו. השאלה היא כמובן מדוע נגנז הדוח.

נושא המושב מעלה גם את השאלה אם יש לכבד כל תרבות, לכבד כל קהילה, כל ערכים וכל נורמות בתוך הקהילה. תשובתי היא חד-משמעית לא – לכבד כל תרבות בתנאי שהיא מחויבת לערכים אוניברסליים. אתן דוגמה מהכפר שלי: אדם יכול להיות נשוי לארבע נשים, ומדובר במוסכמה בחברה שלנו. נשאלת השאלה אם יש לכבד את הנורמה הזאת, או שצריך להיות ביקורתיים ולחנך לערכים אחרים. מצד אחד, כך אנחנו מוודאים שהחלשים יישארו חלשים, ומצד שני, יש שיאמרו "איזו זכות יש לנו לקבוע לאנשים ערכים אחרים, או את אורח חייהם?" ובכל זאת, מדובר כאן גם בזכויות של נשים ובזכויות של ילדים, שהרי האדם הזה מגדל 20 ילד יחפים, ודור נוסף לבורות.

לדעתי, זהו התפקיד של חינוך ביקורתי: לקבוע שיש תרבות רדודה ויש תרבות איכותית. מטרת החינוך היא לפתח אדם עצמאי, עם רמת משמעת עצמית גבוהה, יכולת לשאת באחריות, למסור דין וחשבון על מעשיו, לעמוד מאחורי מעשיו; אדם לומד, מתחדש, מתמודד עם סביבה עתירת ידע, מקיים שיח רציונלי; אדם בעל מודעות גבוהה לעצמו ולקהילתו, לחברה האנושית ולסביבה המשתנה.

תפקידו של המחנך הוא כפול ומנוגד. מצד אחד עומדת תרבות הבית שלו, התרבות שעליה הוא גדל, ומצד שני ישנם הערכים האוניברסליים. הבעיה של המחנך היא כיצד להביא את התלמיד ממצב אחד למצב הראוי. כל מורה, בכל מדינה בעולם, גא במדינתו, בחברה שלו, אבל מה קורה כשיש התנגשות עם ערכים אוניברסליים?

לתפיסתי, ישנם חסמים אחדים העומדים לפני השגת ריבונות חינוכית בישראל.

אמנה אותם בקצרה: היעדר חזון משותף לכל זרמי החינוך במדינה, בכלל זה החינוך הערבי, שיתווה מערכת ערכים דמוקרטיים מהותיים של שוויוניות וצדק חברתי; היעדר שלום הוא חסם לפני יצירת חברה נאורה ולפני יצירת סולידריות בין אנשים. לקונפליקט הישראלי-פלסטיני יש נוכחות מובהקת בכל מערכות החיים בישראל; היעדר אומץ של המנהיגות החינוכית והפוליטית להתמודד עם סוגיות שנויות במחלוקת; מסורתיות, שמרנות, שלטון מרכזי שמרני; חילופי שרי חינוך שיש להם סדר יום שונה; פערים ואפליה בחלוקת המשאבים, היעדר תקצוב דיפרנציאלי; שלילת נרטיבים של אחרים, צנזורה על ספרי הלימוד, במיוחד בהיסטוריה ובאזרחות; היעדר מודלים חיוביים, כמו מכללת סמינר הקיבוצים, מכללת אלקאסמי ועוד איים אחרים.

המפתח לשינוי הוא מנהיגות אמיצה. כדי להוביל תהליכים ערכיים יש צורך באומץ – ליצור את החזון, ליצור את מערכת הערכים. כשמבקשים לעשות שינויים אין מנוס מעימות ערכי, ובעימות ערכי יש הפרת איזונים. בשלב הראשון מרגישים מאוימים, אבל לאט-לאט זה משתלם. אחר כך מגיעה גם רווחה לפרט. כאשר אתה מקדם תרבות ארגונית לכיוון של פיתוח הון אנושי, של זכויות אדם, של העצמת נשים, של יצירת ידע, בהדרגה נובעת מכך גם רווחה לפרט, ויש עלייה באיכות החיים.

קדימות לשוויון הזדמנויות ולהשכלה איכותית על פני דוגמות של "דתות חינוכיות"

דן גבתון

אדבר על רפורמה בחינוך ושוויון כהכרח מוסרי, חברתי וכלכלי. בית הספר הוא בעצם זירה של מאבקים אידיאולוגיים ומאבקים על אוטונומיה בין המרכז ליחידת הקצה, שהיא בית הספר. המאבקים האלה מתמצים במידה רבה בנתונים שאציג לפניכם. מדינת ישראל ממוקמת היום במקום ה-40 לערך במבחני פיזה, ובמקום טוב יותר במבחני TIMSS ו-PIRLS; לעומת זאת אנחנו ממוקמים במקום הראשון בעולם, בצד קנדה, בנגישות להשכלה גבוהה; ואנחנו במקום השני בעולם בנשירה נמוכה של תלמידים ממערכת החינוך.

מערכת השלטון המקומי בארץ מבוזרת מאוד. יש לנו 260 רשויות מקומיות על אוכלוסייה של 8 מיליון תושבים; לעומת 152 רשויות מקומיות באנגליה, עם 60 מיליון תושבים. אנחנו גם אחת משתי המדינות היחידות בעולם שעשתה ניסיון אמיתי לאכוף אינטגרציה על בתי הספר. כלומר, התמונה מורכבת מאוד ולא אחידה, לא לכיוון החיובי ולא לכיוון השלילי. הפער, למשל, במספר התלמידים בכיתה בין ישראל לבין אנגליה הוא אפס – 27 תלמידים בממוצע – ללמדכם שגודל כיתה ממוצעת בישראל הוא לא שאלה תקציבית אלא שאלה פוליטית. כלומר, יש לנו כיתות מאוד קטנות במגזרים מסוימים, שזוכים להעדפות מהעדפות שונות, וכיתות גדולות מאוד במגזרים אחרים.

בבית הספר שולטות, לתפיסתי, שתי "דתות": הדת הניאו-ליברלית והדת הפרוגרסיבית. לדת הניאו-ליברלית יש כמה עקרונות יסוד. ורק כדי להבהיר, שום משפט ממה שאומר עכשיו הוא לא נכון, כדרכם של דברים שמבוססים על אמונות, להבדיל מדברים שמבוססים על עובדות: ראשית, היא גורסת שלכסף ולמשאבים אין משמעות כלל בכל הקשור להצלחה או כישלון; עיקרון שני, מה שלא ניתן למדידה כמותית חסר כל משמעות – מצמיחה של ילדים ועד להסמכה של מורים; עיקרון שלישי אומר שהמסלול העסקי הוא היחיד שיש לו ערך. לפיכך מנהיגות, קבלת החלטות ותפקודים ארגוניים צריכים לשקף רק את המתרחש בקהילה העסקית; הפרטה זוכה להערכה מתוך התעלמות מההקשר של התהליך הפדגוגי; עיקרון נוסף, אנשי חינוך אינם מעשיים, בניגוד לגישה העסקית הדבקה במטרה; שינוי הוא פשוט אם הוא נעשה כראוי, ועשייה כראוי פירושה שינוי מבני תוך כדי התעלמות מתהליכים חברתיים.

גם ל"דת" השנייה, הדת הפרוגרסיבית, יש כמה אמונות יסוד: לעולם אל תבקרו את החלשים או את המורים. אם הם עושים דבר שמזיק להם, זו תוצאה של דיכוי שאינו משאיר כל מוצא או ברירה. הם לעולם לא חלק מהבעיה וגם לא חלק מהפתרון; כל שינון או חזרה הם מעשה שטן, כמו גם כל סטנדרט חינוכי; להקשר אין כל משמעות – ייתכן שמורים לא מאמינים בעצמם או שהם חסרי ידע מספיק או מתאים, או חסרי מנגנון תמיכה; הוראה אמיתית היא לעולם מבוססת חקר, ממוקדת תלמידים וקונסטרוקטיביסטית; מנהיגות בקהילה פרופסיונלית היא לעולם שיתופית, משתפת ודמוקרטית, ושינוי יכול לבוא רק מלמטה, צעד אחר צעד, מתוך התעלמות מההון התרבותי של המורים או של הארגון; ולבסוף, לציוני מבחנים אין כל משמעות, קל לרמות בהם וקל ללמד איך להצליח בהם.

שתי הדתות האלה הן כמובן צרה צרורה, ויש סכנה גדולה בהיצמדות של מומחים ברמה הארצית ומומחים ברמה הבית ספרית לאחת משתיהן, מתוך התעלמות מחסרונותיהן. תפקיד מערכת החינוך במדינה כמו שלנו הוא בפשטות לאפשר לכל אזרח מימוש עצמי ואוטנטיות, כלומר יכולת בחירה והידע לבחור. בית הספר יודע לעשות את זה בצורה הטובה ביותר על ידי הענקת השכלה איכותית. אני כופר ביכולת של בית ספר לחנך לערכים. התפקיד העיקרי של בית הספר הוא ליצור סיטואציה שוויונית של צדק חברתי באמצעות חלוקה שוויונית של טובות הנאה. אפשר לדבר עם התלמידים מבוקר עד ערב על ערכים, אבל אם אחר כך מסדרים אותם בהקבצות עם מתאם גבוה לרקע החברתי-כלכלי, הערתי או האתני שלהם,

הם לעולם לא יספגו את הערכים שאנחנו רוצים שהם יספגו. כלומר, השאלות המערכתיות והמבנה הארגוני של המערכת הם הבסיס לעוולות המרכזיות שלה, ובאלה צריך בית הספר לטפל.

החינוך הטוב ביותר לערכים הוא יצירת מערכת שוויונית ככל האפשר במבנה הארגוני שלה ובהזדמנויות לעתיד – מערכת שמפחיתה את הקשרים בין רקע חברתי-כלכלי ורקע אתני, עדתי ומגדרי לבין ההישגים. בהנחה שיש הבדלים אינדיווידואליים בין בני אדם, חברה תהיה שוויונית כאשר כל קבוצה מהקבוצות שמנתי תיוצג באופן פרופורציונלי לחלקה היחסי באוכלוסייה. כלומר, אם יש לנו קבוצה מסוימת שיש לה ייצוג יתר בחזקים או בחלשים מעבר לחלקה היחסי באוכלוסייה, פירושו שהחברה היא חברה בלתי שוויונית, אפילו גזענית, מפלה ומדירה.

לא ניתן בעזרת אוטונומיה בית ספרית לבדה ליצור מערכת שתתגבר על הקשיים האלה. לשם כך יש צורך בשינויים מערכתיים מרכזיים, שבכל הקשור למערכת ההשכלה הגבוהה אנחנו מצליחים בהם יפה מאוד. לסיכום העניין הזה, ההצלחות במערכת החינוך שלנו כרגע הן בכל מה שקשור לנגישות מרבית להשכלה גבוהה בדבר עם שמירה על רמה אקדמית גבוהה; והכשלים של המערכת הם אי-שוויון קיצוני במשאבים, בעיקר בין יהודים לערבים, בין מרכז לפריפריה ובין ותיקים לעולים; היעדר הגדרה והבחנה ברורות של חינוך ציבורי פרטי ומעין-פרטי; תהליכים פראיים של מעין שוק, ובתי ספר בתוך בית ספר; ירידה בהישגים הבינלאומיים, ירידה באיכות כוח האדם בהוראה ותנאי העסקה גרועים למורים.

את השינויים הנחוצים במערכת החינוך אפשר לקטלג לשני ממדים, ויש צורך להתייחס לשני הממדים האלה כדי לשאול את עצמנו מה ניתן לשנות בבית הספר: הממד הפדגוגי-חינוכי, שהוא בעיקרו ממד בית ספרי, והממד הפוליטי-חברתי, שהוא בעיקרו ארצי של התוויית מדיניות. בשני הממדים האלה השינויים שיש להם לדעתי היתכנות גבוהה הם הרחבת גילאי הלימודים ויום הלימודים; שינויים מרחיקי לכת בהכשרת מורים; ותמיכה בפיתוח והערכה מבוססי בית ספר. לעומת זאת ישנה היתכנות נמוכה לשיתוף פעולה בין רשויות מקומיות לצורך יצירת מערכות יעילות יותר. בין לבין יש לנו כמה אפשרויות לשינוי שיש להן היתכנות גבוהה במישור הפוליטי-חברתי והיתכנות נמוכה במישור הפדגוגי-חינוכי: תקצוב דיפרנציאלי, ריבוי פתרונות מקומיים, רשתות ופדרציות, והכנסת סטנדרט הערכה חלופי כמו IB International Baccalaureate (IB), שהוא סטנדרט חדש לבחינות

בגרות; ובצד זה יש היתכנות נמוכה, בשני המדרגים, להפעלת תכניות ליבה, תכניות תקצוב בהוראתן ותמיכה בחינוך המקיף.

יש לי אמונה גדולה ביכולת העבודה של מורים, אבל הטלת כל האחריות על בית הספר יוצרת ציפייה ותקווה בלתי סבירות כלפי המערכת הבית ספרית, וללא תהליכי היערכות לאומיים, כלכליים, חברתיים ופוליטיים, אין סיכוי ממשי לשיפור. הדיבור על העצמת מורים כמפתח לשיפור בית הספר הוא בעייתי, משום שיש בו גם הסטה של האחריות מן המערכת המרכזית אל בית הספר וגם יצירת ציפייה בלתי סבירה כלפי הארגון הזה. כפי שאמר לי מנהל בית ספר אחד באנגליה לפני 10 שנים, פעם סיפקנו את האמצעים לשיפור החינוך, היום אנחנו מספקים מידע על החינוך. כלומר, זה התפקיד העיקרי של מערכת החינוך המרכזית: להצביע לפני ההורים על בתי הספר הטובים יותר והטובים פחות, על הכשלים ועל ההצלחות, בלא שתהיה לה אחריות. באצטלה של אוטונומיה ומנהיגות מורים מעבירים את האחריות הבלעדית למתרחש בבית הספר למערכת הזאת.

דיאלוג בין-אישי ולמידה פרטנית כדרך להצמחה משותפת של מורים ותלמידים

עלוה מאיר אורן

בית הספר אלחריזי ממוקם בשכונת תל ברוך שבתל אביב, והוא מרכז כמה שכונות מגוונות בהרכב החברתי-כלכלי שלהן. בבית הספר לומדים 630 תלמידים, מתוכם 74 תלמידי חינוך מיוחד לקויי למידה, הלומדים ב־6 כיתות מיוחדות, כיתה בכל שכבת גיל. כמו כן בכיתות החינוך הרגיל משולבים ילדים עם צרכים מיוחדים. הילדים היום חשופים לכמות עצומה של מידע וידע, ולנו המורים בבית הספר יש תפקיד מהותי וחשוב בתיווך הידע ובטיפוח של תלמידים המיישמים מיומנויות מסדר חשיבה גבוהה, כמו חשיבה ביקורתית, פתרון בעיות, תקשורת ושיתופיות, בגרות ועצמאות. השעות הפרטניות הן תשתית חשובה להשגת יעדים אלו, ועל כן אתמקד בהן. הקבוצות הפרטניות נקבעות בעקבות איסוף נתונים ומידע על תלמידי הקבוצה, מיפויים וניתוחם, ברמה האישית והקבוצתית, על ידי מחנך הכיתה והמורה בתחום הדעת הספציפי. כאשר מדברים על מגוון ועל אפשרויות לימוד, אין כמו השעה הפרטנית כדי לאפשר למורה להעביר את היכולות המקצועיות, האישיות והערכיות שהוא רוצה להעביר לתלמיד.

כשהתחלתי בשעה הפרטנית בחשבון עם 5 ילדים, הבנתי שכל אחד מהם מביא את הפחדים שלו, או כמו שהגדיר זאת אחד מהם – את "מפלצת החשבון" שלו. הבנתי שחשבון לא בא בחשבון בכלל. יש צורך קודם כול להכיר את המפלצות של הילדים האלה, ויחד אתם ללמוד איך מתמודדים אתן. הם מתמודדים קשיים, ואנחנו לא תמיד מצליחים להגיע אליהם. לכן לרוב מתפתחים בעקבות כך גם קשיים נוספים.

מבנה השיעור הפרטני הוא קבוע וחשוב לי, ולא פחות לתלמידים עצמם. אנחנו מתחילים בסבב שבו כל אחד מספר מה שלומו, ואחר כך אנחנו מזכירים מה למדנו בשיעור שעבר. האוטונומיה שיש לי בבחירת ההפעלה היא חלק מן האחריות המקצועית שלי בלימוד ילדי אותה הקבוצה. בקבוצה אני משתמשת לא רק בחומרים שעובדים בכיתה אלא גם בחומרים נוספים. כיוון שאני אישית אוהבת מאוד את תחומי הספורט והאמנות, אני בוחרת הפעלות מהתחומים האלה. אין כמו להביא את המשחק לכיתה ולהשתמש בו כפעילות מקדימה לשיעור פרטני, ואחר כך לדבר על כל מה שהיה שם מנקודת המבט של מקצוע החשבון. אנחנו יוצאים בכל שיעור כמעט ל-10 דקות לשחק כדורגל או משחק כדור אחר, ודרך המשחק אנחנו מתרגלים קפיצות בסדרות, מבצעים פעולות חיבור, חיסור, חילוק, על פי תוצאות המשחק. אני נעזרת גם במשחקי ליגת האלופות ככדורגל ומשחקי היורוליג בכדורסל לתרגילים מורכבים – דו־ספרתי פחות דו־ספרתי, הפרשים, חיסורים, כפולות, סכומים. כך גם בשפה. אנחנו משתמשים בשיר או בסיפור כדי להתמודד עם הכתוב, לשפר את שטף הקריאה, לשאול שאלות ולקבל תשובות מלאות. אחר כך אנחנו עובדים בחוברת שנלמדת בכיתה, או עם כרטיסיות שאני מכינה לכל ילד וילד. השלב האחרון הוא סיכום השיעור ומשוב אישי של כל תלמיד. אני מאפשרת לתלמידים חופש בביצוע ההפעלה או המשימה, אך מצד שני עליהם לקבל אחריות לסיומה. בדרך זו הילד לומד לקבל אחריות, לתכנן ולבצע. עלינו המורים מוטלת המשימה להתנער ממעמד של טכנאי הוראה המונעים מהתלמידים את חדות הילדות, את הלמידה המשמעותית, את רוח החקרנות, את היצירתיות ואת הביקורתיות; עלינו להפוך להיות אנשי חינוך והוראה המאפשרים בכל דרך שהיא הכשרה של ילדים צעירים להיות בוגרים אינטלקטואלים, מוסריים, חוקרים ויוצרים.



**”וְכַתְּתוּ חֲרָבוֹתֵם לְאֵתִים...
וְלֹא יִלְמְדוּ עוֹד מִלְחָמָה”**
חינוך לשלום ולחיים משותפים



רב־שיח בהנחיית פרופ' אייל נווה, יו"ר המועצה האקדמית במכללת
סמינר הקיבוצים

בהשתתפות: פרופ' דניאל בר־טל, בית הספר לחינוך באוניברסיטת
תל אביב; ד"ר עדנה קלו לבנה, מנהלת תיאטרון הנוער הרב־תרבותי
”בראשית לשלום”; חיאַת בלחה, מנהלת בית הספר אלאוכ'ווה ביפו;
הרב ד"ר יוחאי רודיק, מפמ"ר מחשבת ישראל בחינוך הממלכתי־דתי



דברי פתיחה: השלום הוא אופק נכסף, והצעידה לקראתו מתחילה בהתגברות על פחד

אייל נווה

חינוך לשלום הוא פעולה לא טבעית, פעולה שדורשת מאמץ, פעולה שברמה האישית מנוגדת ככל הנראה לאינסטינקטים בסיסיים של הישרדות, חרדה ופחד. לכן לא מובן מאליו שאפשר להגשים את הסיסמה "חינוך לשלום", ותמיד יהיה פער בין האוטופיה של ו"כתתו חרבותם לאתים ולא ילמדו עוד מלחמה" לבין המציאות. אלא שאנחנו רוצים לצמצם את הפער, שהפער יהיה נסבל. שהרי לעולם לא נגיע למצב של שלום – אדם לא נמצא לעולם במצב של שלום אפילו עם עצמו; עצם החיים יש בהם משהו שהוא גם שלום וגם מלחמה; גם שאיפה לשלמות וגם פחד שהיא לא תתגשם; גם תרבות עילאית וגם ביולוגיה מוגבלת. כיוון שאנחנו כאמור נמצאים במאבק עם עצמנו, שלום לא יכול להיות חלק אינהרנטי מהחינוך שלנו; מדובר באופק נכסף. אבל כדי שהאופק הזה, הכיסופים, יהיו בעלי משמעות, הוא לא יכול להיות מנותק מההקשר שבו הוא נכסף, שבו כמהים אליו. וכאן נכנס ממד נוסף, משום שבסביבה שבה הפוליטיקאים נבנים על העצמת הפחד, חינוך לשלום הופך להיות סיסמה נבוכה, ובעקבות זאת הפער גדל. כשהפער מגיע למרחק בלתי נסבל, המילה "שלום" הופכת להיות צינית, סרקסטית, בדיחה טובה – "חינוך לשלום". לצערי, אנחנו נמצאים בסביבה שעדיין, מסיבות כאלה או אחרות, הפחד מאוד דומיננטי בה. לכן כל ניסיון של האנשים הנפלאים פה לצאת נגד הפחד ולהציע איזושהי חלופה הוא עניין מבורך, אבל גם ענין שדורש מאבק, שדורש

נחישות. עניין שדורש גם מודעות כדי שלא נהיה סוג של דון קישוטים אידיאליסטים שפועלים בחלל הריק.

חינוך לשלום מחייב התגברות על הפחד, ובהתגברות כזאת יש שלושה שלבים: שלב ראשון, הכרת האחר – ההבנה שיש אחר שמתוך סקרנות אני מעוניין להכירו. זהו שלב מאוד ראשוני שמתחיל את התהליך. במאמצים שאני עושה, למשל, בתחום הנרטיבים ההיסטוריים, אני נמצא רק בשלב הזה, עוד לא עברתי לשלב הבא. הצלחנו לייצר ספר עם שני נרטיבים, שבו הם עומדים זה מול זה, ואנחנו מכירים את האחר. פעם ראשונה אנחנו רואים איך האחר מספר את ההיסטוריה שלו. אנחנו לא מכירים באחר, אנחנו לא מתחילים בדיאלוג אתו, אנחנו רק מכירים אותו, זהו השלב הראשון. השלב השני הוא הכרה באחר. השלב הזה כבר לא נובע מסקרנות אלא מתוך מודעות של ויתור ואתחול מחדש של הנרקיסיזם או האגואיזם שלך. מתוך מודעות שבהכרה באחר אתה עושה איזושהי כבדת דרך על ידי יציאה מהאתנוצנטריות שלך או מהאגוצנטריות שלך, תלוי באיזה מרחב אתה נמצא. רק אחרי שני השלבים האלה אנחנו מתחילים לטפח דיאלוג שבנוי על הרהור, על הקשבה, על שינוי צד, שינוי דעה, אולי שינוי עמדה, ובסוף-בסוף – ראיית השונות והפלורליזם כערך.

מציגים חזון של שלום ומקבעים נרטיב של מלחמה

דניאל בר-טל

הכותרת של המושב "וכתתו חרבותם לאתים ולא ילמדו עוד מלחמה" היא כותרת יפה, והיא סיסמה מצוינת ליום חינוך. אבל לצערי אינני איש בשורות היום, והמציאות הרבה יותר עגומה. הגישה הממלכתית של מדינת ישראל כמו שהיא מבוטאת על ידי ממשלת ישראל היום היא, ואני מצטט: "מדינת ישראל מחנכת לשלום, והפלסטינים מחנכים לאלימות ולשנאה". במסר פשוטני זה, עם התוספת, למשל, שאין להשוות בין ספרי לימוד פלסטיניים לישראליים, וכל מי שמשווה הוא עוכר ישראל, תמך גם משרד החינוך בראשות המנכ"לית שלו דליה שטאובר, שאמורה להיות אשת מקצוע. וזה אומר הכול – איך עובד הדרג המקצועי, ואיפה עומדת מערכת החינוך.

המסר הזה מצטרף למסרים אחרים שמשמשים בהם כחלק מן המאבק שמתרחש כעת לנגד עינינו על הנרטיבים, לא רק בשיח עם הקהילה הבינלאומית, אבל קודם כול במסרים לחברה היהודית בישראל, בניסיון לעצב את תודעתה. לעומת זאת, רשמית, אף שהסכסוך כבר קיים כל כך הרבה שנים, מדינת ישראל הגדירה שאחת ממטרות החינוך הממלכתי היא: "לחנך לחתירה לשלום ולסובלנות ביחסים בין בני אדם ובין עמים", על פי הנוסח של חוק החינוך 1953, ותיקון שלו משנת 2000. אבל סיסמאות לחוד ומציאות לחוד. במציאות גם ברשות בפלסטינית וגם במדינת ישראל יש מאמץ מאורגן להקנות לילדים סוציאליזציה פוליטית שמעבירה נרטיבים לאומיים, כדי שהאזרחים העתידיים של המדינה יאמינו בצדקת הדרך ויתגייסו למאמץ לנצח בסכסוך, כולל נכונות להקריב חיים.

בישראל מדיניות משרד החינוך קשורה קשר בל יינתק באתוס הדומיננטי בחברה, בתפיסה הפוליטית השלטת של הממשלה, בתפיסה הפוליטית של שר החינוך; ומתוך ניסיון, הדרג המקצועי מתיישר על פי הקו הפוליטי שמנחה שר החינוך. ראינו את זה בתקופתו של גדעון סער, ראינו את זה בתקופה של יולי תמיר, וגם כעת. מאז המאמץ האמיתי של השר יצחק נבון בשנים 1984-1987, והשר אמנון רובינשטיין בשנים 1994-1995, לקדם את החינוך לשלום וחיים משותפים, אין שום מדיניות מאורגנת, שלמה, קוהרנטית, מחייבת, שנותנת משאבים משמעותיים, לחינוך לשלום או לחינוך לחיים משותפים עם אזרחי מדינת ישראל הערבים. העשייה עברה ליוזמות אקראיות של מחוזות פה ושם, רשויות מקומיות, מנהלי בתי ספר וכיתות, וחלק גדול ממנה – של עמותות.

החיים לאורך השנים הארוכות בתנאים של סכסוך קשה ואלים, לחץ איום ותחושות סכנה ופחד, הצמיחו בחברה תרבות של סכסוך שהיום עדיין דומיננטית. למרות זאת בשנות השבעים התחילו לצמוח ניצנים של תרבות אלטרנטיבית, שבמשך השנים התרחבו והתבססו; ואפשר גם היום לראות מחזות וסרטים כמו "שלטון החוק" ו"שומרי הסף" שמבטאים אותה. אבל השלטון, רוב העם והתקשורת דבקים עד היום בכמה עמודי תווך של הנרטיבים של תרבות הסכסוך.

לדעתי, כ-80% מהציבור היהודי תומכים בנרטיב שאתאר עתה: העם היהודי חוזר למולדתו ובנה את מדינתו עם בירתה ירושלים המאוחדת בסביבה עוינת שבה חיים עמים, שרצונם להיפטר מהיהודים ולהשמיד את המדינה. הערבים, ובמיוחד הפלסטינים, יזמו במרוצת השנים אלימות ללא הפסקה כדי להשיג את מטרותם. הפלסטינים, שלא קיבלו פתרונות שונים שהוצעו במשך עשרות שנים, הם אלימים ולא אמינים, והם אינם פרטנרים לתהליך השלום. כל זה בניגוד ליהודים שהם שואפי שלום ועושים את כל המאמצים לנהל את הסכסוך בסטנדרטים מוסריים עד כמה שאפשר. היהודים הם קורבנות הסכסוך, בהמשך להיותם קורבנות רדיפות של אלפיים שנה, שהגיעו לשיאן בניסיון להשמיד את העם היהודי בשואה. במציאות המאיימת הזאת הצליחו כוחות הביטחון לשמור על ביטחון המדינה, ויש לעשות הכול כדי שהביטחון הזה יישמר, על אף הביקורת של עמים אחרים.

המדינה עושה מאמצים כבירים שהנרטיב הזה יהיה הגמוני, אבל זה רק חלק מהסיפור. אם נתמקד רק בנושא של היחס כלפי ערבים – חלה הידרדרות תלולה בהתייחסות כלפי פלסטינים מעבר לקו הירוק וגם ביחס לאוכלוסייה הפלסטינית ערבית – אזרחי מדינת ישראל. יתרה מזו, המדיניות של אפליה ממוסדת עברה

”וְכַתְּבוּ חֲרֻבוֹתֵם לְאֵתִים... וְלֹא יִלְמְדוּ עוֹד מִלְחָמָה”

לשלב של אפליה בחקיקה. זאת אומרת, יש לנו במדינת ישראל אפליה חוקית – היא הייתה ממוסדת, וכעת היא חוקית. נורמות של הבעת דעות קדומות הפכו אפוא לגיטימיות, וההתפשטות של פשעי שנאה היא סימן ברור שמהווה תמרור אזהרה חמור לאן מועדות פני החברה.

אביא דוגמה. לפני כמה ימים כוסו כל הקירות של בית הספר היסודי הממלכתי הדו-לשוני הערבי בבאר שבע במדבקות מאיימות וגזעניות של ארגון להב”ה. להב”ה הוא ארגון שפועל, לדבריו, “למניעת התבוללות בארץ הקודש”. מעשים כאלה קורים בארץ לעתים תכופות ולא מקבלים מענה נאות, אבל מה שקרה אחר כך ראוי לציון עוד יותר. רדיו דרום רצה לסקר את האירוע, אבל עמד על כך שהפרשה תסוקר מתוך הצגת שני הצדדים – הצד של בית הספר והצד של עמותת להב”ה. תארו לעצמכם שבצרפת יעמדו על כך שבית הספר היהודי שצוירו על קירותיו צלבי קרס יביע את דברו, אבל בתנאי שגם ארגון אנטישמי נאצי יביע את דברו. בית הספר לא הסכים, ומה קרה? הרדיו ראיין רק את נציגי להב”ה.

הנרטיב שתיארתי לעיל מועבר גם במערכת החינוך מגיל צעיר ביותר. בית ספר מטבעו הוא פוליטי, כיוון שמועברים בו תכנים שמעצבים עמדות פוליטיות – לגבי המשטר, לגבי קבוצות אחרות וכדומה. חשבו למשל על יום ירושלים – האם זה לא עניין פוליטי? ירושלים המאוחדת עומדת על סדר היום הפוליטי, ובלי חלוקתה לא יהיה פתרון לסכסוך הישראלי-פלסטיני.

מערכת החינוך מחנכת גם לגיוס למען המדינה, למען הסכסוך, בכלל זה לנכונות להקריב חיים, והיא עושה את זה בכל מיני שיטות. חשבו למשל על מפות – יגאל ידין הוציא את הקו הירוק מהמפות, והיום ילדים לומדים שאין קו ירוק. כלומר, מבחינה קוגניטיבית הם מבינים שבהסכם שלום יצטרכו היהודים לוותר על חלק מהמולדת שלהם. החינוך הפוליטי נעשה גם דרך התכנים וגם דרך האקלים. התכנים באים לידי ביטוי בספרי לימוד, טקסים, טיולים, סמלים למיניהם; והאקלים – דרגות החופש שמשדר החינוך נותן מוגבלות. האם למשל משרד החינוך ירשה דיון חופשי על הקלישאה שצה”ל הוא הצבא המוסרי ביותר בעולם? ומה קורה בחדרי הכיתות בנושא של חינוך לשלום? ואני מודע לכך שזו בעיה. חלק גדול מהמורים מזדהה עם הנרטיב שדיברתי עליו, חלק לא יודע כיצד לקיים אקלים פתוח על נושאים שבמחלוקת, וחלק מפחד מהתלמידים, מהורים וכדומה.

בכיתה של בני, למשל, הוזמנו הורים לבוא וללמד על נושא שהם עוסקים בו. אני הצעתי למורה לדבר על הערבים אזרחי מדינת ישראל. תגובת המורה הייתה

שאני מבקש לגעת בנושא פוליטי, והיא צריכה להתייעץ עם המחנכת, אף שהבהרתי שוב שאני מתכוון לדבר על הערכים אזרחי מדינת ישראל ולא על הפלסטינים – להציג לפני הילדים, למשל, דוקטורנטית ערבייה וכדומה. ובכן, באמת יש פחד, ורק מיעוט קטן, כמו אותו אדם ורטה, מוכן כנראה להסתכן ולפתוח בדיונים מעמיקים עם מסרים שנוגדים את הנרטיב הרשמי.

במציאות של היום, כאשר הסכסוך מעצים, אין לצפות שיתקיים חינוך לשלום. גם השרה יולי תמיר חשבה שחינוך לשלום לא אפשרי במדינת ישראל, ולכן היא ביקשה מאתנו להכין נייר מדיניות על חינוך לחיים משותפים. גם הרוח הזה שהכנו נפסל על ידי גדעון סער. השר הנוכחי, שהוא פתוח יותר מגדעון סער, נמנע גם הוא מלעסוק בתפוח האדמה הלוהט הזה. הנושא המרכזי ללימוד במערכת החינוך, "האחר הוא אני", הוא נושא חשוב אבל הוא בעצם בריחה מהעיקר, שמאפשרת למורים ולבית הספר לטפל בכל מיני "אחרים" חוץ מערבים.

האם אפשרי חינוך לשלום במציאות של סכסוך? התשובה היא כן, אבל צריך תמיכה פוליטית וחברה אזרחית שואפת לשלום. כך קורה בקפריסין אגב, אפילו בצפון אירלנד לפני 1998. האם אפשרי חינוך לשלום במדינת ישראל? חד-משמעית לא. באווירה הפוליטית של ימינו, שמובילה ההנהגה של המדינה בתמיכת רוב הציבור, אי-אפשר לחנך לשלום; לכן צריך להסתפק בפער הבלתי נסבל בין הסיסמאות הגדולות לבין מה שעושה מערכת החינוך בפועל.

תיאטרון הומניסטי שמשחרר את שדי העוינות והשנאה

עדנה קלו לבנה

עליתי ארצה מאיטליה, ואני גרה בקיבוץ סאסא. סיימתי את התואר הראשון שלי בארץ בסמינר הקיבוצים בחינוך הומניסטי. התיאטרון ההומניסטי נוסד עם פרוץ האינתיפאדה השנייה, כאשר הבן הבכור שלי התגייס לצבא; הייתי צריכה למצוא דבר מה שיעסיק אותי וגם ייתן משמעות נוספת להימצאותי כאן בארץ.

הביטוי דרך מחול ותיאטרון יוצר כוח חיובי מניע ומשחרר; המפגש בין שפת הגוף לשפת הנפש מעודד פיתוח של דיאלוג חדש שבעקבותיו מתגלים אוצרות שחבויים בעומקי הנשמה של כל אחד מהמשתתפים. תגליות אלו מעניקות כלים להערכה עצמית, והמשתתפים נהפכים לדמויות ראשיות בחייהן, המשפיעות על גורלן ושואפות לשינוי ושיפור העולם סביבן. כך נולדה קבוצת אַרְקוֹפּוֹלְנוּ.

המשתתפים גרים כולם על הגבול עם לבנון, בקיבוצים, מושבים וכפרים מוסלמיים, ערביים, נוצריים, דרוזיים, צ'רקסיים ויהודיים. כל הנערים האלה יחד, כולל נערים אתיופים ממרכזי קליטה, מגיעים פעם בשבוע לתיאטרון לתכנית רדיו משותפת, "שלום לך סאלם", שמשודרת בקול הגליל העליון. בתיאטרון משתתפים כרגע כ־40 נערים, ובמשך כל 14 שנותיו עברו בו יותר מ־350 נערים. היום חלק מהם כבר נשואים, אחרים קצינים בצבא, וכולם מרגישים כמו משפחה אחת גדולה. הנערים מתייעצים ביניהם במשך כל השבוע ומחליטים יחד על נושא לשיחה בתכנית הרדיו. הם מחפשים את האנושי המשותף, ולא רק עניינים שקשורים לעימות. הם מבקשים להבין יחד מה כואב להם ומה ישמח אותם, מתוך רצון להתקדם הלאה ולא לשקוע בסכסוך.

העמותה שלנו גם נותנת ייעוץ אקדמי בבית הספר הדרוזי היסודי ניסויי סולטאן אלאטרש בחורפיש. ההתנסות התיאטרונית בבית הספר מאפשרת העצמה הן למורים והן לתלמידים בכל מה שקשור לאיכויות החינוכיות שנתפסות כמרכזיות בחינוך הפרוגרסיבי, והן גם חיוניות לצורכי השתלבות מוצלחת בתרבות המאה העשרים ואחת. מיזם התיאטרון הזה מְזַמֵן, מתוך כבוד רב לתלמידים, למורים ולמורשת, התנסויות שמרחיבות את הרפרטואר האישי והתרבותי. מדובר באנשים שמעולם לא הלכו לתיאטרון, מאחר שזה לא היה מקובל בחברה, ופתאום אנחנו מכניסים לחייהם לא רק את התיאטרון לשם התיאטרון, אלא כדרך להתבטא, כדרך להיות אני.

הפרויקט שלנו מתחיל לגדול. לפני 5 שנים הזמינו אותנו לעקבה והתחלנו להעלות הצגה בשם "בראשית" עם 80 נערים ונערות מעקבה ואילת – 40 ילדים ירדנים ו-40 ילדים ישראלים. מאז אנחנו נוסעים אתם בכל שנה לאיטליה במסגרת תכנית חינוכית משותפת, "The week of the world", שמשתתפים בה גם נערים מסרביה, ממצרים ומפלסטין.

לעשות חינוך באהבה, באופטימיות, בהתלהבות ובאמונה עצמית

חייאת בלחה

אני ערבייה פלסטינית, ואני גאה להיות חלק מהחברה הערבית. בכל חברה קשה לגדול, ועל אחת כמה וכמה בחברה הערבית בישראל. יש אצלנו פערים חברתיים כמו בכל חברה אחרת, אבל החברה הערבית כולה נמצאת בעשירונים התחתונים. נוסף על כך מדובר בחברה מעמדית שיש לה מחויבות לדת, לחמולה, למשפחה, לקהילה. בחברה הערבית חיים יחד דתיים, חילונים ושמרנים. כפי שאתם יודעים, הערבים במדינה הם מיעוט שסובל מתופעות גזעניות רבות ומאפליה, ולכן לערבים ככלל יש דימוי עצמי נמוך מעט. לאור כל זאת, וכדי לחתור לשינוי המצב, ברור לי שאנחנו חייבים להתאמץ יותר ולעשות צעדים גדולים יותר כדי להגיע למעלה הסולם. לפיכך אני שואלת את עצמי בכל יום כיצד אני אישית חיה ומתפתחת בחברה כזאת ובמדינה כזאת, כיצד אני מחנכת את הילדים האישיים שלי, כיצד אני מחנכת את הילדים בבית הספר שלי, וכיצד אני יכולה להשפיע על הנערים הערבים ביפו בכלל.

בשנת 2008 התמניתי למנהלת בית ספר אלאוכ'ווה, אחווה, ביפו. בית הספר היה על סף סגירה – הוא נחשב לבית הספר הגרוע ביותר ביפו, מספר התלמידים שלמדו בו אז היה כ-260, המצב החברתי-כלכלי שממנו באו הילדים היה נמוך ביותר, והילדים נרשמו לבית הספר מחוסר ברירה. ההישגים היו גרועים והמשמעת בעייתית.

