

משתתפים: מילי אייזנברג, עדה סוידובסקי, אריאלה גדרון
מנחה: נתן גובר*

ה"אני מאמין" החינוכי שלנו, או: מדוע חינוך פתוח ניסויי שיחה עם צוות מורות של חפ"ן

המכון לחינוך ניסויי – חפ"ן – הוקם בעיקרו כמכון להכשרת מורים, במגמה שיצטרפו, לאחר סיום לימודיהם במכון, לשורות המורים בבתי הספר הניסויים בארץ. לכן, מובן מאליו שאנו מתמודדים בחפ"ן עם כל שאלות-היסוד של החינוך הניסויי הפתוח. אנו חותרים לכך שבוגרינו יגבשו לעצמם השקפת-עולם חינוכית פתוחה, וימצאו דרכים למימושה בשטח, תוך התבוננות מתמדת בעצמם ובתלמידיהם ובכל השותפים האחרים במערכת החינוכית שיפעלו בה.

מאחר שאנו מאמינים בכך שהכשרת מורים היא לא רק דיבור ותיאוריה של חינוך והוראה, אלא התנסות הלכה למעשה בתחליכים ובהתנהגויות, שאנו רואים אותם כדרכי הוראה פתוחות, בנינו את תוכנית הלימודים בחפ"ן כמסגרת של חינוך פתוח. במסגרת זו מתמודדים הסטודנטים והסטודנטיות בחיי היום-יום שלהם בחפ"ן עם כל הבעיות הרלוונטיות לתפיסה חינוכית זאת.

בשיחה שלפנינו נפגש צוות של מתדיינים, שמהם עובדים עם ילדים בבתי-ספר, מהם מורים ומדריכים במכללות ובאוניברסיטאות, וכולם עובדים גם בחפ"ן. מטבע הדברים, הנושאים הנידונים בשיחה שקיימנו ביננו בקיץ 1922 – הם הנושאים המרכזיים של החינוך הפתוח; שהרי, כאמור, בחפ"ן אנחנו לא רק מדברים על החינוך הפתוח, אלא משתדלים לעשות חינוך פתוח.

* המשתתפים מורים במכללה לחינוך על-שם דוד ילון.

השיחות פורסות בפני הקורא את ההתלבטויות והעמדות של המשתתפים כלפי החינוך הניסויי הפתוח, לרוב דרך הפריזמה של עבודתנו בחפ"ן. שכן, לגבי דינדו אין להבחין בין הכשרת מורים פתוחה לבין הוראה ולימוד פתוחים.

נתן: בוקר טוב למילי אייזנברג, מנהלת חפ"ן, לעדה סוידובסקי ולאריאלה גדרון, מורות ותיקות במכון. לשלושתכן ניסיון רב כתלמידות וכמורות, הן בחפ"ן במהדורתו הישנה והן בחפ"ן כיום. בחרנו להציג את השקפותינו על החינוך הפתוח ועל הכשרת המורים המתאימה לו בדרך של שיחת דיאלוג. ואין בכך מקרה, שהרי הדיאלוג הוא אחד מעקרונותינו הבסיסיים. אנו מבקשים להציג את השקפותינו על החינוך מזווית-הראייה האישית של כל אחד מאתנו, ולא מנקודת-מבט עיונית מרוחקת. חשוב לנו לתאר לקורא את עמדותינו דרך המעברים והתמורות שעברנו כמתנכים, ואת דרך עבודתנו ויחסנו האישי אליה. בכך אנו בעצם מבקשים לשתף אותו בדיאלוג ממשי עם החינוך הפתוח, ולא בקריאה מלומדת בלבד. לכן, אפתח את הדיאלוג בכך שאבקש מכל אחד מאתנו לספר על עצמו ועל דרכו החינוכית.

המשוחחים ודרכם אל החינוך הפתוח

מילי: הרומאן שלי עם החינוך התחיל במודעה בעיתון, שהציעה עבודה בפרויקט לקידום לימודים ל"ילדים חלשים". למרות שלא היה לי ניסיון קודם, החלטתי לגשת ולהתעניין. קודם שנכנסתי לבניין, עברתי דרך הדשא בכניסה, ואז בא לקראתי בריצה ילד ואמר: "מי את בכלל?". הוא המשיך בסידרת קללות, שאת רובן לא הבנתי, ואת דבריו סיים בלפיתת ידי ובנשיכה עזה בזרועי.

עמדתי לרגע נטועה על מקומי, ואחר-כך אמרתי לעצמי: "איך זה שלא הכרתי את העולם הזה קודם?" ונכנסתי לבניין. למחרת הצטרפתי לצוות העובדים, ויחד, בהרבה יזע ודמעות, ניסינו לבנות משהו שיאפשר לילדים הללו לחזור להאמין בעצמם ובסביבתם.

בד בבד עם עבודתי, המשכתי את לימודי באוניברסיטה. במהלך לימודי המ"א, השתתפתי בקורסים של פרופ' צבי לם ופרופ' משה כספי, והרגשתי לראשונה שיש גיבוי מחקרי ומילולי לכל אותן השאלות שהתמודדתי איתן במשך שנים בעזרת הרבה כאב לב ואינטואיציה בלבד. המפגש

הזה שיחרר אותי במקצת מתחושת הבדידות, וחיזק אצלי את הביטחון, שלמרות השאלות מסוג "מה בחורה כמוך עושה בהדרגת נוער כזה?", "מה הסיכוי של העבודה הזאת שלך, עם ילדים הבאים מבתיים שכאלה?", "את באמת מאמינה שאת יכולה לתת להם משהו, כשהם נכשלים בבית-הספר כל הזמן?" – שאולי כן, שאולי קיימת אלטרנטיבה, שיש לה מקום אפילו במערכת החינוכית הפורמאלית.

באותם הימים עברה שמועה מפה לאוזן בבית-הספר לחינוך, שהפרופסורים לס, באשי וכספי הקימו מכון ניסויי מיוחד, שבו הם מכשירים מורים לעבוד בדרכים אחרות. החלטתי להתעניין בתוכנית. ראיתי חשיבות רבה באפשרות לעסוק בשיטות אלטרנטיביות בחינוך הלא-פורמאלי, וזאת מפני שהוא תחום פתוח יותר לתכנים ולשיטות מגוונים, ודפוס העבודה בו מאפשר סימטריה יותר גדולה בין קטנים לגדולים; וכן משום החופש הקיים בתחום זה לבחור אם להשתתף או לא. כלומר, הבחירה היא יותר משמעותית, מחייבת ומאפשרת את כינונם של יחסים אישיים חזקים. תהיתי: האומנם הם יקבלו לתוכניתם גם אנשים הבאים מהתחום הלא פורמאלי, הרואים גם בו חינוך והרוצים להישאר במסגרתו? ניגשתי לברר, ונעניתי: "אם תתאימי – תתקבלי, והעבודה שאת עוסקת בחינוך הלא-פורמאלי איננה מפריעה. להפך, אנו רוצים אנשים ממגוון תחומים ונקודות מבט".

ראיתי כי נפתח בפני פתח חדש, והייתי מלאת התרגשות לקראת האפשרות שנתנו לי לעבור דרכו (מישהו פתח את הפתח – אני מקווה כי אינו מתחרט על כך היום...). סיימתי והתחלתי לעבוד בחפ"ן הישן, ומאז אני קשורה למכון ולרעיון של הכשרת המורים הפתוחה והניסויית. היום אני מנהלת את חפ"ן החדש. הדרך עוד ארוכה...

עדה: אני רואה את עצמי כ"פליטה" של בית-הספר הרגיל. כתלמידה, היה לי קשה מאוד להסתגל אליו. לכן, כביטוי של "מרד" מסוים נגדו לא המשכתי בלימודים עיוניים, אלא הלכתי ללמוד צילום ועסקתי בכך כעשר שנים. אחר-כך נכנסתי לחפ"ן וסיימתי את המכון עוד בתקופתו הראשונה. התחלתי לעבוד בבית-הספר הניסויי. הייתי מורה במשך שבע שנים, ואחר-כך יועצת בבית-הספר, בעיקר בתחומי ייעוץ והדרכה לקבוצות של הורים. במשך הזמן סיימתי את לימודי המ"א שלי ב"לולי קולג'י" בארה"ב, ונושא ההתמחות שלי היה תכנון תוכניות לימודים. עם פתיחתו של מכון חפ"ן החדש, הצטרפתי לצוות המורים, ומאז אני מלמדת במכון. הנושא העיקרי שלי: "שיטות עבודה ולימוד בחינוך הפתוח".

אריאלה: לחפ"ן הגעתי בעצם מתוך ייאוש. לאחר חמש שנות עבודה חינוכית בארץ ובארה"ב, כשאני מצוידת במיטב התארים האקדמיים והמקצועיים, עמדתי בפני ההחלטה הקשה, לפרוש מתחום החינוך. הציפיות של המערכת מתפקודי המקצועי לא עמדו בשום יחס למצוקות שנתקלתי בהן בשטח, ובוודאי שלא תאמו את ציפיותי שלי מן החינוך.

מודעה קטנה בעיתון, שהזמינה להצטרף לתוכנית ייחודית ששמה חפ"ן, שבתה את עיני לגמרי במקרה. בהחלטה של רגע החלטתי להצטרף לתוכנית, המאפשרת תהליך אישי של התפתחות ובירור התפיסה החינוכית שלי. לפני שאפרוש – באתי, התנסיתי, ו... נשארתי.

במשך 15 השנים שחלפו מאז, אני מעורבת מאוד בנושא החינוך הניסויי הפתוח – כמחנכת, כמנהלת בבית-הספר הניסויי, כמנחה בהשתלמויות מורים, וכחברה בצוות של מכון חפ"ן המחודש, שנפתח לפני שש שנים במכללת דוד ילין.

לפני שנתיים עשיתי צעד נוסף. בד בבד עם עבודתי בחפ"ן, חזרתי לעבוד במערכת החינוך הרגילה, ואני מרכזת כיום את המסלול להכשרת מורים לבית-הספר היסודי במכללת קיי בבאר-שבע.

נתן: במשך 18 שנים הייתי מורה בבית-ספר תיכוניים שונים. לימדתי ספרות ופילוסופיה. במהלך הזמן התחלתי ללמד במחלקה להכשרת מורים של האוניברסיטה העברית, וגם ניהלתי אותה במשך חמש שנים. לאחר השלמת עבודת הדוקטורט שלי, התחלתי ללמד גם בחוג חינוך. מאז שקדתי על הדוקטורט, שנושאו היה "הפדגוגיה של אריך פרום", נמשכתי לכיוונים הרדיקאליים יותר בחינוך. זאת אחת הסיבות לכך שעזבתי את בית-הספר שעבדתי בו. ובעיקר, לא יכולתי לשרת עוד את התפיסה החינוכית הממוקדת במבחנים, בציונים, ב"ישיבות הערכה" תחת השם המפוזר "המועצה הפדגוגית"... בהיררכיות, "קציני משמעת" וחדרי-מורים עצובים, שבהם יושבים ומצפים לחופשה הבאה. אז עזבתי את "המועצה הפדגוגית"...

בחמש השנים האחרונות אני מלמד גם בחפ"ן פילוסופיה של החינוך הפתוח, במקביל לקורסים שאני מלמד באוניברסיטה על אידיאולוגיות רדיקאליות בחינוך, ועוד. כיום אני מתעניין במיוחד באידיאולוגיות הרדיקאליות-ביקורתיות של פאולו פררה ותלמידיו, ואני מלמד, חוקר ומתרגם בתחום זה.

אני מציע שנעבור עתה לשוחח על הנושא שלשמו התכנסנו: "ה'אני מאמין החינוכי שלנו, או: מדוע חינוך פיתוח ניסוי".

השאלה הראשונה שאני מציב לנו היא זאת: ידוע שהחינוך הפתוח לצורותיו השונות התפתח כריאקציה לחינוך השמרני או המסורתי. בואו ונבטא את דעותינו על החינוך המסורתי. מדוע איננו מקבלים אותו? מדוע אנו חושבים שחינוך פתוח טוב יותר מחינוך מסורתי?

עדה: קשה להיכנס לפרטים בשאלה עקרונית זאת. אבל ברור שהחינוך הפתוח הוא ניגוד לחינוך השמרני. וזאת, הן מבחינת הנחות-היסוד החינוכיות, הן מבחינת דרכי העבודה, ובמיוחד מבחינת היחס אל הלומדים. ההבדלים הם עצומים.

מילי: אני אינני רואה את הגישות המסורתיות השונות כמייצגות מה שנראה בעיני כחינוך. את התהליכים של החינוך הפתוח אני תופסת כחינוך. את התהליכים של מה שנקרא חינוך שמרני אינני תופסת כחינוך כלל, אלא כשטיפת מוח, הקניית ידע לשמו, רצון לחזק את צורת השלטון הקיימת, יצירת אזרחים נאמנים וכי'. כל זה אינו חינוך בעיני. לעומת זאת, החינוך הפתוח מרוכז באוטונומיה של המתחנך. הוא מעוניין לגדל ילדים שיציבו לעצמם את המטרות שלהם, שידעו לבחור, שלא יהיו קונפורמיסטים וצייתנים, אלא בוחרים אמיתיים. החינוך הפתוח מדגיש את ההיבטים האישיים של האדם המתפתח. המערכת האחרת, השלטת, מעוניינת בעיצוב האדם לפי מודלים נתונים, לתועלתה.

נתן: הדבר המקומם אותי ביותר בבית-הספר המסורתי הוא התופעה של הניכור. הניכור בבית-הספר הקיים הוא מקיף ביותר: ניכור בין הילד למערכת, בין הילד לתוכנית הלימודים הכפויה, בין התלמיד למורה, בין המורה לממסד, ועוד. בית-הספר הוא מוסד מנוכר לתלמיד. התלמיד צריך לעשות דברים שאומרים לו, שאחרים קבעו בשבילו. כך הוא מתרגל להיות פאסיבי, להיות צייתן; כך הוא גם לומד שהנטיות האישיות שלו לא כל-כך חשובות. האחרים יודעים הכל, והוא צריך לציית. המבוגרים הם בעלי השליטה והמחזיקים באמיתות. הוא צריך לשמוע ולעשות. הם גם קובעים כמה הוא שווה, קובעים את ערכו ולאן ימשיך בלימודיו. וכך קורה שבית-הספר שייך "להם", לאחרים, ולא לי. עלי להסתגל כדי להצליח, ולו גם במחיר של מחיקת זהותי. כך יובטח עתידי. מצב זה מביא לאוריינטאציה שלפיה בית-הספר זה משהו שצריך איך-שהוא לעבור אותו, ולא חשוב אם אני מנוכר. הילד מתרגל למצב של "שלילת

עוצמה", האופייני לכל משך ההתחנכות שלו. הדרישה להתאמה שוללת מהתלמידים את עוצמתם. כל סוגי החינוך האלטרנטיבי, וישנם רבים כאלה, מעמידים את מתן העוצמה בראש מעייניהם. החינוך הפתוח שולל את שלילת העוצמה מהלומדים. הוא מעוניין בכך שילדים יגדלו תוך נטילת עוצמה ואחריות. לכן, אני נוטה להעמיד בצורה דיכוטומית את החינוך השמרני מול החינוך הפתוח סביב השאלה של העוצמה. אבל יש לזכור שהרבה רעיונות שנהגו ונוסו בחינוך הפתוח תדרו וחודרים לחינוך הרשמי. וזאת נחמה גדולה וגם החלשה של הדיכוטומיה.

