



משרד החינוך
מינהל החינוך הדתי

חמ"ד בית חינוך כמשפחה

לב-עת

לקראת למידה משמעותית



משרד החינוך
מינהל החינוך הדתי

חמ"ד | בית חינוך כמשפחה

לב-לדעת

לקראת למידה משמעותית

כתיבה ועריכה | משה וינשטוק

מערכת: שלמה בן אליהו | רעות ברוש | אורי ליפשיץ

משה וינשטוק	כתיבה ועריכה:
שלמה בן-אליהו, אורי ליפשיץ, רעות ברוש	מערכת:
אתי אורלב ובת-שבע סיאני	הפקה:
דוד עצמון, רעות ברוש	סיוע להפקה:
רעות צוקרמן	טיפול בזכויות יוצרים:
http://cms.education.gov.il/EducationCMS/UNITS/Hemed/	כתובת אתר המינהל:
סטודיו שחר שושנה	עיצוב גרפי:
אודי לוינגר	עריכה לשונית:
גף פרסומים, משרד החינוך	הוצאה לאור:

להרחבה והשתלמויות ניתן לפנות לאתר **לב לדעת**.



”ונתתי להם לב לדעת”

הלמידה היא אחת מאבני הבנין של האדם. מחקרים עדכניים מוכיחים שחוויות של למידה לכל אורך שנות חייו של האדם, הן תנאי הכרחי לבריאותו התקינה ולאיכות חייו של האדם המודרני. ארגון הבריאות העולמי רואה בכינון של 'קהילות לומדות' את אחד המרכיבים המרכזיים שיבטיחו מיעוט מחלות והתמודדות אחרת עם זקנה. כשם שהגוף זקוק לטיפול, לתרגילים אירוביים ולתרגילי כוח, עלינו לתרגל כל הזמן למידה ופיתוח חשיבה.

חשיבה כוללת בתוכה יכולת להכיל עמדות שונות, חוש בקורתי המבחין בין עיקר לטפל ובין טוב לפחות טוב וכמובן רכישת כלים שיניעו את האדם לאחריות פעילה על סביבת מגוריו.

מערכת החינוך הדתי, החלה בחשיבה חדשנית, מעוררת השראה ומסעירה.

’לב לדעת’ הוא לא פרוייקט או תכנית, כי אם דרך חיים, כלים עמוקים לשכלול איכות חייו של הלומד.

המטרה היא עיסוק בשורשי הקיום, הבנה מעמיקה של הסיבה והתכלית של המציאות והעמקת הזהות האישית של הלומד.

לנו, כמחנכים, נוח יותר ללמד בשיטה הישנה, זו שמבקשת להעביר ידע ולהתמקד בשינון, אבל תלמידינו חשים שאנו ”משקים את הצמאים בחומץ, מפטמים את המוחות במה שחוץ מהם” (הראי”ה קוק).

’לב לדעת’, מבקשת לתת רוח בחומר ולהפוך את הלמידה למעוררת ומעוררת השראה. אני רואה בתכנית זו נדבך חשוב במסגרת התכנית הלאומית ”ישראל עולה כיתה” ומקווה שתשפיע טוב על כולנו.

בברכה,

ח”כ הרב שי פירון
שר החינוך



משפחת חמ"ד יקרה,

בשנים האחרונות אנחנו זוכים להטמיע בחמ"ד את התכנית: "לב לדעת" - ידע מצמיח חינוך.

תכנית זו מרחיבה את מעגל הלימוד למחוזות עמוקים יותר מידע. היא מבקשת לגעת במפגש שבין הלומד והנלמד, ויחד עם הלמידה המעמיקה והידע ליצור גם סקרנות, קשר, והפנמה של הנלמד בקרבם של תלמידינו. אנו מאמינים שלמידה משמעותית יוצרת אהבת למידה, ושמפגש עמוק ואמיתי במהלך הלמידה מקדם ומצמיח את כל רובדי אישיותו של הלומד.

אמנם הלמידה מתרחשת בתחומי דעת שונים, ובכל זאת, נקודה אחת מתאימה לכל מקצועות הלימוד - ה"לב"... המשמעות של הלימוד. לא רק כמה שינתי ומה אני יודע יותר, אלא שעם הידיעה תגיע גם הבנה של "מה קרה לך" בעקבות הלמידה. למה נפתחתי? על מה אני חושב בעקבות הלמידה? האם אמשיך לעסוק בלמידה? איד אשנה את התנהגותי אחרי השיעור? מה יצר בעולמי המפגש עם הטקסט כפי שהציג המורה? לאן הוליכה אותי הסקרנות שגיליתי בשיעור?

למפגש הזה קראנו בחמ"ד "לב לדעת" מתוך אמונתנו כי "רחמנא - לבא בעי", וכי מורה שהצליח לסול מסילות ללבם של תלמידיו - אין גדול מכך.

תחילתו של הרעיון נעוץ בוועדת "תורת חיים" שבראשה עמד הרב יעקב אריאל שליט"א. את הוועדה הקים הרב שמעון אדלר, מנהל מינהל החמ"ד, ואנו כ"נסים על גבי ענק" מבקשים להתחנך ולהוסיף ולהעמיק בכיוון זה.

ברוך ה' שבשנים האחרונות אנו זוכים להוביל שינוי משמעותי של ליבת הלמידה. המפמ"דים בכל מקצועות החמ"ד - תושב"ע, תנ"ך, מחשבת ישראל, היסטוריה, אזרחות וספרות, ובכל מקצועות היצירה: אמנות, קולנוע, מחול ודרמה - עוסקים בכך, ותכניות הלמידה, הכשרת המורים וההיכנות שונו, בין היתר, גם בכיוון חשוב זה. הספר שבידיכם הוא נדבך נוסף בדרך להטמעת תכנית "לב לדעת" בקרב צוותי החינוך. מתוך שלל המאמרים שבו אפשר להעמיק ברעיונות ובחלומות, ובעזרת ה' נזכה כולנו "לשמוע, ללמוד וללמד לשמור ולעשות ולקיים... באהבה".

תודה רבה לכל העוסקים במלאכה, ובראשם לד"ר מוישי וינטוק, המיישם את התכנית במסירות נפש, בדעת ובהרבה לב...

אברהם ליפשיץ

ראש מינהל החינוך הדתי





תוכן

מילות פתיחה

11

שער ראשון:

מבט אל הלמידה המשמעותית

17

חלק א: נקודות מבט על הלמידה המשמעותית

19

מה התורה לימדה אותי? / ד"ר אברהם ליפשיץ

21

אתגרי מערכת החינוך וכיווני מחשבה לקידום למידה עמוקה
ומשמעותית / פרופ' עפרה מייזליש

25

אינו דומה לומד מעצמו ללומד מרבו / ד"ר יוסף אבינון

31

בין מורה לאדם, או: על כנותו של המורה / חנה גודינגר (דרייפוס)

35

"קומה ב'" בהוראה-למידה - קומת החינוך / פרופ' ישעיהו תדמור

39

לצאת אל המרחב - למידה כמרחב להתרחשות / ורד ליפשיץ

43

חוויית למידה משמעותית - מה מקומן בחיינו? מה מקומן בבית הספר? /

51

ד"ר אורית פרנפס, ד"ר משה וינשטוק

חשיבה ורגש בחינוך ומקומם בחינוך הממלכתי-דתי / ד"ר שלמה בן אליהו

57

האומץ לברך / דני לסרי

65

חלק ב: על למידה משמעותית בלימוד התורה

69

"והערב נא"- לחיבובה של התורה על לומדיה בדורנו / הרב יעקב אריאל

73

ייחודו של לימוד התורה / הרב אהרון ליכטנשטיין

77

על למידה משמעותית / הרב אלישע אבינר

79

ללמד להקשות / הרב דוד פוקס

85

אותיות / רעות ברוש

93

תוספתא עתיקה / הרב חן חלמיש

101

על עבודה רוחנית בלימוד תורה / הרב אורי ליפשיץ

109

שער שני:

119 למידה משמעותית - עיון וכלים מעשיים / ד"ר משה וינשטוק

121 חלק א: מהי למידה משמעותית?

127 חלק ב: מה מתרחש בתהליך הלמידה המשמעותית?

127 1. מרכיבים המזמנים משמעות בלמידה

130 2. העמקה במרכיבי הלמידה המשמעותית

137 חלק ג: כיצד ניתן לפתח ולחולל למידה משמעותית בכיתה?

137 1. מחוללי הלמידה המשמעותית

148 2. הערכת הלמידה המשמעותית

150 3. חלל הכיתה כמרחב התרחשות ולמידה

151 חלק ד: האתגרים והחששות בפיתוח למידה משמעותית

157 נספחים

157 נספח 1: מחוון למורה להכנת והעברת שיעור משמעותי

167 נספח 2: טבלה למורה - סיכום נושא השאלות

171 מקורות

שער שלישי:

יישום "לב לדעת" בחמ"ד

177

מאמץ מערכת: לימוד תורה מעורר משמעות / הרב שמעון אדלר 181

"אמונה וגאולה" - בין שינון להפנמה / הרב ד"ר יוחאי רודיק 189

לימודי ההיסטוריה בחמ"ד / בלהה גליקסברג 193

"רק על עצמי לספר ידעתי" - כתיבה יוצרת כדגם של הוראה
משמעותית בספרות / ד"ר טלי יניב 199

השיח היצירתי-אמוני / רויטל שטרן (זיוון) 203

לימוד התנ"ך בחמ"ד / מירי שליסל 207

"בכל יום יהיו בעיניך כחדשים" / הרב ד"ר יהודה זולדן 211

מילות פתיחה



הספר שבידכם הוא פרי ניסוי בן עשר שנים, שתחילתו בהמלצות ועדה ציבורית, המשכו בשרשרת תכניות ניסיוניות במאות בתי ספר,¹ וסימונו בהקמת תכנית "לב לדעת" - ידע מצמיח חינוך² שמובילה מזה ארבע שנים, תוך לימוד ומחקר תמידיים, את תפיסת הלמידה בכל תחומי הדעת במינהל החינוך הדתי.

הספר הזה מיועד לך - המורה, המנהל ואיש החינוך, המעוניין לפתח למידה משמעותית בבית הספר. הוא מיועד לתת לך השראה וכלים לחיבור עולם הידע והחשיבה לעולם המשמעות וערכי החיים. בדברים הבאים נעסוק גם ברוח וגם בעזרה ממשית ליצירת למידה משמעותית ומעמיקה, למידה שתכלול ידע מעמיק ופיתוח החשיבה, ובמקביל גם תסעיר את הלומד, תהיה רלוונטית לחייו, תסקרן אותו ותגרום לו לרצות להמשיך ללמוד. למידה שתגיע בחייו ותעשיר אותם, שתעסוק דרך הידע גם בהעשרת ערכי החיים ומשמעותם. אנו מאמינים שבין כותלי הכיתה, ומתוך תוכני הלימוד ניתן לגעת בחיי הנער או הנערה, ולא רק בטיולים, במסעות לפולין או בשיעורי חברה (החשובים בפני עצמם). המשמעות והעולם הערכי טמונים בתוך לימודי התנ"ך, ההיסטוריה, הספרות והמדעים, הם נמצאים גם באופן המפגש שלנו עם תלמידינו ובאווירה השורה בין חברי הכיתה ובין המורה לתלמידים. אנו מאמינים שלמידה וחשיפה מעמיקה לתכנים טומנות בחובן מפגש עם עולם מרתק המצוי בתחומי הידע, בתוך תלמידינו ובמפגש בין השניים. אנו מאמינים שתפקידינו כמורים הוא לעורר למידה מעמיקה ומשמעותית בקרב תלמידינו ותלמידותינו.

ב"לב לדעת" אנו מנסים לסייע לחלום שלנו ושל מורים ומנהלים רבים. אנו שואלים את עצמנו כל הזמן: מה בעצם ביקשנו לעשות כשבאנו להיות מורים? על מה חלמנו כשהחלטנו שלא לפנות לתחומי עיסוק אחרים? מה רצינו שיקרה בכיתה, ומה האמנו בכל לבנו שיכול לקרות בינינו לבין תלמידינו?

והיכן אנו היום?

אילוץ הזמן ומערכת בית הספר, בחינות המיצ"ב והבגרות, דרישות המשרד והמערכות וה"החזרה הלא כתוב" שבין התלמידים ובינינו, שחקו בתוך שנים מעטות רבים מחלומותינו עד דק. האם אנו עוד זוכרים את החלומות שלנו למפגש אמיתי, ללמידה משמעותית שתגיע בתלמיד, תסעיר אותו ותישאיר בזיכרוננו לטווח ארוך? את החלומות שלנו על לימוד רחב דעת ומעמיק שיפְּרָה את תלמידינו ואותנו? את החלומות על קשר אישי וטוב בינינו לביןם?

חלקנו אוהבים את מה שאנו עושים, רבים מאתנו שמחים בעשייה שלנו וחשים טוב בכיתה וטוב

1 ועדת תורת חיים (תשס"ב - תשס"ד), בראשותו של הרב יעקב אריאל ובהשתתפות אנשי חינוך, אקדמיה ורבנים, הוקמה במטרה לבחון כיצד ניתן ליצור אהבת תורה ולמידה משמעותית של לימודי הקודש בבתי הספר של מינהל החינוך הדתי. על השתלשלות התכניות הניסיוניות ראו בחלק ג של הספר.

עם התלמידים. אך למה הפער בין החלום שליווה את הכניסה להוראה לבין המציאות כה גדול? מדוע רגעים שכל אחד מאתנו חוֹזֵה, של לימוד משמעותי, של אור בעיני התלמידים, של שיעור שנמשך אל תוך ההפסקה והחיים, אינם שכיחים ושגרתיים יותר?

כמעט בכל ישיבת מורים הסוגיה מרחפת בחלל. כשדנים על ציוני התלמידים, מכמתים את חייהם, את רגשותיהם ואת יכולותיהם למספרים מתים של ידע מסדר נמוך ופליטת אינפורמציה. רבים מאתנו נעים באי נחת על כיסאותינו. כמעט בכל חדר מורים יש נוכחות מסיבית אך חמקמקה, כמעט בלתי נראית, לחלום הלמידה המשמעותית, לרצון של חוויית הלמידה המעמיקה והכובשת, ואם קצת פותחים חלונות ומאווירים את אבק היום-יום, פערי החלום והמציאות עולים וצצים באופן בולט ונוכח. כמעט בכל מפגש של מורים כאשר נשאלת השאלה: "מה באמת הייתם רוצים שיקרה בכיתה? על מה חלמתם כשבאתם להיות מורים?", נפלטת אנחה, והפער מתגלה.

אבל זו לא גזירת שמים. מורים רבים מצליחים לעשות זאת.

אפשר, בתוך המערכת ומתוך המסגרת, ליצור למידה אחרת, למידה משמעותית ונוגעת, למידה של רוחב דעת ויצירתיות, למידה פעילה של עבודה עצמית והעמקה אישית וקבוצתית.

אפשר לעשות זאת בעזרתכם, מורים שחוו למידה משמעותית בחייהם ורוצים לתת גם לתלמידיהם הזדמנות, מורים שמוכנים ללמוד מגוון דרכים שמאפשרות להפיח רוח חדשה בכיתה, מורים שמאמצים כלים שמעוררים סקרנות ורצון להמשיך למידה.

לעתים מדובר בשינוי של ממש בהוראה ובהערכה, ולפעמים, כאשר המורה מודע למה שהוא רוצה לעורר, בשאלה אחת מדויקת משתנה השיעור מהעתקת ידע ואינפורמציה, לסקרנות, להבנה עמוקה ולהמשך לימוד עצמי. לפעמים שינוי בצורת ההערכה יכול לשנות את כל הלמידה ולהתחבר לעולמו של הלומד, לפעמים שינוי באופי השיח בכיתה יעלה גם שאלות על ערכים ועל משמעות, והכול ייראה אחרת. אין צורך וגם לא כדאי לוותר על החלום, אפשר פשוט לנסות לממש אותו.

הדבר כבר נעשה ונוסה והוא פועל. במקומות רבים בעולם נעשו ניסויים מסוגים שונים שהצליחו לשנות את אופני הלמידה, וגם בישראל נעשו ניסיונות כאלו. ועדת "תורת חיים" המליצה דברים ברורים שנוסו בכמה ניסויים במאות בתי ספר.² הניסוי האחרון של "תורת חיים" הקיף מאות תלמידים ועשרות מורים, והלימוד בו שילב רוחב דעת עם רלוונטיות, ידע עם אותנטיות והבנה עמוקה ויצירתיות עם רצון ללמוד. מסקנות הניסוי היו שלא כדאי ולא רצוי לעזוב את החלום, ושניתן ללמד בתוך המערכת בצורה מרתקת, מרגשת ומעניינת שתיצור אהבה ללימוד ורצון להפנמה של הנלמד. בהמשך למסקנות מהניסויים הוקמה על ידי ראש מינהל החינוך הדתי, ד"ר אברהם ליפשיץ, תכנית "לב לדעת". התכנית עיבדה את ניסיון העבר לתפיסת למידה כוללת, והרחיבה אותה לכלל תחומי הדעת. כיום מפקחי תחומי הדעת והנהלת החינוך הדתי כולה

2 מינהל החינוך הדתי, בראשותו של הרב שמעון אדלר, ערך ניסיונות אלו שכללו את תכנית תורת חיים לתושב"ע, תכנית שבעים פנים, תכנית אהבת תורה שהובילה הגב' מירי שליטל, תכנית לפניהם שהובילו הרב דוד פוקס, ד"ר שלמה בן אליהו, והרב אורי ליפשיץ, ותכנית תורת חיים שהובילו ד"ר שלמה בן אליהו וד"ר משה וינשטוק.

שותפים פעילים ומובילים של תכנית "לב לדעת".

החלק הראשון של הספר הוא מעין סיעור מוחות בנושא הלמידה המשמעותית. כותבים שונים, בהם אנשי רוח, אנשי אקדמיה, אנשי חינוך ורבנים, מציגים את נקודות המבט שלהם על הלמידה המשמעותית, על בתי הספר ועל האופן שבו ניתן לחולל בהם למידה משמעותית. המאמרים שונים זה מזה, הן בשפתם, הן בתוכנם והן ברוחם. לזאת כיוונו מלכתחילה לאור ההבנה שאי אפשר לכלוא את הרוח בסוגה כזו או אחרת, ובהתאם לתפיסתנו שכדאי לשמוע מגוון קולות, לאתגר את הקורא, לעורר את מחשבותיו ולאפשר לו בחירה. ניתן לבחור מאמרים שונים מחלק זה ולקרוא אותם בלא תלות במאמרים האחרים, וסביר שקוראים שונים ימצאו עניין ומשמעות במאמרים שונים בחלק זה. ללימודי הקודש ייחדנו פרק נפרד, מתוך אמונתנו שבחינוך הדתי לימוד התורה הוא בעל משמעות מיוחדת ושיש דגשים ייחודיים ללימודי הקודש, למטרות לימודים אלו ולאופי היחס אליהם.

החלק השני של הספר עוסק בהיווצרות ויצירת הלמידה המשמעותית: "מהי למידה משמעותית?", "מהי חוויית למידה משמעותית?", "כיצד נוצרות חוויות למידה משמעותיות וכיצד ניתן באופן מעשי ליצור למידה משמעותית בבתי הספר בשיעור ובאופני ההערכה?". החלק נתמך בשני נספחים שמיועדים לסייע למורה הנכנס לכיתה (בהם מחווה להכנת שיעור משמעותי והעברתו).

בחלקו השלישי של הספר מתואר השינוי המתחולל מזה מספר שנים במינהל החינוך הדתי. מפקחי תחומי הדעת מתארים את הנעשה בתחומי הדעת שלהם, וכיצד הם מובילים את שינויי הלמידה ברוח לב לדעת בבתי הספר, בהיבחות ובהכשרת המורים שלהם.

אנו ב"לב לדעת" מאמינים שלמידה עשויה להיות משמעותית ומעניינת, שהמפגש עם ידע ותכנים מגוונים עשוי להשפיע על האדם, ללמד אותו דברים רבים על העולם, להצמיח את אישיותו ואת ערכיו, ולהביא לסקרנות ולאהבת למידה. "לב לדעת" היא תכנית המצויה בהתהוות מתמדת, אנו מסתמכים על התכניות הניסיוניות שנערכו בעבר (בגרות 2000, שבעים פנים, אהבת תורה, לפניהם, תורת חיים), על מחקרים (שאנו עורכים בשיתוף עם חוקרי למידה וחינוך מאוניברסיטאות שונות) ועל התנסות ומשובים ממנהלים, מורים ותלמידים. תכנית "לב לדעת" משפיעה על כל התיכונים הדתיים בארץ בשינוי אופני הלמידה (שיפור תוכני הלמידה, אופני ההיבחות והכשרת המורים ללמידה משמעותית), ומשנת תשע"ג החלה להיכנס באופן מדורג לבתי הספר היסודיים, תוך התאמת הרעיונות והכלים לגילאי הילדים וליכולותיהם.

את המחשבות והרעיונות שלנו בעקבות הניסויים והפעילות בשדה החינוך אנו מביאים באהבה לפניכם, המורים והמנהלים, מתוך רצון להחיות את החלום שלנו, של כולנו. ניסיונו מראה שניתן לשמור על מינונים מאוזנים של ידע, של חשיבה ושל למידה חווייתית, ושהאזיון מפרה את שלוש מטרות הלמידה. לפני הכול צריך להאמין שהלמידה עשויה לגעת באדם ולהעשיר את אישיותו וחייו, לרצות ליצור למידה שכזו, וללמוד כיצד לחולל זאת בכיתה ובבית הספר. הספר המונח לפניכם מנסה לעשות זאת: להפיח רוח ואמון שניתן ללמד באופן משמעותי, לסייע בכלים מעשיים ליצירת למידה משמעותית ולהראות דוגמאות שבהן נוצרה למידה כזו. (המעוניינים בהדרכה מעשית ישירה יכולים לפנות לעמ' 119) מאחר שתכנית "לב לדעת" נמצאת בלמידה

ובפיתוח תמידיים, נשמח אם תשלחו אלינו רעיונות, תובנות והבנות שלכם.

במקביל לספר זה, המיועד למורים ולקהל הרחב, תכנית "לב לדעת" המשותפת למינהל החינוך הדתי ולמכללת הרצוג, מסייעת לכלל מערכת החינוך (מפקחים, מנהלים ומורים) בשיפור הלמידה המשמעותית. אנו מעבירים למורים השתלמויות מקצועיות וסדנאות פיתוח למידה משמעותית, מסייעים בפיתוח חומרי הלמידה, בשינוי אופני ההערכה ובהכשרת מורים. את התכנית מלווה אתר אינטרנט שוקק חיים בשם "לב לדעת", ובו תמיכה ישירה במורים ("עצה טובה"), מאמרים העוסקים בלמידה משמעותית, מערכי שיעור, סרטים לסיוע בהוראה, בלוג ועוד.

שער ראשון:

מבט אל הלמידה המשמעותית



חלק א ♦ נקודות מבט על הלמידה המשמעותית



מה התורה לימדה אותי?

ד"ר אברהם ליפשיץ



ד"ר אברהם ליפשיץ, ראש מינהל החינוך הדתי

באחת מההשתלמויות עם רכזי המקצוע במקום שבו זכיתי ללמוד וללמד, הצגתי שאלה לכאורה טריוויאליות: למה אתה מכוון את עצמך כשאתה נכנס לשיעור? מה אתה רוצה שיקרה? בין היתר עלו תשובות כמו: בראש ובראשונה - הקניית ידע, אך גם גילוי עצמיותו של התלמיד, הצמחת כוחותיו וסגולותיו, חינוכו לטוב ולישר.

לדעתי, מטרת העבודה החינוכית שלנו צריכה לשאוף לשלב בין עולם הידע והדיבור עם מוחו של התלמיד בחלק הקוגניטיבי והמחשבתי שלו, לבין חינוכו והבניית קומתו הרוחנית!

כאשר אנו בוחנים את שאלת היחס בין החינוך להוראה יש שתי גישות מובהקות:

א. המורה כמעביר ידע ומקנה מיומנויות בלבד:

מדובר בגישה דומיננטית ורחבה, הרואה בהקניית הידע ובהעברת "חומר הלימוד והמיומנויות" את תפקידו העיקרי (ולחלק מנושאי הדגל - גם התפקיד הבלעדי) של המורה בביה"ס. כך למשל הסופר ס. יזהר הביע במאמרו המפורסם (פולמוס החינוך 1990) את דעתו שלא צריך לחנך לערכים וגם אי אפשר. לפי דעה זו, תפקידו של ביה"ס כמוהו כתפקיד "המשביר המרכזי" - עליו לספק כלים בלבד, והתלמיד רשאי להשתמש בהם ורשאי שלא להשתמש בהם. ס. יזהר כותב: "העולם היה מתאווה לכאורה שייאמר בסוף כי: למרות הכל צריך לחנך לערכים גם כשנראה שאי אפשר... מצטערים, אין לנו הרגעה כזו. על אף שניסינו למצוא. אבל לא. אין. ולכן אנו קובעים בתמצית כי לא צריך לחנך לערכים וגם אי אפשר" (שם, עמ' 116).

גם בחז"ל ניתן למצוא כיוון זה - הגמרא במסכת חגיגה (דף טו), דנה בדמותו של "אחר" - אלישע בן אבויה, רבו של ר' מאיר, ש"קיצץ בנטיעות". הגמרא מספרת שבתו של אלישע בן אבויה ביקשה עזרה כלכלית מר' יהודה הנשיא והוא הגיב בתימהון למראה הבת של "אחר": "אמר לה: עוד יש מזרעו בעולם? אמרה לו: זכור לתורתו ואל תזכור מעשיו. מיד ירדה אש וסכסכה ספסלו של רבי. בכה רבי ואמר: ומה למתגנין בה כך, למשתבחין בה על אחת כמה וכמה". "השמים" הסכימו עם דעתה של בתו של "אחר", יש ערך לתורה, לדעת וללימוד, גם אם האדם המלמד מתנהג הפוך ממה שלימד! המחשבה היא שיש אפשרות ללמוד חומר לימודים במנותק מחינוך, מדוגמה אישית ומניסיון להעביר מה שהאדם מאמין בו.

כך גם בהמשך, הגמרא מביאה את גישתם של מספר תנאים ואמוראים בהתייחסותם לאלישע בן אבויה. הידוע שבהם הוא רבי מאיר, תלמידו, שאמר על לימודו מאלישע בן אבויה: "תוכו אכל קליפתו ורק".

ב. המורה כמחנך

הגישה השנייה רואה בתפקיד המורה גם את תפקיד המחנך. חוקרים רבים ראו בהוראה "הוראה מחנכת" (דיואי, פסטלוצי, פרנקשטיין ואחרים). תפיסה זו רואה בכל הוראה מעשה של חינוך, ובמטרתה העליונה של מלאכת ההוראה - הקניית מידות וערכים.

וכך דורש ר' יוחנן (חגיגה טו, ע"ב) את הפסוק (מלאכי ב, ז) "כי שפתי כהן ישמרו דעת ותורה יבקשו מפיהו כי מלאך ה' צבאות הוא": "אם דומה הרב למלאך ה' צבאות - יבקשו תורה מפיהו, ואם לאו - אל יבקשו תורה מפיהו".

הגמרא נוגעת באישיותו של המורה, ביכולתו, בדוגמה האישית שהוא נותן לתלמיד. אין ספק שמתוך דברי ר' יוחנן ניתן להבין שהמחנך/ הרב/ המורה צריכים להיות דמות משמעותית ומחנכת עבור התלמיד. המפגש עם דמותו המלאה של המורה: הידע, המידות, אמת הדברים, אופן ההתייחסות לתלמיד, ההשקעה, האהבה, האכפתיות, היכולת לדאוג להפנמת הנלמד ועוד, כל אלה נמצאים בדמות "המלאך"...

הגמרא במסכת סוטה דף כא מביאה את המשל המפורסם:

"את זו דרש רבי מנחם בר יוסי: 'כי נר מצווה ותורה אור'. תלה הכתוב את המצווה בנר ואת התורה באור. את המצווה לנר לומר לך: מה נר אינה מגינה לפי שעה אף מצווה אינה מגינה לפי שעה, ואת התורה באור לומר לך מה אור מגין לעולם אף תורה מגינה לעולם... משל לאדם שהיה מהלך באישון לילה ואפלה ומתיירא מהקוצים ומן הפחתים ומן הברקנים ומחיה רעה ומן הליסטיין ואינו יודע באיזה דרך מהלך, נזדמנה לו אבוקה של אור, ניצל מן הקוצים... ואינו יודע באיזה דרך מהלך כיוון שעלה עמוד השחר, ניצל מחיה רעה ומן הליסטיין, ועדיין אינו יודע באיזה דרך מהלך, הגיע לפרשת דרכים ניצל מכולם. מאי פרשת דרכים? ... מר זוטרא אמר: זה תלמיד חכם דסלקא ליה שמעתתא אליבא דהלכתא (שעולה לו לימודו לפי ההלכה)".

לפי מר זוטרא, שיא התהליך בלימוד הוא הלימוד לשם ההלכה למעשה.

ניתן להתייחס לדברי מר זוטרא בשני מובנים:

1. הלכה למעשה כפשוטו: איך מכינים תה בשבת, מהם גדר רכילות ולשון הרע ועוד.
 2. הפיכת הלימוד המופשט לבעל השפעה ממשית: שיא התהליך אינו החלק המעשי של הנלמד, אלא מה הלימוד פתח בן, איפה הנלמד "נגע" בן, מה הוא שינה אצלי, מה הוא גילה לי על עצמי ועל העולם, לאיזה תוכן פנימי עמוק נחשפתי, מה הלימוד דורש ממני, מבקש ממני.
- כך גם ניתן להבין את דברי הרמב"ן באיגרתו המפורסמת: "וכאשר תקום מן הספר, תחפש באשר למדת, אם יש בו דבר אשר תוכל לקיימו". קריאתו של הרמב"ן מעמידה לכאורה על נס את הדרישה לא להסתפק בלימוד התיאורטי, העיוני (שוודאי חשוב כשלעצמו: "ולואי אותי עזבו ותורתי שמרו"), אלא לראות מה ניתן לקיים מהלימוד הלכה למעשה. אך ייתכן שיש כאן קריאה של הרמב"ן לאדם שקם מהלימוד לשאול את עצמו מה הלימוד "פתח" בו. לא רק במובן של מה לעשות בפועל, אלא בהכוונה לחיים, בגילוי נקודות שהיו בי והיכולת לזככן.
- מספרים על הרבי מקוצק, שכאשר תלמידו סיפר לו כמה תורה הוא למד, אמר לו הקוצקאי: "אל תשאל כמה תורה למדת, אלא מה התורה לימדה אותך". אדם הלומד טקסט צריך לשאול את עצמו: מה הכתוב כאן לימד אותי? מה זה עורר בי? מה זה גילה לי בתוך עצמי?

ג. להגיע לחסד הדימוי

נתן יונתן כתב שיר פשוט ונפלא, המעמיד בנקודת קצה את שני אופני הלימוד. המורה, הרואה רק את הידע, את הכללים ואידך להגיע לציון טוב... ולעומתו התלמידה שנשאבה לתוכן השיר ומרגישה את זמרתה של הכינרת:

שעור בספרות / נתן יונתן

בְּקִרְיָהּ מִשְׁמִימָה בֵּין דְּפִי-פֶּרֶשְׁנוֹת סִפְרוּתִית
אֶתָּה פּוֹגֵשׁ פֶּתְאוּם אוֹאֲזִיס קָטָן שֶׁל מִיָּלִים שֶׁפָּרַח
בִּרְגָע שֶׁל יָאוֹשׁ מְכַל פְּרוֹשׁ וּפְנֵה לְחֶסֶד הַדְּמוּי:
"כִּמוֹ זְמֶרְתָּה שֶׁל הַכִּנֶּרֶת בְּשָׁעוֹת הַשֶּׁרָקִיָּה בְּלִילָה"
וְהַלֵּב שֶׁלְךָ מִנְחֵשׁ אֵיךְ שֶׁהִיא יִחְלָה לְתַנְחוּמֵי הַטֹּבֵעַ
לְמַלְהָ יָפָה. אֵיזוֹ יִבְבָּה עֲצוּבָה נֶהְפְּכָה בָּה לְרוּחַ
קָדִים וְאֵיךְ הָרוּחַ מְנַגֵּן אֶת שִׁירַת-הַמַּיִם בְּלִילָה.
וְאוֹתוֹ חִיּוֹר מְרִיר שֶׁמְנַסָּה לְפָרֵשׁ אֶת תַּהֲפּוּכוֹת
הַגּוֹרָל: "אוֹלֵי זֶהוּ הֵיֶרֶחַ הָאֲחֵרָאֵי לְגֵאוֹת וְלִשְׁפָל"
וְאֶתָּה, אֲדוֹנֵי הַמֶּלֶמֶד, מָה יֵשׁ לָךְ לֹמֵר. אֵיזָה צִיּוֹן
תֵּתֶנּוּ. אֶפְשָׁר לְשַׁעַר: הַתְּלַמִּידָה יִסְמִין שִׁירִים חֲבִיבִים
לְנֶקֶד וְכִמוֹ כֵּן שׁוֹב שְׂכַחַת שְׂצַד יָמִין שֶׁל הַדָּף
רַק לְמוֹרָה נּוֹעֵד וְעוֹד כִּמוֹ כֵּן וְכִמוֹ כֵּן אוֹ יִתְּכֵן
שֶׁהַפֶּעַם בְּלִבָּד תִּשְׁאָר שׁוֹתֵק לִיד הָאוֹאֲזִיס מִבֵּיט אֶל
הַדְּמָעָה הַשְּׁקוּפָה שֶׁל צֶעֱרָה מְקַשֵּׁב בֵּין דְּפִי הַנִּיר
לְזִמְרָה שֶׁל הַכִּנֶּרֶת בְּשָׁעוֹת הַשֶּׁרָקִיָּה בְּלִילָה.³

אנחנו מבקשים להיות עם תלמידינו במקום שמאפשר להגיע לחסד הדימוי. או אז השיעור הופך לשיעור שלי, לחלק מחיי, לחיבור בין העולם שלי לעולם שאותו למדתי.

לצד הערך הגדול של עצם הלימוד והקניית הדעת, אנו צריכים להגיע לשלב הבא, הגבוה יותר, המחייב יותר. אנו עוסקים בניסיון לחזק את תלמידינו ואת עצמנו בחינוך שלם, מקיף, הנוגע בכל עולמנו ומשפיע עליו. על הרצון, על ה"תוד", על הנפש. האדם הוגדר כ"מלך": מוח - לב - כבד, ויש צורך לגעת בכל ה"מלך" שבו. שיעור טוב הוא כזה שהמורה מפעיל את המוח, את הלב ואת הכבד, ושהשיעור נוגע בלבו ובמוחו של התלמיד.

3 שירים מכסות הערב, נתן יונתן מבחר משיריו, הוצאת משכל-ידיעות אחרונות, עמ' 292, © כל הזכויות שמורות למחבר ולאקו"ם.

מקובל לומר שהאינטליגנציה הקוגניטיבית איבדה את בכורתה או לפחות את בלעדיותה. כיום אנו מודעים יותר לאינטליגנציה הרגשית ולאינטליגנציה הרוחנית, שגם הן חלק מקומתו השלמה של האדם. חינוך דורש את המפגש השלם בינינו לבין תלמידיו, כל האדם שבנו מחנך ומתחנך עם האדם השלם שאותו אנו זוכים לפגוש.

ד. כוונות לקראת השיעור

שיעור הלוקח בחשבון את הרצון למפגש לבבות, שיעור שלקראתו המורה, ב"כוונות לקראת השיעור", יחשוב גם על דרכים כיצד לגלות את עולמם הפנימי של התלמידים מתוך הנלמד, וכיצד "חומר הלימוד" יכול להיות מקור לפתיחות הלב, "ליגיעה אישית" בונה בתוככי הנפש פנימה - הוא יהיה שיעור לחיים. חשוב לזכור שתהליך שכזה מחייב אותנו לעבור עם עצמנו תהליך דומה, מחייב אותנו למידה רבה של פתיחות אישית (אנחנו חלק מ"החבורה", חלק מ"המעגל" הכיתתי), ובמיוחד ליצירת אווירה נכונה ומתאימה בקבוצת הלימוד.

כדי שיהיה "מעגל שיתוף", שבו תלמיד רוצה ויכול להביא את תחושותיו, את לבטיו ואת רגשותיו, כולל סיפורים מרגעים אינטימיים, יש צורך ברקע מתאים ובאווירה בריאה וטהורה של רצון משותף לעמוח ולהתקדם.

אנחנו צריכים להשתדל לעשות הכול כך שחומר הלימודים לא יישאר בגדר ידע בלבד, אלא ישפיע על הנפש. ששיעור בבולוגיה לא ייגמר רק בציון מצוין או רק בידע בגנטיקה, אלא שעל גבי הידע הנרכש (החשוב כל כך וההכרחי, כמובן, לבסיס ידיעותיו ועולמו של התלמיד), התלמיד ימשיך "ללכת עם זה", שיהרהר ויתלבט על דעתו בנושא שיבוט בני אדם. אנו שואפים שתלמיד שלמד בשיעור בספרות את השיר של רחל "רק על עצמי לספר ידעתי, צר עולמי כעולם נמלה", ישאל את עצמו אחרי השיעור: איפה השיר פגש אותי? מה זה מעלה בי? איך אני חש מול דמותה של רחל? או האם הזדהותה הנפשית של רחל המשווררת עם רחל אמנו בשיר "רחל" "הן דמה בדמי וזרם..." גורמת לי הזדהות עם "דמות אחות" המתאימה לי?

כולנו צריכים מדי פעם לפתוח שיעור באופן אחר, יותר אישי, באופן המאפשר לאנרגיות החיוביות להתגלות. למשל, לעתים בסוף שיעור תניח יש מקום לעשות סבב במעגל (גם פיזי) ולשאול כל אחד מהתלמידים וכל אחת מהתלמידות: מה היית רוצה לומר לדוד המלך על כך שכתב בתהילים "ואני תפילה"? או: מתי הפסוק הנלמד בתהילים דיבר אליך במציאות, מתי חשת תחושה זו של תפילה? ועוד.

מורה למקצוע האמנות שרואה את הקשר בין אמנות לאמונה ויוצר תשתית נכונה של יצירה מתוך גילוי פנימי - הוא מחנך. מורה לפיזיקה שלא יכול שלא להתפעל מחוקי ניוטון ושורר בשיעור את "מה רבו מעשיך ה'" - הוא מחנך. מורה לחינוך גופני שמצליח לחנך את תלמידיו להגינות, למתן כבוד זה לזה, להתייחסות נכונה למישהו שחלש ממך - הוא מחנך. כל מורה הוא מחנך!

"לב לדעת" - כמשמעו, לא רק הראש יודע, אלא גם הלב. יש לנו זכות לחנך את תלמידיו ללימוד, לידע, להבנה - ובו זמנית להיות מכוונים ל"לב לדעת".

אתגרי מערכת החינוך וכיווני מחשבה לקידום למידה עמוקה ומשמעותית

פרופ' עפרה מייזליס



פרופ' עפרה מייזליס, יו"ר המזכירות הפדגוגית לשעבר

הקדמה

מערכת החינוך שלנו היא בבואה של התרבות הכללית בישראל. לכן חלק לא מבוטל מן האתגרים העומדים בפני מערכת החינוך הם בבואה של החברה הישראלית. דבר זה נכון למשל לגבי הפערים הכלכליים וההשכלתיים בחברה הישראלית, לגבי בעיית הסמכות בחברה הישראלית, לגבי המיקוד ב"עצמי" ובנהנתנות, ולגבי המרכזיות של הצלחה כלכלית ולא דווקא ערכית שמאפיינת חלק לא מבוטל מהתרבות הישראלית. ה"אשמה" של מערכת החינוך היא לא שהיבטים אלו באים לידי ביטוי בה, אלא שהיא לא מצליחה לתקן אותם למרות קיומם בתרבות הכללית. אנחנו צריכים להבין שלקיחה של אחריות במטרה לשנות היבטים אלו, משמעה פעולת חינוך של התרבות כולה דרך חינוך הצעירים והצעירות. זוהי, אפוא, משימה אמביציוזית ביותר אך אפשרית, ומשימה כזו אכן מוצעת במאמר הזה.

מאמר זה מתייחס לכמה אתגרים שעומדים בפנינו, וכולל הצעה לפרספקטיבה שיכולה להשלים את העשייה המשמעותית שקיימת היום במערכת החינוך. **פרספקטיבה זו אינה עוסקת ב"מה", כלומר בתכנים של מערכת החינוך או במטרות החינוך כפי שנוסחו באופן יפה ומשכנע בחוק חינוך ממלכתי ומטרותיו (על פי התיקון של תש"ס), אלא עוסקת ב"איך".**

מטרתה של ההצעה היא לקדם למידה מעמיקה מתוך משמעות אישית, חדווה ויצירתיות ואת תפיסת החינוך ככולל מרכיב משמעותי של **מפגש בינאישי** שחשוב לקדם ולטפח.

אתגרי מערכת החינוך בעולם בכלל ובישראל בפרט

אתגר חברת המידע החדשה (The new information age)

תקופתנו, המכונה "עידן המידע", מאופיינת בעומס והצפה של מידע ובהתפתחויות טכנולוגיות מדהימות כגון מהפיכת התקשוב. התפתחויות אלו מציבות אתגרים רבים ומהם אמנה שניים מרכזיים:

1. **שינוי במבנה ההיררכי של הידע.** בין שאר השפעותיו, העולם הדיגיטלי והמקוון עשה ועושה שינוי דרמטי במבנה ההיררכי של מקור הידע ובגישות לידע עבור ציבור רחב ומגוון. עבור חלק לא מבוטל מן הילדים יש אופציות וחלופות לקבלת מידע על דברים שרלוונטיים להם ומעניינים אותם, והמורה בכיתה או ספר הלימוד כבר אינם מהווים מוקד מרכזי להשגת ידע. אין זה אומר בהכרח שהמערכת צריכה להחליט שאין יותר ידע קנוני נדרש, או שאין ליבה

משותפת שחשוב שכולם ידעו, או שאין ליבה של ידע שחשוב לרכוש בתחומי דעת או תוכן שונים; אבל מעמדם הייחודי של המורה ושל הספר משתנים. האם זה הופך את אנשי החינוך ללא רלוונטיים?

אינני סבורה כך כלל וכלל, אבל תפקידם משתנה חלקית. תפקידם לפרש, לכוון, להסביר, להעניק כלים ביקורתיים למיון ולחשיבה, ולהקנות דווקא למתקשים - למי שעבורם העולם הדיגיטלי אינו מאפשר גישה נוחה לידע ולהבנה - את הידע המינימלי הנדרש. על פניו, כל זה אינו מייתר כלל ועיקר את תפקידם של המורה או של מערכת החינוך הפורמלית, אבל זה מצריך חשיבה על ארגון באופן אחר והבנה מהו הערך הנוסף של הקשר האנושי.

2. Mega Speeds - מהירויות על של שינויים וגירויים

העולם מתנהל כיום במגה מהירויות בתחום הדיגיטלי והמקוון, בתחומי התקשורת, ואפילו ביחסים הבינאישיים. התחלפות הידע היא מהירה ביותר, השינוי בגירויים הוא מהיר ותזוית, והריבוי של הגירויים שמגיעים בעוצמה רבה ובאופן בו זמני מייצר רמה גבוהה של עוררות שמלווה בקושי להירגע או להתמקד בדבר אחד מסוים לאורך זמן. הצעירים והצעירות חיים בעולם הזה כמעט מרגע לידתם, וההתנהלות הזאת מאפיין את הסטנדרט עבורם - כלומר הקצאת קשב לזמן קצר לכל גירוי ורק למה שמושך את הקשב ומרתק. במסגרת כזו, מורה בכיתה צריכה להפוך למעין בדרנית או להטוטנית כדי להיות רלוונטית ומעניינת עבור ילדים שרגילים לפעלולי המדיה למיניה, ושעבורם גם השיעור הוא זמן טוב לגלוש באינטרנט, לשלוח הודעות, להתכתב בפייסבוק או לשחק במשחק דיגיטלי.

אתגרים המאפיינים את מערכת החינוך הישראלית

האתגרים שהזכרנו הם אתגרים גלובליים שהעולם כולו מתמודד עמם ועם השלכותיהם. מעבר לכך, יש עוד שלוש בעיות מרכזיות שעמן מתמודדת מערכת החינוך במדינת ישראל. שתיים מהן בעיות ידועות שהטיפול בהם במערכת החינוך מצביע על כיוונים של שיפור והצלחה, אך הדרך עוד רבה. הבעיה השלישית מוכרת אך לא סומנה עד כה בצורה ברורה כאתגר שיש לטפל בו.

1. **הישגים לימודיים.** בעיה ראשונה וידועה מתייחסת להישגים הלימודיים, או יותר נכון לידע, למיומנויות ולערכים שהתלמידים והתלמידות במערכת החינוך יוצאים עמם. בעיה זו באה לידי ביטוי, בין השאר, בהישגים לא גבוהים במבחנים הבינלאומיים ובמבחני המיצ"ב. ציבור התלמידים והתלמידות שלנו אינו דובר שפה באופן רהוט ושוטף, ואף מתקשה להתנסח בה בכתב בצורה ברורה וקולחת. חסר לו ידע בסיסי במתמטיקה לחי היום-יום (למשל, חישוב ריבית), וכן ידע ברמה טובה לצורכי לימודים אקדמיים. יש לו חוסר בידע על מורשתו ולעתים גם בהזדהות עם עמו ומולדתו - סוגיה שיש לה צד שקשור להישגים לימודיים אך כמובן יש בה גם פן ערכי משמעותי. בקיאותו בהקשר התרבותי שבו הוא גדל (למשל, ספרות ואמנות) אינה גבוהה, הידע על ההיסטוריה של עמו ושל העולם שבו הוא חי אינו מרשים, ויש לא מעט מושגים או נושאים שהנוער אינו יודע אף שלא סביר שהוא לא ייחשף

אליהם. גם הבנתו לגבי תחומים מרכזיים במדע ברמה הפופולרית או ברמה שמאפשרת לימודים גבוהים לוקה בחסר.

2. **משמעת, אלימות וסמכות בבית הספר.** בעיה שנייה בולטת וברורה היא בעיית המשמעת, האלימות או הסמכות בבית הספר. אין צורך להכביר מילים על נושאים אלו, אך חשוב להזכיר שמדובר בבבואה של החברה הישראלית ושל התנהלותה, ושמערכת החינוך למעשה נדרשת ליצירת שינוי תרבותי בחברה שלמה, דרישה שאינה פשוטה כלל.

3. **חווית הלחץ, תחושת ניכור ואף חוסר אמון.** אתגר שלישי, מוכר יחסית, אך פחות מובלט עד כה, הוא חווית הלחץ ותחושת הניכור ואף חוסר האמון הקיימת במערכת החינוך בקרב לא מעט מהשותפים שלה: הורים, תלמידים, מורים, מנהלים, מדריכים ואנשי מטה. מהתרשמויות ממפגשים עם שותפים אלו וממחקרים שנערכו על אוכלוסיית אלו, נראה שאפשר לאפיין חלק מן ההיבטים של החוויה הבית ספרית בישראל בהתייחס לממדים הבאים (כמובן שיש יותר ממדים ושיש אפשרויות אחרות לחלוקה. אני מצאתי שעבורי אלו הם הממדים המרכזיים שמאפשרים לזהות את האתגרים שלפנינו בהקשר הזה): א.תחושה של לחץ להשיגים גבוהים במבחנים (הוראה לצורכי ציון של המורה ולמידה לצורכי ציון של התלמיד); ב.קושי לתת אמון במערכת ובכך שניתן לסמוך עליה כדי להשיג את מה שחשוב באמת; ג. תחושה של חוסר זמן, מרחב ופניות ליחס וקשר אישי; ד.תחושה של חוסר הערכה מצד השותפים השונים במעשה החינוכי; ה.תחושה של חוסר באוטונומיה ועבודה מתוך אילוץ והנחתות. גם התערבויות חינוכיות מוצלחות וטובות (ויש רבות כאלו במערכת החינוך) יתקשו להשיג תוצאות שמשקפות את ההשקעה ואת איכות ההתערבות כשהתשתית של החוויה הבית ספרית היא רעועה. לכן אתגר מרכזי מאוד מבחינתנו הוא מתן מענה לחוויה זו.

ארבעה עקרונות מנחים לשינוי בחוויה הבית ספרית

מאחר שבית הספר נקרא לאתגר גדול, מעמיק ובמידה מסוימת הפוך להתנהלויות המצויות בחברה שממנה מגיעים חלק מן הלומדים, בלי שינוי משמעותי בחוויה הבית ספרית אי אפשר יהיה להביא לשינוי בשאר ההיבטים, כולל הצלחה והשיגים לימודיים. גם התכניות היפות ביותר מתמססות כאשר האווירה הבית ספרית משדרת שאין זמן, יש לחץ, צריך להספיק את החומר ולהכין לבחינה. כך המורה מלמד ללא שמחה או התלהבות ולא מקבל מתלמידיו קשב אמיתי; ואילו התלמיד לא לומד מתוך סקרנות וחדווה, אלא מתוך כורח או שעמום או גישה אינסטרומנטלית של השגת ציון גבוה או ציון עובר בלבד. מבחינה זו מה שאני רוצה להציע חוצה תחומי דעת ותכניות לימוד, ומכוון לעשות שינוי משמעותי בחוויה הבית ספרית.

כמה עקרונות בסיסיים מנחים אותי בכיוון זה. כל אחד מעקרונות אלו מתבסס על החשיבות והמרכזיות של המורה כאדם בתוך מערכת החינוך ועל מפגש אמיתי ואותנטי של המורה עם התלמידים. חשוב לציין שכל אחד מהעקרונות מצביע על תחומים קריטיים לעשייה החינוכית שבהם המדיה הדיגיטלית והמקוונת (ממאפייני חברת המידע החדשה) לא יכולה להיות תחליף למורה ולמפגש האנושי, אם כי שימוש בה יכול דווקא לאפשר מפגש אנושי כזה.

1. **אכפתיות, כבוד והערכה - caring.** כלל השותפים במערכת החינוך אמורים לחוש תחושה של אכפתיות והערכה לאחרים ולהרגיש שגם הסובבים אותם מרגישים ככה כלפיהם. בלי ההרגשה ש"רואים אותך" ומעריכים אותך קשה לאנשים לעבוד, ללמוד או להיות בקשר עם אחרים. אפשר למשמע אנשים באמצעות עונשים או באמצעות פרסים, אך אם רוצים שיבטאו את המיטב שבנפשם ויבטאו את עוצמת האנרגיות הנפשיות והאינטלקטואליות שלהם, חשוב שיחשבו וגם יקרינו לאחרים אכפתיות, כבוד והערכה. במצב הנוכחי, שבו חלק לא מבוטל מן השותפים במעשה החינוכי מרגישים פגועים וחווים תסכול ותחושה של חוסר הערכה, קשה עד בלתי אפשרי לעשות שינוי. גם אם תלמידים ותלמידות יכולים למצוא חלק מן הידע באינטרנט, יש דברים כמו חיבה, הערכה ומבט ישיר בעיניים ש"רואה אותך", שאפשר לקיים רק במפגש אותנטי בין השותפים במערכת החינוך.

2. **זמן, מרחב ושקט להקשבה ולהתבוננות פנימית.** בתוך מרוץ החיים המורכב והלוחץ של החיים בישראל ובתוך מערך מגה-מהירויות (mega-speeds) והפצצת הגירויים שהילדים והצעירים מצויים בו, על מערכת החינוך לייצר עבור כל השותפים בה מרחב של זמן ושקט להקשבה פנימית וגם לדיון וחשיבה פתוחה על הנושאים והערכים החשובים בחיים, ובכלל זה מאין אנו באים, לשם מה, ומה יעשה את החיים ראויים עבורנו.

עודף הגירויים החיצוניים מייצר קשב שרובו ככולו מופנה החוצה ומתמקד בעוד גירוי ועוד גירוי, שכן ההשתנות היא רבה ומהפנטת. עם זאת, כדי להתפתח כאדם חושב שקשוב לעצמו ולרגשותיו, כדי להיות מסוגל לווסת רגשית וקשבית את עצמו וכדי לברר לעצמו את ערכיך - אדם צריך זמן ופניות ושקט "לשמוע את עצמו חושב וחש". מערכת החינוך צריכה לייצר ולהבנות זמן ייעודי כזה בתוך מערך הלימודים עבור כל שותפיה - מנהלות ומנהלים, מורות ומורים, ובמיוחד תלמידות ותלמידים. הפניית קשב כזו היא מרגיעה ומשקיטה, מחדדת את יכולת השליטה בקשב ומייצרת רוגע ונינוחות שחסרים מאוד במערכת החינוך שלנו. מספר רב של מחקרים במעבדה ויישומים בבתי ספר שלנו במחקרי הערכה, מעידים על תוצאות טובות ביותר בהקשר הלימודי, בהקשר של אקלים בית ספרי ובהקשר של טיפול באלימות כפונקציה של הקצאת זמן להתבוננות והקשבה פנימית בבתי ספר. בהקשר הזה המקום והתפקיד של המורה הוא מכריע, שכן המערך הנוכחי של חיי היום-יום לא מזמן חוויות כאלו ולא מאפשר אותם אלא להיפך. על בסיס הוויה כזו של אכפתיות, קשר אישי, זמן ומרחב להתבוננות פנימית, חשוב לקיים במערכת החינוך בירור של השאלות המשמעותיות והמרכזיות, "השאלות הגדולות", שרלוונטיות לנו בחיים. זה רלוונטי בכל שכבות הגיל ולא רק בשלב העל-יסודי. למשל, בלימוד של כל תחומי הדעת השונים חשוב שיהיה חיבור, לפחות בחלק מן הזמן, למה שמעסיק את הילד והילדה מתוך הקשבה לעולמם ולחוויותיהם. מהלכים משמעותיים בכיוונים אלו נעשים כבר כיום במערכת החינוך אך יש לקדם ולהעצים. במקביל נדרשת הקצאת זמן ייעודי לדיון ובירור של סוגיות מרכזיות של שאלות יסוד שמעסיקות כל אדם בנוגע להגדרת זהותו, ובירור אישי וערכי בנוגע לחיים שראוי לחיות. הכוונה לחשיבה עצמית בנושא, אך גם לדיונים בקבוצה קטנה יחסית שיתנהלו באווירה מכבדת ופתוחה, ולכן קריטי שהם ייושמו בזמן רגוע לחשיבה ובעיקר להתבוננות

פנימית; אחרת סביר שדיון כזה יגלוש להתלהמות ולחוסר הקשבה. גם כאן מקומו של המורה כאדם הוא מכריע.

3. **חווייה של אוטונומיה, שותפות וסינרגיה.** כלל השותפים במערכת החינוך חייבים לחוש שיש להם מרחב אוטונומי לקבל החלטות ולבחור מה לעשות. תחושת החופש והאוטונומיה היא מהותית לנפש האדם. ללא חוויה כזו אנו מחניקים חלקים נרחבים מכוחות הנפש, הרוח והאינטלקט של השותפים במערכת החינוך. לכן צריך לייצר במכוון ומתוך מחשבה דרגות חופש מספיק גדולות לשותפים השונים: אנשי המטה והפיקוח במחוזות, מורים ומורות, מנהלים ומנהלות, תלמידים ותלמידות, כך שתהיה פרופורציה מספיק טובה של חוויה, של בחירה ושל מוטיבציה אינרטיבית (פנימית). אין הכוונה לתהליך ששם את הילד במרכז במובן שהנאתו ואושרו הם המטרה. אך צריך שכל אחד מהשותפים במערכת החינוך יקום בבוקר כשהוא יודע שהוא **בוחר** לפחות חלק ממה שהוא יעשה במערכת החינוך (שישאל עצמו: מה אני **רוצה** לעשות היום?). את הפרופורציה הנכונה בין המוכתב לאוטונומיה צריך יהיה לבחון ולהחליט. המצב הנוכחי, שבו יש קבוצה מצומצמת יחסית שמחליטה ואז מודיעה לשטח את החלטתה ו"מטמיעה" אותה, מייצר לעתים קרובות אנטגוניזם. האנטגוניזם קשור אולי לשינויים התכופים, אבל סביר יותר שהוא נובע מכך שהשינוי או ההחלטה נחושים כהנחתה מלמעלה ולא כהחלטה שהאדם היה שותף לה ויכול היה להשפיע עליה. במקרה כזה, במקום לחבור לכוח האנושי והרוחני הרב שיש בציבור המורים והמורות ולהרוויח מן העוצמה הגדולה הגלומה בו, כוח זה מופעל פעמים רבות כנגד, דהיינו בהתנגדות לשינוי או להחלטה שאנו מנסים להוביל. המורים והמורות, אנשי המטה במחוזות, ההורים והמנהלות והמנהלים (ובמידה מסוימת גם התלמידות והתלמידים), צריכים להיות שותפים אמיתיים לגיבוש תוכני הלימוד והפדגוגיה שלהם. איך לעשות זאת בלי לייצר תוהו ובוהו או אנרכיה ובלי להתפשר על איכות ועל קיומה של ליבה מחייבת? זה לא פשוט - אבל העיקרון צריך להתבסס להערכתי על שותפות והקשבה לכל השותפים במעשה החינוכי. רק בשותפות כזו נוכל ליצור סינרגיה - פעולה משותפת שבה "הסך הכול" גדול משמעותית מסכום חלקיו. הדימוי הרלוונטי מבחינתי הוא של אורגניזם, שבו כל חלק קשור ומחובר לחלק אחר, ופעימת החיים בו תלויה לא רק בפעולה של כל חלק אלא בסנכרון ובסינרגיה ביניהם.

4. **האדם כשלם - שימוש בדרכים מגוונות לדעת את עצמנו ואת העולם.** בשנים האחרונות הלכה מערכת החינוך יותר ויותר לכיוון הדגשת חשיבות הלימודים העיוניים. בתוך כך עלתה גם המרכזיות של תהליכי חשיבה גבוהים שכוללים השוואה, היסק ורלוונטיות לעולם הרגש והתוכן של הלומד. אלא שתהליך הלמידה הוא רב פנים ורב מקורות. לא מעט מתהליך הלמידה שלנו מתרחש שלא דרך המסלול העיוני והמילולי. הדבר נכון בכל גיל ולא רק בגיל הרך. מנגנוני לימוד דרך פעילות גופנית, היבטים רגשיים, הקשר הבלתי אמצעי עם הטבע ומנגנונים של הזדהות וחקיון, הם אופני לימוד רבי עוצמה. יש היום מחקרים רבים שתומכים בטענה זו ומצביעים על כך שמרבית הידע שלנו הוא ידע לא אקספליציטי ולא מובע או מילולי, אלא ידע מובלע - אימפליציטי. המחקרים מצביעים על כך שחלק גדול מההחלטות החשובות בחיינו אנו מקבלים על בסיס מנגנונים אלו, שלעתים מכונים "אינטואיציה", ולא דווקא על בסיס מה שקרוי חשיבה רציונלית שהיא למעשה חשיבה המבוססת רק על חלק

מן המידע הרלוונטי שיש לנו. אין באמירה זו כדי להציג את הידע העיוני כלא רלוונטי - נהפוך הוא, מדובר בידע רלוונטי ומרכזי מאוד שבאמצעותו התפתחה האנושות התפתחות מדהימה בתחומים רבים, אלא שהתמקדות רק בו או בעיקר בו מחמיצה ערוצי לימוד מרכזיים. מכיוון שיש דרכים מגוונות לדעת את עצמנו ואת העולם, חשוב שמערכת החינוך תשתמש בכל הערוצים הללו. למשל, הערוץ של הכרת האמנות, הערכה ויצירתה תוך הבעה עצמית בתחומי האמנות החזותית, הקולנוע, התיאטרון, המחול והמוזיקה, יכול לשמש מוקד מרכזי לתהליכי למידה מגוונים. בנוסף, מערכת החינוך של היום לא משתמשת מספיק בקשר הרגשי הטבעי שצעירים יוצרים עם אחרים, וברצון ובצורך להזדהות עם דמויות שונות כדי להקנות ערכים ותחומי דעת. גם ערוץ המשחק ופיתוח היצירתיות יכולים להיות כלים מרכזיים לרכישת ידע ולפיתוח מיומנויות חשובות כמו שיתוף פעולה, התמדה, דחיית סיפוקים, קבלת השונה ועוד. לבסוף, הערוץ הגופני וחדוות העשייה, ובמיוחד הפעילות בטבע, בגינו ובשדה, יכולים להוות מסגרת מרכזית לטיפול בבעיות אלימות וכן לייצר קשר ערכי עם הארץ ותרבותה.

סיכום

להערכתנו, יישום של העקרונות שהועלו כאן לא יגרע מן היכולות ללמד וללמוד, אלא להיפך - יעצים יכולת זו. מצע של אכפתיות, זמן ומרחב להקשבה ולהתבוננות פנימית, חוויה של אוטונומיה ושיתוף ופנייה אל כוליותו של האדם, יאפשרו ויתמכו בתהליך למידה משמעותי שיש בו הפנמת ידע וערכים עם תבונת הנפש והשכל לעשות בהם שימוש מושכל וראוי, וגם סקרנות לדעת יותר ורצון לתרום לחברה ולקהילה. במילים אחרות, מה שאני מעלה כאן היא פרספקטיבה שמשלימה את העשייה המדהימה שכבר קיימת כיום במערכת החינוך ושיכולה לתת מענה לחלק מן הקשיים והאתגרים שתוארו במאמר.

כיו"ר המזכירות הפדגוגית לשעבר אני רואה בתכנית "לב לדעת" שותפה לדברים שצינתי ואף מובילה בהם. עם כניסתי לתפקיד ולאחר שלמדתי להכיר תכנית זו ששמה לה למטרה לחבר את הרבדים השונים של האדם - הנפש והגוף, הרגש והשכל, הלב והדעת, אין לי ספק שמדובר בפריצת דרך של ממש בכיוון שמותווה במסמך זה. מבחינה זו תכנית "לב לדעת" היא נחשון למהלך שבאמצעותו ניתן ליצור למידה משמעותית בבתי הספר, מתוך חדווה ושותפות אמיתית של תלמידים ומורים בתהליך הלמידה.

אינו דומה לומד מעצמו ללומד מרבו

ד"ר יוסף אבינון



ד"ר יוסף אבינון, מרצה לפילוסופיה של החינוך בסמינר הקיבוצים והמכללה לחינוך לטכנולוגיה ולאמנויות

יש לי חלום,

שְׁמוֹרִים יִכְנסוּ לְשַׁעַר עִם כָּאֵב רָאשׁ, וּבְשַׁעַר יִתְפַּגֵּג הַכָּאֵב וַיִּמּוֹג כְּלֹא הָיָה. כִּי הָחֵשׁ בְּרֹאשׁוֹ יַעֲסֹק בְּתוֹרָה.

יש לי חלום,

שְׁנִתְחַלֵּל כָּל שַׁעַר בְּבִדְיָהּ וְנִסִּים בְּחִידָה מְחֻשְׁבֶּתִית.

יש לי חלום,

שְׁמוֹרִים יִתְכַנְנוּ מֵעֶרֶךְ שַׁעַר אֶחָד וּבִפְעֵל יִמְשֻׁוּ מֵעֶרֶךְ שׁוֹנָה לְחֻלּוּטִין, וְשֶׁהֵם אֵף פַּעַם לֹא יִסְפִּיקוּ לְלַמֵּד אֶת כָּל הַחֵמֶר שֶׁתִּכְנְנוּ. כִּי הַכֶּתֶה הִיא גּוֹף חִי, תּוֹסֵס וְצוֹמֵחַ, שֶׁמִּשְׁתַּנָּה כָּל הַזְמַן וְאֵינוֹ נִתֵּן לְחַזוֹי.

יש לי חלום,

שְׁמוֹרָה טוֹב יִהְיֶה מוֹרֶה מִיָּתֵר. מוֹרֶה הַחוּתֵר לְצִמְצוֹם הַתְּלוּת שֶׁל הַתְּלִמִּידִים בּוֹ, וּמִסְיֵעַ לָהֶם לְעִמּוּד עַל רִגְלֵיהֶם-הֵם וְלִהְיוֹת אֲדוֹנִים לְגוֹרְלָם.

יש לי חלום,

שְׁמוֹרִים יִפְרְשׁוּ בְּשִׂיא, וּבִיּוֹם פְּרִישַׁתָּם יַעֲמְדוּ תְּלִמִּידֵיהֶם לְבִרְכָּם וּלְסַפֵּר מִקְצֵת שְׁבָחֵיהֶם בִּפְנֵיהֶם.

כן, יש לי חלום,

יש לי חלום,

שְׁבָתָם הַשַּׁעַר שׁוֹם דָּבָר לֹא יִהְיֶה כְּתוּב בְּמַחְבֶּרֶת וְהַכֵּל יִהְיֶה כְּתוּב בְּרֹאשׁ.

יש לי חלום,

שְׁמוֹרִים יִלְמְדוּ לֹלֵא כָּל חֵמֶר כְּתוּב, וְשֶׁהֵם לֹא יִחְשְׁשׁוּ מִחֲרִיגוֹת וּמִסְטִיּוֹת מִן הַנוֹשֵׂא.

יש לי חלום,

שְׁתְּלִמִּידִים יֵאמְרוּ לְמוֹרֵיהֶם בְּסִפּוֹק: "בְּשַׁעַר שְׁלֹךְ לֹא לְמַדְנוּ דְּבַר, הַכֵּל לְמַדְנוּ בְּעֶצְמֵנוּ".
כִּי אֵינוֹ דּוֹמָה לּוֹמֵד מֵעֶצְמוֹ לּוֹמֵד מִרְבּוֹ.

יש לי חלום,

שקורסים בהומור ובמשחק יהיו קורסי חובה מרכזיים בהכשרתם של המורים לעתיד, ושהחנוך היצירתי יהיה נחלתם של כל פרחי ההוראה ולא רק של קמץ מהם. כי חנוך שאיננו חנוך יצירתי הוא במקרה הטוב תת-חנוך ובמקרה הרע חינוך ולא חנוך.

כן, יש לי חלום,

יש לי חלום,

שהמשפט "להספיק את החומר" יהיה משפט תפל, שיעלם כליל מן הלקסיקון של החנוך וההוראה.

יש לי חלום,

שבחנוך יהיו לנו פחות נקודות וסימני קריאה ויותר סימני שאלה. שמורים ילמדו את תלמידיהם לקרא תגר על דעות רווחות ופופוליסטיות, ויעודדו אותם לא לפחד למד בסמכויות.

יש לי חלום,

שמורים רציניים יהיו מורים שלא מתיחסים אל ההוראה יותר מדי "ברצינות". מורים שמרשים לעצמם להשתטות ולהתל בעצמם, בלא חשש ל"אבדן שליטה", ל"התפרקות" ול"פאזר הקשב".

יש לי חלום,

שנהיה יותר אנחנו עצמנו ופחות מה שאחרים מצפים או דורשים מאתנו שנהיה. שנרגיש חפשיים להתבטא ולומר את כל אשר על לבנו, ללא חשש מלעג או מהדבקת תוויות.

כן, יש לי חלום,

יש לי חלום,

שהספורים האישיים והביוגרפיה של המורה יהפכו לחלק מקבל ובלתי נפרד מחומר הלימוד. שמורים יוכלו ללמד את מה שהם באמת אוהבים ולא את מה שהמערך מתביה להם ללמד.

יש לי חלום,

שההוראה תהפך לשעשוע והלמידה לכיף. שהתלמידים לא יסבלו מהמורים והמורים לא יסבלו מהתלמידים. שמורים ותלמידים יהיו באותו צד של המתרס ולא משני הצדדים נשלו.

יש לי חלום,

שמוֹרָה טוב יהיה מוֹרָה שְׁדוֹרֶשׁ מִתְלַמִּידיו יוֹתֵר, מְכִינֵן שֶׁהוּא דוֹרֵשׁ מֵעַצְמוֹ יוֹתֵר. מוֹרָה
שֶׁמֵאֱמִין בְּחִשְׁבוֹתָם וּבְעֶרְכָּם שֶׁל הַדְּבָרִים שֶׁהוּא מְלַמֵּד וּמִתְעַקֵּשׁ עֲלֵיהֶם. מוֹרָה שֶׁמְצִיב
לְתַלְמִידיו אֲתֵגֶרִים וְתוֹבֵעַ מֵהֶם מֵאֲמָץ.

כן, יש לי חלום

יש לי חלום,

שְׁיוֹם יָבוֹא וְהוּא לֹא יִרְחֵק,

שֶׁבּוֹ יָקוּם אָדָם כָּל בֹּקֶר לַעֲבוֹדָתוֹ עִם שִׁיר חֹדֶשׁ בְּלֵב,

יְבִיט בְּמִרְאָה וַיֹּאמֶר לַעֲצֻמוֹ בְּגִאָּה:

"אֲנִי מוֹרָה!"



בין מורה לאדם, או: על כנותו של המורה

חנה גודינגר (דרייפוס)



חנה גודינגר (דרייפוס), ראש בית המדרש לנשים "לינדנבאום", מורה
בבי"ס פלך, צוות לב לדעת

אחת הסוגיות שהתרבות הפוסט-מודרנית פתחה באופן נוקב, לפעמים כמעט אכזרי, במרחב הרוח והדעת היא סוגיית האמת ומקומה בעולמנו. לאחר שנים שבהן שלט שכלו של האדם בכיפה והאמון ביכולתו של הרציונל להכיר ולדעת את המציאות, ביקש השיח הפוסט-מודרני לעמעם במשהו את כוחה של הרציונליות של העולם האנושי ולייחס מחשבות ודעות כקשורות לזמן ולמקום ספציפי. כיוון המחשבה הזו חובק בתוכו אפשרות של ריבוי אמיתות ומרחב דעת רלטיביסטי שלעיתים יכול להחוות ואולי אפילו להיחפז לניהיליזם גמור.

בתוך המרחב התרבותי הזה ניצב לו בתהייה האדם המבוגר: ההורה או המורה, זה שבאופן מסורתי אמור להחזיק את הדעת והאמת בין כנפיו ואמון על העברתו והנחלתו לדור הצעיר. את התהייה הזו אפשר לסרטט באופן פשוט השייד בעיקר להיבט החינוכי שבה: מחד גיסא המבוגר חש את עצמו אוחד במערכת של אמונות ודעות שהוא רוצה למסור לילדיו, אך מאידך גיסא יודע הוא שילדיו גדלים במרחב תרבותי אחר משלו (שזו, אגב, אחת הטרגדיות המובנות של המציאות: העובדה שבהגדרה אדם מוליד ילדים לתוך עולם חדש ושונה מזה שהוא גדל וצמח בו). נדמה לי שכיום תהייתו של המבוגר היא עמוקה ומהותית יותר ויש לסרטטה בצבעים עזים יותר: מחד גיסא המבוגר חש את עצמו בעל תפקיד ואחריות של העברת הידע ואולי אפילו חש שתפקיד זה הוא שמקנה לו את הסמכות ומהמעמד שלו אל מול הדור הצעיר, אך מאידך גיסא תוהה ובוהה הוא בתוכו ביחס לתפקיד שקיבל: האם הוא חותם בשתי ידיים על האמירות שצריך הוא להשמיע ולהנחיל לדור החדש? האם לא עולה בו מפעם לפעם ספק ושאלה שמקשים על היכולת לעמוד בנחרצות הסמכותית ולהעביר את הדברים הלאה? תהיות אלו הופכות את מקצוע ההוראה דומה באופן פרדוקסלי למקצוע המשחק: עומד לו המורה לפני השיעור ומשנן מתוך הטקסט הכתוב (או זה שאיננו כתוב) את התורה שעליו להעביר, ניצב הוא מול המראה ומשדל לעצמו מבט רציני כיאה לדמות המבוגר היודע ולאחר מכן נכנס לבימת הכיתה ומול עיניהם של התלמידים מציג ומשחק את התפקיד בדרמטיות ובאמינות הנחוצה כדי שהצופים יקבלו את דבריו. וכשהצלול המסמן את סוף השיעור נשמע, חוזר המורה אל מאורתו, מוריד את האיפור שלבש, מניח בצד את הטקסט ששינוי כה יפה וחש תסכול גדול על ההיות שלו, על האדם שבו שנשאר תוהה ובוהה ללא יכולת להתפתח באופן עמוק וללא יכולת להיות מחובר ושייד לתהליך הלמידה שהוא עצמו מנהל. נדמה שלמידה משמעותית - בין אם נחפש כזו אצל התלמידים הצופים בהצגת המורה ובין אם נחפש כזו אצל המורה השחקן - לא נמצא.