אמנם קיבלתי תמיכה ועזרה ממשרד החינוך ומעיריית תל אביב-יפו, מהקהילה הערבית ביפו, מכל הגורמים שעובדים עם בית הספר ומעמיתיי המנהלים של בתי הספר היסודיים והעל-יסודיים; ובכל זאת, עם כל העזרה והתמיכה, איך עושים את זה? איך מנהלים בית ספר עם סיפור מאתגר כזה? בבית הוריי חינכו אותי על כמה עקרונות חשובים: האמונה המוחלטת בשוויון זכויות – שוויון זכויות בין נשים לגברים, בין ערבים ליהודים – דימוי עצמי גבוה ותפיסה לא קורבנית. לימדו אותי שחייבים ללמוד, וכשאתה מסיים ללמוד, אתה חייב לחזור ולעזור לקהילה שלך. לימדו אותי להאמין במעשים שלי, והכי חשוב – לא לפחד; לעשות הכול באהבה, באופטימיות, בהתלהבות, ולהיות אמיתי.

ההתחלה לא הייתה קלה. התחלנו לעצב מחדש את בית הספר. בשלוש השנים הראשונות עסקתי בדימוי העצמי של כל הסוככים – מורים, תלמידים והורים; להחזיר בכולם את האמונה החזקה שאנחנו שווים, שאנחנו יכולים. קיבלתי בית ספר עם חדר מורים מפורק, ולכן עיקר העבודה בשנים הראשונות הייתה במיוחד עם חדר המורים. התחלנו בהתמקצעות של מורים ובעלי תפקידים שזיהיתי אצלם פוטנציאל, כל אחד בתחומו. בשנה השלישית התפנית לעבוד על הפדגוגיה, ובעזרת עיריית תל אביב-יפו שופרו גם התנאים הפיזיים של בית הספר.

האתגר שקיבלתי על עצמי היה שינוי התפיסה בכלל הקשור לבתי הספר הממלכתיים ביפו, שנתפסו לאורך השנים כבתי הספר הירודים ביותר. ילד מבית עשיר, ההורים שלו יבחרו בשבילו בית ספר פרטי או בית ספר יהודי. לשמחתנו, בעשור האחרון בתי הספר הממלכתיים – ארבעה יסודיים ושלושה על-יסודיים – עשו שינוי במובן הזה, והם מתחרים בכל בתי הספר ביפו.

כיצד אני רואה את התפקיד שלי? אמנם אני לא דתייה במראה החיצוני, אבל אני בן אדם מאוד מאמין, ואני חושבת שאלוהים בחר בי לתפקיד הזה. לתפיסתי, איש חינוך, ולא משנה באיזה תפקיד, מורה, יועצת, מנהלת, צריך לוותר על האגו שלו. אני משרתת את הילדים, את ההורים, את הקהילה, מכל הבחינות. תפקידי לתת להם את כל השירותים הנדרשים, כי המטרה היא ליצור, לבנות, להעצים אנשים ולצייד אותם בכלים כדי שיוכלו להתמודד עם כל האתגרים בחייהם מחוץ לכותלי בית הספר. השירותים שאני מדברת עליהם הם אווירה מתאימה, מקום נעים ופתוח, הוראה מקצועית, אנשי צוות אנושיים ומכילים, ואפילו אוכל, לבוש, שתייה, אהבה, הבנה, הקשבה והרבה חיבוקים. אחרי שש שנים בתפקיד בית ספר עדיין לא במעלה הסולם, אבל הוא בטח לא בתחתיתו, ואנחנו מאמינים שהשמים הם גבול.

גדולה היא האהבה לכל היצורים, ואיני רוצה בפחיתות כבוד של שום אדם

יוחאי רודיק

כיוון שאני בא מתחום מחשבת ישראל, אני רוצה לדון בכמה היבטים אידיאולוגיים יותר, שאנחנו בחינוך הדתי מנסים לחנך על פיהם את תלמידינו. אחד המקורות שמופיעים בחוברת הלימוד של מחשבת ישראל הוא דברים שכתב הרב שמעון יהודה הכהן שְקוֹפ, מחשובי הרבנים בתחילת המאה העשרים. לדבריו, האדם הגס והשפל ביותר, כל האני שלו מצומצם רק בגופו; למעלה ממנו נמצא מי שמרגיש שהאני שלו מורכב מגוף ונפש; למעלה מזה מי שמכניס לאני שלו את בני ביתו ומשפחתו; ולמעלה מזה מי שמכניס לאני שלו את בני ביתו ומשפחתו ונוסף על כך אוהב את הבריאה כולה. זאת אומרת שהאני, בניגוד למשמעות הפשוטה שלו שמבטאת אנוכיות ואגואיטיביות, הוא בעצם דבר רחב מאוד; וככל שאתה מרחיב את המושג "אני", כך גם היחס שלך אל האחר יהיה שונה. הרב אברהם יצחק הכהן קוק כתב:

גדולה היא אהבתי לכל היצורים, לכל המציאות. חלילה לי להכניס בלבכי גם זיק קטן של משטמה, של שנאת הבריות. הנני מרגיש במלוא קרבי את אהבתי הגדולה לכל הבריות, וביותר מזה לבני אדם, ובמידה יותר עליונה לבני ישראל, ובכמה מעלות בקודש ליראי ה', לשומרי תורה ומצווה, וקל וחומר לתלמידי חכמים. איני חפץ בפחיתת הכבוד של שום אדם. אני רוצה שהכל יתעלו, הכל יתכבדו, יתרוממו ויתפארו (שמונה קבצים, קובץ ח, קט"ז).

כלומר, אנחנו רואים שההשקפה היסודית של הרב קוק היא: איני יכול שלא לאהוב את כל הבריות, את כל העמים. ולכן השאלה שאנחנו צריכים לשאול את עצמנו היא כיצד אפשר ליצור בסיס לחיים משותפים; כיצד אפשר להגיע למדרגה הזאת של הרב קוק, שאומר "אני אוהב את הכול".

שמעתי פעם סיפור על הרב חנן פורת, זכרו לברכה, ועל הרב יוחנן פריד, שנסעו להרצות בקיבוץ של השומר הצעיר בצפון. הנושא היה "מה עושה הנוער הדתי בשעות הפנאי". הם עלו על הבמה ובהתלהבות רבה דיברו על הנושא הזה. כשהם סיימו, הרימה אחת הבנות מהשומר הצעיר את ידה ושאלה, סיפרתם לנו עד עכשיו מה אנחנו יכולים ללמוד מכם, אבל מה אתם יכולים ללמוד מאתנו? חנן פורת הסתכל על השעון ואמר, סליחה, אבל יש לנו אוטובוס ואנחנו חייבים לרוץ, והם חזרו לירושלים. בערב הוא סיפר לרב צבי יהודה קוק על השאלה של הנערה, והרב שאל אותו, "נו, ומה עניתם, מה אנחנו יכולים ללמוד מהם?" חנן פורת הביט בו במבט מבויש ואמר, "מיהרנו כי היינו צריכים לתפוס את האוטובוס". בתשובה אמר לו הרב צבי יהודה, שהם צריכים לחזור לקיבוץ ולדבר על מה שהם יכולים ללמוד מאנשי השומר הצעיר, מהחלוצים: ערכים של אהבת הארץ וערכים רבים וטובים אחרים. והם אכן חזרו. הם לא מצאו את אותה בחורה שקראו לה ענת, אבל לימים חנן פורת כתב ספר שנקרא **את ענת אנכי מבקש**.

הרב קוק במאמרו "מסע המחנות" (היסוד ס', תרצ"ג) כתב את הדברים הבאים:

דומה לנו שהננו מחולקים לשני מחנות. תמיד רגילים לצלצל אצלנו בשני השמות [...] "חרדים" ו"חופשים". שמות חדשים אשר מאז לא היו רגילים להיות מתבטאים אצלנו כלל. [...] והלוואי שנוכל להשכיח מאתנו, בכלל, את אלה שני השמות העומדים לנו לשטן [...]. ההבלטה של שני השמות הללו [...] שכל אחד מהם יתאמר לומר: אני הנני ממחנה זה, השני אומר גם הוא: אני הנני מחנה זה [...] הרי הוא סותם את הדרך של התיקון ושל ההשתלמות משני הצדדים. "החרד" [...] מביט הבטה מלמעלה למטה אל המחנה השני "החופשים". ובמה שנוגע למחשבות של תיקון [...] הוא חושב בדעתו, שהתשובה במלוא מובנה הלא שם היא דרושה, אליהם הדברים מכוונים, להם ולא לו. ו"החופשי" [...] הרי הוא בוודאי חושב, שכל הרעיון של תשובה הרי הוא נוסח "חרדי" שאינו שייך לו כלל. ונמצא, שמכאן ומכאן הננו

”וְכַתְּבוּ חֲרֻבוֹתֵם לְאֹתִים... וְלֹא יִלְמְדוּ עוֹד מִלְחָמָה”

עומדים קרחים [...] אין לנו עצה אחרת, אמנם כי אם להסיר את שמות הבעלים הללו מעל מחנותינו [...] וטוב מאוד לאדם שיהיה שקוע לחשב חשבון עצמו, ולחטט במומיו הנפשיים ולהביט בעין יפה על אחרים שיוכל באמת להיות שיש במצפונם גם אוצר טוב הסמוי מן העין. והננו צריכים להחליט, כי כוח כמוס של הצעדה לטובה ישנו בכל המחנות ובכל אישי האומה [...] נדע, שיש לנו בכל מחנה הרבה מה לתקן והרבה מה לקבל מהאור והטוב זה מזה.

הרב קוק מדגיש כאן שני דברים: הראשון הוא אותו חרד שמביט מלמעלה למטה. אם שאלנו את השאלה איך אפשר לאהוב את הכול – בראש וראשונה לנתץ את היסוד הזה של ההתנשאות, של הקנאות לעמדה האישית והגאוה שמאפיינים הרבה פעמים כל מחנה שמעמיד את עצמו במרכז; והדבר השני הוא ”אין לנו עצה אחרת אלא להסיר את שמות הבעלים הללו מעל מחנותינו”. הכוונה כאן היא לבעלים מלשון ”בעלות”. זאת אומרת, שינוי כל מערכת היחסים בינינו, והיכולת להכיל את השני ולא להרגיש פטרונות כלפי האחר.

בספר שיריו כותב אבא קובנר (”מיהו יהודי”, כל שירי אבא קובנר, כרך ו, עמ' 84):

יהודי הוא מי שרוצה להיות יהודי
ומי שהוא יהודי בְּעַל כָּרְחוּ
יהודי הוא מי שמאמין באמונה שלמה
ויהודי הוא שמחזיק באמונה שסועה
יהודי הוא מי שמניח טלית ותפלין
ויהודי הוא מי שזרק טלית ותפלין
יהודי הוא מי שקשה לו להיות יהודי
ומי שמתקשה להיות דבר אחר
[...]

יהודי הוא מי שהתיר עצמו מכבלים
ויהודי הוא מי שאסר עצמו בכבלים
[...]

יהודי הוא מי שידע לשאול
ויהודי הוא מי שאינו יודע לשאול
עד שפותחים לו.

אחד מיסודות קיום העולם הוא השלום. מדרש תנחומא, למשל, מדגיש: "כל נתיבותיה שלום". כל מה שכתוב בתורה נכתב כדי להביא שלום; ואף על פי שכתוב בתורה על מלחמות, אומר המדרש, אפילו המלחמות נועדו להביא שלום. כלומר, היסוד הזה של השלום בחזון אחרית הימים שמצוטט כאן, הוא יסוד גדול ומרכזי. אליהו הנביא אמר להגיע אלינו, "והשיב לב אבות על בנים ולב בנים על אבותם". לכן ככל שאנחנו קודם כול נחזק ונעצים את השלום בינינו, כך נוכל לקרב את השלום העולמי והגאולה הכוללת. הרב קוק מדבר על כך שאהבת הבריות צריכה להיות חיה בלב ובנשמה – אהבת כל האדם במיוחד, ואהבת כל העמים כולם.

אמנם השלום הוא ערך גדול מאוד: יכולת ההכלה, יכולת ההקשבה, יכולת הסובלנות, הן בעיניי יסוד מרכזי מאוד. ולמרות זאת, כמו שאומר הרב קוק, הסובלנות מקור חיים היא, אבל בזמן שהיא באה מתוך רכרוכיות הלב ורפיון הרוח, הרי היא נעשית לסם ממית ומכלה. עלינו לדעת כי סובלנות הבאה להרוס את נשמת האומה דומה יותר לסבלנות של איש הרואה את כבוד ביתו ומשפחתו נתון למרמס, והוא ברפיונו מהמהם ומחשה. זאת אומרת, המושג "שלום", מלשון של שלמות, היכולת לקבל את השני, לשמוע אותו, להתחבר אליו, אינו אומר שאתה צריך לטשטש את זהותך.

המשימה אינה פשוטה כלל. מצד אחד, לחנך ילדים להכיל, לשמוע, לקבל, ואני מדבר על ילדים שנשארו יתומים אחרי שהוריהם ואחיהם נרצחו, ואחרי כל זה אתה מבקש מהם, מחנך אותם, להיות מוכנים ונכונים לשיתוף ולשלום, זה לא פשוט. זה לא פשוט כיוון שבני נוער מטבעם נוטים לראות את העולם בצבעים של שחור-לבן, וקשה להם לקבל את מורכבות החיים, לקבל את היכולת מצד אחד של התקרבות והכלה, ומצד שני את היכולת לעמוד על האמת שלך. אבל המגמה שאני מנסה להוביל בחינוך הדתי, בעולמה של מחשבת ישראל, היא המגמה הזאת של שיתוף והיכולת להכיל את כולם.

אני רוצה לסיים במדרש שמופיע בתנא דבי אליהו, שעוסק במעשה פילגש בגבעה. אומר המדרש: אותם 70,000 שבישראל מפני מה נהרגו? לכאורה, בגלל האנשים שעשו שם את הפעילות של חיתוך הפילגש וכו'. אומר המדרש, היה על הסנהדרין שבאותו דור להפשיל מכנסיהם מעל ארכובותיהם, ולקשור חבלים במותניהם, ולחזור בכל עיירות ישראל, וללמד את ישראל הלכות דרך ארץ, והם לא עשו כן. הם נכנסו איש תחת כרמו ותחת תאנתו ואמרו שלום עלייך נפשי, כדי שלא להרבות את הטורח. המסר פה הוא מסר עצום – המדרש מטיל את האחריות

“וְכַתְּבוּ חֲרָבוֹתֵם לְאֵתִים... וְלֹא יִלְמְדוּ עוֹד מִלְחָמָה”

על הסנהדרין. הסנהדרין היא הגוף החינוכי שאחראי על עם ישראל, וגוף חינוכי שמתכנס כל אחד באידיאולוגיה שלו, תחת כרמו ותחת תאנתו בשביל לא להרכות את הטורח, ולא מתערב, ולא מסתובב כדי לחנך לאחוזה, לשלום ולשותפות, עליו מוטלת האחריות.



כי לכל ילד וילדה מגיעים תנאים של חיבה

אמפתיה, צדק חברתי ורבותיות



רב־שיח בהנחיית חילי טרופר, לשעבר מנהל בית הספר ברנקו וייס
ברמלה וממקימי העמותות "במעגלי צדק", "שכן טוב" ו"קרן פסיפס"
בהשתתפות: פרופ' נסים מזרחי, ראש החוג לסוציולוגיה ואנתרופולוגיה
באוניברסיטת תל אביב; עינת ברגר, מנהלת בית ספר תל חי בתל אביב;
ד"ר חן למפרט, חינוכאי וממייסדי הרשת החברתית של תכנית קרב;
פייסל טאהא, מנהל תיכון גליל בנצרת



דברי פתיחה: מסירות חינוכית לכל ילד ובניית חברה אמפתית והוגנת

חילי טרופר

בעיניי, כותרת המושב הזה מדברת לא רק על הילד בקצה, בשוליים, אלא על החברה כולה. לכולנו מגיע לחיות בחברה שיש בה אמפתיה, אכפתיות וצדק חברתי; ואולי הכי מדויק לומר שעל כולנו מוטלת האחריות לבנות חברה כזאת.

היום אני משמש יועץ שר החינוך, אבל קודם לכן ניהלתי במשך חמש שנים תיכון לנוער בסיכון ברמלה, וכמעט אצל כל תלמיד היה אפשר למצוא את הסיפור הזה של הכותרות הגדולות. כאשר פגשתי את הילדים מהקהילה האתיופית שלמדו בבית הספר שלי, הייתה לחברה מעט מאוד אמפתיה אליהם, והם היו מנוכרים לה. ההורים שלהם היו עוברים דרך בית ספר ומבקשים ממני כמה שקלים כדי לקנות מצרכים לבית. ופעם אחת כאשר אחד התלמידים נעצר, התלוויתי אליו לתחנת המעצר וישבתי אתו בחקירה. חוקר הקריא לו את כל הזכויות שלו וכו', והוא היה צריך לחתום על טופס. ראיתי שהילד לא הבין דבר ממה שאמרו לו. ההורים שלו אנאלפביתים, והם לא כל כך יכולים לעזור לו בשיעורי הבית, וודאי שהם לא יכולים לקרב אותו לתרבות המקומית ולהשכלה.

יש לנו חברה מקסימה, ויש בה הרבה דברים יפים, אבל החורים במסנת שלה גדולים מדי, ואתה פוגש את החברה האלה שנפלו בדיוק דרך החורים האלה. ולמרות זאת, חלק מהם מסיימים 12 שנות לימוד, והם מתנדבים בקהילה ושותפים לפעילויות חברתיות; הם עושים תעודת בגרות, והם מתגייסים לשירות משמעותי בצבא. כשאתה מסתכל לאחור, אתה רואה מהיכן הם באו ואת הדרך שהם עשו;

אפשר לראות את כברת הדרך הזאת מהמקום המנוכר כלפי החברה ושל החברה כלפיהם ועד המקום הזה שבו הם מקבלים על עצמם אחריות.

בתקופה של המחאה החברתית לפני כמה קיצים התארגנה גם מחאה גדולה בקהילת יוצאי אתיופיה, בעקבות מקרים שהתפרסמו על כך שלא מוכרים להם דירות באחת הערים ולא מאפשרים להם ללמוד בבתי הספר בעיר. שהרי אמנם כולם מאוד בעד שתהיה הזדמנות שווה לכול, רק לא בכיתה של הילד שלהם. החברה האלה לקחו יוזמה ונסעו לירושלים באוטובוסים והתחילו שם במאבק גדול לצדק חברתי. כשילד מרגיש שהוא חלק ממשהו, הוא גם מוכן לקחת אחריות על הדבר הגדול הזה שהוא חלק ממנו.

בשיחה שלנו ננסה לדבר על הרצף הזה – מילד אחד שהוא עולם ומלואו ועד דמותה של החברה. ביקשתי מכל אחד מהדוברים לנסות להתייחס לשלושה רכיבים, כל אחד בדרכו שלו: ההיבט של צדק חברתי במובן הכולל וגם במובן של בית הספר – מה זו התנהלות של צדק חברתי בתוך בית הספר שלנו?; ההיבט הרגשי – על אמפתיה, על חיבה, על אכפתיות, האם זו שפה שקיימת במערכת בכלל? איך אפשר לחלחל שפה כזאת? מה הפרקטיקה של שפה כזאת? והרכיב השלישי הוא חיבור בין הסיפור הזה של צדק חברתי לבין אמפתיה ואכפתיות. בכותרת קל לשים הכול ביחד, אבל האם הם הולכים ביחד, האם יש ביניהם עימות?

אמפתיה מתוך צניעות רב־תרבותית וכבוד לעולם המשמעות ולהגיון ההצדקות של האחר

נסים מזרחי

בכותרת המושב אנחנו יכולים למצוא כמה מושגים טעוני משמעות באריזה אחת – "חיבה", "אמפתיה", "צדק חברתי" ו"רב־תרבותיות". לכאורה, יש כאן אריזה של כל טוב, הרבה ערכים שקשה למצוא מי שיתנגד להם. כולנו רוצים מורים אמפתיים שמעניקים חיבה, שרגישים לרב־תרבותיות, שהם רודפי צדק, שמחנכים לשוויון חברתי; וכל אחד מניסיונו האישי אולי הכיר מורים כאלה. אבל אם נפתח את האריזה הזאת, נגלה כמה אתגרים לא פשוטים. אנסה להתמקד באחד מהם. השאלה שאנסה להתמודד אתה בהרצאה היא מהם האתגרים שמציבה מציאות רב־תרבותית לפני היכולת לחנך לצדק חברתי בתנאים של חיבה ואמפתיה. מובלעת כאן ההנחה שאמפתיה היא כלי חשוב בחינוך לצדק חברתי. ההגדרה של אמפתיה במונח הפשוט שלה היא הזדהות עם רגשותיו של האחר, עם חוויותיו; היכולת להבין את חוויית האחר ולהזדהות אתה. נתעכב רגע על התכונה האנושית הזאת בהקשר הרחב. ננסה להבין מדוע מדובר בתכונת שורש מצד אחד, כלומר תכונה יסודית בהוויה שלנו כבני אדם, ומדוע היא גם תכונה חברתית בגילוייה השונים מצד שני. לפני שנים אחדות הוזמנתי לאוניברסיטת מקגיל שבקנדה לסדנה רב־תחומית שעסקה בבעיה הפסיכו־פיזית. אחד המדענים בסדנה תיאר את מחקרי הנוירון מראָה, החושפים באמצעות טכנולוגיות ומתודולוגיות חדשות יחסית אמפתיה מזווית קצת אחרת. הוא הציג עדויות שמראות שצפייה של אדם בסבלו של אדם

אחר מייצרת פעילות חשמלית דומה לזו שמתקיימת במוחו של הסובל. היכולת הזאת ייחודית לאדם, לדבריו, ונמצאה במידה פחותה בקרב פרימטים אחרים. לטענת המדענים, הממצאים האלה מרמזים על כך שאמפתיה היא תכונה שמגלמת את "מותר האדם מהבהמה" – היא ולא האינטליגנציה. זו הייתה תכונת היסוד בקפיצה האבולוציונית של האדם מפרימט לאדם; היא שמסבירה מיומנויות למידה בסיסיות, והיא תכונת היסוד לשיתוף פעולה ולחברותיות (sociability). היכולת להבין את חוויית האחר ולהזדהות אתה היא יכולת אנושית ייחודית שמתחברת לחוויה הרגשית והמוסרית העמוקה של האדם. היא מתחברת גם למערך ביולוגי שלם, בין השאר האנטומיה, שרירי הפנים, שמאפשרים הבעות של אמפתיה – בכי, צחוק וכיוצא באלה.

לכאורה מדובר בתופעה פסיכולוגית ביולוגית טהורה, שניתן להבין ולהסביר אותה ברמת היחיד, אף שהיא כלל-אנושית. ואף שהיא כלל-אנושית, יש אנשים שמסוגלים ליותר אמפתיה ויש שלפחות, וגם החברה מגדירה כל מיני לקויות, כמו אוטיזם, על הבסיס הזה. ואולם מבט נוסף על תופעת נירון המראה מזמין התבוננות אחרת: סוציולוגית מעמיקה שמרחיבה מעט את הקשת.

אנחנו יודעים שגילויי אמפתיה נעים מגילויי חיבה עד גילויי שליטה או עינוי. גם כדי לענות אדם נדרשת אמפתיה. אנחנו מבינים את סבלו, אנחנו רוצים לשלוט בסבלו, זה מה שאנחנו עושים כאשר אנחנו מענים. אנחנו מניחים שנמר, למשל, לא עושה את זה, אין לו עניין בלענות את הטרף שלו. כלומר, אמפתיה יושבת על מנעד רחב של עמדות שמובילות לגילויים ולהתנהגויות שונים. גילויי האמפתיה משוקעים עמוק בעולם המשמעות החברתי; הסובייקט, האינדיווידואל שמעניק אמפתיה או לא, בעצם משוקע בתוכו. כלומר, לא מדובר באינסטינקט פסיכולוגי וביולוגי גרדא.

ומי ראוי לאמפתיה? הסוציולוג הצרפתי לוק בולטנסקי (Boltanski) מתאר בספרו *Distant Suffering* את התנאים החברתיים לגילוי אמפתיה ולפעולה שלה. הוא מדבר על אמפתיה כלפי אחר רחוק. כמה אחר צריך להיות רחוק מאתנו, חברתית וגיאוגרפית, כדי שנגלה כלפיו אמפתיה? ולא רק שנגלה אמפתיה, אלא שהאמפתיה תהיה מוטענת בשיפוט מוסרי כלפי אותו אחר וגם תוביל אותנו לפעולה. כלומר, אנחנו יכולים לראות בטלוויזיה ילדים באפריקה סובלים, אבל מעטים מאתנו יארזו את המזוודה ויקנו כרטיס ראשון לזמביה או לאוגנדה. אבל אם נראה ילדה שנראית כמו הילדה שלנו נטושה בקרן רחוב, אני מניח שהיא תיתפס

על ידינו כ"קורבן טהור" (pure victim). במילים אחרות, גילויי האמפתיה מתווכים על ידי העמדה המוסרית שיש לנו כלפי הסובל, והעמדה הזאת משוקעת בתוך עולם שלם של משמעות שבתוכו אנחנו חיים, בתוכו אנחנו מקנים פשר, ובתוכו מובנית מה שמכונה "ההתנסות המוסרית" הבסיסית שלנו – הדבר שיוצר אצלנו תחושת בטן חזקה של עוול או של אי-צדק.

כאן מתחיל להתברר גודל האתגר שיכולה להציב רבת-תרבותיות לפני חינוך לצדק חברתי באמצעות אמפתיה. מערכת החינוך שלנו דחוסה במרחב צפוף של ריבוי תרבויות – חילונים ליברלים, מזרחים מסורתיים, דתיים לאומיים, מהגרים מרוסיה, בני העדה האתיופית וכדומה – שנמצאות פעמים רבות במאבקים. לעתים יש מפגשים טעונים מאוד בין עולם המשמעות של המורה לעולם המשמעות של התלמידים. כך אנחנו יכולים, למשל, להתחיל להבין את האתגר שבהענקת חיבה כאשר מדובר במורים שמדברים מדם לבם על נושאים כמו זכויות אדם, צדק ליברלי וקבלת האחר ונתקלים בהתנגדות עזה של תלמידים שהסנטימנטים העמוקים ביותר שלהם משוקעים בעולם מסורתי-לאומי-יהודי, שלא דווקא תמיד באים בסתירה אבל לפעמים כן. לחלופין, מורים שמדברים מדם לבם על קדושת הארץ ויישובה, שנתקלים בגילויי התנגדות עזים של תלמידים שמגיעים ממעגלי שמאל ליברלי חילוני. האם גילויי אמפתיה במצב כזה אפשריים בכלל, האם הם חשובים, ואיך עושים את זה?

אתיחס לשאלות האלה באופן חלקי באמצעות דוגמה ממאמר שפרסמתי לאחרונה. המאמר דן בתכנית לקידום זכויות אדם שהונהגה בבית הספר קדמה בשכונת קטמון בירושלים. בית הספר קדמה הוקם על רקע מחאה חברתית של פעילים ופעילות מזרחים שהעלו על נס את הזכות לחינוך עיוני לכל ילד וילדה בשכונות מצוקה ופריפריה. הדגש הוא על חיבור של התלמידים למקום, לזהותם האתנית, להיסטוריה של הוריהם, למורשתם וכיוצא באלה.

לפינו אפוא תנאי פתיחה מעניינים מאוד. מדובר בקבוצה של פעילים מזוהים, מזדהים, חמים, מכירים היטב את עולמם של הילדים. כלומר, אין כאן בעיה של שליחים שמגיעים ממקום לבן ומתנשא, רחוק ומנוכר. ועדיין, במשך ארבע השנים שבהן התכנית קיימת היא נתקלת בהתנגדות עזה מקרב תלמידים, מורים וכדומה. הניתוח של ההתנגדות הזאת הוא לא עניין פשוט.

אתן דוגמה לסוג ההתנגדות שהתכנית נתקלת בה. מדובר במורה, בחורה מסורתית פמיניסטית, שבין השאר למדה פילוסופיה. כלומר, המסר הליברלי שלה

אינו שקוף. אציג לפניכם דיאלוג שלה עם התלמידים. המורה נכנסת ואומרת: "היום נדבר על זכויותיהם של הומואים ולסביות". מהומה בכיתה. אחד התלמידים אומר: "שישרפו כולם, שימותו היום". המורה שואלת אותו למה, והתשובה שלו היא שככה כתוב בתורה. המורה עושה את המהלך הבא: היא אומרת, "בסדר, אתה יודע מה? אני באמת רוצה לבדוק על מה בדיוק אתה מסתמך, כי אני בעצמי רוצה לדעת". היא אומרת לו גם, "תראה, אני מכירה אותך, ואני יודעת שלמרות שאתה מאוד מכבד את התורה, אתה לא מקיים כל מצווה. אתה למשל צם ביום כיפור, אבל הולך לכדורגל בשבת". הוא עונה לה "מודה באשמה". היא אומרת לו: "אז אתה בכל זאת בוחר. בוא רגע נחשוב ביחד על הבחירה שיש לך גם במקרה הזה". וכאן נפתח דיון.

קודם כול אנחנו לומדים מהדוגמה הזאת שהקרבה העזה שיש לה לתלמידים והאהדה שהיא זוכה לה לא הקלה על העברת המסר. אבל התגובה של המורה משקפת אמפתיה כלפי ההתנגדות, במובן הזה שהיא מנסה לברר מה המקור לה, מתוך המון כבוד לעולם המשמעות של הילד. היא לא שוללת את ההצדקות שלו. היא לא אומרת לו: "אם אתה אומר שכתוב בתורה, אז אתה חשוך וכו'". להפך, היא אומרת: "אני רוצה להיכנס לתוך עולם ההצדקות שלך ולנסות להבין מתוכו". התגובה שלה לא מערערת על המקורות האלה, וזה משמעותי וחשוב מאוד בעיניי. דבר נוסף שהוא לא פחות חשוב, היא לא מדברת מתוך עמדה ודאית. כלומר, היא מדברת מתוך עמדה של מעט צניעות. יש כאן גם איזשהו מסר לרוח הכנס הזה. שמעתי פה הרבה דברים, כמעט שירה במקהלה של מסר ליברלי אחד, מסוים, שהרבה פעמים הוא חף ממודעות עצמית, חף מהתבוננות עצמית על התיאולוגיה ועל העומק שלו; על התוקף שלו ביחס לקבוצות אחרות. אני חושב שההתבוננות הזאת נחוצה, בעיקר כשאנחנו מדברים על מערכת חינוך ועל שדה חינוך כל כך רווי. זה לא מהלך טריוויאלי, מה שאני מציע, אבל אני חושב שהוא יכול לשפוך אור על האתגר שמציבה רב־תרבותיות לפני הענקת תנאים של חיבה. אני חושב שליכולת של מערכת החינוך להתמודד עם האתגר הזה יש השלכות מרחיקות לכת על יכולתנו בכלל בארץ הזאת לייצר מרחב דיאלוגי במובן העמוק של המילה. מרחב מכבד, מרחב שהוא הכרחי לשמירה על צביונה הדמוקרטי של ישראל.

טיפוח תחושת ערך עצמי ויכולות פנימיות כבסיס לאמפתיה וצדק חברתי

עינת ברגר

בית הספר תל חי יכול לשמש סמל בכל מה שקשור לאמפתיה. שכללנו בו את האמפתיה מאוד על מנת ליצור צדק חברתי. המחשבה היא שככל שאנחנו ניתן לילדים יותר כלים ויכולות פנימיות, הצדק החברתי יגיע. העבודה שלנו מדגישה מאוד את היש, את העוצמות. לילדים בכל מקום יש המון לקויות, והחוכמה היא לעבוד דווקא על הכישורים והיכולות.

אני מאמינה שילדים כבר מגיל 6 יכולים לבחור ויודעים מה טוב להם. הרעיון הוא שבאמצעות הבחירה הם יקבלו אחריות על עצמם ועל החיים שלהם; והחוכמה היא לגדל אותם להיות בוגרים שייצרו לעצמם את המציאות הטובה ביותר בשבילם. לא משנה מה תהיה הבחירה, אבל שהם יהיו מודעים לה, והיא תניע אותם למקומות שהם יוכלו לממש את עצמם. אנחנו רואים במשך למעלה מעשור שאצל ילדים שמחונכים מכיתה א' להתבונן פנימה, לדבר, להקשיב, ומיד אתאר את הכלים שאנחנו משתמשים בהם, נפתחים ערוצים שמאפשרים להם תפיסת עולם שהכול אפשרי, הכול פתוח.

כשמודבר במבחני המיצ"ב, קל מאוד לדבר על ההישגים הלימודיים שלנו, וזה עניין חשוב. הילדים בתל חי מחונכים מגיל 6 להגיע לאוניברסיטה, להגיע למכללה, ללמוד, להגשים את עצמם, להתפתח, עם אמונה פנימית שהם באמת יכולים. לכן בית הספר שלנו נמצא כבר עשור שלם בעשירון העליון בכל ארבעת מקצועות הליבה. אבל בעיניי זה ממש לא מספיק, ולא שם טמונה ההצלחה, אלא דווקא בידיעה הפנימית שהם מסוגלים לכול. על פי סקרי המיצ"ב, 97%-100% מהילדים

שלנו מאמינים בעצמם. זה יכול להיות קשור למתמטיקה, וזה יכול להיות קשור לכדורגל. הדגש בחינוך שלנו הוא על השקעה, על מאמץ, על הידיעה הפנימית שהם מוכשרים, ויש אצלנו המון ילדים מוכשרים. לפעמים אולי התנאים מסביב מעט קשים, ולא תמיד החיים פשוטים, אבל זה לא צריך לשבור את רוחם. להפך, צריך לקחת את אותו קושי ולאמץ אותו כמנוף להצלחה בחיים ולאמונה שהם יכולים להצליח.

בבית הספר יש כמה ערוצים. ערוץ אחד הוא הערוץ המדיטיטיבי. הילדים מגיל 6 עובדים בחדרי מדיטציה עם מדריכה ועם המחנכת. הרעיון הוא שכל מה שנלמד בערוץ הזה מובא לכיתה בכל רגע נתון. זאת אומרת, אני לא מחכה להירגע רק שאני נכנסת בערב למיטה או כשאני שוכבת על המזרנים בחדר, אלא זהו כלי שהופך להיות אמצעי בכל רגע נתון. התכנית הזאת פותחה על ידי ד"ר נמרוד שיינמן, והיא נקראת "שפת קשב". במרוצת השנים היא התפתחה מאוד בתל חי. אנחנו משתמשים בעיקר בדמיון מודרך, וזו נקודת מוצא שווה מאוד לכולם. הילדים שלנו פשוט יכולים הכול. הדמיון עשיר, אנחנו רק צריכים לאפשר להם להתחבר למקומות האלה. אני אומרת לסטודנטים או למורים בבית הספר, תובילו אותם בדמיון, אין נכון ולא נכון. אין ילד בתל חי שאין לו בדמיון מקום בטוח שאליו הוא יכול תמיד ללכת, גם כשיש איזשהו מתח, קושי או פחד. שם בחדר הם מקבלים הרבה מאוד כלים, בעיקר עבודה על נשימה שמפחיתה חרדה ומתח, הרבה מאוד אמצעים של דמיון מודרך והרבה תרגילים שמפתחים את הקשב, שהוא כל כך בעייתי היום. כל הכלים שנלמדים בחדר הזה מועברים לכיתה. אנחנו פותחים את הבוקר בתרגיל של דמיון מודרך, בהתבוננות פנימה, יצירה של שקט, הורדה של התדרים. אין לנו ספק היום, גם ממחקרים, שקורה משהו בזמן המדיטציה, נוצרים תהליכים.

ערוץ נוסף הוא ערוץ של חיבור לכישורים, שמסתמך קודם כול על הצוות – אנשים מוכשרים מאוד בכל מיני תחומים שמביאים את העולם שלהם. אם למישהי היה פעם חלום להקים נגרייה, למשל, בית הספר תל חי הוא מקום נפלא למימוש החלום הזה. וברור שילדים מתחברים לנגרייה, וזהו פשוט מקום תרפויטי. וזה יכול להיות כל תחום אחר שיביא לידי ביטוי איזשהי אהבה של הצוות. לילדים יש שפע של אפשרויות בחירה, ואלה יכולות להביא לידי ביטוי את הכישורים שלהם. המקומות האלה יכולים לעזור להם להתמודד אחר כך עם אותם מקומות שקצת יותר קשה בהם, כמו מתמטיקה, אנגלית, מדעים וכדומה.

המקום של ההכלה של המבוגרים, של ההקשבה, של האהבה. אני יודעת שלפעמים זה נשמע כמו סיסמאות, אבל אולי זה המקום המנצח שמאפשר לראות את הילד בשלמותו, לראות אותו על כל המכלול שלו; להביא את הפוטנציאל האינסופי שנמצא אצל הילדים. המקום הזה שמאפשר לבחור ולקחת אחריות פותח פתח גדול מאוד. אני יכולה להגיד לכם שבתל חי, למשל, אין צלצולים. הילדים מצלצלים בפעמון, ואם הם לא יצלצלו לא יהיה צלצול. אבל הם כן צריכים להיות אחראים ולהגיע בזמן. התפיסה היא שעל כל דבר מדברים, יש דיאלוג, יש שיח, יש בדיקה. כלומר, אם בחרתי לא להגיע בזמן, הרעיון הוא שאני אבדוק מה גרם לי לא להגיע בזמן. אין את המקום שבא ומעניש וכועס, אלא מעמיד מראָה ונותן לילד מקום לחשוב על הבחירות שלו – הבחירות שלו עכשיו, והבחירות שלו לחיים. והדבר הזה מובנה קודם כול אצל המבוגרים. אני חושבת שאם יש שינוי גדול מאוד בתל חי, הוא קשור לעבודה עם המבוגרים. היא שמאפשרת את השפע הפנימי הזה לילדים.

אינסטינקט, דמיון, רגש, שכל ושיפוט מוסרי – על מורכבות האמפתיה ותרומתה לצדק חברתי

חן למפרט

בשפה היום-יומית המילה "אמפתיה" היא בעצם מילה נרדפת לחיבה או לחביבות או לנחמדות. אנחנו אומרים: "מסכן, תראה איך הוא נראה, אולי תגלה אליו קצת אמפתיה". אכן באמפתיה יש חביבות וחיבה, אבל המושג "אמפתיה" הוא מושג הרבה יותר רחב. מזווית המבט הפילוסופית, לא הביולוגית, האמפתיה היא אותה יכולת שלנו להסתכל על המציאות דרך עיניו של הזולת. לאו דווקא הזדהות, אבל היכולת לחוות את המציאות דרך עיניו של האחר, שהיא כנראה ייחודית לבני אדם. יש שאומרים שדולפינים או כלבים יכולים לעשות את זה, אבל לצורך הדיון גם לא משנה אם זו תכונה מולדת, ביולוגית, או שזו תכונה חברתית נרכשת. העובדה היא שאנחנו כולנו מסוגלים לעשות את הדבר הזה, לפחות באופן חלקי. החוויה האמפתית היא חוויה הרבה יותר רחבה מחוויה רגשית. פעמים רבות מדובר בחוויה אינסטינקטואלית לגמרי: רואים מישהו שעומד להידרס ורוצים לקפוץ ולמשוך אותו חזרה; ילד קטן נכנס לגן ומתחיל לבכות, ומיד כל הילדים האחרים מצטרפים אליו. וזה כך לא רק כשמדובר בסבל וסכנה, אלא גם כשמדובר בשמחה. כלומר, אמפתיה היא לא רק רגש, היא גם אינסטינקט. המערכת הרגשית שקשורה לאמפתיה הרבה יותר רחבה מחיבה בלבד, והיא כוללת גם רגשות אחרים. היא כוללת הרבה פעמים כעס, כאב ועוד; ויש בחוויה האמפתית גם רכיב קוגניטיבי. היכולת שלנו להתבונן על המציאות דרך עיניו של הזולת היא בעצם חוויית למידה, משום שאנחנו לומדים דברים שהזולת רואה שאנחנו לא ראינו. אנחנו לומדים על

המציאות שלו או שלה, ואנחנו לומדים גם על עצמנו, משום שאנחנו רואים איך הוא מתבונן עלינו. יש כאן חוויה קוגניטיבית של למידה שאנחנו רואים, למשל, אצל שחקני שח, שמנסים להיכנס לראש של היריב שלהם כדי לתכנן את המהלכים הבאים. זה לא רגש, זו חוויה קוגניטיבית שכלתנית. כך גם חוקר משטרה שמנסה להיכנס לראש של הפושע כדי להבין את הפשע וכדומה. אני חושב שכמורות ומורים יש לנו הרבה עניין בחוויית האמפתיה דווקא כחוויה קוגניטיבית וכבסיס ללמידה. יש לאמפתיה עוד מופע אחד שמקשר אותנו לנושא של צדק חברתי. מדובר במופע הפעיל של האמפתיה, שאני מכנה המופע "הרדיקלי" של האמפתיה. הוא לא מכוון לשמחה ולעליזות, הוא מכוון לכאב ולסבל. מדובר באותה אמפתיה שיוצרת בנו את הציווי לפעולה, לשינוי המציאות עבור האדם הכואב או הסובל. האמפתיה הזאת היא לא תמידית, והיא נוכחת רק במצבים מסוימים.

