



כתב עת אלקטרוני
בהוצאת המכללה האקדמית לחינוך ע"ש דוד ילין, ירושלים

גליון מס' 10 כסלו תשפ"ב, דצמבר 2021

ניתן לקריאה באתר המכללה
<http://www.dyellin.ac.il>

**בניית תוכנית לימודים בלימודי תרבות
באמצעות מחקר פעולה עצמי***

טלי זילברשטיין

* המחקר נערך במסגרת התמחות במחקר והערכה במכון מופת, בהנחיית ד"ר לורן ארדריך. כמו כן, תודה מיוחדת לעומר אילון-אורטל.

תקציר

המאמר מתאר את תהליך בנייתה של תוכנית ניסיונית בלימודי תרבות עבור תלמידי תיכון, באמצעות מחקר פעולה עצמי. במשך התהליך התגבשה שיטת עבודה שתכונה להלן "שיטת הצמתים". "צומת" הוא מקום של קושי, מכשול או אתגר, הדורשים מענה, שינוי והתאמה בתוך תהליך של עבודה. המאמר מגדיר קשיים ספציפיים ומציע להם מענים הולמים, באופן שיטתי ומודע. הוא פורש את סיפורה של חוויית ההוראה והמפגש עם התלמידים, ומזמין מורים לבנות תוכנית לימודים דומה בתכניה ובדרכי הוראתה על בסיס התנסות זו.

במהלך העשור האחרון פיתחתי, לימדתי וחקרתי, ביחד עם עוד מורה, תוכנית ניסיונית במגמת לימודי תרבות בבית ספר ניסויי במרכז הארץ.¹ השימוש במחקר פעולה לצורך בניית תוכנית לימודים הביא לגיבוש שיטת עבודה שקראתי לה בדיעבד "שיטת הצמתים". כמאמר זה אציג את מהלך בנייתה של המגמה ללימודי תרבות ואת הרעיונות שהנחו אותה, אתאר את מחקר הפעולה העצמי שלי ואת שיטת העבודה שנקטנו בה ואסיים בתיאור שלושה מקרים שדיגימו את התהליך הכולל.

מגמת תרבות: פדגוגיה מובילה לתוכן

המניע להקמת "מגמת תרבות" ולעיצובה הוא זה שהניע את עצם הקמת בית הספר. שתי היוזמות נובעות מאותה תחושת "אי נחת" באשר לתפקודו של בית הספר בכלל ושל בית הספר התיכון בפרט, אי-נחת המלווה את החברה המודרנית מאז החלה למצב את עצמה בתור שכזו בשנות ה-60-70 של המאה הקודמת. תחושה זו נובעת מתפיסת בית הספר המסורתי כאנכרוניסטי, נוקשה, מדכא, ובעיקר מוגבל ביכולתו להעניק השכלה לתלמידיו, להכניס להמשך חייהם ולהוות גורם משמעותי במישור החברתי והערכי.

כספי (1979), הוגה מרכזי של הפדגוגיה שאקרא לה כאן "ניסויית", עורר בספרו החינוך מחר כמה שאלות המערערות את דרך החשיבה המקובלת, שהוא ניסח בניסוח הפשוט והיום-יומי ביותר: "האם הלמידה כרוכה בישיבה בכיתה?", "האם החינוך מתחיל ומסתיים במילים?", "מתי נחלל מזיהוי החינוך עם כתיבה במחברת?", "מתי נתחיל להשתמש בידיעותינו על רגשותיהם, מאווייהם וצורכיהם של הילדים המופקדים בידינו?", ולבסוף, "מתי נעשה לסילוק המחיצות בין בית-הספר ובין החברה והחיים?" (עמ' 35-37).

היוזמה להקמת המגמה נבעה משאיפתנו לחדש את החזון הפדגוגי המקורי של בית הספר ברוח השאלות הללו. חשנו שרוח זו היטשטשה במשך השנים, בעיקר עקב השתלטות בחינות הבגרות על הלימודים בחטיבה העליונה. תוכנית הלימודים האלטרנטיבית שהצענו התבססה על העקרונות הפדגוגיים שעליהם מיוסד חזון בית הספר: למידה אינטימית - הנובעת מסביבת התלמידים ומבחירותיהם; הוראה אינטגרטיבית, יצירתית, מאתגרת, ששמה דגש על התנסות וביטוי אישי ולא על הישגות וכן ערכים של פתיחות, שוויון והומניזם. בהקשר החינוכי, התפיסה היסודית שלנו היא אידיאולוגית-הומניסטית-חברתית, במינוחה של לוי (1998). הבחירה בלימודי תרבות נבעה מן היעד הפדגוגי, וכך יש להבין את מקומו של תחום הדעת בתהליך שייפרש להלן.

המוטיבציה הבסיסית ללימודי תרבות בכלל והתאמתם לתלמידי תיכון במסגרת החינוך הניסויי בפרט, באה לידי ביטוי במאמרו של ישעיהו תדמור "רוח האדם בחינוך" (2012):

בתפיסתי החינוכית, ליבת החינוך היא עיסוק בשאלות האדם. בהגדרה אקדמית, ליבת החינוך היא ההוויה האינטלקטואלית, הנפשית והרוחנית, במובן מסוים גם הרתית, המביאה לעירור שאלות יסוד קיומיות בתלמיד. באמצעות הדיאלוג המתרחש בהוויה זו, בהנהגת המורה, מתחזקת תודעתו, מתעצבת זהותו, מותווית השקפת עולמו, נקנים ערכיו ומתגבשת תוכנית חייו. (עמ' 9).

1 השנים והמיקום המדויקים מוסווים כדי לשמור על פרטיות המשתתפים.

בפורום ספיר לדיון ולחקר תרבות שהתקיים ב-2008 במכללת ספיר, הציע נמרוד אלוני ארבע משמעויות למושג "תרבות". הראשונה היא "המשמעות האידיאליסטית של היכול או התוצר המוכח יותר של השבחת רוח האדם", אותה קשר גם לאג'נדה חינוכית: "לקחת את הצעירים למסעות מודרכים וחוייתיים במיטב נופי התבונה, המוסר והיצירה, כדי שבמסעות האלה ידבקו בהם היופי, הרגישות, הטעם והם ייעשו לאנשים נכונים, מוסריים ואינני טעם." המשמעות השנייה היא של "האדם בתוך הטבע [...]. איך חי האדם בטבע, מה הוא מוסיף לטבע, מה הוא יוצר בו וכיצד הוא מטביע את חותמו על הטבע...".² המשמעות השלישית היא סוציולוגית-אנתרופולוגית (חקר חברות ותרבויות), והמשמעות הרביעית היא פרקטית, כשכוונתו של אלוני היא להתמחות והתמקצעות בתחום מסוים, על פי הסטנדרטים הגבוהים ביותר של אותו תחום. ניתן להקיש מפרופיל המומחה שמשרטט אלוני לפרופיל הנשאף של בוגר ובוגרת תחומי הרוח, או לימודי התרבות, בבית הספר התיכון: בעלי ידע, הבנה ומודעות להקשר שבו הם נתונים; בעלי עמדה פלורליסטית, פתוחה, רב-תרבותית ואמפתית; מחויבים לערכים כגון אמת, יושר, צדק, יופי, הגינות, ענווה ויושרה. בעינינו, יתרון נוסף לבחירה בתחום דעת זה הוא אופיו הרב-תחומי של העיסוק במושג "תרבות". אדגר וסדג'וויק (2007) מנסחים זאת כך: "התיאוריה של התרבות", ממקמת "על רקע מרכיביה הקוטביים: האנתרופולוגיה והסוציולוגיה של התרבות מצד אחד, וביקורת הספרות והאומנות, המוזיקולוגיה והפילוסופיה מן הצד האחר" (עמ' 18-19). הם מציעים לראות את התאוריה של התרבות כתחום דעת לא ייחודי, ואף אנטי-ייחודי, ולמעשה על-תחומי.³ על בסיס כלל המאפיינים האלה, שבמרכזם עיסוק בשאלות קיומיות; גישה פלורליסטית פתוחה, רב-תרבותית ואמפתית והזדמנות ללימוד רב-תחומי - ראינו בלימודי התרבות זירה מתאימה ליישום הפדגוגיה הניסויית, היא הפדגוגיה הדיאלוגית-הומניסטית-חברתית.

