

בית הספר הניסויי: תפיסת עולם חינוכית ומימושה המתודי

בית הספר הניסויי בירושלים הציב לעצמו מטרות חינוכיות ודידקטיות הסובבות בשני מעגלים:

1. הוא מיישם הלכה למעשה דרכים חינוכיות, שעיצבו אנשי חינוך (חוקרים ומורים) בעלי גישה ליברלית והומנית.
2. הוא מאכלס את כיתותיו באוכלוסייה הטרוגנית ובוחר אפשרות להגיע לשילוב חברתי מלא בין ילדים שונים (ביסודי השונות: מוצא עדתי, קצב לימודי, בני קיבוצים ועירוניים וכו').

בד בבד נבנות דרכי הוראה דיפרנציאליות לכיתות אינטגרטיביות, במגמה לקדם את התלמידים לקראת סוף כיתה י"ב לרמת ידע אחידה, פחות או יותר, כנדרש בבחינות הבגרות.

לכל מעגל ניתן תיאור רקע ובו הצגה של גישות שונות דומות ומנוגדות לדרך עבודתו של בית-הספר. בתוך כך ההיגיון החברתי והאישיותי, שעל פיו קבע בית-הספר את עמדותיו ואותו מבקש ליישם.

המאמר בנוי אפוא משלושה פרקים:

הפרק הראשון מעמיד מגוון של גישות חינוכיות ומדגיש את השוני ביניהן. הפרק השני בוחן את דרכי הפעולה בטיפול בבעיית האינטגרציה החברתית, ע"י מערכת החינוך התיכון בארץ.

הפרק השלישי – והוא עיקר המאמר – מציג את בית-הספר הניסויי בירושלים. בית-הספר זה רואה עצמו ממשך ומיישם גישות חינוכיות ליברליות והומניות, ויחד עם זה מחפש דרכים נאותות לטפל בבעיית האינטגרציה החברתית בבתי הספר העל-יסודיים.

* ד"ר איתי זמרון הוא מנהל המכללה.

פרק ראשון

גישות חינוכיות שונות במערכת החינוך בארץ

התפיסה הקלאסית, זו שקבעה את מהות אופיו של בית-הספר התיכון העיוני, שילבה זה בזה שני מרכיבים באופן ברור: את ההוראה, שתכליתה להניע את הנער והנערה לשאוף להישגים לימודיים עם מישטור התהליך ובניית מידרג סמכויות בתוך בית-הספר.

שילוב זה, יש בו כדי לחקל על פיתוח דרכים לבקרה והיזון חוזר. כך הפכו הבחינות לסוגיהן לאבן פינה של תהליך ההוראה. אנשי חינוך שונים עמדו על הגישות הפורמליות של בתי הספר הקונבציונליים. רובם ככולם מתייחסים לגישות המתודיות הנקוטות בהם ולמעמדו של המורה. מנקודת מבטם, המורה, הוא שקובע מה ללמוד והוא אחראי ללמידה של תלמידיו (ארנון, 1973: 11-12; Cantor 1953: 60 60). גישה כזו מחייבת אותו באופן מוסרי ומעשי לכפות למידה ולתבוע היזון חוזר מיידי. ההוראה נתפסת כתהליך אינטלקטואלי ותחרותי. היא מילולית באופיה וניתנת בדרך פרונטלית. קנטור מעריך כי: "דרך זו מכינה אדם לקראת עתידו, אולם אינה מדרבנת בו רצון להתנסות במציאות בה הוא מתפקד." (Cantor, 1953:65) קונצפציה כזו, אינה מאפשרת לקיים כיתות בעלות רמות שונות. החלשים לא יעמדו בתחרות. התביעה לרמה אחידה תגרום להם תסכול ומשבר.

גישה זו נוגדת כמורכב, את התפיסות ההומניות בחינוך, הרואות בגישה זו מערכת בלתי מוסרית ובלתי מתאימה, לא לצרכי הנפש של התלמיד ולא לדרך הכשרתו לחיים (בלום, 1973: 381).

לטענתם, חינוך זה מדגיש את פיתוחו האינטלקטואלי של אדם על-ידי צבירת ידע, ואינו מפתח אותו באופן שכלי ורגשי. טבעי אפוא, שיווצר יחס של אי-אמון בין מורה לתלמיד, הגורר עמו מצב של יתר סמכות. האווירה התחרותית המתחייבת מן הגישה הזו ומטרותיה גורמת לשחיקה בתבנית האישיות החברתית של הנער המצליח. יתרה מכך – היא אינה מאפשרת לאותו נער או נערה, שקצב למידתו איטי יותר, להשתלב בחברת התלמידים ההישגית. התוצאה המעשית היא הומוגניזציה הולכת וגוברת במבנה ובאופי הכיתות בחטיבות העליונות. גם ההמוניות של בתי הספר ה"מקיפים" לוחצת על תלמידים והופכת כל אחד מהם לכמעט אנונימי. ברור למעלה מכל ספק,

שמשה חברתית גדולה עלולה לגרום אצל תלמידים בעיות קשות של חוסר ביטחון, מופרעויות שונות, רגשי נחיתות ועוד. לעומת זאת החינוך הפרוגרסיבי והחינוך הפתוח בעקבותיו, יונקים מקורותיהם וגישותיהם מן התיאוריות הפסיכולוגיות-סוציולוגיות המודרניות (דוגמת: דיואי, ניל, איליץ, הולט, פריירה, קוזול ואחרים²). אלה האחרונים שמים דגש על מאפיינים של חינוך פרוגרסיבי. מייצגי הגישה מניחים כי בכל אדם פועל מומנט של סקרנות ויצר חקר. התנהגות חקרנית (יש המגדירים זאת כפעילות יצירתית) תיתכן, כשילד חופשי מאיום ולומד מתוך שיתוף פעולה.

כך מתאפשרת התפתחות אינטלקטואלית באמצעות הניסיון. יכולת ההפשטה, ובשלב מתקדם יותר, יכולת ההגדרה המילולית של הראייה המופשטת הם פועל יוצא של למידה בדרך זו.

על-פי גישה זו, מדדים אובייקטיביים, לכאורה, של ביצוע עשויים לפגום בלמידה. משום כך, המזד להערכת הילד הוא עבודתו.

אנשי חינוך רדיקלים העמידו זווית ראייה נוספת. הם הדגישו כי בית-הספר, לבד מהיותו מסגרת מלמדת, חייב לשקף במהותו תפיסות חברתיות בנות התקופה. מחשבה כזו הולכה באופן טבעי לתיאוריה של חינוך פתוח. גם כאן נחלקו הדעות בין רדיקלים קיצוניים: איליץ, פריירה ואחרים, לבין רדיקלים מתונים: ניל, הולט, קוזול, קול, גודלד ואחרים. הראשונים שללו את עצם הקיום של בית הספר, והאחרים קיבלו באופן עקרוני את הסינתיזה של חינוך רדיקלי בתוך מערכות מובנות ומלמדות. קוזול – הקיצוני שבין האחרונים מדגיש: "עתיזו של החינוך הרדיקלי מותנה בקיום קשר הדוק בין צרכי החינוך, התפיסות הרדיקליות והפוליטיות, הביקורת החברתית, התכנון החברתי, המהפכה הפוליטית, דרכי החינוך ושיטת ההוראה. כולם חייבים להיות אחוזים זה בזה ולהוות מכלול אחד" (כהן, 1983).

הרברט קול מתון יותר. הוא מחפש גישה דידקטית וחינוכית, שתאפשר קיום של כיתה פתוחה (קול, 1972). גודלה בדרכו של קול מעמיד את רעיון החוראה היחידנית על בסיס פילוסופי ערכי (גולדלד, 1974: 1, 2). על-פי תפיסתם השוני מתבטא בשני תחומים לפחות:

1. תחום ההתנהגות: א. יחסי מורים-תלמידים;
- ב. היחס למשמעת ומידרג;
- ג. תפיסת האמון בתלמיד.

2. התחום הדידקטי – דרכי הוראה: פרונטלי מול פעלתני;
מכוון ומהודק מול יצירתני;
כיתתי מול קבוצתי ואינדיבידואלי.

באופן מעשי עדיין לא באו לידי ביטוי גישות רדיקליות טוטליות. מה שנוצר הוא, קשר הדוק בין הגישות החברתיות, פוליטיות רדיקליות לבין שיטות דידקטיות-חינוכיות, המדרבנות חינוך תוך כדי יצירה, חקר והסקת מסקנות. הן נענות לצורכי הפרט לפי יכולתו ומותרות לתלמיד מרווח, רחב יחסית, לממש אישיותו וצרכיו (הכול בפרופורציות שונות, על-פי תפיסת בית-הספר הספציפי).

