



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

גליון מס' 6 מאי 2016

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

**אוטופדגוגרפיה:
אוטואתנוגרפיה על חוויות של למידה משמעותית**

אמנון גלסנר

אוטופדגוגרפיה: אוטואתנוגרפיה על חוויות של למידה משמעותית

אמנון גלסנר¹

תקציר

במאמר תיאור וניתוח אוטואתנוגרפי של מדגם חוויות למידה שחוויתי. החוויות הן מתקופות הילדות, הנעורים ולימודי ההוראה, שנתפסות אצלי כחוויות למידה שהייתה משמעותית בעבורי. בחרתי בחוויות שזיהיתי שיש ביניהן קשר התפתחותי מצטבר של השפעה עליו כאיש חינוך. התיאור והניתוח העצמי משמשים להבניית תמונה המציגה מקורות השראה אפשריים להתפתחות החשיבה, התפיסה והעשייה הפדגוגית שלי כאיש חינוך. הכתיבה האוטואתנוגרפית אפשרה לי לחוות תהליך רפלקטיבי מטה-קוגניטיבי של למידה על למידה. תהליך אינטרוספקטיבי כזה עשוי לשמש פרקטיקה אותנטית ומשמעותית לבירור ופיתוח הזהות המקצועית של איש חינוך גם במהלך הכשרתו וגם במשך התפתחותו המקצועית. ניתוח החוויות שבחרתי מצביע על מאפיינים שעשויים להגביר למידה בעלת משמעות בעבורי ואולי גם בעבור אחרים. הניסיון לעקוב אחר התפתחות השפעת החוויות מאפשר לי לחשוב על מה אפשר לזמן כדי להגביר את הסיכוי לחוות למידה שתהיה משמעותית, מתי אפשר לזמן זאת וכיצד. הניתוח מצביע למשל על התפתחות המקום של הדוגמה האישית, הצחת הדמיון, גילוי המעורר פליאה או הפתעה, הרחבת המשמעות שיש בהזרה של המוכר והידוע, התנסות משלבת כמה חושים ומפגשים ייחודיים עם מקומות, עם אירועים ועם אנשים. נמצאו, ואופיינו, שינויים אפשריים בדגשים ליצירת משמעות במשך השנים; בשנות ילדותי, דמויות מפתח ועוררות רגשית וחושית, תפסו מקום מרכזי מאוד, בעוד שבבגרות, הרחבת ההכרה דרך הזרה של המוכר וההשתתפות חברתית, הפכו למרכזיים יותר.

הקדמה

בשנים האחרונות, אנשי מחקר ומעשה בחינוך מרבים לעסוק בשאלות מהותיות הנוגעות לתפקיד ולמטרות החינוך במציאות של היום ולקראת מציאות עתידית. אחת מהשאלות המרכזיות מבקשת לחשוב על מה ואיך ללמוד כדי לזמן לתלמידים במערכת החינוך וגם לסטודנטים בהשכלה הגבוהה את האפשרות לחוות למידה שתהיה משמעותית בעבורם; שתעורר בהם סקרנות, שתחשוף את החשיבות שלה בעבורם, ושיבנה מתוכה ידע שישימש אותם. כאיש חינוך, המשמש כמרצה בקורסים לתואר ראשון ושני בחינוך, כמדריך פדגוגי בהסבת אקדמאים לתעודת הוראה וכמנחה בהשתלמויות מורים שונות, אני מוצא את עצמי יותר ויותר יוזם התנסויות בהוראה שמבקשת להתמודד עם השאלה המהותית הזו. תוך כדי כך, מצאתי את עצמי שואל שאלות, כמו: מה הן חוויות הלמידה שהיו משמעותיות בעבורי? איך הן השפיעו עלי כאיש חברה וחינוך? מה אפשר וחולל אותן? מה ניתן ללמוד מהן על הוראה, למידה וחינוך בכלל? שאלות כאלו ואחרות ניצבות בבסיס המוטיבציה שלי למחקר האוטואתנוגרפי המוצג כאן. השאלות מייצגות צורך בבירור הזהות המקצועית ובהבנת התפתחות החשיבה והעשייה שלי כאיש חינוך העוסק בהוראה, הנחיה והכשרת מורים. לאחר ההקדמה מוצג מבוא תיאורטי שלאחריו תיאור של המתודולוגיה האוטואתנוגרפית שנבחרה. בהמשך מסופרות חוויות הלמידה המשמעותית שלי ואת כל אחת מהן מלווה ניתוח ראשוני של המשמעות שלה ואיך הדברים המתוארים בה באים לידי ביטוי בעשייה הפדגוגית שלי כיום. בסיום נכתב הדיון הכללי.

מבוא

בחלק הראשון להלן, המבוא נוגע למקום העיסוק בחוויות חיים בהקשר של חינוך והכשרת מורים. בחלקו השני, הסקירה מתמקדת בנושא חוויות של למידה משמעותית, מאפייניה ומחולליה האפשריים. בחלק השלישי נסקרת האוטואתנוגרפיה

1 ד"ר אמנון גלסנר, ראש התמחות בחינוך הבלתי פורמלי, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי בבאר שבע

כדרך המחקר שבחיתי בה, דרך המשלבת כתיבה אוטוביוגרפית של חוויות למידה משמעותית שבחיתי עם הניתוח שלהן והלמידה מהן.

על מקומם של סיפורי חוויות חיים בהקשר של חינוך והכשרת מורים

סיפורים וחקירתם מלווים ומשמשים את בני האדם בלמידה ובהתפתחות האישית והתרבותית שלהם (צבר-בן יהושע ודרגיש, 2001). אנחנו תופסים את העולם וחושבים עליו בתבנית סיפורית תוך ניסיון לזהות התחלה, אמצע וסוף בכל תופעה או אירוע (שם). בתפיסה הפסיכולוגית תבניתית (גשטלט) שלנו, באופן בלתי מודע, אנחנו נוטים לחלק את המציאות לדמות ולרקע המתחלפים כל הזמן בהתאם לקשב שלנו ולמה שמעורר אותו (זכאי, 2002). אנו תרים אחר סיבתיות ונסיבתיות ומתעניינים בשאלות כמו: איך דבר מוביל לדבר ואיך הדברים קשורים ומתקשרים זה לזה.

מנקודת מבט ממוקדת יותר בלמידה והוראה, אנשי חינוך נתפסים גם כמספרי סיפורים, במובן הטוב של המונח. החינוך במהותו הוא בנייה והבניה מחדש של סיפורים אישיים וחברתיים (Connelly & Clandinin, 1990). אני מניח כאן שמורים או מרצים טובים יודעים לספר את המתמטיקה, את המדעים, את ההיסטוריה, את הספרות ואת האומנות, כסיפורים מרתקים, מעוררי פליאה והשתאות מהיפוי והאסתטיקה שטמונה בהם ומהרלוונטיות והעושר שהם מעניקים לחיים.

סיפורי חיים (נרטיביים) אישיים או קהילתיים משמשים להבניית ידע, זהות אישית וזהות מקצועית (ברק וגדרון, 2009; יאיר, 2006; שץ-אופנהיימר, 2013). בתכניות שונות של הכשרה וליווי מורים מתקיימות סדנאות או קורסים לפיתוח זהות מקצועית ותרבותית על בסיס חוויות וסיפורי התנסות בלמידה והוראה. בקורסי זהות אלה הסטודנטים לומדים על זהותם התרבותית מתוך כתיבת סיפורי חיים שלהם. מנסור-שחור (2009) תיארה את תהליך הבנייה והעיצוב של זהות הסטודנט להוראה דרך עיבוד סיפורי חוויות עבר וניתוחם. יאיר (2006) טען כי פרשנות חוויות והתנסויות משמעותיות בעבר, מייצרות תהליך עיצוב זהות.

אנשי מעשה (practitioner), ארגונים וקהילות מספרים למשל סיפורי הצלחה (רוזנפלד ואחרים, 2002) מתוך עולם העבודה שלהם, כדי להשתמש בהם כמנוף ללמידה אישית או ארגונית. כאשר סיפורי הצלחה מתווכחים ב"רחל בתך הקטנה" עד לרמה של פעולות או של נסיבות קונקרטיות, הם עשויים לחשוף ולהציף ידע שלא נחשף בדרך כלל בגלל שהוא נתפס אצל המספר כמובן מאליו ונותר לפיכך סמוי. החקירה והחשיפה הופכת את הידע הסמוי לידע גלוי שהמספר, וגם מי שמקשיבים לסיפור, יכולים להשתמש בו כדי לקדם התמודדויות שונות עם אתגרים ברמה אישית וארגונית.

גם במחקרי פעולה ובמחקר עצמי, יש שמשתמשים בסיפורים. מחקר כזה נעשה ברמה אישית או קבוצתית: הפרט חוקר את עצמו או הקבוצה חוקרת את עצמה (ברק וגדרון, 2009; צלרמאיר, 2011; Loughran, 2004). מחקר זה מקדם בניית ידע דרך תיאור וניתוח מהלכי החשיבה והעשייה המלווה את עבודתו המקצועית של איש המעשה או קבוצת אנשי מעשה שעובדים בשיתוף ושחוקרים את עבודתם כדי ללמוד עליה וממנה.

במחקר פעולה של מורה או של מתנסה בהוראה, אפשר ללמוד סביב סיפורי הוראה שלו המתארים את התנהלותו, את מחשבותיו, את התלבטותיו, את שיקוליו ואת האינטראקציות שלו עם תלמידיו ועם עמיתיו. המורה או המתנסה למדים מהם על העשייה שלהם על עצמם וגם על הוראה או מה שסביבה בכלליות (Lassonde et al., 2009). סיפורים של מורים המתארים את עבודתם, לדוגמה אלה של פרנק מק'קורט (2009) המתארים בספר 'המורה', או את אלה של המורה ארין גרוול² שנכתב עליהם ספר ושצולם על פיהם הסרט 'כותבי יומני החופש', עוררו תהודה רבה והיו מקור השראה ולמידה על עבודת ההוראה.

הסיפורים, יכולים להיות גם סיפורי תלמידים בבתי ספר. יש הלומדים מסיפורי הצלחה של תלמיד כדי לזהות מה מניע אותו ומה מאפשר לו הצלחה אצל מורה מסוים, וכל שאר המורים לומדים מכך. אפשר גם ללמוד מסיפורים המבוססים על חוויות של למידה שהייתה משמעותית בעבור התלמיד כדי לזהות מה עשוי לאפשר לו לחוות למידה כזו.

2 ראו באתר האינטרנט: <http://www.freedomwritersfoundation.org/fw-outreach-EG> (נדלה ב- 1 בספטמבר 2014).

בהקשר לחוויות משמעותית בספרו של גד יאיר (2006), מתואר תהליך מחקרי רחב היקף על השפעת חוויות מפתח בחייהם של הנחקרים כתלמידים או כחניכים או כמי שהושפעו מהחוויות החינוכיות (חוויות שהיו משמעותיות בעבורם). חוויות כשהן מסופרות הופכות לסיפורים, או ליתר דיוק לסיפורי חוויה. הסיפורים שסיפרו הנחקרים השפיעו על אישיותם, בחירותיהם, גיבוש ערכיהם והתנהגותם. המחקר של יאיר (שם) בחן את ההתפלגות הכמותית של מקורות החוויות שחוו הנחקרים (למשל, כמה חוויות מגן ילדים, מבית ספר, מתנועות מנוער, מהצבא ועוד) ואת מה שאפיין את הפיכתן לנקודות מפנה בחיים. יאיר הצביע על הפוטנציאל הגלום בלמידה מהחוויות האלו לתכנון סביבות למידה ולעיצובה. כמובן שאין מדובר בלזמן חוויות טראומטיות הגם שהן יכולות להיות מלוות בלמידה משמעותית.

החוויות שבחרתי להתמקד בהן כאן, אינן חוויות של הוראה אלא דווקא חוויות של למידה שנתפסה כמשמעותית בעבורי. מרצים לחינוך, מדריכים פדגוגיים ומורי מורים יכולים להמשיך ולעצב את זהותם המקצועית והאישית, דרך כתיבה ועיבוד אוטואתנוגרפי של סיפורי חוויות למידה שלהם שנתפסה כמשמעותית בעבורם.