גישת המחקר: מחקר פעולה עצמי אמניציפטורי-ביקורתי

מחקר פעולה הוא לפי ניסוחה של צלרמאייר (2001) פעילות מחקרית היוזמת ומלווה תהליך של שינוי בפרקטיקה, או של שיפור הפרקטיקה (שלסקי ואלפרט, 2007). כך פעלנו אנחנו בבניית המגמה לתרבות ובגיבוש תוכנית הלימודים שלה. שלסקי ואלפרט מציינים שני סוגים של מחקר פעולה: שיתופי (participatory), שבו משתתפים חוקרים ואנשי שטח, ועצמי (self study), כאשר אנשי השטח חוקרים את פעולתם בלא ליווי של חוקרים חיצוניים. המחקר שלנו הוא אפוא מחקר פעולה עצמי, שכן אנחנו תכננו, תיעדנו, יישמנו והערכנו תוכנית לימודים חדשה, ואנו עצמנו חקרנו את פעולתנו, הסקנו מסקנות והטמענו אותן בתוכנית הלימודים המוצעת.

מבין שלושת המודלים של מחקרי פעולה על פי צלרמאייר (2001), או שלושת ההגיונות על פי שלסקי (2006), המודל של מחקרנו הוא האמניציפטורי-ביקורתי (שני המודלים האחרים הם המסורתי-טכני-אינסטרומנטלי והשיתופי-פרקטי). מודל זה מדגיש את ההקשר החברתי-פוליטי-אידיאולוגי של הפעולה, כדברי צלרמאייר, ונמשך מטבעו אל "תוכניות הלימודים, עיצובן, שינוין ודרכי הגשתן לתלמידים" (שלסקי, עמ' 46-47). קיני (2006) מכנה זאת "הפרידיגמה האקולוגית": "על פי תפיסה זו החוקר פועל כאדם שלם, המערב את רגשותיו - את אי הנחת שלו מהמציאות והרצון להביא לשינויה, כמו גם את מערכת ערכיו המכתובה את כיוון השינוי, כלומר את האידיאולוגיה שלו" (עמ' 26).

בהקשר שלנו, הגישה האמניציפטורית-ביקורתית התבטאה בשלושה מישורים: בחירת הנושא והתכנים של תוכנית הלימודים החדשה, עיצוב דרכי הוראתה וגיבוש הפרספקטיבה של המחקר שליווה את בניית התוכנית. המישור הראשון: נושאי התוכנית ותכניה, קשור להבנת תחום הדעת "תרבות", המצוי מאז הופעתו באמצע המאה ה-18 בטבורה של מחלוקת חריפה בין שתי תפיסות: התפיסה האנתרופולוגית הפרטיקולריסטית של "תרבות משותפת", כלומר תרבות ייחודית לקבוצה מסוימת ונפרדת מאחרות מזה, והתפיסה של "תרבות גבוהה" אוניברסליסטית, התגליתה הנעלה של רוח האדם באשר הוא אדם מזה. למרות מה שאולי נדמה, דווקא התפיסה הראשונה רואה בתרבות מצב אנושי שוויוני, ואילו השנייה רואה אותה כמערכת היררכית, שבה תרבויות מסוימות נעלות על אחרות (סקרוטון, 2003).

2 פורום ספיר לדיון ולחקר תרבות (2008). כנס מס' 2: הגדרת התרבות. באותו כנס מוסיף משה שני: "תרבות היא כל מה שיצרה רוח האדם, מהרגע בו הוא נפרד מהבלתי אמצעיות עם הטבע. אין הפרדה בין אדם ותרבות, אלא האדם ותרבותו חד הם... אין אדם בלי תרבות. נטלת את התרבות, נטלת את האנושיות מן האדם".

3 אדגר וסדג'וויק, שם, עמ' 193.

בעקבות זאת, הבסיס לתחום האקדמי העכשווי של "לימודי תרבות" הוא תפיסה שלישית, "נשורת הקרבות" בין שתי התפיסות הקודמות: חקר "התרבות הפופולרית". זוהי תפיסה סוציולוגית ביסודה שיש בה ממד אידיאולוגי בולט, או במונחיו, ממד אמנציפטורי-ביקורתי. ריימונד ויליאמס, מבקר ספרות שנחשב להוגה של תפיסה זו, טען כי "לצד התרבות האליטיסטית של המעמדות העליונים, הייתה תמיד עוד תרבות, בשום פנים לא נחותה ממנה, של העם, שבאמצעותה ביטא העם את לכידותו לנוכח דיכוי, ובאמצעותה ביטא את זהותו החברתית ואת הרגשת השייכות שלו". (אצל סקרוטון, 2003, עמ' 11).

אדגר וסדג'וויק (2007) סבורים כי אפשר להבין את התאוריה של התרבות טוב יותר בתור מכלול הספקות והביקורות שקמו כנגד הגישות המסורתיות למחקר אקדמי במאה שעברה. לדבריהם "...דובריהם של לימודי התרבות ביקשו להציב את התוצרים החברתיים באופן מפורש [...] אל מול מבנים פוליטיים והיררכיות חברתיות [...] מה שמשמע מגישה זו הוא שהתוצרים החברתיים שיש לחקור [...] הם התוצרים החומריים והסמליים שאנו פוגשים בכל רכדיה ומגוריה של החברה" (עמ' 193).⁴ באותה רוח מפרט מאוטנר (2008):

אותי [כחוקר תרבות] מעניין מה אני רואה בטלוויזיה, מה קורה במשחק של בית"ר ירושלים, מה מחירו של כרטיס קולנוע, מה רואים בפרסומות, איזו עבודה תרבותית עושה הקפיטליזם [...] למה? כי שם מתנהלים החיים של בני האדם - במקום העבודה, ברכבת, באוטובוס, בתור, בחדר הזה. שם מתנהלים החיים, ולא בנשגב. (עמ' 23, 26).

במישור השני, הפדגוגי, קשור העיקרון האמנציפטורי-ביקורתי למעשה ההוראה. זמרן (ללא ציון שנה) מציע טיפולוגיה פדגוגית לפיה מודל ההוראה הראשון מייצג את הגישה הרציונליסטית, ובו נשמר מעמדו המסורתי של המורה כמקנה הידע, אך מתוך תפיסה של הקניית "השכלה רחבה על בסיס אמות מידה הומניסטיות, דמוקרטיות וליברליות", תוך שימוש בדידקטיקות תואמות, המובילות ללמידה בעלת משמעות. המודל השני מייצג את הגישה הפרשנית (הרמנויטית), ובה מופרת סמכותו העליונה של המורה לטובת דיאלוג פתוח ושיתוף התלמידים בבחירת תוכני השיעור ודגשיו, ובעיקר בהעברתו. המודל השלישי מייצג את הגישה הפדגוגית הביקורתית, השואפת לשינוי חברתי מעמדי כלל עולמי באמצעות חינוך "המדוכאים" לעמידה על זכויותיהם. פאולו פריירה (1981), אבי "הפדגוגיה של המדוכאים", מדגיש במיוחד את הצורך החינוכי של דיאלוג בין האדם (ובהקשר החינוכי - התלמיד) והעולם:

החינוך המגשים את החירות... סותר את ההנחה כי האדם הוא יצור מופשט, מבודד, עצמאי ומנותק מן העולם; הוא אף סותר את ההנחה, כי העולם קיים כיישות נפרדת מבני האדם. חשיבה אותנטית אינה מבחינה באדם מופשט, או בקיומו של עולם בלי בני-האדם, אלא בבני-אדם ביחס לעולם. (עמ' 70).