גישות אלו מובנות במקצתן ומתבססות על תפיסות פילוסופיות ופסיכולוגיות קונקרטריות. הבולטות שבהן: תפיסת העולם האנתרופוסופית, שהאינטרפרטציה החינוכית שלה נתגבשה גיבוש מתודי-דידקטי בידי רודולף שטיינר בגרמניה; הגישה של הפסיכולוגיה הטוטלית במתודות החינוכיות-דידקטיות של דקרולי; והגישה העמלנית נוסח קרשטנשנייצר בגרמניה, שהיתה אבן-יסוד לבתי הספר של זרם העובדים בארץ.³ מבחינה דידקטית, כולן קרובות לתפיסתו של גואן דיואי. לכל אחת מן הגישות הללו ייחודה שלה ולכולן יחד מכנה משותף רחב, שביטוייו הם: אמפטיה ביחסי מורים ותלמידים, הענקת חופש וסמכות לתלמידים, דרכי הוראה יחידניות, הדגשת פיתוח האישיות על-פני ידע ועוד. (אצל שטיינר הדבר משתנה עם הגילים.) כל אחת מן הגישות הללו נוסתה אי-פעם בחינוך הבלתי שמרני בארץ.

ההתיישבות העברית החדשה בארץ-ישראל, היתה גם היא, מהפכנית במהותה.

לכך היו מספר גורמים:

א. התגבשותן ותפוצתן של גישות פרוגרסיביות בחינוך לקראת סוף המאה התשע-עשרה ותחילת המאה-העשרים.

ב. זיקת אנשי העלייה השנייה והשלישית בערים ובתיישבות אל תנועת העבודה לפלגיה, וזיקתה של תנועה זו למהפכה הבולשביקית ברוסיה. זו האחרונה אימצה בשנותיה הראשונות גישות רדיקליות בחינוך והדגישה את הקשר בין תפיסת העולם החברתית-פוליטית שלה עם מבנה החינוך ואופי ההוראה.⁴

ג. האמונה הברורה של נאמני תנועת העבודה בארץ בדבר הצורך לחזור לחיי כפר ולעמל כפיים, לשם הקמת חברה יהודית אנטי-גלותית ויצרנית.

ד. תהליך הפיכתה של העברית לשפה מדוברת גרם לסקולריזציה במערכת החינוך הכללית ובזרם העובדים בפרט. בבתי הספר שהשתייכו לזרם זה נוצרה חשיבה פדגוגית שונה ומתקדמת יותר מהנהוג במרבית מוסדות החינוך השמרניים באירופה באותה עת ובחלק מבתי הספר השמרניים-החילוניים בארץ.

ה. הצורך בכתיבת ספרי לימוד, בעיבוד תכניות לימודים ומתודות חינוכיות, שיתאימו לאופי החיים המתחדשים בארץ, חייב יצירת קשר הדוק בין מורים, תלמידים והורים. כך, לדוגמא, נתגבשה כבר בראשית המאה בבית-הספר בראש פינה תכנית לימודים, שעיקרה שילוב התבוננות, התנסות ועמלנות.

רעיון השיוויון בחינוך החל להתממש הלכה למעשה כבר ב-1904 עם יסוד כפר הנוער שפיה (ליתומי קישניוב). המגמה היתה להטיל את מלוא האחריות על הכפר לידי התלמידים. לפיכך: העבודה בכפר נקבעה, לא כשיעור בבית-הספר אלא כחלק אורגני מן החיים. התפתחו מועצת כפר, חיי חברה עצמאיים וכו'.

בתל-אביב נפתחו בתי ספר עמלניים: רן, פולני ואידלסון עיצבו בית-ספר על-פי גישתו העמלנית של קרשטנשניידר. הוא נבנה על בסיס של עבודה עצמית של החניכים והתקיים שנתיים ימים⁵.

בתקופה זו בנה אידלסון את בית-הספר בהרטוב ובו ניסה ליישם גישות חינוכיות משל דיואי, זיגפריד ברנפלד ואחרים (רשף, תש"מ: 57-59). נסיונות נוספים, גם הם ביוזמת אידלסון, פולני, בנאי ואחרים נעשו בהתיישבות העובדה, בגודד העבודה ובתל-אביב (רשף, תש"מ: 95-128). הכול ראו את הילד וצרכיו במרכז התהליך החינוכי⁶.

לימים, החל החינוך הבלתי-קונוונציונלי לעבור תהליכי התמסדות. התפתחה מגמה ריכוזית בחסות ועדת החינוך של החסתדרות הכללית. זו ניסתה לקשור את מבנה החינוך עם התפיסה הפוליטית-חברתית, שייצגה תנועת העבודה הארץ-ישראלית. בתרצ"ו ניסח בייגל (אביגל) באופן ברור את מטרות החינוך של זרם העובדים, לאמור: "השיטה החינוכית קובעת רק את דרכי עבודתו

של המחנך, אבל את מהותו של בית הספר, את מטרת החינוך בו, קובעים החיים, קובעים האידיאלים הציבוריים" (רשף, תש"מ: 368).

בשנת תרצ"ז התפרסמה בחוברת "קוים" תכנית לימודים מגובשת לבתי הספר של זרם העובדים. היה בה ניסיון לספק שלשה צרכים: 1. ערכים לימודיים-אינטלקטואליים. 2. ערכים חינוכיים-פדגוגיים. 3. גישה פוליטית-ריכוזית (רשף, תש"מ: 245).

תכנית זו נבדלה מן התכנית המקובלת אז על בתי הספר הכלליים - החילוניים בכך, שלצד לימודים כלליים, לימודי יהדות, מדעים וכו' התקיימו בה שיעורים בנושאים חברתיים ופוליטיים ברוח תנועת העבודה (רשף, תש"מ: 244).

ב-1940 אישר הוועד הלאומי את הזרמים במערכת החינוך. בכך ניתנה, למעשה, לגיטימציה לשוני, אולם את טיב השוני הזה קבעו ועדות החינוך של התנועה הפוליטית שאליה השתייך כל בית-ספר ובית-ספר. המגמות הסמי-פלורליסטיות האלו, הלכו גם הן ונעלמו בראשית שנות החמישים. בלחצו של ראש-הממשלה דאז, דוד בן גוריון, בוטלו הזרמים העיקריים בחינוך. גישות חינוכיות ייחודיות, שעדיין נותרו, הלכו והתמעטו. החינוך נעשה אחיד בעיקרו. הביטוי המובהק לקיפאון בתחום זה הוא עד היום בחינוך העל-יסודי בארץ בעיקר, משום שכיוון עצמו לבחינות בגרות סטנדרטיות.

בתי הספר התיכוניים בארץ (עיוניים ומקצועיים) סיגלו את עצמם יותר ויותר לגישה השמרנית בחינוך. מעצבי הגישה מדגישים, כי קיימת סתירה, שאינה ניתנת לגישור, בין השאיפה להישגים לימודיים לבין הגישות החינוכיות יחידניות של החינוך ההומני והליברלי, כפי שהוצגו בפתחת מאמר זה.

מן הניסיון שנצטבר במשך מספר שנים בבית-הספר הניסויי התיכון בירושלים עולה, כל אפשר למצוא סינתזה חיובית בין הגישות השונות.

זאת אומרת, אפשר למצוא איזון נכון בין צורכי למידה הישגית עם חינוך פרמסיבי-מבוקר, המכוון את הנער והנערה ליטול אחריות אישית על לימודיהם. כמורכב אפשר לכוון את ההוראה כך, שתקדם כל תלמיד על-פי קצבו. החלשים יקבלו תמיכת יתר. המאמץ הלימודי מכוון לכך, שכולם יגיעו למכנה משותף לימודי מסוים. כל זאת, לצד טיפול חינוכי המטפח אדם בעל אישיות ברורה, חושב באורח עצמאי ויצירתי ואיש חברה.

פרק שני

האינטגרציה החברתית ישראלית ושאלת הגשמתה ע"י מערכת החינוך התיכון

מדינת ישראל הצהירה, כי מערכת החינוך בארץ חייבת לדאוג לשוויון הזדמנויות בפועל. שיוויון הזדמנויות במושגים ריאליים אומר: מצב שבו ילדים ממיצב חברתי שונה ובעלי יכולת אינטלקטואלית וקצב לימודים שונה יחיו בכפיפה אחת ובכיתה אחת. לשם כך הוסיפו, כי יש לדאוג, שהסיכוי שלהם להשתלבות חברתית והתקדמות בלימודים יהא שווה לזה של חבריהם "המבוססים". התנאי הוא, כמובן, שתימצא דרך דידקטית להפעיל וללמד את הכיתה כולה, בלי שהדבר יפגע באופן ניכר בתלמיד זה או זה מרקע חברתי שונה.