מילי: אני חושבת שצריך ליצור הבחנה בין שלוש התייחסויות לשאלת החופש. ההתייחסות הראשונה היא **פילוסופית**. אלה שדוגלים בה לא תמיד מודעים לכך שיכול להיות פער בין מה שהם מאמינים בו לבין מה שהם עושים בשדה. בחפ"ן אנו משתדלים להקטין את הפער בין הרמה העיונית של התמיכה בחופש לבין המימוש של הרעיונות היפים במעשה החינוכי, בכיתה. שתי ההתייחסויות האחרות הן מעשיות. האחת: להתנהג כלפי התלמיד שלא התנסה בחופש ביחס של שחור-לבן. כלומר, להעניק לו חופש מלא כריאקציה למה שחווה בעבר, ואז לקוות שהוא ימצא את שביל הביניים בעצמו. התייחסות אחרת מבוססת על הטענה שמי שהורגל כל הזמן להיות ב"חושך" אין לחשפו בבת אחת ל"אור", אלא יש לחשוף אותו לחופש בהדרגה. אנו דוגלים בדרך האחרונה, מפני שאנו מאמינים בכך שהמחנך צריך להבחין בין מה שמתאים לעצמו, כסוכן של עשייה חופשית, לבין מה שמתאים לתלמיד ברגע נתון. ואין זה אותו דבר. אם נמצא לפניך תלמיד שלמד במוסד אחר או שהתחנך בדרכים סגורות וקונוונציונליות, הרי הוא יחיד שמעולם לא התנסה באווירה של בחירה ושל חופש. ואז, יש להתייחס למצב הספציפי שלו ואל יכולתו ללמוד בתנאי חופש, ובהתאם לכך לכוון את דרך עבודתו.

אני חושבת שמה שאופייני לנו הוא ההתייחסות הקונקרטית אל התלמיד הספציפי ואל יכולתו לתפקד בתנאי חופש. אנתנו מחויבים אל התלמיד, לא אל התכנים הנלמדים ולא אל החברה ומטרותיה. שיקול הדעת שלנו, כמחנכים פתוחים, מתבטא בהליכה משותפת עם התלמיד ובחשיפתו ההדרגתית למצב של חופש. בניגוד לחינוך המסורתי, אנתנו דוגלים בכך שהמחנך ישתף את הלומד בשיקולים של ההתקדמות בהענקת חופש. אנו מעניקים חופש באופן הדרגתי, תוך התייעצות עם התלמיד וחשיפה של התלבטויותינו בשאלה זאת. כלומר, אנו בעד הענקה אינדיווידואלית והדרגתית של חופש, לפי מצבו של התלמיד ויכולתו לתפקד בתנאי חופש.

נתן: אני חושב שאנחנו יכולים לסכם בנקודה זאת ולהדגיש כי **אין** **אנו דוגלים בתפיסה של מתירנות ושל חופש ללא תנאי.** נדמה לי שמילי היטיבה לתאר את עמדתנו: התאמת דרגת החופש הניתן לתלמיד – למצבו וליכולתו לתפקד בתנאי חופש. כלומר, בעצם עמדתנו היא עמדה של **חופש נרכש**, מותאם ומתפתח. יש לבחון גם את יכולתו של המורה להעניק חופש וגם את יכולתו לאבחן את דרגת החופש שהתלמיד מסוגל לעמוד בה במצב נתון. הכשרת המורים שלנו מכוונת להביא לתודעתם של את המורים לעתיד את שתי הפנים הללו ואת הזיקה הדיאלקטית ביניהם. נראה לי שאנו דוחים נמרצות את הטענה שאנו תומכים במתירנות ובחופש ללא תנאי...

מילי: רגע, נתן, אינני מסכימה לקביעה הפסקנית המשתמעת מדברך על דחייתנו כביכול את החופש ללא תנאי. אילו הייתי מתבקשת לתאר את עמדתי במצב אידיאלי, לא במצב הקיים (של אי מוכנות לממש חופש), הייתי שמחה מאוד לחיות בחברה מתירנית, המתירה לכל אחד לעשות את מה שעולה על רוחו במידה רבה; וזאת מפני שאני מאמינה בכך שבני-האדם היו מתפקדים בצורה הטובה ביותר, מכל הבחינות, בתנאי חופש. אבל – כן, יש לי אבל – במציאות הקיימת, כלומר בתנאי הגדילה של ימינו, עמדתי היא תיאורטית, ואני מוכרחה להיסוג לעמדה של חופש נרכש והדרגתי.

עדה: גם אני חושבת שהיעד התיאורטי שלנו צריך להיות מתן חופש ללא תנאי. אבל זאת מטרה רחוקה ולא מיידיה, לאור המציאות. אני רוצה לצטט כאן את טולסטוי, שאמר שילדים אוהבים חופש אבל לא אוהבים שמשאירים אותם לבדם. מתן חופש מוחלט הוא אידיאל, לא אפשרות ריאלית. עם זאת, אני רוצה להדגיש פן אחר: **אין להפריד את שאלת החופש משאלת המחויבות.** חופש תלוי ביכולת לקחת אחריות; ואסור לנו להפריד בין שתי הדרישות. אדם צריך להבין שהחופש שלו איננו פוטר אותו מלקחת אחריות על עצמו; להפך, החופש מחייב אותו לקחת אחריות על עצמו, על זולתו, על החברה. וזה קשה.

נתן: בשלב זה אני רוצה להדגיש כי, כפי שאנו רואים, אין אצלנו "קולקטיביות רעיונית". וגם בשאלה זאת של החופש יש גוונים, עמדות קיצוניות יותר ומתונות יותר, כמו ביחס לכל השאלות. המאפיין אותנו כקבוצה הוא ההתלבטות בשאלות שאחרים כבר מזמן ויתרו על העיסוק בהן. מאידך גיסא, כולנו מסכימים לכך שהחופש הוא יעד ואמצעי מרכזי בחינוך שלנו, בשל תפיסתנו את היחיד כאוטונומי בהווה ובעתיד שלו.

אנחנו שונים ממחנכים מסורתיים בכך שאנו איננו מעלים את הציות ואת ההתאמה למוסדות לערך מרכזי של החינוך.

סמכות דיאלוגית – לא סמכות מפקחת ושופטת

נתן: באופן טבעי נעבור אפוא לנושא המתקשר לנושא הקודם: הסמכות המחנכת. לאיזו סמכות מחנכת אנו שואפים? איך אנו מצדיקים את מתן הסמכות לבעל הסמכות? במה שונה בעינינו הסמכות המחנכת מהסמכות המחנכת בחינוך הרגיל?

עדה: המושג סמכות נראה לי קצת מפחיד. אבל, מוסכם על כולנו שלמבוגר יש מקום מכוון בחיי המתחנך. המבוגר איננו אמור לתת הוראות ולחלק ציונים. יש לו **תפקיד מכוון**. תפקידו של המחנך הוא תפקיד של מלווה, של נוטע ביטחון. עליו לתת לילד תחושה של קבלה, שכן אדם יכול לתפקד רק אם הוא יודע שמקבלים אותו, שמעריכים אותו. המחנך צריך לפתוח חלונות לילד, לכוון אותו לאופציות שונות; וכמו כן עליו להעניק לו אפשרויות לרכוש מיומנויות, סוגים שונים של מיומנויות – טכניות, חברתיות, השכלתיות וכו'. כך אני מבינה את המושג סמכות מחנכת, אם בכלל יש לראותה כסמכות.

מילי: אני מייחסת למושג סמכות שתי משמעויות, שאינן בהכרח חופפות זו את זו. **מצד אחד, סמכות היא עדיפות המוקנית מתוך העובדה שבעל הסמכות יודע או מבין יותר**, וזה לאו דווקא מבחינת הגיל. כלומר, הסמכות מוקנית למי "שהוא יותר" במשהו לעומת זולתו. ומכאן שאין מדובר על גדול מול קטן דווקא. **המשמעות השנייה של סמכות היא בעלות על כוח**. כוח הנותן לבעל הסמכות את האפשרות לקבוע את הקריטריונים בחינוך. התלמיד נתבע לקבל את הקריטריונים האלה ולהסתגל אליהם, והמורה נמצא על תקן של מפקח, שומר וכו'. אני סבורה שסמכות במשמעות השנייה אסור לה שתתקיים בחינוך הפתוח. כלומר, **אני שוללת את הסמכות הקובעת והשיפוטית**. אנחנו צריכים לבסס את היחס מורה-תלמיד על דיאלוג, שבו צד אחד הוא אמנם בשל יותר מכמה בחינות, אך בכל זאת מקיים דיאלוג עם הצד השני, ואף יוצר מצב שבו שני הצדדים לומדים זה מזה. המורה הפתוח יודע ללמוד גם מתלמידיו בתחומים שבהם התלמיד יודע והמורה לא. אני מודעת לכך שתפיסתנו את הסמכות המחנכת היא קשה ליישום; אך **אנחנו מוכרחים לעבור מתפיסה שמרנית של סמכות לתפיסה דיאלוגית**. אני שוללת

את הצד השיפוטי שבסמכות החינוכית בחינוך הסגור. רבים מאתנו מסתובבים בעולם ועל גבנו סבל מסוגים שונים, מפני שהתחנכנו במסגרת שופטת ומבקרית. ילדים מחכים למוצא פי המורה, להערכה ולביקורת, ואחר-כך הם תלויים כל הזמן באחרים, שימשיכו לשפוט אותם. אבל אין להסיק מכך חוסר כבוד ליודע או לבשל יותר. אנחנו מחנכים ליחס של כבוד אל כל אדם, ובוודאי לאדם שהוא בעל עדיפות מסוימת, עדיפות בידע או במיומנויות וכו', כלומר למורה. אנו רוצים שתלמידינו גם לא יזלזלו בעצמם, בכוחם, בידיעותיהם, וגם לא יזלזלו במבוגר בעל העדיפות בתחומים מסוימים.

לכן, אנחנו בעד פרידה מן הסמכות השיפוטית-הקובעת, אך גם בעד פרידה מחוסר הערכה עצמית וזלזול בכוחותי כתלמיד, וכינון יחס של הערכה לכל מי שאפשר ללמוד ממנו משהו, לאו דווקא המורה, ולכל אדם באשר הוא אדם.

נתן: אם לסכם מה שנאמר, הרי שאנחנו בעצם תומכים בסמכות דיאלוגית ולא מפקחת. הדיאלוג מחייב הקשבה לילד והתוויה זהירה של כיוון הלמידה והפעילות. אין אנו מסלקים בשום פנים את הנוכחות של המבוגר בחינוך, אך אנו מייחסים לה פונקציות אחרות, נוכחות אחרת. אם להשתמש בהשאלה מלשונו של פאולו פררה: **סמכות משחררת ולא אוטוריטיטיבית** (פררה מייחס למושגים האלה בעיקר משמעויות חברתיות-חינוכיות-פוליטיות). סמכות שעוזרת לילד לשחרר את כוחותיו, לגלות אותם; סמכות מתווה, מסייעת, בהחלט מעורה ובהחלט לא מתנתקת מהילדים. אנו בעד סמכות דיאלוגית ונוכחות משמעותית של המבוגר בחיי הילד; וחבל שאנשים ברחוב אינם מודעים להבחנות האלה שלנו, ונוטים לתאר אותנו כמי שתומכים בסילוק הזיקה מתנך-מחונך. והדברים אמורים הן לגבי החינוך הפתוח והן לגבי החינוך הביקורתי-רדיקלי.

על הלמידה בבית-הספר הפתוח, או: על למידה משמעותית

נתן: אני מציע שנשוחח עתה על טענה שכיחה מאוד, המוטחת בחינוך הפתוח. הטענה היא, שבבתי-ספר פתוחים לא כל-כך לומדים. הטוענים כך יוצאים מההנחה שאם יש חופש – אין למידה. וכיוון שבבית-הספר הפתוח יש יותר חופש – אין לומדים בו. שהרי האדם מ"טבעו" לא

ילמד, אלא אם יוכרח ללמוד. ובכן, בואו נתייחס לטענה שאין לומדים בבתי־ספר פתוחים, ואגב כך נשוחח על מה שאנו חושבים על מהותה של למידה. אולי נצמיד לשתי שאלות אלה את ההבחנה שלנו על למידה נכונה ואמיתית, במובחן מהלמידה הכפויה והחיצונית לעתים קרובות, המתרחשת בחינוך המסורתי.

מילי: אני חושבת שצריך לנסות להבין את הבעיה הזאת מכמה זוויות־ראייה. ראשית, השאלות שהצגת מבוססות על הנחת־יסוד מקובלת מאוד, שלפיה בית־הספר הוא מקום של למידה. המניח כך חושב, אולי, שבמקומות אחרים לא לומדים כלל; כגון: מן הטלוויזיה, בבית, ברחוב וכד'. האם בית־הספר הוא המקום היחיד שבו לומדים? האם מה שמצפים ממנו הוא בעיקר שילמדו בו?

תפיסתי שלי את תפקיד בית־הספר היא רדיקלית יותר. **בית־הספר הוא, או צריך להיות, קודם כל סביבה מחנכת.** אמנם, אחת הפונקציות החשובות שלו היא הלמידה סביב נושאים מקובצים; אבל זה הוא רק פן אחד שלו. אפשר לתאר את בית־הספר הרצוי כמין מרכז קהילתי, שפועל כל היום, ושיש בו עשרות מסגרות של פעילויות שונות, רב־גיליות ומגוונות, ובכל מסגרת כזאת מתרחשת למידה מסוג שונה – גם למידה פורמאלית של תחומי ידע, וגם למידה של התנהגות חברתית, הנובעת מעצם השהות בקבוצה, בקורסים אחרים. וישנם עוד סוגים שונים, לא פורמאליים, של למידה לפי טיב הפעילויות השונות.