את הסבך הזה אני מבקשת לפתוח מעט בעזרת מדרש יפהפה שהציעו חז"ל לתיאור הצעדים שקדמו להחלטה לברוא את האדם ביום השישי לבריאה, וכך נאמר שם (בראשית רבה ה, ה):

"אמר רבי סימון בשעה שבא הקדוש ברוך הוא לבראות את אדם הראשון נעשו מלאכי השרת כיתים כיתים וחבורות חבורות מהם אומרים אל יברא ומהם אומרים יברא הדא הוא דכתיב (זה מה שכתוב) (תהלים פה) 'חסד ואמת נפגשו צדק ושלום נשקו' חסד אומר יברא שהוא גומל חסדים ואמת אומר אל יברא שכולו שקרים צדק אומר יברא שהוא עושה צדקות שלום אומר אל יברא דכוליה קטטה (שכולו קטטה) מה עשה הקב"ה נטל אמת והשליכו לארץ הדא הוא דכתיב (זה מה שכתוב) (דניאל ח) 'ותשלך אמת ארצה' אמרו מלאכי השרת לפני הקב"ה רבון העולמים מה אתה מבזה תכסיס אלטיכסייה (חותם) שלך, תעלה אמת מן הארץ הדא הוא דכתיב (זה מה שכתוב) (תהלים פה) 'אמת מארץ תצמח'."

המדרש מתאר שכאשר רצה הקב"ה לברוא את האדם הוא החליט לנהוג בשיטה הדמוקרטית ולהתייעץ עם צוות המלאכים שלו: שניים מהמלאכים - החסד והצדק, סברו שהאדם הוא בריאה ראויה, שכן בניגוד לשאר הברואים יש בו את הכוח, היכולת והנכונות לראות את האחר ולעשות עמו טוב. לעומתם, סברו שני המלאכים האחרים - השלום והאמת, שהאדם איננו בריאה ראויה, שכן חיייו אינם מתנהלים על פי המהות שהם מייצגים: הוא עלול להגיע למריבה וקטטה והוא עלול לשקר ולרמות. המצב שנוצר הוא שוויון, והקב"ה נמצא לכאורה בבעיה. המדרש המדרש מתאר את הפתרון שבו בוחר להשתמש הקב"ה: אחד מהשחקנים מוצא מהמשחק ומושלך לארץ, ושוב קיים רוב התומך בבריאת האדם והאדם נברא. שאלות רבות יש לשאול על המדרש: מדוע הקב"ה בוחר להתייעץ עם המלאכים לפני בריאת האדם? מדוע קולו של הקב"ה לא נספר והוא נותר ניטרלי בוויכוח? מדוע בוחר הקב"ה לברוא את האדם בסופו של דבר? מדוע דווקא האמת ולא השלום הוא המלאך שמושלך ארצה? ועוד ועוד. בהקשר שלנו אני מבקשת להתייחס לשאלה מה עובר על מידת האמת בתוך התהליך של המדרש. המושג 'אמת' נתפס פעמים רבות בתודעה האנושית כמושג השייך, ואולי אפילו מייצג, את המוחלטות, את התפיסה הבהירה, זו שאין אפשרות להתנגד לה והיא סוחפת בטוטליות שלה, שהרי היא חד משמעית (מעין דבריו של הרמב"ם בתחילת "מורה נבוכים" לביאור חטא האדם הראשון, שהעביר את האנושות ממושגי האמת והשקר המוחלטים למושגי הטוב והרע היחסיים), והנה המדרש שלנו מתאר אמת מסוג אחר: כזו שמושלכת ארצה משמים וצריכה מעתה לצמוח באופן אטי ומדורג מתוך המציאות. נדמה שהאמת במדרש איננה קודמת למציאות אלא נוצרת מתוכה וממילא איננה מוחלטת וחד משמעית, אלא נראית אולי באופן קצת אחר. המשנה בסוף מסכת סוטה, בבואה לסרטט את התהליכים העולמיים שיתרחשו סמוך לגאולה, נוקטת לשון "האמת תהא נעדרת". דהיינו, מתארת עולם שבו האמיתות הוודאיות ייעלמו, וממילא בני האדם יהלכו כתועים בדרך. בבית מדרשו של רב בחרו לפרש את דברי המשנה באופן שונה, שאולי יש בו גם להאיר את המדרש שלנו, וכך אומרת הגמרא במסכת סנהדרין דף צז, ע"ב: "מאי ותהי האמת נעדרת? אמרי דבי רב מלמד שנעשית עדרים עדרים". כלומר, המציאות לא תהיה נטולת אמת, אלא שהאמת תהיה מפוזרת בין העולמות, בין תפיסות העולם שכל אחת מהן תחזיק בתוכה חלק של אמת. התיאור הזה אולי מבקש לעדן את דברי המשנה ולהשאיר את האמת בנוכחות העולמית, אך אליה וקוץ בה: שכן תיאור זה מותיר את האדם ואת האנושות חסרת אונים אל מול תפיסה רלטיביסטית ויחסית שעשויה לחנוק כל התפתחות, כל העברת מסורת, ואולי גם כל להט של עשייה, כל להט של ויכוח וכל להט של חיות, שכן מי אמר שהאמת נמצאת אצלי ולא אצל השכן ממולי? נדמה שאנחנו, החיים בעולם פוסט-מודרני, חווים באופן

עמוק את הבעייתיות שבתפיסת אמת המחולקת לעדרים עדרים. ובחזרה אל המדרש: נראה לי שהמדרש מציע לנו סוג של פתרון למצוקה הקיומית הזו - המדרש לא משליך את האמת מהתמונה, אלא משליך אותה ארצה ומבקש ממנה לעמוח שוב באטיות מתוך המציאות. נדמה לי שהציור הזה מחליף את האמת במושג אחר, עמוק וחשוב לא פחות - הכנות. המדרש קובע שאולי במציאות של העולם הזה, ממש כמו שאמרו בבית המדרש של רב, האמת איננה יכולה להתבטא במוחלטות ובוודאות שהיא מביאה איתה, ולכן היא איננה נמצאת בשמים הסמכותיים אלא בארץ הצומחת, אך ציור זה אין בו כדי להקל מהתביעה הפנימית שצריכה להיות לנו להיות אנשים כנים, כלומר: אנשים החיים בצורה עוצמתית ובאופן כן את התפיסה והאמונה שלהם.

ובחזרה אל המורה: תהייתו של המורה על תפקידו ועל גורלו במרחב הפוסט-מודרני היא תהייה אמיתית ועמוקה, אך אולי אם המורה יוותר על הסמכות הרגילה, זו שאוחזת באמת בהירה וברורה, ויבנה בתוכו תפקיד חדש וסמכות חדשה, כזה הפותח כנות ותהליכיות ביחס אל הדעת, כזה המציב בפני התלמידים דגם חי של "אמת מארץ תצמח", דהיינו, כנות של אדם המחפש את דרכו בתוך סבך המחשבה הפוסט-מודרנית שבתוכו כולנו נמצאים. כך המורה יהפוך להיות דמות לחיקוי ודוגמה לאדם בוגר המחפש תשובות באופן הנותן מקום לספק ולשאלה להיכנס לתוכו, והוא אפילו לא חושש להביעם כלפי חוץ, ומשתף את הדור הצעיר בחיפוש כיצד אלו לא בולעות את הבעירה והחיות של המחשבה אלא מציתות אותה באש חדשה. ציור הוראה כזו הוא בעיניי מפתח קריטי ליצירת תהליך למידה משמעותי גם אצל המורה העומד בחזית הכיתה וגם אצל התלמידים הלומדים ממנו.

דומני שמורה המעז לחשוף קלפים, לשתף את תלמידיו בהתלבטויות ובשאלות העולות אצלו לאור החומר שהוא מלמד, הופך למורה המלמד את התלמידים שיעור גדול בכנות, ואולי חשוב מכך - הוא מורה שמלמד את עצמו שהמורה נשאר תמיד גם תלמיד המחפש להתפתח ולעמוח עוד ועוד. דומני שתהליך למידה משמעותי בכיתה יכול להיווצר אך ורק כאשר השאלה הראשונה שנשאל תהיה על עצמנו כמורים, או אולי נכון יותר כבני אדם: האם תהליך ההוראה הוא תהליך למידה משמעותי עבורנו? האם אנחנו כנים ועומדים מאחורי המילים שאנחנו משמיעים בכיתה?

ההשלכות המעשיות של הדברים שביקשתי להציע כאן נוגעות בשתי נקודות עיקריות:

א. **בחירת חומר הלימודים:** כמורים, פעמים רבות המחשבה מה ללמד בכיתה נגזרת משני מרחבים של שיקולים - זה המוכתב מלמעלה, דהיינו: תכנית הלימודים של משרד החינוך, וזה המוכתב מלמטה, דהיינו: השאלה מה מעניין ומעסיק את התלמידים הספציפיים שלי. נדמה לי ששיקול נוסף, משמעותי לא פחות ואולי אפילו יותר, שצריך לקחת בחשבון הוא מה מעסיק אותי כאדם. מה מטריד אותי כעת? איזו נקודת מבט אני יכול לפתוח בתוך חומר הלימודים שתעניין ותפיהן חיים גם בי? הצבת השאלות הללו מחייבת את המורה לשים את האיפור והתחפוש בצד, ולהכניס את האדם שבו לתוך מרחב הלמידה וממילא להפוך אותו למשמעותי עבורו. אני חושבת שהפתח הראשוני ליצירת תהליך למידה משמעותי בקרב התלמידים בכיתה הוא המפגש שלהם עם אדם שחי ונושם וטרוד ועסוק בשאלות ובעולם הדעת שהוא פורס ופותח בפניהם.

ב. כנות אל מול שאלות וספקות: ההכרה שגם לנו כמורים יש קושיות ושאלות על הדברים שאנחנו מביאים מול התלמידים, מעוררת לעתים פחד גדול בחינוך הדתי. פחד הנובע מהמחשבה שכל סדק קטן בקיר הדעות והאמונות עלול להוביל לקריסתו. האמון בסדקים וביכולת של בני אדם, גם צעירים, להחזיק קיר סדוק ולקבל אותו על הסדקים שבו, מאפשר לנו לפתוח בפני התלמידים את ההתלבטויות והספקות שיש לנו אל מול החומרים שאנחנו מביאים לכיתה, ומאפשר לנו גם לא להירתע מלעמוד נבוכים אל מול שאלות שיציגו לנו ולא לברוח ישר לעמדה המגוננת, המכסה והמתיימרת לפתור את השאלה שהושמעה, לטייח את הסדק שהתגלה ולהציג בפני התלמידים קיר מושלם.

נדמה לי שתהליך הוראה הנעשה לאור עקרונות אלו מאפשר ומזמין את המורה להפוך את ההוראה לתהליך למידה משמעותי עבורו, ונדמה לי שכנגזרת כמעט הכרחית מכך גם תהליך הלמידה של התלמידים שלנו יהפוך להיות משמעותי וחי הרבה יותר.

וְנִשְׁמַת מִי יֵצֵא מִמֶּךָּ?

וְנִפְּשׁ מִי יֵצֵא מִמֶּךָּ?
מָה לְמִדַּת בְּנֵי הָאָדָם בְּמִאֲמָרֶיךָ?
כִּי מִי שִׁילְמֵד חִבְרוּ דָּבָר
דּוֹמָה כָּאֵלוּ עוֹשֶׂה נִפְשׁוֹ,
בְּדָבָר הַמְּגִיעַ לְנִפְּשׁ בְּלִמּוּד הַהוּא.

כִּי הַנֶּפֶשׁ תִּשְׁלַם וְתַעֲשֶׂה בְּלִמּוּד הַמּוֹשְׁכָלוֹת
וְתִהְיֶה הִיא וְהַמּוֹשְׁכָלוֹת אֶשֶׁר תִּשְׁיִיגַם
דָּבָר אֶחָד

(רבי לוי בן גרשון [רלב"ג] על הפסוק באיוב כו, ד)



”קומה ב” בהוראה - למידה - קומת החינוך

פרופ' ישעיהו תדמור



ישעיהו תדמור, מנכנך, פרופ' לחינוך, יו”ר התנועה להעצמת הרוח בחינוך

החינוך הוא ”קומה ב” של הלמידה. ההוראה-למידה מרכישה-רוכשת ידע, ועם הידע גם כישורי חשיבה - בהם חשיבה מופשטת, מושגית, ומיומנויות למידה. ההוראה-למידה מחנכת מתבטאת בהתכוונות וביכולת של המלמדים והלומדים לטפס מתוך קומת הידע, ואפילו היא גבוהה מבחינת ההישגים בלמידה, אל ספֶרה גבוהה, אל הקומה שמעל לידע, אל אותה ”קומה ב” שבה נשקף עיקר החינוך, והוא קשור בלמידה ונובע ממנה. זו הקומה שבה עוסקת קבוצת הלימוד וכל תלמידה ותלמיד בה (בהנחיית המורה) בתובנות, במשמעויות, בערכים, בשאלות האנושיות, בזיקות ובלקחים המוסקים וצומחים מתוך חומר הלמידה. זו שכבת הרוח, ומתקיימות בה גם חוויות חינוך שביטויין הוא תחושת מלאות והתעלות והרגשה של התרוממות אל דרגה נעלה יותר באנושיות.

בתפיסתי, ליבת החינוך היא עיסוק בשאלות האדם. בהגדרה אקדמית, ליבת החינוך היא ההווה האינטלקטואלית, הנפשית והרוחנית, במובן מסוים גם הדתית, המביאה את התלמיד לשאול שאלות יסוד קיומיות. באמצעות הדיאלוג המתרחש בהווה זו, בהנהגת המורה, מתחזקת תודעתו, מתעצבת זהותו, מותווית השקפת עולמו, נקנים ערכיו ומתגבשת תכנית חייו. התפיסה החינוכית הזאת מאמצת רעיונות אקזיסטנציאליים. קיום האדם, כלומר חייו הממשיים, עצם היותו, ניסיונותיו, חרדותיו, פגישותיו עם משברים ועם דילמות - כל אלה מעצבים את מהותו. האדם המעצב את חייו הוא סובייקט שמצוי בהתהוות מתמדת וחותר לקראת אותנטיות, משמעות ומימוש עצמי - מימוש של אנושיותו, רוחו, מותר האדם שבו. כך לגבי התלמיד וכך לגבי המורה (תדמור, 2007).

עיסוק דיאלוגי בכיתה, דווקא בשיעורים מתחומי הדעת, ולא רק ב”שעות מנכנך”, עיסוק בשאלות ה”גדולות” של החיים ושל האדם - משמעות החיים, הלידה והצמיחה, הזהות האישית, הבחירה, המוסריות, הערכיות, האושר, הסבל, האהבה, האחריות כלפי הזולת והאחר, האחריות כלפי החברה, האחריות כלפי הסביבה האקולוגית, היחס ליקום בכללו - העיסוק בשאלות אלה הוא המעצב את אישיותו של התלמיד כאדם, ומשפיע על השקפת עולמו ועל דרכו בחיים. הוא גם זה המאפשר חוויה חינוכית.

היה זה הפילוסוף-פסיכולוג היהודי-אמריקני אברהם מסלאו (1908-1970) שטבע את המונח ”חווית שיא” (peak experience), שהיא חוויה דתית, מיסטית, או רוחנית (Maslow, 1964). חוויה כזאת איננה מגודרת בדל”ת אמותיה של הדת, הוא אומר. אדרבא, היא עשויה להתרחש בכל המערכות החברתיות, לרבות החינוך. רבים מהעוסקים בחינוך מכירים יותר את התיאוריה שלו על ”מדרג הערכים” (Maslow, 1954; Maslow, 1968). העיקר בה: לאדם אין רק צורכי קיום

בסיסים, אלא גם צרכים רוחניים, "טבע נשגב". הצרכים העליונים במדרג הם צרכים אסתטיים ורוחניים. יש יעד סופי יחיד לאדם, אומר מסלאו, מחוז חפץ שאליו שואף כל אדם. היעד הזה נקרא בשמות שונים כגון מימוש עצמי, התעצמות, אינטגרציה, בריאות נפש, אינדיבידואליזם, אוטונומיה, יצירתיות, יצרנות; אך משמעותם של כל השמות אחת - היות האדם במלואו, היות כל אשר יכול האדם להיות. המענה לצרכים העליונים מותנה במידה רבה באישיותו של המחנך וניתן במצבי חינוך שונים, בעיקר ב"קומה ב'", קומת החינוך של ההוראה-למידה.

גד יאיר (2006) מציע תיאוריה מקיפה על "חוויות מפתח" והשפעותיהן החינוכיות במסגרות חברות שונות. אל מול התפיסה הרואה את ההשפעה החינוכית כדלה ורדודה, הוא מצביע על האפקטיביות הרבה של ההשפעה החינוכית המושגת באמצעות חוויות, העשויות להיעשות נקודות מפנה בחייו של אדם. כנגד הביקורת המרירה והנהי על החינוך והקינה על עליבותו כיום, התיאוריה של יאיר אוחזת בציציות ראשו ומושכת אותו באופטימיות כלפי מעלה.

תפיסתו של יאיר היא בעיניי אחת להשקפתי. אולם לעומתו, אני סבור שעוצמת החינוך עשויה להתבטא, ודווקא אצל "מורים משפיעים", לא בהכרח ב"חוויות מפתח" אלא דווקא בהוויה חינוכית מתמשכת, דיאלוגית, רצינית, מה שאני מכנה "חווית ההוויה החינוכית". הייחודיות והאותנטיות של ההוויה החינוכית אכן עשויות להתגלות באירועים מרוכזים ובמצבי מבחן מסוימים, המייצרים השפעה הנחווית כ"חווית שיא", או כ"חווית מפתח", אבל ברגיל היא מתגלית בקיומיות המתמשכת, בהוויה המורכבת, ברצף מבחני היום-יום, בחיים הזורמים. "חווית ההוויה החינוכית" מתבטאת באותה "קומה ב'" בכך שהתלמידים והמורה חשים שתהליך ההוראה-למידה בכללו מגביה אותם.

אני בודק את המחשבה הזאת על ידי הסתכלות פנימית ונזכר ב"מורים משפיעים" שהיו לי. זכורים לי אירועים אחדים מתקופת לימודי בבית הספר הריאלי העברי בחיפה אצל המורה והמחנך שלי שמעון בר-חמא, אדם שומר מצוות, שלימד אותנו תנ"ך ותורה שבעל-פה. אילו נשאלתי בשאלון מחקר או בריאיון על חוויות מפתח מאותה התקופה, הייתי לבטח חוזר ומספר על הצטרפותו של שמעון אלינו, תלמידיו, מדי פעם בפעם, למשחק כדורגל ששיחקנו בהפסקות בחצר בית הספר. זה סיפור "עובר", ממחיש, מייצג פן בדמותו. אבל חווית המפתח, החוויה המעצבת, הייתה עצם שגרת הלימוד וחומרת הלימוד אצלו. אני זוכר את האווירה, את הפלפול, את הפיכתה של כל אבן, את התבהרות ההבנה בכל שיעור ושיעור, לאו דווקא בשיעור אחד מסוים. אני זוכר את האסתטיקה של השיעורים, את האווירה ואת ה"מוזיקה" בהם, את דרך עמידתו של שמעון ואת קולו, את ספר הלימוד העטוף בקפידה ואת המחברות המסודרות. אני זוכר את ההתקדשות שבה נכנסתי לשיעוריו ואת הדריכות של כל חלקי העצמיות שלי במהלכם. אני זוכר שהייתי שרוי כל העת ב"קומה ב'", בקומה שמעל לידע הנלמד.

החוויה החינוכית דומה עד מאוד בעיניי לחוויה הדתית, שהרי גם הדת וגם החינוך רואים את ייעודם בהכוונת האדם להתמודדותו עם חוויות הקיום. הן החוויה הדתית והן החוויה החינוכית מציעות מענה לאדם המצוי במצבי חיים התובעים הכרעה וכיוון. עוד דומות שתי החוויות, הדתית והחינוכית, בכך שבשתיהן יש ספֶּרה מטה-פיזית המגדירה את מהויותיהן. אשר לחינוך - תמציתו, מכל מקום אחת משאיפותיו, היא התעלות האדם, ומשמעה של זו הוא הזיקה אל הרוחניות.

הרוחניות בעיניי היא מושג-על, הוויית-על, מושג מכיל, החובק חוויות שונות בקרב בני אדם. יש מי שעבורם החוויה הרוחנית היא פסגה אינטלקטואלית-פילוסופית, הארה של תובנה וגילוי אמת; יש מי שעבורם החוויה הרוחנית היא פסגה אסתטית, אמנותית, יצירה פעילה של האמן היוצר או הנאה של המאזין, של הקורא ושל הצופה - המעניקה תחושה של התרוממות הנפש, תחושה של מלאות; יש מי שהרוחניות מתבטאת אצלם בשיח מתחכך עם הזולת, שיח של אני-אתה, שיח עם בני אדם בתחושה של שילוב, של קבלה, נתינה ומלאות; יש מי שהרוחניות אצלם היא חוויה אקולוגית, התחברות לטבע, ליקום, לבריאה, חוויה המקנה תחושה של להיות חלק אורגני מהמציאות הקוסמית; ויש מי שהחוויה הרוחנית אצלם היא חוויה דתית, שאף לה חוויות-משנה שונות כגון השגת האל, קרבת האל, עבודת האל, וחתירה למימוש עליון של היות "בעלם אלוהים". ניתן לומר שרוחניות בחינוך היא "וקטור", דהיינו כוח המתבטא בכיוון. משמעה, חינוך לחיזוק הציר האנכי-הוורטיקלי שבאדם; חינוך להתכוונות טרנסצנדנטלית, לאותה התכוונות המצויה באדם עצמו, באנושיותו.

האם המורים תופסים כך את ההוראה-למידה, את החינוך? אני יודע שיש כאלה, לא רבים. הם ממלאים את תפקידם מתוך דריכות מתמדת ומתוך רצינות, מודעים לאחריותם הרבה להוביל את תלמידיהם אל מעבר לחומר הלימוד, אל "קומה ב'", ליצור רצף מתמיד של חוויות מעצבות, לטפח את תודעתם של התלמידים ואת עצמיותם ולכוון אל מצבים של התעלות. אולם רוב המורים אחרים. יש בהם המזדהים עם הגישה המוצגת כאן, אבל רואים אותה כאידיאלית, כאוטופית, כבלתי ניתנת להשגה, ויש שחוששים שאין בהם עצמם העוצמה ליישמה.

כיום מדאיג לראות שבעקבות ההתמודדות המתמדת של המורים עם לחצים שונים, גם בעלי היכולות הרוחניות הגבוהות בין המורים, מסתפקים בהשקעת מרצם בהוראה יעילה - למותר לציין, תחום חשוב ומרכזי כשלעצמו - אך נמנעים מכל מעורבות בחינוך במובנו העמוק. הם מנוכרים לעולמם של תלמידיהם ובמקרים לא מעטים נוהגים בהם בסמכותניות ובמניפולציה. אופייני למורים אלה שהם מתחמקים מלגעת גם במציאות הקיומית שלהם עצמם. וכך, אין להתפלא שהם לעולם לא יהיו כתובת לתלמידיהם כשהם מתלבטים בשאלות הקשורות בקיומם, ולעולם לא יהיה ביכולתם להפוך את הלמידה לבעלת ערך ומשמעות, להוראה מחנכת.

המאמץ הדרוש כיום הוא פיתוחה של תרבות בית-ספרית להיותה קרקע לצמיחת אישיותו, תודעתו, רוחו וערכיו של התלמיד. כדי להבטיח זאת, יש לרכז כל מאמץ להעצמת אישיותם של המורים בבתי הספר ושל פרחי ההוראה במוסדות להכשרת מורים. רק למורים בעלי עוצמה פנימית יש סיכוי להשפיע על התלמידה והתלמיד ולכוונם בדרך חייהם. רק אצל מורים כאלה ההוראה תהיה אפקטיבית. רק מורים כאלה יתאמצו למשוך את תלמידיהם ל"קומה ב'", קומת החינוך.

מקורות

- יאיר, ג' (2006). מחוויות מפתח לנקודות מפנה: על עוצמה של ההשפעה החינוכית. תל אביב: ספריית פועלים.
- תדמור, י' (2007). חינוך כחוויה קיומית. תל אביב ועמק יזרעאל. הוצאת מכון מופ"ת והוצאה אקדמית יזרעאל.
- Maslow, A. H. (1954). Motivation and personality. New York, NY: Harper & Row.
- Maslow, A. H. (1964). Religions, values, and peak-Experiences. USA: Kappa Delta Pi.
- Maslow, A. H. (1968). Towards a psychology of being. Princeton NJ: Van Nostrand.

דמום ישבתי לפני הספר והספר התיר פיו וגילה לפני כמה
דברים שלא שמעתי מעולם. וכשהייתי יגע מן הלימוד חשבתי
מחשבות הרבה.

וזו אחת מהן,

לפני כמה דורות כתב חכם ספר והוא לא היה יודע על אותו
אדם שיושב כאן ולבסוף כל דבריו נמצאים מכוונים לו.

(ש"י עגנון, אורח נטה ללון, הוצאת שוקן, עמ' 29)



לצאת אל המרחב - למידה כמרחב להתרחשות

ורד ליפשיץ



ורד ליפשיץ, ביבליותרפיסטית, מובילה את בתי המדרש לאמנות ויהדות
ב"לב לדעת"

' ... אתה הקורא, חייב לתת לי לכבוש אותך, את מחשבותיך, את תודעתך. מאחר שאין לי קול לדבר בו מלבד קולך. אם בדעתך לקרא ספר זה, עליך להרשות לעצמך לחשוב את מחשבותיי, ועלי להרשות לעצמי להיעשות למחשבותיך, ובאותו רגע אף אחד מאיתנו לא יוכל לטעון לחזקה על המחשבה כעל יצירתו הבלעדית.

...

בכתיבת משפטים אלה אני בוחר כל מילה וכל ביטוי, ומדבר אל עצמי באמצעות קולו של הקורא שיצרתי בראשי. זוהי האחרות של הקורא ... המאפשרת לי לשמוע את עצמי כהכנה לקריאתך שלך. בקריאה שלך אתה יוצר מתוך המילים שלי קול, אשר ייצור אותי במובן רחב יותר מכפי שאני יכול ליצור את עצמי. בתהליך זה אתה ואני ניצור זה את זה כסובייקטים שלא היו קיימים עד לנקודה זו'

(תומס אוגדן, על אי היכולת לחלום).⁴

בבואי לכתוב מאמר זה, אני מתירה לעצמי לצאת אליכם הקוראים, לאפשר לכם ליצור אותי יותר מכפי שאני יכולה לעשות זאת. אתם נוכחים איתי, יושבים לצדי במהלך הכתיבה. אני חושבת עליכם הקוראים, אני רוצה שתמצאו עניין, תמצאו את עצמכם, אך יודעת שייטכן שתתנגדו לי. איני לבד, נוצרים בינינו מרחבים רבים, חדשים, שלעת עתה הם בתוכי כבר בשלב הכתיבה של מילים אלו.

בבואי לדבר על הלמידה כמרחב להתרחשות, אני פונה אל מספר תחנות בביוגרפיה שלי כתלמידה, בכל אחת מהתחנות פגשתי מורה שפתח לי מרחב להתרחשות. דרכם אני בוחרת לספר את מחשבותיי. יהיו לרצון אמרי פי והגיון לבי...

תחנה ראשונה:

זוכרת את עצמי ילדה בגן, אוחות בספרים ומנסה לדלות מתוך הזיכרון את מה שסופר לי, היו ספרים שלמדתי על פה. באתי לאמי או לגגנת בגן, ובגאווה השמעתי להן את הסיפור, "אני יודעת לקרוא", אמרתי בגאווה. כך ראיתי את הקריאה, כהצגה שמתבצעת עם ספר ביד, כל כך קסום היה בעיניי "לקרוא", שלמדתי זאת מצוין - שמתי לב מתי הופכים דף, מתי נושמים, מתי מפסיקים ומתי סוגרים את הספר.

4 תומס אוגדן, על אי היכולת לחלום, תרגום אפרת גבאי, הוצאת עם עובד, עמ' 66.

אולם הקסם פג ברגע שניגשתי לספר אחר. אז כמו עמדתי מול גן נעול, מעיין חתום. לא יכולתי לבוא עדי הספר, ועדי המקומות שהספר יכול היה לפתוח בפניי. האותיות נראו בעיניי ככתב חידה שלא מיועד לי.

הייתה זו המורה רותי, מורתי היקרה מכיתה א, שפתחה לי את השער. בסבלנות הנדרשת למורי כיתה א, לימדה אותי קמץ א, קמץ ב... זוכרת את העונג המתפשט בגוף כששתי הברות מצטרפות למילה, כשמילים מצטרפות למשפט - 'אבא בא לבית'. האותיות על לוח הכיתה מקבלות פשר, 'שלוש כיתה א'.

האושר להצליח לסיים ספר. האושר הגדול מהידיעה שכל הספרים פתוחים בפניי (לימים התוודעתי גם לתסכול המלווה אושר זה, חיים שלמים לא יספיקו כדי שאגיע אל כולם).

ים אוצרות, ארצות ויבשות, אנשים, ריחות וטעמים מוגשים לי במילים אלו הטמונות בספרים.

מורתי היקרה רותי פתחה לי את השער, ואני יכולתי בעזרת הקריאה ללכת לטייל לבדי במרחבי האינסוף. יכולתי להזמין חברים לשבת איתי על ספסלי הספרים שנפתחו בפניי. יכולתי להתרגש עם דמויות שחיו במחוזות שכף רגלי לא דרכה בהם ובתקופות היסטוריות אחרות משלי.

המורה רותי נתנה לי מתנה יקרה של עצמאות בעולם המילה הכתובה. גישה אל הספרים שמילאה אותי, את ימי ואת לילותיי.

"אפשר שלא היו בילדותנו ימים שחיינו אותם כה במלאם... כימים שבילינו עם ספר אהוב..."

(מרסל פרוסט, על הקריאה)⁵

להלך בעולם בלא לדעת לקרוא נחוה בעיני כעיוורון. חוויה של חוסר התמצאות, של תלות, ובעיקר תחושה של הצטמצמות בעולם צר בעולם נמלה.

המורה רותי נתנה לי מפתח לספרים. אוכל להשתמש בו כרצוני, אוכל לבחור לאן להיכנס ומתי.

מהמורה רותי קיבלתי כלים לשוטט ולטייל, לכבוש או לשהות, להיכנס ולצאת מתוך המילים הכתובות. על כך תודתי נתונה לה עד היום.

כאמא, אני מגלה כמה הנס הזה מפעים אותי עד היום. כשאחד מילדיי פותח ספר, שוקע בתוכו ושוכח אותי, את חובותיו, את שיעורי הבית, את החשיכה היורדת על החדר, את העולם סביבו, אני מבינה: הספרים נפתחו בפניו, גם הוא קיבל במתנה מהמורה של כיתה א' את המפתח הקסום. הם מפליגים ממני והלאה לעולמות אחרים, וחוזרים אליי אחר כך עשירים יותר, רחבים יותר ועמוקים יותר. וכשאתי מביטה בהם, שקועים בספרים, אני מתמלאת געגוע לימים ההם, שיכולתי לשקוע בקריאה, לשכוח הכול ולחיות בהווה הזו שהספר זימן לי באותה עת.

כמה חשוב להשקיע במתן כלים בהוראה. כלים שפותחים אופק ואינם מסתפקים בהוראה של סיפור זה או אחר, מרתק וחשוב ככל שיהיה.

5 מרסל פרוסט, על הקריאה, הוצאת כרמל, עמ' 69.

תחנה שנייה:

הרב דניאל אפשטיין, שממנו זכיתי ללמוד, פתח לי בשיעוריו מרחב. הייתי שבה הביתה משיעורים אלה אחרת משהגעתי אליהם. היו שיעורים שבהם ישבתי, לא מבינה, אך מרותקת למנגינה, מתרגשת מהתחושה שיש שם, מעבר למילים, עולם קסום. היו פעמים שבהן לאחר השיעור פתחתי ספר שהזכיר הרב אפשטיין וקראתי בו בחדוות גילוי. היו פעמים ששבתי הביתה והרגשתי אהבה גדולה יותר לילדיי ולאישי. היו פעמים שהתעורר בי רצון למפגש עם חברה שזמן רב לא פגשתי. שיעורים אלו עוררו בי סקרנות, פתחו בפניי ובתוכי מרחב חדש, עשו אותי אחרת. ממתיקות זו שאותה טעמתי בשיעורים אלו אנסה להטעים אתכם הקוראים.

באחת השנים השתתפתי בקורס 'מן המצר אל המרחב'. קורס בעל שם נוטע תקווה, התקווה שהייתי רוצה לטעת בקרב מורים ותלמידים. למדתי בקורס כמו שאני קוראת בטקסטים אהובים. תוך כדי הקשבה וסיכום, רשמתי לעצמי שמות של ספרים או שירים שעלו בי באופן אסוציאטיבי, ונוצרו קשרים תת קרקעיים בין צלעות של משולש - אני, השיעור והטקסטים.

היו פעמים שפניתי לחנות ספרים קרובה בעקבות השיעור ורכשתי ספר שהזכיר הרב אפשטיין. 'השמים שבתוכי', 'בעקבות הזמן האבוד', 'מכתבים למשורר צעיר' היו חלק מהם. כולם היו מעוררים וקראו לי לבוא אליהם עמוק יותר. בבית, לאחר השיעור, הייתי פותחת את הרש"י שהוזכר בשיעור ומוציאת בו אוצר שלא ראיתי קודם, פותחת גמרא, פותחת מדרש, הדברים הוארו באור אחר. כל מילה ביקשה ממני יותר עיון, יותר תשומת לב.

השיעור היה עבורי 'קריאה', קריאה לצאת למסע, להיות נכונה לשהות בערפל, לחפש. קריאה להיות ברגשות השונים של החיים, בעצב, בכאב, בשמחה, לחיות בעוצמות, לא להשתייך. נקראתי אל 'ההיות', נקראתי לקרב אל המקום.

מכיוון נוסף היה השיעור משמעותי. יכולתי לנשום, יכולתי למצוא מרגוע וחיבור לעולמות שונים שבהם נפשי משוטטת. עולם היהדות ועולם הספרים השונים. היכולת להביא מכאן ומכאן, לתת לדברים השונים לדבר בתוכי, להוות לבנים בבניית השקפת העולם, קיבלתי אישור לדרך שבה אני מנסה ללכת. השיעורים היו הד לרחשי לבי.

לכן, אמרה הציפור, כי העלים מלאו ילדים,

חבויים בהתרגשות, אוצרים צחוק.

לכן, לכן, לכן, אמרה הציפור: בני אדם

לא יכולים לשאת מציאות רבה מדי.

זמן עבר וזמן עתיד

מה שיכול היה להיות ומה היה

מורים על אחרית אחת שתמיד הווה.

(ת.ס. אליוט - ארבעה קוורטטים)⁶



6 ת.ס. אליוט, ארבעה קוורטטים, הוצאת קשב לשירה, תרגום: מאיה בזרנו, 2008 עמ' 10.

כך חשתי, כאילו אומר לנו הרב אפשטיין: צאו אל המרחב, צאו אל מעבר לגבולות החומר שבמציאות. שמעתי הזמנה למקום גבוה יותר, מקום בו נושבת רוח, מקום בו האוויר צלול ומשכר.

התפעלתי בשיעורים אלו ומשיעורים אלו. אף כי ישבתי בשיעור כאילו פסיכית, הייתי פעילה מאוד. התרחשות פנימית אינטנסיבית הייתה בי. התעוררה בי תשוקה להיכרות עם הדעת, עם הרוח, עם האדם.

מה הפעיל אותי? מה נתן לי הרב אפשטיין? ראשית את התזכורת כי העולם הוא יותר ממה שהוא נראה, שמאחורי כל 'אבן' מסתתר עולם שוקק חיים.

עוד נראה כי הוא הכניס אותי וליווה אותי בגן הרוח והדעת, והראה לי כי חדרים רבים בתוכו, ושבין החדרים יש חיבורים הסמויים מן העין. עליי לבחור לאן ללכת, וללכת לעתים בלי כתובת ידועה וללא מפה מסורטטת.

הוא לימד באופן בהיר וברור, ובו זמנית חשתי כי אני ניצבת מול חידה. לא יצאתי מהשיעורים יודעת יותר, אלא סקרנית יותר, תוהה יותר, רוצה יותר.

הוא ציווה עליי להתעורר, להתפעל, לצאת מתוך עצמי למשהו ומישהו אחר. לא במילים, אלא בדוגמה אישית. הוא הביא את עצמו בשיעור, את עולמו, את השאלות המעסיקות אותו, את הספרים המעוררים אותו, את החיבורים האישיים שנוצרים בתוכו. השיעור היה נוכחות מלאה שלו.

תודה שנייה מוקדשת לרב אפשטיין.

תחנה שלישית:

פתאום באמצע החיים, קמתי ועשיתי שינוי. פתאום באמצע החיים עזבתי עבודה שאהבתי, עבודה בה ראיתי ברכה בעמלי. עזבתי מקום מסודר כדי להתחיל משהו חדש. משהו הדורש ממני השקעה, התגייסות, 'פרויקט' שכדי לצאת לדרך אליו נזקקתי לאחד משישים (או יותר) של שיגעון.

הייתה זו התאהבות, שהפכה לאהבה גדולה.

לפני שנים, כך באופן די מקרי, התגלגלתי לקבוצת כתיבה שגלגלה אותי להשתתף בקבוצת ביבליותרפיה בהנחיית מיכל שמחון. מדי שבוע פגשנו טקסטים שונים ויצאנו לכתיבה, הייתה זו כתיבה שהזמינה לבוא פנימה. הייתה זו כתיבה שפותחת מרחב פנימי. היה זה מסע של גילוי עצמי, של ביטוי עצמי. מסע מגלה ויוצר. מסע בנתיב אישי מאוד, אך לצד מסעות אישיים נוספים. חוויתי איד טקסט אחד מעיר תגובות שונות, מצפין בתוכו הזמנות שונות. היה זה שיעור שבו ישבנו במעגל, מביטים עין בעין, רואים איש את פני חברו, ומגלים כי תמיד פנים נוספות לפנינו הגלויות.

קצר

אני עדיין מתקשה לעכל
שמאחורי כל חלון מואר
מסתתר סיפור חיים
לא פחות
עמוק
משלי



(רחל חלפי)⁷

גיליתי את השוני בין אנשים, ואת יופיים. את הכאב והאושר שמביא האדם בבואו. הלימוד היה אישי, אנושי, פנימי. לימוד שחשנו בו את פעימות הלב. לימוד שבו נכנסתי לעצמי ויצאתי לקראת האחרים הלומדים איתי.

היה זה לימוד במעגל, מכיל, מעיר, מפגיש.

היה זה לימוד שבו נתינת המקום הייתה המשמעותית, לימוד שבו לא צפינו מבחוץ ולא ניתחנו, אלא צללנו פנימה, דיברנו את הדברים ולא עליהם. קידמנו את פני האחר. הכרנו שיש פנים והם נבדלים אלו מאלו.

ראינו את שכתב הרבי מפיאסצנה:

"...שפותח את הספר, אף שרואה את הכול, מכול מקום דבר זה וזה מתנוצץ לנגד עיניו ומנענע את נפשו, והוא כבר מרגיש מה הדבר שנוגע אליו..."

(האדמור מפיאסצנה)⁸

כל אחד גילה את הנצנוץ במקום אחר.

חייתי יותר בשיעורים אלו. התאהבתי בדרך. והאהבה העניקה לי כוחות לקום וללכת הלאה, למקום חדש, למקום שתבע ממני כוחות שהאהבה היא זו שהעניקה אותם.

מיכל שמחון פתחה לי דלת לשינוי. שינוי יכול להיות חיצוני אך יכול להיות פנימי.

השינוי אצלי התעורר מהמפגש עם העולם הפנימי, מהמפגש עם האדם. היה זה לימוד שבו נפשי נעה וביקשה להצמיח כנפיים. התחלתי לחלום.

עד שהחלום תבע שאקום ואממשו, חשתי כי הגיעה השעה לקום ולעשות. בשלו התנאים והלכתי ללמוד משהו חדש.

7 מתוך "פרטים סודיים מתוך הקלסר השקוף", הוצאת הקיבוץ המאוחד.

8 הרבי מפיאסצנה, "דרך המלך", עמ' ע"ט.

למיכל תודתי השלישית.

האם תחנות אלו שתיארתי פותחות מרחב לכל אדם? לא בטוח, אפילו מתעורר בי חשד שיש כאלה שדבריי מכווצים אותם לכדי נקודה.

האם תחנות אלו פתחו לי מרחב? כן, בוודאות.

מה יוצר מרחב, מה פותח ומזמין למסע? נראה לי שהתשובה היא אישית.

אך על כל אחד מוטלת המשימה לחפש תשובות אישיות לשאלות אלו:

מה פותח לי מרחב? מה מוציא אותי מן המצר? מה מצייד אותי בכוחות לצאת למסע?

כמורים עלינו לחפש את הדרכים לפתיחת מרחב לתלמידנו.

כמורים עלינו להיות ערים לעתות שבהן נפתח לתלמידנו מרחב. להיות ערניים לסיטואציות שבהן תלמידנו התעוררו בעקבות הלימוד.

כמורים עלינו להפנות תשומת לב למי מהתלמידים שהתעורר בעקבות ידע מסודר, למי שהתעורר בעקבות לימוד אסוציאטיבי, בעקבות סיפור אישי, בעקבות לימוד מובנה, בעקבות סיור או בעקבות ציור.

עלינו לעודד ולפעול בכיוונים שונים הגורמים לאדם להתפעל ומתוך כך להפוך לפעיל וליוצר בראש ובראשונה את עצמו.

זיהוי תחנות התעוררות, הרחבתן ויציאה מהן למרחב, נראים בעיניי כמטרות קודש לאדם בכלל ולמורה בפרט.

"אחת מתכונותיהם החשובות והמופלאות של הספרים הטובים, שאפשר לכתובם מנקודת מבטו של המחבר 'מסקנות' ומנקודת מבטו של הקורא 'גירויים'. אנו חשים היטב שראשיתה של תבונתנו במקום שם מסתיימת תבונתו של המחבר, והיינו רוצים לקבל ממנו תשובות, בעוד שכל שביכולתו לעשות הוא לעורר בנו מאוים... אחריתה של תבונתם הם נראית לנו כתחילתה של תבונתנו אנו, באופן שברגע שאמרו לנו כל שיכלו לומר לנו, הולידו בתוכנו את התחושה כי עדיין לא אמרו לנו דבר... זה יתרונה של הקריאה וזה גם חסרונה... הקריאה עומדת על מפתן החיים הרוחניים. היא יכולה להכניסנו בשערם, היא איננה הם עצמם..."

כל זמן שהקריאה משמשת לנו מורה דרך וכל עוד מפתחות הקסמים שבידיה פותחים לנו בתוכנו פנימה, את הדלת לחדרי מגורים שלא היה עולה בידנו לחדור אליהם בכוחות עצמנו, תפקידה בחיינו מבורך. לעומת זאת, הוא הופך מסוכן כאשר תחת לעוררנו לחיי רוח אישיים נוטה הקריאה לבוא במקומם, כאשר האמת שוב אינה נראית לנו כאידאל שלא נוכל לממשו אלא באמצעות התקדמות עמוקה של חשיבתנו ובמאמצי לבנו בלבד, אלא דבר מה מוחשי, המונח בין דפי הספרים, כעין דבש שאחרים הכינוהו ושאינו לנו אלא להואיל וליטול אותו מעל מדפי הספריות בטרם נתענג עליו בבטלנות, במנוחה גמורה של הגוף ושל הרוח..."

(מרסל פרוסט, על הקריאה)⁹

9 מרסל פרוסט, על הקריאה, עמ' 69, הוצאת כרמל.

נראה לי שתפקידנו כמורים הוא להיות כמו הספרים הטובים, המעוררים מאוויים ומגרים את התלמיד לצאת למסעו האישי, להביאו בלימוד למפתן חיי הרוח, לגרום לו להבין שיכולים אנו להכניסו בשערם, אך השיעורים שלנו, הלימוד שאותו הצענו לו, אינם חיי הרוח עצמם. תפקידנו להביאו לחוויה כי מעבר לשיעור, לפרק, לשיר, נמצא מרחב עצום. ותפילתנו היא שירצה בכל לבבו ובכל מאודו לבוא אליו, שרצון זה יפעיל אותו, שאותותיו ורישומו של השיעור יתבטאו בצאתו ממנו, ביום שאחרי, מחוץ לכתלים ומחוץ לממדי החומר.

כָּל אֶחָד מִיִּשְׂרָאֵל יֵשׁ לוֹ נִקְדָּה שְׂאִין בְּחִבְרוֹ
שְׁחִבְרוּ צָרִיךְ לְקַבֵּל מִזֹּאת הַנִּקְדָּה.
נִמְצָא, שֶׁהוּא בְּחִינַת אוֹתָה הַנִּקְדָּה,
בְּחִינַת רַב לְגִבֵּי חִבְרוֹ.
וַחֲבִירוֹ הוּא בְּחִינַת תִּלְמִיד
וְצָרִיךְ לְקַבֵּל מִמֶּנּוּ.

הרב נתן שטרנהרץ, תלמידו של רבי נחמן מברסלב, ליקוטי הלכות, עדות, א



חוויית למידה משמעותית - מה מקומן בחיינו? מה מקומן בבית הספר?

ד"ר אורית פרנפס, ד"ר משה וינשטוק



ד"ר אורית פרנפס, מרצה וחוקרת תהליכי למידה באוניברסיטת תל-אביב
ד"ר משה וינשטוק, מנהל תכנית "לב לדעת" ומרכז הלמידה במנהל החינוך
הדתי

מבוא

במהלך חיינו אנו פוגשים וצורכים תכנים כל הזמן ובכל מקום. אנו קוראים (סיפורים, ספרי עיון, מאמרים, מגזינים, עיתונים, רשומות בבלוגים, כתבות ברשת), צופים בטלוויזיה, גולשים ברשת האינטרנט, מאזינים להרצאות, משתתפים בשיחות ובדיונים, נוכחים בשיעורים בבתי ספר ובאוניברסיטאות, מאזינים למוזיקה וצופים בתופעות בעולם הסובב אותנו. אנחנו שמים לב לסוגים שונים של תוכן, משפיעים עליהם, מעבדים אותם ובונים ידע.

עם זאת, למרות המפגשים המרובים שלנו עם תוכן, אנו מוצאים את עצמנו פעמים ספורות בלבד מעורבים באופן עמוק בתוכן עצמו. כשזה קורה אנחנו חווים תחושת משמעות, ודחף להכיר טוב יותר, לדעת עוד ולחשוב יותר על התוכן העומד מולנו. אנו חשים מעורבות אינטנסיבית, ולעתים אף מוצאים עצמנו נרגשים, מתלהבים או נרעשים מהרעיונות החדשים שצומחים בתוכנו. אם אנחנו ברי מזל, המעורבות האינטנסיבית הזו מובילה לתובנות חדשות, נקודות מבט רעננות וגילויים שמשנים את אופן הסתכלותנו על העולם. את המקרים הללו אנו מכנים "חוויית למידה משמעותית". כפי שהכתוב מרמז, חוויות למידה משמעותיות יכולות להופיע בדרגות שונות של אינטנסיביות. ננסה להגדיר את התופעה באופן מדויק יותר בהמשך הדברים.

"למידה משמעותית" היא ביטוי נפוץ בעגה החינוכית. עם זאת, צירוף המילים "למידה משמעותית" מתייחס בדרך כלל להבניה קוגניטיבית של ידע והבנה מושגית שמביאים להעברה וליכולת להשתמש בידע כנדרש (אוסובל, 1962). הדגש על היבטים קוגניטיביים של למידה מרמז שלמידה צריכה להיות מעמיקה, מושכלת, הבנייתית, אך לא בהכרח מלאת תשוקה או מחוברת להווייתו ולעולמו הפנימי של האדם.

אנו מאמינים שלמידה משמעותית עשויה לכלול היבטים שהם מעבר לקוגניציה לשמה. בחוויה מעין זו באים לידי ביטוי כוחות נוספים שקיימים באדם. אנו מעמידים למולנו את המשימה להבין לעומק את תופעת "חוויית הלמידה המשמעותית" כתופעה הוליסטית שלעתים קרובות משלבת היבטים קוגניטיביים, רגשיים וזהותיים, והיבטים נוספים שהופכים את הלמידה למשמעותית וחשובה בחייו של הלומד.

אנו מתארים חוויות למידה משמעותיות כחוויית שבמהלכן נוצר חיבור עמוק בין התוכן לעולמו

הפנימי של האדם, חיבור שמוביל לצמיחה של האדם - בהבנה, בנקודת מבט, ברגש, בהזדהות או בתובנות חדשות. חוויית למידה משמעותית מלווה לעתים קרובות בתחושה של העמקה וגדילה. אנו שואפים לחקור תופעות אלה ולהבין אותן יותר - כיצד הן קורות? מהם הגורמים והתהליכים שיוצרים אותן? באילו דרכים ניתן לעודד אותן ולגרום להן לקרות לעתים קרובות יותר? אי אפשר שלא לחשוב כיצד למידה בבית הספר תיראה כאשר היא תהיה גדושה בחוויות למידה משמעותיות. זהו החזון שמוביל אותנו במשימתנו זו.

רקע תיאורטי

כדי להמשיך ולדייק בהבנת המושג "חוויית למידה משמעותית", נציין כמה תחומי מחקר ודעת שונים הנושקים לנושא. על ידי הצבעה על קווים משותפים למושגים ידועים יותר והבלטת ההיבטים השונים, תתחוויר ביתר בהירות חוויית הלמידה שעליה אנו מדברים.

החוקר גד יאיר ערך מחקר על חוויות מפתח בחינוך (2006, 2008), תוך הסתמכות על אלפי דיווחים של אנשים על חוויות מפתח שחוו בחייהם. על בסיס ממצאיו, יאיר טוען שמספר קטן של חוויות מפתח יוצרות נקודות מפנה בביוגרפיה של האדם - בשונה מהגישה המצטברת שעוסקת בחוויות למידה קטנות רבות. חוויות מפתח, על פי יאיר, הן בעלות לפחות אחד משלושת ההיבטים הבאים - היבט קוגניטיבי, היבט רגשי וגילוי עצמי.

המשותף בין חוויות מפתח לחוויות למידה משמעותיות הוא רב. בשתייהן הלמידה מאופיינת בערנות תודעתית ובמחויבות גבוהה ללמידה. מומלצת הבניית פעילויות חינוכיות בעלות עוצמה חווייתית חזקה ובעלות הסתברות גבוהה ליצירת חוויות מפתח וחוויות למידה משמעותיות. בשני המקרים מבקשים להגדיר חינוך שנוגע באדם ואינו מאופיין רק בצבירת ידע או בתהליכי חשיבה והבנה.

עם זאת, קיימים הבדלים משמעותיים: בעוד יאיר עוסק באבחון חוויית שיא חד-פעמית שמטלטלת את האדם ומשנה את חייו, אנו עוסקים באבחון מפגש הלמידה העדין, שעשוי להימצא בכל למידה ובאופן קבוע ויומיומי. יאיר מדבר על "מפץ גדול" (כלשונו), ומציע גישה חדשה להסבר עוצמתן הרבה והשפעתן המגוונת של התנסויות חד-פעמיות, ואילו אנו דווקא מחפשים את הגדלת הכמות והאיכות של החוויות המשמעותיות היומיומיות. אנו טוענים שחוויית למידה משמעותית, גם אם אינן גורמות לנקודות מפנה בחייו של אדם, הן בעלות ערך רב בכך שהן יוצרות גדילה והעמקה, ותורמות לחוויות מיטביות ולחיים משמעותיים (פרנקפורט, 1992). פרנקפורט משתמש בגישה של צבירת חוויות של מלאות בחיים, וטוען שחיים הם משמעותיים כאשר הם מלאים בפעילויות שחשובות לאדם. נוסף על כך, תכיפותן של חוויות למידה משמעותיות עשויה לפתח את היכולת של האדם למצוא ולייצר חוויות למידה משמעותיות נוספות.

מקור נוסף להשראה עבורנו הוא המונח "זרימה" (Csikszentmihályi, 1990). זרימה היא חוויה שמאופיינת בתשומת לב ובריכוז גבוהים מאוד עד כדי היעלמות ה"אני" והתמזגות מוחלטת עם הפעילות. התנאים שמובילים לחוויית זרימה קשורים לרוב במשימה שמערכת מיומנויות באופן מאתגר, אך עדיין מותאמת ליכולות של האדם (או במילים אחרות, לא קלה מדי אך גם לא

קשה מדי). אף שחוויות למידה משמעותיות כוללות, על-פי הגדרתנו, מרכיבים נוספים (החשוב בהם הוא משמעות עמוקה, מה שלא מתחייב מחוויות זרימה), נראה שחלק מחוויות הלמידה המשמעותיות מאופיינות בכך שהן מכילות גם את "חויית הזרימה".

מאסלו (Maslow, 1968) טבע את המושג "חוויות שיא" כדי לתאר חוויות של אקסטזה, חוויות רוויות ברגשות אינטנסיביים. חוויות אלה משלבות מרכיבים קוגניטיביים, רגשיים וזהותיים. מאסלו מתאר כיצד חוויות שיא משחררות אנרגיות יצירתיות ונותנות משמעות ותכלית לאדם. אף על פי שבמקור המושג "חוויות שיא" מתייחס לחוויות דתיות, מיסטיות או רוחניות, הוגים מאוחרים יותר השתמשו במושג הזה כדי לתאר ולנתח חוויות של מדענים כגון רגעים של יצירה וגילוי (Charlton, 1998). אנו מתייחסים לחוויות צנועות בהרבה מאלה שמאסלו מתאר, מפני שרבות מהתכונות של חוויות שיא, בזעיר אנפין, מתאימות גם לתיאור חוויות למידה משמעותיות.

בהלימה עם הרעיון של חויית למידה משמעותית, דיואי (Dewey, 1938) מדגיש את תרגום הידע הנלמד לעולמו של הלומד. וויטהד (Whitehead, 1962) מתאר רגעי שיא כרגעים שבהם "רעיונות מתים" מתמלאים בחיים, וידע קוגניטיבי יבש מתמלא ברגשות או במשמעות חשובה. עובדות מנותקות מתחברות, ופיסות מידע נפרדות הופכות לישות קוהרנטית מלאת השראה. לומדים יכולים לפתע "לראות" את מה שלא יכלו לראות קודם.

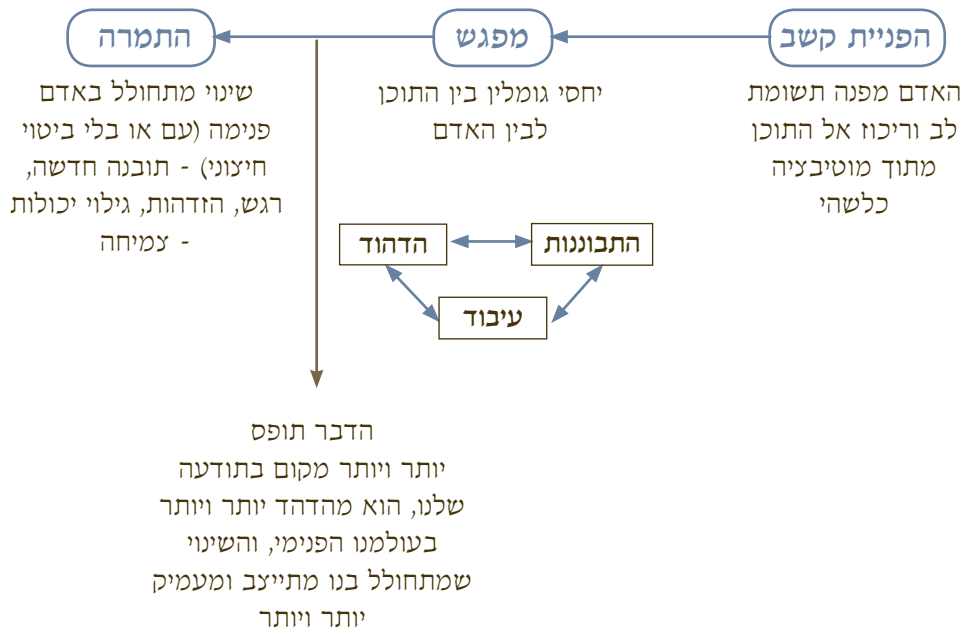
חוויות למידה משמעותיות קשורות באופנים מסוימים למוטיבציה (Pintrich, 2003) ועניין (Hidi & Renninger, 2006). מוטיבציה לסוגיה היא "המנוע" שמניע את האדם להיות מעורב בפעילות מסוימת. גם כאשר האדם מונע, אין הכרח שתתחולל חויית למידה משמעותית. עם זאת, חויית למידה משמעותית יכולה בהחלט לייצר מוטיבציה פנימית שתוביל לדבקות בפעילות ולהמשך שלה בהזדמנויות נוספות.

רינג'ר מגדירה את המושג "עניין" כמצב של הלומד וכנטייה שלו לחזור למעורבות בנושא מסוים. ככזה, "עניין" נתפס כמעורבות מתמשכת ארוכת טווח בנושא מסוים, לפחות כאשר העניין מפותח. ביחס להגדרה זו, לחויית למידה משמעותית יש שתי תכונות ייחודיות: 1. חויית למידה משמעותית מאופיינת במעורבות אינטנסיבית, ולא דווקא מעורבות מתמשכת. עם זאת, חוויות למידה משמעותיות רבות יכולות להופיע במהלך עיסוקו של אדם בתחום עניין מסוים. סביר להניח שלעיסוק בתחום עניין ארוך טווח יש פוטנציאל טוב לייצר חוויות למידה משמעותיות. 2. חויית למידה משמעותית לא חייבת להיות קשורה לנושא שהאדם מתעניין בו במיוחד. חיבורים לעולמו הפנימי של אדם יכולים להופיע בהיבטים וברמות שונות. המיקוד אינו בקשר בין תוכן מסוים לאדם, אלא ביצירת משמעות עמוקה מתוכן או מצב כלשהו.

מודל קשב-מפגש-התמרה

מתוך ניתוח וחשיבה על "חוויות למידה משמעותיות" שונות, התגבש תיאור התהליך הסכמתי הבא. התיאור כולל שלושה רכיבים: הפניית קשב, מפגש, והתמרה. שלושת הרכיבים הללו פועלים באינטראקציה זה עם זה, כך שעם העמקה של כל אחד, נוצרת העמקה גם באחרים,

ונוצר תהליך ספיראלי שהולך ומעמיק. לדוגמה: ככל שהמפגש מעמיק, כך נוצרות הזדמנויות גדולות יותר להתמרה, וכאשר חלה התמרה, המפגש הולך ומעמיק, וכך כל רכיביו.



רכיב א: הפניית קשב

פעמים רבות הרכיב הזה הוא הצעד הראשון ביצירת חוויית למידה משמעותית, והוא מתרחש כאשר האדם מפנה את תשומת לבו אל תוכן כלשהו עם כוונה מסוימת להקשיב לתוכן. הסיבות להפניית הקשב יכולות להיות מגוונות ולנבוע ממוטיבציות שונות הנעות על כל הקשת שבין מוטיבציה חיצונית למוטיבציה פנימית. התפתחות תשומת הלב יוצרת תנאים התחלתיים המאפשרים הזדמנות לחוויית למידה משמעותית.

רכיב ב: מפגש

התפתחות יחסי גומלין בין האדם לבין התוכן שמולו. במהלך רכיב זה האדם "מכיר" את התוכן על-ידי התבוננות והקשבה בריכוז למה שהתוכן מביא (התבוננות), להשלכותיו של התוכן ולהשוואתו לתחומים אחרים. לאחר מכן או במקביל, מתחיל ההרהור בדברים שעלו ועיבודם (עיבוד). האדם "מקשיב לסיפור שהתוכן מספר לו" ובודק כיצד זה מתקשר עם עולמו. כל האמור עד כה עשוי להתרחש בכל מפגש עם תוכן, אך כדי שחוויית למידה משמעותית אכן תתרחש, היבט מסוים בתוכן חייב להדהד עם רובד עמוק בעולמו הפנימי של האדם. ההדהוד הוא התגובה הפנימית להתבוננות ולעיבוד של התוכן, והוא הלב הפועם של המפגש, הדבר

שיוצר את המשמעות במפגש.

בעת התרחשות מפגש שכולל הדהוד, משהו באדם מתעורר. הוא חש עניין, הפתעה, רלוונטיות, מוטיבציה פנימית, מעורבות, הנאה, חיבור, התרגשות, גירוי לחשיבה, סקרנות, תהייה ועוד.

רכיב ג: התמרה

אם בעקבות המפגש מתרחשת התמרה, סימן שמהו חדש קורה אצלנו. זה יכול להיות גילוי רגש חדש, תובנה חדשה, הסתכלות חדשה, יצירה חדשה, ערעור של תפיסה קיימת, נתינת משמעות חדשה לדברים. ההתמרה היא במישור הפנימי - הכרתי, פסיכולוגי, ערכי, נפשי, זהותי, רוחני. להתמרה ייתכנו גם ביטויים חיצוניים, אך אין הכרח בכך. כאשר התמרה מתרחשת יש לכך בדרך כלל ביטוי רגשי בעל עוצמה. בשונה מלמידה של פריט מידע מסוים, כאן מדובר בטרנספורמציה, מהפכה קטנה או אבולוציה קטנה בפנימיותו של האדם. התמרה יכולה ליצור מפגש עמוק יותר עם התוכן, ובכך להתחיל מחדש את התהליך.

שאלות פתוחות

החשיבה והשיחות עם אנשים על חוויות למידה משמעותיות מעוררות שאלות רבות:

מהן תכונותיהן של חוויות למידה משמעותיות?

באילו צורות שונות הן מופיעות?

אילו תנאים יוצרים אותן?

מהם המנגנונים שמניעים אותן?

מה ניתן לעשות כדי שיקרו יותר, בפרט במסגרות למידה כמו בתי ספר?

שאלות אלה הן בסיס לתכנון מחקרים בשנים הקרובות. אנו מקווים להגיע עם חלק מהתשובות בקרוב.

מקורות

- יאיר, ג' (2006). מחוויות מפתח לנקודות מפנה: על עוצמה של ההשפעה החינוכית. תל אביב: ספריית פועלים.
- Ausubel D. P. (1962). **A subsumption theory of meaningful learning and retention**. Journal of General Psychology, 66(2), 213-224.
- Charlton, B. G. (1998). **Peak Experiences, creativity and Colonel Flastatus Phenomenon**. Abraxas, 14, 10-19.
- Csikszentmihályi, M. (1990), **Flow: The Psychology of Optimal Experience**, New York: Harper and Row.
- Dewey, J. (1938). **Experience & Education**. New York, NY: Kappa Delta Pi.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). **The four-phase model of interest development**. Educational Psychologist, 4(2), 111-127.
- Maslow, A. H. (1968). **Towards a psychology of being**. Princeton NJ: Van Nostrand.
- Frankfurt, H. (1992). **On the usefulness of final ends**; Iyyun, 41, 3-20.
- Pintrich, P.R. (2003). **A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts**. Journal of Educational Psychology, 95, 667-686.
- Whitehead, A. N. (1962). **The Aims of Education and other Essays**. London: Ernest Benn.
- Yair.G. (2008). **Key educational experiences and self-discovery in higher education**. Teaching and Teacher Education 24. 92-103

חשיבה ורגש בחינוך ומקומם בחינוך הממלכתי-דתי

ד"ר שלמה בן-אליהו¹⁰



ד"ר שלמה בן-אליהו שימש בתפקידים בכירים במשרד החינוך, הוביל מגוון פרויקטים ניסויים, ממקימי "לב לדעת"

א. הצורך באיזון בין חשיבה לרגש

בשנים האחרונות מופעלת במערכת החינוך תכנית "האופק הפדגוגי" ביוזמת המזכירות הפדגוגית. עניינה של התכנית הוא בהבניה של תהליכי ההוראה-למידה, בעיקר תוך פיתוח כישורי חשיבה מסדר גבוה. בהצגת התכנית בפני ציבור המחנכים, נאמר בין היתר: "אזרחי המדינה הדמוקרטית צריכים להיות בעלי שיקול דעת מוסרי, יכולת לחשוב באופן ביקורתי ויכולת לגבש עמדות מנומקות. כל אלה מצביעים על חשיבות החינוך לחשיבה הן בפן הלימודי של מערכת החינוך והן בפן הערכי שלה. לפיכך חיוזק החינוך לחשיבה הוא התשתית לכלל הפעילות הפדגוגית המתקיימת בבית הספר: רכישת ידע, עריכת היכרות מעמיקה עם התרבות וגיבוש עמדות ערכיות מושכלות".¹¹ ואכן, בדברים האלה יש טיעון מוצק להצדקת מרכזיותה של החשיבה בתהליך החינוך. אולם נעדרת כאן התייחסות מפורשת לתחום הרגש. אמנם יש אזכור של עמדות ערכיות, אך אלה נסמכות על גישה מושכלת בלבד ומקומו של הרגש נפקד.

בספרות המקצועית הרלוונטית ניתן לאתר התייחסויות לתחום ההכרה וגם לתחום הרגש. כך לדוגמה, נמצא שבאחת מתיאוריות המיון המוקדמות של מטרות בתחום החינוך, זו של בלום ושל עמיתו קרתוול¹², יש מיון של מטרות בתחום ההכרה ושל מטרות בתחום הרגש. המיון של בלום ביחס לתחום ההכרה מוכר, והוא ערוך במדרג היררכי מבחינת רמת התפקוד של כישורי הלומד מהפשוט למורכב: ידע, הבנה, יישום, ניתוח, הרכבה והערכה (שיפוט)¹³. קרתוול מוסיף את המיון בתחום הרגש, ובו שלוש רמות תפקוד המפורטות כאן, בתוספת דברי הסבר:

היענות - נכונות להקשיב תוך הפניית תשומת הלב לתכנים, לרעיונות ולדעות.

הפנמה - קליטה פעילה של תכנים, רעיונות ודעות, והפיכתם לחלק מהתודעה האישית תוך שימוש בהם באופן התכוונתי וביקורתי.

הזדהות - גיבוש יחס חיובי עמוק כלפי תכנים, רעיונות ודעות. המדובר הוא ביחס המביא לפעילות התנהגותית מעשית המלווה בתחושת שביעות רצון.

10 מאמר זה נכתב על ידי המחבר לספר זה. מדובר בתקציר מאמר של המחבר שראה אור באסופת המאמרים "ישועות יעקב" לכבודו של ד"ר יעקב הדני (תש"ע).

11 משרד החינוך, חוזר מנכ"ל ס"ט 1 - א, סעיף 1.3

12 ראה מהדורה אנגלית של שני הספרים: Taxonomy of Educational Objectives 1954, 1964

13 הצגת המדרג כקשיח מן הבסיסי לגבוה נתונה לביקורת מוצדקת.

מנוחה בירנבויס נזקקת לשאלה: אילו מיומנויות מבקשים להעריך בבית-הספר? במסגרת המבחר הרחב של תחומי התפקוד של אישיות הלומד, ובצד מיומנויות קוגניטיביות, היא מונה גם מיומנויות אפקטיביות (רגשיות) וקוגניטיות (שאיפתיות, התאמצותיות): אמונת התלמיד ביכולתו; התמדה בביצוע מטלה; העניין שמגלה התלמיד בלימודים.¹⁴

ראיית מקומם המרכזי של ערכים בחינוך מצריכה פעילות משולבת של האישיות בתחומי החשיבה והרגש, לפיכך נדרש ניסוח מטרות הוראה בזיקה לשני תחומי האישיות האלה. להלן תובהר תפיסה זו תוך בירור שני המושגים שיש ביניהם קרבה: "עמדה" ו"ערך".

יוסף שוורצוולד מציע נוסח להגדרת עמדה. הנוסח המוצע מבוסס על המשותף בהגדרות שונות: "עמדה היא נכונות להגיב באופן מסוים על גירויים כשאנו ניצבים מולם". בהמשך הדברים הוא מבהיר ש"הנטייה יכולה להתבטא בהתקרבות לעצם (כלומר לגירוי) כלשהו, להתרחקות ממנו ואולי להתעלמות ממנו". כמו כן, הוא מציין שיש לעמדה שלושה מרכיבים: מרכיב רגשי, מרכיב הכרתי ומרכיב פעולתי. אלה דוגמאות לעמדות: התעניינות, סקרנות, התלהבות (והיפוכיהן).¹⁵

מיכאל רוזנק מגדיר ערכים כאמות מידה לשיפוט ולהעדפה.¹⁶ יוסף אבינון מבחין בשני מובנים למושג "ערכים" בהקשרים שונים: 1. אמות מידה לשיפוט והעדפה, שאותן ניתן לסווג בחמישה תחומים: בתחום הדת: קדושה - טומאה; בתחום המוסר: טוב - רע; בתחום העיוני-מדעי: אמת - שקר, בתחום האסתטי: יפה - מכוער; בתחום האזרחי-חברתי: נאות - בלתי נאות. 2. "ערכים" הם גם מיני אובייקטים או מושאים שראוי לשאוף אליהם, להוקירם, להחשיבם ולהעריצם, כגון צדק, שלום, חלוציות, נאמנות למולדת, דבקות במורשת הלאומית.¹⁷ אברהם כהן מציג אפשרויות אחדות לסיווג הערכים, אחת מהן היא זו של בוטרי (Bottery). על פי גרסתו של בוטרי, המיון הוא לחמישה תחומים: האישי - בין אדם לעצמו (הישגיות); הבין-אישי - בין אדם לזולתו (אלטרואיזם); החברתי - בין אדם לחברה (שמירת החוק); הסביבה הפיזית (שמירת הטבע); התחום הפילוסופי הדתי-מוסרי.¹⁸

סיווגן של העמדות לתחום הרגש הוא שקוף בהיותו נגזר מן ההגדרה שהציע שוורצוולד והובאה לעיל. לעומת זאת, סיווגם של הערכים לתחום זה עשוי לעורר שאלה: מכיוון שמדובר באמות מידה לשיפוט ולהעדפה, בעיקר במצבי קונפליקט בין ערכים וביחס אליהם, נדרש שיקול דעת,

14 מ' בירנבויס. **חלופות בהערכת הישגים**. תל-אביב תשנ"ז, עמ' 42 - 43.

15 י' שוורצוולד, לא לבדו, **אשנב לפסיכולוגיה חברתית**. כרך ב', תל אביב 1978, האוניברסיטה הפתוחה, עמודים 108 - 109.

16 מ' רוזנק, **חינוך לערכים בין מחויבות לפתיחות**. בתוך י' עירם, ש' שקולניקוב, י' כהן, א' שכטר (עורכים) צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית, ירושלים התשס"א, עמ' 666.

17 י' אבינון, **האם חשוב לחנך לערכים והאם ראוי לעשות זאת?** בתוך מ. ברלב (עורכת). ערכים וחינוך לערכים, ירושלים התשנ"ט, עמ' 36.

18 א' כהן, **חינוך לערכים בשיעור**, בת-ים התשנ"ו.

שמא ראוי לשייכם לתחום ההכרה ולא דווקא לתחום הרגש?

אלה נימוקים והסברים להכרעה שבמערכת החינוך ראוי לסווג את הערכים לתחום ההכרה תוך שילובה עם תחום הרגש:

- על-פי אהרון בן-זאב, נדרשת הדגשה של תחום הרגש בזיקה לערכים: "החשיבות הרבה שיש לרגשות בהתנהגותנו הערכית מצביעה בבירור על הצורך לחזק את משקל ההתייחסות הרגשית במערכת החינוכית. התמקדות בשיפור היכולת השכלית לא יבטיח טיפוחו של אדם ערכי יותר. להיפך, לאור התפקיד המכריע שיש לרגשות בהתנהגות המוסרית, התעלמות מהם היא מתכון בטוח לאי-היכולת ליישם את ערכינו בהתנהגות היומיומית"¹⁹.
- גם דה-בונו, שהציג שיטה לפיתוח החשיבה, מציב את הרגשות בקדמתה: "בניגוד למה שאנשים רבים חושבים, לרגשות, להרגשות ולאנטואיציה יש חלק מרכזי בחשיבה. מטרת החשיבה היא לארגן את העולם (בראשו) בצורה אפקטיבית. בסופו של דבר הרגש הוא זה שקובע את הבחירות וההחלטות שלנו"²⁰. שיטת החשיבה שפיתח דה-בונו מורכבת מסוגי חשיבה שונים ומבוססת על מתכונת ששת הכובעים, שהיא למעשה כלי להפניית תשומת הלב להיבטים מסוימים של החשיבה. אחד מששת כובעי החשיבה הוא כובע הרגשות - הכובע האדום. לדבריו: "בסופו של דבר כל הברירות או ההחלטות מבוססות על הרגשות... מטרת הכובע האדום היא להרשות לעצמנו להציג את הרגשותינו כך שהן תוכלנה לקחת חלק בחשיבתנו. להרגשות יש ערך כל עוד אנו מסווגים אותן ככאלו"²¹ (ההדגשה שלי - ש.ב.א.).
- דה-בונו מתייחס גם לעמדות ולזיקתן לערך של חשיבה טובה. הוא מציין שלחושב טוב יש מספר עמדות רקע המוצאות תמיד ביטוי בחשיבתו. הוא מונה "עמדות גרועות" ו"עמדות טובות". אלה דוגמאות לעמדות טובות: "כל אחד צריך לחשוב - כל אחד יכול לחשוב", "חשיבה היא מיומנות הניתנת לטיפוח"; "אני אדם חושב"; "אני יכול לשפר את חשיבתי עוד ועוד"; "התקדם צעד אחד בכל פעם"; "הקשבה ולמידה הן המפתח לחשיבה"; "לעולם היה צנוע - שחצנות היא סימן של חושב גרוע"²².
- טישמן ועמיתיו עוסקים בטיפוח תרבות הכיתה כתרבות חשיבה. הם מציניים "שיכולת חשיבה איננה ערובה לכך שבעליה יעשה בה שימוש טוב". לדידם, מה שעשוי להפוך אדם לחושב טוב הן נטיות. אלה חמש נטיות של אדם שיש להן חשיבות: להיות סקרן ולשאל שאלות; לחשוב ולהעלות טיעונים בהירים וזהירים; לארגן את החשיבה; להקדיש זמן לחשיבה. המחברים מבהירים: "מאחר שהמקורות לנטיות מורכבים כל כך, העבודה שיש להקדיש כדי לטפחן מתמקדת בחזיתות רבות: הגברת המודעות, בניית הרגלים, טיפוח ערכים, שינוי עמדות ואמונות, עידוד מוטיבציה פנימית, וכדומה"

19 א. בן-זאב, האם האדם הערכי הוא האדם החושב או האדם הרגיש? בתוך צמתיים (ראה הערה 16), עמ' 185.