על פי זמרן, הגישה הפדגוגית שאני קוראת לה כאן "ניסויית" מאגדת רכיבים משמעותיים מכל אחד מן המודלים החינוכיים שלעיל. הוא מחזיר אותנו גם לממד הביקורתי של התכנים בהדגישו את הקשר העמוק בין אופיו הפדגוגי של בית הספר האלטרנטיבי ועיסוקו בשאלות של צדק חברתי: "פרשנות הטקסט הכתוב והדיבור והביקורת עליו מתוך רצון להבין ולהתמודד עם שאלות העולמות מתוכו, התרחבו גם לביקורת החברה. [...] סיטואציות למידה אלו מכוונות לעצב תהליכי גרילה ובגרות של נערים ונערות, המבוססים על חתירה לטוב האפשרי, מתוך ראייה הומנית ודמוקרטית". (זמרן, עמ' 12). פריירה מצייין בספרו במיוחד את הרלוונטיות של העיסוק בתפיסה האנתרופולוגית של התרבות: "... בעת הדיון על עולם התרבות, מבטאים בני-האדם את רמת מודעותם למציאות שבה באים לביטוי הנושאים השונים. שיחתם נוגעת להיבטים שונים של המציאות והם לומדים לבחנם ביתר ביקורתיות." (עמ' 112).

במישור השלישי, המחקרי, הממד האמנציפטורי-ביקורתי טמון גם בנו עצמנו, בגישתנו לתהליך גיבוש תוכנית הלימודים ודרכי הוראתה. גישה זו שואפת לבחון בעין ביקורתית את יישומה של הפדגוגיה הניסויית ואת מודל ההוראה האלטרנטיבי שהיא מציעה, מתוך נכונות לחולל גם בה התאמות ושינויים על פי התהליכים המתרחשים בשטח. ההתקדמות בדרך המוצעת נסמכת על עקרונות פדגוגיים ואידיאולוגיים מוגדרים, אך גם על הנכונות לשנות ולהשתנות נוכח שאלות כגון: מהו האיזון הנכון בין תרומתו של המורה לתרומתם של התלמידים? מתי יש לגבות דיון פתוח בשיטות הוראה שאין בהן יסוד דיאלוגי לשם ביסוס התוכן הנלמד? מתי עלולות הפתיחות והיצירתיות, הנובעות ממניעים

4 ברוח זו מוגדרת, למשל, התוכנית העכשווית ללימודי פרשנות ותרבות באוניברסיטת בר-אילן (<http://culture.biu.ac.il>).

פדגוגיים, אך גם אידיאולוגיים, לפגוע דווקא בהיבט האידיאולוגי של התוכנית? שאלות אלה הנובעות מהתנסויותינו הביאו לפיתוח גרסה משלנו למתודת מחקר הפעולה ולמסקנות מתודולוגיות לצד המסקנות הפדגוגיות. "אנחנו" הננו מורי התוכנית: אני, מורה לקולנוע (בעלת תואר שלישי) ומכשירת מורים, ושותפי להוראה, מורה לספרות ופילוסופיה והרכז הפדגוגי של בית הספר - שנינו התחלנו ללמוד לפני כ-15 שנה. השילוב בינינו תרם הן לאופי הרב-תחומי ולמגוון הדידקטי שמתבקש בתוכנית לימודי תרבות הן לתיקוף ממצאי המחקר באמצעות הצלבת נקודות המבט של שני שותפים לאותו מעשה הוראה.

מהלך המחקר: הבנייה עצמית של תוכנית הלימודים

יצאנו לדרך עם תוכנית לימודים ראשונית שכותרתה "תרבות", על בסיס תשובות אינטואיטיביות לשאלות שונות, ביניהן: כיצד ניתן להבהיר את המושג "תרבות"? לעומת אילו מושגים קרובים יש להעמידו? מהם המושגים המרכזיים תחת כותרת זו? אילו פנים של תרבות חשוב לנו להדגיש? איזו תפיסה של המושג אנו רוצים שהתלמידים יטמיעו במהלך הלימוד, ומהם ההקשרים הסביבתיים והאקטואליים שלשם אנו מלמדים אותו? כלי עזר ששימש אותנו במשימתנו היה תוכנית חד-שנתית שהפעלנו עשר שנים לפני כן בכיתה ט' של א, וממנה שאבנו ופיתחנו כמה רעיונות. את המתווה הבסיסי שיצרנו בחנו, תיקנו ופיתחנו תוך כדי פעולה, לפי המינוח של שלסקי ואלפרט (2007), "כתהליך ספירלי: שלב התכנון, אופן הביצוע, השינוי, בחינה רפלקסיבית של התהליך ושל השגת המטרות ולבסוף הפקת לקחים לקראת תכנון מעגל פעולה מחדש". (עמ' 221). מדובר במחזוריים שכל אחד מהם כולל איתור בעיה במהלך המתכונן, תגובה באמצעות פעולה, ולאחר מכן רפלקציה והערכה. המהלך שלנו הוביל משיעור לשיעור. אחרי כל שיעור נפגשנו לרפלקציה שלפיה החלטנו על המשך הדרך, יישמנו את המסקנות ובחנו את מידת הצלחתן בשיעור הבא. הדיאלוג המרכזי, ששימש כאמור גם כטריאנגולציה, היה בין שנינו, והכלי המרכזי היה התצפיות במהלכי השיעורים - כלומר, תפקודנו כמשתתפים-צופים. מלבד המעקב המתמיד אחר מהלך השיעורים במשך כל שנות התוכנית (מחזור אחד של כיתות י"ב), תועדו בפירוט פגישות ההכנה והרפלקציה שלנו, וכן שלושה שיעורים מייצגים במהלך כיתה י"ב. כלי מחקר משני שסייע באיתור התגובות והבעיות, ובעיקר בהערכת ההתקדמות למימוש מטרות התוכנית, היה איסוף וניתוח המכתבים הרפלקטיביים שכתבו התלמידים במשך שלוש השנים (חמש מחציות). אלה מכתבי הערכה עצמית והערכת השיעור שכותבים תלמידי בית הספר בסיום כל מחצית ומקבלים בתשובה מכתבים דומים מהמורים, והם תחליף לתעודה המקובלת בבתי-ספר אחרים. במכתבים אלה מסכמים התלמידים את תחושותיהם בשיעור, מידת הבנתם, אופי חווייתם והערכת הישגיהם האישיים. במונחים מחקרניים מדובר בשאלונים פתוחים, רופפים וכלליים במתכוון (ראו דוגמת הנחיות בנספח). למכתבי התלמידים חשיבות כפולה: ראשית, חשיבות מעצבת - תגובות ביניים במהלך הלימוד (כאמור, חמש פעמים במהלך שלוש שנים) שמאפשרות התייחסות ושינוי בזמן אמת. שנית, חשיבות מסכמת. במכתביהם שיקפו התלמידים את התפיסה הסובייקטיבית של מצבם בסיום כל יחידה בתוכנית, בסיום כל שנה ובסיום התוכנית כולה (תרומת המכתבים תובן ביתר דיוק מתוך הדוגמאות בהמשך). נקודות המבט המצטלבות של התלמידים תרמו גם הן לתיקוף המחקר.

