



מנק

מנקוביץ, א  
בעיות פסיכולוגיות בתוכנית-הלימודים  
בבית-הספר / החינוך. -- [ח"מ] : [חמו"ל],  
[ח"ש].  
116-132 ע' .

תכנון, בקורת והערכה של תוכניות לימוד /  
חיה שאקי

.I כותר.

עיתקים: 2 מס' מערכת: 20766

Ctrl+PgUp התחלת הקובץ

Ctrl+PgDn סוף הקובץ

PgUp PgDn

Esc חזרה

20466

א. מינקוביץ

# בעיות פסיכולוגיות בתוכנית הלימודים בבית הספר

א. מבוא

אין כמעט עוד נושא בתחום החינוך, שכה הרבו להפוך בו הוגי דעות, מנהיגי דת, דברי שלטון ומחנכים כתכנית הלימודים בביה"ס. אין הדבר מתמיה, שכן להשרשתם של רעיונות והל-כי רוח זקוקה כל חברה לחינוך ממוסד, ואין חינוך ממוסד בלי תוכנית לימודים סדירה. הקד-מונים התלבטו מקדמת דנא בבעיה של עריכת תוכנית לימודים המתאימה להקניית המיומנויות והידיעות הנחוצות לקיום החברה וקידומה ולהב-לטת הערכים והמטרות המקודשים לה. לבעיה הסלקציה נודעה רק חשיבות משנית, והיא נת-עוררה רק לאחר שלתוך המורשת התרבותית חדרו יצירות, שלא התאימו לערכים התרבו-תיים והדתיים ולנורמות החברתיות המקובלות, ואפילו התנגדו להם. הסלקציה שנגרמה עקב סיבות אלה היתה ביסודה איכותית, אך מבחינת הכמות לא היה בה משום בעיה רצינית לחינוך של התקופה העתיקה ולימי הביניים, משום שהיקף הדעת היה או מצומצם, וניתן לראות כאידיאל של החינוך את תלמיד-החכם השלם השולט בכל מכמני הדעת. הניסיון החינוכי הבלויט אומ-גם את הצורך של הדרגת תכנית הלימודים והת-אמתה לגיל החניך ובמידה ידועה גם לכשרונו-תיו. אולם לענין זה הוקדשה תשומת לב פחותה מאשר לסלקציה, משום שההכרה בהבדלים ייחודיים התלויים בגיל וכושר היתה מעורפלת ומסולפת. לפיכך, לא הופנתה מחשבה של ממש לבעיית המיתודה של הגשמת התוכנית. יתירה מזו: מכיוון שחברה מסוימת קבעה לה מטבע של תכנית לימודים לפי סלקציה והדרגה בהת-אם לצרכיה בשלב נתון של התפתחותה, נתפסה זו כמסורת מקודשת הנותנת פתרון שלם ומוחלט, שאין לשנותו ואין לערער עליו: מעשה אבות — סימן לבנים.

הענין בייחודיותו של הילד מבחינת התפתחותו השכלית וממילא הופנתה מחשבת המחנכים למיתודה, כענין שצריך לענות בו. אבל זה גרר אחריו לבטים ודיונים בתכנית הלימודים עצמה. צפה ועלתה ההרגשה, כי על החינוך לדקדק בתוכנית הלימודים לא רק מבחינת התכנים הכ-לולים בה, אלא במידה לא פחותה אף מבחינת ההתאמה של תכנים אלה לגילו של הילד, צר-כיו וכושר קליטתו. בכך חדר למערכת הגורמים המעצבים את תוכנית הלימודים (הדת, הכלכ-לה, המוסר, המורשה הרחוקה המקודשת וכו') גורם חדש, שהשפעתו התפתחה והתרחבה — הפסיכולוגיה.

הגדיל לעשות בכיוון זה רוטו, שדרך האינטר-איציה החודרת אל נפש הילד ותהליכי התפתחו-תו הגיע למסקנות מרחיקות לכת בענין תוכנית הלימודים. הוא לא הסתפק, כמחנכים אחרים בני דורו ואלה שבאו אחריו, בדרישה של שינויים בסלקציה בתכנית הלימודים על מנת להתאימה לגיל הילדות. הוא כפר בעצם ערכה של תוכנית לימודים כמשנה סדורה ומווסתת הנקנית ע"י מקצועות וספרים. התחום היחידי, שבו מוכן היה להסכים לסדירות ועקביות, היה העקיבה אחרי תהליכי התפתחותו של הילד, צרכיו והאינטרסים המתעוררים בו (במידה מסוימת תוך כדי „פרו-בוקציות“ מצד המחנך). רוטו הוא אבי הרעיון של התוכנית ההודמנותית שמכוונה העיקרי היא הפסיכולוגיה של הילד. דיואי ותלמידיו, אבות ביה"ס הפרוגרסיבי ותוכנית הלימודים הדינאמית, קיבלו ממנו, ואם גם לא הרחיקו לכת כמוהו, הרי שיפרו שיטה זו וביססוה על הדעת והנסיון של הפסיכולוגיה החדשה, שהפכה בינתיים לדיס-ציפלינה אמפירית בעלת שאיפות לדיוק מדעי. ספק הוא, אם ימצאו בחברתנו אף מעשים שיסכימו לנטית רוטו לצמצם במידה כה קיצו-נית את מקומם של הגורמים התרבותיים, הכל-כליים והחברתיים בעיצובה של תכנית הלימודים.

בהשפעת הלכי הרוח החדשים בהגות הפילוז-סופית של התקופה החדשה באירופה, נתעורר

וחפיפה מסוימת בין הממדים היא בלתי נמנעת. הם מתארים את תכנית הלימודים לא רק מבחינת התוכן החומרי הכלול בה, אלא אף מבחינת המיתודה המשתמעת מתוכה. שתי בחינות אלה קשורות זו בזו: גם אם אין תוכנית הלימודים מפרשת את המיתודה, היא נובעת מהיקיפה, מתכניה ומהדגשותיה.

נטייתו של רוסו שקפה אידיאולוגיה של הברה אוטופית, שלא התאימה למציאות של תקופתנו וודאי שאין לה בסיס במציאותנו. אך אין בר דעת, שיוכל להתעלם כיום מחובת הפסיכולוגיה לתרום לתוכנית הלימודים אם במישרין ואם בעקיפין.

ברצוני לדון בכמה מהתרומות החיוניות של הפסיכולוגיה לעריכת תוכנית לימודים יעילה ובה ביצוע, הן מבחינת תוכנית והן מבחינת מיתודית. דברי לא יהיו אולי משום הידוש רב, אך כבר אמר ניצ'ה: „ראוי להביע עקרון אחד שתי פעמים בבת אחת וליתן לו רגל ימין ורגל שמאל. האמת עשויה לעמוד על רגל אחת. ברם, בשתי רגלים תהא מוכשרת להלך, ויהיו לה מה-לכים בארץ“.

ב. ניתוח והערכה

בכל דיון בתוכנית לימודים נתונה או בתכנון תוכנית חדשה לעתיד לבוא יש להבחין בין ניתוח והערכה. מטרת הניתוח לערוך אנליזה של התוכנית הנדרגה לשם השוואתה לתכניות אחרות לפי ממדים אימננטיים, ואילו תכנית ההערכה לנקוט עמדה מחייבת או שוללת מנקודות ראות של קריטריונים חיצוניים. כוונתו להעלות כמה מימדים של אנליזה וכמה קריטריונים של הערכה ביחס לתוכנית לימודים באופן כללי תוך כדי הדגמות לקהות מתכנית הלימודים שלנו. יש לציין, שההבחנה בין ניתוח והערכה דקה ביותר, ותכופות מיטשטשים הגבולות בין שני אלה.

(א) ניתוח תכנית לימודים

אפשר להעמיד את הניתוח של כל תוכנית על עשרה מימדים. לשם הבהרה ניתן לתארם כדיכוטומיים, כענינים של ניגודים חריפים. למעשה מהווה כל מימד רצף — מעבר מדרג מקצה למשנהו — שאפשר לאתר עליו את כל התוכנית בנקודה מסוימת. צירוף הנקודות בכל המימדים מתאר את התכנית בעזרת פרופיל המאפיין אותה ומיחדה מתכניות אחרות. אין רשימת הממדים הניתנת כאן ממצה,

1. צנטרליזציה — דה-צנטרליזציה.

מימד זה מתאר את מידת הריכוז וההטלה מגבוה הקימת בתוכנית הלימודים ביחס לתוכן או ביחס למיתודה. למערכת חינוך של הברה בעלת השקפת עולם נוקשה ודוגמטית או בעלת ארגון ביורוקראטי צנטרליסטי הולמת תוכנית לימודים מוגדרת, אחידה וקבועה המחייבת כל בית ספר. על פי רוב נערכת תכנית לימודים זו על ידי המוסדות המרכזיים. אך תיתכן גם תכנית צנטרליסטית, שבעריכתה שותפו אנשי חינוך מהשורה. קני המידה העיקריים לצנטרליזם הן האחידות והקביעות, המחייבות את יחידות החינוך בחברה והסנקציות המופעלות נגד סטיות כמותיות או איכותיות מתוכנית זו. תוכנית צנטרליסטית מכוונת — בהכרח גם — למיתודה אחידה ומחייבת, גם אם המוסדות המפקחים על ביצועה מתירים במפורש גיוון מיתודי. לדוגמא: במי-דה שמשרד החינוך בישראל מחייב את הביצוע והמלא של התכנית מבחינתה הכמותית, הוא קובע ממילא את הפירוד למקצועות: ואת השעור הפרונטאלי כשיטות הוראה עיקריות המתחילות בכיתות הבינוניות, משום שהחומר הגדוש אינו ניתן להוראה בדרך הנושא המרכזי, והוא מוציא מכלל אפשרות כל הוראה בשיטת הפרויקטים.

לעומת הגישה הצנטרליסטית קיימת הנטייה של דה-צנטרליזם בדרגות שונות של קיצוניות למן גוונים הלוקחים בחשבון צרכים אידיאולוגיים או אזוריים ועד מצב שבו נתונה הרשות לכל מורה (ואולי אף לכל ילד) לתכנן את תוכנית הלימודים הרצויה לו. זוהי, למעשה, האי-דיאה המרכזית של החינוך הפרוגרסיבי, נוסח דיואי. גישה זו אופינית לחברה דמוקרטית היט-רוגינית ודינאמית. כמובן, דה-צנטרליזם טהור

הר כגיגית צריכה להיות פסיכולוגית: הצגת התוכנית למורה כגרעין של הכוונה והנחיה שבהרהבתו, פירושו וביצועו הוא שותף, הוא נתפס כשותף הן על ידי עצמו והן על ידי מכווני החינוך. בכך יושגו כמה דברים: נכונות נפשית למאמצים, הרגשת אחריות אישית והצו-רך ללמוד, לעיין, לחשוב ולתכנן.