אם בכל זאת נצטמצם בהגדרת בית־הספר כמקום של למידה ולא של התחנכות, כפי שהייתי רוצה, בואו נשאל את עצמנו מהי למידה. הלא יש פער גדול מאוד בין מה שאנשים חושבים על למידה – כלומר, על הנחלת חומר מובנה, של מבחנים, של העברת ידע פורמאלי וכו' – לבין **למידת אמת.** אדם נכנס לכיתה ורואה שנעשית שם פעולה הנחשבת להוראה־למידה במובן הקלאסי, ואז הוא אומר שלומדים שם. אם הוא ייכנס לכיתה פתוחה ויראה שמתנהלות בה פעילויות מגוונות, למשל שהמורה משוחח עם קבוצה קטנה; שפה ושם יושבים ילדים ועושים משהו אחר; שמישהו מצייר ואחרים קוראים וכו' – הוא יגיד שלא לומדים בכיתה זאת. **לאנשים יש נטייה לראות כלמידה רק התרחשות ריטואלית מסורתית של למידה בכיתה מובנית.** אבל, יכול להיות שאותו איש עצמו למד בבית־ספר תיכון רגיל ומובנה, והוא יגיד לך שהוא לא למד כלום בבית־הספר שלו; בכל זאת הוא יתייחס לפעילות לא שיגרתית של כיתה – כאל אי־למידה. וזה מוזר. אותו איש אינו מודע לכך שהוא היה

במצבי למידה פורמאלית ובכל זאת לא קרה לו כלום מבחינת הסקרנות, ההיפתחות, ההתעוררות ללמידה ולחקירה וכו'. לכן, אני חושבת שהרבה אנשים המבקרים את החינוך הפתוח מתייחסים בעיקר לעניין החיצוני של שבירת הריטואלים הפורמאליים של הכיתה, ואז הם אומרים שאין שם למידה. כלומר, אנשים תקועים בדפוס מסורתי ומושרש של מבניות בית-הספר, והם חושבים שמתקיימת למידה רק אם מבניות זאת קיימת.

בין מסגרת זאת של מבני למידה לבין למידה משמעותית יש פער גדול מאוד. האם ילד קטן, שאיננו נמצא בסיטואציה הפורמאלית של למידה, איננו לומד? הרי דווקא אז, בילדות המוקדמת, הילד לומד את הדברים המשמעותיים ביותר לחייו בעתיד, מכל הבחינות. עכשיו נשאלת השאלה, מהי הלמידה המתרחשת בבתי-הספר הפתוחים, שאינם משועבדים לדפוסי הלמידה הפורמאליים. האם בבתי-ספר פתוחים מתרחשת למידה משמעותית באמת? האם הם מהווים סביבה מחנכת במובן העמוק של המושג?

עדה: אני מסכימה עם מילי. אני מבקשת להדגיש שישנם סוגים שונים של למידה, סגנונות שונים. מצד אחד, אנשים לומדים אחרת מחבריהם, ומצד שני ישנם תוצרי למידה שונים. ישנם ילדים שדווקא בסיטואציות פורמאליות של למידה אינם לומדים כלום (ואני זוכרת את עצמי ככזאת), ועם זאת הם לומדים הרבה מנסיעה באוטובוס, למשל. אינני שוללת את הדפוס המובנה של הלמידה, אם הוא טוב למי שהוא טוב לו. אבל אין לשלול את הדפוסים האחרים, שאינם מקובלים כל-כך. לכן, הטענה שאין לומדים בבית-הספר הפתוח נראית לי תמוהה, שהרי דווקא שם מוצעים דפוסי למידה שונים ומגוונים, בהנחה שהם יתאימו לסגנונות הלמידה השונים של התלמידים.

נתן: שלושתנו מסכימים לכך שהחינוך הפתוח מחשיב מאוד למידה, הן מובנית-קלאסית והן לא-שיגרתית. **מה שקורה בחינוך המסורתי הוא מצב די שכיח של "כאילו" למידה.** לעתים, לעינת חומר מסוים ופליטתו בבחינות נחשבת ללמידה. אנחנו רגישים לאפשרות שבמסגרת המובנית והקלאסית של הלמידה ב"כיתה שקטה" יכול להתרחש מצב של אפס למידה משמעותית, מבחינה אפיסטמולוגית או פסיכולוגית. קליטת חומר ופליטתו, מה שפאולו פררה קורא "החינוך הבנקאי" – אין פירושה למידה בעינינו. אנחנו ערים לסוגים שונים של למידה-הוראה, של לומדים שונים, לקישור הלמידה עם החיים, עם האופי והצרכים ההיחודיים של התלמיד. אנחנו ערים לקצב השונה של למידה אצל

תלמידים שונים ולעוד ניואנסים, מעבר למקובל בבתי-הספר הרגילים. לא סתם תשומה-תפוקה סטנדרטית. אנתנו יודעים היטב, שלא תמיד אם מורה מלמד – זה סימן לכך שהתלמידים לומדים, או שאם יש שקט בכיתה זה סימן לכך שמתרחשת בה למידה. אני מסכים עם מילי לכך שאדם הנכנס לבית-ספר פתוח ורואה מגוון לא-שיגרתי של פעילויות מתפצלות, המחייבות אי-שקט מסוים וקצת "בלגאן", עלול לחשוב שלא לומדים שם. אבל אנתנו יודעים היטב שייתכן שדווקא ברב-גוניות הזאת, באי-ספר לכאורה, מתרחשת למידה משמעותית.

מוטיבאציה ללימודים, או: איך אין כופין אותו והוא לומד

נתן: הבה נמשיך את שיחתנו ונעסוק במושג מרכזי בחינוך: מוטיבאציה. האם יש לנו השקפה אחרת על המוטיבאציה הראויה? כלומר, האם אנו רוצים ליצור מוטיבאציה ללימודים בצורה שונה מהצורה המקובלת, וזאת כדי לחולל למידת אמת, כלומר, מוטיבאציה חיובית, בריאה ולא מדכאת. אם להשתמש בלשונו של צבי לס, מוטיבאציה אינטרינזית לגירסתנו, מול מוטיבאציה אקסטרינזית לגירסת החינוך הממוסד. מוטיבאציה שאיננה בנויה על פיתויים והפחדות, כגון ציונים והערכות חיצוניות, אלא על עניין ורצון לעסוק בלמידה. והרי אנו עדים לכך שבשנים האחרונות יש דווקא לחץ להגביר את הכיוון הזה של מוטיבאציה חיצונית, על-ידי הגברת הפיקוח, המבחנים הארציים, השימוש בשיח של אפקטיביות, מדידה וכיוצא באלה. גם המורה וגם התלמידים נתבעים לאחרונה "להיות בסדר", בעזרת מוטיבאציה חיצונית של פיקוח ומבחנים חדשים. מהי תגובתנו לכך? האם אנו מבינים אחרת את המושג מוטיבאציה?

מילי: אני רוצה לדון במושג המוטיבאציה תוך שימוש באנאלוגיה למקצוע הרפואה. יש הבדל עקרוני בין רפואה מונעת לבין רפואה שבאה לרפא לאחר שכבר חולים. לגבי ילדים שהמערכת הקיימת עדיין לא קלקלה אותם, מפני שהם צעירים מאוד או בזכות הבית, מה שאנתנו צריכים לעשות אתם הרי זה להימנע מלקלקל אותם, באנאלוגיה לרפואה המונעת. שהרי, אם הם לא קולקלו, אזי יש להם המוטיבאציה הפנימית שלהם, וצריך לא להרוס אותה. **לילדים יש מוטיבאציה טבעית ללמוד**; והראיה לכך, שבתחומים המעניינים אותם – אין צורך ליצור אצלם מוטיבאציה. היא פשוט נמצאת. ילדים יודעים לגלות עניין פנימי בדברים. צריך רק

לדעת איך להגיש להם את הדברים. צריך לדעת איך להיזהר ולא לקלקל על-ידי מתן תגמולים חיזוניים, היוצרים תלות של הילד בהם. איך לא להסב את האנרגיה של הילד מעיסוק בלימוד מעניין לעיסוק בשיפוט ובהערכה של הסמכויות. המורה הפתוח צריך לאפשר לממש את הקיים בילד מבחינה זאת, ולא ליצור מוטיבאציה חיזונית. השאלה העיקרית היא, מהם האמצעים הלגיטימיים ליצירת מוטיבאציה, ומהם האמצעים הפסולים. האם יש זכות מוסרית לעורר מוטיבאציה אצל מישהו אחר? לעורר אותו לפעול במקום שהוא לא רוצה לפעול? מצד שני, האם אין זאת חובתי לעשות זאת? יש כאן בעיה. מה שמבדיל בינינו לבין החינוך הרגיל הוא, שאנחנו מתמודדים עם הבעיה הזאת באמת, ולא יוצאים מהנחת-היסוד שלילד אין מוטיבאציה. המורה הפתוח קשוב לילד, וקשוב גם לבעיה המוסרית של יצירת מוטיבאציה בדרכי פיתוי או איום.

עדה: גם אני חושבת שהמוטיבאציה ללימודים מובנית בתוך האדם. בית-הספר צריך לאפשר את התבטאות המוטיבאציה הפנימית שיש לאדם. בחינוך המסורתי מפקפקים במוטיבאציה של הילד, ולכן מספקים לו אותה בדרכים של איומים ושל פיתויים. כל זה טוב בתיאוריה. אבל במעשה אנחנו פוגשים בהרבה ילדים שהם חסרי מוטיבאציה ללימודים, מסיבות שונות, ואנחנו צריכים דווקא לעורר את המוטיבאציה הפנימית הזאת. בעניין הזה אני חולקת על מילי. לא מספיק לא לקלקל, צריך גם לעורר, לעודד, לגרות. ויותר מזה: **על המורה לנסות לגלות מדוע לתלמידים מסוימים אין מוטיבאציה**. לאתר את הסיבות לכך, אם הוא יכול. לפעמים הבעיה היא פסיכולוגית, ואז אפילו צריך להפנות את התלמיד ליעוץ פסיכולוגי. אולם, הרי המורה מחזיק גם בתפקיד של "חולץ פקקים"; כלומר בעזרת עידוד או מתן עצה, עליו לשקם את המוטיבאציה הלקויה של התלמיד. ועוד עניין: **בעניין הזה של מוטיבאציה, ישנה חשיבות רבה לאווירה בתוך הקבוצה**. המורה צריך לעשות הרבה כדי לגבש אווירה חברתית, שתסייע ליחיד לגלות מוטיבאציה ללימודים. כלומר, קבוצה המאפשרת ליחיד ללמוד מאחרים, לטעות, להיכשל, ולהמשיך ללמוד.

אריאלה: אני רוצה להמשיך מהנקודה שעדה סיימה בה. נכון שילדים רוצים ללמוד; אך הבעיה היא מה, מתי ואיך. גם בבית-ספר פתוח אי-אפשר לדבוק בתיאוריה היפה, שצריך לתת לילד לגלות בעצמו מוטיבאציה ללימודים. אין זה מסתדר עם לימודים בבית-ספר, שרוצים שתתחולל בו למידה, גם כשהילד לא בדיוק מכוון אליה. לכן, גם בית-ספר פתוח צריך להתמודד עם הבעיה של מוטיבאציה שאינה קיימת. אנחנו

פתוחים מבחינת מגוון האפשרויות שאנחנו יכולים להציע לילד, אבל יש לכך גבול. מוכרחים לעורר מוטיבאציה, אבל לא בשיטות של החינוך המסורתי. אנחנו מוכנים יותר לעשות פשרות, ולתת לילד יותר חופש להחליט מה הוא רוצה ללמוד, וכן לכוון את עצמנו אל הילד.

נתן: האם יש למורה תפקיד בהרחבת תחומי ההתעניינות של הילד? האם הוא צריך לכוון אותו גם אל דברים שברגע זה אינם מעניינים אותו, ושהמורה חושב שמן הראוי לעשות זאת?

מילי: בלי ספק. המורה צריך להציע אפשרויות, אך לא להיות מכוון חד-משמעי. את האפשרויות הוא יכול להציע הן במישרין והן בדרך אגב. המורה יכול וצריך להרחיב את תחומי ההתעניינות של הילד, דרך ההסתעפויות של אותו נושא המעניין את הילד כרגע. שהרי כמעט כל תחום או נושא מכיל בתוכו מפגשים עם תחומים או עם נושאים אחרים. ואכן, ההכשרה הניתנת בחפ"ן כוללת הכשרה לפן זה של הרחבת תחומי ההתעניינות של הילד. וזה לא כליכך קל, מפני שהמורה צריך לעשות זאת בדרך שלא תעורר התנגדות, אלא שמחה וקבלה.

אבל אין להתעלם מבעיה שאני מוכרחה לתאר אותה, ושבגללה "העולם כולו נגדנו" כביכול. העולם המודרני בנוי על מערכת משוכללת מאוד של תגמולים, פרסים, תעודות וכיוצא באלה. ולכן קשה מאוד, ובעיקר אצל מבוגרים, לעורר את ההקשב לעניין הפנימי, בלי קשר לתגמול חיצוני. בחברתנו, קשה מאוד לעורר מוטיבאציה מתוך הישענות של האדם על עצמו, על התעניינותו. בחפ"ן יש לנו קונפליקט מתמיד, בתוך הצוות ובין הצוות לתלמידים, איך להתייחס לסטודנטית שלא באה לשיעורים או שמאחרת לעתים קרובות. האם יש כאן בעיה של חוסר עניין, או של התרת רסן? האם איהופעה היא תמיד התחמקות מפני שאין מכריחים להופיע, או שהיא ביטוי של חוסר עניין אמיתי? אנחנו תמיד מתלבטים בבעיות מסוג זה, ולא כולנו תמימי-דעים הן בפירוש התופעות והן בפתרון. מה שאנחנו משתדלים לעשות הוא להביא את הבעיות של חוסר מוטיבאציה לפני כולם, כי זו הבעיה של כולם, ולדון על כך במקסימום של פתיחות. עצם ההתלבטות המשותפת היא כבר ערך חינוכי; ואחר-כך צריכה לבוא ההחלטה המשותפת על לקיחת אחריות וצריך לבוא ופתרון הבעיה. לא כפיית פתרון לחוסר מוטיבאציה, אלא דיון, התלבטות והחלטה.

נתן: מקובל על כולנו, שבחינוך הפתוח אנחנו משתדלים ליצור הנעה ללימודים מתוך עניין וערך, ולא מתוך מניעים חיצוניים של פחד או של

פרסים. כולנו מודים שקשה, במיוחד בחברתנו, לממש גישה אינטרניזית זאת; אבל אנחנו איננו מרימים ידים.

אריאלה: אם נכון הדבר שאי-אפשר להישען על מוטיבאציה פנימית, אזי התלות במוטיבאציה חיצונית יוצרת מצב של למידה מדומה. ודאות זאת מאפשרת לנו, בחינוך האלטרנטיבי, להיות מוכנים לשלם מחירים גבוהים כדי לגלות בכל זאת את המוטיבאציה הפנימית. למשל, הישגים שאינם נראים לעין מיד; חוסר עקביות ושיטתיות בתהליך הלמידה; פריקת עול מסוימת ובעיות משמעת פה ושם. אלה שטוענים נגדנו על המחיר הגבוה שאנחנו משלמים כדי ליצור מצב של למידה מתוך מוטיבאציה פנימית, יוצאים מן ההנחה המוטעית, שאם נוקטים דרך אחרת – הלמידה היא אמיתית. וזאת טעותם. הלמידה מתוך מוטיבאציה חיצונית היא מדומה. דרך זו מביאה להתנהגות הנראית כאילו היא למידה, אבל אין זאת למידה; זה משהו חיצוני.