אם אתה ניגש לילד שבוכה ושואל אותו למה, ותשובתו היא שהוא קיבל 90 בבחינה במקום 100, לבך נכמר עליו, אבל לא תהפוך את העולם עבורו, ולא נוצר כך שום דחף לפעול או לעשות דבר מיוחד ברגע זה. לעומת זאת ילדה שבוכה כי מתעללים בה, וההתעללות הזאת חוזרת על עצמה, הכאב שאתה חווה דרך העיניים שלה הוא כואב בלתי נסבל. הוא הופך לך את הבטן, ואתה מרגיש צורך לפעול. בנסיבות כאלה השיפוט המוסרי שלך אומר שמצב כזה לא יכול להמשיך להתקיים, ומוכרחים לעשות משהו.

אני חושב שכל אחד מהאנשים שיושבים כאן, כל מורה, חווה את החוויה הזאת מול ילדים וילדות. זה יכול להיות על בסיס לימודי, זה יכול להיות על בסיס אישי, זה יכול להיות על בסיס מה שקורה לילד ברגע נתון בבית הספר. החוויה הזאת גורמת לך להגיד "על מצב עניינים כזה אי-אפשר להבליג, חייבים לעשות משהו כדי לשנות את המציאות"; "אני מוכן לעשות כל דבר כדי לשנות את המציאות הזאת, אני מוכן להיות במובן הזה לוחם חברתי כדי לשנות אותה".

ובכל זאת, אילו הדבר היה כל כך פשוט, יכול להיות שהיינו חיים בעולם טוב יותר. כשמדובר במערכת החינוך, ברגע שאתה רוצה לפעול כדי להקל על מצוקתו של הזולת, ברגע שאתה נמצא בטווח הפעולה האמפתית, מוצבות בפניך חומות. החומות המקובלות הן החומות של הזמן, התפקיד והיכולת. למורות ומורים בבתי הספר אין זמן. אין מוסד שכלכלת הזמן שלו לחוצה כל כך כמו בית הספר. אני רוצה לנגב לילדה הזאת את הדמעות, אני רוצה לחבק אותה, אני רוצה לקחת אותה אליו הביתה, אני רוצה ללכת אליה הביתה, אבל סליחה, עוד חמש דקות אני צריך

להיכנס לכיתה וללמד תנ"ך, ואני לא מספיק את החומר. המפקחת לוחצת עליי, והמנהלת לוחצת עליי, ואין לי זמן. נניח שהתגברת על החומה הזאת ויצרת זמן, ואז אתה נתקל בחומה השנייה. החומה השנייה היא החומה של התפקיד – זה לא התפקיד שלך. נחמד מאוד שיש לך לב רחום ואתה רוצה לשנות את המציאות, אבל אם יש לילד כלשהו בעיה רגשית, יש פסיכולוג; אם יש בעיה בבית, יש עובדת סוציאלית; אם יש לו בעיה חברתית בבית הספר, יש מורה יועצת. זו לא העבודה שלך, זה לא התפקיד שלך. יותר מזה, אם תתערב אתה חורג מתחום אחריותך ומתחום סמכותך, ויכול להיות שגם יתבעו אותך אחר כך. ואם אתה אומר לעצמך: "לא מעניין אותי, אז זו לא הגדרת התפקיד שלי אבל אני לא יכול לראות ילד סובל, ואני הולך לעשות משהו בעניין הזה", אתה נתקל בחומה שלישית – חומת היכולת. אין לך הכלים. יש מי שיש להם ארגז כלים, ואם אין לך הכלים האלה, אתה לא יכול לתקן את הנפש המקולקלת של הילד שיושב מולך. אלא שאין כל ממש בטענה הזאת. אני מלמד באוניברסיטה אנשי טיפול – אין להם שום כלים. אילו כלים אנחנו צריכים בשביל לפגוש בן אדם אחר, בשביל לנהל מפגש אנושי אמיתי ובלתי אמצעי?

אם יש בסיס לצדק חברתי הוא נמצא שם; הוא נמצא בפעולה אמיתית של מורות ומורים, ובסולידריות של מורות ומורים, משום שהגיבוי שהם מקבלים מהמערכת הוא אפסי. ולכן בטרם מדברים על תנאים של חיבה ואמפתיה כלפי הילדים, בואו נדבר על תנאים של חיבה כלפי מורים. החברה משדרת למורות ומורים מסר של חוסר ערך שקשור לתנאי השכר ולתנאי העבודה הנוראיים שלהם. מורות ומורים במדינת ישראל מרוויחים מתחת לשכר הממוצע במשק, וזה לא יעלה על הדעת. יתרה מזו, וחשוב יותר בהקשר של דיוננו כאן, מורות ומורים במדינת ישראל נמצאים תחת פיקוח תמידי – לא מאמינים להם; שהרי מפקחים על מי שאי-אפשר לסמוך עליו. חשבו כמה זה אבסורד: אנחנו מפקידים בידך את הילדים שלנו, את הדבר הכי יקר לנו, ואנחנו בוטחים בכך שתחנך אותם, אבל לא יכולים לסמוך על דיווח הנסיעות שלך... המחשבה הזאת היא לא תיאמן. מדובר בפרנויה חברתית שגובלת בפסיכופתולוגיה. לכן כשמדובר בתנאים של חיבה, בואו נתחיל קודם כול באנשים שמהם אנחנו מצפים לתת את החיבה הזאת, וניתן להם אמפתיה וחיבה.

השקעה אמפתית באחרים כדרך חינוכית לפיתוח העצמיות

פייסל טאהא

אי־אפשר לדבר על צדק חברתי כביכול מדובר במושג אבסטרקטי, כביכול אנחנו חיים בסיטואציה סטרילית. צדק חברתי הוא תוצר של מדיניות ממשלתית לאורך זמן, ולכן יש אוכלוסיות רבות במדינה, ובמיוחד האוכלוסייה הערבית, שסובלות מאי־צדק חברתי. אי־צדק חברתי אומר גם אי־צדק סביבתי, אי־צדק בבריאות, אי־צדק בכל המישורים, והמגזר הערבי מופלה בכל הרמות הללו. אמנם כל הממשלות מכירות בפערים שבין האוכלוסייה הערבית לאוכלוסייה היהודית, אבל הן אינן מטפלות בכך; יש הכרה אבל אין טיפול מהשורש.

לפיכך הפתרון לבעיה של אי־צדק חברתי אינו תלוי בבית הספר עצמו, זו בעיה קולקטיבית. מדובר בסולידריות של כל אזרחי המדינה, יהודים וערבים, כפי שהיא התבטאה במחאה החברתית שהתחילה בתל אביב לפני כמה שנים. אי־הצדק החברתי הוא לא עניינה של קבוצה כזאת או אחרת, משום שהוא פוגע בכל הרשת החברתית במדינה.

אמפתיה חייבת להיות מכוונת לא רק כלפי התלמידים, אלא גם כלפי המורים – מצד הנהלת בית הספר וגם מצד החברה, מאחר שהאדם היחיד שיכול לשנות בתוך בית הספר הוא המורה. אם לא משקיעים במורה, התוצרים שלו יהיו נטולי השקעה; ואפילו להפך, התוצרים יהיו שליליים ויפגעו במערכת החינוך כולה. בבית הספר שלנו מתקיים כבר עשר שנים ניסוי שאנחנו גאים בו מאוד. אנחנו מטפחים, מפתחים וחיים אותו כל הזמן, והוא יכול לשמש שיעור למערכת החינוך

כולה. התפיסה שלנו היא שתלמיד תיכון לא צריך להתמקד רק ברדיפה אחרי ציונים והישגים, לא רק לשאוף להיות מהנדס, רופא וכדומה, אלא להתמקד גם באתגרים חברתיים, רגשיים ואנושיים. אדם צריך להיות רגיש, חברתי, מבין ואמפתי בכל התחומים.

תלמידים תמיד שואלים "מה החברה עושה למעני? מה הנהלת בית הספר עושה למעני?" אצלנו השאלה היא – "איך אתה כתלמיד יכול לתרום לחברה ואגב כך לתרום גם לעצמך?" זו השאלה שעומדת במוקד הניסוי שלנו. התלמיד חייב לשאול את עצמו מה התפקיד שלי, מה המקום שלי, מה התרומה שלי. זו חשיבה לא קלה, לא טבעית, עבור התלמידים; ויש צורך בתנאים ובמורים כדי לקדם אותה.

לתפיסתנו, כל תלמיד חייב לצאת מכותלי בית הספר לחברה שלו, להתבונן בה בעין ביקורתית ולא להשלים עם מה שהוא רואה סביבו. כך גם בתוך בית הספר – להסתכל על דברים בעין ביקורתית. ולא מדובר בביקורת לשם ביקורת, אלא בביקורת לצורך שיפור – מה אתה מציע כפתרון? איך אתה יכול לתרום לפתרון? כל תלמיד בבית הספר שלנו יוצא, מסתכל וחוקר. הוא מראיין אנשים בחברה שלו, קובע פגישות, עובד בקבוצות, לומד להקשיב, מתנסה בשיח בקבוצה, בחלוקת תפקידים בתוך הקבוצה. כלומר, התלמיד רוכש מיומנויות חינוכיות חברתיות רבות תוך כדי העשייה שלו.

אנחנו בבית הספר מאמינים בלימוד מתוך חוויה אישית. כשמשננים חומר לקראת בחינה, שוכחים אותו לאחר זמן מה; אבל חוויה אישית זוכרים לנצח. אתה זוכר כי הרגשת, עשית, חווית את הדברים – רגשית וקוגניטיבית. התלמיד רוכש מיומנות של שאילת שאלות. הוא מרחיב את ההסתכלות שלו, את זווית הראייה שלו, הוא שואל את עצמו "באיזה חברה אני חי?" "מה אני יכול לתרום לחברה שאני חי בה?" ואחר כך הוא אוסף את כל המידע בכל הדרכים האפשריות וכותב עבודת חקר. כך הוא נעשה אזרח פעיל ושותף. מדובר במפעל חברתי שיש בו אמפתיה, שיש בו צדק חברתי, שיש בו ביקורת, ששם דגש על האנושיות שבאדם. הפרויקט הזה נעשה בכיתות י', ובסיומו אנחנו מזמינים את כל ההורים לבית הספר, וכל תלמיד מציג את הפרויקט ואת החוויה שהוא עבר לפני ההורים. בהזדמנויות האלה אני רואה כיצד ההורים מגלים את הבנים והבנות שלהם, והגילוי הזה הוא השיא הרגשי, החברתי והקוגניטיבי של העשייה. כל תלמיד בוחר בנושא על דעת עצמו. למשל, הצורך במוזיאון בנצרת; ביקורת על אתר האינטרנט של המועצה שאינו פעיל; שירותים לא תקינים בבית הספר; מחסום בגדה המערבית

כי לכל ילד וילדה מגיעים תנאים של חיבה

שהתלמיד ביקר בו וחווה את היחס לאנשים שעברו בו; כפר לא מוכר שאין בו חשכל, שאחד התלמידים ארגן בו יום כיף או יום ספורט. פרויקטים שנעשים מתוך הזדהות עם החברה, לא מתוך הסתגרות לאומית או הסתגרות אישית – מתוך פתיחות, מתוך רצון להציע עזרה.

המפעל הזה הוא עיקר העשייה החינוכית מבחינתנו. אנחנו פוגשים את התלמידים אחרי שנים, והם זוכרים לא את שיעורי הפיזיקה ולא את שיעורי המתמטיקה בבית הספר; הם זוכרים את החוויה שהם עברו, את עבודת המחקר שהם עשו; ובעקבות זאת הם גם מתגאים בעשייה של בית הספר.



השכלה רחבה, מחשבה פורייה, רגש הומני וטוב טעם חינוך לתרבות בעידן של המוניות



רב־שיח בהנחיית: **קובי מידן**, מנחה ושדרן טלוויזיה ורדיו
בהשתתפות **יוסי סוכרי**, סופר, מרצה ופובליציסט; **ד"ר קציעה עלון**,
עמיתת פוסט־דוקטורט במרכז אלישר, אוניברסיטת בן־גוריון בנגב;
מוטי לרנר, מחזאי ותסריטאי; **ד"ר אילנה דיין**, עיתונאית, משפטנית
ומגישת "עובדה"



דברי פתיחה

קובי מידן

אפתח בדוגמה ששמעתי מפיו של חוקר ניו מדיה אמריקאי שנושא המחקר שלו הוא ויקיפדיה. הוא סיפר על מונומנט במצרים, באזור אסואן, מבנה עתיק כלשהו שכותב ערכים אמריקאי כתב עליו בוויקיפדיה. הוא תיאר את המקום ונתן קואורדינטות שלו. מצרי תושב אסואן שרואה את האתר הזה מחלון ביתו קרא את הערך בוויקיפדיה וראה שהתיאור אינו מדויק וכך גם הקואורדינטות. הוא נכנס לוויקיפדיה וביקש לתקן, אבל הבקשה שלו נדחתה – כי אין לו רפרנס! הטענה של אותו חוקר אמריקאי היא שלמרות מה שאנחנו נוטים לחשוב, אמצעי המדיה החדשים כמו הוויקיפדיה, כייצוג של הידע החדש, לא רק משנים את הגבולות ואת המוקדים של מרכזי ידע ופריפריית ידע, הם גם משעתיקים את הקיימים ומגבירים אותם.

דוגמה שנייה: רובכם שמעתם בוודאי על החוק החדש והחשוב מאוד שהתקבל באיחוד האירופי, שמחייב את גוגל להסיר מידע מביך על אדם בנסיבות מסוימות, אם הוא דורש זאת. לחוק הזה יש בעיניי פוטנציאל מהפכני ממש. כלומר, הנושא של המושב הזה איננו נושא אקדמי גרדא, איננו נושא תיאורטי, אלא נושא חדשותי, בוער וקדחתני. אבל עד בוא המהפכה אנחנו נידונים לחיות עם האח הגדול ועם זילות הרגש ועם מושג "פרטיות" שמתנה לנגד עינינו ממש; עם שלטון הטוקבקים והאלימות האנונימית ועם השפה שמתכנסת למסרים מעוטי תווים, שבהם גם את הרגשות שרוצים להביע בוחרים מתוך תפריט של סמלים.

התרחבות הדמוקרטיה, הצטמקות השפה ואתגרי הגדילה החינוכית-תרבותית

יוסי סוכרי

יש סוג של מחלוקת ציבורית סביב הסוגיה הזאת של אמצעי המדיה החדשים, אבל לפני שאנחנו מגדפים אותם, יש גם להלל אותם. אין צל של ספק שלאמצעי המדיה החדשים תרומה חשובה שרבים מקרב חברי האינטלקטואלים נוטים להתעלם ממנה, מאחר שהם עורגים לעולם הישן שבו הדומיננטיות שלהם הייתה גדולה יותר. לאמצעי המדיה החדשים יש הרבה מאוד מעלות. למשל, תהליך דמוקרטיזציה חזק מאוד שנוצר בעקבות השימוש בפייסבוק וברשתות החברתיות האחרות. אם פעם השלטון או קבוצה הגמונית מסוימת היו יכולים להכתיב כמעט על דרך של אינדוקטרינציה את המחשבות ואת הרצונות שלהם, ולא היה אפשר להגיב כלל, היום פני הדברים שונים כמעט בתכלית השינוי. ישנן קבוצות שבעבר לא היו קרובות אצל העיתונים, לא היו קרובות אצל עורכי התקשורת, והיום יש להן אפשרות ופלטפורמה להביע את דעתן, להתאגר. אי-אפשר להמעיט בערך של זה. אבל מעבר לכל הדברים המעולים שעצורים בתוך הטכנולוגיה החדשה הזאת, יש דבר אחד שהוא מבחינתי בעייתי ביותר, דבר אחד שהוא הרה אסון שקשור במדיה החדשה – צמצום השפה. אנחנו חיים בעידן שבו יש לכתוב בטוויטר טקסט של 140 תווים; בפייסבוק הטקסט לא חייב להיות קצר, אבל הוא צריך להיות בעל אופי קופירייטרי, בעל אפיל פרסומי, אחרת הוא לא ימשוך הרבה מאוד אנשים; בטלפון הסלולרי אנחנו מתרגלים כתיבה של טקסטים מאוד קצרים; יתרה מזו, באינסטגרם אין צורך במילים – יש רק תמונות. כל הדברים האלה יחד יוצרים תנועה שאני

קורא לה "התרוקנות ממילים". אנחנו מתחילים לחיות בעולם שהצעירים שגדלים בו הם אנשים שהארסנל המילולי שלהם, הכושר הוורבלי שלהם, נמוך מאוד. יכול אדם לבוא ולומר: אז מה, מה הבעיה? נחיה בעולם מצומצם מבחינה מילולית – אולי נהיה מאושרים יותר?

כבר עמד על הבעיה הזאת בהגוון אחר לודוויג ויטגנשטיין, שלימד את כולנו שהשפה מכוננת את המחשבה. כלומר, באיזושהו אופן גבולות השפה הן גבולות המחשבה. ככל שהשפה שלנו תהיה יותר רחבה, יותר עשירה, בעלת ארסנל מילולי יותר גדול, המחשבות שלנו יהיו יותר מורכבות. הילדים שאנחנו מחנכים גדלים לעולם שבו המחשבות שלהם יהיו יותר מצומצמות בעקבות זאת שהמילים שהם משתמשים בהן יותר מצומצמות, כי הרי המחשבות נעשות באמצעות מילים. אנחנו עומדים לפני סכנה חמורה מאוד שיש לה השלכות מרחיקות לכת. השלכה מספר אחת: יצירה של עולם בינארי מבחינה פוליטית, כלומר אנשים ייטו או לצד הזה או לצד הזה. כשהמחשבות שלך מצומצמות, ההגוונים, הווריאנטים, הווריאציות, הניואנסים – כל הדברים הללו נעלמים. האפשרות לראות את כל השטח שאנחנו קוראים לו בשפה היום-יומית "השטח האפור" תלך ותיעלם. המחשבה תהיה יותר דיכוטומית, תהיה יותר חדה, בעקבות כך שאוצר המילים הולך ומצטמצם. מדובר בתוצאה מסוכנת. הדבר הזה יאפשר לשלטון לבצע טפול על ההמונים בצורה קלה יותר. לטעת בהם בצורה הרבה יותר קלה תודעה כוזבת שתשרת את האינטרסים שלו, כי העולם יהפוך למקום שבו המחשבות מצומצמות יותר.

אמנם מדובר בתופעה אוניברסלית, אבל אנחנו מדברים על ישראל. אצלנו זה יכול לקרות ביתר שאת בגלל המציאות המאוד אלימה שאנחנו חיים בה והנטייה החוזרת ונשנית של השלטון להשתמש באזרחים שלו. ראו למשל את האופן הוולגרי שבו השלטון הישראלי משתמש בשואה. נשאלת השאלה איך מערכת החינוך יכולה להילחם בבעיה הזאת. מערכת החינוך כמובן לא עשויה מקשה אחת, יש בה הרבה מאוד צדדים, אבל הדבר הראשון שהיא צריכה לעשות הוא להפנים את העמדה החדשה שלה: מערכת החינוך הישראלית לא מחנכת יותר את הילדים בישראל. לילדים בישראל יש מחנך אחד שקוראים לו "ערוץ 2" ושיש לו שני עוזרי הוראה שקוראים להם "יס" ו"הוט". אנחנו צריכים להילחם נגד התופעה הזאת, והדרך לעשות זאת היא להבין שהערוצים הללו הם כרגע ההגמונים בכל מה שקשור לחינוך הילדים, ועלינו לנהל נגדם מלחמת גרילה. רק במלחמת גרילה נוכל לנצח, מאחר שברגע שאתה נלחם אל מול הכוחות הקפיטליסטיים הללו, הם יעשו את מה

שהקפיטליזם עושה תמיד בצורה מוצלחת מאוד – הוא מאמץ את הביקורת נגדו ומספח אותה אליו באיזשהו אופן.

אנחנו צריכים להיות יצירתיים ולנהל בקביעות בכל בתי הספר התיכוניים פאנלים שידונו בסוגיה הזאת – כיצד נלחמים עם הצרה הזאת בצורה יצירתית, איך מושכים את נפשותיהם של הילדים אלינו אל מול מי שמכונן את התודעה שלהם? אני למשל חושב שבמסגרת בתי הספר יש לקבוע באופן סדיר במערכת שעתיים-שלוש של מחשבה ביקורתית נגד הווי החיים של הילדים. לפתח את החשיבה הביקורתית שלהם.

בעידן שלנו ילד שעומד לבחינה יכול ללחוץ לחיצה קלה על גוגל ולקבל את האינפורמציה לבחינה. לשם מה הוא צריך מורה? אם המורים והמחנכים לא מלמדים לחשוב, התפקיד שלהם ילך וייתר. עוד מעט אנשים ילחצו על כפתורים ותהיה להם כל האינפורמציה. המפתח היחיד להצלחה של מורים הוא לפתח את החשיבה של התלמידים ולעבוד על החשיבה ולא על החומר, כי שם אנחנו מפסידים אל מול אמצעי הטכנולוגיה החדשים, זה מייתר אותנו. אם המחנך בכיתה לא ידובב את התלמידים לחשוב בצורה אטרקטיבית, אפילו כריזמטית, ויעמיד לפניהם אופציה אל מול הסיסמאות והאינדוקטרינציה והדלות ושטיפת המוח הנלווה שהתקשורת מכוננת אצלם, הוא לא יצליח בעבודה שלו.

אחרי כל התמורות הרדיקליות שקרו במאה העשרים ובמאה העשרים ואחת דבר אחד נותר על כנו – הסטרוקטורה של בית הספר הרגיל. זה כמובן עניין אוניברסלי וכלל עולמי ולא דווקא קשור ללוקאליות שלנו כאן במדינת ישראל, אבל אין צל של ספק שבעתיד הקרוב המלך של מערכת החינוך צריך להיות הספק, המלכה של מערכת החינוך צריכה להיות הביקורת והנסיך צריך להיות הערעור ולא דווקא ההרהור.

אספר אנקדוטה שקשורה בסיפור האישי שלי, שאולי חוללה את השריטה שהתרחשה ביני לבין מערכת החינוך הישראלית. כשהייתי בן תשע הוריי עברו לצפון תל אביב מפרדס כץ. בשלהי שנות השישים, תחילת שנות השבעים, ההרכב הסוציו-אקונומי-אתני של צפון תל אביב היה הומוגני מאוד, ואנחנו היינו משפחה מזרחית. בערב יום הזיכרון לשואה ולגבורה המורה דיברה כהרגלה על כל הסוגיה הזאת של השואה ועל ההשלכות האוניברסליות. אני בן למשפחה ממוצא לובי שנלקחה מבנגזי לברגן בלזן, וסיפרתי שגם המשפחה שלי חוותה את מאורעות השואה. המורה אמרה לי שזה לא יכול להיות, שהמשפחה שלי לא הייתה בשואה,

ושאני הוזה את הסיפור הזה ממוחי (היא רימזה לדמיון מזרחי מפותח). פניתי למנהל על מנת לדבר עם מישהו שהוא במעלה ההיררכיה, ולדאבון לבי המנהל החרה החזיק אחריה ואמר לי בצורה פטרונית שלא יכול להיות, כי היהודים המזרחים לא היו בשואה.

תחשבו מה קורה לנפש של ילד בן תשע שעובר את הטלטלה הזאת: עומדות לפני שתי דמויות שנראות סמכויות טבעיות לעומת אימא שלי, שלא כל כך הייתה מצויה בחיים שהתרחשו בצפון תל אביב דאז. אני כמובן נטיתי להאמין לדמויות של משרד החינוך ולבוז לסיפורים של אימא ושל סבתא שלי. תקופת מה הייתי משוכנע שהן הוליכו אותי בכחש, עד שבשלב מסוים הבנתי שמי שלא אמר את האמת, או לא ידע את האמת כתוצאה מבורות או מסיבות אחרות, היו הנציגים האוטוריטיביים של מערכת החינוך. זו השריטה הראשונה שהתחוללה ביני ובין מערכת החינוך הישראלית.

יש לי בת שאימא שלה ממוצא רוסי ואבא שלה ממוצא לובי. היא לומדת בבית הספר התיכון כל הזמן על יהדות אשכנז. היא באה אליי יום אחד ואמרה לי: "אבא, אני כבר לא יכולה יותר ללמוד על פרעות קישינב. לא קרה כלום בטורקיה? לא קרה כלום בלוב? לא קרה כלום בסוריה? לא קרה כלום במצרים? לא קרה כלום במרוקו?" היא חשבה שבקישינב נהרגו עשרות או מאות אלפי יהודים. ניטש ויכוח בין ההיסטוריונים אם נהרגו שם 49 איש או 14. בלוב נספו עשרות אלפי יהודים במשך הרבה מאוד שנים, אבל איש לא למד על זה דבר.

יהודי המזרח בישראל הם למעלה מ-50% אחוז מהאוכלוסייה היהודית ו-40% אחוז מסך כל האוכלוסייה. מתוך 400 עמודים של ספרי ההיסטוריה הישראלים מוקדשים להם היום אולי 40 עמודים. הדבר הזה גורם לזעם גדול מאוד בקרב צעירים מזרחים אינטלקטואלים, ואם אני הייתי מורה להיסטוריה במערכת החינוך הייתי עושה סוג מסוים של שביתה עד שהדבר הזה יתוקן.

פוסט-פוסטמודרניזם: משמעות החיים וצדק חברתי בעידן האתי החדש

קציעה עלון

עם חלוף העידן הפוסט-מודרני פרץ לחיינו העידן האתי. הרגישות החדשה למגוון תחומים, מהטבעונות עד לפוסט-קולוניאליזם, תובעת מאתנו לשנות ולשכלל את כלי הלימוד וההכשרה שלנו כמחנכים בעידן התפוצצות המידע. מה מבקשים התלמידים ללמוד, ומה מבקשים המורים ללמד? קיים מתח בלתי פתיר שאימננטי למעשה ההוראה-למידה בין ההווה, הנוכחות החיה, לבין העשייה עצמה הכורכת לימוד של ידע מוגדר, מובחן ומוסדר. באופן מודע ולא מודע התלמידים תרים אחר מודלים לחיים – כיצד לנהוג במצבי קונפליקט ומצוקה? כיצד לבחור מקצוע? מהו ייעוד? כיצד לנהל את חיי? איך לייצג שני צדדים בקונפליקט באורח הוגן? האם המורה עמה אני בא במגע מספקת עבורי מודל? מהי ההקרנה הרוחנית שאליה אני נחשף?

הנערים והנערות הצעירים מתבוננים במחנכים ובמורים דרך קרני לייזר שחושפות כל כשל. לעתים מתעלמים המורים מן השאלה המהדהדת, כפי שנוסחה בספרות על ידי חורחה סמפרון, מה עשיתי מן החיים, מן המחויבות שנטלתי על עצמי להתפתחות מתמידה למרות החזרתיות לכאורה המשוקעת במקצוע. שאלת משמעות החיים וההתמודדות עמה היא-היא לב היותו של האדם החדש. אם לצטט את אמרתו הידועה של חוקר התקשורת מרשל מקלוהן – "המדיום הוא המסר", כלי העבודה זה אנחנו, אנחנו הננו המסר. ואולם מהו המסר? אני רוצה לחדד מעט את הנקודה הזאת שנראית לי קריטית. כשאנחנו מלמדים

נערים ונערות צעירים, אנחנו מנסים להעביר את הידע הטכני לפעמים, יבש לפעמים, אפילו משעמם לפעמים. תרגולים אינסופיים. מה שהם באמת בודקים זה אם אנחנו מהווים עבורם איזשהו סוג של כלי עזר בכל הקשור לחיים שלהם עצמם. זה לא אומר שהם יגמרו את הצבא וילכו להיות מורים, אבל מה המודל של המקצוע שאנחנו משרדים להם? האם הם רואים למול עיניהם אדם מאושר במקצוע שלו, שמח, מרגיש שהוא מגשים את ייעודו בחיים, עושה את מה שהוא נועד לעשות לו? בבחינת, מה עשיתי מהחיים? – עשיתי מה שנבראתי אליו, ללמד. המקום הזה שהתלמידים והתלמידות הצעירים קולטים דרך הנפש הרכה שלהם את ההדהוד שאנחנו מהדהדים אליהם הוא הרבה יותר עוצמתי מהרבה מאוד מידע שאנחנו שופכים ומעבירים להם.

המתח שנוסח בין המידות האישיות לבין המצוינות האקדמית מצטלב בנקודת הכפתור, אם להשתמש במושג פסיכואנליטי, במקומות השינוי והתזווה של לוחות הידע הטקטוניים. כך למשל, גופי הידע הקרואים "פמיניזם" או "מזרחיות" או "עידן חדש" קוראים לשינוי דרמטי בדרכי ההסתכלות שלנו על העולם. כפי שציינתי בתחילת דבריי, אנו נעים לקראת אתיקה חדשה המשולבת בידע חדש. גופי הידע המונחלים לעולם אינם מנותקים ממערכות ענק חברתיות ומרפרטואר מוגדר של ערכים ומידות. כך למשל, נדחקו הצידה גופי ידע עצומים כמו תורת המלחמה, שאלפי שנים נחשבה תו תקן ברור מאליו לחינוך הגברי באשר הוא בכל אזורי העולם. ואולם האם שדות הידע שאנו מלמדים עומדים בהלימה לשטף החיים העכשווי? האם בכתי הספר אנו מחנכים את ילדינו עבור העולם של אתמול? האם הבית הוא זה שמחנך אותם עבור ההווה והעתיד? מדוע? היכן התהפכו היוצרות? בית הספר היה פעם מי שהכין אל העתיד, והבית הוא זה שנתפס לא פעם מיושן. אנו נמצאים כרגע בעולם החינוכי ברגע קריטי. ילדי שנות האלפיים הם בני 14-15, אמצעו של גיל ההתבגרות, עמידת האדם על דעתו, והם יעמדו על דעתם, האמינו לי.

אני רוצה לגעת על קצה המזלג בשלושת הנושאים שהזכרתי קודם – שתי תופעות גלובליות ואחת פרטיקולרית עם נגיעה כללית. ראשית, עלינו לדאוג בשוויון בין גברים לנשים ערך קדוש. אחד התהליכים המסוכנים שהחברה הישראלית עוברת הוא דחיקת ערך השוויון בשם הדת: מהדרת נשים בפרסומות ועד הוצאתן מבסיס צה"ל. כל עוד החילונים לא מעניקים קדושה שוות ערך לשוויון מגדרי לא יתקיים שוויון. פן חשוב שנדחק הצידה במפעל הפמיניסטי הוא לימודי גברים וגבריות.

באוניברסיטת בר־אילן, למשל, חלק מתוך החוג ללימודי מגדר הוא מגמה שנקראת "לימודי גברים וגבריות". אני חושבת שזה אחד התהליכים המרתקים שקורים עכשיו בעולם כולו. יש לשים לב לתהליך הקרימינליזציה של מה שנחשב גברי זה לא מכבר. למשל, חוק שהתקבל בשוודיה ושנעשים מאמצים להעביר אותו גם בישראל בנוגע ליחסים בין לקוח לזונה – הפללת הלקוח. ברגע שהלקוח הולך לזונה, הוא מואשם במעשה פלילי, ומי שנקלעה לעולם הזנות לא מואשמת בדבר. ההטרדה המינית, עוד תופעה שהיא נפוצה מאוד בכיתות הגבוהות של בתי הספר התיכוניים. קיום יחסי מין עם אותה בחורה בשכבה שנחשבת "נותנת". היום אנחנו מגדירים את זה "אונס קבוצתי". מה קורה לבחורים צעירים כאשר רפרטואר שלם של התנהגויות שפעם הוגדרו גבריות לגיטימיות מתויגות פתאום תחת התווית פשיעה ופושע? מדובר בתהליכים עמוקים שהנוער רגיש אליהם מאוד, ואם אנחנו לא נתמודד אתם ולא נחנך לנשיות פמיניסטית ולגבריות חדשה, נראה יותר ויותר מקרים מזעזעים שאנחנו נחשפים אליהם יום־יום בעיתונות. החינוך לפמיניזם ולשוויון ולהבנת הקונפליקטים שרוחשים כל הזמן מתחת לפני השטח הוא בעיני עניין שאין שיעור לחשיבותו, והוא נושא מוחמץ לחלוטין במערכת החינוך העכשווית. כל ההתמיינות למגמות – מדוע בנות הולכות למדעי הרוח, בנים הולכים למדעים, לטכנולוגיה, איך זה קורה? כמעט שלא נותנים את הדעת על הדברים האלה, ודאי וודאי שלא מדברים עליהם בכיתה.

נושא נוסף שלדעתי מוזנח במערכת החינוך הוא הנושא של מזרחיות, או כפי שהיא ידועה בשם הקוד המערבי "רב־תרבותיות". הרבה פעמים יש הבנה שגויה לחלוטין של המושג הזה. למשל, כאשר מתנהלים מעשים שלא יעשו בקרב קבוצה מסוימת, ואנחנו בעצם אומרים לעצמנו "טוב, זו התרבות שלהם". אלא שזו לא רב־תרבותיות, זו רב־תרבותיות. העובדה שאנחנו נותנים לגיטימציה לאחרות כאשר היא ומחלקים את משאבי המדינה ואת תכנית הלימודים בצורה שוויונית, לא אומר בשום פנים ואופן שאנחנו מצדיקים מעשי עוולה. ועוד בעניין המזרחיות – כיצד אנו משלימים עם העובדה שלמעלה מ־60 שנה מחצית האוכלוסייה לא זוכה, או כמעט שלא זוכה, ללמוד על מורשת ההיסטוריה שלה, תרבותה, וזו סיטואציה שנמשכת כבר יותר מדי עשורים.

הנושא השלישי שאגע בוא על קצה המזלג הוא "העידן החדש". אנו יודעים שזהו דור שכולו בהפרעת קשב. הסימפטומים להפרעת הקשב הזאת הם שניים: הערצת הכסף והסגידה לפרסום. עלינו לחלץ אותם מן השדות המגנטיים הארציים

הללו, שייעשו חזקים הרבה יותר. אבל עלינו קודם כול לחלץ את עצמנו מהם, וזה דבר מאוד לא פשוט, שאני בעצמי נאבקת בו בתוך פנימיותי. יצירת אמנות שנמכרה בכך וכך כסף לעומת יצירת אמנות שחברה שלי עושה – האם אני באמת מצליחה לנטרל את הפרמטר הזה של הכסף ולהגיד לעצמי שזו יצירה יותר מעניינת? אני לא רוצה להגיד לכם שתמיד אני מצליחה במאבק הזה, אבל אני חושבת שעצם המודעות שלי לכובשנות של הקפיטליזם שמאיים לכלות כל חלקה טובה בנפש כבר נותנת לנו איזשהו חבל הצלה.

זה זמן רב שאנו מחפשים התחדשות רוחנית, כולנו כחברה, וזו תופעה גלובלית, אבל בישראל על אחת כמה וכמה, בשדות שונים: קורסי מדיטציה, פסטיבלים, נסיעות למזרח, סדנאות, רפואה אלטרנטיבית, מחולות סופיים, התחברות לשמאן הפנימי ומה עוד. אנו עצמנו חיים בתוך מה שפרופ' פיליפ וקסלר מכנה "החברה המיסטית". דבר מכל זה כמעט שאינו נוגע בהווה הבית ספרית. מדוע? אתם יכולים להיות כוח מיילד אדיר עבור סוג חדש של מנהיגות, עבור חברה חדשה, ואני בטוחה שאתם אכן תהיו.

הפרק הפותח בספר שלי על השירה המזרחית, אפשרות שלישית לשירה (הקיבוץ המאוחד, 2011), עוסק בעצם בשאלה: המזרחיות מהי? לאורך הספר כולו אני מראה כיצד המזרחיות שוברת למעשה את הדיכוטומיות שדרכן התרגלנו לחשוב על עצמנו – אם הדיכוטומיה בין דתיים לחילונים, אם הדיכוטומיה בין ערבים ליהודים ואם הדיכוטומיה בין עניים לעשירים, כלומר כל דגמי המחשבה שלנו, שהם במהותם אירופוצנטריים. אתן דוגמה. דמיינו את הדיאלוג הבא בין שני אנשים: אחד מהם שואל את האחר: "מה, אתה רוצה לעשות גרמניזציה של ישראל?" והשני עונה לו: "למה לא, סוף-סוף תהיה פה קצת תרבות". לא נשמע לנו מוזר, נכון? עכשיו, שנו את המילה "גרמניה" ל"מרוקו": "מה, אתה רוצה לעשות, מרוקניזציה של ישראל?" והשני עונה לו, "סוף-סוף תהיה פה קצת תרבות". זה נשמע לרובכם מצחיק. כלומר, המחשבה שלנו שלמדינות שלמות אין תרבות גבוהה, ואני לא מדברת כרגע על התרבות הפופולרית העממית, אני מדברת על התרבות הגבוהה. על למשל מחזות מורכבים, על שירה שבמהותה היא מדיום אליטיסטי, על מוזיקה קלאסית – אם זו מוזיקה קלאסית מזרחית, אם זו מוזיקה קלאסית מערבית. התרבות הזאת האליטיסטית לא יכולה להתקיים בלי תמיכה מסיבית של המדינה. ולא מדובר רק בתמיכה, מדובר גם בלגדל את הצרכנים העתידיים של התרבות הזאת. איך אנחנו מחנכים אדם שלאחר מכן כל אוצרות התרבות הגבוהה נגישים

לו. מדובר בארגזי כלים ענקיים שצריכים להנחיל אותם במשך שנים עד שהאדם נכנס באופן טבעי למוזיאון ויכול לקרוא יצירות אמנות באופן אינטואיטיבי. כמו שאומר הסוציולוג פייר בורדייה במאמר מפורסם שלו: דלתות המוזיאון פתוחות לפני כולם, אבל מי נכנס? למי יש את ההון הסימבולי המספק כדי להבין מה קורה שם? לא די שזו משימה כמעט בלתי אפשרית – להביא את רמת המומחיות והעידון הנפשי למקום כזה שיצירות המופת של העולם יהיו נגישות לאדם – השאלה הנשאלת בהקשר זה היא למה כל הרפרטואר לקוח מאזור אחד של העולם, כאשר מחצית מהאוכלוסייה כאן מגיעה מאזור אחר.