## 2. אוניפורמיות — ייחודיות.

מימד זה מתאר את מידת ההומוגניות המחייבת של התכנית לעומת הנטייה לגוונה ולסגלה לפי קני מידה שונים, כגון השקפות עולם, רקע תרבותי, רמות שכליות, העדפות של שיטות ה-ראה, הזדמנויות ואפשרויות באזורים שונים בא-רץ, צורות מבנה של בתי ספר וכיוצא באלה. יש אמנם חפיפה ניכרת בין מימד זה לבין מימד הצנטרליזם. תוכנית אוניפורמית היא לפי הגדרתה צנטרליסטית. תכנית דה-צנטרליסטית תק-בל בטבע הדברים אופי של הטרוגניות וייחודיות מגוונת. אבל בתברה קטנה והומוגנית, שרווחים בה אמצעי קומוניקציה מפותחים, תתבלט מגמה אוניפורמית בתכנית הלימודים גם אם מבחינת עריכתה והגופים האחראים לתכנונה וביצועה היא נושאת אופי דה-צנטר-ליסטי. מאידך גיסא, יכולה להיות תכנית צנטר-ליסטית מבחינת התכנון, כלומר שהיא מתוכננת ונקבעת מגבוה, אלא שמתכנניה לוקחים בחש-בון את הצרכים הייחודיים של קבוצות המשנה ואזורי הארץ השונים ולפיכך הם נמנעים מלש-וות לה אופי אוניפורמי. אלא שבמקרים אלה נו-טות צורות הגיוון לא רק להקבע מגבוה, אלא כמותן בדרך כלל פחותה והגמישות שלהן מוע-טה. תכנית צנטרליסטית, גם אם היא מגוונת ומותאמת לתנאים שונים, נוטה לקביעות ושם-רנות, בעוד שבתכנית דה-צנטרליסטית קיים תהליך מתמיד של התאמה, שינוי ותכנון.

## 3. המקצועות והמורה במרכז —

הילד וההורים במרכז.

מימד שלישי, שאפשר לנתח לפיו תוכנית לי-מודים, מתייחס לטיבה של נקודת המוקד בתוכנה

נדיר מאוד, אם הוא בכלל אפשרי. גרעין משותף המבוסס על המורשה התרבותית והצרכים הפו-ליטיים והכלכליים המשותפים לחברה יצטרך לחייב כל גיוון, שאם לא בן לא ימלא החינוך את תפקידיו החברתיים. תכופות נוצר מצב של ניגוד דיאלקטי בין מבנה החברה והלכי הרוח הרווחים בתוכה מחד גיסא ובין אופי התכנית מאידך. מצב כזה היה קיים, למשל, ברוסיה הסובייטית בסוף שנות העשרים של מאתנו, כא-שר הכוחות הפוליטיים והאידיאולוגיים כיוונו את החברה להומוגניות ואוטוריטיביות והחינוך קיים עוד נטיות דצנטרליסטיות של הזרמים המהפכניים-רומנטיים של הוגי החינוך. ניגוד זה נסתיים בשינוי מרחיק לכת בכיוון של צנטר-ליזם קיצוני בחינוך. דומה, שניגוד דיאלקטי מסוג זה בכיוון הפוך מתפתח בישראל. הנטייה הצנטרליסטית של תוכנית הלימודים אינה הול-מת את המבנה הדינמי וההיטרוגני (מבחינה אידיאולוגית, תרבותית וכ"ו) של החברה היש-ראלית.

אין אנו עומדים עדיין בחלק זה של הדב-רים בהערכת התוכנית. אך ראוי להצביע על ית-רון חשוב הנודע לנטיות דה-צנטרליסטיות בתכ-נית הלימודים: הרגשה של שותפות ואחריות אישית למפעל החינוך של המורה מן השורה, בסיטואציות של דביקות עמוקה בערכי החב-רה ובאווירה של פאתוס חינוכי גבוה. ייתכן אולי להשיג הרגשת שותפות זו ואחריות אישית רבה גם בגישה הצנטרליסטית. אולם בתנאים רגילים, ובייחוד בשעת רפיון, מתגלית הנטייה באיש מן השורה לפרוק את הנטל מכתפיו ולמ-לא את המוטל עליו ללא מאמצים הנדרשים מאת שותף. מבחינת הנוחות כדאי למורה האינרטי לפעול על פי תוכנית צנטרליסטית המכוונת אותו ומשחררתו ממאמצים, מתכנון, ממחשבה ומהתמסרות. על מורים כאלה — וחוששני שהם מרובים כיום במערכת החינוך — צריכים לכפות את השותפות והרגשת האח-ריות אולם, נסיון החיים והפסיכולוגיה החב-רתית מלמדים אותנו, כי כפייה משרדית והט-פת מוסר אין בכוחן למלא משימה זו. הכפיית

הרגש והדמיון, ליצור בלומד נטיות וגישות חברתיות, תרבותיות ומוסריות בהתאם לערכים החשובים בחברה ולהקנות לו אינטרסים אסתי-טיים ואינטלקטואליים ודרכי התנהגות רצויות.

מהנכים רבים מבטיחים לנו, כי דיכוטומיה זו חסרת משמעות היא, שכן כל הוראה היא בעת ובעונה אחת גם הינוך. דעה זו מבוססת על הא-מונה העיוורת, הרווחת מקדמת דנא, כי הקניית ידיעות ממילא מחנכת בהתאם לתוכנן של הידיעות. אך מחקרי ההעברה באימון בלמידה וחקר הגישות והעמדות בפסיכולוגיה החברתית הוכיחו, שאין לאופטימיות זו בסיס של ממש. תיתכן אף תיתכן הקניית ידיעות שאין בצידה כל שינוי ממשי בתחום האינטלקטואלי, הריגושי או המו-טיבציוני של הלומד. אין, אמנם, לכפור כפירה מוחלטת בכוחה המחנך של ההוראה, אלא שאין הדבר תלוי בתוכן החומר הנלמד בלבד, אלא אף, ואולי במידה מרובה יותר, במלמד, בדרך ובסיטואציה החברתית של הלימוד. פעמים רבות משיגה ההוראה הישגים חינוכיים רק באקראי ובלי כל קשר לתוכן של הלימוד או לכוונות המלמד. אבל, למרבית הצער, משיגה ההוראה תכופות תוצאות הפוכות, בעיקר מבחינה ריגו-שית-הנעתית, מאלה, שהיו כלולות בתוכן הנלמד ובמטרות המורה. מבחינה פסיכולוגית אין למושג הינוך משמעות ערכית ואין פירושו אלא שינוי שהתהווה בלומד.

השינוי עלול להיות שלילי מבחינה ערכית כפי שהוא עשוי להיות חיובי מאותה בחינה. מכל הנאמר יוצא, שתיתכן הוראה, שאין כל חינוך בצידה, או הוראה המביאה בעקבותיה חינוך שלילי. לפיכך לגטימי ורצוי הדבר לנתח כל תוכנית לימודים לפי הדגש שלה על כל אחד משני התחומים הללו: חינוך והוראה. בנתחנו תכנית לימודים חייבים אנו לשאול, אילו מט-רות חינוכיות מתכוונת התכנית להשיג בדרכי הוראה ובדרכים אחרות? האם ההוראה מבחי-נת תכניה ואמצעיה מאפשרת את השגת המט-רות החינוכיות? מה מדגש הדגשת יתר, כל-מר, ההושם הדגש בתכנית על ההוראה או על החינוך?

דיואי ותלמידיו הצביעו על כך, שבתוכנית הלי-מודים של הדורות הקודמים ניצבו מקצועות הלימוד במרכז, והמורה, שייצג גישה זו, היה הפוסק היחידי בכיתה לגבי התוכן הנלמד ודרך הלימוד. הם קראו תגר על ניתוק ביה"ס מהחיים בטענה שאין ערך חינוכי של ממש למקצועות לימוד שאינם משקפים את החיים, אינם מכש-רים להם ואינם קשורים בהם. לחיים משמעות רחבה ורצופה. הילד חי גם בהווה, וזה צריך להשתקף גם בבית הספר. לפיכך טענו, שלא צרכי המורה ומקצועות הלימוד צריכים לכוון את פעולות ביה"ס אלא צרכי הילד, חי החברה, שבה הוא נמצא, ותכונות האזור, בו קיים בית הספר.

בולטת בהשקפה חינוכית זו הגישה הערכית הנובעת מהפילוסופיה הפראגמטיסטית של דיואי. אך במידה לא פחותה ביססו דיואי וחבריו את השקפותיהם החינוכיות על הלכי הרוח שנב-עו מהפסיכולוגיה ההתפתחותית והפסיכולוגיה של הלמידה והחשיבה. בהשפעת הפסיכולוגיה חדרה והלכה בחינוך התכרה בחשיבות ההנעה והאי-טרס, בערכה של העשייה במסגרת של פתרון בעיות וסיפוק צרכים בלמידה ונתעוררו גם ספ-קות חמורים ביחס לאמונה העיוורת בהעברה באימון מרכישת עובדות וקליטת אינפורמציה לפיתוח כושר החשיבה ויכולת היישום בחיים.

4. הוראה - הינוך.

ניתן למצוא קשר בין המימד שתואר לעיל והמימד של הוראה - חינוך: אפשר לנסח את טענותיו של דיואי כך: ביה"ס היה בעבר מוסד מלמד (וספק אם מילא את משימותיו כראוי), אבל מכאן ואילך חייב הוא ליהפך למוסד מחנך הנמצא ממילא משיג את מטרות ההוראה. למו-שג חינוך משמעות רבות שאפשר לסווגן לש-תי מחלקות ראשיות: (1) חינוך אינטלקטואלי המתכוון לפיתוח החשיבה, עיצוב כושר ההפשטה, וטיפוח כשרונות. וכשרים שיאפשרו ללומד למי-דה עצמית ושימוש יעיל באוצר הידיעות שקלט. (2) חינוך ריגושי-הנעתי המתכוון לפתח את

תחום הבחירה של מיתודות. כאשר התוכנית מוגדרת וקבועה במידה שאין לבטות ממנה ימי-נה או שמאלה, והדגש מוטל על הישגים, מה יע-שה המורה ולא יכפה אותה על הילד? כיצד יוכל לסגלה לאינטרסים של הילד ולצרכיו, אם עליו להקנות לו חומר גדוש, קבוע ומוגדר בתוכ-נית? וכיצד יקנה לתלמידיו את האוצר הבלום של אינפורמציה בלי תירגול ושינון מכני?