אפיין חוויות של למידה משמעותית

כדי שחוויה תהפוך להיות חוויה של למידה משמעותית היא זקוקה לסוג של עיבוד תודעתי הכרחי שהופך אותה למעוררת השראה, למשפיעה ולכזו המשנה את ההבנה או את התפיסה של מי שחוהה אותה (פרנפס ווינשטוק, 2013). למידה משמעותית היא למידה שנתפסת כמשמעותית ללומד, ככזו שיש לה ערך בעבורו. הלומד מכיר בערכה טרם הלמידה או בעת תהליך הלמידה או בדיעבד, אחריה. מה שמשמעותי בעבור האחד אינו משמעותי בהכרח בעבור האחר (גלסנר, 2014). למרות זאת, אפשר לזהות מגוון מאפיינים לחוויות של למידה משמעותית. ראשית אלו חוויות שנצרכות בזיכרון ומלוות בתחושה של "נפילת אסימון" או בתחושת "אאוריקה" היוצרות תודעה ומביאות להארה ולהבנה חדשה או שונה ואחרת. מאפיינים אלה ממוינים אצל גלסנר (2014) כחוויות שעשויות להיות מלוות בתחושות של התעוררות עניין, סקרנות, פליאה, ומוטיבציה פנימית עד כדי תשוקה לחקור, לברר, לשאול ולגלות (גלב, 2005; שפירא, 2012). בדרך כלל חוויות אלה מלוות בתחושות של רלוונטיות ואוטנטיות, כשחשים קשר ישיר בין מה שנחוה לבין סוגיות מהחיים המוכרים שמחוץ לבית הספר (דיואי, 1959: 11-13; Brandt, 1998). דיואי וברנדט עודדו לימוד מתוך התנסויות הקשורות לעולם ולתחומי העניין של הלומדים.

למידה משמעותית יכולה להתרחש דרך ובאמצעות מפגש רב-חושי (גלב, 2005) המאפשרת גילוי צדדים ומאפיינים שונים של מה שנחשף בפנינו. גילוי האסתטיקה והיופי הקיימים ברעיונות, בתופעות, במושגים ובחוקים שמוצאים בעולמות הדעת והתוכן השונים (ארגון העולם), גם הוא מגביר את הסיכוי לחוות משמעות; כך גם גילוי היופי שקיים בשגרת היום-יום, במובן מאליו או במה שלא שמנו לב אליו; כך גם בזיהוי קשרים חדשים שלא חשבנו עליהם קודם ושמתגלים בין עולמות שהם לכאורה זרים זה לזה, כמו למשל זיהוי קשרים בין רעיונות ומושגים פיזיקליים לרעיונות ומושגים מתחום המוזיקה. פסיג קרא לזה השבחה (melioration) (פסיג, 2006).

לעיתים המשמעות נוצרת רק בדיעבד, לאחר למידה וכשהיא נקשרת לחוויה. משמעות כזו נוצרת בעקבות שימוש בנלמד, כשהשימוש הפך למשמעותי רק לאחר שנלמד. בדצמבר 2005, הנערה טילי סמית' חפשה עם משפחתה בחופי תאילנד. בוקר אחד שמה לב למים הנסוגים ללב ים ונזכרה במה שלמדה לא מכבר על צונמי בשיעור גאוגרפיה בבית הספר. הזיכרון שימש אותה כדי להזהיר את משפחתה וכ-100 נופשים אחרים ולהציל את חייהם מפני טביעה בגלי הצונמי. ההצלה הפכה את מה שלמדה בשיעור גאוגרפיה למשמעותי מאוד בעבורה ובעבור הניצולים.

יאיר (2006) בעבודתו המקיפה, הוסיף ממדים אחרים המאפיינים חוויות של למידה משמעותית שקרא להן "חוויות מפתח". הוא חילק את החוויות על פי המנגנון הפסיכולוגי שסייע לחקיקתן בזיכרון: לחוויה הכרתית שמסייעת ליצירת סקרנות ועניין, לחוויה רגשית, כזו המעוררת התלהבות, אושר ושמחה ולגילוי עצמי שמעורר תחושת מסוגלות עצמית, כישורים, נקודות חוזק ויכולות התמודדות. יאיר אפיין חוויות כאלו גם בדרך הפעילות שמעוררת אותן להיות

משמעותיות כמו פעילות שכרוכה באפשרות בחירה, בהצבת אתגר, בהצגת רלוונטיות, אותנטיות, הפתעה, התקדמות לשיא, תחרותיות וחקירה אישית.

יאיר (2006) ענה לשאלה מרכזית והיא: "איך החינוך משפיע?". הוא נותן לכך שתי תשובות: מחד גיסא הציג את הדגם המצטבר שבו ההנחה היא שלחינוך יש השפעה לאורך החיים ומאידך גיסא הציג את הדגם המדגיש את ההשפעה המקומית החזקה של חוויות מפתח שהופכות לנקודות מפנה בחייו של החווה.

הרצון לשחזר חוויות מפתח או חוויות של למידה משמעותית מעלה אתגר הניצב בפני אנשי חינוך: כיצד מעצבים סביבות שעשויות להגביר את הסבירות להתרחשות של חוויות למידה כאלו. אחת הדרכים האפשריות היא ללמוד על חוויות למידה משמעותית ומתוכן, חוויות שעשויות להדגים ולהמחיש מה צריך להתרחש כדי לעורר תחושות כאלו וכיצד (יאיר, 2006).

איש החינוך בהכשרתו ובהתפתחותו המקצועית יכול ללמוד על הזהות הפדגוגית שלו וסביבה ועל זו שהוא רוצה לפתח מתוך חוויות למידה שהיו משמעותיות בעבורו כשהיה תלמיד; מה היה משמעותי בעבורו ומדוע, ואילו שאלות, תובנות, הרהורים וערעורים עולים אצלו כרפלקציה על החוויה ומתוכה.

האוטואתנוגרפיה הייתה הדרך המתודולוגית שבה בחרתי להציג חוויות של למידה שהייתה משמעותית בעבורי כדי ללמוד ממנה על התפיסות שלי ועל העשייה הפדגוגית שלי.

אוטואתנוגרפיה

לפי אלפרט (2011), אוטואתנוגרפיה מחברת בין חקר עצמי לחקר סיפר. וול (Wall, 2006) הרחיבה (כמצוטט בהמשך) והגדירה אוטואתנוגרפיה כמתודולוגיה פוסט-מודרנית של חקר איכותני המאפשרת לחוקר להשמיע את קולו, לכתוב בסגנון אישי מאוד ולחלק תובנות מתוך הניסיון שלו³:

Autoethnography is an intriguing and promising qualitative method that offers a way of giving voice to personal experience for the purpose of extending sociological understanding

אוטו (auto) הוא עצמי, אתנו (ethno) הוא הקישור לתופעה חברתית וגרפיה (graphy) היא כתיבה. צירוף שלושת המושגים הללו מתאר סוגת כתיבה אישית לחקר תופעה חברתית (Wall, 2006). בעוד אתנוגרפיה מבוססת על חקר אינטראקציות של החוקר עם אחרים, האוטואתנוגרפיה מוגדרת כשיטת מחקר שמערבת התבוננות פנימית אישית וחקירה רפלקטיבית. אליס ואחרים (Ellis et al. 2011) הגדירו אותה כמשלבת כתיבת סיפור, מחקר ושיטה שקושרת בין אוטוביוגרפיה אישית לבין תרבות, חברה ופוליטיקה.

ישנם סוגים שונים של אוטואתנוגרפיה שמדגישה היבטים שונים: כזו שעולה מהזיכרון, אנליטית ושיתופית של כתיבה קבוצתית (Acosta et al., 2015).

כאן בחרתי להתמקד בפרשנות של אליס (Ellis, 2007) שראתה באוטואתנוגרפיה כמתחילה מתיאור הניסיון האישי ומלמדת אותנו על מצבים ויחסים ומטרתה היא להרחיב את ההבנה על העצמי בהקשר של הניסיון המתואר.

בסקירה המסנתזת מאמרים וכתבים על אוטואתנוגרפיה שהציג אוריורדן (O Riordan, 2014) בכנס על אוטואתנוגרפיה בשירות מחקר של מערכות מידע, הוא הציג את המתודה כמדגישה את החשיבות של הקול האישי שאליו הקוראים מגיבים כמביא לידי ביטוי את המאמץ להעניק היגיון לחוויה האישית. יש כאן ניצול של הסובייקטיביות יותר מאשר ניסיון לנטרל אותה.

הכוח של ההתבוננות העצמית האינטרוספקטיבית הוא במתן אפשרות מצדה להגיע לסמוי האישי, לרגשות, למניעים ולמחשבות המלוות את החוויה האישית.

3 בתרגום שלי: אוטואתנוגרפיה היא מתודולוגיה איכותנית מעניינת ומבטיחה, המציעה אפשרות לתת קול לניסיון האישי לשם הרחבת ההבנה הסוציולוגית.

הכתיבה האוטואתנוגרפית אמורה לענות על שתי מטרות מרכזיות: להציג ניסיון אישי ותרבותי משמעותי ולדבר לקהל רחב יותר מאשר אל קהל הקוראים של המחקר המסורתי. כל ניסיון למסגר את הכתיבה הזו, בעצם מדכא את הקול האישי של החוקר שהוא מוקד הכתיבה וסיבתה.

ביחס לשאלה "איך כותבים אוטואתנוגרפיה?" הזכיר אוריורדן (O Riordan, 2014), בין היתר, את אליס שתיארה את תהליך הכתיבה כתהליך של בירור תחושות ומחשבות העולות כדי להבין את החוויה שעבר החוקר, שאחר כך כותב את החוויה שלו כסיפור.

הכתיבה היא רטוראקטיבית וסלקטיבית: בוררים את מה שנראה חשוב או משמעותי לספר, כדי ללמוד עליו וממנו. היא נחוות כמשהו שהוא תיאור ריאליסטי, רישום אימפרסיוניסטי, ניתוח אנליטי ונידוי חושף אישי. הכתיבה הנרטיבית מגוונת ויכולה לבוא לידי ביטוי בפורמטים שונים: יומנים, סיפורים קצרים, שירה, כתיבה בדרך של זרם תודעה, תמונות כתובות מחיי היום-יום שיכולות להמחיש תופעה, ראיונות לא-מוֹכְנִים, שילוב טקסטים ויזואליים ועוד. הסיפורים (כמו הסיפורים שאני בחרתי בהם), נבחרים לעתים כמקרים ייחודיים, מפתיעים, שאינם רגילים, דווקא כאלה שאינם מייצגים דפוסים או שיגרה.

כיום, זוכה חקר כזה להכרה הולכת ונרחבת ואף לפרסום מדעי בכתיבי עת. אלפרט (2011) סקרה את ההתפתחות של המחקר האיכותני בשנים האחרונות על הרצף שבין מחקר איכותני לכתיבה איכותית. היא תיארה את החיבור האיכותני כיצירה ומציגה גם את הכתיבה הנרטיבית כצורה שיכולה לייצג באופן חויתי ומעשיר תופעות. בין היתר, היא הצביעה על התפתחות ההכרה האקדמית בכתיבה אוטואתנוגרפית שזוכה להתפרסם בכתיבי עת בין-לאומיים העוסקים במחקר איכותני (IRQR) או בחינוך ואומנויות (IJE). ברצף המחקר האיכותני היא קרובה יותר לקוטב האומנותי והספרותי שלטענתה עדיין די נדיר בישראל ונחשב לפורץ גבולות.

