

המשבר הוא התכונה של ההוראה

תקציר

מטרת מאמר זה היא לבחון את הסיבות למשבר המתמשך בהוראה. הבעיה היא, שלמרות השפע הבלתי-נדלה של "התיקונים", "הרפורמות" ו"הניסויים" הפדגוגיים – חוזרת תמיד ההוראה, במוקדם או במאוחר לסדר-היום השגרתי שלה, השוקע אל תוך משבר מעמיק והולך.

מהספרות המקצועית עולה, כי סדר-היום השגרתי של ההוראה שבו בתוך מנגנון תקשורת חד-סטרי, הפועל לפי הנוסחה $12 \times 6 \times 50 \times 40 \times 1$ [מורה הכופה ידע מוכן ומעובד מטעם המדינה (משרד החינוך) על ארבעים תלמידיו בחמישים מטר רבועים שש שעות כל יום במשך שנים עשרה שנים]. כל זאת נעשה תוך סדרי-משמעת קשוחים, בחינות ו"צלצולים". נוסחה סגורה וכנועה זו – מקבעת הן את התלמיד והן את המורה, ומונעת מכל שינוי פדגוגי להפר את שגרת-יומה הדכאנית של ההוראה. המסקנה הקשה מאוד, העולה מן המחקר, היא כי התפיסה הכפייתית המובנה בהוראה – מונעת מלממש רבות מהמטרות החינוכיות הבסיסיות ביותר, והופכת את המשבר לתכונה האופיינית להוראה.

המלצת החוקר היא לשחרר את המורה והתלמיד מהפרדיגמה הלינארית הדכאנית של מחזור-הידע, ולאמץ תפיסה ידידותית יותר, המזמינה את המורה לסייע לתלמיד לפלס את הדרך אל הידע בכוחות-עצמו. בייחוד חשובה גישה פתוחה זו בעולם משתנה, הדורש פעמים רבות מהתלמיד לבחון מחדש תופעות, אשר אין עוד בכוחו של הידע הקודם שלו להסביר אותן.

מילות מפתח: תקשורת; בית-ספר; כיתה; למידה; הוראה; מורה; תלמיד; תכנית-לימודים; מכללה; חינוך; קהילה; שלום-בן-יעקב.

מבוא

למרות השפע הבלתי-נדלה של התיקונים, הרפורמות והניסויים הפדגוגיים, שעוברים על ההוראה זה מאות שנים, היא תמיד חוזרת, במוקדם או במאוחר, לסדר-היום השגרתי שלה, השוקע אל תוך משבר מעמיק והולך (מרבך, 2012, 2013).

רק לאחרונה, ב-2008, חשף הספר "משבר ההוראה" (כפיר ואריאב, 2008), ש"מבטא את החשיבה ואת הניסיון של מיטב המומחים בתחום הכשרת המורים בישראל" (ענבר, 2008, עמ' 7), כי "מקצוע ההוראה שרוי במשבר ממושך ועמוק..." (כפיר ואריאב, 2008, כריכה אחורית). שוב, כמו במקרים קודמים, דנים טובי המומחים בסיבות ובמאפיינים שלו, ובעיקר מנסים לבחון דרכים כדי להיחלץ ממנו.

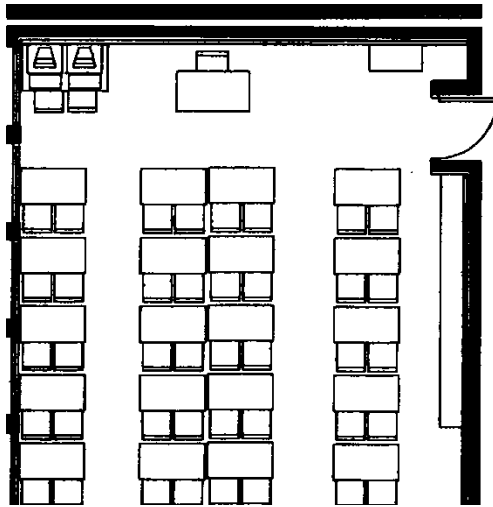
במרכז הדיון עומדים הפעם הצורך בהעצמה תרבותית וחברתית של המורים כמחוללי-השינוי (אלוני, 2008; הוז וקינן, 2008; עצמון, 2008); הצורך בשינויים המערכתיים, הדרושים בהכשרה להוראה – תוך שימת-דגש במבנה תכניות ההכשרה, במשיכת אוכלוסיות בוגרות ובמיצוב מוסדות ההכשרה במערכת-ההשכלה הגבוהה (אבדור, 2008; יוגב, 2008; כפיר, 2008; ליבמן, 2008; סמית ורייכנברג, 2008); והצורך בבחינת תפיסות אפיסטמולוגיות, המנחות את תהליך-ההכשרה עצמו (בק, 2008; סילברמן-קלר, 2008; שקדי, 2008).

בנוסף לדיון האקדמי, פונים הפעם טובי-המומחים לעזרת "מנהיגי הציבור ואל קברניטי החינוך בתקווה להגביר את מודעותם לחומרת המצב ולהמריצים להירתם לתיקונו", "אל המורים במערכת החינוך על כל שלוחותיה כדי לעודדם לשפר כפי יכולתם את הטעון שיפור", ו"אל הציבור הרחב, המבין כי ההוראה והחינוך ראוי להם שיתפסו מקום מרכזי בשיח הציבורי ובעשייה לקידום החברה" (כפיר ואריאב, 2008, כריכה אחורית).

אף-על-פי שהחוקר ער לגילויים הספציפיים של המשבר, הוא מציע להניח להם; אדרבה, הוא יטען, כי העובדה, שמוזהים בהוראה משבר כל כך גדול במשך מאות שנים בהתמדה כל כך עקשנית, בלי-יכולת לחלץ אותה ממנו – אינה מלמדת על כך שההוראה פועלת בצורה לא-תקינה. נהפוך הוא, הוא קורה דווקא משום שההוראה עושה, ובקפדנות יתרה, את מה שהיא נועדה לו ומסוגלת לעשות (Gatto, 2002, p. 38), על-פי מה שֶלם (1976, עמ' 66) מכנה: "ההיגיון

המנחה אותה", והיא לא יכולה להסתגל לשינויים העומדים בניגוד להיגיון האימננטי הזה (Nicholls, 1983, p. 4; Rowntree, 1982, pp. 235-236), ולכן מלכתחילה, היא הופכת את המשבר בהוראה לתכונה האופיינית לה.

החוקר יטען עוד, כי ההוראה שבוייה בתוך מנגנון תקשורתי חד-סטרי לפי הנוסחה: $12 \times 6 \times 50 \times 40 \times 1$ [מורה, הכופה ידע מוכן ומעובד על ארבעים תלמידים בחמישים מטר רבועים שש שעות כל יום במשך שנים עשרה שנים] וכל זאת – בליווי סדרי-משמעת קשוחים, בחינות ו"צלצולים". מנגנון זה, יטען החוקר, הוא הכוח, המניע את שגרת-יומה של ההוראה, על פיו בלבד היא יודעת להתנהל, והוא הגורם, שמכשיל כל ניסיון לחלץ אותה מן המשבר שהיא שרויה בו (Barr & Tag, 1995; Kennedy, 2005).



ארגון החלל של הכיתה הסטנדרטית
(מתוך פוליטי ואשר, 1992, עמ' 50)

הפרדיגמה הלינארית

ברוב מוסדות החינוך בעולם ניתן לראות את המבנה "האוניברסלי הסטנדרטי" בן קומה אחת או מספר קומות, בעל פרוזדורים לינאריים, שלאורכם בנויות כיתות-לימוד. הכיתה הסטנדרטית היא מבנה מרובע, ששטחו כחמישים מטרים רבועים, והוא נועד להכיל מורה אחד וארבעים תלמידים (חן, 1997). כיתה זו היא לב-לבו של המנגנון התקשורתי החד-סטרי, אשר עליו בנויה ההוראה.

המבנה הפיסי של חלל הכיתה על חמישים המטר הרבועים שלו, אשר המורה ניצב בחלקו הקדמי, בחזית (front), מול ארבעים תלמידים, היושבים בשורות מקבילות, כשעיניהם מופנות אליו – משקף את ההיגיון המנחה את ההוראה, שלפיו הדרך אל הידע עוברת פרונטלית, בצורה לינארית, דרך קו ישר אחד, חד-סטרי בעיקרו, מן המורה אל התלמיד:



הכיוון החד-סטרי – מקורו בתפיסה, שישנם תכנים מסוימים, שהיחיד חייב לדעת אותם, ולתכנים אלה אין תחליף (לם, 1976, עמ' 18). התכנים מואצלים על-ידי המדינה (במקרה שלנו – משרד-החינוך) באמצעות תכנית-לימודים, והמורה, המועסק מטעם משרד-החינוך – מחויב למשרד-החינוך בחוזהו (contractual accountability) להעביר ידע זה לתלמידיו. ממחויבות זו נגזרות גם שתי מחויבויות נוספות: המחויבות המקצועית (professional accountability) למנהל, המעסיק הישיר, להעביר את החומר בצורה מקצועית, וכן מחויבות מוסרית (moral accountability) לתלמיד, שאכן יקלוט את החומר, ולהורים, שאכן בנם ידע את התכנים הללו (Hargreaves, 1996; Matusov, 2011; McCormick & James, 1983, pp. 18-19).

מאחר שהתכנים זהים לכל התלמידים, והדרך אל הידע היא חד-סטרי בעיקרה מן המורה לתלמיד – אין דרך פעולה חסכונית יותר ויעילה יותר, מאשר להעביר את התכנים למספר רב של תלמידים על-ידי ההרצאה שהמורה מרצה, והחזרה המכנית, שהתלמיד חוזר עליה. בהרצאה מבטיח המורה את ההספק, ואילו החזרות מבטיחות את ההישג. על-ידי שניהם יוצא המורה ידי אחריותו, כפי שזאת מתפרשת בדפוס-ההוראה הזה (לם, 1976, עמ' 28). השיטה הפרונטלית, המזמינה את הפיכת המורה למרצה באמצעות ההעברה הבלתי-אמצעית של הידע או המיומנויות ממנו אל התלמיד – משקפת את ההיגיון של החיקוי, שהוא קֶעֱתִיק בין דפוס-ההוראה וגם הדומיננטי עד היום. כדי שאדם ידע משהו, נדמה, שהדרך הקצרה ביותר לכך היא להראות לו כיצד עושים זאת ולהביאו לכך שיחזור ויעשה את מה שהוצג לפניו. הידיעה של התכנים האלה – מתפרשת כאן כיכולת לשחזר את הנלמד בדייקנות, כלומר לחקות את ההתנהגות שהוצגה על-ידי המורה (או על-ידי ספר-הלימוד) (ברוקס וברוקס, 1997, עמ' 15; לם, 1976, עמ' 24).

על-פי פדגוגיה זו של שינון, כל התלמידים חייבים לעבור תהליך, שבו בהדרגה, שיעור אחרי שיעור, יום אחר יום, שנה אחר שנה, בשיטת פס הייצור, אכן יצליחו "לקלוט" את הידע המועבר

אליהם. כדי להבטיח את קליטת-הידע בצורה אופטימלית – מפוצל הידע ליחידות קטנות ופשוטות ככל האפשר. שיטת העברה זו, המפרקת כל נושא ליחידות קטנות – אמורה גם לאפשר למדוד בדייקנות בכל שלב ושלב את התקדמות התלמיד והיקף קליטת החומר על ידו.

"בכל תחנה על הפס הזה אמור להיסגר אחד הברגים של ההשכלה, להיות מורכב אחד החלקים של המיומנויות, ואחת הדפנות אמורה להיצבע בערכים, המוכתבים על-ידי תכנית-הלימודים. בסוף הפס אמורה להיות מצויה הפְּקָרָה על טיב המוצר המוגמר" (לם, 1988, עמ' 5).

כדי להבין, עד כמה ההוראה מצליחה לעשות את מה שהיא נועדה לו – די להתבונן באותם בוגרי תיכון, שהגיעו למכללות ולאוניברסיטאות, המחקים את חוויותיהם מכיתת-בית-הספר, כשהם יושבים כקבוצה מאורגנת, במקרים רבים יותר גדולה מ-40 סטודנטים, דבוקים לכיסאותיהם אל מול פני המרצה, וכמהים בצייתנות אולטימטיבית לעשות כל מאמץ לתעד את דבריו כלשונם, כדי למחזר אותם ככל האפשר בדייקנות בבחינות. כל זאת נעשה לשם קבלת ציון כמה שיותר גבוה. הכפייה שבשינון המכני במשך שנים עשרה שנים – מרגילה תלמידים רבים לחשוב, כי למידה איננה אלא "פעילות של שינון וזכירה" והיא מוגבלת "להצלחה בבחינות, הבוחנות את כושר הזכירה שלהם" (דרום, 1989, עמ' 244). אין פלא, ש"מורה טוב" בעיני התלמידים הללו הוא לא-דווקא אותו "מורה לחיים" בעל שאר-רוח, אשר דרום (1989, עמ' 241-270), אלוני (2008) ועצמון (2008) מאמינים בו. נהפוך הוא. במקרים רבים "מורה טוב" בעיני התלמידים הללו הוא דווקא "מורה שמכתיב!" (אמיתי, 2009, עמ' 26).

פדגוגיית השינון, המבוססת על כניעה וציות לסמכות, אשר ניכסנו אותה כבר בתקופת-התנ"ך ("וְשִׁנַּנְתֶּם לְבַיִתְכֶם..."), לא רק שלא הומרה בשיטות-לימוד חדשות ומודרניות, אדרבה, היא התמסדה והלכה בעת החדשה, ובעיקר – בזכות המודל הפרוסי. פרוסיה, שהאמינה בשלטון רודני ובסגולותיה של המונרכייה האבסולוטית, הייתה המדינה הראשונה שהשכילה להבין את פוטנציאל-הכניעה והציות הגלומים בפרדיגמה הלינארית, וראתה בה ערוץ לאינדוקטרינציה – כדי להחזיר לדור הצעיר נאמנות למלוכה, וכדי להכשיר אותו למשימות הצבאיות והביורוקרטיות הדרושות לה (Melton, 2003; השוּו גם קליינברגר, 1985, עמ' 639). פרידריך הראשון, אשר משמעת-הברזל בצבאו לצד הביורוקרטיה הקשוחה היו לשם-דבר באירופה (Rothbard, 2006), היה הראשון בין מנהיגי-אירופה, שכבר לפני שלוש מאות שנה בערך, בראשית המאה ה-18, החל לגייס את מערכת-החינוך למטרות הלאומיות האלה על-ידי חובת הביקור בבתי-ספר של המדינה (וולף, 1971, עמ' 360).