#### 7. שיתוף פעולה — התחרות.

כל חברה אנושית זקוקה לשם קיומה למידת מה של שיתוף פעולה בין חבריה. הרוב המכריע של התרבויות מטפח בידעין או בלא יודעין בצד שיתוף הפעולה גם את הנטייה להתחרות והתעצמות ואת השאיפות ליוקרה ולסטאטוס. הפסיכולוגיה ההתפתחותית טרם הצליחה לקבוע באיזו מידה נעוצות נטיות אלה בתורשה האנו-שית. אך ממחקרים אנתרופולוגיים מתברר, שכוחו של החינוך רב בהדגשת אחת משתי הנ-טיות הללו. רות בנדיקס (בספרה Patterns of Culture) מתארת שלש תרבויות של אינדי-אנים שונות מן הקצה לקצה בתחום זה: ה"זוני" מהווים חברה, שהדגש בחינוך הילדים ובחיי החברה והכלכלה הוטל בה על שיתוף פעולה ועל גיבוי ההתחרות והרדיפה אחרי יוקרה, לעומת שבט "הדוב", שבו רווחים ההתעצמות והחשדות אפילו בין בני המשפחה, ובתרבות הקוואקוטל מוקדש כל המרץ להתחרות בין שבטית על יוקרה. כידוע מודגש הענין בשיתוף פעולה בחי-נוך של ארה"ב. אין לך מקצוע לימוד או פעילות בביה"ס שלא ינסה בהם מחנך אמריקאי למצוא הזדמנות לדיון או לפעילות בתחום של שיתוף פעולה חברתי. מאידך גיסא בנויה הכלכלה האמריקנית על התחרות; הצריכה מבוססת על יוקרה, וחיי החברה מאורגנים על בסיס של הירארכיה וסטאטוס. לפיכך חודר תכופות יסוד ההתחרות לחינוך, מבלי שאנשי החינוך חשים בכך. עד כמה רב יסוד ההתחרות בביה"ס האמ-ריקאי חרף כל הענין הכן בשיתוף פעולה, נוכחו מורים, שנשלחו ללמד ילדים של שבטים אינדי-אניים, שבהם מסופחות הנטיות של שיתוף פעו-

#### 5. ההגשת הישגים — ההגשת פעילות ותהליכים.

תכנית לימודים יש בה כדי לכוון בעיקר לקראת הישגים לימודיים של התלמיד ושליטתו במיומנויות הנדרשות, אם שהיא שמה את הדגש על הבחינה הכמותית ונותנת הנחיות מפורשות מסוימות, או שהאחראים לביצועה בונים את שיטת הפיקוח והבדיקה בכיוון זה (שיטת הפי-קוח ומערכת הבחינות הן חלק בלתי נפרד מתוכ-נית הלימודים). מאידך גיסא, עשויה תוכנית הלימודים לכוון את המורה ואת בית הספר להד-גשת הפעילות של התלמיד (הלימודית, החבר-תית, טיפוח חובות ועיסוקים), החשבת החוויות והסיפוקים (לא רק בשעורים!) של הילדים והפיכת ביה"ס ממקום לימוד לבית עבודה וחיים. ההבדל בין המימד של הוראה לעומת חינוך קשור לעמדה שהתכנית נוקטת ביחס למטרות החינוכיות של ביה"ס. תכנית, שבה נתפס עיקרו של ביה"ס בתחום האינטלקטואלי, עלולה להד-גיש במידה הבדלית את הדיעות (הוראה) או את פיתוח החשיבה (חינוך אינטלקטואלי), אבל תהא נוטה להקדיש תשומת לב מעטה לחיי הילד הכוללים מעבר לתחום האינטלקטואלי, או להז-ניחם כליל.

#### 6. תירגול — אינטרס.

המימד של תירגול וכפיה לעומת ביסוס הלימודים על האינטרס של התלמיד קשור בעי-קרו במיתודה של ההוראה, ולכאורה אינו ענין לגיתוח תוכנית לימודים. הטוען יטען, שתוכנית לימודים עוסקת בתכנים והיא ניטרלית מבחינת המיתודה. אך כבר נרמז, שהפרדה מוחלטת כזו אין לה יסוד. הפרדה בין תכנים ומתודה מוצד-קת במידת מה בתכנית דה-צנטרליסטית ומג-וונת המחייבת את ביה"ס והמורים רק בגר-עין כללי ואמורפי הניתן לשינויים ולפירושים, להרחבה ולצמצום.

אך תכנית צנטרליסטית, בעיקר כשהיא אף אוניפורמית וגם כאשר דרכי הוראה מסוימות אינן מפורשות בה, מביאה בהכרח למיתודה אחידה ולפחות מצמצמת היא במידה גדולה את

לה בדומה לנהוג ביטבט ה"זוני". קשה היה למורה לנהל שיעור הוריסטי (של שיחה בצורת שאלות ותשובות), משום שלשאלת המורה: "מי מהילדים יודע?" לא היה נמצא ילד מצביע, אלא אם כן ידעו כל הילדים את התשובה. כן, למשל, התקשה המורה לנהל שיעור בהתעמלות, שבו כלולים בדרך כלל משחקי התחרות.

על הדילימה התרבותית הזאת, היינו הניגו-דים המתהווים מטיפוח שתי הנטיות כאחת, עמדו פסיכולוגים רבים ונחקרה המשמעות של כל אחת מהנטיות ללמידה, לליכוד הקבוצתי ולבריאות הנפשית של היחיד. כך, לדוגמא, העל-תה הפסיכולוגית ק. הורניי קונפליקט זה כסיבה מרכזית לגברות רבות בחברתנו. ביה"ס אינו, כמובן, המוסד היחיד המעצב בתחום זה, אך הוא תורם לכך במידה ניכרת. משום כך אין ניתוח תוכנית לימודים שלם, אם אינו כולל מימד זה.

תוכנית הלימודים קובעת במישרין או בעקיפין את המידה של שיתוף פעולה או התחרות, שתוצר בביה"ס על ידי התכנים הלימודיים, על ידי ההנחיות המיתודיות המלוות תכנים אלה או משתמעות מהם ועל ידי מערכת הבחינות, שבה היא משתמשת לבדיקת ההישגים. תכנית לימו-דים, שמחולליה שואפים לצמצם את מידת ההת-חרות ולהרבות בשיתוף פעולה בביה"ס, אינה יכולה להסתפק ברמזים על השיבות הדבר. היא חייבת להקצות לכך זמן ומקום ולהעמיד זאת כמטרה מפורשת וברורה, משום שדרכו של המורה הרגיל היא ללכת בקו ההתנגדות הקלה ביותר ולדרבן את תלמידיו למאמץ ולהישגים באמצעים המגבירים את ההתחרות והנצחנות.

9. אוריינטציה אינטואיטיבית — ניסוח מפורש של מטרות.

המטרות החינוכיות של התכנית שתיארנו לעיל, ייתכן שתהיינה מוגדרות ומנוסחות בפי-רוש ובפירוט מסוים והקשר ביניהן מצד אחד ובין תוכני הלימוד ודרכי הביצוע מצד שני ברור וגלוי. וכן ייתכן שגורמי החינוך יגשו לעריכת תוכניות לימודים רק מתוך הרגשה עמו-מה, או מתוך אוריינטציה אינטואיטיבית גרידא של המטרות. עמימות זו יש ותחול על מטרות החינוך או על דרכי הביצוע, או על שניהם כאחד.

10. החברה כמטרה — היחיד כמטרה.

תוכניות לימודים שונות זו מזו במידת החשי-בות המוקצבת ליחיד, לצרכיו, לרגשותיו ולאי-נטרסים שלו — לעומת הצרכים של החברה (הכלכליים, הפוליטיים, התרבותיים), שאותה צריך הלומד לשרת בהווה ובעתיד.

הבעיה היא ביסודה פילוסופית ופוליטית אך הנטייה לצד אחד או שני משתקפת בתוכנית הלימודים על כל בחינותיה: מטרות, תכנים ומתודה.

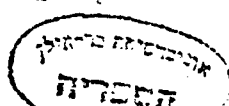
הנה העליתי עשרה מימדים, שלפיהם ניתן לנתח תוכנית לימודים ולהשוותה לתוכניות אחרות. כאמור, אין הרשימה אומרת לכלול את

על הדילימה התרבותית הזאת, היינו הניגו-דים המתהווים מטיפוח שתי הנטיות כאחת, עמדו פסיכולוגים רבים ונחקרה המשמעות של כל אחת מהנטיות ללמידה, לליכוד הקבוצתי ולבריאות הנפשית של היחיד. כך, לדוגמא, העל-תה הפסיכולוגית ק. הורניי קונפליקט זה כסיבה מרכזית לגברות רבות בחברתנו. ביה"ס אינו, כמובן, המוסד היחיד המעצב בתחום זה, אך הוא תורם לכך במידה ניכרת. משום כך אין ניתוח תוכנית לימודים שלם, אם אינו כולל מימד זה.

תוכנית הלימודים קובעת במישרין או בעקיפין את המידה של שיתוף פעולה או התחרות, שתוצר בביה"ס על ידי התכנים הלימודיים, על ידי ההנחיות המיתודיות המלוות תכנים אלה או משתמעות מהם ועל ידי מערכת הבחינות, שבה היא משתמשת לבדיקת ההישגים. תכנית לימו-דים, שמחולליה שואפים לצמצם את מידת ההת-חרות ולהרבות בשיתוף פעולה בביה"ס, אינה יכולה להסתפק ברמזים על השיבות הדבר. היא חייבת להקצות לכך זמן ומקום ולהעמיד זאת כמטרה מפורשת וברורה, משום שדרכו של המורה הרגיל היא ללכת בקו ההתנגדות הקלה ביותר ולדרבן את תלמידיו למאמץ ולהישגים באמצעים המגבירים את ההתחרות והנצחנות.

8. גישה אמפירית — גישה תיאורטית-אכספרימנטלית.

אין תוכנית למודים של ביי"ס יסודי, שלא תציג לעצמה מטרות חינוכיות בצד המטרות הלימודיות, אע"פ שבאמור אפשר להבחין בין תוכניות שונות בהתאם למידת ההדגשה של כל אחת מהמטרות. את המטרות האלה רואה התוכ-נית כחשובות מבחינה ערכית-תרבותית ומבחי-נת שלמותו של התלמיד, אושרו ועתידו. בין



כל המימדים האפשריים, ובין המימדים שניתנו קיימת חפיפה רבה. אין תוכנית לימודים קיימת או משוערת, שאפשר לאתרה בקצוות של כל המימדים או אפילו של חלקם. ההבדלים בין תכניות לימודים הגם ענין של דרגא והדגשה של כוון. הבעיה הניצבת לפני כל מחנך היא למצוא את הקריטריונים המתאימים שלפיהם אפשר לעבור מניתוח להערכה.