תוכנית הלימודים: עקרונות יסוד

הבסיס הרעיוני לבניית תוכנית הלימודים הושתת על שני נדבכים: מסגרת חשיבה פדגוגית מזה, ותכנים תרבותיים שנכללו בה מזה. המתודות המרכזיות שנקטנו בהן כללו דיונים פתוחים, לרבות ישיבה במעגל; רב-תחומיות (או אף "על-תחומיות") בעזרת השילוב של שני מורים; שיתוף התלמידים באמצעים נוספים כגון רפרטים - הרצאות קצרות בעל-פה בפני הכיתה ששימשו גם כמטלות השיעור - במקום הגדרות מוכתבות; חשיבה משותפת על בסיס דוגמאות (חשיבה אינדוקטיבית); וניסוח עצמי ואישי בכתב. מטלת הסיום האופציונלית הייתה עבודת גמר.⁵ מצד התכנים, העסיקו אותנו כמה שאלות כלליות: כיצד נבהיר שתוכנית היא לא "אינדיאני" ותרבות היא לא "ספר", כלומר, שאיננו לומדים "תרבויות" ואיננו לומדים "מוצרי תרבות" או "ביטויי תרבות"; אילו נושאים יסייעו לנו לרדת

5 אלטרנטיבה לאחת מבחינות הבגרות, בהיקף של 5 יחידות לימוד, בנושא על פי בחירת התלמיד/ה.

לחקר המושג "תרבות" כדי להבין איזה פן בחיינו ובסביבתנו הוא הפן "התרבותי" ואילו חומרים יאפשרו לנו לתפקד כחוקרי תרבות ברוח הגדרתו של מאוטנר. יצאנו לדרך עם תוכנית לימודים ראשונית שהתוונו על בסיס תשובות אינטואיטיביות לשאלות שלעיל.

את יעד הביניים לכיתה י' הגדרנו: **המשגה בסיסית של תרבות והמושגים המוכלים בתוכה**. לפיכך, נושאי הלימוד והשאלות שהתמקדנו בהם היו: מהי "תרבות" מתוך הנגדה ל"טבע" מכאן והבחנה מ"דת", "חברה", "משטר" מכאן; תרבות קנונית ותרבות פופולרית; מיתוס, גיבורי וגיבורות תרבות, סמל, אייקון; תרבות מקומית ותרבות אוניברסלית; מרכז ופריפריה; המושג "תרבותי". בעקבות השנה הראשונה, הגדרנו את היעד של כיתה י"א: **העברת המשגה של תרבות מהגדרות סטטיות לתפיסה דינמית של התפתחות התרבות לאורך זמן, התפצלות ודיאלוג תוך-תרבותי ובין-תרבותי**. חזרנו לחלק מהמושגים שדנו בהם בשנה הקודמת כדי לבדוק אותם דרך הפריזמה החדשה. הנושאים היו: זמן ותרבות; תת-תרבויות, יחסיות תרבותית, ערכים ונורמות; השפעה תרבותית. את כיתה י"ב ראינו, מטבע הדברים, בתור השיא האינטלקטואלי של התוכנית, מעבר אל הפשטה ואינטגרציה של המושג "תרבות" שהתבסס על שני נושאי-על: האחד - אמת-פרשנות-טקסט-שפה, הכולל מושגים כמו סובייקט וסובייקטיביות, שפה מילולית ולא מילולית, משלב וסלנג; האחר - זהות, בדגש על זהות קולקטיבית וזהות אישית.

המשגה מתודולוגית: שיטת הצמתים

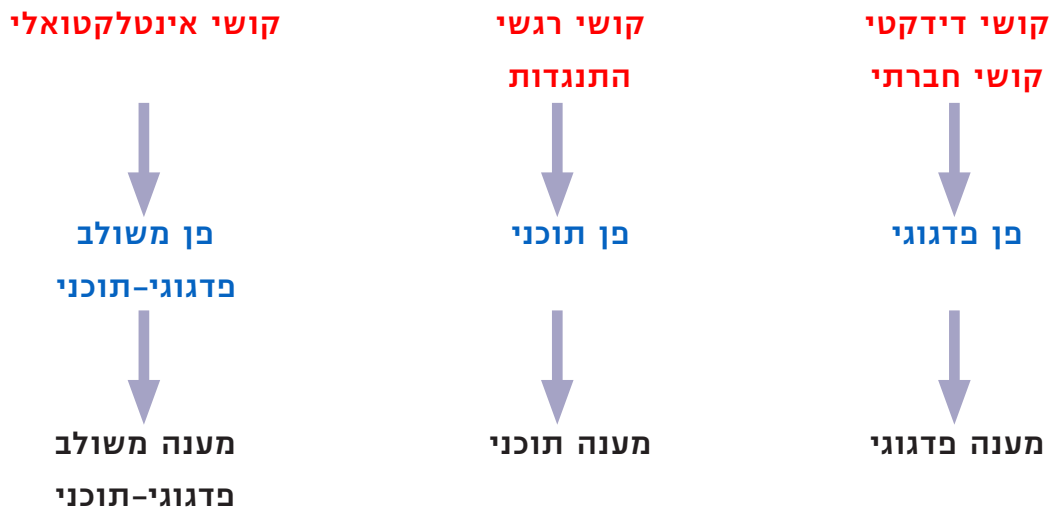
במהלך הוראת התוכנית נתקלנו במעצורים, מכשולים ואתגרים שונים שקראתי להם בדיעבד "צמתים", היות שכל אחד מהם דורש, או מזמן, חשיבה מחודשת באשר להמשך הדרך. ככל שהתקדמנו על פי תוכנית הלימודים המקורית חזרנו ונקלענו לצמתים אלה, שחייבו אותנו לעצור ו"לחשב מסלול מחדש", לשקול לאן לפנות. בדומה לדרך שבה ניסחו שלסקי ואלפרט, צלרמאייר וגרינספלד את שלבי מחקר הפעולה, ניסחתי כך את שלבי התקדמותנו בסוג ספציפי זה של מחקר פעולה, שמטרתו גיבוש תוכנית לימודים: קושי או חוסר כלשהו בתהליך הלמידה מוביל אותנו לחיפוש אחר מענה, שמשמעותו הכנסת תיקון במסלול המקורי, ולפיכך שינוי בתוכנית לפני שממשיכים בדרך המובילה מטבעה לצמתים אחרים. התוכנית הסופית מתעצבת אפוא באמצעות זיהוי והגדרה של הקשיים המתעוררים במהלך למידתה, ומציאת המענה ההולם לכל קושי.

כלי העזר העיקרי שמצאתי מועיל הוא טיפולוגיה ספציפית של הקשיים והמענים הטמונים בכל "צומת", ושימוש בהם כאבני דרך בבניית תוכנית הלימודים. כל צומת, כלומר כל קושי הדורש מענה, מתאפיין בפן אחד משלושה פנים אפשריים. בצמתים מסוימים הפן או האתגר המרכזי הוא פדגוגי, צמתים אחרים דורשים התמודדות ברמת התוכן, ויש צמתים שנדרשת בהם התייחסות לשני הפנים - הפדגוגי והתוכני - גם יחד. כאשר אנו נתקלים בקושי כלשהו, עלינו להגדיר את הפן הבעייתי הספציפי לו, והוא מוביל אותנו לסוג המענה הנדרש. הגדרת הפן הרלוונטי היא לפיכך החוליה המקשרת בין זיהוי הקושי לאיתור המענה המתאים, המשתנה לפי הסיטואציה, כפי שיודגם בהמשך. אלה הן "הדרכים", או "הזרועות", המתפצלות בכל צומת.

הקשיים שנתקלנו בהם במהלך ההוראה, והמענים ההולמים שנדרשו, נחלקים לחמישה סוגים. שני סוגי הקשיים הראשונים קשורים לפן הפדגוגי, כלומר, למטענים, ליכולות ולמיומנויות שהמשתתפים מביאים איתם; בשניים האחרים בולט הפן התוכני, כלומר - התכונות והמאפיינים האינהרנטיים של חומרי הלימוד הספציפיים שעליהם עובדים ואליהם מתייחסים; והסוג החמישי משלב את הפן הפדגוגי והתוכני.