התחלה זו קיבלה תנופה משמעותית על-ידי פרידריך הגדול שהצהיר, כי "הנסיך לאומה כמו הראש לאדם, וכי תפקידו לראות, לחשוב ולפעול למען הקהילה" (מצוטט על-ידי Rothbard, 2006, p. 25). הוא העמיק עוד יותר את ההשתלטות שלו על מערכת-החינוך, כשבשנת 1763 פרסם את "התקנון הכללי לבתי-הספר", שבו הנהיג חינוך-חובה חנם מגיל 5-14 לבני-השכבות העניות, ותשלום שכר המורים מאוצר-המדינה (וולף, 1971, עמ' 360; קליינברגר, 1985, עמ' 639). את מלאכת-הכניעה והציות של מערכת-החינוך למלוכה – השלים פרידריך השלישי, שבעקבות תבוסתו לנפוליון ב-1809 והתנאים המבישים של שלום טילזיט (1807), הידק את השליטה במערכת-החינוך על-ידי הכפפתה באופן טוטלי לשלטון המרכזי. הלשון, ההיסטוריה והגאוגרפיה של גרמניה – נלמדו בהרחבה ומתוך נטייה לפאר את האומה ואת המדינה; אף בשיעורי-הדת הודגשו ההקרבה העצמית ואהבת-המולדת. נאסרו או פוטרו מורים בעלי-השקפות ליברליות, והוטל על בית-הספר היסודי לחנך אזרחים ממושמעים, שאינם נוטים

לשינויים חברתיים ומדיניים (וולף, 1971, עמ' 446; Gatto, 2002, p. 74; Rothbard, 2006). כל זאת נעשה בהשראת פיכטה, הפילוסוף הגרמני, שהיה דִבְרָה הראשי והרוח החיה של החינוך הלאומי הפרוסי (וולף, 1971, עמ' 446) שאמר, כי "אם אתה רוצה להשפיע על התלמיד, עליך לעשות יותר מאשר לדבר אליו; עליך לעצב אותו ולעצב אותו באופן כזה, שהוא פשוט לא יוכל לרצות אחרת ממה שאתה מצפה ממנו שירצה" (Fichte, 1922, p. 21).

חינוך בכפייה, המבוסס על הכניעה והציות לסמכות, ואשר נועד להשגת מטרות פוליטיות בפרוסיה – זכה להיחשב כטוב ביותר באירופה (פוסטמן, 1986, עמ' 54), ואף אומץ בהתלהבות על-ידי ענקי-התעשייה האמריקאיים: פורד, קרנגי ורוקפלר, שהיו מעוניינים גם הם בציבור ממושמע, היודע להתאים את עצמו למשימות המוטלות עליו ב"שיטת הסרט הנע" של בתי-החרושת (Gatto, 2002, pp. 45, 73, 77). הדימוי של המנגנון החד-סטרי, המנחה את ההוראה לקו-הייצור התעשייתי (המודגם להלן על-ידי דרום, 1989, עמ' 197-198) – ממחיש מדוע ענקי-התעשייה הללו כל כך התלהבו מאימוץ הגישה הפרוסית, לפי מודל הסרט הנע של בית-החרושת: התלמידים מקבילים לתשומות של חומרי-גלם; מְבַנֵּי בתי-הספר מקבילים למבני בתי-החרושת; שלבי-הלימוד מהגן עד כיתה י"ב מקבילים לקו-הייצור של הסרט הנע; תכניות-הלימוד מקבילות להוראות הייצור ביחס לכל שלב; המורים מקבילים למנהלי-הייצור בכל שלב; מנהלי-בתי-הספר מקבילים למנהלי-בתי-החרושת; משמעת ונהלים – מקבילים למנגנוני-ביקורת-איכות; מערכת-בחינות סטנדרטית תוך התחלקות הישגי התלמידים בהתאם לעקומת-הפיזור הנורמלית – מקבילה לקריטריונים אחידים של "שיטת-הסרט הנע" בבית-החרושת; בוגרים מבתי-ספר עיוניים, מקצועיים וטכנולוגיים – מקבילים לתוצר המוגמר הזמין במספר דגמים בבית-החרושת.

אך לא רק את ענקי התעשייה האמריקאים הלהיבה האידאולוגיה הפרוסית, אלא היא סחפה אתה גם את המנהיגות המדינית והאקדמית האמריקאית בכלל (Gatto, 2002, p. 71). הדומיננטיות של החזון הפדגוגי הפרוסי הייתה עובדה מוגמרת בקרב המנהיגות החינוכית בארה"ב – כחלק מסך כל הקשרים ההדוקים בין ארה"ב וגרמניה של המאה ה-19 [עובדה זו לא ידועה כל כך בציבור, משום שהיא הביכה את האמריקאים בתקופת שתי מלחמות העולם, וכתוצאה מכך הושמטה מספרי-ההיסטוריה הפופולריים (Gatto, 2002, p. 70)]. ומכאן מגיע חזון זה לעוד מדינות בעולם, וביניהן – אלינו.

הטרגדיה החינוכית היא, כי ההיגיון התקשורתי החד-סטרי, שהנחה את ההוראה על-פי עקרונות כפייתיים בעבר – ממשיך להנחות אותנו עד היום. לא זו בלבד, אלא שהוא שודרג אפילו במשך השנים בעזרת חרושת ספרי-הלימוד, כשאחרי כל פרק ותת-פרק – מכוונים את התלמיד לחשוב לפי שאלות נתונות מראש, או לפי סדרת משימות אחרת, הבודקת, אם הבין את מה שמישהו רצה שיקרא ויבין (ברוקס וברוקס, 1997, עמ' 7; פוסטמן ווינגרטנר, מצוטטים על-ידי כהן, 1983, עמ' 160; Gatto, 2002, p. 67). גם במקרה זה, מה ששיטה זו מפתחת אצל התלמיד בעיקר, היא יכולתו לציית להוראות (following directions) ולא לפתח חשיבה עצמאית ומעמיקה. אדרבה, בשנים האחרונות חלה הקצנת-יתר בהדגשת הפיצול של תוכני-ספרי-לימוד לחלקיקי מידע מינימליים ככל האפשר באמצעות ה"מיקודיות", הממקדות את המידע רק לחומר המסוים הנדרש לבחינות-הבגרות. מיקוד זה לחלקיקי-המידע – נועד להבטיח לתלמיד, שאם הוא ישנן אותם כהלכה, הוא יהיה מוכן לענות ביתר-קלות על שאלות בחינות-הבגרות, המכוונות

רק לחלקיקי-מידע אלה (השוו ראונר, 2013).

עד כמה הציות לסמכות שמיוצג על-ידי השינון המכני הפך להיות גולת-הכותרת של ההוראה הבית-ספרית – אפשר ללמוד מסיפורה של מורה ותיקה להיסטוריה (מצוטטת על-ידי קשתי, 2009), שנזפה פעם אחר פעם על-ידי מנהל-התיכון שלה, על כך שהיא מלמדת נושאים בקונטקסט הרחב יותר שלהם ולא מצייתת להוראות "המיקוד" לקראת בחינות-הבגרות (ראו גם ראונר, 2013). "הוראת נושאים ספציפיים," אומר ברונר (1968, עמ' 37-38), "בלא להבהיר את הקשרים שבתוך המבנה היסודי הנרחב של הענף המדעי המסוים, מְקֶשֶׁה על התלמיד לבנות הכללות ממה שלמד על מה שהוא עתיד להיפגש עמו לאחר זמן... נושאת עמה שכר מועט ביותר מבחינת הנאתו הרוחנית [של התלמיד]... [והיא] טרף לשיני השֵכְחָה".

וקום לימודי

התלות האובססיבית שבשינון הידע לחלקיקי-חלקיקיו – מתבטאת במקרים רבים בקושי, שיש לתלמידים בכל רמות-הלימוד, לראות את השלם (ברוקס וברוקס, 1997, עמ' 46) ולהבין את עקרונות-היסוד, שממם מורכב "מבנה-הידע" בתחום הנלמד (ברונר, 1968, עמ' 37). סטודנטים רבים לתואר ראשון, שני ושלישי, שחוו את הפרדיגמה הלינארית במשך שנים עשרה שנים – מתקשים לארגן את כל פיסות המידע ולקשר אותן למוצר שלם וקוהרנטי במסגרת ביצוע עבודותיהם האקדמיות (מרבך, 1998, עמ' 38). רבים מהם אינם בטוחים, שָׁמָה שהם יודעים אכן מתאים לעבודותיהם, וחלקם אף מפסיקים את עבודותיהם לתקופות שונות, או אפילו לחלוטין (גולן, מצוטט על-ידי מרבך, 1998, עמ' 38). אחד המושגים, המפחיד ביותר רבים מהם, הוא ביבליוגרפיה; אחת המשימות המפחידה ביותר רבים מהם היא כתיבת-עבודה; הבעיה הגדולה ביותר שלהם היא הרגלי-למידה. כל דבר עומד אצל רבים מהם על אותה רמה סטטית מתה (Dewey, 1966, p. 158), או לפי מטוסוב (Matusov, 2011, p. 23); הם "זומבים" כאלה שיכולים להצליח היטב בבחינות, אך הם חסרי-רוח-חיים בתחום האקדמי, שכן "ארגז-הכלים" שנרכש בבית-הספר – זר ומנוכר להיבטים האקדמיים (Varrene & McDermott, 1998; ראו גם: Collins & Harveson, 2009; DePalma, Matusov & Smith, 2009; Schneps, Sadler & Crouse, 2003; Aljughaiman & Sidorkin, 2009; Zaho, 2009). התלמיד כאדם חופשי ויצירתי – לא-רלוונטי (Mowrer-Reynolds, 2005; Beghetto, 2007). אמנם יכולתו של התלמיד לעמוד בדרישות-המורה – ראויה בהחלט להערכה, אבל עדיין לא הופכת אותו ללומד מצטיין, ובוודאי שלא ללומד יצירתי. זו יצירתיות מעוותת, השוללת את ערך עצמה; זו יצירתיות של איך להיות לא-יצירתי; זו יצירתיות, ששואפת לפעול על-פי רצון של מישהו אחר, להיות מכשיר וְכָלִי בידי מישהו אחר (Matusov, 2011, p. 29). העובדה, שתלמיד מסוים התגלה כיצירתי באמצעות השינון – אינה תומכת בהיקבעותם של אנשים כאלה, אלא בכך שהוראה, המתבססת על שינון – אינה מצליחה בכל המקרים לְגִבּוֹר על תכונותיו של הלומד ולדכאן (לם, 1976, עמ' 69).

קבלה פסיבית של ידע "כזה ראה וקדש" – לא רק מייטרת את הרגלי-הלמידה בקרב תלמידים רבים, אלא מגבילה רבים מהם מבחינה רעיונית. אדרבה, היא אף מרגילה רבים מהם לחשוב שהקשבה מבוססת בעיקרה על "שמיעה" בלבד, שָׁכֵן, ההוכחה לכך שתלמיד אכן הקשיב – נמדדת על-פי יכולתו לחזור על מה שמע (במקרה זה מהמורה) (לם, 1976, עמ' 216). אמנם, הרגל ה"שמיעה" הוא דבר יפה לכשעצמו, אך "שמיעה" היא רק שלב אחד בלבד בתהליך ההקשבה. הקשבה מורכבת משלושה שלבים: "שמיעה", שבאמצעותה האדם קולט את המידע;

"הפנמה", שבאמצעותה האדם מעבד את המידע שקלט ונותן לו משמעות על-פי דרכו; "תגובה", שבאמצעותה האדם נותן ביטוי אישי למידע שקלט.

גם חוסר-תגובה, למשל, הוא סוג של תגובה. יתרה מזו, כדי להבטיח תהליך תרבותי של הקשבה, הכולל את שלושת השלבים: "שמיעה", "הפנמה" ו"תגובה" – יש לעגן אותו קודם-כל במוכנות נפשית ורוחנית לקבלה של "האחר" ברמה של "ואהבת לרעך כמוך", המזמינה דיאלוג "אמיתי" (בובר, המצוטט על-ידי ברגמן, 1974, עמ' 248), והמבוססת על דו-צדדיות ממשית בין בני-השיח, כלומר בין המורה והתלמיד, וכן – בין תלמיד לרעהו. הבסיס לדו-צדדיות ממשית זו הוא שוויון, שבו כל צד נתפס בעיני רעהו בכל ישותו ובמלוא האינדיבידואליות שלו, כשכל אחד חופשי לשוחח עם רעהו באופן ספונטני.

הלומד לא ירא מפני המלמד, ומשחרר מן הדאגה מה הוא חושב עליו או איך הוא מתרשם ממנו – מחד גיסא, והמלמד, נמנע מראייה רדוקטיבית של הלומד, הניזונה ממה שבובר מכנה "נוסחאות גנטיות" – מאידך גיסא. מרגע שכל צד מקבל את רעהו באופן סימטרי, כישות אינדיבידואלית, העומדת ברשות עצמה – אין המפגש ביניהם מתמקד עוד בנוטלים חלק בו, אלא בין שניהם, בממד הנתפס אך ורק על-ידם, ביגשרי המתהווה תוך כדי המפגש ביניהם (קורצוויל, 1978, עמ' 18-22). במסגרת המנגנון התקשורתי החד-סטרי, אשר בו נתפס המורה בדרך כלל כמי שקובע את הנורמה אשר לפיה הוא מודד את הישגיהם של תלמידיו (קורצוויל, 1978, עמ' 102), כשכל סיטואציה חינוכית קונבנציונלית מושתתת ביסודה על הכוונת שאיפתם של התלמידים להגשים את הנורמות, המוצגות להם על-ידי מוריהם (קורצוויל, 1978, עמ' 109; Matusov, 2011, pp. 28-29) – אין מקום לדָבָר על "דו-סטריות" ממשית בין בני השיח, וממילא – לא על הקשבה.