מתודולוגיה

רקע

ברצוני להדגיש כמה נקודות בבחירת הסיפורים שבחרתי לאוטואתנוגרפיה ודרך הניתוח שלהם:

- יש כאן שילוב משולש בין סוג החוויות שנבחרו (חוויות של למידה שהייתה משמעותית בעבורי, בילדות, בנערו ובבגרות), הכתיבה הנרטיבית האוטוביוגרפית של החוויות הלא-שגרתיות, והעיבוד שלהן (המשמעות שאני מעניק להן) כדי ללמוד מהן כמקורות הראיה אפשריים לעשייתי ולחשיבה הפדגוגית שלי, בעיקר למטרת התפתחות וחידוד זהותי המקצועית. זוהי פרקטיקה שעשויה לשמש אנשי חינוך בכלל לצורך גיבוש ופיתוח הזהות המקצועית שלהם.
- הצגת דוגמאות של חוויות משמעותיות בעבורי שנקשרות זו לזו, מוסיפות בכך ממד נוסף למודל שהציע יאיר (2006). כאן אני מציג חוויות מפתח שלהן כשלעצמן ישנה השפעה מצטברת מעבר לשגרת החינוך המתמשך לאורך השנים. כאמור לעיל בסקירת הספרות, יאיר (2006) הציג את הדגם המצטבר שבו ההנחה היא שלחינוך פורמלי יש השפעה במשך החיים, ולעומתו את הדגם המדגיש את ההשפעה המקומית החזקה של חוויות מפתח שהופכות לנקודות מפנה בחייו של החווה. כאן בחרתי לשלב בין הדגמים ולבחון את ההשפעה המצטברת של חוויות מפתח שאינן משפיעות רק השפעה מקומית אלא אוספות השפעות מצטברות.
- החוויות שנבחרו הן דווקא חוויות שאין לי זכר מהם בשום אלבום תמונות. הן לא צולמו והן אלו שצפו ועלו כאשר חיפשתי חוויות כאלו שהותירו בי חותם שהייתי יכול לומר שלמדתי שם משהו שהיה משמעותי בעבורי. בהרבה מקרים אנשים נזכרים טוב יותר באירועים מצולמים, כיוון שהם חוזרים ורואים אותם מדי פעם
- ועדיין יש להניח שהכתיבה שלי היא רטורוספקטיבית. היא אמנם כתיבה מהזיכרון, אך הדברים נראים ונתפסים מנקודת המבט שלי כיום, וכנראה שאינם בדיוק כפי שתפסתי אותם אז. כאוטואתנוגרף ניסיתי כאן

לשחזר את המראות, התחושות, המחשבות שהיו אצלי אז ולהציפם, אך יש להניח שלמרות היותי זה שהיה שם וחווה אותן, הם אינן מייצגות אחד לאחד את מה שחוויתי אז כילד, כנער או כמתבגר.

כאמור, המחקר הוא אוטואתנוגרפי ובשל המיקוד בחוויות למידה משמעותית, כיניתי אותו בשם אוטופדוגרפיה (אוטו-פדגוג-גרפיה).

אחד ממקורות ההשראה לבחירה במחקר כזה היה בעבורי פרופ' יורם עשת, שסיפורי פציעתו והשיקום שלו ממנה המתוארים בספרו "אדם הולך הביתה" (עשת-אלקלעי, 2010) מוצגים דרך תיאור תהליך הלמידה מחדש שלו, שהתרחשה ועדיין מתרחשת לאחר הפציעה הקשה שהייתה כמובן משמעותית מאוד בעבורו.

דרך העבודה

בשלב הראשון הצפתי חוויות שחוויתי בעבר הרחוק ושעלו בראשי ראשונות כששאלתי את עצמי: מה הן החוויות שאני זוכר היטב. מכיוון שהן שייכות לעבר הרחוק והן נחקקו ונצרכו בהכרה מאז ועד היום, סביר להניח שהן היו משמעותיות בעבורי. כנראה שהן עלו מתוך הזיכרון האפיזודי שלי (קניאל, 2001), שהוא זיכרון של פרטים הקשורים לאפיזודה שקל לחזור ולשחזר אותה בגלל החשיבות שהאדם מעניק לה. היא מעין אבן דרך בציר הזמן ההיסטורי של האדם או החברה שהוא חי בה. מתוך החוויות שצצו וצפו מהזיכרון בחרתי להעלות על הכתב את אלו שחשבתי שלמדתי בהן או מהן דברים שהיו משמעותיים בעבורי, שהיה בהן כדי לספק בעבורי השראה.

את תהליך המיון והבחירה ליוו שאלות, כמו למשל: מה הם מקורות ההשראה שלי? מה הם המקומות, האנשים, והאירועים שהביאו אותי לשינוי תודעה, לשינוי תפיסה או לשינוי התנהגות? מה זימן את נקודת המבט, את התפיסות, את האמונות ואת הגישות שלי? מה הפתיע, מה ריגש, מה הפעיל את החושים, מה חשף בפניי יופי מיוחד או חידוש? במהלך ההיזכרות עלו גם חוויות טראומטיות, כמו כאלו שבהן ניצלתי ממוות או מפגיעה קשה, אבל בחרתי שלא לתאר אותן או לעסוק בהן, מכיוון שאלו אינן חוויות שהייתי בוחר לזמן אותן לאחרים כדי שילמדו מהן משהו משמעותי. בשלב השני נכתבו החוויות שנבחרו כסיפורים או כאפיזודות. בהתחלה כתבתי בסגנון כתיבה חופשי וזורם ממה שעלה וצף מהזיכרון האפיזודי ואחר כך, הן עברו תיקוני ניסוח והגהה להגברת רמת המפורשות והבהירות ומתוך מחשבה לא להעמיס פרטים שנתפסו אצלי כמשמעותיים פחות וכדי להבליט את מה שהיה חשוב לי להבליט, את שנתפס אצלי כמשמעותי יותר.

בשלב השלישי, שלב ניתוח הסיפורים ופרשנותם התחלתי בניסיון להבין את המשמעות הפדגוגית שצצה ועלתה מתוך סך החוויות שנכתבו; מן תהליך יצירת בריקולאז' אינטרטקסטואלי. לאחר מכן ניסיתי לסדר את הפרשנויות השונות שעלו כדי לבחור את אלו שבלטו ושהנרטיב תומך בהם בעקיבות גדולה יותר.

בסוף ניסיתי לזהות ולהגדיר את מוקדי השפעה המצטברת בין החוויות כקטגוריות או כתמות, כמו למשל השפעה מצטברת של חוויות המפתחות את רגש החמלה. מבחר החוויות אורגן במאמר על רצף כרונולוגי וגם על פי מה שזוהה כהצטברות של השפעות על התפיסות והעשייה הפדגוגית שלי. המשמעות שחילצתי מכל חוויה נכתבה בהמשך לתיאור שלה. בסעיף האחרון בניתוח הראשוני הוצגו דוגמאות שעלו מהזיכרון הקרוב על מוקד השפעה כפי שהוא בא לידי ביטוי בעשייה הפדגוגית שלי כיום. גם הדוגמאות לביטוי כיום, נבחרו מתוך מה שעלה מהר וברור יותר מהזיכרון. שאלתי למשל איך רגש החמלה שזוהה ככזה שהתפתח מהחוויות של אז, בא לידי ביטוי בעשייה הפדגוגית שלי כיום.

חוויות אישיות כמקור השראה לחשיבה ועשייה פדגוגית

כל החוויות שנבחרו כוללות לפחות שניים מתוך שלושת המרכיבים הללו: דמויות שהיו משמעותיות, מקומות שנתפסו כיחודיים והתרחשויות בלתי נשכחות.

א. חינוך דרך מתן דוגמה אישית: המורה יקותיאל והחתלתול

המורה והמתחנך יקותיאל הגיע אלינו כשעלינו לכיתה ה'. מכיתה א' עד כיתה ד' לימדה אותנו המחנכת האהובה והאימהית שלנו, גאולה. יקותיאל נתפס בזיכרוני וממעמקי קומתי הנמוכה אז, כגבר גבוה בעל שיער כסוף, צפוף, חלק ומסורק עם שביל בצד. יקותיאל נהג להגיע לכיתה לבוש בחולצה מכופתרת לבנה עם צווארון מעומלן ושרוול ארוך. מכיוון שידו השמאלית של יקותיאל הייתה קטועה עד מעל למרפק, הוא נהג לקפל את השרוול השמאלי ולהצמיד את הקפל לחלק העליון של השרוול בעזרת סיכת ביטחון כדי למנוע התרפות והשתלשלות של הקפל כלפי מטה. לא היה לי, לא לפני יקותיאל ולא אחרי יקותיאל, מורה קטוע יד.

יקותיאל הציג את עצמו וסיפר שהגיע זה מקרוב משליחות ממושכת בבומביי (כיום מומבאי) שבהודו וסיפר לנו מעט על המראות שחוהה שם. סיפוריו חשפו עולם חדש על הודו ופנייה. טון הדיבור הנמוך והאיטי שלו הישרה רוגע ושלווה. אני לא זוכר את פרטי הפרטים של סיפוריו, כמו שאני לא זוכר את רוב הפרטים שאחרים סיפרו לנו בבית הספר בניסיון ללמד אותנו משהו, אם כי יש להניח שאני נסמך גם על הידע שנבנה שם.

בוקר אחד בהפסקה מצאו כמה מחברי כיתתי גור חתולים עזוב ומיילל בחצר בית הספר. לאחר התייעצות קצרה, מישהו העלה את הרעיון היצירתי להשתמש בחתלתול כדי להפגיע את המחנך החדש, אולי כדי לבחון אותו ואת הגבולות שהציב ואולי כדי לנקום על ההחלטה של הנהלת בית הספר להפריד בינינו לבין גאולה מורתנו האהובה שחינכה אותנו עד עכשיו. עם הישמע הצלצול המודיע על סיום ההפסקה ותחילת השיעור הבא, אחד החברים אסף את החתלתול, הושיב אותו על מדף בתוך ארונות הפח האפורה שניצבה צמוד לקיר, מול דלת הכניסה לכיתה וסגר את דלת הארונות. בדיעבד אני מבין שהייתי בחזקת שותף לפשע ולו רק בכך שכמו שאר חברי לכיתה המתנתי במתח ובשקט לתגובה של המורה יקותיאל לכשייכנס לכיתה וישמע את היללות, או שיפתח את דלת הארונות כדי להוציא משם גיר ויראה מה שיראה.

יקותיאל נכנס לחדר. בכיתה השתררה דממה בצפייה דרוכה לבאות. בתוך השקט החלו להישמע יללות שבקעו מהארונות. יקותיאל היטה אוזן, הפנה מבט לארונות וצעד לאיטו לכיוון ממנו נשמעו היללות. הוא פתח את דלת הארונות, התבונן לרגע קצר בחתלתול, חייך לעברו, אסף אותו עם ידו האחת לחיקו, פסע לכיוון שולחן המורה, הניח אותו עליו כשהוא ניצב על רגליו והחל ללטף אותו לאורך גבו בעדינות רבה ובקצב איטי, הלך וחזור. תוך כדי כך הוא הישיר מבט אלינו, בירך אותנו בברכת "בוקר טוב" והחל ללמד את שיעורו כאילו דבר לא קרה... ואנחנו חשנו המומים, מופתעים ומובסים.

משמעות החוויה: השפעת ההפתעה והפליאה

המקרה נצרב היטב בזיכרוני ואני מרבה לספר עליו ולהשתמש בו כמרצה וכמנחה כדי להדגים את כוח ההקשבה והיצירתיות של איש חינוך. אלו הן אינדיקציות טובות לכך שהחוויה הייתה משמעותית בעבורי ושימשה לי מקור השראה. המורה יקותיאל נכלל בקטגוריה של מורה יוצא דופן (יאיר, 2006). התגובה שלו הייתה יצירתית ובלתי צפויה בעליל. היא חוללה הפתעה ועוררה פליאה והתרגשות. החוויה היא מעוררת בי הרהורים ושאלות, כמו: איך אפשר להכשיר מורים כך שיגלו מנהיגות טבעית, כזו שנמנעת מלהשתמש בכוח הסמכות מתוקף הגיל, המגדר, הגדרת תפקיד והתואר, כזו שפועלת ביצירתיות ומתוך דוגמה אישית, שמעודדת ומפתחת תפיסות וערכים בקרב הפוגשים בה.

