

משה ד' כספי

מטרות-למידה של האדם, תפקודי-הוראה ומה שמעבר להם

הרעיונות המוצעים להלן בראשי-פרקים עוסקים בהוראה כפי שהיא יכולה להיות במיטבה, אך אינם עוסקים במה שיחליף את החינוך וההוראה – ההתבוננות (כספי, 1985 ואילך).¹ האדם, שאת מטרותיו אנו מציגים בקיצור, הוא אדם ברמה שמעל לממוצעת. בלשון פשוטה ניתן לתארו כאדם חיובי (אין זאת אומרת שאין בו גילויים שליליים, ולצערנו גם אין הכוונה לכך שהוא מייצג נאמן של המין האנושי). איננו מציבים "מטרות שליליות" ולו רק משום שהדבר ירחיב את דיונונו אל מעבר לנדרש לצורכי ההמחשה. המאמר כולל: פרק ראשון, תמציתי, ובו תיאור מניעיו הכלליים של האדם, כאשר אלה כוללים גם גילויים שליליים; פרק שני, המציע כמה מטרות-למידה של האדם (מעבר למקצועות ולתחומים ספציפיים); פרק שלישי, המציג כמה תפקודי הוראה, ופרק רביעי, המציע רמזים לשילוב עבודת המורה ועבודת התלמיד. ולסיום – ביבליוגרפיה קצרה, וכן נספח ובו מערכת תמציתית של דוגמאות למטרות של ההתבוננות.

I. רקע להעמדת המטרות של הלומד המחנך

המטרות שלהלן מושתתות על מניעים פיזיולוגיים ופסיכולוגיים, על לחצים והשפעות חברתיות ותרבותיות, על סנטימנטים שונים, על אידיאולוגיות

* פרופ' משה ד' כספי, מבית הספר לחינוך באוניברסיטה העברית, שייך לצוות הניהול וההוראה בתפ"ן מיום הקמתו במכללה לחינוך על-שם דוד ילן.
1. "ההתבוננות", שלא נעסוק בה כאן, היא מערכת מגוונת של הזדמנויות-חוויה, של דרכים, של גישות ושל כלי-עבודה (אמנותיים, אינטלקטואליים, הומוריסטיים, חברתיים, אישיים, משחקיים, מדעיים, תראפויטיים וכו'), המיועדת להציע למעוניין לבחור דרכים לבניית עצמו. המונח מרמז גם על כיווני התפתחות, התבוננות, היפתחות לבינה ולתובנות "מבפנים" ו"מבחוץ" באופן מעשי, רפלקטיבי ויוצרי, ככל שאישיותו ונתוניו האחרים מאפשרים זאת. הדבר נעשה במסגרות חברתיות חדשות (ולא בבת-ספר או באוניברסיטאות) ובאופן אישי בבית ובכל מקום שהוא.

- Featherstone, J., *Schools Where Children Learn*, Avon, 1973.
Ferguson, M., *The Aquarian Conspiracy, Personal & Social Transformation in Our Time*, Los Angeles, J.P. Teacher, Inc., 1980.
Freire, Paulo and Faundez, Antonio, *Learning to Question*, Continuum, 1989.
Gardner, H., *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence*, U.S.A., Basic Books, 1983.
Giroux, H., *Schooling for Democracy*, Routledge, London, 1989.
Good, T.L. et al., *Teachers Make a Difference*, Holt, 1975.
Green, M., "Philosophy of Teaching", in: Wittrook, M.C. (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3rd edition, New York, Macmillan Publishing Company, 1986.
Greene, Maxine, *The Dialectic of Freedom*, N.Y. Teachers College Press, 1988.
Holt, J., *Freedom & Beyond*, England, Penguin Books, 1972.
Holt, J., *How Children Learn*, England, Penguin Books, 1967.
Howes, V.M., *Informal Teaching*, Macmillan, 1974.
Hunt, D.E., *Beginning With Ourselves, Practice, Theory and Human Affairs*, Cambridge, MA, Brookline Books, 1987.
Illich, I., *Deschooling Society*, New York, Harrow Books, 1970.
MacLaren, P., *Life in Schools*, Longman, N.Y., 1989.
Martin, L.S., *More than Joy*, Agathon, 1976.
Noddings, N., *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley, Ca., University of California Press, 1984.
Postman, N. and Weingartner, C., *Teaching As A Subversive Activity*, England, Penguin Books, 1969.
Rogers, V.R. and Church, B., *Open Education*, ASCD, 1975.
Schön, D.A., *Educating the Reflective Practitioner*, San-Francisco, Jossey-Bass Inc., 1987.
Shor, I., *Empowering Education*, Chicago, The University of Chicago Press, 1992.
Silberman, C.E. (ed.), *The Open Classroom Reader*, Toronto, Random House of Canada Limited, 1973.
Simon, Roger, *Teaching Against the Grain, Texts for a Pedagogy of Possibility*, Bergin and Garvey, N.Y., 1992.
Spodek, B. and Walberg, H.J. (eds.), *Studies in Open Education*, Agathon, 1975.
Wright, R.J., "The Affective and Cognitive Consequences of an Open Education in Elementary School", *American Educational Research Journal*, 1975.
Yonemura, M., "Teacher Conversations: A Potential Source of Their Own Professional Growth", *Curriculum Inquiry*, 1982, 12:3, pp. 239-256.

חינוך שונות, על ממצאי מחקר ועל גורמים נוספים (בלא לפרט, מקוצר היריעה, מנין ועל סמך מה מוצעת כל אחת מן המטרות).

1. פסיכולוגים רבים הציעו, חקרו וניתחו את צרכיו של האדם בדרכים רבות. רשימת הצרכים הבסיסית, המוכרת אולי ביותר לאנשי החינוך ההומניסטי, היא של אי מסלאו (Maslow, 1954): האדם צריך לספק צרכים פיזיולוגיים (רעב, מין וכד'), צרכי בטיחות, צרכי אהבה והשתייכות, צרכי הערכת עצמו וצורך למימוש עצמו. בבית-הספר אין המורה מטפל בדרך כלל בצרכים הבסיסיים ביותר (הפיזיולוגיים); עם זאת, כמעט אף אחד מאתנו לא למד – ואינו יודע – לאכול מה שטוב לבריאותו, לנשום כהלכה, לחיות חיים נכונים בטריטוריה שלו, לספק יצרי מין וכד'. אכן, חלק מצרכי הבטיחות נלמדים (באורח מכאני למדי), אך בעיקר מחוץ לכיתה, וחלקם – לא; בהקניית צרכי ההשתייכות עוסקים לרוב בדרך המושתתת על האינדוקטרינאציה, האֶתְנוֹצֶנְטְרִיּוֹת ("עם נבחר") והלאומנות, ואילו הקניית צרכי אהבה – הס מלהזכיר. במקום לעסוק בהערכת עצמו, הערכה ריאליסטית וחיובית, עוסקים רוב המורים (לא כולם) בהפחתת ערך עצמו ובדיכוי הפרט המנסה לחפש את ייחודו...; ואילו את הרעיון של "מימוש עצמו" תופסים רוב המורים כאוטופיה, שאין לה כל קשר לבית-הספר, או לפחות כפראזה חסרת מובן.
2. רשימת צרכים "מעודכנת" יותר, המבוססת על זו של מסלאו והמרחיבה אותה, מציע ק' מולמן (C. Mallman, 1983). היא כוללת תשע קבוצות "צרכים":
 - א. צרכי כלכול הווייתנו: תזונה, מנוחה, תרגול, הולדה, מקלט וכד'.
 - ב. צרכי התגוננות: מניעה (של פעולת כוחות שליליים), ריפוי, פיצוי, הגנה וכד'.
 - ג. צרכי ריגושים (Affect): הערכת עצמו, חברויות, אהבה מינית, אהבת המשפחה, קשר נפשי לזולת וכד'.
 - ד. צרכי הבנה: פסיכולוגיזאציה, סוציאליזאציה, חינוך, תצפית וכד'.
 - ה. צרכי השתתפות אוטונומית: חופש, אי-תלות, קבלת החלטות עצמאיות וכד'.
 - ו. צרכי בידור: בידור עצמו, בידור חברתי, התחברות בסביבות המגורים וכד'.
 - ז. צרכי יצירה: יצירה עצמית, יצירה חברתית, סביבות שאנו מורגלים אליהן, וכד'.

ח. צרכי משמעות: מימוש עצמו, משמעות היסטורית ועתידינית (פרספקטיבית), משמעות דתית והשקפת עולם.
ט. צרכי סינרגיה (הפריה הדדית): אותנטיות, סולידאריות, צדק, אלטרואיזם, אחריות, יופי, שיווי-משקל אקולוגי, וכד'.
(הקורא מוזמן לבדוק, ללבן במקור את כוונותיו של מולמן, לשנות, לארגן מחדש, וכיוצא באלה את הצרכים. האם הרשימה נראית לך? האם היא היררכית כמו זו של מסלאו?)