תיאטרון טוב מעצים את צו הלב ומבסס את ריבונות האדם

מוטי לרנר

אחת התשובות האמיתיות ביותר לזילות השיח שנוצרה בעקבות המדיה ההמונית היא בעיניי התיאטרון, וכמובן גם הספרות והקולנוע הטוב. הטעם הפשוט לכך הוא שלתיאטרון יש התכונה המיוחדת שכאשר הוא דרמטי וטוב, הוא מציע לצופה קתרזיס. בדרך כלל נוטים להשתמש במושג "קתרזיס" באופן פופולרי בלי להבין את משמעותו. למעשה, המושג מוכר לנו מ"פואטיקה" של אריסטו, אבל גם אריסטו לא הגדיר אותו במדויק, ובמשך 2,000 שנה דנו בו רבות, ועד היום יש ספקות רבים בקשר למהותו. אנסה להסביר בעזרת דוגמה שכולכם מכירים היטב – המחזה "רומיאו ויוליה". העלילה מוכרת לנו: רומיאו ויוליה הם צעירים מוורונה שהכירו במסיבה והתאהבו, והם מנסים לממש את הקשר ביניהם למרות איבה היסטורית בין שתי משפחותיהם. למרות צו החברה רומיאו ויוליה מנסים לממש את האהבה שלהם בכל כוחם. הם מתחתנים בחשאי ואחר כך נמלטים וקובעים פגישה מסתורית. בסופו של דבר, בנסיבות טרגיות, נאלצים שניהם להתאבד. מה קורה לצופה כשהוא בא ורואה את המחזה רומיאו ויוליה? אני לא חושב שנעשו על כך סקרים, אבל אין לי צל של ספק שמעטים הצופים שבאים למחזה הזה ואומרים לעצמם: אהבה אסורה היא עניין כל כך מסוכן, שלעולם לא ארשה לעצמי להתאהב באהבה כזאת. מה שקורה הוא בדרך כלל הפוך. הצופה, גם הצעיר וגם המבוגר, שבא להצגה וחווה את מסכת הייסורים של רומיאו ויוליה עד להתאבדותם, אומר לעצמו למרבה הפלא: אהבה אסורה היא ערך כל כך נעלה, שאני מוכן להסתכן

עבורו. כלומר, המחזה הזה מחזק את הצופה במאבקו להשיג משהו שהחברה אוסרת עליו. על רומיאו ויוליה אסרו לאהוב, ואף על פי כן אנחנו מתחזקים מכישלונם. יש חשיבות גדולה מאוד לתוצאה הזאת. כי בלי שאנחנו מדברים ומטיפים, ובלי שאנחנו מסבירים לצופה את העובדה הפשוטה שצו לבו חשוב יותר מצו החברה, ובלי שאנחנו נכנסים לתיאוריות על מעמדו של הפרט, על כוחה של החברה ועל סדר חברתי – מעצם הצפייה במחזה הזה, הצופה יוצא מחוזק במאבק על צו לבו. ביטוי מורכב יותר לכך אפשר למצוא במחזה "אדיפוס המלך", ששמע מאורקל שישכב עם אמו וירצח את אביו. הוא מנסה לבטל את צו הגורל הזה ובורח ממקום הולדתו אל העיר תבאי, והאדם הראשון שהוא פוגש על אִם הדרך חוסם את דרכו. בגלל יוהרתו הוא הורג את האיש הזה, ואחר כך מתברר שהאיש היה כמובן אביו. הוא נכנס לעיר ומצליח להביס את המפלצת שאיימה על תבאי, וכאות הוקרה זוכה להתחתן עם המלכה. הוא לא מעלה בדעתו שהמלכה הזאת היא אמו, וזו גם יולדת לו אחר כך ארבעה ילדים. בסוף המחזה אדיפוס מגלה שהוא נכשל במאבקו להיות ריבון על חייו. הוא מגלה שלמעשה צו הגורל שהובא לידיעתו בידי האורקל התגשם למרות מאבקו. הוא נכשל להשיג ריבונות על חייו, ולכן כעונש הוא עוקר את שתי עיניו.

אבל מה קורה לצופה שיוצא מהמחזה הזה? הצופה הזה חושב שמאבקו של אדיפוס הוא מאבק נעלה, והוא תומך במאבקו להיות ריבון על גורלו. כשהוא יוצא מההצגה הזאת הוא אדם חזק יותר במאבקו הפרטי להיות ריבון על גורלו שלו. הוא מבין את הערך שבריבונות על חייו. סופוקלס לא מפרט את התיאוריות ולא עושה ניתוח פסיכולוגי של אדיפוס, אבל הוא מנסה לחזק את הצופה במאבקו להיות ריבון על חייו. שימו לב כמה המעשה שלו היה חתרני, כי אנחנו מדברים על אתונה – באתונה לבוא ולומר: אזרחים יקרים, אל תצייתו לצו האלים אלא נסו להיות ריבונים על חייכם, נסו להכתיב לעצמכם את גורלכם בעצמכם, זה מאוד חתרני.

כך גם במחזה אחר של סופוקלס – "אנטיגונה". אנטיגונה נאבקת בין מימוש צו לבה לקבור את אחיה שנפל בקרב לבין צו המלך שאומר לה: לא, האח הזה לא ייקבר וגופו יהיה מאכל לעוף השמים. אנטיגונה נאבקת לממש את צו לבה ומתאבדת כשהיא לא מסוגלת למלא אותו. מה קורה לצופה של המחזה? הוא לא אומר לעצמו: העניין הזה שהיא נאבקה עליו לא היה חשוב, אסור היה לה להסתכן במאבק נגד המלך – לא זה מה שאומר הצופה לעצמו. הוא אומר לעצמו: המאבק של אנטיגונה על צו לבה נעלה מאוד, וגם אני אסתכן במלחמה על צו לבי, איאבק

על צו לבי למרות הסכנות. האיש שיוצא מהמחזה הזה הוא אזרח טוב יותר. הוא תלמיד טוב יותר, כי הוא יהיה חזק יותר במאבק על צו לכו.

לכן התיאטרון שורד במשך כל ההיסטוריה שלו מאז התיאטרון היווני ועד לימינו. הוא שורד בגלל העובדה שהוא מחזק את הצופה להיות ריבון על חייו, להיות ריבון על החלטותיו. אתן עוד דוגמה אחת שאולי היא קצת פרדוקסלית, "מקבת". מקבת חוזר משדה הקרב מנצח. הוא הולך אל המלך הנקן כדי לקבל ממנו אות הצטיינות, ובדרך הוא פוגש שלוש מכשפות שאומרות לו, אתה תהיה מלך אבל ילדיך לא יהיו מלכים. לבנקו שהולך אתו הן אומרות, אתה לא תהיה מלך, אבל ילדיך יהיו מלכים. מקבת שומע את זה ושערו סומר, וכולנו חושבים ששערו סומר כי הוא רוצה שילדיו יהיו מלכים. לא נכון. שערו של מקבת סומר כי הוא שומע דבר איום ונורא: אני מקבת גיבור החיל לא ריבון על חיי. גורלי הוכתב על ידי גורמים חיצוניים שקבעו שאני אהיה מלך, אבל ילדי לא יהיו מלכים; שקבעו שבנקו לא יהיה מלך, אבל ילדיו יהיו מלכים. הוא לא מוכן לקבל את הגורל הזה, ומאותו רגע מקבת יוצא במסע של רצח לא כדי לכבוש את כיסא מלך סקוטלנד, כמו שרוב האנשים חושבים; מקבת יוצא להילחם נגד הגורל, הוא רוצה להיות ריבון על חייו, הוא רוצה להיות מלך ושילדיו יהיו מלכים. הוא לא רוצה שילדיו של בנקו יהיו מלכים. ובאמת הראשון שהוא הורג הוא בנקו, ואחר כך הוא מנסה להרוג את ילדיו. מה קורה לצופה שיוצא מההצגה הזאת? אף על פי שמקבת הוא רוצח סדרתי, למרבה הפרדוקס לכו של הצופה עם מקבת. למה לכו של הצופה הוא עם מקבת הרוצח המתועב הזה? איך קורה שהצופה מאבד את כושר השיפוט המוסרי שלו? כי הרצון של מקבת להיות ריבון על גורלו הוא בעיני הצופה – כל צופה, בכל מקום – פעולה נעלה.

זהו הקתרזיס. הצופה שבא למחזה יצא ממנו מחוזק במאבקו להיות ריבון על גורלו. הוא יצא מהמחזה ויבא על דעתו, יבא לממש את החלטותיו, יבא על מקומו בחברה ועל מקומו בעולם. כלומר, אם אנחנו מדברים על התרבות הפופולרית, שערכה העיקרי הוא בסיפוק יצרים מידיים של הצופה, כמו למשל הדבר שקוראים לו "סוף טוב" – מה עושה סוף טוב למי שבא למחזה בתיאטרון או רואה סרט שנגמר כך? הוא יצא ממנו מרוצה, הוא קיבל סיפוק מידי. הגיבורים ניצחו. אבל אם הגיבורים ניצחו, זאת אומרת שהוא יכול לצאת מהתיאטרון או מהקולנוע פסיבי. הכול בסדר, העולם הסתדר על הצד הטוב ביותר בלי המעורבות שלי. אבל אם אתה בא לראות מחזה רציני בתיאטרון – כוחה של הטרגדיה הוא בסבל שהיא גורמת

לצופה. אתה עוקב אחרי הגיבור הסובל, אחרי הפאתוס של הגיבור הסובל. אתה מזדהה עם הסבל שלו, ואתה הצופה הסובל יוצא החוצה ויודע שאתה חייב להיות מעורב בתיקון העולם, כי העולם לא יהיה מקום טוב יותר בלעדיך. אם אתה לא תישא באחריות, אם אתה לא תנסה לממש את אותה פעולה שהפרוטגוניסט נכשל בביצועה, אתה לא תורם לתיקון העולם. המחזה מחזק אותך בזה.

היצירה האמנותית המכילה קתרזיס היא התשובה לזילות השיח. הקתרזיס הוא האמצעי החזק ביותר לחזק את הצופה. לא משום שהוא טרגי במוכן הזה שהוא יוצר רגשות חזקים. מובן שהוא יוצר רגשות חזקים; גם המלודרמה יוצרת רגשות חזקים. ההבדל בין המלודרמה לטרגדיה הוא שהמלודרמה היא לא קונסטרוקטיבית, היא לא יוצרת צופה חזק. היא יוצרת צופה חלש. זה מה שהסרטים הבידוריים או ההצגות הבידוריות עושות לצופה, הן מחלישות אותו. בניגוד לדרמה ולטרגדיה שיוצרות צופה חזק ומחוזק.

מותר לגעת בך ולרגש אותך, אך אין מקום לפשטני, לוולגרי ולצהוב: אתגרים בתקשורת הומנית איכותית

אילנה דיין

אחת התוכנות הכי משמעותיות שלי בקשר לדילמה בין הרצון להציג מורכבות, דיוק, עומק, ובין הצורך ברייטינג, הצורך להיות קומוניקטיבי להרבה אנשים, היא שבעניין הזה אנחנו כאנשי תקשורת לא שונים מאוד מאנשים שעוסקים בספרות, באמנות או באקדמיה. כשסיימתי לפני כמה שנים לקרוא את הספר של א.ב. יהושע *אש ירידותית*, אמרתי לעצמי שיש פה ספר שעוסק בנושאים הכי עמוקים והכי כואבים של הקיום האנושי. במרכז הספר עומדים בעל ואישה בני 60 ומשהו שבנם נהרג בצבא מאש כוחותינו. מדובר בספר שעוסק בזוגיות ובמיניות בצל השכול. הספר מתחיל כשהבעל מסיע את האישה לשדה התעופה, ורגע לפני שהיא יורדת מהאוטו הוא בודק אתה אם היא זכרה לשים את כרטיס הטיסה בתוך הדרכון, כי היא תמיד נוטה לאבד אותו. זאת אומרת שגם א.ב. יהושע מתחיל ספר כזה בסיטואציה קטנה, אנושית ואינטימית שכולנו יכולים להתחבר אליה, כי גם הוא רוצה שלא נלך לשום מקום – כאילו אמר לנו: "תישארו אתנו, עוד דקה נשוב".

יש לזה הרבה מאוד דוגמאות, כמובן, אבל אנחנו לא יכולים לברוח מזה שהסופר והיוצר, בניגוד לנו אנשי התקשורת הארציים והיום-יומיים, עסוק בעיקר ביצירה שלו, ואנחנו עסוקים יותר בצורך לייצר אותה ובאיך לתקשר אותה, לאו דווקא להגות אותה, לאו דווקא לכרות אותה. אני חושבת שבסוף זה מה שמכריע אצלי. אני רוצה להגיד משהו, אבל עסוקה המון באיך להגיד את זה, ובאיך לתקשר את זה. אתן

דוגמה. אני זוכרת שעבדנו על כתבה בעניין בני הזוג מיכאל ורותה אפרתי, שניהם נעצרו ואחר כך הועמדו לדין על כך שיצרו תוכנה שמאפשרת ריגול תעשייתי. הסיפור הכי מעניין שם היה האופן שבו היא הייתה שבויה שלו. היא למעשה עשתה את כל העבודה, ובסופו של דבר היא גם שנשאה בעונש יותר גדול. גלעד טוקטלי ואני הגענו אליהם ללונדון. הם כבר היו במעצר, וכשהתחלנו לערוך את הכתבה, גלעד הניח דבר ראשון על ה"טיים לייף" בעריכה קטע מהאירוויזיון. שאלתי אותו מדוע, שהרי אנחנו עוסקים פה בתוכנה, בסוס טרויאני, בבעל ואישה, בריגול תעשייתי – למה אירוויזיון? והוא הזכיר לי שבני הזוג סיפרו לנו שברגע שהשוטרים דפקו בדלת הם בדיוק ראו את האירוויזיון, כי הילדה הקטנה שלהם חובבת של התחרויות האלה. הוא ידע שברגע שהצופה יראה את הקטע הזה המפתיע מהאירוויזיון, הוא ירותק למשהו שהוא אפילו לא מבין עדיין. התפקיד שלנו הוא לקחת את הצופה יד ביד לתוך מסע שלא תמיד יהיה נעים: לפעמים נטלטל אותו, לפעמים נעצבן אותו, לפעמים נרגיזו, לפעמים נרגש, אבל העיקר שנשאיר אותו עם משהו.

קובי מידן: תני דוגמה לכך שהפתרון לא היה מספק גם בעיניך, שיצא שהדרמה הייתה חשובה יותר מהאמת, מהמסמך, מהעובדה שמופיעה בשם התכנית שלך? "עובדה" הייתה מהמחדשות בארץ במובן של שילוב מוזיקה דרמטית בכתבות דוקומנטריות. המוזיקה לא רק מושכת אותי להקשיב, היא אומרת לי מה להרגיש. כלומר, היא עוקפת את הלוגוס, היא עוקפת את הטיעון, היא עוקפת את הראיה ועובדת ישירות על הרגש. מתי זה מוקצן מדי?

אילנה דיין: אני חושבת שזה בסדר. מותר לנסות לגעת בכך, מותר להשתמש בארגז הכלים ההגון, הלגיטימי, המקצועי הזה כדי להגיד לך "זהירות, התרגשות לפניך". ובלבד שלא עושים את זה באופן וולגרי, באופן צהוב. אתן דוגמה. אם אנחנו מלווים את מתי מילוא, שחולה בפרקינסון 25 שנה ומחליט שהוא רוצה למות בכבוד במרפאה בשווייץ, זה בסדר שכאשר אנחנו נוסעים במכונית והנופים הירוקים של שווייץ חולפים מעבר לחלון תהיה איזושהי מוזיקה; ובלבד שהיא תיפסק ברגע שמת יורד מהמכונית ואנחנו נפרדים ממנו כשהוא נכנס לבית שבו זה יקרה. מותר להשתמש בדברים האלה כדי לגעת בכך.

המודעות היא שעושה את זה אצלי יותר קשה. כלומר, המודעות אצלי היום היא הרבה יותר גבוהה, גם לעוצמה שיש לארגז הכלים הזה, גם, סליחה על הביטוי,

לשליחות שיש לאנשים כמונו להשתמש בו לטובה; ולטובה, הכוונה לא כדי לעשות סיפורים טובים, לא כדי להביא חדשות טובות, אלא כדי להגיד משהו וגם כדי להגיע.

לפני חודש ראינתי את רקפת רוסק עמינח, המנכ"לית של בנק לאומי, ושרו לי שירי הלל "איך הראית לה" ו"איך העמדת אותה במקומה" ו"סוף-סוף המועדון הזה נדרש לתת את הדין על הדברים שהוא עושה". אבל אני הרגשתי שזה היה כל כך שטחי וכל כך דיכוטומי וכל כך בסיסי. שאלתי את עצמי, האם למדנו משהו חדש? והתשובה הייתה: לא הרבה. כשערכנו את הפסקה בכתבה שנוגעת למחיקת חוב לנוחי הנקנר, חשבתי לעצמי שזה כל כך הרבה יותר מורכב מהאופן שבו הצגנו את זה; זה כל כך הרבה יותר רווי ניואנסים, לטובתה ולרעתה. אלו המקומות שמתסכלים אותי, כי אין לי סיכוי אפילו בחצי שעה בטלוויזיה להעביר את מלוא המורכבות במקרה כזה אני שואלת את עצמי אם הצלחתי לפחות לייצר איזשהו מפגש מחשבות דרמטי. ופה הדרמה כן חשובה. זאת אומרת, הגברת באה עם ההיגיון הבנקאי שלה, ואני כאן כדי להגיד לה, תקשיבי, הדוחות רווח והפסד שלך זה לא כל מה שיש. יש עולם מחוץ לבנק, יש עולם גם מחוץ לחשיבה הקפיטליסטית. יש אנשים שרוצים לראות אותך עושה משהו שיש בו אחריות חברתית, לא רק אחריות בנקאית. בזה אולי הייתה לי הצלחה מסוימת, כי לפעמים נורא קל לרכוב על הסנטימנט הציבורי, קל לקלוע למה שכרגע הוא הבונטון. אמנם זה לא המקרה שבו דווקא היה צריך לעשות נעים בגב לרקפת רוסק עמינח כדי ללכת נגד הזרם, שלא תהיה אי-הבנה, אבל לפעמים יש מקום למורכבות גדולה יותר.

קובי מידן: ב־2008 ראשי תעשיית הרכב האמריקאית הגיעו לווינגטון הבירה כדי לבקש סיוע עתק מהשלטון המרכזי הפדרלי. כולנו חונכנו על כך שהיד הנעלמה של השוק החופשי יודעת להסתדר. חונכנו, אם במודע ואם לא במודע, על ברכי הקפיטליזם הקיצוני למדי. פתאום באותו רגע של משבר, שלא היה רק בתעשיית המכוניות, התברר שהיד הנעלמה היא מאוד נוכחת, והיא מופנית אל הכיס הציבורי. כלומר, הקפיטליזם הגיע לנקודת שבר שהדיה מהדהדים עד היום הזה. אני רוצה לנסות להציע למתוח קו מקביל בין הקפיטליזם לחופש הדיבור. כדי להמחיש את הנקודה אביא עוד דוגמה. לפני הרבה שנים יצאתי עם הילדים הקטנים שלי לרחוב בשכונה האיכותית שבה גרתי, וליד הסופר הייתה מכונה של קלטות וידאו להשכרה. היו שם קלטות וידאו של סרטים של קלינט איסטווד ושל אורי ברבש ולמטה היו

סרטי פורנו – ברחוב, בדיוק בגובה העיניים של בתי הבכורה, שהייתה אז בת 7. שאלתי את עצמי אז אם חופש העיסוק או חופש המסחר לא חוצה כאן איזושהו קו. במאה ה-19 ובמאה ה-20 המטוטלת נטתה מאוד לכיוון של חופש הדיבור. השאלה היא אם ייתכן שהגענו למקום שבו המטוטלת הגיעה לשיאה, וצריך להתחיל לחשוב על חזרה. ההצעה שלי היא מאוד מסוכנת, כי בעצם אני מדבר על רגולציה. בדיוק כמו שהקפיטליזם או החברה החופשית הבינו שהרגולציה הכה מבוזה היא עניין הכרחי, יכול להיות שהרגולציה הכה מבוזה בכל מה שקשור לחופש הדיבור גם היא הכרחית. אני רוצה לנסות לשרטט את המשוואה בצורה הזאת: מצד אחד חופש הדיבור, ומצד שני ערך שאקרא לו לצורך הדיון ה"אקולוגיה של השיח" – מה משדרים, מתי משדרים, מה מפרסמים? נדמה לי שהראשונים שהבינו את זה היו כמובן קבוצות הקצה כמו החרדים, כמו הפמיניסטיות הרדיקליות, ולא במקרה נוצר ביניהם שיתוף פעולה. צריך להקים ועדה שתנסה לשרטט את הערכים של האקולוגיה של השיח שיעמדו מול הערכים של חופש הדיבור.

אילנה דיין: אני חושבת שזה יישמע פחות מסוכן אם נגדיר את המשוואה מעט אחרת: אתה יוצא להתקפה על החירות, אבל בשמה של החירות עצמה. כי אתה ואני ורוב מי שיושב באולם יודעים שהמשטר הנוכחי של חופש הביטוי מנציח את חופש הביטוי של אנשים מסוימים מאוד, של החזקים, של העשירים, של מי שיש להם כוח או כסף לפרסם או לקנות את התחנה שבה מפרסמים, או מי שהם חלק מההגמוניה. בכל מקרה, אתה רוצה להצר את ידיה של החירות הזאת, אבל בשמה של החירות האמיתית, כדי שגם למושתק יהיה כוח, כדי לתת גם למושתקים מגפון. מה שאתה קורא "האקולוגיה של השיח", גם שם יש חירות. אבל אני חושבת שעדיין זה מסוכן, כמובן זה שעוד לא ראיתי יותר מדי מקרים שבהם נתנו לשלטון להכניס רגל בדלת והוא לא הרס משהו.

הנקודה שבה אני מוצאת מכנה משותף עם קהל המחנכים היא הצורך להגיע לילד שיושב בשורה האחרונה. הילד הביישן שיושב בשורה לפני האחרונה כדי לא לבלוט לא לכאן ולא לכאן. הצורך שלי להגיע גם לצופה האינהרנטי, האדיש, המשועמם, הצורך הזה גורם לי לא לבחול בפלטפורמה שבה אני משדרת, כי אני יודעת שהיא מאפשרת לי להגיע.

"נשמור על העולם - ילד"

חינוך לאורח חיים בריא ולקיימות סביבתית



רב־שיח בהנחיית מיקי חיימוביץ', עיתונאית ואשת טלוויזיה, מובילת היוזמה "יום שני ללא בשר" בישראל

בהשתתפות: פרופ' יונתן הלוי, מנכ"ל המרכז הרפואי שערי צדק; ערן בן ימיני, אקטיביסט סביבתי ומרצה במכללת סמינר הקיבוצים; סארה אבו עלי, רכזת לימודי סביבה בבית הספר הירוק אלזהרא בקלנסווה; ד"ר נאוה לויט בן נון, מכון סגול למחקר יישומי במדעי המוח, המרכז הבינתחומי הרצליה



דברי פתיחה: בריאות וקיימות פְּצו חיים למורות ולמחנכים

מיקי חיימוביץ'

בחיים המודרניים נהפכנו כולנו לשבויים של תעשיות ענק עולמיות עתירות ממון הפועלות בשיטתיות לפתות בני אדם, ובעיקר את הצעירים, לצרוך מזונות מלאכותיים. מזונות אלו הם הרסניים לבריאות וגורמים לצעירים לאמץ דימויי גוף לא ריאליים, שגם פוגעים בנפשם. ולא רק שהגוף פחות בריא, גם העולם שלנו הרכה פחות בריא, ומדובר בשני תהליכים הרסניים. אוכלוסיית העולם, בעיקר העולם המערבי, הפכה להיות שמנה בצורה חולנית ברמה שמאיימת לא רק על הבריאות האישית אלא גם על מערכות הבריאות, שעלולות לקרוס בשל עודף האנשים שיש צורך לטפל בהם. בד בבד העולם עובר תהליך הרסני של התחממות גלובלית, של מיצוי משאבים, חיסול שיטתי כמעט של כל משאבי הטבע ושל מגוון המינים שגדלו בו, ואנחנו דוהרים אל נקודת האל-חזור.

"בריאות" ו"קיימות" הם לא מושגים אקדמיים מנוכרים או מתנשאים. בעיניי הם אמורים להיות סוג של צו חיים למורים ולמחנכים. חשוב מאוד להסביר לילדים ולצעירים שהגוף שלהם הוא הדבר היקר ביותר שיש להם, ושלא רק שאין לנו ארץ אחרת – אין לנו עולם אחר. זהו המקום שבו הם יחיו, הם וילדיהם. והעולם של הצאצאים שלנו ושלם ניצב לפני סכנות איומות.

אף שמדובר לכאורה בשני נושאים נפרדים גדולים וחשובים – בריאות וקיימות – יש ביניהם גם נקודות השקה. יש לא מעט היבטים סביבתיים שמשליכים באופן ישיר על הבריאות שלנו. כשנתיים האחרונות אני מקדישה חלק גדול מזמני לקידום

יוזמה שנקראת "שני ללא בשר". מדובר בקמפיין שקורא להפחתת צריכת הבשר כחלק מסדר יום בריאותי וסביבתי. הקמפיין הזה נולד בארצות הברית לפני עשר שנים כחלק מניסיון להילחם במגפת ההשמנה. הוא נולד בבית החולים ג'ונס הופקינס והפך להיות גם מיזם סביבתי כאשר ב-2006 פורסם דוח של האו"ם שנקרא "הצל הגדול של משק החי" ("Livestock's Long Shadow"). הדוח בדק את טביעת הרגל הפחמנית של תעשיית משק החי וקבע שמשק החי אחראי ליותר פליטות גזי חממה מכל כלי התחבורה בעולם. המסר של הקמפיין הוא שבהפחתה של צריכת הבשר אנחנו עושים משהו טוב לגוף שלנו וגם משהו טוב לעולם. המסר הזה חופף למסרים שאנחנו מנסים לשדר מכאן: קיום אורח חיים בריא הוא צורך חיוני לשמירה על כדור הארץ ולשמירה על הבריאות של מי שחיים עליו. אני מאמינה שילדים הם סוכני השינוי הטובים ביותר בכל מה שקשור לסביבה. ילדים הם אלה שממחזרים, שמכבים את האור, שדואגים שאנחנו נצמצם את צריכת המים. מסקר שעשינו ובדק את המודעות לקמפיין שלנו, וגם מהו המניע עבור אנשים להפחית בצריכת הבשר, עולה בבירור שהמניע של המבוגרים הוא העניין הבריאותי, והמניע של הילדים הוא העניין הסביבתי. הילדים הם הקורבן של תרבות השפע, האוכל המהיר והמעובד, וזהו התפקיד שלנו כהורים, מחנכים ומורים להסביר את ההרסנות של התהליכים האלה.

לסביבה השפעה מכרעת על הבריאות – זזה בידינו ובאחריותנו

יונתן הלוי

כתב העת הרפואי היוקרתי *The Lancet* פרסם מחקר שמדד כיצד האיסור על עישון במקומות ציבוריים במדינות מפותחות בעולם משפיע על בריאות הילד. המחקר מצא ירידה תלולה בשיעור ילודת הפגים ובשיעור אסתמה בילדים במדינות אלו. כבר ידוע שעישון או שתיית אלכוהול בהיריון משפיעים על משקל התינוק ועל התפתחות הילד, אבל יש חידוש בממצא שבערים שבהן תקנות האיסור על עישון במקומות ציבוריים מפותחות יותר, יש ירידה תלולה בשיעור לידת פגים ובשיעור האסתמה בילדים. מחקר נוסף שנפתח עכשיו בארצות הברית מתכוון ללוות 100,000 ילדים מן הרחם ועד גיל ההתבגרות ולמדוד את מה שמטריד את כולנו – הדטרמיננטים של בריאות האדם מבחינת תורשה לעומת סביבה. מעניין לראות במחקר הזה את הנחות היסוד של המחברים: החל בהנחה שבסביבה נטולת עישון תהיה פחות אסתמה, עבור בהשערה שלאבק בסביבת הילד תהיה גם כן השפעה מבחינת אסתמה ואלרגיות, וכלה בהנחה שהורים שמקריאים סיפור לילדם לפני השינה ישפרו את התפקודים הפונקציונליים שלו, כיוון שמחקרים עכשוויים כבר תומכים בממצא הזה. כך שלסביבה שבה אנחנו חיים יש השפעה מכרעת על בריאותנו.

מעולם הילד אעבור לדבר על הירידה בשנים האחרונות בשיעורי הדמנציה אצל מבוגרים. אמנם ההרגשה היא שכמעט כולם מעל גיל מסוים סובלים מאלצהיימר או מהפרעות זיכרון, אבל כאשר מודדים זאת באופן אמפירי מוצאים שיש ירידה

ב-20 השנים האחרונות בשיעורי הסובלים ממנה. יש עלייה בתוחלת החיים, ולכן יותר אנשים מגיעים למצב של דמנציה, אבל כשלוקחים את סך בני 70 ומעלה, למשל, רואים ירידה בשיעורי הדמנציה בהשוואה לשיעוריה לפני 20 שנה. ההסבר הוא פשוט – אורח החיים. אמנם התרופות להקלה על אובדן הזיכרון באלצהיימר בחיתוליהן. למשל, תרופה שזיכתה השנה את הממציאה שלה פרופ' מרתה רוזין-ויינשטוק בפרס ישראל, שמשנה את קצב הירידה בזיכרון בחולי אלצהיימר. כלומר, אנחנו מבינים את המחלה על מנגנוניה מעט מאוד ולא יודעים לרפא אותה, אבל שיעור משמעותי של הדמנציות הן לא אלצהיימר. כמעט 40% מהדמנציות נקראות "מולטי-אינפרקט" דמנציה, או דמנציות שנובעות מהסתיידות כלי הדם במוח וממחלות קרדיו-וסקולריות; דמנציה שמופיעה אחרי אירוע מוחי או אחרי סדרה של מיני-אירועים מוחיים. את אלו אפשר למנוע על ידי אורח חיים בריא. כך שהנושא הזה של קידום אורח חיים בריא מלווה אותנו מהרחם ועד גיל הדמנציה. שמירה על אורח חיים בריא יכולה להאט את קצב הסתיידות העורקים הרבה יותר מתרופה שמאטה את אובדן הזיכרון בחולי אלצהיימר.

כפי שידוע לכולם, כל תופעה בגופנו – בריאות, תכונת אופי וכדומה – היא תוצאה של אינטראקציה בין סביבה לבין תורשה. עובדה נוספת חשובה היא שאין דטרמיניזם גנטי. כאשר מפרסמים בעיתון שהתגלה הגן לחוצפה, אין הטעיה גדולה מזו. שהרי ילד שנולד עם גן כזה שהמדענים מצאו ויקבל את החינוך המתאים, יהיה הרבה פחות חצוף מילד שנולד בלי הגן הזה. אמנם אנחנו לא יכולים לשנות את צבע העיניים שמוכתב על ידי גן, אבל כל התכונות ההתנהגותיות ניתנות לשינוי על ידי חינוך. כבר לפני עשרות שנים ארגון הבריאות העולמי ניסה לכמת את הדטרמיניזם של בריאות האדם: פחות מ-10% נקבעים על ידי הרפואה המודרנית. הדטרמיניזם האחרים הם קודם כול השכבה החברתית-כלכלית שאליה משתייך האדם. כבר חז"ל אמרו "עני חשוב כמת"; הם הבינו את חשיבות הרמה החברתית-כלכלית לבריאותו של האדם. הם הבינו שעני, בשל מצבו הנפשי ובשל רמת שירותי הבריאות והרווחה שהוא מקבל וצפיפות הדיור הגדולה שבה הוא חי – כל אלה קובעים את בריאותו. התנאים האלה, על פי ארגון הבריאות העולמי, קובעים כ-20% מבריאות האדם. 20% שויכו לגנטיקה. זו כמובן אמירה מאוד כללית, ולא מדובר בכך שיש לו מוטציה בגן אחד שאחראי על מחלה אחת כמו סיסטיק פיברוזיס, גושה, תסמונת האיקס השביר וכיוצא באלה. ה-20% הנוספים קשורים לאורח החיים. כך שאורח חיים בריא מקדם בריאות יותר מכל היחידות לטיפול נמרץ והניתוחים המשוכללים.

כשמדובר באורח חיים בריא, אין גורם אקולוגי מזיק יותר לבריאות האדם מעישון; יותר מזיהום אוויר, יותר משתיית אלכוהול, יותר מסמים. עישון הוא המכה האקולוגית הקשה ביותר. כמו כן שמירה על משקל, על אורח חיים בריא, על פעילות גופנית – כל אלו הם דטרמיננטים חשובים ביותר בבריאות האדם. הזמן הטוב ביותר להטמיע את ההתנהגויות האלה הוא תקופת הלימוד בגן ובבית הספר. ילדים שמגיעים לגן הילדים עם משקל עודף יסבלו עד כיתה ח' מהשמנת יתר. מחלות ההשמנה הן מחלות רבות מאוד, בראשן סוכרת ויתר לחץ דם; ולדעתי, לא מלמדים מספיק בבית הספר על תזונה, לא מביאים מספיק דוגמאות לתזונה מגוונת ונאותה.

הירידה הזאת שהזכרתי לעיל בדמנציה הקרדיו-וסקולרית נובעת מכך שהדור שלנו הוא דור שגדל על ברכי הפעילות הגופנית וחיבוטה, על ברכי התזונה הנאותה וחיבוטה ועל ברכי האיסור על עישון. נוסף על כך, הרפואה המודרנית סיפקה לנו אמצעים לגילוי מוקדם של יתר לחץ דם וסוכרת וטיפול יעיל בהם. ההישג הזה מתבטא לא רק בירידה בשיעורי הדמנציה אלא גם בירידה תלולה במחלות לב וכלי דם – ב-30% ב-15 השנים האחרונות. את הירידה הזאת אפשר לזקוף לזכות תרופות כמו סטטינים שמטפלות בכולסטרול, אבל הרבה יותר לזכות ההטפה לאורח חיים בריא. היום סיבת המוות מספר אחת בעולם המערבי הן מחלות סרטניות, שבמניעה שלהן אנחנו הרבה פחות משוכללים. לפיכך ההשקפה של אורח חיים בריא כרכיב קובע בבריאות האדם נמצאת בידינו כהורים ובידיכם כמורים, אנא אל תחמיצו את ההזדמנות להעביר אותה הלאה.

סייגים לחינוך הסביבתי במערכת החינוך הישראלית

ערן בן ימיני

קשה עד כמעט בלתי אפשרי לייצר חינוך סביבתי בתוך מערכת החינוך הישראלית. לפיכך הכותרת שנתתי להרצאה שלי כאן היא "סייגים לחינוך הסביבתי במערכת החינוך הישראלית". במאמרו "חינוך לשם מה" עורך דייוויד אור, אחד ההוגים הבולטים ביותר בתחום החינוך הסביבתי, השוואה בין שואת היהודים לשואה האקולוגית. לדבריו, האנשים שהובילו את השואה היהודית לא היו לא משכילים. הם היו אנשים משכילים מאוד ביחס לעולם, אבל הם החזיקו בסט ערכים מעוות או שלא היה קיים כלל. אור משליך מזה על תהליכי השואה האקולוגית שאנחנו עוברים. למעשה, מי שמוביל את התהליכים האלה ומי שמייצר את ההיקפים המשמעותיים ביותר שלהם הם דווקא האנשים המשכילים ביותר. משכך, הפתרון הוא לא עוד ידע, אלא בירור ערכי של מה שעומד בבסיס תפיסת החינוך הסביבתי. יש צורך לברר מהו סט הערכים המשמעותי ביותר עבור החינוך הסביבתי ולא לייצר איזושהי תפיסה של חינוך רציונלי כזה או אחר. כלומר, כמו בכל חינוך טוב, יש צורך בחיבור בין עולם העובדות לעולם הערכים, ודרך החיבור הזה יש לייצר את שינוי התפיסה שאנחנו מדברים עליו. לאור תפיסה זו, כאשר בוחנים את סט הערכים בהגות או בחינוך הסביבתיים, יש סתירה עמוקה בינם לבין הקיים במערכת החינוך הישראלית בכל הקשור לחינוך הסביבתי.

אנסה להצביע על שמונה נקודות, שמונה סייגים, שמונה מכשולים, בדרך לחינוך הסביבתי בישראל. ערך ראשון בחשיבותו בחינוך הסביבתי הוא "אקטיביזם".

אקטיביזם הוא ערך שלא סותר כביכול שום דבר בתוך מערכת החינוך. אבל כאשר בוחנים זאת לעומק, לא באמת אפשר לייצר אקטיביזם מתוך בתי הספר בישראל, כיוון שבסופו של דבר אקטיביזם זו בחירה עצמית של הילד – הוא בוחר מתי לעשות את זה, איך לעשות את זה ובאיזה נושא לעסוק; וההנעה הפנימית הזאת לא יכולה להיווצר בתוך מערכת החינוך הבית ספרית בישראל. אתן דוגמה: עברתי בתיכון ש-10% מהתלמידים בו היו בדואים. כדי לקרב אותם לבית הספר ניסינו לברר אתם מהם הנושאים שכואבים להם ביותר בחייהם. הם סיפרו על שדות שההורים שלהם מגדלים בהם חיטה, וישנה מחלוקת לגבי הבעלות עליהם. לכן בכל שנה רשות שמורות הטבע מרססת את השדות האלה בקוטל עשבים קטלני. הם הציעו לעשות משהו סביב הנושא הזה וישבו ובנו קמפיין שעוסק בכך. ראינו ממש תהליך העצמה שלהם, אבל מהר מאוד המערכת דיכאה אותם בטענה שאי אפשר לעסוק בנושאים הרגישים האלה. החוויה שהילדים האלה עברו בעקבות כך הייתה של דיכוי כפול, ואפשר היה לראות אצלם שני סוגים של התנהגויות: מי שהפנימו את הדיכוי עוד יותר; ומי שפשוט בָּזוּ למערכת. מהדוגמה הזאת אפשר לראות איך במודע או לא במודע המערכת מדכאת את אחד הבסיסים המשמעותיים ביותר בחינוך הסביבתי.

הערך השני שאדבר עליו הוא ”פדגוגיה של מקום”. אם תבחנו בתוך מערכת החינוך מה נלמד בהקשר של מקום, תמצאו שכמעט כלום. יש אולי פדגוגיה של מקום אחד – ירושלים. מדובר בתפיסה שמאחידה ומחברת את הכול לישות אחת; שלא מייצרת את המגוון שהוא הבסיס של התפיסה הסביבתית, אלא משהו אחד ומאחד ולא קשור למקום עצמו.

ערך שלישי: ”חשיבה ביקורתית”. בעניין זה ניכר במיוחד עד כמה המערכת חוששת ועד כמה היא עוצרת את החשיבה הביקורתית. אתן כמה דוגמאות: בזמנו ניסינו להכניס לתכנית הלימודים את הטיפול בסוגיות כמו טביעת הרגל האקולוגית של משק החי או טבעונות – אסור. אחר כך ניסינו לייצר אפילו תכנים פשוטים יותר או סביבתיים קלאסיים, כמו תכניות שעוסקות בשטחים פתוחים ובתכנון עירוני. אלא שהממשלה היא היום אחד מיוצרי המפגעים המשמעותיים ביותר בתחום התכנון והשטחים הפתוחים במדינת ישראל, ולכן כל תכנית שניסינו לבנות שמייצרת ביקורת כלפי המדיניות הזאת נפסלה. מה שאנשים לא מבינים הוא שחינוך סביבתי הוא למעשה חינוך פוליטי. כל ההוגים הסביבתיים הם בצורה כזאת או אחרת פוליטיים, וזה דבר שהוא מוקצה במערכת החינוך.

