

מרכז לידע ולמחקר בחינוך
مركز معلومات وبحث في التربية والتعليم
Center for Knowledge and Research in Education



האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים

קידום לימודי ההומניסטיקה במערכת החינוך הממלכתית סיכום עבודתו של צוות המומחים

עורכים: רון מרגולין וטלי פרידמן



האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים
المجمع الوطني الإسرائيلي للعلوم والآداب
THE ISRAEL ACADEMY OF SCIENCES AND HUMANITIES



קידום לימודי ההומניסטיקה במערכת החינוך הממלכתית סיכום עבודתו של צוות המומחים

עורכים: רון מרגולין וטלי פרידמן



מאי 2024 | ניסן תשפ"ד
ירושלים
יוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך
האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים

עריכת לשון: תמי בורשטיין
עיצוב גרפי: סטודיו אמונה כרמל

המסמך רואה אור בהוצאת האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים ומונגש לציבור הרחב ברישיון ייחוס - שימוש לא מסחרי - שיתוף זהה (CC-BY-NC-SA) לא כולל זכויות תרגום [המסמך נגיש באתר האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים](#)

בכל שימוש במסמך או ציטוט ממנו יש לאזכר את המקור כדלקמן:
מרגולין, ר' ופרידמן, ט' (עורכים) (2024). **קידום לימודי ההומניסטיקה במערכת החינוך הממלכתית - סיכום עבודתו של צוות המומחים**. ירושלים: יוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

אם אין בינה, אין דעת;

אם אין דעת, אין בינה.

(אבות ג, י"ז)

רקע לפעילות

בעקבות תהליכים גלובליים בתחום החברה, התרבות והכלכלה נחלש במרוצת השנים מעמדם של מדעי הרוח במערכת החינוך ובמערכת השכלה הגבוהה.

תופעה זו אינה ייחודית לישראל, אך השלכותיה על החברה הישראלית הרוות גורל ומדאיגות. להוראת מקצועות ההומניסטיקה תפקיד מרכזי בעיצוב דמותם של בוגרי ובוגרות מערכת החינוך, ובהעמדת בוגרים משכילים ורחבי אופקים, בעלי מודעות היסטורית ותחושת שייכות, מנוסים בניהול דיאלוג עם סביבה תרבותית עשירה ומגוונת ומצוידים במיומנויות חשיבה, לימוד ושית. משימה חיונית זו מחייבת חשיבה מחודשת הן על הגדרת המטרות ואופני ההוראה והלמידה של מדעי הרוח הן על הדרכים לקידום מעמדם בקרב תלמידים וצוותי ההוראה.

היוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך הקימה צוות מומחים בלתי תלוי שמטרתו להעמיד לרשותה של מערכת החינוך תשתית של ידע מבוסס בנושאים אלה. הצוות סקר ידע תאורטי ומעשי ומסמכי מדיניות מהארץ ומהעולם, נפגש עם חוקרים ומומחים מהאקדמיה והשדה, קיים ימי למידה וערך ישיבות לליבון השאלות ולגיבוש תובנות.

המסמך להלן מציג את סיכום תהליך למידה ואת ההמלצות העולות ממנו. באתר היוזמה אפשר למצוא גם סקירה מדעית, ניירות עמדה וחומרי רקע נוספים.

'היוזמה' סיימה את פעילותה בחודש נובמבר 2023 ופועלת כיום במתכונת חדשה בתוך האגף לקשרי ממשל באקדמיה הלאומית הישראלית למדעים. מסמך זה אושר על ידי מועצת האקדמיה בחודש פברואר 2024.

חברי הצוות

פרופ' רון מרגולין | אוניברסיטת תל אביב, יו"ר הצוות

פרופ' אבנר בן עמוס | אוניברסיטת תל אביב

פרופ' (אמריטה) אביבה חלמיש | האוניברסיטה הפתוחה

פרופ' שי פרוגל | מכללת סמינר הקיבוצים

מרכזת אקדמית: ד"ר טלי פרידמן

■ על מהלך הלמידה

לקראת תחילת עבודתו של הצוות הכנו **מסמך חומרי רקע** המציג תמונת מצב של פעילויות הנוגעות לקידום מדעי הרוח. כללנו בו פעילויות של ועדות בעבר ובהווה, מקורות הגות מרכזיים בנושא, סקירות ומהלכים דומים בעולם, וכן אזכור תוכניות ייחודיות וגופים בישראל הפועלים לקידום מדעי הרוח.

עם תחילת תהליך הלמידה נפגש צוות המומחים עם יו"ר המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך, עם נציגים מאגף רוח וחברה ועם נציגות מלשכת המדענית הראשית. במפגש זה למדנו על מצב לימודי ההומניסטיקה במערכת החינוך, על תפיסת הלמידה המתחדשת הנוגעת למקצועות אלה ועל רפורמת המח"ר (מורשת, חברה ורוח) שהתגבשה באותה עת במשרד. בעקבות מפגש זה ושיחות נוספות עם גורמים במשרד החינוך קיים הצוות כמה דיונים פנימיים וגיבש ארבעה נושאים מרכזיים, הכרוכים מטבע הדברים זה בזה, שסביבם נבנה תהליך הלמידה: מטרות ותכלית של לימודי ההומניסטיקה; דרכי הוראה ולמידה; דמות המורה למקצועות ההומניסטיקה; אופני הערכה של מקצועות אלה. קיימנו ארבעה מפגשי למידה שעסקו בנושאים אלה ובזיקה ההדדית ביניהם. במפגשים השתתפו אנשי ונשות חינוך, חוקרות וחוקרים, אנשי מטה במשרד החינוך, תלמידות ותלמידים. הרשימה המלאה מופיעה בדברי התודות להלן. כדי להרחיב את הידע באשר לאופני ההערכה במקצועות ההומניסטיקה, הזמין הצוות סקירה מדעית שתציג היבטים שונים שלהם בכמה מדינות. כמו כן פרסם הצוות קול קורא לחוקרים ולאנשי חינוך ובו התבקשו לשלוח ניירות עמדה בנושא קידום לימודי ההומניסטיקה במערכת החינוך. קיבלנו עשרים ושלושה מסמכים וחלקם שימשו אותנו בכתיבת הפרקים.

■ תודות'

לתהליך הלמידה של הצוות היו שותפות ושותפים רבים, וברצוננו להודות לכל אחת ואחד מהם על תרומתם: **לנשות ולאנשי משרד החינוך**: ד"ר מירי שליסל, שכינה כיו"ר המזכירות הפדגוגית; ד"ר אודט סלע, המדענית הראשית; ד"ר הילה טל, לשכת המדענית הראשית; ד"ר טלי יניב, שכינה כראש אגף חברה ורוח וכיום משמשת יו"ר המזכירות הפדגוגית; מר יובל אוליבסטון, מנהל אגף א' למקצועות המורשת במזכירות הפדגוגית; ד"ר זאב אליצור, הממונה על תוכניות מיוחדות. **המפמ"ריות של מקצועות ההומניסטיקה**: גב' מירב בראוטבר-פסט; ד"ר סיגל ברקאי; ד"ר אורנה כץ אתר; גב' ענת צידון. וכן לפרופ' שמחה גולדין, יו"ר ועדת המקצוע להיסטוריה.

לדוברים במפגש הלמידה הראשון, שעסק בתכלית לימודי ההומניסטיקה: פרופ' אווה אילוז, פרופ' אריאל הירשפלד ופרופ' משה הלברטל - כולם מהאוניברסיטה העברית; הסופר מאיר שלו ז"ל.

למשתתפים במפגש הלמידה השני, שעסק בהערכה: ד"ר ענת בן סימון, המרכז הארצי לבחינות והערכה; ד"ר משה וינשטוק; פרופ' ענת זוהר, האוניברסיטה העברית; ד"ר אדר כהן, האוניברסיטה העברית; פרופ' יריב פניגר, אוניברסיטת בן-גוריון; ד"ר חגי קופרמינץ, אוניברסיטת חיפה; פרופ' אילנה שוהמי, אוניברסיטת תל אביב.

למשתתפים במפגש הלמידה השלישי, שעסק בדרכי הוראה ולמידה: ד"ר אמנון כרמון, מכללת בית ברל; ד"ר זאב אליצור וד"ר אבינועם יובל-נאה, עמותת "רוח צעירה"; גב' נטע שפירא, הספרייה הלאומית; ד"ר שמיר יגר, אוניברסיטת בר-אילן; מר גדי איתי, תיכון יאס"א; הרב יאיר טוביאס, מדרשת נטור. תודה לתלמידים ולתלמידות שהשתתפו במפגש: שלומי אוחיון, הלל אייזנברג ואבישג אביאל, מדרשת נטור; עפרי ענבר, אופק גולדברג ונעמי הנהרט, עמותת "רוח צעירה".

למשתתפים במפגש הלמידה הרביעי, שעסק במורים: פרופ' אייל נווה, אוניברסיטת תל אביב; ד"ר רוני מגידוב, מכון הרטמן; ד"ר רחל וולפיש, מכון כרם; מר אסף דה פריס, מכון מנדל; גב' יפעת בירנבוים, תיכון עירוני א' בתל אביב; מר עמר בן ארי, בית הספר הריאלי חיפה; מר יוסי מנקובצקי, תיכון עירוני א' במודיעין; גב' תמר אלמליח, תיכון מוזות ביפו; גב' עיינה ארדל, תיכון יד ביד בירושלים.

לכל מי שתמכו ויעצו לאורך הדרך: פרופ' עמי וולנסקי, לשעבר המדען הראשי במשרד החינוך; מר גל פישר, יד הנדיב; פרופ' אשר רגן, יד הנדיב; פרופ' חנן אלכסנדר; ד"ר נורית נוביס; ד"ר בנצי סלקמן; ד"ר אלירז קראוס; פרופ' ניר מיכאלי; ופרופ' יוחנן פרידמן.

הוקרה מיוחדת שלוחה לגב' בלהה בן אליהו ולד"ר משה וינשטוק, שהיו שותפים לצוות המומחים בתחילת הפעילות.

תודה למר יניב כרמלי כותב הסקירה על הערכה, ולכל הכותבים והכותבות שנענו לקול הקורא שפרסמנו ושלחו ניירות עמדה בנושא קידום לימודי ההומניסטיקה במערכת החינוך: ד"ר איילת אבן עזרא; ד"ר מקסים אוסצקי-פלדמן וד"ר עדי אמסטרדם; ד"ר מעיין בורשטיין; פרופ' יגאל בן נון; פרופ' יחיאל בר אילן; ד"ר עידו גדעון; מר גיל גרטל; מר שמואל דוכן; ד"ר גל הרץ; פרופ' חיים וייס; פרופ' שרה זמיר וד"ר לאה ברץ; ד"ר אדר כהן; צוות מכון חותם; המכון למורשת בן-גוריון; פרופ' חנה עזר; מר חן עירון; עמותת "רוח צעירה"; פורום הספרות של מכון מופ"ת; ד"ר אברהם פרנק; גב' ענת קדרון; פרופ' יצחק שנל; פרופ' משה שני; פרופ' ישעיהו תדמור.

תודה לצוות עובדי האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים על הסיוע במהלך עבודת הצוות. ולבסוף תודה מקרב לב לגב' רננה פרזנצ'בסקי אמיר, מנהלת היוזמה, לרות ערן, מנהלת אדמיניסטרציה וכספים, ולכל עובדות היוזמה על התמיכה ועל האהדה.

סייגים והערות מקדימות

● **תזמון:** לקראת מועד פרסומו של מסמך זה חוותה מדינת ישראל שבר גדול בעקבות אירועי השבת השחורה והמלחמה בדרום. בעיתות משבר כאלה המאבק המתמיד לקיום סדיר של מערכות החינוך במדינה הופך באופן טבעי למשימה מרכזית הזורשת מאמצים רבים. עם זאת יש לזכור שהסוגיות שאנו דנים בהן במסמך זה נעשות חיוניות עוד יותר לנוכח ההשלכות הרוחניות, הנפשיות, הלאומיות והאנושיות של המצב שעימו מתמודדים המורים והמורות, התלמידים והתלמידות וכלל ציבור ההורים אזרחי המדינה. אנו מודעים לעומס העצום המוטל על מערכת החינוך, בייחוד בימים אלה, לכן הצענו בסיכום התקציר הבחנה בין יעדים ארוכי טווח לבין יעדים קצרי טווח. הבחנה זו נועדה לסייע להנהלת המשרד במימוש המסקנות באופן הדרגתי ומושכל בהווה ובעתיד.

● **היקף:** חברי צוות המומחים התרשמו שנושאים רבים מאוד הנוגעים ללימודי ההומניסטיקה במערכת החינוך ראויים להרחבה ולהעמקה. עם כל הרצון להקיף כל נושא ולהעמיק בכל סוגיה, בשל היעדר די משאבים וזמן התאפשרה עבודה מעמיקה זו רק בחלקה. כך, לדוגמה, תהליך הלמידה התמקד בנעשה בחינוך הממלכתי וכמעט שלא בחן את מצב לימודי ההומניסטיקה בזרמים אחרים במערכת החינוך בישראל: הזרם הממלכתי-דתי, הערבי והחרדי. עם זאת עקרונותיו של מסמך זה וההמלצות המופיעות בו נכונים לכל הלומדים במערכת החינוך הישראלית, ונועדו להפוך את המקצועות ההומניסטיים לבסיס תרבותי משותף של כלל אזרחי המדינה כמקובל במדינות מתוקנות רבות בעולם. זאת ועוד, למרות החשיבות שבהנחלת מקצועות ההומניסטיקה כבר בשלבים המוקדמים בבית הספר היסודי ואף לפני כן, עסק הצוות בעיקר בחינוך העל-יסודי. כמו כן הצוות למד כי יש עשייה רבה בישראל בתחום לימודי

ההומניסטיקה, הן במשרד החינוך הן במסגרות וביוזמות חיצוניות. אף שנעשו מיטב המאמצים ללמוד ולהכיר עשייה זו, סביר שרק חלק מהפעילויות הגיעו לידיעתנו.

תוך כדי תהליך הלמידה, בשנת 2022, התחוללה מעין מהפכה בעולם המידע והידע בעקבות כניסת כלים מבוססי בינה מלאכותית (AI) לשימוש ציבורי. הנגישות הקלה לכלים כגון Chat GPT וכלי AI אחרים עשויה לטלטל גם את עולם החינוך וההוראה. העיתוי של כניסתם לא אפשר את ההתייחסות המעמיקה הראויה לנושא זה. עם זאת ברור לנו שיש לעניין זה משמעויות פילוסופיות ואתיות והיבטים חינוכיים משמעותיים, לצד אתגרים רבי משקל במעבר ללמידה מבוססת חקר, כתיבת עבודות עצמאית ועוד. זהו דיון שנמצא בראשית דרכו ויחייב כאמור התייחסות מעמיקה נפרדת ובחינת ההשלכות על לימודי ההומניסטיקה.

- **המשגה:** מקצועות הלימוד הנדונים בדוח נקראים בשמות שונים: מקצועות הרוח, מדעי הרוח, מקצועות הומניים ועוד. במשרד החינוך בישראל הם מכונים מקצועות המח"ר. חברי הצוות ביקשו להבחין בין המונח "מדעי הרוח", הרווח במוסדות האקדמיים (תחומי דעת שבהם הדגש הוא על מחקר אמפירי ופרשני), לבין הלימודים במערכת החינוך, שנועדו להרחבת אופקים ולהיכרות עם טקסטים מרכזיים בתרבות הלאומית והעולמית. לפיכך בחרנו להשתמש במסמך זה במונח "מקצועות ההומניסטיקה". בהגדרה זו נכללים מקצועות החובה במערכת - תנ"ך, היסטוריה, ספרות ואזרחות - וכן מקצועות הבחירה השייכים לתחום, ובהם פילוסופיה, מחשבת ישראל, תלמוד ובמידה רבה גם מקצועות האומנות השונים.

- **מקצוע האזרחות:** מקצוע זה הוא, כאמור, אחד ממקצועות המח"ר. לדעת חברי הצוות, הוא נועד להבטיח את התשתית האזרחית המשותפת לכל האזרחים במדינה, ולפיכך יש להתייחס אליו באופן ייחודי. בעוד הוראת מקצועות ההומניסטיקה האחרים מותאמת למגזרים השונים (חינוך ממלכתי, חינוך ממלכתי-דתי, חינוך ערבי וחינוך דרוזי), מן הראוי שעקרונות היסוד של אזרחות יהיו משותפים לכל המגזרים.² לדעת חברי הצוות, חשוב ללמד גם את רעיונות העומק הנוגעים למקצוע האזרחות וליסודותיו הפילוסופיים, ולהימנע מצמצום ומהצרנה (פורמליזציה) של המקצוע למיומנויות אזרחיות המנותקות מהתשתית הערכית-רעיונית העומדת ביסודן. חשוב שבוגרי מערכת החינוך יכירו את עקרונות היסוד של המשטר הדמוקרטי ואת תכליתו, מכאן שיש להעניק לנושא זה התייחסות חינוכית מיוחדת הן במסגרת לימודי החובה באזרחות הן בדיון בלימודי האזרחות במסגרת הוראת מקצועות ההומניסטיקה. לדעת חברי הצוות, מן הראוי שלימודי האזרחות יהיו תחום דעת עצמאי שחובה ללמוד ושהציון הסופי בו יתבסס גם על בחינה אחידה חוצת מגזרים.

- **השימוש במושגים "עברי" ו"יהודי":** לימודי ההומניסטיקה בבית הספר הממלכתי בישראל מושתתים מאז היווסדם על השפה העברית כשפת הלאום, וכוללים לימוד של מגוון מקורות החל במקרא, בספרות חז"ל ובספרות ימי הביניים וכלה בספרות העברית בת ימינו. מקורות היהדות הנלמדים בבתי הספר הממלכתיים הם תשתיתה של התרבות הלאומית של מדינת ישראל כמדינה יהודית ודמוקרטית. מקורות אלה, שלרבים מהם הקשר דתי, אינם נלמדים במערכת הממלכתית כמקורות המחייבים מבחינה דתית, אלא כמקורות הראה תרבותיים-לאומיים לחיי ההווה, ולפיכך הם מכונים בדוח זה לסירוגין "מקורות עבריים" או "מקורות יהודיים".

2 להרחבה על כך ועל חינוך אזרחי במגזרים השונים בישראל ראו במסמך של ועדת מומחים שפעלה מטעם היוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך: "חינוך לערכים - קווים מנחים למדידה ולהערכה".

תוכן עניינים



13	.....	תקציר המסמך
17	.....	פרק 1 | שאלות יסוד בלימודי הומניסטיקה
25	.....	פרק 2 | הוראה ולמידה של מקצועות ההומניסטיקה
37	.....	פרק 3 | דמות המורה למקצועות ההומניסטיקה
47	.....	פרק 4 | הערכה במקצועות ההומניסטיקה
59	.....	מקורות



תקציר המסמך

במסמך מסכם זה ארבעה פרקים:

הפרק הראשון דן בשאלות יסוד הנוגעות ללימודי ההומניסטיקה ובתרומתם להשגת מטרות החינוך ולהתפתחות מיטבית של תלמידים במערכת החינוך. עמדנו בו על תרומתם של לימודי ההומניסטיקה לעיצוב השקפת העולם של התלמידים מתוך עמדה חופשית וביקורתית; לגיבוש סולם הערכים שלהם; לפיתוח תחושת שייכות וזהות; וכן לתפקידם בהבנת עקרונות החיים בחברה דמוקרטית. הפרק סוקר בקצרה תהליכים חברתיים-תרבותיים-כלכליים גלובליים שהביאו להיחלשות מעמדם של מקצועות ההומניסטיקה בעולם ובישראל, וכן תמורות מרכזיות במבנה הלימודים של מקצועות אלה בחינוך העל-יסודי.

מתהליך הלמידה עלה כי צמצום שעות ההוראה פגע פגיעה ניכרת באפשרות להיכרות מעמיקה הן עם הטקסטים הקנוניים שתתיית תרבותית יהודית-ישראלית משותפת, הן עם המחשבה ההומניסטית המערבית האוניברסלית. הצוות הצביע על הצורך לבחון מחדש מתחים מובנים הנוגעים ללימודי ההומניסטיקה, ובפרט את היחס בין תרבות לאומית לתרבות עולמית ובין עיסוק בעבר לעיסוק בתכנים הנוגעים להווה ולעתיד, ולחשוב מחדש על תוכני יסוד שמן הראוי שבוגרי מערכת החינוך הממלכתית יתוודעו אליהם במהלך לימודיהם. עוד הצביע הצוות על הצורך בפיתוח ובהרחבה של למידה סביב נושאים ובשימור מגמות בחירה. לתפיסתו של הצוות, בחשיבה מחודשת זו צריך לעסוק גוף-על, שיעצב את הלימודים במדעי הרוח ויתווה מדיניות ארוכת טווח שלא תושפע משינויים פוליטיים. גוף זה יקבע מהם הנושאים האינטגרטיביים שיש להעמיד במרכז התהליך הלימודי, ועל בסיס החלטותיו ינהלו ועדות המקצוע דיון ממוקד בתחומים השונים, תוך שיתוף פעולה ותיאום ביניהן. גוף זה ימליץ גם על דרכי ההכשרה הנדרשות למורים כדי להוביל בצורה מיטבית את השינוי הנדרש. חשוב שמורים ומנהלים בפועל יהיו שותפים לתהליך, כדי לחברו לנעשה בשטח.

הפרק השני עוסק בדרכי הוראה ולמידה - הפדגוגיה של מקצועות ההומניסטיקה. לתפיסת הצוות, שאלת ה"איך" מלמדים אינה יכולה להיות מנותקת משאלת ה"מה" מלמדים, שנידונה בפרק הראשון. שאלת היחס בין תכנים לדרכי הוראה עולה במובהק בגישות פדגוגיות חדשות, השמות דגש על מיומנויות מידעניות (ולא על תכנים מסוימים) ועל מעורבות התלמידים בלמידה. גישות אלה מבורכות, אך בגרסתן הקיצונית הן עלולות לסתור את תפקידו של החינוך ההומניסטי. חשוב אפוא שבהטמעת חידושים פדגוגיים במקצועות ההומניסטיקה ימצא האיזון בין מחויבות לתוכני בסיס ולרעיונות יסוד תרבותיים חיוניים לבין פתיחת עולם הרוח לחיפוש ולשיטוט חופשי של התלמידים מתוך סקרנותם ונטיות ליבם. לנוכח הניכור הגובר של תלמידים לתכנים הומניסטיים פרק זה מציע דרכים לריענון ההוראה והלמידה של מקצועות ההומניסטיקה. בהקשר זה סבר הצוות כי ראוי ללמוד מהנעשה במסגרות ייחודיות, מערכתיות או חוץ-מערכתיות, המתמקדות בלימודי רוח ומטפחות אגב כך תחושת מצוינות וגאווה יחידה. במסגרות כאלה מצליחים התלמידים למצוא שוב את התשוקה, לפתח את הסקרנות ואת הצמא לידע ולקשור את הידע לעולמם. בפרק מוצגים תשעה עקרונות פדגוגיים שראוי להטמיעם בכל מערכת החינוך בהקשר של הוראת מקצועות ההומניסטיקה: עקרון

הבחירה; לימוד קבוצתי - חברותא; קהילה בונה ידע; למידה דיאלוגית; עידוד סקרנות; דגש על קריאה; פיתוח מימוניות הבעה בעל פה ובכתב; שימוש בטכנולוגיה; והרחבת מרחב הלמידה.

בתהליך הלמידה התבררה גם תרומתם החשובה של מסלולי הבחירה המוגברים במקצועות ההומניסטיקה בבתי הספר (אשר צומצמו בשנים האחרונות) לאיכות הלמידה של מקצועות ההומניסטיקה ולמשיכתם של מורים איכותיים ומעוררי השראה לבתי הספר. הצוות סבר כי יש לעשות כל מאמץ כדי לשמר ולטפח מסלולים אלה בתוך בתי הספר. לצד זאת הכיר הצוות בחשיבותן של התוכניות הייחודיות החיצוניות והציע לראות בהן מעין מעבדות חינוכיות שמטרתן לפתח דרכי הוראה ולמידה ולשמש מגדלור לכלל המערכת - על מגבלותיה המבניות, הארגוניות והתקציביות.

נושא מרכזי נוסף שנידון בפרק הוא למידה בין-תחומית או למידה רב-תחומית, על המורכבויות והאתגרים הפדגוגיים הכרוכים בהן. הצוות מציע להוסיף להמשגות הקיימות את המושג למידה א-תחומית (או פרה-תחומית). הכוונה ללמידה טבעית, שאיננה מתבססת על הכרת תשתיות הידע בתחומים השונים, אלא מבקשת להישען על הסקרנות האינטלקטואלית של התלמיד ולעודדה, בעיקר בשנות הלימוד הראשונות בבית הספר היסודי.

הצוות סבר כי יש לחתור לרב-תחומיות מובנית בעיקר בחטיבות הביניים, אך להימנע מתהליך גורף מדי ולשמור על איזון; לצד פיתוח יחידות לימוד רב-תחומיות סביב נושאים מרכזיים יש לטפח את ההוראה התחומית, היינו לבסס ולהעמיק את הידע בכל אחד מתחומי הדעת ההומניסטיים כתשתית ללמידה בין-תחומית. איזון כזה יאפשר מבט רחב על תופעות ועל הקשרים ביניהן, ובה בעת יסייע למנוע רדידות והשטחה של הידע הדיסציפלינרי. גישה משולבת כזו מחייבת הכנה מעמיקה יותר בהכשרות המורים ופיתוח מקצועי מתאים. עוד סבר הצוות כי בחטיבה העליונה התלמידים בשלים יותר ללמידה רב-תחומית סביב נושאים, וכי היא יכולה להיות מעמיקה יותר, בעיקר במסגרת עבודות החקר של התלמידים. גם כאן חשוב לשמור על איזון בין למידה מסוג זה ללמידה התחומית. לדעת הצוות, ועדות המקצוע הן שצריכות להיות אמונות על שמירת איזון זה, לשקול ולהבנות תוכניות ונושאים שילמדו באופן רב-תחומי או בין-תחומי בתוך מקצועות ההומניסטיקה. בכל הנוגע לשאלת ה"איך" - הצוות מציע להעביר את הטיפול בתכנים ובאופני ההוראה לצוותים מקצועיים כדי לאפשר למערכת החינוך לבצע את השינוי הנדרש באופן רצוף והמשכי.

הפרק השלישי עוסק בנושא החשוב ביותר לתפיסת הצוות: דמותו של המורה למקצועות ההומניסטיקה. למורים למקצועות ההומניסטיקה תפקיד מכריע בפיתוח דמות של בוגרים ובוגרות רחבי אופקים, בעלי ידע ותשוקה לידע. במקצועות אלה אין תחליף למפגש האנושי שבין מורה ותלמידים, וכלי הוראה מתוקשבים אינם יכולים להחליף הוראה בין-אישית. מפגשים עם מורים ועם מכשירי מורים מלמדים כי בפני מורי ההומניסטיקה ניצבים כיום אתגרים רבים: המעבר לדרכי הוראה חדשות - שיתופיות, רב-תחומיות, עבודות חקר - המביא לשינוי במקומם ובתפקידם של המורים; המתח המובנה בין מתן אוטונומיה למורים לבין ריכוזיות המערכת; ההשלכות על היתכנותו של מכנה משותף לכלל התלמידים. לכל אורך הפרק מושם דגש על חשיבותם של הכשרת מורים ופיתוח מקצועי ועל הצורך להתמודדות עם אתגרים אלה. לצד זאת חשוב לציין כי דגש זה על הצורך בטיפוח תוכניות להכשרת מורים איננו מבטל את הצורך בשינויים הנדרשים לשם שיפור ההוראה בכלל מערכת החינוך, ובהם הקטנת מספר הלומדים בכיתה, העלאת שכר המורים ותגמול על פיתוח מקצועי ועל השקעת זמן בעבודות חקר.