3. רשימת צרכים ידועה אחרת היא של הי מאריי (Murray, 1938), והיא כוללת צרכים כגון הישגיות, חברתיות, היכנעות לכוח חיצוני, תוקפנות, הבנה, דחיה, סדר, שתלטנות, הימנעות מכאב, אוטונומיה, משחקיות, ועוד. כדי שבית-הספר יוכל להתמודד עם רשימה מעין זו, עליו להיות בנוי אחרת, ממוריו נדרשת השכלה אחרת, תוכניותיו זקוקות לעולם דיפרנציאלי פתוח ונרחב יותר, וכד'.
4. רשימה אחרת של כוחות מניעים, על בסיס גישת מחקר סטטיסטית, היא זו של ר"ב קאטל (Cattell, 1975), והיא מבחינה בין רכיבים שונים של סוגי מוטיבאציה² כגון: מקורות הכוח והדחף, שהוא מכנה ERG (מיניות, התקבצות חברתית, סקרנות, הגנת הורים וכד'); סנטימנטים (משפחתיים, מקצועיים, דתיים וכד'); אינטרסים; עמדות (בתחום ההגנה, ההריסה, הבנת עצמו, התקדמות בחיים וכד'), ועוד; כן יש לתת את הדעת על אופני התגבשותה של ההנעה בצורות שונות אצל בני-אדם שונים (וזהו דבר שמורים "שוכחים" לעתים).
5. גישה המחמיאה לאדם, שהיא גם רלוואנטית לערכים שעשויים להניע אדם לפעול או להימנע מפעולה (כשערך מסוים אינו מקובל עליו או אף מנוגד להעדפותיו), היא גישתו של אי שפרנגר משנת 1928, שעובדה עיבוד מעשי ונוסחה ניסוי אֶמְפִּירִי בידי אולפורט, וורנון ולינדסי ((Allport, Vernon & Lindzey, 1970). טסט הערכים הזה
2. הבחנות רבות של סוגי מניעים ורכיביהם מצויות גם אצל מסלאו ומאריי ואצל חוקרים אחרים, אך בחרנו להגביל עצמנו כאן. לקורא המעוניין להעמיק בנושא זה של ההתבנות, נוכל להוסיף תיאוריות ודרכים רלוונטיות, כגון: גישות הבניית האישיות של ג'י אולפורט (G. Alport, 1937 ואילך), של ג'י קלי (Kelly, 1955) ואחרים. חומר עשיר ומגוון על פנים אחרות של האישיות ימצאו המעוניינים אצל הול ולינדסי (Hall & Lindzey, 1978).

מבקש לבנות פרופיל ערכים על סמך שש קבוצות ערכים, שכולם חיוביים (כפי שרמזנו, ואין להבין מכאן שאין החוקרים סבורים שישנם גם מניעים וערכים מסוגים אחרים):

א. התחום האינטלקטואלי, שבוטל בו ערך האמת (אמת מדעית, אמת פילוסופית וכו');;

ב. התחום החברתי, שבוטל בו ערך האהבה (לסוגיה);

ג. התחום הפוליטי, שבוטל בו ערך הכוח והעוצמה (כוח פיזי, כוח שלטוני, וכו');;

ד. התחום הדתי, שבוטל בו ערך המשמעויות, האחדותיות וכד';

ה. התחום הכלכלי, שבוטל בו ערך התועלת;

ו. התחום האסתטי, שבוטל בו ערך היופי.³

(בזמנו מצאו החוקרים, שבאוקלוסיה ממוצעת בלתי נבחרת, נשים גבוהות יותר על ערכי היופי, האהבה והמשמעות, ואילו הגברים – על ערכי הכוח, התועלת והאמת. המורה – על-פי מבחן זה – יהא גבוה, או תהא גבוהה, בעיקר על ערכי האמת והאהבה. וראה גם: כספי 1963).

6. גיבושה של תפיסה נרחבת וגמישה של צרכים, מניעים, ערכים וכיוצא באלה נחוצה, אך לא תוצע כאן (ראה כספי, 1993). פיתוחה של גישה כזאת ועיצובה נעשים גם בעזרת תפקודי התפיסה, הזכירה, החשיבה (ראה, למשל, Caspi, 1993), הלמידה והבדלי האישיות, על רקע הבנה מקיפה-חברתית, אנתרופולוגית, פילוסופית, מתודית וכו'. מערכת זו עשויה להנחות אותנו בחיפוש תשובות לשאלות מדוע (אנו מתנהגים כך ולא אחרת), מה (עלינו לדעת, לעשות...), איך, איפה, מתי, אילו אילוצים צפויים, ועוד כהנה וכהנה. להלן נסתפק אפוא במספר מטרות חלקיות, הנתפסות כבעלות ערך ושרוב בני-האדם מסוגלים לממשן.

II. ממטרות הלמידה של האדם

1. האדם רוצה ללמוד איך ומתי להתכונן, לפעול, ליהנות, ואיך ומתי להגיב בכל נושאי החיים.³ עם זאת ברצונו ללמוד איך לא להתאמץ,

3. במושג "נושאי החיים" הכוונה, כמובן, לא רק לנלמד בבית-הספר, אלא גם לפרנסה, לבריאות, לפנאי, לחיי חברה, ולעשרות תחומים אחרים, שרק בחלקם הזעיר, ולא תמיד החשוב ביותר, עוסק בית-הספר.

לצאת ידי חובה, ואף לעתים, איך להתעטף באדישות או אף בחימה. התנאי להתחלת הפעילות החיובית הוא מודעות ורגישות לנעשה סביבך ובתוכך, חידוד החושים והתפיסה ונכונות ליטול תפקידים, להעז, להשתלב, להתמודד, להתמקד ולהפעיל את עצמנו (ולא להיות מופעלים); ומאידך גיסא, לנסות להקטין את התגובות הפחות חיוביות.

2. האדם מעוניין לפתח לו טכניקות ודגמים משלו לחיפוש (ולא רק חיפוש אינפורמאציה); ומשמצא – עליו לדעת איך לטפל במה שמצא, איך לארגנו, לאחסנו וכד'; ולבסוף, עליו להעז ולדעת כיצד לעשות בו שימוש (אינפורמאציה שאין בה שימוש הנה מיותרת ואף מזיקה; איסוף ספרים בלא קריאתם אין בו תועלת; חיפוש חוויות שונות ומשונות בלא עיכולן והתמודדות אִתן הנו סנסאציה ריקנית...); בלא הרף עלינו לארגן מחדש נתונים וחוויות, ללמוד להיפטר ממתען מיושן ולרכוש דרכי קליטה של החדש...

3. האדם רוצה לדעת להכיר ולאבחן את הסביבה, את הממצאים שהוא נתקל בהם, את בני-האדם שהוא פוגש, את התהליכים ואת... עצמו. עליו ללמוד לשער כיצד יתפתחו הדברים, מה צפוי, מה סביר ומה לא סביר, תוך ניצול כלי החשיבה המודרניים (ולא רק הסתמכות על "חכמה עממית").

4. האדם יכול להתאמן בתכנון ובהעמדת תוכניות בהתאם למאווי ובהתאם לצרכים ולאילוצים שהוא חי בהם, כשם שהוא מחזק את עצמו בפעילויות ספונטניות. האפשרויות, כאילוצים עצמם, מצויות, או לפחות מקבלות משמעותן, בתודעתנו ובחשיבתנו. לא הכל תופסים אילוץ כאילוץ. ילדים נוטים להתמקד סביב אפשרויות, ואילו מבוגרים – סביב אילוצים (זו אחת הסיבות לכך שאין כמעט אפשרות להורות!). האדם צריך ללמוד, להעז, לדמיין ולחרוג ממוסכמות, כשם שהוא צריך ללמוד להתחשב בנתונים, לבקר ולשפוט את רעיונותיו (ולא רק את רעיונות זולתו); הוא חייב, אם הוא מעוניין בכך, להגמיש את חשיבתו ואת חייו בעזרת הכרת אלטרנטיבות וניצולן; עלינו ללמוד להכיר כיצד מתפקד מוחנו המורכב (ולא רק כיצד פועלות המכונות שיצרנו, ובעיקר ה"מכשירים", ההופכים אותנו ל"רובוטים" של "תכלית").

5. האדם רוצה לדעת כיצד להתמודד עם המעבר מתכנון לביצוע. המעשה לעולם אינו תואם בדיוק את התיאוריה; לעולם אין בדינו

מספיק נתונים. החלטות רבות בדבר שינויי כיוון ועשייה יש לבצע במהירות, ולא תמיד הכל בדינו (אין לעבור לקיצוניות, המקובלת על אחדים, של "אני" מול ה"מציאות". ה"אני" הוא חלק מה"מציאות", ובידנו לעצבה ולו גם עיצוב חלקי); התנסות באומץ ובאחריות חשובה הרבה יותר מאינפורמאציה.