הקשיים העיקריים הם: (1) קושי דידקטי - כאשר התלמידים מתקשים להתקדם בלמידה היות שדרך ההעברה שבחרו המורים אינה "מדברת" אליהם או אינה מתאימה להם. (2) קושי חברתי - כאשר השיח מציף מתחים קיימים בין התלמידים, שמקורם ביחסים שביניהם, ולא בהכרח בשיעור עצמו. (3) קושי רגשי - כאשר התלמידים מתקשים להתמודד עם התכנים מבחינה רגשית ומגיבים להם בהתכנסות, עצב, רתיעה, בהלה וכדומה. (4) התנגדות של התלמידים לרכיב מסוים בשיעור. במקרה זה המניע העיקרי הוא רגשות אידיאולוגית, עקרונית, הבאה לידי ביטוי במחאה או חסימה (יש לכך כמובן גם היבט רגשי, אך הוא נלווה להיבט האידיאולוגי ואינו עומד בפני עצמו), (5) קושי אינטלקטואלי, כאשר התלמידים מתקשים להבין את נושאי הלימוד ולהתמודד עם רמת הלמידה.

תרשים 1: קשיים ומענים



להלן סיפוריהם של שלושה צמתים מיני רבים בהפעלת התוכנית, אחד מכל שנה, שידגימו את תהליך איתור הקושי והבניית המענה.

סיפורה של צומת: כיתה י' - לפצח את הקנון

לאחר חטיבת הלימוד הראשונה שהתרכזה בניסיון לפצח את המושג "תרבות" מתוך העמדתו מול המושג "טבע" והבחנתו ממושגים שכנים כגון "חברה", "משטר" או "דת", המשכנו בשורת תתי מושגים הנגזרים מהמושג "תרבות". המתח הראשון שבו בחרנו לטפל היה בין "תרבות פופולרית" ובין "תרבות קנונית" (או "קנון תרבותי"). העיסוק במושגים אלה העלה אצל התלמידים שאלות כגון: כיצד פופולרי יכול להפוך לקנוני? האם מה שנחשב היום קנוני היה תמיד בעברו פופולרי? האם יצירת תרבות שלא הייתה פופולרית בזמנה יכולה להפוך לקנונית?

אחד התלמידים כתב במכתבו הרפלקטיבי בסיום אותה מחצית: "הדיונים לרוב טובים ומעניינים, אך לפעמים אנחנו מתעכבים על נושא מסוים יותר מדי". מצאנו שבניגוד לקבוצת המושגים הראשונה, המושגים החדשים "פופולרי" ו"קנוני" הציבו בפני התלמידים קושי אינטלקטואלי. הדיון התארך, התעכב ונקלע פעם אחר פעם למבוי סתום, כיוון שלא העשרנו מספיק את עולם המושגים של התלמידים. הערכנו שלתלמידים חסר לפחות עוד מושג כדי לקבל תמונה רחבה יותר של סוגי יחסים בין יצירות תרבותיות, ובינן לביננו - הקהל. זו דוגמה מצוינת לדרך שבה שיח פתוח עם התלמידים חושף חוסר הדורש מענה, ועשוי כך לקדם ולהעמיק את בניית התוכנית.

על פי הטיפולוגיה של הצמתים, חוסר מסוג זה דורש מענה משולב. מענה תוכני: הוספנו את המושג "אליטיסטי". לאחר העיסוק הישיר במושג החדש, הוספנו שיעור על עיתונות פופולרית ועיתונות אליטיסטית שבו המחשנו הנגדה זו, ובו נפתחה האפשרות לגעת בשדה חשוב נוסף בתחום התרבות - תקשורת המונים. מענה פדגוגי: שיתפנו את התלמידים בחוסר שאיתרנו, והוספנו את המושג החדש אגב סטייה מן העיקרון האינדוקטיבי שהנחה אותנו עד אז, כלומר, במקום "לחלץ" במשותף הגדרות מטקסט ספציפי, הגדרנו ביחד את המושגים שכבר למדנו והוספנו את המושג החדש באופן מובנה (דדוקטיבי). רק לאחר מכן עברנו לדוגמאות משרה העיתונות. התלמידים נענו בעניין רב, כפי שאפשר לראות באחד המכתבים הרפלקטיביים: "מאוד עזר לי שבשיעורים האחרונים עשיתם סיכום של מה שלמדנו עד עכשיו, כי בשיעורים פתוחים מהסוג הזה אני מרגישה שאני לפעמים 'נאבדת' בחומר".

זה היה איתור ראשון לקשב הנדרש מהמורה בגישה הפדגוגית הניסויית: עד איזו נקודה הפדגוגיה משרתת את מטרתה, ומתי נדרש לשלב בה אלמנטים דידקטיים "קלאסיים" כדי שלא להכשילה. למעשה, זו בדיוק הפדגוגיה של בית הספר

הניסויי על פי זמרון: עירוב אלמנטים "קלאסיים", סל ידע ומתודות "מקובלות", עם גישה חינוכית, פתוחה, הומנית, שוויונית ואף מתירנית, על פי "קונספציית הפרופורציות הנכונות". אם קונספציה זו נשכחה במידת מה במהלך השנים, והפרופורציות נטו יותר לאחד הצדדים, בא המחקר הנוכחי ומזכיר לנו שהיא אינה רק תאורטית, אלא מתבקשת מתוך המתרחש בשטח. לכך כדאי להוסיף עוד מסקנה: הפרופורציות הפדגוגיות הן דינמיות, ומשתנות במשך הזמן. הזכרנו לעצמנו שיצאנו לדרך ארוכה של שלוש שנות מגמה, ושההבשלה הפדגוגית, של התלמידים כמו שלנו, צריכה להיות איטית, הדרגתית וגמישה.

תרשים 2: קשיים ומענים

המענים שנבחרו	הקשיים שאותרו
מענה משולב: תוכני: הוספת מושג שלישי פדגוגי: לימוד דדוקטיבי במקום אינדוקטיבי	קושי אינטלקטואלי: חוסר הבנה של קשר בין שני מושגים

סיפורה של צומת: כיתה י"א – יחסיות תרבותית זה לא צחוק

במסגרת חטיבת הלימוד שעסקה במושגים "יחסיות תרבותית", "תרבות/לא תרבותית", "נורמות" ו"ערכים", הקרנו בכיתה את מערכון העולים מ"לול"⁶. התוצאה הייתה "פיצוץ" כמעט מידי, כאשר הדיון הפך במהירות לוויכוח קשה בין התלמידים בנושא העדתי. לצומת זה היו שלל היבטים; למעשה, כל סוגי הקשיים באו בו לידי ביטוי: ראשית, נחשף קושי רגשי וקושי חברתי. השיעור נגע בנקודה כואבת עבור התלמידים ובוויכוח מתמשך ביניהם, כלומה, בוויכוח שכבר היה קיים מחוץ לשיעור ובעצם "יובא" לתוכו. עצם "יובא" הוויכוח לתוך השיעור אינו הבעיה, להפך, הוא משרת את רצוננו ברלוונטיות ובאקטואליות. הבעיה הייתה במסגור החברתי שאליו נקלע הדיון: התלמידים לא באו אליו ממקום "נקי", כל אמירה פורשה לאור שלל אמירות קודמות, ולכן הדיון הלימודי נפגע.

נוצר קושי דידקטי, כאשר במקום דיון מושכל התפרץ ויכוח⁷ שחסר את הידע וההבנה הנדרשים כדי להתמודד עם שאלות מורכבות של יחסים בין עדות, בין קבוצות חברתיות ובין תרבויות שונות. כך נחשף גם קושי אינטלקטואלי, כאשר התלמידים נסוגו לשימוש בסטריאוטיפים (שליליים או חיוביים) ולאכיפת הגדרות חיצוניות שטחיות של מאפיינים תרבותיים. סגנון דיון זה נגד ניגוד מובהק הן את גישתנו הפדגוגית הן את השקפתנו האידיאולוגית. לפיכך קטענו את הוויכוח, וצעד זה גרם לכעס רב מצד התלמידים. ההתנגדות שלהם זה לזה ו/או למערכון עצמו הוסטה להתנגדות אלינו בגלל קטיעת הוויכוח.