20 א' דה-בונו, למד את ילדך לחשוב, ירושלים התשנ"ג, עמ' 31.

21 שם, עמ' 103.

22 שם, עמ' 86 - 88.

²³ (ההדגשה שלי, ש.ב.א.).

• מתפיסת הלומד כאישיות שלמה, מתבקשת התייחסות למכלול זהותו: לחשיבתו, לנטיותיו, לרגשותיו, ולהתפתחותו בחברת בני אדם השונים ממנו. עם זאת, על פי התיאוריה של דניאל גולמן בדבר האינטליגנציה הרגשית, זוהי "מיומנות ראשה, כישור המשפיע על כל היכולות האחרות, בין שמקדם אותן ובין שמשבש את מימושו"²⁴. בעקבות גולמן, הפנה יוסף לוי תשומת לב למונח העברי המקורי "בינת הלב" והציע תכנית מפורטת לפיתוחה במערכת החינוך²⁵.

• הרגש עלול לגלוש לכיוון דחפים ריגושיים מסוג של "פיתוי יצר" ו"תאוות"²⁶, אך יש לו גם ביטויים חיוביים כגון יצירתיות, סקרנות, ודחף לפעול בהקשרים קונטיביים וקונסטרוקטיביים²⁷. מודעות לכך והפעלת שיקולי דעת שכליים מתחום ההכרה לצורך ניהול הרגשות והכוונתם עשויה לסייע להתפתחות בכיוון החיובי. מה שנדרש הוא מצב של איזון והרמוניה בין החשיבה לרגש.

אדריאנה פלדמן מבהירה כי תפיסות שהתפתחו בתרבות המערבית בעשורים הראשונים של המאה העשרים הפרידו בין תחום ההכרה, שאת התפתחותו תיאר פיאז'ה, לבין תחום הרגש, שבו התרכזת התיאוריה הפסיכואנליטית של פרויד. ביהדות, לעומת זאת, ההפרדה בין השכל לרגש אינה מקובלת. המונח "דעת" מכווין לתחום ההכרה וגם לתחום הרגש, והשילוב שלהם הוא "ייעודו של האדם, ביטוי לייחודו, עיקר כוחו והפוטנציאל שעליו לממש"²⁸.

ב. קשיים בשילוב הרגש בלמידה

בעת שמבוקשת יותר הדגשה של הרגש בלמידה ובחינוך לערכים, נדרשת בחינה של גורמים אפשריים המעכבים בעד התהליך הזה. אריה לוי ומרדכי מירון מציגים טיעונים ודוגמאות לכך שבתחום האפקטיבי של מטרות ההוראה יש פוטנציאל קוריקולרי ניכר. הם מלינים על כך שהשיגים בנושא הפנמת הערכים זוכים להערכה במידה מצומצמת בלבד. קשורה לעניין זה התופעה שגם בשעה שמטרות בתחום הרגש מנוסחות ומוצהרות, מתרחש לגביהן תהליך של

²³ ש' טישמן, ד' פרקנס, א' גי', הכיתה החושבת - למידה והוראה בתרבות של חשיבה, ירושלים התשנ"ז, עמודים 39, 42.

²⁴ ד' גולמן, האינטליגנציה הרגשית. תל-אביב תשנ"ז. עמ' 100.

²⁵ י' לוי, 'בינת הלב' כאורח חיים חינוכי, תל-אביב תשנ"ח.

²⁶ ד. רפל, תורת החינוך המוסרי של ר' ישראל סלנטר כדגם של חינוך לערכים. בתוך מ. ברלב (עורכת), ערכים וחינוך לערכים, ירושלים, התשנ"ט, עמ' 155.

²⁷ מ' בירנבוים, חלופות בהערכת השיגים. תל-אביב, התשנ"ז, עמ' 43.

²⁸ א' פלדמן, על הזיקה בין חשיבה לאפקט, בתוך א' אורנשטיין (עורכת). בין לומדים למלמדים, כרך ב', ירושלים, תשנ"ז, עמ' 36.

צמצום, הצטמקות ושחיקה²⁹. קרתוול³⁰ עקב אחר תהליך מעין זה בזיקה לקורסי לימוד שונים. הנה סיבות שהוא מונה בקשר להתרחשות הזאת:

- במעבי למידה מתברר שהערכת הישגים אפשרית וקלה באופן יחסי בנוגע לשיטות הוראה הכרתיות, המבוססות על אינטראקציה מילולית. לעומת זאת, מתעוררים קשיים בהערכת הישגים בתחום הרגש.
- אפשר לתגמל בהערכה (חיובית או שלילית) תגובות בתחום ההתנהגותי. יש קושי בתגמול מסוג זה בנוגע לנטיות הרגש ולתחושות הלב.
- הישג בתחום ההכרתי, שליטה במיומנויות למידה וכושר תפוקה הם עניינים הנחשבים כפומביים. לומדים מצטיינים בתחומים האלה זוכים להכרה ציבורית.
- מיומנויות ומידע נרכשים במהירות יחסית וניתן לצפות בתוצאותיהם באמצעות מבחני הכרה. לעומת זאת, התעניינות, עמדות ואפיוני אישיות מתפתחים באטיות וניתן להבחין בהם באמצעות הערכה רק לאורך זמן.
- הבחנה בין מטרות שהן יעד לטיפול ישיר ובין אלה הנתפסות כתוצר לוואי: במשך תקופה ארוכה הייתה בתחום החינוך אחיזה להנחה שפיתוחן הישיר של מטרות הכרתיות עשוי להוביל ממילא להתפתחות מקבילה גם בתחום הרגשי. למעשה התברר שפיתוח מטרות בתחום הרגש מצריך טיפול מובחן.

לסיכום, מציין קרתוול, שאם אכן מבוקש מימוש של מטרות הוראה בתחום הרגש, יש צורך לטפל בהן בשלושה מישורים: להגדירן בבירור, לזמן ללומד התנסויות למידה מתאימות ולפתח דרכים שיטתיות להערכת המידה שבה הלומדים אכן מתפתחים בכיוון הרצוי.

ניתוח הנוגע לתסמונת החמקמקה של המטרות הרגשיות בתחום האמונה הדתית מציג רבנו בחיי ב"ר יוסף אבן פקודה, שחי בימי הביניים בספרד (נפטר ד' תתקכ"א - 1161). בספרו "ספר המבוא לחובות הלבבות" הוא עוסק, בין השאר, במיון מצוות התורה על פי תבחינים שונים. אחד המיונים שמציג רבנו בחיי הוא המיון ל"דיני האברים", שהיא "החכמה הנראית" (ה"התנהגותית" בלשון ימינו) ול"חובות הלבבות" שהן בבחינת "החכמה הצפונה" שאינה גלויה לעין זר והיא מסורה ללב ולמצפנו של האדם. רבנו בחיי מביע תמיהה על כך שבקרב מספר גדול של פרשנים ופוסקים המתייחסים לדיני התורה לא מצא ספר שמחברו עוסק במידה הראויה ב"חכמה הצפונה". בעקבות זאת הוא נטה לסבור שחשיבות חלק זה של המצוות היא משנית. אולם חקירה ודרישה מעמיקה במקרא ובספרות חז"ל הביאוהו למסקנה ש"חובות הלבבות הן היסוד של כל המצוות, ושם חסר מאומה משלמותן אין באפשרותנו לקיים אף מצווה מהמצוות

29 א' לוי ומ' מירון, הטקסונומיה האפקטיבית ותרומתה לקידום החינוך לערכים, בתוך נ. מסלובטי וי. עירם (עורכים), **חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מוגוונים**. תל-אביב: התשס"ב, עמ' 315 - 334.

30 ראו הערה 12.

המוטלות על האברים³¹.

על זו הדרך, אבינו גם מציין ש"חינוך לערכים הוא לא רק אפשרי אלא שחינוך שאינו מכוון לטיפוח ערכים ולהקנייתם אינו חינוך כלל³²."

נראה שסיבות שנמנו לעיל לגבי קשיים ביישומן של מטרות בתחום הרגש נגזרות מסביבות למידה שגרתיות. כמובא בהמשך הדברים יש מקום להנחה שתפיסות דידקטיות חדשות ושינויים שהתפתחו ומתפתחים במהלך עשרות השנים האחרונות במערכות חינוך בכלל ובישראל בפרט יצרו תשתית לשינויים מתבצעים ולא לה המוצעים במסגרת מאמר זה.

ג. בחינוך הדתי

הנהלת החינוך הדתי מודעת לתהליכים עכשוויים, חברתיים, תקשורתיים ואחרים שיש במקצתם כדי לפגוע באושר החינוך הדתי. בתשס"ב מונתה ועדה ציבורית בשם ועדת "תורת חיים", בראשותו של הרב יעקב אריאל שליט"א לצורך בירור צרכים והעלאת הצעות לפעולה. הוועדה, שמנתה שישים חברים, בהם רבנים, אישי ציבור ומי שעוסקים במישרין בתחומי החינוך וההוראה, הגישה את המלצותיה הסופיות בתשס"ה³³.

להלן מוצג מבחר מובאות מתוך דברי הפתיחה של הרב יעקב אריאל להמלצות ועדת "תורת חיים". אלה דברים שבכללם מצויים גם קווים מנחים לשלושה מיזמים שפותחו בשנים האחרונות: בית המדרש לר"מים "לפניהם", תכנית הלימודים הייחודית "תורת חיים", ואתר הבית "לב לדעת" - ידע מצמיח חינוך³⁴.

"התמודדות: מאז ייסודה של מערכת החינוך הדתי היה עליה להתמודד עם משימות רבות: לימוד תורה והנחלתה מדור לדור, לימוד אמנות אשר בדורות האחרונים קשורה להשכלה כללית, דבקות ביישוב הארץ, מצווה שתפסה תאוצה בדורות האחרונים, והתמודדות עם התרבות הכללית אשר בצד יסודות חיוביים וערכיים מכילה גם תופעות שליליות של פריקת עול, ערעור סמכות, העדר סולם ערכים מחייב, נהנתנות ומתירנות.

.... הציפיות הן שבית הספר ייטול עליו את עיקר האחריות. לא יתעלם מקיומם של מקורות השפעה אחרים, יסייע לתלמידיו לבחור בין מקורות ההשפעה השונים ולבקר אותם ויקנה לחניכיו כלים להתמודד עם הבעיות שהם ניצבים בפניהן. בית הספר לא יוכל להסתפק בהקניית ידע בלבד, אלא עליו בעיקר לחנך, להקנות ערכים, להציב עמדות ברורות, לעצב השקפת עולם ולהשפיע על התנהגותם המוסרית והדתית של תלמידיו.

"אקלים חינוכי ורלבנטיות: ... מכאן שעל מערכת החינוך הממלכתית - דתית מוטלת משימה כפולה ואחריות אדירה. מצד אחד עליה להנחיל את תורת הנצח שלנו לתלמיד בן-ימנו ולהדגיש כי כל נושא הנלמד בתורה הוא רלבנטי ובעל משמעות אקטואלית. מצד שני, כל נושא המעסיק את התלמיד בן-זמננו חייב למצוא את הכוונתו ואת הארתו בתורתנו הנצחית. הוועדה שמה דגש חזק

31 בחיי אבן פקודה, תורת חובת הלכות - לב טוב, תרגום אבן תיבון, עריכה וביאור, ליברמן, התשמ"ה, עמ' כ"ח.

32 ראה הערה 9, עמ' 171.

33 חזון מנהל החינוך הדתי, התשס"ה/2.

על מושג ה"רלבנטיות" שבלימודי הקודש. מאמץ חינוכי בכיוון הזה יחבר את תלמידינו לתורה, ויאפשר לנו למצוא עניין רב בלימודה, להזדהות עם ערכיה ולקיים את מצוותיה באהבה וברצון ... הוועדה ממליצה לפתח מקצוע חדש, הכולל בתוכו את כל המרכיבים של מקצועות הקודש הקיימים, ולאפשר לכל בית ספר להרכיב תכנית המתאימה לתלמידיו ואשר תילמד על ידם מתוך מוטיבציה והזדהות גבוהות³⁴.

ד. השקפותיהם של הוגי דעות

לסיום סעיף ההתייחסות למערכת החינוך הדתי, מובאים להלן דברים רלוונטיים לענייננו מתוך כתביהם של שני הוגי דעות תורניים עכשוויים: הרב אלישע אבינר ויוסף אחיטוב.

הרב אלישע אבינר בוחן היבטים שונים של החוויה הדתית:

"חוויה דתית היא הרגשה עמוקה או התעוררות פנימית המלווה את הפעילות הדתית בין האמונית, בין העיונית (לימוד תורה) ובין המעשית (מצוות) - או הנולדת ממנה.... עובד ה' אינו מסתפק בעצם העשייה הוא מבקש גם להרגיש, לא רק לפעול אלא גם להתפעל. בדרך כלל, החוויה הדתית קשורה לעולם הרגשי העמוק של האדם. ככל שהחוויה עמוקה יותר, כך היא פועלת ברבדים עמוקים יותר של הרגש האנושי... האדם אינו שכל בלבד ואף אינו רגש בלבד. מהו האדם? משיב מרן הראי"ה קוק זצ"ל: "אי אפשר לאדם לחיות לא בשכל לבד ולא ברגש לבד. תמיד צריך שיהיה ממוזג את השכל עם הרגש בחוברת (=ביחד)" (אוה"ק א עמ' רמט). מוסיף הרב שגם השכל עצמו נזקק לרגש, ועל כן השכל "הבריא המקורי" מורכב מיסודות השכל והרגש. מהי חלוקת התפקידים ביניהם? "השכל ההכרי (מלשון הכרה) נותן את היסוד המזין, והרגש המפותח בקרבו (=המעורב בשכל) נותן לו את היסוד המענג (שם. עמ' רג). ההתעלמות ממקומו המרכזי של הרגש בחיי האדם היא מסוכנת ומזיקה. הזנחתו היא הזנחת חלק משמעותי מאישיותו של האדם... כבר לימדנו ריה"ל בספר הכוזרי (מאמר ג, ג-ה) שהחסיד בדומה למושל, הוא האדם המעניק לכל כוחותיו את מה שמגיע להם "בצדק". אינו מזניח אף אחד מכוחותיו ואינו מתמכר לאף אחד מהם. יתירה מזו, הרגש שהזנח אינו שוקט על שמריו. הוא צמא למימוש עצמי, הוא תובע בהתמדה את מילוי החסר לו. אם אין ממלאים אותו בתכנים אציליים הוא מתמלא בפסולת ובטומאה... על כן מן הדין לפתח בקדושה את כל חלקי האישיות. את השכל על ידי לימוד תורה, ואת הרגש על ידי חוויות דתיות עמוקות"³⁵.

בהמשך הדברים מצביע הרב אבינר על מקצת סיכונים הכרוכים בעירור החוויה הדתית: (א) דרכי השכל והרגש הם נפרדים. ההשגות השכליות מתקבלות רק לאחר השקעה מאומצת. לעומת זאת, ההגעה אל החוויה הרגשית היא הרבה יותר קלה. עלול להתפתח מצב שבו החוויה הדתית תהיה חלופה קלה לעמל בעבודת ה'. אולם חוויה דתית הבאה יחד עם "אור התורה" היא ברוכה ותורמת. (ב) לא כל מה שנושא את הכותרת "חוויה דתית" הוא אכן חוויה דתית, "לעתים אפילו ריקוד בתפילה אינו חוויה דתית אלא חוויה או ריגוש שאין לו קשר כלשהו עם 'דת' או עם

34 שם, עמ' 10 - 11

35 א' אבינר, אמונת החינוך - הארות והדרכות חינוכיות, ירושלים, התשס"א עמ' 146 - 147

עמידה לפני ה', קרבת ה', יראתו או אהבתו³⁶.

יוסף אחיטוב מברר בעיות בחינוך ליראת שמים. אלה דבריו בנוגע לקשר בין יראת שמים ותחום הרגש:

"יראת השמים, שאני מדבר עליה, איננה שייכת כל כך לתחום החשיבה הפילוסופית משום כך גם איננה יכולה להתקבל כתוצאה מדיונים ומעיונים אינטלקטואליים, הוא שייכת, במובן מסוים, הרבה יותר לתחום הפסיכולוגיה, לתחום הרגש. משום כך צריך לשאול לגביה שאלות מעשיות כמו: מה הם הדברים שבכוחם להגביר את יראת השמים ומה הם הדברים שעלולים לערער אותה? וכיו"ב³⁷.

בהמשך הדברים מונה אחיטוב מאפיינים של יראת שמים, שאלה מקצתם:

(א) בסתר כבגלוי - מי שהוא ירא שמים התנהגותו היא תוצאה של הפנמת הערכים הדתיים שלו לפיכך ההתנהגות בסתר היא כבגלוי (ב) תכונה אישית מאוד - יראת שמים מעניקה לבעליה יכולת עמידה בפני הסביבה ובעת הצורך - נגד הסביבה. ירא השמים יודע שאת הדין וחשבון האמיתי שלו עליו לתת לאביו שבשמים ולא לגורם אחר כלשהו (ג) צייתנות וכניעה - במושג 'מצוה' יש יסוד של גזירה מלמעלה וקבלה מלמטה. מכאן שיש באישיותו של ירא השמים נכונות מלכתחילה לקבל עליו עול מצוות ועול ההלכה³⁸.

סיכום

בבירור הנושא של זיקות הגומלין בין כישורי החשיבה לתפקודי הרגש בתחום החינוך הובהר הצורך בשילוב שני התחומים האלה באופן מאוזן והרמוני. הפעילות האינטנסיבית בשנים האחרונות במערכת החינוך, המיועדת להעצמת מקומם של כישורי חשיבה מסדר גבוה בלמידה ובהערכת ההישגים היא מבורכת וראויה להמשכיות. ברם, מעיון במכלול הפרסומים הנוגעים לנושא הזה עולה שחסרה התייחסות ברורה להיבט הרגש והחיסרון טעון השלמה.

מקומם של שני התפקודים האלה, החשיבה והרגש, מצוי אמנם בלימודי הקודש הנלמדים בחינוך הדתי, ומטרות בתחום האמונה והרגש אף מפורטות בתכניות הלימודים הרלוונטיות בצד מטרות בתחום ההכרה. עם זאת, התברר שיש לפעול לחיזוק הקשר בין שני ההיבטים באישיות הלומד. פעילויות ותכניות מסוג זה אכן פותחו בשנים האחרונות, וצמיחה של אלה נמשכת.

36 שם, עמ' 151.

37 י' אחיטוב, על גבול התמורה - עיון במשמעויות ייחודיות בימינו, ירושלים, התשנ"ה, עמ' 202.

38 שם, עמודים 203 - 204.

האומץ לבדך

דני לסרי



דני לסרי, סופר ומחנך, הוגה במסורת הפילוסופיה הדיאלוגית

אם הייתה לי הזדמנות לפגוש קבוצה של מחנכים רק פעם אחת, והייתי רוצה להגיד את הדברים שבעיניי הם החשובים ביותר, הדברים שעושים הבדל והם ה"מתנה" שלי לאותם אנשים כדי לתמוד בעבודת החינוך שלהם, אני חושב שאלה הדברים שהייתי אומר:

1. בחינוך, בעבודה עם בני אדם בכלל ועם ילדים בפרט, יותר משחשוב מה עושים ואיך עושים, חשוב מי עושה ומאיה מקום הוא פועל כשהוא עושה את מה שהוא עושה. אי אפשר לעקוף את העניין האנושי. חינוך אינו עניין מכאני. אמנם המתודה חשובה, אבל ה"כלי" העיקרי בעבודת החינוך הוא האישיות. המוטיבציה, ההתכוונות, היושר הפנימי, האומץ להיות נוכח, כל אלה הם הדברים שעושים את החינוך.

2. מבחינה זו ה"הכשרה" החשובה ביותר היא חינוך עצמי - מה שהאדם עושה עם עצמו בהכרת עצמו, בהבנת מניעיו, בגילוי הכוחות המעצבים אותו, בעבודה על פחדיו, בשיחה עם הרגשותיו, במפגש עם מגבלותיו, בשכלול התקשורת שלו עם סביבתו - כל זה מעמיק את איכות המפגש שלו עם הילדים, וממילא גם את הברכה שיש במפגש זה.

3. ואולי הדבר העיקרי באותו חינוך עצמי, קשור בהכרה של האדם בטוב לבו. אני קורא לזה ה"אומץ להיות טוב", שהרי לא מדובר רק בהכרה תיאורטית, אלא בנכונות לפעול בעולם מתוך מקום זה. כולנו מוגבלים, לכולנו יש פחדים, הרגשות שליליות, וילדי נפש מבוהלים. בכולנו יש גם נטייה אינסטינקטיבית להסתיר את כל אלה מתוך ביקורת עצמית. אבל, הביקורת הזו אינה מועילה, היא מגדלת את החשד שמא רעים אנחנו מטבע ברייתנו. והחשד הזה נוטה לרמוס אותנו, לצמצם אותנו, ולהשחית את הברכה שביכולתנו לתת.

4. עם האמונה הזאת אנחנו גם מתחילים לייצר סביבתנו את המרחב הישרדותי שהוא מה ש"מגיע" לנו בתור "רעים" (ועוד יותר מכך, בתור "רעים" שמנסים להסתיר את זה שהם "רעים"). במקום הזה אנחנו צריכים להילחם על מקומנו, שהרי העולם באמת אינו רוצה בנו (בנו ה"רעים").

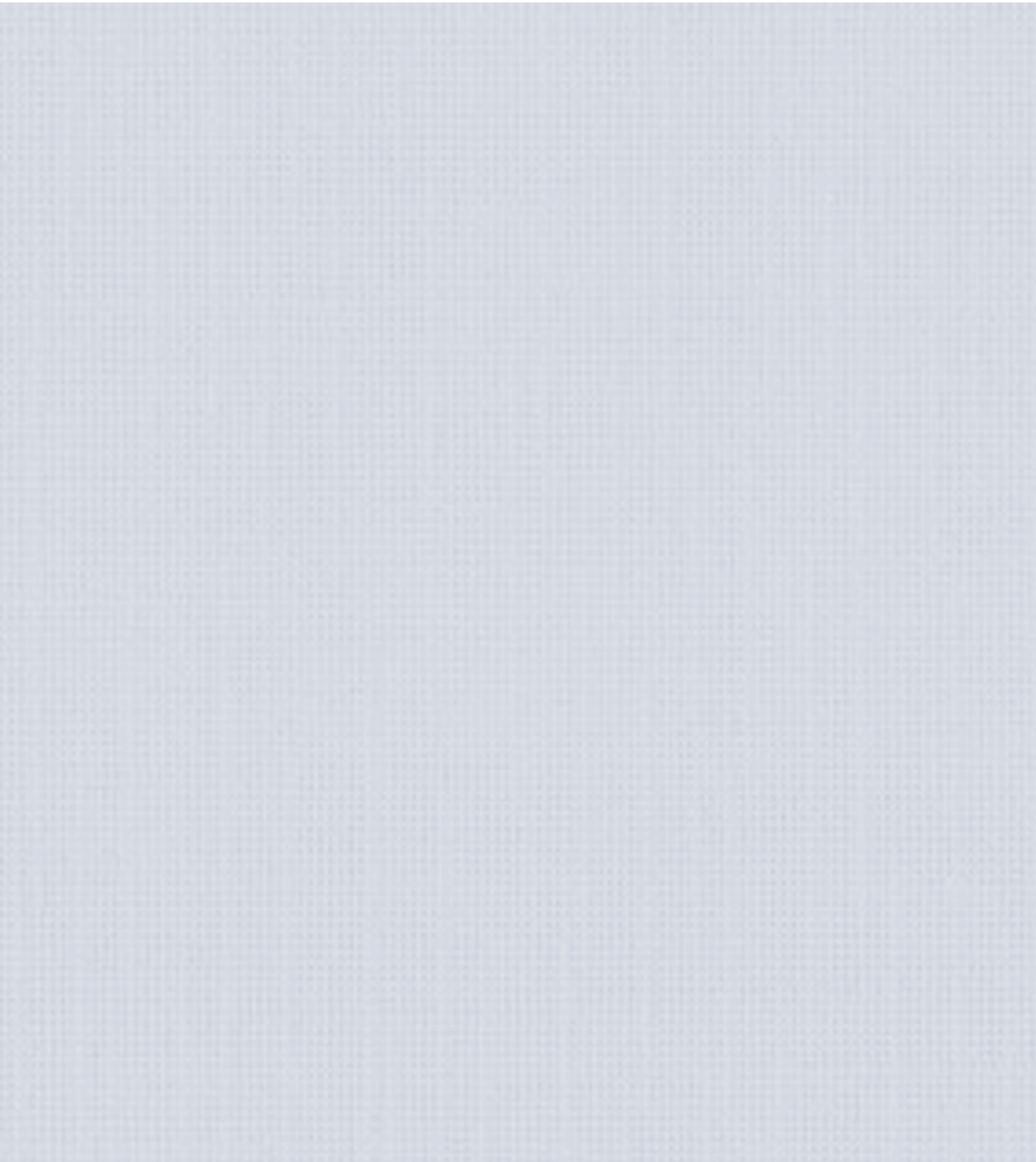
5. אם היו מותרים לי להגיד רק דבר אחד, המלצה אחת, לאנשי חינוך, זה מה שהייתי אומר להם: הפכו את המרחב החינוכי ממרחב הישרדותי למרחב יצירתי. אם השינוי הזה ייעשה, כל השאר כבר עתיד לצמוח מאליו. בתוך המרחב היצירתי יגלה המחנך את כוחו להיטיב, את רצונו להשתכלל, והמפגש עם הילדים, במקום שייעשה לתהליך התגוננותי המבקש "לעבור את היום בשלום", יהפוך לעניין פורה, מחדש ומרענן.

6. המרחב ההישרדותי הוא חלק בלתי נפרד מהחשד של האדם שהוא רע, כשם שהמרחב היצירתי הוא חלק בלתי נפרד מן האומץ להיות טוב. האומץ להיות טוב אומר שאמנם המחנך משפיע על הילד וייתכן שבמידה מסוימת מפריע לו, אבל היות שהוא טוב, אז גם הפרעתו טובה - היא הופכת מהפרעה להפריה - עניין שיש בו ברכה, לא קלקול.

7. אבל, כשאדם לא מספיק מכיר את עצמו כטוב, כי בסתר לבו הוא מבין שהשפעתו גם היא כנראה לא ממש טובה, ובצדק הילד מסרב לה. במקום הזה הוא לומד לאנוס. הוא מנסה לכפות את רצונו, שנוטה כעת לקבל אופי מכאני. הוא נעשה רודן, וחינוכו נעשה למאבק. מתוך חשדו הוא מסתתר מאחורי "מתודה" ומאחורי כל מני "צריכים" מכאניים שאמורים לעשות את העבודה במקומו (כי הוא חש שהוא עצמו אינו שווה מספיק כדי שאישיותו תהיה זו שמחנכת ומשפיעה לטוב).

8. אבל זה לא יעזור. חינוך הוא התייצבות, ובסופו של דבר מה שיגיע אל הילד וישפיע עליו באופן העמוק ביותר הוא דווקא הדברים הללו שהמחנך מנסה להסתיר. אני לא אומר את זה כעוד ביקורת על המחנך ועל מנגנוני ההגנה שלו. אני אומר את זה כהזמנה להוריד לחץ, למתן את עומס הביקורת העצמית, ולהסכים להתגלות. להפוך את החינוך למרחב יצירתי זה להסכים להאיר, ומתוך כך להפוך כל יום לחג של התגלות.

9. מבחינה זו מנהיגות היא חדווה. לא איזו מטלה, עומס או חובה, ובטח גם לא משמעת רודנית המבקשת לכפוף את הילדים לשררה. מנהיגות היא תהליך התגלות. המקום שבו המחנך מסכים להיות בעוצמתו בלי צורך לרמוס ולנצל ילדים, וממילא גם המקום שבו הילדים לומדים לגלות ולבטא את עוצמתם. במהות העניין מנהיגות צומחת מן האומץ להיות טוב, והתעמקות המנהיגות היא גם הגילוי של המחנך בכוחו לברך. מברך אתכם שתגלו את הכוח שלכם לשמוח.



חלק ב ♦ על למידה משמעותית בלימוד התורה



על למידה משמעותית בלימוד התורה

בחינוך הדתי יש מקום מרכזי ומיוחד ללימוד התורה, מתוך אמונה שהתורה היא המחקה את עם ישראל, היא לוז קיומו והיא דבר ה' המתגלה אלינו במהלך כל הדורות. כאשר אנו לומדים תורה, הלמידה מחייבת אותנו לעשייה ואנו מצפים לשמוע מה התורה מבקשת מאתנו, מה היא מצווה עלינו. לא הרי לימוד התורה כלימוד תחומי דעת אחרים, התורה דורשת מעמנו דרישות ערכיות, התנהגותיות ואמוניות. מתוך כך נגזרים גם אופני הלימוד. בכל בוקר בברכות התורה אנו מבקשים "וְהָעֶרֶב נָא ה' אֱלֹהֵינוּ אֶת דְּבָרֵי תוֹרָתְךָ בְּפִינוּ וּבְפִיּוֹת עַמְּךָ בֵּית יִשְׂרָאֵל. וְנִהְיֶה אֲנַחְנוּ וְצִאֲצֵאֵינוּ, וְצִאֲצֵאֵי צִאֲצֵאֵינוּ וְצִאֲצֵאֵי עַמְּךָ בֵּית יִשְׂרָאֵל. כָּלֵנוּ יוֹדְעֵי שְׁמֶךָ וְלִוְמֵי תוֹרָתְךָ לְשִׁמְחָה. אנו רוצים מאוד שתלמידינו יאהבו את לימוד התורה, שיכבדו אותה, שידעו שהיא מדברת אליהם ואל חייהם, ושירצו להמשיך ללמוד אותה במהלך חייהם. אנו מנסים ליישם את דברי הרמב"ן לבנו "וכאשר תקום מן הספר, תחפש באשר למדת, אם יש בו דבר אשר תוכל לקיימו". אנו רוצים שלימוד התורה יהיה קשור לחיי הלומדים, שהם יהיו קשובים בראשם ובלבם לדבריה ושמתוך הלימוד אנו ותלמידינו נרצה לקיים טוב יותר את ציווייה, שנצמח להיות אנשים טובים, מאמינים וקשורים יותר לה'.

התכניות הניסיוניות שנערכו בחינוך הדתי בשנים האחרונות עסקו בצורות למידה המבקשות להביא לאהבת תורה ולהשפעתה על חיי הלומד. מסקנות תכניות אלו נלמדו ויושמו, והכלים המובאים בהמשך ספר זה נוסו בלימודי הקודש עם מאות תלמידים ממגוון בתי ספר, שסיפרו אחרי הלמידה על אהבת הלמידה ועל העובדה שמתוך לימוד התורה התחוללו שינוי וצמיחה בחייהם. הכלים המובאים בהמשך מתאימים לכל למידה, אך יש להם ערך מוסף בלימוד התורה. עם זאת, לאור קדושת התורה ומטרות למידתה, יש לבדוק כל אחד מן הכלים ביחס למטרת לימודי הקודש ואת התאמתו לאוכלוסייה הלומדת. כך למשל, נלמד באופן משמעותי, סקרו, בוחן ומנסה להגיע לאמיתתה של תורה, אך לא בעין ביקורתית כלפי התורה. נקפיד על למידה מתוך הכבוד העצום שאנו רוכשים לתורה ולדמויות המופת של עם ישראל. נאמר גם שפעמים רבות אחד המקדמים הגדולים של למידה משמעותית הוא היחס של המלמד והלומדים אל החומר הנלמד³⁹.

כאשר המלמד והלומדים מאמינים שהתוכן העומד בפניהם הוא תוכן ייחודי ומקודש, תוכן משמעותי ועמוק שאמור לדבר אליהם, לדרוש מהם ולחולל בהם שינוי, יש סיכוי גדול שהלמידה תהיה משמעותית. ועל כן בלימוד התורה יש צורך לא רק בכלים, אלא גם ביחס עמוק ומכבד, בציפייה לכך שהקשר בין האדם לתורה יתגלה, וברצון של הלומדים והמלמדים לשמוע את קול ה' הקורא אלינו מתוך התורה.

בתפילה לה' על הלב ועל העיניים, על הלמידה ועל הקיום.

וְתֵן בְּלִבֵּנוּ בִּינָה

לְהִבִּין וּלְהַשְׁכִּיל לְשִׁמְעַי לְלַמֵּד וּלְלַמֵּד

לְשִׁמּוֹר וּלְעֲשׂוֹת וּלְקַיֵּם אֶת כָּל דְּבָרֵי תִלְמוּד תּוֹרָתְךָ

בְּאַהֲבָה

וְהָאֵר עֵינֵינוּ

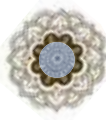
וְדַבֵּק לִבֵּנוּ

וְיַחַד לִבֵּנוּ

בְּתוֹרָתְךָ

בְּמִצְוֹתֶיךָ

לְאַהֲבָה וּלְיִרְאָה אֶת שְׁמֶךָ





"פעם היו כותבים בשערי מסכתות התלמוד, מחמת הצנזורה, כתובת כזו:

"כל מה שכתוב כאן על גויים – אין הכוונה לגויים של היום, אלא לגויים שהיו בעבר".

גם בדורנו יש כתובת כזו בשערי הספרים, כתובת בלתי נראית: "כל מה שכתוב כאן על יהודים – אין הכוונה ליהודים של היום; הכוונה ליהודים שהיו בזמנים אחרים".

ולכן אפשר לשבת וללמוד חומש, גמרא, ספרי מוסר או ספרי יראה – והכל בסדר גמור; כל מה שנאמר הרי לא מתייחס אלינו או לדור שלנו, אלא לאנשים אחרים, ואל זמנים אחרים.

צריך למחוק מאותם דפי הקדמה בלתי-נראים את התפיסה הזו שהדברים מדברים על מישהו אחר, על ה"הם", על ה"אלה", על האחרים – העיקר שלא עלינו.

בין שמדובר בחומש, בין שמדובר בספרי יראה ובין שמדובר בגמרא –

הכתובת צריכה להיות הפוכה:

"כל מה שנאמר כאן – מדבר רק עלי, הכל נכתב בשבילי והכל מחייב אותי; קודם כל הדברים מתייחסים אלי".

הרב עדין אבן ישראל שטיינזלץ,

פתיחה לספר "חיי אדם, הוצאת שפע ומגיד"

”והערב נא” - לחיבובה של התורה על לומדיה בדורנו

הרב יעקב אריאל



הרב **יעקב אריאל**, רבה הראשי של רמת גן, ראש ועדת ”תורת חיים”
ומוביל התכנית הניסויית: ”תורת חיים”

בברכת התורה אנו פותחים את היום בבקשה: ”והערב נא את דברי תורתך בפיו”. וחותמים בערב של יום: ”ונשמח (ונעלוז) בדברי תורתך”.

לכאורה, יש כאן טעם לפגם. תורה צריכה להילמד לשמה, מתוך עמל אין קץ. עליה להיקנות בייסורים, ייסורי גוף ונפש. הערבות, השמחה וההנאה עלולות לפגום, לכאורה, בכוונה הטהורה, בלימוד ”לשמה”. ולא היא! ההנאה לא רק שמותרת, אלא היא נחוצה ללימוד האמיתי לשמה. כשם שאכילה ללא הנאה אינה אכילה, ואין אדם יוצא בה למשל בפסח (עיין נזיר כג, ע”א), כך גם לימוד תורה ללא מתיקות, שאינו נערך כלימוד אמיתי. ההנאה אינה המטרה, אולם היא אינדיקציה בדוקה להזדהות, להבנה, לדבקות. ההנאה היא, אפוא, חלק מהותי של לימוד התורה (עיין בהקדמת ”אגלי טל” שמאריכה בבירורה של סוגיה זו).

על אחת כמה וכמה הנאה כפולה ומכופלת צריכה להתלוות ללימוד התורה בדורנו. המאפיין את דורנו הוא התכליתיות, התועלתיות וההישגיות. ההשכלה אמנם התרחבה על כל שדרות החברה. אדם ללא השכלה אין לו קיום בחברה המודרנית. זו חברה הלומדת ומשתלמת בלי הרף. אדם לא מסיים את חוק לימודיו במשך כל מהלך חייו, הלימוד אינו מטרה לעצמו. לא הרחבת הדעת, לא הסקרנות האינטלקטואלית, אם כי גם אלו עדיין קיימים פה ושם. אולם רוב הלימודים מגמתם תכליתית, הישגית, מקצועית ומעמדית. בעולם כזה אין הערכה ללימוד ”לשמה”. בפרט לא ללימוד תורה שאינו זוכה בשום ”ניקוד”, לא בפסיכומטרי ולא בשום סולם הערכה אחר.

במערכת החינוך הכללי יש חובה מינימלית של לימודי תנ”ך, אך אין כמעט תלמידים המעוניינים בקורס רחב. אך לא רק תנ”ך, אלא כך גם כל יתר המקצועות שאינם נחוצים לקריירה האישית. וכן באוניברסיטאות, המחלקות היוקרתיות הן אלו המבטיחות מעמד כלכלי גבוה. מדעים שאינם מבטיחים מעמד כזה נמצאים בשפל. באווירה כזו, החודרת לכל בית ומלווה כל תלמיד, לימוד תלמוד אינו זוכה בדרך הטבע להערכה יתרה. מה גם שהוא דורש מאמץ אינטלקטואלי אדיר, מאמץ נפשי גדול להתחבר לעולם של מושגים, של שפה, ושל אירועים הנראים לכאורה רחוקים מעולמנו העכשווי. לכן יש צורך לאזן את הנטייה השלילית על ידי העדפה מתקנת של הנאה מלימוד התורה. יש חובה להמתיק ככל שניתן את מה שנחשב בעין התלמיד הבינוני כ”גלולה”.

כיצד מחבבין? אין פתרון אחד ויחיד. יש הרבה פתרונות, ויש להרבות בהם כדי שלפחות חלק מהם יקלעו אל המטרה.

א. ראשית יש צורך להרבות ב**אהבה אישית**, בקשר נפשי עמוק של הר”מ, שהוא בדרך כלל גם המחנך, לבין התלמיד. כשיש קשר חזק, הסיכויים טובים יותר שהתלמיד יזדהה גם עם עולמו הרוחני של הר”מ ויטה יותר אוזן לשיעוריו. קשר כזה נוצר דווקא בדרכים לא פורמליות,

מחוץ למערכת השיעורים הממוסדת, בשיחות נפש אישיות, במסיבות חברתיות, בטיול קצר, באירועים חווייתיים בבית הר"מ ובפעילויות לא ממוסדות אחרות. מבחינה זו יש למוסדות הפנימייתים מעלה יתרה. ההזדמנויות ליצירת קשר אישי מרובות יותר ויש לנצלן בדרך מקסימלית. אך גם מוסדות לא פנימייתיים יכולים למצוא הזדמנויות כאלו. לארגן מדי פעם שבתות משותפות, ליל לימוד, טיול, ביקור בשיבה או אצל אישיות תורנית ועוד ועוד.

ב. **בלימוד וולונטרי.** כל לימוד שאינו ממוסד ואינו מחייב, נלמד מתוך מוטיבציה גבוהה יותר ובחשק רב יותר. חוגים ללימוד מסכת נוספת, פרק יומי בתנ"ך, ספר מוסר, מחשבה, או בירור שאלות אמוניות והלכתיות המעניינות את התלמידים, יזכו תמיד לאהדה רבה. לימוד כזה יקיף אולי רק חלק מהתלמידים. הזמן המוקדש לכך לא יכול להיות רב, רבע שעה אולי בכל פעם, אך השתתפות וולונטרית של תלמיד בלימוד שבו לבו חפץ, תועלתה עצומה ושקולה יותר משעות רבות של לימוד כפוי של דפים רבים בש"ס. גם כאן יש למוסד הפנימייתי יתרון מסוים, אך מניסיוני גם במוסד לא פנימייתי ניתן לנצל קטעי זמן פה ושם לחוגים וולונטריים.

ג. להיות מעניין ורלוונטי. יש לגרות את התעניינותו של התלמיד בדף הנלמד. הגירוי יכול להיות אינטלקטואלי או אקטואלי או שניהם יחד.

גירוי אינטלקטואלי כיצד? התלמיד צריך לחוש שהקושיה היא קשה לו, והתירוץ מיישב את דעתו, לא את קושיית התלמוד או את קושיית התוספות שהוא לומד, אלא הקושי אכן מפריע לו ומשבית את מנוחתו הנפשית והאישית, והתשובה ממילא מחזירה לו את שיווי משקל הנפשי האיש.

כיצד עושים זאת? לפתוח את הלימוד מתוך סגור. ולכל היותר לאחר לימוד המשנה בלבד מתוך הטקסט. לסגור את הספר ולעורר את התלמידים לשאול שאלות, וליישבן. להציג בפניהם את הסתירה ממקום אחר (דבר זה ניתן לעשות מתוך הספר) ולדרוש מהם (בעל פה) ליישב בעצמם את הסתירה. לעורר דיון בכיתה, לתת לכל אחד להתבטא, לסתור איש את הנחת רעהו ולרשום את תמצית הדעות שהושמעו כל אחד על שמו. ורק אז להטיל על התלמידים לגלות את עקבות הדיון שלהם בתוך הספר: מי מהם תירץ כמו אמורא אחד ומי כמו אמורא אחר? ואם תירוציהם לא הובאו בתלמוד יש צורך לברר מדוע, מה הפרכא שיש בדבריהם? בדרך כלל תמיד תימצא לכל סברה ישרה אסמכתא בתלמוד או במפרשים הראשונים והאחרונים. על הר"מ להכין טוב את השיעור ולשלוח כל תלמיד למצוא בעצמו את האסמכתא לדבריו הוא. אם תלמיד זכה לכוון לסברת הרשב"א או ה"פני יהושע", למשל, עליו לגלות זאת בעצמו, בהדרגת הר"מ, אחרי שיאתר לו את הקטע הרלוונטי בלבד כדי שלא יסתבך בהקשר כולו.

ד. קושיות או תירוצים שלא נמצא להם מקור והם ראויים להיאמר (פעמים לאחר ליטוש מצד הר"מ), מן הראוי לפרסמם בשם אומרם בלוח מיוחד או בדף שידפס כל שבוע. תלמיד ששאלתו או תשובתו פורסמו בשמו חש סיפוק בכך, והדבר תורם למוטיבציה הלימודית שלו.

ה. יש ספרים ידועים המגרים במיוחד את האינטלקט, כגון ספר ה"קצות", "מנחת חינוך"

ודומיהם. יש לשלבם בצורה חכמה. אי אפשר ללמד, כמובן, את כל מה שאומר ה"קצות" בנושא הנידון. אך יש להביא את קושייתו ולעודד את התלמידים שיישבוו ולהביא בפניהם את תמצית תירוצו.

ייתכן שלימוד קטע מ"קצות" אינו מתאים לכיתה שלמה, ומתאים יותר לחוג וולונטרי. אולם הניסיון מראה שגם בכיתה בינונית הצגת השאלה בצורה נקודתית, מגרה ומעניינת ומעוררת את תשומת לבם של רבים מהתלמידים. התשובה צריכה להיות אף היא נקודתית, לא מורכבת, לא מסובכת. והעיקר: מהנה! **יש להביא בפני התלמידים בעיקר דברים מעניינים, ומהנים.** על הר"מ להיות בדרך ובחור רק קושיות או קטעים המתאימים לכיתתו.

1. לימוד הסוגיה עצמה או התוספות בדרך מהנה כפי שהצענו מחייב גם פשוטה. על הר"מ ללמד תחילה את המסגרת המרכזית של הסוגיה, בלי להיכנס בשלב ראשון לפרטי משנה. לעמוד על השאלה העיקרית ועל התשובה או התשובות העיקריות. הפרכות וההוכחות לשאלות יכולות להידחות לשלב השני של הלימוד. בלימוד תוספות אפשר לוותר מלכתחילה על שלב ההוכחות, ההוא אמינות והפרכות, וללמוד רק את המסגרת העיקרית - השאלה המרכזית, והתשובה או התשובות הסופיות. הכול לפי רמת הכיתה. אין חובה ללמוד את כל התוספות. **סיבוך יתר מקשה על ההבנה, וממילא מרחיק את ההנאה.** גורם ההנאה צריך לעמוד בראש מעייניו של הר"מ, גם אם הדבר מחייב דילוג על קטע. סוגיה ארוכה מדי שלימודה נמשך כמה ימים עלולה לגרום לתלמידים, או לפחות לחלקם, להתייאש, להישבר, וממילא להשתעמם. מוטב ללמוד רק קטע מהסוגיה או התוספות מתוך הנאה, מאשר ללמוד ללא הנאה. ההנאה היא שתביא את התלמיד גם ליכולת להתמודד עם סוגיות קשות ומסובכות.

עם זאת, **אין הכוונה להקל ולוותר על מאמץ אינטלקטואלי מצד התלמיד.** ויתור לא יביא להנאה. יש למצוא את דרך האמצע הנכונה.

2. כבר עמדנו על כך שעולמם של חכמינו נראה בעיני התלמיד זר ומנוכר. השפה, המציאות הריאלית, ערכי הממון והמשקלות, אורחות החיים, הכול כמעט לא רלוונטי, לא אקטואלי וממילא גם עלול להיות לא מעניין. היכן נתקלים אנו כיום בשור שנגח את הפרה ובקדרין הנתקלים זה בזה? בדרך שהצענו לעיל, להקדים את הלימוד בעל פה ללימוד מתוך הספר, **יש מקום לשלב גם אקטואליה.** לפתוח, למשל, בשאלה מעניינת מחיינו אנו, ולדרוש את התייחסות של התלמידים. דוגמה פשוטה: מכונית עצרה עצירת פתע והמכונית שנסעה אחריה התנגשה בה, מי אשם? התלמידים יעלו בחוש הצדק הטבעי שלהם אפשרויות שונות: שמירת מרחק, חובת איתות, עצירת מאולצת או רצונית וכו'. רק אחר כך אפשר לפתוח בפניהם את סוגיית הקדרים (בבא קמא דף לא), ולבקש מהם לחפש את כל הצעותיהם בתוך הסוגיה.

אפשר להביא דוגמאות מעשיות מחיי החצר בביה"ס ומחיי המעשה, כגון בעל שנשט את אשתו וברח מן הארץ והתגלה בחו"ל, הוא מוכן לתת גט לאשתו אך לא מוכן לבוא ארצה. כיצד יימסר הגט? האם על ידי שליח של האשה, על ידי שליח של האיש, או ישלח בדואר? האם ימונה שליח בטלפון? כמה הלכות גדולות בנושאי שליחות יש כאן, והכול נוגע לסוגיות מפורשות במסכת גיטין. בעיית הרפורמים בהשוואתם לכותים (שם ד, יג) צ'קים (מעמד

שלושתן, שם), זיכוי מתנה לבר מצווה מערב שבת (זכין לאדם שלא בפניו, זכייה לקטן, שם), ועוד דוגמאות רבות כיוצא באלו.

גם העיתונים יכולים לספק לנו נושאים מגוונים ואקטואליים שניתן להתייחס אליהם על פי מקורות התלמוד. וכבר הצעתי בכמה הזדמנויות שהרמ"ם יתארגנו ביניהם, וכל שניים מהם ייקחו סוגיה מהסוגיה הנלמדת בשנה הבאה, ובחופש הגדול יכינו אותה לחבריהם על ידי הצגת נושאים אקטואליים המתאימים לסוגיה, ועל ידי אמצעים דידקטיים אחרים שיוכלו לחבב את הנושא ולקרבו לעולם התלמיד.

לסיכום, השיעור בתלמוד (וכן בתנ"ך ומחשבת ישראל) צריך להיות **שעת חוויה והתעלות רוחנית**. האווירה בו צריכה להיות שונה מאשר השיעורים הרגילים. צריך שהתלמיד יצפה ויתגעגע לשיעור זה. שם ימצא חמימות ואווירה מיוחדת של יחס אישי והנאה. לא באתי לקבוע מסמרות באילו דרכים ניתן להאהיב את הלימוד על התלמיד. הבאתי רק דוגמאות, וכל ר"מ על פי כישוריו וניסיונו יכול להוסיף עליהן כהנה וכהנה. המטרה צריכה להיות להאהיב את הלימוד. לא ההספק צריך להיות ערך (אם כי גם הוא מוסיף חיבה בגלל הסיפוק שיש לתלמיד מההספק), אלא **אהבת הלימוד**. זו המטרה העיקרית, השאר יבוא מאליו.

ויהיו נא צאצאינו וצאצאי צאצאינו אוהבי תורה ולומדיה לשמה.



איך לקרוא פרק בתנ"ך?

ענתה נחמה ליבוביץ בתשובה לשאלה שנשאלה לא פעם:
"בדיוק כמו בחורה שמקבלת מכתב מאהובה, והיא דנה בכל פסיק ובכל תג שבו –

מדוע כתב את המילה 'שלום' כפי שכתב, מדוע הוסיף מילה זו, והחסיר את האחרת – כך יש לקרוא תנ"ך".

(נחמה, חיותה דויטש, ידיעות ספרים, עמ' 15)



ייחודו של לימוד התורה

הרב אהרון ליכטנשטיין



הרב אהרון ליכטנשטיין, ראש ישיבת הר עציון.

(מתוך: מבקשי פניך / הרב חיים סבתו - שיחות עם הרב אהרון ליכטנשטיין)⁴⁰

מי שמבין את פשר הייחודיות של הקדוש ברוך הוא, ומי שמאמין בכל נימי נפשו שהתורה שהוא לומד היא תורת ה' ודבר ה' - ויש דרכים רבות לבאר זאת - המגע שלו עם התורה הוא מגע עם דבר ה', והעיסוק שלו בתורה הוא קשר עקיף עם הקב"ה. לכן המגע בתורה הוא חוויה ייחודית שאין כדוגמתה. אני רואה ואני מרגיש את ייחודו של הקב"ה. בגלל הייחוד שלו, שאין דוגמתו, גם הזיקה שלי אליו ייחודית היא, באופן שאין דוגמתה. הזיקה הייחודית הזו היא בעבורי, כעובד ה', יסוד קיומי נפשי. אני אינני ייחודי. אני אדם פשוט. בדור הזה ובדורות הקודמים היו מיליוני אנשים כמוני. אבל הקדוש ברוך הוא אחד, והוא ייחודי. ומכאן, שגם אם הזיקה שלי לאיש מסוים או לאישה מסוימת יכולה להיות דומה לתחושות כלפי אחרים, מבחינת טיבה, גם אם לא מבחינת המצווה, הזיקה שלי לקב"ה היא יחידה שבייחודים.

כשם שנכון הדבר ביחס לזיקה שלי לקב"ה, כן נכון הוא גם ביחס לזיקה שלי לתורה. התורה - דבר ה' היא. לפיכך, המגע שלי בתורה הוא מגע עקיף עם הקדוש ברוך הוא. העיסוק שלי בתורה מתחיל כחיזור, כקליטה, כמגע ברמה היפה ביותר. מכאן נובעת אותה תחושה מיוחדת של רוממות רוח בלימוד תורה. תחושה ייחודית זו מפרה, מזינה ומעצבת את עיסוקי בתורה. היא מטבעת את חותמה על כל עולמי.

המסורת של היהדות הדגישה שתלמוד תורה איננו עיסוק אינטלקטואלי בלבד. הוא מהווה מפגש דיאלוגי עם ריבונו של עולם. אמירה זו עומדת בבסיס עולם הישיבות והיא עיקרון בסיסי לקיומו של כל בן תורה רציני. אולם אופיו של המפגש תלוי באופיו של הלימוד...

הגמרא, הן כטקסט והן כשיטת לימוד, מעניקה את המעורבות הזאת... האופי הדינמי של הגמרא ממלא את התלמיד בכוחות רעננים. ה"עצמי" המופעל פתוח אז למערכת יחסים אינטנסיבית יותר, הן דתית והן אינטלקטואלית.

אני מודה שלפעמים ההפך הוא הנכון. מלחמתה של תורה עלולה להסיח את הדעת מן המפגש עם הקב"ה במקום לחזק את היסוד הדיאלוגי. אך בכל זאת האתגר שבמשימה יכול להוות מנוע חדש להעמקת החוויה של קבלת פני השכינה.

40 מבקשי פניך, הוצאת ידיעות ספרים עמ' 18, 27, 28

ישנם דברים שיש לאדם מחויבות כלפיהם, עד כדי כך שהוא רוצה שיהיו חלק ממנו. כשיש לאדם חוויה כזו, הוא רוצה שהיא תופנם, ושלא תישאר בת חלוף. זה מה שאומרת לנו הברייתא בעניין לימוד תורה: "עשה תורתך קבע" - עמוד על כך שהיא תחדור ותיספג, שהיא תהפוך להיות חלק ממך. כמובן, לכך יש השלכות לגבי טיב החוויה באותו רגע. השומע סימפוניה, כאשר הוא רוצה שהיא תיכלל ברפרטואר המוסיקלי שלו, הקשבתו תהיה שונה מזו של אדם שעבורו מדובר רק במוסיקת רקע. החשיפה והחוויה שונות הן.

על למידה משמעותית

הרב אלישע אבינר



ראש הכולל בישיבת ההסדר "ברכת משה" מעלה אדומים ורב קהילה.
מלווה רוחני וחינוכי של תכנית "לב לדעת"

א. ללמוד על מנת לעשות

אם הגדרת הלמידה המשמעותית היא למידה הנוגעת בנפשו של התלמיד, מחוללת בה שינויים ומביאה אותו לחשיבה שונה ואף להתנהגות שונה, אזי ניתן להיווכח שגם חז"ל ביקשו שנלמד תורה בדרך של למידה משמעותית. כך משתמע מההנחה של חז"ל ללמוד תורה "על מנת לעשות". לא לימוד לשם יידע בלבד, אלא לימוד שמוביל לעשייה. הנחיה זו איננה המלצה בלבד אלא הוראה מחייבת: "הלומד שלא לעשות, נוח לו שנהפכה שלייתו על פניו ולא יצא לאוויר העולם" (מדרש ויקרא רבה בחוקותי). אם לימוד התורה הוא למידה משמעותית "על מנת לעשות" - הוא רצוי, ואם לא - מוטב שלא יבוא לעולם.

גדולי ישראל הסבירו בדרך זו את המושג "תורה לשמה": "הלומד על מנת לעשות הוא לומד לשמה" (כס"מ ה' ת"ת פ"ג הלכה י'), "בלי ספק שעיקר התורה לשמה הוא לדעת אותה כדי לקיים אותה" (ראשית חכמה").

במבט שני, ספק גדול האם "ללמוד על מנת לעשות" מתפרש כ"למידה משמעותית". "ללמוד על מנת לעשות" איננו בהכרח לימוד הנוגע בנפש הלומד ומחולל בה שינויים. לימוד "על מנת לעשות" הוא לימוד מצוות התורה לשם ידיעתן כדי לקיים אותן. לימוד התורה והכרת מצוותיה מאפשרים את קיומן המדוקדק ("אין עם הארץ חסיד"). מי שלא למד תורה, יתקשה לקיימה. מי שלמד - יכול, וממילא צריך, לקיימה. הלמידה משכללת את הידיעה, והיא אמצעי לקיום. לכן מי שלמד ויודע, ואינו מקיים, ראוי לכל הגינויים החריפים של חז"ל ("נוח לו שנהפכה... ולא יצא..."). "ללמוד על מנת לעשות" הוא מסוג הלימודים השימושיים שחשיבותם רבה, אבל אין כאן רמז מובהק ל"למידה משמעותית" במובנה המקובל בימינו - למידה הנוגעת בנפשו של הלומד.

ב. גדול תלמוד

את העיקרון של למידה משמעותית ניתן למצוא בהכרעה של חז"ל לדילמה האם תלמוד גדול או מעשה גדול - "גדול תלמוד שמביא לידי מעשה". רבים התלבטו כיצד לפרש את הכרעת חז"ל. אם הכרעת חז"ל היא לטובת המעשה, מדוע הזכירו את התלמוד ("גדול תלמוד..."). אם הכרעת חז"ל היא לטובת התלמוד, אין ההנמקה מובנת. אם מעלתו של התלמוד היא בכך שהוא מביא למעשה ומשמש לו אמצעי, כיצד הוא גדול ממנו? השיב המהר"ל: "אין הפירוש כמו שמבינים כי כאשר לומד תורה, יידע אחר כך לקיים התורה על ידי שלמד התורה. וזה אינו כי בשביל כך אין גדול לימוד התורה! אלא הפירוש הוא, כי התורה פועלת שיצאו המעשים לפועל, כי כל שכל

הוא שפועל בגשמי. ולכך התורה שהיא שכלית פועלת באדם הגשמי שיצאו המצוות שבתורה לפועל" ("ניתבות עולם", נתיב התורה ה).

לימוד התורה תורם לא רק ידע הלכתי - ברמה האינטלקטואלית - המאפשר קיום מדוקדק של מצוות התורה, אלא מחולל שינוי עמוק בנפש. התורה "פועלת באדם", היא חודרת בו, משפיעה עליו ומניעה אותו לעשות. "התורה שהיא שכלית פועלת באדם הגשמי שיצאו המצוות שבתורה לפועל". "התורה שהיא שכלית", כלומר רוחנית, מפתחת את אישיות האדם ומעצבת אותה, עד כדי כך שמעשים טובים נובעים ממנה.

ג. תכלית חכמה

בדומה לזה אמר רבא (ברכות יז, א) "מרגלא בפומיה דרבא: תכלית חכמה - תשובה ומעשים טובים". תכליתה של החכמה איננה בעצם ידיעתה לבדה אלא בתיקון האישיות - "תשובה ומעשים טובים". מדוע הזכיר רבא את "התשובה"? לבל נטעה שתכליתה של החכמה היא אך ורק לקנות ידע המאפשר לקיים את המעשים הטובים, הדגישו חז"ל גם את "התשובה", כלומר, את התקדמותה החיובית של האישיות, שיפורה והתפתחותה. האישיות של האדם איננה סטטית, ולחכמה יש תפקיד מרכזי בהובלת האישיות בכיוון חיובי. ההוראה "תכלית חכמה - תשובה ומעשים טובים" אומרת שכל דבר חכמה שאדם לומד יש לו פוטנציאל להשפיע על הלומד ולשנות משהו חיובי באישיותו!

בהמשך דבריו מדגיש רבא שקביעתו שתכלית לימוד התורה היא תשובה ומעשים טובים איננה הבטחה שלימוד תורה יביא בצורה אוטומטית את התלמיד לתכלית זו. וזו לשון המאמר השלם של רבא: "תכלית חכמה - תשובה ומעשים טובים, שלא יהא אדם קורא ושונה ובוטט באביו ובאמו וברבו ובמי שהוא גדול ממנו בחכמה ובמנין, שנאמר (תהילים קיא) 'ראשית חכמה יראת ה' שכל טוב לכל עושיהם'. 'לעושים' לא נאמר אלא 'לעושיהם' - לעושים לשמה ולא לעושים שלא לשמה. וכל העושה שלא לשמה נוח לו שלא נברא". רבא מתאר אפשרות שהשגת החכמה תפגום במידותיו של הלומד, עד שיבעט בהוריו וברבותיו ובכל מי שגדול ממנו. כפי שהוריו לנו חז"ל ביחס ללימוד תורה, ש"זכה - נעשית לו סם חיים. לא זכה - נעשית לו סם מוות". השגת חכמה ורכישת ידע עלולות להביא את האדם לידי התנשאות וגאווה, עד שיחשוב את עצמו מרומם על כל סביבתו. החכמה לבדה היא אליטיסטית. לכן רבא מורה שאין ללמוד תורה לשם רכישת ידע בלבד, אלא כדי להשתפר ולהיטיב את הנפש.

ד. למידה מתוך מודעות למטרה

רבא הגדיר את התכלית של לימוד התורה, אבל כיצד משיגים אותה? במילים אחרות: אנחנו מעוניינים בלמידה משמעותית שתשפיע על הנפש, אבל כיצד משיגים זאת?

התנאי הראשון ללמידה משמעותית הוא מודעות ורצון. וכך שנינו ב"פרקי אבות": "רבי ישמעאל אומר: הלומד תורה על מנת ללמד, מספיקין בידו ללמוד וללמד. והלומד על מנת לעשות, מספיקין בידו ללמוד וללמד לשמור ולעשות". התוצאה תלויה בהגדרת המטרה. "מספיקין בידו" בהתאם למטרות שהלומד קבע לעצמו. אם לומד התורה הציב לעצמו כמטרה את לימודה

והוראתה לאחרים, הוא יזכה "ללמוד וללמד". אבל אם הוא בחר במטרה רחבה יותר הכוללת גם "לשמור ולעשות", התוצאה תהיה שמירה ועשייה.

נוכל להסיק מהנ"ל, שאין סיכוי שהלמידה תהיה משמעותית עבור התלמיד אם אין הוא מודע לכך שמטרת לימודו היא למידה משמעותית. אבל גם מודעות לבדה איננה מספיקה, נדרש גם רצון ראשוני מצד התלמיד. התלמיד צריך להיות מעוניין שלימוד התורה ייגע בנפשו. על הפסוק "פתח פיך ואמלאהו" רגילים לדרוש שהשפע האלוקי עומד הכן, ובלבד שהאדם יפתח את פיו ויגלה מוכנות ורצון לקראתו.

האם קיים אצל התלמידים רצון ראשוני ללמידה משמעותית? נדמה שכן. אולי אין רצון מלא, אבל קיים רצון חלקי. גם אם אין לתלמיד רצון פעיל שהתורה תחולל בו שינויים המחייבים אותו בהתנהגות שונה, מפני שהוא אינו מוכן לשינויים דרסטיים, מכל מקום יש לו רצון שהתורה תיגע בנפשו. לרוב התלמידים יש פתיחות למפגש משמעותי עם התורה. גם אלו שאינם מגלים כל עניין בלימודי הקודש, זה מפני שלימוד תורה לשם ידע בלבד אינו מעניין אותם, ועל אחת כמה וכמה שאינם מרתק אותם. אבל כולם פתוחים למשהו שיש לו ערך מוסף לחייהם.

השל"ה (שבועות לב) כותב "כשפותח הספר יאמר: הנני רוצה ללמוד כדי שיביאני התלמוד לידי מעשה ולידי מידות ישרות, ולידי ידיעת התורה". לא הסתפק השל"ה בכוחה העצמי של התורה להביא את הלומד לידי מעשה ולידי מידות טובות, אלא דרש מהלומד להיות מודע לתכלית לימוד התורה ולהצהיר על רצונו להשיג אותה.

תכלית זאת צריכה להיות ברורה לא רק למחנכים אלא גם לתלמידים. התלמיד צריך לדעת שאין מבקשים ממנו שיקנה דעת בלבד, אלא מבקשים ממנו שהתורה שהוא לומד תיגע בנפשו. מותר להניח שאם התלמיד ידע ש"זה המבוקש" מלימוד התורה שלו, הוא ילמד אחרת ויביט אחרת על התורה. הוא ינסה לחשוף בה את מה שנוגע לנפשו, ומובטחים אנו שסופו לגלות בה אור וחיים.

אמנם הוא עלול גם להזות בה את מה שנראה לו כאינו נוגע לנפשו, ויתקשה בו או יתאכזב ממנו. אך קושי ואכזבה עדיפים על אדישות. לימוד תורה למען ידע בלבד יוצר אדישות וניכור אצל תלמידים רבים (למעט אלו שה' חנן אותם בסקרנות אינטלקטואלית). אין לחשוש ממצב של אכזבה. אם תשרור בכיתה אווירה של פתיחות, התלמיד לא יהסס להעלות ברבים את הקושי שלו, ומכאן הדרך פתוחה לבירורים מרתקים על התורה ומשמעותה לחיים.

ה. "שמועה זו נאה וזו אינה נאה"

יש הטוענים שההתייבשות של הלומד מול התורה, מתוך ניסיון לאתר את משמעותה האישית עבורו, ומתוך בחינה אמיתית של מה נוגע ממנה לנפשו ומה לא - עם מה הוא מגלה הזדהות פנימית והיכן הוא חש שקיים מחסום נפשי החוצץ בינו לבינה - גובלת בסיכון רב. מה בינה לבין "כל האומר 'שמועה זו נאה וזו אינה נאה' - מאבד הונה של תורה" (עירובין סד א)?

הגמרא מספרת על רב נחמן ששמע שתי שמועות הלכתיות בשם רב יהודה אמר שמואל. על אחת שעסקה בהלכות עירוב אמר: "כמה מעליא הא שמעתא". על השנייה - "שתה רביעית יין,

אל יורה" - הגיב רב נחמן: "לא מעליא הא שמעתא, דהא אנא כל כמה דלא שתינא רבעיתא דחמרא, לא צילאי דעתאי" [= אין שמועה זו מעולה, מפני שכל עוד לא שתייתי רביעית יין, אין דעתי צלולה]. אמר לו רבא, מדוע אתה מדבר ככה, הרי ר' אחא בר חנינא למד מהפסוק "ורועה זונות יאבד הון" ש"כל האומר 'שמועה זו נאה וזו אינה נאה' מאבד הונה של תורה". בעקבות זאת, רבא חזר בו. למדנו שאסור ללומד תורה לקבוע איזו שמועה מוצאת חן בעיניו ואיזו לא, אפילו כאשר קביעתו משקפת את ניסיונו האישי ואת תחושתו הכנה, כמו רב נחמן שהדגיש "דהא אנא כל כמה דלא שתינא".

נשאלת השאלה: מה ההבדל בין האומר "זה נוגע לנפשי וזה פחות נוגע" לאומר "שמועה זו נאה וזו אינה נאה"?

נקדים הקדמה. ר' אחא בר חנינא הסמיך את דרשתו לפסוק "ורועה זונות יאבד הון". לא ברור הקשר בין הפסוק לדרשה: הפסוק עוסק ברועה זונות ולא בלימוד תורה. מה הקשר בין המתרועע עם זונות ללומד תורה ו"אומר שמועה זו..."?

תשובה:

א. המתרועע עם זונות מתפעל מחיצוניותו. כך המתרשם מחיצוניותה של השמועה בלא שהעמיק בה, עלול לומר "שמועה זו נאה, וזו אינה נאה". המביט על התורה במבט שטחי "מאבד הונה של תורה", את העושר הטמון בה.

ב. המתרועע עם זונות מחפש קשר מהנה ובלתי מחייב. כך "האומר שמועה נאה" חשוד בכך שאיננו מחויב לתורה אלא מחפש בה את מה שמוצא חן בעיניו.

הווי אומר: האמירה "שמועה זו נאה, וזו אינה נאה" מלמדת על קשר חיצוני ובלתי מחייב לתורה. לאור זאת, נשוב לשאלתנו: מה ההבדל בין האומר "זה נוגע לנפשי וזה פחות נוגע" לאומר "שמועה זו נאה וזו אינה נאה"?

שלושה הבדלים בולטים לעין:

א. האמירה "שמועה זו נאה..." מעידה על שטחיות ועל העדר מחויבות. הלמידה המשמעותית היא היפוכה. מטרתה היא להדק את הקשר הפנימי לתורה. היא מבקשת לעורר זיקה פנימית לתורה ולהעמיק את המחויבות אליה. במקום עמדה מנוכרת ואדישה כלפי תורה, עשויה הלמידה המשמעותית ליצור חיבור עמוק לתורה.

ב. האמירה "שמועה זו נאה וזו אינה נאה" היא ביטוי לעמדה שיפוטית כלפי התורה. הלמידה המשמעותית איננה למידה שיפוטית אלא מתן ביטוי להרגשה סובייקטיבית.

ג. יש הבדל בין קביעה סופית ששמועה זו אינה נאה לבין הבעת תחושה זמנית תוך כדי תהליך של למידה, במטרה להגיע בסופו של התהליך למקום רוחני ונפשי אחר. לעתים אי אפשר לרפא את הפצע בלי לגרד אותו תחילה.

כדי להצליח בשיטת לימוד זו, ולא לבוא לידי תקלה חס וחלילה, חייבים להבטיח שלתלמיד תהיה מחויבות גמורה לתורה. אם אין לו מחויבות לתורה, סופו לומר "שמועה זו נאה" ו"זו אינה

נאה". לכן לכל אורך הלמידה המשמעותית חייבים להדגיש לתלמיד שוב ושוב שהבסיס ללימוד תורה הוא מחויבות מוחלטת לתורה, ושההתעניינות בתחושותיו האישיות כלפי מאמר תורני מסוים או מצווה מסוימת אינה סותרת מחויבות זו אלא נועדה לפתח ולהעמיק אותה.

1. דרך ליחידים או לרבים?

יש הטוענים שרק תלמיד חכם שמצטיין בלימוד תורה בהיקף ובעומק, רשאי ללמוד למידה משמעותית. התורה בכל מרחביה וגדלותה פרושה לפניו, הוא יכול לצלול למעמקה ולהעלות פנינים המשמעותיים לעולמו הרוחני האישי. לכן הוא רשאי להביע את רגשותיו כלפי התורה, את הזדהותו עמה ואת קשיו. הוא בקיא בתורה, הוא מכיר אותה לעומק, לכן תחושת ההזדהות שלו עם התורה או תחושת הקושי והריחוק הן משמעותיות. הן לא סתם תחושות בטן חסרות טעם. כמו כן, מחויבותו לתורה איננה ניתנת לערעור, ואין חשש מאמירה "שמועה נאה, או אינה נאה". לכן הלמידה המשמעותית הייתה דרך לימודם של גדולי ישראל אחרי שהגיעו למעלה גדולה של התבטלות אישית בפני התורה ואחרי שירדו לעומקה וגילו את מכמניה ואת סתריה. אבל "עם הארץ", מה ערך יש לתחושותיו ולהרגשותיו כלפי התורה? הרי הוא אינו מכיר אותה. כיצד ניתן לצפות שתורה שטחית וקטועה, שבה מרובה הפרוץ על העומד, תיגע בנפשו? איזו משמעות יש להזדהותו איתה או להעדר הזדהותו איתה?

לאור זאת, יש אולי לומר שהלמידה המשמעותית איננה מתאימה לתלמידינו שטרם מכירים את התורה בכל רוחבה ועומקה?

אכן, משימתנו החינוכית מורכבת וקשה. אנחנו נדרשים לאמץ דרכים חינוכיות "גבוהות" שבעבר היו שייכות רק ליחיד סגולה. הראייה קוק הורה לנו ללמד את בנינו "כללי תורה", אמונתיה וסודותיה, למרות מיעוט ידיעותיהם בתורה. עלינו לפתוח בפניהם אוצרות של תורה שהיו שמורים בעבר לבני עלייה. ומדוע? מפני שהדור אינו מסתפק בפחות מזה. כך גם ביחס לדרך לימוד התורה. אנחנו חייבים ללמד למידה משמעותית, מפני שבנינו זקוקים לה ואינם מסתפקים בפחות ממנה.

2. הפנמה מתוך תענוג

מפורסמת היא הדרכתו של הרב אברהם בורנשטיין, האדמו"ר מסוכטשוב, בהקדמתו לספרו "אגלי טל". לדבריו, אין כל פסול ללמוד תורה מתוך שמחה ותענוג, ואין זה נכלל ב"תורה שלא לשמה". "כי זה הוא עיקר מצות לימוד התורה להיות שש ושמח ומתענג בלימודו, ואז דברי תורה נבלעים בדמו. ומאחר שנהנה מדברי תורה הוא נעשה דבוק לתורה... הלומד לשם מצוה ומתענג בלימודו הרי זה לימוד לשמה וכולו קודש, כי גם התענוג מצוה". הלומד ושש ומתענג בלימודו, דברי התורה "נבלעים דמו", הם הופכים לחלק ממנו, כלומר: הוא מפנים אותם.