6. האדם רוצה לעצב לו במידת האפשר את החללים השונים שהוא חי בהם כראות עיניו, במגבלות נתונות; ועם זאת, רוב בתי-הספר אינם סבורים שארכיטקטורה, למשל, היא מקצוע לימודים חיוני. היגררות אחר אופנות היא חולשה (הזוכה לחיזוקים רבים בחברתנו). לעולם יבחר לו אדם מתוך המצוי את הנדרש לו, ואם אין המצוי משביע את רצונו, הבה ילמד להעמיד לו אפשרויות ואלטרנטיבות, הבה יעז להמציא, לעמוד על טעמו ועל דעתו בגמישות, ילמד מאחרים את הנראה לו והתואם את אמצעיו ואת אישיותו.

7. האדם מעוניין להנהיג את עצמו בביטחה, בשלווה, בתעוזה. הדמוקרטיה בנויה על אנשים אוטונומיים ולא תלויי מנהיג או דמאוג. עלינו ללמוד לנהל את חיינו לאט-לאט, תוך עצמאות גוברת, החל בגיל הרך. עמוד תווך זה של החינוך העצמי קשה לעתים למורים לעכלו (הם והלומדים עצמם מבלבלים לעתים בין עצמאות לבין חוצפה, בין התנסות עצמית לבין מרדנות, בין הזנחה לבין תמיכה עקיפה, וכו'); האדם צריך ללמוד להדריך את עצמו, עם או בלי עזרה מהחוץ.

8. האדם רוצה להצטייד ב"כלי הגנה" נפשית וב"כלי התקפה" יעילים בחיפושיו ובמאבקיו: **הומור** כאורח-חיים לשם פורקן; ריחוק רצוי מן ה"אני" המצומצם שבי; ראיית דברים מזווית חדשה; הנאה; **אינטואיציה** כאופן תפקוד אינטגרטיבי, מידי, על-סמך רמזים מעטים, תוך גיוס הבלתי-מודע בתנאי לחץ כבתנאי שלוה מדי פעם בפעם; **דמיון** – חריגה מהשיגרה ומהמקובל, חיפוש אנלוגיות, מיזוג מזיגות "משוגעות" – ליצור, לחפש הרפתקאות ודרכים מקוריות להתגברות על קשיים; **אלתור** נועז ומשכיל במצבים עמימים ודוחקים, בלא לצפות לפתרון קסם או למציאת כל האינפורמאציה; כל אלה – נוסף על **היגיון בריא**, **חשיבה שיטתית**, **הרגלי עבודה בהירים ושיטתיים**, ו**חדוות חיים**.

9. האדם צריך לא רק לדעת להעריך את תוצרי הזולת ואת אופני עבודתו,

אלא גם את עצמו ואת פרי עבודתו. אך נוסף על שפיטה והערכה, יש צורך ללמוד ולהעז להתייחס בכנות לעצמנו ולאחרים (ה"בחינות" מפריעות בנידון לא פעם); ההערכה הנה בדרך כלל ביקורת שלילית, ויש ללמוד גם להעריך הערכה חיובית. אך בשלב הבשלות הרוחנית-האמוציונלית אנו "מבינים" שהערכותינו הן שרירותיות, ויותר משהן מכוונות ועוזרות – הן מדכאות ושוללות; לעומת זאת נוכחות חיובית, אישור-קבלה-הסכמה-חיוך (לא "חיוף" – חיוך מכאני עיף) יש להם ערך רב יותר...

10. האדם מעוניין לדעת לא רק איך "לתת" הערכות לזולתו (אם בכלל יש צורך בכך), או איך לאותת על כוונותיו ולהנחיל את שדרי, אלא גם כיצד לגלותם אצל אחרים, כיצד לקבל הערכות והתייחסויות, ולעתים קרובות כיצד לא לקבלן, אם אינן נוחות לו. עלינו ללמוד כיצד להפיק לקחים בעצמנו, במהירות ובמהימנות גדלות והולכות, שהרי מחוץ לכיתה אין מורה ואין איש העומד ומודיע לנו מדי פסקי זמן קצובים: "הצלחת ב-83%!".

11. האדם רוצה ומעוניין לממש את עצמו, או לפחות חלקים נכבדים ככל שיוכל מן הפוטנציאלים שלו, אך לא תמיד הוא מוכן להשקיע את המאמצים הנדרשים לכך. לא ייתכן שלימודיו יהיו הכנה לאין קץ לקראת הבעה עצמית אי-פעם. המורה שאינו מביע את עצמו ואינו יוצר – מפסיק להיות מורה; הפרט שאינו מביע את עצמו ואינו רוכש ביטחון ואמונה בכוחו לעשות זאת (לפחות בתחום אחד), נוסף על כשרים ומיומנויות לשכלול כשריו אלה – אינו אדם במלוא מובן המלה; הוא אדם מתוסכל, מאוכזב ולעתים אף ציני והורסני.

12. האדם רוצה לבחור בשבילים, בכבישים, בנתיבים ובגשרים שבהם ילך ממקום למקום, מאדם לאדם, מעניין לעניין, וכן עליו לבחור באופני הגישור שיעמיד בינו לבין חבריו, בין תחומים שונים ובין הרצוי למצוי. הגשרים יכולים שיהיו רגשיים, מילוליים, חברתיים, ביצועיים או משולבים, אך אין לשכוח שיש המעדיפים מנהרות, מחילות, ולעתים אף נדרשים לעבור בתעלות ביוב. לצערנו, לא רק פרדות בוחרות בשביל אחד ומתרגלות אליו, גם בשעה שמתגלות דרכים אחרות קצרות וקלות יותר. ככל שנלמד ונתרגל למעברים גמישים ואף לבניית גשרים מגוונים תוך חיפוש דרכים רבות ומותאמות לנו לכל מעבר, כן ייטב לנו.

13. האדם רוצה ללמוד להשתנות ולהעז להשתנות כל הזמן, בעוצמה מסוימת האופיינית אך לו, ועם זאת, במידה זו או זו, לשמור על המשכיותו, על המוכר לו ועל שיגרותו. עלינו ללמוד להכיר את גופנו-אישיותנו על כל מערכותיו ואת האורגניזם כשלמות. אנו חיים בהווה – לאור מורשת העבר וזכרונותינו האישיים. עלינו ללמוד לחיות בהווה, תוך התמודדות עם לחצים ובעיות, ובעתיד – לאור חזוננו, משאלותינו והכיוונים המתפתחים. דבר זה דורש מאמץ, התכשרות, גמישות, דמיון ויכולת לחיות בספקות ובתנאים לא ברורים. עלינו לשאוף תמיד לקצת יותר טוב (ההשבחה – של עצמנו, של חברתנו, של סביבתנו – היא היא עצם ההתבוננות). תמיד אפשר לעשות טוב יותר, להרגיש עמוק יותר, להשתתף בחוויות חברתיות משותפות רבות ומגוונות יותר, לחשוב בבחירות רבה יותר, לראות יותר מראש, ליהנות יותר...

14. האדם שואף להתמחות, להצטיין, ליהנות, לפעול בתחום אחד, ולא דווקא להפוך את חייו לתחרות של מצוינות (כפי שכמה אנשי חינוך חושבים ומנסים...). לכל אדם מערכת תכליות אישיות בתחומי משפחתו, עבודתו, שעות הפנאי, חברתו, סביבתו. אך לעתים קרובות תכליותיו הן השתקפות חיוורת של נורמות ואף עיוותים של מאוויים שאינם אופייניים לו אישית אך שכיחים בחברתו. כל אדם חייב ללמוד לתפקד בתחומים ספציפיים הדרושים לחייו או גם רצויים בעיניו. הפועל, האומן, בעל המקצוע החופשי, האמן, המדען, הסוחר, החקלאי ויתר משלחי-היד מחייבים התמקצעות והתמחות (הבה נתאר לעצמנו איך היתה נראית העבודה החינוכית אילו התבססה, בין היתר, על דרך אחת לפחות מכל אחת מן הדרכים הגלומות במאות ואלפי משלחי-היד!). אך מומחיות זו אינה אלא נדבך שני, הנבנה על הנדבך הראשון, הבסיסי – תפקודי האדם המתחנך כל הזמן, לפחות בתורת גנרליסט-הדיוט (אדם שנוסף על מומחיותו בתחום אחד, מתמצא ומסוגל לפעול בצורות שונות, גם בכמה תחומים, תוך היעזרות במומחים ואלתור על סמך הנחיותיהם).

15. האדם מעוניין לנסות לפעול למען התכללות (אינטגרציה) של כל תפקודיו והווייתו. המורה הוא בראש ובראשונה אדם, וכן התלמיד הוא בראש ובראשונה אדם, ורק ב"מקום שני" מומחה לעניין ספציפי. אין באדם צבירה אוטומטית של כמויות מידע, של חוויות, של דימויים, של מיומנויות, של עמדות ושל מחשבות ודרכי חשיבה. אלה אינם הופכים מאליהם לשלמות. חשוב הרבה יותר מה שאנו

עושים עם המידע ועם החוויות. הניסיון, ההשתנות וההתכללות הם פרי של מאמץ מתמיד ברמות רבות של "עבודה עם עצמנו" – עם עצמנו כאדם וכבעל תפקידים ספציפיים.

16. ... (הוסף/י מטרות משלך)...