דרכי ההוראה בחינוך הפתוח

נתן: בואו נקדם את שיחתנו דווקא בנושא זה, ונשוחח על דרכי ההוראה המקובלות עלינו, כלומר על האלטרנטיבות שאנו מציעים להוראה הרגילה, הפרונטלית בעיקרה. מה אנחנו מציעים, נוסף על מתודות של הרצאה, הוראה, שיחה שהמורה יוזם וכד'! מה מייחד אותנו מבחינת דרכי ההוראה?

עדה: קודם כל, אני רוצה להגיד שאני אינני פוסלת את השיעור הפרונטלי. יש לו מקום גם אצלנו. תלוי בנסיבות. אבל מה שמאפיין אותנו, בלי ספק, זה המגוון של דרכי הוראה. רבים בטוחים שאנו מלמדים רק לימוד אינדיווידואלי, וזה לא נכון כלל וכלל. אינדיווידואציה היא אחת הדרכים שאנו נוקטים, דרך שבה התלמיד מתמודד בעצמו עם נושא או עם פרויקט לחקירה וכו'. עם זאת, אנחנו גם נוקטים דרך של למידה קבוצתית, של למידה חווייתית, של חקירה, ובמיוחד של למידה לא בכיתה אלא בסביבה, בחיים. אנחנו מעודדים את התלמידים להביא כל מיני חומרים אל הכיתה, ולחקור אותם בדרכים שונות. אנו מדגישים את המתודות של חקירה וגילוי, ולא של לעיסה של ידע מוכן.

מילי: אני רוצה להדגיש את החשיבות שאנחנו מייחסים לסגנונות למידה שונים שהתלמידים מייצגים. המחקרים הרבים על סגנונות למידה הזינו

בעיקר את החוקרים; הם לא השפיעו על תוכניות הלימודים בבתי-הספר הרגילים. אנחנו מתייחסים ברצינות אל הנושא הזה. הבדלים בקשב, הבדלים באישיות, כגון הטיפוס האינטלקטואלי מול האסתטי או מול הטיפוס הפראקטי, מובאים אצלנו בחשבון. ולכן אנו חותרים לכך שבכל שיעור, עד כמה שהדבר ניתן, כל ילד ימצא את מקומו לפי סגנון הלמידה שהוא מייצג. למשל, אם מציעים נושא למידה כגון "מחזוריות", נשתדל ליזום פעילויות שבהן יוכלו להשתלב תלמידים שונים: מהטיפוס החוקר, ההוגה, החווייתי וכו'. נציע תת-נושאים שונים, גם מבחינת התוכן, שבהם יוכלו למצוא עניין תלמידים השונים זה מזה בהתעניינותם: טבע, גיאוגרפיה, הגות, חוויות אישיות ועוד, תחת אותו נושא כללי. נתקוף את הנושא מבחינה אסתטית, אישית, הומניסטית או מדעית – הכל לפי המייחד את העניין של התלמידים השונים. כלומר, סוגים שונים של תלמידים יוכלו למצוא את עצמם בתוכנית כזאת, ולא יישאר תלמיד אחד שישב בוהה מול המורה ולא ימצא את מקומו, מפני שהמורה מנהל דו-שיח עם מספר קטן של תלמידים המעוניינים בכיוון שלו.

ועוד דבר המאפיין אותנו, שעדה כבר רמזה עליו, הוא שאנחנו לא חושבים שבעיה לימודית כלשהי יש לה פתרון ספציפי אחד ודרך ספציפית אחת. בחפ"ן אנחנו מכשירים את המורים שלנו לגלות את האפשרויות המרובות להקפת נושא. המורים שלנו אמורים לקבל מן התלמידים זוויות-ראייה אחרות שהם, המורים, לא חשבו עליהן, ולשלב אותן בלמידה בכיתה. לא להשליט את זווית-הראייה שלהם. אנו מעודדים את המורים שלנו לגלות בזולת, תלמיד או מורה-עמית, מקור להסתכלות שונה על בעיה, כדי להתעשר בלמידה, וכדי שלא להשתלט. כלומר, פיתוח של עבודת צוות לעומק. תכיר במה אתה יכול לתרום ובמה תלמידים ועמיתים יכולים לתרום לך.

עדה: העובדה שאין אצלנו תוכנית לימודים מחייבת, אלא **תוכנית לימודים הנבנית תוך-כדי התהליך הלימודי**, דהיינו לפי העניין של התלמידים והרלוונטיות של החומר הנבחר, היא משמעותית מאוד, כלומר, curriculum in practice ולא curriculum in planning, בלשונו של מיכאל אפל, או emerging curriculum. תוכנית הלימודים נקבעת על-ידי התהליך, על-ידי התאמת תוכנית הלימודים לקבוצה שאנחנו מלמדים כרגע. נקודה נוספת: **אנחנו מעודדים באופן מיוחד את התלמידים ליזום למידה**, כלומר להביא רעיונות משלהם, חומרים, בעיות וכו'. ועוד: **אנו מדגישים את הקניית מיומנויות החיים**, למשל את מיומנות הבחירה; דהיינו, מתן הזדמנות ממשית לילד לבחור, לא רק בתיאוריה אלא גם

במעשה. ולא נסתפק בבחירה כשהיא לעצמה, אלא נלווה את התהליך ונביא את התלמיד לכך שיבין את המשמעויות של בחירה נבונה ואחראית.

עדה: אבל אין זה מספיק לתת להם לבחור; צריך ללוות את התהליך, לשכלל בצורה דיאלוגית את המיומנות הזאת, להקנות כלים לבחירה ולהבנת תהליכי הבחירה.

נתן: ככלל, נדמה לי שאנו יכולים לסכם את הנושא הזה ולומר שאנו, בחינוך הפתוח, משתדלים להתאים את הלמידה ללומד. אנו מחויבים לתלמיד, לעולמו, לעניין שלו, ולא לאיזו מערכת קפואה, קבועה מראש.

התלמיד כשותף. על שותפות ואחריות

נתן: לאור הדברים שנאמרו עד כה, אנו יכולים לקבוע כי בחינוך הפתוח אנו מתייחסים אחרת מהמקובל לנוכחותו של התלמיד בבית-הספר, ולא רק מבחינת הלימודים. בחינוך הרגיל, התלמיד עושה מה שאומרים לו (או שמצפים ממנו שיעשה). אנחנו מצפים שהתלמיד יהיה שותף להחלטות, שיהיה לו חלק נכבד בקבלת האחריות על מה שקורה בבית-הספר. בואו נדבר על שאלת האחריות של התלמיד, על מידת שיתופו בקביעת מהלך העניינים, וגם על הגבולות בעניין זה ועל הבעיות הכרוכות בו.

עדה: כמו בכל נושא, גם בשאלה זאת יש להבחין בין המצוי לבין הרצוי. אמנם אנחנו שואפים לכך שהתלמיד שלנו יהיה אוטונומי בסוף התהליך, ולשם כך יש לחנך אותו לאוטונומיה. אבל, אין להתעלם מכך שבית-הספר הוא מסגרת, ולמסגרת ישנם חוקים. אנחנו מעוניינים שהתלמיד יהיה שותף, ככל שהדבר ניתן, לקביעת כללי המסגרת, ובכך אנחנו שונים, כי אנחנו מחילים עניין זה על כל תחומי החיים בבית-הספר. אבל יש לכך גבול. אי-אפשר לראות את התלמיד כשותף מלא. לנו, כמורים, ישנה האחריות והחובה לקבוע, למשל, את חובת ההופעה לבית-הספר. אי-אפשר להשאיר עניין זה פתוח, לדעתי לפחות. **בתוך המסגרת אפשר וצריך לקיים הרבה חופש, אבל אי-אפשר להעמיד את כל כללי המסגרת להערכה חופשית של התלמידים.**

ישנם אנשים החושבים שבית-הספר הפתוח הוא בית-ספר דמוקראטי; כלומר, שכל הנושאים מוכרעים בו באופן דמוקראטי שוויוני. יש לי בעיה עם עניין זה. לי קשה לקבל את העמדה שלפיה התלמידים יהיו מחוקקים

שווים כל הזמן ובכל הנושאים. לא כל כלי המסגרת החינוכית יכולים להתקבל בדרך דמוקרטית.

מילי: אני רוצה להתמקד בשתי נקודות: ב"אני מאמין" החינוכי שלנו, לא רק בכך שאנחנו רוצים לפתח אחריות ומעורבות אצל התלמידים, אלא (ובעצם זה לב העניין שלנו), שהמורה יהיה מיותר; שהתלמיד יהיה מסוגל ללמוד לבדו, לבקר ולהעריך את עצמו ולהתקדם לבדו. במציאות, הקושי הוא בכך שרוב בני-האדם, קטנים כגדולים, לא גודלו לפי השיטה הזאת, ולכן הם מכוונים לקבלת עול, לסמכות, להטרונומיה ולתלות באחרים. אנחנו, בחפ"ן, כמו בחינוך הפתוח בכלל, צריכים קודם כל לעבוד על ההרגל הזה ולהכחיד אותו, ורק אחר-כך נוכל להתקדם. "מחיקת למידה קודמת" פירושה לא להגיד לתלמיד: "עכשו תיקח אחריות", אלא לא לקחת אחריות במקומו. לכן, בהתחלה אי-אפשר להטיל על התלמיד אחריות, כי אין הוא מבין את המשמעות של הנתנה הזאת. אי-אפשר לבוא למי שאיננו יכול לקחת אחריות ולהפחיד אותו במתן חופש ואחריות. בשלב הראשון יש לנטרל את הדפוסים הקיימים אצלו. אם התלמיד בא אלי בהתחלה ואומר: "אז מה את אומרת?", אינני צריכה להגיב: "לא מוכנה להגיד לך. מה אתה אומר?". זה קשה בשבילו. אני צריכה לדלות ממנו בסבלנות את האפשרויות השונות, להתייעץ אִתו, ליעץ לו. רק בשלב שני אפשר להטיל לעברו את הכדור בחזרה. ולכן אנחנו חותרים בחינוך הפתוח. זה עיקר המהות שלנו: לחתור לעצמאות של הלומד.

ועוד אספקט הנובע מהדברים שאמרתי: גם בנושא זה יש לדון מתוך התחשבות באוכלוסיה הספציפית של התלמידים שלפנינו. צריך להטיל מטלות לפי יכולתה של כל אוכלוסיית תלמידים לעמוד במטלות הללו. וכך, יש להביא בחשבון את העובדה שילדים, לדוגמה, אם הם חברים בוועדת משמעת, מתגלים דווקא כשופטים מחמירים מאוד כלפי חבריהם. וזאת מפני שאצל ילדים קיימת, לעתים, תפיסה של שחור-לבן. ואז, ילד העומד בפני ועדת משמעת שכזאת עלול להיפגע ממנה, שלא לצורך, בהשוואה לוועדה שיושבים בה מבוגרים בלבד.

לכן, **אני בעד מתן אחריות וסמכות לילדים לפי רמת התפיסה וההתפתחות שלהם במצב נתון.** יש להביא בחשבון אלמנטים סביבתיים וחברתיים. אי-אפשר להפקיד בידי תלמידים, המורגלים בסביבתם למערכת עונשין נוקשה, החלטות בענייני משמעת בבית-הספר.

אשר לחפ"ן, יש לי עמדה אישית קיצונית מאוד, שרוב חברותי אינן מסכימות אֵתה. אני באמת חושבת שהיה טוב אילו החופש פה היה מלא, בלי סייגים. ואכן, תוכנית הלימודים בחפ"ן, בסמסטר השני, נקבעת במידה רבה בידי התלמידים. באשר לבית-הספר, אני בעד שיתוף התלמידים לפי מידת יכולתם להיות שותפים.

נתן: במה שונה תפיסה זו מהתפיסה הרגילה, בבית-הספר הרגיל?

מילי: שונה שוני מהותי. בבית-הספר הרגיל אין מטפלים כלל בנושא זה. איש לא טורח לחשוב על האפשרות של שיתוף התלמידים. אפילו אין מביאים למודעות התלמידים את ההתלבטות סביב שיתופם בהכרעות, חוץ מעניינים הקשורים בשעת חברה, וכד'. אנחנו באמת בעד שיתוף התלמידים, גם בעניינים המכריעים, כגון תוכנית לימודים, ליבון בעיות משמעת וכו', אבל תוך בדיקת המוכנות שלהם. בבית-הספר המסורתי מעמידים פנים שניתנות לתלמידים סמכויות חשובות, ואין זה נכון. אנחנו בעד מתן אחריות וסמכות אמיתיות לתלמידים, תוך הבאה בחשבון של מידת יכולתם לשאת בהן. וההבדל גדול. המערכת הרגילה משמרת את עצמה, את ההיררכיה המצויה. אנחנו חותרים לשינוי, לפיזור ההיררכיה, לחלוקת אחריות. אני מאמינה שבבתי-ספר פתוחים, לפחות מחטיבת הביניים ואילך, אפשר לעשות את התלמידים לשותפים מלאים. למשל, בוועדת קבלה; בעצם, בקביעת רוב העניינים הקשורים לחיי בית-הספר. וזאת בתנאי שהם יהיו מודעים למשמעות של נטילת סמכות ואחריות. אני אפילו מרחיקה לכת ואומרת, שמותר לתלמידים להחליף תחום לימודי בתחום אחר, המעניין אותם. אבל זאת רק בתנאי שהם יבינו שהדבר מחייב אותם; שהם צריכים ללמוד, להופיע ללימודים, לקבל על עצמם מטלות. תלמידים צריכים להבין כי בחירה מחייבת אחריות ומחויבות.

עדה: אין ספק בכך שאחת המטרות המרכזיות שלנו היא, שהאדם המתחנך יציב לעצמו את מטרותיו. לכן, אנחנו מעין שרתים, שתפקידם לעזור לו להגיע למטרה הזאת. אנחנו, המורים, מסייעים לו לחשוף את מטרותיו.

אני רוצה להוסיף לעניין הזה גם את הבעייתיות של בית-ספר דמוקראטי. כשמחליטים על דמוקראטיה, פירושו שחרוב קובע. ואז עולה הבעיה של האוטונומיה של היחיד, של חירותו ושל אי-כפיפותו לכלל. וזה קושי. לכיתות מסוימות דבר זה אינו מתאים כלל. למשל, אם ישנם בכיתה מסוימת הרבה תלמידים שהם אינדיווידואליסטים.

אריאלה: מובן שאני מקבלת את מה שנאמר על המטרה שלנו לגדל אדם שיהיה אחראי למידתו ושותף אמיתי להחלטותינו. אבל יש לי קושי עקרוני בעניין. לדעתי, **אדם אינו יכול לחנך את עצמו רק בעזרת עצמו.** חיוני והכרחי שאדם יגדל תוך התמודדות עם בני־אדם אחרים. כלומר, **אין חינוך בלי דיאלוג.** אינני מסכימה עם מילי, החותרת למצב שבו המורה יהיה מיותר. אינני מאמינה במצב שבו האדם אינו זקוק לאחר. אבל, האחר אינו חייב להיות מורה, ולבטח לא סמכותי. התהליך החינוכי צריך להיות כזה שבו האדם לומד להיעזר באחר כדי להתפתח ולהיות עצמאי. ההזדקקות לאחר היא אופיינית לסיטואציה האנושית.