קליין ואשל (1981: 272), הגדירו את האינטגרציה משתי נקודות מבט:

1. אינטגרציה כמאפיין מצב. לאמור: "עצם הימצאותם של ילדים משכבות שונות, בני ארצות מוצא שונות, יש לה ערך לאומי וביטוי לערכי שיוויון".
2. אינטגרציה כאמצעי: 1. מהן הזדמנות שווה.
2. שיפור הישגים וטיפוח מוטיבציות באופן כללי.
3. שינוי עמדות בין אוכלוסיות שונות.

במציאות הישראלית כיום, בבתי הספר העל יסודיים (ובעיקר בחטיבות העליונות) לא מתקיימת באופן מכריע אינטגרציה חברתית. הסיבות לכך רבות, והעיקריות שבהן:

- א. השאיפות האקדמאיות-אליטיסטיות של מקצת מן ההורים "המבוססים".
 - ב. הקשיים הרבים בבניית מערכת דידקטית-הטרוגנית, וקשיי המורה בארגון ההוראה בכיתה על-פי רמות.
 - ג. קשיים רבים בבקרת ידע בדרך ההוראה הקבוצתית.
- "הסיכונים" והקשיים מתגברים בכיתות הגבוהות של בית הספר התיכון. נעשו

מספר נסיונות להפעיל תכניות הוראה הטרוגניות בכיתות הגבוהות (י-יב), רק חלקן זכו להצלחה מסוימת. ספק רב אם הדבר ייתכן בבתי-ספר בעלי אופי שמרני, בלי לסכן את רמת הלמידה של התלמידים החזקים ולהגביר את תסכול החלשים.

מבנה מערכת החינוך התיכון ויחסה לבעיות האינטגרציה

במערכת החינוך התיכון בערים הגדולות יש לפחות, ארבעה טיפוסים בתי ספר:

החינוך המקצועי.

כאן ניכרת מגמה סגרגטיבית ברורה. יותר ויותר בתי ספר משתדלים לקיים מגמות המכוונות לבחינות בגרות מקצועיות. תלמידים חלשים פונים למוסדות חינוך, שרמתם בינונית ונמוכה. תהליך זה קיים באופן בולט בערים הגדולות¹⁰.

מספר בתי ספר פתחו מגמות חצי מקצועיות (תיירות, אדריכלות, וכו'), כדי שיוכלו להשתלב בתהליך. הרמה הקוגניטיבית של אוכלוסיית התלמידים במגמות היא ממוצעת ויותר.

בתי ספר מקיפים שש שנתיים.

מתקיימת בהם אינטגרציה חברתית במידה חלקית. לקראת החטיבה העליונה תלמידים מופנים למגמות שונות באופן סלקטיבי. רמות הכיתה והמגמה נקבעות על-פי היכולת הממוצעת של הכיתה. לעתים קרובות יש שבמגמה אחת מתקיימות כיתות שונות ברמתן.

בתי ספר דמויי מקיפים, שמגמותיהם עיוניות בלבד.

עיקר הנשירה של תלמידים היא בסוף כיתה ט.

בתי ספר עיוניים סלקטיביים.

כאן ממינים תלמידים מראש על-פי קריטריונים אליטיסטיים, יחסיים לרמת הביקוש.

בבתי הספר מהטיפוס הראשון ניכרות מספר מגמות ברורות:

נערים בני עדות המזרח נוטים יותר מנערים בני עדות המערב לפנות לחינוך מקצועי. הדברים אמורים גם בבתי הספר המקצועיים היוקרתיים. בבתי הספר הפחות יוקרתיים והנמוכים נעשית הכוונה מטעם. עיקר האוכלוסייה שבהם מורכבת מבני עדות המזרח.

בבדיקה מקרית, שנעשתה באחד מבתי הספר היוקרתיים ביותר, שבאחת הערים הגדולות, נתברר כי כ-70% מאוכלוסיית התלמידים הם בני עדות המערב. בבית ספר מקצועי אחר המגיש מרבית תלמידיו למגמות מסמ"ת (בגרות מקצועית) ובעל יוקרה פחותה מן הראשון שיעור התלמידים מבני עדות המזרח גבוה יותר. שיעור התלמידים מבני עדות המזרח גבוה יותר בבית ספר אחר, שרמתו נמוכה מאוד. הדברים הפוכים במרבית בתי הספר העיוניים האליטיסטיים (בעיקר בערים הגדולות). חתך כללי של בתי הספר המקיפים, או דמויי מקיפים מראה, כי שיעור התלמידים בני עדות המערב גדול יחסית בכיתות בעלות רמה גבוהה, והוא הולך וקטן, ככל שרמת הכיתה ויוקרת מסלולה הולכות ופוחתות¹¹.

קבלה של מצב כזה אינה עולה בקנה אחד עם מידות הצדק החברתי. מחקרים מספר שנעשו לאחרונה, העריכו כי בבתי-ספר אינטגרטיביים יש בקרב תלמידים הקרויים טעוני טיפוח:

1. מוטיבציה לשיפור הישגים;
2. כיוון התפתחות של שאיפות אינטלקטואליות (אשל וקליין, 1977: 273; באשי, 1977: 124).

אריה לוי קובע כי ממצאי מחקר שערך "אינם מוכיחים את יתרונם של סוגים מסוימים של הרכב הכיתה על פני הרכבים אחרים, לפחות באשר להישגים של התלמידים במבחני הישגים אוביקטיביים" (לוי, 1977: 96) – להוציא אנגלית.

בסקר שערכו רזאל קרול ומיכה (רזאל ורזאל, 1982: 426, 429), נשאלו הורים על עמדתם כלפי אינטגרציה. מתברר, שאכן יש עמדה שלילית מסוימת, אולם היא שווה כמעט בין יוצאי עדות המערב והמזרח. הערכתם העיקרית של המשיבים היתה, כי אינטגרציה תשפיע לרעה בעיקר על תלמידים מצטיינים.

תוצאות המחקרים אינן מאפשרות לקבוע עמדה חד-משמעית, אולם הן מצדיקות באופן ברור את הצורך לשקול מחדש את הדרכים לקביעת המדיניות החינוכית ותפיסת המבנה של בתי הספר העליסודיים בארץ, ובכלל.

זאת ועוד: ממחקר שערכו יוגב ואילון המסתמך על מחקריהם של יוכטמן, סמואל ונחמיאס,¹² עולה כי: "ציפיות להשכלה גבוהה של בני נוער ישראליים העומדים בפני סיום שירותם הצבאי, הושפעו בראש ובראשונה ממכלול לימודיהם בבית הספר התיכון ומעצם השגתה של תעודת הבגרות" (יוגב

ואילון, 1982:352). גורמים אחרים כגון: עידוד חברתי, סטאטוס ומוצא עדתי, הם משתנים, שהשפעתם היתה מועטה מאוד על קבלת החלטות. ממצאים אלו מאשרים מצב נתון. ילדים הנמצאים במסלולי לימודים המכוונים אותם ללימודים גבוהים, תופסים את סביבתם החברתית כמעודדת אותם להמשיך בכיוון זה. מכאן אפוא, שהכוונה מטעם של בני עדות המזרח לכיתות מקצועיות עלולה ליצור דור שני ושלישי של נערים, שיכוונו עצמם לחינוך מקצועי. אין הכוונה לדכא חינוך מקצועי גבוה, אולם, יש לתת את הדעת לכך, שיש מתאם מסוים בין ההכוונה־מטעם, לבין החלשה לטווח ארוך ברמת המוטיבציה האישית של חלק מבני עדות־המזרח לפנות ללימודים שבסיסים אינטלקטואלי־עיוני. עם זאת, הבעיה העיקרית היא באוכלוסיות נחשלות, שבהן יש מתאם גבוה בין הרמה הנמוכה של בית־הספר לבין שיעור התלמידים מבני עדות המזרח.

בתי־הספר המקיפים מצויים בדילמה. בסוף כיתה ט מסתיימת תקופת חוק חינוך חובה. תלמידים רשאים לבחור לעצמם מסגרת לימודית. משעה זו, בתי הספר המקיפים עומדים בתחרות של יוקרה עם בתי הספר העיוניים, או המקצועיים־יוקרתיים. החשש מנשירת "החזקים" מוליד את הצורך של בניית כיתות סלקטיביות. בית־ספר שתלמידיו החזקים "ינשרו", לא יעמדו בו כוחותיו לטפל באוכלוסייתו המגוונת. הפתרון היחיד להתמודד עם הבעיה הוא לכוון ולהקים מסגרות לימוד אינטגרטיביות שיספקו לכל התלמידים אפשרות של קידום והשכלה על בסיס של נורמות אישיות.