יקותיאל בתגובתו העניק דוגמה אישית לערכים הומניים של סלחנות (הוא סלח לנו מיד), הגנה וחמלה על החלש והמוחלש (החתלתול ואולי גם אנו). מתוך התגובה של יקותיאל עלו שאלות כמו: איך למשול ברגשות כעס? איך להיות קשוב למתרחש מסביב, לקולות הרקע (זכאי, 2002), כמו יללות גור החתולים שבארון? איך לשים לב לפרטים? איך להקשיב לקולות אחרים ושונים ולהיענות להם? איך להגמיש את התגובות ולהתאימן למתרחש ולנסיבות המשתנות. איך להשתחרר ממה שתכננתי מראש? איך לעורר פליאה (שפירא, 2012)? איך לזהות הזדמנויות ללמידה שעשויה להשפיע על שינוי נקודת מבט, על תפיסה, על הבנה ואולי גם על התנהגות? איך ללמוד כיצד להשהות שיפוטיות ותגובות אימפולסיביות כדי לחשוב ולתכנן תגובה שתהיה יצירתית ומשפיעה.

איך זה בא לידי ביטוי בעשייה הפדגוגית שלי כיום

במפגשים שלי עם סטודנטים אני בוחר לספר מסיפורי המורה פרנק מק'קורט (2009) היצירתי בתגובותיו ובחשיבתו הפדגוגית. אני מספר למשל על איך אכל את הכריך שנזרק בכיתה שלו במפגש הראשון, ובמיוחד אני מספר על איך השתמש בפתקים של התלמידים שתירצו את איחוריהם או את אי-הגשת עבודותיהם. הוא אסף את הפתקים כדי להשתמש בהם להוראת כתיבה יצירתית והיסטוריה (התלמידים בחרו דמויות מההיסטוריה וכתבו בשמם תירוצים שניסו להצדיק את מעשיהם). אני משתמש למשל גם בסרט "יומני החופש" כדי להדגים את המנהיגות והיצירתיות של המורה ארין גרוול בדיאלוגיות שיצרה בינה לבין התלמידים שלה, בינם לבין עצמם ובינם לבין ההיסטוריה.

אני חושב שהמוטיבציה שלי להתמקד בנושאים כמו למידה שמגבירה את הסיכוי לחוות למידה משמעותית ושילוב חשיבה יצירתית בלמידה, יש לה אחיזה בחוויה הזאת. כיום, בכמה קורסים, כשמספר הסטודנטים מוגבל יחסית (20-30), אני בוחר להגיע למפגש הראשון כשאני כבר מכיר את השמות של הסטודנטים (אני מצרף תמונות לשמות שנמצאים בקובץ למרצה, עוד לפני תחילת הקורס). עם הכניסה למפגש אני מבקש מהסטודנטים לקום, להסתובב בחדר לברר את השמות הפרטיים ושמות המשפחה שלהם ולהסתדר בישיבה (בדרך כלל במעגל כשזה אפשרי) לפי סדר הא"ב של שמות המשפחה. כך הם מכירים (או ממשיכים להכיר) זה את זה ולפי מה שהם כותבים זה מעניק תחושה של משהו אחר וחדש. כשהם כבר ישובים במקומותיהם, אני פונה אליהם בשמותיהם הפרטיים ומברך אותם בברכת בוקר טוב. ההפתעה והפליאה עושים את שלהם.

במקרה אחר, בזמן דיון שנערך במפגש הלימודי סביב סוגיה שעלתה, אחת הסטודנטיות בחרה לעקוב אחרי המתרחש מאחורי מסך נייד – מקרה די שכוח במקומותינו. פניתי אליה וביקשתי שתחפש בגוגל נתונים או קטעי מידע כלשהם שיכולים לתרום לדיון ולהעלות את רמתו.

הדוגמאות האלו מייצגות אולי את העניין שלי בלערב את הסטודנטים ולהפעילם בדרכים שיפתיעו אותם, אולי קצת כמו שהמורה יקותיאל הפתיע אותנו.

ב. רגש החמלה מצטרף לחוויית מפגש עם יצירה

רגש החמלה שהפגין יקותיאל כלפינו וכלפי גור החתולים נחקק בזיכרון והצטבר לחוויות המפגש שלי כילד גם עם יצירות שונות כמו זו שעוררה ומעוררת רגשות גם כיום. מדובר בסיפור הילדים המאויר "ויהי ערב" מאת פניה ברגשטיין (1949). הוא נכתב בהשראת אגדה של אנדרסן.

בסיפור בחרוויים הזה מתוארת ילדה קטנה מהכפר שמבקשת להתיידד עם התרנגולות שמטיילות עם אפרוחיהן בחצר ביתה, אבל הן פשוט נבהלות ממנה. כשהילדה מתגנבת בערב ללול כדי לבקש מהן סליחה על שהבהילה אותן, הן נבהלות עוד יותר מחשש שמדובר בתן או בשועל שפרץ אל הלול. אבי הילדה שומע את ההמולה, מגיע ללול וכועס על בתו בגלל המהומה (התוצאה). לאחר שהיא מסבירה לו בבכי את מה שקרה, הוא סולח לה, מחבק אותה ונושק לה על מצחה.

הירח המלווה את כל ההתרחשות, משקף את האווירה המשתנה ונושק לה גם הוא. הירח המאויר מלווה את הסיפור ומשנה את הבעת פניו בהתאם להתפתחות העלילה; פעם הוא נראה מחייך, פעם נראה מופתע, פעם נראה כועס ובסוף נראה אוהב וסולח. בעבר, כמו גם כיום, המפגש עם הספר מעורר רגשות חמלה על ילדה קטנה שכל כך רצתה לעשות טוב ויצא שעשתה רע, כמו שקורה לכולנו. מדובר בחוויה ייחודית רב-חושית.

על "ויהי ערב" של ברגשטיין, כתבה מרית בן ישראל (2010):

עם הגיל, נחלשת בדרך כלל קרינתם של ספרי הינקות. "ויהי ערב" הוא בין המעטים שממשיכים לבעור מעבר לנוסטלגיה. חיפוש מהיר בגוגל מאשש את הקביעה האינטואיטיבית וחושף עוד עובדה מעניינת: הרגשות שהספר מעורר הם עזים והתובנות חדות, אבל אלה גם אלה שונים ולפעמים הפוכים זה מזה.

הביטוי בעשיית הפדגוגית כיום

בקרב עמיתיי ובמשובי הוראה של הסטודנטים, אני נתפס, לשמחתי, כמי שמתייחס לסטודנטים בכבוד. בדרך כלל אלו נקודת הציון הכי גבוהות שאני זוכה להן במשוב. גם ברפלקציות ובמשובים כתובים של סטודנטים אני נתפס כמי שמתחשב, ולפעמים יתר על המידה. אני חייב לציין שזכיתי לא-פעם אחת אפילו לקיתונות בוז וביקורות על היחס וההתחשבות המופלגים לכאורה. יש מי שרואים בהם סוג של זילות כלפי הידע הסטנדרטי שסטודנטית נדרשת או מצופה להפגין, ללא קשר למי שהיא ולנסיבות שלעתים פוגעות ברמת הידע שהיא מפגינה. ביטוי נוסף לעניין החמלה מצדי הוא למשל שאני משתמש בהוראה בקורסים שונים, נוסף על "ויהי ערב" של ברגשטיין (1949) גם בסיפור הפתיחה שבספרו של למפרט (2013) על אותו תלמיד שהמורה שלו לא חמלה עליו, ופלטתה לעברו תוך שהיא מקישה באצבעה על ראשו: "ממך לא ייצא כלום".

השפעתו של המורה, המדריך, והמבוגר בכלל, עשויה להתעצם במשמעותה כשאישיותו נתפסת כדמות וירטואוזית בעלת כריזמה (יאיר 2006). זו דמות מעוררת עניין וסקרנות ומשמשת מודל להזדהות. מנקודת מבט אחרת, דמות המבוגר המשמעותי היא דמות תומכת שמעניקה לילד או למתבגר תחושה של ערך עצמי (אבידן ואחרים, 2009). הוירטואוזיות של יקותיאל שתוארה בחוויה הקודמת, אכן מציגה דמות של מבוגר משמעותי כדמות של מבוגר משמעותי אחר נתפסה בעבורי גם דמותו של יהודה זיו המתוארת בחוויה כללית יותר המתוארת בהמשך, ושמתווסף לה ומצטבר בעקבותיה מוקד השפעה נוסף על זה של המבוגר המשמעותי (אבידן ואחרים, 2009).

ג. להיות שם: להצית את הדמיון ולהחיות את הגאוגרפיה וההיסטוריה

כילד צעיר, זכורים לי טיולים אחדים של קבוצת משפחות שהודרכו בידי יהודה זיו שהיה דמות מוכרת וידועה בתחום ידיעת הארץ. בין היתר, יהודה היה איש הפלמ"ח, חוקר לשון וטבע, גאוגרף, מורה בתיכון וראש מדור ידיעת הארץ במפקדת קצין חינוך ראשי בצה"ל.

הטיולים המשפחתיים עם יהודה זיו זכורים לי כחוויה מרתקת. הוא הוביל אותנו לאתרי היסטוריה, אתרי קרבות ונתיבי מסעות בארץ ישראל; למערות ולאתרים מימי האדם הקדמון, מימי אברהם אבינו ולאתרים השייכים להיסטוריה החדשה של מדינת ישראל הצעירה שלפני מלחמת ששת הימים, לאורך מה שקרוי "הקו הירוק". יהודה ידע להצית בי את הדמיון תוך שהוא מציב אותנו על איזו גבעה, איזה תל או באיזה ואדי כקהל שצופה בתמונות או בסרט היסטורי, שומע קולות ורואה מראות מן העבר. הוא השתמש בפתוס ובקול סמכותי ועמוק, בשפה רהוטה ובתנועות גוף של מפקד צבאי. הוא היטיב לסרטט בדמיון את מפות האירועים שהתחוללו בכל מקום. הוא הצליח להחיות את העבר ולשזור בכל סיפור פרטים פיקנטיים המתובלים ברגשות אנושיים שגרתיים של קנאה, של אהבה ושאר יצרים, כדוגמת מה שעשה פרופ' מיכאל הר סגור בתכניות הרדיו "שעה היסטורית" ששודרה בגלי צה"ל בכל ערב שישי.

משמעות החוויה

ההליכה והדריכה במקומות שבהם התרחשה ממש ההיסטוריה, יצרה משמעות דרך אותנטיות שהעצימה את החוויה. זה לא הזיכרון של כל מקום ומקום וסיפורו הייחודי שיצר משמעות, אלא הזיכרון הכללי שהטיולים גיבשו. הם חיזקו את תחושת ההערכה והחשיבות למקום ההיסטוריה והגאוגרפיה של ארץ ישראל. חוויות דומות לאלו גם זכורות לי מטיולים רבים אחרים בגילאים שונים, אבל כמבט לאחור, שם ניטעה בי האהבה לארץ ולנופיה. הטיולים האלו שימשו כנראה מקור הראה לחשיבות שאני מעניק להתנסות החווייתית הפעילה מהסוג של 'להיות שם'; לשמוע, לראות ולחוש דרך הרגליים ולבצע בידיים ממש.

חוויות כאלו מתאימות לגישת החינוך הפרוגרסיבי של דייואי וללמידה מתוך התנסות (experiential learning) של קולב (דייואי, 1960; Kolb & Fry, 1975), והן מדגישות את הרלוונטיות ואת המשמעות שיוצרת התנסות ממש. אלו חוויות שמביאות להכרה בחשיבות המפגש הישיר, הבלתי אמצעי עם העולם. הן מעוררות את החשיבות שיש בהתבוננות

הוליסטית על כל מקום ואתר שכוללת מבט על היסטוריה, תרבות, גאוגרפיה וטבע ועל הקשרים המופלאים שיש ביניהם. הן שמעשירות את דרך ההתבוננות על העולם ועל חוויית ההסתובבות שלי בתוכו. גם עולם המציאות המדומה (virtual reality) לא יוכל להחליף את התחושה של לדרוך במקום שבו הדברים התרחשו במציאות.