אמנם ניתן לטעון בצדק, שקיימים מורים רבים, הנוטים לפתח דו-שיח עם תלמידיהם, שאינו בנוי רק על שמיעת דבריהם ושינונם, ומעודדים אותם להגיב על דבריהם. ברם, חשיבה זו לא נובעת במקרים רבים מהמקום שהתלמיד נמצא בו (Beghetto, 2007; Nickerson, 1999, pp. 413-414). נהפוך הוא, היא בדרך כלל נובעת מהצורך של המורה לוודא שהתלמיד אכן קלט את "החומר" שהועבר אליו (ברוקס וברוקס, 1997, עמ' 17). לא זו בלבד, אלא שבמקרים רבים, התגובה המוזמנת על-ידי המורה – מלמדת יותר על השאיפה של התלמיד להוכיח, שהוא אכן "מבין" ו"יודע" את "החומר" (ווירט, 1984; השווי דיאוי, 1960, עמ' 128; הרפז, 1997, עמ' 14; Fendler, 1998; Kennedy, 2005; Matusov, 2011, p. 29). גם אם מורה זוכה לשיתוף-פעולה ערני מצד תלמידיו, עדיין לא מדובר פה ב"חשיבה ביקורתית" (Binkley, 1980, p. 83; Paul, 1992). בוודאי לא מדובר על "חשיבה ביקורתית" ביחס למענה על שאלות בספר-הלימוד. בשני המקרים, הן ביחס למענה על שאלות-המורה, והן ביחס למענה על שאלות בספר-הלימוד, מדובר – במקרה הטוב ב"חשיבה תגובתית" (דה בוננו, 1994, עמ' 20). חשיבה זו באה כתגובה על דברי-המורה או על שאלות מנחות בספר-הלימוד או בחוברת-העבודה הצמודה לו. זו בדרך כלל אינה "חשיבה שמעודדת פעולה", המבוססת על יוזמה אישית של התלמיד ועל יכולתו ליצור בכוחות-עצמו.

יתרה מזו, גם אין ללמוד תמיד מתגובות קצרות של תלמידים במסגרת כיתה בת ארבעים תלמידים – על יכולותיהם האמיתיות של התלמידים. אדרבה, לעתים קרובות ההפך הוא הנכון. רעיונות של תלמידים, המובעים במסגרת דיון כיתתי – על סמך תגובות קצרות, נקודתיות בדרך

כלל, המעוררות תחושה של הבנה ויכולת מחשבתית גבוהה, כביכול, "באמצעות מלים הנראות תואמות את העניין" (ברונר, 1968, עמ' 57) – לא מלמדים תמיד על היכולת לחשוב בצורה מקיפה, שיטתית ומעמיקה. במקרים רבים מתגלה יכולת זו כמוגבלת מאוד, סובלת מכפילויות רעיוניות, לא-מקושרת כהלכה, סובלת מחסר ברצף רעיוני, ולא מסוגלת לראות את השלם בצורה מלוכדת, אם בכלל (ראו לעיל הדיון במפגש של בוגרי-התיכון עם המטלות האקדמיות בחינוך הגבוה).

מחשבה או רעיון – אי-אפשר להם, שיימסרו בתורת רעיון מאיש אחד לרעהו. כשרעיון נמסר באמירה, הריהו לגבי האדם, שהרעיון נמסר לו, בבחינת עובדה נתונה נוספת, ולא בבחינת רעיון. רק כשהוא נאבק עם תנאי הבעיה בעצמו, כשהוא מחפש ומוצא את דרכו שלו, רק אז הוא חושב באמת (Dewey, 1966, pp. 159-160). אמנם, מרקוסון (Markuson, 1986, p. 40) מצא, שהמנגנון התקשורתי החד-סטרי איננו יותר מאשר העברת "עובדות", וכי פחות מאחוז אחד מסך כל זמן ההוראה – מוקדש לפעילויות מעבר לפעולות הקשורות בהיזכרות (recall) והיכר (recognition). כדי להעצים עוד יותר עד כמה פיתוח החשיבה הוא זניח במסגרת המנגנון התקשורתי החד-סטרי, המנחה את ההוראה, היה מקום לעמת אותו עם סמכותו הבלתי-מעוררת של הצלצול, אשר מלמד, שאין דבר שראוי לבזבז עליו יותר מארבעים וחמש דקות במפגש אחד (Gatto, 2002, p. 39). לא משנה באיזה נושא דנים ועד כמה הוא חשוב, לא חשוב אם תלמיד מסוים ניסה לומר משהו בעל-ערך או אפילו המורה. הצלצול הוא מעל לכל: עם הישמע הצלצול – "הסוויטש" בראש נסגר. כל הדיון החשוב מתפוגג באחת, כאילו לא היה. במקרים רבים, הראש נסגר אפילו יותר מוקדם, כאשר לא-מעט תלמידים מתחילים לסדר את חפציהם האישיים כמה דקות קודם לצלצול ומשליטים רחש-לחש בכיתה, שלא בדיוק עוזר להפריית הדיון. גם מורים מיומנים יודעים, שלא כדאי לתת שיעורים לתלמידים לקראת סוף השיעור, אלא בראשיתו או באמצעיתו, מסיבה פשוטה: לקראת סוף השיעור התלמידים נמצאים בנפשם וברוחם כבר מחוץ לכיתה. די להסתכל בסמבטיון, המתפרץ מהכיתה החוצה בסוף השיעור (מולנר, 1984, עמ' 55) – כדי להבין עד כמה הציפייה לצלצול כדי לשחרר את הלחץ מהשיעור, מהישיבה הממושכת בחדר הסגור והצפוף, היא כל-כך משמעותית (יריב, 1999, עמ' 53).

וקים חינוכי

נטרול החשיבה הביקורתית והיצירתית על-ידי המנגנון התקשורתי החד-סטרי, המנחה את ההוראה, אל מול ההדגשה האובססיבית על השינון המכני של העובדות מטעם סמכות חיצונית, ברוח האידאולוגיה הפרוסית – מבטל את ייחודיותם של התלמידים ומעודד את עיצובם, כפי שמכנים גאטו (Gatto, 2002, p. 77) ודיואי (1960, עמ' 57-58) כ"אנשי ההמון".

גם אילו היה המורה רוצה בכל זאת לאפשר את החוויה המרנינה של צמיחה והתפתחות לשביעות-רצונם של לקוחותיו, כמו שאר בעלי-המקצוע האחרים, הוא לא תמיד מסוגל לכך, שכן מדובר במצב חריג, שבו לא ניתן להיענות לצורכיו של כל פרט בנפרד, מה עוד שהוא צריך לתת שירות בו-זמנית ל-40 איש, שכל אחד שונה בכיוון ובדרך שלו מזולתו. לא כך המצב עם בעלי-מקצוע אחרים – כמו למשל נהג אוטובוס או נהג טקסי, הנותנים שירות לאנשים רבים בו-זמנית, ומובילים אותם באותו כיוון ובאותה הדרך, שכל אחד מלקוחותיהם מעוניין בה. אם ניקח בחשבון, שכל הנלמד בבית-הספר נקלט על-ידי התלמיד רק אם הוא מתחבר אל הידע הקודם האישי שלו, לניסיונו מן הבית ומן הרחוב, ולא נלמד כגוף ידע הנלמד בבידוד (מרבך, 2001;

(Dewey, 1966, p. 130) – נשכיל להבין, עד כמה ביטול הייחודיות מחד גיסא, ועידוד ההמוניות מאידך גיסא, מתעצמים עוד יותר בתוך שונות של ארבעים תלמידים בכיתה.

אם נוסיף לתחושת אי ההתחשבות בשונות הייחודית של כל תלמיד – את הנטייה לאכלס את בתי-הספר במסות של תלמידים, ניתן יהיה להבין עד כמה מבנה, גודלו וארגונו של בית-הספר מונעים ממנו עוד יותר כל סיכוי להפוך את בית-הספר לקהילה של לומדים (Goodman, מצוטט על-ידי כהן, 1983, עמ' 106) ולחלופין, מקצינים את תחושת-ההמוניות הקיימת ומעודדים עוד יותר את הניכור בין התלמידים למורים. אף שרבים מלקוחותיו של המורה אמורים לקבל פורמלית את שירותיו, לא תמיד הם מעוניינים בהם. בית-הספר הופך פחות ופחות רלוונטי (National Center for Education Statistics, מצוטט על-ידי פלד ורותם, 2008, עמ' 11; ראו גם Hart, 2006; Yazzie-Minz, 2006). לא כך המצב עם לקוחותיהם של בעלי-מקצוע אחרים, כמו אינסטלטור, רופא, נהג-מונית, עורך-דין או קבלן. לא רק שלקוחותיהם מעוניינים בשירותיהם, הם אפילו מוכנים להוציא עליהם את מיטב כספם.

המנגנון התקשורתי החד-סטרי, המנחה את ההוראה – מקשה לא רק על התלמיד. אדרבה, במידה רבה הוא מקשה גם על המורה: דומה, שלא קיים שום מקצוע חופשי, שמקבע את בעליו

כמו ההוראה, שמקבעת כל-כך את המורה אל הפרדיגמה הלינארית. שלא כמו עורך-דין, למשל, רופא או אחות, אשר הצלחתו המקצועית של כל אחד מהם מותנית ביכולת לטפל בלקוחותיו בצורה מקצועית טוטלית – המורה, המוגבל לפרדיגמה הלינארית, אינו עצמאי להחליט את החלטותיו ביחס ללקוחותיו, תלמידיו, באופן חופשי. קל יותר לרופא להחליט על כריתת-כליה למטופל שלו, בהנחה שהמטופל שלו מסכים לכך – מאשר למורה להחליט על יום-למידה עצמאית בשבוע, וְלו לתלמיד אחד בלבד, אף שגם התלמיד וגם הוריו מעוניינים מאוד בכך (Gatto, 2002, p. 160). "אם אין אָמון בסיסי במורה והבנה לגבי אופי העבודה המיוחד שלו," שואל ויסבלום (2013), המורה של המדינה לשנת 2011, "איך נותנים לו לעסוק בחינוך? עבודת-החינוך דורשת אָמון".

ולא מדובר רק בהגבלת פעילותו החינוכית של המורה, בעצם שליחותו הרעיונית והלימודית, אלא גם בפגיעה פיסית ונפשית בו. בדומה לתלמידיהם – כך גם המורים חייבים לציית ולהיכנע למסגרת קשוחה, לעתים חסרת-רחמים, כמו במקרה של אותה מורה מהחטיבה העליונה (מצוטטת על-ידי אריאלי, 1995, עמ' 45), המלמדת ביום שלישי, שיעור שביעי:

יום שלישי, ישיור שדיי
יום שלישי,
ישיור שדיי,
הוא רילאל מילר
וזרבה זלאלה.
הם סחוטים.
זמורים.
זם אילאל זדיין
זמילט כוחי,
זלל סל פופס זלרם -
זכשרם זמזכ זלפה,
יש זררפה פופסים -
זכאל זלמור זלוגי.

המורים העובדים על-פי הפרדיגמה הלינארית – הופכים ברוב המקרים "לפקידים ממשלתיים, הנאלצים לפעול על-פי הוראה מגבוה והחיים מפי הממונים עליהם" (ראסל, מצוטט על-ידי כהן, 1979, עמ' 60-79) – כמו חיילים, המקבלים פקודות ממפקדיהם ברוח הפילוסופיה הפרוסית, "עם קצת הבדלים קוסמטיים, רובם תיאורטיים" – והם מעבירים את חוסר-החשיבה העצמית גם לתלמידיהם (Gatto, 2002, p. 161). צורה זו של הוראה סוגרת את מה שמכנה פסטלוצי (מצוטט על-ידי סימון, 1971, עמ' 516): "המוח המבחיך", "הלב המרגיש" ו"היד הפועלת" והיא מונעת התפתחות (ראסל, מצוטט על-ידי כהן, 1979, עמ' 60-79; Gatto, 2002, p. 161).

הווקוס החינוכי, שנוצר במקרים רבים בעקבות הנתק בין התלמידים, החשים במקרים רבים בחוסר הרלוונטיות של בית-הספר לגביהם, לבין המורים – גורם לגילויים השליליים של עוצמות התלמידים, ובעקבותיהם – את ערעור מעמדו של המורה (אמיתי, 2009, עמ' 24; כץ, 2011, עמ' 16; TIMSS; מצוטט על-ידי זוזובסקי ודוניצה-שידט, 2005, עמ' 19; קורן, 2009; שילד ואסולין, 1997; השוו גם פרידמן ופארבר, 1992; שילד וכרמלי, 1997). בל נתפלא אפוא, כי 45% מהמורים בישראל בבתי-הספר העל-יסודיים מרגישים חסרי-אונים בהתמודדות עם התלמידים (פיוטרקובסקי, 2010); כי 40% מקרב מורי-היסודי מעידים שהם שחוקים (פרידמן ופארבר, 1992); כי רק 10% מקרב מורי-חטיבות-הביניים מביעים שביעות-רצון מיחסיהם עם תלמידיהם (שילד ואסולין, 1997); כי 37% ממורי-המתמטיקה ו-47% ממורי-המדעים בכיתות ח' משיבים בחיוב על השאלה, אם היו עוזבים את ההוראה אילו יכלו [נתוני המחקר הבינלאומי במתמטיקה ובמדעים (TIMSS), מצוטטים על-ידי זוזובסקי ודוניצה-שידט, 2005, עמ' 19]; וכי המתמחים בהוראה מבקשים לקבל עזרה רבה יותר בנושא הטיפול במשמעת מכפי שהם מקבלים היום (שילד וכרמלי, 1997).