כיצד שמחים ומתענגים בדברי תורה? אין דרך אחת. יש השמח בניתוח סוגיה מורכבת. הברק האינטלקטואלי של התורה ממלא אותו שמחה, והוא מתענג על חכמת התורה. ויש שמתענג

רק כאשר הוא חש שהתורה נוגעת לנפשו, כאשר הוא חש כלפיה קרבה נפשית. הקשר איננו אינטלקטואלי אלא "נפשי".

נדמה, שכשם שהתענוג מהתורה משתנה מאדם לאדם, כך הוא משתנה מדור לדור. יש מאפיינים דוריים. דורנו כואב כשאנו מרגיש במוחש שהתורה נוגעת לנפשו, והוא מתענג כאשר הוא חש זאת. ולכן "למידה משמעותית" איננה מותרות בדורנו אלא מצרך חיוני, כדי שהתורה תיבלע בדמם של תלמידיו.

דברי תורה שעוברים דרך הלב

פירוש שהלב מרגיש ומתפעל בהם הוא נקרא עץ חיים וסמא דחיי
[=סם החיים].

כי הלב מקור החיות...

וכאשר הוא מתפעל הרי שורש חיותו מתפעל על ידי הדברי תורה
ומולידה חיות באדם...

מה שאין כן בצונן וקרירות

דהיינו שאינו עובר דרך הלב.

שהגם שמבין חכמה במוחו ומשיג עניני אלהות ודברי תורה

אין הלב מתפעל על ידי זה כלל

כי הוא כלומד חכמה חיצונית שאין לו שייכות לזה...

שיהיה הדברי תורה נרגש בלב זהו העיקר,

שאז יש בו חיות והוא נבלע בו.

(ר' צדוק הכהן מלובלין, צדקת הצדיק רכ"ה)



נלמד להקשות

הרב דוד פוקס



הרב דוד פוקס, ר"מ לשעבר בנתיב מאיר ובכולל מרץ, ראש בית המדרש 'לפניהם'

אם אני לא אחשוב בשבילי, מי יחשוב בשבילי?

חסיד התלונן לבעל שם טוב שחש קירבת אלוקים, הוא מרגיש שהבורא מתרחק ממנו.

ענה הבעש"ט במשל לאב המלמד את בנו ללכת.

האב מעמיד את הילד כשהוא ניצב לידו, קרוב מאד; וקורא לו לבוא. הילד מרגיש ביטחון, כי אביו כ"כ קרוב. גם אם לא יצליח, אביו יתפוס אותו לפני שייפול. הוא מעז לצעוד צעד אחד. להפתעתו, אביו מתרחק; אבל לא בהרבה, ונשאר קרוב וסמוך על ידו. שוב מבקש האב שהילד יגיע אליו, ושוב הוא מתאמץ להרים את רגלו. שמח בחיוך שעל פני אביו ובקול המעודדו, צועד צעד נוסף; אך חוזר ומתפלא לגלות שהתרחק ממנו. כך, פעם אחר פעם; ובכל שמתקרב, מתרחק אביו עוד יותר. עד שלומד הבן ללכת בביטחון בכוחות עצמו.



לימוד תורה צומח מקושיות, מאי-הבנה ומאי-ידיעה. הוראתה, על אחת כמה וכמה!

הקושיה גלויה פחות בשישה סדרי משנה (הפתיחה 'כיצד' היא בדרך כלל שאלה רטורית, לא קושיה), אבל חבויה ומובנית בה. אחרת, כיצד נסביר את עריכתה של המשנה עם סתירות רבות כל כך? האם זה היה שלא במתכוון? כמעט מוכח בעליל שרבי יהודה הנשיא ניסח את חיבורו הגדול במודעות ובכוונה שהלומד ירגיש בסתירה, יקשה וימצא תשובה, או תשובות, הטמונות באוצרותיה⁴¹. כך גם במדרשי תנאים; מכילתא, ספרא וספרי. חשוב לבאר את תורת התנאים בזה; אבל נמשיך כאן לבדוק בתלמוד בבלי, שבו מקדישים את המאמץ העיקרי בלימוד התורה במהלך הדורות.

41 עיין תוס' בבא קמא דף נט, ב ד"ה המגדיש. בהירות, כך גם בחמישה חומשי תורה; וטעון עיון בפני עצמו.

האם יש 'שקלא וטריא'⁴² בלא קושיות? כמה עמודי גמרא נמצא בלי 'והתנן', 'והתניא', 'ורמינהי', 'מיתבי', 'קשיא' ודומיהן? הרשימה ארוכה והמגמה ברורה ונמשכת ומתעצמת בספרי הראשונים והאחרונים ביתר שאת; תימה, וא"ת, קשיא, צ"ע⁴³. מדוע בחרו בדרך זו ולא סיכמו וסידרו מסקנה והלכה שתנחה ותקל על הלומד?

אין לטעות. לא תהיה סכנה או ערעור לקבלת תורה נאמנה מדורות עולם ולפסיקת ההלכה! פעמיים בפרק ראשון של מסכת אבות לומדים את ההדרכה 'עשה לך רב'⁴⁴. בפעם הראשונה מפרש הרמב"ם: 'לפי שאין לימוד האדם מעצמו כלימודו מזולתו, ובפעם השנייה: 'זה אשר ציוה כאן בעשיית רב, אין הוא לעניין הלימוד, אלא להוראת ההלכה ... כדי שתסמוך עליו במותר ובאסור, ותסתלק אתה מן הספק'. פוסק הלכה ורב המורה אותה חשובים, אך באים אחרי המלמד תורה.

כפי שעשתה המשנה, ובדרך שביאר אותה הרמב"ם, נקדים ונעסוק כאן בהוראת התורה. במהלך הלימוד הרגילו אותנו לשמוע 'היפכא מסתברא', 'טעות', 'לא יעלה על הדעת' ואף וביטויים חריפים יותר. במהלך הלמידה גם צעיר התלמידים לא היסס להקשות ולערער בקול על דברי ראש הישיבה המכובד בשיעור כללי. מסורת של דורות שיבחה את הוויכוח הסוער וצחצוח חרבות מלחמתי של למידה. מצער שהרצאת החכם והשקט של קהל שומעיו, שאימצו מקצועות החול מהקתדרה בברלין, חדרו לעולם התורה שלנו. נכנס נבל לרשות התורה.

בתהליך לימוד התורה המסורתי כמעט הכול פתוח. הלכה ומסירתה לדור הבא הם נושאים אחרים, חשובים בפני עצמם. בשיעור בבתי הספר נצליח בע"ה לחנך לשני הערכים. יבינו התלמידים שאין סתירה; אדרבה, יש הפריה והשלמה.

'לעולם ישלש אדם שנותיו'⁴⁵, שליש במקרא, שליש במשנה, שליש בתלמוד⁴⁶. מקרא: כל התנ"ך - כפי שמפרש רש"י במקום. משנה: כל תורה שבעל פה שקיבל מרבותיו ושהם קיבלו מרבותיהם⁴⁷. רבן יוחנן בן זכאי למד משנה⁴⁸. לא נראה שלמד את משנתו של רבי יהודה הנשיא (שעדיין לא נולד), אלא את משנת הלל ושמאי שמהם קיבל את תורתו. התנאים האחרונים קראו לדברי קודמיהם 'משנה'⁴⁹, האמוראים קראו לחיבור רבי יהודה הנשיא 'משנה'. אם כך, חיבורם של רבינא ורב אשי הוא 'משנה' לרש"י ולתוספות; ודברי הראשונים הם 'משנה' לאחרונים; וקצות החושן, ר' חיים וי"ביע אומר⁵⁰ הם 'משנה' עבורנו.

42 משא ומתן, מילולית: לקיחה ונתינה - ראוי לשאול: מה משמעות ביטוי זה שהתקבל ככלל גדול בתיאור הדיון התלמודי?

43 ראוי לברר מדוע מיעטו לנהוג כך בתקופת הגאונים.

44 משנה ו, בשם רבי יהושע בן פרחיה; משנה טז, בשם רבן גמליאל.

45 ליומי, כפי שמבארת הגמרא שם. נזכור את דברי ר"ת שם על תלמוד בבלי.

46 קידושין דף ל, ע"א.

47 ראה רמב"ם הלכות ת"ת פ"א ה"א-יב.

48 סוכה דף כח, א.

49 עיין רש"י נדה דף ז, ב ד"ה הא קמ"ל.

ומהי 'גמרא'⁵⁰, שלה חייבים להקדיש לפחות את שליש זמננו?⁵¹ 'בין וישכיל אחרית דבר מראשיתו, ויוציא דבר מדבר, וידמה דבר לדבר, ויבין במידות שהתורה נדרשת בהן - עד שידע היאך הוא עיקר המידות, והיאך יוציא האסור והמותר, וכיוצא בהן מדברים שלמד מפי השמועה. וענין זה הוא הנקרא גמרא'⁵². הלומד יבין וישכיל בעצמו, הוא יוציא דבר חדש מדבר קודם לו, וידמה מדברים שלמד מפי השמועה. ממה ששמע, יתקדם בכוחות עצמו.

האם חלילה יש רצון או כוונה לסטות מהגדרה זו, מירושת רבותינו?

רבינא ורב אשי רשמו 'גמרא' שלמדו בישיבותיהם ושזכו לקבל מרבתייהם. לא את המסקנות, לא את המשנה התירו לכתוב "עת לעשות לה' הפרו תורתך"⁵³ אלא את הדרך, השיטה - 'גמרא'. בכישרון גאוני הנציחו את דרך הלימוד מראשית תקופת האמוראים, במשך דורות רבים, במקומות שונים בארץ ישראל ובבבל ובשיטות מגוונות. לא הרי דיון בין רבי יוחנן לריש לקיש כמחלוקת אביי ורבא. לא ניסוח מסכת נדרים בבבלי כזבחים שם. רשלנות ואי דיוק גרמו לכך? חלילה! משום שראו רב אשי ורבינא 'סוף הוראה'⁵⁴, ערך עליון בהכרת ואימוץ דרכי הוויכוח ואופני ההוכחה. השכילו לצטט חכמים שונים בניסוחם הייחודי ובתיאור שיטות הפרכה והתשובה המקוריות.

בן חמש לומד תורה, בן עשר משנה, בן חמש עשרה גמרא⁵⁵, מדורג לפי יצירתו של יוצר עולם. "כי מקרא, משנה ותלמוד הם כנגד חכמה דעת בינה"⁵⁶. תלמיד היסודי וחיבת הביניים נהנה ומתפאר בשינון ובקניין ידע - חכמה⁵⁷. דמיין את תחושתך אילו היית צריך ללמוד את לוח הכפל כעת, בגילך, בפעם הראשונה. איזה סיוט. החזרה, הטעות, התיקון - ועוד פעם ועוד פעם - כמה קשה. אבל הילד הצעיר, כשלומד וחוזר, מאושר. אני יודע כמה זה ארבע כפול חמש, כפול שש, שבע... אני יודע! "בחכמה עשית"; "ולפי דעתו של בן, אביו מלמדו"⁵⁸. עוד לפני כן; "יודע לדבר, אביו לומדו ... "תורה צוה לנו משה"⁵⁹. צעד אחר צעד, מתורה למשנה; ובהגיע הזמן, הוא מוכן ללמוד גמרא.

המעבר מהשינון ללימוד ולשאלה הוא חד וקשה. לכאורה, לא היה צריך להיות כל כך קשה, אבל זו המציאות על פי רוב. אילו היה מתחיל התלמיד ללמוד גמרא כשהוא בקיא בשלושה

50 גמרא ותלמוד הן מילים נרדפות בדרך כלל. הענורה חייבה את ההחלפה

51 רמב"ם שם הי"ב

52 שם הי"א.

53 תהלים קי"ט, כן; תמורה דף יד, ב.

54 בבא מציעא דף פו, א ראה רש"י שם ובפסקה הקודמת 'סוף משנה!' עיין רמב"ם הקדמה למשנה למשמעות קביעות אלה.

55 אבות פרק ה' משנה כ"א

56 דרך חיים למהר"ל שם, ע"ש לסדר מחודש. תודה לרב אלי אטיה להפניה זו

57 רש"י שמות ל"א, ג

58 פסחים דף קטז, ע"א

59 סוכה דף מב, ע"א

סדרי משנה, לפחות. אילו, בשעת לימוד משנה, היה מתרגל לראות סתירה ממשנה שלמד בפרק אחר, במסכת אחרת, בסדר אחר; היה מגיע בעצמו להשוות, להביא ראיה, וגם להקשות. היה מכיר את השפה של הגמרא; ותנו, והתנו, והתניא, ורמינהי, וכו'. לצערנו, ברוב בתי הספר והישיבות התיכוניות מתחילים ללמוד גמרא בלי ההכנה הדרושה. ראוי לתקן, חייבים לשנות, בעיה כד יהיה בקרוב; אבל נמשיך כעת במצב המוכר לנו.

הסוגיה התלמודית מיוסדת על קושיה⁶⁰, אך הלומדים אינם רגילים להקשות. הסקרנות היא מהמתנות היקרות ביותר שהעניק לנו הבורא יתברך. היא המפתח לפיתוח כל ידע בכל תחום. שאלות כמו: למה? מדוע? איך? אבל? הן טבע נשמת האדם שמתעורר לשאול ולהקשות, ושוב להקשות על התירוץ והתשובה שקיבל ושיקבל. התינוק מרבה לשאול ולהקשות. אין תקופה בחיים שהילד לומד ומתקדם כשנים הראשונות של חייו. אך כעבור זמן קצר לומד הילד שלא כדאי לשאול, פשיטא שלא להקשות. "אינך רואה שאני עסוקה עם אחיך הקטנים, ועוד באמצע הניקוי והבישול? שאל את אבא כשיחזור בערב". הילד מחכה, ופותח בסימני שאלה כשנכנס אביו לבית. למה? מדוע? איך? אבל? "רק הגעת. לא הספקתי לנשום, וכבר עם הקושיות שלך?" בכיתה א' מעצימים את החינוך הקלוקל הזה: "זה לא בחומר. אין זמן לשאלות כאלה". טון הדיבור והבעת הפנים של הורים ומורים הם עונש לילד הקטן. מהר מאוד הוא לומד שלא כדאי לשאול. עדיף לשתוק ולהימנע מעונשים. הסביבה מסרסת את טבע התמיהה שאיתו נולד. הילד מאבד את מתנת ה'. שקט ופסיביות משרתים את צורות ההוראה המקובלות. הקשב, זכור, חזור, העתק, שנו, כתוב את מה שאמרו לך במבחן; והצלחת. בעקביות ממשיכים ללמד גם את המקצוע הקרוי 'גמרא' ככה. מתרגמים, מפרשים, מעתיקים, ומדקלמים במבחנים. חטאנו, עווינו, פשענו.

אין להתעלם מקושי סמוי ומשמעותי המצוי גם במהלך הלימוד העצמי שלנו. הקושיה מסמנת אי-ידיעה. והלומד השואל צריך להודות שאינו חכם, שהוא חסר וזה קשה. התקדמות תלויה בביטחון מסוים; אני מבין ויודע את הקל, לכן אוכל לנסות את הקשה. הקושיה חותרת מתחת ומחלישה את הביטחון; והיאוש שתופס את מקומו, משתק. אל תנסה, כי לא תבין. אם את הפשוט לא תפסת, קל וחומר שלא תשיג את המורכב. המסתפק במועט, בתרגום המילים, ב'הבנה' שטחית של 'הפשט' בידעה כלשהי במהלך הסוגיה - מרגיש ביטחון וחי באשליה של הצלחה. אם לכך התרגל, מה יעביר לבניו ולתלמידיו?

אבל אפשר אחרת. אם יזכה הלומד לתגובה של שבח והתפעלות לקושייתו, אם יהללו את הספק שהעלה, הוא ירצה לשאול ולהקשות עוד. אם יחדירו בו את דברי רבה בר רב הונא: "אין אדם עומד על דברי תורה, אלא אם כן נכשל בהו"⁶¹, הוא יקנה ביטחון בזה שהוא יודע לשאול. "וכאן הבן שואל"⁶², הוא סמל המפעל החינוכי הגדול של ליל הסדר. העידוד לשאול והשינויים בלילה המיועדים כדי שישאל, מקרינים על היחס לשאלה כל השנה. רבי יוחנן לא מצא טעם

60 לא שאלה. יש גם שאלות, אך הן אינן עיקר

61 גיטין דף מג, ע"א

62 פסחים דף קטז, ע"א

בחיים בלי עשרים וארבע קושיותיו של ריש לקיש, שבפירוקן רווחא שמעתא⁶³. למדנו ש"א חברותא, או מיתותא"⁶⁴, "עשה לך רב וקנה לך חבר"⁶⁵, כי חייבים את שניהם. מהרב מקבלים, עם החבר מתווכחים. "אפילו האב ובנו, הרב ותלמידו... נעשים אויבים זה את זה, ואינם זזים משם עד שנעשים אוהבים זה את זה"⁶⁶. כך דרכה של תורה, כך מלחמתה של תורה⁶⁷. מלחמה ממש; זה מקשה וזה מתרץ, זה תוקף וזה מיישב, וחוזר חלילה. אם יזכה התלמיד לתמיכה, כבן מאביו המלמד אותו ללכת; הוא לא יפחד, הוא יקשה ויתקדם. התלמיד ינצל את האחד בשמונה שבשמינית שראוי לתלמיד חכם⁶⁸, ויקנה ביטחון לקיים 'לא הביישן למד'⁶⁹.

נער העומד זמן רב לבד לקלוע כדור לסל, לרוב נהנה יותר לשחק עם חבריו נגד קבוצת יריבים. המהרש"ל⁷⁰ הגדיר את תרומת 'חכמי הצרפתים בעלי התוס', שעשו אותו (התלמוד) ככדור אחד... וגלגלוהו ממקום למקום... סוגיא זו אומרת בכה וסוגיא זו אומרת בכה, ולא קרב זה אל זה⁷¹. יש הזמנה למשחק במגרש אחר.

אם בשיעור תתנהל 'גמרא': פתיחה של הר"מ תזמין קושיה, ובעקבותיה סערת התלמידים בוויכוח אם לתרץ כך או אחרת, קושיה חריפה תערער את התירוץ שזכה לתהילת הרב וכן הלאה⁷², נזכה להתעניינות, לאכפתיות ולהבנה ברמה אחרת. המחנך ישמש מכוון תנועת הלימוד, יותר מאשר מרצה ומעביר ידע. הוא ירגיל את תלמידיו לחיות 'גמרא', ובוזה הם יכוונו לבד לרוב מהלך הסוגיה - בשמחת יצירה. ואם נצליח בעזרת ה', נעלה ונבוא לעוד קומה, למבוקש. התלמידים ירגישו את עצמם מתנצחים ישירות עם רבינו תם ורמב"ן, עם אב"י ורבא, בתוך בית מדרשם של רבי עקיבא ורבי ישמעאל. ריב"ז ראה בחלומו 'מסובין היינו על הר סיני'⁷³, אולי מלאכי השרת יתקבצו ויבואו לשמוע את שיח תלמידינו. ייתכן, יש סיכוי ואליו נשאף, שהדו-שיח יהיה עם ה' יתברך בכבודו בעצמו. הרי זה שורש כוונתו בנתינת תורה לעם ישראל, "שבתי בבית ה'... ולבקר בהיכלו". הקריאה 'לא בשמים היא'⁷⁴ מהדהדת בדורנו. היא יכולה להישמע גם בשיעור גמרא בבתי החינוך שלנו.

השינוי הזה יכול להביא התקדמות רבה ולהעלאת רמת הלימוד וקליטתו; אבל אין בו תשובה אמיתית, ודאי לא שלמה, לבעיה. לכמה זמן יחזיק הנער ראש בנושא שאינו רואה בו חשיבות,

63 בבא מציעא דף פד, ע"א

64 תענית דף כג, ע"א

65 אבות פ"א מ"ו

66 קידושין דף ל, ע"ב

67 סנהדרין דף מב, ע"א

68 סוטה דף ה, ע"א

69 אבות פ"ב מ"ה, ואין קפדן מלמדו!

70 ים של שלמה, הקדמה לבבא קמא

71 ודאי שלא התכוון לכדורסל, אולי מותר להמשיך במשלו.

72 יעבור זמן עד שנגיע לכך. בצעדים מתוכננים ומדודים, זה אפשרי.

73 חגיגה דף יד, ע"ב

74 בבא מציעא דף נט, ע"ב

גם אם נעשה את התהליך מעניין? לצערנו, הנושאים הנלמדים בשיעורי גמרא נתפסים על פי רוב כזרים לתלמיד ורחוקים מתחום התעניינותו. לדאבונו, מצוות תלמוד תורה - והיא כנגד כולם - אינה מספיקה להביא אותו לרצות ללמוד. כואב מאוד, אבל זה המצב העגום ברוב מוסדות התורה בציבור שלנו. אפילו חוויה רוחנית של עמידה וקרבה לגדולי הדורות תדליק ותשפיע לעתים - ויש בהחלט לנצל - אך היא תדעך במהרה, אם בסיסה הוא בעולם מרוחק מהתלמיד.

לכן יש לחתור לעוד קושיה, לקושיה הגדולה והקשה מכולן! מה אכפת לי? במה זה נוגע לחיי? מה אני מקבל מכל זה? לכאורה זו כפירה. אבל נתעקש - 'תורה היא, וללמוד אני צריך!' ⁷⁵ 'וזאת התורה אשר שם משה לפני בני ישראל' ⁷⁶. נכון, אבל לא נוכל להתעלם, תלמידנו לרוב אינם נמצאים שם. אם נצליח לעודדם לשאול את הנראה כאסור לשאול, אם נקרבים לרצון אמיתי להכיר במציאות שבה שוהים; הם יגלו בעצמם את התשובה שתפחית בהם חיים חדשים.

מה זה משנה לי אם חייב גלות כשהרג בדרך עלייה או ירידה, מן העץ המתבקע או מקתו? הלא אין בימינו בית דין שיחייב גלות, ואין ערי מקלט שאליהן ינוס הרוצח. מה זה משנה ולמי זה משנה? אפילו אם יתרגם הר"מ את הדיון לתאונת דרכים ⁷⁷, שזהו שדרוג מהותי וחשוב, עדיין לא יפתור את הבעיה ליותר מרבע שעה. אבל, אם אחרי הברור לפרטי הדין והעמקה בסברות החכמים, ימשיכו להרגיש את תחושת הפוגע בשגגה - אחד הכאיב בצורה איומה, ואין דרך להחזיר את המצב לקדמותו. איך הוא ממשיך לחיות? השוגג רוצה לתקן ואינו יכול. מה עובר עליו? אם ייכנסו למצוקת משפחת הנפגע - מה קורה לה? איך חי צעיר שאיבד הורה או שאיבד יד? ואם ישתכנעו (אחרי מספר סוגיות, לא באחת או שתיים) שהתשובות העמוקות לשאלות אלה תלויות ביסודות הסוגיה; לרבי נצא עם תחושה שונה מאשר לחכמים, לרמב"ם אחרת מאשר לרש"י - כמה באמת אכפת לי! כמה חשוב לי; הסוגיה נוגעת לחיי, ועוד איך. הדרך אינה רחוקה מפרשת רצח לפגיעה בחבר ובחברה. אולי נתייחס אחרת לחדשות היום הקשות? סוגיית הגמרא הובילה לכל זה.

וכן בכל נושא בש"ס ⁷⁸. 'תורת אמת וחיי עולם נטע בתוכנו'. צריכים רק לחפש, ונמצא בכל מקום. אם העיון ביחסי אישות והקשר עם המיועדת לו במסכת קידושין, יעזור להתמודד עם מה שבאמת אינו רוצה באינטרנט - אינו רוצה, אבל אינו מצליח לממש את רצונו - יש לקוות שיפנה שוב לגמרא. אולי יעמיק יותר, ידלה יותר למעשה, ימצא קשר נפשי עם הערך שבו מדובר. אהבת אישה, אהבת רַע, אהבת ה' - זהות; יונקות ממקור אחד? מה מתחבא במשלו של רשב"י, 'בעל אבידה מחזר על אבידתו' ⁷⁹? מהי הקדושה בהאיש מקדש, ומה משמעות האישה נקנית? מה כוונת המשנה 'כל מצות הבן על האב' ⁸⁰ כשמתכוונת למצוות שבהן חייב האב? מה פירוש

75 ברכות דף סב, ע"א.

76 דברים ד', מד וביומא דף עב, ע"ב: זכה, נעשית לו סם חיים. לא זכה...

77 אקטואלי מאוד, אבל עוד לא רלוונטי לחיי התלמיד.

78 אין למעט בחשיבות הבחירה בסוגיות הרלוונטיות בשורשן לתלמיד.

79 קידושין דף ב, ע"ב.

80 שם דף כט, ע"א.

'מצווה שהיא תלויה בארץ' ⁸¹ במה היא תלויה? ⁸² לא רק לשם מבחן ילמדו, בחינות הבגרות לא תקבענה את הדרך; אלא "תורת ה' תמימה משיבת נפש". מוצגת כאן תחילת דרך. מנקודה זו ימריא הר"מ לפי נטיית לבו והכרת תלמידיו.

אחרי קומת היסוד של חכמה, חכם שואל, ⁸³ ממשיכים לבניה, להבנת השלכות למקרים אחרים ולמעשה על פי בדיקה וניתוח הידע. ואז, בעזרת ה', בהדרגה ובהרגל, עולים לקומת 'דעת', להפנמה ולהכוונה לערכי החיים. בדרך זו יש תקווה שלב התלמיד יתחבר עם התורה; ילמד בחשק וירצה עוד. מקושיה תצא תורה.

יש שיגדירו לימוד זה שלא לשמה, ואם כך, נסמוך על רב שקבע 'מתוך שלא לשמה בא לשמה' ⁸⁴. כולי האי, ואולי. ויש שיוכיחו שדרך זו היא תורה לשמה לעילא. נזכה בעזרת השם להתווכח מי צודק, נקשה ונדחה. אולי חולקים בזה נפש החיים ⁸⁵ ובעל התניא ⁸⁶?

נִלְמַד לַהֲקָשׁוֹת! נִלְמַד לַהֲקָשׁוֹת!



81 שם דף לו, ע"ב.

82 בגמרא שם, דף לו, ע"א, 'חובת קרקע'. והמשנה?

83 לפני שמקשה.

84 פסחים דף נ, ע"ב.

85 שער ד' פרק ב.

86 פרק ה.

אותיות

רעות ברוש



רעות ברוש, מורה לתנ"ך ולספרות. מנהלת אתר "לב לדעת" ושותפה בכתיבת תכניות לימודים בתושב"ע

א. בראשית

בראשית ברא אלוקים אותיות.
שבעשרה מאמרות נברא העולם
והאותיות אבני הבניין הן.

לקחת את האבן, הכבדה, הדוממת
לתת בה נשמה
להפיח רוח חיים באותיות
להפריח אותן באוויר

"האותיות הקדושות שלנו
אינן הסכמיות כאותיות האומות
שהן סימנים בעלמא
רק הן עצמיות קדושות
נחצבות מלמעלה"⁸⁷

ב. תורה

ישראל:

"יש שישים ריבוא אותיות לתורה
כנגד שישים ריבוא נפשות ישראל
שעמדו בהר סיני

שכל אחד מהם זכה שתיכתב אות לשמו בתורה"⁸⁸



87 הרב ישעיה הלוי הורוביץ, שלי"ה מסכת פסחים, דרוש ג' לשבת הגדול שחל בפרשת מצורע.

88 רבי נתן נטע שפירא, מגלה עמוקות על התורה פרשת ויחי.

האות בתורה היא הנקודה האלוקית שבאדם
היכולת שלנו כקרוצי חומר
להתעלות אל הרוחני, אל האלוקי שבנו.
כל אחד מאיתנו מתהלך
ובתוכו אות מאירה, צופנת סוד
הרואה שישים ריבוא מישראל
מברך ברוך חכם הרזים.

לכל אחד האות שלו בתורה
שקוראת לו
מאותתת אליו ברמיזות
מאירה אליו פניה
או מסתתרת מפניו, שיחפש אחריה
וכשימצאנה ירגיש:
בית.

"אני צריך לכרות ולשתות מבארי
באר מים חיים,
מחלק התורה שבנשמתי
מהאות המיוחד לי,
שכל האותיות שבתורה באים על ידי הצינור הזה אלי,
וכל העולם כולו וכל ענייניו
מתייחסים אלי על פי זה התוכן..."⁸⁹

ג. חיפוש
לחפש, לבקש
מהי האות שלי?
מי אני? היכן אני בעולם?
"... הנה ידוע שלכל איש ישראל יש לו חלק בתורה...
ולזה החלק מושך לו לבו...
וזה החלק הוא כמו מטמון שהטמין השם יתברך עבורו בתורה,

89 הראייה קוק, שמונה קבצים, ו, א.

כי אב רחמן הוא ורוצה שלא יתבייש שום איש בבואו שם.
ועל כן לעניין התורה צריך לחפש היטב היטב ולייגע עצמו,
שבדאי ימצא המטמון שהטמין השם יתברך עבורי⁹⁰

יש בי אות. אני בעלת ערך.
יש לי מצפן פנימי, יש בי נר להאיר את דרכי
"וכל אחד מישראל יש לו חלק בתורה שהוא נר שלו...
וכיון שכולם ידעו את ה' לא יוצרכו למורים ולמלמדים
וכל אחד ילמוד מנר שלו
נר לרגלי דבריך ואור לנתיבותי"⁹¹

ד. אנכי

"נפש האדם היא מלאה אותיות"⁹²
כמה כמיהה, כמה געגוע
כמה רוחשת הנפש, דובבות שפתיה.
"אנא נפשי כתבית ייחבית"⁹³
אני את נפשי כתבתי ונתתי
אנכי

כל מילה מטילה צל
פותחת דלת
האם נראה גם את מחול האותיות
את תנועתן מבעד לאשליית הקיפאון?
"חיים שלמים"
נכנסים לנשום לתוך האותיות של הטקסט⁹⁴

90 החפץ חיים - רבי ישראל מאיר הכהן מראדין, ספר שם עולם, חלק א - פרק יג.

91 רבי צדוק הכהן, פרי צדיק, האזינו אות ה'.

92 רבי שניאור זלמן מלאדי, האדמו"ר הזקן, ליקוטי תורה, נשא כו ב'.

93 בבלי, שבת קה, ע"ב.

94 עמנואל לוינס, המיתרים והעץ, עמ' 174, תרגום מצרפתית: חנוך בן פזי, מתוך המאמר "כמיתרים על עץ" כתבי הקודש והקריאה בהם בעקבות עמנואל לוינס, אקדמות ט"ז.

שעשוע
אתמול אני מ'
היום אני פ'
ומחר?

"...נשמתו של אדם, היא מתחדשת בו בכל עת
שכמו שכל העולם מתחדש בכל עת
שאין יום דומה לחברו...
כמו כן מתחדש הנשמה בכל אדם,
וכן הוא החידוש בתורה לכל אדם היגע בה בכל כוחו"⁹⁵

לא להכביר מיילים
לא לומר יותר מידי
לקלף קליפות עד לגילוי,
לזקק, לדייק
והנה:
אות.

ה. סיפור
יש לי אות בתורה.
לא מילה, לא משפט.
- ואני רציתי ספר
או לפחות סיפור...
קבלי את החלקיות שבך.
ותן חלקנו בתורתך.
קצת ענווה, דעי את מקומך:
אות.

אמון
לכל אחד יש אות.
גם לי,

95 רבי יצחק אייזיק חבר, אור תורה - ליקוטים.

גם לך
אפילו לו.
"אלו היו ישראל חסרים אפילו אדם אחד
לא הייתה השכינה נגלית עליהן"⁹⁶
רק המפגש יוצר מילה. נותן פשר, מפרה
האות שלי, האות שלך
בדיאלוג
בדילוג
נגלה עולמות, נכתוב סיפור:
יחד.
גם האלוקים ברא עולם באותיות
בסיפורים.

ו. חיבור

נשים רווח בינינו
"בין תיבה לתיבה כמלוא אות קטנה
ובין אות לאות
כמלוא חוט השערה"⁹⁷
ניתן מקום
נשמע את המנגינה
העולה מן הקלף
מבין השיטין

באמת מעניין אותי לשמוע
מה יש לך להגיד
האות שלך
מתחברת למילה
שעוד לא נשמעה
מעולם.

96 דברים רבה כי תבוא פרשה ז'.

97 מנחות ל', ע"א.

מילים חדשות חוברות למילים משנים קדמוניות
הכתוב הופך להיות
בסיס לקיום
בסיס לקשר
מחכה שיקראו בו, שידברו בו נכבדות.
כל משפט הוא
הזמנה למפגש
לדיבור
לחיבור
לדיבוק חברים

"... כשנוהרין לבלי לדבר ולבלי למצא שום חסרון בשום ישראלי
שהוא אות מהתורה,
נמצא שאז תורת ה' תמימה בלי שום חסרון ומום,
אזי הוא משיבת נפש.
כי אז דיקא זוכין לאהבת התורה
ומרגישין טעם מתיקות התורה
שמשיבה את הנפש מאחר שאין בה שום חסרון כנ"ל.
ואז זוכין להתמדה..."⁹⁸

98 רבי נחמן מברסלב, שיחות הר"ן ע"א



"ותן בלבנו בינה להבין ולהשכיל, לשמוע, ללמוד וללמד, לשמור ולעשות ולקיים"

בבית מדרשנו אנו מברכים כל יום בתורה תחילה - דהיינו, גם מתפללים ומבקשים מהשי"ת, וגם משתדלים בדרך לימודנו, לקיים את כל חלקי הברכה:

להבין ולהשכיל - לפתח את כלי המחשבה וכלי הלימוד באופנים מגוונים.

לשמוע - לא להסתפק בהבנה החיצונית ולהעמיק בהשגה הנפשית.

ללמוד וללמד - לימוד שהוא מתוך דיבוק חברים, שמשלימים זה את זה בתלמודם, ומתוך כוונה גם לזכות ללמדו לאחרים, אם על ידי הוראה וחינוך, ואם על ידי כתיבה ופרסום.

לשמור ולעשות - לימוד מתוך מחויבות לשמירה ועשייה, ושמירה ועשייה שחוזרות ומזינות את הלימוד.

ולקיים - שאיפה שהלימוד יקרין וישפיע על כל סדר היום ואורחות החיים, ומה שנלמד בבית המדרש יתבטא בתודעה ובקיום בכל רבדי החיים כולם.

(הרב יהודה ברנדס, מדע תורתך, הוצאת מילתא ירושלים)

תוספתא עתיקה

הרב חן חלמיש



הרב חן חלמיש, ראש בית מדרש לתורה ולחינוך בישיבת חורב, מהות -
בתי מדרש למורים

מול חידוש יומיומי של מיני גאדג'טים, מדיות ואופנות, עומדים הספרים הישנים של עולם התורה והאמונה. וכאן שואל הבן: מה בכוחם לחדש לי? וכאן שואל המחנך - מה אני כבר יכול לחדש לתלמיד שיכול להגיע לכל מידע בכוחות עצמו?

סיפור קצרצר ומופלא מספרים לנו חכמים:

ר' אבהו ירד לטבריא
ראוהו תלמידיו של ר' יוחנן ופניו מאירים
אמרו לפני ר' יוחנן: מצא ר' אבהו מטמון.
אמר להם: למה?
אמרו לו: פניו מאירים.
אמר להם: אולי תורה חדשה שמע.
עלה אצלו
אמר לו: מה תורה חדשה שמעת?
אמר לו: תוספתא עתיקה.
וקרא עליו "חכמת אדם תאיר פניו"



(ירושלמי שבת פ"ח, ה"א)

כמה שאלות יש לשאול על מדרש זה:

- מה גורם לאנשים לפרש את מראה פניו של חברם?
- על פי אילו קריטריונים מפרש אדם את הארת פניו של חברו?
- האם התלמידים לא הכירו את הפסוק בקהלת "חכמת אדם תאיר פניו"?
- מדוע לא קרא ר' יוחנן את הפסוק הזה על ר' אבהו כבר מההתחלה?

ר' אבהו, דור שלישי לאמוראי ארץ ישראל, היה מתלמידיו האחרונים של ר' יוחנן. המדרש מספר כי ר' אבהו ירד לטבריה. האם זה תיאור טופוגרפי של הפרשי גבהים שעובר מי שבא מקיסריה (מקום מושבו של ר' אבהו) לבקעת כינרת, או שמא יש כאן רמז להפרשי גבהים רוחניים בין הדמויות השונות?

איננו יודעים כמה זמן בדיוק עבר על ר' אבהו בדרך, אך כל אותו זמן שמרו פניו על הבעה מאירה.

מדוע מאירות פניו של אדם? דבר מה משמעותי ביותר לנפש אירע לאדם עד כדי כך שרישומו פורץ כלפי חוץ ומקרין על הסובב. הארת פנים לא ניתן לזייף, כפי שניתן לזייף בדיבור, בטון ובמראה.

אנשים הנפגשים עם אדם שפניו מאירות, מתרשמים אף הם מהארת פניו. היא מפתיעה אותם ואינה מותירה אותם אדישים אליה, בשל עומק האמת שבה. בשל כך נדחף אדם לפרש את הארת פניו וזולתו על פי מה שהוא חש במרחבי אישיותו כי היה מביא אותו להארת פנים. אכן, גם בפרשנות לא ניתן לזייף. זוהי קריאה נפשית אינטואיטיבית למול מי שמופיע ופניו מאירות.

מה מתגלה בפנינו כשאנו שומעים את התלמידים אומרים "מצא ר' אבהו מטמון"? מתברר כי על אף העובדה שעיקר עיסוקם של התלמידים מתרחש בבית המדרש ובעולם התורה, הלא ההזדהות הנפשית שלהם נתונה לעולם שמחוץ לכותלי בית המדרש - מטמון, ערכים כלכליים. אוצר הידיעות של התלמידים מכיל בוודאי את הפסוק מקהלת, אך טרם באו לכדי הזדהות מוחלטת עם עולם התורה עד כדי היכולת האינטואיטיבית לזהות את לימוד התורה כדבר המביא לידי הארת פנים. ושמה הבינו התלמידים כי "חכמת אדם" היא חכמה אינטלקטואלית ולא חכמת הלב ודבקו בדבר ד'. הנה כי כן, ניתן ללמוד תורה במשך שנים רבות ובכל זאת להתרגש ממפגש עם עשיר גדול, יותר מאשר ממפגש עם תלמיד חכם; להתרגש ממפגש עם נושא תואר כזה או אחר, יותר מאשר ממפגש עם בעל מידות שצעד ארוכות על מסילת הישרים; להתפעל מן המוחשי יותר מן הרוחני.⁹⁹

רבים, ר' יוחנן, שרוי כולו בעולמה של תורה, בעולם של הזדהות נפשית עמוקה עם ערכה של

99 אין זו הפעם היחידה בה "נתפסים" תלמידי בית המדרש בקלקלה זו. דוגמה נוספת וחשובה לענייננו מצויה בסיפור שאירע לתלמידיו של רשב"י (שמות רבה פרשה נב ג):

"מעשה בתלמיד אחד של ר"ש בן יוחאי שיצא חוצה לארץ ובא עשיר, והיו התלמידים רואין אותו ומקנאין בו, והיו מבקשים הן לצאת לחוצה לארץ. וידע רבי שמעון, והוציאן לבקעה אחת של פני מרון, והתפלל ואמר בקעה בקעה מלאי דיגרי זהב. התחילה מושכת דיגרי זהב לפניו. אמר להם, אם זהב אתם מבקשים הרי זהב טלו לכם, אלא היו יודעין כל מי שהוא נוטל עכשיו, חלקו של עוה"ב הוא נוטל, שאין מתן שכר התורה אלא לעוה"ב. היו יתשחק ליום אחרון".

אם רשב"י חושב שמי שייטול מן הדיגרים יאבד את חלקו לעולם הבא, כיצד הוא מניח לפניו את האפשרות הזו, ואם מותר לקחת מדוע מפסידים בזה את העולם הבא?

התשובה מונחת בפסוק ממשלי (פרק לא) "ותשחק ליום אחרון". פרק זה עוסק הרבה יותר בעולם הזה מאשר בעולם הבא, וניתן לסכם אותו בכך שמי שמתייחס לחיי עולם הזה לפי אמות מידה מוסריות וקדושות - ערכי עולם הבא, נקודת המעבר ממצב של חיי נשמה בגוף למצב של חיי נשמה בלבד אינו מעבר כ"כ נורא עבורו - "ותשחק ליום אחרון".

רשב"י אומר לתלמידיו כי אין שום התנגדות עקרונית לדיגרי זהב ולעיסוק בהם, אך השאלה היא מהי מהות העיסוק בהם. אם כמות דיגרי הזהב שאדם מחזיק בכיסו היא המעניקה חשיבות לעולם הזה שלו, הוא מאבד את עולם הנשמה שלו. אולם אם ייקחו התלמידים את כל התורה שלמדו, יחד עם העולם המוסרי והמיוחדתי שבנו בבית המדרש ואותו הם מנסים לחיות, ואותו יתרגמו אף לעיסוק בדיגרי זהב תוך בירור המטרות הערכיות, היצירה והעוצמה - יהיה בכוחם לשחוק ליום אחרון, שכן כבר בעולם הזה הם חיים את המדדים של העולם הבא (ביאור זה שמעתי מפי מו"ר הרב אלישע וישליצקי שליט"א).

תורה. מה שיאיר את פניו של ר' יוחנן הוא שמועה חדשה - תורה חדשה. החוויה הרוחנית שבגילוי תורה חדשה שטרם הופיעה בשמי עולמו הפנימי-תורני מטביעה את חותמה ואת רישומה על נפש כשל ר' יוחנן, עד כדי הארת פנים. ר' יוחנן צמא לחידוש, וכשהוא מרים את עיניו מן הספר ורואה את ר' אבהו, הוא בטוח כי מצא את אשר ביקשה נפשו. אולם המדרש מעמת את פרשנותו של ר' יוחנן - תורה חדשה, לאמת של ר' אבהו - תוספתא עתיקה.

המעניין, המושך, המבריק והסנסציוני מצוי בתורה החדשה - רעיון חדש שטרם נשמע כמוהו. ואכן, לכאורה יש מקום לשאול אדם הבא מרחוק: "מה תורה חדשה הבאת עמך?", אולם הצליל והאינטונציה חשובים מאוד. ואולי הם המחדשים בפי ר' יוחנן את החידוש, שלמעשה ר' אבהו חידש לו בביאור הפסוק שכבר הכירו: "חכמת אדם תאיר פניו".

התורה החדשה - חדשה באופן אובייקטיבי - כשלעצמה, היא דבר חשוב ביותר, אך ברגע שבו הופכת היא למטרה המודדת את מאור הפנים היא בעייתית, שהרי ההתפעלות מן החדש אינה בהכרח תכונה בית-מדרשית. בית מדרש אינו מודד אירועים וערכים בקנה מידה של חדשנות חיצונית גרידא אלא על פי ערכם העצמי, ובממד זה יכולה להימצא דווקא חדשנות מרובה בתורה ישנה. דווקא החזרה והעיון המחודש בתורה "הישנה", בדברים עתיקים, אפילו אם כלפי כולי עלמא אין בהם כל חידוש, היא התכונה הבית-מדרשית המתבקשת ממדרש זה.

בית מדרש מכשיר אותנו לקנות את יכולת החזרה וההתבוננות אף במה שכבר נלמד, להעמיק ולמצוא דווקא בו פנים חדשות - גופו של עיון זה מאיר את הפנים (ה"שפת אמת" למשל, חזר על אותו מדרש בכל פרשה, לעתים במשך שלושים שנה רצופות ויותר, ובכל פעם מזווית אחרת).

יתרה מזאת, מלמדנו רבנו הרב צבי יהודה קוק זצ"ל:¹⁰⁰

אינו דומה שונה פרקו מאה פעמים לשונה מאה ואחד,

שהוא עובד אלהים¹⁰¹.

כדי לקיים מצות תלמוד, שנונה והגיונה¹⁰², בשלמותה,

לקנות לו את קביעות דברי התורה בקרב

בבירור העמקת ההבנה ובביטחון שמירת הזכירה,

צריכה חזרה מרובה עליהם כמה וכמה פעמים

לפי הכחות והתכונות השונים והמיוחדים של כל אחד ואחד.¹⁰³

יש דתנא ארבעין זימני והוה ליה כמאן דמנח בכיסתיה

100 'אור לתיבת', המכון ע"ש הרצ"ה, אות ב

101 חגיגה ט

102 מלאכי ג, יח

103 ע"ס אורות התורה - "לחזוק דברי תורה"

ויש גם דתנא ארבע מאה זימני.¹⁰⁴

ויש לומר שבאופן כללי

המדה הממוצעת ביניהם למלוא ערך החזרה היא מאה פעמים,
אשר בכלל לכל מי ששונה פרקו מאה פעמים
הוא בודאי כבר קנוי וקבוע לו בהחלט גמור, ובתכלית השלמות,
עד שאין לו ואי אפשר להיות לו שום צורך וענין להוסיף עוד חזרה,
וגם תוכל להיות כהכבדת מעמסה,
הגורמת טשטוש צורה, וכנטירותא יתירתא דחשיבא משאוי.¹⁰⁵

אכן ההוספה הזאת של החזרה והשנון,
שאחרי מלוא הקנין והקביעות של דברי תורה במדה הכללית,
באה היא כבר לא לשם השמוש של תועלת הלמוד של מצות תורה כשהיא לעצמה,
אלא מצד החבה היתרה¹⁰⁶
והקשור הנפשי הפנימי לתורה האלהית ולכל דבריה,
שבאהבתה תשגה תמיד¹⁰⁷, וכל היום היא שיחתי,¹⁰⁸
בלא מדה והגבלת שיעור.
לפיכך מתרומם אז ערכה של התורה עצמה, בעסק למודה,
למעלת עבודת אלהים,
והעוסק בתורה במעלה כזו הריהו -
בשנותו יותר על מאה פעמים כראוי לשלמות למוד התורה -
עובד אלהים,
שהוא עוסק בה לא להשלמתו הרוחנית במצות למוד התורה וקביעות קנינה,
שכבר נשלמה ונתמלאה לו,
אלא מתוך עצם תכונת טבעיותו
ושאיפת רוחו התמידית להשלמת רצון עליון וצורך גבוה.
ואפשר שהרגשה כזו ישנה
במה שרגילים לאמר על הקבוע בתורה בתמידות והסחה משאר ענינים,

104 עירובין נד ע"ב ועיין מהרש"א שם

105 שבת נא ע"ב

106 עיין ספר תניא א, טו

107 משלי ה, יט

108 תהילים, קי"ט, צ"ז

שהוא יושב על התורה ועל העבודה.

ולפי ערך מדה זו יגדל כח החדוש בדברי תורה לכל אחד ואחד.
ובתפילה: השיבנו לתורתך וקרבתנו לעבודתך.

יזכנו נא ד' לכתרה של תורה מתחלתה ועד בלתי סופה.



הפסוק בספר מלאכי (פרק ג) אומר: **"וְשִׁבְתֶּם וּרְאִיתֶם בֵּין צְדִיק לְרָשָׁע בֵּין עֹבֵד אֱלֹהִים לְאִשָּׁר לֹא עֲבָדוּ"**. מה החידוש הגדול בכך שניתן להבחין בין צדיק לרשע, בין עובד אלקים לאשר לא עבדו, האם רק לעת הגאולה אפשר יהיה להבחין ביניהם?!

תשובתם של חז"ל תמוהה עוד יותר: מי ששונה פרקו מאה פעמים נחשב "אינו עובד אלהים", ומי ששונה פרקו מאה פעמים ואחת, נחשב "עובד אלהים".

מסתבר כי ההבחנה בין עובד אלקים למי שאינו עובד אלקים אינה פשוטה. עין רגילה תחשיב את שניהם לעובד אלקים, שכן מי ששונה פרקו מאה פעמים עובד לכאורה את אלוהיו די קשה. האם הפעם הבודדת הנוספת היא זו שעושה את ההבדל הגדול?

מבט רוחני מעמיק מצליח להבחין בין השניים. הרצ"ה מבאר שהשונה פרקו מאה פעמים, על אף מסירותו ללימוד התורה, נתון עדיין במיצר הפרטי שלו - **"השלמתו הרוחנית במצוות לימוד תורה"**. אולם, מי שלאחר שסיים לעשות הכול כדי לקנות את התורה - בעומק הבנתה והבטחת הזכירה - מוסיף לחזור על פרקו פעם נוספת, מלמד על עצמו שהוא אוהב את התורה משום שהיא דבר ד', שהוא כל כך אוהב אותו, כמה ושואף אליו. זהו עובד אלקים!

זהו אולי פשר הביטוי "יושב על התורה ועל העבודה". מעבר לתורה, ללימוד התורה המעמיק והמושלם, יש עבודה - חזרה נוספת על לימוד התורה בשל הדבקות בד' והאהבה העצמית לתורתו. על שני אלו אנו מתפללים: **"השיבנו אבינו לתורתך, וקרבתנו מלכנו לעבודתך"** - שנוכה גם ללמוד, אך גם להיות עובדי ד' החוזרים על לימודנו מפאת דבקות ואהבה.

שמן טעם ר' אבהו טעמה של עבודת אלוהים.

ר' אבהו מנמק את הארת פניו בכך שמצא תוספתא עתיקה. תוספתא אינה גופה של משנה אלא תוספת בירור על דין המשנה. ר' אבהו אינו חושב שמצא חידוש כה גדול, על כן אין הוא נכנס לבית המדרש ברוח סערה וצועק "ראו מה מצאתי". הגילוי האישי שלו, פגישתו עם בירור הלכתי

לאמיתה של תורה, אף אם תלמידי חכמים רבים שמעו כבר עליו, כה משמחת את ר' אבהו עד שפניו מאירות. ודאי אם נאמר שר' אבהו חזר על תוספתא עתיקה זו מאה ואחת פעמים. ר' אבהו מזדהה כל כך עם עצמה של תורה עד כי כל חידוש שהוא מוצא לנפשו - אף אם יהיה סובייקטיבי לחלוטין - ממלא אותו בשמחת נפש.

שמא זהו תוכן החידוש בקריאתו של ר' יוחנן עליו: "חכמת אדם תאיר פניו". על פי נקודת המבט הקודמת של ר' יוחנן, צריך היה הפסוק להתנסח באופן הבא: "החכמה תאיר פני אדם", באופן שהדגש מושם על החידוש האובייקטיבי. אולם ר' אבהו לימד את ר' יוחנן שחכמה איננה נמדדת בקריטריון חיצוני, אלא על פי נקודת החיבור הפנימי בין החכמה לבין הנפש, ועל כן אינו דומה חיבורה של החכמה לנפש האחד לחיבורה לנפש רעהו.

שוו בנפשכם תלמיד הבא לפני רבו וסח לו בהתרגשות אודות רעיון נפלא שלמד. בידי הרב כמה אפשרויות תגובה:

"וואו, זהו רעיון מפורסם מאוד. אני זוכר שלמדתי אותו לפני שלושים שנה..."

"באמת, רעיון חשוב, אני מאוד שמח שסוף סוף התוודעת אליו"

"נפלא, איזה רעיון מיוחד. ספר לי מה זה אומר לך".

ייתכן אמנם שאת הרעיון הזה מכירים רבים, וכל הבא בשערי בית המדרש כבר למדו. אולם מה שהתורה יקרה לו, ומבין כי נפשו של אדם ומפגשה עם חכמת התורה - דבר ה' - הוא המאיר פניו, יקשיב קשב רב לתוספתא עתיקה. ייתכן כי לתלמיד שלפניו הרעיון הזה מפגש חדש וייחודי, ומי יודע - שמא בכוחו לגלות מתוכו חידוש מיוחד שאפילו הרב טרם שמע אודותיו.

המדרש פותח בביטוי: "ר' אבהו ירד לטבריא", אך בהמשך, לאחר דברי ר' יוחנן, נאמר "עלה אצלו". מי עלה אצל מי? אם ר' אבהו הוא מצעירי תלמידי ר' יוחנן, היה מקום לומר כי ר' אבהו עלה אצל ר' יוחנן. אמנם מהלכו של המדרש מכוון אותנו לכך שר' יוחנן עלה אצל ר' אבהו. גם בביטוי הזה נוכל למצוא כי אין הדגש מושם על כך שר' יוחנן עלה מפלס כדי לשאול את ר' אבהו מה תורה חדשה שמע. ר' יוחנן פונה לר' אבהו ושואלו, אך המדרש מדגיש עבורנו כי עלייה הייתה לו מכוחו של תלמידו, ופשט חדש נולד לר' יוחנן בפסוק מקהלת.

ההזדהות הנפשית שאליה עלינו לחתור היא עם עצמיותה של התורה והאמונה, בלא ברקים וניצוצות, וחידושים מפליגים המושכים תשומת לב חיצונית. דווקא תורה ונשמה מצד עצמן, החדש שבעתיק. על כל אחת ואחד לבחון את עצמו ביחס לשלוש ההתבוננויות השונות שבמדרש (התלמידים, ר' יוחנן ור' אבהו), ולשכלל את יחסו לערכי האמונה ומידות הנפש. עלינו להתחנך ולחנך שהחידוש האמתי והמשמח מצוי בעולמה של הנשמה, הרוח והנפש. רק מתוך חידוש כזה יבוא החידוש אל החיים המעשיים.

האמצעים הרבים לאיתור מידע מצויים בידי כל תלמיד. אולם החידוש הנפשי הדורש חשיפה ופיתוח נעול בפניו, ברוב המקרים. תפקידו של המחנך הוא להדריך את תלמידיו לחידוש הנפשי שלהם, למצוא את נקודת החיבור בין התורה ובין הנפש ולהאיר את פניהם.

וה' הטוב יאיר פניו בתורתו.

כי כל זמן שאין ממשיכין הדעת
שהוא אור הרשימו לתוך הלב,
ואין נמשך הדעת כי אם במח,
עדיו אין יודעין ממונו יתברך כלל.
כי עקר הדעת הוא כשנמשך הדעת לתוך הלב
בבחינת וידעת היום והשבת אל לבבך

(רבי נתן מנמירוב, ליקוטי הלכות, ערבית, ד)



על עבודה רוחנית בלימוד תורה

הרב אורי ליפשיץ



הרב אורי ליפשיץ, שותף בצוות 'לב לדעת', רב קהילת טירת צבי
ור"מ בישיבת שיח יצחק

א. לקום מן הספר

באיגרתו המפורסמת של הרמב"ן הוא מדריך את בנו בעצות ובהנחיות מוסריות ודתיות חשובות. ביחס ללימוד התורה הוא כותב: "וכאשר תקום מן הספר, תחפש באשר למדת אם יש בו דבר אשר תוכל לקיימו".

בפשטות, "דבר אשר תוכל לקיימו" מתכוון לדבר הלכה. כך למשל, הלומד סוגיית כיבוד אב ואם במסכת קידושין, צריך לשאול את עצמו מה עליו לעשות ביחס להוריו לאור הסוגיה. אך נראה שדרישתו של הרמב"ן גבוהה יותר, אין כוונתו לחפש בלימוד של כל פרק תנ"ך, פסקה בכוזרי ואפילו משנה במסכת בבא בתרא היבטים הלכתיים הנוגעים לחייו של כל לומד. וכן לא רק לימוד של סוגיות וסעיפים הלכתיים הוא בבחינת "דבר אשר תוכל לקיימו", אלא 'דבר אשר תוכל לקיימו' משמעו היבט מתוך הלימוד שהוא בעל נופך קיומי, ויש לו נוכחות בחייו של הלומד. בלשון אחרת - כל לימוד הוא הבטחה. החיפוש הוא אחרי קיומה של הבטחה זו, ומימוש הדברים שבשלב הלימוד היו ידע ומחשבות בלבד, בתוככי עולם המעשה והרגש של האדם. ניתן לומר גם שהקיום הוא לא רק לגבי האדם, אלא גם ביחס לדברי התורה. המשכת דברי התורה מעבר לספר, אל החיים, מאפשרת לקום אותם ולהעצימם.

בדבריו של הרמב"ן באיגרתו מופיעות הדרכות והמלצות רבות וחשובות שאין כאן המקום לעמוד על כולן, אך הן מכוננות דמות של לומד בעל מידות (ענוה, יראת שמים, הסתלקות מן הכעס, התמדה בלימוד תורה), שהן תנאי ליכולת ללמוד ולהפיק מן הלימוד את הקיום המדובר, 'ראשית חכמה יראת ה'".

מבחינה מעשית, ניתן לזהות שלושה שלבים בתהליך 'קיום הלימוד'. השלב הראשון והמובן מאליו הוא שלב הלימוד, שלב הישיבה ליד (ואולי בתוככי) הספר. האדם הלומד תורה עוסק בדברי תורה, ומעייניו נתונים להבנתם ולימודם. השלב השני הוא השלב שבו האדם 'קם מן הספר', שלב זה מתרחש אחרי הלימוד הראשוני, והוא כרוך בהיפרדות מסוימת מן הספר, ובקימה ממנו. הקימה מן הספר מאפשרת להתבונן על הלמידה במבט חדש, ולראות אותה מזווית שלא הייתה אפשרית תוך כדי הלימוד. רק אז מזמין אותנו הרמב"ן 'לחפש'. לחפש - כי אין הדבר נמצא בנקל, וכי פעמים יש לעמול ולטרוח, להתבונן, להקשיב ולהטות את הלב כדי לגעת בלבם של הדברים ושיגעו הדברים בלבנו. החיפוש באשר למדתי אם יש בו דבר שאוכל לקיימו, נשען על הנחה כי הספר (שזה עתה קמתי ממנו) אכן אומר דבר מה שאוכל לקיימו, והוא מתבסס על אמון בהיותה של התורה תורת חיים במובן האישי ביותר - תורה המורה לי כיצד לחיות ולהיטיב את דרכי.

את הניסיון לקום מן הספר ולחפש דבר שנוכל לקיימו או מכנים 'עבודה רוחנית'.

'עבודה' - ללמדך שאין הדבר מיידי ופשוט, אלא הוא דורש עמל ומאמץ. עבודה, לא רק כדברי חז"ל על הפסוק בדברים ו' "ואותו תעבוד" - שתהא עוסק בתורה ובמצוות (תנחומא, ויקרא, טו), אלא גם ביחס לציווי התורה - "לעבדו בכל לבבכם", כלומר עבודת הלב ויגיעת הנשמה. עבודת לב זו נועדה, כהנחייתו של רבי נחמן מברסלב, "לעשות מהתורות תפילות", כלומר להוסיף ללימוד השכל את המגע לחיים, ללב ולנפש.

'רוחנית' - כדי להצביע על הממד החורג מהחשיבה והלימוד הרגילים אל עבר מרחבי הרוח והפנימיות. 'רוחנית' גם כביטוי לדברי חז"ל, שעל המורה להיות 'איש אשר רוח בו' - שיודע להלך כנגד רוחו של כל אחד ואחד, ובעיקר כדי לזכור את דברי קהלת - 'אין אדם שליט ברוח לכלוא את הרוח'.

תכליתה של 'עבודה רוחנית' בלימוד התורה היא לנסות ולמצוא את הדבר שאוכל לקיימו. לזקוק, להעמידו לפניי, לחוות אותו, להפנים אותו, ולהזמין ללכת איתי הלאה. לקיימו ולהקימו כשאני עצמי קמתי מן הספר, ולא להשאירו שם כשאני מתרחק מהלימוד. ועם כל זה, לזכור שסודו של הלימוד לא בהכרח נגיש לי, וגם אל מה שמצאתי עוד אוכל לחזור בעתיד ממקום אחר ולראות בו דברים אחרים, כדברי חז"ל - "דברי תורה: כל זמן שאדם הוגה בהן - מוצא בהן טעם" (עירובין נד, עמוד ב).

ה'עבודה הרוחנית' היא כלי המתחדש בדור האחרון בבתי מדרש שונים (גם אם בשמות אחרים ובדגשים אחרים). ממילא, על אף שניתן לייסדו על מקורות ולמצוא לו סימוכין, רובו עדיין סמוי מן העין. הכתוב להלן הוא פרי של התנסויות שונות עם קהלי תלמידים שונים, ובעזרת ה' פרסומם של הדברים יביא לחוויות נוספות, לקחים ותובנות.

ב. תנאים מאפשרים

נראה שכמו דברים רבים נוספים, עבודה רוחנית לא יכולה להתרחש בכל מקום, בכל זמן ובכל תנאי. יש כמה תנאים שיכולים לאפשר את הצלחת העבודה שבעקבות הלימוד. ראש לכל, הוא האמון של המורה בהיותה של התורה תורת חיים, הנושאת בחובה אותות ואורות ללומדיה. אחרי האמון הזה, נדרש גם אמון של המורה ושל תלמידיו בעצמם וביכולתם ללמוד תורה ואף לחוות את הלימוד ולהוליכו איתם. לצד האמון נדרשת הקשבה גדולה מצד המורה ומצד התלמידים - הקשבה לתורה, לנפשי פנימה, לתלמידים ולחברים לכיתה. אמנם, עבודה רוחנית יכולה להתבצע ביחיד, אך ערכם של הצוות והחברותא אינו רק בלימוד אלא גם בקימה ממנו. על כן עבודה רוחנית מוצלחת תלויה מאוד ברמת המיומנות של הכיתה בהבעה אישית, בשיחה, בהקשבה, בשיתוף ובשיקוף. עוד חשוב לייחד לעבודה הרוחנית זמן מרווח כדי לא לקטוע תהליכים באיבם ולא להאיץ את מה שזקוק להבשלה אטית. לא רק זמן מרווח דרוש, אלא גם ארגון חלל הכיתה למעגל ללא שולחנות, (ללא פלאפונים כמובן) וישיבה בכיתה נקייה ושקטה. תנאים אלו יכולים להועיל מאוד לעבודה מסוג זה.

לפני תחילת העבודה הרוחנית, מומלץ להסביר לתלמידים מה תכליתה ומה מהותה. עוד מומלץ לא לחייב תלמיד לקחת חלק בעבודה שכזו, אלא לאפשר ולהזמין - ולזכור שלכל אחד נטיית נפש ייחודית לעבודתו. וכדברי חז"ל, "אני בריה וחברי בריה, אני מלאכתי בעיר

והוא מלאכתו בשדה, אני משכים למלאכתי והוא משכים למלאכתו, כשם שהוא אינו מתגדר במלאכתי כך אני איני מתגדר במלאכתו, ושמא תאמר: אני מרבה והוא ממעיט - שנינו: אחד המרבה ואחד הממעיט ובלבד שיכוין לבו לשמים" (ברכות יז, עמוד א)

היכולת להנחות עבודה רוחנית מיטבית דורשת אימון וסגולות שיש לפתח. בין השאר על המנחה להגדיר היטב את הנושא, לדייק בשאלות שהוא שואל כחלק מתהליך העבודה, לכוון את שלב האסיף של פירות העבודה מהכיתה, להיות גמיש בהנחיה ורגיש בתגובות.

מומלץ לבקש מהשותפים לתהליך העבודה הרוחנית לכתוב את דבריהם, ולא לענות בעל פה. הכתיבה מסייעת למחשבה להתברר, ומאפשרת גם לקיים סבב של דיבורים שבו קיימת פחות השפעה של דובר אחד על משנהו.

ג. בפועל ממש

אם כן, כיצד מתרחש תהליך של עבודה רוחנית?

כפי שציינו לעיל, מטרתה של העבודה הרוחנית הוא לקחת את החומר הנלמד ולתת לו קיום בחיינו. בדרך כלל אנו מתייחסים לעבודה הרוחנית כעבודה המתרחשת לאחר הלימוד ובעקבותיו.¹⁰⁹ להלן, נציע כמה אפשרויות לעבודה, ונדגים אותן במבחר תכנים ממקצועות התורה השונים. בכל אחד מהכלים המתווה הכללי דומה, כלומר - לאחר הלימוד פונה המורה אל הלומדים עם שאלה או הזמנה למחשבה, התבוננות והפנמה (וכאמור לעיל, עדיף גם שההזמנה תהיה לכתיבה אישית). לאחר מכן ניתן לאסוף תשובות או מחשבות מתלמידים החפצים בכך, ולעורר דיון אם הזמן והתנאים מתאימים לכך.

קודם לעבודה הרוחנית מומלץ לחזור ולסכם בקצרה את החומר הנלמד, ולדייק היטב בדעות או במסקנות שניקה לשלב הבא.

1. עבודה ראשונה - עבודת הרגש והחווייה

סוג זה של עבודה מטרתו לחבר את הדברים שנלמדו לעולמו הפנימי של הלומד. אין כאן מאמץ להגיע למסקנה 'נכונה' או 'לא נכונה', אלא ליצור זיקה בין הפרק או הסוגיה אל נפשו של התלמיד. כך למשל, יכול המורה לשאול בסיום הלימוד של סוגיה בגמרא - 'מה חשת בזמן קריאת הסוגיה?'. לעתים ניתן לשאול דווקא על הרגעים שאחרי סיומו - 'מה אתה מרגיש כעת עם סיום הלימוד של הפרשה?'.¹¹⁰

התשובות לשאלות אלו בדרך כלל יהיו קצרות, וניתן יהיה לבטאן במילה אחת (שמח, מופתע, מהורהר, מתלהב). לעתים יחוש תלמיד כמה רגשות מעורבבים, או שירגיש צורך להוסיף למילה הקצרה גם הסבר כלשהו, מדוע חש כפי שחש בזמן הלימוד.

לפעמים אפשר לשאול את התלמידים על רגש מסוים וממוקד. למשל - 'מה הפתיע אותך בפרק?', 'מה שימח אותך במהלך הלימוד של ספר שמואל?' וכדומה. שאלות כאלו ואחרות פותחות צוהר להרגיש את הסוגיה או את פרק הלימוד, הרגשה שגם בלי הצעד המפורש

109 אמנם, יש כמה תרגילים שניתן לעשות עוד טרם הלימוד, אך בדברינו נתמקד באלו הנעשים לאחר הלימוד.

שמנסה לקחת את החומר הנלמד לחיים, יוצרת חיבור בין התורה והלומד.

חשוב לציין כי במקרים רבים תוכל עבודה מעין זו להציף בפני המורה קשיים שעולים אצל התלמידים. כך למשל, יכול תלמיד לומר כי בזמן לימוד סוגיית מצוות האב ללמד את בנו תורה, הוא חש תסכול נוכח העובדה שאביו אינו מסוגל ללמוד עמו תורה (בגלל עומס בעבודה או העדפות אחרות). לחילופין, יכול תלמיד לספר כי הוא מרגיש חוסר נחת בעקבות לימוד פרק כא בבראשית, גירוש הגר וישמעאל. לנו כמורים אמירות מעין אלו חשובות מאוד. הן מאפשרות לנו להבין את המקום שבו נמצאים תלמידינו, ומסייעות לנו לכוון את השיעורים הבאים שיהיו משמעותיים ומדויקים עבורם.

2. עבודה שנייה - עבודת ההזדהות

הזדהות היא כמובן רגש כרגשות אחרים, אך במובנים רבים מדובר בעבודה רוחנית שמזמינה 'כניסה פנימה', ולקחת הלימוד אל חיו של הלומד בצורה מפורשת יותר. כך, למשל, יכול המורה לשאול את הלומדים בעקבות לימוד הפרק השני במסכת ראש השנה, וסיפור המחלוקת שבין רבן גמליאל ורבי יהושע - 'עם מי מהתנאים שפגשנו במשניות (רבן גמליאל, רבי יהושע, רבי עקיבא, רבי דוסא בן הרכינס) אתה מזדהה?'. אין בשאלת ההזדהות שיפוטיות ביחס לדמויות שעמן לא הזדהה התלמיד, וכמובן שהיא אינה נוגעת לפסיקת ההלכה. עם זאת, מאחר ש'אלו ואלו דברי אלוקים חיים', הזדהות של התלמיד עם אחת הדמויות מחברת את הלימוד ואת דמויות המופת לעולמו הפנימי. שאלות דומות הן שאלות הנוגעות לתלמיד ישירות, בסגנון 'איזה פן בלימוד אתה מזהה בעצמך', כך למשל בעקבות לימוד ברכת יעקב לבניו, יכול המורה לשאול את התלמידים 'באיזו מהברכות שמברך יעקב את בניו אתה חש שהתברכת בעצמך?'. לעבודת ההזדהות מגוון תרגילים אפשריים, כמו לבקש מהלומדים לכתוב משהו לכלל חברי הכיתה (או לנמענים אחרים) בשם הדמות שאיתה הם מזדהים.

עוד אפשר לתת לעבודת ההזדהות צורה של מפגש, ולשאול 'עם איזו דמות מסיפור יוסף ואחיו רוצה היית להיפגש?', ולהוסיף - 'מה היית שואל אותה?'.

3. עבודה שלישית - עבודת הדמיון

מעבר לכוחות הרגש, ניתן לעבוד גם על כוח הדמיון. כלי הדמיון יכול לסייע לאותה 'קיימה מן הספרי' שאנו מבקשים, ולאפשר ללימוד לפרוץ ממרחבי השכל והחשיבה האינטלקטואלית אל החיים של הלומד. בעזרת הדמיון ניתן לחרוג מהכתוב אל מחזות שלא מופיעים בו - במקום ובזמן. כך למשל ניתן להזמין את התלמידים לדמיין את המעמד המרגש של העלאת ביכורים לבית המקדש, או את ההתרחשות בבית המדרש ביבנה, ולדמיין מה התרחש ביום שאחרי יציאת בת הקול שאמרה 'הלכה כדברי בית הלל', וניתן לדמיין גם כיצד היה חש מלך כוזר אם היה נקלע לחצר של הבעל שם טוב.

4. עבודה רביעית - עבודת היוצא לחיים

שלושת סגנונות העבודה שהובאו לעיל, מזמינים את הלומד לחבר את עולמו הפנימי אל התורה, אך לא עוסקים ישירות במסרים ובמשמעויות שעולים מהלימוד אל חייו של הלומד. העבודה מהסגנון הרביעי מכוונת אל מקום זה בדיוק. כמובן שאפשר לשאול את הלומדים 'מה המסר שלקחת מלימוד הפרק לחייד', אך במקרים רבים דווקא עבודה מדויקת יותר עשויה להיות פורייה יותר. כאן נדרש המורה לבחור בעצמו את אחד העקרונות המובעים בסוגיה או בפרק, או את אחת ההתלבטויות הערכיות שנלמדו, ומהם לצאת אל העבודה הרוחנית האישית של הלומדים. לדוגמה, בעקבות לימוד מקורו של האיסור להזיק (על פי ראשונים ואחרונים בתחילת מסכת בבא קמא) יכול המורה לשאול את הלומדים - 'נסה להיזכר היכן בחייד בעבר הזקת בשוגג או במזיד?' ולהוסיף - 'בעקבות הסוגיה, כיצד היית נוהג היום?'. דוגמה אחרת, בעקבות לימוד פרק כז בתהילים, יכול המורה לבקש: 'חשוב על תחושה דומה למתואר בפרק "אם תחנה עלי מחנה"? מה תעשה או תחשוב ברגעים אלו כדי שלא יירא לבד?'.
כדי שלא יירא לבד?.

ד. תשומת לב

לצד הצעתנו כיצד להנחות את העבודה הרוחנית בכיתה, חשוב לשים לב לכמה נקודות שעלולות להיות לרועץ.

ראשית, הדברים אינם מתאימים לכל כיתה ולכל קבוצת לומדים. במקרים רבים, היחזה הלא כתוב בין התלמידים למורה הוא שלא עושים דברים שאינם לצורך הבחינה, וממילא שאלות אישיות וכאלו הדורשות עבודה פנימית עשויות להיתקל במחסומי צניות או סתם קושי בשפה ובביטוי של עולמות הרגש והחויה. על כן, חשוב גם כשמנסים ליישם את הצעתנו, לעשות זאת בהירות, במינון נכון ותוך ההקדמות הנדרשות, וכמובן - בניסיון לאפשר מרחב מיטבי כפי שהצענו לעיל.

בנוסף, יש להיזהר שלא להרבות בעבודה רוחנית, ולא לחזור על תרגילים בסמיכות גבוהה מדי. חלק מהחן של הדברים הוא היותם מפתיעים ומזמינים למקומות חדשים. הפיכתם למשהו מחייב ושגרתי יכולה להוציא מהם את העוקץ. בנוסף, במקרים רבים, אחרי שהתלמיד נשאל פעם או פעמיים 'מה אתה מרגיש נוכח הסוגיה', הוא ישאל את עצמו את הדברים באופן טבעי. עוד חשוב לא להיות דוגמטי ובנאלי בניסוח השאלות, לגוון ולדייק מסוגיה לסוגיה ומפרק לפרק על פי אופיו של הפרק ואופייה של האווירה בחבורת הלומדים.