אוריון (2003) הציג היבט נוסף של למידה חוץ-כיתתית כסביבה ממשית, אמיתית אותנטית שבה יכולה להתרחש למידה טבעית שהיא "למידה שמתרחשת תוך כדי התנסות אקטיבית של הלומדים עם הנושא הנלמד". למידה כזו מונעת בדרך כלל מסקרנות טבעית שכולנו נולדים איתה, כמו שזאטוטים כיום לומדים איך לתפעל טלפון חכם. היא גם מונעת מצורך או מעניין אמיתי בחיים, כדי לספק צרכים שונים, כמו שנערים בשבטי האמזונס לומדים לדוג דגים למחייתם או נערים בריו דה ז'נרו לומדים חשבון לצורכי עיסוקם בסחר בסמים.

שאלה פדגוגית שעולה מסיפורי הלמידה הטבעית והפעילה, מזמינה לחשוב על הדרך שבה אפשר לאפשר חוויות כאלו לתלמידים ולסטודנטים, הרבה יותר ממה שמזומן להם כיום. בעבר, ילדי קיבוץ למשל למדו על זואולוגיה וסוציולוגיה דרך ביקורים וגם דרך עבודה בכורת דבורים, ברפת, בדיר או בהתבוננות על קן הנמלים. ללמוד על מחזור החיים בטבע דרך ביקור או עבודה של ממש בשדות, בפרדסים ובמטעים בעונות השנה החקלאיות, היא הטובה ביותר. המגע הישיר עם עולם העבודה או היצירה כרוך בהתבוננות, בהתנסות וביצירה למען הקהילה, שהיא כשלעצמה מעניקה ערך מיוחד. כל אלה גם הם מהסוג של 'להיות שם' היכן שהדברים האמיתיים מתרחשים.

'להיות שם' יכול לזמן מפגש עשיר בין סיפור היסטורי או סיפור מדעי לבין החושים במציאות כפי שחווים אותו כאן ועכשיו. מפגש כזה עשוי להגביר את תחושת האותנטיות והרלוונטיות שיש בלימודי היסטוריה או מדע ולהגביר את הסיכוי לחוות את הלמידה כלמידה משמעותית. כדי להעצים את הסבירות שמפגש כזה ייצר משמעות, הוא זקוק לתיווך כמו זה של יהודה זיו. למידה של סיפורי תנ"ך כמו "קינת דוד" או "יעל וסיסרא" כשהם נחווים על פסגת הגלבוע, מגבירה את הסיכוי ליצירת חוויה של למידה משמעותית.

בספרו "לטייל עם ההיסטוריה: תעלומות ומסתורין בארץ ישראל" הביא ענר (2007) סיפורי תעלומה ששזורים בקורות הארץ. ראשי הפרקים של הספר כשלעצמם מעוררים עניין וסקרנות ואולי גם כך, נוסף ל'להיות שם', כדאי ללמוד. ענר שאל למשל: מדוע לא חרב הכותל המערבי? מי קטע את היד (ביד אבשלום)? קבר רחל באנגליה? היכן נולד דיוניסוס? ועוד שאלות שמייצרות סוג של פליאה או הפתעה הקשורות במקומות שונים בארץ.

הביטוי בעשיית הפדגוגית כיום

במסגרת תפקידי כאחראי על לימודי החינוך הבלתי פורמלי במכללה, היה לי חשוב לחשוף בפני הסטודנטים התנסויות חווייתיות מהסוג של 'להיות שם'. למשל, במסגרת הלימודים יזמתי וארגנתי מסע התנסות חווייתית של סטודנטים הלומדים לתעודת עובד חינוך בחינוך הבלתי פורמלי. המסע נערך בהדרכת עמותת "דרך לוטן" המקיימת מסעות הישרדות כדרך עבודה עם נוער בסיכון. במשך הזמן הפך המסע הזה להיות קורס קבוע במסגרת תוכנית 'שבילים' המשלבת בין תעודת עובד חינוך לבין תעודת הוראה בתחום גאוגרפיה עם דגש על לימודי סביבה. במסע, הסטודנטים לומדים להכיר את עצמם, את יכולותיהם, את חבריהם ואת המדבר.

דוגמה אחרת היא יזמה שלי בקורס אחר בחינוך בלתי פורמלי, שבמסגרתו לומדים על נוער ותרבויות נוער באמצעות סיורי לילה בפארקים ברחבי העיר באר שבע. הסיור נערך בליווי קבוצת סטודנטים הנקראים "מקשיבים בלילה", ששמים להם למטרה להסתובב באתרי בילוי של הנוער, להתקרב אליהם, להטות להם אוזן קשבת, לשוחח איתם בגובה העיניים, ולסייע להם כאשר יש צורך בכך. ובכלל, אני שותף להקמת תוכנית 'שבילים' ולהובלתה. התכנית מדגישה למידה מתוך התנסות ובעיקר למידה מבוססת פרויקטים (רם, 2011) ולמידה מבוססת מקום. אני משמש מדריך בתוכנית שח"ף להסתב אקדמאים לתעודת הוראה, תכנית שמייחסת להתנסות עצמה את המקום המרכזי בלמידה. הקורס המרכזי בתוכנית נקרא 'חכמת המעשה' והכוונה היא שחומרי הגלם ללמידה מגיעים מתוך ההתנסות בשטח ומעובדים ביחד עם ההמשגה התאורטית רק לאחר מכן, כדי לבנות ביחד את הידע הפרקטי בהוראה.

ד. התנסות בחוויה רגשית והכרתית: לחוות את ירושלים כילד וכבוגר

חוויות המפתח שלהלן מדגימות את ההשפעה המצטברת של למידה דרך החוויה של 'להיות שם' בשני טיולים שהשתתפתי בהם, שנחו בגילים שונים, בירושלים: חוויה אחת מהילדות וחוויה שניה מתקופת לימודי ההוראה שלי. המרחק בשנים בין שני הטיולים, באותו המקום ובנסיבות הנלוות לכל טיול, מדגים סוג של התפתחות והשתנות במאפייני מוקדי ההשפעה של החוויה.

לפני מלחמת ששת הימים (כנראה שהמלחמה הזאת מייצגת נקודת ייחוס מרכזית בעבורי, שכן אני מוצא את עצמי מזכיר אותה כבר פעם שנייה), כשמלאו לי 11, בחול המועד סוכות וכמנהג עולי הרגל במדינת ישראל הצעירה, הוריי לקחו אותי לטיול בירושלים. התמלאתי גאווה כשביקרנו בבית הנשיא והוריי ציינו בפניי (לא זוכר מי מהם) את הצניעות של נשיאי המדינה דאז שגרר בצריף עשוי מעץ⁴ בלב שכונת רחביה בירושלים. אני זוכר גם שהלכנו בשביל הצר שהוביל ממשכנות שאננים להר ציון, שהיה בשטח של ישראל דאז ומחוץ לחומות העיר העתיקה שהייתה ירדנית. מקבר דוד בהר ציון טיפסנו במדרגות למרפסת הצופה על העיר העתיקה, בתחומי כנסיית דורמיציון שניצבת בראש ההר. משם הוריי הצביעו לכיוון כללי מזרחה ואמרו לי: שם, אתה רואה? שם נמצא הכותל המערבי (לא ראיתי ממש, אף שניסיתי). ירושלים המזרחית הייתה ירדנית וחילי הלגיון הירדני חבושי כאפיות משובצות אדום-לבן נראו מעבר ומעל לחרכי הירי לאורך חומת העיר העתיקה. סיפורי הצליפה שלהם באזרחים ישראלים מדי פעם, קצת הפחידו, הגבירו את הפרשת האדרנלין והעצימו את החוויה. כשעברנו בנסיעה ברכב ברחוב קטן בשכונת תלפיות מזרח, האט אבי את מהירות הנסיעה והיסה אותנו. ההסבר היה שצריך לשמור על השקט כי בבית הזה חי, נושם וכותב הסופר ש"י עגנון וחשוב להתחשב ולא להפריע לעבודת היצירה שלו.

באותו טיול, כשעברנו בסמוך לדוכן דברי קודש, ביקשתי שיקנו לי כיפה ובחרתי באחת בצבע בורדו עם רקמה מוכספת. כמי שלא חובש כיפה בחיי היום-יום שלו, גם זה משהו שתרם לתחושת אווירה אחרת, אווירת קודש של משהו מיוחד, שאינו כתמול שלשום. עירוב הניחוחות הייחודיים עם קולות פעמוני הכנסיות וקריאת מואזיני המסגדים תרמו לתחושה רב-חושית, סוריאליסטית משהו, תחושה לא-מוכרת, חדשה וזרה.

לימים, בסוף שנות השבעים של המאה ה-20, כחבר קיבוץ צעיר וכסטודנט להוראת מתמטיקה בסמינר 'אורנים' שבקריית טבעון, השתתפתי בחוג בחירה לתולדות ירושלים. את הקורס הנחה והדריך המורה להיסטוריה שלום גינת שהרשים במומחיותו על ירושלים. במסגרת החוג סיירו איתו בירושלים במשך שלושה ימים. סיירו ב"ירושלים של מעלה" וב"ירושלים של מטה": מעל גגות בתי העיר העתיקה, במרתפי כנסיות ומנזרים שנבנו במרוצת המאות, אלה על גבי אלה, למשל בכנסיית 'התרנגול קרא' שבמורדות הדרומיים של הר ציון. שם ישנו מרתף אסורים (לפי המסורת שם הוחזק ישו ועונה לפני הצליבה), שמעליו נבנתה כנסייה ביזנטית ומעליה נבנתה כנסייה צלבנית ומעליה ניצבת כנסיה חדשה יותר. שוטטנו בחורבות הקרדו (השוק המקורה) מהתקופה הרומאית, בבתי הכנסת החרבים שברובע היהודי, בעולם התת-קרקעי שליד הכותל המערבי (שהיה אז יותר אתר חפירה), ברחובות ובבתי העיר שהתפתחה מחוץ לחומות. ביקרנו במערות מימי בית ראשון ובית שני שבמדרונות הר הזיתים. שם במערות הקבורה הבנו למשל את הביטוי הת"כני המציין את הקבורה: "וישכב עם אבותיו", מכיוון שבאולמות המערה נאספו עצמות אנשי המשפחה זו לצד זו.

משמעות החוויות

במידה מסוימת הטיול השני היה חוויה משלימה לטיול הראשון, זה שערכתי עם ההורים שהיו, כמו אצל רובנו, דמויות משמעותיות. מאוחר יותר ואולי בעקבות הטיולים האלה מצאתי את עצמי נהנה להדריך קבוצות שונות של חברים, מכרים, גרעיני נח"ל, משפחה וחברים ברחבי ירושלים. ייתכן שהלמידה את ירושלים והרצון להמשיך לחקור אותה

4 הנשיא יצחק בן צבי והנשיא זלמן שז"ר לתקופה מסוימת. יש לציין שהצריף היה צריף שוודי, מרווח ומפואר. כיום הצריף משמש את המוסד הממלכתי 'יד יצחק בן צבי'.

ועליה, נטועים בשני הטיולים האלו שהצטברו או הצטרפו זה לזה על ציר הזמן וההיסטוריה האישית. הם חלק מהחוויות שהצטרפו גם לטיולים עם יהודה זיו, שדרכם למדתי להתבונן ולחוש ממש בפרספקטיבה היסטורית, בראייה גיאוגרפית, בספרות, באומנות, בארכיטקטורה ובמקרא. נראה שלמדתי להעריך את כוחן, את יופיין ואת משמעותן של נקודות המבט השונות האלו כשלעצמן ואת הדרך שבה הן מתחברות ונקשרות זו לזו. החוויות יצרו ביחד בריקולאז' של ירושלים.