במיוחד מדאיג מצב זה לאור הסתירה הגוברת והולכת בין חובתו של התלמיד לציית בעל-כורחו לקוד הכפיייתי של המנגנון התקשורתי החד-סטרי, המנחה את ההוראה – לבין מה שמזמנים לו חיי-היום-יום המתירניים החוץ-בית-ספריים שלו. החברה המתירנית, שאנו חיים בה היום – אינה עוד חברה סגורה, הייררכית, שבה יש הבחנה טוטלית בין מבוגרים לילדים. אדרבה, אנו מתקדמים לקראת עולם של מידע חדש, משתנה במהירות, שהגישה אליו פתוחה לכול, שאין בו מבוגרים היודעים יותר מאשר הצעירים עצמם על הדברים שהצעירים מתנסים בהם, עולם, שבו לא יוכלו עוד המבוגרים לשמש מדריכים ויועצים לצעירים (Mead, מצוטטת על-ידי פוסטמן, 1986, עמ' 79). שני המוסדות המרכזיים הסמכותיים ביותר לגבי הילדים – ההורים ובית-הספר – מאבדים את מקומם כמוסתי התפתחות הילד (פוסטמן, 1986, עמ' 80, 128).

באשר להורים, המבנה והסמכות של המשפחה נחלשו בצורה חמורה כתוצאה מכך שההורים איבדו שליטה על סביבת המידע של הצעירים. הילדים מבליים יותר זמן בחברת הטלוויזיה, המכשירים הסלולריים והאינטרנט – מאשר בחברת הוריהם (פוסטמן, 1989, עמ' 127). אמצעי-התקשורת לא רק צמצמו את תפקידה של המשפחה בעיצוב ערכיהם ורגשותיהם של הצעירים, אלא, דומה, שכתוצאה מסמכותם הגוברת והולכת של אמצעי-התקשורת – איבדו הורים רבים את הביטחון ביכולתם לגדל את ילדיהם, וזאת מחשש, שאינם יכולים עוד לסמוך עוד על המידע ועל האינסטינקטים שלהם בכל הנוגע לגידול-ילדים (פוסטמן, 1986, עמ' 127; ראו גם סמית ופניאל, 2003).

באשר למורים, אמנם הם עדיין אלה שמייצגים עבור התלמיד את חוק-חינוך-החובה ואף אמונים על יישומו, ובעיקר על הערכת-התלמיד וציוניו, אך הפחד מפני סמכותם – כבר לא קיים

כבעבר. ילדים אלה, שרבים מהם איבדו את הכבוד לסמכות המבוגר הכל-יודע – מדרדרים לעתים קרובות את השיעור ל"שדה קרב" (יריב, 1999, עמ' 15; וכן אריאלי, 1995, עמ' 28; פוסטמן, 1998, עמ' 161; קורן, 2009).

וקום מערכת

אמנם משרד-החינוך מודע להתגברות תופעת האלימות בבתי-הספר (זוובסקי ודוניצה-שמידט, 2005, עמ' 149), אולם, במקום לטפל בבעיה הוא מטפל בסימפטומים שלה – כמו קביעת נהלים להתמודדות עם פגיעות פיזיות ומילוליות (משרד החינוך, 2003), החמרת הענישה לתלמידים אלימים, סמכויות נרחבות למנהלים ולמורים, קביעת מִדְרָג ענישה וקלות-יתר בעירוב משטרה לטיפול בתופעות אלימות (מורן-זליקוביץ, 2009) והצבת מצלמות-אבטחה, שיחוברו ישירות אל מרכזי-השליטה של המשטרה (ברנובסקי וסניור, 2010).

גם הניסיון של פסיכולוגים ואנשי-חינוך לסייע למורים לטפל בבעיות-המשמעת והאלימות באמצעות פרסום מדריכים מקצועיים (למשל, הירש, 1998; יריב, 1999; סמילנסקי ובר-לב, 1991), כאילו הן תופעות מחויבות-המציאות, כביכול, וכי כל מה שצריך לדעת, הוא איך להתמודד אתן – גם ניסיון זה אינו יעיל, מאחר שאין מתמקדים בסיבה האמיתית, הגורמת לבעיות המשמעת והאלימות.

לא רק שמורים רבים חסרי אונים אל מול המצב שהם נמצאים בו, אלא במקרים רבים מייחסים להם את המשבר הנצחי בהוראה בשל חששותיהם לבצע שינויים, או, לְחִלּוּפִין, בשל הנטייה שלהם "לעטוף [את השינויים] בתרבות הקיימת של בית-הספר" ועל-ידי כך להפוך אותם לחסרי-ערך (Goodlad, מצוטט על-ידי לביא, 1983, עמ' 278). אמנם נכון שמורים ומנהלים נוהגים "לביית" חדשנות (מיודוסר ואחרים, 2006, עמ' 180; מרבך, בהכנה א, סלומון, 2000, עמ' 16), ונכון גם לומר, ש"מורים פוחדים משינויים". נכון, ש"מורים לא בנויים לשינויים" (Marbach, 1989, pp. 25-27) וגם נכון ש"קשה לעשות שינויים בחינוך" (לביא, 1983, עמ' 276; מרבך, 2012). אך הבעיה – מקורה לא במורים ולא באי הבנתם את החידושים, כפי שאולי משתמע מאמירתו של לביא (1983, עמ' 277), כי "חידושים שונים בארגון, במבנה, בתוכניות, בשיטות אינם מבטיחים באופן אוטומטי תוצאות משופרות יותר, אם אין מבינים את משמעותם ואין יודעים לנצל את יתרונותיהם".

אדרבה, מורים, לא רק שהם מודעים לאידאליים של הרפורמות, ואף אוהדים אותן במקרים רבים (2, Kennedy, 2005), אלא, יתרה מזו, רבים מהם מלכתחילה נושאים בלבם תחושה של שליחות בבואם להוראה (אריאלי, 1995, עמ' 163-164, הערת שוליים 4; מרבך, 2012, עמ' 88-87; סטרהובסקי ואחרים, 2002; סטרהובסקי ואחרים, 2008). חוסר-הצלחת-החידושים – מקורו בעיקר בהתעלמות טוטלית של הרפורמות מהמציאות של ההוראה בכיתה (מרבך, 2012; Kennedy, 2005, p. 2) ובהשארת המורים לשלב אותן בהצלחה. כל זאת קורה, בלי לקחת בחשבון, כי בדומה לכל אמצעי תקשורתי [מדיום], "שקובע את קנה המידה ואת הצורות של ההתקשרויות והפעולות האנושיות" (מקלוהן, 2003, עמ' 15) – כך גם המנגנון התקשורתי החד-סטרי המנחה את ההוראה הוא זה שקובע את קנה המידה ואת הצורות של ההתקשרויות והפעולות האנושיות" בין מורה, יָדַע ותלמיד. מנגנון זה הוא גם המפתח להבנת התהליך האנטי-חינוכי הנוכחי, ובמיוחד – להבנת פְּשָׁלְיוֹ. הכול מתחיל ממנו, והכול מתבסס עליו. הוא זה

שמעודד את התלמידים להמוניות, ואפילו – לאלימות; הוא זה שמאלץ את המורה לפתח אסטרטגיות של הישרדות – כדי לעבור את המפגש הזה בשלום (מרבך, 2005), והוא גם זה שאינו יכול להסתגל לשינויים, העומדים בניגוד לפרדיגמה הלינארית הכפייתית המובנה בתוכו (מרבך, 2012, 2013; Marbach, 2013).

מי שלא מעוניינים באופן פרדוקסלי בשינויים ובוודאי לא במהפכות הם דווקא קובעי-המדיניות או קברניטי-משרד-החינוך, שעל פיהם יישק דבר בכל מה שקשור לחינוך. אדרבה, הם מעוניינים בעיקר באנשים ממושמיים ה"הולכים בתלם", המבטיחים להם "שקט תעשייתי", או לפי קובן ואחרים (Cuban et al., 2001, p. 827): "תפְּעוּל ארגוני חלק". זאת בדיוק מה שמעניקה להם הפרדיגמה הלינארית: ציות לסמכות המואצלת והניתנת לבקרה טוטלית על-ידם. מושגים כמו למידה, יוזמה, יצירתיות, נאורות הם מושגים אבסטרקטיים עבורם, שלא מעניקים להם כל יתרון. לחלופין, מיקודיות, המגבירה את ההצלחה בבחינות, היא תמצית החזון החינוכי בעיניהם (ראו להלן הדיון במהפכה החינוכית). **השאלה אם כל מה שהתלמידים למדו יישכח מיד אחרי הבחינה** (ברונר, 1968, עמ' 37-38; רייך, 2012, עמ' 34), **נענית בעוד "מאותו הדבר", כלומר עוד בוחני-פתע, עוד בחינות-שליש, עוד מיצ"ב, ולבסוף – הבגרות**. אלה הם כלי-מדידה כמותיים וקלים למדידה, שבאמצעותם יכולה מערכת-החינוך להראות כמה היא מצליחה להרים על נס את הישגיה. ברם, מדדים אלה אינם עונים על השאלה אילו בני אדם יהיו התלמידים? האם יהיו אנשים, השואפים לחברה הבנויה על "חירות", "שוויון", "סובלנות", "עזרה הדדית" ו"אהבת הבריות", כפי שהוגדר ב"מטרות החינוך הממלכתית" במסגרת סעיף 2 של חוק החינוך הממלכתי תשי"ג – 1953 (משרד החינוך, 2009)? כנראה, מילים נשגבות אלה טובות רק כדי לעורר את "גל האהדה שיתעורר בציבור" [באמצעות הספיץ התקשורתית, המגדיר את המטרות – ע.מ.] [יזרה, 1983, עמ' 81; השו" 197, p. 2002, Gatto].

גם ההורים מיישרים קו עם קובעי-המדיניות וממשיכים לעודד את בניהם ללכת לבית-הספר כמו שהוא היום – למרות העובדה, ש"אילו הם עצמם היו צריכים לחזור אל בית-הספר היו עושים הרבה מאוד כדי לשנות. עכשיו שהם לא ילכו שמה אלא רק ילדיהם, יתעלמו מן הרע הידוע וידברו על הטוב הרצוי; או יסתפקו בשינוי תפאורת בית-הספר מִכָּהָה לבהיר" (יזרה, 1983, עמ' 79). כמו קובעי-המדיניות, המתעלמים מהמצוקה של המורים והתלמידים כדי לשמור על "שקט תעשייתי" – כך גם ההורים – אף כי מחוסר-בררה – שואפים בכל-מאודם לשמור על "שקט תעשייתי", כי הם זקוקים למחסה לילדיהם, ובעיקר לבייבי-סיטר בזמן עבודתם.

דוגמה לכך אפשר היה לראות מספר ימים לפני ערב ל"ג בעומר תשע"ג (2013), תוך כדי כתיבת המאמר) – בקשר לגודל המהומה, שהתחוללה סביב ההחלטה להאריך את חופשת ל"ג בעומר ביום נוסף (ברנובסקי, 2013; דטל, 2013). מהפכות עלולות להפריע את שגרת-יומם.

שנית, הורים רבים רוצים בכל-מאודם, שילדיהם יצליחו להשיג ציונים גבוהים ככל האפשר – כדי להבטיח את השתלבותם בשוק-העבודה ובחברה. השיטה הקיימת, שבנויה על ציונים, על בחינות ועל סדרי-משמעת קשוחים – מסייעת להם מאוד לפקח על התלמידים. אדרבה, היום – בעידן של מחשוב בתי-ספר וסלולרי לכל מורה – ניתן אפילו לדווח להורים בכל שעה היכן הבן שלהם נמצא (כץ, 2009, עמ' 20). שיטה חלופית, ובמיוחד פתוחה יותר – עלולה אפילו להפחיד אותם.

גם הציבור בכלל, שרובו ככולו למד בבתי-ספר אשר שרר בהם אקלים המבוסס על סמכותיות, על התעלמות מביטויים ריגושיים ומתהליכים בין-אישיים, על התייחסות אל התלמיד כאל

אובייקט, על אותו מכלול של גורמים, אשר כמחאה נגדם קם החינוך ההומניסטי – גם הציבור ככלל התרגל לכך שלמידה אינה אלא פעילות של זכירה ושינון (דרום, 1989, עמ' 243-244). יש לקחת בחשבון, שציבור זה בכללו גם הוא מתייחס בעדיפות לרכישת-הידע (Beswick, 1983, p. 10) – כבסיס להצלחה בבחינות-הבגרות וללימודים הגבוהים, ולא ממהר להיפרד מתכנית-הלימודים הקיימת, שאמורה לשמש כרטיס-כניסה להשכלה הגבוהה.

במיוחד מעוררים תמיהה החוקרים. אחרי מאות שנות שפע בלתי נדלה של תאוריות ויוזמות חינוכיות – ממשיכה ההוראה להשתרך אל תוך השגרה, ושוקעת עוד יותר אל תוך המשבר המעמיק והולך; רוב החוקרים לא הפנימו, שחינוך הוא מדע יישומי (applied science), ולא מדע טהור (basic science), וכי תאוריות כשלעצמן, ללא מימושן, הן כאבן שאין לה הופכין. חינוך הוא אולי התחום היחיד, אשר בו התאוריות קיימות במקרים רבים במנותק מהתחום שהן אמורות לשרת (מרבך, 2012). למרבה הצער, רבים מאוד מהם – ממשיכים להציע תיקונים מפליגים לקידום איכות ההוראה, כביכול, אף-על-פי שאין ההוראה יכולה להסתגל לשינויים, העומדים בניגוד לפרדיגמה הלינארית הטבועה בה (לס, 1976, עמ' 48-49; מרבך, 2012; Kennedy, 2005).

יתרה מזו, הבעיה עם החוקרים אינה מוגבלת רק לעצם הסתירה המתודית בתפיסתם בין תאוריה ומעשה, אף שבמקרים רבים תאוריות "עובדות" יפה ב"ניסוי-מעבדה" (סלומון, 2000, עמ' 147, 51, 155) או בזכות "משוגעים לדבר" (מרבך, 2012). הבעיה עם החוקרים מעוגנת בעיקרה באשליה, שהם מעוררים בקרב קובעי-המדיניות, ההורים והציבור בכללו, כי אין כל רע בפרדיגמה הלינארית וכי אפשר להטליא עליה, טלאי על גבי טלאי, את כל התאוריות היפות, אם כי במבחן התוצאה של הכיתה הקונבנציונלית – נדחות התאוריות במוקדם או במאוחר (לס, 1976, עמ' 9-10; מרבך, 2012, 2013). על-ידי אשליה זו מעניקים החוקרים לגיטימציה אקדמית לפרדיגמה הלינארית ומעודדים את הנצחתה בתודעת קובעי המדיניות – בפרט, והציבור – בכלל.