זהירות נוספת נדרשת בזיקה שבין הלימוד לעבודה הרוחנית. אם השלב השני יהיה תלוש לחלוטין מהלימוד, עלולים חלק מהתלמידים לזלזל בו, או חמור מכך - לזלזל בלימוד. עבודה רוחנית מיטבית היא כזו שללא הלימוד, קשה לבצע אותה, ועם זאת - היא מוסיפה נופך חדש המפרה את הלימוד עצמו.

כמובן שהעבודה הרוחנית נעשית מתוך ההקשר של מטרות לימוד התורה, אהבת התורה,

הכבוד לגדולי ישראל, והאמון וההערכה להלכה ולמצוות. ולכן יש לכוון את הכלים שהצענו למטרות אלו. כמובן שיש להיזהר מאמירות לא מכבדות כלפי דמויות של גדולי ישראל, ויראת שמים היא תנאי חשוב לקיומה של העבודה הרוחנית.

עוד נציין כי לאור העובדה שאנו מנסים לגעת במקומות עדינים בנפש האדם, חשוב להותיר מרחב ללומד. לא ללחוץ על תלמידים לענות לשאלה בקול ולא לבקש לשתף ללא התנדבות של הלומדים.

ה. הדגמות - הלכה למעשה

כדי לאפשר למורים 'לטעום' מהעבודה הרוחנית, מובאות להלן שתי הדגמות קצרות של פרקי לימוד בתנ"ך ובגמרא, והצעות לעבודה רוחנית בעקבותיהן.

1. הדגמה בסוגיית "עבדי איניש דינא לנפשיה"

מקורה של הסוגיה העוסקת בעשיית דין עצמית במסכת בבא קמא בדף כ"ז. מדובר בסוגיה הנפרסת על כשני עמודי גמרא, ויוצאת מסיפור על אדם שהיכה את חברו עקב סכסוך על בור מים. הסוגיה מתגלגלת לדיון עקרוני ורב הוכחות בשאלת האפשרות של עשיית דין עצמית, ללא התערבות בית דין. הלימוד בסוגיה עשוי להימשך זמן משמעותי בכיתה ממוצעת, אך להיוותר בסיומה ללא עבודה רוחנית - זו יכולה להיות החמצה של ממש. אמנם הסוגיה נוגעת לרבדים הלכתיים רבים (למשל, האם רשאי אדם ששכנו חסם את החניה שלו, להזיק לרכב החונה ולדחוף אותו), אך בדרך כלל הם לא יהיו משמעותיים לתלמידיו. מאידך, דווקא השאלות העמוקות המונחות בתשתית הסוגיה יכולות להיות אתגר פנימי לתלמיד, ולהוות "דבר אשר הוא יוכל לקיימו", אם יקום מן הספר, ויעבוד על כך. לאור הצעותינו לעיל, נציע מגוון תרגילים לעבודה רוחנית בעקבות לימוד הסוגיה.

א. עבודת הרגש והחויה:

- כיצד חשת במהלך לימוד הסוגיה?
- מה הרגשת נוכח דבריו של רב נחמן בסוגיה? (שעל השכן שנעשק היה להכות את רעהו לא רק מכה אחת אלא מאה!)
- איזו מהוכחות הגמרא הפתיעה אותך? מדוע?

ב. עבודת ההזדהות:

- בסוגייתנו מופיעה מחלוקת אמוראים, האם האדם יכול או לא יכול לעשות דין עצמי. עם מי מהאמוראים הזדהית? מדוע?

- איזו דמות המופיעה בסוגיה היית רוצה לפגוש? מה היית שואל אותה?

ג. עבודת הדמיון:

- דמיינ את בן בג בג (שדבריו מובאים בסוגייתנו כהוכחה לכך שמותר לעשות דין עצמי) נכנס לכיתתנו. מה היה הוא אומר על מה שנאמר בה עד כה?
- נסה לדמיינ את האישה הרואה שני אנשים נעים, ומתערבת כדי להציל את איש מיד מכחו', כשהיא שומעת שהגמרא רואה אותה כשליחת בית דין. מה הייתה תגובתה? מה הייתה תחושתה?

ד. עבודת היוצא לחיים:

- ניתן לראות בסוגיה כמה מוקדים אפשריים לעבודה, ונציע שניים מתוכם.
- ראשית, הסוגיה בוחנת את המשמעות של ה'דין' ואת זיקתו ל'בית הדין'. לאור הסוגיה, ייתכן שבמקרים מסוימים יכול כל אדם להפוך לשליח בית דין ולעשות דין בעצמו, או לחילופין, אין צורך ב'בית דין' כדי להתיר מעשים שכאלו. בעקבות מוקד זה, נוכל לשאול שאלות מעין אלו:
- מתי בחייד עשית דין לעצמך? (כיצד הרגשת?) האם בעקבות הלימוד היית נוהג אחרת?
 - לחילופין: נסה לחשוב על מקרה שבו לפני לימוד הסוגיה היית נמנע מלקיחת החוק לידיים, וכעת לא תהסס לעשות זאת.
- כיוון אחר היוצא מהסוגיה הוא המתח שבין המערכת והחוק הכללי לבין האמירה האישית, שלעתים צודקת אך נתקלת במערכת שמטבעה מורכבת יותר ודורשת הוכחות וראיות וכדומה. אם נבחר במוקד זה נוכל לשאול שאלות מעין אלו:
- האם קרה לך שהחוק / המערכת עמדו מול תחושת הצדק האישית שלך? מה עשית? איך הרגשת?

2. הדגמה בפרק א' בספר יונה

הפרק הראשון בספר יונה מספר על ניסיון הבריחה של יונה משליחותו של הקב"ה לקרוא לאנשי נינוה לשוב בתשובה, ועל סופו במעי הדגה, כל זאת על רקע הסערה ותגובת המלחים. כאן יקשה לצאת עם משמעויות הלכתיות (אם כי אפשר לבחון את שאלת ההיתר של המלחים להשליך את יונה לים בזמן הסערה), ובמקרים רבים עלול תלמיד לצאת מלימוד הפרק כשמעבר לידיעת הסיפור ופרשנויות שונות שלו, הוא לא קיים בחייו בכלל.

שאלות שונות שיכולות להישאל כעבודה רוחנית בעקבות לימוד הפרק עשויות לפתוח פתחים לעולמו של התלמיד ולהותיר את הרושם של סיפור יונה והמלחים על חייו. גם כאן נציע כמה תרגילים אפשריים, כהדגמה לשיטת העבודה הרוחנית:

א. עבודת הרגש והחויה:

- כיצד חשת בזמן לימוד הפרק?
- כיצד חשת כאשר יונה החליט להירדם בירכתי הספינה בעוד המלחים קוראים איש לאלוהיו?
- מה הייתה תחושתך בזמן שבו הטילו המלחים את יונה למים?

ב. עבודת ההזדהות:

- האם יש פן במעשיו או באישיותו של יונה (בפרק או בפירושי חז"ל) שאתה חש שקיים גם בך במובן מסוים? מהו?

ג. עבודת הדמיון:

- דמיין את רב החובל יורד מהספינה ומספר לאשתו, לבני ביתו ולשכניו את אשר אירע בים. מה הוא מספר להם? מה יחסו ליונה? כיצד הם מגיבים?

ד. עבודת היוצא לחיים:

- ניתן להציע לאור הפרק כמה מוקדים, ונביא שניים מתוכם.
- ראשית, הפרק מלמדנו על חוסר היכולת של אדם לברוח משליחותו. לאור זאת, נוכל לשאול את השאלות הבאות:
- האם בחיידך חשת פעם שאתה מעוניין בבריחה משליחות או שאין לך כוח לשליחות? לו סיפרו של יונה היה לנגד עיניך באופן שבו למדנו אותו כעת, האם הוא היה משפיע על החלטתך?
 - מה לדעתך חש יונה כאשר הקב"ה החליט להותיר את נינוה על כנה? האם חשת רגש מסוג זה בחיידך? מתי?
- אפשרות אחרת היא לראות את תשובת המלחים המופיעה בפרק. תשובת המלחים נגרמת כתוצאה מהצללתם מסכנת הנפשות שהיו נתונים בה וכנראה גם מצפייתם באירוע הנסי שבהשקטת הים.
- האם קרה לך בעבר שעמדת בפני סכנת נפשות וניצלת? לחילופין, האם היית עד לנס? מה עורר בך אירוע זה? כיצד הדבר השפיע על חיידך?

כאמור לעיל, אלו רק דוגמאות ראשוניות וכלים בסיסיים לעבודה הרוחנית. האחריות על המורה בהקשר הזה היא גדולה: לדייק ולהתאים את העבודה המתאימה לתלמידיו ולתוכן הנלמד, וליצור ולאפשר את התנאים הנכונים כדי שעבודה מסוג זה תצליח. יש בה, בעבודה הרוחנית, פתח גדול וסיכוי ממשי לחיים של תורה, ולתורה של חיים, לידע שמסוגל להצמיח חינוך, ולחוויית למידה משמעותית.

שער שני:

למידה משמעותית עיון וכלים מעשיים



ד"ר משה וינשטוק



א. מהי למידה משמעותית?

כל אחד מאיתנו יכול להיזכר ברגע שבו פתאום צמחה בתוכו תובנה, רגע שבו הוא חש שמתרחשת למידה אמיתית, רגע של התבהרות סוגיה לאחר עמל של חודשים, הפתעה מערערת או משהו עמוק שנגע בו והתחבר לחייו, לאישיותו או לתובנותיו. כל אחד מאיתנו גם יכול לחשוב על רגעים קטנים רבים של גילוי, התחדשות וצמיחה שהתרחשו בעת שקראנו ספר או שיר, בעת שעמלנו לפצח סוגיה או תרגיל מורכב, בעת שעסקנו בהבנת נושא מסוים עם ידיד קרוב או כאשר אדם בעל הראיה דיבר אלינו. ברגעי הלמידה האלו אנו עשויים לחוש התבהרות של נושא שעמלנו על הבנתו זמן רב, תובנה עמוקה שמתחדשת בתוכנו, התפעמות מיצירה או אף שכחה עצמית והתאחדות עם מושא הלמידה. רגעי הנגיעה האלו הם בעצם הרגעים שבהם מגיעה לשיאה הלמידה המשמעותית ומתרחשת ההפנמה.

במילים "למידה משמעותית" אנו מתכוונים לכך שתוכן חיצוני (דברים כתובים, אדם, יצירת אמנות) נוגע בעולמו הפנימי של הלומד ומקבל משמעות והקשר בעיניו. מתוך כך הלומד גדל, נוסף לאישיותו רובד: רעיון, תובנה, רגש, החלטה. נוצרת הפנמה של הדבר, התאחדות בין התוכן לאדם, ומתהווה חוויה.¹¹⁰ קשה לתאר במילים רגעים אלו וכל שביכולתנו לעשות הוא לאפיין את מה שיכול להביא אליהם, ולקוות שהם יתרחשו בחלל הלמידה.

לעתים קרובות, כאשר מדברים על חווית למידה משמעותית, מתכוונים לאירוע שיא חד-פעמי, חוויה רגעית שיצרה שינוי או מהפך בחיי הלומד. כמה מחקרים ותיאוריות עסקו בחוויות מעין אלו, ואין ספק שאירועי השיא אכן מעצבים את חייו ומשפיעים עליהם.¹¹¹ לצד רגעי השיא האלו, יש גם חוויות למידה זעירות, שבעוצמות שונות עשויות להיות מנת חלקם היום-יומית של

110 את המילה "חוויה" טבע א.ד. גורדון ומשמעותה התאחדות בין "חיים" ו"חוויה". כאשר נוצרת אינטראקציה בין תוכן חיצוני לאדם לבין עולמו הפנימי (האינטלקטואלי, הרגשי, הערכי או הרוחני) - נוצרת חוויה. כלומר הפריה בין "חיים" לבין "חוויה".

111 את המונח התנסויות/חוויות שיא (peak experience) טבע מסלאו (Maslow, 1959). הוא הראשון שטען שבחוויות הללו שלובים רכיבים רגשיים, ביחד עם למידה הכרתית וגילוי עצמי. בלום הרחיב את תובנותיו של מסלאו לתופעה הנקראת "חוויות שיא המבוססת על לימוד בכיתה" (Bloom, 1981). הוא ערך מחקר בהשתתפות שמונים סטודנטים וביקש מהם לתאר זיכרונות שהותירו בהם רושם חזק מלימודיהם. גד יאיר בספרו (2006) מנגיד בין תפיסת הלמידה המעטברת לבין תפיסת הלמידה של חוויות השיא. הוא מציג יחסים של השלמה הדדית "בלוויית ויכוח קל". הוא מתאר את הלמידה המעטברת כמצע לנקודות השיא. אנו סבורים שהדברים משלימים זה את זה ומשמשים בערבוביה, שגם למידה מעטברת יכולה להיות חוויה הנחקקת בחיי הלומד, ושיש חוויות למידה קטנות המעצבות כל הזמן את תובנותיהם של הלומדים, סקרנותם וחיייהם. לכן במהלך מחקרנו, אנו מבקשים מלומדים לתאר חווית למידה מהזמן האחרון (שבוע, חודש, שנה) וגם חוויות מן העבר, ולא רק חוויות שיא של חייהם.

תלמידים בהווה לימודית מתמשכת.¹¹² חוויות מעין אלו, שכל אחד מאיתנו יכול להיזכר בהן, מאופיינות בתחושת למידה טובה, חיובית ומפרה, והרגשת עוררות: אינטלקטואלית, רגשית או רוחנית. התרחשות מעין זו עשויה להופיע לעתים ברגע אחד של תובנה, ולעתים לאחר עמל ולמידה של חודשים רבים, כשפרטים רבים של ידע מצטברים זה על גבי זה ופתאום מתרחשת ההתבהרות, או כשאדם מתבונן על עמלו וחש כיצד בכל עת הלמידה, המפגש עם הנושא והמאמץ שהושקע פעפעו בתוכו והצמיחו אותו.

בתפיסתנו, העיסוק בחוויות הלמידה המשמעותיות אינו זונח את מטרות ההוראה המסורתיות והקוגניטיביות. פיתוח חוויות למידה משרת היטב את רכישת הידע וזכירתו, פיתוח החשיבה,¹¹³ והסקרנות להמשיך ללמוד ולהעמיק. כאשר מתרחשת חווית למידה הנושא נטמע בחיי הלומד, נותר בזיכרונו לטווח ארוך, מותיר בו תחושה חיובית כלפי הלמידה, ומעורר בו סקרנות ורצון להמשיך למידה.¹¹⁴ השאלה הגדולה העומדת לפתחנו היא כיצד ניתן ליצור עניין פנימי בלמידה, ורצון של הלומדים להעמיק, לעמול ולהרחיב את עולמם.

בעמודים הבאים נעסוק במה שמתחולל בלמידה המשמעותית. ננסה לאפיין מהו התהליך הפנימי (תבוני/ רגשי/ נפשי) שמתרחש בזמן התהוותה של חוויה מסוג זה ומהם התנאים הסובבים המעודדים ומאפשרים התרחשותן של חוויות מסוג זה. את החלק נסיים באתגרים המלווים את ההתמקדות בנושא.

112 כך למשל סובר גם תדמור (2007). לדבריו עוצמת החינוך יכולה להתבטא לא בהכרח באירועי שיא, אלא ב"חוויות ההווה החינוכית" - חוויה חינוכית מתמשכת, דיאלוגית, רצינית (עמ' 14).

113 רבים ממפתחי נושא הלמידה עסקו רק או בעיקר במרחב הקוגניטיבי/לוגי של מוח האדם, ובמיוחד ב'פיתוח החשיבה'. פיתוח נרחב זה יצר לעיתים דיכטומיה בין החלק המחשבתי של האדם לבין צדדים נוספים והתעלם לעיתים מראיית האדם כישות שלמה שמערכות מגוונות משפיעות על הבנתו, זיכרונו, ערכיו וחיו. מי שעמד על הדיכטומיה הזו ויצא כנגדה הוא שפיר (תשנ"ו) במאמרו "בשבח הרגשות הקוגניטיביים". דוגמה לתפיסה דיכטומית זו היא הצלחתה המדהימה של הטקסונומיה של בלום העוסקת בפיתוח החשיבה הלוגית, והתעלמות כמעט מוחלטת מן הטקסונומיה הנוספת שבלום פיתח ביחד עם קרתוואל (האפקטיבית), העוסקת בתחום האפקטיביות של הלמידה, הכולל ערכים ורגש. כך גם קרה שהטקסונומיה של בלום תפסה מרחב משמעותי בבתי הספר ובקרב המורים, ואילו הטקסונומיה של קרתוואל (שגם היא פותחה עם בלום) העוסקת גם בהיבטים רגשיים וערכיים של הלמידה, נזנחה כמעט כליל. על מגמה זו עמדו לוי ומירון (2002). גם במעגל הלמידה של טילר, המתאר את הלמידה כמעגל של מטרות, התנסות והערכה, נותרו לרוב הערכים והרגש רק במטרות הלמידה, בלי התייחסות מעשית בהתנסות ובהערכה (לוי ומירון 2002). במדינת ישראל, כבמקומות אחרים בעולם, אומצה ביתר שאת הטקסונומיה של בלום. היא פותחה באופן משמעותי עם פיתוח נושא החשיבה מסדר גבוה (זוהר, 1996). מדובר בענייני בהתפתחות משמעותית, מאחר שמדובר בפיתוח החשיבה של הלומד ובעלייה משלב הידע האינפורמטיבי הנמוך. מה גם שלעיתים החשיבה מסדר גבוה אף מביאה לחווית למידה משמעותית. עם זאת, לרוב ההשקעה המרובה בחשיבה מסדר גבוה עוסקת רק בהיבט הקוגניטיבי-לוגי של הלמידה והאדם, ואינה נותנת את דעתה על היבטים נוספים שמשפיעים מאוד על הלמידה (היבטים רגשיים, ערכיים, חברתיים ועוד). על ההכוונה של הערכת הלמידה לכך וההתעלמות מצדדים אלו בהערכה ראו זוהר (2013), עמ' 244.

114 כך הראה בלום שחוויות הלמידה מוטמעות לאורך זמן בזיכרונו של הלומד (Bloom, 1981).

י'חוויית הלמידה המשמעותית'

הביטוי 'חוויית הלמידה המשמעותית' טומן בחובו שלושה רכיבים: חוויה, למידה ומשמעות. היחוויה היא התרחשות פנימית נפשית של האדם. כאשר האדם מתנסה ב"חוויה" כלשהי הוא מרוכז בה, האדם והזמן הווים במקום מסוים ויש חיבור עמוק בין האדם למתרחש (חוויה היא חיבור של "חיים" ו"הוויה").¹¹⁵ בהתרחשות זו עשויים לבוא לידי ביטוי כוחות מגוונים באישיותו (קוגניציה, רגש, דמיון, נפש, עולם תת מודע ועוד). במהלך החוויה האדם חש עוררות עמוקה, ולרוב הוא מרוכז בנעשה ואינו רפלקטיבי כלפי המתרחש.¹¹⁶ ה'למידה' כוללת כל התרחשות שהאדם גדל (צומח/מעמיק/ מתפתח) ממנה, כתולדה של אינטראקציה בינו לבין תוכן מן החוץ. התפתחות האדם עשויה להיות הן ברמת האינפורמציה היבשה ('אינפורמציה הטריוויה'), הן בהבניית ידע קוגניטיבי ומיומנויות, והן בתובנות רגשיות, ערכיות ואישיותיות. וה'משמעות' (בהקשר של למידה) נוצרת כאשר אדם גדל ממפגש עם תוכן מן החוץ (=למידה) והתוכן מקבל הקשר, חשיבות ופשר ייחודי בעולמו. המשמעות נוצרת כשהתוכן הנלמד מתחבר למרכיבי ה"אני" (self) של האדם,¹¹⁷ באופן שעשוי להשפיע על חייו בעתיד. ככל שהלמידה תיגע במקומות עמוקים וקיומיים ללומד ותפתח אותם, היא תהיה יותר משמעותית.

אם בתהליך החוויה באו לידי ביטוי שלושת המרכיבים (חוויה, למידה ומשמעות), הרי שהתרחשה חווית למידה מיטבית: נוצרה התרחשות נפשית שהאדם היה במרכזה במלוא תשומת לבו, הוא נפגש עם תוכן מן החוץ והיה מרוכז במפגש זה באופן שהתוכן התחבר לעולמו והצמיח אותו. כמובן שיש למידה ללא חוויה או משמעות, יש חוויות שאינן חוויות למידה,¹¹⁸ ויש

115 ראו הערה מספר 110.

116 על אבדן הרפלקטיביות ותחושת הזרימה במהלך החוויה כתב M. Csikszentmihályi, בספרו (Flow, 1990). ספר זה מומלץ לכל מי שמעוניין להיכנס ולהבין את מכמני נושא החוויה.

117 המונח משמעות מוסבר בכמה אופנים: לנדאו (1999) מסביר אותו כ"חשיבות או רלוונטיות" ותדמור (2007) מציע להוסיף ש"משמעות היא חשיבות", אך גם "נוגעת בשאלות קיומיות עמוקות של האדם ונותנת להן מענה", הוא אף מבקש להציע לחנך לעיסוק בשאלות של משמעות. במונח עצמי (self) אנו נוקטים את תפיסתו של קוהוט, על פיה העצמי הוא הליבה של האישיות. הוא משקף את המאפיינים המבניים של האישיות וכן את היכולת ההסתגלותית למצבי חיים בשלבי ההתפתחות השונים. העצמי נוצר ונתמך באמצעות אינטראקציות בלתי פוסקות בינו לבין הסביבה. תהליך התפתחותי בריא מאפשר יצירת תחושה של עצמי לכיד ועקבי לאורך זמן. אזולאי (2010) טוען שהמשמעות נרקמת במפגש שבין האדם לעולם. לדבריו משמעות "במובן חזק" מתרחשת רק כאשר יש מפגש בין אדם לבין "עולם הערך" החיצוני לו. לדבריו המשמעות מוטבעת ב"מעגל הערך" שחיצוני לאדם, ואינה חוויה של האדם. המשמעות נרכשת רק כשאדם מטביע את חותמו על העולם החיצוני לו (למשל על עולם המוסיקה - העומד בפני עצמו, כעולם חיצוני ליקום ולאדם). אנו כאמור מחפשים חוויות למידה משמעותיות וקיומיות, קטנות יותר ויום-יומיות יותר. כדאי לציין שלעיתים המשמעות מתבררת רק לאחר זמן ולאחר עיבוד של ההתנסות.

118 לא כל חוויה היא חווית למידה. חוויה שאדם חווה והרגיש תחושה טובה ומרגשת שנעלמה לאחר רגע, הוא אינו זוכר אותה והיא לא השפיעה כלל על חייו, על תפיסתו או על אישיותו - כלומר הוא לא צמח ממנה, חוויה זו אינה חווית למידה. לדוגמה, אדם הרואה סרט, שוכח מהעולם למשך שעותיים, ולא נותר מחוויה זו שום דבר, כמו אלפי סרטים שאנו רואים - זו חוויה אך לא למידה. אדם העושה ספורט, הוא שקוע בספורט אך לעתים שוכח אותו מיד לאחר האימום. חשוב לציין שלעיתים איננו יודעים מה קיבלנו מן הקריאה, האימום או הצפייה, אבל כאשר אנחנו לומדים וצומחים לרוב נדע זאת.

חוויית למידה מינוריות שאינן מגיעות לשיא של משמעות עמוקה (חוויית אלו מצויות על הרצף הרחב שבין רכישת ידע המנוכר לאדם (שגם לה יש ערך) לבין חוויית הלמידה המשמעותית).

מילת המפתח בחוויית הלמידה המשמעותית ובלמידה משמעותית בכלל היא **מפגש**. על האדם הלומד להיפגש עם תוכן מן החוץ כדי שיפרה את אישיותו ואת חייו.¹¹⁹ בדומה למפגש משמעותי עם אדם, שבו יש להפנות תשומת לב והיענות נפשית ומחשבתית לעומד מולך, כך גם בלמידה יש צורך בהפניית תשומת הלב, בהיענות ובפינוי המקום וההקשבה לתוכן העומד בפני הלומד. אם אנו זוכים, הרי שעשוי להיווצר קשר עמוק בינינו לבין תוכני הלמידה. המפגש המתחולל בלמידה המשמעותית עשוי להעמיק ולחולל התרחשויות נוספות בפנימיות האדם, הוא עשוי להוביל **להפנמה**, שמשמעותה היא הטיית הנלמד לעבר עולמו הפנימי של הלומד, תוך התאמתו וסנכרונו עם תפיסותיו ואישיותו.¹²⁰ ההפנמה נרקמת כאשר המפגש בין עולמו הפנימי של הלומד לבין תוכני הידע שאליהם הוא נחשף, מאתגר, חושף, מנביע את עולמו ומשפיע עליו. ההפנמה עשויה לשכלל או לשנות את תצורות החשיבה וההבנה, לדייק דברים שניצניהם נבטו בעולמו הפנימי של הלומד, להמשיגם ולתת להם פנים חדשות, ואף להעמיק או לחדש תצורות רגשיות, ערכיות ורוחניות בתוכו. ההפנמה היא התהליך שבו האדם גדל ומתפתח, הפרי של המפגש בין הפנים לחוץ. היא עשויה להיווצר על ידי התבהרות של מבנים מחשבתיים, הזדהות עם רעיון או מחשבה, התפעמות גדולה, רפלקסיה על הלמידה ואף על ידי ביקורתיות כלפי הנלמד והתמודדות עם תוכניו המערערים את האדם.¹²¹ בעקבות החשיפה והשיח בין התוכן לאדם, עולמו של הלומד מתעשר, תובנותיו משתכללות והוא מְבִנֶה לעצמו תפיסות חדשות, ולעתים, אף משנה דברים בחייו ובהתנהגותו.

119 "הלמידה המשמעותית היא פעילות המתרחשת הן ברמה התודעית אישית והן ברמה הבין-אישית. הדבר מחייב דיאלוג בין התחום הקוגניטיבי לבין התחום האפקטיבי, ודיאלוג בין פנים לחוץ... ללא האינטראקציה המתמדת הזאת, משמעות הלמידה היא מזערית" פלדמן (1996), עמ' 45.

120 על פי פרנקנשטיין, ההפנמה היא "קליטה פעילה של תוכני העולם החיצוני, עיבודם וארגונם, והפיכתם לחלק מתוכני האיני שהאדם משתמש בהם באופן ביקורתי והתכוונותי" (עיבוד של פרנקנשטיין, מתוך רון (1990), עמ' 15). על פי מילון אבן שושן ההפנמה היא "הפניה פנימה, הטיה כלפי פנים", ועל פי מילון ספיר, "הפיכת גורמים ומניעי חוץ לחלק בלתי נפרד מתודעתו העצמית של האדם ואישיותו". על הגדרת תפקידה של ההפנמה בלמידה ובזיכרון הלמידה, ראו ויגוצקי (2003), עמ' 39-45.

121 ההפנמה על ידי ביקורתיות נעשית כאשר המפגש עם תכנים מבחוץ, מוביל לבדיקה האם וכיצד הם עשויים להתאים לאישיותו ולתפיסותיו של הלומד. תהליך הפנמה מסוג זה זוקק התבוננות היכן תכנים אלו סותרים את עולמו ומערערים אותו, היכן הוא יכול לקבלם כפי שהם, היכן עליו להתאים את עולמו אליהם, והיכן עליו לדחותם על הסף. כמובן שיש להתאים את הביקורתיות לגיל הלומד. כך למשל בגילאים הצעירים הרפלקטיביות אינה יוצרת למידה משמעותית ובגילאים הבוגרים יותר הרפלקטיביות מוסיפה מאוד ללמידה המשמעותית. יש גילאים שבהם הילדים לא פיתחו עדיין סכמות מטה-קוגניטיביות המאפשרות להם לבצע רפלקציה, כלומר חשיבה על חשיבתם, באופן שיגרום לכך שעצם הלימוד, המודעות ללמידה והרצון להבין את הדברים המעניינים אותם יתפכו למניע עיקרי ללמידתם. מחקרו של הרטר (Harter, 1987) מראה שרוב התלמידים לפני גיל 8-9 עדיין אינם בשלים לבצע תהליכי רפלקציה וחשיבה מושכלים. גישות רבות העוסקות בתחום ההכוונה העצמית של ילדים מסכימות עם ממצא זה. גישות אלו מטילות ספק ביכולתם של תלמידים בכיתות הראשונות של בית הספר היסודי להגיע למודעות לתהליך הלמידה ולביצוע חשיבה על חשיבה (Schunk & Zimmerman, 1989).

שלבי חוויית הלמידה המשמעותית

בקבוצת חשיבה שעסקה בנושא הלמידה המשמעותית עלה שלחוויית הלמידה המשמעותית שלושה שלבים, שניים מהם מהווים תנאי סף להיווצרותה, ואילו השלישי ייווצר רק במקרים שבהם החוויה תהיה מיטבית.¹²² השלבים הם: א. קשב והיענות ב. מפגש (שכולל בתוכו שני מרכיבים) ג. הפנמה (התמרה בלשון הקבוצה).¹²³

חוויית הלמידה המשמעותית מתחילה בהפניית הקשב, הפניית תשומת הלב והריכוז אל הנושא הנלמד. שלב זה כולל רגישות לדבר הנלמד ונכונות להיפנות אליו, ולאחר מכן אף היענות - תשומת לב פעילה - רצון לאינטראקציה עם הנושא.¹²⁴

השלב השני הוא המפגש בין החומר הנלמד לבין עולמו הפנימי של האדם. במפגש אנו מזהים שני מרכיבים שמזינים זה את זה: א. התבוננות בתוכן העומד מול האדם - ההכרה ב"אחר" העומד מול הלומד (הידע וההבנה). ב. העיסוק בשאלה 'מה תוכן זה מעורר בלומד', 'מה תגובתו' 'מה הוא מבין/חש/חושב ביחס לתוכן עמו הוא נפגש'.¹²⁵

השלב המסיים, העשוי להתרחש לעתים, הוא ההפנמה. בהפנמה, כאמור, משהו בעולמו הפנימי של האדם מתחדש, צומח או משתנה בעקבות המפגש.¹²⁶ לעתים, השלבים יבואו לידי ביטוי בבת אחת, אך לרוב, בסדר הזה: קשב, מפגש והפנמה.

לצד השאיפה שהלמידה תגיע עד לשלבי ההפנמה, כדאי לציין שההפנמה יכולה להיעשות רק על ידי הלומד. המורה עשוי כמובן להיות גורם משמעותי ביצירת התנאים שיאפשרו את ההפנמה - להביא את עולמו הפנימי שלו ולומר את מה שהוא מאמין בו, לאתגר את הלומד, ולבחור את חומרי הלמידה ואת אופני ההוראה. הוא יכול ליצור סביבה תומכת לרעיונות חסובים וללמידה, לבקש מן הלומד לבחון את הדברים ולהזמין לתהליך התבוננות אישי, ליצור מרחב

122 קבוצת החשיבה החלה דרכה במכון מופת בהובלת ד"ר אורית פרנפס וחלק מקבוצת חשיבה גדולה שהוביל פרופ' ישעיהו תדמור. פיתוח המודל הראשוני נעשה בהרכבים שונים ובשלבים שונים. מלבד ד"ר אורית פרנפס וד"ר משה וינשטוק, היו שותפים לפיתוח: אפרת ורד, רותם טרכטנברג, טלי אדרת-גרמן, עמיר פריימן, ד"ר יעל אברהמי, תחיה הרמן.

123 ראו מאמרם של אורית פרנפס ומשה וינשטוק לעיל עמ' 51. בילב לדעת' אנו מכנים את השלב הזה הפנמה, כך הוכשרו מורי 'לב לדעת' ומנהלי 'לב לדעת', וכך אנו נוקטים במהלך כל הספר (וראו ויגוצקי (2003). בקבוצת המחקר הכינוי לשלב זה הוא התמרה.

124 ההיענות היא השלב השני בטקסונומיה של קרתוואל היא באה לאחר שלב הקבלה שמשמעותו ש"הלומד יהיה רגיש לקיומם של גירויים ותופעות מסוימות, יהיה נכון לקלוט אותם או להפנות אליהם את ליבו" (קשב). ההיענות היא: 'תשומת לב פעילה'.

125 תרשים של השלבים השונים, ושני מרכיבי המפגש - ראו לעיל עמ' 54.

126 גד יאיר (2006) מתאר בספרו שלושה אופנים בהם משפיעים רגעי השיא על האדם: שלושת המובנים של חוויית המפתח הם: חקיקת החוויה באדם (חקוק), לעתים נוצר פיתוח חדש אצל הלומדים. המובן השני היא "חוק" - כלומר השפעה על האופי הקבוע של האדם, יצירת חוק מוסרי, ערכי וכו', או דרך חשיבה, אוריינטציה לחיים, עקרון מנחה ועוד (יתכן שזה בא רק לאחר נקודת המפנה). והשלישי הוא חיקוי המגיע רק עם נקודת המפנה - האדם מעוניין לחקות את מה שנחקק בחוויה זו לכל חייו ואף עושה זאת. (עמ' 7-45)

חברתי וסביבתי שמזמין תהליכים פנימיים ועוד. אך התהליך של ההפנמה יוכל להיעשות רק על ידי הלומד (מכיוון שמדובר בתהליך פנימי שבמהותו נוגע לרכיבים האישיים והנפשיים של האדם). הלומד יתבקש לפתח דיאלוג אישי מעמיק עם התכנים שפגש. הוא עשוי לקבל, לדחות, או להיכנס להתדיינות לגבי ההתאמה של התכנים לשלב זה של חייו, לבית שבו גדל, לאופיו ולתפיסת עולמו.

אנו, כמוורים, מסוגלים ליצור את הקשב, מעוניינים להגיע למפגש ומתפללים שאף תיווצר הפנמה בקרב הלומדים.



ב. מה מתרחש בתהליך הלמידה המשמעותית?

1. מרכיבים המזמנים משמעות בלמידה

כשם שאיננו יכולים לדעת האם אדם יתחבר לזולתו באופן עמוק, כך איננו יכולים לצפות מתי יארע מפגש שיביא להתבהרות, ללמידה משמעותית ולהפנמה. מדובר בהתרחשות נסתרת של חיבור בין האדם לתוכן או לרעיון הנלמד. עם זאת, מתוך ראיונות, שיחות ומפגשים עם אנשים שתיארו חוויות למידה משמעותיות, אנו יכולים לסרטט מצבי למידה שבהם הסיכוי להיווצרות המפגש רב יותר מן הרגיל.¹²⁷ בוגרים רבים במדינת ישראל שחוו חוויות שיא של למידה משמעותית, תיארו אותה כחוויה אינטלקטואלית, רגשית או כחוויה של גילוי עצמי, שהשפיעה על מהלך חייהם או על השקפת עולמם.¹²⁸ מניתוח חוויות למידה משמעותיות מינוריות יותר ומשיחות עם מורים ותלמידים, עלה שהלמידה המשמעותית נוצרת מן החומר הנלמד ומהקשר בינו לבין עולמו של הלומד, מן ההתרחשות בחבורה שאליה משתייך הלומד, או מהאופן שבו המורה מתווך את הלמידה ללומדים. בשורות הבאות נעמיק ונרחיב מעט על דברים אלו.

א. השפעת החומר הנלמד ואופני הלמידה

למידה עשויה להפוך למשמעותית כאשר יש התאמה בין תוכני הלמידה לעולמו הפנימי של הלומד. כאשר גוף הידע נוגע בתחום קיומי המעסיק את הלומד, וכאשר הידע רלוונטי לחייו ומשמעותי לסוגיות עמוקות המעסיקות אותו. במקרים אלו האדם עשוי לחוות גילוי עצמי, התבוננות חדשה ונקודות מבט נוספות על שאלות חייו. הלמידה אף עשויה לקבל משמעות כאשר הטקסט מתחבר למקומות או למקורות שהאדם הכיר קודם, למציאויות שהוא מכיר מן העולם - והתוכן הנלמד מעשיר מציאויות אלו או משנה את הבנתם,¹²⁹ וכאשר מתגלים בלמידה, עושר חדש/פנים חדשות/ פן אסתטי ואפשרויות שלא עלו על דעתו של הלומד קודם לכן. כך למשל, כאשר הלומד מקבל פתאום הבנה חדשה לגמרי של הנכתב או פנים חדשות לטקסט מוכר, הוא עשוי לחוש הפתעה, גילוי, העשרה של עולמו וסקרנות. באותה מידה, למידה עשויה להיות משמעותית כאשר תוכן או אופן הלימוד מאפשר ללומד להתנתק מן ה"כאן ועכשיו" ולהתאחד עם התוכן הנלמד (ספר הרפתקאות למשל, שמזכיר לו חלום ילדות שלו, או רבדים פנימיים בתוכו. אירועים מן העבר שהוא זוכר ומתגעגע אליהם, חלומות שהיה רוצה להגשים, תחושות שכבר שכח). היזכרות מעין זו תוך כדי הלימוד, מחדשת באדם רצונות ויכולות, ועשויה

127 בלום במחקרו (Bloom, 1981) תיאר את אירוע השיא בכיתה לפי ארבעה יסודות: התלמידים רואים את המורה כדמות המציגה אמת בעלת חשיבות, האירוע מכיל רכיבים של הפתעה או סיום בלתי צפוי, תוכנו של האירוע הוא בעל חשיבות יסודית ומחולל שינוי בתפיסתו של הפרט את עצמו או את הסביבה המקיפה אותו, האירוע הוא ללא סיום - פותח אופקים חדשים אך לא נשלם. על גרש ההפתעה בלמידה ועל משמעותו עמד שפלר (תשנ"ו).

128 יאיר (2006), עמ' 88-107.

129 את תחושת חדוות האימות בלמידה ואת משמעותה מתאר שפלר (תשנ"ו). על הבניית הידע והפנמתו בתפיסת הלומד, בדרך של קישור התוכן לידיעות קודמות של הלומד ראו מרז'אנו (1998), עמ' 49.

להביאו לידי צמיחה ואף לשינוי והתחדשות. חיבור דומה בין האדם והנלמד עשוי להיווצר כשמראש יש יחס אישי בין הלומד לתכנים (יחס של הערכה, כבוד, כמיהה,¹³⁰ או יחס של התנגדות, שלילה וכו'). במקרים אלו הנחת היסוד של הלומד היא שהנלמד קשור לעולמו ויש להתמודד עמו. הוא מפנה תשומת לב מרובה לנלמד, ומנסה להפנימו, לברר כיצד הוא מתיישב בעולמו, או להיפך - מדוע עליו לדחותו (כאשר החומר הנלמד מעורר התנגדות).¹³¹

למידה יכולה להפוך למשמעותית כאשר היא נעשית **תוך כדי עשייה ויצירה**. הלומד יוצר כחלק מהלמידה ומוליד מתוכו דברים, בעקבות המפגש עם התוכן שהוא למד. במקרים אלו יחוש הלומד שהוא מוציא את יכולותיו אל הפועל, יוצר ופורה. גם כאשר אין יצירה במובן המקובל (כתיבה, ציור, הצגה וכו'ב), אבל יש התנסות מעשית ותרגום מוחשי ללמידה, הלמידה יכולה להפוך למשמעותית. במקרים אלו יחוש הלומד שהלמידה מחוברת לעולם העשייה וליכולותיו.¹³²

למידה יכולה להיות משמעותית גם כאשר התוכן אינו נוגע לחייו, לידיעותיו או לתפיסותיו של הלומד, אם התוכן **מאתגר את מסוגלותו**. הלמידה יכולה להיות משמעותית בכך שהיא תלווה באתגר (לוגי למשל), בפענוח סוגיה או תרגיל קשה, ברכישת ידע רב, בפתרון חידה ועוד. האתגר ייצור סקרנות והלומד יפנה ללמידה קשב וריכוז רב. גם אם לא יעמוד באתגר, הרי שהלמידה תעסיק אותו באופן משמעותי. אם הוא יצליח לעמוד באתגר ולהגיע לתוצאה לאחר עמל ומאמץ, הרי שהוא יחוש תחושת סיפוק עמוקה, תחושת מסוגלות, תחושת הצלחה ואמון בעצמו וביכולותיו, ובדרך עקיפה זו הוא יתקשר גם לתכנים.

ב. השפעת ההתרחשות בחבורה הלומדת

כאשר יש אינטראקציה עמוקה בחבורה הלומדת, הלומדים משתפים את החבורה בעולמם הפנימי, נפתחים, ועוסקים בנושאים הקשורים לעולמם. במקרים אלו הלומד יכול לחוש שיש לו מקום, שנותנים בו אמון ושמחשבותיו ותחושותיו הפנימיות הן לגיטימיות ומקבלות אישור. לעתים, הוא יכול לחוש תחושה של התעלות, קשר עמוק עם החבורה ועם הנלמד וחווית למידה משמעותית. הלמידה יכולה להיות משמעותית גם כאשר יש אתגר חברתי, והלומדים

130 למידה יכולה להפוך למשמעותית כאשר התוכן או אופן הלמידה מחולל בלומד תחושת כמיהה לרצונות כמוסים שלו, לעתים תת מודעים. למשל כמיהה אל הנשגב, כמיהה למגע או מפגש עם הא-ל, עם עמו או משפחתו (קבוצות ההשתייכות שלו), או עם הזולת, לימוד המעורר געגוע למשהו שחסר לאדם. למידה המעוררת הזדהות עם אדם, עם רגש או עם ערך.

131 לדוגמה, כאשר הלומד נותן אמון עמוק בחומר הנלמד, או כאשר האדם מייחס לטקסט משמעות שהיא מעבר לעצם הלמידה. כאשר יש מערכת תפיסות: האדרה, ציפיות עמוקות, אמונות קודמות, הסוברות שעצם העיסוק בטקסט - גם ללא הבנה, הוא בעל משמעות רבה - אישית, לאומית או קוסמית. הנחת יסוד זו יוצרת ציפייה, הקשבה והיענות של האדם מראש לטקסט או לחומר הלמידה. ציפייה זו מחוללת בעת הלמידה תחושת משמעות עמוקה שעשויה אף להביא להפנמה ושינוי אישיותי ופנימי.

132 דבר זה מפותח מאוד בתפיסה הקונסטרוקטיביסטית. ראו למשל Perkins 1999.

נדרשים להציג את תוצר הלמידה בפני קהל.¹³³ דברים אלו הם תפאורה להתרחשות הפנימית של הלומד. אך פעמים רבות הצורה והתוכן חוברים יחד, ובמקרים אלו יכול הלומד לחוש בשיא ובהתרגשות רבה.

ג. השפעת המורה

כאשר המורה, המתווך את הלמידה, מלמד בצורה אותנטית, מטעין אותה במשמעות ומוציא את הקשר בין התכנים לבין הלומדים, השפעתו על הלמידה המשמעותית רבה (ראו עמ' 137). ההשפעה של המורה יכולה לבוא לידי ביטוי באופן שבו הוא מאתגר את הלומדים, באופן שבו הוא מפנה את תשומת הלב למשמעויות הנלמד ביחס לחייהם, ביצירת עוררות וכמיהה למה ש"מעבר" למציאות, לתכנים נשגבים ומקודשים, ועוד.¹³⁴ מעבר לתיווך הלמידה הישיר, השפעתו היא גם ללא מילים, כאשר התלמידים רואים את החשיבות שהמורה מייחס לתוכני הלמידה, ואת אהבתו ללמידה ולתוכניה. המורה יכול ליצור אווירה ותנאים שיעודדו למידה משמעותית. כך למשל כאשר מורה מקשיב מאוד לתלמיד ובכך מאשש את קיומו וחשיבותו לחבורת הלומדים, כאשר הוא מביע אמון או נותן ללומד חיזוק חיובי, אתגר, יחס אוהב או מענה לצורך אחר. תנאי הלמידה העקיפים יכולים לסייע ליצירת המפגש של הלומד והחומר הנלמד.

מהתבוננות במוקדים שמנינו, ניתן להבחין שחלק ממחוללי הלמידה המשמעותית הם ישירים (הקשר בין תוכני הלמידה לעולמו של הלומד), וחלקם האחר עקיפים (המורה, החבורה הלומדת ועוד).¹³⁵ ניתן גם לראות מהדוגמאות שיש דפוסים שונים של חוויות למידה (חידוש תבוני, הזדהות רגשית, יצירה, פענוח לוגי ועוד). מגוון זה נובע מאישיות הלומדים, מהאינטליגנציות הדומיננטיות בלמידתם ומהנסיבות שיצרו את ניסיון החיים שלהם.

133 מגן (Magen, 1998), תיארה במחקרה רגעי אושר של מתבגרים, וחלק מהם היו קשורים לחוויות הקשורות בבית הספר ובהצגה בפני קהל. כך למשל תיארה תלמידה את רגע השיא של הלמידה שלה כשנדרשה להרצות בפני הכיתה על נושא בספרות בנוכחות מפקח בית הספר (לוי ומירון 2002).

134 בחשיבותו של "המורה המתווך" בלמידה עסק רבות פוירשטיין. ראו למשל פוירשטיין (1993).

135 כך למשל, כאשר המורה נותן מחמאה ללומד, הדבר מחזקו וייתכן שאף ייווצר קשר בינו לבין התשובה שהוא ענה, הוא יזכור אותה לאורך זמן והיא אף תשפיע עליו. במחקרו על מוטיבציה פנימית ללמידה מתאר עשור (2005) כיצד הצורך בהשתייכות חברתית, ותחושת היכולת יוצרים מוטיבציה פנימית המניעה ללמידה. נוסף כאן, שהצורך הזה מביא למפגש עמוק בין הלומד להתרחשות ומסייע ליצירת חוויית למידה משמעותית.

2. העמקה במרכיבי הלמידה המשמעותית

כאשר מנתחים את המרכיבים המחוללים את הלמידה המשמעותית (הן הישירים והן העקיפים), נראה שהמושג לכולם, הוא העובדה שתהליך הלמידה המשמעותית עונה על כמיהה או צורך קיומיים (כמוסים או גלויים) של האדם הלומד.

כך כאשר תוכן הידע נוגע בסוגיות שמעסיקות את עולמו של הלומד, הוא מקבל מענה ישיר לעיסוקו הקיומי. כאשר הלומד מאתגר בנושא מחשבתי מורכב והוא חש סיפוק מפיענוח סוגיה, הוא מקבל מענה לרצונו הטבעי של האדם להצליח באתגר ולסקרנות הטבעית הטמונה בקרבו. ובלמידה המתבטאת ביצירה - היא נוגעת בכמיהה העמוקה והטבעית של האדם ליצור ולהפרות את העולם ביכולותיו ובכישוריו.¹³⁶ אינפורמציה מנותקת מעולמו וכמיהותיו של האדם, תתקשה לייצר חוויית למידה משמעותית, אך לעתים מציאות עקיפה שהאדם כמה אליה יוצרת עניין אגבי בלמידת התכנים. כך למשל אדם הכמה להכרה חברתית וזוכה בה באמצעות הישגיו הלימודיים - הוא צמא להכרה חברתית, ובדרך אגב עשוי להיווצר מפגש עם הלמידה.¹³⁷

מעבר להבנה שהלמידה המשמעותית משרתת צורך קיומי של האדם, נראה שהיא קשורה לרובד עמוק יותר של הרחבת העצמי. כאשר האדם מתאחד עם מושא הלמידה הוא חש שאישיותו מתרחבת וגדלה, משהו שקשה לתאר אותו במילים מתרחש, ונוצרת התוודעות עמוקה של האדם לנלמד, לעצמו, ולמציאויות שבתוך שניהם ומעבר להם. אנו חשים זאת פעמים רבות כאשר אנו "שוכחים את עצמנו" במהלך למידה או עיסוק בתוכן מסוים, ופתאום "מתעוררים", מתבוננים בשעון ורואים שזמן רב עבר. עומק השפעת הלמידה המשמעותית תלוי בדברים רבים, אך בראש ובראשונה הוא תלוי בעומקה של האינטראקציה בין עולמו של הלומד לתוכן הנלמד ובצורך שעליו עונה התחום הנלמד. מנעד חוויות הלמידה הוא רחב, והן כוללות עומק ורמות משמעות שונות. ככלל, ניתן לומר שכאשר הנלמד עונה על צורך קיומי דוחק של הלומד (מודע או לא מודע), ונותן לו מענה (ישיר או עקיף), חוויית הלמידה, הפנמה ויישומה יהיו מיטביים.

כדי להמחיש מעט את הדברים ולהורידם אל המציאות המעשית, נעבור כעת על חלק מהדוגמאות ונתבונן על אילו רצונות וכמיהות הם עונים, תוך הדגמות מעשיות וציטוטי מורים ותלמידים שתיארו חוויות למידה משמעותיות שחוו. ניתן לראות שחלק מהדוגמאות הן חוויות שיא חד-פעמיות ששינו את חיי הלומד, ואחרות חוויות למידה יום-יומיות מינוריות יותר, ולעתים מתמשכות, שניתנות ליישום באופן קבוע בבית הספר.¹³⁸

136 עשור (2005) מתאר את הכמיהה הזו כ"צורך לאוטונומיה" צורך בביטוי עצמי אותנטי התואם את נטיותיך.

137 עשור (2005) מתאר את הכמיהה הזו כצורך בקשר וביטחון וכצורך בשייכות.

138 במהלך המחקר אנו מבקשים חוויות למידה משמעותיות מהעת האחרונה, וכן חוויות למידה משמעותיות מן העבר (שלעתים הן גם חוויות שיא). הציטוטים מובאים מתוך דוגמאות רבות שאספנו ושאלנו ממשיכים לאסוף במהלך מחקרנו אודות חוויית הלמידה המשמעותית. פרטי המצוטטים שנו לשם שמירה על צנעת הפרט.

א. למידה כמענה ללבטים פנימיים, ערעור ודאות פנימית או כמיהה תת מודעת

המענה שהתוכן מספק לעולמו של רוכש הידע עשוי להיות ישיר ופונקציונאלי. לדוגמה, נער בגיל ההתבגרות העסוק בחיפוש עצמי עמוק ובגיבוש הזהות או חווה משבר, והוא מוצא ספר העוסק בכך.¹³⁹ נער שמשפחתו עלתה לארץ מארצות הברית, תיאר תהליך של למידה משמעותית שעבר בעקבות ערעור ודאות פנימית. בביתו העריצו את בן גוריון, את מנהיגותו, חזונו ומוסריותו. במהלך שיעורי ההיסטוריה דיבר המורה שלו על הסזון ועל אלטלנה, ואמר דברים חריפים ביחס לבן גוריון. הוא חזר נסער הביתה והתחיל לקרוא על בן גוריון. הוא נדרש להיפגש עם עצמו, לערוך התבוננות פנימית ורפלקטיבית על עולמו ולארגן את מחשבותיו ותפיסת עולמו. הוא עסק בנושא במשך שבועות אחדים והגיש עבודה למורה שלו על הנושא (בלי שהתבקש). חוויית הלמידה הזו, שלא הייתה חוויית שיא ששינתה את חייו, ריתקה אותו וסקרנה אותו למשך זמן, והייתה משמעותית עבורו.¹⁴⁰

ב. למידה כמענה להצבת אתגר, התנסות מעצימה ומימוש יכולות

בני האדם ניחנו בתשוקה טבעית להוציא את יכולותיהם אל הפועל. לעתים מזומנות, חוויית הלמידה המשמעותית תבוא מתוך מענה לצורך זה. כאשר במהלך הלמידה, ההתנסות המעשית חוברת לתוכן נלמד, והאדם שיש לו יכולות (תבוניות, רגשיות, מעשיות) מביא אותן לידי ביטוי, הדבר מגביר את הקשב והקשר שלו אל התוכן. לרבים מבני האדם יש רצון לאתגר את גבולות עצמם ויכולותיהם, העמידה באתגר אינטלקטואלי / רגשי מביא אנשים לעשות דברים קשים ומורכבים ולבחון את יכולותיהם.¹⁴¹ הצורך בהצלחה, בהצבת יעדים ועמידה בהם, ובבחינה עצמית של היכולות, מוביל לכך שלומדים רבים חשים סיפוק רב וחווים למידה משמעותית בעקבות הצלחה ועמידה באתגרים לימודיים חד פעמיים - כהבנת סוגיה או יצירה מורכבת, או באתגרים מתמשכים - ככתיבת עבודה, למידה רצינית ומתמשכת או סיום למידה של ידע נרחב וזכירתו. כך למשל תיארה נועה (בת 23) חוויית למידה מתמשכת של עמל והשקעה, חוויה שלא הייתה חוויית שיא אבל הייתה חוויית למידה משמעותית מאוד עבורה:

139 כך תיאר בפנינו מורה כיצד בנערותו ספר שהתחבר לחוויית אבדן היה משמעותי לו עד מאוד: "אחרי שאחי נפטר, אמא של חבר שלי קנתה לי ספר פסיכולוגיה שעסק בתהליכי שכול ועיבוד שלהם אצל אחים. הייתי במשבר, פיניתי לעצמי כמה שעות באמצע השבוע ושקעתי בספה בסלון ביתנו. לאט לאט התחלתי לשקוע בתוך הספר... חשתי שזה ממש אני! זה נתן לי תובנה אחרת ביחס לכל הנושא" (נעם, בן 40).

140 לעתים האדם אפילו אינו יודע מה נגע בו, כפי שמספר עומר (בן 27) על לימוד שחווה: "אני חושב שזה היה בכיתה י"א, בערב שבועות, התחלקנו בין המחנכים, וכל אחד הלך ללמוד אצל מי שהוא רצה. הרב הקריא איזה מדרש, ושאל שאלות, הוא לא ענה שום דבר, רק שאל ושאל. אני לא יודע מה בדיוק קרה אבל משהו בשאלות ובמדרש נגע בי מאוד מאוד עמוק, זה דיבר אליי, זה היה כל כך אמתי. פתאום גיליתי משהו חדש, פתאום אתה רואה תלת ממדיות - תמונה חדשה לגמרי. זה לא היה סתם המדרש אלא שהוא דיבר על משהו מאוד בסיסי בחיים שלי. זה סוג של הנחיה ששאלה שאלות והשאירה לי להכניס את זה לחיים שלי."

141 נתן (בן 60), ניחן ביכולת אנליטית גבוהה ופותר תרגילים במתמטיקה בכל בוקר, לדבריו "זה קורה לי כמעט בכל יום, אני עוסק בתרגיל ושוקע בו זמן רב עד שה'פיצוץ' שלו 'עושה לי את זה'. אני מרגיש סיפוק ורוצה להמשיך ללמוד", אדם אחר תיאר בפנינו באופן דומה את חוויית לימוד הגמרא שלו.

"חווית למידה שהייתה לי בתיכון התמשכה מכיתה י' ועד כיתה י"ב. הייתה לי מורה במגמת היסטוריה שלימדה אותי לחשוב ולהשקיע, לא רק להבין קטע אלא גם להסיק ממנו מסקנות. היה לה ידע עצום, היא אהבה את הנושא, לקחה את החומר ברצינות וחיה אותו. היא דרשה מאיתנו המון, נתנה לנו לקרוא ספרים ומאמרים ברמה אקדמית גבוהה מאוד. הידיעה שאני עושה דברים ברמה אקדמית והעבודה הקשה נתנו לי המון הנאה וסיפוק. היו גם דיונים סוערים בכיתה והיו בנות שזה מה שהיה חשוב להן. אבל בשבילי, העיקר היה העבודה הקשה, העמל והרצינות. דווקא הידע, העבודה הקשה, ההיקף של החומר וזה שהצלחנו, עשו לי את החוויה הזו. הייתי מגיעה לשיעורים בציפייה, כמעט בכל שיעור הייתה לי חוויה של למידה. בסוף גם הרגשתי שאני יודעת ממש המון וזו הייתה הרגשה חזקה מאוד".

ג. יצירתיות

אנשים רבים בורכו בכישרון יצירה, והוצאתו אל הפועל ממלאת אותם סיפוק ואף מהווה צורך קיומי. דוגמה לכך היא עבודתו של חנה ומירי (בנות 17), הן התבקשו ליצור בסיום תהליך למידה ארוך בנושא "תפילת האדם". הן סיכמו את מקורות הלמידה, ראינו אנשים ופנו ליצירה. חנה צילמה, מכיוונים שונים, את אביה מתפלל במרפסת ביתם (לאחר שיח עמו על התפילה). מירי הכינה מיצג ויזואלי על סוגים שונים של תפילה. שתיהן סיפרו שהיצירה הפכה את הלמידה לחוויה משמעותית שלא תישכח. ההפשטה, היצירתיות וההמחשה הנדרשת תוך העברה מאינטליגנציה אחת לשנייה, במקביל להבנה עמוקה של נושא התפילה, יצרה מפגש עמוק בין לבין התכנים העיוניים שנלמדו בחודשים שקדמו ליצירה. רחלי (בת 16) תיארה בפנינו שיעור ספרות שבמהלכם דרשה המורה גם יצירה. הדבר היה משמעותי מאוד עבורה, היא הגיעה לכל שיעור בציפייה, והשיעור הזה היה המשמעותי ביותר עבורה בבית הספר התיכון.

ד. למידה כמענה לצורך של האדם בהבנת העולם ובהשקפת עולם מסודרת

בני האדם מארגנים את ערכיהם ותפיסות עולמם בתבניות מוגדרות והיררכיות שמתבססות על ידיעות שנרכשו במהלך החיים. ידע שייתן מענה לצורך עיצוב תפיסת העולם, אישוש מערכת התפיסות של האדם או ערעורה, יהווה למידה משמעותית עבורו. למעשה, כל למידה שתסייע לו לגבש את תפיסת עולמו תהיה משמעותית עבורו. כך למשל, ידע היסטורי יכול לעצב את תפיסת הציונות של הלומד, לימודי תנ"ך יכולים להשפיע על תפיסתו הרוחנית והדתית, ידע ביולוגי יכול להשפיע על תפיסתו את האדם וכדומה. תלמיד תיאר בפנינו עבודת חקר בהיסטוריה שהוא כותב כעת, העבודה עוסקת במחדל שקדם למלחמת יום כיפור ומאששת את תפיסותיו המדיניות והפוליטיות. הוא בחר את הנושא, אוהב את העיסוק בעבודה ומשקיע שעות רבות בחיפוש מחקרים, בשיחות עם אנשים על הנושא ובכתיבה. הוא טען ש"זה ממש מוכיח את מה שאני מאמין בו, לא לגמרי, אבל כמעט". לעתים קורה להיפך, כשהלומד מתוודע למידע שמערער את תפיסתו, מגלה לו רעיונות חדשים על העולם ומכריח אותו להגדיר אותם מחדש (כמו למשל, תיאור ערעור דמותו של בן גוריון בעמודים הקודמים). גם למידה כזו יכולה להיות משמעותית מאוד עבור הלומד.

ה. הרחבת האני

אנשים רבים חשים סיפוק ומשמעות כאשר הם חווים הרחבה של "האני", הן אינטלקטואלית והן רגשית, ולעתים אף בהתרחשות רוחנית או מיסטית.¹⁴² אנשים בעלי צורך זה יחוו משמעות בלמידה שתענה על ציפיותם. כך למשל, אנשים מתארים שהבנה או חיבור ל"אמת גדולה", יצירת אמנות "שאינה בת חלוף" או "תובנות רוחניות" יצרו בקרבם תחושת משמעות.¹⁴³ עם זאת, לעתים תחושת הרחבת ה"אני" אינה נוצרת מחיבור למשהו "גבוה", אלא כאשר האדם מרחיב את אופקיו. כך למשל, אדם המגלה ידע חדש לגמרי על נושא שמרתק אותו, או אדם הקורא ספר מרגש או מזדהה עם דמות מספר, יכול להתוודע לתחושות חדשות שמעולם לא חש (דבר המרחיב את הווייתו, את ה"אני" שלו).¹⁴⁴ למידה מסוג זה יכולה להיזכר לזמן רב ואף יכולה לגרום לו להתייחס אחרת למצבים אנושיים שונים, הוא מזהה מאפיינים שהוא מעוניין לאמץ לחייו, ונוצרת עבורו למידה משמעותית.

ו. היענות לתוכן מקודש

כאשר אדם מאמין כי לתוכן כלשהו יש חשיבות ערכית, דתית רוחנית, הוא ייגש אליו מראש עם היענות עמוקה ועם נכונות להתבוננות והפנמה. אדם המאמין בקדושת התוכן הנלמד, מאמין שתוכן זה יכול לחבר אותו לרבדים אחרים של קיום (רוחניים, ערכיים, רגשיים), ומאמין שהתוכן יכול ללמד אותו כיצד לנהל את חייו (מוסרית, הלכתית, ערכית), או שעצם הלימוד מהווה היענות או חיבור לצו עליון. האדם הלומד מטעין מראש משמעות רבה בתוכן זה. תפיסה מעין זו מביאה את האדם לכמיהה לקשר עם הטקסט, לייחול שהנלמד ישפיע על חייו ועל עולמו,

142 על הכמיהה של האדם להתנסות המיסטית והשפעתה על האדם, ועל הרחבת ה"אני" שבו, ראו ג'ימס (תשי"ט), נוימן (2007), ליבליך (2009), ועוד.

143 כך למשל סיפר שאול שעסק בקורותיה של צרפת. כאשר הוא ראה ציורים במוזיאון הלובר, הוא הרגיש תחושות חזקות של חיבור למשהו גדול. לדבריו, פתאום הלמידה קיבלה משמעות שונה. ציורי התקופה גדולי הממדים יצרו בו תחושה של חיבור למשהו גדול מאוד - להיסטוריה האנושית, זה השפיע מאוד על המשך הלמידה שלו. להבדיל, דניאל, חוזר בתשובה, סיפר שכאשר למד לראשונה את מורה הנבוכים של הרמב"ם חש התעלות, לדבריו: "הרגשתי שאני עומד בפני ספר ענקי, משהו בן אלמוות", חיבור למשהו שישאר אחרי כולנו, וכשאני לומד ממנו, אני מתחבר אליו. משמעות דומה תיאר אזוראי (2010) בעיסוק במעגלי ערד חיצוניים לאדם. ראו לעיל הערה 117.

144 דוד (בן 36) מתאר כיצד בטיול שאחרי הצבא הוא קרא ספר: "קראתי אותו עשרות פעמים, שוב ושוב. הזדהיתי מאוד עם הגיבור ועם המהלכים שהוא עשה בחייו, הרגשתי שאני חי את הסיפור שלו, שהוא נותן לי רעיונות לסיפור שלי ומשנה אותו. כל פעם שאלתי את עצמי כיצד הוא היה נוהג במקומי, האם הייתי עושה את הדברים שהוא עשה. היכן אני שבו בתוך מוסכמות והיכן אני פורץ אותם יותר מדי. הקריאה של הספר הזה הייתה מכוננת עבורי. ההזדהות עם הדמויות הייתה חזקה מאוד והשפיעה על חיי. עד היום אני קורא אותו שוב ושוב". לעתים, כמו כאן, הלמידה חוברת לרבדים מודעים. במקרים אחרים, הלמידה מתחברת לרבדים תת מודעים של האדם, היוצרים מפגש עמוק בין האדם לתכנים והופכים אותו למשמעותי. כך למשל: ויקטור פרנקל סובר שלכל אדם יש צורך במשמעות או מטרה בחייו, אריך פרום מעמיד את הצורך באהבה במרכז, ואריך נוימן (תלמידו הגדול של יונג) סובר שהאדם כמה לאלוהים, לטרנסנדנטי, לחיבור המיסטי שירחיב את גבולות חייו. כאשר הלמידה תבוא תוך מענים ישירים או עקיפים לכמיהות אלו, היא תהפוך למשמעותית ובלתי נשכחת.

ולרצון להתחבר עם הנלמד ועם הערכים שתוכן זה מבטא.¹⁴⁵ כאשר הלומד בא עם אמון והיענות מעין אלו, נקל יהיה על האדם או על הטקסט לספק את המשמעות המתבקשת ממנו.

ז. השפעה עקיפה¹⁴⁶

לעתים המענה לכמיהה בא לידי ביטוי באופן עקיף ולא ישירות מן התוכן הנלמד. כאשר למשל, הלומד חש שהמורה או החברה מקנים לו ערך, אוהבים אותו, מעודדים את דבריו ומתייחסים אליהם, הדבר יענה על הכמיהה של הלומד לשייכות או להכרה ביכולותיו, יגביר את הקשב והריכוז שלו ואת יכולת ההיענות ויאפשר בסבירות גבוהה יותר גם מפגש עם החומר הנלמד.¹⁴⁷

מעבר לכל האמור פה, ולניסיון לאפיין, למפות ולגעת במניעים ובמאפייני חוויית הלמידה המשמעותית, נכון יהיה לסייג כעת את הכתוב לעיל. כדאי לזכור כל העת, שהאדם ונפשו מורכבים עד מאוד ויוצרים סך גדול בהרבה מסכום חלקיו הידועים לנו, ושמעבר להם, יש באדם רבדים וזרמים עמוקים, שהעולם, ואנו בתוכו, עוד רחוקים מהבנתם. העיסוק בחקר הלמידה נעצר לרוב במרחב התבוני של המוח האנושי (הרכיב הראשון של ה"מפגש"). אנו, בבקשתנו לגעת במרחבים נוספים של האדם, נקראים לזכור שהאדם מורכב ממציאות תת מודעת עמוקה, מעולם רגשי שהוסבר בדרכים רבות ושונות, ומעולם רוחני שכמעט ולא עסקו בו ובהסברתו (וספק אם הדבר אפשרי). פעמים שחוויית הלמידה המשמעותית מתרחשת בהיסח הדעת. אדם קורא שיר, סיפור או מחזה, שומע מנגינה, פוגש אדם בעל השראה, חוקר או יוצר, ופתאום הוא חש שהושפע באופן עמוק, הדברים נגעו בעולמו הפנימי. הוא מפנים את הנאמר או את המתרחש, מבין אחרת את מהלך חייו, מקבל על עצמו דברים להשתפר בהם או פשוט מבין דברים חדשים, מרגיש תחושות חדשות או סקרנות מיוחדת שנובעת בתוכו פתאום. הוא

145 כך למשל תיארה בפנינו איילה (בת 46) "כשאני באה לשמוע את הרב, הכבוד שאנחנו רוחשים לו משפיע על מה שמקבלים ממנו. אני מגיעה לשיעור לשתות את מה שהוא אומר, וזה משפיע מאוד - לפחות עליי. אני מרגישה שהוא מדבר ממש עליי, כאילו הוא מכיר אותי, אני יוצאת אחרת מהשיעור, כאילו הוא יודע ממש מה להגיד לי. ואני גם מתנהגת אחרת אחרי השיעור - לא תמיד, אבל הרבה פעמים אני טובה יותר, לילדים, למשפחה".

146 כאמור לעיל, וכפי שצוטט לעיל ממחקרו של עשור (2005), המוטיבציה הפנימית ללמידה אינה נובעת תמיד רק מקשר לתכנים הנלמדים. היא נובעת מצורך בהכרה חברתית, צורך בחוויה עצמית של מסוגלות, או צורך בשייכות. דברים אלו מביאים את האדם למפגש עם עולמו הפנימי, מפגש שאינו קשור ישירות לתוכן הנלמד, אבל מתרחש באמצעות תכנים אלו ובזיקה ישירה אליהם, כך נוצר קשר בין התכנים לבין ההתרחשות הפנימית של האדם, והוא יכול להביא להפנמת הנלמד/ להתמרה.

147 כך למשל תיאר אסי (בן 32): "אף פעם לא הייתי תלמיד טוב, תנ"ך ממש לא הבנתי אף פעם. אני זוכר שבכיתה י"א המורה אמר לי שנוסעים לטיול לעמק האלה, ושאני אדריך את הטיול. הוא אמר את זה לפני כל הכיתה והיה לי חשוב מאוד שזה יהיה טוב, כאילו להוכיח לכולם שאני יכול. למדתי את הפרקים על דוד וגוליית עם אבא שלי, הכנתי מפות, ובריסטולים עם ציורים והכנתי משחק לכיתה בתל עזקה. זה היה מאוד מוצלח. פתאום הרגשתי שמסתכלים עליי אחרת, קיבלתי מעמד אחר בכיתה. עד היום אני זוכר את הפרק הזה, ואיך היה הקרב, זאת הייתה תחושה מאוד טובה, מאז התחלתי קצת ללמוד תנ"ך וגם עברתי את הבגרות בציון די טוב". דניאל (בן 16) מספר שהוא אוהב ללמוד ביולוגיה בגלל המורה. "היא מעולה. היא מתייחסת אליך כאל בן אדם. כשאתה מצליח היא תמיד מעודדת. אתה יכול להתקשר אליה בשאלות מתי שאתה רוצה והיא תמיד עונה. בקיצור, הרבה פעמים השיעור שלה ממש מעניין. אני מאוד נהנה בשיעורים וגם בשיעורי בית. בכלל, אני מאוד אוהב ביולוגיה".

אינו יודע מדוע ואינו יודע מה קרה, אך התכנים חלחלו לתוכו, פגשו בנקודות עמוקות של הווייתו והשפיעו עליו. לפעמים, אפילו תהליך החלחול והמפגש העמוק אינם נהירים לאדם, ובמבט לאחור לא תמיד יוכל לשים את האצבע על הרגע שבו נפתחה בו תודעה כלשהי או התגבשה הכרעה פנימית לכיוון מסוים. מחוויות הלמידה שניתחנו עולה שלעיתים קרובות יש כמה גורמים המשפיעים במקביל יחד על האדם, ולפעמים ההפנמה, שלא תומללה, נותרה כחוויית למידה עמומה ועלומה, שהתרחשה מבלי משים.



ג. כיצד ניתן לפתח ולחולל למידה משמעותית בכיתה?

מורים רבים שאנו פוגשים עסוקים בשאלה כיצד ניתן להפיח רוח בכיתה בת שלוש תלמידים, שעם הרחבת הידיעות גם תעניין את הלומדים, תסקרן אותם, ותעורר אותם לחשיבה, ללמידה עצמאית נוספת, ליצירה ולהתפעמות. למידה שבצד הידע ורכישת המיומנויות גם תיגע בעולמם הפנימי של הלומדים, תצמיח אותם, ותבנה את יכולותיהם ואישיותם. למידה שתביא לעיסוק בארבע מטרות ההוראה: רכישת הידע והמיומנות, פיתוח החשיבה והסקרנות, הצמחת אישיותו ויכולותיו של הלומד, ופיתוח ערכיו. סוגיה זו הביאה להקמת תכנית 'לב לדעת', והפרק הנוכחי יוקדש לכלים היכולים לעצב את הלמידה המשמעותית. בפרק נעסוק בעקרונות כלליים ומתודות מרכזיות שניתן בעזרתן להעמיק את הלמידה ולעורר להפנמה.

1. מחוללי הלמידה המשמעותית

א. המורה

באחת מהרצאותיו על רוח החינוך היהודי אמר אברהם יהושע השל: "מה שאנחנו זקוקים לו יותר מכל אינו ספרי לימוד אלא אנשי לימוד. אישיותו של המורה היא הטקסט שהתלמידים לומדים, טקסט שלא ישכחו לעולם."¹⁴⁸ אישיותו של המורה, ההשראה שהוא משרה סביבו, אהבת הלמידה שלו ואהבתו את תלמידיו הן מפתח מרכזי ללמידה משמעותית. השפעתו של מורה מסור, האוהב בעצמו את הלמידה ומקפיד על איכותה, מורה הפתוח לשאלות הלומדים ולמחשבותיהם ויודע מתי לומר מילה טובה ולהניח בעדינות יד על כתף תלמידו ברגע הנכון, לא תסולא בפז. יש מורים שחוננו באופן טבעי במתנות שמים אלו, ולרבים מאיתנו היו מורים כאלו, ואנו זוכרים ומוקירים אותם. לא כולנו חוננו ביכולת השפעה טבעית על תלמידנו, ולא תמיד אנו יודעים כיצד ללמד באופן משמעותי, עם זאת, יש לנו את אפשרות הלמידה. אנו יכולים לשפר את יכולות ההוראה והלמידה ולהגיע להוראה משמעותית ועמוקה מאוד. הדברים הבאים מיועדים לכל המורים הללו, שכדי ליצור חווית למידה משמעותית צריכים לעמול ולדייק את עצמם, לחפש כלים ולהתאמן בהוראה מסוג זה. מניסיונו למדנו שהבסיס החשוב ביותר לכך שמורה מן השורה יצליח ליצור למידה מסוג זה הוא האמון. האמון בכך שתוכני הלמידה והמפגש עמם אכן טומנים בחובם משמעות

148 השל (2011), עמ' 251. בק (2005) מנתח את הכשרת המורים וטוען שכיום שואלים "מה המורה צריך לדעת" במקום "מי המורה צריך להיות" (עמ' 304). אנו סוברים ששני הדברים חשובים ויש לשלב ביניהם. על אופי ההשפעה של המורה ראו תדמור (2007).