III. מתפקודי ההוראה (במיטבה)

"אנשים סבורים שעל המורה לבצע נסים ולגלות קארה; אבל מה שנדרש מן המורה הוא, שיהיה לו כל מה שתלמיד צריך".
(אָפֶן עֶרְבִי, 1165–1240)

קרוב ל-800 שנה של ניסיון אנושי לא הגדילו בהרבה את מספר המסכימים להנחה שההוראה מטרתה לעזור לאדם לממש את מטרותיו (אפילו אם נוסיף לה את הסייג "במסגרת הנורמות החברתיות"). אולם אנו נתבסס עליו ונציע ראשי-פרקים לתפקודי המורה (או בעצם "המורה בעל הרמה", אם כי לא בדיוק במובן המקובל במוסדות הכשרה, מסיבות שתפורטנה להלן).

הרבה נרתב על "המורה הטוב": תיאורים, מחקרים, הגדרות ומשאלות. "המורה חכם כשלמה", "פסיכולוג כפרויד", "מנהיג כמשה", וכו' וכו'.⁴ עצם החיפוש אחר תיאור או הגדרה אחת של מורה טוב – מקורו בטעות עמוקה אך ברורה: הרצון להקל על עצמנו את ההכשרה של מורה כזה, ורצונם של המורים ברצפט "מה לעשות כדי להיראות או להיחשב מורה טוב", או – בשביל המורים הרציניים יותר – "גירוי כיצד ניתן להתקרב לדמותו של המורה הטוב". אבל דרך זו אינה יעילה ואף מוטעית. לא רק שאין רצפט, וודאי שאין רצפט מתאים לכל, אלא גם – ובעיקר – משום שיש אפיונים רבים ודרכים רבות לעבודה, שבלעדיהם המורה בעל האישיות רבת הפנים הנו פנאטי ושוטף מוח.

מה שאפשר, ואולי אף כדאי, לעשות הוא לערוך "ניתוח תפקידים" של

4. ה"תוספות" עשויות להיות מכיוונים שונים – אישיים ותרבותיים. שתי תוספות מ"תרבויות אחרות", הן למשל ספרו של אידריס שאה (Shah, 1972) על תפיסת הלמידה של אסכולה איסלמית אחת – הסופית, והשנייה – מן התרבות העממית הסינית העתיקה של לאו טסו (Tsu, 1972), למשל שירים 27 ו-41 העוסקים ב"מורה".

המורה במושגים כלליים, כשכל אדם ממלאם בתוכן ספציפי בהתאם לאישיותו, לצרכיו ולחזונו.

תפקודי המורה כוללים לפחות את הקבוצות הבאות:

1. התכונות אמוצינולית, אינפורמטבית, חשיבתית-תכנותית ומעשית-ארגונית לקראת עבודתה⁵ ולקראת כל משימה ומשימה ספציפית (עוצמת ההתכונות ומשכה משתנים כמובן בהתאם לניסיון, לנושא, לפעולה ולחשיבותה).
 2. ידע, הרגל וטכניקות של חיפוש חומר ואופני עבודה; איסוף נתונים וארגונים; אחסון מה שנאסף בצורה שתקל על אחזורו המהיר והמדויק, ומגוון אופני שימוש במה שמצוי תחת ידה.
 3. אבחון בני-אדם כיחידים וכקבוצה, וכן אבחון עצמי וחיוזי כיווני התפתחות אפשריים של הפרט, של הקבוצה הלומדת ושלי עצמי כמתחנכת.
 4. הכנת תוכניות עבודה קצרות-טווח וארוכות-טווח (על סמך "תוכניות לימודים" ועל סמך חוויות ישירות), על כל המשתמע מהן: הצבת חזון ויעדים, איתור קשיים בביצוע, פירוט שלבי העבודה, הכנת אלטרנטיבות, קביעת אמות-מידה ודרכי בדיקה, וכיוצא באלה.
 5. יכולת קישור בין כל גורמי תהליך החינוך (המטרות, אישיות הלומד, התכנים, השיטות, אישיות המורה עצמה, האילוצים, המרחב וכיו"ב), לשם מימוש התוכניות שעובדו הלכה למעשה. במוקד תהליך **ההוראה-הלמידה** עומדים התלמידה היחידה, הכיתה כקבוצה לומדת, והמורה. ההוראה-הלמידה כוללת גם הדרכה, ייעוץ ושיתוף הלומדים. נציג בקיצור ארבעה "שלבים" בתהליך זה, לשם הבהרה (למרות שלמעשה הכל משולב):
 - א. הטיפול בתנאים ההכרחיים ללמידה = **"שלב ההתחלה"**: מיקוד קשבן של הלומדות בדרכים שונות; יציאה מנקודות העוצמה והעניין; הסתמכות על הידוע, תוך התקדמות אל החדש; עידוד התלמידות לפעול בדרכים המתאימות להן; חיזוק הדימוי העצמי של הלומדות; שימוש גמיש בהזדמנויות, במזל ובאקראי; חיזוק
5. ומדוע לא – "גמיש כלולין" (אם לא כפוליטיקאי), "חזק כשמשון" (לשאת את המעמסה), "מסתפק במועט כפאקיר"?

כושרי ההערכה והביקורת העצמיים (כולל כמובן חיזוק כשרים אלה אצל המורה עצמה);

ב. הסללת למידת החדש ושילובו בידוע ובמעניין את הפרט = **"שלב**

ההמשך"⁶: שלב זה מושתת על יצירת פעולות-גומלין מגוונות ופוריות בין הלומדת לבין ה"חומר" על ביטוייו השונים:

- **הידע** החדש לצורותיו ברמות מורכבות שונות, כולל שימושים (בתחום החשיבה, הפרקטיקה, האמנות וכו') רבים למעשה;
- התנסות בדרכי **חשיבה** על סמך ניסיון הדורות (המגובש גיבוש סמלי ושיטתי) ונסיונה האישי של כל לומדת (המתגבש גיבוש חווייתי, דימויי ואקראי במידה רבה);
- **מיומנויות** ביצוע טכניות, חברתיות, ארגוניות ואחרות;
- **התייחסות, עמדות וגישות** למצבי שיגרה ולמצבי לחץ;
- **דגמים ופרספקטיבות** מתפתחים של עצמנו, זולתנו, החברה, הסביבה, העולם...;
- דרכי **ביטוי עצמי** אמנותי, מדעי, פסיכו-חברתי, מעשה וכד';
- עזרה **בתכלול עצמנו** מבחינה רוחנית-רגשית-חברתית ואינטלקטואלית, כתהליך מתמשך...⁷

ג. היכולת והידיעה מתי וכיצד לסיים, להעריך ולנוח = **"שלב הסיום"**...

ד. החתירה לשיפור קל אך מתמיד = **"שלב השפרוט"** (שיפור + פירוט): יכולת המורה לשפר את התחלותיה, את המשכיה ואת סיומיה כל הזמן, כלומר לשפר את תהליך ההוראה-הלמידה שהיא אחראית לו.

6. הבניית חללי למידה, סידורם וארגונם בעזרת הלומדים, לצרכים שונים.
 7. הנהגת הכיתה באופנים גמישים; יצירת אווירה תומכת וחמה בכל תחומי העבודה, הלמידה לסוגיה ויתר הפעילויות.
 8. הדרכת הלומדות באופנים שונים בהתאם לצורכיהן, תוך עידודן
6. לצורך האיזון, ינתחו התפקידים של המורה בלשון נקבה, מאחר שבפרק II נקטנו, כזכור, לשון זכר.
7. שלב זה מנוסח כמעט ניסוח טלגראפי. פירוטו והמחשתו מצריכים ספר עב-כרס.

סיכום ביניים

אשאר לקורא ולקוראת להחליט אם ניתן לעזור למורים ולמורות להתכשר לביצוע כל התפקידים האלה או אף חלקם. הטענה, המוכרת לי היטב, שזוהי רשימת דרישות מוגזמת, מקובלת עלי, אך היא נובעת ממטרותיו המוצהרות של החינוך, שהן עצמן, כאמור, אוטופיסטיות בעיני: (למעוניין ולמעוניינת: כמה דעות קדומות, אמונות טפלות ושטויות ניתן למצוא בניתוח שלי לעיל? האם הוא מספיק בכלל למשהו, ואם כן – למה? משתתחילי לעסוק בניתוח, קרוב לוודאי שהטקסט עצמו ומשמעותיו ישתנו בעיניך, וזו התחלה אחת...). המשך אפשרי אחד נרמז בפרק הבא.

IV. לקראת המעבר מ"הדרכה" להתחנכות, והלאה

א. קישור בין מטרות האדם לבין תפקודי ההוראה

כיצד מקשרים בין מטרות האדם ותכליותיו האישיות לבין תפקודי ההוראה של המורה, שעדיין אינם משמשים את האדם?