הבעייתיים מכל הם המוסדות להכשרת-מורים, שלצד הלעטת הסטודנטים בתאוריות העדכניות והפתוחות ביותר הם ממשיכים להתנהל בעיקרם על-פי אותו היגיון תקשורתי חד-סטרי, המנחה את ההוראה הבית-ספרית (דרום, 1989, עמ' 243-244).

גם קירוב פרחי-ההוראה אל כור-ההיתוך הבית-ספרי באמצעות בתי-ספר עמיתים, על-פי המודל של בתי-ספר להתפתחות מקצועית [professional development schools (PDF)] (אריאב וסמית, 2006) – אינו מבשר על השינוי. אדרבה, לצד הסיכויים להשגת שילוב קל יותר של פרחי-ההוראה בסדר-היום הבית-ספרי הרווח – גדל גם החיקוי של פרחי-ההוראה את הרגלי-ההוראה של המורים המאמנים (בברסקי ומרבך, 2012), ואתו גם מתעצמת הנצחת הִקְשָׁל, המעוגן במנגנון התקשורתי החד-סטרי האנכרוניסטי, המנחה את ההוראה. המצב האבסורדי, שבו המוסדות להכשרת-מורים, כמו קובעי המדיניות, החוקרים ההורים והציבור בכלל – תופסים את הפרקטיקה הלינארית הממוסדת כמובנת מאליה (Cuban et al., 2001, p. 827; Hess, 2010, (preface XI) ומעניקים מס שפתיים לתאוריות החדשניות – חייב להיפסק.

מהפכה חינוכית!

"השתיקה אסור לה שתימשך [...] בית הספר כמו שהוא אינו יכול ללכת עוד. ואסור שילך. וכל המתקת דין כאן – היא עוולה" (יזהר, 1983, עמ' 97).

אין עוד מקום לתיקונים, ליוזמות חינוכיות מקומיות או נקודתיות (Barr & Tagg, 1995, p. 14) וגם לא למהפכה "רוחנית" (מרבך, 2012) מהפכה "טכנולוגית" (מרבך, בהכנה א) או "מהפכת נדלי" (מרבך, 2013), שמנסות לשווא להשתלב בסדר-יום של עולם ישן, שלא בנוי לקבל אותן (2012). פה דרושה מהפכה חינוכית!

קודם-כל יש צורך להשתחרר מההיבט הכפייתי של המושג "חינוך", כפי שהוא בא לידי ביטוי בהוראה, המוערכת במקרים רבים על-פי מדדים כמותיים, והמחייבת במקרים רבים הן את המורה, והן את התלמיד להתאים את עצמם אליה בעל-כורחם, כמו ביחס למספר שעות הלימוד ביום, משך כל שיעור, כמות ידע שיש להספיק, כמות-ידע שיש לדעת, רמה הישגית, שיש להגיע אליה, וכל זאת – במסגרת סדרי משמעת קשוחים בחינות ו"צלולים".

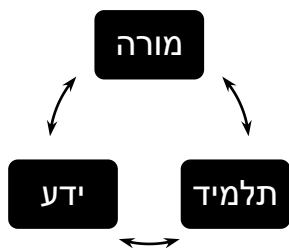
לחלופין יש לאמץ את המושג "חינוך", שבנוי בעיקרו על תהליך-למידה, שיש בו משמעות לומד (ברוקס וברוקס, 1997; ראו גם פירון, 2013; Hounsell, 1981) והמוערך בדרך כלל על-פי מדדים איכותיים, כמו סקרנותו, הבנתו, יצירתיותו, שיתוף-הפעולה שלו עם עמיתיו. כל זאת נעשה במסגרת אקלים ידיוותי, המזמין את המורה לסייע לתלמיד לממש את עצמו – כדי להגיע ל"חיים אנושיים מלאים, הוגנים ומכובדים" (אלוני, 1998, עמ' 8-9), הן כפרט והן כאזרח בקהילה (אלוני, 1998, עמ' 91, 84; דיואי, 1960 א, 1960 ב; דרום, 1989). ככל שתהליך-הלמידה יכוון לנקודת-המבט של התלמיד, כך הסיכוי, שהתלמיד יגיע למימוש עצמי יהיה גדול יותר, וכך גם יוכל המורה לממש את עצמו במילוי-תפקידו (על ההבחנה בין המושג "חינוך" למושג "חינוך בית-ספרי" – ראו אצל דיואי, 1960 ב, עמ' ט; טולסטוי, המצוטט על-ידי כהן, 1983, עמ' 48; כהן, 1988, עמ' 23; אינשטיין, בתוך המרכז לטכנולוגיה חינוכית, 2013; פוסטמן, 1998, עמ' 9): "חינוך הוא כל מה שנשאר לנו לאחר ששכחנו את כל מה שלמדנו בבית הספר".

כדי לבסס את תהליך הלמידה על נקודת-מבטו של התלמיד – ראוי להשתחרר מהתפיסה האפיסטמולוגית, המתבססת על ידע נתון, שאין לו תחליף, חיצוני לתלמיד, ולהמיר אותה בתפיסה אפיסטמולוגית, המשלבת בין שתי גישות: האחת של פיאז'ה, אשר לפיה האדם בונה באופן פעיל את הידע בכוחות-עצמו על-ידי פעולת-גומלין בינו לבין סביבתו ("הקונסטרוקטיביזם האינדיווידואלי" של פיאז'ה) (ראו לביא, 1993; דרויאן, 1999, עמ' 36-37; (Piaget, 1963; Piaget & Inhelder, 1977; Sebastian, 2005); השנייה של ויגוצקי, אשר על-פיה, האדם בונה באופן פעיל את הידע על-ידי תיווך של פרטים אחרים, ובמקרה שלנו – המורה ("הקונסטרוקטיביזם החברתי" של ויגוצקי) (ראו דרויאן, 1999, עמ' 75-77; ויגוצקי, 2003, עמ' 66-91; לביא, 1993).

התפנית בתפיסה האפיסטמולוגית מ"העולם החיצוני" הבלתי-תלוי ל"עולם הפנימי" של התלמיד כמפתח לכל התנסויותיו והידע שלו (Lavine, cited by Perry, 1992, p. 188) – מזמינה את המרת **הפרדגימה הלינארית**, המבוססת על העברת-ידע מוכן ומעובד מן המורה לתלמידים **בפרדיגמה דיאלקטית**, המשלבת שני תהליכי למידה: האחד, למידה **עצמית**, ברוח פיאז'ה, שמתנה את התודעותם של התלמידים בהסתמכותם על רמת תפקודיהם ההכרתיים **האקטואליים** (דרוואן, 1999, עמ' 36-37; Piaget, 1963, 1977); השני, למידה **בתיווך המורה**,

ברוח ויגוצקי, שמטרתה לקדם את רמת תפקודיהם האקטואליים של התלמידים לרמת תפקודיהם ההכרתית העתידית (הפוטנציאלית) (ברונר, 1968, עמ' 60; ויגוצקי, 1991, 2003, עמ' 191-66).

שינוי פרדיגמתי זה מתבטא בעיקרו בשינוי תפקודיהם של המורה, של התלמיד, של הידע ושל יחסי-הגומלין ביניהם. לפי תפיסה זו אמור המורה להיות משודרג ממי שמעביר ידע מוכן ומעובד – ל"מנחה", והתלמיד אמור להיות משודרג מתלמיד פסיבי, המשנן את הידע – ללומד אקטיבי, הלומד לפלס את "הדרך אל הידע" בכוחות-עצמו בהנחיית-המורה (Marbach, 1989, pp. 8-9).



כל שלושת השותפים לתהליך הלמידה (מורה – תלמיד – ידע) נמצאים בדו-שיח מתמיד זה עם זה. הידע אינו עוד בבחינת ידע נתון, המועבר "כזה ראה וקדש", מן המורה לתלמיד, אלא גורם, שנבנה על-ידי דו-שיח הן עם המורה, והן עם התלמיד – במקביל להיבנותם של המורה והתלמיד מדו-שיח זה עם הידע. המשמעות של יחסי-גומלין רב-כיווניים אלה, שגם התלמיד וגם המורה גם לומדים וגם מלמדים בו-זמנית – תוך כדי בנייה משותפת של הידע.

להלן טעימה מתהליך הלמידה הדיאלקטי המבוסס על יחסי גומלין רב-כיווניים, במסגרת המליאה, בכיתה, כפי שהוא מתואר במאמר "מסע לקידום הוראה משמעותית" (מרבך, 2014). דוגמה זו באה לבטא את השותפות הרעיונית של החוקר בהתנסויותיהם של תלמידיו, פרחי-ההוראה, ואשר הפכה להיות באמצעותם גם הלמידה הפרטית שלו. כאן גם מתבטא טשטוש-הגבולות בין מלמד ללומד, אשר בו כל צד נתפס בעיני רעהו, בכל ישותו ובמלוא-האינדיווידואליות שלו, כשכל אחד חופשי לשוחח עם רעהו באופן ספונטני. במצב זה אין המפגש ביניהם מתמקד עוד בנוטלים חלק בו, אלא ביגשרי המתהווה ביניהם (קורצוויל, 1978, עמ' 22-18).

באחד הקורסים עם פרחי-ההוראה ממחלקת-הגרפיקה הציעו חברי אחד הצוותים לחלק את נושא עבודתם האקדמית: "אהבת-אם" לשלושה היבטים: אהבה, רגש וחום. ראשית, הפניתי את תשומת-לבם להיבט "אהבה" ביחס לשם העבודה, שגם הוא נקרא "אהבה", ושאלתי אותם, אם הם מוכנים להתייחס לכפילות הרעיונית בין ה"אהבה" כהיבט לבין ה"אהבה" בתור שם העבודה.

אני מוכרח להודות, שבתחילה הם לא הרגישו כל בעיה בכך, אך אחרי שהבאתי מספר דוגמאות יותר קונקרטיות וקלות יותר להמחשה מתחום הגרפיקה, כמו השפעת כלי הציור על סגנון היצירה, שמחולק לשלושה היבטים: כלי-ציור, נייר ועיפרון, הם הבינו, שכלי-ציור לא יכול להיות היבט, כי כל העבודה עוסקת בכלי-ציור, וכי על כל היבט לייצג נקודת-מבט אחת מתוך השלם. בזיקה לכך הם הציעו, למשל, את שלושת ההיבטים הבאים: עיפרון, פחם ונייר. לאחר שהבינו, שהיבט יכול להיות רק בבחינת חלק מהשלם, שהוא שם העבודה, שאלתי אותם, אם הם יכולים להבחין בפועל בין רגש, חום ואהבה. לאחר מספר ניסיונות הם העלו את האפשרות, ששלושת ההיבטים קרובים מדי ואף חופפים במידה רבה, ועלולים ליצור כפילויות רעיוניות בדיון בין שלושתם. לפתע, אחת מחברי-הצוות אמרה, שיש לה רעיון איך לחלק את הנושא

לשלושה היבטים, אך היא מתקשה להגדיר אותם בצורה מילולית. היא ביקשה להביע אותם באמצעות ציור, וכמובן, הסכמתי; אפילו הייתי סקרן לדעת למה היא מתכוונת. וזו הייתה התוצאה:



הציור עשה את שלו. מיד התפתח דיון ער מצד כל הצוותים, שמטרתו הייתה להציע שם לכל אחד משלושת הציורים.

בהתחלה ההצעות היו **קונקרטיות**

מאוד – כמו "מיניקה", "תוחבת בננה", "לא שמה לב", ולאחר מכן התקדמנו לעבר הכללות בעלות אופי **מופשט ומושגי יותר**, שלא מייצג רק "מקרה פרטי", אלא "תופעה" – כראוי לשם היבט. בסופו של דבר, הגענו לשלושת ההיבטים: "תמיכה", "שתלטנות", "דחייה". כששאלנו את פרח-ההוראה לדעתה, היא אמרה, שאמנם היא לא ידעה איך להגדיר אותם, אך הם מייצגים את הכוונה שלה להציג מגוון של היבטים מהחיובי ביותר עד לשלילי ביותר – כדי לתת מרחב גדול ככל האפשר לדיון בנושא.

בזכות עידוד יחסי-גומלין רב-כיווני בין מורה – לומד – ידע, היו חברי הצוות פתוחים לחשוף את הצורך שלהם לפני חבריהם משאר הצוותים וכך גם אחת מחברי-הצוות הצליחה להציע בעזרתם ובעזרת מינחה – גישה יצירתית לפתרון בעייתה. לא זו בלבד, אלא ששיתוף-הפעולה מצד חברי שאר הצוותים – סייע גם להם באמצעות "העברה" להעמיק את הבנתם ביחס לאחד העקרונות הבסיסיים, הקשורים בחלוקה להיבטים (ראו מרבך, 2001, עמ' 29-43), כשגם אני מינחה רכשתי עוד כלי-הנחיה באמצעות הציור! (ראו מרבך, 2001, עמ' 38).

תהליך-למידה דיאלקטי-משמעותי מסוג זה – אינו יכול להיות מונחת על סדר-היום הבית-ספרי הקיים. הוא חייב להיות מעוגן בסביבה חינוכית בית-ספרית כללית המעודדת למידה. אמנם הספרות מדווחת על סביבות-לימוד, התורמות תרומה בלתי-מבוטלת לחינוך של תלמידים במידה המצדיקה את קיומן, אך במקרים רבים מדובר בעצם בפרויקטים ספציפיים, המופעלים לרוב בכמה כיתות לפרק-זמן מוגבל, כשבשאר השעות חוזרים התלמידים לסביבת-לימוד מסורתית (סלומון, 2000, עמ' 147).