עמוקה, אמון של המלמד בדרכו, בתלמידיו ובתהליך הלמידה. לעתים קשה לנו להאמין שהלמידה בבית הספר יכולה להיות משמעותית. לשם כך אנו ממליצים למורה לנסות ולהיזכר בחוויית למידה משמעותית חיובית שהוא חווה במהלך חייו (גם אם זה לוקח מעט זמן), לחשוב מה יצר אותה, להיזכר בתובנות שעלו ממנה, ובתחושות שהוא חש בעת הלמידה. ובמקביל לחשוב כיצד הוא יכול לסייע לתלמידיו לעבור חוויה דומה.

יחד עם האמון, אנו מזמינים את המורה לבחון בעצמו במהלך הכנת הלימוד, היכן הדברים נוגעים בו ומחיים אותו, לעבור בעצמו תהליך של למידה משמעותית לפני שהוא נכנס לכיתה. מורה שחש שחומרי הלמידה מחוברים לחייו, לגעגועיו, לערכיו ולתפיסת עולמו ושהם חלק ממנו, מעביר את התחושה הזו גם לחבורה הלומדת.

במובן הזה אנו ממליצים למורה, לפני שהוא נכנס לכיתה, לחשוב אילו שאלות מתעוררות בקרבו ביחס לתכנים, מה מעורר בו תהיות, מה מרתק אותו, מה מסעיר אותו ונוגע בעולמו, ומה הוא היה רוצה להעביר לתלמידיו. מורה הנכנס לכיתה כאשר הוא חי את תוכני הלמידה, מעורר השראה בתלמידים. אצל מורה כזה, העברת הכבוד, ההתלהבות והחיות שהוא חש כלפי התכנים, מוקרנת גם בערוצים לא מילוליים.

מאחר שהלמידה מקבלת יתר משמעות כאשר היא עונה על כמיהה וצורך של הלומד ונוגעת בעולמו ובעולם הסובב אותו, כדאי שנכיר את עולמם של תלמידיו ונחפש בתוכני הלמידה שערים היכולים להתחבר לעולמם ולהרחיבו. במקביל לדומיננטיות שלנו בשיעור, המעוררת את הלמידה, והניסיון שמאפשר לנו לענות על שאלות תלמידיו, טוב גם לפנות מקום ללמידה העצמית, לבירור ולהפנמה של התלמיד. נדמה שלמידה משמעותית מסיטה בשלבים רבים של הלמידה את הזרקור מן המורה המלמד אל התלמיד, האמור להיפגש עם החומר הנלמד, לעבדו ולהפנימו. תפקידנו כמורים, מעבר להיותנו מקור להשראה, לדוגמה אישית ולידע, הוא לעורר את התלמיד ללמידה, ולסייע לו בניסיון חייו ובידע שברשותו, ללמוד בעצמו, וכן ליצור אווירת למידה, פתיחות, כנות והקשבה בחבורה הלומדת.¹⁴⁹

בניגוד לתפיסה שגוף הידע מצוי רק אצל המורה והוא "שופך" אותו לראשו של התלמיד, רוב חוויות הלמידה התרחשו כאשר התלמידים למדו, קראו, כתבו וחשבו בעצמם. נראה שההוראה המיטבית היא זו שמאגרת את הלומד ללמוד בעצמו, שמעבירה את שרביט החשיבה, חיפוש הידע ובירורי ההפנמה אל הלומדים. בהוראה טובה תישמר ההיררכיה והפער בין המורה ללומד - המורה עדיין ייתפס כבעל ניסיון החיים, הידע והלמידה. הוא ידריך את התלמידים, יסייע להם בידיעותיו ומניסיונו וייתן להם מטלות, אך עיקר העשייה תהיה שלהם.¹⁵⁰ כאשר הלומדים יהיו פעילים והמורה יהיה משמעותי, הלמידה

149 חשיבות רבה יש לחבורה בלמידה המשמעותית, והמורה הוא דמות מרכזית ביצירת האווירה ואופי היחס בין הפרטים הלומדים ובינם לבין תוכני הלמידה (Vygotsky, 1978).

150 על הלמידה העצמית להתאים לשלבי ההתפתחות של הילד, כך למשל בבתי הספר היסודיים הרפלקסיה שתידרש תהיה מעטה יותר ובבתי הספר התיכוניים הביקורתיות שתידרש תהיה רבה יותר וכו'. ראו לעיל הערה 121.

תעבור למרחב שבין הלומדים למורה - ייוצר דיאלוג על ניתוח חומרי הלמידה, משמעותם וההשלכות שלהם.

המפתח לרבים מן הדברים האמורים לעיל הוא המורה, אישיותו, כנותו, אופיו וצורת ההוראה שבה הוא יבחר ללמד. יש מורים רבים ושונים ועולמם מגוון כמספרם, ואף מורה אינו תמיד במיטבו (וגם זה חלק מן המציאות הכנה הנחשפת לעיני החבורה הלומדת). עם זאת, באימוץ דרכי ההוראה המשמעותית, אנו יכולים לקדם את הלמידה המעמיקה.

ב. תוכני הלמידה וחיבורם לחיים

לצד מרכזיותו של המורה ביצירת למידה משמעותית, יש משמעות רבה גם לתוכני הלמידה ולאופני ההוראה. מאחר שהלמידה המשמעותית מכוונת למפגש של הלומד עם התכנים העומדים בפניו, הרי שכלל שהוא נפגש עם תוכן מרום, מעמיק ונוגע, המפגש יהיה מפרה יותר ובונה יותר את חיו ואישיותו. הדבר דומה למפגש עם אדם, כאשר אנו נפגשים עם אדם יוצא דופן, איש בעל השראה ורוח, הדבר משפיע עלינו יותר מפגישה עם אדם שאינו כזה. מעבר לאמירה הכללית שיש חשיבות רבה לתוכני הידע אליהם נחשף הלומד, ושהעובדה שהלומד ייפגש באופן מעמיק עם התכנים שמולו דורשת שימת לב רבה לדיוק בבחירת התכנים,¹⁵¹ גם לאחר בחירת התכנים יש צורך לדעת כיצד לבנות את המפגש.

אנו מציעים, טרם ההוראה, לבחור חומרי למידה שיכולים להתחבר לעולמם של הלומדים. לשם כך כדאי ליצור מיפוי ותחומי עניין של בני הגיל, אליהם מיועדת תכנית הלימודים ולהתאימה לא רק מבחינה קוגניטיבית, אלא גם רגשית ונפשית. כך למשל בגילאים צעירים כדאי יהיה לבחור סיפורים שאינם דורשים רפלקטיביות רבה, סיפורים שניתן להזדהות עמם. בגילאים מבוגרים יותר בבחירת מסכת בתלמוד, פרק בתנ"ך או יצירות ספרות, ביחד עם התוכן שחשוב לרכוש, כדאי להתאים את הנלמד לתחומי העניין של הלומדים. גם כאשר המורה מלמד תחום ידע שכבר נקבע עבורו, הוא יכול לבחור שהדוגמאות בתחום הידע יהיו קשורות לחיי הלומד ולסובב אותו - הדבר יצור קשב והיענות. כאשר מלמדים גוף ידע כלשהו, על המלמד להכיר את תלמידיו, את הנושאים הממלאים את חייהם, ואת הצרכים והמוטיבציות המניעים אותם. מתוך הבנה זו הוא יוכל למצוא צוהר לחיי הלומד. כך למשל בגיל ההתבגרות הנושא של יחסי הורים וילדים, גיבוש הזהות ויחסי עצמאות ומרות, הם נושאים המעסיקים רבים מן הלומדים, חלק מן הטקסטים הנלמדים יכולים להוות פתח לדיון ושיח בנושאים האלו, או בדומים להם.

רבים מהתלמידים, במהלך לימוד היחידות הניסיוניות של תכנית 'תורת חיים' (פילוט שבעקבותיו פותחה תכנית 'לב לדעת'), וגם מוריהם, חוו את הקישור בין בית הספר לעולמו של התלמיד מחוץ לבית הספר, ואף יציאה מבית הספר לעולם ה"אמיתי", ככלי חשוב

151 חשוב לשים לב שכלי הלמידה המשמעותית והניסיון ליצור מפגש הם כלים אנושיים חזקים מאוד ולכן כמובן, שגם ההיפך נכון - אדם הנפגש עם יצירות המשפילות את רוח האדם הדבר יפגע בו. מסיבה זו יש חשיבות גדולה לבחירת תוכני הלמידה אליהם נחשף הלומד בבית הספר ולהתאימם לגיל הלומדים.

שמפתח למידה משמעותית.¹⁵² הקישור בין החיים לבין הנלמד עלה כדבר משמעותי גם בקרב רבים מן המספרים על חוויות למידה משמעותית.¹⁵³ כדאי לבקש מן התלמידים לשוחח על הנלמד בבית הספר עם אנשים מחוץ לבית הספר, ולקשר את הנלמד בבית הספר למציאות עמה נפגש הלומד בחייו. לדוגמה, כאשר עוסקים בכיתה במשבר וקושי (תנ"ך - איוב, פרקי תהילים המתארים את ההתמודדות עם משבר, היסטוריה - השואה), בקונפליקטים הנוגעים לחיינו בארץ (בשיעורי אזרחות - מלחמת לבנון, ההתנתקות), כדאי לשלוח תלמידים לראיין אנשים בנושא, לפגוש אנשים שהיו בסיטואציות האמורות, ולשאל אותם מה חשו, מה החליטו, מה הם חושבים היום, לצאת לסיורים בעקבות הלמידה וכדומה.¹⁵⁴

ג. ערנות, בחירה וחבורת הלומדים

רוב האנשים שתיארו חוויות למידה משמעותיות חשו ריכוז עמוק או ערנות תבונית ורגשית בעת ההתרחשות.¹⁵⁵ כאשר חוקרי חינוך בדקו את הנעשה בבתי הספר עלה שרוב תלמידינו, כלל אינם נמצאים בבית הספר. גם כאשר הם יושבים בכיתה, הם מצויים בתרדמה הכרתית - ראשם ולבם מצויים בחיי אחר הצהריים והערב שלהם, בנעשה בבית ובנעשה בין החברים.¹⁵⁶ נראה אפוא שנושא העוררות והפעילות האינטלקטואלית, הרגשית והרוחנית הן תנאי יסוד ביצירת למידה משמעותית.¹⁵⁷

אחת הדרכים שכמעט תמיד מביא לערנות, היא יצירת מעורבות של הלומד תוך מתן בחירה במהלך הלמידה.

לעתים תכופות הלמידה הטובה היא למידה שבה התלמידים מעורבים הן בתהליך הלמידה והן בתוצר.¹⁵⁸ המעורבות מושגת באופנים שונים, שהעיקרית בהן היא פעילותו של הלומד. ערנותו והתעניינותו של האדם בלמידה עולה בהתאמה ישירה לרמת פעילותו, במגוון רחב של יכולות וחלקי אישיות (קשב, חשיבה, הבעת דעה, רגש, יצירה). ככל שמגוון חלקי הנפש

152 הדבר מגובה מבחינה מחקרית, כפי שתיאר במחקריו איזנר (Eisner, 1969).

153 רבים סיפרו כי החיבור בין הידע התאורטי שנלמד בבית הספר ללמידה שנעשתה בחוץ הפגיש בין הדברים וסייע להם להפנים את תוכני הלמידה. יאיר (2006), עמ' 182.

154 במסגרת ניסוי 'תורת חיים', כאשר נלמד נושא התפילה, או נושא ההתמודדות עם משבר, נשלחו תלמידים לראיין אנשים שהם מעריכים, על תפילתם, או על משברים שחוו בחייהם, ביחד עם זה הם התבקשו לחקור, וליצור והדבר העצים מאוד את הרלוונטיות והמשמעות של הנלמד לגביהם.

155 יאיר 2006, עמ' 118-86.

156 יאיר 2006, עמ' 89-88.

157 מחקרים רבים מראים שמעורבות פעילה בלמידה יכולה להוביל לזכירה ולהבנה טובה יותר ולשימוש פעיל יותר בידע (Perkins 1999), תרגום של פרקינס מאנגלית ראו כאן:

<http://www.cet.ac.il/libraries/teachers-librarians/perkins.asp>

158 הרפז (2000).

המעורבים בלמידה רב, וככל שהתלמידים מעורבים בתהליך הלמידה, הסיכוי ללמידה משמעותית גדל.

כדי להגביר את הערנות והמעורבות של הלומדים, טוב לתת להם בחירה בשלבים שונים של הלמידה.¹⁵⁹ כאשר ניתנת ללומד בחירה בנוגע לתוכני הלמידה ולאופני הלמידה, התלמיד יבחר לרוב נושא שמעניין אותו (כמיהה אישית) ואופן למידה שמתאים לו (מגוון אינטליגנציות), יחקור את התחום הנלמד וייצור בו.

לבחירה מעין זו תהיה השפעה על היענותו ללמידה ומעורבותו ולאחר מכן על משמעות הלמידה לגביו.

אנו מציעים לאפשר את הבחירה כבר בתכנית הלימודים ובחומרי ההוראה. כלומר, לצד תוכני הידע המחויבים, להותיר איים רבים של בחירה לתלמידים. גם כאשר הדבר לא ניתן בתכנית הלימודים הרי שבכיתה כדאי לאפשר להם חופש בחירה באופני הלמידה ובהערכת הלמידה (מחקר מסוגים שונים, יצירה, כתיבה ועוד). תפקידו של המורה במקרה זה הוא חשוב ביותר. לעתים תלמידים עדיין מתקשים לזהות את יכולותיהם, והמורה יכול לסייע בכך, כמו כן לעתים תלמידים מתקשים בבחירה והמורה יכול לסייע, לצמצם את האפשרויות ואף להכווין, תוך שהוא קשוב ללומד.

תובנות אלו (המעורבות והבחירה תוך שיתוף יכולות מגוונות) מהוות למעשה כלים בידי המורה הטוב ליצירת מפגש עמוק בין הלומדים לתכנים ולמתרחש בעת הלמידה. מפגש זה יכול לחולל התפתחות וצמיחה בחיי הלומד, בתפיסת עולמו וערכיו, ובתחומי העניין שלו, ואף יכול לחולל שינויים בהתנהגות המעשית.

מרכיב מרכזי נוסף בערנות של הלומדים ובתחושת המעורבות שלהם בלמידה הוא החבורה הלומדת. לתהליך המתרחש בין חברי קבוצת הלומדים יש השפעה רבה על אופי הלמידה ועל חוויות הלמידה המשמעותיות. הקשר בין הלומדים, ההקשבה לדעות מגוונות - עיבודן וההתמודדות עמן - והסיוע זה לזה בהבנה ובעיבוד החומר מחייבים את הלומד להיות מעורב וערני, להיפגש עם התכנים הנאמרים ולהתמודד עמם. אדם מפנה קשב לזולתו, מאזין לתפיסתו, מעבד אותה ומגיב אליה. מתוך התמודדות זו נוצר ההדהוד, השלב המתקדם של המפגש. למעשה, כאשר החבורה לומדת באווירה קשובה נוצרים כל הזמן מפגשים.

כאשר נוצרת קהילת לומדים קשובה ופעילה, השיח הכיתתי משפיע על אופי ההקשבה לתוכן

159 על חשיבות המעורבות והבחירה כיוצרות מוטיבציה פנימית ראו הרפז (2010), הרפז (2008), עשור (2005), במאמרו אודות מוטיבציה פנימית, מציין גם הוא את האוטונומיה של הלומד, ואת השיתוף בבחירת חומרי הלמידה ואופני הלמידה, "טיפול מוטיבציה פנימית ללמידה בבית הספר" כאחד הדברים המשמעותיים ביותר ביצירת מוטיבציה מעין זו. וראו גם ברנדס (2009) "עצמאות ועצמיות - חשיבותו של חופש הבחירה". הצעה להפעלת תלמידים רבים ככל האפשר ראו " גוטרמן <http://avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/62.aspx>

הנלמד, על המעורבות, הערנות הקוגניטיבית והנפשית של הלומדים, ועל ההפנמה שלהם.¹⁶⁰ הלימוד בקבוצה מגלה כי לטקסט פנים רבות יותר, ויש אופנים שונים להבינו. בהנחיה נכונה, הלומדים מתרגלים להאזין, לברר את התכנים, להקשות, להסביר ולחדד. המפגש שנוצר הוא משולש, האדם עם תוכני הלימוד, האדם עם חבריו הלומדים עמו והאדם עם עצמו. למורה יש חלק מרכזי בבניית קהילת הלמידה והלומדים מתרגלים למעשה במהלך השיעור את שלבי הלמידה של הקשב, המפגש (ובתקווה, גם ההפנמה). במובן הזה המדיום מחזק ומעמיק את המסר.

ד. יצירה ושאיפה לשיא

אחד הדברים שמעורר למידה מיטבית ומשמעותית הוא ההנעה והמוטיבציה הפנימית של הלומדים. כאמור, עירוב התלמידים בתהליך הלמידה ובבחירת התכנים ואופני הלמידה משפיעים מאוד על היענות זו. דרך נוספת היא דרישת היצירה האישית. היצירה והיצירתיות טבועה באדם ויש תלמידים רבים שהיצירתיות מחיה אותם ועשויה להשפיע על העוררות והמפגש בינם לנלמד. כאשר תלמיד יוצר, עליו לעבד באופן מעמיק את הנלמד, ונוצרת אינטראקציה בין עולמו הפנימי ויכולותיו לבין התכנים הנלמדים. לכן, במקביל לבחירת הנושא וחקירתו על ידי הלומדים, כדאי להציע להם ליצור בעקבות התוכן הנלמד.¹⁶¹ לעתים המפגש עם הטקסט או גוף הידע לא נעשה דרך הדיבור או הקוגניציה אלא דווקא ביחד עם העשייה והיצירה, שבעקבותיהם התלמיד פוגש את הנלמד בצורה משמעותית עבורו.¹⁶² ככלל, הפעלת כישורים שונים במהלך ההוראה וגיוון ההוראה מגרים תחומי עניין המצויים אצל הלומדים ויכולים ליצור למידה משמעותית. דוגמאות נוספות לכך הן התנסות מעשית בלמידה (למידה תוך עשייה), יציאה לטבע, ועוד דברים דומים היכולים להגביר עד מאוד את המעורבות והעניין של הלומדים.

חלק מן האנשים שמתארים חוויות למידה משמעותיות,¹⁶³ תיארו הנעה פנימית שבאה מתוך למידה שהתקדמה לרגע שיא. לעתים, מדובר בפתרון מפתיע של תרגיל מסובך, לעתים במסיבה של סיום מסכת בגמרא, ולעתים, בלמידה שהסתיימה בשיא עם נוכחות של קהל. שיא שבו נדרשו להצגת פירות הלמידה בתערוכה, בהצגה, בהגנה על עבודה שיצרו וכדומה. גם בבית הספר ובכיתה הרגילה ניתן ליצור רגעים מעין אלו ויש לכך חשיבות לחלק מן הלומדים. אין צורך בהצגת הנלמד בפני אולם מלא קהל, אפילו הצגת הדברים בכיתה, יוצרת

¹⁶⁰ על החשיבות של החבורה הלומדת בשיפור הלמידה (Vygotsky, 1978). על תחושת הקהילתיות הנוצרת בקהילת הלמידה ועל התרומה של הקהילה לצמיחה קוגניטיבית ורגשית ראו Shulman 1997.

¹⁶¹ הצגה, מצגת, ציור, מודל, כתיבה יוצרת, סיכום יצירתי, נגינה, הצגה בפני הכיתה בדרך מקורית ועוד. צריך לזכור שגיוון הלומדים מלמד שיש לומדים שהדבר אינו מתאים להם. לתלמידים אלו היצירה עשויה לפגוע בתהליך הלמידה ויש למצוא להם חלופה קוגניטיבית.

¹⁶² למידה קונסטרוקטיבית, (Perkins 1999).

¹⁶³ יאיר (2006), (Maslow 1959), (Bloom 1981).

הדהוד אצל הלומדים, ומייצרת מקום של כבוד למציגים, דבר המסייע למעורבות, להנעה הפנימית וללמידה המשמעותית.

ה. שאלות מעוררות קשב ומפגש

השאלה הטובה היא סיפה של הלמידה ושל המשמעות. העולם התלמודי כולו בנוי על ה"קשיא" - הקושייה, ואף עולם המדע מורכב משאלות מחקר ותהיה. תהליך הלמידה מבוסס על תהיות הלומדים. אחד המרכיבים המרכזיים בעינינו בלמידה הוא עידוד התלמידים לשאול שאלות רבות וטובות ככל האפשר, ובאופן מיוחד כאלו הנוגעות לתפיסותיהם ולעולמם.¹⁶⁴ כל אדם שואל מעולמו, מנפשו וממחשבותיו ולמעשה השאלות הן צוהר שדרכו מפגש הלמידה יכול להיווצר, והן מלוות את כל תהליך הלמידה, החל מן השאלה הבסיסית של הלמידה - מה התוכן העומד למול עינינו, דרך שאלות ההשלכות של התוכן עמו אנו נפגשים למקומות נוספים, וכלה בשאלות המשמעות של התוכן לגבינו ומה נעשה עם תוכן זה בחיינו.¹⁶⁵

אחד הדברים החשובים ביותר בלמידה הוא לעורר את הלומדים לשאול שאלות, וכדאי לשים לב לכך בכל שלבי הלימוד. מעבר לשאלות התלמידים, גם שאלותיו המנחות של המלמד חשובות וכדאי לשים לב למשמעותן. יש כמובן הבדל בין שאלות הנשאלות כחלק מהלמידה לבין שאלות ההערכה וההיבחנות. בדברים הבאים נעסוק בשאלות המלוות את תהליך הלמידה המאופייין בפתיחות רבה, בתיווך של המלמד, בתמיכה בתהליך המתרחש בחבורת הלמידה ועוד. ובהמשך נעסוק גם בשאלות ההערכה וההיבחנות, שאופיין ומטרתן שונים. ככלל, החשיבות של השאלות גדולה הן מעוררות את הלמידה והסקרנות ולשם כך חשוב שהן תהיינה פוריות, כלומר מעוררות חשיבה ולא סוגרות חשיבה ושיינתן זמן מספיק לחשוב עליהן.¹⁶⁶

164 פרופ' ישעיהו תדמור סבור ש"ליבת החינוך היא ההווה האינטלקטואלית, הנפשית והרוחנית שמביאה לעידוד שאלות קיומיות בתודעת התלמיד - שאלות הנוגעות לזהותו, לערכיו לדרכו ולמשמעות חייו". תדמור (2009), עמ' 79-81.

165 מאמר מצוין ומעשי של מאיה בוזו - שוורץ בנוגע לאופי ואופן שאלת שאלות המעוררות חשיבה ולמידה ראו כאן: <http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/whatprincipalneedtoknow.aspx>. ניתן לשים לב שכפי שכתבנו לעיל, במאמר החשוב הזה כמעט כל הדגש הוא על השלב הראשון של ה"מפגש" - הכרת התוכן העומד מול הלומד, הבנתו ופיתוח מיומנות החשיבה. העיסוק בשאלות נוגע כמעט רק בפיתוח חשיבה וקוגניציה (מלבד השאלות "המעוררות"), לא ברגש, הזדהות, יצירה, קשר עם עולמו הפנימי של הלומד, או שאלות העוסקות בערכיו ובשאלה מה הוא לוקח לחייו מן הלימוד. על גבי מאמר זה אנו ממליצים להוסיף את הממד השני של המפגש - המביא להפנמה ושינוי בחייו של הלומד. מאמר קצר ומצוין של הרפז, מציע לשאול את כל מגוון השאלות, הידע, החשיבה וההדהוד הפנימי, ראו הרפז (2004), נמצא כאן: http://yoramharpaz.com/pubs/thinking/doesnt_ask_doesnt_know.pdf.

166 על שאלות פוריות ראו הרפז 2008, עמ' 149-158, הרפז 2010. גוטרמן (2006) מצא שלרוב לשאלה בכיתה ניתנות בין שנייה לשנייה וחצי כדי לענות עליה.

שאלות מעוררות קשב

השאלות היוצרות קשב צריכות ליצור עניין, סקרנות, השקטה וריכוז או אתגר. ניתן להשתמש במגוון סוגי שאלות, וחלק מסוגי השאלות המצורפות בהמשך יסייעו אף לנושא ההיענות והקשב הראשוניים.

מגוון השאלות גדול, והוא נע משאלות הקושרות את הלמידה לשיעורים הקודמים כמו, "אם מה שלמדנו בשיעור הקודם נכון, למה לדעתכם עדיין יש אלימות בעולם?" דרך שאלות הטרמה, "שימו לב במהלך הקריאה מה קורה לשמות הגיבורים, מה לדעתכם הכותב רוצה לומר לנו בכך?" ועד שאלות, כגון, "אילו שאלות עדיין הטרידו אתכם לאחר הדיון בשיעור הקודם?". שאלות מעין אלו יזמינו את התלמידים להקשיב ויעוררו אותם, טרם הלימוד, להיפתח ולתת לבם ודעתם לתוכנו, או על למיקוד מסוים בו. שלב פתיחת השיעור והשאלות המפנות לקשב חשובות מאוד לאופיו של השיעור, הן המבוא המעורר את ציפיית הלומד. כך למשל, שיעור שמטרתו לעורר סקרנות, יתחיל בפתיחה מתאימה, וכך גם בנוגע לשיעור בעל אופי של חקירה, שיעור שייצור הזדהות, וכדומה.

שאלות מעוררות מפגש

השלב השני הוא המפגש. המפגש, מעצם מהותו, כולל התייחסות לשני מרכיבים א. רכישת הידע והבנת התוכן החיצוני עמו נפגש הלומד (תוך הכללה, השוואה והערכה). ב. מה מתחולל בלומד במהלך המפגש (הדהוד). לכן בשאלות של המפגש, אנו מבחינים בין שני סוגי שאלות, הסוג הראשון מכוון להבנה הבסיסית של התוכן - ההכרה ב'אחר' העומד אל מול הלומד. סוג שאלות זה יעסוק ב: מה התוכן העומד מול הלומד, מה טענת הטקסט, למה הוא התכוון, וכיצד הוא מתקשר לתכנים אחרים,¹⁶⁷ והסוג השני מופנה אל עולמו הפנימי של הלומד ואל הזיקה שבינו לבין החומר הנלמד, והוא שואל: 'מה דעתי על הנלמד, מה התחושה העולה בי כלפי התוכן, במה הוא מפתיע אותי, מה אני יכול ללמוד ממנו לחיי'.¹⁶⁸

א. 'מה עומד מולי' - שאלות הלמידה הבסיסית: הבנת התוכן העומד מול הלומד. כדי שהאדם

167 בשלב הראשון של המפגש כדאי ל"נטרל את הריגושות" (בשפה של ההוראה הדיאלוגית), להתבונן בתוכן, להביט ב"אחר", עד כמה שניתן "כשלעצמו". מטרת הלמידה הדיאלוגית דומה למה שאנו מחפשים במפגש - "טיפול דרכי חשיבה שבה יוצר התלמיד על מכלול אישיותו, אינטראקציה עם התכנים הנלמדים". בהוראה הדיאלוגית הם מכנים את השלב הראשון של המפגש בכינוי: "נטרול הריגושות" פולברמאכר (2009). בבתי הספר שלנו, פעמים רבות הלמידה נותרת בשלב זה של המפגש - ההבנה, החשיבה מסדר גבוה, וההיבחות נותרים בשלב "מה התוכן אומר, כיצד ניתן לנתח את התוכן, לסווג וליישמו", וללא המפגש עם העולם הפנימי של הלומד. ראו למשל את המסמך המארגן של משרד החינוך בנושא חשיבה מסדר גבוה (ייעד 2009). על חשיבות השלב הראשון של המפגש ניתן ללמוד מן החשיבות של החינוך להכרה באחר (אדם או תוכן) תדמור (2007), עמ' 191-226.

168 כאמור, לעתים לא מדובר בשני שלבים הבאים בזה אחר זה. כך למשל בקריאת שיר, הנושא, המקצב והסמנטיקה יכולים לעורר רגשות עמוקים באדם עוד לפני יססה לברר מה אמירתו של המשורר.

יופרה מתכנים חיצוניים, יש צורך שהוא ייפגש עמם באמת. בכל מפגש עם תכנים מן החוץ יש חשש שלא נבחין כלל בדבר העומד מולנו, נשליך עליו את עצמנו ואת מסקנותינו המוכנות מראש, וממילא לא תיווצר הפריה, לא יהיה מפגש ולא למידה. בשביל להבין מה עומד מול האדם יש לשאול **שאלות ידע והבנה**: מה לדעתך פירוש המקור, מה המילה המרכזית בקטע זה? מה עמדת המספר, מה המסר שרצה הכותב להעביר. לאחר מכן נכנסות **שאלות ההבנה והניתוח** (חשיבה מסדר גבוה): מיון, ניתוח, השוואה, הסקת מסקנות מהתכנים ועוד.¹⁶⁹ יש לשים לב שגם בהבנה של התוכן העומד מול הלומד, ראוי להיפגש עם עולמו הפנימי של התוכן - מה עמדות היסוד העומדות בבסיסו, מה התחושות שהוא מעוניין לעורר בנו. כמובן שכל אחת מן התשובות המבוקשות תהיה מבוססת על חומר הלמידה עמו הלומד נפגש והוא יתבקש לבסס דבריו על תוכני הלמידה. שאלות אלו למעשה באות לברר "מי עומד מולי", לרוב בבתי הספר נותרים בשלב זה.

ב. **מה מעורר בי התוכן שעמו אני נפגש' - שאלות המפגש**: האינטראקציה בין האדם לבין הנלמד. בשלב זה הלומד יתבקש לקשר בין עולמו הפנימי לבין תוכני הלמידה. השאלות תהיינה הן עקרוניות והן אישיות המערבות את עולמו הפנימי, לפי רמת הכנות, הפתיחות והיכולת בקבוצה הלומדת. ככל שרמת הכנות והפתיחות תהיה גבוהה, כך הלמידה תהיה משמעותית (כאשר תועלנה שאלות הנוגעות בעולם הפנימי של הלומדים, חשוב שהמורה יהיה רגיש לתלמידיו ויכוון את רמת האינטימיות של השאלות באופן שיתאים לכנות ולפתיחות השוררת בכיתה תוך כיבוד הרצון של תלמידים לאינטימיות).

דוגמאות לשאלות מסוג זה:

שאלות מעוררות המקשרות את עולמו של הלומד אל הטקסט: "מה לדעתך ניתן ללמוד מן התוכן לחיי היום יום שלנו?" "לו היית פוגש את המשורר, מה היית אומר לו על השיר?" "לו היית יכול לפגוש את אחת הדמויות בהיסטוריה, מה היית שואל אותה?"

שאלות ההזדהות: "עם איזו מבין הדמויות / השאלות / המסרים אתה מזדהה באופן מיוחד? מה גורם לך להזדהות עמו?"

שאלות קשר אישי: "מה בתוכן שלמדנו היה משמעותי לך באופן מיוחד, מה בדיוק מדבר אליך בנקודה זו?"

"האם משהו בלמידה הפתיע אותך או עורר בך השתאות, מדוע?"

שאלות המערבות את הרגש: "איזו תחושה עלתה בך בעת קריאת השיר?" (כדאי לשים לב שהתשובות תהיינה גם הן מעולם הרגש - כעס, עצב, שמחה, חמלה וכו'), "האם חשת פעם את מה שמתאר גיבור הסיפור?"

169 כאן ניתן להשתמש בטקסונומיה של בלום (Bloom 1956). בשלבים העליונים של הטקסונומיה, היא לעתים גולשת לשלב השני של המפגש - ההשלכה וההערכה, אך גם כאן היא מוגבלת לרובד הקוגניטיבי. כך למשל בשאלות ההשלכה ניתן לשאול את הלומד שאלה כגון "היכן במציאות חייך נתקלת בדילמה זו?" מדובר פה בשאלה של חשיבה מסדר גבוה, המעודדת מפגש בין חיי הלומד לבין התכנים. עם זאת, לא תהייה פה שאלות של רגש, הזדהות או הפנמה (שאלות שתשאלנה בטקסונומיה שבלום בנה עם קרתואל).

שאלות נקיטת עמדה: האם לדעתך הדמות בסיפור פעלה נכון מבחינה ערכית? (כל השאלות צריכות להיבחן ביחס למטרות הלמידה וליחס אל הנלמד),¹⁷⁰ ובקבוצה שבה שוררת אווירת פתיחות וכנות בין הלומדים ניתן לשאול: האם לדעתך היית נוהג כמותו במקרה האמור?

שאלות מסר: מה המסר העולה לדעתך מן הפרק הנלמד?

מתוך הרצון לשמור על האינטימיות של עולם התלמיד, ניתן לשאול את השאלות באופן כללי בכיתה, ורק תלמיד המעוניין לענות ישתף את כולם במחשבותיו (ולעתים גם להגדיר שכל אחד ירשום לעצמו וכד' ולא לאפשר שיתוף).¹⁷¹

שאלות המעודדות את הפנמת הנלמד:

השלב השלישי הוא ההפניה של הלומד לעיבוד המפגש ויישומו, ההכוונה אל עבר ההפנמה. דוגמאות לשאלות מסוג זה: איזו נקודה מהשיעור אתה יכול לקחת לחייד? (או בהרחקה: ניתן לקחת לחיים), מה המסר שאתם יכולים לקחת לחייכם (או: ניתן לקחת לחיים) מן התכנים שלמדנו? פעמים רבות הלמידה מחלחלת לאט ולא ניתן באמת לומר עם מה יצאנו מן הלמידה, לעתים, גם מדובר במשהו עמום שמתבהר עם החיים, עם זאת, הפניית תשומת לבו של הלומד לשאיפה ולרצון לעודד את ההפנמה היא הדבר המשמעותי.

לסיכום הדברים, ניתן לומר שמעבר ליצירת הקשב, השאלות שנשאל החל משלב המפגש מחולקות לשלושה חלקים: א. מה עומד בפני בעת הלמידה - מה הכתוב/ היצירה רוצה לומר, מה יש בו. ב. מה אני חש, מבין, מקבל בעקבות המפגש עם הכתוב. ג. האם וכיצד אני יכול לקחת דברים מן התוכן הזה ליישום בחיי. לשימוש המורים סיכמנו את סוגי השאלות והשימוש שלהם בטבלה מרוכזת המובאת בנספח בעמוד 167.

170 יש חשיבות רבה בהאזנה למטרות החינוך במהלך שאילת השאלות. כך למשל, בבתי הספר בחינוך הדתי שמטרת לימוד התורה בהם קשורה ליצירת יחס נפשי עמוק לדמויות מופת, לא טוב לשאול שאלות מסוג זה ביחס לדמויות אלו. במסגרת 'לב לדעת' הפועלת במנהל החינוך הדתי התייעענו עם הרב יעקב אריאל ביחס לנושא זה, הוא אמר שסוג שאלות אלו הוא עדין וניתן לוותר על שאלתם. יודגש שללא קשר לקדושת הטקסט עצמו, גם היחס אל המקור (הנחות היסוד של הלומד והמלמד כלפי הכתוב) חשובים מאוד בתהליך הלמידה המשמעותית ובשיפור יכולת ההפנמה של הנלמד. יאיר (2006) הראה שבקשת נקיטת עמדה מסייעת מאוד בגיבוש חוויית הלמידה המשמעותית (עמ' 69-71).

171 בשאלות מעין אלו כדאי לקחת בחשבון את רמת הכנות, השיתוף ויכולת החשיפה בקבוצה, ולעתים לשקול את האפשרות לנקוט את עקרון ההרחקה - כלומר לא לשאול ישירות על חיי הלומד, "האם עמדת בחייד בדילמה מעין זו?" אלא על סביבתו: "האם אתם מכירים מישהו שנתקל בדילמה מעין זו?", כמובן שהחלטה תלויה באופי ובכנות של הקבוצה הלומדת.

ו. משוב ושיקוף

המשוב הנפוץ ביותר הוא זה הניתן לתלמיד על ידי המורה בכיתה, בעקבות אמירות ותובנות של הלומד. מחקרים מראים שהמשוב הוא הגורם המשפיע ביותר על הלמידה וההישגים, ולדעתנו הוא גם אחד הגורמים המשפיעים ביותר על תהליך העיבוד וההפנמה של הלמידה. במשוב זה המורה משקף ללומד את אמירתו ביחס לנאמר עד כה¹⁷² וביחס למטרות הלמידה, ומאתגר אותו להמשך למידה, חשיבה והפנמה.¹⁷³ המשוב מסייע לכך שמטרות הלמידה ושיטת הלמידה לא יותרו רק כהצהרות, אלא יבואו לידי ביטוי בלמידה, ושהמורים והתלמידים יהיו מודעים להן ומעורבים בעיצובן ובקביעתן.¹⁷⁴

מאחר שבתפיסתנו השלב המרכזי בלמידה הוא ה"מפגש" עם התוכן העומד מול הלומד, יש בעינינו חשיבות שכך גם יתנהל המשוב. לדעתנו כדאי שהשלב הראשון במשוב יהיה השיקוף. השיקוף הוא למעשה המפגש של המורה עם דברי התלמיד, ושל התלמיד עם האופן שבו הבין המורה את דבריו. אנו מציעים למורה לחזור בפני התלמיד הדובר על מה שהוא שמע ממנו, ולבחון האם זה באמת מה שהתלמיד התכוון לומר. השיקוף מלמד את הנוכחים שכשם שהתלמיד מתבקש להיות קשוב ולהיפגש עם תוכני הלמידה, כך המורה קשוב לדבריו ומבקש להיפגש עמם. המורה המבצע את השיקוף מנכיח את תהליך ה"מפגש" - קודם כל הוא מנסה לראות ולהבין את מה שניצב מולו, את התוכן שהציג הלומד, ורק לאחר מכן הוא מגיב כלפי התוכן. כך נוצר מצב שבו במהלך כל הלמידה נוצרים מפגשים: בין הלומד לתוכן, בין המורה ללומדים ובין התלמידים לבין עצמם (כדאי ליצור תרבות של הקשבה ושיקוף בכך שישקפו גם זה את זה).

יש חומר רב ומעשי בנוגע למשוב וניתן למצוא אותו ברשת. בעינינו חשוב לשים לב שהמשוב יעסוק גם ברובד הקוגניטיבי ובעידוד ההבנה, אך לא פחות מכך במשתמע מן הנלמד לחייו,

¹⁷² מתוך בירנבאום: <http://www.cet.ac.il/self-regulation/Units/unit7-expand.htm>. בהגדרתו הרחבה מתייחס המשוב לכל מידע שמסופק למבצע פעולה כלשהי לגבי אותו ביצוע (Black & Wiliam, 1998). כאשר מספקים משוב, חשוב להיות מודעים להשפעתו על התלמידים, על החוללות העצמית שלהם (אמונתם במסוגלותם להצליח) ועל המוטיבציה שלהם להמשיך בלמידה. ממחקרים עולה כי הערות מורים שהתייחסו לעבודה היו אפקטיביות יותר מהערות שהתייחסו ללומדים עצמם (Black & Wiliam, 1998). על חשיבותו של המשוב מקדם הלמידה ראו בוזו-שוורץ והרפז (2013).

¹⁷³ יש חשיבות לכך שהתלמידים (כמו המורים) יבינו היטב את תהליך הלמידה המשמעותית, מה מטרות הלמידה ויעדיה, מה מתבקש מהם, לאן הם אמורים להגיע, ומה הדרכים לעשות זאת. כאשר אדם מודע למטרות הלמידה והמשובים ניתנים ביחס למטרות אלו, יש שיפור משמעותי בלמידה. שיתוף התלמידים בבניית מחווים להערכת הביצוע עוזר להבהיר נקודות אלה (אשורי וחובריה, 1999, מתוך בירנבאום: <http://www.cet.ac.il/self-regulation/Units/unit7-expand.htm>).

¹⁷⁴ לוי ומירון (2002) הוכיחו שבמעגל הלמידה של טילר, המתאר את הלמידה כמעגל של מטרות - התנסות והערכה, נותרו הערכים והרגש רק במטרות הלמידה, ונעלמו מן ההתנסות וההערכה. הבנייה המשותפת של מחווין למידה על פי המטרות, מסייע לכך שהלמידה תיגע בכל מטרותיה.

2. הערכת הלמידה המשמעותית

הלמידה היא תהליך מתמשך ויש להעריכו באופן רציף לאור מה שרצינו להשיג בו. בראייה זו ההערכה נתפסת כחלק בלתי נפרד מתהליך ההוראה והלמידה והיא מותירה חותם עמוק על הלמידה ומעצבת אותה. במהלך הניסוי של תורת חיים, שלבי ההערכה, שליוו את כל מהלך הלמידה, היו אצל מורים ותלמידים רבים רגעי השיא של הלמידה, והפכו לחלק משמעותי מאוד ממנה (יחס הפוך למה שלעתים אנו חשים כלפי ההיבחות).

האופן שבו המורה מעריך את הלמידה מעביר מסר ישיר לתלמיד: כיצד עליו ללמוד, מה חשוב למורה, ובמה להתמקד. ההערכה משפיעה על כל שלבי מעגל הלמידה, המורכב ממטרות הלמידה (תכנון), ההתנסות החינוכית, ההערכה וחזור חלילה.¹⁷⁶ כל שלב משפיע על משנהו וקשור ישירות לחלקים האחרים. הלומדים רואים מה מעריכים ובוחנים, והדבר מכוון את כל שלבי הלמידה. כך, כאשר התלמיד יודע שכל מה שיתבקש בהיבחות הוא לצטט פריטי מידע, הוא יעסוק במהלך הלמידה בשינון פרטים אלו, ויבין שזה עיקר הלמידה. כאשר תתבקש בהערכה לצד הידע גם חשיבה, מחקר או יצירה, הדבר ישפיע באופן ישיר על כל מהלך הלמידה.

הכישורים הנדרשים מתלמיד בהערכה המסורתית הם לרוב כישורים של שינון ולעתים גם של הבנה. רוב המבחנים בודקים את הידע, בעיקר ברמות נמוכות של שינון הידע, וחלקם הקטן גם תהליכי חשיבה הדורשים הבנה ויכולת ניתוח. בגישת החלופות בהערכה אנו רואים את האדם כקומה שלמה, ומאמינים שדבר זה צריך לבוא לידי ביטוי גם בהערכה. משום כך תהליכי ההערכה יכללו ויביאו לידי ביטוי רבדים מגוונים באישיות - במקביל לצד הקוגניטיבי ולידע, יבוא לידי ביטוי גם הצד המחקרי, היצירתי והרגשי, וינתן ביטוי למגוון יכולות וכישורים של הלומד.

מאחר שב"לב לדעת" אנו רואים את הלמידה כתהליך מתמשך הכולל הכרת ידע חדש, עיבודו והפנמתו (ולא רק שינון ידע ופליטתו), אנו מתאימים את אופני ההערכה לכך. ההערכה שאליה אנו שואפים היא תהליך ממושך של למידה מעמיקה תוך דיאלוג ושיח רצוף של המורה עם התלמיד, של הלומד עם תוכני הלמידה ושל הלומד עם עצמו, ביחס לידע שפגש. מאחר שכאמור אנו רואים חשיבות גדולה גם בהכרת הידע ובמיומנויות החשיבה, אנו מציעים להמשיך

175 מאמר מצוין וחשוב של מאיה בוז'י-שוורץ על המשוב, ברמה התיאורטית וברמה המעשית, ועל אופני נתנת המשוב בגילאים שונים ראו:

<http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/whatprincipalneedtoknow.aspx>

כמו במאמרה המצוין בנושא השאלות, גם כאן אנו ממליצים במסגרת המשוב לעסוק גם בשלב השני של המפגש המוביל להפנמה, ולא רק בשלב הכרת העומד מולך, והבנתו. המשוב הוא כלי יעיל וחשוב להובלת התלמיד לקראת העיבוד הפנימי וההפנמה.

176 כאמור (לעיל הערה 174) כבר הוכח שההערכה התעלמה לרוב מהמטרות ומההיבטים הערכיים והרגשיים של הלמידה, ולדבר יש השלכות מרחיקות לכת על הלמידה והשפעתה. הגדרת המעגל, שאומץ בתכניות הלמידה בישראל באה בעקבות תפיסתו של טיילור על פי וולף (Wolf, 1985).

ולבחון עליהם בצורה המסורתית (מבחיני ידע), אך רק כחלק מתהליך ההערכה השלם ובשילוב חלופות בהערכה.¹⁷⁷ תפיסת החלופות בהערכה (או כפי שהיא נקראת לעתים 'הל"ל' - הערכה לשם למידה)¹⁷⁸ מבקשת להרחיב את מטרות ההערכה המסורתית מעבר לתהליך של מדידת ומיון התלמידים על פי הישגיהם, להיות כלי של ממש לרכישת ידע לטווח ארוך, למינוף יכולותיהם של התלמידים, להעמקת המודעות העצמית שלהם, לחיזוק הכישורים ולהתפתחותו האישית של כל לומד.¹⁷⁹ לשם כך, איגדנו כלים קיימים, וניסינו כלים חדשים המאפשרים למורה וללומדים להתפתח ולהעמיק בלמידה רבת עניין, מגוונת ומשמעותית.

במסגרת תכנית "לב לדעת" נוסו מגוון כלי הערכה: מבחן משופר, הכולל שאלות מסר והפנמה, שיקוף חטיבות חומר,¹⁸⁰ מטלות ביצוע,¹⁸¹ תלקיטים,¹⁸² יומן קריאה,¹⁸³ ועבודות חקר.¹⁸⁴ במהלך התכנית שותפו כמה כלי הערכה במקביל, כדי ליצור למידה של ידע נרחב, חקר, מפגש והפנמה.

מניסיונו, יש חשיבות לשימוש במגוון כלים במהלך ההערכה, ולעיסוק בהערכה במהלך כל הלמידה ולא רק בסופה. את מגוון הכלים ניתן לאגד בתלקיט, כאשר הלומד מתבקש לכתוב סיכום שיסכם את כל תהליך הלמידה שעבר. שיטה זו נוסתה במקומות רבים (גם בתכנית

¹⁷⁷ על עקרונות ההערכה המעצבת, המשלבת בתוכה גם הערכה מסכמת (סיכום תהליך הלמידה), ראו בן אליהו (תשס"ד). על ההבדלים בין התפיסה הפוֹיִיטִיבִּיסִית הדוגלת במבחן, לבין התפיסה הקונסטרוקטיבִּיסִית הדוגלת בהערכה מתמשכת תוך דיאלוג, ועל החשיבות של השילוב בין התפיסות בהערכת לימודים ראו בירנבוים (97) עמ' 6-7. על ההבדלים בין הגישה המסורתית לגישת החלופות ראו שם עמ' 20-29. להעמקה בנושא החלופות השונות בהערכה, התפיסות הפסיכולוגיות המנחות אותן והמטרות שלשמן הן מתבצעות ראו בירנבוים (97) פרקים א-ג.

¹⁷⁸ העמקה בנושא ההל"ל - ראו <http://www.cet.ac.il/self-regulation/main.htm>, וכן ראו פרסקו, הערכה כתהליך מכוון.

¹⁷⁹ שינוי נוסף שמתרחש הוא במרחב הקשר שבין המורה לתלמיד. בתהליכי הערכה מסורתיים המורה הוא המעריך, וההערכה כמעט לא נעשית מתוך דיאלוג, יש ציון על המבחן/ העבודה ובמקרה הטוב נוספת הערה כתובה בצד המבחן/ העבודה. לעומת זאת, בגישת החלופות, ההערכה צומחת מתוך הדיאלוג בין המורה לתלמיד, לאורך כל הדרך. גם הבדלי התפקיד מתרחבים, גם המורה לומד, וגם התלמיד שותף לתהליכי ההערכה ומקבל כלים להעריך את למידתו ותוצריה.

¹⁸⁰ על כלי הרפלקסיה במהלך הלמידה ראו בירנבוים (1997) עמ' 105-108. היא עוסקת בעיקר ברפלקסיה קוגניטיבית ואנו מבקשים גם רפלקסיה על תחושותיו של הלומד. בנושא זה ראו גם: וגר (1998), דייכנברג (1998), האטון וסמית (1995). על מחוון לשיקוף ראו נוסניוביץ ודודי (2000).

¹⁸¹ על מטלות ביצוע ויישומן במערכת ראו מימוני (תשס"ד), הצעות מגוונות למטלות ביצוע ראו בירנבוים (1997), עמ' 141-171. דוגמאות למטלות ביצוע ראו באתר 'לב לדעת': <http://levladaat.org/content/215>

¹⁸² על התלקיט ראו הוכברג ושוורין (תשס"ד), בירנבוים (1997) עמ' 16-88, "איך עושים את זה", בן אליהו ושו"ת. ¹⁸³ יומן הקריאה פותח במסגרת לימודי הספרות. הלומדים התבקשו לקרוא חלק מספר, ואז המורה שאל שאלה על חלק זה, לאחר שהוא קיבל את תשובות הלומדים הוא ניהל שיח עמם על התשובה, והם התבקשו להמשיך בקריאה לאור שאלה נוספת.

¹⁸⁴ הרחבה בנושא עבודת החקר, מטרותיה ואופני ביצועה ראו יובינר ובנימיני (תשס"ד) עבודת חקר. על גישת החקר ויישומה בתחומי דעת שונים ראו זוהר (תשס"ז).

"תורת חיים") והייתה לה השפעה רבה על הלמידה ומשמעותה. הכלים שאנו סבורים שכדאי להעריך על ידם את הלמידה יתוארו להלן. יש לציין שנושא ההערכה הוא רחב וגדון במקומות רבים, והמוצע כאן הוא רק קצה הקרחון. הפניה להשתלמות מעמיקה בנושא זה והרחבה על כלי ההערכה שנוסו ב"לב לדעת", הכוללת דוגמאות והנחיות מעשיות, ניתן למצוא באתר "לב לדעת"¹⁸⁵.

3. חלל הכיתה כמרחב התרחשות ולמידה

תהליך הלמידה המשמעותית קשור לתוכני הלמידה, אמצעי ההערכה, לאישיותו של המורה ולמרחב בין הלומדים השונים בכיתה. לצד דברים אלו, אנו זוכרים שבית הספר הוא רק חלק מן הסיפור, הלומד מגיע לבית הספר מתוך עולם מלא, עולם הבית, המשפחה, החברים והמדיה אותה הוא צורך בשעות הפנאי. בית הספר עשוי להיות המשך להתפתחות חיובית לחלק מן הלומדים, ועשוי גם להיות מפלט ללומדים אחרים ממציאות החיים המורכבת של חייהם.

מבנה הכיתה משפיע מאוד על ההתרחשות בה. עיצוב חלל הכיתה, משפיע מאוד על אופי הלמידה בחבורה, על השאלה מי עומד במרכז ומי בשוליים, על המתבקש מן הלומד - לסכם, להשתתף, לשוחח, ליצור ועוד. לא הרי כיתה המעוצבת בשורות, ככיתה המעוצבת במעגל, לא הרי כיתה שבה יש במה מוגבהת למורה, ככיתה שבה המורה מתבונן במחשב ורואה את פעילות תלמידיו במחשביהם, ולא הרי כיתה שיש בפיתה משחקי היגיון למי שמתקשה להקשיב, ככיתה שבה נדרשים כולם להעתיק רוב הזמן מהלוח. כדאי להתאים את חלל הכיתה, אופני ההוראה, והשימוש באמצעים (כגון תקשוב, לוח, ודפי עבודה) למטרות הלמידה. חשוב שהאמצעים ישרתו את מטרות הלמידה ולא להיפך. עיצוב חלל הכיתה כמאפשר קשב, מפגש בין אנשים ועם תכנים, ולמידה עצמית, עולים בקנה אחד עם תפיסת הלמידה המשמעותית והרצון להיפגש עם תוכני הלמידה באופן עמוק.

הקשר בין העולם החיצוני לפנימי ברור, ועל כן קשה להפריז בחשיבות עיצוב חלל בית הספר והכיתה כמקום המאפשר ריכוז ומעורר ללמידה, מקום מזמין לסקרנות ועם זאת יוצר מרחב שקט מן המסיחים החיצוניים שעמם מגיע התלמיד. דווקא בעולם וירטואלי כשלנו, בית הספר יכול להוות מרחב של ריכוז, התנסות ויחס בין-אישי חם, והאופן שבו מעוצבת הכיתה יכול להשפיע על כך באופן משמעותי.

¹⁸⁵ באתר "לב לדעת" יש אגף שלם המוקדש להערכה וניתן לדלות ממנו עקרונות ודוגמאות שניתן ליישמן בכיתה:
<http://levladaat.org/content/5>, על הערכה מעצבת למידה ניתן למצוא כאן:
<http://www.cet.ac.il/self-regulation/Units/unit7-expand.htm>.



ד. האתגרים והחששות בפיתוח למידה משמעותית

בכל תפיסה פדגוגית ושיטת הוראה מודגשים צדדים מסוימים וצדדים אחרים מוקלשים. תמיד גם יש חשש של הפיכת השיטה ל"דוגמה" שמורים מעתיקים אותה בלא חשיבה, ובלא התאמתה לתלמידיהם.

בתפיסתנו, הלמידה המשמעותית אינה באה לבטל את הלמידה המסורתית אלא להעמיק אותה, ולהוסיף לה רבדים שלעיתים הוזנחו. להבנתנו, כאשר באמת נוצרת חוויית למידה משמעותית, התלמיד גם יזכור את תוכני הלמידה והמיומנויות לאורך זמן וגם ייבנה ממנה אישיותית וערכית. אנו מאמינים שהניסיון ליצור חוויות למידה משמעותיות בבתי הספר עשוי לשנות את כל אוירת הלמידה ולשפר את אופני הלמידה.

כמו בכל שינוי, גם תהליך המעבר ללמידה משמעותית מלווה בחששות ובלבטים. החששות המלווים את התהליך נובעים ממקום אמיתי ומאיונים נצרכים, ויש להטות אליהם אוזן ולתת להם מקום. בעמודים הבאים אנו רוצים לגעת בדאגה, באתגרים ובמשוכות המלוות את יצירת חוויות הלמידה המשמעותית בבתי הספר. אנו ניתן להם מקום, ננסה לענות על מה שביכולתנו, ולהותיר את המשוכות והדאגות כמורי דרך שילוו כל הזמן את תהליך הלמידה, יסייעו למלמדים לראות שהם אכן לא מפספסים, או לפחות מודעים למה שהם מאבדים במהלך הדרך.

א. החשש מפני הקלשת חשיבות כלי הלמידה, העמל וגופי הידע

מטרות החינוך מגוונות, ואין מתמצות רק בהקניית רצון ללמידה והשפעה על עולמו של הלומד. יש גופי ידע שהחברה או היחיד זקוקים להם כפי שהם, גם אם לא ישפיעו על הלומד (חשוב לומר שבעינינו כל רכישת ידע עשויה להצמיח את הלומד ולתת פשר ורבדים נוספים לחייו, כאשר היא נעשית באופן שהוא מבין אותו לעומק ובאופן שאינו ממאס עליו את הלמידה). עם זאת, גם ללא קשר לצמיחתו של הלומד, מדינה צריכה פיזיקאים, כימאים ומתמטיקאים, ויש החוששים שאם בית הספר יופנה בעיקר לחוויות למידה משמעותית, הוא עלול לא להשקיע די זמן ברכישת כלים, מיומנויות וגופי ידע שאינם תמיד משמעותיים ללומד.

חשש זה אכן עולה וחשוב מאוד לשים לב אליו. לדעתנו, אכן יש חשיבות רבה לגופי הידע הנרחבים שהחברה סוברת שעל התלמיד לדעת. מתוך גופי הידע הללו אנו יוצאים לקראת הלמידה המשמעותית. לאמור, גוף הידע הוא בסיס הלמידה, ואנו מחפשים בתוכו את שערי המשמעות המדברים לעולמו של התלמיד. לשם הדוגמה: אם מדינת ישראל סבורה שכחברה יש חשיבות רבה ללמד את תקופת המנדט הבריטי ואת המאבק לקראת הקמת המדינה, אנו נשאף שבתוך חומר זה תינתן בחירה, תתבקש עבודה אישית מן התלמיד על נושא שהוא

בחר, וידונו בכיתה בהשלכות של המאבקים בין ההסתדרות העובדים הכללית לרביזיוניסטים, ובתפישות העולם הסוציאליסטיות והקפיטליסטיות המשפיעות עד ימינו. התלמיד יישאל לדעתו, יידרש להביע אותה, לנמק אותה, ולהסביר מדוע הוא חושב כך. התלמידים גם יידרשו לחשוב היכן השאלות הללו נוגעות לעולמם ולעולם הסובבים אותם. דוגמה נוספת: במדינת ישראל יש לימודי ליבה המחייבים את כולם. על התלמיד לדעת שפות זרות ותוכני ידע, גם אם הלמידה אינה מעניינת אותו ואינה משמעותית עבורו. כך לדוגמה, אם הטקסטים המובאים באנגלית יהיו משמעותיים לחייו - מותחים או מעניינים, אם המלמד יאתגר את הלומד, יעצים אותו בעזרת משוב, ידרוש ממנו יצירה בתחום הידע, אזי הלומד ישקיע בכך יותר וגם יצליח. החברה זקוקה למדענים, ולשם כך המדינה דורשת בלימודי הליבה לחשוף את כל תלמידי ישראל ללימודי מתמטיקה. עם זאת, גם את לימודי המתמטיקה ניתן לעשות בדרך משמעותית יותר, בשימוש בכלים שניתנו בספר זה. צריך לומר ביושר שלא כל התלמידים יחוו למידה משמעותית בלימודי האנגלית, המתמטיקה או ההיסטוריה, והדבר תלוי בנטייתיהם האישיות, באינטליגנציות המובילות באישיותן, בתפיסה החברתית של תחומי הדעת ועוד. עם זאת, שאיפתנו תהיה שבמהלך הלמידה כמה שיותר תלמידים יחוו משמעות בלמידה, וננסה לעשות זאת בכלים השונים ובהתאמה ללומדים השונים, אופיים, צורת הלמידה שלהם ויכולותיהם האישיות.

יש הסוברים שהעיסוק בלמידה משמעותית עלול להוריד מהעבודה הקשה של עמל הלמידה והאינטנסיביות שלה. ניסינו מראה אחרת, בבתי הספר שבהם פעלנו, דווקא העמל, צבירת הידע וניסיון הברור, הובילו לחוויות למידה משמעותיות ולהמשך עמל והעמקה. לעתים חוויית הלמידה נוצרת אחרי חודשים של עמל והעמקה ופתאום הדברים מתחברים ונוצרת הפנמה. נכון הדבר שלעתים, כאשר מנסים ליצור למידה משמעותית בבית הספר, עשויה להיווצר אי הלימה בין אהבת הלמידה וחוויית הלמידה המשמעותית ל"חיים האמיתיים" ולשוק העבודה. המעלים את החשש הזה, מדברים על כך שהחיים הם "לא תמיד מעניינים" ו"לא תמיד משמעותיים". לדבריהם, אם התלמיד יתרגל ללמוד באופן משמעותי הוא אף ירצה לחיות כך, דבר שאינו יכול לקרות בחיי היום-יום. הם טוענים שלעתים קרובות שוק העבודה הוא משמים, דורש עבודה שחורה רבה, ללא שום רצון וחשק, ללא נקודות אור, וללא שום עניין לעובד. זהו אכן חשש שאין לנו תשובה עליו. אנו סוברים שלמידה משמעותית דורשת עמל, עבודה שחורה והשקעה רבה, אבל בנוגע למשמעות ולעניין נותר לנו רק לקוות שהלומדים יבחרו גם תחומי עבודה שיהיו משמעותיים ובעלי עניין עבורם, ואם לא, שהם ידעו ליצור שערי משמעות בתוך חיי העבודה, לבחור, ליצור ולהתפתח בתוך המסגרות שבהן הם עוסקים.

ב. הרלטיביזם וההיכרים

לכל חברה יש ערכי בסיס מקודשים וטקסטים מכוננים. בהעמדת הלמידה המשמעותית במרכז יש חשש שהתלמיד יעמיד את עצמו מעל חומרי הלימוד והוא עצמו יהיה המדד להכול. החשש העולה מאימוץ שיח החוויה, ובכללה גם חוויית הלמידה, הוא העמדת הלומד במרכז כמדד היחיד לבדיקת חשיבות ודירוג תוכני הלמידה. העמדה מעין זו עלולה להביא לרלטיביזם ערכי ותפיסתי המבטל את ה"אחר" העומד מולו, הן התוכני והן האנושי. הדבר עלול אף להוביל לכך שאם התלמיד לא "יתחבר" הוא יבטל את חשיבות הלמידה. הלומד, ואולי אף המלמד, יחשבו

שמה שלא יוצר חוויית למידה משמעותית אינו חשוב. הלומד עלול לסבור שהוא העומד במרכז ואין אף טקסט או גוף ידע מעליו שהוא צריך לכבד או להעריך. - זאת בניגוד למצב היום, שגוף הידע הוא העיקר (זה גם שמו של "בית הספר", לא "בית הילד") והנער צריך לכפוף עצמו אליו.

נראה שיש לשים לב בעת הלמידה לחשש זה. חשוב לשים לב כל הזמן שבמהלך הלמידה יש יחס עמוק ומכבד אל התכנים, ושהלומדים מתרגלים ללמוד באופן שתואר כאן - קודם כל מפגש מכבד עם תוכני הלמידה, ורק לאחר מכן להגיב ביחס אליהם. צריך לבדוק במהלך הלמידה שיחד עם הכנות, היחס אל התכנים הנלמדים הולם את מטרות הלמידה ואת ערכי הבסיס שלנו (יתרה מכך, כדאי לזכור שמי שאינו מעריך תוכן אינו יכול ללמוד ממנו דבר). בדיקה זו צריכה ללוות את כל מהלך הלמידה, הן בבחירת התכנים, הן באופי תיווכו של המורה את הלמידה והן באופי המפגש, השאלות, והמטלות שיתבקשו מן הלומדים.

ג. החשש מרידוד השיח ו"העתקת" השיטה

המערכת, כפי שהיא היום, לרוב אינה עובדת מתוך מכוונות ללמידה משמעותית. היא עוסקת בעריכת ידע מסדר נמוך, ובמקרה הטוב בחשיבה מסדר גבוה. הדבר בא לידי ביטוי בהכשרת המורים במכללות ובאוניברסיטה, בתכניות הלימודים, בחומרי הלמידה, באופי ההוראה ובהערכה. המעבר של המערכת לתפיסת הלמידה המשמעותית - עלולה להביא לידי רידוד השיח, דוגמטיות ו"העתק הדבק" מתוך ה"שיטה". כך יכול להיווצר מצב שבו כל תלמיד יתאמן לענות על שאלות כמו: "היכן זה רלוונטי לחייד?", וילמד לעשות עבודות באופן טכני, רק בשביל לקבל את הציון המבוקש, ולעתים אף המורים עלולים להיות שותפים לכך.

החשש הזה אמיתי, ועלול לקרות כמעט בלי משים. המפתח להתמודדות עם מצב זה הוא הלמידה המשמעותית של המורה. כאשר המורה חי את הלמידה המשמעותית, מכין כך את הלמידה ונכנס מכוון למידה כזו אל מרחב השיח הכיתתי, הסיכוי שהדבר יעבור גם אל התלמידים, גדל. מדובר בשינוי חוזה עמוק: מלמידת "העתק הדבק" ובמקרה הטוב "חשוב, הכלל, והדגם על מקור אחר", ללמידה שיוצרת תהליך קוגניטיבי ונפשי של התפתחות, צמיחה והתקדמות. הצלחת שינוי הלמידה תלויה במלמדים, ותפקיד המערכת הוא לעודד אותם לכך, ללוות אותם, ולכוון אותם באמצעות תוכני הלמידה וההערכה. אך הצלחת הדבר תלויה בהם.

צריך לזכור כל הזמן שלמידה והוראה חייבות להתפתח כל הזמן, שלאוכלוסיות שונות מתאימה הוראה שונה ושעל כל מורה לפתח "ארגז כלים" משלו. למותר לציין, שגם ההצעות המצויות בספר זה אינן בכלל "כזה ראה וקדש" ושיש דרכים רבות נוספות ליצור למידה משמעותית. אנו ממליצים למורים ללמוד ולהתפתח כל הזמן, לחפש ולבנות תפיסות ושיטות משלהם, שתתאמנה לתלמידיהם ולהם.

ד. החשש מאבדן החינוך לערכים או מנגד לניסיון שטחי של "הנחלה" (אינדוקטרינציה)

לכל מערכת חינוכית יש מערכת ערכים בהם היא מאמינה ואליהם היא מחנכת. כך למשל מהתבוננות במטרות חוק החינוך הממלכתי עולה שמערכת החינוך אמורה ליצור את התהליכים והאופנים שבסופו של דבר יעזרו לגבש את אישיותו ותפיסתו של התלמיד לכדי אדם אוהב אדם, אוהב עמו ואוהב ארצו, המכבד את הוריו, מכבד ואחראי כלפי הסביבה, מעורב בחברה הישראלית, נאמן לערכי היהדות והדמוקרטיה של מדינת ישראל ועוד.¹⁸⁶ ניסיונו מראה שדרך טובה לחינוך לערכים היא הלמידה המשמעותית המוצעת כאן, בבחירת התכנים, בדוגמה אישית ובשיח ערכי עמוק אודות אמונותינו וערכינו.

יש תפיסות חינוכיות הסוברות שהדרך הנכונה לחינוכו של אדם ערכי ובוגר היא הטפה בשיחות ישירות, ללא עיבוד וחשיבה אישית של הלומד. בעינינו, מאחר שעיקר החינוך מופנה להתנהגות הלומדים מחוץ לבית הספר - במהלך כל החיים - מה שהלומד יעבד בעצמו יהפוך לקניינו האישי. אנו סוברים שהחל מהגיל בו התלמיד מפתח התבוננות רפלקטיבית על המציאות, יש חשיבות רבה לכך שהערכים ותפיסות העולם יעברו עיבוד, התבוננות, והתאמה אישית של הלומד. על ידי התמודדות, חשיבתו העצמית וניתוחו את הדברים, הוא יבדוק את הדברים ויתאימם לעצמו, וממילא, גם יצא יותר מחונך לערכים בהם אנו מאמינים.

בעינינו, יש גם חשש שכלי הלמידה המשמעותית יהפכו לצורת הטפה מתוחכמת, ללא חשיבה עצמית, ללא עיבוד של הלומד, וללא התמודדות אישית. במקרה כזה המורה ינסה "להפעיל" את "שיטות" הלמידה המשמעותית כדי להבנות עולם חד ממדי העלול למחוק את ייחודו של הלומד. הלומד בסיטואציה מעין זו, ידע שיש תשובות שאסור לו לענות בכיתה, ויש מחשבות שלא כדאי להביע שמא יבולע לו. אווירה מעין זה תפגע אנושות בכל מה שאנו מנסים ליצור בלמידה משמעותית, הבנויה על אמון במורים, כנות השיח, יכולת התהייה, התמיהה והעיבוד האישי. מציאות כזו, שבה התלמיד ידע שאסור לו לשתף את מחשבותיו ולהביא את תהיותיו, יגרום לנתק בין הלמידה ובית הספר, לבין עולמו האמיתי של הלומד. בקרב התלמידים ייווצר שיח חוץ בית ספרי כן ואמיתי הלוועג על עולמם של המחנכים, ואילו בבית הספר כולם ידעו שצריך להעמיד פנים, לרצות את המורה, ולוותר על הכנות והעמדה האישית.

איננו סבורים שהמלמד צריך לוותר על עמדתו הערכית, להיפך, היא חשובה ביותר. עמדתו הערכית של המורה אף מועצמת מתוקף מעמדו, ניסיון חייו, ידיעותיו ומוסריותו, והיא מהווה מרכיב דומיננטי במרחב הלמידה. עם זאת אסור שעמדתו של המורה תשתיק את הקולות האחרים העולים בכיתה, את התהיות, השאלות, המחשבות וההתבוננות האישית, שבסופו של דבר מביאות להפנמה אישית של תוכני הלמידה וערכיה והתאמתם ללומדים.

186 על הערכים השונים המובאים בחוק, ועל המורכבות שיש בחינוך הערכי במשרד החינוך כיום ראו: וינטק (2003), עירם "ומסלובטי נ" (2002) עמ' 11-25, עירם "י, שקולניקוב ש', כהן "ושכטר א" (2001).

ה. חשש מחשיפה אינטימית לא מבוקרת

הכנות הנדרשת במהלך הלמידה המשמעותית היא רבה ולעתים נוצרת שיח ואף חשיפה אישית של הלומדים והמלמדים. החשיפה האישית היא אתגר, שגם המורה וגם הלומדים צריכים להיות קשובים אליו. המורה אינו מטפל או תרפיסט, אבל פעמים רבות הוא נחשף לתכנים ולשיחות והוא נדרש לשתפם עם איש מקצוע מתחומים אלו (יועצת בית הספר וכדומה). מאחר שלמידה משמעותית מערבת את עולמו של הלומד, הן האישי והן הרגשי, נוצרת חשיפה גדולה מאשר בלמידה בה התלמיד נדרש לשנן חומר ולפלוט אותו על דף הבחינה. זה מה שמפתח את הלומד ונוגע בעולמו הפנימי, וזה מה שעלול להביא למורכבות כאשר המורה נחשף לתכנים שהוא אינו יודע להתמודד עמם. מינוני ההיפתחות במהלך הלמידה צריכים להיות מאוזנים ומתאימים ללומדים. חשוב שהמורה יהיה קשוב ללומדים ולרמת הכנות השוררת בכיתה. יש לשים לב שבצד הכנות תהיה מוגנות של הלומד מפני ביקורתיותם של חבריו ושלא תהיה דחיפה לחשיפת יתר שהתלמיד אינו מעוניין בה. הדברים הללו נבנים בתהליך ארוך של יצירת אופני השיח במרחב הלמידה, בניית הכבוד לזולת ולתוכני הלמידה, פיתוח יכולת ההקשבה בכיתה ועוד דברים שתוארו קודם לכן. במקרים שבהם המורה מרגיש שנחשף משהו שזוקק סיוע יש לידע אנשי מקצוע.

עם זאת, חשוב שלא נחזור, מחמת הפחד, לרמת האינפורמציה העקרה של השינון. מהלך הלמידה המשמעותי זוקק בצד הידע והמיומנות גם מפגש עם עולמו הפנימי של הלומד, והמפגש קשור פעמים רבות בשיח אישי על התובנות ותפיסת העולם, על הרצונות, האמונות והצרכים האישיים. ההימנעות מעיסוק בתכנים אלו, המצויה לא פעם במערכת, מביאה לניכור תהליך הלמידה ולעיקור התפתחותו של הלומד בבית הספר.

1. אתגר שמירת הייחודיות של לימודי הקודש בחינוך הממלכתי דתי

הכלים הפדגוגיים שתוארו לעיל מתאימים לכל למידה באשר היא. בכל תחום דעת ובכל מקום יש להתאים את הכלים למטרות הלמידה של אותו תחום דעת. בחינוך הממלכתי דתי ציפיותנו מלימוד התורה גדולות בהרבה מאשר הציפיות בשאר תחומי הדעת. היינו רוצים שלימוד התורה שבכתב ובעל פה ישפיע על הלומד להיות קשור יותר לה', ישפיע על חייו ועל קיום המצוות בחייו. ביחד עם זה אנו רוצים שהלומד יאהב את לימוד התורה, יעריך את הלימוד וימשיך ללמוד במהלך כל חייו, שלימוד התורה בבית הספר יהיה רק פתיח ללמידה המתמשכת כל החיים. מאחר שהתורה ניתנה במסורת מדור לדור - מהורים לילדיהם, ואחת ממטרותינו העיקריות היא המשכת שרשרת הדורות, ומכיוון שמדובר בתכנים המכוננים של עם ישראל והלמידה בהם צריכה להיות מתוך כבוד רב ויראת שמיים, יש אופני למידה שצוינו לעיל, שנקיים אותם בלימודי ספרות או היסטוריה אך לא נעודם בלימודי הקודש. כך למשל לא נעודד שאלות מסוימות שעלולות לעורר זלזול או העמדה של הלומד מעל התורה (שהרי מטרת הלמידה היא כבוד לתוכני התורה ויישומן, ודבר זה ישיג את ההיפך).

כפי שכבר נאמר למעלה (עמ' 193), כאשר ניגשים לתוכן לימודי מקודש מתוך התכונות ורצון להתחבר לתכניו, להפנים את מסריו וליישמם, יש סיכוי גדול שיתרחש תהליך למידה משמעותי

ותיווצר השפעה על הלומד - הפנמה. הדבר כמובן תלוי ביחסם המכבד והמעריך של המלמדים ושל הלומדים כלפי תוכני הלמידה, ועל כן חשוב מאוד לפתח אותו, הן בקרב המורים והן בקרב הלומדים. בלימודי הקודש אנו רוצים שיתרחש מפגש בין הלומד לבין התורה, ואנו מאמינים שמפגש זה יעמיק, יגדל ויפרה את תלמידנו. אנו מעוניינים שהמפגש יהיה מכובד וראוי, ושיכלול הקשבה מעמיקה לדברי התורה ולקריאה שלהם אל האדם - לעשייה ולקיום. מתוך ניסויים שנערכו במאות בתי ספר עלה שניתן לעורר את האהבה לתורה בליבות התלמידים, וליצור למידה משמעותית. יש רק לרכוש את הכלים הנכונים לכך ולהתייחס ללימוד בכבוד וברצינות. אנו מציעים שהמורים והמחנכים יראו לנגד עיניהם את מטרות ההוראה ולימוד התורה וישאלו את עצמם כיצד הפדגוגיה בה הם פועלים מעצימה את הקשר לתורה, את חיבורה לחיי הלומדים ואת האהבה שלהם ללמידה.