כעסם של התלמידים בא לידי ביטוי במכתבים הרפלקטיביים שנכתבו בסיום אותה מחצית. להלן דוגמה מרוככת: "אני נהנית מאוד מהדיון הפתוח של הקבוצה למרות הדעות המנוגדות. נעים לי לשמוע ולהעמיק, גם אם זה לא משנה את דעתי"; ולצידה דוגמאות מחמירות יותר: "אני מרגישה שאתם קצת סגורים יותר מבחינת אופן העברת החומר. שאתם מכוונים אותנו למקומות ספציפיים מאוד, ושברגע שהדיון הולך למקומות אחרים מעניינים ככל שיהיו אתם עוצרים אותו וזה מתסכל, מתפספסים כך דברים חשובים בעיניי"; "המחצית הזאת הייתה בשבילי פחות טובה. הרגשתי הרבה לחץ מצידכם. אני הרגשתי הרבה פעמים כעס ואי נוחות על התגובות שלכם כלפיי והרגשתי שאתם לוחצים עליי מהמון בחינות". תחושת הכעס משקפת את שלל הלחצים שחשה התלמידה: הלחץ הרגשי והחברתי וכן הציפיות הלימודיות והחינוכיות שהיו לנו ממנה.

שלל סוגי הקשיים דרש לפיכך מגוון מענים. תגובתנו הפדגוגית, כלומר המענה לקושי הדידקטי ולקושי החברתי שהתבטאו בחוסר היכולת לקיים דיון פורה ומועיל, החלה כאמור בקטיעת הדיון עוד במהלך השיעור. בניגוד לגישה הניסויית "הטהורה", בחרנו שלא להשלים עם מהלך שהוביל מבחינתנו למקום שגוי מבחינה חינוכית ואידיאולוגית. לא שיתפנו את הכיתה כולה בתחושתנו, אך כן חשפנו אותה, באופן מבוקר ומרוכך, בפני תלמידים שפנו אלינו באופן אישי. בעת ובעונה אחת, הבנו שהתלמידים זקוקים לתחושת שיתוף ברורים אחרות. על כן הצענו למעוניינים להציג בכיתה פרטים, מתודה אהובה עליהם, בכל נושא רלוונטי על פי בחירתם החופשית.

<https://www.youtube.com/watch?v=tQPuOp2Lxb8> 6

7 אם נרצה, argument במקום debate או discussion.

מלבד זאת, חיפשנו מענה תוכני לקושי הרגשי ולהתנגדות שהתעוררו בנוגע לתוכני השיעור הקודם, ומענה משולב, תוכני ופדגוגי, לקושי האינטלקטואלי שנחשף. המענה המרכזי שמצאנו לנכון ליישם היה הכנסת גורמים נוספים לתוך המעגל הכיתתי והקשבה לקולם - לא לדבר על אחרים ולא בשם אחרים, אלא להקשיב לקולות האחרים עצמם. חיפשנו דרכים להרחבת המעגל הן באמצעות יציאה פיזית מתחומי המרחב המוכר של בית-הספר הן באמצעות הכנסת אנשים חיצוניים אל תוך המעגל, במטרה להרגיע, לרענן, ובעיקר לזכך את הדחיסות והלחץ בתוך קבוצת התלמידים. בעקבות זאת, שינינו את כל החטיבה האחרונה בתוכנית הלימודים של כיתה י"א. החלטנו שלא להמשיך לנושא חדש אלא להמשיך בחטיבת הנושאים הנוכחית ("יחסיות תרבותית", "תרבות/לא תרבותי", "נורמות" ו"ערכים"), בדגש על לימוד חוויתי ושיתופי שיחשוף דילמות ומורכבויות, יאתגר ויעמיק את הדיון. במטרה להכיר נקודת מבט פנים-תרבותית, יצאנו לביקור בתערוכתה של פטמה אבו-רומי "בין כאב ליופי"⁸, וכדי לשמוע על שיתוף פעולה בין-תרבותי הזמנו את אדריכלית הנוף נועה טל לספר על תכנון שעשתה עבור כפר בדואי בלתי מוכר בשיתוף התושבים.⁹

הביקור בתערוכה היה חופשי ואינטימי. התלמידים והתלמידות עברו באופן עצמאי בין היצירות (ציור ווידאו), ולאחר מכן ישבו כולנו במעגל במרכז החדר, מוקפים ביצירות, וכל תלמיד או תלמידה הצביעו וסיפרו על יצירה מסוימת שעוררה בהם עניין ורגש. המפגש עם אדריכלית הנוף היה חוויה של גילוי. התלמידים למדו על תחום עיסוק שלא הכירו לפני כן, ועל התנסות יוצאת דופן שמשלבת מקצועיות, יצירתיות ורגישות תרבותית. היה אפשר להעריך, כפי שאכן קרה, שתפחת עוצמת ההתנגדות וכן מידת הקושי הדידקטי, החברתי והרגשי. לעומת זאת, ההערכה הייתה פחות ברורה בנוגע להשפעה על הקושי האינטלקטואלי, שכן זו אינה יכולה להיות מיידית.

תגובות התלמידים במכתביהם הבאים אלינו היו חיוביות. מקצתן היו כלליות, למשל: "הייתי שמחה ללמוד על תחומים רבים שאני סומכת עליכם שתעניינו אותי... גם הרצאות מעניינות אותי ומשנות קצת את הקונצפט הלימודי", ומקצתן ספציפיות, למשל: "הכי אהבתי את ההרצאה של האדריכלית נוף שהייתה מ-ר-ת-ק-ת!". אחת התלמידות בחרה במשוב מסוג אחר: "אני מרגישה שהערות שנתתי לכם עובדו ונשמעו". היו תלמידים שהבחינו כנראה ככוונה הפדגוגית שעמדה ברקע, והביעו זאת אם כביקורת עצמית (מחמירה משהו): "הדרך החודרת והמעמיקה שאתם דורשים מאיתנו להגיע אליה רק מזכירים לי שאני לא יודעת דבר בעולם ואני צמאה לעוד", ואם כתגובה חיובית ופרודוקטיבית: "בשנה הבאה אני מצפה ללמוד לעומק מאוד ולפתח עצמאות כך שגם לכדי אוכל לפרש ולנתח תרבות". ציטוטים אלה משקפים התחלה, שיש להמשיכה ולחזקה, של הבנה מצד התלמידים שהם נדרשים להרחבה, העמקה וחשיבה עצמאית בבואם לדון ולעצב עמדה בכלל, ובנושאים חברתיים-תרבותיים בפרט.

תרשים 3: קשיים ומענים

המענים שנבחרו	הקשיים שאותרו
מענה פדגוגי: קטיעת הדיון הפנימי ופתיחתו מחדש בשיתוף גורמים חיצוניים שיתוף התלמידים באמצעות רפרטים חופשיים יציאה החוצה לצורך ריענון והרגעה	קושי דידיקטי: וויכוח עקר וסטטי במקום דיון מושכל ומתפתח קושי חברתי: קונפליקט מתמשך בנושא שקודם לשיעור
מענה תכני: וויתור על הנושא הבא, מעבר לתכנים חווייתיים ולהכרות עם נקודות-מבט אחרות	קושי רגשי: כעס, עוינות ותסכול התנגדות: לתוכן, לחברים, למורים
מענה משולב: דגש על דילמות ומורכבויות בסיטואציות פנים-תרבותיות ובין-תרבותיות	קושי אינטלקטואלי: רמת הבנה נמוכה והתייחסות שטחית למושגים

<https://www.facebook.com/media/set/?set=a.418658214842539.84874.416749845033376&type=3> 8

http://www.land-arch.org.il/images/inc/files_magazines/187.pdf 9

סיפורה של צומת: כיתה י"ב – סובייקטיבי זה ממש לא אובייקטיבי

את הלימוד בשנה האחרונה של המגמה פתחנו במושגים "אמת", "פרשנות", "סובייקט" ו"סובייקטיביות", שנועדו להוביל למושג "שפה", ומשם לחטיבה הלימוד האחרונה והמסכמת שתעסוק ב"זהות". הנחנו שבשלב זה של תחילת י"ב התלמידים מיומנים, מעוניינים ומעורבים ברמה המתאימה לדיון מסוג זה (אומנם בליווי טקסטים מסוגים שונים, אך אגב עיסוק תאורטי מתמיד). ואכן, עד שלב מסוים התלמידים גילו עניין, מעורבות והבנה, במיוחד בנוגע למושגים "סובייקט" ו"סובייקטיביות" שדיברו אליהם מאוד. אולם הבחירה הדידקטית בהמשך הלמידה התאורטית, במיוחד בשלב שבו ניסינו לקשור בין "סובייקט" ו"סובייקטיביות" ובין מושגים נוספים, לא הייתה פורייה.