סלומון (2000, עמ' 147) מדגיש, שאין טעם רב בתוספת, הקרויה "סביבה לימודית קונסטרוקטיביסטית" – כל עוד היא תוספת, ותו לא. הישגים נקודתיים – אומר סלומון (2000, עמ' 51, 147) – לא מעלים ולא מורידים. כדי לממש תהליך למידה דיאלקטי משמעותי הוא צריך לחול על כלל-בית-הספר, במסגרת "סדר-יום-בית-ספרי" או כפי שסלומון מכנה "תזמור-בית-ספרי כללי" (סלומון, 2000, עמ' 153), שמזמין את ביצוע תהליך הלמידה הזה. **מאחר שתהליך-הלמידה הדיאלקטי נדון בהרחבה אצל מרבך (2014), יחסוך החוקר את הדיון בתהליך-הלמידה עצמו. לחלופין, יתמקד החוקר בחלק הבא של המאמר במספר צעדים, אשר נדרשים לכינון חברה לומדת, התומכת בערכים לימודיים וחברתיים, שהם בבסיסו של תהליך-למידה דיאלקטי.**

אחד הצעדים הראשונים הוא לבחון מחדש את תחומי-הדעת, שמקובלים על המערכת החינוכית כפוטנציאל לפיתוח האישיות של התלמיד, ולהתמקד בתחומי-הדעת, **התואמים את תחומי-ההתעניינות של התלמיד**. "ככל שאנו מרבים להתבונן בתהליך הלמידה, כן אנו מבינים יותר ויותר עד כמה בסיסי הוא עיקרון זה" – אומרים ברוקס וברוקס (1997, עמ' 60). **אם הילד עצמו**

יוזם את פעילותו לפי התעניינותו, מובטח לנו שלימודיו יהיו בשבילו בבחינת ערך עצמי או חוויית ניסיון מהנה (דיואי, מצוטט על-ידי קליינברגר, 1960, עמ' 1ט).

...עניין הוא המודד של עוצם האחיזה – או יותר נכון: הוא הוא עוצם האחיזה – שיש למטרה הצפויה בנפש האדם והמניעה אותו לעשות מעשה לשם הגשמתה... העניין מייצג את הכוח המניע שבדברים – אם במוחש אם בציר שבדמיון – בכל התנסות בעלת מטרה. מבחינה מעשית, הערך שיש להכרת מקומו הדינאמי של עניין בהתפתחות החינוכית הוא בכך, שהיא מביאה לידי בחינת הילדים – בחינת כל ילד בפני עצמו – מצד הכשרונות, הצרכים והאיוויים המיוחדים להם. מי שמכיר בחשיבותה של התעניינות, לא יניח, שכל המוחות פועלים באותה צורה, רק בגלל שיש להם במקרה את אותו המורה ואת אותו ספר-הלימוד. עמדות, גישה ותגובה – משתנות לפי כוח המשיכה המיוחד של אותו חומר עצמו, ואותו כוח משיכה עצמו משתנה לפי ההבדל בכישרון הטבעי, בניסיונות הקודמים, בסדר החיים... (דיואי, 1946, עמ' 36-38; דיואי, 1960, א, עמ' 106-107; 130; Dewey, 1966, p. 130).

כדי שצעירים יפתחו ויהיו למבוגרים... דרושה אהדה לתשוקותיו העיקריות של הילד, ולא רק לנסות להפעילו לאיזו מטרה מופשטת, כגון גדולתה של ארץ או אומה מסוימת (ראסל, מצוטט על-ידי כהן, 1983, עמ' 80). אדרבה, בשנים הראשונות מומלץ גם שהחומר לא יינתן כשיעורים, או כמשהו שיש ללמודו, אלא כמשהו שיש לקולטו לתוך ניסיון הילד עצמו, כדי שאפשר יהיה לקיים את הזיקה הפנימית בין ידיעה לעשייה פיזית, שהיא אופיינית כל כך לתקופה זו שבחיי הילד (דיואי, 1960, ב, עמ' 119).

כדי "להגיע" אל נקודת המבט של התלמיד – על המורה לעבור ממי שמדבר "אל" תלמידו ככיתה למי שמדבר "עם" כל תלמיד כיישות ייחודית. עם זאת התלמיד עדיין חלק מקבוצה, חלק מחברה, כמו בחיי היום יום, וגם צריך לדעת לשלב את שיתוף הפעולה הלימודי והחברתי שלו עם עמיתיו כחלק ממימוש העצמי, מה שמחייב את המשך קיומה של המסגרת הכיתתית. ברם, כדי לממש את השילוב בין ההתייחסות אל התלמיד כיישות ייחודית לצד הבטחת ההשתלבות החברתית עם עמיתיו, חובה היא לצמצם באופן דרסטי את מספר התלמידים בכיתה.

על סמך המסע לקידום הוראה משמעותית במכללות (מרבך, 2014), מומלץ שמספר התלמידים בכיתה יוגבל לעשרה בלבד, כדי שיהיה אפשר למורה "להגיע" בכל שיעור לכל תלמיד. מספר זה יש לו תימוכין רבים גם במסגרות אחרות, השונות במקרים רבים בתכלית אחת מהשנייה. למשל, מספר התלמידים בחינוך מיוחד נע סביב עשרה תלמידים בכיתה (ראו למשל משרד החינוך, 1998). כך גם מספר החניכים של מדרוך בתנועת-הנוער וכך גם מספר החיילים של מפקד הכיתה בצבא.

ממצא מרתק, המלמד על האפקטיביות של החלוקה לקבוצות בנות עשרה תלמידים אפשר ללמוד גם משיטת המוניטורים (monitorial system) של שלהי המאה ה-18 בלונדון. המטרה הייתה לתת חינוך יסודי במחיר נמוך ככל האפשר וביעילות ארגונית מקסימלית למספר ילדים גדול ככל האפשר. המורה היה בוחר בקבוצה של תלמידים מוכשרים ומבוגרים יותר, ומקנה להם ידיעות מסוימות. כל אחד מהם (monitor – משגיח) הקנה לאחר מכן אותן ידיעות לקבוצה של 10 תלמידים. בדרך זו למדו בבת אחת ובאולם גדול אחד מאות תלמידים, שישבו שורות-שורות לפני משגיחיהם והמורה היה מפקח על התהליך כולו (פיש, 1971, כרך 4, עמ' 469-470). אמנם, מחנכים רבים, בעיקר בתפקידי ניהול – טוענים, שגם אילו היו מציעים מודל חלופי

לכיתה בת ארבעים תלמידים, הם לא היו מוותרים עליה, שכן, לדעתם, תלמידים באים לבית-הספר לא רק ללמוד, וכי לכיתה יש גם חשיבות מבחינה חברתית, בהקנותה, לפי דבריהם, תחושה של שייכות לחברה, לקבוצה (חן, 1999, עמ' 58), אך גם התומכים הנלהבים ביותר מביניהם בזכות הכיתה הגדולה, היו מעדיפים, שמספר התלמידים יהיה קטן יותר מ-40.

מריאיון, שנערך עם בעלת תפקיד ניהולי בבית-ספר יסודי, המאמינה בתרומת תחושת השייכות לקבוצה באמצעות כיתה גדולה יחסית – עולה, כי היא מעדיפה כיתה הכוללת 25 תלמידים. מריאיון אחר, שנערך עם בעל תפקיד ניהולי בבית-ספר תיכון, המצדד מאוד בכיתה גדולה יחסית בגלל הסיבה החברתית – עולה, כי הוא מעדיף 12 תלמידים עד 18 בכיתה. לעומת זאת, מריאיונות, שנערכו עם מורים מן השורה, שאינם בתפקידי-ניהול, ואשר מבליים את כל זמנם מול 30 עד 40 תלמידים – עולה, שהם לא ממהרים לדבר על הפן החברתי או על האני מאמין החינוכי, אלא הם מתמקדים בדרך כלל יותר בעצמם, בהישרדות שלהם (אריאלי, 1995).

כדי להשביח את תהליך הלמידה עוד יותר מוצע גם לחלק כל כיתה בת עשרה תלמידים לצוותים בני שניים עד שלושה תלמידים (מרבך, 2014) – בדומה לנטייה, הגוברת והולכת כיום בקרב רוב החוקרים בעולם, לעבוד בסביבות מחקר שיתופיות. בתקופה זו של ראשית המאה ה-21, אין כמעט תחום פעילות אנושית, שבו לא נדרשת עבודת-צוות. עולמנו נעשה מורכב יותר ויותר, ואין עוד בכוחם של יחידים – כשרוניים ככל שיהיו – להקיף את כל הידע, המיומנויות ושאר המשאבים, הדרושים לפתרון בעיות. עבודת-צוות מוצלחת – מבוססת על יכולתם של חברי-הצוות להקשיב זה לזה, להיות פתוחים לדעות שונות ובלתי-קונבנציונליות, להבחין בין מצבים, הדורשים היצמדות אל עמדה מסוימת – לבין מצבים, הדורשים שינוי עמדה או ויתור, כשקידום המשימה המשותפת עדיף על חשבונות יוקרה אישיים (ראו, למשל, דיון בלמידה-הוראה בצוות אצל בברסקי ומרבך, 2012, עמ' 266-270).

אקלים חינוכי של שיתוף-פעולה איננו עוד חלום נאיבי של "מתקני עולם", אלא כורח-המציאות (לביא, 2000; פסיג, 1996).

מי שחשב, שיש להכשיר את אזרחי המחר לעולם, שבו יצליח המתחרה הטוב, טופחת המציאות על פניהם ומתנה הצלחה בחיים דווקא ביכולת לעבוד בצוותא (דרום, 1989, עמ' 207-208). אדרבה, אומר פרנק (מצוטט על-ידי הוראה אקדמית, 2005, עמ' 27): "כדי שתצליח עליך לדאוג שגם חברך יצליח". רוג'רס (מצוטט על-ידי לביא, 1983, עמ' 324), שהתמקד בחקר העבודה בקבוצות, הגדיר אותה כ"דרך למימוש עצמי ולהתפתחות אישית...". סלומון (מצוטט על-ידי הוראה אקדמית, 2005, עמ' 29) שואל עם ציפיות גדולות: "מתי יתחילו אצלנו [באוניברסיטה] לחשוב על עבודת-גמר או דוקטורט או עבודה סמינריונית בצוותים?"

אמנם, צמצום מספר התלמידים בכיתה לעשרה בלבד – עלול להרתיע בגלל הנטל הכלכלי הכרוך ביישומו, וממילא לייתר גם את העבודה בצוותים, שיעילותה גם היא מותנית במסגרת כיתתית מצומצמת, אך יש לראות מהלך זה בשילוב שלושה מהלכים נוספים, אשר גם מקדמים את תהליך-הלמידה המשמעותי לתלמיד – למרכז סדר-היום הבית-ספרי וגם לא כרוכים במשאבים כלכליים חריגים:

המהלך הראשון הוא צמצום דרסטי במספר השעות היום-יומי של הלמידה הפורמלית עם המורה – על רקע הממצאים, העולים מהמסע של החוקר לקידום הוראה משמעותית במכללות עם כיתות בנות עשרה פרחי הוראה (מרבך, 2014), הוא מעריך, שהמפגש האינטימי היום-יומי בן שעתיים בלבד, אשר בו נפגש המורה עם עשרת תלמידיו בכיתה – עשוי לשדרג בצורה משמעותית

את תהליך-הלמידה, בעיקר על-ידי היכולת שלו להעריך את צרכיו של התלמיד בזמן אמת ובו-זמנית גם לתת להם מענה. ההגעה אל כל תלמיד כל יום **בזמן אמת**, נותנת למורה הזדמנות גם לזהות את "אזור ההתפתחות הקרובה" של התלמיד וגם לסייע לו בו-זמנית לשידרג את יכולותיו מרמת "המושגים הספונטניים" שלו ל"מושגים פורמליים".

נוסף על ההיבטים הלימודיים, ניתנת למורה גם הזדמנות להקשיב לצרכיו האישיים הרגשיים, האינטימיים של התלמיד וגם לתת לו בו-זמנית מענה במידת-האפשר.

יתרה מזו, מעבר ליתרון, שיש לתלמידים באמצעות המפגש הלימודי המשמעותי היום-יומי שלהם בן-השעתיים בתיווך המורה – נפתחות להם גם אפשרויות נוספות לשידרג את כישורי-הלמידה שלהם ואת פעילויותיהם החברתיות במסגרת השעות הנוותרות לשהותם בבית-הספר. במיוחד אמורים הדברים לגבי שינוי-התפיסה ביחס למושג שיעורי-בית, הכוללים במקרים רבים סדרה של מטלות ספורדיות בנושאים שונים מזה מזה, שלא תמיד יש לתלמידים עניין בהן, ואשר נועדו במקרים רבים לתרגול ולשינון, מה עוד, שהם פולשים לשעות-הפנאי של התלמידים ולא מסיבים להם נחת במקרים רבים. במקום להעמיס על התלמידים עוד מקצועות ועוד חומר ביום-לימודים אחד, ולשלוח כל איש לביתו להתמודד עם המטלות – מוצע, שהתלמידים ימשיכו את פיתוח משימותיהם בבית-הספר בלמידה עצמית – כהמשך טבעי לתהליך-למידה משמעותי רציף, שחוו אותו בכיתה בתיווך המורה, ואשר יש להם עניין להשלים אותו. השלמת המשימות מיד לאחר ההנחיה – אמורה להעניק לתלמידים יתרון, משום, שהדברים עדיין טריים בתודעתם ויכולים לסייע להם בהשלמת-משימותיהם, וכן מלמדת אותם, שהתחייבויות לא דוחים! נימוק זה הוא בעל-חשיבות עליונה בקבלת-האחריות של התלמידים על תהליך-הלמידה.

שנית, הלמידה העצמית שאמורה להתבצע בבית-הספר במסגרת צוותים בני-שניים עד שלושה תלמידים, מזמינה אותם להמשיך ולעבוד יחד בחברותא על כל היתרונות הלימודיים הנלווים. שלישית, מוצע שהלמידה העצמית בבית-הספר תהיה בפיקוח תורנות של מורים, וכך גם תהיה נגישות גבוהה אליהם בשעת-הצורך.

רביעית, ראוי שגם התלמידים מהחטיבה העליונה יתגייסו לעזור לתלמידים מהחטיבות הנמוכות יותר במסגרת סדר-היום השוטף, מה עוד שהדבר יצמצם למינימום את הצורך במורים וגם יחסוך כספים רבים.

ללמידה בחברותא בתוספת הליווי של המורים ו"האחים הבוגרים" – יש גם ערך חברתי: ראשית, ניתן לעזור לכל תלמיד ברגע אמת ולא לתת למתקשים בלימודיהם "ללכת לאיבוד". שנית, תהיה אפשרות לחסל אחת ולתמיד את התופעה הבלתי-נסבלת בעליל של מורים פרטיים על כל ההשלכות הנפשיות והכספיות הקשורות בכך (מרבך, 1998).