נספחים

נספח 1: מחוון למורה להכנת שיעור משמעותי

מחוון זה נבנה כדי לסייע למורי התיכונים בתהליך ההוראה (בעת הכנת השיעור, במהלכו ובלמידה בעקבותיו). הוא מתאים גם לצופים במורים (מנהלים, רכזים פדגוגיים), וניסיונו מראה שניתן לעבדו גם לבתי הספר היסודיים (הדבר כבר נעשה במספר בתי ספר). המחוון כולל נקודות להתבוננות, הצעות ליישום (הפעלות, שאלות) וטמונה בו ההבנה שהקשר של המורה לתוכן הנלמד ועובדת היות המורה "לומד בעצמו" חשובים ומשמעותיים להוראה. המחוון אינו אמור להיות רשימה לביצוע אלא לשקף כיוונים מוצעים שנובעים מרוח 'לב לדעת' ושיכולים לבוא לידי ביטוי במהלך ההוראה.

הוא בנוי על בסיס התפיסה שב"חווית הלמידה המשמעותית" יש שלושה שלבים (שלהם יהיו נפרדים אך עשויים להיות כרוכים זה בזה):

- א. הקשב - הפניית תשומת הלב והריכוז אל הלמידה ואל התוכן הנלמד.
- ב. המפגש-שלב א: הכרת תוכני הלמידה את ההיכרות עם התכנים והבנתם לעומק (כולל חשיבה מסדר גבוה)

- שלב ב: מפגש בין התוכן לעולמם הפנימי של הלומדים (תובנה חדשה, התלהבות מסוגיה חדשה, הזדהות עם תוכן או דמות, ערעור, דחיה, רגש, אתגר של ידע המרתק את הלומד וכו').
- ג. ההפנמה/התמרה - מה השתנה אצל הלומד בעקבות הלמידה - במה הוא צמח, (שלב זה תלוי רק בלומד, הוא אינו קורה בכל למידה ואין ביכולתנו לחזות זאת, אך אנו יכולים לנסות לכוון לכך).

* בסוף המחוון המפורט מצורף מחוון מקוצר למורה בכיתה

שלב א. מחוון להכנת שיעור

הבסיס להכנת השיעור הוא שתי שאלות:

- א. נסה לנסח במשפט, מה אתה רוצה שיישאר ללומדים בתום השיעור ברמת הידע, ההבנה/מיומנות ואופי החוויה (משפט לכל תחום). נסה לנסח שאלה או שתי שאלות, שילוו את מהלך השיעור.

- ב. איזו אווירה אתה מעוניין שתשרור בשיעור (אווירה - סקרנית, חוקרת, יצירתית, קשובה, לכל אחת יש לבנות פתיחה מתאימה)

* יחד עם הניסוח, חשוב להשאיר גם מקום להפתעה - לחידוש שיצא מן השיעור ויפתיע גם אותך, ילמד אותך, משהו שלא חשבת עליו. להותיר מקום לשיעור ללכת גם לכיוונים אחרים, שיקדמו טוב יותר את מטרות הלמידה שלך.

א. קשב:

המורה: מה מעניין אותך בתוכן הנלמד? התלמידים: כיצד אתה מעוניין ליצור קשב, ריכוז ועניין

ראשוניים אצל הלומדים - כיצד תתחיל את השיעור באופן שיביא לאווירה שאתה מעוניין ליצור, ולתובנות שאתה רוצה שתישארה בקרב הלומדים.

ב. מפגש:

שלב א (הבנה וניתוח של התוכן הנלמד): **המורה:** מה התובנה המרכזית שלך מן הלימוד? **התלמידים:** מה חשוב לך שידעו/ יבינו וינתחו מתוך התוכן אותו אתה עומד ללמד? אלו ידיעות ומיומנויות חשוב לך שיישארו אצל הלומדים בתום השיעור?

שלב ב: (מפגש בין התוכן לעולמם הפנימי של הלומדים - הדהוד) **המורה:** מה התחדש לך בלמידה, מה ריגש אותך, מה השאלות העולות לך ומה רלוונטי לך? **התלמידים:** מה יכול להיות רלוונטי בלמידה לתלמידים? היכן עולם התוכן יכול להתחבר לעולמם, לאתגר אותם, ולעורר סקרנות? שאלות ורצון להמשך למידה.

ג. הפנמה:

המורה: מה אתה יכול לקחת מן התוכן הנלמד לחייד? **התלמידים:** מה יכול להתחולל בחיי הלומדים, בהבנתם, באישיותם או בהתנהגותם בעקבות הלמידה? מה היית רוצה שיוותר ביחסם ללמידה (סקרנות, רצון להמשיך לחקור)? כיצד אתה מכוון את המפגש לכך? * גם כאן חשוב להשאיר מקום למה שיתרחש בכיתה - להפתעה, לחידוש שלא חשבת עליו, וכדומה.

שלב ב. מחוון להתבוננות ולמידה מן השיעור

בעת העברת השיעור כדאי לזכור את השאלות שעלו לך במהלך הלמידה, הן תהיינה הלזן האוטנטי של שיעורך והן תשפענה על אווירת השיעור והלמידה. כדאי לשים לב לרוח השוררת בכיתה. את הרוח לא ניתן לכמת, אך האינטואיציות שלך כמורה חשובות ועשויות ללמד אותך במהלך השיעור לאן כדאי להוביל אותה. כדאי לחשוב על כמה אופציות אפשריות, ולהיות פתוח לשינויים שיעורו את ההעמקה וההבנה, את ההשתתפות, השאלות, הלמידה והיצירה.

כאמור לעיל גם במחווה השיעור יש מרכיבים של: א. קשב והיענות ב. מפגש: הכרת הנלמד + היכן הנלמד פוגש את הלומד ג. הטיה להפנמה.

א. הרכיב בו מושקע הזמן הרב ביותר בשיעור הוא שלב א' של "מפגש": הבנת הנלמד וניתוחו, בשלב זה מתורגלות ונרכשות גם המיומנויות.

ב. **חשוב לנו להדגיש** שהרשימה הארוכה של מרכיבי השיעור התבונניים/ ערכיים/ רגשיים וכדומה המובאים להלן, איננה 'רשימה לביצוע' ולא ניתן לממש את כולה בשיעור אחד. מטרתה היא להציג בפני המורה את מגוון הכלים והכיוונים שיכולים לסייע לרכיב הזה בשיעור. אנו ממליצים להתמקד בכל שיעור במרכיב אחד מתחום ה"קשב", כמה מן ה"מפגש שלב א" (הכרת תוכני הלמידה) ואחד מן ה"מפגש שלב ב" (מה הלמידה מעוררת בלומד). כדאי מאוד לגוון במהלך השיעורים בין ההצעות השונות.¹⁸⁷

¹⁸⁷ המחווה נבנה לכל תחומי הלמידה, ומאחר שיש הבדל בין מטרות תחומי הדעת השונים, צריך להתאים את הלמידה למטרות תחום הדעת. יש להתאים את השאלות למטרות העל החינוכיות של תחום הדעת. באופן מיוחד בחמ"ד יש לשים דגש על התאמת הדברים בלימודי הקודש. בנוגע ללימודי הקודש תפסית 'לב לדעת' נבנתה במשך שנים רבות בהתייעצות עם הרב יעקב אריאל ובליווי של הרב אלישע אבינר. עם זאת, חשוב שיקול הדעת של כל מורה והתאמת התכנים והלמידה לסוג האוכלוסייה שהוא מלמד.

הרכיב	התבוננות בהתרחשות בכיתה	הצעות אפשריות ליישום המבוקש ולשאלות בכיתה	כיצד זה בא לידי ביטוי בשיעור
שלב א: קשב והיענות			
השקטה והקשבה מרוכזת	האם נוצרה השקטה וריכוז של תלמידי הכיתה? האם הפתיחה לשיעור יצרה היענות של הלומדים לנושא?	הכנת הכיתה, הוצאת ספרי הלמידה. טון הדיבור ואופן העמידה של המורה. מבוא בהיר שמסביר את מטרות השיעור ומרכז את הלומדים סביבו. סיפור אישי, מקרה מהחיים/תמונה/ קטע/ סרטון.	
היענות: עוררות ופעלתנות	האם נוצרה ערנות בכיתה? (סקרנות, הפתעה, אתגר)	קישור לסוגיה/ נושא בוער שעלה בשיעורים קודמים/ בכיתה. שאלה מפתיעה, שאלה יוצרת אתגר (האם מישהו יודע...? מבקש מכל אחד לכתוב לעצמו.), דילמה, חפץ מעורר סקרנות ועוד.	

שלב ב: המפגש

אינטראקציה בין האדם לתוכן
מרכיב א: מה התוכן עמו הלומד נפגש (ידע, הבנה וניתוח).
מרכיב ב: מה מעורר התוכן בלומד.
(המרכיבים אינם חייבים להיות לפי הסדר, יתכן שקריאת טקסט או האזנה מעוררת רגש עמוק או הזדהות בלומד, ורק אח"כ מתבוננים בתוכניו)

המפגש

מרכיב א - הכרת תוכני הלמידה
התבוננות בעת הלמידה התבונית: האם היה אתגר, האם נדרש מאמץ, פיצוח, חידוש, האם הייתה הפתעה אינטלקטואלית? האם הייתה התבהרות במהלך הלמידה? האם המורה נתן משוב בונה ללומדים?

הרכיב	התבוננות במתרחש	הצעות ליישום המבוקש ולשאלות בכיתה	כיצד זה בא לידי ביטוי בשיעור
תבוני הכרתי ידע חשיבה מסדר גבוה	האם הלומדים הבינו הבנה בסיסית את התוכן?	מה לדעתך פירוש המושג/ התוכן? מה לדעתכם הנושא המרכזי בתוכן? מה השאלה המרכזית עליה הוא עונה?	
	האם התבקש תרגום לשפת הלומד? איתור מידע ותרגומו לשפת הלומד	אמרו בלשונכם את טענת המחבר. כיצד מסביר פלוני את מעשיו? מה המילים שעליהן מתבסס המפרש בפירושו?	
	האם התבקשו השוואה מיון או הכללה של פרטים?	א. מה לדעתכם הקשר בין... לבין, מה הדומה ומה השונה... ב. כיצד ניתן לחלק את התפיסות לקבוצות שונות? מה לדעתכם מאפיין כל קבוצה? מה לדעתכם יוצא דופן? ג. מה המכנה המשותף לשני הקטעים?	

חשיבה מסדר גבוה	האם התבקש ניתוח (בעיה ותוצאה, קושי והסבר) חיבור בין מקורות שונים (סינתזה) והסקת מסקנות חדשות מהנלמד? האם נדרשה הערכה של התוכן? האם התבקש עידוד שאלות וחשיבה?	א. מה לדעתכם מאפיין את דמותו של... לאור שני המקורות? (סינתזה) ב. לאור הניתוח בא', מה תהיה דעתו של פלוני בסוגיה חדשה זו? ג. מה לדעתך יטען א' במקרה X, על סמך אילו עובדות הוא יטען זאת? איוז משתי ההבנות של התוכן, מחמירה לדעתך יותר עם דמותו של פלוני? אילו שאלות עלו לך בעקבות קריאת הסיפור? איזה נושא בתוכן, היית מציע לחקור לעומק?	
------------------------	---	---	--

המפגש

מרכיב ב - יצירת מפגש בין התוכן הנלמד לעולמם של הלומדים

התבוננות כללית במרכיב זה של המפגש באה לידי ביטוי באווירה בכיתה: האם הייתה אווירה נעימה ומאפשרת בלמידה? האם שררה כנות? האם שרר כבוד כלפי דעות שונות במהלך הלמידה? האם המורה נתן משוב בונה ומעודד את הקשר עם הנלמד? האם חשת, כמורה, שהיה בכיתה מפגש עמוק עם התוכן?

קישור בין הלמידה לעולם הפנימי (התוכן הערכי, אקטואלי ורלוונטי לחיי הלומד).	האם חשת שהדברים רלוונטיים לעולמם של התלמידים? האם הם התבקשו ליישם את הדברים בעולמם? להפעיל שיקול דעת ערכי?	איזה מסר לדעתך עולה מן התוכן הנלמד לחיינו? היכן ניתן לפגוש דילמה זו בחברה הישראלית? (אקטואליה) היכן בחייך ניתן לפגוש דילמה זו? (רלוונטיות). האם יש לך זיכרון מן החיים שמתקשר למה שלמדנו? מי לדעתך פעל נכון מבחינה ערכית בסיפור? מה הדילמה הערכית עימה הוא התמודד ומדוע לדעתך בחירתו נכונה? מה התחדש לך בלמידה?	
--	---	---	--

רגשי קישור לעולם הרגשי של הלומד	האם חשת שהייתה אווירה המאפשרת כנות בכיתה? האם הלומדים מעורבים מבחינה רגשית בלמידה? האם נוצר שיח פנימי? האם עודדת שיח כזה? האם נוצרה הזדהות בכיתה עם התוכן, עם הדמויות, עם מסרים, בעת הלמידה?	מה היה לך משמעותי בלימוד? איזה רגש מעורר בך הטקסט? מה חשת בעת קריאת השיר? איזה מילה/קטע/משפט/ חשת שמדבר אליך/ נוגע בך/ מעורר בך התנגדות? האם משהו הפתיע אותך בלמידה? אחר: עם איזו אמירה/ איזה מסר בסיפור אתה מזדהה? עם מי מבין הדמויות אתה מזדהה באופן מיוחד? מדוע?¹⁸⁸ מה עורר בך הזדהות דווקא עם דמות זו?¹⁸⁹ אם איזו עמדה אתה מזדהה?	
אישיותי נגיעות המבקשות לעודד קשר נפשי אל הנלמד, והבאת יכולות ואינטליגנציות מגוונות לידי ביטוי	האם יש תחושה של קשר בין הלומדים לנלמד? האם התבקשה הפעלת יכולות והתנסויות מגוונות של הלומדים?	אלו מבין הנקודות שלמדנו מדברות אליך באופן מיוחד? לו היית פוגש את המשורר... מה היית שואל אותו? מבקש ממנו? לו היית יכול לפגוש את אחת הדמויות מההיסטוריה, מה היית שואל אותה? מבקש ממנה? בקשת יצירה בעת הלמידה? (ציור, פיסול, חקר, פעילות, תיאטרלית), עבודה קבוצתית, בקשת הצגה בפני קהל של הלמידה? לימוד בחברותות.	

188 בשאלה זו יש צורך ברגישות, עדינות והתאמה למטרות הלמידה. כך למשל בשיעורי היסטוריה איננו מעוניינים לעורר הזדהות עם דיקטטורים או אנשים מושחתים וכדומה. ככלל, כול למידה היא בהתאם למטרות הלמידה ותחום הדעת, כך למשל נבקש להכריע בין דמויות שאכן ראויות בעינינו להזדהות, ושמטרות הלמידה מעודדות הזדהות עמהם (דמויות ערכיות ומשמעותיות/בעלות אישיות חיובית וכו'). בלימודי הקודש יש לשים לב שלא לבקש העדפות בין דמויות מופת (איננו שופטים אותם).

189 שאלה מעין זו תישאל כאשר אחת ממטרות הלמידה היא הרצון לעורר הזדהות של הלומד עם הדמות המדוברת.

	האם הופעלו חושים נוספים במהלך הלמידה? האם ניתנה בחירה במהלך הלמידה?	יעירת קשר בין הלמידה לבין העולם שמחוץ לבית הספר (ראיונות, יציאה לטבע, מפגשים, סיורים). מוסיקה, שירה, התבוננות בתמונה, צפייה בסרט. בחרו אחת מן האמירות וכתבו... בחרו נקודה בתוך הטקסט וכתבו שאלה העולה לדעתכם ממנה... בחרו שאלה אחת/ משימה אחת...	
מעורבות ובקשת הכרעה	האם התרחש דיון ער בקרב הלומדים? האם נתבקשה והייתה התייחסות לדעתם? האם הלומדים חשו מעורבות?	מה הדילמה העולה מן המקור, כיצד לדעתך יש להכריע בדילמה זו? האם היית נוהג כמוהו במקרה האמור? האם הדמות בסיפור פעלה לדעתך באופן הנכון?¹⁹⁰	

שלב ג: הפנמה וישום

מה הלומד מעוניין לקחת מן הנלמד לחייו.
(שלב זה הלומד עושה לבדו, המורה יכול רק לעודד את הדבר)

התבוננות וצמיחה פנימית של הלומד. (שלב זה אינו ברשותנו ואנו יכולים רק לעודדו ולעפות לו)	אין אפשרות להתבונן האם האדם הפנים את הלמידה, אלא אם הוא בוחר לשתף אותנו בכך. אך ניתן להפנות אותו לעבודה פנימית.	איזו נקודה מהשיעור אתה יכול לקחת לחייד? עם מה יצאת מן השיעור? מה המסר אותו ניתן לקחת לחייד? האם התחדש לך משהו שפיתח את השקפת עולמך? כתוב חיבור על האופן שבו ניתן לשלב את מסקנות הלמידה בחייד. עידוד הלומדים לעשייה מעשית בעקבות מסקנות הלמידה ועוד...	
---	--	--	--

190 גם בנקודה זו יש צורך ברגישות, עדינות והתאמה למטרות הלמידה. כך למשל, בלימודי הקודש יש לשים לב שלא לבקש הכרעה כאשר מדובר בסוגיה הלכתית, או כאשר מדובר בהכרעה או שיפוטיות של דמויות מופת. גם בתחומים אחרים נבקש להכריע על פי מטרות המקצוע, הקוגניטיביות והערכיות.

בסיכום השיעור כדאי ליצור איסוף של הידע, התובנות וההתרחסות שהייתה בכיתה.

- א. שיקוף: להזמין את הלומדים לשקף, את תהליך הלמידה ואת מה שנעשה בכיתה, לבקש מהם לומר מה הם למדו במהלך השיעור, איזה תובנות הם הבינו, מה התחדש להם? עם אילו שאלות הם נותרו להמשך למידה? לאחר מכן שקף אתה את מה שחשת שנעשה בכיתה (כולל סיכום שלך שכולל את הידע, החשיבה והמפגש האישי).
- ב. המשך למידה חשיבה והפנמה: להזמין את התלמידים לחשוב מה הם יכולים לקחת לחייהם, להזמין אותם להמשיך לחשוב על השיעור, להציף שאלות שנותרו - ככר להמשך חשיבה בבית וכו'.
- ג. סיכום אישי למורה: האם הלומדים יצאו עם מה שביקשת בהכנת השיעור ברמת הידע, החשיבה והחוויה? האם השאלה שלך ליוותה את כל מהלך השיעור? האם הם יצאו עם משהו משמעותי אחר?

קיצור המחווה למורה

מחווה מקוצר זה נבנה כדי לסייע למורים בשיעור הוא בנוי ונסמך על המחווה המורחב והמפורט של למידה ברוח 'לב לדעת', היכול לסייע למלמדים לפרוט את הדברים הכתובים פה למעשים מדויקים במהלך השיעור. מחווה זו בנוי על התפיסה המחקרית שב"חווית הלמידה המשמעותית" יש שלושה שלבים (שלוש יהיו נפרדים אך עשויים להיות כרוכים זה בזה):

א. **הקשב** - הפניית תשומת הלב והריכוז אל הלמידה ואל התוכן הנלמד (צריך להתאים למטרות הלמידה).

ב. **המפגש** - שלב א: הכרת תוכני הלמידה את ההיכרות עם התכנים והבנתם לעומק (כולל חשיבה מסדר גבוה).

שלב ב: מפגש בין התוכן לעולמם הפנימי של הלומדים (הזדהות, תוספת תובנה חדשה, ערעור, דחיה, רגש וכו').

ג. **הפנמה** - מה השתנה אצל הלומד בעקבות הלמידה - במה הוא צמח, מה השתנה בו (שלב זה תלוי רק בלומד, זה לא קורה בכל למידה ואין ביכולתנו לחזות זאת, אך אנו יכולים לכוון לכך).

הכנת השיעור:

א. מה היית רוצה שישאר מן השיעור, ברמת הידע, ההבנה והמיומנות, והחוויה (משפט לכל אחד). אילו שאלות תלוונה את השיעור? (להותיר פתוח גם להפתעות חיוביות).

ב. כיצד ניתן ליישם כל אחת ממטרות אלו בשיעור.

ג. כיצד כדאי לפתוח את השיעור בהכוונה לקשב שיתאים למטרותיך.

ד. איזה סוג מפגש ייווצר בשיעור - ברמת הידע וההבנה, וברמת החוויה.

ה. כיצד ניתן לכוון את תלמידך להפנמת הלמידה ולסקרנות להמשך למידה.

מהלך השיעור:

קשב	פתיחת השיעור	באיזה סוג פתיחה התחלתי את השיעור? (איזו אווירה פתיחה זו משרה?)	פעלתני, קשוב, חוקר, סקרן, רגשי, יצירתי, מאתגר. אחר:
מכש	שלב א: הכרות עם התוכן הנלמד (הכרת והבנת האחר והשלכותיו)	ידע	האם הלומדים הבינו את תוכן הלמידה? האם הם מבינים את הנושא המרכזי? את המילים? את המסר הבסיסי העולה מן התוכן הנלמד?
		חשיבה מסדר גבוה (מיומנות אחת או שתיים לכל שיעור)	האם הלומדים התבקשו לנתח, למיין, להכליל, להשוות למקורות אחרים, להעריך את הידע?
מכש	שלב ב: מפגש בין התוכן לעולמם הפנימי של הלומדים	רלוונטיות/ ערכיות/ רגש/ מעורבות/ הפעלת יכולות מגוונות. (אחד מן הגורמים בכל שיעור- לפי התאמת הלומדים)	האם הייתה בחירה כלשהי בלמידה? האם נוצרה בכיתה מעורבות? האם נערך שיח רגשי כלשהו? האם התבקשו הכרעות ערכיות/רלוונטיות? האם התבקשה הפעלת יכולות מגוונות?
הפנמה	הכוונה להמשך השיעור בחיי הלומד	האם ללימוד יהיה המשך בחיי הלומד, האם הוא ישפיע עליו?	האם הלומדים הופנו לשאלות שיוכלו לבוא לידי ביטוי בחייהם? האם הם התבקשו להמשיך לחקור/ליצור/ להמשיך. המציאות החיצונית את הנלמד. האם הם התבקשו לשייך את מסקנות הנלמד לחיים מחוץ לבית הספר?

האם הלומדים יצאו עם מה שביקשת שהם יצאו/ עם דבר משמעותי אחר? האם הם למדו את מה שרצית? האם נוצרה חוויה משמעותית בדומה למה שרצית? האם הם יצאו בסקרנות לקראת המשך למידה ועיסוק בנושא?

נספח 2 טבלה למורה - סיכום נושא השאלות

עקרונות יסוד בשאלת שאלות:¹⁹¹

1. כדאי לשאול שאלות המעוררות חשיבה ולמידה, שאלות פתוחות.
2. חשוב לאפשר זמן לחשיבה בעקבות השאלה, ולתת זמן לתשובה רצינית.
3. כדאי לשאול בכיתה גם שאלות אותנטיות, שאלות שלמורה אין תשובה ברורה עליהן.
4. כדאי לא להגזים בשאלות, במיוחד בשאלות סגורות, רטוריות (עוד פעם אתה מפריע?) וכדומה.

שלב למידה	סוג שאלה	מטרת השאלה	דוגמאות	הערות
קשב	כל סוג שאלה שיעורר את הסקרנות והעניין הראשוני אצל התלמידים לגבי הלמידה	יצירת ערנות (או השקטה וריכוז) והיענות להיכנס לתהליך הלמידה	האם מישוהו כבר מצא פתרון לדילמה שעלתה בשיעור שעבר...? שימו לב במהלך הקריאה מה קורה לדמויות המרכזיות, מה לדעתכם הדבר בא להביע? מה לדעתכם הקשר בין...?	חשוב להכיר את קהל הלומדים ומתוך כך לחשוב כיצד ניתן לרכז את הקשב שלהם ולהתאימו לסוג השיעור המבוקש.
	מפגש מוקד א של המפגש (ההיכרות עם העומד מולך)	שאלות ידע והבנה	הכרת הלומד את מה שעומד מולו. לימוד בסיסי של המקור הנלמד	מה פירוש המושג/ תוכן/ מילים שלפנינו? מה לדעתכם הרעיון המרכזי בתוכן? מה לדעתכם הטענה המרכזית בתוכן? על איזו שאלה המקור עונה? האם תוכלו לומר את טענת המחבר בלשונכם?

191 למעוניינים להעמיק בנושא השאלות יש מאמר מצוין ומעשי של מאיה בוז-שוורץ. המאמר נוגע לאופי ואופן שאלת שאלות המעוררות חשיבה ולמידה. ניתן לשים לב שכפי שכתבנו לעיל, במאמר החשוב הזה כמעט כל הדגש הוא על השלב הראשון של ה"מפגש" - הכרת התוכן העומד מול הלומד, הבנתו ופיתוח מיומנות החשיבה. העיסוק בשאלות נוגע כמעט רק בפיתוח חשיבה וקוגניציה (מלבד השאלות "המעוררות"), לא ברגש, הזדהות, יצירה, קשר עם עולמו של הלומד, או שאלות ערכיות ונורמטיביות. על גבי מאמר זה כדאי להוסיף את הממד השני של המפגש - המביא להפנמה ושינוי בחייו של הלומד. ראו: <http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/whatprincipleneedtoknow.aspx>.

	מה לדעתכם הקשר בין א' לב' מה לדעתכם תפיסת העולם של המחבר לאור שתי המקורות? מה השלכות התפיסה על סיטואציה אחרת?	הכרה מעמיקה של הלומד את מה שעומד מולו.	שאלות הבנה מעמיקה וניתוח שאלות חשיבה מסדר גבוה. אנליזה, סינתזה, הסקת מסקנות. (ראו עוד בעמ' 160)		
יש להבחין בין אקטואליה לרלוונטיות. אקטואליה היא דבר הקשור לעולם, רלוונטיות היא דבר הקשור לעולמו של הלומד.	היכן בחברה בישראל ניתן למצוא דוגמה כזו?	חיבור בין הנלמד לבין ביטוי בעולם	שאלות אקטואליה	מכש	
	עם איזה קושי התמודד לדעתכם גיבור הסיפור? מה גרם לקושי זה? אילו תכונות אופי סייעו לדעתך לא' להכריע את הכרעתו? אילו התלבטויות ליוו את הכרעתו של א'?	הפניית תשומת לב הלומד להיבטים הרגשיים והפנימיים של התכנים העומדים בפניו.	שאלות עולם פנימי של העומד מולך		

192 יאיר (2006) הראה שבקשת נקיטת עמדה מסייעת מאוד בגיבוש חוויית הלמידה המשמעותית (עמ' 69-71).

193 כאמור, בשאלות אלו יש לשים לב כאשר מדובר בלימודי הקודש ראו הערה 188.

	מוקד ב של המפגש (מה נקודות הקשר שלי עם הנלמד)	שאלות עמדה והכרעה. ¹⁹²	מטרת שאלות אלו היא שהתלמיד יכנס פנימה "לתוך" הנושא הנלמד, יביע את דעתו ביחס לכתוב ולא יישאר "על הברזלים". שאלות מסוג זה מעבירות ללומד מסר שעמדתו חשובה ועליו לנקוט אותה.	האם לדעתך הדמות בסיפור פעלה נכון מבחינה ערכית? ¹⁹³ ובקבוצה כנה יותר ניתן לשאול: האם לדעתך היית מסוגל לנהוג כמותו במקרה האמור?
		שאלות רגש	מטרת השאלה להציף את הרובד הרגשי של הלמידה אל החבורה הלומדת, ולחבר את הלומדים אל הלמידה מבחינה רגשית.	איזו תחושה עלתה בקרבך בעת הקראת השיר? איזה חלק של השיר נגע בדך במיוחד? איזה משפט ריגש אותך? האם חשת פעם את מה שמתאר גיבור הסיפור?
מכש		שאלות הזדהות	שאלה זו מעלה את שאלת ההזדהות, ואת המסר שחלק מן הלמידה מעוניין ביצירת ההזדהות.	עם איזו מבין הדמויות/ השאלות/המסרים אתה מזדהה באופן מיוחד? מדוע?
				יש לשים לב לא לשאול שאלות מעין אלו על דמויות שאיננו רוצים שתלמידינו יזדהו עמם.

מפגש		שאלות קשר אישי	מטרת שאלות אלו היא שהלומד יחפש את נקודות הממשק והאינטראקציה בינו לבין התכנים הנלמדים ושייפגש עם הדמויות שעליהן, או את דבריהן, למד.	אלו מבין הדברים שנלמדו "מדבר" אליך באופן מיוחד? מה מפתיע אותך במה שלמדנו, מדוע? לו היית פוגש את המשורר - מה היית אומר לו? מה היית מבקש ממנו? לו היית יכול לפגוש את אחת הדמויות ביצירה/ בהיסטוריה, מה היית שואל אותה?	
הפנייה להפנמה		שאלות המעודדות את הפנמת הנלמד	מטרת שאלות אלו היא לכוון את הלומד להוליך את הלימוד פנימה אל תוך נפשו וחיו	היכן בחיי היום-יום ניתן ליישם את הנאמר פה? מה אתה לוקח לחייד מתוך מה שלמדנו? איזה שינוי היית רוצה שיתחולל בדך/ בחייד בעקבות הלימוד? איזו תפילה נובעת בדך מתוך הלימוד?	
		שאלות מסר	מטרת שאלה זו היא שהלומד יחפש מסר שאותו הוא יכול לקחת לחייו.	מהו המסר שאליו מכוונת אותנו/אותך התורה בסוגיה זו/ בסיפור זה? מה אתה לומד לחיי היום-יום מתוך המקור הזה?	הנחת היסוד בשאלות אלו היא, שכשאנו לומדים אנו מחפשים מסר לחיינו, שנוכל לקיימו. הלומד נדרש לשאול את עצמו: מהו המסר שאליו מכוון אותי הלימוד כשהוא אומר דבר זה?

מקורות

- אזולאי ש' (2010), "חינוך ומשמעות החיים", **הד החינוך**, עמ' 72-75.
- בוזו שוורץ, מ', הרפז י' (2013), "משוב שוטף מקדם למידה טובה", **הד החינוך**, עמ' 112-115.
- בוזו שוורץ, מ', כלי המשוב, וכלי שאלת השאלות:
- <http://www.avneyrosha.org.il/resourcecenter/Pages/whatprincipalneedtoknow.aspx>
- בירנבוים, מ' (1997), **חלופות בהערכת הישגים**, תל אביב 1997.
- בן אליהו, ש' (תשס"ד), הערכה מעצבת בזיקה למטרות בתחום העמדות והערכים. בתוך: בן אליהו ש', ורז ר' (עורכים), **איך עושים את זה**, מדריך מעשי לחלופות בהערכת הישגים, ירושלים, עמ' 315-333.
- בק, ש' (2005), **טכנאות כחזון להכשרת מורים - מבט ביקורתי על הכשרת המורים הטכנית-רציונאלית**. באר שבע.
- ברנדס, י' (2009), **על פי דרכו**, אלון שבות.
- גוטרמן, י' (2010), **בדרך למנהיגות חינוכית**, החינוך וסביבתו - שנתון סמינר הקיבוצים (לב), עמ' 149-167.
- גוטרמן, י' (2008), "כל הכיתה כל הזמן", **הד החינוך** 82 (7), עמ' 38-44.
- גורדון, א' ד', האדם והטבע, **פרויקט בן יהודה**:
- http://benyehuda.org/gordon_ad/haadam_vehateva_08.html
- גיימס, ו' (תשי"ט), **החוויה הדתית לסוגיה**, ירושלים.
- הוכברג, מ', שוורין, ת' (תשס"ד), תלקיט (פורטפוליו), בתוך בן אליהו ש' ורז רות (עורכים), **איך עושים את זה**, מדריך מעשי לחלופות בהערכת הישגים, ירושלים, עמ' 231-264.
- הרפז, י' (2008), **המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת חשיבה**, בני ברק.
- הרפז, י' (2010), בית הספר של המודל השלישי קווי מתאר, **הד החינוך** (פ"ד), עמ' 96-103.
- הרפז, י' (עורך) (2000) **הוראה ולמידה בקהילת חשיבה - בדרך לבית ספר חושב**, ברנקו וייס.
- הרפז, י' (2004), "מי שלא שואל לא יודע", **הד החינוך**, (ע"ח), עמ' 28-33.
- השל, א', י' (2011), **אלוהים מאמין באדם**, בוגדי ד' (עורך ומתרגם), ישראל.
- ויגוצקי, ל' (2003), **מחשבה ותרבות** - אסופה, קוזולין, א', עילם ג' (עורכים), ירושלים.
- וינשטוק, מ' (2013), "ניר דעה בנושא: ערכי מערכת החינוך ומקומו של החינוך הערכי בה. מוגש לוועדה לנושא "מחקר מתווה-דרך: הצעה לארגון לימודים מחודש" של היזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית למדעים".

וגר, ג' (1998), "רפלקציה בהוראה ובלמידה" בתוך: **חינוך החשיבה** (15), ירושלים.

זוהר, ע' (1996), **ללמוד, לחשוב וללמוד לחשוב**, ירושלים.

זוהר, ע' (תשס"ז), **למידה בדרך החקר: אתגר מתמשך**, ירושלים.

יאיר, ג' (2006), **מחוויות מפתח לנקודות מפנה**, בני ברק.

יובינר, ע', בינימיני, ד' (תשס"ד), "עבודת חקר", בתוך: בן אליהו, ש', רוז ר' (עורכים), **איד עושים את זה, מדריך מעשי לחלופות בהערכת הישגים**, ירושלים, עמ' 265-286.

יועד, צ' (2009) עורכת, אסטרטגיות חשיבה מסדר גבוה, מסמך מנחה למתכנני תכניות לימודים ארציות ומקומיות, ולמפתחי חומרי למידה. האגף לתכנון תכניות לימודים, המזכירות הפדגוגית, משרד החינוך.

יחיאלי, ת' (2008), "איד עושים למידה קונטרוקטיביסטית", **הד החינוך**, כ"ב, 4, עמ' 40-44.

לוי, א', מירון מ' (2002), "הטקסונומיה האפקטיבית ותרומתה לקידום החינוך לערכים". בתוך: נ' מסלובטי וי' עירם (עורכים), **חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים**, עמ' 315-334.

ליבליד, מ' (2009), **האדם שבקצה האגו: פסיכולוגיה טרנספרסונלית: מפגש בין מזרח למערב**, ירושלים.

לם, צ' (2000), **לחץ והתנגדות בחינוך**, ירושלים.

לנדאו ע' (1999), "מדוע עלתה שאלות משמעות החיים במאתיים וחמישים השנים האחרונות". בתוך א' כשר (עורך, בעזרת ע' מנדלסון מעוז וד' פרידד-חפץ), **משמעות החיים**, (עמ' 69-77) תל אביב.

מימוני ז' (תשס"ד), "מטלות ביצוע", בתוך בן אליהו ש' ורוז רות (עורכים), **איד עושים את זה, מדריך מעשי לחלופות בהערכת הישגים**, ירושלים, עמ' 121-152.

נוימן, א' (2007), **האדם המיסטי**, תל אביב.

נוסינוביץ, ר', דודי ו' (2000), **הערכה, אפשר גם אחרת**, ירושלים.

מרזאנו, ר' ג' (1998), מימדי הלמידה - **לקראת הוראה מושכלת**, ירושלים.

עירם, י', מסלובטי, נ' (2002), "מבוא: ערכים וחינוך ערכי", בתוך: נ' מסלובטי וי' עירם (עורכים), **חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים** (עמ' 11-25), תל אביב.

עירם, י', שקולניקוב, ש', כהן, י', שכטר, א' (2001) (עורכים). **"צמתים: ערכים וחינוך בחברה הישראלית, ירושלים"** משרד החינוך.

עמנואל, ד' (תשס"ג) (עורכת), ברקוביץ א', כרמלה ג', שולמן א' (מחברים), **טיפוח לומד בעל הכוונה עצמית: פדגוגיה של ספרות מקרים**, תל אביב.

עשור, א' (2005), **טיפוח מוטיבציה פנימית ללמידה בבית הספר, אאוריקה** (20), עמ' 1-21.

פּוֹרֶשְׁטֵיין, ר', פּוֹרֶשְׁטֵיין ש' (1993), התנסות בלמידה מתוכנית: סקירה תיאורטית, **בשדה חמ"ד**, (לו) (א-ב), עמ' 7-50.

פולברמאכר, י' (2009), הוראה דיאלוגית: בזכות העמימות, **הד החינוך** (פ"ג), עמ' 100-102.
פלדמן, א' (1996), על הזיקה בין חשיבה לאפקט, **בין לומדים ומלמדים** (ב), ירושלים, עמ' 35-47.
פרום, א' (2001), **אומנות האהבה**, לוד.

פרסקו, ב', ורטהים, ח', לזובסקי, ר' (תשע"ב) (עורכים), **הערכה כהליך מכוון**, תל אביב.
פרנקל, ו' (1981), **מבוא ללוגותיראפיה, האדם מחפש משמעות**, תל אביב.
רייכנברג, ר' (1998), אינטגרציה מורה-מאמן-סטודנט במסגרת ההתנסות המעשית בהוראה וזיקתה לפיתוח יכולת רפלקטיבית, **דפים** (26), תל אביב, עמ' 30-35.
רון, צ' (1990), **לקראת חשיבה דיאלוגית**, ירושלים.

שכטר, מ' ועירם י' (2002), "מבית ספר-לבית חינוך, קוים מנחים להתערבות חינוכית לגיבוש זהות אישית וקולקטיבית בחברה דמוקרטית". בתוך: נ' מסלובטי וי' עירם (עורכים), **חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים**, תל אביב, עמ' 449-468.

שפיר, י. (1996) "בשבח הרגשות הקוגניטיביים" בתוך: י' הרפז (עורך), **חינוך לחשיבה ביקורתית**, ירושלים, עמ' 190-206.

תדמור י' (2007), **חינוך כחוויה קיומית**, ישראל.

תדמור, י' (2009), "הכשרת המורים נטשה את ליבת החינוך" **הד החינוך** (פד, ז), עמ' 79-81.

תדמור י' (2007), "על מה משפיע, המורה המשפיע?" בתוך "חינוך כחוויה קיומית", עמ' 227-257.

Ausubel D. P. (1962). A subsumption theory of meaningful learning and retention. *Journal of General Psychology*. 66(2). 213-224.

Bloom et al (1964). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive Domain. New York: McKay.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. **Assessment in Education**, 5 (1), 7-74.

Bloom, B.S. (1981). All our children learning. New York: McGraw Hill.

Charlton, B. G. (1998). Peak Experiences, creativity and Colonel Flastatus Phenomenon. *Ab-raxas*. 14, 10-19.

Csikszentmihályi, M. (1990), *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, New York: Harper and Row.

Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. New York, NY: Kappa Delta Pi.

Eisner, E.W. (1969). Instructional and expressive educational objectives: The formulation and use in curriculum. In W.J. Popham et al. (eds.), **Instructional objectives** (AERA Monograph 3). Chicago: Rand McNally.

Frankfurt, H. (1992). On the usefulness of final ends; *Iyyun*, 41, 3-20.

Hartel (1987). The determinants and mediational role of global self-worth in children. In N. Eisenberg (Ed.), *Contemporary topics in developmental psychology*, 123-136. New York: Wiley.

Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. **Teaching and Teacher Education**, 11(1), 33-49.

Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.

Magen, Z. (1998) *Exploring adolescent happiness*. Thousand Oaks: Sage.

Maslow, A. H. (1968). *Towards a psychology of being*. Princeton NJ: Van Nostrand.

Maslow, A.H. (1959). Cognition of being in peak experience. **Journal of Genetic Psychology**, 94, 43-66.

Perkins, D., "The Many Faces of Constructivism," in **Educational Leadership**, Vol. 57, No. 3, November 1999, pp. 6-11. (תרגום אמיר צוקרמן)

Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.

Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (eds.), (1989). **Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice**. New York: Springer-Verlag.

Shulman, L. S. (1997). "Professional development: Learning from experience." **Common schools, uncommon futures: A working consensus for school renewal**. Ed. Barry Kogan. New York: Teachers College Press.

Vygotsky, L. (1978). Interaction between Learning and Development (pp. 79-91). In **Mind in Society**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Whitehead, A. N. (1962). *The Aims of Education and other Essays*. London: Ernest Benn.

Wolf, R.M. (1985) Tyler evaluation model. In T. Housen & N.T Postlethwate (Eds.), International Encyclopedia (1st ed. , pp. 5323-5325). Oxford: Pergamon Press.

Yair.G. (2008). Key educational experiences and self-discovery in higher education. Teaching and Teacher Education 24. 92–103
Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. Teaching and Teacher Education, 11(1), 33-49.

Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (1989). Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice. New York: Springer- Verlag.

יישום 'לב לדעת' בחמ"ד



"ושותין בצמא את דבריהם" – זה ר' עקיבא.

מה היה תחילתו של ר' עקיבא?

אמרו: בן ארבעים שנה היה ולא שנה כלום.

פעם אחת היה עומד על פי הבאר,

אמר: "מי חקק אבן זו?"

אמרו לו: המים שתדיר נופלים עליה בכל יום.

אמרו לו: עקיבא, אי אתה קורא "אבנים שחקו מים"?

מיד היה רבי עקיבא דן קל וחומר בעצמו: "מה רך פסל את הקשה,

דברי תורה שקשין כברזל, על אחת כמה וכמה שיחקקו את לבי

שהוא בשר ודם".

מיד חזר ללמוד תורה. הלך הוא ובנו וישבו אצל מלמדי תינוקות,

אמר לו: "רבי למדני תורה".

אחז רבי עקיבא בראש הלוח ובנו בראש הלוח.

כתב לו אלף בית ולמדה. אלף תיו ולמדה. תורת כהנים ולמדה.

היה לומד והולך עד שלמד כל התורה כולה

(אבות דרבי נתן א', ו')



תכנית 'לב לדעת' ותובנותיה מהווים את הברית המרכזי בהכוונת הלמידה במנהל החינוך הדתי (החמ"ד). תהליך המחקר והלמידה שהוביל לכך ארך כשנים עשרה שנים והחל בתקופתו של ראש המנהל הקודם, הרב שמעון אדלר, במספר תכניות וניסויים, שביחד עם מחקר מעמיק הבשילו בשנים האחרונות לכלל עשייה. מטרת הניסויים הייתה ליצור למידה משמעותית ואהבת למידה במסגרת לימודי הקודש. מתוך הניסויים הרבים נלמדו לקחים רבים לגבי למידה משמעותית והדרך להגיע אליה. כיום מסקנות הניסויים מיושמות ב'לב לדעת' בכל תחומי הדעת המצויים באחריות החמ"ד, וכל מפקחי התוכן עוסקים בניסיון להוביל למידה משמעותית ומיטבית בתוך המערכת. בחלק זה מתאר הרב שמעון אדלר, ראש מנהל החינוך הדתי את התהליך שהוביל בסופו של דבר להקמת 'לב לדעת', וכל אחד ממפקחי תחומי הדעת מתאר כיצד תפיסת 'לב לדעת' משתלבת בתחום התוכן שהוא מופקד על הוראתו.

אחת התפיסות שהובילו את 'לב לדעת' בשנות עבודתה היא השאיפה לעבוד בתוך המערכת ולפתח אותה מבפנים, תוך שימוש בכלי העבודה המצויים במערכת. לשם כך פיתחו מפקחי תחומי הדעת את השינויים בתוך תחומי הבגרות ויחידות הלמידה. המאמץ לערוך את השינויים בתוך תחומי הדעת ובתוך מערכת בחינות הבגרות, נשא פירות, אם כי הוא עדיין בתהליך ויש לנו דברים רבים לשאוף אליהם ולהתקדם בהם.

מאמץ מערכת: לימוד תורה מעורר משמעות

הרב שמעון אדלר



הרב שמעון אדלר, עמד בראש מנהל החינוך הדתי, ניהל את אולפנת
אבן שמואל וישיבת חברותא

מטרת המאמר

נתבקשתי על ידי עורכי הספר לשתף את הקוראים בתהליך הפיתוח של הוראת ולימוד התורה
במוסדות החינוך הממלכתי דתי.

החשיבה והמעשה של תהליך הלמידה התרחשו בשנים תש"ס עד תשס"ח [2000-2008], שנים
שבהן עמדתי בראש מינהל החינוך הדתי, ונמשכים עד כה [תשע"ד]. מאות השותפים ביקשו
להעמיק את לימוד התורה לכדי חוויית למידה מחנכת. במסגרת המאמר אבקש להסביר את
המניעים ובעיקר את השלבים השונים בהתפתחות תהליך זה.

מדוע הנושא העסיק את מינהל החמ"ד?

במשך שנים רבות ועד היום מלווה את החינוך הממלכתי דתי דיון חינוכי רב פנים אודות הוראת
מקצועות הקודש. תלמידי החמ"ד עסוקים בלימודים אלו בכארבעים אחוז מזמנם ויש מקומות
בהם אף למעלה ממחצית השיעורים מוקדשים לכך.

במוקד הדיון ניצבים שלושה: התלמיד, המורה והתורה. יש הטוענים כי תלמידי החמ"ד אינם
חפצים ללמוד תורה ובגלל נטייתם זו קשה ללמד. יש הטוענים כי המורים אינם ראויים לכך,
בגלל בורותם או בגלל הכשרתם הלקויה. ויש האומרים כי התורה היא 'שפה זרה' גם לדוברי
עברית ומכאן הקושי בהוראתה.

מחקרים שערכנו חשפו תמונה עגומה של יחס הלומדים בעיקר לתנ"ך ולגמרא. בשונה מהם
לימוד מחשבת ישראל הנלמד רק בכמחצית מבתי הספר העל יסודיים, זוכה ליחס חיובי.

המוטיבציה של הלומדים מעצבת את אופי ההוראה וקובעת את מידת ההשקעה והעמל בתורה.
בקשנו לשנות זאת.

ההכרה בחשיבות השינוי נבעה מן הטעמים הבאים:

יש לתקן דבר לקוי.

התורה היא היסוד לחיינו האישיים והלאומיים. בלעדיה אין חיינו חיים.

החינוך הממלכתי דתי מבקש להכשיר אדם לחיים במדינת ישראל. מדינה מיוחדת זו היא גילוי
של רצון העם היהודי לחזור ולחיות שוב בארצו. הקשר בין העם העתיק לבין החיים המתחדשים
בישראל הוא התורה. חיי ישראל בארצו תלויים בתורה. על החינוך הממלכתי דתי לברר ולחזק
קשר זה. זהו חידושו ותמצית תפקידו.

אופטימיות זהירה ליוותה את מעשי ידינו. הנחנו כי התורה ניתנה בסיני לכל הדורות ולכל ישראל, מגילאי שלוש ומעלה, יהא הרקע הסוציו-אקונומי שלהם אשר יהיה. כמו כן הנחנו כי לב התלמיד והתלמידה מבקש אמת. הצעיר חפץ לקיים עם עצמו ועם חבריו ומחנכיו בירור ערכי שיסייע לו לכוון את חייו למעשים ופעולות בעלי משמעות.

שלבים בפיתוח 'תורת חיים'

לאחר שהתגבשה ההחלטה להתמודד עם האתגר של הוראת מקצועות הקודש כונסה בחנוכה תשס"ב וועדה ממלכתית בראשות הרב יעקב אריאל שליט"א.

בקיץ תשס"ב, לאחר שנשיאות הוועדה הציגה דוח ביניים, החל בחמ"ד תהליך הפיתוח באמצעות צוותי מורים, ולאחר שלוש שנים [תשס"ד-תשס"ו] הועתקה תשומת הלב מבתי הספר למורים יחידים. כך כמו בית המדרש 'לפניהם' להוראת הגמרא ותכנית 'אהבת תורה' להוראת התנ"ך. אלו פעלו בשנים תשס"ו עד תשס"ח. בתשס"ח נוסד מקצוע חדש 'תורת חיים' שפיתוחו והסקת מסקנותיו הולידו בתשע"א את 'לב לדעת'.

ועדת 'תורת חיים'

בוועדה הממלכתית 'תורת חיים'¹⁸⁹ שבראשה עמד הרב יעקב אריאל היו כשישים חברים, ובהם רבנים, מלומדים ומחנכים, ואף אנשי ציבור. בהמלצותיה, שאושרו על ידי הרב מרדכי אליהו זצ"ל והרב אברהם שפירא זצ"ל, נאמר, בין היתר: "הוועדה שמה דגש חזק על מושג 'הרלוונטיות' שבלימודי הקודש. מאמץ חינוכי בכיוון זה יחבר את תלמידינו לתורה, ויאפשר להם למצוא עניין רב בלימודה, להזהות עם ערכיה ולקיים את מצוותיה באהבה וברצון". תקוות חברי הוועדה הייתה כי לימוד והוראה בדרך זו יביאו להכרה בין הלומדים כי התורה היא החידוש האחרון והמעודכן ביותר, ומצד אחר היא הדבר הנצחי והקבוע ביותר. הלימוד מוטה הרלוונטיות הוא אמצעי לימודי-חינוכי המאפשר לעשות זאת בו זמנית. גישה חינוכית זו מניחה כי ניתן למצוא בתורה מענה לשאלותיו של בן זמננו. הציפייה היא כי כתוצאה מהעיסוק בתורה יתרחש שינוי בחיים, והנער ישוחח עם עצמו או עם אחרים על החיים.

189 מחציתם הגיעו למרבית הדיונים ומזכירה הנמרץ היה הרב ישראל רוזן. הדיונים התקיימו הן בוועדות משנה והן במליאה בכחמישים ישיבות. כל פגישה ארכה למעלה משלוש שעות. תוך כדי עבודת הוועדה היא פנתה לציבור הרחב וביקשה ללמוד ממנו רעיונות ודרכי פעולה. התהליך השתרע מאייר תשס"ב ונמשך כשנה.

פרויקטים

כדי לשנות את המצב יזמנו כמה פרויקטים ברוח הוועדה. לשם כך נבחרו בתי ספר, ישיבות ואולפנות המייצגות את השונות הרבה המצויה בחמ"ד. כל בית ספר קיבל תקציב מיוחד שבא לאפשר מרחב יצירה למורי המקצוע באותו בית ספר. מערך הפיקוח הגיע לכל אחד מהם ולמד את התוצרים. תחילה בתשס"ד פעלנו במקביל ב-18 חטיבות הביניים בפרויקט 'תורת חיים'¹⁹⁰ וב-15 חטיבות עליונות¹⁹¹ בפרויקט - 'שבעים פנים'. בשני הפרויקטים חלק מבתי הספר נתבקשו להתמקד בתנ"ך וחלק בגמרא. כל בית ספר נתבקש לפתח דרכי הוראה-למידה שישיעו על יחס התלמידים לתורה. ההנחה הייתה כי דווקא המורים החווים את תלמידיהם ישכילו לפתח דרכי הוראה חלופיות טוב יותר מאשר מומחים חיצוניים. כמו כן, ציפינו כי המרצת המורים באמצעות תקציב ותשומת לב מערכתית לפעילותם - תביא ברכה בפני עצמה.

המאמצים הללו נמשכו בתנ"ך בשנה"ל תשס"ה רק ב-10 בתי ספר. ואילו בגמרא נבנתה תכנית חדשה ושמה 'ללמוד וללמד' שבה נטלו חלק שבע ישיבות תיכוניות¹⁹². בתשס"ו צומצמה היוזמה בהוראת התנ"ך לארבע אולפנות מצטיינות¹⁹³, ובגמרא שוב שינינו, ויחד עם קרן וולפסון¹⁹⁴ נוסדו בתי מדרש לר"מים בארבע ישיבות.

לאורך שלוש השנים הללו הצטבר ניסיון ונלמדו לקחים. למרות המאמצים של חלק מבתי הספר והצלחותיהם לא נחה דעתנו, ולכן חדלנו לפעול מול בתי הספר. במקום זאת איתרנו מורים יחידים ובעלי סגולה ולהם נבנו התכניות בית מדרש 'לפניהם' בגמרא ו'אהבת תורה' בתנ"ך.

בית מדרש 'לפניהם'

בית המדרש 'לפניהם' הוקם בתשס"ו בישיבת מרכז הרב, ובתשס"ז עבר למשכנו הקבוע במבשרת ירושלים. הוא פעל במשך שלוש שנים והקיף 24 ישיבות תיכוניות ותיכוניות דתיים. בבית המדרש עסקו בסוגיות הגמרא מהיבטים שונים; הן מתוך הכרה, ידע והבנה והן מתוך התבוננות בממדים רגשיים ואמוניים. העיון לא נעצר במישור ההלכתי או האקטואלי, אלא ביקש

190 השתתפו בתכנית 'תורת חיים': הוראת תושבע"פ - 1. אולפנית תל אביב, 2. תיכון הרא"ה ברמת גן, 3. ישיבת בני עקיבא גבעת שמואל, 4. תיכון גרוס קריית גת, 5. ישיבה תיכונית מודיעין, 6. תיכון ע"ש יגאל אלון ביהוד, 7. המתמיד בקרית שמונה (נתיב אולפני), 8. אולפנית חפץ חיים, 9. אולפנית טבריה, 10. אמי"ת עירוני בחיפה.

הוראת תנ"ך - 1. צביה ירושלים, 2. קבוצת יבנה, 3. בר אילן נתניה, 4. אולפנת בני עקיבא פסגת זאב, ירושלים, 5. אולפנת אורות מודיעין, 6. אולפנת עפרה, 7. אולפנית שח"ם בקרית אתא, 8. אמי"ת כרמיאל.

191 השתתפו בתכנית '70 פנים': הוראת גמרא - 1. ישיבת הדרום, 2. ישיבת בני עקיבא בכני ברק, 3. ישיבת בני עקיבא באר שבע, 4. יבנה חיפה, 5. מדרשית נעם, פרדס חנה, 6. אביר יעקב, נהריה, 7. ישיבת בני עקיבא פרחי אהרן, קריית שמואל, ובהוראת התנ"ך - 1. אור תורה, נווה חנה באלון שבות, 2. אולפנית אמי"ת באר שבע, 3. אולפנת בני עקיבא כפר פינס, 4. אולפנת להב"ה קדומים, 5. ישיבת השומרון קרני שומרון, 6. אולפנת צביה הרצליה, 7. ישיבת בני עקיבא נווה הרצוג בניר גלים, 8. אור תורה, ישיבת נווה שמואל באפרתה.

192 ישיבות בני צבי, מבשרת, חורב, מודיעין, נווה שמואל, נעם, ושעלי תורה.

193 אולפנת להבה שבקדומים, צביה (הרצליה), נווה חנה שבגוש עציון ואמי"ת-באר שבע.

194 ישיבת שעלי תורה בבית שמש, ישיבת בני עקיבא בני ברק, ישיבת בני עקיבא בנתניה וישיבת חורב.

לחקור נקודות עמוקות המצויות, בראשונים ובאחרונים, נקודות תשתית הרלוונטיות לכל לומד ומשמעותיות לו.

עשרת הר"מים שהשתתפו מדי שנה בתכנית התחייבו להיות פנויים מכל עיסוק אחר, אף שבפועל לא למדו בבית המדרש בכל ימות השבוע. זו הייתה אבן יסוד בתפיסת בית המדרש שגרסה כי חופש ומרחב פתוח מאפשרים צמיחה והתחדשות, ואלו הכרחיים לרמ"ם כיוצרים וכהוגים. כך צמחה רוח חדשה בקרב הלומדים שאפשרה לכל עמית לפתח את הנתיב שלו בלימוד התורה ובהוראתה. הצלחתו של בית המדרש נבעה כנראה מכך שהוא ענה על צורכי הר"מים. אלו מתמודדים בכיתה עם שני אתגרים: חינוך התלמידים לשמירת תורה והצמחתם כבני תורה, ואתגר נוסף הוא: הוראת הגמרא. בית המדרש 'לפניהם' קשר אתגר אחד בחברו וביקש להכשיר את הר"ם לכך שלימוד הגמרא יהיה גם שיעור חינוך¹⁹⁵. דהיינו, העניין הטבעי שיש לתלמיד בהוויות העולם יביא אותו למצוא בלימוד הגמרא הארות שיטמחוהו.

בית המדרש היה מבוסס על 'דיבוק חברים'. בני החבורה הכירו זה את זה בלימוד משותף, בסדנאות קבוצתיות ובאמצעות תהליכים אישיים ובין-אישיים. בראשו עמד הרב דוד פוקס שהשרה מחכמתו, מניסיונו, מיושרו ומאהבת התורה שבו על המקום יחד עם ד"ר שלמה בן אליהו אשר קידם תהליכים מקצועיים במעגל התכנון-הוראה-הערכה. הרבנים אורי ליפשיץ ולאחריו הרב יועד אהרונר ריכוזו את התכנית. הרב צוריאלי וינר תרם מחכמתו ולימד סוגיות בדרכו הייחודית. כמו כן הוזמנו מרצים אורחים ונתקיימו סידורים לימודיים¹⁹⁶.

195 רמז לכך מצוי בשמו של הר"ם: רב - מחנך. עליו להיות גם רב, מורה לגמרא וגם מחנך.

196 בבימ"ד לפניהם התבררו עשרת הדברים הבאים:

- א. **לימוד חי** - לימוד הגמרא בכיתה צריך להיות חי. הכוונה היא לבית מדרש בו יידרשו התלמידים בכיתה להביע עמדה, לסבור סברות ולהוכיח את דעתם. במקרים רבים מתגלה כי סברותיהם מעוגנות בגמרא, בראשונים ובאחרונים. לקירוב התלמידים תורמת גם היכרות עם דמויותיהם ושיטותיהם של התנאים והאמוראים ומסייעת לתלמידים להיות מושפעים מדבריהם.
- ב. **בחירה** - מתוך הרצון שהלימוד יהיה רלוונטי לתלמידים, יש להשקיע מחשבה רבה בבחירת המסכת והסוגיות הנלמדות בעיון. השיקולים צריכים לכלול לא רק את המקובל ואת היחשוב, אלא גם את המאמץ, 'רלוונטי', 'נוגע'.
- ג. **שאלות** - הלימוד הוא לימוד שואל. השאלה היא לב הלימוד, היא משקפת סקרנות, ערנות ועניין אישי. לימוד מעודד שאלות קשור במהותו ללימוד המכיר ב-70 פנים לתורה, ובחשיבות המחלוקת ו"אלו ואלו דברי אלוים חיים".
- ד. **אמון** - לימוד הגמרא מניח אמון בהיות התלמוד ספר בעל משמעות בכל שלב שבו. קושיות, אוקימתות, סיפורי אגדה - כולם מהווים חלק מהסוגיה ומקפלים בתוכם עומקים שהקשבה זהירה לגמרא עשויה לחשוף ובכך להעשיר את הדיון הפלפלי.
- ה. **תורה שבכתב** - לימוד הגמרא הצומח מתוך התורה שבכתב מעניק גם הוא משמעות עמוקה ותוכן רוחני ורלוונטי לגמרא. עיון מקדים לכל סוגיה במקורותיה בתורה (ואם יש במשניות - גם כן) מפרה את הלימוד בסוגיה.
- ו. **חכמה בינה ודעת** - לימוד הגמרא כולל רכיבים שכונו על ידי העמיתים 'חכמה בינה ודעת', כלומר חכמה - רכיבי ידע העונים על השאלה 'מה כתוב כאן?', בינה - רכיבי הבנה וניתוח העונים בכללם על השאלה 'למה, מה

לאחר שנת הלימוד בבית המדרש חזר העמית לשיבתו והפך למנחה ומדריך של עמיתיו, אחת לשבוע.

תא שמע

שנה לאחר שנוסד ביהמ"ד 'לפניהם', בקשנו להשפיע גם על תהליך ההכשרה של פרחי ההוראה בשיבות ההסדר ולא להסתפק בהשתלמות של ר"מים בפועל. לכן קיבענו ר"מים משיבות אלו לתכנית 'תא שמע'. הרב צחי להמן עמד בראש בית המדרש ועיצב תכנית השתלמות שהתקיימה אחת לשבוע ואיפשרה לכל משתתף לברר את הנתיב האישי שלו בלימוד ובהוראה. הדרך בה פעל 'תא שמע' היא יצירת מרחב מוגן המאפשר למשתתפים לשאול שאלות ולהקשיב לתשובות וכך יכול היה כל אחד להעצים בדרכו את הקשר שלו עם תלמידיו.

אהבת תורה

ההשתלמות 'אהבת תורה' למורות התנ"ך נשענה על הניסיון החינוכי של המדרשות לבנות. היא נפתחה בתשס"ז במדרשות הרובע, מגדל עוז ואביב, ונמשכה בבאר שבע, באוניברסיטת בר אילן (תשס"ח) ובטבריה. היא התקיימה במשך יום בשבוע למשך שנה. בתום שלושה מחזורי לימוד השתלמו בה למעלה ממאתיים מורות, ונטלו בה חלק כחמשת אלפים תלמידות. מירי שליסל ריכזה את התכנית בשנים תשס"ז ובתשס"ז ולאחריה חסי גל. את הקבוצות הלומדות הנחו מיכל בארי במדרשת הרובע, רונית לוינשטיין במדרשת אביב אשר עברה בתשס"ח לבר אילן. והחל מתשס"ז הרבנית נעה הכהן בבאר שבע ורחל סלע בטבריה.

הסברא? ודעת - רכיבי הזדהות והפנמה העונים על השאלה 'מה הסוגיה אומרת לדך?'. המלצת ביהמ"ד היא כי הר"מ ישקיע מחשבה בעזרים שונים (מילון, גמרת 'שוטנשטיין' ועוד) היכולים להעביר את מוקד ההשקפה והעמל אל התוכן ובכך להקל על היטכניקה. אם יתפנו הלומדים ליבינה' ולדעת' הם יכולים להגיע לידיעת התורה ולעמל תורה. כדי לתת מענה לנטיות של כל תלמיד, מי לבינה ומי לדעת, על הר"מ ללמד באופן מגוון ולא אחיד בכל דף ודף.

בכלל, טוב תעשה הישיבה התיכונית אם תכין תכנית ארבע שנתית ומוטב שש שנתית. כך תוכל לבנות מדרג מיומנויות ולהביא את תלמידיה לקניין הכלים הנדרשים ללימוד גמרא.

ז. סדר - הלימוד העצמי בסדר ובחברותא הוא שלב חשוב מאוד בעמידת התלמידים על דעתם ועל דעת האמוראים. 'סדר' לימוד עצמי אינו דבר המובן מאליו ויש להכינו להכווין את התלמידים לקראת ניצולו ומיצויו.

ח. הר"מ - מעל הכול ולפני הכול, מוכנותו של הר"מ לפני השיעור, ויתירה מכך, אהבתו ללימוד והתלהבותו ממנו מקרינים ומדביקים את התלמיד. קשה לראות ר"מ המצליח להאחז את הגמרא אם הוא עצמו לומד רק את ה'חומר' הנדרש.

ט. קדושה - לימוד הגמרא אינו לימוד מקצועי. הוא קשור קשר הדוק לאווירת הקדושה שיש בכיתה, לאהבת התורה ויראת השמים, לקשר שבין ר"מ לתלמידיו ולהקשבה והכבוד של תלמיד לתלמיד. חשוב להתייחס לנושאים אלו לפני הלימוד ולאחריו, ותוך כדי הלימוד.

י. קיום - בסיום הלימוד ראוי ונכון להתבונן 'אם יש בו דבר אשר תוכל לקיימו', כדברי הרמב"ן. הכוונה היא לפסק הלכה וכן למשמעויות רוחניות ועקרוניות המשתנות מתלמיד לתלמיד ומסוגיה לסוגיה. כדאי ונכון להשקיע זמן ומשאבים במחשבה והתבוננות ב'קומה' זו מן הספר.

המורות עסקו בסיפורי ספר בראשית. ניסיונותיהן לעצב לימוד מחנך ומעורר נסתייעו בידיהן האמונות של מנהלות התכנית. הקבוצה ניתחה בצוותא את מערכי השיעור של המורות המשתתפות בתכנית וכך בזכות דיבוק החברות זו בזו הלך והשתבח תהליך ההוראה-למידה. הפנייה אל הווייתן החינוכית של המדרשות לבנות, הייתה מתוך רצון ללמוד מהעלחותיהן ולהעתיק את מודל המדרשה לכיתות י', על פי ההתאמות הנדרשות. המטרה הייתה להוכיח כי חנייתן ליצור בתוך המסגרת הלימודית, ועם מורות בתי הספר, איים של אהבת תורה ומחויבות ללימוד תורה לשמה. כמו כן ביקשנו להוכיח לעצמנו כי ניתן לבצע תכנית זו בכל ענפי החינוך הדתי; אולפנות ובתי ספר מקיפים, בנות הנוטות לתורניות ובנות הנוטות לכיוונים ליברליים¹⁹⁷.

מקצוע חדש: תורת חיים

לאחר ההתנסויות המוצלחות בגמרא ובתנ"ך נגשנו בהתשס"ח לביצוע ההמלצה המשמעותית של הוועדה - פיתוחו של מקצוע חדש שיבחנו בו במבחני הבגרות. לשם כך פנו המפקחים ל-33 בתי ספר¹⁹⁸ ברחבי הארץ ובהם ישיבות ואולפנות, תיכונים ומקיפים, ובקשו מן המורה האמור לרכז את המקצוע החדש כי יקצה מזמנו יום בשבוע לשם פיתוחו. קבוצת המורים נפגשה אחת לשבוע ופיתחה ארבע יחידות לימוד מקבילות והן: אני והזולת, אל עצמי [מידות], אני ואלוקי, והמשפחה. היחידות הורכבו ממקורות מגוונים ובהם: התורה ומפרשיה, תלמוד והלכה, מדרש וחסידות ועוד. הכול היה מכוון לרומם את עולמו הערכי והרוחני של התלמיד תוך דיאלוג כן

197 להלן פירוט בתי"ס שהשתתפו בתכנית: תשס"ו: אווילנה דה רוטשילד (ירושלים), עמליה (ירושלים), פלך (ירושלים), שבי רחל (נווה דינאל), אולפנת נוף אילון (שעלבים), אמיית (בית שמש), מדרשת הרובע היהודי, צביה (מעלה אדומים), שעלי תורה אולפנת גילה (בית שמש), צביה יצירתית (ירושלים), אולפנת לאומניות (ירושלים), מדרשת אביב - הראל (כפר סבא), אמונה (בני ברק), ביה"ס יבנה (חולון), ביה"ס שפירא (נתניה), בר אילן (נתניה). תשס"ז: (ירושלים) גילה, מודיעין, צביה מעלה אדומים, רעיה, צביה ירושלים, אווילנה דה רוטשילד, אור תורה רמות, נגה. (מרכז) מקיף יבנה, חולון, בית וגן (בת ים), הראל כפר סבא, אלקנה, אלישבע, צביה בת ים, אולפנת ת"א. (דרום) אופקים, באר שבע (בניע), צביה אשקלון, גרוס קרית גת, אולפנת באר שבע (אמיית), אולפנת נתיבות, אולפנת אופקים, מקיף אמיית באר שבע, שדרות, עזתה שדות נגב, ערד, דימונה. (צפון) טבריה, צביה עפולה, סגולה, צביה חיפה, קרית שמונה, צפת, מירון, צביה מעלות, חצור. תשס"ח: (ירושלים) נווה חנה, אור תורה רמות, לבונה, כוכב יעקב, צביה יצירתית - פזאב, אומניות - מודיעין. (מרכז) מקיף יבנה, בית וגן (בת ים), הראל כפר סבא, אלקנה, אלישבע, צביה בת ים. (דרום) אופקים, באר שבע (בניע), צביה אשקלון, גרוס קרית גת, אמיית באר שבע, שדרות, עזתה שדות נגב, ערד, דימונה. (צפון) קרית שמונה, צפת, מירון, טבריה, נוב, צביה מעלות, סגולה, עירוני ו' חיפה, צביה חיפה.

198 בתי הספר שהשתתפו בתכנית הם: אולפנת אורט טבריה, מקיף אמיית עפולה, אולפנת בניע כפר פינס, אולפנת מבשרת חדרה, מקיף אריאל טירת הכרמל, ישיבת בני עקיבא בני ברק, אמיית גוש דן, ישיבת בני עקיבא גבעת שמואל, אולפנת בהר"ן, תיכון הראל - כפר סבא, ישיבת חורב, תיכון פלך, תיכון הימלפרב, צביה מעלה אדומים, מקיף עירוני ב' אשקלון, אולפנת בניע אופקים, אור תורה ישיבת נווה שמואל, תיכון שקד שדה אליהו, אולפנת נגה בית שמש, צביה יצירתית ירושלים, תיכון יבנה חולון, מקיף אלישבע חדרה, ישיבת הדרום רחובות, אולפנת אורות עציון ראש צורים, אולפנת אוריה גוש עציון, אולפנת נוף אילון שעלבים, אולפנת מודיעין, אולפנת להב"ה קדומים, תיכון קיבוצי יבנה.

ופתוח עימו על בסיס העיון במקורות¹⁹⁹. מטרת הניסוי הייתה לבחון האם ניתן ללמד כך א. שהילד ידע את תוכני הלמידה. ב. שיאהב את הלימוד וירצה להמשיך ללמוד. ג. שהלימוד ישפיע על חייו. המשתלמים הוכונו בידי צוות מנחים; בתחילה ד"ר שלמה בן אליהו, ד"ר מוישי וינשטוק וד"ר יעל צהר ובהמשך ד"ר בן אליהו וד"ר וינשטוק. הערכת הניסוי נעשתה בידי מכון סאלד, ובמהלכו התברר שמעל שבעים אחוזים מן התלמידים חשו שהלמידה הייתה משמעותית מאוד עבורם, שהם אהבו אותה, ושהיא השפיעה על חייהם. המורים דיווחו על רמת מוטיבציה גבוהה, ומבחינה הבגרות, על רמת ידיעה טובה של התכנים.

פיתוחו של המקצוע החדש היווה את נקודת השיא בפעילות החמ"ד בשנים אלו. המקצוע החדש שיקף את הקשבת המחנכים והמורים לצורכי הדור הצעיר והוכיח כי גם מערכת חינוכית ציבורית, בת רבע מיליון תלמידים, יכולה להתבונן פנימה ולהשתנות. בעצם רצינו להגיע למצב שתלמידינו ירצו ויאהבו את לימוד התורה.

(הערת המערכת: כאמור, מתוך תהליך ארוך זה, ומתוך מסקנות ניסויים אלו פותחו תובנות 'לב לדעת' והונחלו לכלל המערכת).

199 תהליך הפיתוח כולו לווה בידי צוות היגוי שבראשו עמד הרב יעקב אריאל והשתתפו בו: הרב אלישע אבינר, שרה אליאש, ד"ר נסים אליקים, פרופסור משה ארנד [ז"ל], שמואל בורקש, הרב ד"ר יהודה ברנדס, הרב אורי כהן, הרב יהושע מנגס, הרב עמית קולא, הרב ד"ר יוחאי רודיק, הצוות המוביל (3 חברים).

לקוצק, הגיעו ימים קשים, מחיר האוכל האמיר ותעריפי האכסניה עלו. על כן, החסידים שהיו מגיעים כאורחים כדי לשהות במחיצתו של הרבי למשך השבת, ביקשו לשוב לבתיהם מיד עם צאת השבת ולא להתמהמה.

אך משום מה, עיכבם הרבי ודחה את מועד הפרידה. שאלה אותו אשתו: "מנדל, וכי אינך יודע שהמחירים באכסניה גבוהים ועליהם לשלם כסף רב עבור האוכל? הנח להם לנסוע!"

"וכי מפני מה יקר האוכל?" החזיר לה הרב "מפני שהכול רוצים תמיד לאכול. אילו רצו הכול תמיד ללמוד, היה הלימוד יקר והאוכל - זול".

"אמונה וגאולה" - בין שינון להפנמה

הרב ד"ר יוחאי רודיק



הרב ד"ר יוחאי רודיק, מפמ"ר להוראת מחשבת ישראל בחמ"ד

"בשעה שאני לומד מתמטיקה אין קשר בין הנפש שלי לבין מה שאני לומד, אבל בשעה שאני לומד מחשבת ישראל הרי זה לימוד לנפש, ואיך אני יכול ללמוד מחשבת ישראל אם כבר שבועות ארוכים שלא התפללתי?!" שורות אלו נכתבו ע"י תלמיד במבחן הבגרות ומעוררות שתי שאלות עיקריות. הראשונה: כיצד ניתן להסביר כי חרף לימוד אינטנסיבי ועיסוק במקצועות הקודש התלמיד אינו מתפלל ולמעשה נכשל, במובן מסוים, במבחן המעשה? השנייה: מדוע בחר התלמיד לשאול שאלות משמעותיות דווקא את הבוחן האלמוני, במשרד החינוך, ולא את מוריו, רבניו והמופקדים על חינוכו?