ערך בסיסי נוסף בחינוך הסביבתי הוא "פשטות", צניעות, ענווה וכיוצא באלה. תרבות הצריכה חודרת לתוך מערכת החינוך בעוצמה. ראו למשל, מה קורה במרכזי המבקרים של קוקה קולה או תנובה – כיתות בית הספר נכנסות לשם בהמוניהן; התופעה של חסויות בבתי הספר, חסויות לאירועים. המערכת משתפת עם זה פעולה, היא מתמסרת לדבר הזה, ויש לכך כמובן עוצמה חזקה לפעמים הרבה יותר מתכניות הלימודים שלנו.

ערך אחר הוא "שוויון". התפיסה הסביבתית היא תפיסה של שוויון במובן העמוק ביותר של המילה. שוויון בין-דורי – שלילדים שלנו יהיה מה שיש לנו, לפחות מבחינת מים נקיים ואוויר נקי; וגם שוויון בין-מיני, לא רק במובן המגדרי אלא בין species. מערכת החינוך היא מערכת עם היררכיה ברורה. יש מבנה כוח ברור מאוד: מורה, מנהל, מפקח, ראש מחוז. ההיררכיה היא לא רק בין התלמיד למורה אלא גם בין המורים לבין עצמם. הם מתנהלים בתוך מערכת היררכית, ואין שם שום מקום לתהליך של שוויון.

ערך נוסף נקרא "אקולוגיה חברתית". מערכות אקולוגיות הן מערכות שהפרטים בהן תלויים זה בזה, וכך גם מערכות חברתיות. זאת אומרת, אנחנו לא אוסף של אינדיווידואלים אלא מערכת שהאינטראקציה בין הפרטים שלה מייצרת את כל מה שקורה בה. אבל מערכת החינוך היא מערכת מאוד אינדיווידואלית. בוחנים את הילד בפני עצמו. אין שום הערכה קבוצתית, אין שום עידוד לעבודת צוות אמיתית. זו מערכת שהרבה יותר מפרידה מאשר מחברת. גם הערך של חיבור למקום, חיבור לסביבה, במובן הזה של התמזגות ולא כעניין כוחני כלפי הסביבה – לא קיים. תסתכלו למשל איך נראה בית ספר, פיזית: מה המבנה שלו, איך הגדר מפרידה בינו לבין הסביבה שלו; יש איזשהו ניכור בתכנון שלו, וזה משדר גם פנימה. אי-אפשר לעשות את הדיכוטומיה הזאת בין התכנים לבין המבנים שבהם אנו לומדים. יש נקודת אור אחת במערכת, ערך חשוב מאוד בתפיסה הסביבתית שכן קיים ברמה מסוימת במערכת החינוך: שיהי של הסתכלות ארוכת טווח למען הדורות הבאים.

חזון ירוק וקידום הבריאות והסביבה בבית הספר – הלכה למעשה

סארה אבו עלי

אני מורה ומחנכת בבית ספר אלזהרא בקלנסווה. למדתי תואר ראשון בביולוגיה, כימיה ומדעים במכללת בית ברל ותואר שני לחינוך סביבתי במכללת סמינר הקיבוצים, ואני רוצה בהרצאה שלי היום לשנות את דעתכם בכל הנוגע לחינוך סביבתי בבתי הספר והקשר שלו לבריאות. התחלתי לעסוק בנושא בבית ספר שבו לימדתי שיעור "נושא אישי" לכיתות א'-ד'. במסגרת זו יצאתי עם התלמידים לתצפיות בסביבת בית הספר, ודרך התצפיות נולדו שאלות חקר, שבסופו של דבר נתנו פתרונות לכל הבעיות הסביבתיות שנתקלנו בהן. את הפתרונות האלה התחלנו ליישם בבית הספר.

השלב הבא היה בניית תכנית שנתית בחינוך סביבתי לכל השכבות. בבית הספר התקיימו השתלמויות מורים ותלמידים של איגוד ערים ושל הרשת הירוקה, ועכשיו יש לנו צוות קיימות שמורכב משמונה מורים. חשוב לנו שהילדים בבית הספר ירגישו שייכות ליישוב שלהם – יכירו היטב את היישוב, את מקורות המים שלו או נקודות אחרות בו כמו אתר המזבלה הגדולה בקלנסווה העתיקה. בנינו גם תכנית של חזרה לשורשים: יש לנו בבית הספר דגם של באר, ויש לנו 30 עצי זית שאחד ההורים הביא מקרובים בשכם שרצו לנטוש את האדמה שלהם ואת כל העצים. לקחנו את העצים האלה ושתלנו אותם בתוך בית הספר, ועכשיו בכל שנה יש לנו מסיק. יש לנו גם עצי דקל. בקלנסווה היו דקלים שרצו לעקור מאחר שהם לכלכו את הרחובות, ואנחנו לקחנו ושתלנו אותם בבית הספר. יש לנו עצי הדר ועצים ים

תיכוניים אחרים – הכול כדי להשיג מגוון מינים בבית הספר. יש לנו גם פרויקט של חקלאות אורגנית, ולכל כיתה יש חלקת אדמה קטנה של גידולים. לכל מורה בצוות הקיימות יש תפקיד מסוים בבית הספר – אחת אחראית על הנייר, אחת על הקומפוסט וכו'. יש לנו מיון פסולת וכתוך כל כיתה יש שלושה פחים: לפסולת אורגנית, לפסולת נייר ולפסולת שלא מתמחזרת, ויש לנו גם מכלים לבקבוקים גדולים. בקומפוסט אנחנו משתמשים לזיבול הצמחים אצלנו בבית הספר. בחומרים הממוחזרים אנחנו משתמשים לעיצוב בית הספר, ויש לנו פסלים שעשויים מפסולת. אנחנו שותפים בכל מיני פרויקטים: פרויקט שנקרא "נתיב האור" שעוסק בחיסכון באנרגיה; ופרויקט גלובל שבו אנחנו אוספים נתונים על מזג האוויר, ויש לנו עשרים תלמידים שיוצאים ומודדים את מזג האוויר ומעלים את הנתונים לאתר העולמי; וזו גם השנה השלישית שאנחנו "בית ספר ירוק".

אנחנו מחנכים לאורח חיים בריא. יש לנו פעילות ספורט שכבתית במסדר בוקר בכל יום, ואנחנו מחנכים לתזונה נבונה. אסור להביא לבית הספר ממתקים, חטיפים או שתייה מתוקה, והתלמידים מביאים את האוכל שלהם בקופסאות ולא בשקיות ניילון. יש גם תלמידים שאחראים לבדוק את זה. מה מותר להביא? מים, ירקות, פירות וכריך.

בית הספר שלנו נחשב מקום שמבין בקיימות ושיש לו הצלחות בתחום, ולכן גופים רבים עורכים אצלנו ביקורים. זכינו במקום הראשון בפרויקט ה"גלובל", ובמקום ראשון בפרויקט של עבודת חקר הסביבה בשותפות עם בית ספר יהודי בבת חפר. שאלת המחקר הייתה "השפעת הדשן האורגני על גידול תפוחי אדמה"; יש לנו גם אמנה וחזון בית ספרי – חזון ירוק; יש לנו בבית הספר חדר גדול למוזיאון ובית קפה שכונתי; ויש לנו סיירת של תלמידים שעוברים בין הכיתות ומציינים אם המזגן והאורות כובו; יש לנו פרויקט של איסוף מי גשמים, והשתתפנו בפרויקט של הפיכת בית הספר למרכז מידע יישובי, שבמסגרתו הייתה אצלנו במשך חודש ניידת ניטור שמדדה זיהום אוויר ביישוב.

הפרויקט של החינוך הסביבתי בבית הספר התחיל לפני ארבע שנים ואחת ממטרות העל שלו הייתה לשנות את התפיסות של האנשים ביישוב – תלמידים, מורים והורים – בכל הקשור לקיימות ובכל הקשור לשליחות שלנו כאנשי חינוך לעסוק בתחום הזה.

טיפוח עמידות מוחית וכשירות מנטלית בהכשרת מורים שלבם פתוח לעצמם, לזולתם ולסביבתם

נאוה לויט בן נון

המוח שלנו הוא למעשה האיבר המושפע ביותר ממערכת החינוך, אבל מערכת החינוך כמעט שלא עוסקת בו בצורה יסודית. אמנם מורים לומדים על המוח בתואר הראשון שלהם, אבל הקורסים שהם לומדים לא מאוד מעודכנים בדרך כלל. אנחנו יודעים היום על המוח הרבה. אנחנו יודעים שהוא בעצם רשת מורכבת וסבוכה של הרבה מאוד חיבורים. בתחום חקר המוח המושג שמדברים עליו היום בהקשר זה הוא "הקונקטום האנושי". בעצם אנחנו זה הקונקטום שלנו. כלומר, בתוך הרשת הזאת נמצא כמעט כל מה שאנחנו. יש לנו כמובן עוד רשת מורכבת – הגוף שלנו על כל התהליכים שקורים בו; שנמצאת באינטראקציה עם עוד רשת מורכבת – העולם שבחוץ. אבל המוח שלנו והקשרים שבתוכו קובעים למעשה את מי שאנחנו: את האישיות שלנו, את התכונות שלנו, את האהבות והשנאות שלנו, את העדפות שלנו, את הבחירות שלנו, את ההחלטות שלנו.

אנחנו מבינים היום שמוח תקין ובריא הוא בעצם מעין תזמורת, והתזמורת הזאת לא מפסיקה להתפתח בגיל 7-8, כפי שסברו בעבר, אלא היא ממשיכה להתפתח עד שנות העשרים המוקדמות. הצורה שבה התזמורת הזאת תתפתח תקבע במידה רבה את הבריאות הנפשית וגם את הבריאות הגופנית שלנו. בתוך הרשת המורכבת הזאת יש תחנות מרכזיות חשובות, כמו למשל מערכת התנועה, מערכת הרגש, מערכת החושים, והן שמאפשרות לרשת לעבוד ביעילות ולהעביר מידע בצורה

טובה ובריא. יש היום תחום שלם בחקר המוח שנקרא "network neuroscience", שמנסה להבין טוב יותר את הרשתות של המוח ואת התחנות המרכזיות האלה. אבל במערכת החינוך התחנות האלה לא מקבלות תשומת לב. בכל פעם שהמיצ"ב של בית ספר כלשהו יורד בכמה נקודות באיזשהו דירוג אירופי או בינלאומי, הדבר הראשון שעושים הוא לקצץ בשיעורי הספורט והמלאכה. מורים גם לא נוטים לחשוב שהם אחראים על הרגש – בשביל זה קיימות היועצות החינוכיות; המורה, לתפיסתם, אחראי רק על הקוגניציה. אבל אנחנו יודעים היום שהתחנות האלה גם חשובות מאוד לפיתוח הקוגניציה. יכולות הלמידה תלויות קודם כול בדרך שבה עובדות המערכות הבסיסיות במוח שלנו.

דבר נוסף שאנחנו מבינים יותר ויותר – המוח הוא פלסטי, והוא פלסטי עד יומנו האחרון. כלומר, כל הרשת הזאת, שכפי שאמרנו קובעת מי אנחנו ומה אנחנו ואת בריאותנו הנפשית והגופנית, נתונה לשינוי. חשוב להדגיש שגם לסביבה יש השפעה משמעותית. השאלה שחייבת להישאל כל הזמן היא אם הסביבה הקיימת מטפחת מוח בריא ונפש בריאה ובסופו של דבר גם גוף בריא. לא פחות חשובה היכולת של האדם לתפקד בצורה אמפתית לסביבתו ולחברתו. למהפכת התקשוב שאנחנו עדים לה יש השפעות אדירות על הפעילות הגופנית של הילדים, על הגירויים החושיים ועל האינטראקציות החברתיות שלהם. הטכנולוגיה הופכת למשהו מאוד משמעותי בחיי המשחק של הילדים, בחיי הילדים בכלל ובחיים של המשפחה. הדבר הזה שנקרא "סְטָרְס" הופך למשהו שאנחנו צריכים לתת עליו את הדעת. המתח רק הולך וגדל, וכל אחד מאתנו יכול רגע לדמיין כמה מתח נכנס לחיים שלנו כשהטלפון החכם שלנו מצפצף בכל רגע ודורש תגובה. אנחנו פתאום לא רק צריכים לנהל אינטראקציה עם עשרה אנשים ביום-יום שלנו, אנחנו צריכים לתת תגובה, לתת מענה, לתת תשומת לב, לעשרות אנשים. הדבר הזה בפני עצמו יוצר מתח רב, גם אם הוא מביא אתו הרבה דברים טובים – הרבה אינפורמציה והרבה ידע חדש.

כמו שהזכרתי המחקרים העדכניים ביותר קובעים שהמוח הוא פלסטי, וב-12 השנים האחרונות חוקרי המוח התחילו גם להתעניין בשאלות כמו מה זו התודעה. התובנות האלה יחד עוררו עניין רב באנשים שמצליחים לשנות את התודעה שלהם, שעושים כל מיני תרגולים על מנת לשנות את ה"מיינד" שלהם. השורה התחתונה של מחקר חשוב מאוד שנעשה בעשר השנים האחרונות על ידי חוקרי מוח מובילים הוא שאפשר לטפח מיומנויות ואיכויות מנטליות כמו קשב וריכוז, זיכרון ויצירתיות,

שליטה והרגעה עצמית, שהן מיומנויות חשובות מאוד ללמידה, אבל גם תכונות כמו איפוק וסבלנות, חמלה ואמפתיה, נדיבות ואלטרואיזם, שהן יכולות חברתיות ורגשיות; ומדובר למעשה במיומנויות מוחיות, שאנחנו יכולים לטפח. כיצד? על ידי רתימה של מערכות הקשב והמודעות. למערכות הקשב במוח שלנו יש תפקיד ברור מאוד, לתת עדיפות למשאבים מוחיים מסוימים על פני משאבים אחרים. כלומר, אנחנו כיצורים בעלי יכולת מודעות גבוהה יכולים לרתום את מערכות הקשב שלנו על מנת לטפח מיומנויות מנטליות. כמו שאנחנו משחקים טניס, או לומדים לנגן על פסנתר על ידי אימון, אנחנו יכולים לטפח את המיומנויות האלה על ידי פעולה מנטלית שחוזרת על עצמה. התרגול המנטלי הנחקר ביותר, מאחר שהוא כנראה גם הכי הפרקטי ביותר לחיי היום-יום של האדם במערב, נקרא ”mindfulness”, או בעברית ”קשיבות” או ”מודעות קשובה”. הרבה מאוד מוסדות מחקריים נחשבים חוקרים את התחום הזה. למשל, מחקרים על מדיטציה – יש התעניינות גדולה מאוד בתרגול של מדיטציה. אנחנו רואים שאפילו מערכות גדולות וחשובות, כמו למשל הפרלמנט האנגלי או הבנק העולמי, בכנס דאבוס האחרון, אימצו אותה. שהרי בעולם של היום הקצב הוא כל כך מהיר, הסטרס הוא כל כך גבוה, והסטנדרטים כל כך גבוהים, שכדי להיות בשיא היכולות אתה לא יכול להתבסס על מיומנויות ההקשבה, הריכוז, השליטה העצמית וההרגעה העצמית שהטבע נתן לך או שחונכת אליהן מבית הורייך. אתה חייב לטפח אותן כל הזמן.

לסיכום, אני חושבת שהיום בעולם שבו האינטרנט הוא כל כך מרכזי, בעולם של הפייסבוק, בעולם של המידע האינסופי, התפקיד של מערכת החינוך צריך להשתנות וצריך להיות מוגדר אחרת. בעיניי, התפקיד העיקרי של מערכת החינוך בתוך עולם שהוא כל כך תומך בהתפתחות מוחית בריאה הוא קודם כול פיתוח של עמידות מוחית וטיפוח של מיומנויות ואיכויות מנטליות שיאפשרו לילדים של היום להיות למבוגרים בריאים נפשית ופיזית ולבעלי יכולת לתפקד בעולם מהיר ולחוצן; בוגרים שלכם פתוח לעצמם, לאחרים ולסביבתם.



”הואיל וכל בני האדם נולדו שווים בערכם ובזכויותיהם”

מורים כמגני הדמוקרטיה



רב־שיח בהנחיית נתי שטרן, מנהל תיכון עירוני ד' בתל אביב
בהשתתפות: פרופ' אמנון רובינשטיין, בית הספר רדזינר למשפטים
במרכז הבינתחומי הרצליה ולשעבר שר החינוך; ד"ר יוסף ג'בארין,
ראש מוקד חינוך חברתי במכללת תל־חי וראש מכון דיראסאת; מרים
דרמוני־שרביט, ראש צוות אזרחות במרכז לטכנולוגיה חינוכית;
יעקב מיכלין, מנהל תכניות להשתתפות ילדים בתכנית קרב



דברי פתיחה: תרבות דמוקרטית היא החזון הפוליטי הראוי, ומעורבות אזרחית פעילה היא הדרך הטובה להגשמתו

נתי שטרן

מבחינתי, יש לדיון הזה רק נקודת מוצא עקרונית אחת, והיא שתפיסת העולם הדמוקרטית והערכים והפרקטיקות שהיא מצמיחה היא תפיסת העולם היחידה הראויה. זו תפיסת העולם שחברה יכולה וצריכה לחיות לאורה. פעם נהגו להתנצל על כך – אנחנו דמוקרטים אבל אנחנו כופים את הדמוקרטיה, האם אנחנו באמת דמוקרטים? בעיניי, התשובה היא כן. ובדמוקרטיה אין קיצורי דרך. יש לה קיום ויש לה תוחלת רק כשהתשתיות שלה הן הרבה יותר עמוקות מכל מיני הסדרים פורמליים שעל פני השטח, כמו בחירות, ממשל, נוהל, פרוטוקול ושררה. היא צריכה להיות מושרשת בדפוסי חשיבה, במסורות, בהרגלים ובאופי הולמים.

ההוקרה של כבוד האדם, ההתעקשות על השוויון של כל אחד וכל אחת, פתיחות הדעת והחשיבה הביקורתית והמורכבת, גישה פלורליסטית, עמדה סובלנית, תרבות של שיח משוכלל שמבוסס על דיאלוג בין תרבויות ובין אנשים – אלו בעיניי המידות הטובות של האישיות הדמוקרטית שאנחנו כאנשי חינוך צריכים לטפח. רק אנחנו יכולים באופן שיטתי, רגיש ומושכל להגיע לכל ילד וילדה, לכל תלמיד ותלמידה, ולטפח בהם את המידות הטובות שיבשילו בימות הבגרות.

אסור לנו לטעות באתגר שהדבר הזה מציב לפנינו. ההתמודדות עמו היא בשני מישורים שמתכנסים יחד: אחד אוניברסלי והשני מקומי. מצד אחד אינדיווידואליזם הוא אולי אחד ההישגים היותר גדולים של התרבות המודרנית. היכולת של אדם

להיות ריבוני לעצמו, לשפוט, לקבל החלטות על חייו ואופיים, על אמונותיו, דעותיו, התנהלותו והלכות חייו. אם נשווה את זה למצב רק לפני 250-300 שנה, הרי שקפצנו קפיצה נחשנית. מצד שני יש לאינדיווידואליזם מה שצ'רלס טיילור (Taylor) קורא "צד אפל". ההתמקדות באני יכולה להיות מבורכת אבל היא גם מביאה קללה; וכבר דה טוקוויל (de Tocqueville) דיבר על כך שאנשים אינדיווידואלים יכולים בסופו של דבר להישאר בודדים. ואם לא די בכך, אנחנו חיים בעיצומה של מהפכה מטורפת של מידע, של טכנולוגיה, שמחזקת בצורה כמעט בלתי נתפסת את המגמות האלה של התבדלות. אנשים שמתכנסים פנימה, שמוותרים על אינטראקציות חברתיות, שמפחיתים אותן ולפעמים מתנכרים להן לחלוטין. אנחנו חיים היום בעידן שבו אדם יכול לנהל את כל חייו בלי לבוא במגע עם אדם אחר ועדיין לחוות סוג של חיים בחברה, או פסאודו חיים בחברה. אני חושב שאנחנו עדיין לא מסוגלים להבין את ההשלכות של זה, אנחנו בתוך העסק ולא מספיק רחוקים ממנו.

יש קשר ישיר בין האתגר הראשון הזה, האוניברסלי, לאתגר המקומי יותר שלנו. ג'ון דיואי בדמוקרטיה וחינוך מדבר על שני תנאים הכרחיים לקיומה של חברה דמוקרטית ראויה. זו תפיסה מעט שמרנית, אבל אמנה אותם בכל זאת: ראשית, צריך להתקיים אינטרס משותף אחד לפחות לכלל, ושהכלל הזה פועל כדי לשמרו; ושנית, כדי לשמר את האינטרס המשותף הזה צריכים להתקיים בחברה קשרי גומלין ושיתופי פעולה בין הקבוצות השונות המרכיבות אותה.

הטענה שלי היא שהאינטרס המשותף הזה לא צריך להיות שיפוטי מוסרי, הוא צריך להיות אחד ויחיד – הסכמה על כללי משחק משותפים. אין דרך שבה שתי קבוצות, שני אנשים, יעלו לזירת משחק וישחקו אותו משחק, אבל כל אחד מהם יחזיק בסט שונה של כללים. המשחק יאבד מערכו, וסופו להפוך למלחמה בתוך שניות – אין לו שום טעם, שום מטרה ושום יכולת להתקיים.

אם אנחנו מסתכלים על החברה שאנחנו חיים בה מנקודת המבט הזאת שאני מציע, נגלה חברה מקוטבת, משוסעת, שקבוצות רבות ושונות מרכיבות אותה. מצד אחד זה כמובן דבר מקסים ופלורליסטי, אבל מצד שני אנחנו נוטים להגדרה עצמית על בסיס שלילת השונה; ואני חושש שהיכולת של הקבוצות האלה לתקשר אחת עם השנייה, שלא לדבר להגיע לאיזשהן הסכמות – הולכת ונשחקת. לדעתי, זו הסכנה הקיומית היחידה שמאיימת על החברה הישראלית. לא איומים חיצוניים, ולא איומים כלכליים, ולא משבר הדיור. זו אולי אמירה שנויה במחלוקת, אבל

”הואיל וכל בני האדם נולדו שווים בערכם ובזכויותיהם”

אם יש משהו שיכול לפרק את העסק הזה מבפנים ובצורה יעילה מאוד, זהו חוסר היכולת שלנו להפוך לאיזושהי חברה.

כמי שעובד במערכת החינוך אי אלו שנים, אני יכול לומר שהמערכת שלנו מזהה את התופעות האלה קצת באיחור ובמידה רבה מתקשה להתמודד אתן, משום שהיא עושה זאת בכלים שרובם לא רלוונטיים לעולם של מרבית בני הנוער. התוצאה היא שיח שהוא לפעמים עקר, לפעמים בנאלי, לפעמים קלישאתי, ושכמקרים רבים לא באמת מצליח לחדור את החומה ההולכת ומתגבהת של האדישות ושל ההסתגרות פנימה של בני הנוער. אנחנו יכולים לראות שככל שהזמן עובר נדרשות חוויות מטלטלות יותר על מנת שבני הנוער, בהכללה כמובן, יגידו ”אני מעורב, אני מבין, אני מסיר רגע את חומת האדישות הזאת”.

לשבור את המחיצות החברתיות ולהתאחד סביב מטרות החינוך הנעלות

אמנון רובינשטיין

ראשית, אני מסכים שדמוקרטיה היא לא ערך יחסי; שהבמה הזאת של חילוקי דעות, של אפשרות לחילוקי דעות, של אפשרות להשפיע אחד על השני, עומדת מעל הכול. אני בהחלט דוחה את הגישה הרליטיביסטית שאומרת שדמוקרטיה זו רק אחת מצורות ההתארגנות הלגיטימיות של החברה האנושית. עובדה היא שתופעה רבת-תרבותית קיימת רק בדמוקרטיה, וחברה לא דמוקרטית אינה מסוגלת לקיים משטר רבת-תרבותי. היא מסוגלת לכפות תרבות, אבל היא לא מסוגלת לקיים דו-שיח או רב-שיח תרבותי.

שנית, בניגוד למדינות רב-לאומיות ורב-דתיות, מערכת החינוך הישראלית הכניסה את המגזרים השונים של החברה למגירות אטומות. נער או נערה ערבים פוגשים יהודים ישראלים רק באוניברסיטה, לא לפני כן, פרט ליוצאי דופן. אין ביניהם מפגש בגיל הקובע של ינקות או התבגרות; אין מגע, פרט למעט מאוד מקומות. יתר על כן, נוער חרדי לא נפגש עם אחרים גם באוניברסיטה, וכשהוא כן מגיע לאוניברסיטה, הוא לומד בקמפוס נפרד עם הפרדה מגדרית. כלומר, יש הפרדה לא רק בין חרדים ללא חרדים אלא יש גם הפרדה מגדרית. ויותר מזה, ההפרדה המגדרית הזאת לא מספיקה, וישנה גם הפרדה בין נערות ספרדיות לנערות אשכנזיות, למשל, או בין המגמה החסידית הטהורה לבין המגמה הפשוטה. כלומר, לנו כחברה אין מרחב ציבורי משותף, וזה חיסרון גדול מאוד של החברה הישראלית. עם זאת אני לא סבור שמידת המעורבות פחתה. בתוך כל

אחת מהמגירות האלה אנחנו רואים מגמה של מעורבות חברתית הולכת ומעמיקה. מספר המתנדבים בבתי הספר, בעיקר התיכוניים, הולך וגדל משנה לשנה. כאשר הייתי דיקן הפקולטה למשפטים הקמתי אגודות מתנדבים של סטודנטים למטרות חברתיות. כמעט שלא היו מתנדבים. היה קשה מאוד להחדיר את העניין הזה. מיד שאלו: ”איזה בונוס נקבל? איזה ציון נקבל?” אבל היום אני לא מכיר אוניברסיטה או מכללה שאין בה מעורבות חברתית, שאין בה פעילות אינטנסיבית למען החברה. כך, בפקולטות למשפטים יש קליניקות שבהן סטודנטים מקדישים את זמנם ואת שכלם ואת מרצם להגן על חלשים בחברה.

עם זאת אם לא נתחיל להסיר את המחיצות האלה בין החברות אנחנו צפויים לאסון. זו הייתה שגיאה גדולה מאוד של בן-גוריון שבחוק חינוך חובה ובחוק חינוך ממלכתי הוא הקים את המחיצות האלה, והיום קשה מאוד להסיר אותן. ב-1948 היה אפשר לומר שישראל היא רפובליקה, ויש לה בתי ספר רפובליקניים. אף שבתי הספר הרפובליקניים בצרפת או בארצות הברית הם מרובי בעיות. הסוגיות שבהן הם מתלבטים מגיעות לבית המשפט העליון בכל שנה – איך ללמד גנטיקה, איך ללמד אבולוציה, איך ללמד תנ”ך, איך ללמד את הברית החדשה. כל זה הוא לחם חוקם של בתי משפט במדינות האלה, ואנחנו לא התמודדנו עם הבעיות הללו כלל. נתנו לחומות לצמוח.

עניין נוסף שאני רוצה לדבר עליו: הוויכוח בין ערכים להצטיינות לא מובן לי, הרי מהם ערכים? אדם ערכי הוא אדם שיכול לבחור בין אלטרנטיבות שונות, בין תרבויות שונות, בין מסורות שונות. הוא לא יכול להשתמש בזכות הבחירה אלא אם כן הוא ידען גדול מאוד, וזה לא מקרה שאנשים משכילים הם בדרך כלל גם אנשים סובלניים יותר; כיוון שקשת הידיעות שלהם על תרבויות רבות היא הרבה יותר רחבה – בגלל המצוינות הזאת, בגלל הידיעה של מדעי הטבע ומדעי החברה ומדעי הרוח וסוגי הספרות השונים וסוגי המוזיקה השונים. אני חושב שהצטיינות היא ערך ואסור להמעיט בחשיבות הערך הזה. לא רק מסיבות תועלתיות אלא גם מסיבות ערכיות.

עניין אחרון. חוק חינוך ממלכתי, התשי”ג-1953, וכך גם חוק חינוך חובה, הם בעיני לא רלוונטיים כלל. הם לא מתאימים לישראל. מדובר בחוק שיזם משטר בן-גוריון של שנות ה-50. מטרות החינוך כללו אז עבודה חקלאית, מלאכה ואהבת המולדת. ערכים יפים, אבל כשהייתי שר החינוך חשבתי שצריך לנסח אותם מחדש. כיוון שאני מאמין בדמוקרטיה השתתפותית, העברתי בזמנו את הטיטה

שלי בין כל ציבור המורים. הגיעו מאות תשובות, 34% מהמורים ענו, וזו לא הייתה עבודה פשוטה למיין אותן. קשה מאוד לנסח את מטרות החינוך הממלכתי מפני שלא מדובר בחינוך ממלכתי אחד. יש קודם כול חינוך ממלכתי יהודי, ואחר כך הממלכתי הערבי הנפרד לגמרי, ואחר כך ישנו גם החינוך הממלכתי-דתי, שהוא ממלכתי בשמו אבל לא בתוכנו. קשה מאוד לנסח לכל שלושת אלו מטרה משותפת, ומשום כך ביקשתי את ההשתתפות של כל ציבור המחנכים. הגענו לנוסחה אחת שעל פיה המטרה הראשית היא לחנך אדם להיות אוהב אדם, אוהב עמו, אוהב ארצו – זה היה משפט הפתיחה בהצעת החוק. בעיניי זה הערך העליון. אחר כך בסעיף ו' מופיע הערך הרב-תרבותי – שהתלמיד יכיר תרבויות אחרות בארצו, שהיא ארץ רב-תרבותית במהותה. בעיניי הזה לא יכול להיות ויכוח, מדובר בארץ רב-תרבותית וגם רב-דתית וגם רב-לאומית. אלו היו שתי המטרות העיקריות. זהו החינוך הערכי שהמורים נתבעים, לדעתי, להגן עליו ולחנך לאורו, על פי החוק.

הקושי הוא כיצד מעבירים את התכנים האלה. לתפיסתי בתי הספר לחינוך, המכללות להכשרת עובדי הוראה ומחלקות החינוך באוניברסיטאות צריכים להתחיל לשנן ולהטמיע את הערכים האלה בקרב ציבור התלמידים שלהם, כדי שכאשר הם יגיעו להוראה הם כבר יהיו נר לרגליהם; זה יהיה הדבר שלאורו הם מתחנכים ומחנכים. אם אתם שואלים אותי מה התשובה שלי על השאלה איך מגנים על הדמוקרטיה – לקיים את המטרות הערכיות הגבוהות של חוק חינוך ממלכתי.

ללא שוויון בתקציב, הכרה בתרבות ושותפות באזרחות – הדמוקרטיה היא אשליה ריקה

יוסף ג'בארין

תרשו לי להתמקד בהרהורים ביקורתיים מנקודת המבט של האוכלוסייה הערבית ומערכת החינוך הערבית. אני פותח ואומר שמבחינתי הערך המרכזי בדמוקרטיה הוא ערך השוויון, ואני יכול לזהות בעיקר שלוש טענות מרכזיות בעניין זה כשמדובר באוכלוסייה הערבית.

ראשית, לא בהכרח מבחינת החשיבות אבל אולי כי העניין מוכר לכם יותר, אי־השוויון במשאבים החומריים. על פי נתונים של משרד החינוך עצמו יש מחסור של אלפי כיתות בחברה הערבית. אני מכיר רשויות מקומיות שאין להן היום אפילו רזרבת קרקע כדי לבנות בתי ספר, ולכן הפתרון צריך להיות ברמה המערכתית. סוגיית השוויון החומרי קשורה גם לעניין הקצאת שעות ההוראה. אני חושב שבחשובים לא מורכבים אפשר לראות שאם מספקים את כל הכיתות החסרות בחברה הערבית ומשווים את שעות ההוראה לשעות של התלמידים היהודים, ייתכן שהיה אפשר לפתור את כל בעיית היעדר התעסוקה לאלפי מורים ערבים. ולעניין זה של תעסוקת אקדמאים מהמגזר הציבורי, אפשר לדבר גם על סוגיית הייצוג החסר בשירות המדינה בכלל, מחוץ למערכת החינוך. מדובר ב־8% ייצוג, אף ששיעור הערבים בישראל הוא 20%. אם היינו משיגים את השוויון הזה, אולי הייתה נפתרת בעיית התעסוקה של האקדמאים הערבים. וגם כאן אמנם אני שומע את השיח הזה שמדבר על הכרה, אם לא על אפליה, אבל לפחות הכרה בצורך לטפל באי־השוויון, אבל אני לא רואה תכניות ממשיות שעונות על הצרכים על היקפיהם. טענה נוספת קשורה להכרה, והכוונה בעיקר להכרה בזהות התרבותית הלאומית

הייחודית. כאן אני בהחלט יכול לדבר בשבח השינוי בניסוח מטרות החינוך בשנת 2000; אבל לדעתי השיפור הזה הוא דווקא דוגמה טובה להכרה חלקית שבעצם לא מצליחה להיות מערכתית. אם נתייחס ל-11 המטרות שבסעיף 2 לחוק חינוך ממלכתי, קודם כול ישנה התעלמות מהעניין שהוא נפיץ מאוד בקרב הציבור הערבי – הגדרת המדינה. כבר בהתחלה מדברים על ערכיה של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית, מה שאולי מובן מאליה למחנך היהודי, אבל את התלמיד הערבי זה מקומם מאוד. לכן מבחינתנו זו כבר לא רק סוגיה של הקצאת משאבים, ולא רק סוגיה של הכרה בזהות, אלא שמערכת החינוך לא רואה בתלמיד הערבי אזרח שוויוני. זאת אומרת שכבר דלת הכניסה למערכת היא בעייתית עבור התלמיד הערבי.

היה אפשר לצפות שיבוא פיצוי בהמשך על הפתיחה הזאת, במטרות שיעסקו באופן ייחודי בזהות התרבותית הערבית. אמנם סעיף 11 מדבר על להכיר את השפה, התרבות, ההיסטוריה, המורשת והמסורת הייחודית של האוכלוסייה הערבית ושל קבוצות אוכלוסייה אחרות במדינת ישראל, ולהכיר בזכויות השוות של כל אזרחי ישראל – וזו, כאמור, התקדמות משמעותית מאוד יחסית לחוסר ההתייחסות המוחלטת שהייתה קודם לכן – אבל האמת היא שאני מוצא חוסר קונסיסטנטיות בנוסח החוק. שאר הסעיפים, בכל מה שקשור לתרבות היהודית, מדברים על "ללמד", "להנחיל", "לפתח", "לבסס", "לחזק", "להעניק", אבל דווקא כשמתייחסים לשפה הערבית השימוש הוא במושג "להכיר". אני לא בטוח אם זה מופנה לתלמיד הערבי, או שזה מיועד לתלמידים היהודים בכלל. האם זה סעיף שהוא תוצר של פשרה כלשהי? כלומר, בכל מה שקשור להכרה בייחוד התרבותי והלאומי של התלמיד הערבי לשון הסעיף לקונית.

חשוב להדגיש שמצד אחד אפשר בהחלט לראות את ההתקדמות, והחוק, למשל, מזכיר במפורש את האוכלוסייה הערבית; שהרי החוק בישראל לא הזכיר את האוכלוסייה הערבית כלל. לכן אפשר לראות את הפרצה, אבל הפרצה הזאת צרה מדי, היא לא באמת מאפשרת הכנסת תכנים משמעותיים. זה משליך כמובן גם על מעמדו של המורה, שעדיין מתמודד עם הדילמה עד כמה עליו להיות יצירתי ולדבר על אותה זהות תרבותית ייחודית שהוא בא ממנה, או שהוא בכל זאת צריך להיות כפוף למנגנוני פיקוח, שמשרד החינוך עצמו הכיר ב-2004 בקיומם, ואפילו בהתערבותם של אנשי שב"כ במינויים וגם בפיקוח שלו על מערכת החינוך. סוגיה שלישית כשמדובר באי-שוויון, שאולי משלימה את התמונה, זו סוגיית

השותפות: באיזו מידה אנשי חינוך ערבים – מורים, אקדמאים וכדומה – שותפים לעשייה החינוכית; שותפים, למשל, בקביעת תוכני הלימוד ובקביעת המדיניות החינוכית של ילדיהם? אמנם אני חוקר את הנושאים הללו במטרה לכתוב בעיקר לציבור היהודי ואולי לפרסם באנגלית לצורך קידום אקדמי, אבל מבחינתי מדובר בסיפור אישי.

אני מאום אל פאחס, וכשלמדתי בתיכון החלום שלי היה ללמוד אצל משורר ערבי פלסטיני שלימד בנצרת, שהוא גם אזרח ישראלי. לשם כך נסעתי לנצרת בכל יום כמעט שעה. אבל מיד הבנתי שכל הכתיבה והשירה שלו, כמו של משוררים פלסטינים אחרים, היא לא חלק מתכנית הלימודים. לשמחתי, הוא היה מוכן להקדיש לנו שעתיים נוספות יום אחד בשבוע וללמד את הדברים שכתב. בשבילי זה היה מחזה אבסורד, כי הוא עצמו רצה ללמד את חומר הלימודים שבתכנית הבגרות כדי לא לפגוע בנו. זה סיפור אישי שנמשך עד היום.

אנחנו מלמדים באוניברסיטה, מלמדים במכללה, יש לנו כיתות של יותר ממאה סטודנטים לפעמים. כשאני כותב סילבוס, אני מציג את האבסטרקט שלו לראש החוג, ואחר כך אני נכנס ומלמד; אמנם לפי הסילבוס אבל איש לא מתערב בתכנים של השיעור, בנושאים שאני מעביר וכדומה. ואני תוהה איך קורה שמעמדי הוא כזה שאני יכול לעשות את זה בתוך האקדמיה, אבל אני וכל עמיתי האקדמאים לא יכולים להשפיע כמעט במאומה על תוכני החינוך של הילדים שלנו – על מה שהם לומדים; מה הם לומדים בשיעורי ההיסטוריה, מה הם לומדים בשיעורי האזרחות וכדומה.

לעניין החומה בין המגזרים. במחקרים שערכתי התייחסתי לניסיון של החברה האמריקאית, ולמדתי להעריך את החינוך האינטגרטיבי. אני לא מדבר על תלמידים ערבים שילמדו בבתי ספר יהודיים כדי ללמוד בעברית ולשלוט בה. אני מדבר על חינוך דו־לשוני או דו־לאומי. חינוך שיכול להתנהל בשתי השפות, במודל שקיים היום במעט מאוד בתי ספר. מודל שיכול להבטיח את השוויון ואת ההכרה וגם את השותפות של שני הצדדים בעשייה החינוכית.

אני טוען, גם כטענה משפטית אבל גם מתוך ראייה ציבורית פוליטית, שמשרד החינוך צריך לספק אופציה של חינוך דו־לשוני ודו־לאומי. אני לא קורא להפוך את כל החינוך לאינטגרטיבי, אבל בתור אופציה; שכל ילד יוכל להחליט, כל הורה יוכל להחליט, אם הוא רוצה בתי ספר נפרדים או בתי ספר דו־לשוניים. אני נוטה לחשוב שבתי הספר האלה ראויים יותר, כי הם שיכולים באמת למצוא את המכנה המשותף ולכנות ביחד את אותו מרחב ציבורי.