אם בתחילת כיתה י' הוספת מושגים וקישור ביניהם התבררה כנחוצה ומועילה, כאן היא לא הגיעה לתוצאות הרצויות, והתבררה דווקא כעודפת ומעכבת. מקצת התלמידים חוו קושי אינטלקטואלי, אך גם אלה שפחות התקשו במובן זה גילו סימני התנגדות ואיבוד סבלנות, שהובעו במכתביהם אם על דרך השלילה: "הנושאים רחוקים מהמציאות [...] אני מצפה במחצית הבאה שנדון יותר במציאות שאנו חיים בה ועל דברים יותר ספציפיים וממשיים ופחות על מושגים תאורטיים", ואם על דרך החיוב: "אני מאד נהנית מדיונים והצגות חווייתיות (כמו מוזיקה, סרטים וכולי)". כמו כן צף ועלה שוב הקושי החברתי, כשהכיתה נחצתה בין התאורטיקנים הכביכול "חזקים" לדורשי הפעילות הכביכול "מתקשים".

בצומת זה עלה אפוא שוב הצורך בשילוב מענים, כשנדרמה שעם השנים הקשיים נעשים מורכבים יותר ועימם המענים. מבחינה פדגוגית, החלטנו אומנם לעצור לסיכום ביניים ומיפוי של כל המושגים שלמדנו בחטיבה הנוכחית, אך הפנינו את התלמידים לעבודה בקבוצות כדי שיתמכו זה בזה במסגרת משימה משותפת. כך נוצר מענה לקושי הדידקטי ולקושי החברתי כאחד. טקטיקה זו התקבלה בברכה, כפי שאפשר לראות במכתבה של תלמידה המשקף בו בזמן את הקושי, ואת חוויית התיקון: "השנה אהבתי שאנחנו כתבנו את ההגדרות והתחלקנו לקבוצות אבל לדעתי פרסתם את נושא השפה והפרשנות על יותר מדי שיעורים וזה העיקר עליי מאד". נוסף על כך, קיימנו שיחה פתוחה עם התלמידים באשר להרגשתם בשיעורים האחרונים. בשיחה נאמרו דברים דומים לאלה שהוזכרו לאחר מכן במכתבים, אולם היו תלמידים שהביעו את עצמם בעל פה יותר מאשר בכתב.

ברמת התוכן, בניגוד לצמתים מן העבר, בחרנו הפעם לוותר על המשך העיסוק בנושא ועברנו לנושאים חדשים (ברוח: מה שהבינו הבינו...). ברמה המשולבת בחרנו בהפעלה פיזית וחברתית ולא רק עיונית ומילולית, ונעזרנו בסביבה, בפעולה ובהתנסות ישירה. שיעורי החטיבה הבאה, "שפה", כללו תרגיל של איסוף טקסטים מהסביבה. התלמידים שוטטו ברחבי בית הספר וברחוב הסמוך לו ותיעדו כל דבר שראו כ"טקסט"; סטודנטית להוראה שעברה אצלנו הכשרה מעשית, העבירה שיעור תנועה כהדגמה לשפה לא מילולית, ועוד. אחת התלמידות הראתה יכולת רפלקטיבית מרשימה כשציינה בסוף המחצית: "באופן אישי אני מעדיפה דיונים (ורפרטים!!) על פני מתודות למידה אחרות, אבל מבינה שהצורך בהן עולה מתוך הכיתה".

מלבד הצורך לשמור על העניין של התלמידים ועל מחויבותם, החיפוש אחר מתודות נוספות העשיר לא רק את אפשרויותינו ומיומנויותינו הדידקטיות, אלא גם את דרך התמודדותנו והבנתנו את הנושאים והמושגים הנדונים. היות שגם אני וגם המורה השותף למחקר עיוניים ומילוליים באופיינו, ההיפתחות לצורות לימוד אחרות הייתה חיונית גם לנו, בהוראתנו ובחשיבתנו. שיעור התנועה למשל הבהיר גם לתלמידים וגם לנו את המשמעות העמוקה של שפה ותקשורת שאינן מילוליות, והוביל לדיון מורכב ולדקויות שלא יכולנו לצפות להם לולא ההתנסות שעברנו על בשרנו.

תרשים 4: קשיים ומענים

המענים שנבחרו	הקשיים שאותרו
מענה פדגוגי: עצירה לסיכום ביניים עבודה בקבוצות בדגש על שיתוף והדדיות שיחה פתוחה	קושי דידקטי: חוסר שיתוף פעולה וחוסר התקדמות קושי חברתי: יצירת "מעמדות לומדים" של "חזקים" ו"מתקשים"
מענה תוכני: מעבר לנושא חדש	התנגדות: חוסר סבלנות, מיאוס ושעמום
מענה משולב: מעבר למתודות פיזיות וחברתיות בדגש על התנסות ישירה והתחברות לסביבה	קושי אינטלקטואלי: אי הבנה של מושגים ותסכול מההתמודדות המתמשכת

סיכום והמלצות

במאמר זה פרשתי את יישומו הספציפי של מחקר פעולה עצמי בגישה אמנציפטורית-ביקורתית. עבורי ועבור שותפי, התנסות זו הייתה מועילה ומחכימה. יש בה מענה למורות ומורים המעוניינים לנקוט ביוזמות פדגוגיות ולפתח תוכניות לימודים המלוות ברפלקציה מתמדת, שיטתית ומושכלת. אני רואה חשיבות רבה גם בגישה הביקורתית, כגישה מבנה הבוחנת מן היסוד תפיסות ואמיתות מקובלות, הן בפדגוגיה הקונבנציונלית הן בניסיונות פדגוגיים אלטרנטיביים.

כפי שהודגש בגוף המאמר, שיטת העבודה הספציפית שהתגבשה במהלך המחקר ממשיכה את המתווה ששרטטו התאורטיקנים השונים לפי רעיון "התהליך הספירלי" שבו מתקדם מחקר הפעולה. התוספת המשמעותית עבורנו, ואנו מקווים שגם עבור מפתחים עתידיים של תוכניות לימודים, היא גיבוש המושגים "צומת", "קושי" ו"מענה". החשיבה על שלב ה"בעיה" כעל "צומת" שמה את הדגש על מגוון אפשרויות התגובה הטמונות בצומת שכזה, ועל הצורך להשתתף בו לצורך ההכרעה על המשך הדרך, ולא לדלג עליו כדי להגיע במהירות אל שלבי הרפלקציה והשינוי.