מסגרות אלו חייבות להיות יוקרתיות ולתת סיפוקים רב־כיווניים, כדי שיהוו תחליף נאות לתלמידים מוכשרים ולהורים, המבקשים להנחיל לבניהם חינוך עיוני רחב. תחליפים כמו: הנאה וסיפוק מלמידה, חינוך לעצמאות ואחריות, מימוש רצונות אינטלקטואליים אישיים, טיפוח ביטחון עצמי ועוד, כל אלו עשויים להוות תחליף נאות. בית הספר הניסויי מנסה להתמודד עם משימה תינוכית זו.

פרק שלישי

בית הספר הניסויי: רעיון ומימוש

מבנה ואופי

1. בית הספר הוא אינטגרטיבי בהרכב אוכלוסייתו. הוא כולל 14 כיתות (גן עד יב). כ-30% מתלמידיו מוגדרים על-ידי המערכת כ"טעני-טיפוח"¹³. תלמידים נקלטים בבית-הספר עפ"י הגרלה (גן טרום חובה). קליטה שנייה בכיתה ט. שיעור הנשירה בכל הכיתות נמוך ביותר. כל הכיתות הטרוגניות ובהן תלמידים שונים זה מזה בקצבם האישי וביכולתם.
2. בית-הספר מכין ומגיש את תלמידיו לבחינות בגרות (אך אינו מחייבם לגשת). הוא מחייב כל תלמידו בעבודות שנתיות. מספר התלמידים שאינם ניגשים לבחינות הבגרות קטן מאוד.
3. בית-הספר מקיים מערכת יחסים פתוחה בין מורים לתלמידים. אין נוהגות בו בחינות (חוץ מהשנה האחרונה לפני בחינות הבגרות). הוא מחפש לעצמו שיטות הוראה ובקרה בלתי קונוונציונליות ובוחר אותן. אין בו תכניות לימוד מדורגות, מכיוון שדירוג יוצר תדמית של נחיתות. תמיכה בילדים נעשית, או בדרכי ההוראה (למידה יחידנית, מרכזי למידה, המאפשרים גישה חונכותית-סיעודית לחלשים, בלא שתיווצר סטיגמה של נחיתות), או בחונכות בין תלמידים (תלמידים בכיתות גבוהות חונכים צעירים). לצד ההוראה מתקיימות פעילויות חברתיות ענפות.

א. דפוסי חינוך – "מעגלים סותרים"

- בבית-הספר משולבים זה בזה באורח בלתי-מקובל יסודות סותרים "לכאורה": הוראה הישגית, דרכי למידה פתוחים, מערכת יחסים פתוחה ישירה בין מורים לתלמידים ואוכלוסיה הטרוגנית בכל כיתה, עד כיתה יב ועד בכלל.
- מדיניות הניסוי של בית-הספר מכוונת כך, שתיבתן את מידת ההצלחה של כל יסוד בתוך סתירה זו. יישוב (אפילו חלקי) של סתירות מתאפשר בגלל:
- (1) המבנה החינוכי המיוחד.
 - (2) דרכי הלמידה הבלתי קונוונציונליות.
 - (3) הטיפול החונכותי האישי הצמוד.

ג. אסטרטגיה דידקטית וחינוכית:

בבתי-ספר יסודיים התפתחה בשנים האחרונות אסטרטגיה של הוראה בקבוצות (הוראה פעלתנית). הדבר קשה מאוד בכיתות הגבוהות של בית-הספר התיכון. סיבות שונות לקושי:

1. טכניות דידקטיות.
 2. קשיים בבקרה והיזון חוזר.
 3. מבנה קבוצות הלימוד: קבוצות הטרוגניות אינן פותרות בעיות למידה והתקדמות על-פי קצב אישי, וקבוצות הומוגניות – מקבעות סטיגמות של נחיתות חברתית-לימודית.
- זאת ועוד, בית-הספר התיכון הרגיל חותר להביא את תלמידיו לרמה הישגית מקסימלית בבחינות בגרות, איש-איש על-פי כישוריו. מניעי ההישגיות מעמידים במרכז מאמצי ההוראה אלמנטים של: יעילות, חיסכון בזמן, היזון חוזר מיידי (בחינות), מערכת כללי התנהגות חמורה, מידרג ברור וסמכותיות נוקשה.

בדרך זו, אי-אפשר לחנך וללמד במשותף תלמידים בעלי יכולת וקצב שונים. ההוראה נעשית נוקשה ומערכת היחסים בין מורים לתלמידים נעשית בדרך-כלל, עבורה. הפתרון של בית-הספר הניסויי הוא נקיטת אסטרטגיה כוללת הבוחנת שילוב של גישות חינוכיות-אישיות, עם מגוון דרכים דידקטיות.

ג. עדיפות ראשונה: טיפוח אדם חברתי בעל ביטחון עצמי

הניסיון שהצטבר בבית-הספר מלמד כי מרבית הילדים שהופנו אליו כטעוני טיפוח¹³, לקו בפיגור משני (לימודי-חשיבתי ואמוציונלי) כתוצאה מחסך מראש. הם הפגינו חוסר ביטחון, דימוי עצמי נמוך, חוסר רצון לזהות את הבעיות האמיתיות שלהם, מוטיבציה לימודית נמוכה ואפטיות. רבים מהם התנהגו בתוקפנות.

בית-הספר נקט מהלכים חינוכיים, שעודדו בתלמידים אלו שיקום ביטחון עצמי ונטעו בהם דימוי עצמי חיובי. כל זה התאפשר רק על-ידי אווירת תמיכה ולגיטימציה חברתית. אחד מן המהלכים שבית-הספר נוקט הוא ניצול המומנט הטבעי של יצר התחרות והעמדתו על בסיס אחר מן המקובל. התחרות אינה על בסיס קוגניטיבי ולימודי, אלא על בסיס אישיותי.

בית־הספר מעדיף תלמיד העוזר לאולת, הקושר קשרים חיוביים עם סביבתו ועקבי במילוי מטלות חברתיות, שקיבל עליו או הוטלו עליו.

לצורך זה, נבנתה תכנית חינוכית ענפה:

מרבית התלמידים משמשים כחונכים לילדים בבתי ספר יסודיים בעיר. חונכים מכיתות ט-יא מטפלים בילדים בכיתות ג בשני בתי ספר יסודיים בירושלים. פער הגילים מאפשר לילדים חלשים בכיתות הגבוהות להגיע לרמת הוראה דומה לזו של חבריהם החזקים יותר. לפיכך, מה שקובע הצלחה, אינו כישרון ויכולת שכלית אלא התמדה, חריצות, אמפטיה וכדומה. תכנית החונכות זוכה לתשומת לב מרבית. מי שמצליח בה, זוכה להוקרה חברתית ועידוד מצד בית־הספר.

ילדים, שהוגדרו כטעוני טפוח הוכיחו יכולת אישית רבה והשיגו בכך מעמד חברתי חדש¹⁴. רמת הביטחון העצמי שלהם עלתה, המוטיבציה להצלחה חברתית התגברה, ועמה הרצון להתמודד כשווים בין שווים גם בתחום הלימודים.

תלמידים חלשים החלו לבקש תמיכה. בגרות רגשית ומעמד חברתי חדש היו עבורם פריצת־דרך אל מעבר לתחושות סגירות ונחיתות. בית־הספר מספק להם שיעורים פרטיים, לפי צרכיהם.

הוכח כי רמת הצלחתם בלימודים ובבחינות הבגרות עלתה לאין שיעור.

מטבע הדברים התערערה הסטיגמה, שקשרה טעון־טיפוח עם מוצא עדתי. טעוני טיפוח לפי תפיסת בית־הספר הם עתה אותם תלמידים, שאישיותם מונעת בעדם להגיע לפתיחות ביחסי אנוש. תלמידים אלו אינם מזוהים עוד במאפיינים עדתיים, מכיוון שרבים מהם הם בנים להורים אשכנזים. הטיפול בהם חדרגתי וממושך. עד עתה נשא תוצאות חיוביות¹⁵.

חשוב להדגיש כי המבנה הגמיש של תכנית הלימודים והאפשרויות להעמיד חלופות לשיעורים בכיתה, מאפשרים לבית־הספר לפתח רשת ענפה של חונכות פנים בית ספרית. תלמידי כיתה ח פועלים בחטיבה היסודית ותלמידי יב - בחטיבת הביניים. החונכות נעשית בשעות הלימודים ואחרי הצהריים. תלמידי יב מדריכים תלמידי כיתות ז-ט בעבודה האישית, המוטלת על כל תלמיד בחטיבה. הם עוזרים למורים בשיעורי הבעה, מתמטיקה ואנגלית וחונכים תלמידים יחידים במקצועות שונים.