### (ב) הערכה של תוכנית לימודים

מהם קני המידה שלפיהם נוכל להעדיף או לדחות תוכנית לימודים, לאחר שניתחנה ואיתרנו אותה על המימדים שפורטו לעיל ?

תשובה לשאלה זאת נוכל למצוא בבירור התהליך, שבו נוצרת ומתהווה תוכנית לימודים, בין שזו מתוכננת במחשבה תחילה ובין שהיא מתפתחת בהדרגה. כל תוכנית לימודים מבוססת על תורה מפורשת ומנוסחת או בלתי מפורשת ועמומה המכילה בתוכה השקפה על מטרות החיים של היחיד והחברה ותיאוריה על גדילת היחיד, על התפתחות אישיותו ודרכי למידתו. תורה זו יונקת משלושה צינורות: -תרבות העם ומסורתו, מדעי החברה והמדעים המתארים את טבע האדם. בכל תרבות קיימות הנחות מודעות ובלתי מודעות לא רק ביחס לערכי האדם אלא גם ביחס למוטיבציה האנושית, תפקידי החברה, תהליכי הלמידה של היחיד וקווי ההתפתחות והצמיחה של הילד. הנחות אלה יסודן במסורת, בנסיון דורות ובאמונות ודעות, שתכופות אינן עומדות בפני הבקורת המדעית. משום כך מסתייע החינוך, בעיקר בדורות האחרונים, בתיאוריות המדעיות ובמצאים האקספרימנטליים מהתחום החברתי ומחיי היחיד.

ממדעי החברה, כגון הסוציולוגיה, האנתרופולוגיה והפסיכולוגיה החברתית, שואב החינוך את התיאוריות על התהוות הערכים, תפקידי המוסדות ופעילות הגומלין החברתית. מהמדעים המתארים את הסבע האנושי, כגון הפסיכולוגיה ההתפתחותית, תורת האישיות, והפסיכולוגיה של הלמידה והחשיבה, שואב החינוך את התיאור-

ריות והעובדות על התפתחות היחיד ובריאותו הנפשית.

אין שום תוכנית לימודים מתחילה בתיאור ריות המדעיות החברתיות והפסיכולוגיות. בכל חינוך יש התחלה מסורתית המבוססת על הנחות. תיה המודעות והבלתי מודעות של התרבות. הנחות אלה מושרשות עמוק בעם ואינן משתנות בקלות אפילו לאור ממצאים אמפיריים נוגדים. לכל מוסד המתכנן את תוכנית הלימודים ולכל מורה המבצעה יש תיאוריה בלתי בדוקה ועפ"ר בלתי מפורשת על דרכי הצמיחה של הילד ועל התהוות אישיותו. תפקיד המדעים הפסיכולוגיים והסוציולוגיים הוא לסייע בידי מעצבי החינוך ומבצעיו, שיוכלו להגדיר במפורש ולנסח בבהירות את המטרות והדרכים ולהכניס בהם תיקונים ושינויים לאור הביסוס התיאוריטי והאימות האקספרימנטלי. אולם השמרנות הנעוצה בכל תרבות והנטייה להסתמך על נסיון בלתי בדוק ללא ביקורת מבחינה מדעית מניחות את תוכנית הלימודים בעיקר בתחום השפעת ההנחות הבלתי מפורשות של התרבות והנסיון. בהסתמכות עוורת על הנסיון והמסורת ובחוסר הבהירות של המטרות והמיתודות גנוזות סכנות רבות לתוכנית הלימודים. ראוי להביא כאן את מימרתו השנונה של וויילד על הנטייה האנושית להמשיך בטעויות רק מפני שהן מבוססות על נסיון אישי או על נסיון דורות: „הנסיון משולל כל ערך מוסרי. אין הוא אלא שלט, שהבריות תולות על גביו את שגיאותיהן“.

חוסר בהירות ומפורשות במטרות התכנית ובדרכי ביצועה משמש תכופות מקור לכמה וכמה מה תקלות.

1. כשהתיאוריה, שעליה מסתמכת התוכנית אינה מפורשת, היא פתוחה לסתירות פנימיות מרובות. נקח לדוגמא את תוכנית הלימודים של-נו. מצד אחד קיימת המגמה להקניית אינפורמציה רבה, ומכאן גודש החומר במקצועות רבים, ומאידך גיסא מובע הצורך המפורש בטיפוח העבודה העצמית של התלמידים. קיים לפרקים נסיון מצד מגיני התוכנית להצביע על העבודה העצמית של התלמיד כדרך לפירוק



הגודש: רק חלק מהחומר צריך להילמד בכיתה, ואילו את השאר יעשו הילדים בעצמם בבית. הושיעני, שבגישה זו יש מיסום סילוף של המו- שג עבודה עצמית, וזו היא דוגמא לתקלות הנוב- עות מחוסר בהירות ומהעדר ניסוח מדויק של מושגים.

לא נדביק את תוו העבודה העצמית לקריאה, שהתלמיד קורא בעצמו (בכיתה או בבית) פרק ביחידת לימוד מסוימת או לתשובות בכתב על שאלות. שאם כן הדבר, הרי כל מורה הנו- תן לתלמידיו שיעורי בית רגילים (ואפילו אין בהם אלא משום תרגול ושינון), גותן להם עבו- דה עצמית. ואם כן, כל המרבה בכך, הרי הוא משובח. לא נוכל במסגרת זו להבהיר את כל הבחינות של ענין העבודה העצמית. דיינו, אם נציין שני תנאים עיקריים, שלפיהם תוכל עבו- דה להיחשב כעבודה עצמית: בעייה המוצגת לתלמיד וממריצה אותו להפעיל את מחשבתו - ופעולות שעליו לבצע שתביאנה אותו לרכישת מיומנויות, ידיעות או עקרונות, אשר יוכל ליישם בסיטואציות חדשות. הוראה המרבה בעבודה עצמית של התלמיד - חייבת מראש לוותר על ריבוי אינפורמציה כמטרה ראשית ולהעמיד במ- קום ההיקף הרחב את ההעמקה, הפעילות האינ- טנסיבית לשם פיתוח המחשבה; במקום הרכשת ידיעות - את הסיגול של הרגלי חשיבה ועבו- דה, והטיפוח של גישות אינטלקטואליות ואסת- טיות; במקום הספק של חומר לימודים - את התכונות של אחריות אישית וסיפוק אישי, היינו יצירת מצבים המספקים לילד הרגשת התקדמות והצלחה. כל זה אינו עולה בד בבד עם גודש של חומר לימודים בשום פנים ואופן. סממנים רצויים של העבודה העצמית הם הבעה ספונטנית ופעילות מתוך אינטרס וזה עומד בס- תירה גלויה לחומר לימודים מחייב, שאין לסטות ממנו ועאכ"כ שאין לוותר עליו.

2. ליקוי שני בחוסר מפורשות ובהירות של תיאוריה, שממנה צומחות המטרות ועליה מבוססות המיתודות של התוכנית, נעוץ בכך, שאין בה הנחיות ברורות להערכת הישגי הלי- מוד והחינוך או לניסוי ובדיקה של גונים ושי-

נויים. כדוגמא ניקח את לימוד ההיסטוריה: אין התכנית מנסחת במפורש את מטרות הלימוד של המקצוע ולפיכך קשה להחליט על מבחנים הול- מים לבדיקת ההישגים. מה עיקר ומה טפל בהיסטוריה בבית הספר היסודי? - בקיאות בעובדות, זכירת תאריכים, הבנת סביבות וגורמים במאורעות מסויימים, הבנת מושגי הזמן והמרחב, היכולת להסיק בכוחות עצמיים מסק- נות מקריאת פרק חדש; היכולת להשיב בשפה מנוסחת וברורה על שאלות - שמא כל זה אינו אלא טפל, ועיקר העיקרים היא החוויה, ההודהות עם העבר והדביקות הנפשית במורשת הדורות? פסיכולוג חינוכי בארה"ב, שהקדיש מאמ- צים רבים לחקר בעית ההערכה והבדיקה, עמד על התקלה שבחוסר הבהירות במטרות החינוך והתאונן:

„נוסחאות רבות של מטרות החינוך הן סת- מיות ומעורפלות עד שלמרות הצלצול הנאה, שאתה מוצא בהן, הן מתגלות כהכללות מברי- קות, החסרות כל ערך בעריכת בחינות“.

3. סכנה נוספת בחוסר מפורשות בתוכנית מתגלית בנטיה לקיצוניות מבחינת התפתחות התכנית והשתנותה. יוצרי התוכנית ומפקחיה או שהם נוטים לשמרנות קיצונית ומתנגדים לכל שינוי, או שהם נתפסים לקצה המנוגד, לתנודות ושינויים חריפים חדשים לבקרים. שינויים מוד- רגים והתפתחות מתמדת הם ברכה לחינוך, אבל תנודות קיצוניות הדומות לתנועת המטוטלת המתנודדת בלי הרף מקצה לקצה אינן מקדמות את החינוך, אלא מבלבלות את המורים. תנודות הכופות וקיצוניות הן סימן מובהק למבוכה חי- נוכית, הבאה מחוסר בהירות של המטרות. לפיכך אפשר למצוא במצב כזה מעבר פתאומי מניגוד למשנהו. מתן שעורי בית מרובים - צמצום בשעורי בית; הקבצה היטרוגינית של כיתה - הקבצה הומוגינית; דגש על אספקטים ספציפיים בחינוך - דגש על הילד כשלמות; ריבוי בהב- עה עצמית ספונטנית - ריבוי באימון ורפרו- דוקציה, וכיוצא באלה.

דומת, כי התקלה של חוסר המפורשות חמורה יותר בתוכנית לימודים צנטרליסטית - מאשר

בתכנית בעלת כיוון דה-צנטרליסטי. בתכנית צנטרליסטית נוטה המורה לסמוך בעינים עצו-מות על ההנחיות מלמעלה, אבל אם סתמיות הן, אין בהן כדי לסעדו ולכוונו. חוסר המפן-רשות והעדר הבהירות של מטרות מקשים גם על הערכה חד-משמעית של התוכנית משום שבתוכנית מסוג זה בולטת הנטיה לאקלקטיות, על פי רוב בלתי הרמונית, בלי סינתזה של הפ-כים וניגודים. נמצא, שהמותח חוט ביקורת על התכנית נתקל בטענות, "פרקליטיה": "הפוך בה והפוך בה דכולא בה". הדבר פועל, כמובן, גם בכיוון הפוך: על כל הערכה חיובית של בחינה מסוימת בתוכנית אפשר מיד להצביע על בחינה מנוגדת הסותרת ומערערת את הראשונה.