1. דרך אחת, מקובלת למדי, היא: אין מקשרים! על-פי גישה זו, "ההוראה" היא סך כל פעולותיו המכוונות של המורה להנחלת התרבות, ואולי, לעתים, לעיצובו של תלמיד ברוחם של דגמים מסוימים, ואילו "הלמידה" היא סך כל תגובותיו של התלמיד לנסיונות מוריו. הבחנה זו אינה נראית לי כלל.

2. דרך אחרת לקישור השניים היא על-ידי חיבור הוראה ולמידה בנוסח "הוראה-למידה" כמתארת את מה שמתרחש בכיתה, מעין שיתוף בין מורה לתלמידים. קיימות עשרות תיאוריות, מאות גישות וטכניקות חדשות, ספציפיות (על רקע מספר עצום של הגדרות ומושגים), לעיסוק בתחום נרחב זה. קישורי הוראה-למידה מוצעים ברמות שונות: ברמת "הנחלת חומר" (כולל שלבי תכנון, שלבי שימוש באזורים ובמכשירים ושלבי הערכה), ברמת עבודה קוגניטיבית, ברמת היחיד הלומד וכו', עד לרמות נרחבות יותר. אחת הגישות החדשות מתבססת על "סיטואציות מעשיות", וההוראה-הלמידה המתרחשת בה ובתוכה נעשית תוך פעולת-גומלין מורכבת למדי של ההקשר החברתי, המורה או המומחה, הלומד כאדם שלם והפעילויות השונות. גישה מתקדמת זו – בהשוואה לגישות ספציפיות, אינטלקטואליות, טכניות או אחרות – קרויה "למידה בתוך הסיטואציה" (ולא

לתכלל (ליצור אינטגרציות) את הנלמד, את אישיותו, ואת חייהן החברתיים...

9. אלתור, דמיון, משחקיות, הומור, רפלקטיביות, אינטואיציה ותפקודים אינטגרטיביים דומים בהתמודדות עם קשיים בלתי-צפויים, בצד העבודה המתוכננת, השיטתית, השיגרית; עידוד הלומדת לתפקד יותר ויותר כלומדת נבונה, מיישמת, מביעה את עצמה, וכיוצא באלה.

10. הערכת תוצרי העבודה, תהליכיה והערכה עצמית (קבלה ונתינה) וכן – מה שחשוב יותר – התייחסות אמת ללומדות.

11. מתן משוב לתלמידה, לכיתה (נתינה) וקבלת משובים מהכיתה באופנים שונים.

12. עידוד הבעה עצמית ויצירה של המורה והתלמידות כאחת.

13. העמדת גשרים חזקים קצת יותר בין החוץ ("לא חינוכי") לבין הפנים, בין האני לבין החברה-הסביבה, בין המצוי לבין האפשרי, בין הנתינה לבין הקבלה החברתית.

14. השבחה והשתלמות מתמידות בתחומי העשייה השונים, ולמידת אופנים חדשים והיפתחות לחוויות חדשות. גדילת תפקודי הגנרליסט בצד תפקודי המומחה של המורה.

15. מילוי יעיל של תפקידים ספציפיים:

– אדמיניסטרטיביים (ניהול רשימות, דיווח וכו');

– חבריים (הידברות עם אנשי הצוות, ההורים וכיו"ב);

– אחרים: אישיותניים ומקצועיים.

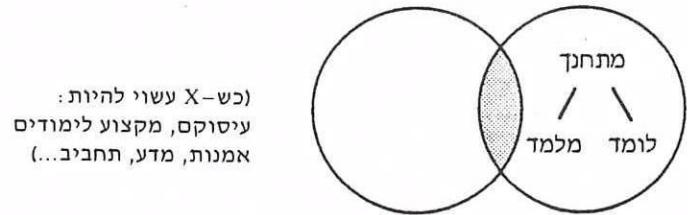
16. התפתחות והתכללות ה"אני" כאשה, כיצור מתחנך ולא רק כ"מחנכת" (ולא רק לשם מניעת שחיקה, אלא גם יזימה וגיוס אנרגיה לחידושים).

17. ... (הוסיפי תפקודים משלך)⁸...

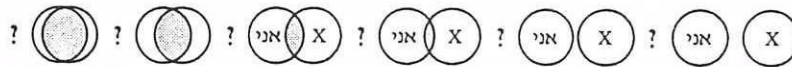
8. כל המונחים שאינם מוגדרים הם בעלי משמעות פסיכו-חינוכית מקובלת.

כשלב מעבר בין המצוי במיטבו לבין דרכים אחרות לפיתוח עצמנו וחברתנו, הריני מבקש להציע מונח בסיסי החיוני לשילוב "מטרות אדם" ו"תפקודי מורה": **"מימשקי (Interfaces) הזדמנות-התחנכות"** (ההתחנכות קשורה עדיין בחינוך, והיא בר-זמן אחד "שלבנים" האחרונים של החינוך במיטבו ואחד הראשונים במעבר ל"התבנות", אם כי המעבר דורש "קפיצה" [קוונטית]!).

מימשק הזדמנות-התחנכות פשוט (רובם של המימשקים אינם פשוטים!) הוא השטח המקווקו המשותף לשני המעגלים:



איך נראה **כאן ועכשיו** - ברגע נתון - המימשק (interface) שלך עם X? [בשרטוטים הקטנים להלן, מימין "אין מימשק", משמאל, מימשק אופטימלי, אם לא למעלה מזה!]



האם אני מרוצה מהיקף המימשק ומתכניו? האם אני נוטה לשנות במכוון את טיב מימשקי עם X? האם אני מכיר צורות מימשק אחרות? אילו:...

מאפיינים משותפים לקבוצות הרפורמות והחידושים שהצליחו הצלחה יחסית? מחקרי בידון נמשכים עדיין. על בסיס ממצאיהם (אם יתגלו כחד-משמעיים) יהיה ניתן לבסס, במידת סבירות קצת יותר גדולה מהמקובל היום, הצעות, שיפורים וחידושים חינוכיים. באורח אינטואיטיבי למדי, החתירה לנסות דרכים מגוונות המתמקדות ב"התבנות" מושתתת על רמזים, חלקיים עד כה, העולים מתוך מחקר ארוך-טווח זה (למותר כמעט לציין שמרבית הצעות-החידושים שאינן עונות, ולו גם במידת-מה, על שתי השאלות השלובות לעיל - אין להן סיכוי שישנו משהו...). כללית: למרות המאבק על תיק החינוך בבחירות האחרונות, החברה, על כל-יתקשורתה, אדישה ומנוכרת בדרך כלל לנושא, והוא נמצא בתחתית סולם העדיפויות מבחינת העניין, המשאבים והמאמץ.

כמקובל לחשוב, שהלמידה נעשית בראשו של הלומד או אצל הלומד החי (בוואקום). זוהי למידה שהיא מקרה פרטי של פעילות סיטואציונית וניתן להשתתף בה בהדרגה, תחילה כמשתתף בשוליים, ולאט-לאט להתקדם להשתתפות מלאה יותר. הצגה תמציתית ראה אצל לייב וונגר (Lave & Wenger, 1991). גם דרכי קישור אלה, חוץ מהגישה הסיטואציונית החדשה, שטרם נבדקה בדיקה אמפירית בצורה מקיפה, אינן פוריות במיוחד לשינוי פני החברה והאדם או אף להקטנת חוסר ההצלחה של החינוך עד כה (ביקורת על הקיים והצעות שיפור - ראה בספרי **החינוך מחר**).

3. דרך שלישית, "הדרכת הלומד", המוצגת למשל בספרו המקיף והחשוב של בורטון (Burton, 1962), מציעה "סיכום של עקרונות הוראה המושתתים על גדילתו של הלומד". בורטון, בספרו המוכר והנפוץ, מסכם את מיטב ה"חידושים" בדרכי ההדרכה הפדגוגית בבית-הספר על רכיביה השונים, וביניהם "יחידות העבודה בתורת מסגרת למידה". אחרי הצגת המודל האוניברסלי של "השיעור": "הפקדה (משימה) - עיון ולמידה - חזרה - בחינה" (על החידושים המצויים בכל אחד מחלקיו), מנותחים סוגי "יחידות העבודה": "יחידות נושא" (הדגשת התכנים), "יחידות חוויה" (המרוכזות סביב תכליות הלומד, בעיה, צורך וכו'), "יחידות תהליך" (הממוקדות בדפוסי חשיבה או הרגל), וכן ואריאציות רבות ומזיגות שונות שלהם (בעמ' 282, שם, ימצא המעוניין "טבלת זרימה של החוויה החינוכית").