כדי להעצים עוד יותר את תחושת-האחריות הקולקטיבית ו"הביחד" היה ראוי גם לשלב בשעות המתפנות את כל הפעילות החברתית של תנועת-הנוער (אריאל, 2007), לרבות החזקה השוטפת של בית-הספר כמו ניקיון, גינון, צביעה (פוסטמן, 1998, עמ' 85; קורצ'אק, מצוטט על-ידי וינגרטן, 1982, עמ' 95-96); כל זאת במסגרת סדר-היום השוטף.

המהלך השני הוא צמצום מספר ימי הלימוד הפורמליים בשבוע לארבעה בלבד – אדרבה, מוצע אף להעמיק את הפעילות החברתית הפנים-בית-ספרית על-ידי צמצום מספר ימי-הלימוד הפורמליים בשבוע – לארבעה בלבד, והפניית היומיים הנוותרים להשתלבות בעבודה קהילתית (פוסטמן, 1998, עמ' 80-96; Gatto, 2002, pp. 35-36). דווקא בימים אלה, כשהפערים החברתיים

גדלים והולכים, והאינדיבידואליות מכרסמת בתודעה החברתית הקולקטיבית – יש צורך יותר מתמיד להגביר את המודעות של הנוער לצרכים החברתיים ולעודד אותם לקחת חלק מעשי במילויים. אמנם הפחתת שני ימי לימוד פורמליים – עלולה להיראות קיצונית מדי, אך ראוי לקחת בחשבון, שמספר ימי-הלימוד הפורמליים הנוכחיים בשבוע מבוסס בעיקרו על התאמתם לסדר-היום הציבורי הביורוקרטי, הבנוי על שישה ימים בשבוע יותר מאשר על שיקול חינוכי מקצועי, מה עוד, שהפעילות הקהילתית המוצעת היא לא רק בבחינת תרומה חברתית גרידא לקהילה. אדרבה, היא בעיקר **העצמתו של המימוש העצמי של התלמיד הן כפרט, והן כאזרח בקהילה** (אלוני, 1998, עמ' 91, וכן ראו גם דיואי, 1960 א, 1960 ב; דרום, 1989; וכן ראו גם: אלוני, 1998, עמ' 84). ראוי להדגיש, כי כל הפעילויות החברתיות הפנים-בית-ספריות והחוץ-בית-ספריות תהיינה יזומות על-ידי ה"אחים הבוגרים" – בהנחה ובפיקוח של מורה או צוות מצומצם בלבד של מורים. **בל נשכח, שבגיל 18 תלמידים רבים כבר קוראים: "אחריי!"**

לצד הדאגה לאיכות הלמידה של התלמיד – יש גם לדאוג לאיכות ההוראה של המורה

ראשית, יש להמיר את הכשרת-המורים מהעברת ידע **ללימוד-הדרך אל הידע**, כדי שפרחי ההוראה אכן יוכלו לסייע לתלמידיהם העתידיים לפלס את הדרך אל הידע בכוחות-עצמם. במיוחד חיונית תמיכה זו של המורה בעולם משתנה, הדורש פעמים רבות מהתלמיד לבחון מחדש תופעות, אשר אין עוד בכוחו של הידע הקודם שלו להסביר אותן.

שנית, יש להמיר את מעמד המורה מְעוֹבֵד "מטעם" משרד החינוך לבעל-מקצוע "**אוטונומי**". במילים אחרות, צריך לתת למורה את מלוא חופש-הפעולה הטוטלי לטפל בתלמידיו בכל התחומים ובצורה טוטלית – בדומה לרופא, עורך-דין או שרברב, כדי שהטיפול בהם יהיה מקצועי, ולהעניק לו את הפריבילגיה להגיע סוף-כל-סוף למימוש עצמי, דבר, שנראה היום כאוטופיה (כספי, 1994, עמ' 68).

אפילוג

המהפכה החינוכית ברוח הרעיונות שתוארו לעיל – לא דורשת מהפכה כלכלית, שכן, הלמידה הפורמלית תוגבל לשני שיעורים בלבד ביום ולארבעה ימים בשבוע, בעוד שהלמידה הבלתי-פורמלית, הכוללת בעיקרה את הלמידה העצמית והפעילויות החברתיות – תתבצע בשעות ובימים המתפנים ותהיה מנוהלת בעיקרן בידי "אחים בוגרים" – בהנחה ובפיקוח בלבד של המורים. לעומת זאת, המהפכה החינוכית דורשת בהחלט התארגנות חדשה, ובעיקר – חשיבה חדשה נטולת-דעות קדומות ואינטרסים זרים. מעל לכל, היא דורשת לקיחת אחריות מנהלית ומקצועית:

האחריות המנהלית למימוש המהפכה החינוכית – מוטלת על אנשי משרד החינוך, קובעי המדיניות. הם אלה שצריכים לספק את המשאבים ולהכשיר את התנאים הלכה למעשה להפעלתה התקינה של תכנית-הלימודים המהפכנית.

האחריות המקצועית מוטלת על המוסדות להכשרת-מורים, שאמורים להכשיר את סוכני-השינוי העתידיים. אדרבה, זאת החובה של המוסדות להכשרת-מורים, **וזאת גם ההצדקה לעצם קיומם!** רק אם פרח-ההוראה יחוה את השינוי הפדגוגי הזה בעצמו, ויאמין, כי אכן יש לו הן את הידע, הן את היכולת, **ובעיקר סביבת-העבודה החינוכית**, רק אז הוא יוכל להיות סוכן שינוי אמיתי (רוג'רס, 1973, עמ' 140), שיש בכוחו להוציא את ההוראה מן המשבר הטבוע בה.

הערה מתודית:

למען הגילוי הנאות, כל ההצעות וההמלצות הנזכרות לעיל לא נוסו מעולם בבית-הספר. הן רק בבחינת הזמנה לדיון לקראת סדר-יום-בית-ספרי חדש.

ביבליוגרפיה

- אבדור, ש' (2008). השינוי הנדרש במאפייני המועמדים להוראה, בהכשרתם ובפיתוחם המקצועי. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (עמ' 145-175). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- אלוני, נ' (1998). **להיות אדם: דרכים בחינוך ההומניסטי**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- אלוני, נ' (2008). בעיקר אינטלקטואלים ונדיבים: על טיפוחם והכשרתם של אנשי חינוך ראויים לשמש. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (עמ' 93-106). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- אמיתי, ר' (2009). איכות המורים בישראל והקשר בינה ובין הצלחת התלמידים. **קשר עין**, 190, 22-26.
- אריאב, ת' וסמית, ק' (2006). יצירת שותפויות בין מוסדות להכשרת מורים לשדה: מבט בינלאומי בדגש על מודל בית הספר להתפתחות מקצועית (PDS). בתוך מ' זילברשטיין, מ' בן פרץ ונ' גרינפלד (עורכים), **מגמה חדשה בתכניות ההכשרה של מורים: שותפות בין מכללות לבין בתי ספר – הסיפור הישראלי** (עמ' 21-67). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- אריאל, מ' (2007). **מודל תנועות הנוער**. מכתב לשרת החינוך, יולי תמיר.
- אריאל, מ' (1995). **אי נחת בהוראה**. תל-אביב: רמות.
- בברסקי, מ' ומרדך, ע' (2012). זיהוי צורכי באי-מפגש ההדרכה הפדגוגית על-פי מדרג הצרכים של מסלאו. **שאנן, יח**, 276-231.
- בק, ש' (2008). האומנם הכשרה מיותרת? על ייחודה של הכשרת המורים האקדמית. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (עמ' 251-280). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- ברגמן, ש"ה (1974). **הפילוסופיה הדיאלוגית מקירקגור עד בובר**. ירושלים: מוסד ביאליק.
- ברונר, ג"ס (1968). **תהליך החינוך**. תל-אביב: יחדיו.
- ברוקס, ז"ג וברוקס, מ"ג (1997). **לקראת הוראה קונסטרוקטיביסטית: בחיפוש אחר הבנה**. ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- ברנובסקי, י' (2013, 29 באפריל). הארכת חופשת לי"ג בעומר - זעם ההורים. **ישראל היום**. אוחר מתוך <http://www.israelhayom.co.il/article/85667>
- ברנובסקי, י' וסניור, א' (2010, 15 באוגוסט). אח גדול: מצלמות בבתי-הספר יחברו למשטרה. **ynet**. אוחר מתוך <http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-3936638,00.html>
- דה בונו, א' (1994). **למד את ילדך לחשוב** (ד' שרון, מתרגמת, מהדורה שנייה). ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- דטל, ל' (2013, 27 באפריל). פירון: 2 ימי חופשה בלי"ג בעומר זה לא צודק; משרד החינוך בוחן קייטנה בביה"ס. **The Marker**. אוחר מתוך <http://www.themarker.com/news/1.2004939>
- דיואי, ג' (1946). **אני מאמין בחינוך**. מרחביה: ספרית פועלים.
- דיואי, ג' (1960א). **דימוקראטיה וחינוך** (י"ט הלמן, מתרגם). ירושלים: מוסד ביאליק.
- דיואי, ג' (1960ב). **הילד ותכנית הלימודים: בית הספר והחברה** (ח' ברוור, מתרגם). תל-אביב: אוצר המורה.
- דרויאן, ש' (1999). **עקרונות אבולוציוניים בהתפתחות החשיבה**. תל-אביב: רמות.
- דרום, י' (1989). **אקלים של צמיחה**. תל-אביב: ספרית פועלים.
- הוז, ר' וקינן, ע' (2008). התפקידים החברתיים של המוסדות להכשרת מורות. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (עמ' 131-142). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- הוראה אקדמית: חינוך או הקניית ידע? רב שיח. (2005). **על הגובה**, 4, 25-31.
- הירש, ס' (עורך). (1998). **מניעת בעיות משמעת: חוברת עבודה**. ח"מ: חמו"ל.
- הרפז, י' (עורך). (1997). **חינוך לחשיבה ביקורתית**. ירושלים: מאגנס.
- ווירט, פ' (1984). בית-הספר האידיאלי שלי איננו בית-ספר. בתוך י' פזי (עורך), **מהו חינוך?** (הסדנה להכשרת המחנך: מקראה א, כרך ב, עמ' 65-67). קרית טבעון: אורנים.

- וולף, ש' (1971). גרמניה ואוסטריה. בתוך **האנציקלופדיה החינוכית** (כרך ד, עמ' 444-459). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- ויגוצקי, ל' (1991). איזור ההתפתחות הקרובה ביותר: גישה חדשה. **החינוך המשותף, מח** (141), 67-71.
- ויגוצקי, ל' (2003). **מחשבה ותרבות** (א' קוזולין וגי עילם, עורכים, א' וקסלר, מתרגמת). ירושלים: מכון ברנקו וייס. וינגרטן, י' (1982). **יאנוש קורצ'אק**. תל-אביב: משרד הביטחון.
- ויסבלום, ע' (2013, 27 באוגוסט). להאמין בתלמיד, לתת אמון במורה. ynet. אוחזר מתוך <http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4422386,00.html>
- זוובסקי, ר' ודוניצה-שמידט, ס' (2005). **מורים בישראל: משיכת מורים אפקטיביים, פיתוחם ועידודם להישאר במערכת החינוך בישראל**. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב.
- חן, נ' (1997). אדריכלות של מבני חינוך. בתוך י' קשת, מ' אריאלי ושי שלסקי (עורכים), **לקסיקון החינוך וההוראה** (עמ' 19). תל-אביב: רמות.
- חן, ד' (1999). **בית הספר העתידי כרמים: בין תיאוריה למעשה**. תל-אביב: רמות.
- יובג, א' (2008). וועדת דוברת ועתידן של המכללות לחינוך. בתוך ד' כפיר ותי' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (עמ' 198-210). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- יזהר, ס' (1983). צלו של בית-הספר. בתוך י' פזי (עורך), **מהו חינוך?** (הסדנה להכשרת המחנך: מקראה א, כרך ב, עמ' 78-99). קריית טבעון: אורנים.
- יריב, א' (1999). **שקט בכיתה, בבקשה! מדריך לטיפול בבעיות משמעת ואלמוות**. אבן יהודה: רכס.
- כהן, א' (1979). **החינוך המודרני: משנתו החינוכית של ברטראנד ראסל**. תל-אביב: יבנה.
- כהן, א' (1983). **מהפכה בחינוך**. תל-אביב: רשפים.
- כהן, א' (1988). ערכי אדם וערכי סביבה. בתוך ב' פוליטי (עורכת), **ערכים, חינוך וארכיטקטורה: קובץ הרצאות מיום-עיון שנערך בטכניון (מאי, 1986)** (עמ' 23-26). תל-אביב: המכון לפיתוח מבני חינוך ורווחה.
- כספי, מ' (1994). מטרות למידה של האדם, תפקודי הוראה ומה שמעבר להם. **במכללה**, 5, 67-90.
- כפיר, ד' (2008). גיוס להוראה של אקדמאים בוגרים המבקשים קריירה שנייה והכשרתם (החלופית) בסטנדרט גבוה. בתוך ד' כפיר ותי' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (עמ' 176-197). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- כפיר, ד' ואריאב, ת' (עורכות). (2008). **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- כץ, ש' (2009). מחשב נייד / טלפון סלולרי לכל מורה. **קשר עין**, 191, 18-29.
- כץ, ש' (2011). חדשות הארגון. **קשר עין**, 208, 14-19.
- לביא, צ' (1983). **אתגרים בחינוך: לקראת בית ספר פתוח יותר**. תל-אביב: ספריית פועלים.
- לביא, צ' (1993). קונסטרוקטיביזם אינדיבידואליסטי, קונסטרוקטיביזם חברתי וחינוך: פיאז'ה וויגוטסקי על תפקיד ההוראה בהתפתחות הילד. **החינוך המשותף, נו** (148-149), 78-92.
- לביא, צ' (2000). **הייתכן חינוך בעידן הפוסט מודרניזם?** תל-אביב: ספריית פועלים.
- ליבמן, צ' (2008). מבחני רישוי למורים: עליית מדרגה או זנב המכשכש בכלב? בתוך ד' כפיר ותי' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (עמ' 225-247). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- לם, צ' (1976). **ההגיגות הסותרים בהוראה**. תל-אביב: ספריית פועלים.
- לם, צ' (1988). כמה ספקות באשר לקשר בין התפתחות וסביבה. בתוך ב' פוליטי (עורכת), **ערכים, חינוך וארכיטקטורה: קובץ הרצאות מיום-עיון שנערך בטכניון (מאי, 1986)** (עמ' 3-7). תל-אביב: המכון לפיתוח מבני חינוך ורווחה.
- מולנר, פ' (1984). **הנערים מרחוב פאל (מחנים)** (מ' ברקאי, מתרגם). תל-אביב: זמורה ביתן.
- מורן-זליקוביץ, י' (2009, 25 ביוני). תוכנית משרד החינוך למלחמה בתלמידים אלימים. ynet. אוחזר מתוך <http://www.ynet.co.il/articles/1,7340,L-3736721,00.html>
- מידודסר, ד', נחמיאס, ר', טובין, ד' ופורקוש, א' (2006). **חדשנות פדגוגית משולבת טכנולוגיות מידע ותקשורת**. תל-אביב: רמות.
- מקלוהן, מ' (2003). **להבין את המדיה** (ע' שורר, מתרגמת). תל-אביב: בבל.
- מרבך, ע' (1998). **הספרייה הציבורית בין חזון למציאות**. ירושלים: מרכז ההדרכה לספריות בישראל.
- מרבך, ע' (2001). **תיהלוך החשיבה האקדמית**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- מרבך, ע' [תחת השם: מורה בן 65] (2005). שבעה שיעורים בחינוך. **קשר עין**, 153, 18, 22.
- מרבך, ע' (2012). כישלון המהפכה הרוחנית בחינוך. **בטאון מכון מופ"ת**, 49, 82-91.