לדעת הצוות, משבר מקצועות מדעי הרוח במערכת החינוך הישראלית מחייב הכנת תוכנית לאומית, שתתמודד עם המחסור במורות ובמורים טובים ועם ההכרח לשפר את מעמדו של מקצוע ההוראה. השינויים הנדרשים מן המערכת לשיפור איכות ההוראה במקצועות ההומניסטיקה הם אלה: הרחבת האוטונומיה

של המורים בבחירת תוכני וחומרי לימוד, נושאי לימוד ובגיוון דרכי הוראתם; השקעת משאבים בתוכניות הכשרה איכותיות בתוך המוסדות להשכלה גבוהה, כמו תוכניות אופקים ורביבים, ותוכניות מצוינות כמו כרם, חותם, רג"ב ואחרות; קידום שיתופי פעולה עם המוסדות להשכלה גבוהה לצורך הכוונה של סטודנטים מצטיינים במדעי הרוח המתאימים לכך - להוראה; שכלול הכשרות המורים באמצעות הקניית ידע תחומי מעמיק יותר לצד יכולות רב-תחומיות וכלים פדגוגיים המותאמים לשינויים באופני הלמידה; הרחבת הפיתוח המקצועי בקהילות למידה של צוותי חינוך ברמות השונות - החל מהרמה הבית-ספרית ועד לרמה האזורית והארצית; יצירתיות בחלוקת המשאבים והשעות תוך בחינת שינוי בתפיסת המרחב והזמן: תפיסת בית הספר כולו כמרחב למידה; פתיחה של חללים משותפים ללמידה; למידה רב-גילית.

הפרק הרביעי והאחרון נוגע לאופני ההערכה במקצועות ההומניסטיקה. פרק זה עוסק במטרות השונות של ההערכה, באופנים השונים של הערכה - ובעיקר בקשר המשולש בין הערכה, הוראה ולמידה. נקודת המוצא של הפרק היא כי ההערכה צריכה לשרת את הלמידה וההוראה, ולא - כפי שקורה פעמים רבות - לעצבן.

אחת השאלות שבהן עוסק הפרק היא שאלת הקשר בין הערכה לערך: איך משפיע סוג ההערכה על מעמדם של מקצועות הלימוד, לענייננו מקצועות ההומניסטיקה, ובעקבות כך על מדיניות התקצוב והפניית המשאבים? עניין זה מתקשר לשאלות מהותיות ועקרוניות באשר למנגנוני הערכה חיצוניים, לעתירות סיכון (high stack), לתרבות של אמון במערכת וכיו"ב. אופני ההערכה - מעצבת או מסכמת, חיצונית או פנימית וכו' - הם אפוא בעלי השלכות מרחיקות לכת החורגות ממתן ציון מספרי או אחר. כדי ששינוי או התאמה של דרכי ההערכה לא יפגעו במעמדם של מקצועות ההומניסטיקה ובתפיסת חשיבותם בעיני כל הגורמים במערכת, העיקרון המנחה צריך להיות שמירה על תקפות ועל אמינות גבוהה של תהליכי ההערכה במקצועות ההומניסטיקה, כנהוג במקצועות אחרים.

הצוות מכיר ביתרונותיה הרבים של ההערכה המסכמת (בחינות בגרות חיצוניות), המאפשרת מדידה מהימנה ואחידה הניתנת להשוואה, מקנה ערך ומעמד לתחום הדעת הנבחן, נתפסת על פי רוב כשוויונית יותר ועוד. עם זאת יש להערכה מסוג זה חסרונות מובהקים: היותן של בחינות הבגרות כלי ניבוי עבור המוסדות להשכלה גבוהה הופך אותן לבחינות עתירות סיכון, ועתירות סיכון זו משפיעה על כלל מערכת החינוך. כך גישות פדגוגיות מתקדמות והרחבת דעת נזנחות לטובת למידה המבוססת על שינון, זכירה וסיכום של חומר, ולחץ מופעל על כל המעורבים בתהליך להעלות את רף ההישגים. צורת הערכה (ולמידה) זו בעייתית במיוחד כאשר היא מיושמת במקצועות ההומניסטיים, שבהם חשוב לתת מקום להבנה, לניתוח ולפרשנות אישית, לחשיבה ביקורתית ולגישה יצירתית. לפיכך כל עוד בחינות הבגרות החיצוניות במקצועות ההומניסטיים הן חלק מרכזי מארגז כלי ההערכה, יש לקדם את המגמה של התאמתן ללמידה מעמיקה, איכותית ומשמעותית יותר. רצוי לשים את הדגש בבחינות הבגרות על שאלות פתוחות המחייבות חשיבה, הבעת עמדה, יכולת לנמק ולבסס דעה, לערוך אינטגרציה בין חומרים ועוד, כפי שנעשה, למשל, בשאלות עמ"ר (ערך, מעורבות, רלוונטיות). בד בבד יש לפתח ולשכלל מחוונים להערכת התשובות, חרף הקשיים במדידה ובהשוואה של שאלות ותשובות כאלה.

לצד זאת כדי להשיג את מטרות הלימודים ההומניסטיים יש לשלב יותר ויותר כלים של הערכה חלופית מעצבת. הדגש בהערכה מסוג זה הוא על התהליך הלימודי כולו, ויש להתייחס במהלכו לתוצרים מסוימים ולנקודות חוזק וחולשה של התלמידים. ההערכה המעצבת יכולה להשתלב היטב בהוראת המקצועות ההומניסטיים, שבהם הדגש הוא על שונות ועל ריבוי נקודות מבט. הערכה כזו מחייבת תרבות בית-ספרית שוויונית יותר, המעודדת אוטונומיה למורים, גיבוים מצד המנהלים והרחבת השיתוף של התלמידים. כדי

ששילוב הדרגתי זה לא יפגע במעמדם של מקצועות הלימוד המוערכים באופן זה, חשוב שההערכה החלופית לא תתקיים בבית הספר בלבד, ותזכה לבקרה חיצונית מהימנה ואיכותית.

לסיכום

מסמך זה מתווה עקרונות מיטביים לפעולה בתחום לימודי ההומניסטיקה, הן ברמת תכנון הלימודים הן ברמת הפדגוגיה והכשרת צוותי החינוך. יישום עקרונות כאלה הוא תמיד מורכב ובוודאי תלוי מאוד בסדרי העדיפויות של המערכת.

אנו מודעים למטלות הרבות שעימן מתמודדת מערכת החינוך, בייחוד בתקופה מאתגרת זו, ומבינים את המורכבות ואת הקשיים הכרוכים בביצוע של תהליכי עומק משמעותיים. לפיכך אנו מציעים להלן הבחנה בין יעדים ארוכי טווח לבין יעדים קצרי טווח הניתנים ליישום מהיר יחסית. הבחנה זו נועדה לסייע להנהלת המשרד במימוש המסקנות באופן הדרגתי ומושכל בהווה ובעתיד.

קידום מעמדם של לימודי ההומניסטיקה מחייב צעדים מערכתיים ארוכי טווח: בראש ובראשונה אנו קוראים להקמת תוכנית לאומית שתתמודד עם המחסור במורות ובמורים טובים. לתפיסתנו, העוברת כחוט השני בכל המסמך, איכות הלימוד במדעי הרוח קמה ונופלת על איכות המורה ועל איכות המפגש שלו עם התלמידים והתלמידות.

שיפור מעמד המורים, בייחוד המורים במקצועות ההומניסטיקה, בחברה הישראלית מחייב שינוי תפיסתי עמוק, אך שינוי זה צריך להתחיל בהעלאת שכר ובתגמול הולם על הכשרה ופיתוח מקצועי, בהשקעת משאבים בתוכניות הכשרה איכותיות בתוך המוסדות להשכלה גבוהה ובמכללות להוראה. צעדים אלה יכולים להביא להעלאת האיכות של המועמדים ללימודי חינוך ובהמשך גם להעלאת קרנו של מקצוע ההוראה.

לצד ההשקעה במורים ובמורות נדרשת עבודה מעמיקה בכל הנוגע לעדכון ולהתאמה של תוכניות הלימודים. כפי שהדגשנו במסמך, יש לבחון מחדש את תוכני היסוד הנלמדים במקצועות ההומניסטיקה - למשל לעמוד מחדש על היחס בין תרבות לאומית לתרבות עולמית, בין עיסוק בעבר ועיסוק בהווה (ובעתיד), להציע תחומים וסוגיות המתאימים ללמידה נושאת מעמיקה לצד פיתוח יחידות למידה רב-תחומיות. בד בבד עם עדכון תוכניות הלימוד יש צורך בריענון דרכי ההוראה ובהתאמתן לעידן הנוכחי, המתאפיין בהצפה של מידע וכלים טכנולוגיים, ולפתח ארגז מגוון של כלי הערכה המותאמים למטרות הלמידה ולדרכי ההוראה המעודכנות.

למימוש עקרונות אלה נדרשת כאמור תפיסה כוללנית המכירה בחשיבותם של לימודי ההומניסטיקה לפיתוח האדם והחברה כולה. אלה הם צעדים ארוכי טווח שמחייבים ראייה לרחוק, סבלנות ויצירת שינוי תודעתי-תרבותי בקרב קובעי מדיניות, מנהלים, הורים ותלמידים. שינוי תודעתי כזה אינו משימה קלה, אך אפשר לקדמה, למשל בעזרת גיוס אנשי רוח בולטים לקמפיינים תקשורתיים-ציבוריים, ברתימת נשיא המדינה וגופים ממלכתיים אחרים לנושא, ובאפשרויות נוספות שתקצר היריעה מלפרטן כאן.

לצד קידום התוכנית ארוכת הטווח הדגשנו לכל אורך המסמך כמה וכמה צעדים מעשיים שאפשר ליישם גם בטווח הקצר. צעדים אלה אינם תלויים בהכרח זה בזה, והם עשויים להביא לשיפור ניכר ומהיר במצב לימודי ההומניסטיקה במערכת החינוך. בין צעדים אלה נציין ראשית את קריאתנו להקמת גוף-על של אנשי אקדמיה ושדה אשר יתאם בין ועדות המקצוע השונות ויכוון את השילוב בין תוכניות הלימוד התחומיות ונושאי הלימוד הרב-תחומיים. גוף זה יהיה חייב להתמודד עכשיו, בזמן אמת, עם חידושים טכנולוגיים כמו

הבינה המלאכותית ופלטפורמות מידע אחרות שעלולות להשפיע השפעה דרמטית על הוראת מקצועות ההומניסטיקה, אולי אף יותר מעל כל תחום אחר.

עוד בטווח המיידני אנו קוראים לעצור את הצמצום הזוחל בשעות הלימוד של מקצועות ההומניסטיקה, ואף לפעול להרחבתן באמצעות חלוקה גמישה ויצירתית של המשאבים והשעות בבתי הספר. אנו רואים חשיבות רבה בשימור ובטיפוח של מסלולי בחירה מוגברים במקצועות ההומניסטיקה, אך לצד זאת מציעים לאפשר למנהלים לפצל את המבנה של מקצוע מוגבר של חמש יחידות ולאפשר לימוד יחידות בודדות, שאולי אף תאוגדנה למקצוע שיכונה "לימודי הגברה בהומניסטיקה" ויכלול כמה תחומי דעת. גם את עבודות החקר אנו ממליצים לשלב ככלי לימוד והערכה שגור יותר ובהיקפים מצומצמים יותר כדי לאפשר לתלמידים רבים ובעלי יכולות מגוונות להתנסות בו. אשר להערכה ולפיתוח של כלים חדשים אנו ממליצים לרענן את בחינות הבגרות ולשים דגש על שאלות חשיבה ודעה תוך שימוש בחומרים פתוחים, בדומה למה שכבר נעשה כיום בהיסטוריה ובאזרחות. צעדים נוספים הניתנים לביצוע מיידני: חיזוק קשרים בין בתי הספר התיכונים, האוניברסיטאות והמוסדות להכשרת מורים באמצעות הזמנת הרצאות של חברי סגל ושילוב דוקטורנטים בהוראה. אשר למורים ולמורות אנו קוראים להסדיר מיידית את התגמול הניתן להן בגין שעות הכשרה ופיתוח מקצועי וכן בגין הכנה, ליווי ובדיקה של עבודות חקר.

אנו תקווה כי צעדים אלה, בשילוב תהליכי העומק המוצעים במסמך זה, יתרמו לקידום מעמדם של לימודי ההומניסטיקה במערכת החינוך הישראלית.



פרק 1

שאלות יסוד בלימודי הומניסטיקה

המקצועות ההומניסטיים במערכת החינוך משמשים ללומדים צוהר לעולם האדם ותרבותו ולמקורות ההשראה של החברה והתרבות היהודית-ישראלית שבה הם גדלים ואליה הם משתייכים. קריאה מושכלת בטקסטים ספרותיים קנוניים מספרות העולם והתרבות העברית המתחדשת, עיון בפרקים נבחרים מהתנ"ך וממקורות ישראל, מפגש עם המקורות הפילוסופיים המכוננים את תרבותנו, לימוד פרקים נבחרים מן ההיסטוריה העולמית והיהודית-ישראלית - כל אלה הם תנאי הכרחי להשתלבותם של צעירים בחברה שבה הם חיים. בה בעת הם משמשים כלי עזר מרכזי בעיצוב השקפת העולם וסולם הערכים שלאורם יחיו התלמידים את חייהם הבוגרים.

עד לפני דור או שניים נחשבו לימודי התנ"ך, הספרות, ההיסטוריה ושאר המקצועות ההומניסטיים לחלק מליבת הלימודים בבתי הספר בישראל. בשנים האחרונות, לנוכח עלייתם של תחומי ידע חדשים בעלי אופי מעשי, עולים שוב ושוב ספקות בדבר חיוניותם של מקצועות אלה. ירידת קרנם של המקצועות ההומניסטיים בעיני חלק מההורים והנהלות בתי הספר באה לידי ביטוי בצורות שונות שקצרה כאן היריעה מלפרטן. מגמה זו היא חלק ממגמה גלובלית רחבה יותר המקדשת הצלחה כלכלית כמפתח לאושר האנושי, ולפיכך רואה בלימוד מקצועות הנחשבים חיוניים להצלחה כלכלית את תכליתה העיקרית של מערכת החינוך. לתפיסה זו יש השלכות קשות הן במישור החברתי והלאומי הן במישור האישי. חוסנה של חברה אינו מתבסס רק על כישוריהם הכלכליים של חבריה, שהרי בעולם גלובלי כמעט שאין קושי לנייד הון אישי בין מדינה למדינה. ערכים אישיים וחברתיים ראויים נרכשים יותר מכול באמצעות דוגמה אישית ותיאורם הספרותי וההיסטורי בטקסטים המשקפים אותם. תחושת השייכות של אזרחים למדינה שבה הם חיים ויכולתם לבקר את הערכים המשתנים השולטים בה, מושתתות על אימוצם של ערכי חיים הנלמדים מתוך המקורות ההיסטוריים והתרבותיים של העם והמדינה במסגרת לימודי הומניסטיקה.

בעמודים הבאים, בטרם נבחן את אופני ההוראה ודרכי ההערכה של המקצועות ההומניסטיים, נדון בחשיבותם ובנחיצותם עבור תלמידי מערכת החינוך הישראלית בכלל ותלמידי החטיבה העליונה בפרט.

מטרות הלימוד של המקצועות ההומניסטיים במערכת החינוך

לבית הספר בעידן המודרני שני תפקידים מרכזיים: להעניק ידע ומיומנויות יסוד כמו קריאה, כתיבה וחשבון לצד מיומנויות מתקדמות יותר שיאפשרו לבוגרי מערכת החינוך לרכוש מקצוע ולנהל את חייהם הבוגרים על פי כישוריהם, רצונותיהם ויכולותיהם; לאפשר לתלמידים להכיר את עולם התרבות הכללי והלאומי, לפתח את אישיותם ולעצב לעצמם השקפת עולם מתוך עמדה חופשית, ביקורתית ועצמאית.³

מקצועות החובה ההומנייים בישראל (ספרות, היסטוריה, תנ"ך),⁴ ומקצועות נוספים מתחום ההומניסטיקה

3 גישה זו קשורה בפילוסופיה של החינוך הרואה בילדות ובנעורים תקופת מורטוריום שבה נדחות מחויבויות חברתיות ומתאפשרים פיתוח ועיצוב של זהות הצעירים (ראו [הבנא, 2000](#))

4 נכון לזמן כתיבת המסמך מקצוע האזרחות נכלל בהגדרה של מקצועות המח"ר (מורשת, חברה ורוח). אנו סבורים כי צריך להיות לו מעמד מיוחד וכי תכניו צריכים להיות זהים בכל מגזרי החינוך במדינת ישראל. ראו הרחבה בעניין זה בפתח דבר.

והאומנויות הנלמדים כלימודי בחירה, תורמים רבות לחיי התלמידים, ולא רק במונחים פרגמטיים של הקניית כלים לרכישת מקצוע מסוים. המקצועות הללו הם ליבת החינוך, ולימודם נועד להכין כל צעיר וצעירה הכנה נרחבת ועמוקה לחיים הבוגרים. המקצועות ההומניים מפגישים את התלמידים עם עולם הרוח האנושית בכלל ועם התרבות הייחודית של בני עמם וארצם; מפתחים את אופיים ואת כישוריהם האישיים, מעוררים את סקרנותם, משכללים את היצירתיות שלהם ומלמדים אותם להתבונן בעין ביקורתית בעולם המבוגרים ובתרבות ההווה והעבר, לעמוד על טיבם של הרגשות האנושיים השונים ולהתמודד עם דילמות רגשיות וחברתיות.

למידה שכזו מפגישה את התלמידים עם מגוון המקורות שעיצבו את התרבות הלאומית, ובכך תורמת לפיתוח זהותם הפרטיקולרית (הלאומית, הדתית, התרבותית). בד בבד היא חושפת אותם לתרבויות אחרות מן ההווה ומן העבר, ובכך תורמת לטיפוח זהותם האוניברסלית כבני אדם.

בשונה ממקצועות מדעי הטבע, המתאפיינים במחויבות למתודה הניסויית ולחשיבה מתמטית ומטרתם להכיר את המציאות האובייקטיבית, מקצועות הרוח מדגישים פיתוח יכולת פרשנית, ששיאה היא החשיבה הביקורתית, שמטרתה לשפר את מרחב הקיום הסובייקטיבי.⁵ הקריאה והדיון בטקסטים הנלמדים במקצועות ההומניסטיקה הם כעוגן בים החיים הסוער, המסייע להתמודד טוב יותר עם העולם שמחוץ לבית הספר - עולם עמוס במידע ובגירויים צרכניים ועתיר לחצים כלכליים ואחרים. מקצועות אלה תורמים לטיפוח הרגישות והקשב של האדם למופעים אנושיים שונים - רטוריים, טקסטואליים, אומנותיים - וליכולת להעריכם הערכה ביקורתית ואתית.

תכלית מרכזית של לימודי ההומניסטיקה קשורה להבנת מהות החיים בחברה דמוקרטית ולחשיבה על אודות המרחב הפוליטי. לימודים אלה מקנים את היכולת להקשיב לטיעונים סותרים, לנסח טיעונים שונים ולזהות מניפולציות למיניהן. האפשרות לקיים שיח פתוח בהקשרים בין-אישיים וציבוריים ולהכיר בקיומן של נקודות מבט שונות של קבוצות ויחידים, היא תנאי הכרחי לחיים משותפים בחברה דמוקרטית הנשענת על ערכים הומניסטיים ובהם ערך חיי האדם, השמירה על כבודו, גופו ורכושו, העזרה ההדדית וההתחשבות בקבוצות מיעוט בחברה. על פי נוסבאום, קיום שכזה מותנה בשיפור מתמיד של היכולות הלשוניות והרטוריות, שמקצועות הרוח והחברה אמונים על פיתוחן.⁶

כאן המקום לעסוק בהיבט המעמדי של לימודי ההומניסטיקה: בקבוצות סוציו-אקונומיות חזקות הילדים נחשפים לעולם ההומניסטי מחוץ לבית הספר (בחוגי העשרה כמו נוער שוחר דעת וחוגי אומנות, במסגרת משפחתית המעודדת קריאה וכד'). היעדר דגש על לימודי ההומניסטיקה בבית הספר משמעו שהידע והכישורים שמעניקים מדעי הרוח מוגבלים לאלטה החברתית הקיימת בלבד. ככל שחשיבות ההומניסטיקה לחיים במציאות הנוכחית רבה יותר, כך בעייתי יותר הפער בין קבוצות חברתיות שונות בנגישות לתחומים אלה.

תכליות אתיות אלו של לימודי ההומניסטיקה באות לידי ביטוי בכתביהם של הוגים רבים ועלו בניסוחים שונים גם מפי אנשי הרוח והמומחים שעיינו קיים הצוות מפגשים לימודיים.⁷ תכליות אלה מקבלות ביטוי גם בדוחות של גופים רשמיים בין-לאומיים שעסקו בנושא. למשל במסמך של ארגון אונסקו על עתיד החינוך משנת 2021, המציג גישה דומה ועל פיה מדעי הרוח (וכן מדעי החברה ולימודי תרבות) הם מדעים חיוניים המקנים לתלמידים מגוון רחב של גישות לפתרון הבעיות העומדות בפניהם. לימוד היסטוריה, למשל, כשאינו מבוסס על שינון כרונולוגי בלבד, יכול על פי כותבי המסמך לפתח נקודת מבט רחבה באשר

5 להרחבה בנושא ראו פרוגל (2017) "המדע החלש" - הרוח והמדעים.

6 ראו נוסבאום (2017).

7 שאלות באשר לתכלית לימודי ההומניסטיקה נדונו בהרחבה במסגרת לימודי שקיים צוות המומחים בפברואר 2022 בהשתתפות פרופ' משה הלברטל, פרופ' אריאל הירשפלד, פרופ' אווה אילוז והסופר מאיר שלו ז"ל. דברים ברוח זו אמר גם אסף דה-פריס במסגרת לימודי נוסף שהתקיים ביולי 2022.

לשינוי חברתי ולמערכות חברתיות ולתרומה להבנה של חוויות אנושיות. בדומה לנוסבאום, כותבי המסמך רואים במקצועות מדעי הרוח את המפתח לחינוך ראוי, שיש בו כדי לתרום להבטחת עתיד הדמוקרטיה. לתפיסתם, מדעי הרוח עשויים לתרום גם לחיזוק אוריינות העתיד של התלמידים, היינו לפיתוח יכולתם להבין, לפרש ולהעריך את המציאות המשתנה ולהיערך לקראתה. חשוב אפוא שהכרה זו תביא לחיזוק מדעי הרוח במערכות החינוך הפורמליות והבלתי פורמליות.

דו"ח של ועדת מומחים מטעם האקדמיה האמריקנית למדעים ולאומנויות משנת 2013 קושר את המטרות המרכזיות של לימודי מקצועות הרוח בארצות הברית לשגשוג החברה במאה ה-21. לפי מחברי המסמך, מדעי הרוח (והחברה) מספקים מסגרת והקשר אינטלקטואליים להבנה ולשגשוג בעולם משתנה, מתוך כך שהם עוסקים גם בתכליות של הקיום האנושי ולא רק באמצעים לשמרו.

■ מבנה הלימודים ההומניסטיים - היחס בין תרבות לאומית לתרבות עולמית

תוכניות הלימוד במקצועות ההומניסטיים שהונהגו ביישוב העברי, ולאחר מכן בבתי הספר הממלכתיים בישראל, נשענו על תוכניות הלימודים בגימנסיה המרכז-אירופאית. תוכניות אלה הותאמו ברוח הציונות לצרכיה של החברה היהודית בישראל. לימודי הלטינית וספרי המופת הקלאסיים הומרו בלימוד התנ"ך מתוך הכרעה מחושבת לראות בו, ולא בספרות התלמודית המאוחרת יותר, את ספר היסוד של החינוך והתרבות העברית החדשה שהחלה להתהוות בתפוצות ובארץ. יש לציין כי בחינוך הממלכתי-דתי עלה מעמד של לימודי התנ"ך בלי שנפגע מעמד של לימודי הספרות התלמודית. עם זאת גם בבית הספר הכללי יוחד מקום להיכרות עם מקורות התרבות היהודית שהתגבשה לאחר תקופת המקרא: נלמדו כמה פרקי תלמוד ואף קטעים נבחרים ממחשבת ימי הביניים ושירת ימי הביניים, ובייחוד הוענקה חשיבות להיכרות עם יצירות הספרות העברית החדשה. מעצבי תוכנית הלימודים ההומניסטית בבית הספר העברי הציוני, הן החילוני הן הדתי, העניקו חשיבות רבה ללימודי ההיסטוריה של עם ישראל. עם זאת במהלך השנים הצטמצמו לימודי ההיסטוריה - בעיקר הכללית, אך גם היהודית - ללימוד של שתיים-שלוש תקופות מפתח שנתפסו כחיוניות במיוחד לעיצוב התודעה הלאומית. ההנחה ביסוד תוכניות הלימודים במקצועות ההומניסטיים הייתה שבצד לימודי המקורות היהודיים וההיסטוריה היהודית, יהיו פרקי ההיסטוריה והספרות הכלליים שער להיכרות עם רוח האדם באשר היא, ועם העולם בכלל - בייחוד המערבי המודרני. לימוד התנ"ך וההיסטוריה היהודית ולימודם של מקורות ספרותיים עבריים נועדו להעניק בסיס לעיצוב זהותם היהודית והישראלית של התלמידים. חיים נחמן ביאליק, המשורר הלאומי, סימן כיוון זה בשירו והצביע על האתגר שבשילוב העבר היהודי העתיק בשירה העברית החדשה.

הרושם המתקבל מעיון בתוכניות הלימוד במקצועות ההומניסטיים מאז ראשית החינוך העברי בארץ ישראל הוא שלא חל שינוי עקרוני בהנחות היסוד. עם זאת אפשר להצביע על כמה תמורות ומגמות.

■ תמורות מרכזיות במבנה הלימודים בבתי הספר התיכונים⁸

להלן מוצגים בסדר כרונולוגי ארבעה שינויים שהשפיעו רבות על הלימודים ההומניסטיים:

פתיחת האגף לתוכניות לימודים במשרד החינוך

תפנית משמעותית בתכנון הלימודים בישראל התחוללה בעקבות פתיחת האגף לתוכניות לימודים של משרד החינוך בשנת 1966 וסלילת דרך חדשה בעיצוב תוכניות לימודים בשנות השישים והשבעים. התוכניות

8 לסקירה על הרפורמות שחלו במרוצת השנים במערכת החינוך ראו וולנסקי (2020); זוהר (2013).