הניסיון הוכיח, כי תלמידים בוגרים מכל שכבות אוכלוסיית בית־הספר מזהים במהלך ההדרכה קשיים של עצמם ומבקשים לתמוך בהם. המדריכים

בעבודות האיטיות זיהו בעיות שלהם כשהצטרכו לסייע לחניך למצוא נושא לעבודה, לקבוע את היקפה וגבולותיה ולגבש את האופי והמבנה שלה. התברר אפוא שכאשר מתחייבים להדריך, ההוראה מדרבנת חשיבה בחירה וקונקרטי. החונך עומד מול הצורך למצוא ביטוי מילולי מתאים כדי להביע את עצמו. הוא חייב, כמו כן, לקיים בירור נוקב עם עצמו, באיזו מידה החומר אמנם נהיר לו. בית-הספר מדריך ומכוון אותו.

ד. עקרון הגישה הפתוחה

עקרונות הגישה הפתוחה של בית-הספר הניסויי מיושמים כתפיסה כוללת, הן מן הגישה המבנית-לימודית והן מן האופי הכולל בהתייחסות אל התחום הסוציאנושי. הדברים שלובים זה בזה והם מופרדים כאן לצורך הדיון והניתוח.

המרכיב המבני-לימודי

א. בית-הספר מגוון את תכנית הלימודים השבועית של התלמיד. הוא מנסה להתאים אותה לצרכים ולאופי של כל תלמיד ותלמיד.

הנהלת בית-הספר קובעת את הפרופורציות בין הוראה יחידנית, הוראה בקבוצות והוראה פרונטלית; ואת היחס בין ההוראה המשלבת (אינטגרטיבית) לבין החונכות האיטיות.

המורים קובעים את היחס המתאים בין הוראה על בסיס של הקניית ידע לבין הדרכת התלמיד והכוונתו, כדי שיפיק מקסימום מעצמו ויתן ביטוי רחב לכשרים היצירתיים שלו.

מורים ותלמידים דנו יחדיו לעתים באופי ההוראה ובנושאי הלימוד. בחינה גמישה של הצרכים נעשית תדיר, תוך כדי שבירת הנקשות של תכניות הלימודים, היקפן ואופיין.

ב. שיטת המטלות הדו-שבועיות. בבית-הספר מפתחים גישה מתודית בה המורה מציג לפני הכיתה מטלות דו-שבועיות. בתום שבועיים הוא בודק את הישגי תלמידיו. הבדיקה נעשית ללא תביעה מוצהרת להכנה מראש. היא אינה מוערכת בציון, או בהערכה מילולית שבלונית. הגישה מבקשת ליצור סינתזה בין דרכי ההוראה הנקוטות עתה ובין הצורך בבקורות שיטתיות, שלא על בסיס של בחינה תחרותית.

ג. בית-הספר אינו מקיים בחינות (חוץ מבשנה שבה ניגשים לבחינות הברות), ואינו מעריך בציונים. הוא מעדיף עבודות (חודשיות, חצי-שנתיות

ושנתיות), שמודגשים בהן המומנטים האישיים-יצירתיים של התלמיד, ומבקש לטפח דרכי לימוד עצמי.

- ד. עקרון הבחירה. לבחירה משמעות לימודית חינוכית. בית-הספר הניסויי מקיים שתי מתכונות לבחירה:
1. חובת בחירה (שיעור מתוך קבוצת שיעורים)
2. בחירה מוחלטת.

הבחירה מטילה על התלמיד אחריות על לימודיו. הוא נתבע לבחור בטוב ביותר, או ברע במיעוטו. לעתים קרובות הוא עומד לפני הכרעות קשות. כשהבחירה חופשית, הוא עומד לפני דילמה של לימוד מול חופש מוחלט. הניסיון מלמד, כי לגבי נושאים ותחומים מסוימים, כשני שליש מן התלמידים העדיפו ללמוד, למרות שחלק מן השיעורים ניתנו במכוון בשעות לא נוחות בבוקר או בצהרים). חינוך לבחירה בטוב, או לעמידה בתסכול, שני צדדים שווים הם למטבע אחת, והם תוספת לתהליך רחב של חינוך לאחריות אישית.

ה. הוראה יחידנית

בהוראה יחידנית משוקעים שלושה רעיונות מרכזיים (גודלד, 1974), הקושרים למידה למערכת רגשית וחברתית. לאמור:
הומניזציה – קשר קל ואישי בין מורה לתלמיד.
אבחון – היכולות, הרצונות וכו'.
אלטרנטיבות – למידה אלטרנטיבית, עקיפת קשיים, טיפול יחודי בקושי.
הוראה יחידנית אם היא טוטלית, היא עלולה לפעול כגורם מדרבן ליתר אגוצנטריות, פינוק, תלות וכדומה. אם היא ניתנת באופן מאוזן וכתלק מתכנית דידקטית כוללת, היא עשויה לנצל את הפוטנציאל שלה, בלא שישתלטו עליה מגרעותיה.

באופן עקרוני בית-הספר נמנע מגישה דידקטית אחידה. הוא מבקש להתאים את דרכי ההוראה לצורכי התלמיד, ליכולתו ולתחום הלימוד. שילוב הגישות השונות מקיז במידה רבה סטיגמות, שהיו עלולות להיווצר בתהליך של למידה מתמדת על בסיס רמות שונות.
עם זאת, בבית-הספר מרבים באופן יחסי בתכניות, המשלבות יסודות הוראה פרונטלית עם עבודה בדפי עבודה עצמית. כאן ניתן מקום רב לדרך החונכות האישית של תלמיד לתלמיד.

בתכנית זו הקפידו המורים באופן מיוחד, שתלמיד חונך לא יתרכז בעבודתו

בילדים מתקשים דווקא. חשוב שתיווצר אווירה של תמיכה כללית. עתים החזק נתמך ומואץ קדימה ועתים החלש על-פי צרכיו.

המרכיב הסוציו-אנושי

א. בית-הספר מקיים מסגרת של חברות מאוזנת בין מורים לתלמידים, עם הקפדה על שמירת מעמדו של המורה. מסגרת זו מאפשרת יצירת יחסי אמון וקרבה הדדיים.

ב. בית-הספר, מקפיד שתישמר בין כתליו אווירת אמון וקבלה הדדיים. רק כך ניתן לקיים ולפתח כשרי יצירה, מבלי שתלמידים ייחשפו לביקורת לא אחראית. דרכי החוראה בבית-הספר מכוונות לטיפול הפוטנציאל היצירתי בכל תלמיד. בדרך זו מתעשרות ומופרות בכל תלמיד ותלמיד יכולת חשיבה עצמית ודרכי ביטוי מקוריות. כך גם ניתן לטפל בבעיות חשיבה של תלמידים המוגבלים בחשיבתם (סטריאוטיפיות, קונקרטיות-יתר וכו'), ולאפשר להם לפרוץ אל המופשט והדמיוני. הכול תחת ביקורת קפדנית ושמירה על מסגרות ברורות של זמן ומקום קונקרטיים.

ג. עקרון הדור-שיח. דר-שיח אמיתי בין מורים לתלמידים בשיעור הוא אחד מן הדרכים לפתור בעיות, לקבוע את מדיניות הלמידה, את היקף החומר וכו'. הכול כפוף למסגרת הכללית שבית-הספר דורש ובלא לפגוע באוטונומיה של המורה בקביעה הסופית לגבי מתודות חינוכיות רגישות. מערכת זו חייבת להיות מנותבת בגמישות ובסובלנות רבה. אל לו למורה לאבד את יכולתו להיות סמכותי, אבל חשוב מאוד, שיהיה אמפטי עם תלמידיו (וראה מסקנות לעניין טיפוס המורה האידיאלי, והב, תשמ"ג).

ד. עקרון האינטימיות. יש משמעות עליונה לעובדה שבית-הספר קטן יחסית. הקרבה, ההיכרות האישית, היחס בין תלמידים בוגרים לצעירים, כל אלו מסלקים תחושת האנונימיות, השוררת במוסדות חינוך גדולים. תכניות חונכות, כיתות רב גיליות, טיולים משותפים וכד' יוצרים אקלים נפשי וחברתי המקזז בין השאר גילויים של אלימות פיסית. אפשר, כמובן, בדרכים מבניות שונות, לפצל מסגרות אדמיניסטרטיביות גדולות ליחידות חינוכיות אינטימיות (ועל-כך – להלן).