אולי תופתעו לשמוע, אבל כשאני מציג את המודל הזה של בתי ספר משותפים לסטודנטים שלי, מתוך הבטחת שוויון, שותפות הדדית והכרה של הזהות הלאומית, מרבית הסטודנטים הערבים תומכים בזה. זה אולי נוגד את התפיסה בציבור שיש מגמה של התבדלות בתחום החינוך בקרב האוכלוסייה הערבית. ותופתעו אבל גם בתחום הדיור זה כך. אנשים בחברה הערבית מדברים על שכונות מעורבות, אבל שוב, לא בתור משהו כפוי אלא בתור אופציה. יש צורך להרחיב את שטחי השיפוט של היישובים הערביים ולפתח אותם, אבל בד בבד גם לבנות יישובים מעורבים. קראתי את החומר של הפרק החדש על "תפיסות דמוקרטיות" שמוצע עכשיו לספרי האזרחות. אחת השאלות שם מדברת על משפחה ערבייה בעיר מעורבת שרוצה לשלוח את הילד שלה לבית ספר יהודי. העירייה מסרבת בטענה שהיא רוצה לשמר את השונות בתוך בתי הספר. השאלה שמופיעה שם היא: "מה התפיסה הדמוקרטית שעומדת מאחורי עמדת העירייה? ומה התפיסה הדמוקרטית מאחורי עמדת ההורים?" חשבתי וחשבתי ולא יכולתי להעלות בדעתי שום תפיסה דמוקרטית בעמדת העירייה. ואני מדבר על חומר שאמור להיכלל בבחינת הבגרות הקרובה. נראה שזו המציאות, אבל אנחנו כאן כדי לחשוב איך אפשר לשנות אותה.

הדרך לביסוס הדמוקרטיה עוברת בהעצמת האוטונומיה של מורים, בצמצום פערים ולכידות חברתית

מרים דרמוני־שרביט

אני רוצה לדבר על השאלה שמופיעה בכותרת המושב: האם המורים והמורות יכולים להיות מגני הדמוקרטיה? התשובה על השאלה הזאת נגזרת מהגדרת תפקיד המורה במערכת החינוך הישראלית. בעשור האחרון עבדתי עם מאות מורים משלושת זרמי החינוך הציבורי, והמורים עצמם, רובם מורים לאזרחות, התלבטו מה מצופה מהם, מה שולחיהם מצפים מהם. חלק מהם מרגישים שמצפים מהם להיות טכנאי בגרות. פשוט להביא את דבר תכנית הלימודים ולעשות את זה בצורה היעילה ביותר כדי שהתלמידים יעברו את הבגרות. אבל אחרים חשבו שבתכנית הלימודים יש גם מטרות נעלות שנוגעות למהות הדמוקרטיה, לערכי הדמוקרטיה, לנשמה היתרה, וזה לא אמור להיות עניין טכני. סביב השאלה הזאת היו לי הרבה מאוד שיחות מעניינות, ששמעתי בהן יותר ויותר מורים שאמרו לי: "לא נותנים לנו להוציא את המורה השווה שבי", "לא נותנים לנו לעשות את מה שאנחנו צריכים לעשות, את מה שאנחנו רוצים לעשות, את מה שמצופה ממורה במדינה דמוקרטית".

אתיחס בקצרה לשלוש בעיות שמקשות מאוד על יישום של חינוך לדמוקרטיה הלכה למעשה במערכת החינוך הישראלית. הסיבה הראשונה היא המשפט הכל כך שגור ונפוץ במדינת ישראל – אסור לדבר פוליטיקה בכיתה. רבים אומרים את זה ומשוכנעים שזה נכון, אבל הם כנראה לא קראו את מטרות החינוך בישראל, והם לא קראו כנראה את דוח קרמניצר ואת חוזרי המנכ"ל, שאומרים שזה דווקא מותר. כתוב כך: "בעוד שאסור שמורה יעסוק בכיתה בתעמולה מפלגתית, בין אם בתקופת

בחירות ובין אם לאו, ראוי להבהיר כי מותר למורה לנקוט עמדה בנושא שנוי במחלוקת ובלבד שאין הוא מקנה לעמדתו מעמד של עמדה מחייבת". זאת אומרת המורה לא צריך לשטוף את מוחם של התלמידים, אבל הוא יכול לבטא את עמדתו בין הרבה עמדות אחרות. ועדיין, היינו עדים לא מזמן לפרשה שסתמה את הגולל על הרצון של כל מורה במערכת החינוך הישראלית לדון בנושא שנוי במחלוקת כלשהו, בעיקר אם הוא קשור לאיזושהי פרה קדושה או לאיזושהו נושא רגיש.

ההימנעות של רוב המורים בבתי הספר הממלכתיים לדבר על פוליטיקה היא מסוכנת מאוד, לדעתי. היא מסוכנת מאוד כיוון שיש ריבוי הולך וגדל של תלמידים שמחזיקים בדעות מאוד קיצוניות בכיתות ושמרשים לעצמם לבטא דעות גזעניות מאוד. מורים מפחדים לגעת בעניין הזה ונמנעים ממנו, ואני חושבת שמערכת החינוך מפסידה מכך. ההימנעות הזאת של רוב המורים מסוכנת בעיני בהקשר של האדישות הגוברת של בני הנוער בכל הקשור לפוליטיקה, והתוצאה היא שיש פחות ופחות השתתפות בבחירות במדינת ישראל.

הבעיה השנייה שאני רוצה להתייחס אליה היא בעיה יותר מורכבת ומאתגרת בשבילי כאדם שעוסק שנים רבות בחינוך לדמוקרטיה. מדובר בתובנה שלקח לי המון זמן להגיע אליה, שלפיה קבוצות הולכות וגדלות של ישראלים לא מזדהות עם עקרונות הדמוקרטיה ולא חושבות שדמוקרטיה זה חשוב. אני חושבת שיש יותר ויותר אנשים שתופסים את הדמוקרטיה כאמצעי טכני להכריע בין דעות שונות על פי העיקרון של הכרעת הרוב, כלומר דמוקרטיה פורמלית בלבד. מבחינתם אפילו ההומניזם הוא עניין בעיקר מאיים. מיהו הפרט הזה? איך קוראים לו? מאיזה עדה הוא? איזו מסורת? הוא דתי, הוא חילוני, מה הוא חושב? אין בדמוקרטיה הזאת שום דבר שמרגש אותם, שמעניין, שיש בו סיפורים, שיש בו משהו שאני יכול להתחבר אליו. זה תלוש וזה מנותק מאוד.

ולכן, וזה נוגע בעיקר להרבה מאוד פריפריות בישראל, הדמוקרטיה לא קיימת את הבטחת השוויון שלה, והפערים הולכים וגדלים, וגם הניעות החברתית שלכאורה הדמוקרטיה מבטיחה לנו לא מתקיימת. שיח הזכויות אולי יפה מאוד על הנייר, אבל במציאות רבים במדינת ישראל מודעים לכך שזה לא קורה, שהדמוקרטיה רק עוזרת לבעלי הפריבילגיות לשמור על הפריבילגיות שלהם. אפשר אפילו לומר שלקבוצות מסוימות בתוך הציבור היהודי, הדמוקרטיה המהותית, זו שמדברת על השקפות עולם, על זכויות האדם, על פלורליזם וכדומה, מיטיבה רק עם המיעוטים, ובשל האופי האוניברסלי שלה היא מגבירה את תחושת האיום; היא מחלישה את

הדומיננטיות היהודית במדינה. וזה משהו שמטריד מאוד דווקא את מי שנמצא בשלטון בלא מעט השנים האחרונות.

הבעיה השלישית שאני מזהה בכל הנוגע לחינוך לדמוקרטיה היא שאין בישראל אתוס דמוקרטי משותף שכל האזרחים יכולים להתחבר אליו. מרבית המדינות הדמוקרטיות מבססות את עצמן על סוג של חיבור, של יחסי גומלין מאוד חזקים בין הלאומיות לבין האזרחות. אצלנו יש אזרחות ישראלית משותפת, אבל אנחנו שייכים, אם אנחנו יהודים או ערבים, ללאומים שונים. אף שאין שום בעיה בכך ברמה העקרונית – גם בשווייץ, למשל, יש זהויות לאומיות שונות, אבל היסוד הדמוקרטי חזק מאוד, והוא לא חזק פחות מהיסוד הלאומי. אצלנו זה לא כך. החשיבות של ההשתייכות הלאומית הלשונית גוברת על הזהות האזרחית. אצלנו היסוד הלאומי עולה בבירור על היסוד האזרחי, וזה מקשה מאוד על חינוך לדמוקרטיה. מי שמנסה לעסוק בערכים אוניברסליים, אומרים לו, רגע, אבל מה עם ציונות, ומה עם יהדות, ומה עם מורשת הקרב, ומה עם המאבק הכל כך קשה כדי להגיע למדינה יהודית אחרי 2,000 שנות גלות?

הבדל נוסף שאני רואה בינינו לבין מדינות דמוקרטיות אחרות הוא שגם אם בראשית הדרך המאבקים הדמוקרטיים היו מזוהים אצלן עם קבוצה מסוימת, במרוצת השנים משרדי החינוך שלהן ניכסו אותם לתוך הנרטיב ההגמוני. במדינת ישראל מאבק חשוב למען השוויון, למשל, של הפנתרים השחורים, מזוהה היום אך ורק עם המזרחים; יום האדמה, מחאה חשובה שבה בעצם הציבור הערבי בישראל אומר די עם ההפקעות השרירותיות של קרקעות – מזוהה רק עם הציבור הערבי, ואין אף אחד אחר במדינה שמזדהה אתו. מורים לאזרחות יהודים לא מדברים על הנושא, מאחר שהם מפחדים לדבר על כך. זה ממש לא רלוונטי לאיש.

רצח רבין, למשל, היה הזדמנות אמיתית להפוך להיות סוג של מורשת דמוקרטית שתביא לכך שכללי המשחק בדמוקרטיה ישתנו, אבל גם זה לא קרה. היו לכך כל מיני סיבות: השיח של פיוס בין דתיים לחילונים, למשל, הדיר את הערבים. בבתי הספר הממלכתיים דתיים מציינים ביום הזה את יום פטירת רחל אמנו, אף שיש חוק יום הזיכרון ליצחק רבין במדינת ישראל. אפילו המחאה החברתית של 2011, שהיה לה פוטנציאל להפוך להיות איזשהו אתוס משותף של ישראלים, הייתה בעיקר מחאה של בורגנים, של מעמד הביניים, ובעצם הערבים והדתיים לא כל כך בלטו בה. כל המאבקים האלה לא הפכו להיות משהו שמורה לאזרחות או מורה להיסטוריה יכול לעשות אתו משהו יותר משמעותי.

מניתי שלוש בעיות: האמונה שאסור לדבר פוליטיקה בכיתה; העובדה שישראלים רבים לא מזדהים עם הדמוקרטיה; והיעדר אתוס דמוקרטי משותף לכלל האזרחים. אתיחס עכשיו בקצרה לפתרונות אפשריים. אני חושבת שקודם כול מערכת החינוך צריכה לתת גיבוי למורים להיות מורים. זה נשמע פשוט, אבל אגב הסיפור של אדם ורטה, אנחנו מבינים שזה לא פשוט כלל. מורים צריכים להרגיש בטוחים להביא את עצמם, עם הדעות שלהם והצבעים שלהם והמסורת שלהם, וגם להיות מסוגלים לעשות את זה כך שהם לא ירגישו שמהרגע שהם פותחים את הפה מישהו יקליט אותם, וזה ייגמר בשימוע או בפיטורים. גיבוי הוא חשוב מאוד.

דרך התמודדות שנייה היא יותר טכנית פדגוגית. קשה מאוד ללמד בצורה אפקטיבית נושאים שנויים במחלוקת. צריך להשקיע בכך זמן, וצריך לפתח את המיומנות הזאת. לכן צריך לעשות את זה לאורך שנים – כבר בתהליך הכשרת המורים ואחר כך תוך כדי עבודה. אנחנו מנסים לעשות את זה במט"ח, ולצורך כך נעזרים באנשים שמומחים בתחום.

דרך התמודדות שלישית: בעיית יסוד היא כפי שהזכרתי היעדר הלכידות החברתית במדינת ישראל. איך פותרים את הבעיה הזאת, ובמיוחד איך עושים את זה במערכת חינוך ציבורית שהיא לא אחידה? אני רוצה להציע לכם דרך שאנחנו במט"ח התחלנו ליישם בשיתוף המטה לחינוך אזרחי ועם הפיקוח הכולל ברמלה. מה שאנחנו מנסים לעשות הוא לא לשנות את המצב הקיים, כי הניסיון לשנות את המצב הקיים על ידי הקמת בתי ספר משותפים אינטגרטיביים לא מצליח. לא משום שכופים את זה על אנשים, אלא משום שלהורים בישראל חשוב שהילדים שלהם יתחנכו במסגרות חינוך שמשקפות את הערכים שלהם. גם בצפון אירלנד, שבה המציאות מאוד דומה ויש בה מערכות חינוך נבדלות, עמותות הורים ניסו לעשות חינוך אינטגרטיבי ולא הצליחו על רקע הסכסוך. מה שהם כן הצליחו בו, וזה מה שאנחנו מנסים לעשות ברמלה, הוא לימוד משותף חוצה זרמים. לא להתבר דווקא לאידיאולוגיה, לכך שאנחנו שואפים לחיים משותפים, גם אם זה מה שאנחנו באמת שואפים אליו, אלא לשכנע את ההורים של בית הספר הערבי ובית הספר היהודי שחשיבה מתמטית בכיתה ה', למשל, מפתחת יכולות שיעזרו לילד לעשות בהמשך 5 יחידות במתמטיקה. כאשר להורים הערכים והיהודים יהיה אינטרס משותף, הם יהיו מוכנים שהילדים ילמדו יחד על מנת להשיג את התועלת הזאת של קידום הילד שלהם הפרטי בלימודי המתמטיקה. אנשי החינוך והמנהלים שחוברים יחד משוחחים את השיחות המהותיות על הסכסוך, אבל ברמה של התלמידים אנחנו

“הואיל וכל בני האדם נולדו שווים בערכם ובזכויותיהם”

בכלל לא עסוקים בדיאלוג על הנרטיבים, אנחנו עוסקים בבנייה של לכידות חברתית; בבנייה של הבנה שאם האוכלוסייה הערבית בישראל תמשיך להיות כל כך ענייה, כל החברה הישראלית תסבול.

המשחק הזה בין מטרה שהיא יותר אידיאולוגית, ערכית, דמוקרטית, של לכידות חברתית לשם חיים משותפים, הרמוניים ופלורליזם, לבין להתחבר לצרכים של אנשים עניים ולנסות להציע משהו שעובד באופן קצת אחר, שעובד על מה שמכונה באירלנד “small but often” – בקטן אבל לעתים קרובות.

פרלמנט ילדים עירוני כפרקטיקה של דמוקרטיה השתתפותית

יעקב מיכלין

אציג לפניכם תכנית יישומית ותובנות מרכזיות בסוגיות שקשורות לחינוך דמוקרטי. אחד הדברים שמעסיקים אותי בהקשר הזה הוא מקומם של ילדים וילדות בקהילות ההשתייכות שלהם – בבתי הספר, במרחבים עירוניים ובכלל. כשאני מדבר על מקומם של ילדים, אני מדבר על המעורבות שלהם, על יכולת ההשפעה שלהם, על התפקידים שהם מקבלים על עצמם או שנותנים להם, ועל הנוכחות שלהם במרחבים ציבוריים בכלל.

אם ננסה להסתכל רגע על התהליכים האלה בפרספקטיבה היסטורית רחבה, נוכל לזהות את נקודת המפנה – עם התבססותו של מודל החינוך הציבורי בעולם המערבי. למעשה בעקבות כך קרו שני תהליכים בו בזמן: מצד אחד, ילדים נכנסו לסביבה מוגנת יותר, מאחר שבית הספר שומר עליהם מפני סכנות ופגיעות שהם היו חשופים אליהם עד אז; אבל מצד שני, התחיל להתרחש איזשהו ריחוק איטי של ילדים וילדות מקהילות ההשתייכות שלהם ובפרט מהתפקידים ומהמקום שהם תפסו בקהילה.

מוכן שמאז עברו הרבה מאוד שנים, והמונח "קהילה גיאוגרפית" עבר שינויים, ותפיסת הילדות עברה שינויים גדולים מאוד. ואולם במידה רבה הריחוק הזה עדיין נשאר גם היום, ואני סבור שהיום ילדים וילדות בחברה הישראלית הם במידה רבה תפיסה שולית, יש שיגידו אפילו מודרת. התפיסה הרווחת היא שמבוגרים תמיד יודעים יותר טוב מה נכון עבור ילדים וילדות. במקרים רבים זה אכן נכון, ואנחנו

המבוגרים באמת יודעים מה נכון עבור הילדים שלנו, אבל הניסיון שלנו מראה שזה לא תמיד כך. הניסיון שלנו בתכנית שמיד אספר עליה מראה שלנקודת המבט של ילדים וילדות יש ערך סגולי בפני עצמה. למעשה מה ש”תכנית פרלמנט הילדים” עושה היא ניסיון לחולל שינוי בעניין הזה ולהתחיל בחינוך לדמוקרטיה כבר מגיל היסודי.

התכנית שלנו מקימה פרלמנטים עירוניים. אנחנו עובדים היום בארבע רשויות מקומיות – אשדוד, אופקים, באר שבע ונתניה – ומייסדים יחד עם הרשות פרלמנט ילדים עירוני, שמטרתו היא לקדם את הדיאלוג בין הרשות לבין ילדי העיר. התפקיד של פרלמנט הילדים הוא לדאוג לאינטרסים של הילדים בעיר דרך פרקטיקות של דמוקרטיה השתתפותית. הרעיון הוא לקחת את מודל מועצת הנוער שכולנו מכירים ולהפוך אותו לשיתופי יותר ולכזה שמוכיל להשפעה ממשית של ילדים וילדות בנושאים שחשובים להם.

אתן דוגמה. נקודת הפתיחה של התהליך היא הילדים עצמם. אנחנו מתחילים בסקר ילדים עירוני שמי שמנסח אותו הם ילדי הפרלמנט וילדי מועצות התלמידים. הסקרים האלה מאפשרים לנו איזושהי תנועה מלמטה למעלה, שמציפה לפני השטח את הנושאים שמעסיקים ילדים. מה מעסיק ילדים? ילדים נוטים להיות מאוד קונקרטיים, ולכן מעסיקים אותם נושאים מאוד ספציפיים כמו תחזוקת השירותים, לוקרים, יום ללא תלבושת אחידה, קפטריה ועוד. אנחנו רואים גם סוגיות עקרוניות יותר שקשורות לילדים, כמו פנאי, חזות העיר ובית הספר, ביטחון אישי ומוגנות. יש גם נושאים שנידונים בציבוריות הישראלית ומחלחלים לחברת הילדים, כמו קיימות. אחד הסקרים נעשה אחרי המחאה החברתית, ואחד הנושאים שזכה לדירוג גבוה הוא הוזלת מחירי הדירות ויותר מקומות עבודה. רואים רצון של הילדים, במפתיע או שלא במפתיע, להשפיע על אוכלוסיות אחרות, והם מדברים על נגישות לאוכלוסיות עם צרכים מיוחדים, על תרומה לקהילה ומעורבות חברתית. הדברים האלה מופיעים בשוליים, בדירוג נמוך יותר, אבל הם בהחלט קיימים.

שימוש נכון בסקרים האלה יכול לספק מידע חשוב ובעל ערך לקובעי מדיניות בתחומים שונים, וגם בתי הספר יכולים לעשות שימוש בנתונים האלה. חשוב להגיד שהסקרים האלה הם עדיין לא תכנית פעולה. הם נקודת התחלה שממנה אנחנו פותחים בדיאלוג עם הילדים ומנסים לברר אתם למה הם התכוונו בכל אחת מהסוגיות שהם מדברים עליהם. אנחנו מנסים לפרוש את הטווח הרחב של הפרשנויות ולזהות את הקולות שעולים מן הדיאלוג בין מבוגרים לילדים. חשוב

להגיד שהרכוז החברתי הן ציר מרכזי בכל מודל הפעולה הזה, והן מאוד מעורבות ומובילות את היוזמה הזאת.

מדובר למעשה בתהליך עירוני שמטרתו לייצר השראה עבור תהליכים בית ספריים דומים, בתקווה שגם הם יתרחשו. אתן שתי דוגמאות כדי לסבר את האוזן: אחד הנושאים שעלו בחלק מהישיבות והפתיע אותנו מאוד, היה חיות הרחוב. מתברר שילדים מוטרדים מאוד ממצבן של חיות הרחוב, ובאחד הפרלמנטים נעשה תהליך למידה שבו הם ניסו לחשוב איך הם כילדים יכולים להשפיע על המצב. הועלו שם כמה אפשרויות, ובסופו של דבר הילדים בחרו להוביל מבצע הסברה עירוני שמטרתו לעודד משפחות לעקר ולסרס את חיות המחמד שלהם.

נושא שני שילדים עסוקים בו הוא פארקים. אחד הדברים שהם אמרו באופן מאוד ברור הוא שהפארקים לא מתאימים לצרכיהם, או כמו שאחד מילדי הפרלמנט אמר: "יש בעיר כל כך הרבה פארקים, וכולם נראים אותו דבר. לא חבל על השטח?" הם גם דיברו על כך שהם לא מרגישים מספיק בטוחים בפארקים בשעות היום. בעקבות כך באשדוד, למשל, לקחנו פארק יחד עם הרשות, ואנחנו מנסים להפוך את הפארק הזה לפארק קהילתי שמתאים לילדים. הכול נעשה כמובן בשיתוף עם הרשות ועם תנועות הנוער. בדרך כלל מה שקורה בקבוצות מנהיגות כאלה הוא שילדים מקדמים נושאים שמבוגרים חושבים שילדים צריכים לקדם בקבוצות מנהיגות, ובמיזם הזה אנחנו מנסים להתחיל מהילדים עצמם, ומדובר באתגר לא פשוט.

בחלק השני של ההרצאה אני רוצה לנסות להצדיק את הפעולות האלה ולדבר על חשיבותן. לתפיסתי, פעולות מהסוג הזה חשובות משני טעמים: ראשית, פיתוח זהות אזרחית דמוקרטית. אנחנו חיים בתקופה שבה מתרחשים שינויים דרמטיים בקשר שבין האזרח לריבון. מצד אחד, אנחנו רואים יותר ויותר אזרחים שרוצים להיות אזרחים פעילים, מעורבים. הם כבר לא מסתפקים בטקס של הטלת פתק בקלפי אחת לארבע שנים; אזרחים רוצים להיות שותפים פעילים יותר בניהול חיי הקהילה, חיי בית הספר והמרחב הציבורי בכלל. מצד שני, גם הרשויות, בעיקר המקומיות, מחפשות את דרכן אל האזרח דרך מגמות של שיתוף ציבור. השאלה היא בעיניי מהו תפקידה של מערכת החינוך בהכנת תלמידים לדפוס האזרחות המשתנים; כיצד צריכה להיראות תכנית לימודים ששואפת לטפח זהות אזרחית דמוקרטית, ואילו כישורים ומיומנויות צריכים להיות לבוגר מערכת החינוך.

בהקשר הזה חשוב להגיד שאזרחות לא יכולה להיות איזשהו סטטוס שנופל עליך פתאום בגיל 16 עם קבלת תעודת זהות. בעיניי גיבוש זהות אזרחית הוא

תהליך אקטיבי של המתחנך, שבו הוא יוצק תוכן ומשמעות לתוך רכיבי הזהות האלה. רכיבים אלו כוללים כמה דברים: ידע, ערכים ולא פחות חשוב – התנסות. אין דרך ללמד דמוקרטיה בלי להתנסות ולחוות דמוקרטיה, מאחר שדמוקרטיה, כמו שאנחנו רואים יותר ויותר בשנים האחרונות, היא שיטה מסובכת ומורכבת מאוד. אני חושב שהדרך הטובה ביותר ללמוד אותה, מלבד כמובן העקרונות והערכים וכדומה, היא לחיות את השאלות ואת הדילמות שהיא מזמנת. אני חושב שאנחנו לא יכולים לברוח מהעניין הזה, מסובך ככל שיהיה.

דמוקרטיה בסופו של דבר היא לא אוסף של פרוצדורות. אם אנחנו רוצים לשמור על דמוקרטיה חזקה ויציבה, דמוקרטיה שלא נתונה למניפולציות של קבוצות אינטרס כאלה ואחרות שנהנות מכוח עודף בחברה הישראלית, עלינו לשאוף לכך שבוגרי מערכת החינוך יהיו אזרחים שאכפת להם מהמקום שבו הם חיים, בעלי חשיבה ביקורתית ומאמינים שבכוחם לשנות.

הסיבה השנייה שבעטיה הפעולות האלה בעלות ערך נוגעת לחשיבותה של נקודת המבט שמביאים ילדים. תהליך קבלת החלטות או תהליך תכנוני שמביא לידי ביטוי את נקודת המבט של הילדים מגדיל את הסיכוי שהתוצאה שלו תתאים למגוון רחב יותר של אוכלוסיות. קחו למשל, רשויות שמקימות פארקים ענקיים לילדים. בכל פעם אני נדהם מחדש שאיש לא טורח להתייעץ או לפחות לשתף את הקבוצה או את האוכלוסייה שלהן מיועד הפארק הזה. אני בטוח, למשל, שאם בפארקים יציבו קופסאות קרטון צבעוניות בכל מיני צבעים, זו תהיה עמדה הרבה יותר אטרקטיבית מהרבה עמדות יקרות יתר או מתקנים הרבה יותר יקרים שמציבים היום.

קחו למשל, תכנון של מערך התחבורה בעיר. תארו לעצמכם שהתכנון הזה יכול להיות שנוכל להשיג מערך תחבורתי שהוא בטוח יותר עבור ילדים, מאפשר לילדים קטנים יותר להתנייד באופן שמספק תחושת ביטחון לא רק להם, אלא גם להוריהם. חשבו איזו מהפכה זה יכול לעשות בעיר – ילדים יכולים לצרוך תרבות בקצה השני של העיר בלי צורך בהסעות וכדומה. העניינים האלה כמעט שלא נידונים, ואני חושב שצריך לתת להם יותר מקום. יותר מזה, ילדים שמשתתפים בתהליכים כאלה עוברים שיעור בדמוקרטיה מעשית, ויש גם ערך להשתתפות שלהם בתוך תהליך כזה.

מעניין לראות שהמקום שילדים דווקא כן זוכים בו להשפעה הולכת וגוברת הוא המרחב המשפחתי. אנחנו רואים יותר ויותר משפחות שמתנהלות בדפוסים

דמוקרטיים. יש שיגידו דמוקרטיים מדי עד כדי איבוד הסמכות ההורית, אבל זה כבר נושא לדיון אחר. בסך הכול מדובר בתופעה חשובה שהולכת ומתרחבת. בעקבות זאת נוצר פער בין המקום של ילדים במשפחות לבין המקום של ילדים במרחב הציבורי.

בעולם יש מודלים מתקדמים מאוד של קבוצות מנהיגות ופרלמנטים של ילדים. אנחנו רואים את זה בסקוטלנד, בדנמרק, בקנדה ואנגליה. יש בספרות ענף שלם שנקרא "children's movements" ועוסק בכך. סעיף 12 באמנת זכויות הילד מדבר על הזכות להשתתפות ועל החשיבות של מקבלי ההחלטות להביא את נקודת המבט של ילדים בתוך התהליכים האלה.

חשוב לי גם לציין שהתהליכים האלה הם לא תמיד ורודים. הם עשויים להיות בעייתיים וצריך להשקיע בהם מחשבה רבה. אני רוצה להציב שלושה תמרידי אזהרה. הראשון – אנחנו צריכים להיזהר מלהפוך את הילדים לסוכני השינוי. יש פה פיתוי גדול מאוד להלביש על ילדים נושאים שמעסיקים את עולם המבוגרים ולהפוך אותם לסוכני השינוי של הרעיונות האלה. השני – אנחנו צריכים ליצור עבורם מרחבי פעולה בטוחים, שמצד אחד יבטיחו סיכויים גדולים להצלחה, אבל מצד שני גם יאפשרו להם יוזמה ולקיחת אחריות מלאה. מדובר באיזשהו איזון מאוד עדין שצריך כל הזמן לנהל דרך דיאלוג עם כל השותפים לפעולה הזאת, כדי שהתהליך יהיה מעצים ולא פוגעני.

ודבר אחרון, הניסיון שלנו מראה שלא כל הילדים מגיבים באותו אופן כשמזמינים אותם למרחבים כאלה. פעמים רבות ילדים ממשפחות מבוססות יותר מרגישים יותר בנוח באזורים כאלה, וצריך מאוד להתאמץ כדי שילדים מאזורים אחרים, משכבות פחות מבוססות, יצליחו גם להרגיש בנוח. בסופו של דבר זה מתגמל מאוד וזה שווה את המאמץ, אבל זה בהחלט דורש מאמץ ולא קורה מעצמו. צריך לשים לב לניואנסים האלה, ולפעמים צריך להתאים את התהליך לכל מיני סוגים של אוכלוסיות, כי רק קבוצות מנהיגות ילדים הטרוגניות יכולות באמת לייצג את חברת הילדים.

הדמוקרטיה בישראל תמשיך ככל הנראה להתקיים, במודל כזה או אחר, אני חושב שבכך אין כל חשש. אני כן חושב שבידינו אנשי החינוך וההוראה במערכת החינוך להשפיע על המשך עיצובה כדמוקרטיה יציבה, בעלת יסודות ותרבות דמוקרטית, שמביאה לידי ביטוי את רצון העם על מגוון הזהויות, המעמדות והגילים.

יזמות מורים כמנוע צמיחה לחינוך ולחברה



רב־שיח בהנחיית דני פסלר, המנהל הכללי של מרכז חינוך ליאו בק
בחיפה

בהשתתפות: פרופ' עודד שוסיוב, האוניברסיטה העברית בירושלים.
חתן צל"ש ראש הממשלה ליזמות וחדשנות; רם כהן, מנהל תיכונט
ע"ש אלטרמן בתל אביב; רם שפע, יו"ר אגודת הסטודנטים במכללת
סמינר הקיבוצים; שירין חאפ־נטור, מנהלת בית הספר הערבי
למדעים והנדסה אורט לוד



דברי פתיחה: יזמות היא חלומות להגשמה ואנרגיה לעשייה

דני פסלר

יש מי שנוטים לחשוב שיזמות קשורה לאומץ רב ולנטילת סיכונים; לתפיסתי, היא קשורה הרבה יותר לחלומות – לחירות לחלום וליכולת לממש את החלומות. ביזמות, בוודאי בהקשר החינוכי שלה, יש לראות מקור אנרגיה, איזושהי תשתית בסיסית באישיותו של אדם שמניעה אותו לפעולה, ליצירתיות, לשינוי, להתחדשות. יזמות היא מקור פנימי כלשהו שלוקח אותך קדימה. אם בכתי הספר המורים והמנהלים יהיו אנשים בעלי אופי יזמי, אין ספק שאפשר יהיה לראות בפעילות היזמית הזאת מנוף אדיר. אלא שמה יכול מורה ומנהל לעשות כשבעצם הוא מקבל הנחיות ומרשמים עד רמת הפעולה המכנית הפשוטה ביותר בשיעור או בכיתה, עם רגולציה וסטנדרטיזציה שבעצם לא מאפשרת לו מקום; עם מסרים של מערכת בירוקרטית שחוסמת אותו ואולי גם משדרת לו חוסר אמון – אנחנו לא מאמינים בכך שתעשה את המלאכה כפי שאנחנו היינו מצפים.

אני רוצה לשתף אתכם בתוכנה אחת חזקה ועוצמתית מאוד מהביקור האחרון שלי בפינלנד – המפגש עם המורים בכתי הספר השונים, התחושה שהמורה הפיני הוא באמת עצמאי ואוטונומי ויכול להיכנס בבוקר אל כיתתו ולהרגיש שהוא בעל הבית; יכול לתת דרור לרעיונות, ליצירתיות, למחשבות פרועות, לממש חלומות. כל אלה עולים לאין שיעור על כל הטבה חומרית אחרת.

לומדים מהטבע: שן הדיונון וקפיצת הפרעוש כמדרגות לאיכות חיים אנושית

עודד שוסיוב

התחום שאני עוסק בו באוניברסיטה נקרא "Nano Bio Inspired composite materials for the future". השם הארוך הזה מתאר רצון של המדענים להסתכל על חומרים בטבע ולנסות לחקות את האופן שבו הם נוצרים ופועלים, כדי שנוכל להשתמש בהם בעתיד לכל מיני צרכים. השאלה הראשונה שעולה בהקשר הזה היא למה לעשות את זה בכלל, שהרי יש לנו המון חומרים סינתטיים סביבנו שפותחו במאה השנה האחרונות. אלא שכיסא פלסטיק, למשל, מתפרק אחרי כמה שנים בשמש. החומרים האלה הם גם לא בני קיימא. מדובר בחומרים שמקורם בעיקר בנפט, והחומר הזה ייגמר מתישהו. לעומת זאת מסביבנו יש חומרים רבים ומדהימים שהתפתחו במשך מיליוני שנים של אבולוציה אצל בעלי חיים וצמחים כדי לשמש בכל מיני תפקידים. אתן דוגמה: לדיונון הענק, שגודלו יכול להגיע ל-13 מטרים, יש שן, מיץ מקור במרכז הלוע שלו, שהיא חזקה כל כך עד שהיא מסוגלת לחדור פלדה בעובי של 20 מ"מ. כשבוחנים את החומר הזה ועושים לו אנליזה, מוצאים שהוא עשוי בסך הכול מחלבון וסוכר. ממצא מפתיע, מאחר שהחלבון הקשה ביותר שאני יכול לחשוב עליו הוא ביצה קשה, ומדובר בחומר לא ממש קשה. חומר אחר, למשל, הוא העץ שממנו עשויים עצי הסקויה. העצים האלה עומדים מאות שנים, נושאים על גבם מאות של טונות בשמש, ברוח ובגשם; ושוב, אם אנחנו בודקים מהי יחידת המבנה הבסיסית שמחזיקה אותם, מדובר בעצם בסוכר מעט יותר מורכב שנקרא "צלולוז".

השאלה שנשאלת היא מדוע החומרים בטבע הם הרבה יותר טובים מהחומרים שאנחנו מייצרים. הסיבה היא שבטבע החומרים נבנים אחרת. כל המערכות שאנחנו מייצרים נקראות "top to bottom"; זאת אומרת, לוקחים אבני בניין ומחברים אותן זו לזו. ואילו בטבע נוצרת ארכיטקטורה ברמה ננומטרית, ברמה של אבני בניין קטנות מאוד, בגודל של כמעט מולקולות. הסדר המולקולרי הזה, המבנה הארכיטקטוני הזה, הוא שנותן את התכונות המדהימות שדיברתי עליהן. קחו למשל בן אדם. אבן הבניין החשובה ביותר לגוף האדם היא מולקולה שנקראת "קולגן". הקולגן הוא בעצם חלבון די מורכב שיש לו יכולת בנייה עצמית של סיבים חזקים מאוד, וזהו השלד שעל בסיסו כל התאים שלנו בנויים. העצמות שלנו, למשל, עשויות מ-50% קולגן ו-50% קלציום פוספט; העור שלנו עשוי מבערך 70% קולגן; הגידים והרצועות מקרוב ל-100% קולגן. קולגן הוא הלכנה הבסיסית של גוף האדם. עוד לפני שאנחנו התחלנו במחקר שלנו על קולגן לפני כ-10 שנים, כבר היו בשוק למעלה מ-1,000 שתלים רפואיים שונים ומשונים שמבוססים על החומר הזה. החל בג'לים פשוטים מאוד להזרקה, למשל להסרת קמטים, עבור בשתלים מורכבים כתחליף עצם, וכלה במסתמי לב מלאכותיים. הבעיה היא שעד אותו הזמן המקור העיקרי שלו היה או מבקר או מחזירים או מגוויות אדם, ואלה כולם מקורות בעייתיים. ראשית, מאחר שקולגן מבקר ומבעלי חיים אחרים לא זהה לקולגן האנושי, ולכן יש מקרים רבים של דחייה של השתל. נוסף על כך, הקולגן הזה הוא נשא של מחלות, כמו הפרה המשוגעת, וירוסים וכן הלאה. במחקר שלנו ביקשנו לפתור את הבעיה ולייצר את אבן הבניין הזאת מחדש בעצמנו במערכת של הנדסה גנטית. ייצור של חלבונים בהנדסה גנטית נעשה כבר לא מעט שנים. קחו למשל אינסולין. לקחו את הגן מהאדם, החדירו אותו לתוך שֶמֶר, והיום מייצרים כך אינסולין. יש לא מעט תרופות כאלה. הבעיה היא שקולגן הוא סיפור הרבה יותר מורכב, כיוון שבכל המקרים שדיברתי עליהם לפני כן, כמו אינסולין למשל, מדובר בגן אחד שאחראי לייצור של חלבון אחד. לעומת זאת כדי לייצר מולקולה של קולגן צריכים 5 גנים לעבוד ביחד, וזו כבר מערכת מורכבת מאוד.

כדי לפתור את הבעיה לקחנו את צמח הטבק וייצרנו למעשה בפעם הראשונה צמח מהונדס גנטית שמכיל 5 גנים מאדם, והצמח הזה יודע לייצר קולגן אנושי. התגלית הזאת הובילה לכך שלפני כ-8 שנים הוקמה חברת קולפלנט (CollPlant), שיש לה היום כ-20,000 מטרים מרובעים של חממות בכל הארץ – ברמת הגולן, במרכז, בערבה ואפילו בבקעה. החקלאים מקבלים את השתילים המהונדסים

שמכילים את הגנים האנושיים מהחברה, והם מגדלים את הצמחים בסדר גודל של בין 4 ל-6 שבועות. הצמח גדל לגובה של כמעט אדם, ואז קוטפים את העלים. העלים מובלים במשאיות מקוררות למפעל בצפון, ושם בעצם מפיקים את הקולגן. איך עושים את זה? טוחנים את העלים וסוחטים אותם. את המיץ הזה מרכזים, מעבירים לחדרים נקיים ומטהרים את החלבון, וממנו החברה מייצרת כמה מוצרים. מוצר אחד, שאנחנו מייצרים יחד עם חברת פייזר, משמש תחליף לעצם באותם מקרים שיש חסר בעצם בעקבות תאונה קשה או מסרטן עצמות. המנתח לוקח את הקובייה הזאת שעשויה מקולגן, מטפטף עליה נוזלי גוף ומקבל מין תצורה שמרגישה כמו פלסטלינה, והוא יכול לפסל למעשה את המקום החסר. תאי הגזע שנמצאים בתוך מוח העצם קופצים על הקולגן, כי זהו השלד שעליו הם מתרבים, ופשוט גדלים במהירות בתוכו. בתוך סדר גודל של בין שבועיים לארבעה שבועות מקבלים עצם חדשה שחזקה הרבה יותר אפילו מהמקור.