הקודמות, שעוצבו במחצית שנות החמישים, התמקדו בבית הספר היסודי, הבליטו את הממד הלאומי ועסקו בהעברה של ידע, ואילו התוכניות החדשות עוצבו מתוך תשומת לב מיוחדת לחטיבות הביניים ולחטיבות העליונות.⁹ הממד הלאומי נותר חשוב, אך התוכניות החדשות הבליטו גם את הצורך בהבניה של הדיסציפלינות השונות, בדומה לנעשה במערכת ההשכלה הגבוהה. נקודת המוצא הייתה כי יש להכין את התלמידים לקראת לימודים גבוהים ולחזק את יכולתם ליצור ידע באופן עצמאי, ולשם כך יש להנחיל להם את אופן החשיבה המדעי לא רק במדעי הטבע אלא גם במדעי הרוח והחברה. ממרחק של חמישים שנה, ולנוכח השינויים שחלו בלימודי מקצועות הרוח במערכת החינוך, אנו סוברים שיש לבחון מחדש הנחת יסוד זו, ולשקול להתיר את התלות העמוקה בין מטרות החינוך ההומניסטי בבית הספר התיכון לבין צורכי המחקר במדעי הרוח במוסדות להשכלה גבוהה.

מעבר ללימודי חובה ובחירה

תפנית מכרעת נוספת התחוללה בשנת 1977, עם ביטול החלוקה למגמות (ריאלית, הומנית, ביולוגית וכו') והמעבר ליחידות לימוד. בכל מקצוע נקבעו שלוש רמות: רמה רגילה (1-2 יחידות לימוד), רמת ביניים (3-4 יחידות לימוד) ורמה גבוהה (5 יחידות לימוד), הנבדלות בהיקף החומר הנלמד ובעומק הלמידה. השינוי נועד לאפשר לתלמידים ולתלמידות להרחיב את היקף לימודיהם הן במקצועות המדעיים הן במקצועות ההומניסטיים על פי בחירתם האישית, ולהוסיף לימודי בחירה בתחומי המדע, הרוח, החברה והאומנות על פי האפשרויות שפתח כל בית ספר בפני תלמידיו.¹⁰ תפנית זו שינתה במידה ניכרת את פני החינוך העל-יסודי בארץ, ובפרט את החינוך ההומניסטי והאומנותי.

ריבוי מקצועות הבחירה ואפשרויות התגבור הביא להסתעפות עצומה במערכת בחינות הבגרות ולגיוון רב בתכנים ובמבנה הלימודים. שינוי מבורך זה במערכת החינוך הישראלית אפשר לתלמידים מידה רבה יותר של בחירה אישית בעיצוב תוכנית הלימודים, על פי תחומי העניין שלהם, כישוריהם ונטיות ליבם. בד בבד הוכנסו לתוכנית הלימודים תכנים חדשים רבים, ובהם לימודי פסיכולוגיה ופילוסופיה, מחשבת ישראל ותלמוד, תקשורת, אומנות ותיאטרון.

עם זאת ראוי לציין כי יש הטוענים שריבוי בחינות הבגרות בעקבות הרחבת הבחירה הביא לחוסר אחידות בין תעודות הבגרות, והקשה על הגופים הממיינים את בוגרי בתי הספר העל-יסודיים לקבלה ללימודים גבוהים להיעזר בהן ככלי שוויוני במיון המועמדים.¹¹

צמצום המקצועות ההומניסטיים והעדפת תחומי דעת אחרים

בעשורים האחרונים שינה תהליך ההרחבה כיוון, והמגמה הרווחת כיום היא צמצום הלימוד של תחומי דעת מסוימים והעדפה של אחרים. תהליך זה מונע על ידי המגמה גלובלית של העדפת מקצועות מדעיים וטכנולוגיים, שיכינו לכאורה את התלמידים לדרישות של עולם התעסוקה העכשווי והעתידי. על פי חוקרי חינוך,¹² מגמה זו כרוכה במישרין בתפיסות חינוכיות ששלטו עד לאחרונה בוועדת החינוך רבת ההשפעה של ה-OECD, ועודדו מדינות רבות למקד את הלימודים במקצועות המשרתים את המגמות העולמיות בתחום

9 חטיבות הביניים הוקמו במערכת החינוך בישראל החל משנת 1968. במסגרת הרפורמה דאז הוחלט כי הן יורכבו משתי הכיתות העליונות בבית הספר היסודי (n-2) ומהכיתה התחתונה בבית הספר התיכון (ט).

10 להרחבה על רפורמה זו ועל אחרות ראו [סקירה של מרכז המידע של הכנסת \(2003\)](#).

11 ראו הרחבה בנושא זה [בסקירה של מרכז המידע של הכנסת \(2003\)](#). בנושא ההערכה נעסוק בפרק 4 במסמך זה.

12 לפי עמי וולנסקי, ממפגש שנערך אתו ביוני 2022, וראו גם וולנסקי (2020).

המחשוב, הטכנולוגיה והכלכלה.¹³ השפעות אלה חלחלו גם למערכת החינוך בישראל והחלו לתת אותותיהן בבתי הספר, בין היתר בבחירותיהם של מנהלים, וגרמו גם ללחץ מצד הורים להעדיף מקצועות שיגבירו את סיכויי ילדיהם להשתלב בהצלחה בעולם העבודה. ההשפעה המצטברת של גורמים אלה הביאה להתמקדות ניכרת בהוראת מתמטיקה,¹⁴ לימודי מחשב ומדעים ואנגלית, ולעיתים גם עברית - אך מתוך דגש על הקניית השפה כשלעצמה ולא על השפה כמרחב תרבותי.

המתח שבין הצורך לחזק את הלימודים היישומיים לבין הרצון לשמור על מעמדם של מקצועות החובה ולימודי הבחירה בתחומי הרוח, החברה והאומנות, עומד ברקע חיבורו של מסמך זה. החשש הוא שעל אף חינויותם הרבה של מקצועות אלה להתפתחות האישית, החברתית, התרבותית והלאומית של התלמידים, ולחינוך במשמעותו הרחבה - הנוגעת להתפתחות האדם - הם נדחקים לשוליים לטובת מה שנתפס כמקצועות המבוקשים בשוק העבודה.

משמעויות הצמצום בלימודי ההומניסטיקה

במקצועות השונים, ובייחוד במקצועות החובה ההומניסטיים, נדרשו ועדות המקצוע לעדכן את תוכניות הלימודים בכל עשור או שניים. לנוכח מגמה גוברת והולכת של צמצום בהיקף שעות הלימודים במקצועות אלה¹⁵ ניסו ועדות המקצוע לעגן ליבה של תכנים שהם חיוניים לתפיסתם.

צמצום השעות משפיע רבות על התכנים הנלמדים. למשל, עד לפני כשני עשורים כללו לימודי ההיסטוריה היסטוריה כללית והיסטוריה יהודית. צמצום השעות הוביל בשלב הראשון לויתור ניכר על תכנים בלימודי ההיסטוריה הכללית, ובשלב שלאחר מכן לצמצום לימודי ההיסטוריה היהודית לשתיים-שלוש תקופות קצרות שאין, לדעתם של חברי ועדת המקצוע, לוותר עליהן. לשינוי שכזה יש השלכות מרחיקות לכת על מהות הוראת ההיסטוריה. ממצצוע שכלל למידה הן של אירועים מכוונים בהיסטוריה הלאומית הן של תהליכים היסטוריים עולמיים, הצטמצמה הוראת ההיסטוריה בבתי הספר העל-יסודיים בישראל להנחלת זיכרון קולקטיבי של מאורעות טראומטיים כמו השואה או אירועים מחוללי מפנה היסטורי כמו מלחמת העצמאות או הקמת המדינה. הבנת ההיסטוריה כמערך מורכב של אירועים ותהליכים המעצבים את המציאות החברתית והאישית הומרה בתפיסה פשטנית ומצמצמת ובמפגש לימודי נקודתי וקטוע עם אירועי העבר, המנתק את לימודי ההיסטוריה היהודית מההקשר ההיסטורי הכללי. לימודי השואה, למשל, עומדים בפני עצמם, ואין די עיסוק בהקשר הרחב של מלחמת העולם השנייה ושל עלייתם של כוחות פשיסטיים ברחבי אירופה. הקמת מדינת ישראל נתפסת כאירוע מבודד ומנותק מתהליכים של דה-קולוניזציה והענקת עצמאות לעשרות מדינות ברחבי העולם. במצב עניינים זה התלמידים אינם מכירים את התמונה הכללית, אלא תמונה חלקית בלבד, והתוצאה - שטחיות והבנה מוטעית של העבר ושל המציאות שבה הם חיים בהווה.

בדומה ללימודי ההיסטוריה, גם לצמצום בלימודי הספרות בחטיבות העליונות יש השלכות נכבדות. שיעורי ספרות הם כמעט המרחב היחיד בבית הספר שבו תלמידים יכולים להיחשף לאומנות ולקיים דיונים מעמיקים על מצבו הקיומי של האדם ועל מקומה של התרבות בחיי הפרט והכלל. לימודי הספרות אף מפגישים את התלמידים עם השפה העברית על כל משלביה, מפגש שהוא תנאי הכרחי לפיתוח חשיבה מעמיקה ומורכבת. לתפיסתנו, ההתייחסות לספרות בפרט ולאומנות בכלל כאל מעין קישוט במקרה הטוב וכאל סרח עודף במקרה הרע מונעת מהתלמידים התפתחות נפשית ואינטלקטואלית איכותית ומעבירה מסר חינוכי שלילי,

13 ראו, למשל, אייזנברג וזלינובסקי אדן (2019).

14 בהקשר זה אפשר להצביע, לדוגמה, על הקמפיין האפקטיבי (ויש הטוענים האגרסיבי) לעידוד לימוד של 5 יחידות במתמטיקה שהוביל שר החינוך נפתלי בנט בשנת 2015 והשפעתו ניכרת עד היום.

15 דברים אלה מבוססים בין היתר על שיחות שערכנו עם מפמ"רים ועם יו"רים של ועדות המקצוע.

בייחוד עבור כל מי שחפץ בחינוך הומניסטי. לצד החשיבות שאנו רואים בהוראת הספרות כשלעצמה, אנו ממליצים לעדכן ולהרחיב את תפיסת המקצוע ולכלול בו התייחסות לקשרים עם תחומים נוספים מעולם התרבות והאומנות - תיאטרון, מוזיקה, קולנוע, טלוויזיה, ציור ועוד. הרחבה זו תחייב כמובן תוספת שעות לימוד והתאמה של אופני ההוראה - א-תחומית, רב-תחומית או העמקה תחומית - לגילים השונים.

הדברים נכונים גם באשר להוראת התנ"ך, שצומצמה בחלק מבתי הספר לשעתיים שנתיות. מן השטח למדנו ששעתיים אלה מוקדשות בעיקר להקניית מיומנויות שרלוונטיות למקצוע, ובעיקר לשיפור היכולת לקרוא טקסט תנ"כי (שהוא במידה רבה כקריאה של טקסט בשפה זרה). כך לא נותר די זמן להביא להיכרות של התלמידים עם העושר התרבותי ועם בסיס הזהות והשייכות שמעניק התנ"ך, במגוון רחב של הקשרים תרבותיים, לאומיים ואנושיים ולא דווקא בהקשרים דתיים ספציפיים יותר.

לשינויים בהיקף שעות הלימוד יש אפוא משמעות שאינה טכנית בלבד. צמצום השעות פוגם ביכולת לממש את המטרות המקוריות של תוכנית הלימודים, שהושתתו על ההנחה שהיא תילמד בהיקף גדול הרבה יותר מזה שבמציאות הנוכחית. כשועדת מקצוע נדרשת להתאים את התוכנית למספר מצומצם יותר של שעות לימוד, אין לה אלא לעסוק בקיצוץ התכנים.

למידה בין-תחומית ונושאים גדולים

בשנים האחרונות מסתמנת במערכות חינוך בעולם ובישראל מגמה של מעבר הדרגתי ללמידה סביב שאלות או נושאים גדולים.¹⁶ מגמה זו חופפת במידה רבה את המגמה של מעבר מלמידה תחומית (דיסציפלינרית) ללמידה בין-תחומית או רב-תחומית (נעסוק בהרחבה בנושאים אלה בפרק 2). אפשר להצביע על כמה נימוקים מרכזיים להצדקת אופני למידה אלה:¹⁷ הטענה שחלוקה שרירותית לתחומי דעת איננה המצב הטבעי של למידה והבנה של העולם; הטענה שהשאלות הגדולות הן מטבען חוצות תחומי דעת ואינן יכולות לקבל מענה שלם בתחום אחד בלבד; הטענה שהתאמה לשינויים בעולם העבודה דורשת רוחב יריעה וגמישות, ואלה מצריכים עיסוק בקשרים בין-תחומי דעת שונים; הטענה שיש לכלול בתוכנית הלימודים סוגיות שמשקפות את השינויים העמוקים בעולם הרוח והחברה במאה ה-21.

לתפיסתנו, כדי לאפשר לתלמידים ולתלמידות למידה אינטגרטיבית המתמקדת בשאלות החיים הגדולות, יש להתאים את תוכניות הלימוד, בייחוד במקצועות החובה, לתכנים שיכולים לשמש אבני בניין ללימוד נושאי שכזה. לימוד כזה ראוי שייסוב על נושאים המעסיקים צעירות וצעירים בתקופתנו, למשל קיימות, משבר האקלים, השפעות הטכנולוגיה על האנושות, סוגיות של מגדר וזהות אישית, ערכים של חירות, שוויון וסולידריות חברתית, כוחה של חברה אזרחית, מהותו של משטר דמוקרטי והמתח בין רצון הרוב לזכויות המיעוט.

התאמת תוכניות הלימוד ללמידה נושאית איכותית מחייבת עיון מחדש במתח שבין הרצון לקיים עולם תרבותי על בסיס משותף לחברה הישראלית לבין המגוון התרבותי-חברתי של הלומדים ושל תחומי העניין האישיים שלהם. שאלת השילוב הנכון בין המחויבות של מערכת החינוך לחברה לבין מחויבותה להתפתחות היחיד היא שאלה מורכבת, אך ההתמודדות עימה חיונית כדי ליצור מתווה חינוכי ראוי ומספק ולמנוע מצב שבו החינוך הופך כלי שרת בידי בעלי אינטרסים פוליטיים או כלכליים צרים. שאלה נוספת שיש לתת עליה את הדעת בהקשר זה נוגעת ליחס שבין העיסוק בעבר לעיסוק בהווה ובעתיד. השילוב המתאים בין מקורות העבר לבין חיי ההווה והעתיד הוא עניין מאתגר אך מכריע. בלשונו של ג'ון דיואי זו שאלת המפתח של

16 ראו, למשל, פורטל עובדי הוראה של משרד החינוך.

17 להרחבה בנושא זה ראו [זוהר ובשריאן](#) (2020).

החינוך המודרני: "כיצד להפגיש את הצעירים עם העבר, באופן שהכרתו תהיה לגורם רב-השפעה בהבנת ההווה?"¹⁸

לדעתנו, את המהלך הזה, המחייב התעמקות וחשיבה מערכתית, ראוי שיובילו ועדות מקצוע המאוישות במיטב המומחים הרלוונטיים הן בתחומי הידע הן בחינוך. ועדות המקצוע הן שצריכות לבחור את הנושאים ולהבנות אותם בתוך הקשר ברור ומתווה רחב, שיאפשרו למנהלים ולמורים מידה של אוטונומיה ושיקול דעת ויכולת לבחור את הדגשים ואת היצירות בתוך כל אחד מהנושאים שנבחרו. כך יתאפשר גם לבתי ספר חלשים יותר ליישם נושאים אלה בלי להגביר את הפיצול ואת אי-השוויון בחברה הישראלית.

■ מטרות הלימודים במקצועות ההומניסטיים לנוכח השינויים שנסקרו

אנו סוברים שלשם מימוש מטרות הלימודים במקצועות ההומניסטיים יש לבחון את השינויים שהתרחשו בעשורים האחרונים לגופם. צמצום שעות ההוראה גרם ללא ספק להפחתה ניכרת ביכולת להנחיל היכרות מעמיקה עם הטקסטים הקנוניים, שמכוננים תשתית משותפת הן לתרבותו של העם היהודי המתחדש במדינת ישראל הן למחשבה ההומניסטית המערבית האוניברסלית. ההכרח לעצור תהליכים אלה מחייב קביעה מחודשת של תוכני יסוד שמן הראוי שבוגרי מערכת החינוך הממלכתית יפגשו במהלך לימודיהם. בה בעת אין לנו ספק שכיוונים חדשים, כמו הרחבת הבחירה האישית והמעבר ללימוד סביב נושאים, הם חשובים וחיוניים לתלמידים בימינו. לפיכך גישתנו איננה חד-צדדית, אלא מעודדת שילוב בין ישן וחדש בהוראת המקצועות ההומניסטיים: שימור של היכרות הכרחית מינימלית עם קורפוסים ודיסציפלינות ממדעי הרוח, המאפשרים היכרות מעמיקה יותר עם טקסטים קנוניים וערכי יסוד משותפים; בצד פיתוח והרחבה של למידה סביב נושאים ושימור של מגמות בחירה. שילוב זה יאפשר הן למידה מתוך העניין האישי של התלמידים ועל פי נטיות ליבם הן מפגש עם נושאים בין-תחומיים החיוניים להתמצאות ולגיבוש השקפת עולם בשאלות היסוד של חיי התרבות הכללית והיהודית בימינו.

אנו ממליצים אפוא להקים גוף-על שיהיה אמון על עיצוב הלימודים במדעי הרוח ויתווה מדיניות ארוכת טווח שאינה מושפעת משינויים פוליטיים. בין השאר יציע גוף זה למערכת החינוך נושאים אינטגרטיביים שראוי להעמיד במרכז התהליך הלימודי, והחלטותיו ישמשו בסיס לדיון מעודכן של ועדות המקצוע השונות ולשיתוף פעולה ותיאום אמיתי ביניהן.

גוף זה יצטרך להמליץ גם על דרכי ההכשרה הנדרשות למורים כדי להוביל בדרך מושכלת ומוצלחת את השינוי הנדרש. חשוב שמורים ומנהלים בפועל יהיו חלק מגוף זה כדי למנוע את הניתוק מהשטח שמאפיין ועדות אקדמיות, ומגביר את הניכור בין האקדמיה לבתי הספר במקום שיוביל לשיתוף פעולה מיטבי.

■ סיכום - חשיבותם של לימודי ההומניסטיקה

יש להבחין בין חינוך והוראה. הוראה תכליתה הענקת כלים בסיסיים ומתקדמים לשם הכשרת התלמידים להשתלבות טובה בשוק העבודה העתידי, ואילו חינוך מכוון לפיתוח אישיותם, אופיים והשקפת עולמם של הלומדים. אין ספק שבכל מקצועות הלימוד בבית הספר מורים מקנים לתלמידיהם הרגלי למידה וחשיבה חיוניים, לצד ידע מדעי ומקצועי, אולם תכליתם של המקצועות ההומניסטיים היא חינוכית ערכית ולא מעשית. בחברה הפתוחה והצרכנית שבה אנו חיים השקפות העולם של הצעירים הן במידה רבה תוצאה של

18 ראו דיואי (1959, עמ' 14)

השפעות עקיפות, ואף בלתי מודעות, שמקורן יותר מכול בצריכה מוגברת של תכנים דיגיטליים ותקשורתיים לסוגיהם. לימודי ההומניסטיקה בבית הספר הם כמעט הזירה היחידה שבה נפגשים התלמידים והתלמידות עם טקסטים כתובים ואף ויזואליים, ספרותיים והיסטוריים, באמצעות למידה צמודה ומושכלת. למידה זו מאפשרת תהליכי חשיבה מודעים יותר, היכרות עם טקסטים מכוננים ואיכותיים וקיום דיונים ביקורתיים וערכיים שישמשו לכל אחד ואחת מהם תשתית לעיצוב עולמם הערכי.

כך יוכל החינוך הממלכתי לממש את חזונו ולתרום לפיתוח היכולת של התלמידים להתמודד עם תוכני הלימוד מתוך חשיבה עצמית והזדהות ערכית מושכלת ומודעת עם ערכי התרבות והחברה; כך ייהפכו התלמידים לבוגרים עצמאיים היודעים להעניק משמעות קיומית לחייהם ולעצבם מתוך שיקול דעת עמוק ומתוך בחירה להשתתף השתתפות אזרחית פעילה ואחראית בחיי החברה והתרבות שלנו.



פרק 2

הוראה ולמידה של מקצועות ההומניסטיקה

הדיון על אופני ההוראה ולמידה (פדגוגיה) מתמקד על פי רוב בשאלת ה"איך" מלמדים. לתפיסתנו, שאלה זו אינה יכולה להיות מנותקת משאלת ה"מה" מלמדים, שעליה הרחבנו בפרק הקודם. קשר זה משמעותי עוד יותר במקצועות ההומניסטיקה, שבהם יש זיקה הדדית ומחויבת המציאות בין התכנים הנלמדים ואופן הוראתם.

בעשורים האחרונים התמקדו רבים מהחוקרים ומאנשי החינוך בשאלות ה"איך" יותר מבשאלות ה"מה". התמקדות זו נובעת להבנתנו מתהליכי עומק ומשינויים חברתיים-תרבותיים שמתרחשים בתקופתנו. בחברה רב-תרבותית כשלנו ההחלטות על תוכני הלימוד הופכות להיות מאתגרות. ריבוי הנרטיבים, פוליטיקת הזהויות, הרגישות לקבוצות שוליים - כל אלה מקשים להגיע להסכמה באשר לנכסי צאן ברזל, למכנה תרבותי משותף. זאת ועוד, מהפכת המידע והטכנולוגיה מאפשרת גישה קלה למידע אנציקלופדי עצום ולאין-ספור מקורות ראשוניים ומשניים גם במדעי הרוח. לצד יתרונותיה של גישה בלתי אמצעית זו למקורות, היא מביאה לאובדן ההבחנה בין עיקר וטפל ולתפיסה שההתמצאות בטכנולוגיות של חיפוש מידע היא מטרה בפני עצמה, ולא אמצעי למפגש עם תכנים מסוימים החיוניים לדעת מעצבי ההוראה לחיי התלמידים ולגיבוש עולמם התרבותי.

מכיוון שדרך ההוראה הנפוצה בישראל (כמו במדינות רבות בעולם) היא עדיין ברוח "מודל המסירה"¹⁹ - שבו הידע מועבר כמות שהוא מן המורה לתלמידים - הנגישות האינטרנטית למידע מצמצמת במידה ניכרת את תפקיד המורה ופוגעת במעמדו כמקור סמכותי של ידע.²⁰ לנוכח זאת מן ראוי, לדעת מבקרי המודל, להחליף את הלמידה המתמקדת באגירת מידע ובשינון של עובדות ושליפתן לאחר מכן בבחינה, בהוראה ובלמידה של ידע איכותי, שהתלמידים יוכלו להשתמש בו באופן ביקורתי ופעיל ובהקשרים חדשים.

על רקע זה מתפתחות בשנים האחרונות פדגוגיות חדשות, שאינן פסיביות כמו מודל המסירה ודומיו, ומטרתן לטפח מיומנויות של חשיבה עצמאית וביקורתית לצד אוריינות מידע, דהיינו מיומנויות למידה אינטרנטיות.²¹ בהקשר של לימודי ההומניסטיקה החשש של חברי הצוות הוא שהדגש על מיומנויות מידענות יהפוך אט-אט מאמצעי למטרה, ויבוא על חשבון העמקה בתכנים מרכזיים החיוניים לגיבוש תפיסת עולמם של התלמידים. הדבר עלול להביא להיעדר הבחנה בקרב התלמידים בין תכנים איכותיים ושאינם איכותיים, בין טקסטים רדודים לטקסטים מעמיקים, בין קריאה ביקורתית ומעמיקה לרפרוף שטחי ומהיר. תרבות האינסטנט האינטרנטית, על הזמינות והקלות שבה, עלולה לקבוע מה ייקרא ומה יילמד מתוך העדפה של הקל והמענג על פני הקשה והמאתגר. אם נוסיף לכך את הערעור על אותם נכסי צאן ברזל שהזכרנו לעיל, יש במגמה זו כדי להחליש עוד יותר את מעמדם של מקצועות ההומניסטיקה. לפיכך אנו קוראים לאזן בין הוראה לשם

19 ראו זוהר ובושריאן (2020).

20 כאן ובמסמך כולו אנו מבקשים לחדד את ההבחנה בין מידע לבין ידע. מידע מתייחס לתכנים ולנתונים גולמיים, ואילו הידע מצוי בידי מי שמבין את המידע.

21 להרחבה ראו זוהר ובושריאן (2020).

פיתוח מיומנויות לבין הוראה המתמקדת בתכנים החיוניים ליצירת מכנה משותף תרבותי לבוגרי מערכת החינוך בישראל. יש לזכור כי כל אחד מן המקצועות ההומניסטיים נלמד כדי להפגיש את התלמידים עם אדני התרבות האנושית הכללית והיהודית-ישראלית שבה הם חיים, מתעצבים ומגבשים את עולמם.

■ בין תוכני הוראה לדרכי הוראה

על פי המסורת שהתגבשה במשרד החינוך הישראלי, שאלות ה"מה" מופקדות בראש ובראשונה בידי ועדות מקצוע ממלכתיות. על פי רוב ועדות אלה נמנעות מהתמודדות עם הקשר שבין התכנים שבחרו לבין שאלות ה"איך" הנגזרות מהם. מצב עניינים זה מחייב אפוא היערכות חדשה, המאזנת בין הנטייה הגוברת להעניק משקל רב לשאלות ה"איך", לבין המחויבות המעוגנת במטרות החינוך הממלכתי להפגיש את הלומדים והלומדות עם ידע ועם תכנים ערכיים החיוניים להתפתחותם כאזרחי המדינה ואזרחי העולם.

לתפיסתנו, לימודי ההומניסטיקה הם כלי מרכזי ליישום מטרות החינוך כפי שהן מנוסחות בחוק מטרות החינוך הממלכתי.²² לפיכך חשוב שהטמעת חידושים פדגוגיים בתחום זה תיעשה מתוך איזון בין מחויבות לתכנים החיוניים לתלמידים לשם הכרת התרבות הכללית והלאומית, לבין פתיחת עולם הרוח לחיפוש ולשיטוט חופשי של התלמידים, מתוך סקרנות ובסיוע הטכנולוגיות שמשנות לבלי הכר את הנגישות למידע. כך, למשל, כשמדובר בחומרים ובטקסטים הכוללים בעיקר נתונים היסטוריים החיוניים להשכלתם הכללית של הלומדים, ראוי לעודד את המורים ללמדם בדרכי הוראה ממוחשבות, המאפשרות למידה אינטראקטיבית, יחידנית ואישית יותר. כך יהיו התלמידים פעילים ועצמאים יותר בתהליך הלמידה ויוכלו להיעזר בחומרי העשרה רבים ולהרחיב את הלימוד על פי עניינם האישי. עם זאת חשוב שלא לוותר על דיונים ערכיים בקבוצה בהנחיית המורה. דיונים כאלה יחשפו את התלמידים לרובדי העומק שביצירות ובמקורות הנלמדים וישמשו זרזים לניהול דיון ערכי ולבירור שאלות ההווה והעתיד.