1. מדידת הצלחה וכישלון

השאלה של מדידת הצלחה היא מורכבת ביותר. ישנן באופן גס, שתי דרכים

בילדים מתקשים דווקא. חשוב שתיווצר אווירה של תמיכה כללית. עתים החזק נתמך ומואץ קדימה ועתים החלש על-פי צרכיו.

המרכיב הסוציו-אנושי

א. בית-הספר מקיים מסגרת של חברות מאוזנת בין מורים לתלמידים, עם הקפדה על שמירת מעמדו של המורה. מסגרת זו מאפשרת יצירת יחסי אמון וקרבה הדדיים.

ב. בית-הספר, מקפיד שתישמר בין כתליו אווירת אמון וקבלה הדדיים. רק כך ניתן לקיים ולפתח כשרי יצירה, מבלי שתלמידים ייחשפו לביקורת לא אחראית. דרכי ההוראה בבית-הספר מכוונות לטיפוח הפוטנציאל היצירתי בכל תלמיד. בדרך זו מתעשרות ומופרות בכל תלמיד ותלמיד יכולת חשיבה עצמית ודרכי ביטוי מקוריות. כך גם ניתן לטפל בבעיות חשיבה של תלמידים המוגבלים בחשיבתם (סטריאוטיפיות, קונקרטיות-יתר וכו'), ולאפשר להם לפרוץ אל המופשט והדמיוני. הכול תחת ביקורת קפדנית ושמירה על מסגרות ברורות של זמן ומקום קונקרטיים.

ג. עקרון הדורשית. דרשיה אמיתי בין מורים לתלמידים בשיעור הוא אחד מן הדרכים לפתור בעיות, לקבוע את מדיניות הלמידה, את היקף החומר וכו'. הכול כפוף למסגרת הכללית שבית-הספר דורש ובלא לפגוע באוטונומיה של המורה בקביעה הסופית לגבי מתודות חינוכיות רגישות. מערכת זו חייבת להיות מנותבת בגמישות ובסובלנות רבה. אל לו למורה לאבד את יכולתו להיות סמכותי, אבל חשוב מאוד, שיהיה אמפטי עם תלמידיו (וראה מסקנות לעניין טיפוס המורה האידיאלי, וחב, תשמ"ג).

ד. עקרון האינטימיות. יש משמעות עליונה לעובדה שבית-הספר קטן יחסית. הקרבה, ההיכרות האישית, היחס בין תלמידים בוגרים לצעירים, כל אלו מסלקים תחושת האנונימיות, השוררת במוסדות חינוך גדולים. תכניות חונכות, כיתות רב גיליות, טיולים משותפים וכד' יוצרים אקלים נפשי וחברתי המקזז בין השאר גילויים של אלימות פיסית. אפשר, כמובן, בדרכים מבניות שונות, לפצל מסגרות אדמיניסטרטיביות גדולות ליחידות חינוכיות אינטימיות (ועל-כך – להלן).

1. מדידת הצלחה וכישלון

השאלה של מדידת הצלחה היא מורכבת ביותר. ישנן באופן גס, שתי דרכים

למדידת הצלחה: האחת – סטטיסטית – "מדעית" השנייה – קונטפילטיבית המסתמכת על סקר ובחינה של דעות ותחושות.

בדרך הראשונה אפשר למדוד הישגים פורמליים: הצלחה בבחינות, שיעורי נשירה, מקובלות ודחייה חברתיים, וכד'. הדרך השנייה – דרך השיחה והדיון מאפשרת בחינה עמוקה של מחשבות ודעות, מצבי נפש, מוטיבציות פנימיות אישיות וחברתיות, מעורבות וניכור, ועוד.

הנתונים הפורמליים בבית הספר הם:

1. הצלחה גבוהה יחסית של כל התלמידים בבחינות הבגרות.
2. מדי שנה מוגשות עבודות שנתיות רבות, העומדות בדרישות משרד החינוך.
3. רמת הציונים הממוצעת בבחינות הבגרות גבוהה יחסית לממוצע הארצי.
4. מספר רב של ממתניים להיקלט בבית הספר נדחה, מחוסר מקום. נשירת התלמידים קטנה ביותר.

הימצאותם של ילדים שונים בכיתה אחת החל מגיל רך מאשרת שתי הנחות, שנבחנו על-ידי הצוות החינוכי בבית-הספר.

- א. מקובלות חברתית של תלמיד או דחייתו אינן תוצאת היותו טעון טיפוח¹⁴.
- ב. המוטיבציה האקדמאית של כלל התלמידים, ובכללם טעוני טיפוח למיניהם, מתחדדת מעצם הימצאותם במסגרת מעודדת ומטפחת לקראת כיוון זה. עובדה היא, כי שיעור הצלחה בבחינות הבגרות גבוה באופן יחסי לממוצע הארצי.

שני המשתנים דלעיל הוכחו נכונים, הן מן התוצאות האובייקטיביות, הן מדרך תגובת תלמידים בכיתה והן כהיזון חוזר משיחות אישיות שקוימו עם כל תלמיד ותלמיד בנפרד.

במהלך השיחות הופנו לתלמידים שאלות ישירות. מקצתן דנו בבעית החטרונגיות בכיתה. מתשובות התלמידים למדנו כי כל התלמידים מודעים לשונות, רובם ככולם אינם מיחסים לכך חשיבות.

מספר תלמידים בעלי יכולת לימודית גבוהה נשאלו אם ובאיזו מידה החטרונגיות בכיתה והאינטגרציה החברתית בכלל מפריעה לקצב לימודיהם. התשובות התפרשו לכיוונים שונים.

- א. תלמידים הצביעו על כך, כי אין לגורם העדתי משמעות לגבי רמת הלימוד הכללית¹⁶.

- ב. רמת הלמידה הכללית והאישית נפגעת, לעתים, דווקא מחוסר משמעות עצמית - תופעה, שאינה עולה בקנה אחד עם שאיפות בית ספר זה. אולם, היא אינה מאפיינת דווקא סוג מסוים של תלמידים.
- ג. בית-הספר מאפשר קידום אישי באמצעות העבודה העצמית. לשם כך, הוא מעמיד חונך לרשות כל תלמיד. דרך זו משמשת תחליף נאות לפחת, לכאורה, ברמת הלימודים ובקצבם.
- ד. כל הנשאלים ראו בדרך החינוך הליברלית מנוף לחינוך ערכי ולקידום עצמאותם האישית לקראת בגרות.

אנו מעריכים, שיש מידת סבירות גבוהה, כי תגובות התלמידים אמנם אמניות. בעיקר בשל האופי הפתוח במערכת האמון והיחסים ההדדית בין מנהל, מורים ותלמידים.

ז. הכשרת מורים

עד שנת תשמ"ט שוב לא התקיימה כל מסגרת להכשרת מורים בבתי ספר אלטרנטיביים. בית-הספר הניסויי נאלץ לגייס את מוריו מן המוסדות הרגילים, ולהכשירם להוראה. לפיכך נקט מספר אסטרטגיות:

1. הקים מרכז פנימי להכשרת מורים ובו סדנאות לדרכי הוראה ייחודיות.
2. ארגן את ההוראה באופן שתותאם לאישיותו של המורה, ושתיווצר חלוקה נאותה בין מתודות שונות כמו: הוראה פרונטלית, יחידנית, הוראה בקבוצות וכו'.
3. באופן זה חלוקת הנטל על המורה נעשית יותר פרופורציונלית.
4. יזם חונכות של מורים ותיקים לצעירים.
5. קיים ישיבות צוותים ומסגרות של Team Teaching
6. תמך במחנכי כיתות, בכך שקיים קבוצות דיון דו-שבועיות משותפות, שבהן החליפו מידע, תמכו זה בזה, וקבעו אסטרטגיה חינוכית משותפת.

בראשית שנת תשמ"ט נפתח במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין בירושלים, מכון להכשרת מורים לבתי-ספר ניסויים (חפ"ן). במכון מתכשרים להוראה בכל שנה 25 סטודנטים בקירוב.

מסקנות

בית-הספר הניסויי אינו מהווה מודל אופייני מוחלט מן הסיבות הבאות:

1. היקפו הקטן באופן יחסי לבתי הספר המקיפים.
2. קליטת תלמידים נעשית בעיקר בגיל הגן.

3. הפניית הילדים נעשית מתוך בחירה של החורים.
4. כיתות קטנות מן המקובל בחלק מבתי-הספר העל-יסודיים (33 תלמידים לעומת 40-38).
5. בית-הספר התיכון נהנה מתוספת של 20% בתקני השעות.