איתור הקושי הספציפי הוא קריטי למתן המענה המתאים וגם להבניה השיטתית של התוכנית כולה. עצם התעוררותה של בעיה הוא דבר טבעי ומוכן מאליו, למעשה אף מצופה שתעלה כדי שאכן נפתח את התוכנית ולא נישאר עם המתווה הראשוני האינטואיטיבי. ואולי לא נכון להגדיר כאן "בעיה" אלא הזדמנות לבחון את מצבם של התלמידים בכל שלב בתוכנית: האם תוכן השיעור "פותח" עבורם את השער למושג או לעיקרון הנלמד, או "סוגר" אותם? האם המהלך הפדגוגי מעביר תוכן זה באופן הפורה והאפקטיבי ביותר? האם התלמידים אכן מבינים ומפנימים את התכנים, גם אם זו רק תחילתו של תהליך אינטלקטואלי שיבשיל בעיתו?

דיאלוג פתוח, גמיש ומתמיד עם התלמידים מאפשר לאתר בזמן אמת את הרגעים שבהם השיעור אינו משיג את יעדיו, כפי שעשוי לקרות כשהמורה נושא מונולוג בכיתה כדרך להעברת תוכני השיעור ומחמיץ אפשרות לאינטראקציה עם התלמידים. כך ניתן לבדוק במשך הלימוד עצמו מה מתאים לכל שלב בתוכנית, וכיצד אפשר להתאים את התפתחות התוכנית להתפתחות האישית והקבוצתית של התלמידים. למשל, מה מוקדם מדי ללמד בשלב מסוים, או עד כמה אפשר להעמיק או להרחיב את הלימוד בנקודת זמן כלשהי. התלמידים אף תורמים לתוכנית הלימודים המתהווה רעיונות שמגיעים מעולמם ומתחומי ההתעניינות שלהם, שבהקשר שלנו משרתים את מחקר הפעולה, את לימודי התרבות ואת הפדגוגיה הניסויית כאחד.

לסיים נשאלת השאלה האם מלבד העשרת ההתנסות הפדגוגית של המורים והסיוע בבניית תוכנית לימודי תרבות בתיכון, ש"עומדת" כיום מגובשת ומעוצבת בזכות הפיילוט והמחקר המלווה, ניתן להעריך את פירות הלמידה של התלמידים עצמם. כאמור, הישגי התלמידים לא כומתו בדרכים המקובלות בגלל אופיו של בית הספר. עם זאת, יש התפתחויות במישורים שונים שאפשר להצביע עליהן:

מושגים: התלמידים רכשו עולם מושגים שהפך עם הזמן לשפה השגורה של השיעור, בדגש על התייחסות מורכבת ומודעת יותר למושג "תרבות".

ידע: התלמידים פגשו מגוון של תופעות, אירועים ודמויות, והמשיכו להזכיר אותם ולהתייחס אליהם לאורך הלימוד. בחלק מהמקרים הם ידעו למקם אותם בידע המצטבר, אך לא תמיד.

מיומנויות: השיעורים הפכו עם הזמן מורכבים ומאתגרים יותר והעידו על השתכללות ברמת השיח בכיתה. רמת ההצגה בעל-פה של התלמידים עלתה. יותר תלמידים הציגו פרטים שהיו עשירים ומגוונים, ושיקפו יוזמה, מקוריות ויצירתיות. מיומנויות הצפייה, הקריאה והחשיבה הביקורתיות השתכללו. עם הזמן התלמידים הפגינו יותר רגישות ועצמאות בניתוח טקסטים. לצד זאת, ההבעה בכתב לא השתפרה ברמה דומה ועניין זה דורש חשיבה נוספת.

תוצרים: מספר תלמידים גבוה יחסית לממוצע הבית-ספרי נענה להצעה לכתוב עבודת-גמר תחת הכותרת "תרבות". הנושאים שהציעו היו מגוונים והצביעו על התמצאות, עניין והבנה של המונח. גם מספר התלמידים שסיימו את עבודות הגמר והגישו אותן עלה על הממוצע.

שאלה קריטית שנשארה פתוחה נוגעת למטרת העל הפדגוגית שהוצבה בתחילת המאמר: האם תלמידינו אכן יצאו לעולם כשהם מצוידים בגישה הומניסטית ופתוחה? האם הם מנהלים את יחסיהם עם העולם מתוך מעורבות ואחריות, על בסיס הידע ובעזרת יכולות ההבחנה והשיח ששאפנו להקנות להם? שאלות אלה ואחרות יצטרכו לחכות למחקר המשך.

מקורות

- אדגר, א', וסרג'וויק, פי' (2007). לקסיקון לתיאוריה של התרבות. תל-אביב: רסלינג.
- אלוני, ני' (2008) פורום ספיר לדיון ולחקר תרבות. כנס מס' 2: הגדרת התרבות. המכללה האקדמית ספיר. עמ' 17-18.
- גרינספלד, חי' (2006). מסע ללמידה אל עולם המטא-קוגניציה. דפים 41.
- זמון, א' (ללא ציון שנה). בית ספר גמיש-בית הספר כמייצג גישה בחינוך וביחסי האנוש. תדפיס. ירושלים: מכללת דוד ילין. עמ' 3-5, 12.
- כספי, מ' (1979). החינוך מחר. תל אביב: עם עובד.
- לוי, ת' (1998). מתכנון לימודים קווי למרחב-למידה: מדוע וכיצד? בתוך: שי שרון, חי שחר, ת' לוי (עורכים), בית הספר החדשני - ארגון והוראה (עמ' 159). תל אביב: הוצאת רמות - אוניברסיטת תל-אביב.
- מאוטנה, מ' (2008). פורום ספיר לדיון ולחקר תרבות. כנס מס' 2: הגדרת התרבות. המכללה האקדמית ספיר. עמ' 23, 26.
- סקרוטון, רי' (2003). מדריך לתרבות המודרנית. ישראל: אוניברסיטת חיפה / זמורה-ביתן. פריירה, פי' (1981). פדגוגיה של מדוכאים. ישראל: מפרש.
- צלרמאייר, מ' (2001). מחקר פעולה בחינוך: היסטוריה, מאפיינים, ביקורת. בתוך: ני צבר-בן יהושע (עורכת), מסורות וזרמים במחקר האיכותי. ישראל: דביר.
- קיני, שי' (2006). מחקר פעולה כפרדיגמה - כתפיסת עולם. בתוך: די לוי (עורכת), מחקר פעולה: הלכה ומעשה. ישראל: מכון מופ"ת.
- שלסקי, שי' (2006). מחקר פעולה כמחקר רפלקסיבי. בתוך: די, לוי (עורכת), מחקר פעולה: הלכה ומעשה (עמ' 46-47). ישראל: מכון מופ"ת.
- שלסקי, שי', ואלפרט, בי' (2007). דרכים בכתיבת מחקר איכותני. ישראל: מכון מופ"ת.
- תדמור, י' (2012). רוח האדם בחינוך. בתוך: ביטאון מכון מופ"ת 49.



נספח: דוגמת הנחיות לכתיבת המכתבים הרפלקטיביים של התלמידים

כיתה י"א, סיכום מחצית שניה¹⁰

נקודות אפשריות להתייחסות

- 1) אופן הלמידה: נושאי הלמידה, חומרי הלמידה, קצב הלמידה, אופי הדיון ורמתו.
- 2) דרכי ההוראה: דיון פתוח, כתיבה לעצמך, רב-תחומיות (מקצועות שונים), שני מורים.
- 3) אווירה: האווירה בכיתה, ההנאה מהשיעור, יחס המורים לתלמידים, יחס התלמידים זה לזה.
- 4) כיצד אני מעריך/ה את עצמי כתלמיד/ה בשיעור?
- 5) נסה/י לתאר בכמה משפטים את התהליך האישי שעברת בשיעורי תרבות לאורך השנה, ובאיזו נקודה בתהליך את/ה מרגיש/ה שאת/ה נמצא/ת כעת, בסיום השנה (אפשר גם להראות בשרטוט...).
- 6) מה ציפיותי לקראת השנה הבאה, האחרונה בלימודי תרבות?
- 7) הערות, הצעות ובקשות.

10 ההכוונה חזרה על עצמה מדי מחצית, עם התאמות קלות לשלב הספציפי.