עניין נוסף שיש לתת עליו את הדעת בהקשר של הוראת מקצועות ההומניסטיקה הוא גישת הפרסונליזציה של הלמידה (personalized learning).²³ על פי גישה זו, הלמידה היא תהליך אישי המותאם ליכולות התלמידים, לבחירותיהם ולתחומי העניין שלהם. בהמשך הפרק נרחיב באשר ליתרונותיה של הלמידה האישית, אך אנו מבקשים להקדים ולהתריע כי בניסוחיה הקיצוניים גישה זו עלולה לסתור את תפקידו של החינוך ההומניסטי ואת מרכזיותו של המורה בהפגשת התלמידים עם תכנים החיוניים להיכרות עם מורשת התרבות העברית.²⁴ והעולמית. דברים אלה נכונים גם באשר ללימוד ההיסטוריה היהודית והישראלית בהקשר של ההיסטוריה העולמית.

בעיצוב חומרי הלימוד אנו ממליצים לנקוט גישה מאוזנת ושקולה אשר תמנע מצד אחד דחייה מוחלטת של הטקסטים על ידי תלמידים ביקורתיים ומצד שני אימוץ מוחלט של העבר ללא כל חשיבה ביקורתית. יכולתם של המורה והתלמידים לנהל דיון ער במשמעויות הערכיות של הטקסט הנלמד תלויה ביכולתו של המורה להציג את ההקשר הערכי באמצעות מגוון מקורות - עכשוויים או קלאסיים - העוסקים בבעיות דומות; למשל לימוד פרק תנ"ך או טקסט מדרשי מתוך קישורם לטקסטים שנכתבו בתקופות אחרות או בתרבויות אחרות, או קישורם ליצירה ספרותית מודרנית או לסרט קולנוע רלוונטי. לימוד פתוח ומגוון הוא

22 ראו סעיפים 1-7 [בחוק מטרות החינוך](#) ובעיקר סעיפים אלה: (1) לחנך אדם להיות אוהב אדם, אוהב עמו ואוהב ארצו, אזרח נאמן למדינת ישראל, המכבד את הוריו ואת משפחתו, את מורשתו, את זהותו התרבותית ואת לשונו; (3) ללמד את תולדות ארץ ישראל ומדינת ישראל (4) ללמד את תורת ישראל, תולדות העם היהודי, מורשת ישראל והמסורת היהודית, להנחיל את תודעת זכר השואה והגבורה ולחנך לכבדם; (7) לחזק את כוח השיפוט והביקורת, לטפח סקרנות אינטלקטואלית, מחשבה עצמאית ויוזמה, ולפתח מודעות וערנות לתמורות ולחידושים.

23 ראו בקלי (Buckley, 2006) [ומסמך של מחלקת החינוך של ארצות הברית](#) (U.S. Department of Education, 2017).

24 ראו במבוא התייחסות לשימוש שאנו עושים לסירוגין במסמך זה במונחים "תרבות עברית" ו"תרבות יהודית".

המפתח להעמדת הדיון הערכי במרכז הבמה. בדרך זו יקל על התלמידים לפרוץ אל מעבר לפרטי הטקסט הנלמד ולעסוק בשאלות החיים העקרוניות שהוא מעמיד.

תפיסתנו היא אפוא שיש להביא בחשבון במידה שווה ומאוזנת הן את הרצון להפגיש את כל תלמידי המערכת הממלכתית עם רעיונות יסוד ועם מושגי מפתח של התרבות היהודית והתרבות העולמית, הן את הרצון לעודדם להיות מעורבים בבחירת תוכני הלימוד על פי נטיות ליבם.

בהמשך הפרק נציג סוגיות הנוגעות להוראת לימודי ההומניסטיקה והמידע ותובנות עיקריות שעלו מתהליך הלמידה של צוות המומחים. תהליך זה התבסס על מפגשי לימוד ועל שיחות שקיימנו עם גורמים שונים, על ספרות אקדמית שקראנו ועל ניירות עמדה שקיבלנו בעקבות הקול קורא שפרסמנו.

דרכים לריענון ההוראה והלמידה של מקצועות ההומניסטיקה

בעולם שבו בני נוער חשופים ללא הרף לבידור, לגירויי צריכה ולתקשורת אינטרנטית, הפדגוגיה במקצועות ההומניסטיקה חייבת על להתמודד עם הניכור הגובר של התלמידים כלפי תכנים שאינם עוסקים בכאן ועכשיו, ביומיום, ואינם רלוונטיים לחייהם. מטרה זו מושגת לא פעם במסגרות ייחודיות, מערכתיות או חוץ-מערכתיות, המתמקדות בלימודי רוח ומטפחות אגב כך תחושת מצוינות וגאווה יחידה. במסגרות כאלה מצליחים התלמידים למצוא שוב את התשוקה, לפתח את הסקרנות ואת הצמא לידע ולקשור את הידע לעולמם.

במפגש הלמידה אשר התקיים ביוני 2022, ביקשנו ללמוד על הפדגוגיה של מקצועות ההומניסטיקה מחוקרים, מאנשי חינוך (מנהלים ומורים) ואף מתלמידים במסגרות חוץ-מערכתיות ייחודיות (**המרכז ללימודי רוח** בספרייה הלאומית, **"רוח צעירה"**, **מדרשת נטור**),²⁵ וכן ממגמת מדעי הרוח בתיכון הירושלמי יאס"א. במפגש זה ובתהליכי למידה אחרים שקיימנו עלו תשעה עקרונות פדגוגיים שראוי, לטעמנו, להטמיעם בכל מערכת החינוך בהקשר של הוראת מקצועות ההומניסטיקה:

- **בחירה:** מאפיין מרכזי של התוכניות הייחודיות הוא מתן חופש למורים (ובמידה רבה גם לתלמידים) בבחירת נושאי הלימוד ובהתאמת תוכנית הלימוד ודרכי ההוראה-למידה. עניין זה בולט במיוחד על רקע התחושה הרווחת שההכתבה מלמעלה, המאפיינת את המערכת הפורמלית, פוגעת במקצועות הרוח יותר מאשר בתחומי דעת אחרים. חופש הבחירה במסגרות שעליהן למדנו, מושתת על אמון במורים ובתלמידים ועל ליווי פדגוגי גמיש מזה הנהוג במערכת הפורמלית. מעדויות של תלמידים ומורים עלה כי חופש הבחירה מאפשר להם להתאים את התכנים לתחומי העניין שלהם, מגביר את המוטיבציה הפנימית ומסייע במימוש הפוטנציאל האישי. אומנם במערכת גדולה קשה מאוד להתאים את הלימוד לכל תלמיד ותלמידה, אך עקרון הגמישות בבחירת נושאי הלימוד ראוי שיעמוד לנגד עיניהם של קובעי המדיניות הפדגוגית. בשיחות שקיימנו עם מפמ"ריות מקצועות ההומניסטיקה, הן הדגישו את הצורך והרצון לאפשר למורים אוטונומיה בבחירת התכנים ודרכי הלימוד. לרשות המורים עומדים מאגרים של תכנים ומתווים לשיעורים, וניתנת להם גמישות בבחירה ואף אפשרות להוסיף יצירות שאינן נכללות במאגר. לתפיסתנו, גם עבודות החקר והפרויקטים האישיים של תלמידים מגלמים במידה רבה את עקרון הבחירה ועשויים להגביר את העניין שלהם במקצועות ההומניסטיקה.
- **לימוד קבוצתי בחברותא:** מקצועות ההומניסטיקה מזמנים מטבעם לימוד, דיון ושיח קבוצתיים. לצד

25 נציין כי קיימות תוכניות חוץ-מערכתיות נוספות, למשל **דרכי רוח ואדיאה**, שפועלות לטיפוח תלמידים מצטיינים בלימודי ההומניסטיקה בשיתוף האוניברסיטאות.

הלימוד האישי יש בתוכניות הייחודיות דגש רב על הלימוד הקבוצתי - בחברותא או בהנחיית המורה. הלימוד הקבוצתי מאפשר מפגש עם דעות שונות ודיון מגוון יותר בסביבה מוגנת, ובכך תורם להיבט החברתי. דינמיקה חברתית כזו סביב הטקסטים הנלמדים תורמת להתפתחות אינטלקטואלית וללמידה מיטבית. למידת עמיתים, בזוגות או בקבוצות קטנות, מאפשרת לתלמידים ללמד זה את זה וללמוד זה מזה, ובכך, לעדותם, להציב לעצמם רף גבוה יותר של הבנה ובקיאיות בחומר. גם בשיעורים שמעבירים מורים יש דגש על לימוד קבוצתי. חלק גדול מהשיעור מוקדש ללימוד בקבוצות קטנות של 2-4 תלמידים, ובהמשכו מתקיים דיון כיתתי שבו כל קבוצה מציגה את דבריה. שלא כמקובל, המורה איננו יודע-כול ותפקידו להוביל ולנווט את הדיון בקרב התלמידים עצמם. מניסיונם של מורים שונים עולה שיש ערך רב ללימוד בית מדרשי בכיתות רגילות במסגרת לימוד מקצועות ההומניסטיקה.

● **קהילה בונה ידע (knowledge building community – KBC):** מודל זה, שפותח בקנדה, מבוסס על תאוריית בניית הידע (KB – knowledge building)²⁶ ומיושם בלימודי הומניסטיקה בכמה בתי ספר בארץ.²⁷ בדומה לפדגוגיות החדשות שהזכרנו בתחילת הפרק, גם במודל KBC מטרת ההוראה אינה העברת מידע, אלא בניית ידע. התלמידים שותפים פעילים בתהליך בניית הידע, על פי תחומי העניין שלהם ומתוך שימוש במקורות מידע ואינטראקציה עם הסביבה. לפי גישה זו, המורה הוא במידה מסוימת שותף (אומנם בכיר ומוביל) בקהילה הלומדת, ואין לו בהכרח בלעדיות על הידע.²⁸ גם משרד החינוך פועל לעידוד פורמטים שונים של למידה שיתופית (ראו **דוגמאות באתר משרד החינוך**), ואנו סבורים שיש לעודד זאת גם במקצועות ההומניסטיקה. עם זאת יש להיזהר שלא להגזים במידת השותפות, כדי שלא לערער את חשיבותם ואת מעמדם של המורים - עניין חשוב הן מבחינה תודעתית (המורה אמור לדעת יותר מהתלמיד) הן מבחינה אתית (האחריות של המורה ללמידה רבה מזו של התלמיד).

● **למידה דיאלוגית:** גישה זו להוראה נשענת על הפילוסופיה הדיאלוגית, ששורשיה ביוון העתיקה (הדיאלוג האפלטוני) והמשכה בכתביהם של הוגים מרכזיים בעת החדשה, בעיקר יום, בובר, ופריירה.²⁹ ברוח העקרונות הקודמים, גם כאן הלמידה הדדית ושיתופית, אך הדגש הוא על פעולת הדיבור. יש הגדרות שונות ללמידה דיאלוגית, ובמסגרות הייחודיות נחשפנו למגוון פרקטיקות ליישומה. בניגוד לשיח רגיל בין מורה לתלמידים, או לדיון קבוצתי או כיתתי, הדגש בלמידה דיאלוגית הוא על הידברות והתדיינות באווירה מכבדת ומעצימה ומתוך הקשבה לכל הקולות. גם בלמידה זו המורה אינו הבעלים הבלעדי של הידע ואינו מסתפק במסירתו לתלמידים ולתלמידות, אלא מוביל אותם להבנה מעמיקה של הידע ושל עצמם. כאמור, הוראה דיאלוגית מבוססת על מגוון רחב של סוגי דיאלוגים, המטפחים צדדים שונים באישיותו של הלומד: דיאלוג קלאסי, דיאלוג דמוקרטי, שיח תלמודי ועוד. פרופ' אייל נווה, שצבר ניסיון רב הן בכתבת ספרי לימוד בהיסטוריה הן בהכשרת מורים להוראת המקצוע, הדגיש במפגש הלמידה שקיימנו את חשיבות הדיאלוג ביחסים הדינמיים המתקיימים בתהליך הלמידה בין שלושה קודקודים: המורה, התלמידים והחומר הנלמד. לתפיסתו, על המורה לאזן בין שלושת הקודקודים ולוודא שאף אחד מהם - ריבוי חומר עתיר מלל, הנטייה לשים את התלמידים ואת הנאתם במרכז, ההון התרבותי של התלמידים, האגו של המורה - לא ישתלט על הלמידה של מקצועות ההומניסטיקה.

● **עידוד הסקרנות ושאלת שאלות:** בכל התוכניות הייחודיות מעודדים את התלמידים, במגוון מתודות, לפתח סקרנות ולשאול שאלות. המתודות משתנות ממסגרת למסגרת ואף בתוך המסגרת עצמה, אך

26 ראו ברייטר וסקרדמליה (Bereiter & Scardamalia 2014)

27 לדוגמה בתיכון עירוני א' במודיעין, כפי שהציג בפנינו מר יוסי מנקובצקי **במפגש הלמידה** שהתקיים ביוני 2022.

28 חוקר החינוך פאולו פריירה מנסח יפה את היחס מורה-תלמיד בקהילות ידע: המורה הוא קודם כול מורה, אך כזה שמוכן גם ללמוד. תלמידים-מורים הם קודם כול תלמידים, אך נושאים גם הם באחריות ללמידה. ראו פריירה (תשמ"א).

29 לסקירה מקיפה וביקורתית על אופן יישומה של הגישה הדיאלוגית בחינוך ראו סיגד (1999).

המשותף לכולן הוא העברת אחריות רבה יותר לידי התלמידים. כך, לדוגמה, בתוכנית **אוצר ירושלמי** בספרייה הלאומית התלמידים בוחרים פריט שמעניין אותם מאוצרות הספרייה וחוקרים אותו באמצעות שאילת שאלות, חיפוש וחקר של מקורות מידע משניים, ולבסוף שיתוף כל הקבוצה בעבודה. כמו כן הם מתבקשים לנסח שאלות על טקסט שקראו ולהגיב על שאלות של תלמידים אחרים; לקיים רפלקציה שמתוכה יגיעו לשאלה מובילה; להשתתף בתורנות של פתיחת שיעור שבה הם מעלים שאלות שמעסיקים אותם וכיו"ב. בהקשר של פיתוח הסקרנות עולה שוב התרומה של כתיבת עבודות חקר.³⁰ כתיבה זו עשויה לפתח סקרנות אותנטית, ידע והבנה מתוך הנעה פנימית וזיקה לתחום שבו עוסק הכותב.³¹ נדגיש כי כתיבת עבודת חקר דורשת הנחיה של מורה שעבר הכשרה לכך (בעל תואר שני עם תזה לפחות) ומחייבת הקצאת משאבי זמן הולמים.

● **הרחבת מרחב הלמידה:** מאפיין בולט של התוכניות הייחודיות הוא שהלמידה בהן כרוכה לא פעם ביציאה פיזית אל מחוץ לגבולות הכיתה. יציאה לסביבה שאינה חלק משגרת הלמידה הקבועה מזמנת מפגש עם הידע בהקשר חברתי-תרבותי רלוונטי ובמגוון אינטראקציות. מאיר שלו ז"ל, שהתארח במפגש למידה שקיימנו, היטיב לתאר זאת:

שום דבר לא הגיע לקרסוליו של בית הספר היסודי בנהלל של סוף שנות החמישים, בעיקר בזכות שיטת הלימוד, שכללה יציאות רבות החוצה, אל מחוץ לחדר הכיתה. בהזדמנות זאת, כשהיינו בחוץ, לימד אותנו המורה - יעקב מתתיה, שהעמיד הרבה תלמידים אסירי תודה - גם פרקים בהיסטוריה ובתנ"ך.

גם אם נשארים בבית הספר, הלמידה במסגרות הייחודיות אינה מתנהלת בהכרח בפורמט הפרונטלי המסורתי של ישיבה בטורים מול מורה ולוח, אלא במעגל שית, בקבוצות, בספרייה, מול מחשב וכיו"ב.

● **עידוד קריאה:** הבסיס של לימודי הומניסטיקה הוא הקריאה. על פי הפילוסוף האנס גדאמר, 32 הקריאה מאפשרת התמזגות אופקים בין הקורא לעולם הנחשף בטקסט, והשפה הכתובה עוזרת לפתח הבנה עמוקה לאין ערוך מזו שמאפשרת השפה הדבורה. אין דרך להרחיב אוצר מילים, להיפגש עם מילים ועם מושגים ולהעמיק יכולות חשיבה וניתוח ללא קריאה של טקסטים עיוניים. האתגר הגדול שבקירוב תלמידים אל הקריאה נעשה קשה עשרת מונים בעידן המסכים לנוכח רידוד השפה ברשתות החברתיות. מעדויות של מורים במערכת החינוך הכללית נראה כי תלמידים נרתעים מקריאת טקסטים, אפילו קצרים, ומתקשים להתמודד עם טקסטים קלאסיים. במסגרות הייחודיות שפגשנו, מתמודדים עם הקושי הזה במגוון דרכים, ובהן מפגש בלתי אמצעי, שלא מתוך ספרי לימוד, עם טקסטים ראשוניים, בדגש על קריאה עצמאית שמתחילה ללא תיווך של המורה. מתוך הקושי, התסכול ואי-ההבנה עולות אצל התלמידים שאלות, והדיון המשותף בהן, בהנחיית המורה, מקדם את ההבנה גם של טקסטים תובעניים. במסגרות הייחודיות חלק ניכר מהלימוד מוקדש לשיעורי בית הכוללים משימות קריאה וכתובה שבועיות ברמות קושי משתנות ומותאמות (כמו בלימודי מתמטיקה). גם במערכת הפורמלית מנסים המורים והמורות להתגבר על הרתיעה ועל החשש של תלמידים מקריאה ועושים זאת במגוון דרכים: בחירה ביצירות נגישות, קריאה משותפת של קלאסיקות, דיון משותף ביצירות וניסיון לחבר אותן לחיי התלמידים.

ברור לנו כי מפגש עם קריאה רק בחטיבות הביניים הוא מאוחר מדי, ואין לצפות כי יניב את התוצאות המצופות. לפיכך חשוב לטפח את אהבת הקריאה בקרב ילדים בגיל צעיר יותר. עדויות מחקריות רבות

30 עוד על עבודת חקר ראו בפרק 4.

31 מתוך **נייר עבודה** ששלחה פרופ' חנה עזר לצוות המומחים.

32 להרחבה על משנתו של גדאמר ועל חשיבות הקריאה בלימודי הומניסטיקה ראו חברוני (2015); אלקד-להמן ופויס (2022).

מצביעות על התרומה של קריאה להתפתחות קוגניטיבית ולהתפתחות חברתית-רגשית כבר בגיל הרך.³³

● **פיתוח מיומנויות הבעה בכתב ובעל פה:** לצד הקריאה חשוב להנחיל לתלמידים את מיומנויות הכתיבה. פעולת הכתיבה מחדדת מחשבות וריכוז ויוצרת תשתית לדיון של התלמיד עם עצמו וגם בין תלמידים. עם זאת עדויות ממערכת החינוך הכללית מצביעות על רמה נמוכה ביותר של כתיבה אצל תלמידים בחינוך העל-יסודי.³⁴ למדנו על מגוון אמצעים לקידום יכולות של כתיבה וניסוח רעיונות בקרב התלמידים. כך, למשל, בתוכנית "**מכשירי כתיבה**" של המרכז ללימודי רוח בספרייה הלאומית נלמדות מתודות פרקטיות לשילוב כתיבה בהוראה, המשמשות גם לעידוד כתיבה וגם לעידוד חשיבה.³⁵ באחת המתודות, מיקרו-כתיבה שמה, התלמידים מתבקשים להגיב בקטעים קצרצרים (משפט או שניים) על טקסט שקראו ולהעביר הלאה לתגובה של אחרים. פרקטיקות כאלה יוצרות תחושה של היכרות קרובה עם כתיבה ומפחיתות את האימה שעלולים לעורר בתלמידים כתיבה ודיון מעמיק. הן מתאימות גם לכיתות שבהן תלמידים קוראים וגם לכיתות שעדיין אינן מורגלות בקריאה. אפשר לפתח מיומנויות כתיבה אצל תלמידים גם באמצעות דיון בטקסטים על כתיבה. זו דרך טכנית פחות מהפרקטיקות שצוינו לעיל, ונדרשת בה עבודה רבה של המורה. בדומה לקריאה, גם הוראת הכתיבה (במובנה הרחב) צריכה להיות מוטמעת בכלל מערכת החינוך כבר בגיל צעיר. לשם כך נדרשות הכוונה והכשרה של המורים. על פי המחקר החינוכי,³⁶ טיפוח השיח הכתוב ואוריינות השפה הוא במידה רבה באחריותם של המורים במקצועות רבי המלל - מקצועות ההומניסטיקה. תפיסה זו באה לידי ביטוי בתוכניות כמו Writing across the curriculum ו-Writing in the disciplines, ששמות דגש על הוראת כתיבה.³⁷ פרופ' חנה עזר התייחסה לעניין זה בנייר עמדה ששלחה לצוות המומחים.³⁸ לתפיסתה, כדי ליצור שינוי בהוראת הכתיבה, יש להתחיל את ההכשרה בתחום הכתיבה כבר במכללות ובאוניברסיטאות ולייעד אותה הן למורים בתחום השפות הן למורים בתחומי הדעת. אלה גם אלה מחויבים לעסוק בכתיבה גם מן ההיבט הדידקטי (כיצד מבנים טקסט קוהרנטי-אקדמי) וגם מההיבט הדיסציפלינרי (כיצד כותבים טקסטים בתחום הדעת המסוים). לפי עזר, המלצה זו עולה בקנה אחד עם הדעה הרווחת כיום בתחום המחקר החינוכי בעידן הדיגיטלי, ועל פיה למורים תפקיד חשוב בהבניית הכתיבה בהיותם המבוגרים האחראים והמנחים שמאחורי הקלעים.

● **שימוש בטכנולוגיה:** אמצעים טכנולוגיים יכולים לתרום רבות להוראת הכתיבה, הקריאה וההבנה של טקסטים. במשרד החינוך מפתחים כבר כמה שנים **מערכי שיעור מקוונים** להוראת תנ"ך, ספרות, היסטוריה ותחומי ידע נוספים, המציעים כלים והנחיות המסייעים לתלמידים (ולמורים) להתמודד עם הטקסטים. על מודל מתקדם יותר, שעושה שימוש בבינה מלאכותית, למדנו מפי שמיר יגר, שהציג בפני צוות המומחים את הפרויקט "קוראים היסטוריה" - טכנולוגיה בשירות מדעי הרוח. מטרת הפרויקט, שנעשה בשיתוף מט"ח, חברת מיקרוסופט וגופים נוספים, היא לרתום את יכולות הבינה המלאכותית וליצור תשתית ופיגומים שיסייעו לתלמידים להתמודד עם טקסט ולשפר את יכולות הכתיבה והקריאה. המערכת מאפשרת למורים לדעת היכן נמצאים התלמידים בכל רגע ורגע מבחינת יכולות הקריאה והכתיבה שלהם, ולתת להם כלים כדי להבין את החומרים טוב יותר. מהדיווח של מר יגר עולה כי יש קשר ישיר חיובי בין אוריינות לשונית לבין יכולת חשיבה היסטורית, חיפוש וניתוח של מקורות ועוד. בעידן של התפתחות טכנולוגית כה מואצת נראה כי פוטנציאל השימוש במודלים כאלה הוא עצום, אך

33 ראו ארם ולוין (Aram & Levin, 2001, 2004).

34 ראו רביד ושלום (2012).

35 התכנית מבוססת על הגישה של כתיבה כמנוף לחשיבה (writing to think) אשר פותחה בקולג' בארד שבמדינת ניו יורק.

36 ראו למשל גראהם (Graham, 2019).

37 ראו אוסנר ופאוולר (Ochsner & Fowler, 2004).

38 ראו ניירות העמדה

ברור שנדרשים לשם כך משאבים רבים. ככלל, גיוון של שיטות ואמצעי ההוראה³⁹ לא זו בלבד שיתרום להתאמתם למטרות הלמידה ולנסיבותיה, אלא גם יסייע בהגברת העניין של התלמידים ובשבירת המונוטוניות של ההוראה.

הטמעת העקרונות הנהוגים במסגרות ייחודיות לכלל המערכת (up scaling)

כאשר עוסקים בהטמעת עקרונות מהמסגרות הייחודיות, יש תחילה להבחין בין תוכניות חוץ-קוריקולריות המתקיימות מחוץ לבית הספר (למשל "רוח צעירה" או "דרך רוח"), לבין תוכניות פנים בית-ספריות הכוללות תוכניות ייחודיות⁴⁰ לצד הרחבה ותגבור (5 יחידות לימוד) במקצועות החובה או במקצועות בחירה. משיחות שקיימנו עם מפמ"ריות ויו"רים של ועדות מקצוע התרשמנו כי בשנים האחרונות חלה ירידה ניכרת במעמדן של התוכניות המורחבות במקצועות ההומניסטיקה. תוכניות אלה, שתרמו בעבר לאיכות ולעושר הלמידה, הולכות ומצטמצמות מבחינת המשאבים המוקצים להן, שעות הלמידה וההשקעה בפיתוח מקצועי של המורים. מספר התלמידים הבוחרים במסלולים מוגברים של מקצועות הרוח נמצא אף הוא בירידה תלולה בשלושים השנה האחרונות.⁴¹ כפי שתיארנו בפרק 1, מצב עניינים זה אינו מתקיים במנותק משינויים חברתיים, תרבותיים וכלכליים כלל-עולמיים, המתבטאים בהעדפה של המקצועות המדעיים והטכנולוגיים, שמתאימים לכאורה יותר לעולם העבודה במאה ה-21. העדפה זו באה לידי ביטוי גם בקרב מנהלי בתי ספר, שמנתבים את עיקר המשאבים לתגבור מקצועות שהורים ותלמידים רואים בהם מקצועות מועילים יותר. כנגד מגמה זו אנו עומדים על כך שיש לזכור ולהזכיר לכול שמטרת הלימודים, בבית הספר בכלל ובבית הספר התיכון בפרט, איננה רק הכשרה מקצועית לעולם העבודה המשתנה. תקופת הלימודים בבית הספר חיונית ביותר לעיצוב עולמם הנפשי והרוחני של התלמידים, ויש חשיבות רבה לפגישתם עם ערכי הרוח והתרבות האנושיים בלימודי ההומניסטיקה.

אנו סבורים כי במרוצת השנים תרמו התוכניות הייחודיות ומסלולי הבחירה המוגברים לאיכות הלמידה במקצועות ההומניסטיקה. לפיכך יש לעשות כל מאמץ לשמר ולטפח אותם, לעודד הרחבה של מקצועות בחירה הומניסטיים בבתי הספר עצמם. מקצועות אלה הם שיתגרו וימשכו מורים איכותיים ומעוררי השראה. אחת הדרכים ליישם זאת יכולה להיות, למשל, פיצול הסל של חמש היחידות ליחידות בודדות אשר יאפשרו למנהלים להרחיב את ליבת לימודי ההומניסטיקה וליצור מודלים משולבים המיועדים לכלל התלמידים ולא רק לאלה הבוחרים להתמחות במקצוע אחד מבין המקצועות ההומניסטיים. עם זאת אנו מכירים בחשיבותן של התוכניות הייחודיות החיצוניות ומציעים לראות בהן מעין מעבדות או קליניקות חינוכיות, שמטרתן לפתח דרכי הוראה ולמידה עבור כלל המערכת ולמשוך אותה מעלה, ולא רק לאפשר למצוינים להתקדם (מטרה חשובה בפני עצמה). העקרונות הפדגוגיים שהצענו לעיל צריכים לשמש מגדלור שיסמן את הדרך לכלל המערכת, על מגבלותיה המבניות, הארגוניות והתקציביות.