(ג) קריטריונים להערכת תוכנית לימודים

אם ניתוח אוביקטיבי של תוכנית לימודים הוא ענין מסובך, כפי שנוכחנו לעיל, על אחת כמה וכמה קשה הערכתה, משום שבהכרח חודרים אנו לעולם הערכים, שהוא סוביקטיבי וקשור בהעדפות רגשיות ואסתטיות. חייבים אנו לק-בוע קריטריונים של הערכה שיש בהם לפחות דרגה מסוימת של אוביקטיביות ובמידה שנודקק להערכה ערכית עלינו להסתמך על ערכים המקו-בלים על הרוב המכריע של הוגי החינוך והמת-זכים. אפשר לקבוע את יעודיו ותפקידיו של ביה"ס במידות שונות של היקף וצמצום ולהע-ריך את תוכנית הלימודים לאור כל דרגא. ניתן בדרך כלל להבחין בין שלש דרגות של היקף: ביה"ס כמוסד מחברת, כמוסד מחנך וכמוסד מלמד. הקטגוריה הראשונה מציינת את ההיקף הרחב ביותר, האחרונה את המצומצם ביותר, והאמצעית — דרגת ביניים.

חיברות או "סוציאליזציה" הוא המונח המציין את כל הפעולות החינוכיות והלימודיות המכוונות את הילד מלידתו לחיי החברה והתרבות ומכשי-רות אותו למלא את תפקידו החברתיים השו-נים ביעילות ובמצב של סיפוק ובריאות גפשית. עיקרו של החיברות, ביהודי בגיל הרך, נעשה ע"י המשפחה, ובהדרגה חודרים לתחומי גורמים רבים ושונים כגון: הגן, ביה"ס, קבוצת הגיל,

אמצעי התעבורה, מוסדות תרבות שונים וכיוצא באלה. החיברות מסמן היקף רחב מזה של החינוך. האחרון בדרך כלל משמש מונח הכולל את הפעו-לות הפורמליות הנעשות ע"י מערכות ממוסדות מחוץ למשפחה. השאיפה האידיאלית בחיברות היא איוון מלא בין שלש הבחינות בחינוך: מה, איך ולשם מה?

ניקה כדוגמא את האימון לנקיון. חיברות בתחום זה מצוי בכל התרבויות האנושיות, אלא שהן שונות אחת מחברתה בכ"א משלש הבחינות שהוזכרו לעיל. ה"מה" בחיברות מסוג זה במובן כללי הוא כמובן הנקיון האישי של היחיד, אלא שזה עלול להקיף תחום רחב או מצומצם של שטחי חיים. גם ל"לשם מה" קיימות וריאציות תרבותיות שונות. בחינה זו יש בה כדי לכלול ערכים היגיניים, אסתטיים, מאגיים, דתיים וכדו-מה. ה"איך" אינו פחות חשוב משתי הבחינות הקודמות, ובכך ההבדלים התרבותיים מרובים יותר. קיימות תרבויות המקדימות באימון זה לעומת תרבויות אחרות המאחרות בכך. תרבו-יות האדם שונות גם במידת החומרה וצורות הל-חץ, שהן נוקטות בפעולות האימון לניקיון.

בחיברות קיימת הכרה מפורשת או עמומה של חשיבות שווה, הנודעת לשלוש הבחינות כא-חת. בחינוך, שהוא לכל היותר גורם משלים לפעולות החיברות של המשפחה, עדיין נודעת חשיבות מרובה ל"מה" ול"איך", ואילו ה"לשם מה" אינו עוד בפוקוס. הוא משמש רקע בלבד. מוסד, שעיקר תפקידו הוא לימוד, מתרכז ב"מה" ועלול להעביר לרקע את שאר שתי הבחינות או אפילו להתעלם מהן.

את תכנית הלימודים שלנו אפשר לנתח לאור שלשת הקריטריונים או ההשקפות על תפקידי בית הספר.

(א) ביה"ס כמוסד מחברת

בעבר הרחוק היה ביה"ס ביסודו מוסד הוראה בלבד. בתשפעת הזרמים המודרניים במחשבה החי-נוכית והתפתחותה של הפסיכולוגיה ובהשפעת

גורמים כלכליים ופוליטיים, גברה ההכרה כי מוטל על ביה"ס להיות גם מוסד מחנך. דומה שבימינו, בעיקר בחברה המערבית, חייב ביה"ס להרחיב את היקף פעולותיו ולהיות למוסד מח-ברת. המשפחה נמצאת בתהליך של התערערות מבחינה כלכלית, תרבותית, חברתית ופסיכו-לוגית, ושוב אין בכוחה למלא ביעילות את תפקידי החיברות, כפי שיכלה לעשות זאת בעבר. היא חדלה מכבר להיות יחידה יצרנית, אבל גם מבחינה צרכנית שוב אינה יחידה מלוכדת, ביחוד בערים הגדולות. המוביליות החברתית המתמדת, השינויים התרבותיים הכבירים והפרצות המתרחבות במסורת גורמים למבוכה כללית בין ההורים; נתערער בטחונם ביכולתם החינו-כית ונתבלבלה הכרתם בשלוש הבחינות של החיברות. רפיון המסורת והערכים המקובלים שטש את התחומים בין הגילים והתפקידים במשפחה וגרם לא רק למבוכה אלא תכופות אף לרשלנות או לפחות לחוסר התלהבות לגבי תפקידי החיברות מצד ההורים. לא מעט תור-מות למבוכה בציבור ההורים התיאוריות הפופו-לריות (קלוקלות לעתים קרובות) של חינוך ופסיכולוגיה המגיעות אליו ע"י אמצעי התעבורה ונוטעות בו את ההרגשה של חוסר אונים וחוסר מומחיות. בית הספר הוא המוסד היחיד היכול וצריך למלא לפחות בחלקו את החלל הריק, שנוצר בתחום החיברות, אך ברוב ארצות העולם לא חלה התאמה של ממש בארגון ביה"ס ובתוכנית הלימודים שלו לקראת התפקידים הרחבים הללו.

אלית, וביחס לחלק זה ברורה ההכרה, כי על ביה"ס ליתן ידו לפעולת החיברות של הילד. לפרקים שומע אתה אנחת תמיהה מהורים ומורים: בעבר לא עמדו לרשותנו כל התורות ההינוכיות והפסיכולוגיות, ואעפ"כ גדלו אנשים משכילים, טובים וישרים; ואילו בימינו פורחים התכנון והמחקר והתיאוריות — והכשלונות החינוכיים מרובים. לשאלה כזו אפשר לענות בנוסח החכם: „לא מחכמה שאלת זאת". בעבר למדו רק מעטים להיות חכמים. החינוך היה נתון בידיה של המשפחה היציבה, שהמסורת החינו-כית התוותה לה דרך ברורה והתרבות העממית ותרבות הרחוב פעלו פעולה הרמונית עם המשפחה. בימינו לא רק חלו שינויים במשפחה וניט-לה ההרמוניה בין תרבות הבית ותרבות הרחוב, אלא שחל שינוי עצום בחינוך מבחינה היקפית. הדימוקרטיזציה של החינוך הכניסה המונים לביה"ס, הגדילה את הכיתות, צמצמה את השפעת המורה על הילדים ואת המגע האישי בינו ובין תלמידיו. בהתעלמו מכל השינויים הכבירים האלה, נשאר ביה"ס במסגרתו הישנה, בהשקפה בלתי מציאותית של תכנית לימודים אחידה המחייבת את הכל.

אם רואה ביה"ס את עצמו כמוסד החייב ליתן יד בתפקודי החיברות, חייב הוא להכניס שינויים מרחיקי לכת בכל תחומי פעולתו וביחוד בתוכנית הלימודים. חינוך האישיות הוא ראשון במעלה בחיברות, ואילו החינוך האינטלקטואלי הוא משני בלבד.

### (ב) ביה"ס כמוסד מחנך

כאשר ביה"ס אינו צריך להיות מוסד הסוצי-אליזציה העיקרי, משום שהוא פועל בחברה יציבה, שבה המשפחה תקינה, או אינו יכול להיות מוסד מחברת ראשי בגלל סיבות אובייק-טיביות חרף הצורך המשוע, עדיין אינו בו חורין להתעלם מפעילות חינוכית משלימה ומסייעת לסוציאליזציה של המשפחה. גם אם ביה"ס מעמיד את תפקידיו על ההוראה בלבד, אינו רשאי לצמצמה בהקניית אינפורמציה גרי-דא. הוראה ראויה לשמה היא זו המכשירה את

בישראל חריפה הבעיה פי כמה מאשר בהרבה ארצות אחרות בגלל כמה סיבות. מלבד המובי-ליות החברתית קיימת מוביליות תרבותית הסרת תקדים, הודות לעליה הבלתי פוסקת, הגו-רמת לכך שטרם נוצרה בישראל תרבות מגובשת ומסורת קבועה. המורה נבדל, והמשפחה אינה מסוגלת לא מבחינת הלשון התרבות ולא מבחי-נת המבנה החברתי למלא את תפקידיה בחיברות הילד. אין לביה"ס ברירה, אלא לקבל על עצמו תפקיד זה. חלק ניכר מאוכלוסיתנו מורכב מקבו-צות בעלות נחשלות מבחינה תרבותית וסוצי-

הילד ללימוד עצמי ולתשיבה יוצרת ומטפחת בו סקרנות אינטלקטואלית, גמישות מחשבתית וכו-  
 שר ההפשטה. בלי אלה תהא האינפורמציה רופ-  
 פת ועקרה, רובה ישכת, וסופם של רבים מקול-  
 טיה לחזור ולשקוע לבורות מלאה או חלקית.

בפרק קודם קראנו לטיפול תכונות ונטיות אלה חינוך אינטלקטואלי. אך כשם שהוראה תקינה תלויה בחינוך אינטלקטואלי, כן מותנה חינוך זה בעיצוב גישה ריגושית ותכונות אופי נאותות, כלומר — בחינוך האישי של התל-  
 מיד. כמה מתכונות האופי והגישות הריגושיות האלה מתהוות בגיל ביה"ס בסיטואציה החברתית והלימודית שבתוכו. תחילתן של האחרות נעוצה עוד בנסיון הילד במשפחה ובגן, אלא שייצובן וכיוונן תלוי בחוויות הילד ובנסיונו עם מוריו, חבריו לכיתה ולימודיו. לא נוכל במסגרת זו לדון בכל הבעיות הכלולות בחינוך אופיו של הילד. נצטרך להסתפק בניתוח קצר של כמה תכונות יסוד באופי הילד, שבכוונן ובעצמתן תלויה ברי-  
 אות נפשו, וע"י כך יכולתו לפתח את כשריו וכשרונותיו ולהשתמש בהם ללמידה יעילה ומש-  
 מעותית. דיוננו יתנהל בעקבות השקפתו של הפסיכולוג הידוע אריקסון על שלבי ההתפתחות של הילד, המתבגר והמבוגר, כפי שניתנה בספר "ילדות וחברה".