אולם יש לקחת בחשבון את המשתנים הבאים:

1. מרבית בתי הספר המקצועיים והמקיפים זוכים לתקנים נדיבים הרבה יותר.
2. בבתי ספר אלו הלימודים המקצועיים נעשים בקבוצות קטנות יותר.
3. ניתן לבחון אפשרות של חלוקת מבנים אדמיניסטרטיביים רחבים ליחידות חינוכיות קטנות, תוך כדי שמירה על מסגרות אנטימיות ושלמות (א-יב).

גם הביקוש הרב להתקבל בבית-הספר הניסויי, למרות היותו אינטגרטיבי, מוכיח כי ציבורים רבים יותר ויותר מתחילים להבין את המשמעות החינוכית שבדרכו של בית-הספר. אנו מאמינים, כי בתי-ספר רגילים (במסגרת הרפורמה) ייאלצו בסופו של דבר לחפש דרכים חינוכיות חלופיות, ככל שבעיותיהם החינוכיות והחברתיות תלכנה ותגברנה. הדרך היחידה לבחון אפשרות של יישום השיטה ה"ניסויית" הזו במבנים גדולים, היא להקים בית-ספר "רגיל" בהיקפו וליישם בו את השיטה החינוכית הניסויית. עתה, משהתרבו שכונות מעורבות בפריפריה של הערים הגדולות, חשוב להקים בהן מסגרות לימוד אינטגרטיביות. האינטגרציה החברתית בכל כיתה (כולל כיתות י-יב) תשלים את המבנה וההרכב של המערכת הקהילתית בשכונה.

אנו מאמינים, כי אפשר ליישם את הדרך והגישה שפותחו בבית-הספר הניסויי גם במערכות גדולות יותר, בדרך שלא תאבד האינטימיות האישית והחברתית¹⁷. בכך, תרומתו של בית-ספר זה למערכת החינוך תהיה שלמה. שינוי חברתי-מבני חיצוני ללא שינוי מהותי בגישות החינוכיות, בדרכי החוראה ובגישה הכללית אל התלמיד, יביא לתחושת כישלון ולתסכול נוסף לתלמידים החלשים.

הערות

1. ארנון במאמרו: 'האם ביה"ס נחוץ?' מצביע על מחקרים פסיכולוגיים שאימתו השערה זו.
 2. החומר הרלוונטי מצוי ברשימה הביבליוגרפית ר' 3, 10, 11, 12, 18, 19, 23, 25, 26, 29, 30, 31, 35, 36.
 3. שיטת דקרולי נוסתה בתנועה הקיבוצית בכיתות הנמוכות. בירושלים פיתחה אותה גב' אשכולי בסמינר שלה (בשנות השלושים המאוחרות). השיטה מבוססת על הוראה גלובלית, על מרכזי למידה ומעבדות, על תכניות עבודה אינדיבידואליות, ועוד. בשיטת שטיינר (ברגמן, בלום, 1977; שטיינר, תשכ"ג) פועלים כ-70 בתי ספר, עיקרם בארה"ב. שיטה זו מובנית, הומנית וקרובה לתפישה האנתרופוסופית. המתודות שלה: יצירתיות ואישיות. הן מדגישות בגילאים נמוכים את הצדדים הרגשיים אנושיים ביחסים בין מורה לתלמיד. בגילאים גבוהים יותר, מודגשות דווקא מתודות של הוראה המתבססות על מחקר, עבודה עצמית וכד'. בארץ פועל בית-ספר דומה בבאר-שבע, והולך ומתגבש רעיון של הקמת בית-ספר דומה באחד המצפים בגליל. הגישה העמלנית, לפי תפיסתו של קרשטנשניידר, הדריכה את מעצבי החינוך הקיבוצי וזרם העובדים. בית-ספר דומה מאוד הוקם בידי פולני ואדלסון בתל-אביב, ופעל במשך שנתיים.
- נסיונות נוספים בתחום זה נעשו ביישום אלמנטים מתוך שיטת דלתון. השיטה פותחה בידי הלן פרקהרסט בארה"ב (עפ"י מונטיסורי ודיואי).
1. ביטול כיתות לפי גיל.
 2. כיתות לפי נושא ומקצוע.
 3. כל תלמיד מקבל חוברת ובה החומר השנתי לכל מקצוע.
 4. שיטות בדיקה מקצועיות מיוחדות.
 5. שיחה שבועית בכיתה בהנחיית מורה.
- שיטה זו נוסתה במידה מסוימת בקיבוץ הארצי ובשינויים רבים, בביה"ס הניסויי כאן.
4. רשף, (תש"מ: 8-167).
 5. פירוט הגישות השונות ומהותן ראה: רשף (תש"מ: 52-54); רשף (1985: 198 - 217). הצעה שהפנה ש' אידלסון לוועדת התרבות של ההסתדרות בעניין הקמת בית-ספר לילדי עובדים - ראה: רשף (1985: 208 - 222).
 6. בנאי (תשל"ו), המחבר דן במרכיבים חברתיים, לימודיים-אנושיים ואידיאולוגיים הקשורים בבית החינוך הראשון בתל-אביב, (תרפ"ו - 1926).
 7. בייגל (אביגל) מ"א: לעצם העניין, "ב"מסכת", עמ' 281, נדפס ב"דבר", תרצ"ז.
 8. קליין ואשל, (1981). הדו"ח מהווה סיכום סדנה אנשי מקצוע. הסדנה התמנתה מטעם משרד החינוך והתרבות לבדוק אפשרות של יישום תכניות חינוכיות-מתודיות למימוש האינטגרציה החברתית והלימודית בארץ.

9. ידוע לנו על שני בתי ספר במגזר העירוני, שנעשה בהם שילוב-מטעם בתוך הכיתות. גם כאן מתקיימים שני תנאים מן השלושה, שמנינו.
10. מגמה כזו ניכרת, לפחות, בירושלים. הדבר נבדק בשני בתי ספר מקצועיים, שקלטו עד עתה מגמות מסמ"ר ומתכוונים לקלוט בשנה זו רק תלמידי מסמ"ת (מסלול מקצועי-תיכון).
11. נתוני השנתון הסטטיסטי תשמ"ב (עמ' 652) מאשרים את הנתונים שלנו באחוזים (לכל התלמידים בארץ).

	הורים ילידי אירופה אמריקה	הורים ילידי אסיה אפריקה	הורים ילידי ישראל	
	34	39.7	26.3	עיוני
	31.2	30.7	38.1	כתות המשך
	21.2	64.5	14.4	מקצועי
	19.4	61.9	8.7	חקלאי

הטבלה לא קובעת מהו אחוז תלמידים מסה"כ הלומדים. אולם היא קובעת את אחוז הלומדים בכל מגמה, עפ"י ההתפלגות העדתית של הוריהם. הנתונים כאן מאשרים באופן עקרוני את הממצאים שהצבענו עליהם.

12. הממצאים במאמר של יוגב ואילון (1983), מסתמכים גם כן על המתקרים והמאמרים הבאים:

Nachmias, C., (1979). The Status Attainment Process – a Test of a Model in Two Stratification Systems, *The Sociological Quarterly* 18, pp. 589-607.

Yuchtman (Yaar) E. and Samuel Y. (1975). Determinants of Career Plans. Institutional Versus Interpersonal Effects *American Sociological Review* 40; pp, 521-530.

13. הספרות המדעית חלוקה לגבי הגדרת "טעוני טפוח". אייגר וקוניוק (1977) טוענות (עפ"י גישתו של פרנקשטיין) כי יש קריטריונים ברורים, שבטויהם, דלות הלשון, חשיבה קונקרטי וסגירות אמוציונלית. אלמנטים אלו מאפיינים חלק מיוצאי אסיה ואפריקה. ופחות מכך את יוצאי אירופה-אמריקה. אדר (1982: 7) מדגישה, כי פיגור משני, המאפיין אוכלוסיה זו, יכול להיווצר אצל ילדים ממעמד בינוני, כתוצאה מפגיעה במוטנציאל שלהם ע"י פיגור, תלות יתר, כבילות למוסכמות, גישה חומרנית בבית וכו'.

סימון ופרנקשטיין הדגישו עוד בשנות החמישים את המושג פרימיטיביות במונחים של ערכים חיוביים (סימון, תשי"א: 272 – 284). כיום מקובלת ההנחה, כי היעדר השכלת הורים (בייחוד של האב) מהווה גורם מרכזי בחסך של ילדיהם (מינקוביץ, באשי ודיוויס, 1977; וכך: אשל וקליין, 1977).