39 ראו, למשל, מגוון של מערכי למידה שפיתח [המכון למצוינות בהומניסטיקה](#) המכוונים למעורבות מרבית של תלמידים בתהליך הלמידה (משחקי תפקידים, דיבייט קבוצתי, שאילת שאלות ועוד). מערכי הלמידה זמינים למורים ואפשר להתאימם לאופי הכיתה. הכלים נלמדים במסגרת קורסי מנחים שהמכון מקיים, וכן במסגרת הפיתוח המקצועי בבתי ספר דרך הפסג"ה.

40 ראו פירוט באתר של [האגף לתוכניות ייחודיות במשרד החינוך](#).

41 [בדוח מבקר המדינה](#) משנת 2012 צוין שמנתוני משרד החינוך עולה כי מסוף שנות התשעים של המאה העשרים, במשך כעשר שנים, חלה ירידה ניכרת במספר הנבחנים במקצועות ההומנייים ברמה של 5 יחידות לימוד ובשיעורם מכלל התלמידים. גם בשנים 2009-2011, שבהן שם לו משרד החינוך למטרה להביא לגידול במספר הנבחנים, לא חל גידול במספרם ואף חלה ירידה מסוימת. ראו גם נתונים עדכניים יותר: [מעמד מקצועות הרוח 2017](#).

הוראה ולמידה בין-תחומית ורב-תחומית⁴²

בשנים האחרונות ניכר עניין רב בתאוריה ובמחקר העוסקים בלמידה-הוראה בין-תחומית בבתי הספר. פריחתו המחודשת של רעיון זה מלווה במגוון רחב של המשגות, הגדרות והבחנות שתקצר היריעה כאן מלפרטן. בדוח ועדת המומחים של היוזמה בנושא התאמת תוכניות וחומרי לימוד למאה ה-21 מוגדרת למידה בין-תחומית כך: "יצירה של ידע אינטגרטיבי המבוסס על אינטראקציות בין-תחומי דעת שונים"⁴³. על פי תפיסה זו, וגם לתפיסתנו, תחומי הדעת (הדיסציפלינות) הם אבני היסוד, הבסיס החיוני שקודם לפיתוח הידע האינטגרטיבי. הדו"ח עסק בשאלות ובאתגרים הנוגעים ללמידה בין-תחומית בכלל תחומי הדעת. בהמשך הפרק נאיר סוגיות ותובנות שעלו בתהליך שקיימנו ונוגעות להוראה ולמידה בין-תחומיות ורב-תחומיות במקצועות ההומניסטיקה. למידה כזו עשויה לתרום לעיסוק בשאלות הגדולות החוצות את תחומי הדעת,⁴⁴ לקדם את הגמישות המחשבתית הנדרשת במציאות המשתנה של ימינו, לפתח חשיבה ביקורתית ויכולת לקשור בין גופי ידע שונים. עם זאת חשוב לציין כבר כאן כי לתפיסתנו למידה בין-תחומית אינה חזות הכול וצריך לבחון היטב בצד יתרונותיה גם את מגבלותיה וחסרונותיה.

למידה בין-תחומית - מבט עכשווי

בשנים האחרונות מנסה משרד החינוך בישראל לקדם את רעיון הלמידה הבין-תחומית, ובכלל זה הלמידה סביב נושאים או רעיונות גדולים.⁴⁵ מאמץ זה צבר תאוצה בעיקר בעקבות רפורמת המח"ר (מורשת, חברה ורוח) שעליה הכריזה שרת החינוך לשעבר הגב' שאשא-ביטון, ונועדה לשנות את אופן הלמידה וההערכה של המקצועות ההומניסטיים (תנ"ך, ספרות, היסטוריה ואזרחות). כך, למשל, החל משרד החינוך לפתח חומרים וכלים ללמידה בין-תחומית,⁴⁶ לערוך בחטיבות ביניים ברחבי הארץ פיילוטים להכשרת מורים להוראה בין-תחומית⁴⁷ ולבנות מערכי הכשרה למורים. אומנם רפורמת המח"ר נגנזה בינתיים, אך נראה שהלמידה הבין-תחומית תישאר יעד במערכת החינוך, ולפיכך חשוב לשמוע את קולם של אנשי המחקר והשדה בנושא זה.

בשיחות שקיימנו עם המפמ"ריות של מקצועות ההומניסטיקה ביקשנו שיספרו לנו על הלמידה הבין-תחומית מנקודת מבטן ומניסיונן. הן הציגו בפנינו תמונה מורכבת, אך אחידה למדי, המשקפת את המתחים המובנים בניסיון לאזן בין ידע דיסציפלינרי לידע בין-תחומי ואת החשש מרידוד הידע הדיסציפלינרי בשל העיסוק בידע הבין-תחומי.

ככלל, המפמ"ריות תומכות בלמידה בין-תחומית ומכירות ביתרונותיה ובתרומתה ללמידה, הן למידה בכלל הן למידה בכל תחום דעת בפני עצמו. עם זאת יש לדעתן להגדיר בדיוק רב יותר מהי למידה בין-תחומית, איך היא צריכה להיראות, מה נדרש מהמורים בלמידה כזו ואיך מתאימים אותה לתוכנית הלימודים. נכון לזמן שבו קיימנו את המפגשים, לא התקיים תהליך מערכתי מסודר ולא הוצעה למורים הכשרה מתאימה להוראה בין-תחומית. מורים ניסו ליישם הוראה בין-תחומית בעצמם באופן בלתי מקצועי והתוצאה הייתה בלתי מספקת. המפמ"ריות היו תמימות דעים שחיבורים איכותיים בין-תחומיים יכולים לבוא רק אחרי למידה תחומית, שמהווה בסיס להמשך. לגישתן, לכל אחד מתחומי הדעת ההומניסטיים יש המיומנויות הייחודיות

42 להרחבה מושגית בנושא בין-תחומיות בחינוך ראו אלכסנדר ואח' (2021); וכן קידרון (2019), סקירת ספרות על פעילות למידה בין-תחומית במערכת החינוך שנכתבה עבור משרד החינוך.

43 ראו זוהר ובושריאן (2020, עמ' 105).

44 בעניין זה ראו גם סרק 1.

45 ראו הרפז (2013).

46 ראו במאגר המקוון של המשרד.

47 למשל הפיילוט רחב ההיקף שמבצע [IDEAS צוות](#) בשיתוף משרד החינוך ומכון הרטמן, ראו בהמשך הפרק.

לו, לצד ידע ליבה שאין לוותר עליו. חשוב להתאים את המיומנויות הנלמדות לתכנים של כל תחום דעת (חשיבה היסטורית, למשל, מתמקדת בסיבתיות, ואילו חשיבה ספרותית-הגותית - במשמעות הדברים).

זאת ועוד, המפמ"ריות הדגישו כי יש לכבד את תחום המומחיות של המורה ואין לצפות שמורה בתחום דעת אחד יוכל ללמד את כל מקצועות ההומניסטיקה. לדבריהן, אתגר הלמידה הבין-תחומית איננו פשוט, ומחייב בין השאר ארגון אחר של ההוראה והלמידה, למשל הקצאת זמן לצוותי מורים להכנת תוכנית לימודים משותפת על בסיס נקודות ההשקה בין תחומי הידע השונים (תנ"ך, היסטוריה, ספרות וכו') וסביב נושאים מסוימים. מדברי המפמ"ריות עלה כי עניין השתלמויות המורים להוראה בין-תחומית הוא עקב אכילס - בעיקר כשמדובר במורים מחטיבות הביניים, שמניסיוןן של המפמ"ריות קשה יותר להניעם להשתתף בהשתלמויות.

הדגש על למידה תחומית כבסיס לבין-תחומיות עלה גם בריאיון שערכנו עם ד"ר נורית נוביס, מצוות IDEAS, שמקיים תוכנית הכשרה בנושא למורים בחטיבות הביניים. התוכנית מלווה במחקר (בזמן כתיבת המסמך הוא עדיין לא הושלם), אך הממצאים הראשוניים מצביעים על כך שלתלמידים בכיתות ז' אין המיומנויות הנדרשות ללמידה בין-תחומית. נמצא בו, למשל, שהם מתקשים לעבד נתונים ומידע מתחום דעת אחד, לעשות רפלקציה ולבצע אינטגרציה עם תחום ידע אחר. לפי נוביס, צריך לתרגל מיומנויות למידה אלה כבר בכיתות נמוכות יותר, ללא קשר לתחום דעת מסוים. מר עומר בן ארי, מנהל חטיבת הביניים אחוזה בבית הספר הריאלי בחיפה, הכולל בתי ספר יסודיים, חטיבות ביניים ותיכון, סיפר לנו ששם אכן מתרגלים כבר בכיתות ה'-ו' את הנושא של למידה סביב תמות. כמו כן מפתחים שם את אשכולות הידע במשותף עם מורים מתחומי דעת שונים, והתלמידים בוחרים נושא ולומדים אותו מנקודות מבט שונות.

התובנה המרכזית שעולה מהפיילוט שערכו ב-IDEAS היא שיש לשמר למידה תחומית בהומניסטיקה כקומה ראשונה חשובה, ועליה לבנות את הקומה השנייה הבין-תחומית. דברים ברוח זו עלו גם במפגש למידה שקיימנו עם מורים, מכשירי מורים ומנהלים, ובו הם התייחסו לנושא הבין-תחומיות מנקודת מבטם. בדומה למפמ"ריות הדגישו גם הם את חשיבות הלמידה התחומית בהיותה נקודת מוצא ועוגן. הם הציעו, למשל, שבכל שיעור בין-תחומי יהיה טקסט מוביל - מקראי, ספרותי, היסטורי או אחר - וטקסטים מתחומים אחרים המתקשרים אליו מבחינה תוכנית ומהותית. זו התפיסה המנחה גם את ההוראה ב"רוח צעירה", שבה שואפים להיפגש עם מגוון חומרים ומגוון פרספקטיבות סביב שאלה, על בסיס יסוד מארגן של טקסט מתחום דעת אחד. החשש שהביעו מכשירי מורים הוא שברוב בתי הספר הידע התחומי אינו איתן דיו לאפשר למידה בין-תחומית, והתוצאה עלולה להיות שיטוח ודילול של התחומים הקיימים.

על חשיבות העוגן התחומי כתנאי ללמידה בין-תחומית עמד גם ד"ר אמנון כרמון,⁴⁸ שהציג במפגש הלמידה את תפיסתו באשר לפדגוגיה במקצועות ההומניסטיקה. לתפיסתו, מטרת-העל של הלימודים ההומניסטיים היא להוביל את הלומדים להבנה מורכבת, מעמיקה ומבוססת של האדם, החורגת מההבנה האינטואיטיבית שלהם. על פדגוגיה כזו לצאת מתוך עוגן תחומי אחד - נקודת ראות ספרותית, היסטורית סוציולוגית או אחרת - אבל באופן שאפשר יהיה לחרוג ממנה לתחומי ידע אחרים בחיפוש התשובות. לגישתו, יש להבחין בין מקצוע שנלמד בבית ספר לבין תחום ידע. המקצועות כפי שהם מאורגנים ונלמדים בבית הספר אינם יוצרים פרספקטיבה של ידע, ולפיכך אינם מובילים את התלמידים לחשיבה שמעבר לאינטואיציות הקודמות שלהם, להבנה מורכבת יותר של הסוגיה ולהבנת מורכבות היחסים בין הדיסציפלינות. גישה בין-תחומית ראויה מחייבת השקעה רבה, אבל גם מאפשרת מגוון רחב של סוגי למידה והוראה ושילוב בין-תחומים. לפי כרמון, המחקר מראה שלמידה כזו כמעט אינה קורית בפועל. החינוך בבית הספר אינו מצליח להתור תחת העולם האינטואיטיבי של התלמידים, להגיע אל מעבר לו, ורוב התלמידים נשארים עם הבנותיהם

48 קישור למצגת של אמנון כרמון ממפגש הלמידה ביוני 2022.

המוקדמות, שהן בדרך כלל מוטות ואינן מבוססות על לימוד מעמיק או על שיקולים ערכיים. עוד הוא טוען שמרבית מהלכי ההוראה בבית הספר המכונים בין-תחומיים - הם למעשה קדם-תחומיים. גם כרמון מדגיש את חשיבות ההכשרה המתאימה למורים: הם צריכים ללמוד לנסח את התובנות שהם רוצים להעביר לתלמידים כטענות או כרעיונות מערערים, שחורגים מהחשיבה האינטואיטיבית של התלמידים ומובילים אותם לתובנה חדשה. אחרי שלב הניסוח ולאורו אפשר לתכנן את ההוראה לאורך השנה כולה.

נציין כי למידה בין-תחומית יכולה לחרוג מגבולות המקצועות ההומניסטיים ולהביא לחיבורים עם תחומי דעת מדיסציפלינות אחרות לגמרי. **בדו"ח של ועדה מטעם המל"ג** שעסקה במצבם של מדעי הרוח בהשכלה הגבוהה, מצאנו המלצות אופרטיביות לשילוב תחומי הרוח עם תחומי המדע, אך על פי רוב הן אינן רלוונטיות להוראה בחטיבות העליונות בבתי הספר. דוגמה ללמידה בין-תחומית רחבה בחטיבת הביניים נתן לנו שמיר יגר, שהציג בפנינו את המודל המכונה "היסטוריה גדולה" (big history),⁴⁹ שמציג רצף של התפתחויות - קוסמיות, גאולוגיות ואבולוציוניות - מהמפץ הגדול עד העתיד. הבסיס למודל זה הוא ניסיונות הומניסטיים לבחון את המציאות במובן הרחב של המושג, ולפיכך לכלול בלימוד הן את מדעי הטבע הן את חקר ההיסטוריה האנושית. אומנם בגישה רחבה זו יש סכנה של השטחה, והיא באה על חשבון הבנה מעמיקה של אירועים, התנסויות ותהליכים היסטוריים פרטיקולריים, אך המודל מאפשר לארגן את תחומי הדעת השונים ברצף שיוצר תמונה רחבה, לצד למידה פרטיקולרית, ומסייע לענות על שאלות גדולות בדבר טבע העולם והתפתחות האדם. הוראה כזו מציבה אתגרים רבים (הכשרת מורים, תכנון סדיריות ועוד), אבל טומנת בחובה הזדמנויות להעשרה ועשויה לתת ערך מוסף למדעי הרוח.

■ מורכבויות ואתגרים בלמידה בין-תחומית ובבחירת הנושאים הגדולים

חברי צוות המומחים קיימו דיונים רבים בנושא של הוראה-למידה בין-תחומית ורב-תחומית ובהבחנה ביניהן. אנו מבקשים להוסיף להמשגות את הלמידה הא-תחומית (או כפי שמכנה אותה ד"ר אמנון כרמון, למידה פרה-תחומית). זוהי למידה טבעית שאיננה מתבססת על הכרת תשתיות הידע בתחומים השונים, אלא מבקשת להישען על הסקרנות האינטלקטואלית של התלמידים ולעודדה, בעיקר בשנות הלימוד הראשונות (בגן ובכיתות הנמוכות של בית הספר היסודי).

למידה בין-תחומית מחייבת ראשית לכול שליטה מוקדמת בכל אחד מתחומי הדעת וכן מיומנויות של חיבור בין תחומי הדעת השונים. זהו אתגר לא פשוט, שאפילו סטודנטים באקדמיה מתקשים להתמודד איתו. לעומת זאת למידה רב-תחומית אינה מחייבת יצירת חיבור בין תחומים, אלא מבקשת ללמוד נושא - למשל מהפכות בראי הספרות, ההיסטוריה והפילוסופיה, או יחסי אחים בתנ"ך ובספרות - מכמה זוויות.

אנו רואים חשיבות בחתירה לרב-תחומיות מובנית בעיקר בחטיבות הביניים, אך ממליצים להימנע מתהליך גורף מדי ולשמור על איזון: מצד אחד לפתח יחידות לימוד רב-תחומיות סביב נושאים מרכזיים (ראו בהמשך), ומצד שני לא לזנוח את ההוראה התחומית כדי לבסס ולהעמיק את הידע בכל אחד מתחומי הדעת ההומניסטיים, כתשתית ללמידה בין-תחומית. איזון כזה יסייע למנוע רדידות והשטחה של הידע הדיסציפלינרי, אך גם הסתגרות בתוך תחום דעת אחד ללא מבט רחב על תופעות ועל הקשרים ביניהן. גישה משולבת כזו מחייבת הכנה מעמיקה יותר בהכשרת מורים ובפיתוח מקצועי מתאים. גם בחטיבה העליונה יש לדעתנו לשמור על איזון, אך אנו מאמינים שכאן הלמידה הרב-תחומית סביב נושאים יכולה להיות בשלה ומעמיקה יותר, ונכון לעכשיו יש לכוונה ללמידה במסגרת עבודות החקר שעושים התלמידים. עבודות אלה יכולות להיות מכוונות למחקר דיסציפלינרי מעמיק למעוניינים בכך, אך גם לאפשר רכישת ידע והבנה

49 ראו כריסטיאן (Christian, 2020) וכן קישור להרצאת TED.

רחבים למי שיבחרו בחקר נושאי רב-תחומי. למרות הנאמר כאן מן הראוי לאפשר לתלמידים מתקדמים ביותר להתנסות בחקר בין-תחומי.

■ כיווני דרך ללמידה סביב נושאים

כדי לאפשר לתלמידים ולתלמידות למידה אינטגרטיבית המתמקדת בשאלות החיים הגדולות, יש להתאים גם את תוכניות הלימוד, בייחוד במקצועות החובה, ולבססן על תכנים שיכולים לשמש אבני בניין ללימוד נושאי שכזה. לימוד כזה ראוי שייסוב על נושאים מרכזיים לתקופתנו, למשל נושא הקיימות, משבר האקלים והשפעות הטכנולוגיה על האנושות; סוגיות של מגדר וזהות אישית; ערכים של חירות, שוויון וסולידריות חברתית; כוחה של חברה אזרחית, מהותו של משטר דמוקרטי והמתח בין רצון הרוב לזכויות המיעוט.

אנו חוששים כי מתוכניות הלימודים הקיימות, שלא הביאו בהכרח בחשבון היבטים אלה, אי אפשר להפיק די עושר של חומרי לימוד, שישרת באופן מיטבי את הלמידה הנושאת בכלל ואת הנושאים המעניינים צעירים בימינו בפרט. לתפיסתנו, ועדות מקצוע צריכות לחשוב מחדש על הבניה של תוכניות ונושאים שילמדו באופן רב-תחומי או בין-תחומי בתוך מקצועות ההומניסטיקה. מכאן עולה שוב הצורך בשילוב בין ה"מה" וה"איך", שהדגשנו בתחילת הדברים. אנו ממליצים להעביר את הטיפול בתכנים ובאופני הוראה לצוותים מקצועיים. כך תוכל מערכת החינוך לבצע את השינוי הנדרש באופן רצוף והמשכי, בלי שתהיה מושפעת מחילופי שלטון. כמו כן ראוי לדעתנו להקים גוף-על לעיצוב הלימודים במדעי הרוח, שיציע למערכת החינוך באופן מושכל נושאים אינטגרטיביים שיש להעמיד במרכז התהליך הלימודי, והחלטותיו ישמשו בסיס חדש לדיון של ועדות המקצוע השונות ולשיתוף פעולה ותיאום אמיתי ביניהן.

■ לסיכום

נוסף על המלצותינו דלעיל בסוגיית הלמידה הנושאת (הרב-תחומית) והלמידה הבין-תחומית נסכם להלן את כלל המלצותינו בפרק זה:

- לימודי ההומניסטיקה חיוניים להגשמת מטרות החינוך וליצירת תשתית תרבותית-ערכית. לפיכך קברניטי החינוך אחראים לעצור לחלוטין את הקיצוץ בשעות ההוראה במקצועות ההומניסטיים ואף להרחיבן ככל האפשר.
- יש להביא בחשבון במידה שווה ומאוזנת הן את הרצון להפגיש את כל תלמידי המערכת הממלכתית עם רעיונות יסוד ומושגי מפתח של התרבות היהודית והתרבות העולמית הן את הרצון לעודד למעורבות אישית בבחירת תוכני הלימוד על פי נטיות ליבם.
- יש לעשות כל מאמץ לשמר ולטפח את הלימודים המוגברים במקצועות ההומניסטיקה ולעודד שימור והרחבה של מקצועות בחירה הומניסטיים בבתי הספר עצמם, ולא להסתפק בתוכניות חיצוניות לתלמידים מצטיינים.
- כדאי לראות בתוכניות הייחודיות החיצוניות מעין מעבדות או קליניקות חינוכיות, שמטרתן לפתח דרכי הוראה ולמידה עבור כלל המערכת. יש לשאוף לאמץ ככל האפשר את העקרונות הפדגוגיים שלהן כפי שפורטו בפרק. דגש מיוחד יש לשים על עידוד הקריאה וטיפוח יכולת הכתיבה של התלמידים.



פרק 3

דמות המורה למקצועות ההומניסטיקה

בפתח הפרק נציג את תפיסתנו באשר לתפקיד החשוב של המורה והמחנך ולהיותו המפתח לכל למידה משמעותית. לאחר מכן נציג סוגיות הנוגעות למורים למקצועות ההומניסטיקה, ואת המידע והתובנות העיקריות שעלו מתהליך הלמידה שקיים צוות המומחים. תהליך זה התבסס הן על מפגשי הלימוד שקיימנו עם חוקרים, מורים, מנהלים ומכשירי מורים, הן על הספרות האקדמית שקראנו ועל ניירות העמדה שקיבלנו במענה לקול קורא שפרסמנו.

חינוך מיוסד על מפגש בין בני אדם - המחנך והחניך. לכן דמותו של המחנך ואופי המפגש שלו עם החניך קובעים את טבעו ואת טיבו של המעשה החינוכי יותר מכל גורם אחר. המחנך, אשר נמצא עם התלמידים שעות רבות ביום, משפיע על התפתחותם ולעיתים אף קובע את עתידם.

ביסוס עתודה של מחנכות ומחנכים צריך אפוא לעמוד בראש סדר העדיפויות של המערכת החינוכית, ולמעשה של החברה הישראלית כולה. יש לפעול להעלאת מעמד המורים, ליצור את התנאים הכלכליים והחברתיים שימשכו צעירות וצעירים לעסוק בחינוך ולוודא שיזכו להכשרה ראויה.

מקצועות ההומניסטיקה יכולים להוביל מגמה זו של שינוי משום שחינוך מיוסד על הבנת רוח האדם ומורכבותה, והבנה זו היא לב ליבם של מקצועות ההומניסטיקה.⁵⁰ זיקה זו בין מהות החינוך והמקצועות ההומנייים יכולה לשמש אבן יסוד להצבתם של לימודי ההומניסטיקה במרכז המערכת החינוכית, שכן הם מבטאים, יותר ממקצועות המדעים והטכנולוגיה, את ליבת המעשה החינוכי.⁵¹ כל תהליך חינוכי יסודו במחנכים טובים ובטיב הקשר שנוצר בינם לבין התלמידים. מורים טובים למקצועות ההומניסטיקה, שהוכשרו להבין את הקשר שבין מקצועות ההומניסטיקה לתהליך החינוכי, מודעים מעצם מקצועם לבנייתם של קשרים אלה. כדי למצות את הפוטנציאל החינוכי הגלום במקצועות ההומניסטיקה, יש להעמיק את ההבנה של המורים בדבר האחריות המוטלת על כתפיהם, ולהשקיע בהכשרתם מאמצים רבים כדי להפוך אותם למחנכים טובים.

מעלותיהם החינוכיות של מקצועות ההומניסטיקה טמונות בכך שהם מזמנים דיאלוג פתוח בין התלמידים למורה - מרחב פרשני הנפרש בין המורה לתלמידיו וקורא להעמקה בסוגיות אנושיות. המחויבות של המורה לידע, לדיוק, למורכבות היא המפתח להובלת התלמידים להתבוננות מעודנת ומחייבת יותר, שאיננה נבחנת בנכונות מסקנותיה, אלא ביכולתם של התלמידים להיות שותפים פעילים בדיאלוג דבור או כתוב בנושא. תלמידים ניגשים באופנים שונים לסוגיות אנושיות ולטקסטים, ותפקיד המורה לזהות את נקודת המוצא ולהציע דיאלוג מתאים ומגוון אופני הוראה. יכולתו של המורה להיות קשוב לכיתה, על קולותיה השונים,

50 הפילוסוף הגרמני הנס גאורג גדאמר מייחס את משבר מדעי הרוח במאה העשרים לניסיונם של מדעים אלו להידמות למדעי הטבע. ניסיון זה מביא אותם לנטוש את מחויבותם לפן האתי והאסתטי של קיום האדם ולאמץ אובייקטיביות מדומה. הוא מציע לראות במדעי הרוח תחומי ידע הקשורים קשר היסטורי להתפתחות המסורת ההומניסטית, ומכאן לראות את תרומתם המכרעת להשגת מטרת החינוך. ראו גדאמר (2013, Gadamer).

51 כפי שמגדיר זאת גם חוק חינוך ממלכתי (סעיף 5): "לפתח את אישיות הילד והילדה, את יצירתיותם ואת כישורונותיהם השונים, למיצוי מלאו יכולתם כבני אדם החיים חיים של איכות ושל משמעות".

ול להיות אמון על האפשרויות הגלומות בחומר הלימוד, היא שתקבע את טיב הלמידה. המורה הבקיא בחומר יהיה פנוי להקשיב לקולות השונים בכיתה ולא יחוש מאוים מהם; הוא יוכל לקיים דיאלוג עם תלמידיו ולהוביל להתפתחותם המיטבית.

קשה להמיר פעילות אנושית זו למערכת כללים מובנית, אך אפשר בהחלט להצביע על הגורם שמאפשר אותה או חלילה עלול למנוע אותה - המורה. על ההתפתחות האישית והאינטלקטואלית של המורים לשמש אפוא מטרה עליונה של מערכות הכשרת המורים והפיתוח המקצועי שלהם, בוודאי במקצועות הרוח. פיתוח שיטות הוראה, הקטנת הכיתות, יישום של כלים טכנולוגיים - כל אלה יכולים לתרום לשיפור רמת ההוראה, אך אין בהם כדי להחליף את נוכחות המורה. המורים למקצועות ההומניסטיקה צריכים להיות ראש החץ של המערכת החינוכית. לפיכך חייבים להעניק להם הכשרה מתאימה, שתהפוך אותם לאנשי חינוך במקצועות מדעי הרוח ולא רק לסוכני ידע שמעמדם הולך ופוחת.