המדובר בהמחשה של המושג ה'השבחה' (melioration) שטבע דוד פסיג (2012), המדגישה את השיפור וההשבחה שנוצרים משילוב בין נושאים או תחומי דעת ותוכן, גם אם לא נראו קשורים זה לזה מלכתחילה. ההשבחה יוצרת חוויה של חידוש ומעמיקה ומרחיבה את משמעות המפגש עם המציאות. בדיעבד למדתי להעריך את משמעות החינוך המשפחתי כמו שבא לידי ביטוי בתיווך של הוריי בחווית הטיול הראשון לירושלים; חוויה שייצרה הרגלים וחקקה בזיכרון משפטי מפתח (יאיר, 2006), וייצרה גם דפוסי חשיבה ותפיסה.

שני הטיולים לירושלים מדגימים גם שתי פרקטיקות פדגוגיות שעשויות להגביר סיכוי ליצירת משמעות שהיא מעבר לעניין שנוצר מ'להיות שם' בלבד. מדובר במאפיינים המשלימים זה את זה בתהליך הלמידה: האחד הוא הכרת הזר והאחר הוא הזרת המוכר (גלסנר, 2014).

ההכרה של הזר היא ההכרה של מה שלא מוכר, גילוי של משהו חדש. חשיפת החדש והלא-ידוע עשויה כשלעצמה להגביר עניין, אבל הדרך שבה נחשף הלא-מוכר, עשויה להעצים עוד יותר את המשמעות. למשל, הגילוי של סופר ש"י עגנון בזמן שעברנו בנסיעה ליד ביתו, שלווה בהאטת הנסיעה כדי לשמור על השקט, טומן בחובו סיכוי להגביר את הזיכרון על עגנון ואולי גם את המוטיבציה להתעניין ביצירות שלו. משפט המפתח בהקשר הזה עשוי להצית את הדמיון בדמות הסופר רכון על שולחן העבודה שלו. החיבור בין החדש למוכר, כמו המפגש של להיות בפעם הראשונה בקבר דוד בהר ציון (כיום סבורים חוקרים רבים שאין הוא קבור שם) או לראות בערך את אזור הכותל המערבי, לבין מה שכבר היה מוכר וידוע לי על דוד ועל הכותל מסיפורי התנ"ך, מעלה את הסבירות ליצירת עניין שיביא ליצירת משמעות.

אם לשוב לעניין של 'להיות שם'. בבית הוריי, באחד מאלבומי התמונות, הייתה תמונה של אבי לבוש במדי הצבא הבריטי מתקופת מלחמת העולם השנייה, כשהוא ניצב לצד אימי בתקופת ירח הדבש. הם עמדו בסמוך לכותל ברחבה הצרה שהותירה שכונת המוגרבים. גם כאן החיבור בין החדש לבין מה שהיה מוכר מהבית העצימה את האפקט של 'להיות שם', להיות במקום – או קרוב למקום – שעליו כבר שמעתי ושראיתי בהקשר למשפחה הפרטית שלי. 'להיות שם' אין פירושו רק לחבר בין עבר לבין הווה; הוא קיים גם שחווים את הדברים בשעה שהם מתרחשים; כמו למשל ללמוד על נדידת ציפורים תוך כדי תצפית בשטח, דבר נוסף שחוויתי במסגרת חוויית הלמידה שלי בסמינר אורנים. זו חוויה שעשויה להגביר את הסיכוי לחוות תחושת אותנטיות שמגבירה משמעות.

המאפיין השני נוגע לתהליך שהוא הפוך ומשלים להכרת הזר והוא תהליך ה'הזרה' (רנן, 1973), שטבע ויקטור שקלובסקי ממקימי אסכולת הפורמליסטים הרוסית. כוונתי כאן ב'הזרה' היא להפוך את המוכר לזר. תהליך זה קשור לאפשרות ליצירת משמעות חדשה של ירושלים המוכרת מהטיול הראשון. הפרספקטיבה בטיול השני משתנה בממד הזמן, בידע האישי שנצבר מאז הטיול הראשון, בהיסטוריה שהתעדכנה ובגאוגרפיה של העיר שנשתנתה. בטיול השני התבוננתי על ירושלים בגיל שונה מנקודות מבט שונות; למדתי עליה ועל ההיסטוריה שלה לעומק, בחוג על תולדותיה טרם הטיול; צפיתי בה מנקודת מבט תלת-ממדית, מירושלים של מטה, של מרתפים ומערות קבורה, ומירושלים שנראית מלמעלה, מגגות הבתים. נקודות מבט חדשות ולא-מוכרות אלו זימנו התבוננות אחרת, חדשה, על מה שכבר היה מוכר וידוע לי על ירושלים. ההתבוננות המחודשת יצרה 'הזרה' של מה שכבר מוכר. הדבר מזכיר קריאת ספר מסוים בשנית, אבל במרחק של זמן ונסיבות, על רקע ניסיון חיים ותודעה אחרים; כמו לצפות בציור מופשט שמתאר מציאות מוכרת ולגלות שהציור חושף ממד אחר של המציאות שלא נחשף קודם לכן, ובכך מרחיב את המשמעות של המציאות המוכרת.

ההתנסות בנקודות מבט חדשות על מה שכבר מוכר עשויה להרחיב את משמעותו, ולייצר סוג של הפתעה וגילוי מחודש. זו תודעה חשובה להבנה שלמידה היא תהליך דינמי, מתפתח, מתחדש ועשוי להפתיע מחדש אם מתבוננים בנלמד המוכר מזוויות אחרות חדשות.

עם השנים ועם התפתחות ההכרה, מזדמן לי יותר ויותר לחוות חוויות של הזרת המוכר כשאני חוזר למקומות, ליצירות, לאנשים ולזיכרונות, שאני מתבונן בהן מנקודות מבט אחרות וחדשות. גם המציאות משתנה, אבל גם אני חווה את הדברים המוכרים כפי שרואים אותם מכאן (מהמקום שאני נמצא בו כיום), שלא ראיתי אותם משם, בילדותי ובנעוריי.

הביטוי בעשייתי הפדגוגית כיום

בהוראה ובהנחיה שלי אני מוצא את עצמי מחפש יצירות ופעילויות שיזמנו לסטודנטים חוויה של הזרת המוכר שיוצרת גם סוג של פליאה (שפירא, 2012). אחד הסרטים שאני מרבה להשתמש בהם הוא 'הצד האחר של הסיפור' (the other side of the story). זהו קליפ שאת התסריט שלו כתב הסטנדאפיסט נאור ציון ליצירת אנימציה של אוריין גנות, שהוגשה כעבודת הסיום שלה ב"בצלאל".

בסרט מתואר זוג סנאים שנוטש את הגור שלו מכיוון שנצטוו להגיע לתיבת נוח כזוג שימשיך את קיום הסנאים לאחר המבול. הסרט מוצג מנקודת מבטו של גור הסנאים ורק לקראת סופו כשהוא רץ אחרי הוריו, הוא חווה את העלייה שלהם לתיבת נוח. באקורד הסיום נשמעים הברקים והרעמים המלווים את המבול הקרב ובא. בנקודה זו אני נוהג לעצור את הקרנת הסרטון ולשאול את הסטודנטים אם הם יודעים או מנחשים מה יקרה בסוף הסיפור. קשה להם לדעת בגלל מסיחים שונים, כמו שהשיח בין גור הסנאים לבין הוריו וכיום לבין עצמם הוא באנגלית כשההורים בודים סיפור על ביקור אצל דודה חולה, כדי לא להדאיג את הגור שהם נוטשים אותו לכדור.

בהמשך, בריצה לתיבה, נראה עיט כשהצופה מוטה לחשוב שהוא כמעט טורף את זוג הסנאים הממהר. המוזיקה ברקע יוצרת אווירת מתח הולך וגובר. בסיום ההקרנה אני שואל: "מי חשב אי-פעם על הצד האחר הזה של הסיפור?" בדרך כלל אין מענה (מדובר כבר במאות סטודנטים ממקומות ותארים שונים באוניברסיטה ובמכללה ובהשתלמויות). זוהי דוגמה להזרת המוכר שמרחיבה את משמעות סיפור המבול המוכר ומשנה אותו.⁵

אני נוהג להזמין את הסטודנטים לתרגילי התבוננות, גם ברחבי הקמפוסים המוכרים להם וגם מחוצה להם, תוך שהם מגלים במקומות המוכרים פנינת חדשות, מקומות חדשים, תפקידים שלא הכירו, אנשים שלא היו מודעים להם ולעשייה שלהם ועוד.

דוגמה נוספת שמביאה לידי ביטוי את החיפוש אחר 'השבחה' ואחר 'הזרת המוכר' בעשייה הפדגוגית שלי היא בשימוש שעשיתי ביחד עם עמיתה שלי, ד"ר יעל ערן צורן, בסרט "צלילי המוזיקה" כדי להרחיב את המשמעות של המושג "תכנית חינוכית" בקרב סטודנטים שלמדו לתואר שני באוניברסיטה ושהיו אנשי מעשה בחינוך. צפינו עם הסטודנטים בסרט וביקשנו מהם לזהות ולאחר בו תכניות חינוכיות שונות שמלוות את העלילה. זה היה הטריגר לדיון שמברר מהי תכנית חינוכית. הסרט היה מוכר, אבל השאלה ששאלנו ודרך ההתבוננות בו, יצרו הזרה.

מאפיין נוסף, שהוא מרכזי בעבורי בעבודה החינוכית, הוא המוטיב החברתי. כנראה שחלק ממקורותיו של המוטיב נטועים בחוויות שונות בילדות; בהפסקות שבין השעורים עם חברים, בבילוי אחר הצהריים של ילדי השכונה ובפעולות תנועת הנוער ובטיולים במסגרתה. הוא התפתח בשנות ההתבגרות, במהלך השרות הצבאי, בלימודי הוראה באורנים וב-27 שנים של חברות בקיבוץ קטן בבקעת הירדן. חוויית המפתח שמתוארת להלן, מדגישה מקור השראה להתפתחות המודעות הפדגוגית שלי בהקשר של עבודת צוות שיתופית.

ה. חוויה רגשית וגילוי עצמי: צלילי המוזיקה של עבודת הצוות

בגיל ההתבגרות, בשנות הלימוד בבית הספר התיכון השתתפתי כנגן חצוצרה בתזמורת הנוער לכלי נשיפה של העיר באר שבע. במסגרת הזאת הצטרפתי למסע ההופעות הראשון של התזמורת במרכז אירופה. זו הייתה הפעם הראשונה שבה

5 את הסרטון אפשר לראות באינטרנט בכתובת זו: <https://www.youtube.com/watch?v=oSZyJ9y4rPU>

סטתי לחו"ל וההתרגשות הייתה גדולה. מעבר לחוויית הטיול וההופעות בהיכלי קונצרטים ומעל בימות עגולות שניצבו בלב פארקים עירוניים באוסטריה, בשוויץ ובגרמניה, המטרה המרכזית של הנסיעה הייתה להשתתף בפסטיבל תזמורות כלי נשיפה של נוער מכל רחבי הגלובוס.

הפסטיבל נערך גם בהשתתפות תזמורות ענק שהרשימו אותי בתלבושות המפוארות שעטו על עצמם המנגנים ובכלי נגינה האחידים והנוצצים שנשאו איתם. כאלו בעיקר היו התזמורות של בתי הספר האמריקניים. הפסטיבל התקיים בווינה בירת אוסטריה. לא-מעט חוויות זכורות לי מהמסע, אבל הגדולה והייחודית מכולן הייתה חווית הנגינה המשותפת של כלל התזמורות (יותר מ-50 תזמורות) שניצבו בסדר מופתי ברחבה הענקית של ארמון שיינברון בווינה. כל התזמורות ניגנו במשותף ובעת ובעונה אחת, כמה יצירות, ובעיקר מרשים (שירי לכת). על כולן ניצח מוזיקאי איטלקי שניצב על מרפסת הארמון. דמינו לעצמכם יותר מ-500 חצוצרות, 500 טרומבונים, 300 טובות, מאות קלרינטים, חללי הצד, קרנות יער, מערכות תופים בגדלים שונים ומצלתיים, כשכולם מנגנים את אותה המנגינה, בדרך כלל מרשים הם קצביים וחגיגיים. נדמה היה לי שאדמת וינה קצת רעדה מהוויברציות ומעצמת הביצוע המשותף. משם צעדנו עם כל שאר התזמורות בתהלוכה מנגנת ובמצעד עד ל'פראטר' (prater), פארק השעשועים הגדול של וינה שאירח אותנו על מתקניו השונים ובכלל זה על גלגל הענק שהיה הראשון מסוגו בעולם.