3. מימשק הזדמנות-התחנכות

עם כל ההערכה לגישות מן הסוג השלישי, אני סבור ש"ההוראה", "הלמידה", "ההדרכה" ומזיגות שונות שלהן עד כה אינן מקדמות הרבה את הפרט ואת החברה בדרך להשגת מטרות החינוך, המנוסחות, לצערי, ניסוח אוטופיסטי. במובן זה, אך לא במובן זה בלבד, החינוך הוא פסבדו-טכנולוגיה פסיכו-חברתית-תרבותית ארכאית. עיקר מאמצי אינם מכוונים לשיפור החינוך (וזאת על סמך נסיונותי במשך עשרות שנים, כולל "החינוך הפתוח"), אלא להציע דרכים **אחרות**, כולל דרכי המעבר אליהן מן המצוי היום. אין שום ערובה לכך שה"התבנות" או רעיונות חדשניים אחרים יצליחו, אולם מי שמעוניין ולא ינסה, לא יוכל לדעת.⁹

9. אחת משאלות המחקר המוזנחות ביותר עוסקת בבעיה המסובכת: היש מאפיינים משותפים לקבוצות הרפורמות והחידושים החינוכיים והחברתיים שנכשלו, והיש

ג. תרומת "האני" למימשק

עיגול "המתחנך" (הכולל גם את המורה בתורת מתחנך) מקיף למעשה את כל ממדי האישיות, אך אנו נסתפק כאן במספר כשרים-תכונות ואופני פעולה שזורים של היחיד:

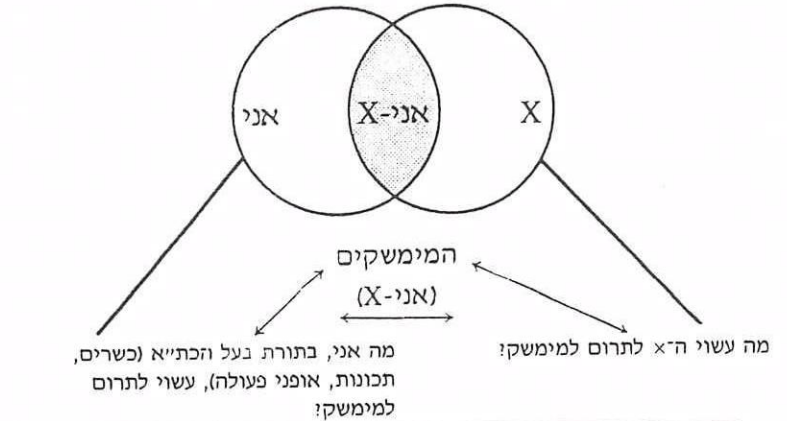
1. מתוך תכונות אופיו של האדם, נבחר שתיים חיוביות: את ה"העזה" – פן של התרחבות וחידוש, "לעומת" ה"אחריות" – פן של התמקדות וביסוס. אולם חשוב משתיהן, כל אחת בנפרד, הוא המימשק של שני הקטבים המנוגדים-המשלימים הללו, מימשק שאנו מכנים **"העזה אחריות"** (וראה כספי, 1993, גם לגבי האספקטים האחרים להלן);
2. מתוך דרכי חשיבתו של האדם, נבחר שתיים חיוביות קוטביות: את ה"דמיון" על שלל גווניו – פן של התרחבות וחידוש "לעומת" "ביקורתיות", אנאליטיות – פן ההתמקדות והבדיקה העצמית. אולם חשוב משתי דרכי חשיבה אלה, כל אחת בנפרד, הוא המימשק של שני הקטבים המנוגדים-משלימים הללו, מימשק שאנו מכנים **"דמיון מבוקר"**;
3. מתוך אופני הפעולה והעשייה הפראקטית של האדם, נבחר שניים חיוביים קוטביים: "פעולה שיטתית", לינארית, על סמך תכנון – פן ההתמקדות ב"שלב" עשייה, "לעומת" "אלתורים", המצאות קלות שלא על-פי המתוכנן – פן ההתרחבות, הדילוג על שלבים. אולם חשוב משני אופני העשייה הללו, כל אחד בנפרד, הוא המימשק של שני הקטבים המנוגדים-המשלימים הללו, מימשק שאנו מכנים **"אלתור שיטתי"** (הדרוש ביותר בחיינו, כיוון שאיננו יכולים להתמחות התמחות שיטתית בכל תחומי החיים; עלינו ללמוד לאלתר על סמך הידע והדגמים של המומחים, בעלי השיטה);
4. מתוך צורות ההתייחסות החברתית של האדם, נבחר שתיים חיוביות קוטביות: התייחסות מתוך עניין, אמפתיה, "מעורבות" – פן ההליכה לקראת (והתרחבות ה"אני) "לעומת" שמירה על פרופרציות, "איזון" – פן ההתמקדות (והגבלת ה"אני"). אולם חשוב משתי צורות ההתייחסות החברתיות הללו, כל אחת בנפרד, הוא המימשק של שני הקטבים המנוגדים-משלימים הללו, מימשק שאנו מכנים **"מעורבות מאוזנת"**;
5. מתוך דרכי התנהגותו של האדם, נבחר שני ממדים חיוביים קוטביים:

התנהגות "שיגרתית" – פן נוחות-ביטחון-מוכר "לעומת" התנהגות חדשנית, "פורייה" – פן של חתירה אל הלא מוכר, התרחבות. אולם חשוב משתי דרכים אלה, כל אחת בנפרד, הוא המימשק של שני הקטבים המנוגדים-משלימים הללו, מימשק שאנו מכנים **"שיגרות פוריית"**;

6. מתוך מאפייני בריאותו הפיזית (ובמובנים רבים – גם סוגי הבריאות האחרים), נבחר שני מאפיינים חיוביים קוטביים: שפע, "אנרגטיות" – פן התרחבות, התעצמות "לעומת" "יציבות" – פן התמקדות וביסוס. אולם חשוב יותר משתי דרכים אלה, כל אחת בנפרד, המימשק של שני הקטבים המנוגדים-משלימים הללו: **"יציבות אנרגטית"**;
 7. מתוך דרכי ההבעה העצמית של האדם, נבחר שני ממדים חיוביים קוטביים: תפיסה, "קליטות" – הפן המתרחב, המעשיר מבחוץ, "לעומת" "יוצרנות", ביטוי – הפן המתרחב, המעשיר מבפנים. אולם חשוב משניהם, כל אחד בנפרד, הוא המימשק של שניהם, מימשק שאנו מכנים **"קליטות יוצרת"** (עשיית משהו עם הנקלט, הנלמד: הביטוי יכול שיהיה אמנותי, רוחני, חברתי, פראקטי, טכני וכו.);
 8. מתוך שלל הגורמים המשפיעים על ההשתנויות (שאינן תלויות בנו) והשינויים שאנו מחוללים, נבחר שני ממדים חיוביים קוטביים: "בחירה" – הפן המצמצם, המתמקד על-ידי ויתור על מה שלא נבחר, "לעומת" "תכלול" והתכללות (אינטגרציה) – הפן המתמקד, המסנתז על-ידי קישור וכילול. אולם לצרכינו, חשוב יותר מכל אחת משתי פנים אלה בנפרד, המימשק של שני הניגודים המשלימים הללו – **"בחירה מתכללת"**;
 9. מתוך שלל ההרגשות, נבחר אחת, בסיסית, חיונית – **"חדוות חיים"** (לגבי הציניקנים, זהו מימשק ניגודי, כיוון שבעיניהם החיים = טרגדיה, ולפיכך "חדוות הטרגדיה"); חדוות-החיים היא גם כוח מניע מרכזי בחיינו וגם תוצר של פעולותינו.
- לכל אחת מתשע הקבוצות דלעיל נקרא **כת"א** (תשלובת של כשרים-תכונות-אופני פעולה). הכת"א מתפתחים ומשתנים כל הזמן, ולפיכך דרושה לנו גישה מערכתית-דינאמית שונה מאוד מזו שאנו רגילים לה (דיון מודגם בכת"א לצורכי משחק ראה: Caspi, 1992).

ד. סכום סכמטי של המימשק

סכום סכמטי של הרכב המימשק (המהווה הזדמנות-התחנכות) ייעשה להלן בצורה הבאה, כשתרומותיהם של האדם ושל ה-x מוצגות, לצורך ההסבר, בנפרד:



מטרות, מניעים, ערכים גלומים ורגשות...	— חדות חיים (חי"ח) ויתר הכתי"א
פנים שונות של התוכן והדיסציפלינות	— בחירה מתכללת (בי"מ) ויתר הכתי"א
גיבורים ודמויות הפועלים ב-x	— העזה אחראית (ה"א) ויתר הכתי"א
זמנים ומשכים	— (כתי"א אחרים שעניינם הדינאמי בזמן)
תהליכים (הכוללים: מודעות ותכליות; התרחשויות ספונטניות)	— שיגרות פוריות (שי"פ) ויתר הכתי"א
כלים מעשיים וקטגוריות רוחניות	— אלתור שיטתי (אי"ש) ויתר הכתי"א
מערכות (רכיבים שונים ויחסיהם)	— מעורבות מאוזנת (מ"מ) ויתר הכתי"א
אילוצים שיש לגבור עליהם ואפשרויות פעולה...	— דמיון מבוקר (די"מ) ויתר הכתי"א
חללים שבהם מתרחש x ומרחבים רלוונטיים	— יציבות אנרגטית (י"א) ויתר הכתי"א
(ממדים אחרים)...	— קליטות יוצרת (ק"י) ויתר הכתי"א

כדאי לזכור שלמימשק צורות, תכנים, עוצמות וגדלים שונים. כל אחד מזוגות העיגולים אינו חייב שיהיה שווה (ובדרך כלל אין הם שווים). פעמים רבות מכיל המימשק מספר גדול הרבה יותר של "עיגולים". כן אין להבין שהמימשקים נוצרים רק באופן ליניארי ומתואם (למשל, כמו

בטבלה לעיל: מטרות ומניעים... (--) חדות חיים (או רגשות אחרים): כל הגורמים (של x), או לפחות אחדים מהם, עשויים להיות קשורים לכל כתי"א. וכן להפך. המימשקים הנם דינאמיים ומשתנים, כאמור, כל הזמן. אופיו של כל מימשק מותנה, כמשתמע, באישיותו של המתחנך לא פחות מאשר בטיב ה-x, ולכן כל אחד מעצב את תוכני המימשק על-פי אישיותו, צרכיו ומניעיו.