■ מצוקת המורים להומניסטיקה - תמונת מצב

חרף כל האמור לעיל, נראה כי כבר שנים רבות מערכת החינוך הישראלית מזניחה את טיפוח אישיותם החינוכית והמקצועית של פרחי ההוראה והמורים ומתמקדת בהיבטים מערכתיים, מקצועיים, מתודולוגיים, טכנולוגיים ואחרים. גישה זו באה לידי ביטוי גם בשחיקה החמורה במעמד המורים בישראל, הניכרת בין השאר בשכרם. השחיקה הביאה לא רק לפגיעה באיכות המורים, אלא גם למחסור ממשי בהם כמעט בכל שכבות הגיל ובכל המקצועות.⁵² מחסור זה מביא להורדת סף הקבלה למסלולים להכשרת מורים ואף להעסקת מורים חסרי השכלה חינוכית ותעודות מתאימות. דו"ח מבקר המדינה עסק בהרחבה בעניין זה כבר בשנת 2013, וצוין בו כי חלק ניכר מהמורים המקצועיים בחינוך היסודי ובחינוך העל-יסודי לא עברו את ההכשרה הדיסציפלינרית הנדרשת להוראת המקצועות שהם מלמדים. עוד עולה מהדוח כי מנהלי בתי הספר מנתבים פעמים רבות את המורים המקצועיים לפי מצבת כוח האדם בבית הספר ואילו ציפים של סדרי עדיפויות. לפיכך רבים מהתלמידים בכיתות היסוד ובחטיבות העליונות לומדים ממורים שלא התמחו בתחום שהם מלמדים, ואינם מוכשרים ללמדו.⁵³ דו"ח המבקר מתריע כי מצב זה פוגע בתלמידים, ועלול לגרום להם נזק ארוך טווח ולפגוע באיכות הידע והמיומנות שירכשו ובהישגיהם הלימודיים.

בעיות אלה של מחסור וחוסר התאמה של מורים קיימות בכל המקצועות, אבל נראה שבתחומי הדעת ההומניסטיים המצב קשה אף יותר וקשור בין היתר לגורמים תרבותיים-חברתיים-כלכליים המשפיעים על מעמדם של מקצועות אלה.⁵⁴ דברים ברוח זו שמענו גם מהמפמ"ריות שאיתן נפגשנו וממכשירי מורים ואנשי חינוך שהשתתפו במפגשי הלמידה שקיימנו.

אפשר להצביע על שלושה קשיים בלימודי ההומניסטיקה הקשורים זה לזה: המחסור במורים, הירידה באיכותם והפיחות במעמדם. מדברי המפמ"ריות ומכשירי המורים למדנו כי המחסור במורים איננו אחיד בכל מקצועות ההומניסטיקה: הוא בולט יותר בספרות ובתנ"ך, מעט פחות בהיסטוריה ובאזרחות.⁵⁵ חוגים למקרא ולספרות באוניברסיטאות, שהיו פופולריים בעבר, הולכים ומתרוקנים, וחלקם אף נסגרים. גם המכללות להוראה ממעטות להכשיר מורים מקצועיים במקרא ובספרות לחטיבות העליונות. איכות המורים

52 ראו וייסבלאי, דו"ח של מרכז המידע של הכנסת (2023). נציין כי יש חוקרי מדיניות חינוך הטוענים שאין למעשה מחסור במורים, ראו למשל דו"ח של מרכז טאוב (בלס, 2022).

53 על פי דיווח של ד"ר טלי יניב, יו"ר המזכירות הפדגוגית, שנמסר בישיבת ועדת המדע והטכנולוגיה של הכנסת מיום 17 ביולי 2023 - מתוך 30,000 מורים למקצועות ההומניסטיקה בחטיבות העליונות רק 13,000 הוכשרו לכך.

54 ראו פרק 1.

55 ראו במבוא את עמדתנו באשר למעמדו הייחודי של מקצוע האזרחות.

מושפעת בין השאר מהמחסור בהם: מצד אחד מורים מנותבים להוראת תחומי דעת שונים מאלה שהוכשרו להם, ומתקשים לצבור די ידע וניסיון בהוראת תחום הדעת שלהם; מצד שני בתחומים שאליהם נותבו ללמד, חסר להם בסיס הידע, ולעיתים אף אינם מכירים את חומר הלימוד. חוסר ההקפדה על כך שמורים בחטיבה העליונה יהיו בעל תואר אקדמי בתחום הדעת שהם מלמדים משפיע גם הוא על איכות המורים.⁵⁶

יש קשר דו-כיווני בין ירידה באיכות המורים ובין פיחות במעמדם ובמעמד מקצוע ההוראה בכלל. זהו מעגל קסמים שבו מורים לא איכותיים מביאים לירידה במעמד המורים, וירידה זו מביאה להימנעות של אנשים איכותיים מן המקצוע, וחוזר חלילה. **דו"ח הכנסת על מעמד המורים (2013)** מונה כמה משתנים המשפיעים על מעמד המקצוע: הדרישות המקדימות לכניסה למקצוע, ההשכלה והמיומנויות הנדרשות בו, המשאבים הכלכליים המוקצים לתחום, השכר ותנאי העבודה, מידת ההשפעה של המקצוע על החברה, התרומה לחברה, הכרת החברה בחשיבות המקצוע ובנחיצותו ועוד.

מחקר השוואתי רחב משנת 2018⁵⁷ מראה כי בעשור השני של המאה ה-21 מעמד המורים בחברה הישראלית עודנו נמוך,⁵⁸ הן ביחס למקצועות אחרים בארץ הן ביחס למעמדם של מורים במדינות אחרות בעולם. מצב עגום זה נובע מכמה גורמים: רמת מומחיות נמוכה, שכר לא ראוי, פגיעה בסמכות המורה, התערבות יתר של הורים במערכת החינוך ומתיחת ביקורת על המורה לעיני התלמיד, ירידה בסמכות הידע של המורים לנוכח העלייה במקורות המידע החלופיים של התלמידים. מכשירי מורים ציינו בפנינו שלא רק החברה מזלזלת במורים, אלא גם המערכת עצמה: ממעטים לשתף אותם ולנצל את הידע המקצועי שלהם בתהליכים של קבלת החלטות הנוגעים לרפורמות ולמהלכים מערכתיים. זלזול זה מחליש עוד יותר את סמכות המורים ואת מעמדם. כותבי המחקר השוואתי מציינים שבפינלנד חל שינוי דרמטי במעמד המורים בעקבות כמה תהליכים: העלאה חדה של רף הקבלה ללימודי הוראה, ובכך שיפור איכות המועמדים להוראה ואטרקטיביות המקצוע; תואר שני כתנאי לקבלת אישור הוראה; ובעיקר מתן אוטונומיה למורים בקביעת תוכנית הלימודים ובתהליכי הערכת התלמידים. בעניין חשוב זה נדון בהמשך הפרק.

ראוי לציין כי בנתונים אשר סקרנו כאן ההתייחסות היא למעמד המורים ככלל, ולא רק למורים למקצועות ההומניסטיקה. עם זאת לנוכח ההיחלשות במעמדם של מקצועות ההומניסטיקה⁵⁹ אנו מתרשמים שתחול ירידה במעמד המורים למקצועות אלה, ביחס למורים מתחומי דעת הנחשבים יוקרתיים יותר. בהמשך הפרק נציע דרכים לשיפור מעמדם של המורים, אך נתחיל בהצעת קווים לדמותו של המורה האידיאלי למקצועות ההומניסטיקה.

דמות המורה הרצויה במקצועות ההומניסטיקה⁶⁰

בתהליך הלמידה שקיימנו ביקשנו לשרטט קווים לדמותו של המורה הראוי, האידיאלי, ולבחון אם למורים למקצועות ההומניסטיקה יש מאפיינים ייחודיים. פרופ' חנה עזר התייחסה לכך בנייר העמדה ששלחה לצוות, ובו סקרה מחקרים שנערכו בקרב העוסקים בהוראה - מורים בבתי ספר ומרצים במכללות לחינוך. במחקרים אלה עולים שוב ושוב שני היבטים שבהם רואים המורים את נקודות העוצמה שלהם: מסוגלותם, כלומר היותם מקצוענים בתחום עיסוקם; ותפיסת השליחות - אותה היבט מוטיבציוני פנימי המניע אותם בעבודתם.

56 יש לציין כי במקצוע האומנות יש דווקא הקפדה על כך שכל המורים והמורות, החל מבית הספר היסודי ועד התיכון, יהיו בעלי תואר באומנות ותעודת הוראה במקצוע שהם מלמדים. עובדה זו מוכיחה שהדבר אפשרי כאשר יש די היצע של מורים מקצועיים, התואם את הצרכים בשטח. עם זאת במקצועות חובה הביקוש גדול מההיצע.

57 ראו גילת ונגרוביץ (2018).

58 חשוב לציין שקיים פער בין ההכרה, לכאורה, בחשיבותו הרבה של מקצוע ההוראה לבין המעמד החברתי הנמוך של מורים.

59 ראו פרק 1.

60 על הגלגולים ההיסטוריים השונים של דמות המורה כפי שבא לידי ביטוי במסמכי מדיניות ועוד ראו נידרלנד והופמן (2007).

המורים ומכשירי המורים שאיתם נפגשנו הדגישו גם הם שכדי למשוך מורים טובים להוראת מדעי הרוח יש לחדד, מתוך אמון עמוק ואמיתי במורים, את תחושת המשמעות והבחירה ולראות במורים מתקני עולם. עוד עלה במפגשים נושא התשוקה להוראה. תמר אלמלית, מורה לספרות בתיכון, ניסחה זאת כך: "אחד הדברים שחשוב שיהיה למורה זה תשוקה לידע [...] ואז לא כל כך משנה אם מממשים את ההוראה בדרך חדשנית או מיושנת, אלא איך מוצאים אנשים שיש להם את התשוקה הזו ויודעים לעורר אותה אצל התלמידים". פרופ' אייל נווה אמר במפגש הלמידה שלתפיסתו מורה טוב הוא מי שיכול למצוא את האיזון המרבי בין שלושה קודקודים דינמיים: חומר הלימוד, התלמידים והמורה. שמירה על איזון זה היא אתגר מתמשך המחייב את המורה להגביר או למתן את נוכחותו על פי הצורך. עוד הוסיף שעל האיזון להיעשות בדרך רגישה ודיאלוגית, ולכן על המורים להיות בעלי כישורים אלה. לטענתו, הרגישות של המורה צריכה לבוא לידי ביטוי גם ביכולתו לאזן את ההון התרבותי שהתלמידים מגיעים איתו: להעצים את מי שהונם התרבותי נמוך מאוד ולא את מי שהונם התרבותי גבוה.

מלבד ידע עולם הומניסטי נרחב, שהוא תנאי הכרחי להיותם של המורים מורים טובים, חיוני שיהיו מצוידים גם ביכולות ובמיומנויות פדגוגיות מגוונות ויפעילו אותן לסירוגין. ד"ר אדר כהן הרחיב באשר ליכולות אלו **בנייר עמדה** ששלח. לתפיסתו, יש לשאוף שכל מורה למקצועות ההומניסטיקה ישלוט ביכולות שיאפשרו לו להפעיל, לעיתים קרובות ומתוך בחירה מושכלת, מגוון פעילויות לימודיות: שאילת שאלות גדולות על אודות נושאי הלימוד; תהליכי חקר; דיונים בקבוצות קטנות וגדולות; חשיבה ביקורתית על טקסטים; שיחה עם טקסטים ועם עמיתים; חשיבה יצירתית ופעולות יצירתיות סביב נושאי הלימוד; קישור בין תוכני הלימוד לבין אירועים אקטואליים; ועוד. על ידע פדגוגי מגוון כזה להיות מונחל בתהליכי ההכשרה והפיתוח המקצועי של מורים, ולהיכלל בהתנסותם המעשית. לפי אדר כהן, ידע פדגוגי זה צריך להיות גם אחד המדדים להערכת מורים. ד"ר רחלי וולפיש, מנהלת מכון כרם להכשרת מורים, רואה כך את דמות המורה האידיאלי - מורה בעל יכולות גבוהות גם בתחום הדעת וגם בהוראה. **במכון כרם** אין הפרדה בין תחום הדעת לדידקטיקה - ההכשרה היא דיסציפלינרית, אך במרכזה יש סדנה דידיקטית שבה לומדים להכין מערך שיעור וללמד. תכונה חשובה נוספת למורה אידיאלי היא חמקמקה מעט יותר, ועניינה הכריזמה שלו ויכולתו לשמש השראה לתלמידיו. **דו"ח מבקר המדינה משנת 2019** עסק בעקיפין בנושא זה בציינו שעל מורה להתאפיין, עוד לפני כניסתו להוראה, בכמה תכונות ובהן מיומנויות בין-אישיות ותקשורתיות גבוהות, נכונות ללמוד ורצון ללמד. עם זאת צוין בדו"ח כי המכללות דחו הצעות של משרד החינוך לשלב בחינה התנהגותית ואישיותית במבחני הקבלה בטענה שתפגע בחופש האקדמי. נציין כי **בדו"ח ועדת המומחים** של המל"ג (2020) נכללת המלצה לבחון את היכולות ההתנהגותיות והרגשיות של המועמדים, ולא רק את הישגיהם הלימודיים. גם אנו סבורים כי ראוי לצרף לשיקולי קבלת סטודנטים ללימודי הוראה בחינת התאמה אישיותית להוראה.

הכשרת מורים

כאמור בפתח הפרק, במערכת החינוך מחריף בשנים האחרונות המחסור בכוח אדם איכותי להוראה, ובכלל זה הוראת מקצועות ההומניסטיקה. מחסור זה ניכר כבר בשלב ההכשרה במכללות האקדמיות למורים ובבתי הספר לחינוך באוניברסיטאות. היקפו של המסמך הנוכחי אינו מאפשר לסקור את הנתונים ואת מגמת הירידה במספרם ובאיכותם של פרחי ההוראה במוסדות אלה.⁶¹

האגף להכשרה אקדמית וקשרי מל"ג-ות"ת במשרד החינוך, הוא שאחראי למערכת ההכשרה האקדמית

61 לסקירה מקיפה בעניין זה ראו **דוח מבקר המדינה משנת 2019**, סקירה של מרכז המידע של הכנסת משנת 2023, ומתווה המל"ג משנת 2020 - שעוסקים כולם בהכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל; ראו גם **סקירה כללית של מרכז המידע והמחקר של הכנסת** משנת 2018, העוסק במוסדות האקדמיים להכשרת מורים.

להוראה ופועל "כדי להבטיח הכשרת מורים אקדמית ואיכותית הנותנת מענה לצורכי מערכת החינוך".⁶² בשיחות שקיימנו עם המפמ"ריות של מקצועות ההומניסטיקה עלו יוזמות שונות שהן נוקטות כדי להתגבר על המחסור במורים איכותיים, למשל השתלבותן בתוכניות ההכשרה במכללות למורים ושיתוף פעולה עם חוגים ומחלקות להכשרה של דוקטורנטים למקצועות ההומניסטיקה באוניברסיטאות. ככלל, שיתוף פעולה בין המוסדות להשכלה הגבוהה ומערכת החינוך הוא מבורך בעינינו, ויש להרחיבו ככל שאפשר.⁶³ זאת ועוד, לדעתנו חשוב לעודד ולתמוך מפורשות בתוכניות להכשרת סטודנטים מצטיינים בכל המקצועות ההומניסטיים. תוכניות אלה מושכות סטודנטים מצטיינים ומעמיקות את ההכשרה, ובכך את איכות הידע וההוראה. דוגמה לתוכנית כזו היא **תוכנית רביבים** באוניברסיטה העברית, המכשירה סטודנטים מצטיינים להוראת מדעי היהדות ומעניקה מלגות לימודים ומלגות מחיה בארבע שנות הלימודים. בסיום התוכנית בוגריה מקבלים תואר שני באחד מתחומי הדעת במדעי היהדות ותעודת הוראה. דוגמה נוספת היא **תוכנית אופקים** באוניברסיטת תל אביב, המציעה גם היא למצטיינים תוכנית מלגות בלימודי מקרא, בפילוסופיה יהודית ובהכשרה להוראה. תוכניות אלה, הפועלות כבר יותר מעשרים שנה, תורמות רבות למערכת החינוך, ורבים מבוגריהן השתלבו בתפקידי הוראה וניהול.

אנו מודעים לכך שבשלוש השנים האחרונות הצטמצם מספר המועמדים לתוכניות רביבים ואופקים, אולי משום ירידת קרנם של מקצועות מדעי היהדות בחברה הישראלית. אנו קוראים אפוא לפקולטות למדעי הרוח לחזק ולפתח תוכניות ייעודיות להכשרת סטודנטים מצטיינים להוראה בחטיבות הביניים ובחטיבות העליונות. לתפיסתנו, יש להתמקד בחוגים שהלימודים בהם עדיין נכללים במקצועות החובה - תנ"ך, ספרות, היסטוריה ואזרחות (מדע המדינה), ובכל אחד מהחוגים הללו ליצור תוכנית מצטיינים המעניקה מלגות והנחיה פדגוגית איכותית כנהוג ברביבים ובאופקים. ניתן לאפשר לתלמידים לתואר ראשון גם חוג שני ממקצועות בחירה (פילוסופיה, מחשבת ישראל, תולדות האומנות וכיו"ב). עידוד תוכניות כאלה אינו יכול להסתמך על תרומות של נדבנים, אלא מחייב את המדינה להשקיע סכום כספי ניכר (למימון מלגות לימודים ולהנחיה פדגוגית ברמה גבוהה). לנוכח המצב זו בעינינו השקעה מחויבת המציאות שתישא פירות בעתיד.

בהקשר של טיפוח עתודת הוראה מובילה יש להזכיר גם את **תוכנית רג"ב**, הפועלת במכללות לחינוך ומיועדת לסטודנטיות ולסטודנטים מצטיינים. התוכנית מושכת מועמדים בעלי נתוני קבלה גבוהים ויכולות אישיותיות גבוהות, ואלה הופכים להיות מורות ומורים מובילים בבתי הספר. לענייננו, תוכנית כזו יכולה לשלב, לצד פדגוגיה עשירה, גם העמקה בידע במקצועות ההומניסטיקה, וכך תיווצר קבוצה של מורות ומורים מצטיינים שיובילו תחומי דעת אלה במערכת החינוך. דגם ברוח זו מתקיים ב**מכון כרם**, המכשיר מורים בתחומי הרוח, היהדות, החברה, האומנות והמדעים. מנהלת המכון ד"ר רחל וולפיש התארכה במפגש למידה שקיימנו וסקרה בפנינו את המאפיינים הייחודיים של התוכנית: ליווי פדגוגי פרטני לצד העמקה בידע תחומי.

להבדיל מהאוניברסיטאות, שבהן הלימוד של תחומי הדעת ההומניסטיים הוא ברמה גבוהה אך ההכשרה הפדגוגית מקצועית פחות, במסלולים הרגילים במכללות להוראה המצב הפוך: רמת ההכשרה הפדגוגית גבוהה, אך על פי רוב יש צורך לחזק את הידע ההומניסטי. יוזמה מעניינת בכיוון זה אמורה היתה לצאת לדרך בשנת הלימודים תשפ"ד במכללת סמינר הקיבוצים: כל הסטודנטים להוראת מדעי הרוח במכללה יתחילו את לימודיהם ב"שנת קולג'".⁶⁴ תכלית היוזמה לחשוף את הסטודנטים לתשתיות התרבות העברית והתרבות העולמית ולהשפעות ההדדיות ביניהן. הסטודנטים ישתתפו בקורס שנתי בהיסטוריה יהודית ועולמית, וכן

62 ראו פירוט ב**כפורטל עובדי הוראה** של המשרד.

63 על שיתוף פעולה בין בתי ספר לבין אוניברסיטאות במסגרת הכשרת מורים במדינות שונות בעולם ראו **סקירה** של מכון מוכ"ת משנת 2006.

64 תוכנית זו מזכירה את תוכנית "הספרים הגדולים", שהייתה נהוגה בשנת הלימודים הראשונה בקולג'ים האמריקאים בין שנות השישים ושנות השמונים של המאה העשרים. בעקבות ביקורות על חוסר הרגישות לסוגיות חברתיות ולרב-תרבותיות עוצבו בשנים האחרונות תוכניות מגוונות ופתוחות יותר.

בקורס שנתי העוסק ביצירות מרכזיות בתרבות מהעת העתיקה ועד לתקופתנו. כמו כן ישתתפו הסטודנטים בקורסים של הנחיה אישית בקבוצות קטנות, כדי לסייע בידם לפתח יכולות של לימוד עצמי והבעה כתובה ודבורה. הסטודנטים אף יבחרו שני קורסי בחירה מחוגים שונים (ספרות, היסטוריה, מקרא ותרבות ישראל), ללא צורך בידע מוקדם, וכך יוכלו בסוף שנת הקולג' לבחור את המסלול המועדף עליהם מתוך היכרות בסיסית עם החוגים השונים. על פי הוגי הרעיון, התכלית היא לסייע לסטודנטיות ולסטודנטים לפתח ביטחון עצמי אינטלקטואלי ולהרגיש בנוח בתוך עולם מדעי הרוח, ולא רק במקצוע שבחרו ללמוד וללמד. כך יוכלו לנהל דיאלוג פתוח ומהימן עם תלמידיהם גם על נושאים ממקצועות אחרים, וללמדם לזהות את הקשרים בין המקצועות השונים של מדעי הרוח. לדעתנו, מודל זה של שנת קולג' במכללות להוראה יביא לחיזוק אינטלקטואלי ניכר בקרב המורים להומניסטיקה ויתרום להתפתחותם האישית והמקצועית של כלל פרחי ההוראה בישראל. מן הראוי לבחון את הצלחתו ולשקול לאמצו בכלל מערכת הכשרת המורים בישראל.⁶⁵

פיתוח מקצועי של מורים להומניסטיקה⁶⁶

שיחות שקיימנו עם המפמ"ריות לימדו אותנו על המצב הקיים בפיתוח מקצועי של מורים למקצועות ההומניסטיקה. נציין כי בזמן קיום השיחות התמקדה המערכת ביישום של רפורמת המח"ר (מורשת, חברה ורוח) למקצועות ההומניסטיקה ובתיווך של עקרונותיה למורות ולמורים בחינוך העל-יסודי (בעיקר בנושאים של הערכה חלופית, הוראה בין-תחומית ולמידה סביב נושאים). ההשתלמויות נעשות על פי רוב באמצעות מרכזי פסג"ה או בבתי הספר עצמם. כמו כן מציע משרד החינוך למורים מרחבי למידה דיגיטליים שבהם מגוון מרשים של חומרי לימוד והעשרה בתנ"ך, בספרות, בהיסטוריה, ובאזרחות. מנקודת מבטן של המפמ"ריות למורים יש האפשרות לבחור את החומרים שקרובים לליבם ואת דרך ההוראה המתאימה להם, ואולי בעקבות כך לקרב אותם גם לליבם של התלמידים. לצד החופש היחסי שניתן למורים בבחירת החומרים, בכל אחד מהמקצועות יש נכסי צאן ברזל שלדברי המפמ"ריות אי אפשר לוותר עליהם בהיותם חלק מהתשתית התרבותית בישראל.

לתפיסתנו, תחושת הבעלות - החיבור של המורים לתוכני הלימוד והיכולת להתאים את דרכי ההוראה ליכולותיהם ולהעדפותיהם, וגם לאלו של התלמידים - היא אכן מכרעת בחיזוק תחושת הערך של המורים בעיני עצמם ובעיני הסביבה. לעניין זה התייחס בדבריו גם מר אסף דה פריס, היזם והמוביל של "תחנת רוח", מרכז למורי הרוח והחברה בעיר תל אביב-יפו, שהציג במפגש הלמידה שקיימנו את האתגרים ואת הקשיים בפיתוח מקצועי של מורים ומורות להומניסטיקה. מיזם זה, שמתקיים בשיתוף מנהל החינוך בעיר תל אביב-יפו, מבקש לשנות את המציאות הנוכחית, שבה הפיתוח המקצועי במדעי הרוח מתקיים רובו ככולו מחוץ לבית הספר, ואין בו לא שפה ושיח המשותפים למורים ולא פיתוח של למידה בין-תחומית או רב-תחומית. היעד המרכזי של המיזם הוא חיזוק תרבות הלמידה הבית-ספרית במודל של קהילות לומדות במקצועות ההומניסטיקה, המורכבות מצוותי הרוח והחברה בכל בית ספר. קהילת הלמידה מותאמת לצרכים של כל בית ספר ומעניקה פיתוח מקצועי גמיש הנותן מענה לצרכים של צוותים ומורים שונים. בכל בית ספר המשתתף בתוכנית מתמנה אחד המורים לתפקיד "רכז הרוח", והוא האחראי לפיתוח המקצועי של מורי ההומניסטיקה. יש לציין שעיריית תל אביב-יפו מקצה לכך משאבים מעבר לתקצוב של משרד החינוך ומממנת שיעורים שבועיים נוספות של השתלמות וליווי. המיזם יקדם שיתוף פעולה בין בתי ספר בעיר, וכן עם מדריכי המפמ"ר והפסג"ה ועם מוסדות אקדמיה ותרבות.

במפגש התודענו למודלים נוספים של פיתוח מקצועי למורים במקצועות ההומניסטיקה. נזכיר את **מיזם**

65 להרחבה נוספת על גישה זו ראו חברוני (2015).

66 ראו עוד בנושא זה בדו"ח של היוזמה [ניהול מיטבי של הפיתוח המקצועי וההדרכה במערכת החינוך](#).

התנ"ך במכון הרטמן, פרויקט חינוכי פרי שיתוף פעולה בין מכון הרטמן ומשרד החינוך ובתמיכת קרן פילנתרופית, שנועד לקדם את מעמדם של לימודי התנ"ך במערכת החינוך ובחברה הישראלית. המיזם מיועד למורות ולמורים מצטיינים לתנ"ך בבתי ספר ממלכתיים על-יסודיים, הרוכשים באמצעותו ידע וכלים משמעותיים המסייעים להם להפגיש את תלמידיהם עם המקרא בדרך רלוונטית, מעמיקה, פלורליסטית וביקורתית. ד"ר רוני מגידוב, לשעבר מפמ"ר מקרא, שהשתתפה במפגש הלמידה, הרחיבה על האופן שבו מורים בתחום דעת מסוים עובדים יחד בקבוצות קטנות אזוריות. היא מנחה קבוצה של עשרה מורים לתנ"ך מאותו אזור גאוגרפי, ובמפגשיהם הם מדברים על הוראת המקצוע, משתפים באתגרים וגם בקשיים ובכישלונות, ומסייעים זה לזה על בסיס הידע המקצועי והניסיון האישי שלהם. עומר בן ארי, מנהל **מתחם אחוזה** (כיתות ה-ו וכיתות חטיבת הביניים של בית הספר הריאלי בחיפה), הציג בפנינו את אופני ההשתלמויות של המורים בבית ספרו: השתלמויות בית-ספריות כלליות והכשרה מקצועית של המורים בתוך בית הספר, לצד קהילה לימודית המתבססת על למידת עמיתים בהנחיה פדגוגית של מומחים מהאקדמיה או ממקומות אחרים. ההשתלמויות מאפשרות למורים לקבל מענה לכל תחום דעת, אך גם לעבוד רוחבית בכל הרשת העירונית, כלומר מורים מאשכול מדעי הרוח מכל בתי הספר עובדים יחד, מתייעצים ומשתפים. למורים יש חירות לבנות סילבוס מלא של פרויקטים שמכיל יחידות תוכן, עבודות של התלמידים, שיתופי פעולה, הערכה ועוד.