שאלות אלו היוו קצה קרחון של מחשבות ותובנות מורכבות המעסיקות אותי בשנים האחרונות הן כמופקד על מערך לימודי מחשבת ישראל והן כמורה העוסק בהוראת מקצוע חשוב זה למעלה משלושים שנה. התוצאה המעשית הייתה שהחלטתי לחולל שינוי משמעותי הן בחומרי הלמידה והן באסטרטגיות ההוראה של מחשבת ישראל המהווה את התשתית הרעיונית לעיצוב אישיותו של בוגר או בוגרת החמ"ד.

במשך למעלה משנתיים זכיתי לכתוב ולערוך את יחידת הלימוד "אמונה וגאולה" המהווה כיום את יחידת הלימוד הראשונה לבגרות במחשבת ישראל. הרציונל שעמד בבסיס הכתיבה ועיצוב הספר היה הרצון להוביל את התלמידים, בדרך של למידה חווייתית ומשמעותית, להפנמה וחשיבה על יסודות התשתית האמונית המהווה את בסיס אישיותם. יישום הרציונל בפועל התבטא במספר תחומים הן בדרכי עיצוב ספר הלימוד והן בהשתלמויות וההדרכה הדידקטית.

יחידת הלימוד, בניגוד לחומרי למידה קודמים, בנויה לפי נושאים ולא לימוד רצוף של טקסטים חסרי מבנה דידיקטי ומיקוד. ההכרה בצורך לעיצוב הנושאים צמחה בעקבות שיחות רבות עם מורים ומנהלים שהביאו אותנו למסקנה כי חסרים לתלמידים כלים מגובשים להתמודדות אמונית מסודרת למרות שלמדו חומר רב. הלמידה בדרך של נושאים מאפשרת דיון פתוח עם התלמידים ומיצוי מעמיק של הנושא הנלמד בהיבטים שונים. במסגרת זו המורה מעודד את התלמידים לשאול שאלות יסוד הנובעות מהנושא, לפעמים שאלות קשות ומתריסות, ובדרך זו מתאפשר "שחרור לחצים" שלא היה בא לביטוי במסגרת אחרת. במקביל מתבצע "ניתוח עומק" של הנושא והצבת פתרונות לבעיות.

יחידת הלימוד עוסקת בנושאים אקטואליים המעסיקים את עולמם של נער ונערה מתבגרים. נושאי הלימוד נבחרו בעקבות שיחות אינטנסיביות עם בני הנוער, ונועדו לתת מענה למצוקותיהם והדרכה מגובשת לעיצוב עולמם האמוני. בהתלבטות בין רכישת ידע והיקף בלבד, לבין הפנמה ויכולת יישום אישית של חומרי הלמידה ב"שטח" ובחיי המעשה, בחרנו באפשרות השנייה מתוך

הנחה שיצירת מוטיבציה ואכפתיות תוביל לרצון לרכוש ידע והיקף. בד בבד הקפדנו על רמה אינטלקטואלית גבוהה וחומרי למידה מאתגרי חשיבה.

נדגים בקצרה מספר נושאים. יחידת הלימוד נפתחת בפרק "אדם מחפש את עצמו" שעיקרו עיסוק במשמעות החיים ובגורמים המובילים את האדם לחפש משמעות לחייו. פרק אחר עוסק ב"אמונה בשעת משבר". במסגרת פרק זה עוסק התלמיד במגמות חילון בקרב הנוער הדתי באמצעות חיבור רלוונטי בין הגותו של רב סעדיה גאון בהקשר המדובר, לבין התבטאויות אותנטיות של דת"שים (=דתיים לשעבר) בוגרי מוסדות חינוך דתיים. במהלך פרק זה רוכש התלמיד דרכי התמודדות עקרונית עם משבר, המבוססות על הגותם של גדולי ישראל. בפרק אחר נחשף התלמיד לעולם "היצירה והאמנות", מתוך עולמו של אדם מאמין, על בסיס הנחת יסוד שעולם האמונה אינו מצטמצם בין כותלי בית המדרש בלבד אלא מקיף את כל מסגרות החיים. חומרי הלמידה אינם מבטאים חומר לבגרות בלבד, אלא "תורת חיים" במשמעותה הרחבה ביותר.

יחידת הלימוד מעוצבת באופן מרהיב עין, המעורר את סקרנות התלמיד, וכוללת תמונות צבעוניות. בצד המקורות מופיעות שאלות להעמקה והרחבת הדיון ובסוף כל פרק מובאים מקורות להעשרה. מקורות הלימוד מעוטרים בכותרות תמציתיות המציגים בפני הלומד את המסר המרכזי של הטקסט ומחדדים את ההיבט הרעיוני-ערכי שניתן ללמוד ממנו. כתוצאה מעיצוב זה חומרי הלמידה הופכים להיות נגישים לקהל לומדים מגוון הכולל מוסדות תורניים, בתי ספר מקיפים, חינוך מיוחד ואוכלוסיות מורכבות אחרות.

מערך ההוראה, הכולל מורים ומדריכים, מלווה בהשתלמות מקוונת אינטנסיבית הנושאת את הכותרת: "למידה משמעותית בעידן של בגרות - ברוח לב לדעת". בחרנו בכותרת זו כדי להדגיש שקיומה של בחינת הבגרות, בסוף שנת הלימודים, אינו צריך להאפיל על למידה חווייתית ומשמעותית המתוכננת מראש לפרטיה. ההשתלמות כללה הרצאות מגוונות שהעמיקו אצל המורים את הצורך בלמידה משמעותית וחזקו אצלם את המוטיבציה לפתח למידה מסוג זה. במהלך ההשתלמות נחשפו המורים להרצאות מגוונות שהתייחסו לרובד השכלי, הרגשי, האקטואלי והנפשי. נושאי ההרצאות, שכולן הועברו ע"י מרצים מומחים בתחומם, כללו התייחסות השוואתית לבית הספר הישן מול ביה"ס החדש, דיון בחוויות מפתח בחינוך לערכים, התמודדות עם השאלה "כיצד נוגעים בנפש התלמיד" וסיוע בפיתוח כלים שיעמדו לרשות המורה לקראת יצירת שיעור משמעותי במחשבת ישראל.

השתלמות מקבילה, שעסקה ספציפית ביחידת הלימוד "אמונה וגאולה", נפתחה בסיוור של המשתתפים במוזיאון "בית התפוצות". סיוור לימודי זה הדגיש את הקשר בין הנושאים שנלמדו בכיתה לבין מוצגי המוזיאון. בעקבות הסיוור נדרשו המורים ליצור שקף שיבטא קשר רעיוני-ערכי בין מוצג נבחר במוזיאון לבין קטע ספציפי בחומרי הלמידה. בעקבות הסיוור נוצרה מצגת שיתופית מדהימה שהביאה לחוויית למידה ייחודית אצל המורים. תחושת היצירתיות והחווייה של המורים הוקרנה, על ידי המורים, אל כיתות הלימוד. בהמשך ההשתלמות נחשפו המורים להרצאות מומחים בתחומי האמונה והאומנות והיו שותפים לשיח קבוצתי בנושא אמונה בשעת משבר. המורים נדרשו לבצע מטלות יצירתיות, כגון הבעת עמדה אישית כלפי אחד הטיעונים שהושמעו בהרצאות, יצירת חומרים דיסקטיים להעשרה, בחירת שאלת התמודדות אמונית

מאתרי שאלות באינטרנט ומתן תשובה המבוססת על מקורות הלימוד, תרגול שאלות חשיבה והפנמה, כתוספת לשאלות ידע, והכנה לקראת "בגרות משמעותית".

תוצאה ישירה של ההשתלמויות הנ"ל הייתה מחד גיסא, הכנה משמעותית של המורים לקראת למידה משמעותית וחוייתית, ומאידך גיסא, הכנת מאגר אינטרנטי עשיר ומדף וירטואלי מפותח הכוללים מאגר משותף של שאלות הפנמה, ידע וחשיבה שיעמוד לרשות כלל המורים וחומרי העשרה רבים הכוללים סרטים וקטעי העשרה מגוונים ממקורות שונים. כמטלת סיום להשתלמות התבקשו המורים לבחור אחד ממקורות הלימוד ולכתוב מערך שיעור שיכלול ניסוח ההיבטים הרלוונטיים במקור לעולם התלמידים, וכתובת הצעה דידקטית ליצירת קישור בין המסרים החינוכיים והמציאות העכשווית.

על רקע המגמות החדשות נכתבה בחינת הבגרות בשנתיים האחרונות (תשע"א-תשע"ב). הנחת היסוד הייתה כי בחינת הבגרות צריכה לשקף במידה מסוימת, בלי להתעלם מהיבט החשוב של הידע, את מטרות החשיבה, ההפנמה והרלוונטיות שהוטמעו הן ביחידת הלימוד "אמונה וגאולה" והן במערך ההשתלמויות. להלן נדגים מספר שאלות ונציג את הרציונל שעמד בבסיסן.

שאלת הפתיחה במבחן התייחסה לקטע חיצוני, מתוך ספרו של יוני נתניהו, מפקד סיירת מטכ"ל, והתלמידים נדרשו להתמודד עם דברי הכותב, בעניין "משמעות החיים", על פי שניים מההוגים שנלמדו בכיתה. בשאלה אחרת במבחן הוצגה לתלמידים דילמה של תלמידה בכיתה י"א המתלבטת בשאלת תועלת המשך לימוד מחשבת ישראל, לאור העובדה שהיא מרגישה "מחוברת" לבורא עולם ובעלת אמונה תמימה. התלמידים נדרשו להתמודד עם הדילמה לאור מקורות הלימוד. שאלות אלו ורבות אחרות דרשו מהתלמידים והתלמידות הפגנת ידע, חשיבה מסדר גבוה, השוואה ויכולת יישום.

לסיכום הדיון נצטט להלן, בזהירות ובענווה, מדגם תגובות שהתקבלו ממורים ותלמידים. חלקן נכתבו, ביוזמת המורים והתלמידים, חלקן נאמרו בעל פה, וחלקן נכתבו במשובים יזומים.

תלמידה באולפנה: "בשבילך מורתי זה היה רק שיעור במחשבת ישראל. בשבילי זה היה עולם ומלואו..."

תלמיד תיכון: "למדתי את הספר 'אמונה וגאולה' סתם, בלי סיבה, כי הוא מחזק, כי הוא מעשיר, כדי להפיץ מאורו לאחרים... חומרי הלמידה חישלו אותי בנושאים אמוניים".

ראש אולפנה: "חשיבה מעמיקה בבחירת הנושאים, ביטוי לתחושות בן דורנו... הניסוי נערך בכיתה חזקה ובכיתת מב"ר, ובשתי הכיתות הלימוד היה משמעותי ועורר דיון וחשיבה".

רכז מחשבת בישיבה תיכונית: "הקשר החם שנוצר בין המורים והתלמידים בעקבות הלימוד הפך את הלימוד לחוויה והגביר את רצון הלימוד בשיעור ובשיחות אישיות".

מורה בכיתת חינוך מיוחד: "התלמידים ביקשו לשמוע עוד ועוד..."

פתחנו את המאמר בשאלות כיצד ניתן להסביר את העובדה שתלמיד אינו מתפלל חרף אלפי שעות לימודי קודש, וכיצד ניתן להבין את פנייתו אל הבוחן האלמוני במשרד החינוך. התשובה

לשאלות אלו מורכבת ומענה מסוים נמצא במאמר לעיל. חוסר הזדהות עם חומרי הלמידה, העדר שיח משמעותי בין מורים לתלמידים, לימוד בדרך של שינון במקום לימוד המבוסס על חשיבה והפנמה, הם חלק מהגורמים אותם מנסה לפתור יחידת הלימוד 'אמונה וגאולה'. המשימה עדיין לא הושלמה אבל בע"ה אנו נמצאים בדרך העולה בית א-ל.

לימודי ההיסטוריה בחמ"ד

בלהה גליקסברג



גב' בלהה גליקסברג, מפמ"ר להוראת הסטוריה ואזרחות בחמ"ד

"למידה אינה משהו שקורה ללומדים -

אלא משהו שקורה על ידי הלומדים"

(צימרמן, 1986)

בעת ביקורים שאני מקיימת בבתי ספר אני משוחחת עם תלמידים ומבררת את עמדתם בנוגע ללימודי ההיסטוריה והאופן בו המקצוע נלמד בכיתתם. באופן צפוי, אני נתקלת בתשובות מגוונות. אחד ההסברים האופייניים לתלמידים המציניים כי הם אוהבים ללמוד היסטוריה הוא משום ש"המורה מספר סיפור".

זה סוד הקסם, פיצוח הקוד הגנטי של מקצוע ההיסטוריה. כאשר המורה מציג בפני תלמידיו את הפרטים, העובדות והשמות בצורת סיפור שיש בו עלילה חיה הוא מגייס את התלמידים לאהבה את המקצוע.

רק לאחר שהמורה להיסטוריה מספר את הסיפור ההיסטורי ומתווה בפני תלמידיו את הציר המרכזי של הסיפור הוא יכול להמריא עמם למחוזות החשיבה והיצירתיות ולהביא את תלמידיו להפנמה המיטבית של החומר הנלמד. יש לזכור, הבסיס הוא הסיפור.

אך לא די בכך. בתמונת-המצב שתיארתי, התלמיד נשאר פסיבי. הוא נמצא בתפקיד "השומע". כדי לקרב את הנלמד אל התלמיד עוד יותר ולהגיע לאותו תהליך הפנמה מיטבי, יש להפוך את התלמיד לאקטיבי בחשיבה ובמעשה בלימודי ההיסטוריה. השילוב הזה הוא הוראת היסטוריה במיטבה. לא להשאיר את ההיסטוריה בהיסטוריה, אלא להפוך אותה לרלוונטית, לאקטואלית ומאתגרת לחשיבה וליצירה - לב לדעת.

הפיקוח על הוראת היסטוריה בחמ"ד פועל בכיוונים הללו של פיתוח חשיבה ויצירתיות, של שילוב פדגוגיה דיגיטלית ושל חיבור לעולמו של התלמיד הן בהיבט הרגשי והן בחיבור לרלוונטיות.

להלן אציג כמה תכניות שאנו מובילים ומקדמים בשנים האחרונות:

1. תכנית לימודים חדשה ליחידות החובה בחטיבה העליונה בחינוך הדתי

החל משנה"ל תשע"ג נלמדת תכנית לימודים חדשה בהיסטוריה בחינוך הדתי. תכנית הלימודים נבנתה סביב מספר עקרונות מנחים. להלן אציג כמה מהם:

- **ארגון הנושאים והתכנים סביב סוגיות ורעיונות מרכזיים.** ארגון החומר במבנה כזה מאפשר להבנות ידע ולטפח כישורי חשיבה מסדר גבוה בצד לימוד חווייתי.

- **רלוונטיות.** בבחירת נושאי הלימוד נשקלה השאלה עד כמה הנושא מהותי להבנת תחום הדעת אך גם עד כמה הוא משמעותי ללומדים.

- לימוד ההיסטוריה מאפשר לתלמידים להכיר ולהבין את המורשת הדתית, התרבותית והלאומית שלהם, לחזק את זיקתם לעם ישראל, לארץ ישראל, למדינת ישראל ולחברה המתפתחת בה ולהכיר את הרקע של הבעיות והאתגרים שעמם מתמודד דורנו. תכנית הלימודים בחמ"ד היא ייחודית ומוותאמת לחמ"ד לערכיו ועקרונותיו.

- הכוונת המורים בדרכי הוראה מותאמות תכנית הלימודים החדשה היא לתכנן את תכנית ההוראה על פי המודל "למידה אינה משהו שקורה ללומדים - אלא משהו שקורה על ידי הלומדים" (צימרמן, 1986). יש לתת אמון ביכולותיהם של התלמידים ולכלול בתכנית ההוראה אירועי למידה שיעודדו את התלמידים לקחת חלק פעיל בתהליך הלמידה וההערכה. מעורבות התלמידים עשויה לשפר את הישגיהם הלימודיים והערכיים.

1. כך נדרשים המורים ללמד בדרך החקר המאפשרת פיתוח חשיבה רציונלית, יצירתית, ביקורתית ורפלקטיבית על נושאי הלימוד (להלן יודגמו עבודות החקר לסוגיה).

2. הוראה דרך השיח הלימודי - דיונים במליאה, בימות דיון ועוד.

3. משחקי הדמיה - שיטת לימוד המאפשרת לתלמידים לחדור לרוח התקופה ההיסטורית ולהיכנס לעורן של דמויות וכך להבין את התקופה מתוך "מעורבות אישית", להתבונן באירועים ובדמויות ובכך להביא להעמקת ההבנה של הלומדים.

4. למידה חוץ כיתתית - סיורים באתרים היסטוריים מוסיפים ללמידה ממד ייחודי שאין אפשרות להעבירו באמצעים אחרים. היציאה מן הכיתה אל זירת ההתרחשות תורמת לחוויה רגשית ומעצימה את חוויית הלמידה. כדי לקדם ולהוביל תהליך של למידה חוץ-כיתתית שילבנו במסגרת תהליכי הפיתוח המקצועי של מורי ההיסטוריה השתלמות ייחודית בשיתוף יד בן צבי, אשר בה עברו המורים המשתלמים תהליך של רכישת מתודות הדרכה באתרים בירושלים אשר נלמדים במסגרת תכנית הלימודים בהיסטוריה. שילוב למידה חוץ-כיתתית בתהליך ההוראה עדיין בחיתוליו. אולם הכשרת המורים לקראת אתגר זה בדומה לאתגרים אחרים המהווים שבירת המבנים המסורתיים של ההוראה והלמידה, הכרחית כבר בשלב זה.

2. לימודי השואה

תיעוד עדויות שרידי השואה היא אחד המרכיבים החשובים ביותר בשימור הזיכרון ובהנחלתו לדורות הבאים. אנו בגבול הזמן שבו יכולים עדיין תלמידינו להיפגש עם אנשי העדות ניצולי השואה ולשמע מהם באופן בלתי אמצעי את סיפור הישרדותם ואת קורות בני משפחתם וקהילותיהם, ולהיות עדים חיים ושליחים של העברת הסיפור ההיסטורי הלאה.

במסגרת לימודי ההיסטוריה בחינוך הדתי, כל תלמידי החמ"ד מראיינים ניצולי שואה. מדובר בתכנית ייחודית בתחום לימודי השואה - תכנית "חמ"ד ועד", שבה קיימים שני מסלולים:

א. תכנית מחשב"ה (מחקר-שואה-בהיסטוריה)

תכנית מחשב"ה מאפשרת לתלמיד להמיר חלק מ-2 יחידות החובה בהיסטוריה בכתיבת **עבודת חקר** בנושא השואה. עבודת החקר מתבססת על ריאיון עם ניצול שואה או קריאת עדות כתובה על תקופת השואה. כתיבת עבודת החקר מאפשרת לימוד היסטוריה דרך הסיפור האישי, הפיכת נושא הלימוד לרלוונטי ומשמעותי לתלמיד וכן אפשרות לחשיפה למקורות היסטוריים ראשוניים ומשניים ולטקסטים מחקריים והתמודדות עם חשיבה מסדר בינוני וגבוה (שאיילת שאלות, ניתוח, הסקת מסקנות, השוואה, מיזוג טקסטים).

ב. ריאיון ללא עבודת חקר

הריאיון הוא חלק מתכנית הלימודים בהיסטוריה חלק ב'. כל התלמידים נדרשים להיפגש עם אנשי עדות ניצולי שואה ולתעד את סיפורם האישי. המפגש ותיעוד הריאיון הם חלק מן הציון השנתי של התלמידים לקראת בחינת הבגרות בהיסטוריה חלק ב'.

תכניות אלו גרמו למורים, לתלמידים ואף להורים התרגשות גדולה. להלן מספר ציטוטים כדוגמאות לכך:

- "עוצמת המפגש הייתה חזקה יותר מכל שיעור היסטוריה אחר שהעברתי בכיתה בנושא שואה" (מורה)
- "ההיסטוריה לא הייתה עוד חוברת שצריך לצלם לקראת הבגרות אלא נגיעה אמיתית בלבו של בני" (אמא של תלמיד)
- "שומעים בבית הספר שיחות של ניצולים, אך הצעד שבו התלמיד הופך מנפעל לפועל, ליוצר, מוציאה ממנו תובנות, רשמים וכוחות שלדעתי ישפיעו על עיצוב זהותו יותר מכל מבחן אחר בהיסטוריה" (מורה)
- "השנה נתבקשנו לעשות עבודת תיעוד של ניצול שואה מטעם משרד החינוך. ראינו אותך על עברך בשואה. בעקבות התיעוד יצא לנו להכיר ולהבין את סיפורך ולקחת את הסיפור ומסריו אתנו הלאה לחיים הפרטיים. בעקבות כל הסיפורים ששמענו למדנו עד כמה אנו צריכים להעריך את המציאות שאנו חיות בה, ואת המדינה שלנו ואת צה"ל שכל כך חשובים לנו, ושלקחת חלק בהקמתם (תלמידות כותבות מכתב לאשת העדות אותה ראינו)

3. יחידה שלישית (הנלמדת במסגרת יחידות ההגבר בהיסטוריה)

בעקבות יעדי החינוך לחשיבה וההנחה כי בארגו הכלים של תלמיד הלומד את יחידות ההגבר בהיסטוריה נדרשת התמחות בכתיבת עבודת חקר או בהכנת תיק עבודות, התקבלה החלטה בועדת המקצוע להיסטוריה בחמ"ד, כי כל מורה יוכל לבחור את הנושא אותו הוא מלמד ביחידה השלישית והיו שתי דרכי הערכה אפשריות:

א. עבודת חקר (המוגשת כעבודה כתובה או כאתר אינטרנט)

ב. תיק עבודות (תלקיט)

בחירת נושא ההוראה על ידי המורה ביחידה השלישית מהווה חידוש מרענן בדפוסי העבודה של המורים, אשר נדרשים בדרך כלל ללמד תכנית לימודים המוכתבת "מגבוה". ביחידה השלישית ניתנת אוטונומיה למורה לבחור ללמד נושא הקרוב ללבו ו/או החשוב לו ולמוסד החינוכי מבחינה לימודית/חינוכית/ערכית. בחירת המורה את הנושאים אותם ילמד הופכת את תהליכי ההוראה וההערכה שיוביל בכיתתו למשמעותיים עבורו, ותלמידיו יזכו למורה המלמד עם ברק בעיניים ומתוך חדוות הוראה ויצירה ייחודיים.

הערכת התלמידים נעשית בדרך של עבודת חקר או תיק עבודות (תלקיט) אשר נכתבים בתהליך של חיפוש מידע, בדיקת מידת הרלוונטיות שלו ומהימנותו, הסקת מסקנות וטענת טענות מנומקות היטב. זוהי יצירה עצמית ועצמאית של התלמיד והתהליך שהוא עובר והחיבור האישי שלו לדברים שכתב הופכים את הלמידה שלו למשמעותית ואיכותית.

4. פדגוגיה דיגיטלית

בשל החשיבות הרבה של שילוב הפדגוגיה הדיגיטלית בתהליך ההוראה-למידה, הוחלט על מהלך כולל ומאורגן בפיקוח על הוראת ההיסטוריה בחמ"ד להכשרת סגל ההדרכה וההוראה לנושא. בהכשרה ובהדרכה לקחו חלק מדריכים, רכזי מקצוע ומורים מכל הסמכויות, אשר יחד נחשפו לעולם הדיגיטלי, ליכולות הצפונות בו ולפוטנציאל שלו עבור הוראת היסטוריה בחמ"ד, תוך הסתכלות מתמדת על מטרת העל - הכשרת התלמידים להיות אזרחים בעלי ידע וכישורים להתמודדות עם אתגרי העולם.

במערך ההשתלמויות של **המדריכים הארציים והמחוזיים** שולב פרק קבוע אשר עוסק בפדגוגיה דיגיטלית, במהלכו נחשפו המדריכים לכלים מגוונים, התנסו בהם ופיתחו חומרי הדרכה ולמידה בעזרתם. במקביל, נפתחה השתלמות ארצית ל**רכזי מקצוע בית ספריים**, מתוך הבנה שהם הצוהר דרכו יש להגיע למורים, וחשיבותם לתהליך רבה מאוד. במסגרת השתלמות זו, שהתקיימה ברובה בצורה מקוונת התנסו הרכזים בכלים מגוונים ודרכי שילוב יצירתיות בתהליך ההוראה.

נוסף על כך, במסגרת ההשתלמויות הסדירות למורים במחוזות השונים, שולב פרק שהרחיב את היריעה אודות פדגוגיה דיגיטלית בהוראת ההיסטוריה תוך התאמה ייחודית לחמ"ד. את מרבית הנושאים בפרק זה העבירו המדריכים המחוזיים עצמם, ובכך מימשו בעצמם את התפיסה לפיה על כל איש חינוך לשלוט גם בתחום הפדגוגיה הדיגיטלית, כחלק מארגו הכלים שלו.

כמו כן, כחלק מתכנית "חמ"ד ועד" שהוזכרה לעיל, הצבנו אתגר טכנולוגי בפני התלמידים.

תלמידים המעוניינים יכולים לצלם את המפגש והריאיון עם איש העדות ניצול השואה ולהעלות את הסרט לרשת האינטרנט. תלמידים רבים נענו לאתגר טכנולוגי זה וצילמו את המפגש שלהם עם איש העדות. כל קבוצת תלמידים כזו העלתה את התוצר שלה לרשת ושיתפה את הראיונות במאגר סרטים ההולך ונבנה כעת. מהלך זה משקף את התפיסה הפדגוגית של שיתוף ושל רכישת מיומנויות מחשב.

ואסיים בציטוט מתוך קטגוריית "החלום" המופיעה באתר 'לב לדעת' שערכתי לו עיבוד והתאמתו אותו גם למורה המלמד ולא רק לתלמיד:

"כאשר ההוראה והלמידה מכוונות ומבקשות את האינטראקציה בין עולמו הפנימי של המלמד והלומד לבין החומר הנלמד, את ההבנה העמוקה שלו, ואת החיפוש כיצד ניתן ליישם את הנלמד בחייו ובחיי החברה הסובבת אותו, בית הספר מקבל משמעות אחרת. חלל בית הספר הופך למקום בו יש יצירה המאתגרת את הלומד והמלמד, יוצרת מוטיבציה, חיפוש אישי והיבטים חדשים של חשיבה, למידה ושיח."

"דק על עצמי לספר ידעתי" - כתיבה יוצרת כדגם של הוראה משמעותית בספרות

ד"ר טלי יניב



ד"ר טלי יניב, מפמ"ר להוראת ספרות בחמ"ד

"ודור יקום וחי/ ישיר ליופי וחיים,

ועדנה בלי די/ יינק מטל שמיים."

(הרב קוק)

מקצוע הספרות עסק מאז ומתמיד בתכנים רלוונטיים ומשמעותיים לעולמו של התלמיד. ההתמודדות של הלומד עם עולמו של הגיבורים הספרותיים, ההבנה של מחשבותיהם, רגשותיהם, מעשיהם, ותשומת הלב למפגש בין עולמות התוכן לאסתטיקה של היצירה הספרותית, יוצרים מלכתחילה כר נרחב לאפשרויות של למידה משמעותית. בנוסף, תכנית הלימודים בספרות היא תכנית שבה יש למורה אפשרויות בחירה רבות, אשר מאפשרות לו לבחור תכנים רלוונטיים לו ולכיתתו. בשנים האחרונות הורחבה הלמידה המשמעותית דרך שילוב של כתיבה יוצרת בהוראת הספרות. להלן נתאר את המהלך ואת תרומתו להוראה משמעותית בבתי הספר.

כתיבה יוצרת במגמות ספרות:

תכנית לימודים:

משנת תשס"ט מתקיים בחלק ממגמות ספרות בבתי הספר של החמ"ד מסלול של כתיבה יוצרת. ככלל, תכנית הלימודים במגמה נבנית על ידי המורה והיא נתונה לבחירה של המורה, בהתאם לתכנים המתאימים למורה ולכיתה, באישור של הפיקוח על הוראת הספרות. התלמידים הלומדים במסלול כתיבה יוצרת, לומדים יצירות ספרות בהיקף של 70% מכמות היצירות המתבקשת בלימודי מגמה. 30% משיעורי הספרות מוקדשים לכתיבה יוצרת. התלמידים כותבים שירים, סיפורים, ומתנסים מעט בסוגות ספרותיות נוספות. הטקסטים הנכתבים עוסקים בדרך כלל בחיבור בין היצירות שנלמדו בכיתה לעולמו של התלמיד הכותב. כך למשל, אם מתואר ביצירה מוטיב האור, התלמידים יתבקשו לשלב בכתיבתם מוטיב של אור. אם נלמד בכיתה השימוש במטאפורה, התלמידים יתרגלו כתיבה מטאפורית וכן הלאה. התלמידים כותבים, קוראים את יצירותיהם ומקבלים משוב ראשוני מהמורה ומחבריהם לכיתה. במהלך סדנאות הכתיבה מושם דגש רב על עולמו הפנימי של הכותב, בד בבד עם שכלול ושיפור של הכתיבה הספרותית של הלומדים. לאחר הסדנה הראשונית בכיתה, בה עיקר הדגש הוא על עולמו הפנימי של הכותב, מתרחש מהלך רפלקטיבי שבו התלמיד מגיש את היצירות הנכתבות למורה, והוא מעיר עליהן

את הערותיו. מהלך ההגשה והתיקון מתרחש בשלושה מחזורים. במהלך זה מושם דגש בעיקר על כישורי הכתיבה הספרותית.

הערכה:

לקראת בחינת הבגרות על התלמיד להגיש תלקיט ובו עשרה קטעים שכתב במהלך לימודיו, מתוכם שלושה שירים בתהליכי עבודה שונים, בהתאם למשוב שקיבל מהמורה. בנוסף עליו להגיש תיאור רפלקטיבי של התהליך שעבר בסדנה. הציון על התלקיט ניתן על ידי המורה המלמד והוא חלק מן הציון השנתי. הציון, אשר ניתן על פי מחוון שנבנה בשיתוף עם ראמ"ה, בנוי מהערכה של החומרים הכתובים ומהערכה של ההתקדמות שהתלמיד עשה במהלך סדנת הכתיבה. בנוסף, במהלך בחינת הבגרות בעל פה, בה התלמיד נבחן על ידיעותיו בפני בוחן חיצוני, התלמיד רשאי לבחור לענות על שאלת השוואה בין היצירות שלמד בכיתה לבין הטקסטים שהוא כתב.

כתיבה יוצרת במעגלי הוראה נוספים:

א. **סדנאות כתיבה למורים:** הכשרתו של מורה בספרות אינה כוללת, בדרך כלל, הכשרה להוראת כתיבה יוצרת. לפיכך, נפתח מערך השתלמויות מקיף במקומות שונים בארץ אשר מאפשר למורים להשתלם בכתיבה יוצרת. התנאי להוראת כתיבה יוצרת במגמה הוא שמורה עבר בעבר השתלמות של 56 שעות בכתיבה יוצרת ושהוא ממשיך להשתלם בכתיבה יוצרת גם במקביל להוראת כתיבה במגמה. ההשתלמויות כוללות הן כתיבה והן לימוד של דרכי הוראת כתיבה יוצרת. יש לציין שהשתלמויות אלה מלאות עד אפס מקום. המורים המשתתפים בהן מדווחים על חוויה אישית משמעותית מעבר לחוויה המקצועית החיובית.

ב. **הוראת כתיבה יוצרת בחטיבת הביניים והתיכון:** מעבר לקבוצת המורים והתלמידים המתמחים בכתיבה יוצרת, שולבה כתיבה יוצרת כחלק ממהלך ההוראה בחטיבות הביניים והתיכונים. המורים עברו סדנאות כתיבה במסגרת ההשתלמויות המחוזיות, ותרגילי כתיבה בעקבות תכנית הלימודים מפורסמות באתר המפמ"ר. תרגילי הכתיבה נועדו לשפר את ההבנה וההפנמה של החומר הנלמד ואת כישורי הכתיבה של התלמידים.

ג. **מחנה כתיבה יוצרת:** בכל שנה, במסגרת 'חמ"ד של חופש', מתקיים במהלך החופש הגדול מחנה כתיבה יוצרת בשיתוף עם בית אצ"ג. למחנה מגיעים תלמידים ממוסדות החמ"ד בכל הארץ לשלושה ימים רצופים של סדנאות כתיבה בהנחית משוררים וסופרים. המחנה מסובסד על ידי המנהל לחינוך דתי. סבסוד זה מאפשר גם לתלמידים בעלי יכולת כלכלית מועטה להשתתף במחנה.

ד. **מפגשי "סופר אורח" בבתי הספר:** במסגרת מפגשי סופרים אורחים בבתי הספר, נפגשים התלמידים עם סופרים ומשוררים. בבתי הספר התיכוניים המפגשים מתחלקים לשניים. בחלק הראשון - מפגש עם היוצר ודיון ביצירתו. בחלק השני - סדנת כתיבה בהנחית הסופר/משורר. מפגשים אלה מאפשרים חשיפה של התלמידים למנחים אחרים, שהכתיבה היא מקצועם, ולסגנונות שונים של כתיבה.

ה. **ימי שיא של למידה ויצירה:** במהלך שנת הלימודים מתקיימים חמישה ימי שיא של למידה ויצירה שבהם לוקחים חלק תלמידי מגמות מכל חלקי הארץ. הימים עוסקים ביצירות מתוך תכנית הלימודים ובתמונות מרכזיות המופיעות בתכנית הלימודים. במהלך ימי השיא התלמידים יוצרים בעקבות יצירות ספרות שונות בכל תחומי העשייה האמנותית: כתיבה, מוזיקה, תיאטרון ואמנות פלסטית.

כתיבה יוצרת ולמידה משמעותית:

אין ספק שכתיבה יוצרת היא כלי חשוב ליצירת למידה משמעותית ורלוונטית בכיתה. נתבונן במרכיבים השונים של הוראה משמעותית ונראה כיצד הם באים לידי ביטוי בהוראת כתיבה יוצרת.

המורה: המורים מדווחים על חוויה חיובית הן של למידה והן של הוראה. סדנאות הכתיבה מאפשרות להם הצצה לעולמו של התלמיד. מורים רבים מדווחים שתלמידים, שמלכתחילה לא יצרו קשר טוב עם המורה ועם הכיתה עברו שינוי במהלך הסדנאות ואפשרו ערוץ חדש של תקשורת איתם. האווירה הטובה בסדנאות אפשרה דינמיקה טובה יותר בין המורה לתלמידים ויצרה אקלים טוב יותר להוראה.

תוכני הלמידה: מעבר לשיפור כישורי הכתיבה באמצעות סדנאות הכתיבה, העיסוק ביצירות הספרותיות בשילוב עם כתיבה עליהן יוצר הפנמה טובה יותר של החומר. כך למשל, כאשר תלמיד לומד מתוך נסיונו הוא את תרומתם של הציורים הלשוניים השונים להבעת הרעיון, הוא מבין שאין מדובר ברשימה טכנית אלא במושגים שהם בעלי משמעות לכתיבה הספרותית.

התלמיד: הכתיבה היוצרת מאפשרת לתלמיד מפגש עם עולמו הפנימי. היא מאפשרת לו לחשוף את תחושותיו בסביבה המוגנת של כיתה ומורה תומכים ולמצוא בהם קהל אוהד. הכתיבה מעמדת גם בין עולמו של התלמיד לעולמם של הגיבורים הספרותיים ומאפשרת לו לבדוק את עצמו יחסית אליהם. בתלקיטים הנכתבים על ידי תלמידים ובהם מתואר התהליך הרפלקטיבי, יש עדויות רבות של התלמידים למשמעות של סדנת הכתיבה בחייהם.

כך למשל כותב אחד התלמידים:

"במהלך כתיבת היצירות אני מרגיש שסגנון הכתיבה שלי התעצב והתבגר... בכל פעם שקיבלנו הנחיה מהמורה יכולתי לקחת את ההנחיה לכיוון שלי, לחיים שלי... כתבנו בסוף השיעור, לאחר לימוד סיפור או שיר כלשהו. לאחר הלימוד הרגיל, תמיד עולות מהחומר הנלמד מסקנות, שאלות, תהיות. מחשבות אלה יכלו להתבטא מיד... הישר על הנייר, ומשילוב זה התאפשר, אזי גם הלימוד היה בשבילי יותר משמעותי ועמוק... שהרי הוא נחרט על הנייר... אנו נדרשים לכתוב מעומק לבנו ולשתף את הכיתה בכך. זכיתי להכיר יותר לעומק את חבריי וכמובן, גם את עצמי במהלך הכתיבה" (איתן סיאני/ תלקיט כתיבה יוצרת. ישיבת נווה שמואל)

לסיכום, הניסיון של הוראת כתיבה יוצרת במעגלי ההוראה השונים מלמד שהוראת ספרות בשילוב עם כתיבה יוצרת, משדרגת את הוראת הספרות ומחזקת אותה בדרך אל הוראה משמעותית ורלוונטית יותר לעולמם של התלמידים.

השיח היצירתי-אמוני

רויטל שטרן (זיוון)



גב' רויטל שטרן (זיוון), מפקחת ארצית על לימודי תקשורת ואמנויות
בחינוך הדתי

"... ניתן לומר שאין אמצעי יעיל וחשוב לריפוי הנפש כמו האומנות! ועל כך נאמר:
"המעשה (מעשה ידי אומן) הוא העיקר". היות והאומנות מבטאת את האמונה, ככל
שאדם יצליח לבטאות את עצמו דרכה, כך הוא יגלה בתוכו את הכוחות הנסתרים
של האמונה..."

(מתוך חוברת "כח האמונה", הרב יצחק גינזבורג, עמ' י"ג)

תכניות הלימודים במגמות האמנות בנויות מיחידות של תיאוריה ו-2-3 יחידות מעשיות
יצירתיות במחול, במוסיקה, בקולנוע, בתיאטרון ובאמנות הפלסטית, "המעשה" הוא מרכיב
מרכזי בתהליכי הלמידה לא פחות מהדיון והלימוד התיאורטי.

מרכזיות זו היא בשלושה מישורים:

א. במישור הלימודי - התפתחות של תהליכי למידה והפנמה של תחום הדעת באמצעות
"המעשה האמנותי".

ב. במישור המקצועי יצירתי - בניית שפה ייחודית ורכישת כלים מקצועיים בשיח ובהבעה
היצירתית.

ג. במישור האישי והאמוני - בירור הזהות הפנימית והדתית של היוצר הצעיר.

כל יוצר הנתון בתוך תהליכי היצירה - בין יוצר מבוגר ובשל ובין יוצר צעיר ומתחיל - עומד מול
שנות דור של תרבויות ויצירה להם הוא נחשף ועמם הוא מתחכך, הן במהלך לימודיו והכשרתו
והן באופן חופשי במרחב התרבותי בו הוא חי.

כל יוצר כזה נתון גם בתוך עולמות פנימיים, נסתרים ועשירים שתהליך היצירה מביא לחשיפתם
ולצמיחתם.

האתגר המרכזי בחינוך ליצירה הוא להשכיל לסייע לתלמיד להגיע לעומקים הללו של הנפש
והזהות הרוחנית שלו ולנביעה הפנימית הייחודית לו (נביעה שאם הוא כנה ואמתית היא תמיד
חיובית) וכן לסייע בידו לעשות את האינטגרציה בין הנביעה הזו לעולמות הרבים אליהם הוא
נחשף, מבלי לסתום נביעה זו ומבלי להעכיר את המים הטהורים בה.

החשש של מחנכים ומנהלים מלימודי האמנות הוא בשל האפשרות של 'העתקה' של רוח תרבותית חיצונית וזרה אל תוך מוסדות החינוך הדתי, זאת בעקבות חשיפה מוגברת לתולדות האמנות וליצירות האמנות, התאטרון, הקולנוע והמחול. החשש הוא בעיקר מטשטוש קולו הייחודי והתרבותי של החינוך הדתי כתוצאה מעוצמתם וכוחם של האמנויות.

עם השנים ועם המפגש עם תלמידינו, עולמם הרוחני והכוח היצירתי שבהם למדנו שאפשר גם אחרת. אפשר להביא לנביעה פנימית שאינה מנותקת מלמידה וחשיפה לעולם האמנותי לדורותיו, אך קשורה קשר הדוק לאני פנימי המחפש כנות, וחיבור לזהות ולשורשים יהודיים.

עם זאת המהלך הזה דורש מורים ייחודיים והכשרת מורים ייחודית. וכן עבודה ייחודית בתוך בתי הספר.

מסתבר שלא מעט מורים לאמנות לתחומיה השונים, הן מורים מעשיים והן מורים עיוניים מעדיפים להסתגר בדלת אמות של "מקצועיות" ו"טכניקה" (צבע, מרקם, קומפוזיציה, סגנון, זווית צילום, חומרים, אמצעי מבע וכו') ואין בכוחם להתמודד עם רוחו המלאה והסוערת של התלמיד ועם התרבות וחומרי התרבות אותם הוא מביא אל הכיתה מן החוץ. התמודדות זו דורשת מרחבים השכלתיים ורוחניים, כוחות נפש, סובלנות ושיח מתמיד בגובה העיניים עם התלמיד במקום שלו, בהווה שלו, מתוך העולם התרבותי המורכב אותו הוא מביא מהבית, מהרחוב ומהסביבה ומהחברה ממנה צמח ובתוכה הוא חי.

לעתים העולם של התלמיד זר ורחוק מאוד מהמורה ומאיים עליו. והאיום הזה הוא הסיבה לחוסר היכולת שלו להוביל את התלמיד למקומות עמוקים. אולם לרוב הקושי נעוץ בחוסר היכולת של המורה לנהל דיאלוג משמעותי עם תלמידו, דיאלוג שאינו מבוסס על ידע בלבד אלא על סובלנות וקשב פנימי.

מורים המוכנים להיפתח לעולמות של תלמידיהם ויש בידם את היכולת לקשב פנימי מצליחים לגעת בנפש ולהביט בה ללא חשש וללא זיוף.

התהליך הזה לא נלמד לצערנו בשום מוסד אמנותי להכשרת מורים. ואם המורה לא עבר תהליך דומה בעצמו, במהלך לימודיו וביצירתו, לא יהיו לו הכלים להוביל בדרך זו את תלמידיו.

האתגר העכשווי של הכשרת המורה לאמנות בחנוך הדתי הוא לגדל מורים שידעו להוביל שיח יצירתי פנימי ועמוק עם תלמידיהם. שיח שאינו מנותק מהתרבות הכללית. המורה חייב להכירה על בוריה וצריך להיות בעל יכולת לפרשה ולתווך בינה ובין תלמידיו, ועם זאת להיות בעל שאר רוח, מחובר לעולמות רוחניים ופנימיים ומסוגל להתחבר לנפש תלמידיו ולהגביה אותם.

רק שיח כזה יוביל לאמנות מברירה, שתהיה בה בשורה לכל הציבור הדתי, ושתהווה כלי רב עוצמה להבעה פנימית אמונית.

תהליכים מהסוג הזה התחלנו להוביל בהשתלמויות המורים שנערכו בעבר במסגרת 'בית אב' וכן במסגרת **'לב לדעת'**.

ברצוני לסקור שלוש תכניות שונות שאנו מובילים היום במסגרת 'לב לדעת' בתחומי האמנות השונים:

בתי מדרש יצירתיים - למגמות נבחרות בתחום האמנות הפלסטית

מטרת בתי המדרש היא קישור בין העולם הרוחני של הלומדות לבין היצירה. במסגרת בית המדרש המורה והלומדות עוסקות בלמידה של תוכן עמוק - מדרש, שירה, תורה שבעל פה, ולאחר מכן מתפנות ליצירה, מתוך חשיבה שיצירה הבאה מן הרוח מושפעת ממנה. אנו מלווים את המורות במהלך כל השנה בביקורים, השתלמויות וימי עיון. ויש להם צוות בתוך בית הספר העוסק בזה. בכול בתי ספר עובד צוות של שני מורים בבית המדרש, האחד מתחום האמנות והשני מתחום לימודי הקודש. כל בית ספר בוחר את הנושאים אותם הוא מנגיש לתלמידות.

כתיבת מונולוגים/דיאלוגים בהשראת מקורות יהודיים - לכיתות י"א במגמות התיאטרון

מטרת כתיבת המונולוגים היא שתלמידינו ייצרו מונולוגים משלהם, מתוך עולמם הרוחני והנפשי ואת המונולוגים האלו הם יציגו בפרויקט הסיום, זאת במקום לקחת מונולוג ממחזה קיים. הרעיון מיועד לתלמידים המסוגלים לכך, מתוך מחשבה שהדבר יעצים אותם ואת למידתם ויכולותיהם. תלמידי כיתות י"א המעוניינים להשתתף מתחילים בחיפוש מקור נושא למונולוג/דיאלוג בעידוד ובהכוונת המורים המעשיים לתיאטרון, הם מגישים לפיקוח תקציר ראשוני של המונולוג ומקבלים הדרכה וליווי. מי שמובילה את התהליך במערכת החינוך היא מחזאית מקצועית העובדת עם התלמידים ועם המורים כאחד. הקשר עם המחזאית נמשך הן פנים אל פנים, הן בקשר טלפוני והן במיילים. בחודש טבת מוגשים המונולוגים/דיאלוגים הסופיים לאישור הפיקוח ולאחר האישור הם עוברים לעבודת בימוי לצורך העמדתם על הבמה.

תחרות ארצית לכתיבת תסריט יהודי

מטרת התחרות לכתיבת תסריט יהודי היא לקשר בין עולמם של הלומדים לבין התסריט אותו הם כותבים. אנו מעודדים תלמידים לכתוב תסריטים בנושאים מעולמם היהודי, ולשם כך מסייעים להם בליווי והכוונה. תלמידים המעוניינים להירשם לתחרות נרשמים בעידוד ובהכוונת המורים המעשיים, התהליך מתבצע לקראת סרט הגמר המופק בכיתה י"ב. הם מגישים סינופסיס (תקציר) ראשוני של התסריט על פי כללים שנשלחו אליהם ואל המורים שלהם ומקבלים עליו אישור - בשלב זה כל תלמיד שמעוניין יכול להשתתף. מוביל התהליך הוא תסריטאי מקצועי העובד עם התלמידים, ומלווה אותם הן פנים אל פנים, הן בקשר טלפוני והן במיילים. במהלך החורף נשלחים התסריטים לשני תסריטאים מקצועיים נוספים לקריאה, מתן הערות, ובחירת התסריטים הטובים העולים לשלב הבא. לקראת האביב מתקנים התלמידים שעלו לשלב השני את התסריטים ומתחילים לעבוד על בימוי של סצנה אחת. בתחילת חודש אייר מגיעים

התלמידים והמורים למפגש פיצ'נג מקצועי בו הם מציגים את התסריטים ומציגים סצנה אחת ערוכה.

מתוך העולים לגמר זוכים שלושה סרטים בפרס לשדרוג ההפקה (לצילום או לעריכה, כל אחד לפי בחירתו).

לסיכום

ניתן לראות שחלק מהתהליכים הם בסיוע גורמים מקצועיים המסייעים הן למורים והן לתלמידים לעבור תהליכים משמעותיים בתהליך היצירה שלהם. השאיפה הגבוהה יותר היא שהמורים עצמם בתהליך הכשרתם, במקביל לרכישת הידע, הכלים המקצועיים, ואמצעי הביטוי והשפה האמנותית, יעמיקו את התודעה הרוחנית והדתית שלהם, יפתחו מודעות עצמית ומודעות לזולת, ויפתחו את יכולת ההקשבה והכישורים לניהול דיאלוג בלתי אמצעי ואת יכולותיהם לתת כלים לתלמידיהם לחבר בין העולם הדתי אמוני שלהם ליצירתם האמנותית.

לימוד התנ"ך בחמ"ד

מירי שליסל



גב' מירי שליסל, מפמ"ר להוראת תנ"ך בחמ"ד

תכנית הלימודים המתחדשת בתנ"ך תשע"ג:

"התנ"ך אינו רק ספר של העבר, הוא הרבה יותר מכך, הוא ספר ההווה והעתיד גם יחד, בכל הזמנים בכל התקופות בשעות של משבר ובימים של הצלחה, מצא האדם בספר הספרים ביטוי מלא לבעיותיו ולדאגותיו.

בצער עלי לקבוע כי יהודים רבים אינם פונים אל התנ"ך בבקשת הדרכה, והריהם מתעלמים לגמרי מן המסר הרוחני של ספר זה, אשר אי אפשר היום לאדם בלעדיו. גישתנו אל התנ"ך ואל פרשנותו היא לעתים קרובות מידי דרשנית באופיה... ברם הפן הנפלא ביותר של התנ"ך הוא תפיסת עולמו והשקפתו הרוחנית על האדם ועל העולם גם יחד.

...תוך עיון בגיבורי התנ"ך אני עומד על בעיותי ושאלותי הבעורות, על חששותי ופחדיי המדאיבים, על תקוותי ושאפותיי מלאות ההשראה. מציאת עצמך באדם של התנ"ך היא חוויה מלהיבה. היא מחזקת את רוחו של האדם ומרגיעתו מדאגותיו. זו מודעות גואלת ומדוממת רוח"²⁰⁰.

וכנגד לזה מה אמרו המורים בתשס"ו על הוראת תנ"ך?

מה שאנחנו מלמדים היום הוא מאוד טכני, פשוט טכני. לומדים פסוק, פרשן, עוד פרשן, משווה ביניהם, פסוק הבא. ואני לא מספיק להגיע לדברים שהם נושקים יותר למחשבת ישראל, נושקים יותר לאמונה, למהות עם ישראל, השקפת עולם יהודית, שבספר דברים יש הרבה מאוד מקומות שאפשר לדבר על זה, אני לא מצליח להגיע לזה...²⁰¹

בבסיס בניית תכנית הלימודים החדשה עמד הרצון להעמיד את לימודי התנ"ך המהווים את יסוד האמונה, כמקושרים לחיים, כרלוונטיים וכאקטואליים, בלי לוותר על ביסוס והרחבת הידע ופיתוח יכולת הלמידה, ותוך שימוש במיומנויות חשיבה והבנה.

לאור זאת, הוגדרו ארבע מטרות בלימודי תנ"ך:

200 הרב סולוביצ'יק מתוך אדם וביתו, הוצאת ידיעות ספרים, עמ' 29-30, © כל הזכויות שמורות לידיעות ספרים.

201 מתוך סקר עמדות מורים לתנ"ך, אוניברסיטת בר אילן 2006.

- לשמוע את דבר ה'
- להיות מחויבים לערכי התורה ומצוותיה
- להזדהות עם ארץ ישראל ועם ישראל
- לדעת ולאהוב ללמוד תורה במסורת הדורות

ארבעת היעדים הללו הוגדרו לא כדי לשמש פלקט אלא כדי להוות הנחיה יומיומית למורה הבוחן את השיעור שהעביר: האם משהו בשיעור היה מכונן להגשים ולו אחת מן המטרות הללו, וכיצד נכון ללמד בדרך שתגשים את המטרות.

התכנים ללימוד נבחרו בקפידה מתוך מערך שיקולים רב ממדי:

- א. היותם מאפשרים חיבור לארבע המטרות
- ב. היותם נכסי צאן וברזל ותשתית לידע תנ"כי
- ג. התאמת היקפם לזמן המוקצב במערכת ללימוד תנ"ך
- ד. התאמת דרך הלימוד לגילאי התלמידים ויכולותיהם המגוונות

בהתאם, עובדו פרקי דברים שנלמדים בכיתה י"ב, לסדרה של סוגיות חברתיות ומחשבתיות: במקום ללמוד מצווה-מצווה על פי הסדר, לומדים התלמידים את 'דיני צבא ומלחמה' וכיצד מצווה התורה על האדם להתמודד עם יצריו בזמן מלחמה, עוסקים בסוגיה של 'אחריות חברתית' (כמו מצוות ערי מקלט ועגלה ערופה), בסוגיה של מצוות 'פתוח תפתח' של היחיד (הענקה, צדקה וכו') ובסוגיה של אופייה של הנהגה הנדרשת של עם ישראל (כהן, מלך, נביא, שופט). הלימוד בכל הסוגיות מתחיל מן הכלל המשותף להם, ממשיך ללימוד מעמיק של הפסוקים והבנתם בעזרת הפרשנים ואחר כך נלמדות השלכותיהם למציאות ימינו. כך למשל, לאחר שנלמדת מצוות השבת אבידה, נערכת השוואה בין המצווה לחוק השבת אבידה במדינת ישראל, חוקי הענקה הושוו לפיצויי פיטורין, וכדומה. סוגיות אלו ואחרות, הופכות להיות חלק מדיון ער וענייני בכתה, מצוות התורה מהוות בסיס להתנהגות המצופה מן האדם כאן ועכשיו וכמו שהתבטאו מורים: "אני מוצא את עצמי 'גונב' שיעורים כדי להמשיך את הדיון שהחל בשיעור תנ"ך, שבעבר היה משמים וחד גוני". תגובות מעין אלו אנו שומעים גם ממורים לתלמידים מאוכלוסיות חזקות וגם ממורים לתלמידים מאוכלוסיות מוחלשות, שכן הדיון באחריות חברתית, מחויבות אישית והנהגה, מקרב את הלימוד לעולמם.

בכיתה י"א הלימוד בתחילת השנה מתחיל בספר יונה. לקראת יום הכיפורים, מורים מדווחים שהתלמידים מרגישים מוכנים הרבה יותר לימים הנוראים אחרי שלמדו את הספר ודנו במושג התשובה ומשמעותה והכל מתוך לימוד הכתובים לעומקם. כך גם לפני פורים כשנלמדת דמותה של אסתר. וזאת יש לציין, הרלוונטיות, האקטואליות והדיונים מלווים את הלימוד המסורתי

העוסק בקריאת פשטות כתובים, וניתוח פרשני. אולם הרובד הנוסף יוצר את השינוי הכולל בגישה ללימודי התנ"ך ואת החיבור שבין התנ"ך לתלמידים.

כדי לסייע למורים בהוראה אחרת, נבנו יחידות הוראה מפורטות לכל פרקי תכנית הלימודים. כל יחידה נפתחת בשאלות מכוונות למידה, ואחר כך מופיעים הפסוקים, הפרשנים והרעיונות וכן מופיעות שתי לשוניות נוספות: האחת - הקשר רחב: לשונית המביאה את הקישורים בין הלימוד המקומי למקומות נוספים בתנ"ך העוסקים באותו נושא, כדי לראות את התנ"ך ברחבותו ולא רק בקריאה מקומית. והלשונית השנייה - הקשר אישי: המביאה את הקישורים בין הלימוד ובין היחס האישי של התלמיד אליו: מה אני לומד מן הכתובים, מן האישים ומן המצוות בתנ"ך, איך הדברים משפיעים עלי ועל חיי כאן ועכשיו. המטרה היא לנסות להביא את המורים להעלות את הנקודות הללו כחלק מן הלימוד. בעקבות הדיונים העולים בכיתות העלו מורים את השאלה: מתי השיעור הוא שיעור תנ"ך ומתי הפך להיות שיעור מחשבה או שיעור חינוך. זוהי התמודדות משמחת וחשובה מאוד. הוראת תנ"ך אסור לה שתהפוך להיות הוראת רעיונות התנ"ך בלבד. היא מיועדת להפיק את המרב מקריאה מדויקת בפסוקים, מהבנה פרשנית ומניתוח משווה ומעמיק. אלו הם הכלים המביאים את הידע שהופך להיות בסיס הדיון הקבוצתי וההפנמה האישית של כל תלמיד.

התכנית עדיין בחיתוליה, נדרשת עבודה רבה כדי ליישם אותה לא רק מבחינת התוכן, אלא בעיקר מבחינת הערכים אליהם היא מכוונת, הוראה משמעותית, רלוונטיות ונגיעה אישית המובילה להפנמה. אך בקרב ציבור המורים ניכרת התרגשות והתעוררות למאמץ שנדרש כדי לעמוד באתגר ולהפוך את לימוד התורה לדרך חיים, אהבה אמתית ומענה לצורך פנימי של התלמידים.

"בכל יום יהיו בעיניך כחדשים"

הרב ד"ר יהודה זולדן



הרב ד"ר יהודה זולדן, מפמ"ר להוראת תלמוד ותושבע"פ בחמ"ד

התחדשות בלימוד תורה שבעל פה

בברכת התורה אנו מברכים "אשר נתן לנו תורת אמת וחיי עולם נטע בתוכנו". בטור (אורח חיים, סימן קל"ט) מובא פירוש לברכה זו - "תורת אמת היא תורה שבכתב וחיי עולם נטע בתוכנו היא תורה שבע"פ". ייחודה של התורה שבעל פה שהיא נטועה בתוכנו, שהיא כמו נטיעה הפרה רבה, שהיא תורה המופיעה מתוך המפגש עם החיים ועם העולם.

לימוד התורה שבעל פה מאז ומעולם היה לימוד שעסק בהופעתה של התורה בתוכי המציאות, ועל אחת כמה וכמה שבדורנו ובהקשר בו אנו נתונים, הוראת התורה שבעל פה, תכנית הלימודים והמבחנים - כולם מכוונים למפגש הזה, מפגש שנועד לרומם את האדם השומע את קול ה' מדבר מתוך האש.

לימוד התורה שבעל פה, קשור לרצף הדורות ולשלשלת המסירה של התורה. לא לחינם פותחת מסכת אבות בתיאור מסירת התורה ממשה בסיני ועד לאנשי כנסת הגדולה, ומשם אל התנאים והאמוראים, הראשונים והאחרונים עד דורנו אנו.

תפקידו של כל דור, של כל לומד תורה, הוא לחבור לשורשי הדברים, להעמיק ולהוסיף בהם. לחשוף עוד קומה, עוד תוכן, עוד תובנה במה שנאמר בהר סיני והשתלשל עד היום, עד כאן, עד עכשיו, עד כל אחד ואחת. התפקיד הוא לברר מה הוא רצון ה' מאתנו. כמו שדרשו חסידים - "מה ה' אלוהיך דורש מעימך, מעימך דייקא". מה נדרש דווקא ממני, דווקא בעת הזו. התנועה היא מלמטה כלפי מעלה, כשמטרתה היא להתרומם כלפי הדברים הגדולים והעצומים, ולא לנסות להוריד ולצמצם אותם אלינו, למקום הצר והמצומצם של כל אחד. הרצון לחשוף עוד, בא אחר טיפוס במעלה ההר של כל הדורות שקדמו לנו. אין להתעלם מכל מה שנצבר ונלמד. בהקשר זה אנחנו לא מתחילים משהו חדש. אנחנו ממשיכים לחדש ולרענן את שכבר התגלה ונחשף ומבקשים עוד.

ציבור התלמידים שלנו מזמין אותנו ליצירת מסילות נכונות לליבו. השינויים שבדורנו - כשבראשם חזרתנו לארץ ישראל, ולתפקוד כעם עצמאי במדינה, וביניהם גם מציאות טכנולוגית וחברתית מתקדמת, מחייבים אותנו לחשיבה עמוקה כדי לדעת לנווט וגם להוביל במציאות המבורכת והמורכבת הזו.

עלינו לדעת היטב, לאורך ולרוחב, בעמקות ובפשטות, את כל מה שנלמד והתחדש בלימוד התורה שבכתב ובעל פה. להפנים עמוק את המשמעות ההלכתית והאמונית רוחנית של הנלמד. ואז כנסיים על גבי ענקים, ומתוך ענווה גדולה, לחשוף משמעויות למדניות, ערכיות, חינוכיות, מוסריות, משפטיות, ורלוונטיות למציאות החדשה הזאת. לחיים כפרט, כקהילה,

כמשפחה, כחברה, כמדינה, כעם ישראל, לעולם. או אז יהיה ניתן גם לקדם ולהוביל. ההבנה וההפנמה היא תנאי הכרחי ליצירת עניין ומוטיבציה ללמוד תורה לשם קידום והשגת המטרה.

לימוד בכיוון זה מתחולל בשנים האחרונות בכל הקשור ללימוד תלמוד ותושבע"פ. אמנם מדובר על נגיעות ועל טעימות שמטרתן להוביל ללמידה משמעותית ורלוונטית. לימוד מתוך ספרי מקור - משנה, גמרא ומפרשיהם, וכן ספרי הלכה, תוך הכוונה להעניק לנושאים הנלמדים תוכן רחב יותר. עדיין נדרש ללמוד ולדעת עוד הרבה, אבל כבר מדובר בקריאת כיוון משמעותית.

בתכניות הלימודים השונות שבתורה שבעל פה, אנו מנסים להביא עקרונות אלו לידי מימוש. להלן נציג כמה מהחידושים בתחומים אלו, וכן כמה מהתכניות העתידיות בכיוון זה.

גמרא:

גמרא נלמדת בשני מסלולי בחירה. מסלול תלמוד, ומסלול תושבע"פ.

גמרא מסלול תלמוד

לצד היותו של לימוד הגמרא המשך הלימוד המסורתי מדורי דורות, חידשנו את פני תכנית הלימודים בישיבות התיכוניות. הישיבות כולן לומדות מסכת אחידה המשתנה משנה לשנה. מעבר לדפי הגמרא נלמדות בעיון סוגיות נבחרות עם מקורות מראשונים ואחרונים, ספרי שו"ת ומאמרים. הסוגיות שנבחרות הן סוגיות יסודיות הנוגעות לחיי התלמידים וכן להיבטים השייכים לשיבת עם ישראל לארצו, הלכות מדינה וכיוצא באלו. בנוסף, בתוככי המקורות יש הדגש משמעותי למובאות מראשי ישיבות ומרבנים ציונים דתיים, הקרובים לעולמם של התלמידים.

כדי לעודד את התלמידים והמורים לעסוק בהפנמה בעקבות הלימוד, בסוף כל סוגיה שכוז הוספו הצעות לכיווני חשיבה, לשיח עיון ודיון על המשמעות של הנלמד, והיבטים רעיוניים ואמוניים הקשורים לסוגיה. הצעות אלו מיושמות בישיבות רבות, ואנו שומעים מרמ"ם ותלמידים רבים הדים חיוביים ביחס לשינוי בתכנית הלימודים בכלל, ביחס לבחירת הסוגיות וביחס להצעות החינוכיות הללו בפרט.

גמרא מסלול תושבע"פ

היקף החומר הנלמד הוא מצומצם יותר מבמסלול תלמוד, אך גם ללומדים במסלול יש אפשרות לעיין במקורות נלווים. המסכת הנלמדת באופן קבוע במשך כל השנים היא מסכת קידושין, שנבחרה לאור ריבוי הסוגיות הרלוונטיות לחיי הלומדים והקשורות ליחסי הורים וילדים - (חובות הורים לילדיהם, כגון ללמדם תורה וללמדם מקצוע, חובת ילדים להוריהם כחלק ממצוות כיבוד אב ואם), וכן לדיני ייחוד העוסקים בקשר שבין איש ואשה (או נער ונערה) שאינם נשואים. בחירה זו מאפשרת מציאות שבה מעבר לערך הגדול שבלימוד הגמרא עצמה, מתקיים גם שיח במשמעות הערכית, האמונית וכמובן גם ההלכתית של הנלמד.

דינים ומבוא:

הן הלומדים במסלול תלמוד והן הלומדים במסלול תושב"ע, לומדים ונבחנים על יחידה בדינים ומבוא, שעל אף שהיא שונה לשני המסלולים, המכנה המשותף גדול. היחידות כוללות שני חלקים - ראשית, מבוא לתושב"ע ובו סקירה כרונולוגית ממשה קבל תורה מסיני, עד היום. חשיבותה של סקירה זו הוא בחיבור התלמידים לרצף המסורת של התורה שבעל פה, ועל כן הדגשנו את מאפייני לימוד התורה הרלוונטיים לזמננו - הספרות הכתובה המתחדשת, המאגרים התורניים הממוחשבים ומכוני המחקר התורניים והיישומיים (מכון צומת, מכון התורה והארץ) העוסקים בבחינת הסוגיות הנובעות מחזרתנו המחודשת לארצנו ומן החידושים בעולם המדע והטכנולוגיה.

אחרי סקירה זו, היחידות כוללות סוגיות הלכתיות העוסקות בנושאים הלכתיים הנוגעים ישירות לעולמם של התלמידים. בין השאר, תשובה, לשון הרע, זהירות בדרכים, מצוות יישוב ארץ ישראל. במסלול תלמוד עוסקים בנושאים רלוונטיים נוספים, כגון תפילה במניין, העני והצדקה, שמירת הגוף מסכנות. בפני התלמידים מובאים מקורות מספרי שאלות ותשובות, מפוסקים בעיקר בני זמננו, ומרבני הציונות הדתית. העיון בסוגיות האלו מציף דיונים משמעותיים והיכרות עם סגנונות פסיקה בת זמננו.

מלבד זאת במסלול תושב"ע לומדים מתוך ספרי הלכה של פוסקים בני זמננו - הלכות כשרות מהספר "ואכלת ושבעת" מאת הרב אלישיב קנוהל, הלכות שבת מהספר "פניי הלכה" מאת הרב אליעזר מלמד, הלכות בין אדם לחברו מהספר "ילקוט יוסף" מאת הרב יצחק יוסף, והלכות חול המועד מהספר "מאמר מרדכי", מאת הרב מרדכי אליהו זצ"ל. החידוש בלימוד מספרים אלו גם הוא שייך למגמה שציינו לעיל, לאור העובדה שפוסקים אלו עוסקים בהתמודדות הלכתית עם המציאות המוכרת כאן והיום. בחלק מהנושאים מציעים הפוסקים גם רקע רעיוני לנושא הנלמד.

בית חינוך ומשפחה:

אחת היחידות המרכזיות בתחום התושב"ע, המזמינה הוראה משמעותית היא יחידת 'בית חינוך ומשפחה' המהווה יחידת חובה במסלול תושב"ע, ולימוד חובה כחלק מיחידת דינים במסלול תלמוד. מטרת היחידה היא ללמוד ולהכיר מקורות מספרות התנאים והאמוראים ועד כותבים בני זמננו העוסקים בנושא המשפחה במובנה הרחב: התמודדויות בגיל ההתבגרות, גיל הנישואין והמוכנות לכך, זוגיות, משפחה, הלכות טומאה וטהרה, חינוך ילדים, התנהלות של משפחה, פירוק משפחה (גירושין). מעבר ללימוד המקורות, המטרה היא להכין את התלמידים והתלמידות לקראת הקמת משפחה ששורשיה נטועים היטב במסורת היהודית לדורותיה. בכך הופך כל שיעור תושב"ע לשיעור חינוך שנובע מתוך תורה, ומאפשר ליסודות החינוכיים לצמוח מתוך לימוד המקורות עצמם.

גם בתוככי המקורות יש חלוקה, כאשר רוב (כשני שלישים) מהמקורות הם מקורות הלכתיים ונוספו אליהם מקורות מחשבתיים. הנחת היסוד היא שלא ניתן ללמד נושאים מורכבים מסוג זה

רק דרך המבט הדיני- ההלכתי, אלא גם בשילוב ובתוספת הפן הרעיוני הגותי, תוך פניה לנפש ולרגש של הלומדים כדי להעמיק ולהפנים את החשיבות של ההלכות ואת הדרך הראויה לבנות את חיי המשפחה.

בעבר רק בנות למדו יחידה שעסקה בנושאים דומים לאלו. מעבר לחידוש שחידשנו בתכנים ובהגשת היחידה, חידשנו גם את בנייתה וחובת הוראתה גם לבנים. גם לגבי יחידה זו התגובות שאנו מקבלים מהשטח הן נלהבות ביותר.

משפט, חברה ורפואה - מספרות השו"ת:

אחת מיחידות הבחירה בתושב"ע היא יחידת 'ספרות השו"ת'. המטרה בלימוד מקורות מספרי שאלות ותשובות היא "להכניס" את הלומד לעולמו של הפוסק: להתלבטויות והדילמות, לדרך בה הוא ניתח את הבעיה, ולמסלול שהוביל להצעת הפתרון וקביעת ההלכה. לימוד מעמיק בספרי שו"ת מסוגל לעורר דיון וויכוחים בין תלמידים, לעודד ניסיונות להביא הוכחות וראיות, לטעון טענות לכאן ולכאן, ולשכנע זה את זה. אז עולם ההלכה הופך להיות חי אצל התלמידים, מעורר עניין ואתגר, ומחבר אותם טוב ועמוק יותר לשמירת תורה ומצוות.

הנושאים שביחידה עוסקים בשאלות ציבוריות וחברתיות העולות לסדר היום הציבורי הכללי או הפנים דתי. המבוקש הוא ללמוד ולדעת מה היא הדרכת התורה וחכמי ההלכה בנושאים האלו, הנוגעים ישירות לעולם בו אנו חיים. ליחידה חמישה פרקים: אומה וחברה, רפואה, משק וכלכלה, סביבה, שלטון וצבא. בין הנושאים: מנהגי עדות- נוסח תפילות, המתת "חסד" לחולה הנוטה למות, הפסקת הריון, זכויות יוצרים, שביתות במשק, עישון במקומות ציבוריים ופרטיים, צער בעלי חיים, ועוד.

שינויים עתידיים

מעבר ליחידות אלו, שחלקן חדשות לגמרי וחלקן מחודשות, אנו עמלים על יצירת יחידות חדשות:

אגדה:

יחידת האגדה היא יחידה שמטבעה מזמינה גם היא ללימוד משמעותי של נושאים יסודיים בעולמנו (דוגמת צדקה וחסד, יחסי רב ותלמיד, חורבן וגאולה ועוד), כמו גם למפגש עם דמויות מופת של תנאים ואמוראים, ולמידה מדרכיהם. עולמה של האגדה כפי שהוא יבוא לידי ביטוי ביחידת הלימוד, יאפשר ללומדים רבים נוספים למצוא חיבור לעולמם של חכמים ולתורתם, ולחיות את חייהם בצורה מלאה ומשמעותית יותר.

משנה:

יחידת הבגרות החדשה במשנה היא על פי נושאים (לימוד תורה, תפילה וברכות, שבת ומועדים, תקנות חברתיות, ארץ ישראל, ועוד). לכל משנה נוספו מקורות ממגוון פרשני משנה, או מקורות מדברי אמוראים ותנאים, ועוד. המטרה היא להציב את המשנה כמקור בסיס לכל ספרות

התושבע"פ, וללמוד ממנה וממפרשיה משמעותיות ורלוונטיות לכאן והיום.

אנו עסוקים גם במציאת הדרכים לחדש ולרענן גם את הוראת התושבע"פ בכיתות בית הספר היסודי ובחטיבת הביניים בצורה הדרגתית, כשהמטרה היא לרומם ולהפנים לימוד תורה בגדלות ובעמקות, ובמשמעות ורלוונטיות גדולה. לחבור כל העת לראשית הדרך במעמד הר סיני: "שמע ישראל את החוקים ואת המשפטים אשר אנכי דובר באזניכם היום ולמדתם אתם ושמדתם לעשותם" (דברים ה, א).



מה בעצם ביקשנו לעשות כשבאנו להיות מורים? מה אנו רוצים שיקרה בכיתה ומה אנו מאמינים בכל לבנו שיכול להתחולל במרחב שבנינו לבין תלמידינו? לאחר עשר שנים של למידה ממאות מורים ומנהלים נפלאים ואלפי תלמידים, אנו יודעים שלמידה יכולה להיות משמעותית ומעניינת. אנו מאמינים שמעגל הלמידה השלם: התכנים, ההוראה וההערכה, יכול להביא למפגש עמוק של האדם עם הידע, ללמד אותו על העולם, להצמיח את אישיותו ואת ערכיו, ולהביאו לסקרנות ולאהבת למידה.

ספר זה מיועד לאנשי חינוך המעוניינים להעמיק בנושא הלמידה המשמעותית ולפתח למידה משמעותית בבית הספר. מטרת הספר היא לעורר חשיבה והשראה ולא פחות חשוב - לתת כלים מעשיים, לחיבור עולם הידע והחשיבה לעולם הרוח, המשמעות והחיים. הספר נכתב מתוך עולמו של החינוך הממלכתי-דתי, אך רוב פרקיו ותובנותיו מתאימים לכלל העולם החינוכי בישראל.

”לב לדעת - ידע מצמיח חינוך” היא תכנית משותפת למינהל החינוך הדתי ולמכללת הרצוג. התכנית גובשה במהלך ניסוי בן עשר שנים, שתחילתו בהמלצות ועדה ציבורית, המשכו בשרשרת תכניות ניסיוניות במאות בתי ספר וסיומו בהקמת התכנית שמובילה, תוך לימוד ומחקר תמידיים, את תפיסת הלמידה במינהל החינוך הדתי.