מוצר אחר שמייצרת חברה אמריקאית מהקולגן שלנו הוא קרנית מלאכותית. היום יש בערך 10 מיליון בני אדם שממתינים לתרומה של קרנית. על המוצר הזאת נעשים כרגע ניסויים בכלבים, ובשנת 2015 הוא יגיע לשלב הניסויים הקליניים. מוצר אחר מיועד לטיפול בכיבים סוכרתיים, ובמקרה הזה מדובר במוצר שכבר הגיע לשוק לאחר שקיבל את כל האישורים באירופה. פרויקט אחר, שגם הוא עדיין בשלב המעבדה, משתייך גם הוא לקטגוריה של מוצרים שמחקים חומרים מעניינים בטבע, ובמקרה הזה גומי. לפרעושים יש יכולת קפיצה מדהימה, בערך פי מאתיים מגובהם. הם עושים את זה על ידי ייצור גומי אולטימטיבי שנקרא "רזילין". מדובר בחלבון מיוחד שהפרעוש מייצר בבסיס הרגל, ופשוט לוחץ ומשחרר אותו בשעת הצורך. לקחנו את הדי־אן־איי של החומר הטבעי הזה והחדרנו אותו לתוך חיידק, והיום אנחנו מייצרים אותו בכמויות גדולות. למה זה משמש? למשל, לקחנו את הרזילין המהונדס והכנסנו אותו לתוך הספוג כדי שיהיה גמיש יותר. שימוש נוסף הוא לייצור גידים מלאכותיים. שילבנו את הקולגן עם 5% רזילין וקיבלנו שיפור בתכונות המכניות שלו: 380% יותר מבחינת החוזק של החומר, 300% יותר מבחינת הגמישות שלו, 200% יותר באנרגיה הנדרשת כדי לקרוע אותו. במילים אחרות, הביצועים של אדם פצוע שישתילו לו גיד מלאכותי שעשוי מהחומר הזה יהיו כפי הנראה טובים יותר מביצועיו לפני הפציעה.

זימות באוניברסיטה העברית טבועה היום בדי־אן־איי של הסטודנטים. לפני שנים זו הייתה מילה גסה לעשות זימות טכנולוגית ממדע. הייתה הבחנה בין מדע

בסיסי למדע יישומי, ומדע יישומי נחשב נחות. פרופ' ארנסט דוד ברגמן, ממייסדי האוניברסיטה העברית, שאחראי לרוב התעשייה הכימית בישראל, אמר פעם שאין מדע יישומי ומדע בסיסי, יש מדע טוב ויש מדע רע. ממדע טוב אפשר לעשות משהו, וממדע רע אי-אפשר לעשות כלום. המעבר הזה לשלב הבא, שבו בוחנים עם המאמר שאנחנו כותבים באמת מחזיק מים ואפשר לעשות אתו משהו מועיל, הוא לא דבר טריוויאלי. היום האוניברסיטה מעודדת את זה, גם מאחר שהיא הבינה שמדובר במקור הכנסה חשוב. התפיסה שאני מנסה להנחיל לתלמידים שלי וגם לפרופסורים האחרים באוניברסיטה היא שמי שמממן בסופו של יום את הישיבה שלנו באקדמיה זו החברה, ולכן אנחנו מחויבים להחזיר משהו לחברה. הדרך לעשות את זה היא למצוא את הדרך לקחת ממצא מדעי ולתרגם אותו לשפת המעשה – לטכנולוגיה, למוצרים, לדברים שיועילו בסופו של דבר לאדם.

ללכת בדרכים לא סלולות: מנהל בית ספר שצועד עם הזמן ופותח אופקים חדשים

רם כהן

ניהלתי במשך 10 שנים את תיכון עירוני א' לאמנויות והגעתי אתו להישגים גבוהים מאוד בכל מה שקשור למבחני הבגרות. אבל אחרי 10 שנים הרגשתי חד־גונית בעשייה החינוכית שלי. ביקשתי לעשות שינוי ונרתמתי להקמת בית ספר תיכון חדש. מנהלי בתי ספר עובדים קשה מאוד ביום־יום שלהם ולא מספיק מודעים תמיד לשינויים בשדה החינוכי. יש מעט מאוד הזדמנויות לצאת, ללמוד, לראות. על פי רוב דברים חדשניים קורים בנישות קטנות וייחודיות מאוד, ולעתים בפריפריה. כשיצאתי מעירוני א' הבנתי שהעולם השתנה – עולם הכלכלה השתנה, עולם התעסוקה השתנה ועולם התקשורת השתנתה. לעומת זאת מערכת החינוך נמצאת במקום מאוד גרסיבי בהתפתחות שלה, ואנחנו לא מודעים מספיק למה שקורה. לא פלא שבבתי הספר שלנו התלמידים משועממים, לא מעניין אותם להיות בבית הספר, ועל פי רוב הם מחפשים עניין במה שקורה מחוץ לו. זה היה הדבר שעניין אותי לחקור באותה תקופה, והבנתי את מה שגם הילדים היום מבינים – שמערכת החינוך היום צריכה לחפש כיוונים אחרים שיאתגרו את העולם של המאה ה־21; את העולם הזה שבו אתה יכול, למשל, להנפיק במיליארדים חברה שכל המומחיות שלה היא להעביר מסר ב־140 תווים. משהו משתנה בעולם הזה, וברור לגמרי שצריך לנסות ולהכניס אותו גם לתוך בית הספר. ברור היה לי גם שהפדגוגיה של המאה ה־21 היא פדגוגיה חדשה: היא פדגוגיה של עבודה בצוותים ושל למידת עמיתים. מדובר בפדגוגיה שבה המורה הוא לא המומחה, ושבה התלמיד נדרש

לעבוד באופן עצמאי. כל מה שאנחנו הכרנו על התפיסה הקומקומית, שבה המורה מגיע ושוטף את התלמיד, כבר לא תופס בפדגוגיה הזאת. גם המיומנויות עצמן משתנות: פיתוח של חשיבה ביקורתית, היכולת לשאול את השאלה הקשה "למה?" ולנסות למצוא פתרונות שהם לא מובנים מאליהם, שהם לא נמסרים לנו על ידי התקשורת ועל ידי המורים, ובמילים אחרות לעודד יצירתיות.

הבנתי באותה תקופה שאם אני רוצה להטביע חותם על המערכת, אצטרך ללכת בדרכים לא סלולות. מה היו ההזדמנויות שעמדו לפניי כשבאתי לנהל את בית הספר הזה? ראשית, בית הספר נמצא בצפון מערב העיר. מדובר בבית ספר שהאוכלוסייה שבאה אליו היא חזקה, משכילה, כזאת שמוכנה להשקיע כסף כדי לפתוח לפני הילדים שלה אופקים. כמו כן מדובר באנשים שהם מקושרים, אנשים שידועים שהעולם החדש לא נפגש בהכרח עם בית הספר המסורתי, ויש מקום לאתגר את הילדים שלהם; ומדובר בילדים שמחפשים בית ספר שונה, בית ספר שיאתגר אותם, בית ספר שיחדש להם, בית ספר שהם יתרגשו בתוכו, בית ספר שיחבר אותם למה שמעניין אותם ללמוד, אם צריך גם דרך האמצעים האלקטרוניים שהם משתמשים בהם ביום-יום.

כשהגעתי עם אותו רעיון מוזר של בואו נקים בית ספר על ענן, היו הרבה ספקנים. חמוש בספר דיגיטלי ומחברת דיגיטלית ובילקוט דיגיטלי ונחוש לעשות שינוי בסביבה הלימודית, בתהליכי ההוראה, הלמידה וההערכה ובתכניות הלימודים, יצאתי לחפש מורים, וזה היה אחד האתגרים היותר קשים. חלק מהם לא הסכימו לעבוד אצלנו בבית הספר, כיוון שהוא מתקדם מדי. לכן מצאתי מורים מוכשרים שהגיעו מההייטק ומרפואה ומשוק ההון ומגרפיקה. מדובר באנשים שאמרו לעצמם, הוראה זה הדבר שאני מחפש, זה הדבר שאני רוצה להתמחות בו, זה הדבר שבשמו אני מוכן לעזוב את כל מה שיש לי. הצעתי לאנשים האלה מערכת של אמונות בחינוך שמעודדת אמפתיה והקשבה, השראה ופליאה ושאלות ויזמות. בית הספר נבנה בהשקעה גדולה, והוא שונה לגמרי ממה שאנחנו מכירים בבתי הספר הרגילים. בתחילה היו לנו גם קשיים ומהמורות רבות, והטכנולוגיה לא הפסיקה לאכזב: המבחנים התהפכו להם בתוך הרשת, והיה להורים קשה להיכנס לתוך הילקוט הדיגיטלי, והענן הזה שכל בית הספר נמצא בתוכו לפעמים פשוט נעלם לנו. אבל היום, אחרי כמעט שנתיים, אני יכול לספר שאותו סיכון אדיר שלקחתי על עצמי בבית הספר השתלם, והתקווה הגדולה ביותר שלי היא שהשינוי הזה יצליח להשפיע גם במעגלים רחבים יותר.

הצלחנו לעשות שינוי משמעותי בתכניות הלימודים, להקים צוותים למחקר ופיתוח, שהמורים שותפים להם; הכנסנו למידת עמיתים והערכת עמיתים; למידה מרחוק ולמידה עם מומחים; מבחנים מבוססי רשת; למידה תוך כדי משחק; עבודה בקבצים משותפים מתוך מאגרי מידע; ופיתוח תכניות לימודים ייחודיות בקיימות. ובשנה הבאה נתחיל בתכנית של למידה אורבנית, חינוך פיננסי לכיתות ט' ורובוטיקה.

הוראה השראתית צריכה להתחיל באקדמיה ובהכשרת המורים

רם שפע

נשלחתי לפני כמה שנים לנפאל מטעם עמותת תבל בצדק, שמייצרת כל מיני תהליכים חינוכיים וחילופי תרבות, ונפגשתי שם עם מורים ומנהלי בית ספר. דיברנו אתם על בתי הספר בישראל ובנפאל. הם שאלו אותנו איך נראית כיתה בישראל. סיפרנו להם כל מיני דברים, וככה קצת ייפינו את המציאות. אחר כך הם ביקשו שנראה להם כיתה בישראל – בטח לומדים אצלכם בחוץ, ויש למידת עמיתים, ולומדים בקבוצות קטנות, ויושבים בחי"ת, וכל מיני תהליכים. הראינו להם תמונה של הכיתה שלי, כיתה סטנדרטית בישראל. אמנם יש אצלנו כמובן גם כיתות מיוחדות ואחרות, אבל בסך הכול נראה לי שהתמונה שהראינו די מייצגת את המציאות.

כבר היה מי שאמר לפני שבתי הספר מדכאים את היצירתיות של הילדים. אבל אני רוצה להתייחס לזה רגע מזווית קצת אחרת, מהזווית של האקדמיה. עד עכשיו דיברנו כולנו על בתי הספר ודיברנו על המורים, אבל השלב הראשון שלנו כמורים הוא באקדמיה, שם אנחנו בעצם חווים את ההתחלה שלנו כמורים. ויזמות חייבת לקרות גם אצלנו בתוך האקדמיה. במכללת סמינר הקיבוצים זה אכן קורה ויש מסלולים שזה קורה בהם יותר, אבל עדיין יש לאן לשאוף.

כשמדובר למשל בשיטות הערכה, אני חושב שיש לנו הרבה לאן להתקדם, גם בתוך בתי הספר אבל גם בתוך האקדמיה. אני יודע ומכיר היטב את מרבית האנשים שיושבים בסגל ההנהלה של המכללה וגם בסגל המרצים, ויש שאיפות אדירות

לעשות את זה, אבל זו צריכה להיות התעסקות כוללת של המערכת; וצריכה להיות חשיבה כיצד אפשר למדוד אותי כסטודנט בצורה אחרת. אנחנו מדברים על ציונים ומיצ"בים, ולבטל אותם או להחזיר אותם, אבל בעצם מי שיהיה עוד רגע מורה נמדד באותה הדרך שכולנו בזים לה. יש הבנה שיש הרבה לאן להתקדם ושיש עוד שיטות שאפשר להעריך בהן, לא כדי לתת לסטודנט איזושהי תחושה אחת מסוימת, אלא משום שצריך למדוד אותו כאינטלקטואל שלם ולא כמי שבסוף אחרי סמסטר שלם צריך לגשת למבחן, להיות טוב מאוד ביומיים שלמים של למידה, ואז להצליח. ושוב, יש המון דוגמאות לקורסים מדהימים ולמרצים מדהימים שאצלם זה לא קורה. לדעתי, יש חשיבות רבה לכך שאנחנו בתוך האקדמיה נתחיל לאפשר את זה כדי שאני כמורה אוכל להעניק את ההשראה הזאת לתלמידים אחרי שאני קיבלתי אותה.

מתגר שבעתיים להגשים חלומות בבית הספר הממלכתי-ערבי בלוד

שירין חאפי-נטור

מערכת החינוך במדינת ישראל היא אחת המורכבות והמעניינות שיש. ביום חמישי תתקיים בחינת הבגרות במתמטיקה, ושאלון זהה יינתן לתלמידים של רם מהתיכונט ההייטקיסטי, ולעיידה, תלמידה שלי שהתחתנה בשבת, ולאחמד, שאולי יגיע להיבחן ואולי לא, בגלל סכסוך חמולות עם משפחה אחרת בעקבות אס-אס-אס שקיבלה בת דודתו מתלמיד בכיתה י'. כולם אמורים להיבחן באותו שאלון, תחת אותו לוגו. כולם יחד מרכיבים את החברה הישראלית, וזו המורכבות שאני מדברת עליה. מערכת החינוך במדינת ישראל היא מורכבת מאוד, הטרוגנית מאוד. יש בה גם המון מרחב פעולה, אבל אנחנו המנהלים לא תמיד מנסים, כי אנחנו חוששים להיכשל, וזה מוביל לניוון של מערכת החינוך.

עד כיתה ח' למדתי במנזר קתולי ואחר כך בתיכון יהודי. לחינוך הגבוה אבא שלי חיפש מסגרת שמרנית שלא תפגע בחינוך שלי, ולכן שלח אותי ללמוד באוניברסיטת בר-אילן. למדתי ספרות עם ישראל. התחברתי מאד לעגנון ולביאליק. אני חושבת שביאליק הוא גאון; הוא מדבר על געגוע וכיסופים, ואני מתחברת לזה מאוד. כשסיימתי את לימודי הספרות, אימא שלי שכנעה אותי לעשות תעודת הוראה. אמנם רציתי להיות עורכת דין, אבל אבא שלי אמר שזה לא מקצוע לכנות. בסיום הלימודים חיפשתי עבודה מעשית והגעתי לאורט זייל בלוד. בראיון העבודה המנהלת הפדגוגית שאלה איך קוראים לך ואיפה סיימת לימודים: אוניברסיטת בר-אילן – התקבלת. יצאתי למלא את הפרטים האישיים שלי, וכשתי המשכצות לאום

ודת כתבתי "ערבייה מוסלמית". קיבלתי טלפון מהמנהלת שהבינה שאני ערבייה, והיא שאלה איך אלמד בתיכון שלה עגנון וביאליק. נשלחתי למרים רינגל, שהייתה אז מנהלת תחום הוראת הספרות ברשת אורט, ולימים היא הפכה אותי למנחה לספרות ברשת אורט ישראל.

אורט זייל היה בית ספר עם תלמידים מתקשים – אין תלמידים קשים, יש תלמידים מתקשים. הייתי צריכה לבוא מבר-אילן וללמד ביאליק, וזה היה קשה מאוד. נכנסתי לכיתה וכתבתי על הלוח את הכותרת "הארוטיקה בשירת ביאליק", התחילו להסתובב שמועות שיש מורה שמלמדת ספרות באופן מעניין. בשיעור העשירי הגיע אליי תלמיד וסיפר לי שאומרים שיש מורה ערבייה בבית ספר, ואיך נותנים לה ללמד כאן. מפה התחיל סיפור האהבה שלי לאורט זייל, ועברתי שם 14 שנה. בתור רכזת שכבה אחד התפקידים שלי היה לארגן את טקסי יום הזיכרון לשואה ויום הזיכרון לחללי צה"ל. אני מוכרחה להגיד שהשאלה איך עשיתי את זה מקוממת אותי. אם אתה אדם ומחנך, ואתה לא מתחבר לכאב של הצד האחר, אתה לא ראוי להיות מחנך. ביום שתהיה לנו אמפתיה האחד כלפי הכאב של האחר, יהיה פה סיכוי לאיזשהו דו-שיח. בינתיים אנחנו לא שם.

כשהתחתנתי ובאתי עם ההזמנה לחדר מורים, לבעלי קוראים מוחמד, המורה להיסטוריה אמרה: "תגירי, ההורים שלך יודעים שאת מתחתנת עם ערבי?" וכשהלכנו יחד לראות בית שרצינו לקנות, בעל הדירה אמר: "סוף-סוף זוג יהודי, רק ערבים באים לקנות את הבית, ואני לא רוצה למכור לערבים". ואז גיליתי שבלוד ב-2009 הילדים הערבים בני הטובים הולכים ללמוד בבתי ספר יהודיים או במסגרות פרטיות, בשום פנים ואופן לא בבתי ספר ממלכתיים. במינהל החינוך בלוד שמעתי שרוצים להקים בית ספר תיכון ממלכתי ערבי ראשון. משרד החינוך ועיריית לוד הלכו אתי יד ביד, והקמנו בית ספר ממלכתי ערבי בניהולה של אישה לא דתייה, צעירה – הייתי אז בת 35. במגזר הערבי אמרו לי: "לא ילך לך, את לא באה מחמולה". אני שמחה שלא הקשבתי. ב-2009 היו לנו 90 תלמידים, והיום יש בבית הספר 930 תלמידים. אני גאה להיות חלק מרשת אורט, אני גאה להיות חלק מ"תוכנות בחינוך" של קארן טל ויוסי ורדי.

להיוולד ילד ערבי בשכונת הרכבת, שלא לדבר על ילדה – 70%-75% מהתלמידים שלי הם בדואים, אבל הם לא בדואים מהנגב שיש להם חמולה ואדמה והכול ברור להם, הם בדואים בתוך עיר, ויש להם פי שלושה רגשי נחיתות. להביא אותם למצב שאין להם רגשי נחיתות, ולהביא אותם למצב שהם חושבים שהם

שווים, ולהביא אותם למצב שהם יכולים לחלום ולהשיג את החלומות שלהם... בגרות זה חשוב, אבל להגשים חלומות זה לא פחות חשוב. אני קוראת לבית הספר שלי "מגשים חלומות".

לומדים אצלנו ביולוגיה וכימיה ברמה של 5 יחידות; יש לנו שיתופי פעולה עם התעשייה: כשלא הייתה לנו מעבדה, למשל, גייסנו את מפעל נשר הקרוב והלכנו לעשות ניסויים בתוך המפעל. אני חושבת שהכול מתחיל ונגמר במערכת החינוך, והמדינה צריכה להיות המבוגר האחראי שנותן גיבוי למשוגעים ולמנהלים שרוצים לעשות משהו אחר ושונה. ייאמר לזכותו של משרד החינוך שיש לנו מבנה מדהים. מגיעים לשכונת הרכבת ורואים מבנה ענקי ויפה עם גינה מדהימה, ויש איזשהו דיסוננס בין השכונה לבית הספר. אני רוצה שבתוך 10 שנים התלמידים שלי ירגישו אחריות ומחויבות לחברה שלהם, לסביבה שלהם ויתחילו להאמין בעצמם.



נספח: ניירות עמדה

לקראת ריבונות חינוכית חדשה

נייר עמדה לרגל כנס תל אביב ה-9 לחינוך מתקדם



צוות כתיבה של המכון לחינוך מתקדם, מכללת סמינר הקיבוצים:
פרופ' נמרוד אלוני, ראש המכון; ד"ר קובי גוטרמן, ראש התכנית
לפיתוח והכשרת מנהלים; ד"ר נורית דביר, חינוך ופדגוגיה;
ד"ר הדס דקל, ראש המחלקה לחינוך גופני ותנועה; ד"ר תמר
קטקו, ראש תכנית רג"ב למצטיינים



מבוא

את מי משרתים אנשי החינוך וההוראה? בחינת ההיסטוריה של האנושות בכלל ושל המאה העשרים בפרט מספקת תשובה לא מעודדת: על פי רוב משרתים המורים אדונים רבים – פוליטיים, דתיים וכלכליים – שרואים באדם אמצעי ולא מטרה. במקום שהמורים והמחנכים יתמסרו לטיפוחם הנאות והמלא של הדורות הצעירים ויהיו אלה שמנהיגים את סדר היום החינוכי, הם מתפקדים בדרך כלל כצינורות פסיביים למדיניות השלטון ומשמשים נושאי דברם של ממסדים חברתיים וקבוצות אינטרס. הם אינם מוצבים בראש המנהיגות החינוכית, אלא מדומים לזנב שבעלי הדעה בחברה נוהגים "לכשכש" בו (ובישראל, כידוע, מובילי הדעה בחינוך מתחלפים חדשות לבקרים).

אנו סבורים שסדר דברים זה הוא מעוות ושאת מחירו משלמים כולנו. נשווה לנגד עינינו את קורות האנושות במאה השנים האחרונות, ומיד יתברר לנו עד כמה יהא זה בלתי אחראי מצד המורים והמחנכים להפקיר את הצעירים ללא כלים נאותים של אוריינות ביקורתית ותרבותית שתגן עליהם מפני בעלי הכוח וקבוצות האינטרס. בתקופה זו ידעה האנושות משטרים שפעלו בשיטתיות ובשיתוף פעולה של מערכות החינוך כדי לעוור את עיני הציבור כלפי עוולות המציאות ולשמור אותו בור ונחשל; לתכסס את תודעת הציבור, לשבש ולעקם אותה עד כדי השלמה עם אבסורדים מוחלטים, או בלשונו של אורוול – "בערות היא כוח, חירות היא עבדות, מלחמה היא שלום". התוצאה הייתה קטסטרופלית: למעלה ממאה מיליון קורבנות ועוד מיליונים שנידונו להגליה, לנכות, לשעבוד, להשפלה ולאפליה.

הכנעת המורים והמחנכים משפיעה על חיינו לא רק בענייני הרג, עריצות ודיכוי, אלא שהיא גם גובה מחיר בדמותן של רעות נוספות כגון הרס הסביבה הטבעית, הרחבת הפערים החברתיים, הנצחת מעגלי העוני והשתלטות תרבות הרייטינג, הצרכנות והסלבריטאות על כל חלקה טובה של תרבות רצינית, איכותית ומאתגרת. גם המרחב הפדגוגי והבית ספרי ניזוק ביותר בעקבות דיכוי האוטונומיה הפרופסיונלית של המורים והמחנכים: את בתי הספר עיצבו כבתי חרושת לציונים, לתוכני הדעת עשו "סטנדרטיזציה תפוקתית", את המורים גימדו לכלל טכנאי

הוראה, ומהתלמידים מנעו את חדות הילדות, את הלמידה המשמעותית ואת פוריות הרוח החקרנית, הפרשנית, היוצרת והביקורתית. לנוכח רעות שכאלה יכולים אנשי החינוך "לשבת על הגדר" או, גרוע מכך, להיות משתפי פעולה. אך אפשר גם אחרת: אנשי חינוך והוראה שמתייצבים נכוחה להכשיר את הצעירים והצעירות לבגרות אינטלקטואלית, מוסרית ופוליטית, שמכוחה יוכלו למנוע את צמיחתן של הרעות הללו ושל פגעי ההרס והאומללות שבאים בעקבותיהן.

פרשת המורה אדם ורטה מקריית טבעון היא דוגמה בולטת מן העת האחרונה לזלזול באוטונומיה החינוכית ולרמיסת כבודם של מורים. די היה בתלמידה אחת שגישתה לאומנית-כוחנית – שלא מוכנה לסבול דיבורים "נגד המדינה" – כדי להביא את המורה לסף פיטורים ולאיומים על חייו. ימים רבים של ציד מכשפות נדרשו עד שהתבררו הדברים: ראשית, שהמדיניות הרשמית של משרד החינוך מאפשרת ומעודדת (ולא אוסרת, כפי שטענה התלמידה) הבעת עמדות עקרוניות (לא מפלגתיות) בתחום הערכי והפוליטי; שנית, שעמדותיו בעניין מוסריות צה"ל לא היו נחרצות אלא מאתגרות; שלישית, שהקפיד בכיתתו על כבודם של כלל התלמידים וקיים אקלים אינטלקטואלי, פלורליסטי וסובלני; ורביעית, שאלה שערכו את השימוע לאדם ורטה לא היו מומחים בעלי מוניטין בתחום הנידון.

לא פחות מדאיגה בעניין זה היא ההתערבות הבוטה לאורך השנים של הממסד הפוליטי בקביעת המעמד הלא שוויוני של הזרמים החינוכיים, בהפעלת לחץ על מנהלים להתיר כניסה של קציני צה"ל לבתי הספר כ"מחנכים לערכים", בצנזורה על ספרי הלימוד בהיסטוריה ובאזרחות, בהנחיות השוללות מתן ביטוי לנרטיב הערבי-פלסטיני ובפיטורים מן הזמן האחרון של המפמ"ר ללימודי אזרחות.

מהפכה בזהות המקצועית ובהגשמה העצמית של אנשי החינוך וההוראה

על רקע רמיסת האוטונומיה של אנשי החינוך והאין אונים הפדגוגי, בנייר עמדה זה אנו קוראים למהפך בדימוי העצמי הפרופסיונלי שלהם ולכינונה של ריבונות חינוכית חדשה. בבסיס הצעתנו עומדת ההכרה שבדומה לתפיסת השליחות המקצועית והזהות הפרופסיונלית של רופאים, פסיכולוגים, משפטנים ועובדים סוציאליים, גם אנשי החינוך וההוראה יראו את עצמם לא כסוכני חברות פסיביים של בעלי הכוח בחברה ובתרבות, אלא כמובילים אוטונומיים של שליחותם המקצועית ותחומי התמחותם. ובמילים מפורשות, על המורים

והמחנכים לשחרר את עצמם מן ההתניה המסורתית של נאמנות עיוורת למסד הדתי, לשלטון הפוליטי, לסנטימנט הלאומני או לתחרות הכלכלית, ובמקום זאת יתייצבו בנחישות לצד הדורות הצעירים: יעניקו קדימות עליזנה לשלומם, כבודם ורווחתם; ידאגו להתפתחותם התקינה של הצעירים ויקדמו אותם לחיים אוטונומיים ומלאים של משמעות, הגינות, הגשמה עצמית ושותפות פורייה במעגלי החברה, האזרחות והתרבות.

את מימושה של מהפכה זו בדבר הגשמת הזהות הפרופסיונלית של אנשי החינוך וההוראה ניתן להציג בנוסחה הבאה – **אנשי חינוך והוראה יגבשו את עמדותיהם ודפוסי עבודתם מתוך זיקה ליסודות הבאים:**

1. **יסוד אוניברסלי של אתיקה הומניסטית**, שבמרכזה המחויבות לכבוד האדם, לשוויון ערך האדם, לפיתוח והגשמה מיטבית של הכישורים הגלומים בכל אחד ואחת – בצד השתלבות פורייה והוגנת במעגלי החברה והתרבות.
2. **יסוד אוניברסלי של מומחיות פדגוגית**, שבמרכזה הידע הצבור בתחומי ההוראה, הבריאות, הפסיכולוגיה, הסוציולוגיה, הפילוסופיה ושאר תחומי הדעת והמעשה אשר יש בהם כדי לתרום לשלומם ולהתפתחותם של צעירים וליכולתם להנהיג חיים אוטונומיים, מלאים והגונים.
3. **יסוד פרטיקולרי של המורשות התרבותיות והנורמות החברתיות המכוננות את הזהות המובהקת של קבוצות ההשתייכות של התלמידים** – למשפחה, לקהילה, לעם, ללאום ולמדינה.

שלושה עיקרים אלה – על פי תוכנם ובסדר ההיררכי שבו הוצגו לעיל – הם בעינינו תנאי הכרחי לשיקום הריבונות החינוכית, אך בשום מקרה לא תנאי מספיק. עמדתנו היא שכדי לקדם את המורים מן הסמכות הפורמלית אל הסמכות המהותית – כמומחים לחינוך אשר אמונים על מלאכת טיפוח הדורות הצעירים לחיים טובים, מלאים והגונים – נדרשים עוד תנאים רבים. לא כאן המקום להרחיב ולפרט, ועל חלק מהדברים נעמוד בהמשך, אך די אם נציין שכדי שיהיו כשירים לחנך, עליהם בראש ובראשונה למצוא עניין בחינוך: לבחור בחינוך מתוך מוטיבציה פנימית וכביטוי של ייעוד אישי והגשמה עצמית. שנית, הם עצמם אמורים להיות מחונכים: עלינו לזמן להם את התשתיות והכלים, לאפשר להם תנאים של חיבה וצמיחה, לאתגר אותם בסטנדרטים גבוהים, להרחיב את האוטונומיה המקצועית שלהם ולהעצים אותם בהתפתחותם האישית, ובכניין שדרתם המקצועית. כי בחינוך, כידוע, מופת אישי (רגשי, אינטלקטואלי,

מוסרי ואזרחי) בשילוב עם אישיות שופעת, מעוררת השראה, דיאלוגית, אכפתית, אמפתית, מעשירה ומעצימה – כל אלה הם מן המידות הטובות המקצועיות שכולנו מצפים מהמורים ומן היסודות לסמכות ולריבונות של אנשי החינוך בטיפוח אישיות התלמידים, השכלתם ואופיים.

המקום שממנו מחנכים

לכל אחד ואחת נקודת מבט ייחודית המותנית בתרבות ובאישיות. לאנשי חינוך והוראה, כמו לאנשי פרופסיות אחרות, יש גם נקודת מבט של־יחודית ומקצועית משותפת. זהו המקום שממנו הם מדברים ופועלים, ההיגיון המכונן והמצדק של השירות האנושי והציבורי שעליו הם מופקדים.

האומנם יש למורי ישראל "מקום פרופסיונלי" כזה שאליו הם יכולים להתחבר, ממנו לשאוב ולאורו לפעול? בצער, עלינו לקבוע ש"המקום" הזה בקרב מורי ישראל ערטילאי יותר מממשי וקישוטי יותר ממשמעותי. כדי שיתקיים "המקום" הזה ברמת החינוכיות הנאותה נדרשת הפנמה משמעותית של עיקרי האתיקה המקצועית (דוגמת העקרונות שהוצגו לעיל) ושל מופתים חינוכיים של חזונות והגשמות – שני יסודות שכמעט אינם בנמצא בתודעה הפרופסיונלית המקומית. קוד אתיקה מקצועית בחינוך פשוט עדיין אינו קיים במחוזותינו – לא כמסמך רשמי ולא כחומר לימוד תשתיתי בהכשרת המורים. ואשר למופתים של חזונות והגשמות, תחום זה נדחק לשוליים מפני המרוץ התמידי אחר תפוקות לימודיות בסטנדרטים מדידים (מיצ"בים, בגרויות ומבחנים בינלאומיים).

בכל תחום ופרקטיקה – דוגמת נגינה, מחול, מדע, רפואה, ספורט, בישול או קולנוע – היכרות עם המעולה, המשובח או המופתי היא תנאי הכרחי להתפתחות והשתפרות. אפשר היה לצפות שמדיניות החינוך בישראל תדאג לטיפוח תודעה פרופסיונלית עשירה ברפרטואר של חזונות והגשמות מופתיות: הוגים ומגשימים שמלווים את המורים כ"חברים לחיים" ומשמרים אצלם זיכרון חי של מעלות חינוכיות דוגמת פתיחות דעת, יושר אינטלקטואלי, נדיבות רוח, חשיבה אוטונומית, דמיון יוצר, חוש צדק, רגישות מוסרית, כושרי הבחנה, איתנות אופי, ביקורת עצמית, אותנטיות אישיותית, טוב טעם, אמפתיה, הגינות וכיוצא באלה. אך כאמור, באין טיפוח של ריבונות חינוכית ואוטונומיה מקצועית נותרת רק טכנאות הוראתית – והיא טובה דיה למטרות הבנאליות של הישגיות לימודית וקונפורמיות חברתית.

על דרך החיוב נציין בקצרה כמה דוגמאות מופתיות של חזונות והגשמות חינוכיות – מן הסוג שמכונן את מסגרת ההתייחסות, ההקשר או המקום שאליו איש החינוך יכול לפנות כדי לגבש את עמדותיו ולשקול את מעשיו. דוגמה מופתית אחת המוכרת לכול היא זו של **יאנוש קורצ'אק**, אשר בדומה למרבית הוגי החינוך, וכמו נייר עמדה זה, מציג זה בצד זה את "המקום שממנו מחנכים" ואת הגורמים החיצוניים העוינים והכובלים. בספרו "איך לאהוב ילד" דרש מן המחנכים "להבטיח לילדים את חופש ההתפתחות ההרמונית של כל כישורי הנפש, לדלות את מלוא הכוחות הגנוזים, לחנך לכיבוד הטוב, היופי והחירות", אך בעיניים פקוחות זיהה את המכשלות החברתיות: "המדינה תובעת פטריוטיות מדינית, הכנסייה תובעת אמונה כנסייתית [...] כולם דורשים בינוניות והכנעה [...] ואת החזק מדי ישברו, את השקט ידרסו, את חורש המזימות ישחדו לעתים, ואת דרכו של העני יחסמו תמיד".

כמו קורצ'אק, שמחבר רבים מאתנו אנשי החינוך למקום שממנו אנחנו מבקשים לחנך ומזכיר לעצמנו מניין אנחנו באים ולאן עלינו ללכת, רבים לפניו ורבים אחריו יכולים לשמש משאב שלא יסולא בפז לבניית השדרה הפרופסיונלית ולפיתוח תבונת המעשה החינוכי. גם אם קצרה היריעה מלהציג את המופתים החינוכיים הללו, חשוב שלנגד עינינו יעמדו האיכויות הפדגוגיות שגלומות בקלאסיקות של התרבויות העתיקות וכמשנות החינוכיות של הוגים והוגות במחשבת החינוך. נזכיר לדוגמה בתמציתיות רבה את חוש הצדק והלהט המוסרי של נביאי ישראל ואת אידיאל החיים התבוניים של הפילוסופים היוונים; את השמירה על רוחם החופשית של התלמידים על פי מונטיין ואת דרכי החינוך הטבעי לפי רוסו; את קאנט שאִתגר את המורים להתמסר לקידום התלמידים לשלמותם האנושית, ואת ניטשה שאִתגר את התלמידים להעניק סגנון לאישיותם; את פירמידת הצרכים של אברהם מאסלו ואת שלבי ההתפתחות המוסרית של לורנס קולברג; את החינוך הדיאלוגי על פי מרטין בובר ופאולו פריירה, ואת השילוב של אותנטיות, אכפתיות וצדק חברתי אצל מקסין גריין ונל נודינגס.

תשתיות חינוכיות אלה ורבות כמותן מבטאות את ניסיונם של הוגים והוגות לאורך ההיסטוריה להעמיד איכויות חינוכיות "נטו"; כאלה שאינן משועבדות לאינטרסים של הממסדים הפוליטיים וקבוצות העניין, אלא מנסות להצביע על המוטיבציות הפנימיות לעשייה החינוכית (כסוג של שליחות והגשמה עצמית), על המעלות והנאצלות שבתכונות בני האדם, ועל הדרכים לטפח אותן בעשייה החינוכית. ואולי הקולע ביותר לענייננו הוא מחבר ספר תהילים שמנסח בתמציתיות

מופלאה ובמטפורה נטורליסטית את מהותו של המחנך האמיתי המייחל בכל לבו ועושה כפי יכולתו כדי שיהיה תלמידו "כעץ שתול על פלגי מים, אשר פריו ייתן בעתו, ועלהו לא ייבול, וכל אשר יעשה יצליח" (תהילים א, ג).

מוקדים רעיוניים וערכיים למנהיגות חינוכית עכשווית

אם מקובלת עלינו התפיסה המזוהה בשליחות החינוכית את הדאגה לשלומם של הצעירים, להתפתחותם התקינה ולקידומם לקראת חיים אוטונומיים ומלאים של הגינות, הגשמה עצמית ושותפות פורייה כמעגלי החברה והתרבות; ואם תקפים בעינינו שלושת העיקרים המנחים של אתיקה הומניסטית, מומחיות פדגוגית ומורשות תרבות מקומיות; וכשנגד עינינו מקורות ההשראה המורשתיים בהגות החינוכית – אלה שהוצגו לעיל ודומיהם – דומה כי מנהיגות חינוכית ראויה בת זמננו נדרשת להתמודד עם כמה בעיות רעיוניות וערכיות המאפיינות את עידננו הגלובלי. להלן הצעה לחלוקה אפשרית של האתגרים החינוכיים שעל כולנו להירתם אליהם במעשה החינוכי העכשווי.

המוקד הראשון עניינו חינוך לשלום ומיגור האלימות, לשכנות טובה, לחיים משותפים ולהרמוניה חברתית. על רקע ההיסטוריה הרצחנית והמבישה של האנושות נדרשת התגייסות מדינית ונחרצת: לגדל צעירים שיפרחו בחייהם ולא עוד שיניחו פרחים על קבריהם. תפקיד החינוך (בלשונו של צבי לם) הוא לא רק לחבוש את פצעי המלחמה שהייתה אלא להכשיר את הדורות הצעירים לבשלות אינטלקטואלית, רגשית ומוסרית שמכוחה יוכלו למנוע את התפתחותם של הגורמים שעלולים להוליד את המלחמות הבאות. נכון שנאמר "שלום שלום, ואין שלום" (ירמיהו ויחזקאל); ונכון שכולם מדברים על שלום ונמנעים מלדבר על צדק (כדברי השיר של מוקי); ונכון שכולם נשבעים על קדושת החיים, אך הורגים על הבדלי אמונה ורוצחים על מקום חנייה (כעניין שבשגרה); ונכון שבארץ ישראל חיים שני עמים שמקדשים את האדמה וחיים על החרב במקום לקדש את האדם הנהנה מפירות השלום – אם כך קל וחומר שנכון בעינינו שאנשי החינוך בכל מקום ומצב יקבלו על עצמם את האתגר של ביסוס אותן עמדות והתנהגויות שהוכיחו את עצמן כמקדמות שלום, חיים משותפים, אי-אלימות והרמוניה חברתית.

המוקד השני הוא ביסוס צדק חברתי ושוויון הזדמנויות. מעבר לעמדותיהם האישיות של אנשי חינוך והוראה בענייני אידיאולוגיה ודת (ימנים או שמאלנים, דתיים או חילונים), האתיקה החינוכית מחייבת להעמיד לכל ילד וילדה תנאים

נאותים והזדמנות הוגנת להתפתחות תקינה והתחנכות הולמת. עיקרון זה מחייב מאבק להבטחת הסדרים של צדק חברתי ושוויון הזדמנויות הן במישור של החברה הרחבה (מיגור העוני, צמצום פערים מעמדיים, שבירת החיץ בין פריפריה למרכז, ייצוג הולם ומדיניות רב-תרבותית) והן במישור החינוכי בבתי הספר ובחינוך הבלתי פורמלי (חיזוק החינוך הציבורי, תקצוב דיפרנציאלי, תמיכה בבעלי צרכים מיוחדים, רגישות בין-תרבותית, תכניות טיפוח והעצמה וכדומה).