נתן: אני מסיק שמקובל על כולנו כי שיקול־הדעת לגבי המידה של שיתוף התלמידים נתון בידי המורים, אך מגמתנו היא להעביר את האחריות ללמידה ולמסגרת – אל התלמידים, ככל שניתן לעשות זאת. **מטרה זאת אפשר להשיג רק אם נחליף את המורה המסורתית במורה הדיאלוגי.** גם אלה מאַתנו ששואפים למצב שבו, בסופו של דבר, המורה יהיה מיותר, מבינים שהדרך לכך היא באמצעות המורה הדיאלוגי. כלומר, שינוי בתפיסת הסמכות המחנכת. המורה הדיאלוגי, בחינוך הפתוח והביקורתי, מחווה אמנם סמכות, אבל הוא משתדל ככל האפשר, ובהדרגה (שלא כולם מסכימים לה), להגדיל את החלק של המתחנך בהכרעות. סוג הסמכות שהוא מפעיל – סמכות מסייעת, תומכת וכו' – מאפשר את שיתוף הילד בהכרעות בצורה ההולכת וגוברת עם התהליך. בתהליך הדיאלוגי, התלמיד הוא שותף הרבה יותר מלא מאשר בתהליך החינוכי הרגיל. ועם זאת, יש כאן מבוגר, העוזר לו לגלות את עצמו ולהגדיל את אזורי החופש או את מרחבי החופש שלו. המורה הדיאלוגי מייצג סמכות משחררת, שהיא – לפי הפדגוגיה הביקורתית – משחררת גם את היחיד מתלות בסמכות עצמה.

החינוך הפתוח והאינטגרציה בחינוך

נתן: אני מבקש שנתייחס כעת לכמה מושגים הרווחים מאוד בשיח החינוכי בשנים האחרונות, בעולם ובארץ, מזווית־הראייה של החינוך הפתוח. מושגים או סיסמאות־יעד, המאפיינים את החשיבה החינוכית השלטת. למשל, אינטגרציה. אמנם אין זה מושג או יעד חדש, אך עדיין הוא רלוונטי מאוד.

מילי: בנוגע לזיקה שבין החינוך הפתוח לבין הבעיות החברתיות, אני חושבת שישנן שתי נקודות-ראות: האחת, נקודת-הראות של מערכת החינוך, המציבה לה יעד חברתי מסוים ומחדירה אותו לחינוך, ולשם כך היא מכתיבה את שיעורי המהילה של התלמידים באינטגרציה. נקודת-ראות אחרת: מוסד חינוכי, שיש בו ערב-רב של תלמידים מרקע שונה, הלומדים יחד, בלי הכוונה והכתבה מלמעלה. החינוך הפתוח מגשים במידה רבה את האינטגרציה מנקודת-המבט השנייה. אנחנו בחלט מעודדים פלוראליזם. **דרך העבודה שלנו היא המתאימה ביותר לעבודה עם אנשים הבאים מרקעים שונים.** בכיתות בחפ"ן, ובבתי-הספר הפתוחים, לומדים יחד עולים, תלמידים בעלי בעיות מסוגים שונים, חילוניים ודתיים, בני לאומים שונים וכו'. **הפלוראליזם המונח בתשתית תפיסתנו החינוכית מכשיר אותנו להתמודד עם בעיות של אינטגרציה.** הגיוון באוכלוסיית התלמידים מתאים לתפיסתנו, מפני שהוא מעשיר את העבודה בכיתה. אין אנו דוגלים בגיוון מסוג אחד בלבד. גם גיוון עדתי, גם גיוון מחמת תחומי התעניינות שונים, אופי שונה ועוד – מעשירים את הכיתה הפתוחה. וכך אנו גם מכשירים את המורים שלנו: הם מתנסים בחברה מגוונת, בכיתה פלוראליסטית.

נתן: ומה בקשר לטענה שבת-הספר הפתוחים מאוכלסים בעיקר בתלמידים מהמעמד הבינוני, אשכנזים. בעלי רקע תרבותי מסוים מאוד. האם האוכלוסיה שם איננה הומוגנית, בשל כך? ואם כן, היכן האינטגרציה?

מילי: אני חושבת שאתה טועה. בתי-הספר הפתוחים קולטים ילדים עולים מארצות שונות במידה גדולה. הרבה עולים מרוסיה שולחים את ילדיהם אלינו, מפני שהם חושבים שאצלנו הם יקבלו טיפול אישי.

נתן: ומה עם ילדים משכבות מצוקה?

מילי: לבתי-ספר פתוחים יש עניין לקלוט ילדים משכבות מצוקה, ונעשה מאמץ רב בכיוון זה, על-ידי סיורים ופגישות בגני-ילדים שונים. אמנם, ישנו קושי לעורר בהורים משכבות אלו מוטיבציה ראשונית לשלוח את ילדיהם אלינו. אבל, הרבה פעמים קורה שאחרי שילד אחד נקלט, באים ההורים ורוצים שכל הילדים במשפחה ילמדו בבית-הספר הפתוח. ואז נוצרת כעין מסורת של משפחות שלמות, שכל ילדיהן לומדים בחינוך פתוח. אך אין להתעלם מכך, שהרבה משפחות משכבות המצוקה, שתפיסת עולמן היא סמכותית, נרתעות מאתנו בשלב הראשון. עם זאת,

יש גם הרבה הצלחות. אני רוצה שנסתכל על שאלת הרב-גוניות גם מאספקטים אחרים: מצב משפחתי, למשל. אנו קולטים הרבה ילדים ממשפחות חד-הוריות, ממשפחות מפורקות וכו', ותפקידנו כאן חשוב ביותר מבחינת שיקום הילדים. כלומר, מעמד בינוני, אבל לא הומוגני.

עדה: מקרים רבים של הצלחה מתרחשים כאשר התהליך מתחיל בגיל ארבע. אני מסיקה זאת מן הניסיון שיש לנו כאן, בירושלים. אינטגרציה יכולה להצליח אם מתחילים בה בגיל מוקדם מאוד-מאוד. ועוד נקודה: מאחר שבתי-הספר הניסויים הם על-אזוריים, מגיעים אליהם תלמידים משכונות שונות.

נתן: אני רוצה להוסיף עכשיו ממד נוסף לדיון. ידוע שכיום, תלמידיו של פאולו פררה, המפתחים את "הפדגוגיה הביקורתית", בעיקר בארה"ב, נוטים להאשים את החינוך הפתוח והחופשי, ברוח שנות השישים, בהתגדרות באינדיווידואציה של ילדים מהמעמד הבינוני והגבוה, תוך כדי איזה פולחן של היחיד המשתכלל, הגדל לעצמו, והאדיש לבעיות חברתיות ולזולת האחר. האשימו את רוג'רס בעניין זה. ועוד. האם באמת בבית-הספר הפתוח אנו מרוכזים ביחיד המנותק, המממש את עצמו, מתוך אדישות למצוקה חברתית, לאי-צדק חברתי? האם אנו דוחים את ההתקפה הזאת של החינוך הביקורתי על החינוך הפתוח?

מילי: ראשית, אני יכולה להעיד כי בחפיץ אנו מנסים מאוד לשתף פעולה ולעשות פרויקטים עם בתי-ספר באזורי מצוקה. וזאת בדיוק מתוך הכוונה להרחיב את אוכלוסיית היעד שלנו. יש לנו עניין רב בנושא זה.

בקשר להאשמה באינדיווידואציה יתרה, אני חושבת שיש כאן בעיה קשה. באמת, החינוך הפתוח חשוב לו מאוד שהיחיד יגיע למיצוי יכולתו והתפתחותו. מטבע הדברים, שתלמידים שלא הורגלו לשים את עצמם במרכז, בשל חוויות חינוכיות סגורות, ברגע שבו הם יכולים לעשות זאת, להיות מרכז, הם נוטים לשכוח את כל היתר. זוהי ריאקציה למצב הקיים של קולקטיביות בחינוך, שהיתה ועודנה מאפיינת את החינוך בישראל. אנחנו מעמידים את היחיד במרכז, והוא, מתוך שאינו מורגל בכך, נוטה לשכוח את האחרים. אולם, למרות שאנו מחשיבים מאוד את התפתחותו של היחיד, אנו מקווים שהיחיד, בהיותו יצור חברתי, יראה את עצמו גם מחויב מבחינה חברתית, מחויב לבני-אדם זולתו.

אלא שבניגוד לתפיסה של פררה, שהיא תפיסה חברתית מגויסת, בעינינו,

שהמחויבות לחברה נדרשת בה ללא עוררין, אנו שואפים לכך שהיחיד יכריע בעצמו לטובת מחויבותו החברתית, שלא יגויס אלא יתגייס מתוך שיקול-דעתו ומתוך הכרעתו שלו. אני שואפת לכך שתלמידיו יתמודדו בעצמם עם מחויבותם החברתית, כשם שהם מתמודדים עם עצמם ועם התפתחותם האישית. וזאת, לא מתוך קביעה אפריורי שיש להם מחויבות חברתית, ולא מתוך דבקות עיוורת בדגם סוציאלי תפור מראש, אלא מתוך חשיבה ובחירה של היחיד.

נתן: אבל, אם לא יעוררו את התלמידים לחשוב על החברה בגדול, הם אולי לא יגיעו לזה כלל!

מילי: נכון. לעורר מחשבה ועניין – כן; דגל מונף מראש – לא. תראה מה אנחנו עושים בחפ"ן: יש לנו נושא הנקרא "יחיד מול קבוצה", שכולם חייבים להשתתף בו, ובמסגרתו כל משתתף מגיע למודעות על התרומה שיש לתת לקבוצה, ולשקול את המחיר שהוא משלם למען הלכידות החברתית. כאן עולות כל השאלות של עבודה אישית ועבודה קבוצתית, של רוב ומיעוט, של דרכי הכרעה בין שאיפות אישיות לבין שאיפות של הקבוצה, וכו'. ואנחנו מעדיפים שהצורך של היחיד לתרום לכלל יהיה צורך צומח ומתפתח, ולא עמדה מחייבת מראש.

עדה: אומרים שדווקא ילדים שניתן להם הכל – הם ילדים שיודעים לתת לאחרים. כלומר, יכול להיות שבאמת בתהליך של האינדיבידואליזם יש איזו מידה של פינוק היחיד. עם זאת, אני בטוחה שדווקא ילדים אלה, שהושמו במרכז, ידעו להעניק לזולת כשיגדלו. הבוגרים שלנו בצבא יודעים לשתף פעולה מצוין עם חיילים מכל השכבות. זאת ועוד: זה לא נכון שאין דגש על יחסי חברה בבתי-ספר פתוחים. דווקא מפני שאנחנו פועלים לא באווירה של "להספיק חומר" – יש לנו זמן ומרץ להשקיע בחינוך חברתי, בבעיות חברתיות. בבתי-ספר פתוחים מייחדים המון זמן לליבון בעיות חברתיות, בעיות של יחיד-חברה וכד'. אז איפה כאן האגואיזם? ובכל זאת, אני חושבת שאנחנו צריכים ליחד יותר זמן למחשבה איך לחבר את הרעיון של החופש והמימוש העצמי מצד אחד, עם מחויבות לכלל מצד שני. אני מקבלת, נתן, את המושג שהכנסת לשיחותינו, "סולידאריות", ואני מסכימה לכך שאנחנו צריכים לתת את דעתנו יותר לנושא זה של חינוך לסולידאריות עם החלשים, המקופחים והשונים.

נתן: אני חושב שבעתיד, אם התפיסות השונות של החינוך האלטרנטיבי ירצו לכרות ברית כנגד החינוך הממוסד, נצטרך למצוא את שביל-הזהב

בין גישות אלטרנטיביות הממוקדות ביחיד ובהתפתחותו, לבין הגישות הביקורתיות, הממוקדות בתקנת החברה. **המשותף בין גישות פתוחות לבין גישות ביקורתיות רב על המפריד, והסינתזה בין חיפוש הצדק ליחיד לבין החתירה לצדק בחברה תהיה הכרחית.** מה גם שכבר כיום רב המשותף על המפריד בין הגישות הפתוחות לגישות הביקורתיות: תוכנית לימודים פתוחה, דיאלוג, סמכות משחררת ולא כופה, דמוקרטיזאציה של בית-הספר, מתן עוצמה למורים ולתלמידים, שותפות התלמידים ועוד – כל הסממנים האלה, ורבים נוספים, משותפים לחינוך הפתוח ולחינוך הביקורת-רדיקאלי. בעתיד נצטרך להעמיק את השותפות ולהבהיר את הסינתזה האמורה.

מצוינות בחינוך: כל תלמיד והמצוינות שלו

נתן: בהקשר לנושא הזה, מה דעתכן על מושג שמדברים בו מאוד בימינו בעולם החינוך, מושג המצוינות? לכאורה, הרי זה מושג אינדיווידואליסטי מובהק. האומנם?

עדה: הקונוטאציה של המושג הזה לא כל-כך סימפאטית. אבל, אנחנו יכולים לייחד למושג הזה פירוש משלנו, שהרי אנחנו תומכים במיצוי יכולתו של כל יחיד. **אצלנו ישנה הדגשה על היכולת של כולם להגיע למצוינות.** כלומר, אני מצוין בתחום זה; אתה מצוין בתחום אחר; כל אחד והמצוינות שלו. אין אנו גורסים מצוינות רק אצל מעטים, מאחר שהם מצטיינים בלימודים אקדמיים בעיקר. ולכן, רק בכיתה פתוחה אפשר להוציא מהכוח את הפועל את המצוינות של כל אחד מהלומדים; שהרי אנחנו מאפשרי לתלמידינו תוכניות אישיות ולימודים לפי עניין אמיתי.

מילי: אני אינני מבינה עד תומו את המושג הזה, מצוינות. מה שאני מצליחה להבין ממנו הוא, שהמושג הזה מסמן את השאיפה להגיע למקסימום. וידוע שאם מישהו מגיע למקסימום בתחום מסוים, הוא משלם על כך בתחומים אחרים, שהוא מזניח. הייתי רוצה לשמוע מכל החכמים שמדברים על מצוינות, שיגידו מה הם חושבים על מצב שבו אדם מצטיין בתחום מסוים בחייו, לגבי מצבם של תחומים אחרים אצל אותו אדם. כלומר, אם אתה מצטיין במתמטיקה, מה זה אומר לגבי יחסך לאמנות ולתרבות או לחברה שלך?

עניין אחר הוא ההילה המתלווית לאדם כזה, שקוראים לו "מצוין", מין יצור עליון, מיתולוגי כמעט. אני לא נתקלתי ביצור שכזה, אולי מפני שאני עוסקת בחינוך פתוח. מי הוא המצוין הזה? סופר-מן? אדם עליון? זה משהו אגדתי, כך נראה לי. משהו מתחום החלומות.