משמעות החוויה

באמצעות החוויה המוזיקלית של ההשתתפות במסע התזמורת לחו"ל אנסה להדגים גם את המקום והחשיבות שאני מייחס לעבודת צוות ולמשמעות שלה. מדובר כאן בחוויית שיא של למידה ועבודה משותפת שדרשה התמדה, משמעת עצמית ומאמץ מתמשך עם הרבה מאוד אימונים וחזרות.

חויית נגינה משותפת מלווה ביצירת הרמוניה, ביצירת תזמון, בשליטה בעוצמת הצליל, בריכוז בהוראות המנצח, בדרישה להצניע את עצמך להישאר שקט (פיאנו) ברקע, או להתבלט ולפתוח (פורטה), הכול בהתאם למה שמבקשת הפרטיטורה ולמה שמבקש המנצח. נדרשתי להיות פרט המשתתף ביצירת שלם (וחלילה לא לזייף או לצאת מהקצב). זה מצב שדומה למה שנדרש בהפקה משותפת סביב מחקר, סביב פרויקט או סביב כל משימה אחרת. לכל אחד בקבוצה יש תפקיד שבו הוא מתמחה ובאמצעותו הוא מביא את עצמו לידי ביטוי. מבחינת החוויה בולט כאן הרכיב הפסיכולוגי החזק של גילוי עצמי (יאיר, 2006). נוסף על כך, בכל הפקה צריך מנצח שינחה את התהליך כדי לייצר תיאום, תזמון, סינרגיה וההרמוניה.

איך זה בא לידי ביטוי בעשייה הפדגוגית שלי כיום

כדי לדון בעבודה ובלמידה של צוות אני מרבה להשתמש בדימוי של חבורת נגני ג'אז שפועלים כקהילת למידה ועשייה (הרפז, 2000; Wenger, 1998). בהתחלה כולם מנגנים ביחד; אחר כך כל אחד בתורו נכנס לקדמת הבימה תוך שהוא מפגין את יכולות נגינת הסולו שלו, ומביע את הקול הייחודי שלו ואת הביטוי האישי שלו. הוא יכול לאלתר ולהפגין יצירתיות אבל תמיד בתוך מסגרת מלודית מסוימת של מנגינה מובילה. בזמן הזה כל שאר הנגנים מפנים לו את המקום, נסוגים לרקע, ועוזרים לו לשמור על הקצב כשהם מלווים אותו במסגרת המלודית. אחר כך מתחלפים. זה שהיה סולן עובר לרקע (האפקט נעשה לפעמים דרך משחקי תאורה) ומאפשר לחברו לתזמורת לבטא את עצמו, את קולו הייחודי. בסיום שבים ומנגנים ביחד. בשפת עבודת הצוות, ישנן סיטואציות שבהן נדרשת קולבורציה (collaboration), חשיבה ועשייה משותפת. ממש חושבים ועושים הכול ביחד. לעומת זאת, ישנן סיטואציות שבהן נדרשת קואופורציה (cooperation), חלוקת עבודה.

בעבודתי החינוכית, באקדמיה ומחוצה לה אני בעיקר עובד בצוותים; חוקר בזוג או בצוות, מדריך פדגוגי בצוות של שניים (בדרך כלל זוג יהודי וערבי), חלק מזוג מרצים בסדנת התנסות באוניברסיטה, שותף ואיש סגל בתכניות במכללה שמדגישות את עבודת הצוות ומשקיעות בו לא-מעט שעות (למשל: בתכנית אחת, פגישת צוות של פעם בשבוע ובתכנית אחרת פגישת צוות של פעם בשבועיים, כחלק מתפיסת מקצועית וללא שכר).

אני מקדיש זמן רב להקמת צוותי הוראה של קורסים חדשניים במכללה, להקמת צוותי הוראה וחשיבה בין-מכללתיים ולפיתוח צוות תכנית הכשרה חדשה. אני שותף להרבה מאוד צוותי מחקר, צוותי הנחיה וצוותי פיתוח במכללה. כל אלה מצביעים על הנטייה החזקה לעבוד בקבוצה. גם בהוראה שלי אני מרבה להנחות את הסטודנטים להתחלק לקבוצות למידה, במיוחד שבשנים האחרונות אני יותר ויותר מנחה קורסים בלמידה מבוססת פרויקטים שחלק מרכזי ממנה מדגיש עבודת צוות. פדגוגית, אני מאמין בעבודת צוות ומעודד אותה.

דיון כללי

בדיון הכללי יוצגו נקודות משמעות אפשריות לקיום דיאלוג התפתחותי בין החוויות השונות.

דיאלוג מתפתח בין כריזמה אישית לכריזמה מקצועית

הוריי, המורה יקותיאל ומורה הדרך יהודה זיו הן דמויות מייצגות של מבוגר משמעותי שמתאור החוויות עולה ההשפעה שלהן כנובעת מתוקף אישיותן או מתוקף מקומן במבנה המשפחה. לעומת זאת, המנהיגות של המרצה שלום גינת בחוג לתולדות ירושלים היא בעלת ערך מתוקף המומחיות והמקצועיות שלה. כבוגר, לאחר השירות הצבאי, ייתכן שההערכה למומחיות החליפה אצלי את ההערכה לאישיות.

בספרם של אבידן ואחרים (2009) תיאר למפרט את תפקיד המבוגר המשמעותי כך: "משמעותיות כפי שאני תופס אותה, אינה קשורה בהכרח להתנהגותו של האדם המבוגר, למימונתו וליכולותיו. היא קשורה בראש ובראשונה לצורך של הילד לפתח לעצמו דימוי של "בעל ערך" בעבור זולתו, והאדם שעשוי לטעת בילד תחושת ערך, הוא המבוגר המשמעותי". (שם: 102).

למפרט המשיך והסביר את המעבר מהשפעת המבוגר המשמעותי במשפחה אל עבר מבוגרים משמעותיים במסגרות חברתיות אחרות, כמעין הרחבת העולם, והצורך להיות בעל ערך לא רק בתוך המשפחה אלא במסגרות אחרות. כנראה שכאן, בהסבר זה, טמונה ההתפתחות שעולה גם מתוך החוויות. הצורך בתחושת ערך עצמי לא משתנה אבל קנה המידה הערכי משתנה. הערך של המומחיות והמקצועיות מחליפה את הערך הרטורי והכריזמטי. הערך של התבוננות גלובלית רחבה, מחליף את הערך של התבוננות לוקלית לאומית ודתית.

הדיאלוג בין הממד הרגשי לבין הממד הכרתי

מתיאור החוויות מתקופת הילדות המוקדמת ובית הספר עולה עוצמת ההשפעה של דמויות הבוגר המשמעותי של מורים, מדריכים והורים (המשפחה). יש בתיאור הדגשה על הממד הרגשי שהם הצליחו לעורר (יאיר, 2006). מצויים שם ביטויים כמו: "פתוס", "סיפורים פיקנטיים על רגשות קנאה", "אווירת קודש" ועוד.

גם בסיפור "ויהי ערב", שהכרתיו במקור עוד בשלב מוקדם יותר של הילדות (כנראה בגיל גן), מוצגת חוויה רגשית חזקה. תיאור החוויה המוזיקלית בפסטיבל התזמורות בווינה, בתקופת בית הספר התיכון, מדגישה את העוצמה, את הגודל ואת הכוח של המעמד. הרפלקציה הקושרת את החוויה הרגשית להעדפה ההכרתית בעבודת צוות, נעשית דרך התבוננות ממרחק של זמן, בדיעבד ומנקודת מבט של מבוגר. כשחוויתי את החוויה, לא חשבתי על ההקשר שלה לעבודת צוות ועל מה אפשר ללמוד ממנה בהקשר הזה.

תיאור הטיול השני לירושלים שנעשה בזמן לימודי בסמינר כבוגר צעיר הוא מתון יותר מבחינת השימוש בביטויים של התלהבות ורגש. התיאור יותר טכני, שכלתני והכרתי. הוא משקף אולי תהליך התפתחות, תהליך של חברות לקראת התבוננות שכלתנית יותר שאולי נתפסה כבעלת ערך גבוה יותר.

שלבי ההתפתחות שתיאר אריקסון (1976) עשויים לשפוך אור על המעבר מהשפעה של מבוגרים משמעותיים על עיצוב הזהות שלנו (על מי שאנחנו) לעבר השפעות אחרות בהמשך תהליך הבניה והפיתוח של הזהות האישית. אריקסון (שם: 187-196) תיאר את ההשפעה של הורים ומורים ב"שלב החביון" בבית הספר היסודי, בדומה לזו שחוויתי מהמורה

יקותיאל, מיהודה זיו, ומהוריי ואת ההשפעה המתעצמת של חברת השווים בגיל בוגר יותר, בדומה לזו שהשפיעה על מה שחוויתי בפסטיבל התזמורות.

פיתוח הסקרנות לאורך הזמן

אני מאמין בסקרנות הטבעית שלנו כבני אדם, אבל גם בכך שסקרנות נצברת כתוצאה מחשיפה לחוויות שעשויות לעורר אותה. סקרנות נוצרת מחוויות שיוצרות פליאה או תחושת אותנטיות או רלוונטיות לחיי הלומד (גלסנר, 2014; יאיר, 2006). תחושות כאלו מובילות להנעה פנימית להמשיך וללמוד גם בעתיד הרחוק על מה שנחוה. הטיוול הראשון לירושלים יצר ועורר את הסקרנות שייתכן שהיא זו שהניעה אותי להצטרף לחוג של שלום גינת על ירושלים. הלימוד המקדים לסיור על ההיסטוריה של ירושלים בחוג, יצר את המתח ואת הסקרנות לקראת הסיור והסיור עצמו ב"ירושלים של מטה" (במרתפים ובמערות הקבורה) וב"ירושלים של מעלה" (מעל הגגות) סיפקו גילויים חדשים שהמשיכו לעורר את הסקרנות.

לאחר מכן, ייתכן שההדרכה של חברים ושל אחרים בירושלים ענתה לצרכים רגשיים בסיסיים שהוזכרו בתאוריית ההכוונה העצמית, ובהם הצורך בתחושת מסוגלות העצמית ואוטונומיה (Assor et al.) בגין האחריות להוביל אחרים בירושלים ולהציג את יופייה ואת ייחודה בפניהם. המעבר מלומד למלמד מציב סוג התנסות מאתגרת שמעניקה משמעות נוספת ללמידה (גלסנר, 2014).

מנקודת המבט של מענה לצרכים רגשיים בסיסיים, רוב החוויות הן חוויות שבהן ניתן מענה לצורך הרגשי הנוסף: הצורך בשייכות וקשר. השייכות והקשר למשפחה, לנפים, להיסטוריה ולגאוגרפיה של הארץ, ויותר מאוחר, הצורך להשתייך לקבוצת החברים, לתזמורת, לחברי הקיבוץ והצורך להשתייך לקבוצות שונות ומגוונות של עמיתים לעבודה ולצוותים. הצורך הזה עולה חזק מתוך החוויות, וייתכן והוא מאפיין צורך רגשי אישי שלי מאוד חזק ובוולט.

על חוויית הכתיבה האוטואתנוגרפית

אחד הדברים שהקשו על הכתיבה מצד אחד ומצד אחר הפרו אותה, הוא זרם הזיכרונות והתודעה שפרץ תוך כדי הכתיבה והניתוח. בכל פעם שבחרתי לתאר חוויה אחת, עלו וצצו בזיכרון חוויות נוספות. הבחירה והמיון בין הדברים דרש מאבק פנימי לא-קל.