ה. דוגמה

נניח ש"מימשק הזדמנות-התחנכות" עבורי נוצר בקבוצה פועלת על סמך שיחת הסבר קצרה של המדריך, שהיא בלשון הסכימה לעיל, פן... של "תוכן" (מדובר) לאור "מטרה..." המתמזגת בעיקר — בדוגמה בלבד — עם "הקליטות היוצרות" שלי. המימשק המתהווה יכול להיות רגעי, שטחי, מילולי וספציפי, או שהוא יכול להימשך כל זמן שיחת ההסבר ולהפוך לעמוק, למלא השתמעויות והשתתפות רגשית, למקושר ונרחב.

לצורך ההדגמה נניח עוד, שהמימשק מתפתח ב"שלב" החל במימשק ספציפי ושטחי ועבור לכללי ולמעמיק. אחד הגילויים המוקדמים של המימשק בתורת הזדמנות-התחנכות עשוי להיות, אצל האדם המאומן, ה"שלב" שבו ההוראה האישית שהוא נותן לעצמו היא: "הסֶפֶת" = הפסק לדבר, שתוק, שים לב למה שעתיד להיאמר, התרכז... (ועוד). על סמך התחלת העניין שלי בנאמר אני פוקד על עצמי, ב"שלב" שני, "האָזֵן" = קלוט את הפרטים המוסברים, שים לב למלים שהוא משתמש בהן. שים לב לצליל קולו או לאינטונאציה... (ועוד). ב"שלב" הבא, כביכול, אני נותן לעצמי הוראה אישית: "שמע!" = קלוט את הרעיונות המרכזיים בשלמותם, שים לב לרוח הדברים, עמוד על המטרה והכוונה... (ועוד). ב"שלב" הרביעי, כביכול, אני נענה להוראה האישית שלי: "הקשב!" = קלוט גם את מה שלא נאמר אך מתבקש, שים לב לנרמז בין השיטין, נסה לשער לאן זה מוליך... (ועוד).

למעשה (כפי שזיהה כבר הקורא), כל ה"שלב" מתבצעים בו-זמן אצל האדם המאומן, דהיינו: זה המורגל לקליטות יוצרת, שהרי שום מורה אינו בונה דברים בסדר כרונולוגי של הדגשת שקט — הדגשת פריטים — מחלקות — שלמויות — השתמעויות — רמזים להבא... (אם כי מורים רבים מדי מצפים לשקט לפני שיתחילו לדבר, בשעה שהם מדברים, ו...). פעולות בתורת "מסכית", "מאזין", "שומע", "מקשיב" (ובעל תפקידים נוספים) המשתזרות בתכנים שמשמיע המסביר לאור מטרותיו, הופכות יותר ויותר. חיוניות ככל שאני פעיל, מארגן לי "בראשי" את ההסבר

בצורה שתקל עלי לזכור, עושה שימושים בנאמר ובכוונות, מנסה לשער לאן הדברים יוליכו... ולבסוף, כשאני מבצע הלכה למעשה משהו עם מה שהוסבר לי, או משתמש בכך במשחק, בפעולה פראקטית בבית וכד'.

הוא הדין לאופנויות החוש האחרות (למשל, בקריאה: "שורו, הביטו וראו", בתורת מקבילות ל"הסכת, האזן, שמע" בתוספת "התבונן" בתורת מקבילה ל"הקשבי"). וכן חל הדבר על כל אופני הלמידה, החשיבה, העשייה וכיוצא באלה. השלב האחרון הוא יצירת משהו במלוא מובן המלה. אך אפילו בשעה שאני "מאזין" או "מסתכל (מביט)", אני יוצר משהו ולו גם קטן וחלקי ביותר. במובן זה ה"מימשק" הופך בהזדמנות (פוטנציאלית) להתרחשות ולאירוע ממשי של התחנכות.

1. **כיצד נעשה הדבר?** (דרך אחת לדוגמה)

המתחנך יכול ללמוד לשאול את עצמו שלוש קבוצות שאלות (בתוספת שאלת-משנה רביעית):

1. **מה \times אמור לעשות לי? ומה הוא עושה לי עתה**, בהזדמנות מוחשית זו? (מה עשה לי ב"שלב" התפתחותי השונים?)
[האם הוא מפתח בי רגישויות – לאדם; למרחב; לרעיונות; לחומר; לסמלים? ... לעצמו? ...; **מציע** לי אוריינטציה חדשה על...? מקנה לי מימצאים חיוניים? **פותח** בפני פרספקטיבות? האם הוא **מאפשר** לי אפשרויות להתבטאות? **מדרבן** אותי לצורות התייחסות חדשות? **יוצר** מודעות לעיוותים, לסכנות, לקשיים...? **מחדד** דרכי קשב, תפיסה, עיבוד, שימוש, ביקורת, משוב...? **מציב** דגמים נרחבים ומיוחדים כאחד לעיבוד חוויות ולהפיכתן לניסיון אישי מגובש? תורם תרומה לחברה (איזו)?].

2. **מה אנו אמורים לעשות ל- \times (או ב- \times)? ומה אני עושה (או עשיתי)** למעשה ב- \times או ל- \times בהזדמנות מוחשית זו?
[כנ"ל + כיוונים ותחומים נוספים].

3. **מה אנו יכולים לעשות עם הני"ל (2+1)** בתחומים האחרים של חיינו? (בתחום האישי, המשפחתי, החברתי, וכו'; בתפקודי הוראה, הדרכה, מחקר, ייעוץ ועזרה לזולת – בתחומי ה- \times ? ... בכל יתר התחומים?)
ומה אני עושה למעשה עתה, בהזדמנות מוחשית זו, שמומשה בדרך זו או אחרת? וכיצד אני מנסה להעמיק, להרחיב מימשקים, לעדנם?...

[כנ"ל תוך הוספת מאוויים אישיים וכן התחשבות: בדפורמאציות שעיוותו את \times ; בגילויי הפסדו של \times ; ; בנסיונות התגברות על פופולריזאציות-יתר של \times ... ועל אילוצים וקשיים אחרים].

4. **במה אני נעזר?** האם בפריטי ביבליוגרפיה מוערת? האם אני מחפש לברר כיצד אחרים עשו (או חשבו שעושים) זאת? האם אני בוחר בדרך של: התייעצויות? ניסויים? חלומות? תכנונים (כולל התגברות על "תחמוני עצמי")? ... היגיון פשוט? ניתוחים? אינטואיציות? ... שילוב אופנים? ... על סמך מה? ...

(אם נחזור לדוגמה דלעיל, הבה ננסה לשאול שאלות אלה לגבי "מימשק הזדמנות- התחנכות" שהוצג...).

הערות סיכום

הרמזים דלעיל ניתנים להרחבה ולהעמקה. תפקידו של "המכון הניסויי" במכללה לנסות לעבד ולהמחיש כיצד הדבר ייעשה הלכה למעשה, בתנאי שיינתנו לו התנאים ההכרחיים והכלים הנאותים.

נספח

מטרות ההתבנות

(מערכת לדוגמה)

המוסכמה הגורסת שכל אדם צריך שתהיינה לו מטרות – אינה תורה מסיני. לחיים עצמם אין מטרות, פרט (אולי) להמשכיותם. אלה שקשה להם לקבל תזה זו, שהם רוב בניינו ומניינו של המין האנושי, מעמיסים על עצמם מטרות שונות כדי לכוונם בחייהם. יש להבין אפוא, שהצגת מערכת המטרות להלן היא לשם הדגמה: מתן רמזים של תוכן, של צורה ושל הפניה לדרכים שיעזרו במימוש המטרות.

לתהליך ההתבנות ביטויים שונים אצל כל פרט. למעוניינים במטרות, ניתן להציע מטרות רבות ושונות על-פי הצרכים והאינטרסים, התפיסות, הערכים וההקשרים של חייהם.

כל מתבנה יכול לבחור לו את הדרכים שבהן יתבנה: בין אם על-פי מטרות (אלו או אחרות) או על-פי תכונות של דמויות אדם וחוויותיו, או ללא "מטרות", בזרימה מתמדת ומשתנה.