אם מדובר על כך שהמצוינות פירושה להגיע לאיזושהו אוֹפטימום – הרי זה דבר שאני מקבלת. שהרי משאת נפשו של החינוך הפתוח היא לאפשר ליחיד להגיע לאופטימום של מיצוי יכולותיו. אנחנו רוצים שתלמידינו יגיעו אל יעדים שלא שוערו מראש. מטרנתנו – שכלול היכולת בלי קביעה מראש.

נתן: אם מדובר ביצירת אווירה בבית-הספר, שרק אלה המוכשרים למקצועות שהמדינה או הכלכלה זקוקים להם כרגע ייחשבו למצוינים, וכל השאר הם נחותים, שמהם בוררים את המוכשרים למתמטיקה או לפיסיקה – אזי איננו מקבלים את המושג הזה. שכן אוהדיה של המצוינות יוצרים אי-שוויון בולט בין התלמידים, תוך זלזול בנטיות מגוונות, ברקע תרבותי שונה, בקצב התקדמות שונה וכד'. מאידך גיסא, אין אנו סבורים שישנם תלמידים שמראש אינם מוכשרים למקצועות נחשבים. אנחנו טוענים שהמערכת עורפת אותם מהר מאוד, ממינת אותם מהר מאוד, מסלילה אותם מהר מדי, ומדביקה עליהם סטיגמה של פסולי-מצוינות באמצעות דידקטיקה של דיכוי. ובכך, המערכת מנציחה מצב של אי-שוויון ושל מצוינות לבני מצוינים בלבד...

בית הספר הפתוח – האם הוא אפקטיבי?

נתן: בשנים האחרונות מדברים הרבה על בית-הספר האפקטיבי. מהי עמדתכן כלפי המושג-הערך הזה?

מילי: אני מוכרחה להודות, שאינני מבינה את המושג הזה כלל וכלל. מה זה בית-ספר אפקטיבי? אפקטיבי למי? למה? לשם מה?

נתן: הדוגלים בתפיסה של אפקטיביות עוסקים הרבה בצימוד של תשומות-תפוקות. כלומר, אם השקענו כך וכך – צריך שנקבל כך וכך.

מילי: אם כך, אני מפנה שאלה: מה בדיוק אנחנו מכניסים ומה בדיוק אנחנו מוציאים, כדי שהפעולה תהיה אפקטיבית?

נתן: אני חושב שהכוונה היא לכך שההישגים הנמדדים של התלמידים יצדיקו את ההשקעה שהשקענו בתלמידים.

מילי: אולי זאת שאלה לכלכלנים ולא לאנשי חינוך. אנשי חינוך המשקיעים עבודה יודעים שאין השקעה ספציפית וחד-משמעית בחינוך, ושההשקעה שהם משקיעים היא הרבה יותר רחבה משאפשר למדוד אותה בכלים מדויקים. ומובן שאין גם תוצאות ספציפיות מסוימות, הניתנות למדידה. המורה לעולם לא יודע בדיוק מה הוא מכניס ומה הוא מוציא. זאת תפיסה המתאימה לבית-חרושת ולא לבית-ספר.

נתן: חסידי האפקטיביות גם אומרים, שרק כל מה שניתן למדידה הוא בעל ערך. וכך אתה יודע מהו האפקטיבי, לאמור: התוצרים הנמדדים.

מילי: תפיסה זאת איננה מתאימה לחינוך, איננה מתאימה לבני-אדם. אפילו קשה ליישמה בבתי-חרושת. תפיסה זאת מרדדת את האדם, גם את המודד וגם את הנמדד, למספר, לחפץ. כל תפיסה הומניסטית תתנגד לגישה כזאת. אני גם חושבת שתפיסה זו בלתי-אפשרית, לא רק בלתי-מוסרית. אינני רואה כלגיטימית את האפשרות שמישהו ימדוד אותי לפי כל קנה-מידה שהוא מציג בשבילי.

בית-הספר כחברה דמוקרטית; או: אני לא רק בורג, אני משפיע

נתן: אני מציע שנשוחח הבוקר על התפיסה הרחבה שאנו תופסים את בית-הספר כחברה דמוקרטית; כלומר, על המשמעות החברתית של בית-הספר הפתוח. איזה משקל אנחנו מייחסים, בחינוך הפתוח, לחברת הילדים של בית-הספר? מהי קהיליית בית-הספר בעינינו? לתפיסתנו, דמוקרטיה בבית-הספר – מהי?

אריאלה: יש פיתוי רב לומר שבית-הספר הפתוח מהווה חברה דמוקרטית. עם זאת, יש לראות בכך ניסוי פדגוגי, לא מציאות מוגמרת וברורה. אנחנו מנסים להשתית את בית-הספר הפתוח על עקרונות דמוקרטיים; אך הדבר אינו פשוט, ולו רק משום שקיימת הבעיה, שבחברה דמוקרטית היחיד משלם לעתים מחיר יקר על החלטות הרוב. במסוד המצהיר על כוונתו לטפח כל פרט ולעזור לו להתממש כיחיד, יש גם ניגוד מהותי בין החלטה דמוקרטית לבין עבודה עם הפרט. בית-

הספר הפתוח צריך לעשות לעצמו את ההכרעות הקשורות ברווח ובהפסד של החלטות דמוקראטיות מול רצונו של הפרט. מהניסיון של בית-הספר הדמוקראטי בחדרה, המדגיש במוצהר את העיקרון הדמוקראטי, אפשר ללמוד משהו, אבל לא בהכרח להעתיק, כיוון שהבעיה היא עקרונית.

ברור שאנחנו מתנגדים למבנה היררכי נוקשה ואנטי-דמוקראטי של בית-הספר. עם זאת, אנחנו יכולים לתהות על מידת סמכותו של שלטון הרוב, מול זכותו של הפרט שלא להיות כפוף להחלטות הרוב. זאת ועוד: בבית-הספר הפתוח אנחנו בעד גישה דינאמית אל ההיררכיה, כלומר בעד החלפת הסמכויות בעניינים שונים ובזמנים שונים. לפעמים המורים קובעים בעניינים אלה, ולפעמים – התלמידים. ולעתים בלי הכרעה היררכית כלל, אלא הכרעות ברוח הדיאלוג.

מילי: אני רוצה להסתכל על הבעיה מהיבט אחר: **באיזו מידה אנחנו מתייחסים אל הכיתה כמיני-קוסמוס של העולם?** הבעיות שמגלה ההוויה החברתית בכיתה – יחסים, מתחים, מאבקי כוח, שעיר לעזאזל וכד' – הן בעיות שיתגלו בכל קבוצת התייחסות שהילד ימצא בה. בבית-הספר הפתוחים, נושאים אלה זוכים לטיפול בסדר עדיפות גבוה יותר מאשר בכל מערכת חינוכית אחרת שאני מכירה. אצלנו בהחלט קורה שמורה נכנס לכיתה והופך את מה שקרה בהפסקה למוקד השיעור. **אנחנו מחויבים, לפי תפיסתנו, לטפל ברצינות רבה באינטראקציות החברתיות, הן בין התלמידים לבין עצמם והן ביניהם לבין המורה.** בבית-ספר פתוח, מורה יכול לעמוד למשפט של התלמידים, למשל. מובן שדבר זה לא יעלה על הדעת כלל בבית-הספר הרגיל. אנחנו, המורים, מעמידים את עצמנו לביקורת, להצבת סימני-שאלה. אין אנו רואים את עצמנו כנמצאים "מעל לחוק" של החברה בבית-הספר. עם זאת, ברור שהדמוקראטיה אצלנו איננה טוטאלית. כעיקרון, אנחנו חותרים באמת למצב של קהילייה של שותפים ולא של קובעים ונקבעים.

אריאלה: אני זוכרת, מילי, שאת ציטטת פעם מישהו, אינני זוכרת את שמו, **שהבחין בין עקרון השוויוניות לעקרון הסימטריה.** נדמה לי שבבית-הספר הפתוח פועל עקרון הסימטריה. כלומר, לכל אחד ישנה ההזדמנות להיות כל דבר; וזאת בלי שנצחיר שכולם שווים לכולם. מורה איננו שווה לתלמיד בכל דבר, ובכל זאת לתלמיד ולמורה זכות סימטרית להתייחסות ולכבוד, למשל.

נתן: אני רוצה להמשיך את קו המחשבה של ארבעתנו, ולהגיד שלא רק

הכיתה מהווה דגם של חברה עתידית, אלא בית-הספר כולו. **בית-הספר צריך להתנהל, לדעתי, בצורה הכי דומה לאותה חברה שבה היינו רוצים לחיות.** אמנם, אני מסכים אתכן לכך שבית-הספר לא יכול להיות לגמרי דמוקרטי. אבל, הוא צריך להתנהל כדגם המבטא שאיפה לפיזור ההיררכיה והסמכותיות. הוא צריך לבטא מגמה של סימטריה, של חלוקת סמכויות. אצלנו, הילד אמור להתנסות, ביחסי חברה שמהם יוכל להקיש על החברה הגדולה; ואי-אפשר להפקיע מהמערך החברתי הזה את המורים או את ההנהלה. הוא לומד אצלנו שותפות מהי, חלוקת אחריות מהי, החלטות דמוקרטיות מהן וכד'.

מילי: אני רוצה להוסיף שתי נקודות: האחת, עניין **"הראש הגדול"**. אנחנו רוצים לפתח בתלמידינו את הכושר לקחת אחריות לא רק על עצמם, אלא גם על החברה, על זולתם. הילד צריך לראות שיש משמעות להתערבותו; שיש לו השפעה; שהוא איננו סתם בורג. וכשיצא אחר-כך לחיים, גם לא יראה את עצמו כבורג, מפני שהתנסה כבר בבית-הספר בכוחו ובהשפעתו. במקרה הטוב, יראה את עצמו כבורג עם ראש, ובמקרה הטוב ביותר – בעמדות שונות; כלומר, לפעמים אני בורג ולפעמים אני הרבה יותר מזה. חשוב שהילד לא יראה את עצמו מלכתחילה כנתון בסטאטוס אחד, של בורג למשל, אלא של מי שדעתו נשמעת ושכוחו להשפיע, כבר בבית-הספר. צריך לתת לו תפקיד של מברג ולא רק של בורג, לפחות בנושאים שחשובים לו, שהוא רוצה לקבוע בהם.

דבר שני: בקשר לחברת הילדים, אנחנו עושים גם עבודה אמיצה, מבחינה מסוימת, שהחינוך הרגיל לא עושה אותה. אנחנו מעמתים את האנשים עם היכולת שלהם. כלומר, אנחנו מעמתים את הלומדים עם חברת השווים ומעלים זאת לדיון, בלי לייפות את העימות, בלי לטייח אותו. ניח ששני תלמידים רבים. אנחנו מנסים לברר מה הפיקו מהריב, מה היו ציפיותיהם ממנו, מהי ה"תרומה" של כל אחד לריב, וכד'. אנחנו מנסים להבהיר לילדים את הכוחות שלהם, את היכולות, את הפרופורציות. אין אנו נשארם במסגרת העובדות בלבד. ודבר זה מקנה לילד ראייה מציאותית של עצמו, ראייה שיש עמה השלכות להתנהגותו אחר-כך בחוץ, בחיים. אנחנו רוצים למנוע ממנו הן את ההרגשה שהוא כלי-יכול מצד אחד, והן את ההרגשה שהוא לא שווה כלום, מצד שני. לסיכום, באמצעות חברת הילדים אנחנו מנסים לתת לילד פרופורציה נכונה על עצמו, על יכולתו בעתיד, כקובע ולא כנקבע בלבד.

עדה: אם אכן ישנה התייחסות ערכית בבית-הספר הפתוח, הריהי דווקא בעניין הסולידאריות. אנחנו מבליטים את הסולידאריות של הפרט עם החברה הקטנה שסביבו, ועם החברה הגדולה שבחוץ.

נתן: דברייך אלה מעניינים מאוד. שהרי ישנם אנשים החושבים שבתי-ספר פתוחים ממוקדים בפרט האגוצנטרי והאינדיווידואליסטי. איך זה מסתדר עם הסולידאריות שאת מדברת עליה?

עדה: מסתדר בהחלט. שהרי **אם הפרט הוא חשוב, אזי גם הפרטים חשובים**; ומכאן שגם העולם הוא חשוב. וכאן משתלב העניין של "הראש הגדול", ואיך אני יכול להשפיע, והאחריות שלי.

אריאלה: אני רוצה להמשיך את דבריה של עדה ולומר שאם הנחת היסוד היא, שרווחתו של הפרט תלויה באיכות החברה שהוא נמצא בה – אזי הוא צריך לקחת אחריות על איכות החברה, ולו רק כדי שיזכה לרווחתו שלו. הוא צריך חברה מתוקנת, כדי שיוכל לממש את עצמו. הוא צריך שלום, חופש, חברה מתוקנת; שאם לא כן – לא יהיה לו טוב.

נתן: אם כן, איך העניין הזה של הדאגה לכלל, של הסולידאריות, מוצא את ביטויו בבית-הספר הפתוח? כלומר, מה ההבדל בעניין זה בין בית-הספר הפתוח לבית-הספר הרגיל?

אריאלה: קודם כל, **העמדת הבעיות החברתיות והאינטראקציה החברתית בין התלמידים ובין התלמידים למורים כאחד מנושאי הלימוד**; נושא שווה-ערך לתנייך, להיסטוריה או לכל מקצוע אחר. אנחנו פשוט מייחדים לזה המון זמן. בעצם, אנחנו מהווים כבר מודל של קהילייה, של תלמידים, מורים, הורים, המעורבים זה בזה ופועלים יחד. אין לנו מתחרים בעניין הזה.

עדה: בית-הספר הניסויי היה הראשון בארץ (עכשיו זה חדר גם לחינוך הרגיל) **שהנהיג את העניין של המחויבות**. כלומר, שילד, החל מגיל מסוים, הולך ועובד בקהילה – עם ילדים מפגרים, או עם זקנים, או בכל עבודה שהיא למען הכלל. וחוף מזה: **אנחנו הנהגנו את נושא העזרה ההדדית**. תלמידים מלמדים תלמידים – הילדים הגדולים עוזרים בלימודים לילדים הקטנים יותר. אני חושבת שמאחר שאיננו מטפחים תחרותיות והישגיות, אנחנו יכולים ליצור אווירה של חוסר הרגשה שיש בושה או בזבוז זמן בכך שילד אחד ילמד את השני. וזה קורה בבית-הספר הניסויי במידה גדולה הרבה יותר ממה שאתה מתאר לעצמך.