אתגרים חדשים העומדים בפני המורים

התמודדות עם הוראה בין-תחומית ורב-תחומית

המגמה של מעבר ללמידה רב-תחומית, בין-תחומית וסביב נושאים⁶⁷ מציבה אתגר לא פשוט בפני המורים, אשר רובם הוכשרו לתחום מומחיות מסוים. לתפיסתן של המפמ"ריות שאיתן שוחחנו, יש לכבד את תחום המומחיות של המורה ואי אפשר לצפות שמורה בתחום דעת אחד יוכל ללמד את כל מקצועות ההומניסטיקה. למיטב ידיעתנו, במוסדות ההכשרה למורים, נכון לזמן כתיבת הדברים, עדיין אין הכשרה ייעודית להוראה רב-תחומית. לדברי המפמ"ריות, אתגר הלמידה הבין-תחומית איננו פשוט ומחייב בין השאר ארגון אחר של ההוראה והלמידה. הן ציינו, למשל, את הצורך בהקצאת זמן לצוותי המורים שבו יכינו תוכנית לימודים משותפת על בסיס נקודות ההשקה בין המקצועות וסביב נושאים מסוימים. מדברי המפמ"ריות עלה כי נושא השתלמויות המורים להוראה בין-תחומית הוא עקב אכילס - בעיקר בכל הנוגע למורים מחטיבות הביניים, שכאמור, קשה יותר להניעם להשתתף בהשתלמויות. במרחבי הלמידה של משרד החינוך מוצעות למורים אפשרויות ללמידה רב-תחומית, אך הן עדיין מצומצמות למדי. בפרק 2 עמדנו על הצורך לאזן בין העמקה תחומית לבין הרחבה רב-תחומית ובין-תחומית, והצבענו על הסכנה שבריוד ובהשטחה. מורים ומכשירי מורים שעימם שוחחנו, הדגישו גם הם את הצורך במורים בעלי ידע הומניסטי רחב, אשר יוכלו להעשיר בטקסטים מקראיים, ספרותיים, היסטוריים וכדומה את הנושא המוביל. יש הרואים בלמידה רב-תחומית דווקא מקור להעצמה של מורים ואפשרות לשחרור מסוים מכבלי המערכת. כך מנסחים זאת מפעילי מיזם IDEAS: "בינתחומיות מאפשרת את העצמת המורים ומזמינה לחשוב מחדש על מנגנונים ממסדיים מובנים כמו מערכת שעות קבועה, חלוקה תחומית, ומבנה של 'מורה אחד/ת-כיתה אחת', שכן את כל אלו ועוד ניתן לשנות במסגרת הוראה בינתחומית".⁶⁸ שינוי כזה נעשה, לדוגמה, בחטיבה הצעירה של בית הספר הריאלי בחיפה (מתחם אחוזה), ששם התלמידים בוחרים נושא ולומדים אותו מנקודות מבט של תחומי הדעת השונים בהנחיית המורים באשכול. לדברי המנהל עמר בן ארי, בית הספר עושה מאמץ

67 ראו הרחבה בעניין זה בפרק 2.

68 ראו אלכסנדר ואח' (2021, עמ' 4).

מערכת להעצים את האשכול, ומקצה למורים זמן ומשאבים לשבת יחד, לתכנן ולפתח תוכניות. בבית ספר זה המורים למדעי הרוח הם בוגרי תוכניות מצוינות כמו רביבים, ואופקים, שהזכרנו לעיל, אבל את ההכשרה להוראה באשכולות הם רוכשים בקהילת הלמידה הבית-ספרית.

בנייר עמדה ששלחו אלינו מורים למקצועות ההומניסטיקה מתוכנית חותם, תוארו האתגרים הניצבים בפני המורים בהקשר של למידה בין-תחומית איכותית והצורך באיזון בין חיבורים בין-דיסציפלינריים והעמקה תוך-דיסציפלינרית כדי להפיק מכל דיסציפלינה את המיומנויות והידע הייחודיים לה. על המורים להיות מסוגלים לבחור או לחבר תוכניות איכותיות המבוססות על רעיונות גדולים ועל הקשרים אקטואליים ותרבותיים. מורי חותם הדגישו שני גורמים החיוניים להוראה בין-תחומית איכותית: אוטונומיה ויכולת של המורים לבחור, להתאים ולעצב את תוכני הלימוד;⁶⁹ ליווי, הדרכה, הכשרה מקצועית ופיתוח מקצועי שיתופי של המורים.

בהמשך הפרק נדון במתח שבין אוטונומיה של המורים לבין ריכוזיות של המערכת, אך בהקשר זה של אתגרי הלמידה הבין-תחומית נקדים ונאמר שיש לתת למורים אפשרות לבחור ולהתאים תכנים, נושאים ורעיונות מתוך מתווה רחב. על המערכת לשמור על איזון בין חופש הבחירה של המורים ובין שימור תכנים שיהיו מכנה משותף לכלל בוגרי מערכת החינוך.

השינוי בתפקידו של המורה בכיתה

אופני הוראה ולמידה חדשים - מודלים כמו קבוצות לימוד, קהילות בונות ידע (knowledge building) (community – KBC),⁷⁰ עבודות חקר, למידה מבוססת פרויקט (PBL) ולמידה מותאמת אישית (personalized learning), שנועדו להגביר את המעורבות ואת השותפות של התלמידים בתהליך בניית הידע, הם כמובן מבורכים. עם זאת חשוב לתת את הדעת על האופן שבו הם משפיעים על תפקידו של המורה. על פי מודלים אלה, מטרת ההוראה אינה העברת ידע אלא בנייתו, והתלמידים הם שותפים פעילים בתהליך. מכאן שמשנתנה גם תפקידו של המורה בכיתה. הוא איננו עוד בעל הידע היחיד, אלא מנחה מקצועי מוביל, המציב את הרף האקדמי הנדרש מהתלמידים. תפיסה זו עודנה בראשית צעדיה במערכת החינוך הכללית,⁷¹ אבל כבר מיושמת בתוכניות ייחודיות למקצועות ההומניסטיקה.⁷²

שינויים כאלה מחייבים הכשרה מתאימה למורים: הקניית מיומנויות חקר ויכולת פדגוגית שיסייעו ביצירת הסביבה והתמיכה הנחוצות ללימוד בעל אופי כזה, וייתנו מענה לקשיים ששינוי כזה מערים. **בנייר עמדה** ששלח לנו ד"ר גל הרץ, מתוארות ההשלכות המתודולוגיות של תפיסה זו: המורים נדרשים להכיר היטב את התהליך של למידת חקר, הכולל ניסוח והגדרת בעיה, הצבת שאלת חקר, המשגה תאורטית, איסוף מקורות, ניתוח ופרשנות, לצד רפלקציה מתמידה וחיבור שיטתי בין הפרויקט המחקרי לנושאים וליחסים הרלוונטיים ללומדים. לפי הרץ, אין הכוונה כאן לאוסף של מיומנויות בלבד, אלא לתהליך התפתחותי המבוסס על עיסוק מעמיק בתכנים אשר בלעדיהם אין תוקף לכותרת "לימודים הומניסטיים". עוד מדגיש הרץ את הצורך להכשיר את המורים להבנת ההשלכות הפדגוגיות של גישה מתודולוגית זו, ההופכת אותם למנחים של חוויית לימוד משותפת, כלומר דורשת מהם לנהל את הכיתה כקהילה לומדת. בקהילה כזאת ככל שתיווצר תחושה רבה יותר של ביטחון - כך יתאפשרו אותן נקודות מפגש בין הידע לבין עולמם של הלומדים. על המורים להיות מסוגלים להתמודד עם מתחים שנובעים מבחירה בנושאים שבהם אינם בקיאים דיים, או

69 עוד על אוטונומיה ובחירה של המורים ראו בהמשך הפרק.

70 על מודל זה ראו פרק 2.

71 ראו למשל דיון דומה שהתקיים **ביום עיון** שנערך מטעם היוזמה בנושא של אוריינות מתמטית

72 על תוכניות ייחודיות לתלמידים מצטיינים ראו פרק 2.

מעמדות בעייתיות של התלמידים, ולתת להם מענים פדגוגיים ומתודולוגיים.

אופני הוראה ולמידה חדשים אלה דורשים כאמור הכשרה מתאימה, תחומית ובין-תחומית, ומחייבים תמיכה פדגוגית רבה יותר וארוכת טווח. הכשרה וליווי מעין אלה יעניקו גם למורים עצמם חוויות למידה והזדמנויות להרחבת הדעת.

האיזון בין אוטונומיה למורים לבין ריכוזיות המערכת

יש התולים את ירידת קרנם של מקצועות ההומניסטיקה באופי השמרני והריכוזי מדי של ההוראה במערכת החינוך. ד"ר אדר כהן, ששימש בעבר מפמ"ר אזרחות, טען בניתוח שהציג בפנינו שמערכת החינוך בישראל פועלת לפי גישת "הטקסט במרכז" (להבדיל מגישות "המורה במרכז" או "התלמיד במרכז"). משמעות הדבר שההוראה בכיתה צריכה לשקף את האופן שבו מערכת החינוך רוצה שהתלמידים יבינו ויכירו את הטקסט. ניכר שהמערכת, בייחוד במקצועות כמו היסטוריה ואזרחות, מכתיבה למורות ולמורים את התכנים שצריכים להילמד, ואפילו את סדר ודרך הוראתם. המורות והמורים, מסיבות שונות, לעיתים בשל תפיסה מקצועית מצומצמת, נוטים על פי רוב להיענות להכתבה זו, ובכך מצמצמים את האוטונומיה הפדגוגית שלהם. בפועל ההשלכות הן אלו: חלק ניכר מההוראה מתמקד במסירה של ידע ותכנים אשר נדמים בעיני המורים לידיע הרשמי הנדרש, ומיעוטה בלבד מתמקד בפיתוח חשיבה, ביצירתיות ובחשיבה ביקורתית; אופן ההוראה בכיתות רבות בחטיבה העליונה אחידה למדי, כלומר אין די הבדלים בין אופני ההוראה של מורים שונים בהקשרים שונים; בהיעדר שונות ויצירתיות בהוראה החומרים המעניינים ביותר עלולים להפוך לאחידים, משעממים ולא רלוונטיים דיים לחיי התלמידים והמורים. חשוב להדגיש - יש בתי ספר רבים, ומורים ומורות רבים, שמלמדים באופן יצירתי, פתוח, רלוונטי ומעורר סקרנות וחשיבה. אולם אין זה המצב הנפוץ בקרב רוב המורים ברוב חלקי הארץ רוב הזמן. לנוכח זאת אנו סבורים שיש לעודד את המגמות האלה:

1. רצוי שמערכת החינוך הישראלית תאפשר לצוותי ההוראה אוטונומיה רבה יותר לבחור הן את תוכני הלימוד מתוך הנושאים שיוצעו בתוכניות הלימודים הן את דרכי ההוראה (ובעקבות כך גם את דרכי ההערכה).
2. רצוי להציע בתוכנית הלימודים של כל תחום דעת כמה חלופות: אשכולות לימודיים שכל מורה או בית ספר יוכלו לבחור מתוכם. חשוב שאשכולות אלו יהיו מגוונים הן מבחינת התכנים הן מבחינת דרכי ההוראה וההערכה, כפי שכבר נעשה במידה רבה בתחום הוראת הספרות.
3. רצוי להמשיך ולעודד את אנשי החינוך וההוראה לבחור תוכני לימוד ודרכי הוראה שישקפו את המגוון התרבותי הקיים בקרב התלמידים, יעצימו אותו וייתנו לו מענה. גם בעניין זה אין ביכולתה של המערכת לצפות במדויק את הצרכים השונים בשטח, ולכן יש לתת קווים מנחים ולאפשר בחירה בין מגוון אפשרויות; לעודד תהליך מושכל של חשיבה ושל החלטה משותפת בקרב הצוות החינוכי.

תמיכה מהשטח לגישה זו מצאנו גם **בנייר עמדה** שקיבלנו מצוות מורי הומניסטיקה מתוכנית חותם. מורים אלה קוראים למשרד החינוך לקדם ולפתח את היכולות האוטונומיות של מורים ושל בתי ספר. לגישתם, היכולת של המורים לבחור בחומרי הלימוד ולפתחם במשותף היא הבסיס ליצירת תוכניות לימודים רלוונטיות, גמישות ומותאמות. ההתאמה של התוכניות חיונית במיוחד לאוכלוסיות תלמידים מוחלשות, שבהן מתמקדת תוכנית חותם.

בתהליך הלמידה שקיימנו ניכרה הסכמה רחבה - גם מצד מפמ"רים, מנהלים וגורמים אחרים במשרד -

באשר לחשיבות הרבה של תחושת הבעלות של מורים על החומרים שהם מלמדים. ככל שמורים ילמדו חומרים שפיתחו בעצמם, חומרים המזוהים עימם, כך הם ייטיבו לעשות זאת.

לדעתנו, מערכת החינוך בישראל חייבת להשקיע במשיכת סטודנטים בעלי נתונים גבוהים ללימודי הוראה, ולקדם ביתר שאת את התפתחותם המקצועית של המורים בפועל, כדי שיוכלו לממש את האידיאלים של אוטונומיה וגיוון בהוראה. השינויים המבניים, שבהם משקיעה מערכת החינוך מאמצים רבים, משניים לטיפול כוחות הוראה מקצועיים טובים. עם זאת אנו סבורים שלצד טיפוח התוכניות להכשרת פרחי הוראה וטיפול מורים בפועל, יש להרחיב את תוכניות הלימודים הרשמיות, שקבעו ועדות המקצוע, ולאפשר למורים לבחור בחירה מושכלת ואישית מתוך מאגרי תכנים המציעים טקסטים שונים, נושאי לימוד ואופציות ללמידה בין-תחומית.

לסיכום - שינויים לשיפור מעמדם ואיכותם של מורי המקצועות ההומניסטיים

משבר מקצועות מדעי הרוח במערכת החינוך הישראלית מחייב הכנת תוכנית לאומית שתתמודד עם המחסור במורות ובמורים ועם ההכרח לשפר את מעמדו של מקצוע ההוראה. ללא מורים ומורות טובים לא יהיה אפשר לחולל כל שינוי מערכתי. במדעי הרוח אין תחליף למפגש האנושי שבין מורה ותלמידים, ואין ביכולתם של כלי הוראה מתוקשבים לשמש תחליף להוראה הבין-אישית של מקצועות אלה. דגש זה על הצורך בטיפול תוכניות להכשרת מורים איננו מבטל את הצורך בשינויים לשם שיפור ההוראה בכלל מערכת החינוך, ובהם הקטנת מספר הלומדים בכיתה, העלאת שכר המורים, תגמול על פיתוח מקצועי ועל השקעת זמן בעבודות חקר. מלבד שינויים אלה על המערכת להרחיב את האוטונומיה המוענקת למורים בבחירת תוכני וחומרי הלימוד ודרכי הוראתם. אנו קוראים אפוא למערכת החינוך של מדינת ישראל לפעול בדרך זו:

- להשקיע משאבים בתוכניות הכשרה איכותיות בתוך המוסדות להשכלה גבוהה (תוכניות כמו אופקים ורביבים, כרם, חותם, רג"ב ואחרות).
- לקדם שיתוף פעולה עם המוסדות להשכלה גבוהה כדי להכווין להוראה סטודנטים מצטיינים במדעי הרוח המתאימים להוראה.
- לשכלל את הכשרות המורים באמצעות הקניית ידע תחומי מעמיק יותר לצד יכולות רב-תחומיות וכלים פדגוגיים המותאמים לשינויים באופני הלמידה.
- להרחיב את הפיתוח המקצועי בקהילות למידה של צוותי חינוך מהרמה הבית-הספרית ועד הרמה האזורית והארצית.
- לפעול ביצירתיות בחלוקת המשאבים והשעות ולבחון שינוי בתפיסת המרחב והזמן: לראות בבית הספר כולו מרחב למידה; לפתוח חללים משותפים ללמידה; לעודד למידה רב-גילית ועוד.



פרק 4

הערכה במקצועות ההומניסטיקה

כבר יותר משלושה עשורים עולות על סדר היום הצעות לשינויים בדרכי ההערכה של הישגי התלמידים בחטיבה העליונה, ובכלל זה שינויים בהיקף ובתוכן בחינות הבגרות.⁷³ מוועדת בן פרץ ב-1993 ועד למתווה הבגרות של שר החינוך יואב קיש ב-2003 אפשר להצביע על כעשרה מהלכים משמעותיים שעסקו במבנה בחינות הבגרות, בהרכבן, במספרן, בתוכניהן ובחלופותיהן השונות. הבולטים שבהם היו "בגרות 2000", "אופק פדגוגי", "למידה משמעותית" ורפורמת המח"ר משנת 2021, שנגנזה שנה אחת בלבד אחרי שהוכרז עליה. חלק מההצעות האלה התגבשו לכלל רפורמה מערכתית וחלקן לא הבשילו לכדי מימוש.

מקצועות ההומניסטיקה עמדו במרכז רפורמת המח"ר, שהציעה לבטל את בחינות הבגרות החיצוניות בתנ"ך, בהיסטוריה, בספרות ובאזרחות ולהמירן במודל של עבודה מסכמת רב-תחומית.⁷⁴ הצעה זו עוררה סערה תקשורתית והביאה לגל של תגובות - מתמיכה גורפת במהלך עד לביקורת חריפה בשל החשש מפני פיחות במעמדם (הנמוך ממילא) של מקצועות ההומניסטיקה בקרב תלמידים, הורים ומנהלים.⁷⁵

לקראת סיום הכתיבה של מסמך זה מונה שר חינוך חדש והכריז על תוכנית הבגרות הגמישה, המחזירה את בחינות הבגרות בתנ"ך, באזרחות, בהיסטוריה ובספרות. על פי מתווה זה, הציון הסופי יורכב ממבחן חיצוני, משתי משימות לפיתוח מיומנויות בהערכה מבוקרת ומהערכה בית-ספרית.

ההשפעה של רפורמות תכופות ופתאומיות על מערכת החינוך - מנהלים, מורים ותלמידים - נדונה בהרחבה במקומות אחרים.⁷⁶ בפרק זה נציע דיון עקרוני באופני ההערכה של לימודי ההומניסטיקה שצריכים לעמוד לנגד עיניהם של קובעי מדיניות החינוך בהווה ובעתיד. דיון זה נשען על המידע ועל התובנות המרכזיות שעלו מתהליך הלמידה שקיים צוות המומחים, אשר כלל מפגשי לימוד, שיחות עם גורמים שונים, קריאה של ספרות אקדמית והזמנה של סקירה מדעית בנושא.

רקע קצר והמשנה

כל דיון בנושא הערכה בחינוך צריך להתחיל במבט-על הבוחן מה מטרתה, לשם מה היא מתבצעת ובעבור מי. האם בעבור התלמיד, כדי לשקף לו את הישגיו ואת שליטתו בידע שרכש? או שמא, כפי שטוענים המבקרים, עבור המערכת, שמבקשת להכתיב בסיס ידע משותף ולפקח עליו מקרוב, ובתוך כך לצבור כוח והשפעה?⁷⁷ האם ההערכה בחטיבה העליונה היא כלי מיון בשירות מוסדות ההשכלה הגבוהה או כלי לצמצום פערים חברתיים?

נדגיש כבר עכשיו כי לנוכח ריבוי התכליות וההשפעות של ההערכה בחינוך, חשוב לשמור על איזון בין הצרכים השונים, בין בעלי העניין השונים, ולזכור שההערכה של תלמידי בתי הספר נועדה לשרת בראש ובראשונה את הלמידה ואת ההוראה ואיננה עומדת בפני עצמה.

73 להרחבה בנושא ראו אייזנברג זולינבסקי אדן (2019) וכן דו"ח של מרכז המידע והמחקר של הכנסת (2003).
 74 מידע זה מתבסס על הפרסום באותה עת באתר משרד החינוך.
 75 הרחבה בעניין זה ראו בפרק 1.
 76 ראו, למשל, גלוברמן ועירם (1999) - על גישת המטוטלת החינוכית.
 77 ראו שוהמי (Shohamy, 2001)

ואכן, על פי תאוריות ומחקרים עכשוויים בתחום החינוך, הערכה היא חלק בלתי נפרד מהתהליך החינוכי כולו. התפתחות זו באה בין היתר בעקבות ההכרה בהשפעתה הרבה של ההערכה על תהליך הלימוד, על תכניו ועל אופניו, על המשתתפים והמשתתפות בו.⁷⁸ תהליך לימודי עשוי להיצבע כולו בצבעיה של דרך ההערכה שנבחרה.

אפשר לתאר את דרכי ההערכה במערכות חינוך מכמה היבטים:⁷⁹

- **אופני ההערכה:** יש להבחין בין הערכה שנועדה לבחון את הישגי התלמידים, את הידע וההבנה שלהם, לבין הערכה שמטרתה לשפר את הלמידה ואת יכולות התלמידים. אפשר לחלק את אופני ההערכה לשני סוגים עיקריים:

- **הערכה מסכמת (summative assessment),** המכונה גם הערכה כמותית או הערכה של הלמידה (הש"ל), היא אירוע חד-פעמי, בדרך כלל בדמות בחינה בכתב או בעל פה, המתרחש בסופו של התהליך הלימודי ונועד לבחון את הידע ואת ההבנה שהשיג התלמיד בתחום מסוים. ההערכה באה לידי ביטוי בציון מספרי. נקודת השיא של ההערכה המסכמת במדינת ישראל היא בחינת הבגרות, אשר נחשבת לבחינה עתירת סיכון (ראו להלן) בשל היותה כלי מיון מרכזי בכניסה למערכת ההשכלה הגבוהה ולשוק העבודה.

- **הערכה מעצבת (formative assessment),** המכונה גם הערכה איכותית או הערכה לשם למידה (הל"ל), היא תהליך מתמשך המשולב בתהליכי ההוראה והלמידה ומאופיין בשותפות מרבית של המורה והתלמיד. הדגש בהערכה מסוג זה אינו על התוצאה המספרית הסופית, אלא על תהליך הלימוד, שזוכה במשוב מילולי. הערכה מעצבת מציעה מגוון אופנים של בדיקה: תלקיט (פורטפוליו) של עבודות מסוגים שונים, בחינות בעל פה, עבודת חקר ויומן למידה אישי המעודד רפלקציה עצמית, הערכה הדדית של צוותי תלמידים ומפגשי הערכה אישיים של המורה והתלמיד.

בהמשך הפרק נעמוד על היתרונות ועל החסרונות של אופני הערכה אלה ונדון בשילוב ביניהם.

- **מידת הסיכון שבהערכה:** ככל שלהערכה השלכות רבות יותר על המוערך (התלמיד, המורה או בית הספר) כך היא נתפסת יותר כעתירת סיכון (high stakes). מערכות חינוך נבדלות זו מזו במידת הסיכון שהן מייחסות לתהליכי הערכה.⁸⁰

- **האמצעים לשיקוף ההערכה:** סולמות דירוג וציון מספרי או הערכה מילולית, בכתב ובעל פה, אשר עשויה להתווסף לציון המספרי או להחליפו.

- **הגורם המעריך:** ייתכנו כמה גורמים האחראים להערכה במערכת חינוך, והם בדרך כלל יפעלו בד בבד או יחלקו ביניהם את האחריות. אפשר לתאר ארבעה מוקדים דומיננטיים בהקשר זה, היכולים לפעול בה בעת במשולב: רשות חיצונית (external); הערכה בית-ספרית (school based assessment); הערכת עמיתים (peer review) והערכה עצמית (self-assessment).

- **משך ההערכה:** הערכה עשויה להתקיים בנקודת זמן מובחנת (רגע המבחן) או להימשך זמן רב. הערכה מרובת מוקדים עשויה לבחון היבטים שונים של התהליך ולכלול זוויות ראייה רבות יותר - של תלמידים, של מורים נוספים וכיו"ב.

78 ראו איילון ואח' (2019, פרק 8).

79 להרחבה ראו [סקירה](#) שנערכה עבור צוות המומחים: סוגיות מרכזיות בנושא הערכה של מקצועות ההומניסטיקה במדינות שונות בעולם.

80 ראו הרחבה בנושא בהמשך הפרק.

- **מושא ההערכה:** בדרך כלל הערכה בית-ספרית נוגעת להערכה של תלמידים. עם זאת מערכות ומוסדות עשויים להציב כנושא ההערכה את הכיתה או את בית הספר, ולבחון את התהליכים החינוכיים והלמידה של כלל התלמידים. הערכה כזו עשויה לסייע בתהליכי קבלת ההחלטות ברמות שונות, מידת הסיכון בה פחותה, והיא משבשת במידה פחותה את תהליכי ההוראה.

סוגיות מרכזיות בהערכה במקצועות ההומניסטיקה

הדיון על תכלית ההערכה קשור בבסיסו ליחסי הגומלין במשולש הוראה-למידה-הערכה. לדעתנו, במקצועות ההומניסטיים, אולי אף יותר מאשר במקצועות אחרים, ראוי שההערכה תהיה משולבת בתהליך הלמידה ותתרום לשיפורו ולקידום התהליך החינוכי הכולל.

שאלה מרכזית בהקשר זה נוגעת לתכלית ההערכה. האם היא נועדה לבדיקת הישגים, למתן משוב לתלמידים, להגברת המוטיבציה ללמידה, לקביעת רמת למידה, ליצירת סטנדרטים משותפים, למיון וניתוב למוסדות להשכלה גבוהה? התשובה על שאלה זו קובעת את אופן עיצוב ההערכה בכלל תחומי הדעת ונדונה בהרחבה בהקשר של מקצועות ההומניסטיקה. **במפגש למידה** שקיים הצוות הדגישו המשתתפים שלכל אחת מהמטרות יש להתאים כלי הערכה שונה. אפשר וכדאי ליצור מאגר גדול ומגוון של מטלות וכלי הערכה, שבו כל מטלה או כלי יסייעו לקדם מטרה אחרת, על פי סדר עדיפויות שייקבע מראש.

מרבית הדוברים הצביעו על הקושי הטמון בכך שבפועל ההערכה מעצבת את הלמידה וההוראה, במקום שתשרת אותן. פרופ' ענת זוהר טענה, למשל, כי המצב כיום הוא ש"הזנב מכשכש בכלב" - ההערכה משפיעה על ההוראה לאין שיעור יותר מתוכנית הלימודים. זה קורה משום שמורים מלמדים **למבחן**, ותכנים שאינם נכללים במה שמכונה "החומר למבחן" נעלמים עם הזמן. עם זאת חשוב לזכור כי שינוי דרכי ההערכה כשהוא לעצמו לא ישפר את החינוך אם לא יתלווה אליו חידוש שיטות ההוראה, ההכשרה והפיתוח המקצועי של המורים.⁸¹

שאלה מרכזית נוספת שכדאי לתת עליה את הדעת היא כיצד משפיע סוג ההערכה על מעמדם של מקצועות הלימוד השונים, על חשיבותם בעיני כלל המערכת - מנהלים, מורים, תלמידים והורים - ובעקבות כך על מדיניות התקצוב והפניית המשאבים? האם וכיצד אפשר להבטיח שמקצועות שאין בהם בחינה חיצונית (למשל מקצועות שלומדים רק עד סוף כיתה י' והציון הסופי בהם הוא ציון פנימי) לא יקופחו, ומהם האיזונים הנדרשים בהקשר זה בין התוויית המדיניות על ידי המטה ובין האוטונומיה של בתי הספר? לשאלה זו משנה חשיבות כאשר מדובר במערכת החינוך בישראל, שהיא ריכוזית מאוד יחסית למערכות חינוך במדינות אחרות בעולם המערבי. יש הסוברים שכבר שנים רבות משרד החינוך שולט בפועל בלמידה ובהוראה באמצעות ההערכה.