המוקד השלישי הוא טיפוח תשתיות רחבות של השכלה ותרבות יחד עם כישורי חשיבה, שיפוט וטוב טעם. השפה המושגית והשיח הרציונלי הם מסימני ההיכר המובהקים והייחודיים שלנו כבני אדם: הם המאפשרים לנו לרכוש דעת ולהפיצה, לתהות על הנכון והראוי ולבקר את המוסכם והמצוי, לכוון את מעגלי התרבות ונורמות ההתנהגות, לבסס הסדרים פוליטיים דמוקרטיים והגונים ולשכלל את דרכינו בהגות, במדע, במוסר, במשפט ובאמנות. יתר על כן, כפי שניסח זאת הפילוסוף ויטגנשטיין, "גבולות לשוני הם גבולות עולמי", בכלל זה יכולת פיענוח מציאות חיי וכוהי להשתתף באופן מושכל וביקורתי בעיצובה. על בסיס קלאסי זה, על רקע מסחור תרבות הפנאי ולאור הפיחות במעמדם של האידיאלים האינטלקטואליים של עושר לשוני, רוחב דעת, עמקות מחשבתית, רפלקטיביות ביקורתית ופוריות רוחנית – נדרש מאמץ חינוכי מיוחד וממוקד לטיפוח תשתיות רחבות ואיכותיות של השכלה, תרבות וכישורי חשיבה, דמיון, יזמות ויצירה. ללא מאמץ חינוכי שכזה נביא על עצמנו את ניצחון תרבות הרייטינג, הפוליטיקה האורוליאנית, המסחור המניפולטיבי והתועלתנות הטכנוקרטית, ויהיה בכך משום הפסד גדול לאדם, לחינוך ולתרבות; עוד מגמה של דה-הומניזציה שאסור למחנכים להישאר שאננים למולה.

המוקד הרביעי הוא פיתוח תרבות אזרחית דמוקרטית שבמרכזה כבוד האדם וחירויות הפרט, הגינות בין-אישית, פתיחות רב-תרבותית והתנהלות אחראית, פלורליסטית, סובלנית ומרוסנת. מן הצד האחד, אין לנו בני האדם גנים דמוקרטיים וגם לא תוכנת הפעלה מולדת להעדפת ההומניות וההגינות, החסד והסובלנות; מן הצד האחר, כשאנו מקפידים לנהוג על פי היסודות המעולים שבטבענו ולדבוק בסטנדרטים הגבוהים ביותר של תרבותנו – או אז מתגלים בני האדם בשיא תפארתם כבריות הדואגות לצלם האנוש של כל אחד ואחת והמגשימות הלכה למעשה אידיאלים הומניסטיים, דמוקרטיים ורב-תרבותיים. כפי שניכר במאבקים הפוליטיים של ימינו – במדינות ערב ובמערב, ברוסיה הגדולה, בדרום אמריקה ובמזרח – הדמוקרטיה היא "עניין מסובך לבני האדם לענות בו". אין בה קיצורי דרך: יש לה

קיום ותוחלת רק כשתשתיתיה עמוקות הרבה יותר מהסדרים פורמליים של בחירות וממשל ומושרשות בדפוסי חשיבה ושרירי אופי תומכי דמוקרטיה. הוקרת כבוד האדם והתעקשות על שוויונם של כל אחד ואחת, פתיחות דעת וחשיבה ביקורתית ומורכבת, גישה פלורליסטית ועמדה סובלנית, תרבות שיח משוכללת ודיאלוגיות בין-תרבותית – את המידות הטובות של האישיות הדמוקרטית נדרשים לטפח אנשי החינוך וההוראה. רק הם שיכולים באופן שיטתי, רגיש ומושכל להגיע אל כל ילד וילדה ולפתח בהם את המידות הטובות שיבשילו בימי בגרותם לברכות הדמוקרטיה.

המוקד החמישי הוא אורח חיים בריא והבטחת הקיימות הסביבתית. בצד קדושת החיים דומה ש"העיקר הבריאות" הוא כמיהה אנושית המקובלת על הכול. ולמרות זאת, תעשיית ענק חובקת עולם ועתירת ממון פועלת בשיטתיות ובנכלוליות לפתות את בני האדם בכלל ואת הצעירים בפרט לצרוך מזונות מלאכותיים שהרסניים לבריאותם, לאמץ דימויי גוף מפוברקים שפוגעים בשלומם ולשקוע ב"תרבות המסכים" המרחיקה אותם מקשרים בין-אישיים ומנכרת אותם מעצמיותם. בה בעת "אימא אדמה" – הבית המשותף האחד והיחיד של משפחת האדם – נתונה תחת "דריסות רגל" תובעניות שמכלות את החינוכיות האקולוגית והקיימות הסביבתית, מחסלות בשיטתיות את משאבי הטבע ומגוון המינים ומאיימות על עולם האפשרויות העתידיות של הדורות הבאים – ילדים, גורים וניצנים. בריאות וקיימות אינן מונחים אקדמיים מנוכרים או מתנשאים, אלא צווי חיים למורים ולמחנכים: זו החובה החינוכית להעצים את הצעירים כך שיתחזקו בתבונה את גופם ואת נפשם, ינהגו ברגישות ובאחריות בסביבתם, ובכלל, ילמדו לא לחמוד תמיד "עוד ועוד ועוד", אלא יכירו בשלווה של "עשיר השמח בחלקו" ובהרמוניה של חיים עם הטבע ולא על חשבוננו.

המלצות

נפתח בכך שנדרשת מדיניות ממשלתית מוצהרת וישימה אשר מציבה כמטרה את קידום הריבונות החינוכית והאוטונומיה המקצועית של המורים כתנאי חיוני לקידום חינוך איכותי ושוויוני לכלל ילדי ישראל. משמעות הדבר היא חתירה למצב חדש שבו אנשי החינוך וההוראה (מהעיון, המחקר והמעשה) יהיו אלה הקובעים את סדר היום החינוכי ולא עוד כנועים לממסדים הפוליטיים ונושאי דברם של קבוצות הכוח והאינטרס בחברה. הקמת "רשות החינוך" או "המועצה הלאומית לחינוך" היא צעד אחד מבורך בכיוון זה.

במישור המדיניות־פורמלי נדרש מהלך לקידום שיתוף פעולה בין ארגוני המורים, משרד החינוך והמוסדות האקדמיים להכשרת אנשי חינוך והוראה כדי להגיע למסמכי חזון מוסכמים של האתיקה המקצועית בחינוך ושל ליבות תוכני הלימוד ודרכי הפדגוגיה. עוד במישור זה נדרש מהלך מנהיגותי מצד הממשלה לקידום מעמדם של אנשי החינוך וההוראה – במונחים של יוקרה ציבורית, שכר הולם, איכות מקצועית, "תנאים של חיבה" ואמון קהילתי־חברתי.

במישור הפיתוח האישי והמקצועי של המורים, כך שיוכלו להתייצב לפני התלמידים כסמכות פדגוגית אמיתית וכאנשי חינוך ראויים לשמם, נדרשת השקעה רבה בטיוב תהליכי ההכשרה והטיפוח – לפני כניסתם לתפקיד ובשנות עבודתם. הדגשים החדשים חייבים לכלול את יסודות המוטיבציה והכשירות של המועמדים להוראה. לאלה יש להוסיף את פיתוח התשתיות של השכלה ותרבות, טיפוח חדות למידה וצמיחה אישית, פיתוח מידות טובות אינטלקטואליות ומוסריות, בניית עצמיות אוטונומית ואותנטית, העצמת כישורי הרפלקטיביות הביקורתית והיזמית וגיבוש שדרה פרופסיונלית אידיאליסטית ואקטיביסטית בדבר השליחות החינוכית והדוגמה האישית.

במישור הבית ספרי נדרשת הרחבה משמעותית של גבולות האוטונומיה המקצועית של המורים בהתקנת תכניות הלימודים, בדרכי הנגשתן ובאופני המדידה וההערכה – על פי צורכי התלמידים, מאפייני הקהילה וההתרחשויות באקטואליה החברתית־תרבותית. עניין זה מחייב לשנות את דפוסי הפיקוח, כך שירבו בהם יסודות התמיכה וההעצמה ויפחתו יסודות הכפייה וההכתבה. וכך גם בעניינים של חינוך ערכי ואזרחי: מן המורים יש לתבוע מעורבות בעלת אופי אינטלקטואלי מאתגר ומעורר, פלורליסטי, סובלני והוגן; ומן המנהלים והמפקחים יש לדרוש שיעמידו למורים תנאים של מוגנות, אמון במסוגלותם ותמיכה אל מול "סערות" אפשריות מצד התלמידים, ההורים וחברי הקהילה.

ונסכם באמירה אופטימית המבוססת על תצפיות והתנסויות משדה ההוראה. כאשר מעצימים אנשי חינוך בהיבטים המשלבים תחושת ערך עצמי, אוטונומיה מקצועית, עושר תרבותי־השכלתי, פוריות רוחנית ואקטיביזם חינוכי – או אז מתחולל פעמים רבות "נס מקצועי". מטכנאים ופקידים של הוראה הם צומחים ומנכיחים את עצמם כמנהיגים חינוכיים: מפגינים מופת אישי, מקרינים אכפתיות אוהבת ומכבדת כלפי תלמידיהם, מגלים כישרון ויזמות בבניית תכניות לימוד מותאמות ופורצות דרך לקהלים ולצרכים, ומשמשים לתלמידיהם משאב פורה

ומפרה של העשרה והשראה. מתוך שפעת אישיותם, גישתם האינטלקטואלית, נדיבותם הפדגוגית ויכולתם הדיאלוגית הם עושים למען תלמידיהם את החשוב מכול: מעוררים בהם את הארוס הפדגוגי והאחריות האנושית והחברתית. כדברי הפילוסוף והמחנך סוקרטס, כדי "שיהיו מתקינים עצמם להשביח ככל האפשר".

מכניסים את הקיימות לליבה

נייר עמדה לקידום החינוך הסביבתי



צוות כתיבה: ד"ר אילנה אבישר (ראש צוות כתיבה), דיקנית הפקולטה למדעים, מכללת סמינר הקיבוצים; פרופ' נמרוד אלוני, ראש המכון לחינוך מתקדם, מכללת סמינר הקיבוצים; ד"ר דיויד דוניץ, מכללת סמינר הקיבוצים ומרכז השל לקיימות; ד"ר ניר מיכאלי, דיקן פיתוח פדגוגי, מכללת סמינר הקיבוצים; שחר כהנוביץ', רכז סביבה וקיימות, מכללת סמינר הקיבוצים



מבוא

בימים אלו עושה את צעדיה הראשונים התכנית הלאומית "ישראל עולה כיתה: עוברים ללמידה משמעותית". תכנית זו חותרת לזמן תהליך למידה שמחולל חוויית צמיחה קוגניטיבית, רגשית וחברתית, המבוססת על רלוונטיות ללומד ולמורה, על מעורבות פעילה ביצירת הידע ועל בניית יכולות ומוטיבציות ללמידה משמעותית עתידית. מטרתה של רפורמה חינוכית זו היא להתאים את מערכת החינוך למאה העשרים ואחת ולהכין את הלומדים למציאות חדשה, מאתגרת ודינמית. נייר עמדה זה מבקש להצביע על "הכנסת הקיימות לליבה" כנתיב מרכזי ביישום רפורמה ברוח זו.

ההכרה בחשיבות החינוך לשם המעבר לחברה בת קיימא מעוגנת בשורה של ועידות וכנסים בינלאומיים שהתקיימו בעשורים האחרונים,¹ בהחלטות ממשלת ישראל,² בחוזרי מנכ"ל משרד החינוך³ ובמחקרים וניירות עמדה.⁴ אף על פי כן, מחקרים אקדמיים ודיווחים של ארגוני חינוך וסביבה מעידים שרמת המודעות הסביבתית-חברתית בקרב תלמידים וסטודנטים (בכל הגילים והמגזרים) נמוכה, נפח הפעילות הלימודית והחינוכית בנושא קטן והמשאבים המוקצים לו נמצאים בחסר. אנו סבורים שללמידה משמעותית יש תפקיד מכריע ביכולתנו להתמודד בהצלחה עם המשבר הסביבתי הגלובלי ועם האתגר של ביסוס צדק חברתי בר קיימא. המציאות הגלובלית הולידה מודעות אנושית חדשה – שבחזיתה המושג קיימות – ומודעות זו מחייבת חריגה מגישה ממוקדת דיסציפלינה ומעבר ללמידה משמעותית ובין-חומית. דרושה עשייה חינוכית מאומצת וממוקדת שתקנה

- 1 ועידת טביליסי לקידום החינוך הסביבתי, 1977; פסגת כדור הארץ בריו דה ז'נרו, 1992; פסגת יוהנסבורג, הפסגה העולמית השנייה בנושא פיתוח בר קיימא, 2002; ועוד.
- 2 החלטת ממשלה מס' 246 בדבר תכנית אסטרטגית לפיתוח בר קיימא בישראל, מיום 14.5.2003; החלטות ועדת החינוך מהשנים 2004, 2006, 2009.
- 3 חוזר מנכ"ל תשס"ד 5/ב; מסמך הסטנדרטים, 2004; תקציר חוזר מנכ"ל, 2007; חוזר מנכ"ל תשס"ט 3/א.
- 4 גולדמן, ד' (עורכת) (2003); טל, ט' (2004); טל, א' ואחרים (2007); טל, ט' (2009); גולדמן, ד' ואחרים (2010); טל, ט' ואחרים (2010); שמאי, מ', ודוניץ, ד' (2012).

דעת, תעורר אכפתיות ואחריות ותפתח כישורים, רגישויות והתנהגויות – חינוך שישאיר חותם משמעותי בחיי הצעירים ויחולל אצלם את המודעות והאחריות הנדרשות להתמודדות עם אתגרים סביבתיים-חברתיים דרמטיים שמעסיקים את החברה הישראלית.

דרוש לנו חינוך שיטפח צעירים בעלי אחריות אזרחית מסוג חדש: אחריות שמשלבת דאגה לסביבה בריאה ולהגנת הטבע עם הבטחת זכויות אדם, שוויון הזדמנויות, צדק חברתי וכלכלה בת קיימא. ואכן רעיון הקיימות כפי שאנו מכירים אותו בעשור השני של המאה העשרים ואחת טומן בחובו יסודות סביבתיים וחברתיים כאחד. בשיח הסביבתי המזין אותו נכללות המגמות הידועות של שימור מגוון ביולוגי, הגנת משאבי המערכת האקולוגית ופיתוח בר קיימא. דוגמאות מובהקות לעניין זה הן זיהום האוויר, המים והקרקע; קריסת בתי גידול עד חורבן והכחדה המונית של מינים; עומס פליטות גזי חממה ושינויים אקלימיים; ופגיעות קטלניות בכריאות הציבור.

השיח החברתי שמזין אותו מתאפיין במאבק לביסוס אמנה חברתית חדשה, שמושבתת על סולידריות אנושית, צדק חברתי (בכלל זה צדק חלוקתי ונגישות הוגנת למשאבים ציבוריים), שוויון הזדמנויות, זיקה למקום ולקהילה ודמוקרטיה השתתפותית ורבת-רבותית. דוגמאות מובהקות לעניין זה הן המחאות החברתיות בישראל ("העם דורש צדק חברתי"), בארצות הברית ("לכבוש את וול סטריט") וכמעט בכל שאר מדינות העולם. המשותף לכל המדינות הללו הוא "תשעים ותשעה אחוזים" של הציבור המוצאים את עצמם מודרים על ידי "אליטת האחוז האחד" של עשירי העולם והחברות הבינלאומיות, מאופק תעסוקתי משמעותי ובלא הזדמנויות הוגנות לבריאות, לחינוך, לדיוור ולהגשמה עצמית בנחלת הכלל הסביבית, החברתית והתרבותית.

הקיימות, במילים אחרות, כשמה כן היא: תפיסת עולם שדוגלת ברעיונות ובמעשים שימנעו את קריסתן של המערכות האקולוגיות והחברתיות ויבטיחו את קיומן וחוסנן של מערכות אלו, בהווה ובעתיד, לטובת חיוניותה ושלמותה של הסביבה הטבעית ולטובת כבודם ורווחתם של בני האדם.⁵ מדובר בדרך חיים

5 הגדרה ברוח דומה ניתן למצוא במסמך המקיף תחזית קיימות לישראל 2030 (המשרד להגנת הסביבה ומכון ירושלים לחקר ישראל, 2012, עמ' 30), כתחום "המשלב בין סביבה, רווחת האדם וחוסן".

שחותרת למימוש הפוטנציאל האנושי ולקידום השגשוג החברתי, אך מתוך מודעות ואחריות לכך שיש להבטיח את החיוניות והתקינות של משאבי הטבע והסביבה, כמו גם את ההגינות, הזמינות והתקינות התפקודית של המערכות החברתיות בחינוך ובבריאות, בתעסוקה ובפנסיה, בדיור וברוחה, בתרבות ובאזרחות הדמוקרטית. ומזווית מעט אחרת, מדובר בהתגייסות עכשווית לטובת הרעיונות הפוליטיים המסורתיים המוכרים של ביסוס אמנה חברתית, בקשת טובת הכלל וטיפוח רוח אזרחית. מכאן גם נובעת בהכרח ההתייצבות הערכית והאזרחית מן הצד האחד בעד שוויון בזכויות ובהזדמנויות (כולל נגישות למשאבי טבע והשפעה פוליטית), וכן לטובת הקיימות של מערכות חינוך, רוחה ותרבות, ומן הצד האחר נגד כל קבוצת אינטרס אשר מטעמים של חמדנות, כמיהה לזכויות יתר או יזמות חסרת אחריות מניעה מהלכים שאינם ברי קיימא.

קיימות היא גם ההכרה הרציונלית-מדעית שהעומסים התובעניים שכלכלת הצריכה משיתה על כדור הארץ מדלדלים את משאבי הטבע; מאיימים על חוסנה של הסביבה; ושמזון, מים, אדמה ומגוון המינים שעומדים לרשותנו היום ספק אם יהיו עוד נגישים לדורות הבאים. וזו גם המודעות הערכית-תרבותית שעלינו להתנער מההתמסרות האוטומטית לתרבות הצריכה האובססיבית וחסרת ההבחנה – עוד ועוד ללא גבולות, כביכול ערכים חומריים הם היחידים המושלים בחיינו – ולאזן את חיינו במתינות חומרנית ובהתמסרות מקבילה לערכי רוח וקהילה, אמנות ותרבות, סולידריות חברתית והגשמה עצמית. ובניסוח נוסף: עלינו לשתף פעולה כדי להבטיח את שלומו של הבית האחד והיחיד של האנושות, וכך בכך להגן על כבודם ועל רווחתם של כלל בני האדם כאשר הם בני אדם – בכלל זה דאגה לחירויות הפרט, בריאות, דיור, חינוך והשכלה והצבת קווים אדומים לניצול, שעבוד או גזלת הזולת, המונעים ממנו מיצוי של זכויות האדם והאזרח.

מידה מסוימת של נחת ואופטימיות אפשר לרוות מכך שקהילת העוסקים בחינוך סביבתי ובחינוך לקיימות בישראל מתרחבת משנה לשנה, ונמנים עמה מגוון רב של ארגונים ובעלי עניין, מתודולוגיות ותפיסות חינוכיות. מגמה זו מוצאת ביטוי במחקר האקדמי, בניירות עמדה ובמחקרי אוריינות סביבתית;⁶ בקואליציות חדשות שבהן חוברים יחד אנשי עיון ומעשה; ביוזמות של ארגוני סביבה וחברה, רשויות מקומיות, משרדי ממשלה, בתי ספר ועוד. באותה נשימה יש

6 ראו לעיל בהערה 4.

לציין בחיוב ובהערכה את המאמצים והמשאבים שמשקיע המשרד להגנת הסביבה בתחומי החינוך והקהילה. המשרד רתם לעשייתו הברוכה חלקים בתוכו ובתוך מערכת החינוך להקמת בתי ספר ירוקים, לקידום ה"מתווה המשולב" ולמהלכים נוספים בחינוך הפורמלי והבלתי פורמלי. כמו כן, ניתן לזהות שינויים ראשוניים במערכת החינוך, בעיקר במקצועות לימודי המדעים בכלל ומדעי הסביבה בפרט, הגיאוגרפיה והאזרחות, שבהם משולבים יותר ויותר למידה רב-ובין תחומית על סוגיות שנויות במחלוקת מתחומי הסביבה והקיימות.

עם זאת – עוד רבה המלאכה. מחקרים בארץ ובעולם מעידים על קושי אמיתי בהשגת תמורות מהותיות אצל תלמידים ותלמידות – שמתבטאות בידע, בשינוי עמדות ובהתנהגות. הדבר משתקף גם בכמות, באיכות ובאופן המפגש של תלמידים בכל הגילים עם מושגים אלו. הפער בין האתגר החינוכי והאנושי, המקומי והגלובלי העומד לפנינו לבין ההצלחות אומר דרשני.

אנו סבורים שביסוד תפיסת הקיימות עומד מסר חינוכי משותף: עלינו ללמוד לחיות עם אחרים ולא על חשבונם; ללמוד להוקיר את משאבי הטבע, התרבות והחברה כאן ועכשיו, ועם זאת לכבד את הילדים, הגורים והניצנים של היום ואת צאצאיהם לעתיד לבוא ולהבטיח להם עתיד של חיוניות ורווחה; ללמוד לכבד ולהכיל במקום לנצל ולהדיר; וללמוד שלא מחליטים על אחרים, בלעדיהם, כאילו היו שקופים, נטולי ערך, מסורת, חזון ודעה משל עצמם.

המלצות מרכזיות

ההמלצות שלהלן מצביעות על מגוון עיקרים והיבטים שיש לתת עליהם את הדעת במטרה "להכניס את הקיימות לליבה". הן מבוססות על מחקרים רבים ורב-תחומיים, ובעיקר על ניירות עמדה של ארגונים, עמותות ופעילי שטח שהוצגו בכנס השנתי ה-12 לחינוך סביבתי בנושא: "שותפים לשינוי חברתי: אקטיביזם וחינוך". האחריות לכל שמוצג להלן, לטוב ולרע, היא רק על הכותבים.

ההמלצות חולקו על פי ארבע רמות של אחריות וביצוע – משרד החינוך ושר החינוך, מוסדות הכשרה והתפתחות מקצועית של מורים, השלטון המקומי ומחלקות החינוך ובתי הספר; אך עם זאת אחריות העל מונחת על כתפיו של משרד החינוך ושל שר החינוך.

1. קיימות בליבה – רמת משרד ושר החינוך

תפיסת הקיימות צריכה לשמש יסוד מארגן בתפיסה החינוכית של כלל מערכת החינוך: בהכשרה, בכתיבת תכניות לימודים, ביצירת פדגוגיות ושיטות הוראה, בתכנון ועיצוב המרחב החינוכי ובעומק החוויה החינוכית האוטנטית של המחנך והתלמיד. אם מקובל עלינו שתפקיד מרכזי של החינוך הוא להכין את התלמיד להתמודד עם אתגרי המאה העשרים ואחת – על המערכת להבין אתגרים אלו לעומקם, ברמה המקומית והגלובלית, ולנהוג בתפיסת הקיימות כרכיב מרכזי בליבת החזון החינוכי. יישום תפיסה זו מחייב הרחבה של האוטונומיה החינוכית המקומית, שינוי תפיסת "הידע במרכז", מדידה והערכה בשיטות חלופיות וייצור למידה משמעותית וחוויתית, חשיבה ביקורתית ואחריות אישית של הלומד כלפי הקהילה והחברה.

כדי לעשות זאת על משרד החינוך לקבל אחריות מלאה על הטמעת תפיסת הקיימות, ליצור חזון ואסטרטגיה ולהעמיד משאבים ראויים לביצוע. בכך יוכל המשרד לממש את הפוטנציאל הסינרגטי הגלום בהטמעת עקרונות החינוך לקיימות בתוך התכנית הלאומית "ישראל עולה כיתה".

המלצות

- א. בראש ובראשונה יש להטמיע את תפיסת הקיימות לתוך החזון, ליבת מטרות החינוך ומערכת הערכים המכוונת והמכוונת את העשייה של מערכת החינוך, כמערכת ערכית אקוטית להתמודדות הציבור הישראלי עם האתגרים הסביבתיים-חברתיים של המאה העשרים ואחת.
- ב. יש להטיל על המזכירות הפדגוגית או על המועצה הלאומית לחינוך להגדיר מהי האוריינות הסביבתית הדרושה לאזרחי מדינת ישראל, ומהם הקווים המנחים למדיניות חינוך סביבתי לקיימות במערכת החינוך. על הגוף המוסמך לתרגם את החזון והמטרות לפרקטיקות ולבחון לעומק את הסתירות הפנימיות, המתחים והחסמים העומדים לפני הטמעה אפקטיבית של ערכי הקיימות כיסוד מארגן במערכת החינוך בכלל ובתכניות הלימודים ובתי הספר בפרט.
- ג. על משרד החינוך לקבל אחריות מלאה לריכוז תחום החינוך לקיימות ולהובלתו, מתוך קיום דיאלוג מתמיד עם האקדמיה והמגזר השלישי (בניגוד למצב היום, שבו המנוע המרכזי בנושא הוא המשרד להגנת הסביבה על משאביו

המוגבלים). עליו להקצות ולאגם משאבים, ליצור "בית" המייצג והמרכז בתוך משרד החינוך את התחום באופן שמשקף את חשיבותו, לכנות ולתמוך בבניית תכניות לימודים ולאפשר את שילובן ברמה הלאומית וברמת הרשויות המקומיות.

ד. **חינוך סביבתי כמקצוע וכיסוד מארגן.** החינוך הסביבתי דורש מיומנויות חשיבה ברמה גבוהה. על כן יש לשלבו כבר מהגיל הרך, עבור בבית הספר היסודי, בחטיבת הביניים ובחטיבות העליונות. יש לחזקו בשני נתיבים מקבילים: כמקצוע לכל דבר ועניין, בתוך כך הקמת ועדת מקצוע והקצאת משאבי שעות לימוד והוראה; ונוסף על כך, על כל תכניות הלימוד במקצועות השונים להיבחן לאור עקרונות הקיימות והחינוך הסביבתי, כדי לקדם הלכה למעשה למידה רב-ובין-תחומית. מהלך זה ינוהל על ידי מנהלת משותפת בין-תחומית של כלל מקצועות הלימוד.

ה. על משרד החינוך להקים רשת שתאפשר העברת מידע בין בתי הספר, ארגונים ומשרדי ממשלה רלוונטיים כדי לעודד פיתוח רשת של ידע תוכן (קיימות) וידע תוכן פדגוגי; יצירת שיתופי פעולה ומינוף הקהילה; ויישום, הערכה והעתקה של פרקטיקות מוצלחות.

- ו. על משרד החינוך ליצור תקן ולהקצות שעות שבועיות לרכזי קיימות בית ספריים. אלה ילוו את הצוות החינוכי בתהליך הטמעה מורכב זה. לרכזי קיימות בית ספרי פוטנציאל עצום להפוך את בית הספר לסוכן שינוי בקהילה המקומית על ידי יצירת שיתופי פעולה בין בית הספר לקהילה ולרשות המקומית.
- ז. על משרד החינוך לקדם את הטמעת החינוך לקיימות בהכשרה ובפיתוח של מורים (ראו סעיף 2).

2. קיימות בליבה – רמת ההכשרה וההתפתחות המקצועית של מורים

אנו רואים חשיבות רבה בשילוב נושא הקיימות בלימודיהם של כל פרחי ההוראה. שורת מחקרים שעקבו אחר רמת האוריינות הסביבתית בקרב פרחי התכניות להכשרת מורים ובוגריהן מצאו כי רמה זו נמוכה.⁷ לא מכבר התקבלה החלטה לתמוך בקורסים וולונטריים לחינוך לקיימות לגילאי קדם-יסודי ויסודי, במימון משרד החינוך והמשרד להגנת הסביבה, ובשנת תשע"ג החלו למעלה מ-30

7 גולדמן, ד' ואחרים (2006, 2010, 2013).

קורסים כאלה – זו התחלה ברוכה, אך דרושים מהלכים מוגברים יותר, שיובילו להתגייסות של האוניברסיטאות והמוסדות להכשרת מורים ולקביעת החינוך לקיימות כרכיב חובה בכל ילקוט שעות של הכשרה להוראה.

המלצות

א. על המוסדות האקדמיים והאחרים המכשירים, מפתחים ומלווים מורים להקים ועדה אקדמית שתהיה מורכבת מנציגי אוניברסיטאות, מכללות להכשרת מורים, משרד החינוך והמועצה להשכלה גבוהה ושתיצור אסטרטגיה מערכתית סדורה להטמעת קיימות בליבת הכשרת המורים ומערך ההתפתחות המקצועית (בתוך השתלמויות במסגרות של מרכזי הפסגה, "אופק חדש" ו"עוז לתמורה"), על ידי הגדרת תכנית רוחב מחייבת והטמעת מיומנויות, ידע פדגוגי ואינטרדיסציפלינרי. יש הכרח, כחלק מתהליך זה, להעמיק בחשיפת סגל ההדרכה הפדגוגית והסגל האקדמי לתחום ולהשתמעויותיו הפדגוגיות והדיסציפלינריות.

ב. יש לשלב שיטות הוראה חדשניות המבוססות על פדגוגיות של החינוך לקיימות בהכשרת המורים ובפיתוחם. לצורך כך יש להפוך את הלמידה הרב-תחומית והבין-תחומית לרכיב בעל ערך בקוריקולום, לפתח את הלמידה החוץ-כיתתית, למנף למידה מבוססת פרויקטים ולבסס כלי הערכה דיאלוגית ומעצבת. יש להעמיק את ההיכרות עם הפדגוגיה הביקורתית מבוססת המקום ועם כלי חשיבה ביקורתיים לזיהוי תהליכים והנחות יסוד סמויות בחברה, ההכרחיים להבנה מעמיקה של סוגיות צדק סביבתי-חברתי. יש לבצע, הלכה למעשה, ניתוח סוגיות אקטואליות לחיי פרח ההוראה, בשלל כלי חשיבה וביקורת, ולקיים דיון של ממש על הכלים האזרחיים הנתונים לאזרח, למורה ולתלמיד לשם יצירת שינוי. כל אלו תומכים בהקניית למידה משמעותית ללומד ולמלמד.

ג. יש להכשיר מורים להוראת חינוך לקיימות ולייצר מסלולי הסמכה לרכיבים בתחום (ראו המלצה 1.1). מורים אלו יהיו בעלי תפקיד בבתי הספר כרכיב קיימות, יובילו את התחום בקרב הצוות החינוכי, יפתחו תכניות לימודים מקומיות ובין-תחומיות ויקדמו אורח חיים בית ספרי מקיים.

3. קיימות בליבה – רמת השלטון המקומי ומחלקות החינוך

מגמות גוברות של ביזור סמכויות אל הרשות המקומית מחד גיסא, והפיכת הרשות המקומית לשחקן מפתח בהתמודדות עם סוגיות סביבתיות-חברתיות מקומיות וגלובליות מאידך גיסא, ממקמות את הרשות המקומית כציר מפתח הכרחי לקידום חינוך איכותי, משמעותי, מקומי ומתקדם. פדגוגיה מבוססת מקום היא נדבך חשוב בפיתוח קהילה ובטיפוח אחריות במרחב הקרוב והרלוונטי ביותר לתלמידים. לרשות היכולת לזהות, לתמוך ולמנף פרויקטים הצומחים מבתי הספר ומן הקהילה, לחולל תהליכים בהשתתפות הציבור ולשלב מגוון בעלי עניין בתהליכים של תכנון נחלת הכלל המקומית ועיצובה. כל אלו, בצד המגמות העכשוויות המבקשות להגדיל את הסמכות של בתי הספר בכתיבת תכניות לימודים בית ספריות, הם כר עשיר לעשייה חינוכית מקומית ומקיימת ברשות.

המלצות

א. על הרשות המקומית להקים שולחן עגול של מנהלי בתי ספר, עמותות, חינוך בלתי פורמלי ובעלי עניין אחרים, שמטרתו ליצור תכנית חינוכית מקומית דינמית ואקטואלית, הנשענת על חזון חינוכי מקומי, באופן שימצה את הסמכויות ואת חופש הפעולה של הרשות בתחום החינוך. תכנית חינוכית כזאת יכולה בד בבד לתמוך בתהליכים לאומיים (מעבר להפרדת פסולת, התייעלות אנרגטית, פיתוח הלכה למעשה של דמוקרטיה השתתפותית וכו') ובתהליכים מקומיים (עיצוב המרחב הציבורי, סוגיות סביבתיות-חברתיות מקומיות כמו שימור מול פיתוח ועוד). על הרשות לייצר גמישות מוגברת במבנה יום הלימודים ותפקוד המורה כדי לאפשר שהייה בתוך תהליך למידה וחקר, בתוך ומחוץ לבית הספר, ובמפגש עם גורמים בקהילה. שולחן עגול כזה יחבר בין ה"בוקר" הפורמלי ל"אחר הצהריים" הבלתי פורמלי, ובין למידה אקטואלית לאזרחות פעילה בקהילה.

ב. אנו עדים היום להתפתחות בקרב רשויות מקומיות ועמותות אזרחיות הניכרת בנקיטת עמדה פעילה כלפי סביבתם המקומית ובגילויי אכפתיות ואחריות אזרחית-סביבתית. על השלטון המקומי למסד מנגנונים לשיתוף הציבור בהליכי תכנון וקבלת החלטות המשפיעות על אורח חייו. עליו לשלב בתהליך הטמעת המנגנונים בקהילה פעילות בבתי הספר, מתוך מטרה לחנך להשתתפות אזרחית פעילה כדרך חיים.

- ג. יש להקצות משאבים ברשויות המקומיות לחינוך סביבתי בקרב התושבים הבוגרים. משאבים אלו יוקצו, בין השאר, לפעולות חינוך מבוגרים, להסברה ולתמיכה ביוזמות מקומיות המעודדות מעורבות אזרחית.
- ד. על הרשות המקומית להתחייב לבנייה ירוקה (על פי תקן ישראלי 5281) בכלל מוסדות החינוך בתחומה, מתוך חיבור מובהק של חצר המוסד החינוכי למערכת האקולוגית והחברתית המקומית (הנמכת הגדר בין בית הספר לקהילה). יש לעשות שימוש מוגבר בשיטות תכנון שמגדילות את המפגש של התלמיד עם הטבעי והמקומי. ככלל, יש להתעקש על שיתוף קהל היעד של המוסד החינוכי (צוותי הוראה, תלמידים, הורים וכו') בתהליכי תכנון של שיפוץ ובינוי בתחומו. פעילות זו היא מיקרו־קוסמוס להתנהלות דמוקרטית שיתופית, המספקת תרגול הלכה למעשה של מיומנויות אזרחיות מהמדרגה הראשונה.

4. קיימות בליבה – רמת בית הספר

תפיסת הקיימות כורכת בקשרים מורכבים את המקומי והגלובלי, את הסביבתי והחברתי. לפיכך היא מחייבת פדגוגיה שנטועה במקום ובקהילה; פדגוגיה שמאזנת את הגלובלי, הלאומי, המוניציפלי והבית ספרי; פדגוגיה שמשקפת את החזון החינוכי המקומי, ושתוצריה באים לידי ביטוי בידע, בעמדות ובפעולות של התלמידים והצוות החינוכי ובתחושת שייכות למקום. מזווית אחרת, הצוות החינוכי הוא חבר בקהילה מקומית ובעל מקצוע וסמכות חינוכית. ככזה, מוטלת על כתפיו האחריות החינוכית לזהות את מסכת ההקשרים המקומיים המורכבים של סביבה־חברה־כלכלה ולהנגיש אותה לתלמידיו. על מערכת החינוך ובית הספר לתת בידי הצוות החינוכי את הכלים, המשאבים והלגיטימיות לעשות זאת מצד אחד, ומן הצד האחר לייצר פלטפורמות למידה מתקדמות המאפשרות קהילת לומדים שבה הצוות שותף כלומד־מלמד. על כן, לבית הספר תפקיד מפתח בהקשר זה, ועליו לאפשר לצוות החינוכי בו חופש לייצר בעצמו תכניות לימודים (תלכ"סים), בדמותו ובצלמו, בזיקה לרוח הרשות המקומית ולמטרות העכשוויות של משרד החינוך, כפי שהן עולות מן הרפורמה "ישראל עולה כיתה".

לא פעם מופעלים תלמידים בבית הספר בכניית ספסל מצמיגים ובוץ וכביכול לומדים כך על "בנייה ירוקה", אך בה בעת נבנים בתי ספר וכיתות חדשות בלי להביא בחשבון עקרונות של בנייה כזאת. לעתים מחנכים בוחרים לעסוק באי-

צדק סביבתי-חברתי, אך בבית הספר שלהם מועסקים עובדי ניקיון, שמירה והוראה בהעסקה פוגענית. על פיו ולבו של בית הספר ושל המעטפת שלו להיות שווים, ועל הדוגמה האישית כמודל חינוכי להיות מושתתת גם על המרחב הבית ספרי והתנהלותו. סוגיות אלו יכולות לשמש כר למידה אפקטיבי, הנטוע במציאות קונקרטי ורלוונטי ללומד ולצוות ההוראה. מדובר בלמידה משמעותית היכולה לשלב פעולה והתנסות בתהליך המבקש ליצור שינוי.

יש לציין שכבר היום נעשים צעדים חשובים ליישום רעיונות אלו בפרויקט "מוסדות חינוך ירוקים מתמידים" ובתכנית המשולבת. עם זאת, ראוי להעמיק עשייה זו ולהרחיבה לאור ההמלצות שלהלן.

המלצות

- א. על בית הספר למנות רכז קיימות (ראו 1.1) ולהעמיד לרשותו את המשאבים הנחוצים לקידום הטמעת הנושא בכל הקשור לליווי של בניית תכניות לימודים בית ספריות של הצוות החינוכי, להטמעת אורח חיים מקיים בבית הספר וליצירת יוזמות בשיתוף הקהילה.
- ב. על בית הספר לזהות את חופש הפעולה הקיים ולפעול להרחבתו בכל הקשור ליצירת תכניות למידה בית ספריות הנטועות במרחב המקומי, בקהילה ובמשאביה השונים. על בית הספר לעודד למידה וחוויה בלתי אמצעית להעצמת החיבור בין התלמיד למקום מגוריו ולסביבתו הטבעית והקהילתית.
- ג. על בית הספר להקים צוותים בין-תחומיים (אינטרדיסציפלינריים), שבהם התלמידים יוכלו לבחון סוגיות מנקודות מבט משתנות, דרך הניתוח המדעי של תהליכים ותופעות, המאפיינים הגיאוגרפיים, המשמעותיות האזרחיות, האיכויות האמנותיות וכדומה.
- ד. המרחב הוא עקרון יסוד בחינוך הסביבתי, שכן כל מרחב רצוף מסרים סמויים וגלויים שיכולים לשמש גורם מחנך אפקטיבי. אין הכוונה לחזות המרחב בלבד, אלא גם להתנהגות הארגונית. בית ספר צריך לעשות מאמץ אמיתי להקטין את טביעת הרגל האקולוגית שלו באמצעות רכש ירוק ומקומי, התייעלות במשקי האנרגיה, המים והפסולת, תחבורה ודרכי ההגעה לבית הספר, תמיכה במגוון הביולוגי ועוד. חשוב ביותר לייצר נראות למאמץ זה ולתוצריו.
- ה. יש ליצור מערך הערכה ומדידה שיבחן את מידת ההצלחה של הפעולות הבית ספריות לקידום אורח חיים מקיים, הן בתחומים הפיזיים (שימוש במשאבים,

נייר עמדה: מכניסים את הקיימות לליבה

הפרדת פסולת, רכש ירוק ועוד) והן בתחום האוריינות הסביבתית (בכלל זה היבטי ידע, עמדות והתנהגות). את תוצאות ההערכה והמדידה הללו יש להנגיש לציבור ולשלבן בנראות הבית ספרית.

מעל הכול – על כלל רכיבי המערכת להכניס את החינוך הסביבתי ואת ערכי הקיימות הסביבתית-חברתית לליבה. כדי לעשות כן דרושים אומץ, נחישות ושאר רוח בתוך המערכת ושיתוף עם קהילה מתרחבת חדורת מוטיבציה וברוכת כישרונות.