אריקסון מצביע על כמה תכונות בסיסיות של האופי המתפתחות בילד מתוך נסיונו במשפחה, בבית הספר ובקבוצת הגיל. בכל שלב התפת-  
 הות נוצרים גרעינים ראשונים של תכונה בסי-  
 סית המתבטאת באחד משני כוונים מנוגדים — חיובי או שלילי מבחינת הבריאות הנפשית של היחיד, יכולתו להסתגל בחברה ולפתח את כשריו הטבעיים. קשה לגורמים המחנכים בשלב נתון לתקן את המעוות משלב קודם בלי מאמצים מרובים, אבל קל לקלקל ולהרוס את אשר נבנה וטופח. הוה אומר, שביה"ס אינו יכול בקלות לשנות תכונה בסיסית, שהגיעה לכיוון שלילי בנסיון הילד במשפחתו ולהפכה לחיובית, אם כי אינו בן חורין מעשיית המאמצים הדרושים בשו-  
 תפות עם גורמים אחרים. ברם, ב"הצלחה" יתירה עלול ביה"ס "להפוך את הקערה על פיה". זהו

גורלו של החינוך, ובכך אחריותו העצומה של המחנך, שקל לו יותר להרוס מאשר לבנות. לפי-  
 כך אין ביה"ס רשאי לנקוט מדיניות של "שב ואל תעשה" לגבי חינוך האופי, שכן קלקול ועיוות יכולים לבוא בלי משים, ואילו תיקון ושיפור טעונים מאמצים ומחשבה ותכנון.

משש התכונות הבסיסיות המתוארות בתורת אריקסון אמנה אחדות שבפיתוחן ובכיוונן משה-  
 תף בית הספר במתכוון או שלא במתכוון. אמון בסיסי לעומת חוסר אמון; אוטונומיה לעומת היטרונומיה, בושה וספק; יזמה וחריצות לעו-  
 מת נחיתות ואשמה.

1. אמון בכיסי

ילדים ומבוגרים שונים איש מרעהו במידת האמון שהם רוחשים לבני חברתם הקרובים והרחוקים ובמידת האמונה בכוחות עצמם וערכם. כיוונה של תכונה זו, היינו אמון או חוסר אמון וחשדנות, נוצרים כבר בשנות החיים הראשונות על פי נסיון הילד בתזונה ובטיפול הניתן לו על ידי האם ואנשים אחרים במשפחה. הנסיון בשלבים הבאים, בעיקר בבית הספר, מחזק את האמון או את היפוכו. בסיטואציה החברתית והלימודית בכיתה ובחסיו עם המורה יכול הילד להתנסות בהצלחה, בהבנה, ברגשי חיבה וידידות שיגבירו את אמונו בעצמו ובזולת, ואילו נסיונות של כשלון, של דחיה, בוז או לעג יערערו את אמו-  
 נו הבסיסי שהביא משלבי ההתפתחות הקודמים ויהרסוהו כליל, אם הביא עמו לביה"ס רגשי חשד וחוסר אמון מנסיונו הקודם.

2. אוטונומיה

חשיבה יוצרת, התנהגות מוסרית יציבה וג-  
 מישה ויכולת ההתקדמות והמאבק בקשיים ובמ-  
 צבים חדשים בכוחות עצמו תלויות במידת האו-  
 טונומיה, שפותחה בילד. התפתחות האוריינטציה של הילד ביחסים חברתיים וטיפולו בעולם העצ-  
 מים והמושגים בדרך אוטונומית או היטרונומית תלויה בעידוד לעצמאות, במתן הזדמנות להתנסות במצבים חדשים ובכיבושים חדשים. כבילת העצ-

בילד, אך בתהליכי העידון של היצרים והקניית אינטרסים וצרכים חברתיים אינטלקטואליים ואסתטיים, אשר בהם יתועל חלק ניכר מהמרחץ היצרי, בית-הספר הוא גורם עיקרי.

מכל הנאמר אנו למדים, כי אין ביה"ס יכול להסתפק בהוראה בלבד. חובת עליו במידה לא פחותה לטפל בחינוך החברתי של הילד ובעיצובו הרגשי, לטפח בו אינטרסים חדשים ולדאוג להיגיינה הנפשית שלו. אישי חינוך המכירים בכך חייבים להקצות למשימה זאת מקום נכבד בתוכנית הלימודים ולדאוג לכך, שהמורה יונחה בביצוע המשימות הללו. רמזים סתמיים והבעת משאלות לא יועילו. בתוכנית הלימודים שלנו זעום עד כדי גיחוך מספר השעות המוקצה לפעולות חברתיות בכיתה, ואין כמעט כל הכוונה במה למלא שעות אלה. קיימים גם רמזים על הצורך להקנות כמה גישות מוסריות והרגלי נקי, יוק, סדר וחריצות, אך גם אלה ניתנו בצורת הערות כלליות וסתמיות. חוששני, שמורים רבים מסתפקים בתחום זה בהטפת מוסר ובלחץ להכנת שיעורים מדוקדקת ולנקיון מחברות. קוצר הידיעה נוטל את האפשרות לתאר מחקרים חותכים, שאינם משאירים צל של ספק, בדבר חוסר היעילות של הדרכים הללו.

כפי שרמזתי לעיל, קיימת אופטימיות בלתי מבוססת בערך החינוכי הרב של התכנים הלימודיים. אין אמנם לכפור ביכולת ההוראה להיות מחנכת בכיוון חיובי ורצוי. במה דברים אמורים? כשזו ממלאת כמה תנאים יסודיים. על ארבעה מהם אדון כאן בקצרה: האינטרס, ההבעה העצמית, ההצלחה וההזדהות עם הדמות המחנכת.

הפסיכולוגיה ההתפתחותית והפסיכולוגיה של הלמידה עוררו ספקות רציניים, אם יכולה למידה להיות יעילה בלי ענין מצד הלומד. אך ברי, שלמידה בלי אינטרס (והכופות חוסר ענין מביא להתנגדות) אין בכוחה לשנות את אופיו של הילד בכיוון חיובי, כלומר לתנך. ההבעה העצמית במו"בנה הרחב (במשחק, בעבודה, בלשון, באמנויות ובפעולות החברתיות) היא החלק הנכבד ביותר של ההוראה כגורם מחנך. הודות לה ועל ידיה מיטשטשים התחומים בין הוראה וחינוך, בין

מאות, מניעת הודמנויות להתעצמות, חוסר עידוד או — מה שגרוע מזה — דיכוי הסקרנות הטבעית וההנקה הכמיהה לכבוש ולהתקדם, לחדור לבלתי מודע, והנחלת הרגשות של כישלון ואימה, — כל אלה מטפחים את הבושה והספק ומביאים לנסיגה, לתלות מתמדת ולרפיון ידיים. בעיצוב תכונה זו חשובות הוויותיו של הילד בשנתו השניה והשלישית, אך נסיונו בשנים שלאחר מכן ובעיקר בבית-הספר גורלי לא פחות.

### 3. יזמה

הרגשת אמון בסיסי ואוריינטאציה אוטונומית מכשירות את הילד, החל מגיל הגן, לפתח תכונות של יזמה וחריצות ולעבור מעולם הדמיון וההזיה אל עולם המעשה והביצוע. זה מתבטא במשחקיו, במאניפולאציה בעולם העצמים, ברכיית דעת ובקניית מקום נאות בחברה. השפעתו של בית-הספר בתחום זה גדולה יותר מאשר בשני התחומים האחרים. אמון ואוטונומיה הם גורמים מסייעים ליזמה ולהריצות אך אינם מביטיחים אותן. הריצות ויזמה פירושן התמדה בתפקידים, תכנון לעתיד וחריגה ממסגרת הסיפוק המידי. הן מותנות בקניית אינטרסים חברתיים, אסטיטיים ואינטלקטואליים, שאינם נותנים פורקן ישיר ליצרים הביולוגיים, ובהיעדר רגשי נחיתות וחששות מפני קשיים ותקלות.

מכאן משתמע תפקיד חינוכי חשוב של בית-הספר: עידון היצרים ותיעולם באפיקים חברתיים ותרבותיים. תורשתו הביולוגית של כל אדם מעניקה לו נטיות יצריות, שבצורתן הגלמית אינן עולות בד בבד עם דרישות החברה, התרבות והמוסר. נטיות אלה טעונות ריסון לשם קיום החברה. שתי דרכים פתוחות לחינוך: האחת היא הריסון בדרך הדיכוי על ידי עונשים, הטלת אימה ונטיעת רגשי אשמה כבדים המביאים להפצרות ריגושיות ואינטלקטואליות, ולפרקים להתפוררות מוחלטת. השניה היא ריסון בדרך העידון, הפניית המרחץ היצרי לצרכים חדשים, הנקנים בתהליך הסוציאליזציה והחינוך. בית-הספר הוא שותף חשוב למשפחה ולגורמים אחרים בעיצוב האימוץ, האוטונומיה והיזמה

תוכנית לימודים חייבת להכיל בתוכה במפורש לא רק את ה"מה" אלא גם את ה"איך" וה"לשם מה", שאם לא כן אף ה"מה" לא יישג.

(ג) בית-הספר כמוכד הוראה

מהפרקים הקודמים משתמע, שהוראה הנתוקה מכוונות חינוכיות ומפעולות לוואי חינוכיות אינה הוראה מעולה, וספק אם היא קיימת במציאות, אפילו תוכנית לימודים מנחה אליה במפורש, שכן כפי שכבר נאמר לעיל, אם המורה לא יכוון הוראתו לחינוך חיובי ויסתפק בהוראה בלבד, סופו שהוא מחנך על ידי הוראתו בכיוון שלילי, ואף את המטרות הלימודיות שהציג לו אינו משיג במילואן.

אף-על-פי-כן ננסה להעריך את תוכנית הלימודים גם בהיקף מצומצם, היינו מבחינת מטרתה תיה הלימודיות. בכך תסייענה בידינו בעיקר תורות הלמידה והחשיבה. אנו מופתעים לפעמים בראותנו מה מעטה השפעת הפסיכולוגיה של הלמידה והחשיבה על תוכנית הלימודים שלנו ועל דרכי ההוראה בבתי-הספר. יש להבחין בענף זה בפסיכולוגיה (כמו בכל שאר הענפים) בדרגות שונות של וודאות. קיימות תיאוריות, שטרם עברו את כור האימות האקספרימנטלי והנן לפי שעה בגדר השערות בלבד, ולפיכך יש להתייחס אליהן בהסתייגות, אם כי חשובות הן בהיותן מעוררות מחשבה ומכוונות את הנסיון והניסויים החינוכיים. יש מחקרים אמפיריים, שתוצאותיהם אינן חד משמעיות או שטרם נעשו רפליקציות לחזק את ודאותן. באלה חייבים יוצרי תכנית לימודים ומבצעים להתחשב במידה מרובה יותר מאשר בתיאוריות הספיקולאטיביות. ברם, למזלו של החינוך קיים מספר לא מבוטל של ממצאים אמפיריים, שמידת וודאותם גבוהה, ואפשר לבנות עליהם חוקים של למידה המתקרבים לדיוק ולבטיחות של החוקים במדעי הטבע. חוקים אלה קשורים בעיקר בתחומי התפיסה, הקשב, הזכרון והמוטיבציה.