14. מחקר דומה עשו יוגב וחנן (1982: 55). הבדיקה התמקדה בארבעה מרכיבים:

אמפטיה, אלטרואיזם, אנטי תועלתיות ודימוי עצמי. הבחינה נעשתה על פי סולמות מקובלים, שנבחרו במדגם של קבוצה, שפעלה באופן וולנטרי. התוצאה:

1. חיזוק יתר באמפטיה, חיזוק מה במרכיבים האחרים.
 2. רמת האמפטיה של ילדים בעלי מיצב חברתי נמוך היתה גבוהה מזו של בעלי מיצב חברתי גבוה.
 3. דימוי עצמי חיובי עלה אצל בנים יותר מאשר אצל בנות. סך-כל הנתונים מצביע כי "למרות נטייתם החזקה של בנות ושל תלמידים בעלי מיצב חברתי נמוך יחסית להשתתף בתוכנית החונכות, השפיעה התכנית במידה זהה על תכונותיהם של כל החונכים, ללא קשר למינם ולמיצב החברתי שלהם".
15. הממצאים הוכיחו, כי דווקא ילדים ממוצא מערבי התקשו יותר ליצור קשר פורה עם סביבתם, המצב השתפר, במשך הזמן, אצל מקצתם כתוצאה מגישה מכוונת והדרגתית.
- המחנכים נקטו שתי דרכים עיקריות:
- (1) במקרים קיצוניים, אפשרו להתנסות במסגרות אחרות לחלוטין.
 - (2) במקרים אחרים, יצרו באופן הדרגתי דרגות קשר בסיסיות, שהלכו והעמיקו. הקריטריון לדירוג היה:

- א. קשר חד-פעמי: ראיון, סקר, שיחה חד פעמית וכו'.
- ב. העברת חוג, הרצאה חד-פעמית וכו'.
- ג. עבודה בספרייה – יצירת קשר לטווח קצר.
- ד. הדרכה קבועה יותר בחוג לימודי.
- ה. הדרכה אישית, שבסיסה טכני (בניית דאון, רדיו, תיאטרון בובות וכו').
- ו. הדרכה רב-פעמית בעבודה אישית.

תלמידים, המשתייכים לקטגוריה 1 היו אלו, שהביעו מראש התנגדות לתכנית כולה. לא עלה בידינו לשנות אצלם עמדות. ניתוח התופעה ובחינת דרכי הטיפול, ראה: זמרון, (תשמ"ד).

16. לוי (1977) קובע כי "הרכב הכתה אינו משפיע על התקדמות תלמידים ברוב מקצועות הלימוד (פרט לאנגלית)" וכן: "רמת ההטרואגניות אינה גורם משמעותי בקביעת התקדמות תלמידים".
17. הכוונה לבנות בתי ספר מקיפים כיחידות אדמיניסטרטיביות, ולפצלם ליחידות חינוכיות עצמאיות. כל יחידה תכיל כיתות מ"ז עד יב ותהיה בעלת כיוון ייחודי. לכל יחידה חנוכית יהיו: הנהלה וצוות מורים משלה. יחידות כאלו לא ימנו יותר מ-350-400 תלמידים.

ביבליוגרפיה

- אדר, ל' (1982). האם דרוש לנו המושג "טעון טיפוח". **עיונים בחינוך**, 33 עמ' 5-14.
- איגור, ה' וקוניוק נ' (1977). הדרכת מורים לשיקום החשיבה של תלמידים טעוני טפוח. **עיונים בחינוך**, 15, עמ' 23-38.
- אילץ, א' (1973). **ביטול בית הספר** (עברית: עליזה נצר), מסדה.
- ארנון, ר' (1973). האם בית הספר נחוץ. **החינוך המשותף**, דצמבר, עמ' 3-15.
- אריאלי, מ' (1979). משמעות הביטוי "טעוני טיפוח" אצל מורים. **עלים**, תשרי תשמ"מ, עמ' 32-33.
- אשל, י' וקליין, ז' (1977). אינטגרציה חינוכית, דימוי עצמי אקדמאי והישגים לימודיים של תלמידים טעוני טיפוח, בבית הספר היסודי. **מגמות כ"ג**, עמ' 134-145.
- באשי, י' (1977). השפעת ההרכב העדתי של הכתה על הדמוי העצמי של התלמידים. **מגמות כ"ג**, עמ' 124-133.
- ברגמן, ה' (תשכ"ג) תורת החינוך של ר' שטיינר בתוך: **דעת ומעש בחנוך - ספר זכרונות לא' ארנון**, עמ' 553-566.
- בלום, א' (1977). מה זה בית ספר הומני. **החינוך ה**, עמ' 2-381.
- בנאי, י' (תשל"ו) **ספרו של בית ספר חפשי**. אוצר המורה.
- גודלד, ג' (1974) **פילוסופיה של הוראה יחידנית** תל-אביב: אוניברסיטת ת"א.
- הולט, ג' (1974). **כיצד נכשלים ילדים** (עברית מאיר הרניק) מסדה.
- והב, ד' (תשמ"ג). אישיותו של המורה והשפעתו על תלמידיו. **מעלות שנה 14**, עמ' 23-28.
- ורנר, ק' (1979). היחסים בין המורה לתלמיד ומשמעותם לגבי תלמידה. **אורים כ"ג**, עמ' 371-376.
- זמרון, א' (תשמ"ד). **המשמעות החינוכית והאישיותית של תוכנית חונכות אישית בבית"ס הניסויי בירושלים**. ירושלים: אגף הנוער, משרד החינוך והתרבות.
- יוגב, א' רונן, י' (1982). הכשרת תלמידים חונכים בבית"ס. **עיונים בחינוך**, 33, עמ' 47-58.
- יוגב, א' אילון, ח' (1983). "השפעת המין והמוצא העדתי על נטיות להשכלה גבוהה בישראל. **מגמות כז'**, חוברת 4.
- כהן, א' (1983). **החינוך החפשי** דביר.
- כהן, א' (1982). החינוך כמהפכה חברתית - משנתו החינוכית של פאולו פרירה. **עיונים בחינוך**, 34, עמ' 55-80.
- לביא, צ' (1978). **אתגרים בחינוך - לקראת בית ספר פתוח יותר**. ספרית הפועלים.
- לוי, א' (1977). הרכב הכיתה, הפער בין הקבוצות העדתיות והתקדמות בלימודים. **מגמות כג'** חוברת 3-4, עמ' 88-96.
- מיניקוביץ, א' דיוויס, ד' ובאשי, י' (1977). **הערכת ההישגים החינוכיים בבית הספר היסודי בישראל**. ירושלים: האוניברסיטה העברית.
- ניל, א' (תשל"ל). סמרהיל: "גישה רדיקלית לגדול ילדים". (תרגום: רפאל אלגד).
- תל-אביב: צ'ציק. (תשל"ז). המשפחה והילד החפשי" (תרגום: משה אופנהיים ודן רון), תל-אביב: הוצאת דפנה. (תשל"ב). **חופש לא מתירנות**. (תרגום: עפרה בורלא-אדר).

- תל-אביב: צ'צ'יק.
 סימון, א' (תשי"א). על משמעותו הכפולה של המושג פרימיטיביות. **מגמות ב', עמ' 272-284.**
- פריירה, פ' (1981). **פדגוגיה של מדוכאים** (תרגום כרמית גיא). תל-אביב: הוצאת מפרש.
 קול, ה' (1972). **'הכתה הפתוחה** (תרגום: יהודית גולן), מסדה, עמ' 100.
 קליין, ז'ואשל, י' (1981). אינטגרציה וקדום מטרות החינוך בישראל. **מגמות כז, חוברת 3, עמ' 271-281.**
- רזאל ק' ורזאל, מ' (1982). השוואת עמדות של ישראלים כלפי האינטגרציה בבית הספר. **מגמות כז, חוברת 4, עמ' 425-430.**
- רשף, ש' (תשמ"מ). **זרם העובדים בחינוך**. אוניברסיטת ת"א והקבוץ המאוחד, עמ' 130-192; 231-247; 366-378.
- רשף, ש' (1985). **חנוך חדש בא"י תרע"ה-תרפ"ט**. ספרית פועלים, עמ' 118-232.
 שטיינר, ר' (תשכ"ג): **חנוך הילד לאור מדע הרוח - אנתרופוסופיה**. (תרגום: יהודה מישורי) תל-אביב: הוצאת מיכאל.
- (תשכ"ג) **תורת האדם כבסיס לפדגוגיה** (תרגום: יהודה מישורי) תל-אביב: הוצאת מיכאל.
- Barth, R.S., "Open Education - Assumption about learning"; *Educational Philosophy Theory*, vol. I, pp. 29-39.
- Cantor, N.F., (1953). *The Teaching, Learning Process*; Holt, Rinehart, and Winston; N.Y., pp. 58-74.
- Friedlander, B.Z., (1965). A Psychologist's Second Thoughts on Concepts, Curiosity and Discovery in Teaching and Learning. *Harvard Educational Review*.