- מרבך, ע' (2013). כישלון "מהפכת הנדל"ן בחינוך". שאנן, יט, 221-244.
- מרבך, ע' (2014). מסע לקידום הוראה משמעותית. **בטאון מכון מופת**, 52, 65-73.
- מרבך, ע' (בהכנה א). כישלון "המהפכה הטכנולוגית" בחינוך.
- המרכז לטכנולוגיה חינוכית. (2013). **הילקוט הדיגיטלי: ידיעון תחילת שנת הלימודים תשע"ב**. אוהור מתוך <http://www.cet.ac.il/newsletter/cetnews/2011/september/index.htm>
- משרד החינוך (1998). **חוזר מנהל כללי: הוראות קבע, נח/8(ב)**. אוהור מתוך http://cms.education.gov.il/EducationCMS/applications/mankal/arc/nh8bk1_2_2.htm
- משרד החינוך (2003). **חוזר מנהל כללי: הוראות קבע, סג/6(ב)**.
- משרד החינוך (2009). חוקים ואמנות. **חוק חינוך ממלכתי, תשי"ג-1953**. אוהור מתוך <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Zchuyot/Chukim/ChokChinuch/veamanot/Mamlachti1953.htm>
- סטרובסקי, ר', הרץ-לזרוביץ, ר' ואורלנד-ברק, ל' (2008). **מורה נבוכים: חלונות להנחיית מורים**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- סטרובסקי, ר', מרבך, א' והרץ-לזרוביץ, ר' (2002). המורה המתחיל: תחנות ומשוכות בשנה הראשונה להוראה. **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 26, 123-158.
- סילברמן-קלר, ד' (2008). פרופסיונליזציה של החינוך הבלתי פורמאלי: דיון בכמה כיוונים. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (עמ' 322-334). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- סימון, ע"א (1971). פסטאלוצ'י. בתוך **האנציקלופדיה החינוכית** (כרך ד, עמ' 507-522). ירושלים: משרד החינוך והתרבות.
- סלומון, ג' (2000). **טכנולוגיה וחינוך בעידן המידע**. חיפה: אוניברסיטת חיפה.
- סמילנסקי, י' ובר-לב, מ' (1991). **שיקול דעת בפתרון בעיות משמעת בכיתה** (מהדורה שנייה). ירושלים: המכון לחקר הטיפול בחינוך.
- סמית, ח' ופניאל, א' (2003). סקר דעת קהל בקרב מורי ישראל. **פנים**, 24, 77-88.
- סמית, ק' ורייכנברג, ר' (2008). תקופת התמחות בהוראה: גשר בין ההכשרה הראשונית לבין התפתחות המקצועית המתמשכת של המורים. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (עמ' 211-224). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- ענבר, ד' (2008). דבר עורך הסדרה. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (עמ' 7). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- עצמון, א' (2008). מלאכת ההוראה כיצירת אומנות. בתוך ד' כפיר ות' אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (עמ' 107-130). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- פוליטי, ב' ואשר, א' (1992). **בית-הספר היסודי: מדריך לתכנון**. תל-אביב: המכון לפיתוח מבני חינוך ורווחה.
- פוסטמן, נ' (1986). **אבדן הילדות** (נ' סלע, מתרגמת, מהדורה שנייה). תל-אביב: ספריית פועלים.
- פוסטמן, נ' (1998). **קץ החינוך: הגדרה מחודשת למטרות בית הספר** (א' צוקרמן, מתרגם). תל-אביב: ספריית פועלים.
- פיוטרקובסקי, ש' (2010, 12 באוקטובר). 45% ממורי התיכונים חסרי אונים מול תלמידים. **ערוץ 7**. אוהור מתוך <http://www.inn.co.il/News/News.aspx/210107>
- פירון, ש' (2013, 5 באוגוסט). **מדיניות לקידום למידה משמעותית במערכת החינוך**. אוהור מתוך <http://blogs.haaretz.co.il/orkashti/files/2013/08/%D7%9E%D7%A1%D7%9E%D7%9A-%D7%9E%D7%9C%D7%90.pdf>
- פיש, א"ה (1971). לקראת חינוך יסודי לכל. בתוך **אנציקלופדיה חינוכית** (כרך ד, עמ' 468-473). ירושלים: משרד החינוך.
- פלד, י' ורוטם, א' (2008). **לקראת בית ספר מקוון**. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- פסיג, ד' (1996). **טקסונומיה של מיומנויות וכישורים קוגניטיביים עתידיים**. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.
- פרידמן, י' ופארבר, ב"א (1992). **הדימוי המקצועי של המורה ושחיקתו**. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- קורן, ד' (2009, 11 ביוני). מבקר ספרות לימד תנ"ך בחטיבת הביניים וחזר עם מסקנות עגומות. **הארץ online**. אוהור מתוך <http://www.haaretz.co.il/hasite/spages/1092124.html>
- קורצויל, ב' (1978). **מרטין בובר והמחשבה החינוכית המודרנית**. ירושלים: שוקן.
- קליינברגר, א"פ (1960). גיוחן דיואי, ההוגה והמחנך. בתוך ג' דיואי, **הילד ותוכנית הלימודים: בית הספר והחברה** (עמ' ה-מג). תל-אביב: אוצר המורה.

קליינברגר, א"פ (1985). תולדות החינוך. בתוך **האנציקלופדיה העברית** (כרך יז, עמ' 627-651). ירושלים: חברה להוצאת אנציקלופדיות.

קשתי, א' (2009, 12 ביוני). המורה ננזפה, כי היא לימדה יותר מהנדרש לבגרות. **הארץ online**. אוחרז מתוך www.haaretz.com/hasite/spages/1092405.html

ראונר, ג' (2013, 18 באוגוסט). מה שמלמדים זה לא היסטוריה. **ynet**. אוחרז מתוך <http://www.ynet.co.il/articles/0,7340,L-4418840,00.html>

רוג'יס, ק' (1973). **חופש ללמוד** (י' שטרנברג, מתרגם). תל-אביב: ספריית פועלים.

רייך, ד' (2012). חשוב להמשיך במהפכה בחינוך. **קשר עין**, 211, 34.

שילד, ג' ואסולין, מ' (1997). **מערכת החינוך בראי ההערכה: תמונת מצב, תשנ"ב-תשנ"ו**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

שילד, ג' וכרמלי, מ' (1997). **תכנית הסטאז' בשנתה השנייה: תמונת מצב**. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

שקדי, א' (2008). דפוסי הדרכה פדגוגית: מגישה יישומית לגישה התנסותית-קונסטרוקטיביסטית. בתוך ד' כפיר ותי אריאב (עורכות), **משבר ההוראה: לקראת הכשרת מורים מתוקנת** (עמ' 302-322). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

- Aljughaiman, A., & Mowrer-Reynolds, E. (2005). Teachers' conceptions of creativity and creative students. **Journal of Creative Behavior**, 39, 17-34.
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning – A new paradigm for undergraduate education. **Change**, 27(6), 13-25. Retrieved from <http://docushare3.dcc.edu/docushare/dsweb/Get/Version-3000/BarrTagg.pdf>
- Beghetto, R. A. (2007). Does creativity have a place in classroom discussions? Prospective teachers' response preferences. **Thinking skills and creativity**, 2(1), 1-9.
- Beswick, N. (1983). The controversial school library: A critical reassessment and proposed new strategies. **Education Libraries Bulletin**, 26(2), 1-15.
- Binkley, R. (1980). Can the ability to reason well be taught? In J. A. Blair & R. H. Johnson (Eds.), **Information logic: The first international symposium** (pp. 79-92). Inverness, CA: Edgepress.
- Collins, A., & Harveson, R. (2009). **Rethinking in the age of technology: The digital revolution and schooling in America**. New York: Teachers College Press.
- Cuban, L., Kirkpatrick, H., & Peck, C. (2001). High access and low use of technologies in high school classrooms: Explaining an apparent paradox. **American Education Research Journal**, 38(4), 813-834.
- DePalma, R., Matusov, E., & Smith, M. (2009). Smuggling authentic learning into the school context: Transitioning from an innovative elementary to conventional high school. **Teacher College Record**, 111(4), 934-972.
- Dewey, J. (1966). **Democracy and education**. New York: The Free Press.
- Fendler, L. (1998). What is it impossible to think? A genealogy of the educated subject. In T. S. Popkewitz & M. Brennan (Eds.), **Foucault's challenge: Discourse, knowledge, and power in education** (pp. 36-93). New York: Teachers College Press.
- Fichte, J. G. (1922). **Addresses to the German nation** (R. F. Jones & G. H. Turnbull, Trans). Chicago: The Open Court Publishing Company.
- Gatto, J. T. (2002). **A different kind of teacher: Solving the Crisis of American schooling**. Berkeley, CA: Berkeley Hill Books.
- Hess, F. M. (2010). **The same thing over and over: How school reforms get stuck in yesterdays ideas**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Hargreaves, D. H. (1996). **Teaching as a research-based profession: possibilities and prospects**. London: Teacher Training Agency.
- Hart, P. D. (2006). **Report findings: Based on a survey among California ninth and tenth graders**. Washington, DC: Author. Retrieved from http://www.connectedcalifornia.org/downloads/irvine_poll.pdf
- Hounsell, D. (1981). Teaching and learning information skills: A sense of purpose. In P. Fox (Ed.), **Second International Conference On Library User Education, Keble College Oxford, 7-10 July, 1981: Proceedings** (pp. 10-16). Loughborough: Infuse Publications.

- Kennedy, M. M. (2005). **Inside teaching: How classroom life undermines reform**. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Marbach, A. (1989). **Locating information in books in the fifth grade of the elementary school** (Doctoral dissertation). The University of Sheffield.
- Marbach, A. (2013). The crisis is the main feature of teaching. In N. Adi, S. Braizblatt, R. Heimann, M. Mor, E. Ruchin, R. Serlin, & B. Tauber (Eds.), **The 6th International Conference on teacher education. Changing reality through education: Conference abstracts** (p. 248). Tel-Aviv: The Mofet Institute.
- Markuson, C. (1986). Making it happen: Taking charge of the information curriculum. **School Library Media Quarterly**, 15(1), 37-40.
- Matusov, E. (2011). Authorial teaching and learning. In E. J. White & M. Peters (Eds.), **Bakhtinian pedagogy: Opportunities and challenges for research, policy and practice in education across the globe** (pp. 21-46). New York: Peter Lang pub.
- McCormick, R., & James, M. (1983). **Curriculum evaluation in schools**. London: Croom Helm.
- Melton, J. V. H (2003). **Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria**. New York: Cambridge University Press.
- Nicholls, A. (1983). **Managing educational innovations**. London: George Allen and Unwin.
- Nickerson, R. S. (1999). Enhancing creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), **Handbook of human creativity** (pp. 392-430). New York: Cambridge University Press.
- Paul, R. W. (1992). Teaching critical thinking in the strong sense: Getting behind worldviews. In R. A. Talaska (Ed.), **Critical reasoning in contemporary culture** (pp. 135-156). Albany, NY: State University of New York Press.
- Perry, M. (1992). **An intellectual history of modern Europe**. Boston: Houghton Mifflin.
- Piaget, J. (1963). **The origins of the intelligence in children**. New York: Norton.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1977). **The psychology of the child**. London: Routledge and Kegan.
- Rothbard, M. N. (2006). **Education: Free and Compulsory**. Auburn, Alabama: Ludwig von Mises institute.
- Rowntree, D. (1982). **Educational technology in curriculum development** (2nd ed.). London: Harper and Row.
- Schneps, M. H., Sadler, P. M., & Crouse, L. (2003). **A private universe: Misconception that block learning** [videorecording]. Santa Monica, CA: Pyramid Media.
- Sebastian, E. R. (2005, November 9). Schemes and practices: Piaget's terms of knowledge adaptation [Web log post]. Retrieved from <http://voices.yahoo.com/schemes-practices-piagets-terms-knowledge-adaptation-10506.html>
- Sidorkin, A. M. (2009). **Labor of learning: Impure education and the next generation reform**. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Varrene, H., & McDermott, R. P. (1998). **Successful failure: The school America builds**. Boulder, CO: Westview Press.
- Yazzie-Minz, E. (2006). **Voices of students of engagement: A report on the 2006 high school survey of student engagement**. Bloomington, IN: Indiana University. Retrieved from http://letsgetengaged.wikispaces.com/file/view/HSSSE_2006_Report.pdf
- Zaho, Y. (2009). **Catching up or leading the way: American education in the age of globalization**. Alexandria, VA: ASCD.