מילי: אני רוצה להוסיף על זה ולומר, שכיוון ששיטתנו איננה מעניקה עדיפות ערכית לסוג מסוים של פעילות דווקא – ילד שהוא טוב במתמטיקה איננו מרגיש טוב יותר מילד המצליח בספורט. לכן, ישנה אצלנו התייחסות רחבה יותר לסגולות האישיות השונות של הילדים. אין אצלנו אוריינטאציה של דירוג ושל השוואה, ודבר זה יוצר בסיס לסולידאריות החברתית אצלנו; כלומר, היכולת לראות בזולת אדם שווה ערך, למרות שהוא בעל הדגשים אחרים. **אצלנו אין קוד אחיד, כמו שיש בחינוך הרגיל, שלפיו שופטים את כולם.**

נתן: עם זאת, בחברה שאנחנו חיים בה, מי שמצליח במתמטיקה, שימושית כמובן, נחשב יותר ממי שמצליח בריקודים, למשל. אז איך העמדה הבלתי-מעדיפה שלנו, לגבי יכולות, מסתדרת עם המציאות?

אריאלה: בחברה שלנו מעריכים את מי שמצליח בכדורגל יותר ממי שמוכשר במתמטיקה... שחקן כדורגל מצליח יותר בחיים מאקדמאי, ואין ספק שזמר פופ נחשב למוצלח יותר. בעולם האקדמי מעריכים יותר לפי כישורים אקדמיים, אבל לא בחברה בכלל. ויש לזה עוד אספקט: אם ילד זוכה לגדול במשך שמונה-עשרה שנים בלי סטיגמות, בצורה משוחררת, עם חיזוקים מההורים ומבית-הספר לגבי יכולותיו – יש להניח שהוא קיבל חוסן פנימי כזה, שיאפשר לו להתמודד טוב יותר גם בחברה התחרותית שלנו.

נתן: נכון, הרי זאת אחת מהמטרות העיקריות של החינוך הפתוח – לגדל אדם שיהיה מספיק חזק, מספיק יצירתי ומספיק אוטונומי, כדי שיוכל להתמודד אחר-כך עם קשיי החיים.

חינוך אחר – מורים אחרים – הכשרת מורים ייחודית

נתן: ברשותכן, נעבור לנושא אחר. החינוך הפתוח זקוק למורים פתוחים, מורים מסוג אחר. ואכן, מכון חפ"ן מכשיר מורים אחרים, מאז הוקם בידי משה כספי, ועד היום, בניהולה של מילי אייזנברג. הבה נשוחח על טיפוס המורה הרצוי בעינינו בחינוך הפתוח, ועל דרכי ההכשרה המיוחדות, הננקטות בחפ"ן כדי להכשיר מורה כזה. מילי, בנושא זה אין ספק שלך הזכות להגיב ראשונה.

מילי: אנסה לתאר כמה מהמאפיינים העיקריים של המורה הפתוח. הראשון: **המורה כתלמיד.** מורה פתוח הוא מורה שהוא תמיד בתהליך של למידה, של התפתחות, של גילוי עצמי מתמיד. הוא צריך להיות אדם בעל נכונות מתמדת לחפש אחרי דרכו החינוכית. אסור שישאף לתשובה חד-משמעית וסופית על שאלות חינוכיות. עליו לחפש תמיד תשובות חדשות ולהתפתח עם התהליך הזה של החיפוש. שנית, המורה הפתוח צריך להיות אדם שיכיר את עצמו, שיהיה מוכן לבדוק את עצמו ואת נקודות-התורפה שלו; שיהיה מוכן לעבוד תוך ידיעת חולשותיו, ושיבין כי כשם שלו יש נקודות חולשה – כך גם לתלמידיו הזכות להיות בעלי חולשות. שלישית, הייתי רוצה שהמורה שלנו יהיה אדם שהתהליך החינוכי באמת מרתק אותו. אדם מעורב, סקרן ואיכפתי לגבי התהליך החינוכי.

הרבה מתפקידי המורה מוגדרים, בדרך כלל, בתחומי הביצוע בלבד: המורה ילמד, המורה יעשה, וכיו. לעומת זאת, ונוסף על כך, **אנחנו מדגישים אלמנטים של קשב, של רגישות, של תשומת-לב.** אנחנו מעוניינים בכך שהמורה יהיה רגיש לתהליכים ולא רק לתוצרים; לא רק לבצע כדי להגיע להישגים, אלא שיראה וידע מה עבר עליו ועל תלמידיו בעת הביצוע; שיהיה רגיש למה שקורה לתלמידים בעת הביצוע, לגדילתם, להתבגרותם, לעצמאותם וכיו. התוצרים חשובים, אך לא פחות מהם – התהליכים. המורה צריך להיוך רגיש להם.

אריאלה: הנקודה שאני מבקשת להרחיב מתוך דבריך היא, שהמורה שלנו צריך להיות אדם שהלמידה האישית שלו מרתקת אותו, כל ימי חייו, ולכן הוא מוכן להשקיע את עצמו בתהליך של עזרה לאחרים, הנמצאים, כתלמידיו, בתהליך דומה לשלו. וכך נוצר מעגל של לומדים. הוא מוכן לעשות את עצמו מכשיר ללומדים, בעוד הוא עצמו לומד.

עדה: אני רוצה להוסיף את הממד של היצירתיות. **מורה טוב הוא מורה יצירתי,** כלומר אדם שיכול להשתמש בידע שלו כדי לפתח ממנו דברים חדשים; לא לקפוא על השמרים; להמציא דברים חדשים; להיות מסוגל לפרש את מה שלמד, לפי המצבים הבלתי-צפויים שייקלע אליהם; לא לחזור על עצמו. ועוד: **למורה צריכה להיות נוכחות.** קרא לזה סמכות משחררת, או שם דומה. אחרת הוא לא יצליח.

נתן: האם, בנקודה זאת, יהיה זה נכון לעשות סינתזה בין הרעיונות של רוג'רס לרעיונות של פרה, ולהגיד שהכשרת המורים בעינינו היא, **בראש**

ובראשונה, הכשרה של אנשים שיהיו מסוגלים לסייע לתלמידיהם לממש חופש, לממש יכולת של בחירה עצמית, של גדילה של אדם חופשי וביקורת? האם בנקודה הזאת נמצאת נקודת החתך בין הכשרת המורים הרגילה לבין הכשרת המורים שלנו, או בין המורים הרגילים לבין המורים הפתוחים? אנסח זאת ניסוח אחר: המורה המסורתי, הממוקד בתוצרי למידה, מול המורה הפתוח, הממוקד בסיוע לאנשים לגדול. כלומר, שאנו מכשירים אותו יותר לסייע בגדילה אוטונומית מאשר להקנות ידע.

עדה: נכון. ולכן, ההדגשה אצלנו איננה רק על האינטלקט, אלא על אינטראקציות עם אנשים, על יחסים, על רגישויות. אתה ניסחת את זה ניסוח הנשמע כאילו העבודה היא על האינטלקט של המורים-לעתידי בלבד. ואין הדבר כך. אנחנו עובדים הרבה על הצד הרגשי והבין-אישי בהכשרת מורים.

נתן: אם כך, הבה ננסה להגיד במלים ספורות, מהו היסוד המהותי להכשרה שלנו. במה היא שונה מסוגי הכשרת המורים האחרים, לאור המטרות האחרות?

מילי: מכל הנושאים שנדונו עד כה, דווקא בנושא זה, של הכשרת המורים, אני בטוחה לגמרי שאנחנו באמת שונים, הן במטרות והן בדרכים. לא רק שונים מכל המוסדות האחרים, אלא ממש ייחודיים. מאחר שהרעיון הבסיסי שלנו הוא, שאין דרך אחת, אנחנו עובדים במגוון דרכים, כדי לפתח יצירתיות. למשל, אנחנו לוקחים נושא והתלמידים מרחיבים אותו ומפתחים אותו, הן מבחינת התוכן והן מבחינת הדרכים לבטא אותו. זהו כיוון אינטגרטיבי ברור. למשל, הנושא **שחור-לבן** יכול ללבוש צורות שונות ולהקיף תחומים שונים בדרכים שונות: טוב ורע, לבנים מול שחורים; אספקטים פילוסופיים, חברתיים וכו'. ועניין זה נוגע גם לחיי הלומדים, לגבי תחומים שונים הנוטים לשפוט שפיטה סטריאוטיפית. יש לנושא כזה היבטים אסתטיים, פיזיים, ערכיים ועוד. הלמידה בחפ"ץ היא הרבה יותר יצירתית, לאור הדוגמה שהבאתי של האפשרויות הפתוחות ללמידה בנושא הנייל – למידה רב-מישורית. אין אצלנו למידה של שום תחום דעת ספציפי, אלא למידה אינטגרטיבית, בראייה הרבה יותר כוללת.

עניין מהותי נוסף: חלק גדול מהקורסים ניתנים בידי הסטודנטים עצמם. אנחנו יודעים שיש לסטודנטים מה ללמוד זה מזה בפועל. כלומר, הם עצמם משמשים מקור הידע של עצמם, מוקד להתבוננות.

אנחנו מרבים בעבודה אישית עם הסטודנטים, מפני שאנחנו מאמינים כי דיאלוג בין סטודנט למנחהו מאפשר נגיעה בהרבה נקודות, הכרה יותר טובה של המורה לעתיד, הכוונה יותר אמיתית. כמו כן נהוג אצלנו הדיאלוג הכתוב. הסטודנטים כותבים כל דבר העולה על דעתם, לא רק בתחומי המקצוע, ואנחנו עונים להם בכתב. ככלל, אנחנו נותנים המון ערוצי תקשורת, המון שיחות, הזדמנויות של שיחה אחד לאחד, של דיבור בפני הקבוצה, של ניהול דיאלוג בקבוצות וכו'.

בכל השיטות הללו אנחנו מבטאים את רצוננו לבטל את הדיכטומיות בין יודע לבין לא יודע, בין עולם לבין תחום דעת סגור, ובין המורה לעתיד לבין האדם שהוא עכשיו ושיהיה בעתיד.

אריאלה: אני רוצה להוסיף עוד ממד אחד: המקצועות המקובלים בהכשרת מורים, כגון פסיכולוגיה, פילוסופיה, תורת ההוראה וכו', נלמדים מן התיאוריה אל הלומד. כלומר, ישנן תיאוריות והלומד צריך להתאים את עצמו אליהן. אצלנו זה להפך. **אנחנו יוצאים מן הסטודנט, מן הבעיות, ומחפשים תשובות בתיאוריות, מתוך הממשות של הלומדים.** ניקח למשל את הנושא **בחירה**. אנחנו נשאל קודם כל את עצמנו איך אנחנו מבינים את המושג הזה, איך אנו מתפקדים סביבו; איך אני מתנהג ומרגיש כבוחר – ורק אחר־כך נלך ללמוד תיאוריות שיעזרו לנו להבין את עצמנו טוב יותר.

נתן: אני רוצה למקד את הדברים: האם יהיה זה נכון לומר, שבשנת ההכשרה שהם מקבלים אצלנו, הסטודנטים מקבלים, בעצם, מערך כזה של לימוד ופעילויות שעוזר להם לגלות את עצמם ואת הפוטנציאלים שלהם כמורים – וזאת בניגוד לסוגי הכשרה אחרים, המקנים לסטודנטים שיטות של דידיקטיקה "נכונה", במרכאות או לא? האם אנחנו מתמקדים יותר בעצמיותו של המורה לעתיד, יותר מאשר במיומנויות הפורמאליות המוקנות לו, בהכשרה באוניברסיטה למשל?

מילי: בהחלט כן. אנחנו רוצים לתת לסטודנט תמיכה שתאפשר לו לגלות את עצמו – גם צדדים בנפשו שאין הוא מכיר או שהוא לא אוהב.

נתן: לשם מה זה חשוב?

מילי: מפני שכשהם יעבדו עם ילדים, היכולת לא לסגור את עצמם במה שהם יודעים על עצמם בלבד – היא יכולת חשובה. אל תחליט שאתה טוב בזה ולא טוב בדבר אחר, עד שתתן לעצמך הזדמנות לגלות, שאולי

אתה טוב גם בדבר האחר. אנחנו נותנים למורים לעתיד הזדמנויות גלות צדדים חדשים באופקים וביכולתם. אם תיתן הזדמנות לעצמך – תהיה מוכן לתת הזדמנות גם לתלמידך בעתיד. תוכל לתת להם הזדמנות להתמודד עם משהו שנראה מאיים ומפחיד. והדברים אמורים לא רק לגבי התמודדות עם ידע, אלא גם בתחומים הקשורים לאישיות: היכולת לדבר עם סוג מסוים של אנשים שקודם חשבת שאינך יכול לדבר אִתָּם, למשל. או חוסר יכולת לדבר לפני קבוצה, או הפחד מפני עיסוק בחומר מסוים, וכו'. אנחנו רוצים לעזור לסטודנטים לגלות למה הם מסוגלים בתחומים שונים, שקודם הם חשבו שאין הם מסוגלים לכך. אנחנו מעודדים אותם לנסות, מעבירים את המסר שיותר חשוב לנסות מאשר להצליח. ואת המסרים הללו הם מעבירים לתלמידיהם. אחד הדברים שאני ממש בטוחה שאנחנו מצליחים בהם, והסטודנטים גם מאשרים זאת, הוא שהסטודנטים נפתחים אצלנו לאופציות שלא היו להם קודם, ולשינויים.

אפילו: האם יש עתיד לחינוך הפתוח?

נתן: אנחנו מתקרבים לסוף מחזור זה של שיחותינו. בתי-ספר פתוחים, לסוגיהם השונים, הרי אינם דבר חדש בעולם. רבים אף סבורים שהם דבר ישן, שעבר זמנו. האם יש לנו יסוד להאמין, על בסיס נסיונות העבר וההווה, שהחינוך הפתוח הוא התשובה המתאימה למשבר החינוך בימינו? האם יש לו סיכוי לא רק להתקיים אלא אף לשגשג ולהוות תשובה למשבר החינוך בימינו?

מילי: אין מוותרים על מערכת ערכית מפני שהיא לא מומשה עדיין במלואה. נכון שישנם קשיים רבים במימוש החינוך הפתוח. אך, האם מציאותם של קשיים צריכה להוביל לחזרה לשיטה הקודמת, או לניסיון להחדיר לחינוך הרגיל את העקרונות של החינוך הפתוח? לדעתי, בזה צריך להתמקד; דהיינו בתרומה העתידית של עקרונות החינוך הפתוח ל"פתיחתו" של החינוך הסגור. אני חושבת שעקרונות החינוך הפתוח יכולים לתרום תרומה חשובה לחינוך הקיים בעולם של ניקור, טכנוקראטיה וכו'. ערכים כמו דיאלוג, חופש, סמכות משחררת ועוד – הם תרומתנו.

עדה: צריך להודות בכך שהחינוך הפתוח מעולם לא היה החינוך הרזוח. תמיד הוא התאפיין כאיים קטנים בתוך המציאות של החינוך הרגיל,

ואפילו בשנות השישים. אין כל רע בכך שאנחנו מעטים. אני אפילו מוותרת על היומרה להציל את החינוך הרגיל באמצעותנו. עם זאת, ממילא אנחנו כן מצליחים לגרות את המערכת הרגילה לשינויים, אפילו בלי כוונה מצדנו.