התעלמותם של תוכנית לימודים ושל מורים מחוקים-אלה דומה להתעלמותו של מהנדס מחוקי הפיסיקה או של חקלאי מחוקי הכימיה והביו-

למידה וחיים. היא מפעילה ומקדמת את הילד בשלמותו, את כל כוחות נפשו השכליים, הרגוריים וההנעתיים. ההבעה היא עצמית, כאשר היא מבוססת על האינטרס של התלמיד, וכאשר כלולה בה מידה רבה של חופש. אז היא תורמת לא רק ללמידה אלא אף לפיתוח התכונות הבסיסיות של אוטונומיה ויוזמה ולעידון היצרים. אולם להיווצרות אינטרסים תרבותיים ולנכונות התלמיד להבעה עצמית כנה דרושות דרכי הוראה מתאימות ולא רק תכני לימוד מתאימים. שתי תכונות חשובות המייחדות את ההוראה הטובה מבחינה זו הן נתינת נסיון של הצלחה לתלמיד ויצירת יחסים, שיש בהם כדי הודות עם המורה. ילד, אשר לא נתנסה בהצלחות בלימודיו ובחיי החברתיים, ונזכר שמונה שנות לימודיו בבית-הספר הן מסכת יגיעה של כשלונות ועלבונות, כיצד יקיים את האימון בכוחותיו? איך יסגל לעצמו אוריינטציה של אוטונומיה? היוכל לפתח את התכונות של יזמה וחריצות? האפשר לצפות מילד שבע מרירות וכשלונות, כי יתעוררו בו אינטרסים אינטלקטואליים, או שילד מלא חרדות ורגשי נחיתות ימצא דרך הסתגלות בריאה לחבריה? הצלחה בלימודים ובחיים החברתיים נזר תנת לילד סיפוק רב, אבל תכופות אין היא שקולה כנגד הסיפוק היצרי. תנאי מכריע בעידון היצרים ובקניית צרכים חברתיים ותרבותיים היא הו-דהות התלמיד עם רבו, הצורך לחקותו ולהידמות לו בהתנהגותו, באופיו ובשאיפותיו. צורך זה מטופח על ידי יחסי אמון וידידות, על ידי-הר-גשת התלמיד, כי קיימת מצד המחנך הבנה לצרכיו ולקשייו ונכונות לסייע בידיהם, להדריכו ולקדמו.

בתוכנית הלימודים שלנו נרמז על הצורך בהבעה עצמית (לדעתי במידה לא מספיקה), אך על היחסים שבין המורה והתלמיד, על הצורך לספק לילד נסיונות הצלחה ולאפשר לו למצוא את מקומו בחברת בני גילו לא נאמר מאומה. להיפך, שימת הדגש על הקניית אינפורמציה גדושה עלולה להכשיל מורים רבים, שיוניחו את תחום היחסים הבינאישיים ואת ההיגיינה הנפשית של הילד או אפילו יחטאו בתחומים אלה בלחץ הלימודים.

ודרכי חשיבה, הביאו להסקת כללים ועקרונות. אך כלום אפשר להגיע לכל אלה בגודש רב כזה?

לוגיה. נוכל לייחד את הדיבור רק על אהדים מהמימצאים הללו, על החשובים שבהם.

2. ערך האינטרס וההצלחה.

1. גבולות הזכירה.

ערך האינטרס ביחידת הלימוד, היוצר נכונות לפעולה ומערך של קשב, אינו רעיון חדש, ולכך אורה אין צורך ליחד את הדיבור עליו. אולם, הסתכלות בחינוך מקרוב מעלה את הרושם כי קיימת תהום בין ההלכה והמעשה, דבר המזכיר את המימרא השנונה של האנגלים על מוג האויר: "הכל משיחין בכך, אך איש אינו נוקף אצבע לעשות דבר מה". אין חוקר שלא ייחד למוטיבציה ולסיפוק מקום נכבד בתהליך הלמידה, וכמה חוקרים (כמו תורנדייק, הול ואחרים) הביעו ספק, אם בלי אלה תיתכן למידה בכלל.

במחקרי אבינגהאוז ובמחקרים רבים, שנעשו אחריו, נמצא, כי למידה מיכנית היא קצרת זמן. למידת חומר בלתי משמעותי עד כדי ידיעה מלאה אינה נשמרת ימים רבים. כ־70 אחוז מהחומר נשכח כעבור יממה ראשונה, והחלק הנשמר נשכח והולך במשך זמן קצר ביחס, אם כי לא באותה מהירות כמו ביום הראשון. חומר בעל תוכן משמעותי נשמר בזכרון זמן רב יותר, אבל זמן קצר בהרבה מכפי שהבריות (והמחנכים בתוכם!) נוטים להאמין. כך, למשל, נמצא במחקר אחד, שסטודנטים שכחו למעלה מ־60 אחוז ממשנתם כעבור חודשיים אחרי בחינות הגמר.

את ענין ההצלחה עוררנו בקשר לעיצוב האופי ושמירת הלימודים בזיכרון. חווית ההצלחה היא בעצם מרכיב של תהליך המוטיבציה בלמידה. האינטרס, כאמור לעיל, יוצר מצב נכונות ללימוד; הציפיה לסיפוק, לתגמולים, מחזיקה את ההנעה בתהליך הלמידה, וההצלחה מאשרת ציפיה זו, מחזקת את האינטרס ומאפשרת התעוררות המוטיבציה בלמידות חדשות. יתירה מזו: ההצלחה הופכת במרוצת הזמן את המקצועות הנלמדים ואת תהליך הלמידה לאינטרס אוטונומי שאינו זקוק לתגמולים חיצוניים, כלומר: מתוך "שלא לשמה בא לשמה". אם רוצים אנו להשיג את האידיל של החינוכי של היהדות — הלמדנות, הכמיהה לדעת, — חייבים אנו לתת "שטח מחיה" לכל תלמיד בכיתה, הרגשת הצלחה והתקדמות, אם לא נגשים את האידיל של תלמיד חכם במלואו באוכלוסית התלמידים שקופחו בתורשתם או על ידי הנסיבות החברתיות והתרבותיות. נתאמץ לפחות לגדל אותם לאנשים אוהבי דעת וספר.

יש כמה תריסים כנגד השכחה המהירה של החומר הנלמד אם כי אין לקיימו לאורך ימים אף בכוח אלה, בעיקר אם הוא נלמד בדרך מיכנית. אחד האמצעים הוא למידת יתר, כלומר חזרות מרובות לאחר שכבר הושגה ידיעה שלמה. אמצעי מועיל אחר הוא השימוש בחושים נוספים על השמיעה והראייה. האמצעי היעיל ביותר הוא, כנראה, השכר המלווה את הלמידה והחוויה הריגושת הנעימה, שהיא מעוררת. חייב אני לציין בצער שתוכנית הלימודים שלנו מעוררת רושם, כאילו בונה התעלמו לגמרי מחוקי הזכירה והשכחה. רושם זה מתעורר על ידי הגודש בתוכנית, בעיקר במקצועות התנ"ך, ההיסטוריה והגיאוגרפיה ועל ידי חוסר תשומת הלב לפעילות ולהמחשה בלימודים בכיתות בינוניות וגבוהות. גודש עצום זה אינו מאפשר למידה משמעותית בעקביות וגורם ללמידה מיכנית או מיכנית למחצה ללא אפשרות של למידת יתר, של חיזוק והמחשה. נוהגים לתרץ גודש זה בטעמים רבים, כגון הייחודיות והעושר הרב של המורשת והמסורת, אך אם התלמיד ישכח במשך זמן קצר את כל החומר הרב הזה, מהי התועלת בלמידתו? אכן, יחידת לימודים מסויימת יכולה להביא תועלת ללומד גם אם התוכן הספציפי נשכח, בתנאי שהוא יצר בתלמיד מערך למידה, הקנה לו גישות

הוראה, המותאמת לאופיו של כל ילד, לצרכיו ולכשרונותיו עד כדי שיתנסה בהצלחות והתקדמות, אינה מלאכה קלה כלל, ובעיקר בכיתה מאוכלסת הנמצאת בלחץ של תוכנית לימודים הדורשת הספק ומדגישה את הצורך בהישגים קבועים ומוגדרים מראש. יש לזכור, שהמורה

שיש בה לביסוס הלימודים על נסיון החיים של הילד ועל עבודתו העצמית. מימי הרברט ואילך נקבעה הלכה בלמידה, שאין חומר חדש יכול להיקלט כהלכה, מבחינת שמירתו בזכרון, הבנתו ושימוש, אם אינו מתקשר לחומר אפרצפטיבי, מסכת מושגים, יחסים ואינפורמציה מוכרים ומבו-ססים, שבתוכם נטמע החומר החדש. מעיקרון זה צמחו מיתודות הקורילאציה, הקונצנטראציה והנושא המרכזי, והן ידועות בדרך כלל למורה. אלא שבעיקרון זה טמונה סכנת סילוף ואי הבנה פדגוגית. המסה האפרצפטיבית שאליה מקושרת יחידת הלימוד החדשה היא עצמה עלולה להיות עקרה, נטולת משמעות ונתוקה מנסיון חיים אמיתי. לפיכך היא תועיל לחומר החדש לכל היותר מבחינת הזכירה המיכנית, אבל לא להב-נתו ושימוש. מושגים ויחסים נבנים מתוך נסיון חיים ובלעדיו אינם אלא מלים ערטילאיות.

על ההבנה המסולפת הרווחת לגבי העיקרון של "עבודה עצמית", על משמעותו האמתית ועל הסתירה המשועת בינו ובין תוכנית לימודים גדושה נרמז לעיל. כאן נסתפק בציון, שהוראה בדרך של ריבוי עבודתו העצמית של התלמיד כמעט שאינה מאפשרת לימוד, שאינו מבוסס על נסיון חייו. בעבודה עצמית נדרש הילד לקשר בין קטעי אינפורמציה ישנים וחדשים, למזג בבעיה הניצבת לפניו מושגים, הכללות ועקרונות, שהוא שולט כבר בהם. אך אם כל אלה אינם קשורים לנסיון חיים אמיתי, לא יוכל לעשות זאת בשום פנים ואופן.