במובן זה תהליך המחקר דמה יותר לתהליך ריזומטי. דלז' וגואטרי (Deleuze & Guattari, 1987) תיארו מערכת ריזומטית כמערכת שאין לה כיוון ברור בהתפשטותה על פני השטח בדרכים בלתי סלולות או צפויות מראש. היא מסתעפת ואין בה התחלה או סוף מוגדרים. ניתוח הנרטיבים הוא יותר בחזקת הצגת אפשרויות פרשנות ומלווה בחשיבה מסתעפת. התהליך הזה מייצג התנהלות שועלית; התנהלות של חיפוש אסוציאטיבי רוחבי ומתמשך לחיפוש שאלות ונקודות מבט חדשות (לניר, 2013), במקרה של האוטואתנוגרפיה כאן, סביב החוויות שתארת ומשמעותן. ההבחנה בין התנהלות קיפורדית (מקיפורד) להתנהלות שועלית (משועל), מציגה מטפורה. לניר (2013) בהשראת ברלין (1953) שהתבסס על המשורר היווני הקדום ארכילוקוס, מבחין בין טיפוס הקיפורד לטיפוס השועל. טיפוס הקיפורד מנסה למצוא הגיון אחד לכל הדברים. הוא מחפש היגיון או פרדיגמה שמייצרת ודאות, סדר ויציבות, כמו זו שבאה לידי ביטוי בתאוריות מדעיות. הקיפורד "מקבל עליו את התבניות שמוצעות לו מבחון, מסמכות עליונה, דתית, מדעית, הגותית או שלטונית" (לניר, 2013 - מתוך המבוא).

לעומת זאת, השועלים "תופסים את המציאות כמצב של השתנות מתמדת, וכדי להבינה ולגבש דרכי פעולה חדשות ההולמות אותה, הם משלבים מחדש אסוציאציות, תאוריות ומקורות של ידע והתנסות" (שם). לניר הדגיש שהשועליות אף כי היא הולכת ומוכרת כתכונה נחוצה לסביבה האנושית שלנו, שכן היא זקוקה לגמישות אינטלקטואלית בסבך הדינמי של המאה ה-21; היא עדיין רחוקה מלזכות בהכרה שהיא ראויה לה כהשקפה וכאורח חיים. הוא הדגיש שגם בתי הספר וגם אוניברסיטאות מאמנים אותנו בעיקר להיות קיפורדים. השועל אינו מוכן לקבל כמובן מאליו את הפתרונות

שמספקים "שומרי הסף של הפרדיגמה" (שם). לניר הצביע על התרופפות מוצדקת בסמכותם הקיפודית של שומרי הסף בשמירה על הדיסציפלינה המדעית, כתבי העת המדעיים והאוניברסיטאות שמבססים את אמונתם על חוקים רציונאליים, דטרמיניסטיים, סיבתיים ואובייקטיביים. הוא מעודד את אורח החיים השועלי המחייב נטילת אחריות אישית באמצעות "השאלות שאנו בוחרים לשאול ונקודות המבט היזמיות השונות שאנו משליכים על התופעות" (שם).

סוף דבר

השימוש שעשיתי באוטואתנוגרפיה נועד להציף את החוויות ולחלץ מהן משמעויות סביב ההשראה שהן סיפקו לתפיסות שלי ולעשייתי הפדגוגית. פרקטיקה כזו, כאשר מתרגלים אותה, לבד וביחד עם אחרים, עשויה לסייע להמשך גיבוש הזהות המקצועית של אנשי חינוך ולפיתוחה. היא עשויה לסייע להם בתהליך החיפוש אחר דרכים להגברת הסיכוי של תלמידיהם לחוות למידה שתהיה משמעותית יותר בעבורם.

מתוך הדברים ממשיכות לעלות ולצוץ שאלות פדגוגיות שעשויות להמשיך ולשמש לחשיבה סביב החיפוש אחר מה שמאפשר חוויות כאלו, כמו למשל:

איך עוד אפשר לזמן ולעודד למידה שיוצרת תחושת אותנטיות ורלוונטיות?

איך עוד אפשר לזמן ולעודד למידה שמעוררת מתח, הפתעה, פליאה, סקרנות ודמיון?

איך מזמנים יותר ויותר למידה המלווה בהתנסות של 'להיות שם', כזו שמערכת את החושים, חושפת את היופי שיש בעולמות הטבע, ההיסטוריה, האומנות, היצירה והחשיבה?

ובכלל איך מזמנים יותר למידה?

איך מזמנים הזדמנות ללמידה מזדמנת?

איך מזמנים חוויית הרמוניה, תזמון, הקשבה ומתן מקום לביטוי אישי בתוך עבודת צוות בסיטואציות של למידה?

רשימת המקורות

- אבידן, ג', למפרט, ח' ועמית, ג' (2009). *הקול השותק: מבט אחר על ילדים בבית הספר*. בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- אוריין, נ' (2003). סביבת הלימוד החוץ כיתתית – למה ואיך? *אאוריקה – כתב העת להוראת מדעים וטכנולוגיה*, 17, (1-7). נדלה ב 31 לינואר 2016
- <https://www.matar.tau.ac.il/wp-content/uploads/2015/02/newspaper17-docs03.pdf>
- אלפרט, ב' (2011). ממחקר איכותני לכתיבה איכותית: עניין חקירה ויצירה. *שבילי מחקר*, 17, 144-150.
- אריקסון, א' (1976). *ילדות וחברה*. ספריית הפועלים
- בן ישראל, מ' (2010) הם חושבים שאנחנו רעים – על ויהי ערב של פניה ברגשטיין. *עיר-האוויר הבלוג של מרית בן ישראל*, 7 ביולי 2010. נדלה ב-19 בינואר 2016, מאתר האינטרנט: maritbenisrael.wordpress.com
- ברגשטיין פ' (1949). *ויהי ערב*. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- ברק, י' וגדרון, א' (2009). *שיתוף חינוכי פעיל: סיפור של הכשרת מורים*. תל אביב: מכון מופ"ת.
- ברלין, י' (1953). *הקיפוד והשועל: מסה על השקפת טולסטוי על ההיסטוריה*. תל אביב רשפים.
- גלב, מ"ג (2005). *לחשוב כמו ליאונרדו דה-וינצ'י: שבעה צעדים לקראת חשיבה גאונית*. ירושלים: כתר.
- גלסנר, א' (2014). הוראה שמגבירה את הסבירות לחוות תחושות של למידה משמעותית. *ביטאון מכון מופ"ת*, 52, 79-85.
- דיואי, ג' (1959). *ניסיון וחינוך*. ירושלים: בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית ומשרד החינוך.
- הרפז, י' (2000). לקראת הוראה ולמידה בקהילת חשיבה. *חינוך החשיבה*, 18, 6-31.
- זכאי, ד' (2002). *פסיכולוגיה קוגניטיבית* (כרך ג' – תפיסה; עמ' 237-232). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- יאיר, ג' (2006). *מחוויות מפתח לנקודות מפנה: על עוצמתה של השפעה חינוכית*. סדרת מחשבות על חינוך. תל אביב: ספריית הפועלים.
- למפרט, ח' (2013). *ילדים חסרי ערך: על מחירי החינוך ההישגי*. תל אביב: מכון מופ"ת.
- לניר, צ' (2013). *פנקס הכיס של השועל*. (ספר אלקטרוני) מנדלי מוכר ספרים ברשת. אוחר ביום 20.1.2016 מאתר האינטרנט: <http://mendele.co.il/?wpsc-product=pinkashakis>
- מנסור-שחור, ר' (2009). לספר זהות-פיתוח זהות אישית וזהות מקצועית בהכשרת מורים. בתוך: י' ברק וא' גדרון (עורכות). *שיתוף חינוכי פעיל: סיפור של הכשרת מורים* (עמ' 185-183). תל אביב: מכון מופ"ת.
- מק'קורט, פ' (2009). *המורה*. תל אביב: מטר.
- ענר, ז' (2007). *לטייל עם ההיסטוריה: תעלומות ומסתורין בארץ ישראל*. אור יהודה: כינרת.
- עשת-אלקלעי, י' (2010). *אדם הולך הביתה*. ירושלים: כתר.
- פסיג, ד' (2008). *ה"השבחה" כמיומנות חשיבה מסדר גבוה של אינטליגנציה עתידית*. *הלכה ומעשה*, 18, 1-20. נדלה מהאינטרנט ב-11 באוקטובר 2013
- http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Tochniyot_Limudim/HalachaVemase/Sifriyot/DarkeyHoraa/Hashbacha.htm
- פרנפס, א' וויינשטוק, מ' (2013). חוויית למידה משמעותית. *הד החינוך*, פח, 1, 85-2.
- צבר-בן יהושע, נ' ודרגיש, ר' (2001). חקר סיפור. בתוך נ' צבר בן יהושע, עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותני* (עמ' 194-167). אור יהודה: דביר
- צלרמאיר, מ' (2011). ניתוח נתונים במחקר פעולה – סיפור מסע לגילוי עצמי. *שבילי מחקר*, 17, 42-53.
- קניאל, ש' (2001). *הפסיכולוגיה של השליטה על התודעה*. רמת גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- רוזנפלד, י"מ, וייס, צ', סייקס, י"י ודולב, ט' (2002). *למידה מהצלחות כמנוף ללמידה בית-ספרית*. ירושלים: משרד החינוך ומכון ברוקדייל.

רם, א' (2011). קהילת למידה פיביאלית: הפדגוגיה לגל השלישי. *קריאת בנינים* 18, 45-52.
רנן, י' (1973). לשמוע את רחש הגלים: "ההזרה"; החייאתה של קליטת המציאות ביצירה הספרותית. *סימן קריאה* 2, 343-361.

שפירא, ח' (2012). בזכות הפליאה: מחשבות על תפקידו העיקרי של בית הספר. *גלובס*, 23 באוגוסט 2012. נדלה
מהאינטרנט ב-11 באוקטובר 2013:

<http://www.globes.co.il/news/article.aspx?did=1000776084>

שץ-אופנהיימר, א' (2013). סיפורן של שתי מורות מתחילות למתמטיקה בבית הספר היסודי. בתוך ד' פטקין וא' גזית
(עורכים), *המורה למתמטיקה: מאפייני הכשרה, ידע, הוראה ואישיות של מורים למתמטיקה בבית הספר היסודי*
(עמ' 79-102). תל אביב: מכון מופ"ת.

Acosta, S., Goltz, H.H. & Goodson, P. (2015). Autoethnography in action research for health education practitioners. *Action Research* 13, 4, 1-21. Sage.

Brandt, R. (1998). Powerful Learning. Association for Supervision and Curriculum Development, 3-56.

Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5), 2-14.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *Thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. MN: University of Minnesota Press.

Ellis, C. (2007). Telling secrets, revealing lives: Relational ethics in research with intimate others. *Qualitative Inquiry*, 13, 3-29.

Ellis, C., Adams, T.E. & Bochner, A.P. (2011). Autoethnography: An Overview. *Forum: qualitative social Research* 12(1), Art. 10.

<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095>

O Riordan, N. (2014). Autoethnography: proposing a new method for IS research. *Twenty Second European Conference on Information Systems*, Tel Aviv 2014.

Kolb D.A. & Fry, R. (1975). Toward an applied theory of experiential learning. In C. Cooper (Ed.), *Theories of Group Process*. London: John Wiley, 33-58.

Lassonde, C., Galman, S. & Kosnik, C., (2009) *Self-Study Research Methodologies for Teacher Educators*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.

Loughran, J. (2004). A history and context of self-study of teaching and teacher education practices. In J. Loughran, M.L. Hamilton, V.K. LaBoskey & T. Russell (Eds.) *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (pp. 7-39). Springer. New York

Wall, S. (2006). An autoethnography on learning about autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(2).

https://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_2/PDF/wall.pdf

Wenger, E. (1998) *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.