אולם, לאמיתו של דבר, העניין בחינוך הפתוח דווקא הולך וגובר בציבור. ישנן קבוצות רבות של הורים, בכל רחבי הארץ, המתעניינות ומעוניינות בחינוך הפתוח, בגלל הייאוש מבתי־הספר הרגילים. ואל נשכח כי כל הבוגרים של חפ"ן מתקבלים לעבודה בבתי־הספר הרגילים, ואפילו יש להם עדיפות בהתקבלות לשם. לכן, אין לדבר על החינוך הפתוח כעל משהו שדועך. נכון שאנו צריכים כל הזמן לחדש ולהתחדש, אחרת נדעך. אך חובה זאת היא מעצם מהותה של התפיסה הפתוחה – חובה להשתנות, לחפש דרכים חדשות.

נתן: האם יש לחינוך הפתוח סיכוי להפוך לדרך המלך של החינוך הציבורי, או שתמיד יתגדר בגבולות מצומצמים, כחינוך חלוצי? האם עתידו מותנה בהשפעתו האיטית על המערכת הכללית?

מילי: קודם כל, מאחר שהנבואה ניתנה רק לשוטים, אינני רוצה להסתכן... וחוף מזה, מאחר שהמציאות איננה תומכת בתקוותי, יש לי קושי לענות על השאלות שהצגת. שתי האופציות העומדות בפני – להיות שוטה או מקווה – אינן נראות לי... ועם זאת, אגיד את הייאוש מאמין שלי: **החינוך הפתוח לא יהפוך להיות דרך המלך בחינוך.** ואם כן יהיה לדרך המלך, אזי מיד הוא יצטרך להוליד לו בן צעיר, שיהיה לְך החדש... כי אני אינני חושבת שדרך שכולם דורכים בה יכולה להיות דרך של פריצה אל החדש והלא־צפוי. **חשוב מאוד שהחינוך הפתוח יהיה מודל, שלא ייטמע בדרך הראשית;** שלא יתאים את עצמו ושלא ייטמע, אלא יישאר ראש־חץ או סמן לשינוי. ואם הוא אכן ייטמע – הוא יאבד את ייחודו וגם יתרדד. אני רוצה לראות את החינוך הפתוח כדרכם של מאמינים בקו הזה, ולא של מתפשרים. ואני דוחה את המושגים אַקסקלוסיביות או אֶליטה – לא בזה מדובר. מדובר במאמינים בדרך מסוימת, דרכו של החינוך הפתוח. **אלה הם אנשים שמחפשים תשובות לא־מוכרות לבעיות מוכרות.** זה הקו המאפיין את מאמיני החינוך הפתוח.

נתן: את מתכוונת לאנשים שמוכנים לבדוק דברים חדשים על חשבון הילדים שלהם? זה בסדר?

מילי: לא. הם עושים את הבדיקה על עצמם. בעצם, כל מי שעוסק בחינוך עושה בדיקה של משהו לא כל-כך ידוע. גם התשובות השמרניות הן בדיקה, לא מוצלחת, לדעתי. גם תרופות בדוקות, שניתנות לילדים, אינן מתאימות למקרים הספציפיים, ובכל זאת נותנים אותן. כל ילד הוא חדש מבחינת הדרכים שיש לטפל בו בעזרתן. ואם כן, מה כל-כך טוב בתרופות ה"בדוקות"? לי חשוב שהבוגרים של חפיץ יקלטו מתהליך ההכשרה לגבי עצמם את הנכונות להתנסות. לא נכונות להתנסות בתנאי שהניסיון יצליח במאה אחוזים, כדי שכולם יהיו מאושרים – המערכת, ההורים וכד', אלא שיקלטו את עצם הנכונות להתנסות. מחנכים אינם צריכים ללכת על בטוח, אלא לנסות. **כן אני רואה את המהות של החינוך הפתוח: התהוות מתמדת של משהו חדש, למרות הקשיים, מבלי לרוץ אל המוכר והבטוח.**

אריאלה: במציאות הקיימת של החינוך בארץ, ישנה ממש צעקה, שוועה, שהחינוך הקיים לא יכול להימשך כפי שהוא. וזאת למרות שישנה, כנגד זה, התנגדות חזקה לשינויים. ממש דבר והיפוכו. מצב זה נראה לי מדהים, כיוון שהוא נמשך כבר מאתיים שנה לפחות. בנקודה שאנחנו נמצאים בה כיום, הבעיה היא ביתס לתפקידו של המורה: באיזו מידה הוא נתפס כמעביר ידע, כמפקיד חומר אצל הילדים – וזה הדבר הראשון שנראה לי כזועק לשינוי. השאלה היא, אם יתחולל שינוי, ואם הוא אכן יתחולל, האם הוא יהיה דומה לתיאור שלנו את הדגם החדש של המורה? בעיה שאיני יודעת איך לפתור אותה היא הבעיה של "חצי הריון". כלומר, האם אפשר לשנות מורה רק קצת... שיהיה רק קצת מפקיד ורק קצת מלווה. מורה שילך עד חצי הדרך, לא עד הסוף עם הדברים. האם זה אפשרי, רצוי?

אני מלמדת כיום במוסד קונוונציונלי של הכשרת מורים. חוסר הנחת שם הוא גדול ואמיתי. ועם זאת, איני יכולה לומר שאפשר להפוך את המגמה להכשרת מורים שם למוסד לחינוך פתוח. זה בלתי-אפשרי, הן מבחינת המורים והן מבחינת התלמידים. זה לא ריאלי. וזאת למרות שלאור אי-הנחת קשה לי לראות את הכשרת המורים ממשיכה לקפוא על שמריה. אבל, זה בדיוק מה שהיא עושה. אינטואיטיבית אני אומרת, שהרבה מן העקרונות ששוחחנו עליהם כן יכולים להיות בסיס להכשרת מורים של דרך המלך. אולי לא האידיאולוגיה הפתוחה במלואה, אבל חלק מהעקרונות – כן. העמדת סימני-שאלה על עקרון ההיררכיה, על תפקידו של המורה, על מקומה של תוכנית הלימודים, על סמכויות וכד'.

אבל, התשובות לא תהיינה בהכרח ברוח המלאה של האידיאולוגיה הפתוחה.

עדה: אני רוצה לחזק את הדברים האחרונים שנאמרו, ולספר שבמפגשים שלי עם מורים, ילדים והורים, אני מרגישה שה"אני מאמין" שלנו נופל עליהם כמו מים זכים. אנשים מוכנים לקבל רעיונות שלנו, כיוון שהם מיואשים ממצב החינוך. אני נפגשת עם קהלים שונים בענייני חינוך, ואני מוצאת מעט מאוד התנגדות לרעיונות שלנו או כעס עליהם. אבל, מכאן ועד להפיכת המערכת לפתוחה – הדרך ארוכה, אם אכן היא אפשרית. ואולי גם מילי צודקת. כלומר, שאין זה תפקידנו להיות לדרך המלך; שתפקידנו לעורר, להרגיז, להציג שאלות.

נתן: אני דווקא תמה על הדברים שאמרת. הרי אנחנו חיים בחברה הישגית ותחרותית. איך זה מסתדר עם אהבה לרעיונות שלנו?

עדה: זה בדיוק ה"אבל". אנשים אוהבים את ההשקפות שלנו, אבל לא מוכנים לשלם עבורן את המחיר – הישגיות ותחרותיות.

אריאלה: אנשים מרגישים שצריך לשנות את החינוך, אבל לא מוכנים לשלם את מחיר השינוי.

נתן: יש לי עוד שאלה בעניין הזה, לאור מה שאמרת, מילי. נצא מתוך ההנחה, שהחינוך הפתוח תמיד יהיה מעין חלוץ כזה לפני המחנה; ואם כך, איך הוא יגיע לשכבות חברתיות מסוימות, שהיום הן רחוקות מאוד מהעקרונות של חינוך פתוח? איך הוא יכול לפרוץ את המעגל הבורגני או האינטלקטואלי ולהגיע לחוגים אחרים? או שאולי הוא לא בשבילם?

מילי: אני דוחה את הקביעה, שהחינוך הפתוח מתאים רק לשכבות משכילות. החינוך הפתוח יכול לצאת לחוגים חדשים, וזו חובתנו לעשות זאת. ישנן כבר דוגמאות לפריצה מסוג זה. אתן דוגמה: לפני שנתיים עשינו פרויקט בבית-הספר פת עם התלמידים שלנו. יש לנו בוגרים שעובדים שם עד היום. גם עם בית-הספר גואטמאלה אנחנו קשורים. כלומר, אנחנו כן מנסים לפרוץ לבתי-ספר שונים, גם שמרניים מאוד, לא רק של שכבות המצוקה. הבעיה היא שאנחנו מעטים, ויכולת ההשפעה שלנו איננה גדולה באופן מעשי. אני רואה אתגר גם בזה וגם בקליטת סטודנטים משכבות אחרות, וכבר יש לנו כאלה – ממושב רחוק או מיישוב מבודד. במקרים רבים הם חוזרים ליישוביהם, אחרי שסיימו את לימודיהם אצלנו, ואנחנו מאמינים שהם מביאים אתם לשם את

מה שהם למדו אצלנו. אני רוצה שנקבל על עצמנו להכשיר קבוצה של מנהיגים מעיירות-פיתוח, למשל; או קבוצה של מדריכים פדגוגיים העובדים באזורי-ספר. אין ספק שאנחנו לא רואים עניין זה כזר לנו, אלא כמחויבות שאנחנו צריכים לקחת על עצמנו.

אני מבקשת עוד להדגיש דבר אחד, בהקשר למה שאמרנו קודם על החינוך הפתוח. **אני רואה את החינוך הפתוח כראש-חץ; כראש-חץ לשינוי.** ולכן, בקשר לדברים שאמרת קודם, נתן, על הערכים של החברה כיום, על הישגיות ותחרותיות – יש לראותם כמציאות, כקיים, כמשהו שלא צריך לכופף אותו. אני לא צריכה לשנות את החינוך הפתוח בגלל ערכי החברה. "אני מאמין" שלי נקבע למרות דווקא מפני שאיננו מקבלים את כל ערכי החברה. אני לא צריכה לשנות את הערכים שלי, אלא להפך – לשאוף לשנות את הערכים של החברה, שאינם מקובלים עלי. אנחנו עוסקים בשינוי. שינוי של היחיד קודם כל, שינוי של היחיד...

נתן: שינוי למה? הומניזאציה של החיים?

מילי: כן. הומניזאציה של החיים והחברה. יתר דגש על הפרט וייחודו מצד אחד, ויתר דגש על קומוניקאציה תקינה בין אנשים, מצד שני. יתר דגש על מימוש, יצירתיות, חשיבה עצמית, הסתכלות על האחר, התחשבות בסביבה, דיאלוג. אני רואה אותנו כמי שרוצים לפתח דברים שאינם אפשריים כרגע. העובדה שאין הם אפשריים – יכולה להביא להרמת ידיים, אבל יכולה גם לגרום להביא לפעולה למרות האילוצים. וזה בדיוק מה שמאפיין אותנו. אילו הנתונים היו לטובתי, אז לא הייתי, אולי, נמצאת במקום שבו אני נמצאת.

נתן: אני מסכים עם מילי בכך שאין להתיימשך מדרך ערכית שמאמינים בה, רק מפני שהיא לא מומשה עד היום. האם בני-אדם צריכים להתיימשך מהשאיפה לשלום, למשל, מפני שעולמנו הוא עולם שלא פסקו בו מלחמות עד לעצם הרגע הזה? והוא הדין בהקשר של החינוך הפתוח. העובדה שהחינוך הפתוח לא הפך לדרך המלך בחינוך בשום מקום בעולם – אינה צריכה להביא להתיימרות מן הערכים של החינוך הפתוח. אי אפשר לוותר על החתירה המתמדת, והמייאשת לעתים, להומניזאציה של החברה ושל היחידים בה. אין כל רע בחתירה כזאת, גם בתנאי אי-ודאות של עולם פוסט-מודרניסטי, טכנוצנטרי וכיוצא בזה; להפך, היא מחויבת המציאות. לכן, **אפשר לראות את החינוך הפתוח כחלוץ ההולך בראש המחנה**, גם אם המחנה משתרך באיטיות מופלגת בעקבותיו. אני

משוכנע שהמון רעיונות שהגו הוגי החינוך הפתוח חדרו למחנה כולו; ואין לזלזל בכך כלל. מי שמוותר על החינוך הפתוח – מוותר על החלוץ הסולל את הדרך למחנה כולו; וזו שטות גמורה מבחינה חינוכית וחברתית. כמו כן, אסור לשכוח את האלטרנטיביות הטמונה בחינוך הפתוח, מפני שבחינוך הרגיל ישנה מידה כה גדולה של אי-שביעות רצון, ניכור ומשברים. כשאנחנו רואים עד כמה עמוק המשבר בחינוך הרגיל, בעיקר בחטיבות הביניים ובתיכון, אני חושב שהיינו צריכים להמציא את החינוך הפתוח, גם אלמלא הומצא כבר. ולכן, לא רק שלא עבר זמנו של החינוך הפתוח, אלא שעוד נכונו לו עתידות גדולות בתברתנו. עליו תהיה מוטלת החובה לעשות להומניזאציה של חברה, שלא לאורך ימים תוכל לוותר על האידיאלים ההומאניים המושרשים בחינוך הפתוח.

אני מודה לשלושתכן על השיחות המועילות והמעניינות. אני מקווה שגם הקוראים והקוראות נהנו מהן. אולי אף פה ושם הרגישו כי גם הם משתתפים בדילוג. המעוניינים להגיב ולשוחח יכולים לכתוב למכון הפ"ן, מכללת דוד ילין, בית הכרם ירושלים, וייענו.

ביבליוגרפיה

- דרום, דב, אקלים של צמיחה, ת"א, תשי"ן.
פרנקנשטיין, קרל, אמת וחופש, ספרית הפועלים, ת"א, 1987.
כהן, אדיר, החינוך החופשי, רשפים, ת"א, 1983.
כספי, משה, גישות המעבר להתבונות יוצרת, אקדמון, ירושלים תש"ל.
כספי, משה, החינוך מחד, עם עובד, ת"א, תשל"ט.
לם, צבי, ההגיונות הסותרים של ההוראה, ספרית הפועלים, מרחביה.
Apple, M., *Teachers and Texts*. Routledge and Kegan, 1986.
Aronowitz, S. and Giroux, H., *Education Under Siege*, Wasport, Begin and Garvey, 1985.
Bruner, J., *Acts of Meaning*, London, Harvard University Press, 1990.
Connelly, F.M. and Clandinin, D.J., *Teachers As Curriculum Planners: Narratives of Experience*, Columbia University, Teachers' College, 1988.
De Bono, E., *Lateral Thinking*, England, Penguin Books, 1977.
Dewey, J., *Experience & Education*, London, Collier Macmillan Publishers, 1938.
Epstein, J. and Mopartland, J., *The Effects of Open School Organization on Student Outcomes*, John Hopkins, 1975.