#### 4. המחשה ועשייה.

יש חשש, שנסיון החיים, אשר עליו יש לבסס לימודה של יחידה מסויימת, לא יהיה שלם, או שהמרחק בין יחידה זו והנסיון גדול מדי. נסיונו של הילד מוגבל, ואין אפשרות לבסס עליו את כל הלימודים, ולכן חייבים אנו ליצור את נסיון החיים בכיתה או מחוצה לה. זו היא משמעותם של שני העקרונות המיתודיים: המח-שה ועשייה. מתקופת יוון העתיקה, המחשבה של ימי הביניים, דרך משנתם של הוגי החינוך הגדו-לים כקומיניוס ופסטלוצי ועד לפדגוגיה והפסי-כולוגיה של הלמידה והחשיבה בימינו, הודגש

אינו אלא אדם בעל חולשות ובעיות אישיות. רוחו קצרה ונפשו נרגזת לפרקים מקשיים הכרוכים בעבודתו החינוכית וכאינם כרוכים בה. כיון שהמורה הנהו בעל פוטנציאל שכלי גבוה יותר מאשר חלק ניכר של תלמידיו ובילדותו נתנסה בדרך כלל בפחות כשלונות וקשיים ממה שנתנסו הם, חסר לו לעתים קרובות הכושר האמפאתי הדרוש להבנת הילד החלש והמתקשה. להוראה מותאמת נדרשים מאמץ מתמיד, סבלנות ומומ-חיות, ולפיכך טבעית הנטייה במורה הרגיל להש-תמש באמצעי לחץ וגינוי במקום אמצעי עידוד ושכר. גם אם תוכנית הלימודים מכוונת את המורים להוראה מותאמת, שתספק לכל תלמיד חוויות הצלחה, עדיין יש צורך לחזק אוריינטציה זו במורים, לעודדם למאמצים הנדרשים ולהדרי-כם בבחירת החומר והמיתודות המתאימות. תוכ-נית הלימודים שלנו עשתה רק צעד ראשון לקראת הוראה מותאמת על ידי קביעת שתי תוכניות: תוכנית מחייבת לכל התלמידים, ותוכ-נית סוגריים המכילה חומר לתלמידים מתקדמים בלבד. יש לברך על התחלה זו, אבל אין לראות בכך יציאת ידי חובה בשום פנים ואופן.

טענות שונות הושמעו נגד התוכנית בסוגריים. החומר המחייב עודנו גדוש מדי וקשה מדי לחלק ניכר של התלמידים. הקריטריונים, שלפיהם הוח-לט על השמטת חומר מסויים ביחידת לימוד, הם כמותיים ואין בהם התחשבות במידת הקושי של החומר. דומני, שאפשר לטעון טענות יותר עקרוניות.

התוכנית מסתפקת בדגש על ה"מה" ואינה מכוונת את המורה ב"איך". התלמידים החלשים לא יושעו רק על ידי הפחתת חומר הלימודים. הם צריכים לקנות אותו באוירה של ענין, מתוך חוויות של הצלחה ובאופן המתאים ליכולתם. רבותינו עמדו כבר על חשיבות הסיפוק של התלמיד בלימודיו. אמר רבא: "גם ראית תלמיד, שלימודו קשה כברזל — בשביל רבו, שאינו מסביר לו פנים" (תענ' ז', ח').

3. נסיון חיים ועבודה עצמית.  
עיקרון אחר, הנראה לי כקריטריון מועיל לה-ערכת תוכנית לימודים, נעוץ במידת ההכוונה



לשוניים נאמרים או כתובים המייצגים נסיון ומושגים — הם "מאמרות", ואילו כשהם ריקים מנסיון אינם אלא מלל, או בלשוננו של גטה: "כאשר המושגים נעדרים — המילה מוצאת לה את ההודמנות ותופסת את מקומם".

המחשה ראויה לשמה אינה רק, "מראה

עיניים" (שאף הוא טוב מהלך נפש בלבד),

כלומר קליטה פסיבית בחוש הראייה או

בחוש אחר. מחקרים ונסיון הינוכי הוכיחו,

כי עצמים ומאורעות הנקלטים בדרך פסי-

בית על ידי החושים עלולים ליצור מוצגים מסו-

לפים, אם הם נטמעו בתוך סכימות מחשבתיים

ותפיסתיות בלתי בשלות או בלתי מדויקות. המ-

חשה צריכה להיות אקטיבית, כלומר התבוננות

מכוונת המלווה עשייה. למידה אינה בשום אופן

תהליך של קליטה פסיבית, אלא של פעילות.

ומכאן החשיבות של העבודה העצמית שעמדנו

עליה קודם. סיימונדס, אחד הפסיכולוגים החי-

נוכיים החשובים בארצות הברית, נהג לומר לסטו-

דנטים שהקשיבו להרצאותיו: מהנוכחים באולם

אני היחיד הלומד, שכן אני לבדי פעיל. העשייה

יכולה להתבטא, כמובן, במחשבה, בטיפול במו-

שגים ויחסים, אלא לשימוש בהם מגיע הלומד

הצעיר תוך כדי עשיית כפיים, טיפול ממש בעולם

העצמי. המטרה של הוראה טובה היא שחרור

איטי מהעשייה וההמחשה ומעבר מודרג לעולם

המופשט של הסמלים, אלא שאין הלומד מגיע

ליכולת מלאה זו אלא בגיל בית-הספר התיכון,

וגם אז משמשות עשייה והמחשה סיוע רב

להבהרת מושגים ויחסים ישנים, ובעיקר חדשים.

סכנת המילוליות נעוצה לא רק בכך, שאין הלו-

מד מפיק ממנה תועלת של ממש מבחינה אינ-

טלקטואלית. קיימת בהוראה מילולית סכנה גם

מבחינת חינוך האופי. בהקנותנו לתלמידינו הרג-

לים להשתמש במלים חסרות משמעות ברורה

בשבילם, הרי כאילו לימדנו אותם לחתום על

שטרות שאין להם, "כיסוי". מטפחים אנו בכך

הרגלים להשתמש במלים שאינם מביעות מחשבה

או הרגשה כנה, ואין לגביהן חיוב של התנהגות

ומעשה.

לא הגעתי למיצוי כל הקריטריונים החשובים

להערכת תוכנית לימודים. העליתי רק כמה עק-

עקרון ההמחשה כתנאי להוראה טובה, בניגוד

לזורבאליזם החסר משמעות מסיבת היותו נתוק

מנסיון היים אמיתי.

אף-על-פי-כן עדיין לוקה החינוך במקומות

מרובים בעולם במידה גדולה של מלל. מצוין

אני בכאב, שתוכנית הלימודים שלנו אינה נקיה

מעוון זה כל עיקר. דבר זה המור ביותר בכיתות

הבינוניות והגבוהות, אך תוכנית הכיתות הנמו-

כות אף היא אינה נקיה מדופי מבהינה זו.

מתוך 217 השעות השביעיות של התוכנית

במשך שמונה שנות הלימוד ניתנו לתנ"ך, היס-

טוריה ולשון (עברית ואנגלית) 95 שעות המהוות

44 אחוז. אין לימודים אלה צריכים בהכרח

להיות נתוקים מנסיון היים והמחשה. אך למר-

בית הצער, אין לימודים אלה בחלקם המכריע

מבוססים על המחשה במציאות החינוכית שלנו.

תוכנית הלימודים מעלה עקרון זה במולדת, אך

במידה מעטה ביותר — בגיאוגרפיה. על צורך

ההמחשה בלשון בכיתות הבינוניות והגבוהות,

בתנ"ך והיסטוריה בכל הגילים — אינה מרמזת

אפילו. אם נצרף ללימודים אלה את השעות

המוקצבות להוראת החשבון החל מכיתה ד' (30

שעה), שמידת ההמחשה הנהוגה בה בבית-הספר

מעטה ביותר — אם היא בכלל קיימת — תסתכם

ההוראה המבוססת בעיקר על קליטת סמלים

מילוליים ל-58 אחוז. המקצועות הדורשים מטב-

עם עשייה והמחשה — והם האמנויות והאומנויות

מלבד החינוך הגופני — להם מוקצבות 45 שעות

בלבד המהוות כ-20% מכל תוכנית הלימודים. את

אלה אפשר היה וצריך היה לשלב בלימודים

ההומאניים (ואמנם הדבר נעשה בכיתות הנמו-

כות), אך אין תוכנית הלימודים מכוונת לכך

במפורש.

הגישה המילולית מקורה במידה רבה במסורת

ובמורשה התרבותית שייחסה ערך עליון למלה

הנאמרת והנכתבת: "בעשרה מאמרות נברא

העולם" (אבות ה', א'). והתורה נאמרה מפי

הגבורה, וכל אות ותג טבה מקודשים. ברי,

שהלשון היא מכשיר המחשבה הכביר שניתן

לאדם המבדיל אותו משאר היצורים. נסיון-חיים,

המחשה ועשייה הופכים למחשבה רק אם הם

מנוסחים ומסומלים על ידי הלשון. אך סמלים

השלמות, מרובה בנו הכוח להיות טובלים במנוחה את אי השלמות של זולתנו אך אמנם — מבלי להעלים עליה.

ימצד שני — דרכם של בני אדם להיות מזדהים עם מעשי ידיהם ולראות פגיעה אישית בדברי ביקורת על המעשים הללו; משום כך ראוי לסיים בדברי המשורר והוגה הדעות האנגלי פופ:

„חס לו לאדם שיהא מתבייש להודות בשגיאותיו, שהרי תוך כדי הודאה אינו אלא אומר במלים אחרות: הריני היום יותר פיקח משהייתי אתמול“.

רוגות יסוד, שלפיהם מתגלים בתוכנית הלימודים פגמים הטעונים תיקון. במקרה זה או אחר הצגתי אולי את הליקויים בחריפות יתר, אבל עשיתי זאת לא לשם התנצחות וביקורת לשמה, אלא מתוך הרגשה כנה של צער ומתוך כמיהה כנה שהחינוך שלנו יהיה טוב יותר ושלם יותר. ברית-הת הוויכוח נוטה מבקר לפרקים להפליג ולגלות חוסר סבלנות, הפוגם באמת ומחטיא את המטרה העיקרית — שינוי ותיקון. על כן הייב אני להזכיר לעצמי ולמבקרים אחרים של התוכנית את המימרא המפורסמת של פנילון:

„רק אי השלמות מחוסרת סבלנות ביחס לכל מה שאינו בשלמות. ככל שמרובה בנו מידת