המטרות שלהלן הן, כאמור, דוגמה אחת להעמדת מטרות ולניסוחן. זוהי דוגמה פורמאלית ונרחבת, שניתן למלאה בתכנים רבים ואף, כמובן, לשנות בה את המטרות עצמן. כל המטרות שלובות זו בזו, כשהמטרה הראשונה משמשת בסיס לשנייה תוך השתלבות בה, וזו – בסיס לשלישית וגו'. מימוש המטרות הוא תהליך חיים שאינו נגמר; אדם אינו יכול לומר ברצינות "גמרתי להתבנות!".

הדוגמה כוללת שבע קבוצות של מטרות, המתפתחות וקשורות זו לזו:
א. שימור הפליאה, הסקרנות, החקרנות, וכמובן חדות החיים של הילד שבאדם ויצירת הזדמנויות להעמקתן ולפיתוחן, בעזרת הגישות השונות להתבנות.

מטרה זו תְּכוּנָה: **עידוד פס"ח** – פליאה, סקרנות, חקרנות.

ב. חיזוק איטי והדרגתי של נקודות העוצמה של היחיד, הן בתורת פרט והן בתורת חבר בחברה, והחלשת נקודות התורפה שלו, תוך העמקת המודעות, העשרתה, הבהרתה והגמשתה. וזאת במצבים שונים ותוך עידוד כל אחד לבצע זאת בדרכו (טיפול בנקודות העוצמה קודם לעיסוק בנקודות התורפה; אחרת האדם נכנס למצב התגוננות על חולשותיו). מטרה זו כוללת קנייה איטית וזהירה של מטא-הרגל: **שינוי הרגלים בלתי נחוצים על-ידי השרשה איטית של החיובי ושירוש הדרגתי של השלילי.**

מטרה זו תכונה: **השרשת החיוב ושירוש השלילה.**

ג. עידוד התחדשות-מה, או לפחות התעדכנות סלקטיבית (במידע, במכשור, בעמדות, בזווית-ראייה, בשיטות ובגישות) בסביבה, בחברה ובעצמו; העמקת חיווי ההווה על רבבות גווניו; בחירה פורייה מבין מגוון האפשרויות; פיתוח יחס אוהד אל המשתנה בצד הקבוע, ואל האפשרי.

מטרה זו תכונה: **התחדשות וטיפוח קליטה מסוננת של החדש.**

ד. העמדה איטית והדרגתית של דגמי ארגון-מחדש מתמיד של הישן, הידוע והמוכר עם החדש. נסיונות למנוע את השמתם של זה בצד זה, בלא קשר ביניהם, תוך השקעת אנרגיה פוחתת והולכת בכך. פיתוח כושרי טרנספורמציה, שינוי צורה, מסוגים רבים, בעלי

יסודות משולבים, "קשיחים" ו"רכים" (כגון: ארגון מחדש של גישה בעזרת משחקים, הומור, "אלטרנטיבות-סירוגין", ניסוי, סינתזה); פיתוח כושרי טרנסמוטאציה – שינויים פנימיים, מהותיים מסוגים שונים (למשל: הגדלת ההסתמכות על מקורות עצמיים ושילובם בחיפוש מקורות חיצוניים).
מטרה זו תכונה: **ארגון מחדש של הישן והחדש.**

ה. הגדלת ההווייה התקינה, הגופנית-הנפשית-החברתית, בדרכים שונות (אין תרופות פלא ואין "גאולה"!) ; הקטנת השחיקה בלמידה, בעבודה, בביטוי עצמי, בפנאי, וביתר תחומי חיינו.

מטרה זו תכונה: **הגדלת ההווייה התקינה והקטנת השחיקה.**

ו. הגדלה הדרגתית של עצמאות הפרט ופעילותו החברתית המגוונת; הפחתת התלות הכפויה בגורמים, החיצוניים והפנימיים-ההרגליים, המתכנתים את חיינו; הרחבת פעולות מעגלי תלות-הגומלין של הפרט – החברה – הסביבה – העולם.

מטרה זו תכונה: **הגדלת העצמאות והרחבת עולמות ההתייחסות.**

ז. על סמך המטרות לעיל (ותוך היפתחות הפרט לחדש, לאחר, לשונה): עידוד הפרט לחיות כיצור חברתי מתפתח, ויצירת הזדמנויות ליצור; ליצור את יצירתו הביו-פסיכו-תרבותית, שהיא חייו החד-פעמיים והפוריים, ואט-אט ליצור, לפחות בתחום נבחר מצומצם אחד, משהו ספציפי (אמנותי, פראקטי, מעשי...).

מטרה זו תכונה: **עידוד היוצרנות (חיים יוצרניים) והיצירתיות (יצירת משהו חדש) של הפרט.**

מראה מקומות

(אין זו ביבליוגרפיה לנושא, המקיפה מאות פריטים, אלא אזכור הפריטים הספורים הנזכרים בגוף המאמר.)

כספי, משה ד', "כיצד מעריכים מורים תשובות בלתי מספקות", **מגמות** יב, 4, 1963, עמ' 316-342.

גישות המעבר להתחנכות יוצרת, ירושלים, אקדמון, 1985.

עולמות ההתבנות: הלכה למעשה, ירושלים (בדפוס), 1993.

Allport, G. W., *Personality: A Psychological Interpretation* (1937), London, (וספריו האחרים) Constable, 1971.

עדה סוידובסקי-ונגוש*

שיטות עבודה בחינוך פתוח – סדנה לרכישת כלים לפיתוח תוכניות לימודים, עיצוב סביבה ומערכת גירויים ללמידה

נוסף על ההכשרה התיאורטית והעבודה האישית והמעשית של הלומד, משקיעים בחפיץ השקעה רבה בהקניית כלים להוראה בדרך פתוחה, בפיתוח תוכניות לימוד ובעיצוב סביבה המתאימה לגדילה ולהתפתחות.

ההנחות העומדות בבסיס החלטה זו הן למעשה הנחות היסוד של החינוך הניסויי הפתוח, והן המכתיבות והמכוונות את דרכי העבודה.

הנחה ראשונה:

בני-אדם שונים זה מזה בכל האספקטים, היכולות, האינטרסים, סגנונות הלמידה ודרכי הביטוי. אם אכן בני-אדם שונים לומדים באופנים שונים בסיטואציות שונות מתוך אינטרסים וכשרים שונים, אין אנו יכולים להשתמש בתוכניות לימוד מוכתבות מראש. על המתכשרים להוראה להכיר מגוון גדול של דרכי עבודה, שיסייעו להם להתאים תכנים, מיומנויות ודרכי עבודה ללומדים שונים.

הנחה שנייה:

בני-אדם לומדים את אשר משמעותי להם ואת אשר הם מעורבים בו אישית. מתוך הנחה זו נובע, כי על המורה ללוות את התלמיד בחיפוש מתמיד אחר המשמעות האישית. אחד מתפקידיו של המורה הוא להציע לתלמיד ולפתוח בפניו אפשרויות של תכנים, מיומנויות ופעילויות שיספקו את צרכיו המיוחדים ויסייעו לו להגשים את מטרותיו.

* הגבי עדה סוידובסקי-ונגוש היא מורה ומדריכה פדגוגית בחפ"ן, במכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.

- Allport, G., Vernon, P.E., Lindzey, G., *Study of Values*, 3rd ed., Houghton Mifflin, 1960.
- Burton, W.H., *The Guidance of Learning Activities*, 3rd ed., N.Y., Appleton-Century-Crofts, 1962.
- Caspi, M.D., "The Personal Component in Playing Interfaces", in: Cupchik, G.C. & Lazlo, J. (eds.), *Emerging Visions*, N.Y., Cambridge Univ. Press., 1992.
- Caspi, M.D., *Thinking as Self-Remaking*, Jerusalem, Magnes, Hebrew Univ. Press, 1993. (עוסק בגישה האינטלקטואלית להתבוננות)
- Cattell, R.B. & Child, D., *Motivation and Dynamic Structure*, N.Y., Wiley, 1979.
- Hall, C.S. and Lindzey, G. (eds.), *Theories of Personality*, 3rd ed., N.Y., Wiley, 1978. (הצגת תיאוריות אישיות רבות וכן ניתוח, ביקורת וניסיון לסיתתה)
- Kelly, G.A., *The Psychology of Personal Constructs*, N.Y., Norton, 1955 (2 vols.).
- Lave, J. & Wenger, E., *Situated Learning (Legitimate Peripheral Participation)*, N.Y., Cambridge Univ. Press, 1991.
- Mallman, C., In: United Nation University, *Goals, Processes and Indicators of Development*, Tokyo, United Nations University, 1983.
- Maslow, A.H., *Motivation and Personality*, N.Y., Harper & Row, 1954. (וספריו המאוחרים יותר)
- Murray, H.A., *Explorations in Personality*, Oxford, Oxford Univ. Press, 1978.
- Shah, I., *Learning How to Learn*, London, The Octagon Press, 1978.
- Tsu Lau, *Tau Te Ching*, N.Y., Vintage, 1972. (מצויים גם תרגומים אחרים של החכם לאו טסו, "מקבילי" העממי של קונפוציוס)