באשר להשפעת אופני ההערכה על ערכם של תוכני הלימודים והמקצועות הנלמדים קיימות שתי גישות מנוגדות: האחת רואה במנגנוני הערכה חיצוניים מרכיב הכרחי בלמידה, שמעניק ערך ומשמעות למקצוע; השנייה רואה בהם מרכיב מיותר שאף מזיק להוראה וללמידה. המצדדים בהערכה חיצונית טוענים שהיא משקפת מהם הנושאים בעלי הערך בעיני קובעי המדיניות ונותנת תוקף וכוח למורים - גם כלפי ההורים וגם כלפי התלמידים. לפי גישה זו, ביטול בחינות הבגרות רק במקצועות ההומניסטיקה, ולא בכלל המקצועות, עלול לפגוע ברמת הלמידה בתחומי דעת אלה, במעמדם ובשעות ההוראה המוקצות להם - ולהחליש מאוד את המורים שמלמדים אותם. בעקבות כך, הם חוששים, עלול להיפגע אנושות הערך החינוכי המיוחס

81 ראו זוהר (2020).

ללמידת מקצועות אלה ולתוכני הלימוד שהם מציעים (הכרת התרבות המקומית והעולמית, פיתוח חשיבה ערכית וביקורתית, עיצוב זהות אישית).⁸²

בהקשר זה נציין כי קיימים נתונים המצביעים על פגיעה במקצועות שבהם אין בחינה חיצונית. במחקרים, בעיקר בארצות הברית ובאנגליה, שבדקו את תוכנית הלימודים למול שעות ההוראה בפועל, נמצא שבתי ספר העבירו משאבים ממקצועות שאין בהם בחינה חיצונית למקצועות שיש בהם בחינה כזו.⁸³ דברים ברוח זו שמענו בשיחות שקיימנו עם מפמ"ריות של מקצועות ההומניסטיקה. עלה בהן החשש שביטול בחינות הבגרות רק במקצועות ההומניסטיקה יגרום לפיחות נוסף במעמדם של מקצועות אלה, הן מבחינת שעות הוראה שיוקצו להם הן מבחינת חשיבותם בעיני הורים, תלמידים והמורים עצמם.

המתנגדים למבחנים חיצוניים רואים בהם בעיקר מכשירי כוח ושליטה.⁸⁴ לטענתם, מבחן הוא מדגם של ידע, והוא המכשיר שקובע מה אנשים ידעו - דרכו נקבעת מדיניות ומתנהלות מערכות חינוך. כיוון שהמבחן אינו יכול לבחון הכול, הידע שהוא דורש הופך עם הזמן לידע של התלמידים דה-פקטו. מכאן שביטול מבחני הבגרות לא רק שלא יפגע במעמדם של המקצועות ההומניסטיים, אלא שהם עשויים אף להיתרם מכך. לשם כך צריך לחשוב על דרכים יצירתיות ומאתגרות יותר ללמד ולהעריך יכולות של כתיבה מדעית, פרשנות, ניתוח מעמיק ושימוש במקורות מידע. בשיחות שקיימנו טענו מתנגדי המבחן החיצוני כי הוא הופך את המורים לפקידים או לטכנאי בגרורות, שאין תפקידם אלא להכין את התלמידים לענות את התשובות הנכונות בבחינה. התנהלות כזו מפחיתה בערכם של המקצועות הללו בעיני התלמידים ופוגעת בתפיסת הערך של המורים בעיני עצמם. לפי גישה זו, ביטול הבחינה החיצונית יכול להיטיב עם המורות והמורים, אשר יזכו באוטונומיה רבה יותר. עם זאת הוא ידרוש השקעה של משרד החינוך הן בתגמול המורים על הדרכת עבודות ובדיקתן הן בהכשרתם לפיתוח יכולות הערכה פנימיות ולהתאמת דרכי ההוראה. זאת ועוד, ביטול הבחינות במתכונתן הקיימת יגביר את הסיכוי שגם המורים וגם התלמידים יחוו תהליך הוראה ולמידה משמעותי יותר, שיטיב חותם לטווח ארוך. המצדדים בביטול הבחינות טוענים שבמתכונתן הנוכחית הן אינן מתאימות כלל למקצועות ההומניסטיקה. יש אפילו אירוניה מסוימת בכך שדווקא במקצועות ההומניסטיים הפרשניים, שאין בהם עמדה אחת, מסתכם כל המידע של ההערכה במספר ותו לא. על פי גישה זו, כלי ההערכה ותוצריה צריכים להיות ברוח המקצוע, ומגוונים, למשל הערכות מילוליות מפורטות של עבודות, מבחנים בעל פה, מטלות שמביאות לידי ביטוי מיומנויות מסדר גבוה. תפקידן של בחינות במקצועות ההומניסטיקה צריך, לשיטתם, להצטמצם לבדיקת ידע ושליטה במרכיבי למידה הניתנים למדידה מספרית, כמו הכרת מושגי יסוד ותאריכים היסטוריים חשובים.

ההשפעה של עתירות סיכון (high stakes)

עתירות סיכון ואחריותיות (accountability) הן סוגיות רלוונטיות ביותר בהקשר של הערכה והשלכותיה.⁸⁵ בספרות העוסקת בכך יש עדויות עקביות לכך שככל שהערכה היא עתירת סיכון יותר, כך גוברים הסיכויים לעיוותים בתהליך ההערכה, לרבות ניסיונות לא הוגנים להטיית תוצאות ולהשחתה כללית של התהליך.⁸⁶

נושא זה עמד במוקד דבריה של פרופ' ענת זוהר במפגש הלמידה. לדבריה, חשוב להביא בחשבון את משמעות הבחינות בתרבות הישראלית - שהיא חלק מהתרבות המערבית העכשווית, הנאו-ליברלית,

82 עוד בעניין זה ראו פרק 1.

83 ראו בישופ (Bishop, 1995)

84 ראו, לדוגמה, שוהמי (Shohamy, 2001)

85 להרחבה בעניין זה ראו זוהר (2013).

86 ראו קמפבל (Campbell, 1976)

החומרנית וההישגית. על פי המודל של תומס סרג'ובני,⁸⁷ זוהי תרבות המבוססת על חוזה ועל חוסר אמון ("אדם לאדם זאב"), שבה למורים ולמורות חשוב יותר מכול - ובכל מחיר - להרשים את המנהלים. בתרבות המבוססת על ברית ועל אמון ("יצר לב האדם טוב מנעוריו") המורים רוצים ללמד, והתלמידים רוצים ללמוד.

בתרבות הקיימת של הערכה עתירת סיכון מופעל על כל המעורבים במתן הציונים לחץ לשפר הישגים, והדגש הוא על האינטרס האישי של המורים, ולא על טובת התלמידים. בשל כך מקצועות שיש בהם מבחן חיצוני מדיד ואובייקטיבי לכאורה, נתפסים כמקצועות חשובים יותר וזוכים למשאבים ולשעות הוראה רבים יותר.

יש הסוברים כי בעולם חינוכי שבו שולטת תרבות של ברית, ההערכה בלימודי ההומניסטיקה צריכה להיות פחותת סיכון (low stake). בעולם כזה, שבו המערכת עסוקה בשיפור המשולש הוראה-למידה-הערכה, רצוי שהתקצוב של הערכה פנימית טובה יהיה גבוה מזה של הערכה חיצונית. הטענה היא שעתירות הסיכון בבחינות הבגרות החיצוניות פוגעת במטרה הבסיסית של מבחן - סיכום משמעותי של הלמידה (ולא רק של הידע הבסיסי המינימלי). במקום למידה מעמיקה ופיתוח חשיבה הדגש הוא על עצם הרצון "לעבור" את הבחינות. עניין זה רלוונטי במיוחד במקצועות ההומניסטיים, שבהם לצד החשיבות של הידע עצמו, יש חשיבות רבה גם לרכישת יכולות של התמצאות בתרבות, ניתוח טקסטים, הבניית הזהות האישית, החברתית והלאומית וכיו"ב. כמו כן ההערכה במקצועות אלה צריכה להיות מכוונת למיומנויות מסדר גבוה יותר.

הקשר בין הערכה בחטיבה העליונה לבין קבלה למוסדות להשכלה גבוהה

במציאות הנוכחית בישראל בחינות הבגרות, שנועדו במקור לסכם את הלמידה ולבחון הישגים, הן בפועל כלי ניבוי המשמש את המוסדות להשכלה גבוהה במיון ובסינון מועמדים. זאת ועוד, לא פעם נוצר הרושם שמערכת ההשכלה הגבוהה מנהלת בעקיפין את מערכת החינוך העל-יסודי, אף שזו מכוונת לכלל האוכלוסייה ויש לה מטרת חינוכיות רחבות, ואילו מערכת ההשכלה הגבוהה פונה לפלח אוכלוסייה צר יותר ויעדיה החינוכיים מצומצמים יחסית. ד"ר ענת בן סימון מהמרכז הארצי לבחינות ולהערכה התייחסה בהקשר זה לשאלות של תוקף ויכולת ניבוי. כשמדובר במבחנים או במערכי מיון עתירי סיכון ההמלצה היא להשתמש בכלים רבים ככל האפשר. לדבריה, התוקף של הפסיכומטרי טוב רק במעט מזה של בחינת הבגרות (שבהן יש לטענתה דגש רב יותר על מיומנויות אישיות). לכל אחת מהבחינות תרומה שולית בניבוי ההצלחה בהשכלה הגבוהה, ויחד הן משלימות זו את זו.

יש לזכור כי המעמד ההולך ופוחת של מדעי הרוח במערכת ההשכלה הגבוהה מביא לירידה בביקוש לחוגים אלו, וירידה זו מביאה להנמכת ציוני הסף לקבלה. בחוג לספרות, למשל, לא בודקים את הציון בבחינת הבגרות בספרות, והוא אינו משמש בפועל למיון המבקשים ללמוד ספרות במוסדות להשכלה גבוהה. נכון לעכשיו המרכז הארצי לבחינות ולהערכה ממליץ חד-משמעית להבחין בין הערכה פנימית להערכה חיצונית בתעודת הבגרות. לטענתם, בעתיד, אם ההערכה הפנימית תהיה טובה, בעלת ערך מוסף ומשקפת מיומנויות, ואם יהיה מתאם גבוה בינה לבין הישגים באקדמיה, ייתנו לה ככל הנראה האוניברסיטאות משקל מתאים בהליך המיון. כדי להבטיח זאת משרד החינוך מחויב לנקוט מהלכי בקרה משמעותיים (למשל שילוב של הערכה פנימית וחיצונית ופיקוח על הציונים). מהלכים כאלה יעידו על חשיבותה של ההערכה החלופית, ומנהלי בתי ספר יגדילו את משקלם של מקצועות ההומניסטיקה בתעודה הסופית. בד בבד, לנוכח המצב הקיים בהשכלה הגבוהה, ייתכן שמוטב לעצב דרישות קבלה מגוונות המותאמות לפקולטות השונות.

ביקשנו ללמוד בהקשר זה על המצב במדינות ברחבי עולם. [מהסקירה המדעית](#) שהזמנו עלה כי באופן כללי

87 ראו סרג'ובני (Sergiovanny, 2007)

המדינות שנבדקו שונות זו מזו בכל הנוגע לזכאות לתעודת סיום התיכון. במדינות רבות תעודת סיום תיכון מתבססת על בחינות פנימיות וחיצוניות. בדרך כלל מספר הבחינות החיצוניות נמוך מאוד (בין אחת לחמש). הן מתמקדות במתמטיקה, בשפה מקומית ובשפה זרה, ולפעמים גם במדעים. גם בדרישות הקבלה למוסדות להשכלה גבוהה יש הבדלים רבים בין המדינות (הסתמכות על ציוני בית ספר, מבחן סטנדרטי, ציונים במבחן ארצי⁸⁸).

במפגש שקיימנו עם פרופ' עמי וולנסקי, המדען הראשי לשעבר של משרד החינוך, הוא הצביע על הצורך בחשיבה משולבת של מערכת החינוך ושל המערכת האקדמית.⁸⁹ ניסיונות ארוכי שנים לקיים חשיבה אסטרטגית מסוג זה לא צלחו, ולמעשה המערכות נפרדות לגמרי ואינן משתפות פעולה זו עם זו. לדעתו, לנוכח השבר הקיים ראוי להקים מועצת חינוך לאומית משותפת לאקדמיה ולמשרד החינוך אשר תתווה מדיניות לטווח ארוך.⁹⁰

יש לזכור שלתעודת הבגרות חשיבות רבה דווקא עבור מי שאינו ממשיך ללמוד במוסדות להשכלה הגבוהה ומבקש להשתלב בשוק העבודה. עובדים שהשכלתם מסתכמת בלימודים בבית הספר העל-יסודי זקוקים לה כאישור למעסיקים פוטנציאליים. תעודה שתסמך על מרכיבים פנימיים שיעוגנו במנגנוני בקרה משמעותיים תוכל לשמש מסמך מהימן עבור מעסיקים פוטנציאליים.

רגולציה וסטנדרטיזציה

בהקשר של הקבלה למוסדות להשכלה גבוהה אנו מבקשים לעסוק בסוגיות הנוגעות לרגולציה ולסטנדרטיזציה, אשר יאפשרו להתייחס באופן אחיד להישגי התלמידים והתלמידות בבתי הספר העל-יסודיים ולהשוות ביניהם.

ראשית חשוב לשאול מהי המטרה של השוואה והתייחסות אחידה במקצועות ההומניסטיקה. יש הטוענים שסטנדרטיזציה והאחדה גורפות באמצעות בחינות חיצוניות אינן משרתות אלא את עקרון האינדוקטרינציה בכינון התשתית המשותפת לאזרחי המדינה, ונחוצות פחות עבור מי שרוצה להביא לידי ביטוי את מגוון הקולות, הערכים ונקודות המבט בחברה הישראלית. חשוב להזכיר בהקשר זה כי על אף הרצון לסטנדרטיזציה בלימודי ההומניסטיקה, בפועל יש הבדלים רבים בתכנים ובדגשים בין הזרמים במערכת החינוך (הזרם הממלכתי, הממלכתי-דתי, הערבי וכיו"ב).

חשוב להבין גם כיצד משפיע אופן ההערכה על אוכלוסיות מוחלשות. על פי הדעה המקובלת, דווקא באוכלוסיות אלה המבחן החיצוני הסטנדרטי הוא שמניע את התלמידים לפעולה, משום שהוא מגביר לתפיסתם, את סיכוייהם להצליח בחיים הבוגרים. הערך הסמלי של בחינות מדרבן אותם ללמידה משמעותית. לעומתם יש הסוברים כי הסטנדרטיזציה (מבחנים חיצוניים) אינה מסייעת לתלמידות ולתלמידים מקבוצות מוחלשות, אלא פוגעת בהם עוד יותר, כיוון שבחינות חיצוניות מוטות מאוד מבחינה תרבותית כנגד אותם תלמידים, וגם אינן רגישות לבעיות קשב, ריכוז ולקויות למידה שונות. לטענת פרופ' יריב פניגר, דווקא תלמידים אלה צריכים ללמוד כיצד לפתח יכולות של טיעון ואינטגרציה של חומר לימודי, ויכולו להתמודד טוב יותר עם למידה והערכה מבוססות פרויקט, שבהן המורים יכולים לסייע להם גם בשלב זה של הלמידה.⁹¹

88 ראו גם ברנדס (2021) סקירה שהוגשה למשרד החינוך על לימודי מקצועות הרוח במדינות נוספות.

89 ראו בסקירה על שיתוף הפעולה בין מערכת החינוך לבין מוסדות להשכלה גבוהה במדינת ורמונט שבארצות הברית.

90 ראו התייחסות לכך גם בפרק 1.

91 ראו איילון ואח' (2019), סקירת מחקרים המצביעים על כך שמבחני סיום עלולים להחמיר אי-שוויון.

מהימנות ותוקף של הערכה חלופית

ככלל, הערכה מסכמת עתירת סיכון מחייבת להקפיד ביתר שאת על כלי הערכה העומדים בקריטריונים פסיכומטריים מחמירים. עניין זה מציב דילמה באשר לשקלול התמורות (trade-off): מחד גיסא במבחן סגור, שהוא בעל תוקף ומהימנות גבוהים, קשה לפתח שאלות איכותיות; מאידך גיסא במבחנים פתוחים, שבדקים מיומנויות כמו הבנה, הבעת עמדה וכו', המהימנות והתוקף נמוכים. יש חוקרי חינוך שסוברים שמוטב להקריב תוקף ומהימנות לטובת איכות ההוראה, ולהחליט שמטרת ההערכה במקצועות ההומניסטיים תהיה בעיקר לגרום לתלמידים לפתח עניין, חשיבה והבנה, ולתת להם משוב על התקדמותם. זאת ועוד, יש הסוברים כי גם התוקף והמהימנות של בחינות הבגרות הרגילות אינם גבוהים בשל עתירות הסיכון והיקף ההונאה במערכת. מהלך של שינוי בחינות הבגרות ראוי שילווה במחקר תוקף שיטתי ומעמיק כמו זה המלווה את המבחנים הפסיכומטריים.

המפמ"ריות שאיתן שוחחנו, העומדות בראש מערך הלימוד של ספרות, תנ"ך והיסטוריה במשרד החינוך, הצביעו על החשיבות הרבה של הרגולציה. לדבריהן, לבחינות הבגרות החיצוניות יש אומנם חסרונות, אבל הן שוויוניות, יוצרות סטנדרטיזציה, וביטולן עלול לפגוע בתוקף הציונים ולהעמיק את הפער בין בתי ספר חזקים וחלשים, במרכז או בפריפריה.⁹²

בהקשר זה הן ציינו גם את חשיבות ההתאמה לדרישות המוסדות להשכלה גבוהה ואת הצורך לוודא שההחלטות המתקבלות יעלו בקנה אחד עימן. כאמור, הן הביעו חשש שאם תהיה הערכה פנימית רק במקצועות ההומניסטיים, שאיננה עומדת בדרישות הסטנדרטיזציה, לא יביאו אותה המוסדות להשכלה גבוהה בחשבון בשיקוליהם, וכך יאבד הציון במקצועות אלה את ערכו כמרכיב בניבוי ההצלחה בלימודים במוסדות להשכלה גבוהה. עם זאת, כפי שצינו לעיל, במצב הנוכחי אין כל קושי להתקבל לחוגים למדעי הרוח באוניברסיטאות גם כשהציונים בתעודת הבגרות ובמבחן הפסיכומטרי נמוכים.

המפמ"ריות אינן שוללות הערכות בית-ספריות פנימיות ובלבד שילוו בבקרה חיצונית של עמיתים מבתי ספר אחרים, בפיקוח מקצועי מטעם משרד החינוך ובמחווים אחידים של הערכה מעצבת לכל מקצועות ההומניסטיקה. רק בדרך זו אפשר יהיה להבטיח תוקף, מהימנות ואחידות, וחשוב לא פחות - להחזיר לתלמידים את חדות הלמידה.

כלים חדשים להערכה (ולהוראה): טכנולוגיים, איכותניים ואחרים

הצורך בגיוון בחינות הבגרות חוזר ועולה במערכת החינוך עוד מימי ראשית המדינה, ותקצר כאן היריעה מלפרט את ההצעות שהוצעו והשינויים שהתחוללו במרוצת השנים.⁹³ נציין כמה כלים מרכזיים שמיושמים בשנים האחרונות בחלק מהמקצועות ובחלק מבתי הספר:

- **שאלות עמ"ר (ערכים-מעורבות-רלוונטיות):** שאלות המשולבות בחלק מהבחינות ונועדו לבדוק חשיבה, העמקה והבעת דעה מנומקת. לעיתים הבחינות מתקיימות בחומר פתוח או בגישה לאינטרנט (בחלק מבחינות ההיסטוריה החיצונית ובאופן ניסיוני גם בבחינת הבגרות בפילוסופיה).
- **חלוצי הערכה ותמ"ר (תוכנית ממירת היבחות בבגרות חיצונית):** שתי תוכניות שבהן בתי הספר בונים את הלמידה ואת ההערכה באופן גמיש ופתוח יותר. חשוב לציין שבחלק מבתי הספר התוכניות מצליחות מאוד ובחלקם יש מה שמכונה "אינפלציה של ציונים". לכן משרד החינוך חייב להיות מעורב בבקרה.

92 להרחבה על גישה זו ראו את סאמרו של פרופ' דני גוטווין, (עיתון הארץ, פברואר 2022)

93 להרחבה בעניין זה ראו סקירה של מרכז המידע של הכנסת (2003); שפר (2021).

- **ממירי בגרות דיגיטליים:** תוכנית שבה תלמידים לומדים במהלך השנה כולה מול מחשב, ומבצעים מטלות עצמיות בהנחיה ובתיווך של המורה. כל מה שנלמד נשמר, ובסוף השנה התלמידים מקבלים ציון. התוכנית קיימת בהיסטוריה (בזרם הממלכתי והממלכתי-דתי) ובספרות (בזרם הממלכתי-דתי).⁹⁴
- **תוכנית יהלום 3.0:** תוכנית מקיפה להמרה מלאה של בחינות הבגרות. בדומה לתמ"ר, מטרת התוכנית לשלב בלמידה עבודת חקר, לצד לימוד טקסטים. מדריכים חיצוניים מלווים את תהליך הלמידה ואת המורים, ואחראים לתהליך המדידה וההערכה.
- **סחל"ב:** תוכניות הערכה חלופית בהיסטוריה. התוכנית מכוונת ליצירת למידה והערכה המבוססות על למידה פעילה ועל פיתוח חשיבה מסדר גבוה. היא מאפשרת למורים המשתתפים בה לצמצם את היקף החומר הנלמד בכל נושא כדי להעמיק בנושאים נבחרים ולשים דגש מרכזי על מגוון דרכי הוראה ועל פיתוח מיומנויות חשיבה המאפיינות את תחום הדעת היסטוריה. התוכנית משלבת בין הערכה בית-ספרית (60%) בנושא לאומיות בישראל ובעמים לבין הערכה חיצונית (40%) בנושאים אחרים בהיסטוריה של עם ישראל. ההערכה החיצונית מתבצעת בבחינת בגרות ייחודית המבוססת על חומר פתוח.
- **עבודות חקר -** כבר בשנות התשעים עודד משרד החינוך מעבר ללמידה דרך חקר. במחקר הערכה של שיטה זו⁹⁵ נמצא שההטמעה של עבודות חקר הייתה משביעת רצון (יותר ממחצית מבתי הספר שנבדקו יישמו למידה בדרך החקר). עם זאת העבודות לא היו איכותיות ולא ניכר שיפור מבחינת היכולת של התלמידים לשאול שאלות, לבחור מקורות מידע, לטעון טיעונים מנומקים וכו'. האתגר הוא אפוא להרחיב את הלמידה באמצעות עבודות חקר באופן שתשקפנה תהליך עומק השונה מהותית מאופני ההוראה המסורתיים.⁹⁶ בהקשר זה אנו ממליצים לשלב את עבודות החקר גם ככלי לימוד והערכה שגור יותר ובהיקפים מצומצמים יותר (לא בהכרח שווה ערך ל-5 יחידות לימוד), כדי לאפשר לתלמידים רבים ובעלי יכולות מגוונות להתנסות בו.

■ **מבט קצר על כלי הערכה בכמה מדינות**

נתאר כאן בקצרה כמה כלי הערכה שעליהם למדנו מהסקירה המדעית:

- באירלנד 80% מהציון הסופי במקצועות ההומניסטיים נקבע על בסיס המבחן המסכם ו-20% מהציון ניתן על **דו"ח המתאר עבודת חקר עצמאית** של התלמיד בנושא שבחר.⁹⁷ הדוח נבדק על ידי רשות הבחינות, שהיא חלק מהרשות הארצית לתוכניות לימודים והערכה (National Committee - NCCA for Curriculum and Assessment). הציון ניתן על אופן תכנון המחקר, על איכות המקורות, ובעיקר על החיבור בכתב המתאר את המחקר.
- במדינת רמונט שבארצות הברית רשות החינוך שותפה בפיתוח כלי להערכת הלמידה בחטיבה העליונה. הכלי נקרא **The Mastery Transcript**, והוא מאפשר לבתי הספר לפעול על בסיס של

94 ד"ר משה וינשטוק, לשעבר יו"ר המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך, ציין במפגש הלמידה שקיימנו כי סקרים מעידים על כך שהתלמידים חשבו שהלמידה מאתגרת אך גם מהנה יותר. גם מורים גילו שביעות רצון רבה מאופן ההוראה הזה. אין בידינו נתונים נוספים על סקרים אלה.

95 ראו זוהר (2020).

96 ראו פרקים 2 ו-3 במסמך זה, העוסקים בהיבטים הפדגוגיים של עבודות חקר, בהכשרה הנדרשת למורים ובמשאבי הזמן הנחוצים להנחיה של התלמידים לביצוע נאות של העבודות.

97 להרחבה ראו [כאן](#)

פלטפורמה דיגיטלית וליצור דף המותאם אישית לכל תלמיד.⁹⁸ הדף הדיגיטלי כולל פסקה קצרה של התלמיד על עצמו, פירוט של התכנים שלמד ושל המיומנויות שרכש, ועבודות נבחרות שלו. מוסדות להשכלה גבוהה יכולים לגשת לדף האישי ולקבל בו שיקוף מהימן של כישוריו ויכולותיו של התלמיד.⁹⁹

- במדינת אורגון שבארצות הברית פותחו **אינדיקטורים להערכה** של מיומנויות הרלוונטיות גם ללימודי הומניסטיקה, בהן הבנה וניתוח של טקסטים, חשיבה ביקורתית ויצירתית והבעה בכתב ובעל פה.
- בסינגפור בכל אחד מהמקצועות, בכללם הומניסטיקה, פרויקט הגמר מכוון לפיתוח וליישום של מיומנויות חקר וכתובה. התלמידים הם שבחרים את תוכן הפרויקט, ועליהם להגיש עליו דו"ח בכתב ולהציגו בפני בוחן חיצוני מהרשות הארצית לבחינות והערכה (SEAB). כל תלמיד כותב גם רפלקציה על תהליך העבודה. הציון הסופי הוא שקלול של הציונים שניתנו על העבודה, על הרפלקציה ועל אופן הצגת הפרויקט.¹⁰⁰

סיכום והמלצות: פיתוח ארגז כלים מגוון ובעל תוקף להערכה במקצועות ההומניסטיקה

כדי לטפח תלמידים בעלי עניין והבנה בתחומי ההומניסטיקה, המסוגלים לחשוב באופן עצמאי וביקורתי, יש להתאים את דרכי ההערכה לתהליכי הלמידה וההוראה הרצויים. נדגיש שאסור שהתאמה זו של דרכי ההערכה תפגע במעמדם של מקצועות ההומניסטיקה ובחשיבותם בעיני מנהלים, מורים, תלמידים והורים. בדומה לנהוג במקצועות האחרים, העיקרון המנחה צריך להיות שמירה על תקפות ואמינות גבוהות של תהליכי ההערכה במקצועות ההומניסטיקה, גם כאשר דרכי ההערכה שונות.

להערכה המסכמת של התהליך הלימודי (בחינות הבגרות החיצוניות) יש יתרונות רבים: היא מאפשרת מדידה מהימנה ואחידה הניתנת להשוואה, מקנה ערך ומעמד לתחום הדעת הנבחן, נתפסת על פי רוב כשוויונית יותר ועוד. לצד יתרונות אלה יש בשיטה זו גם חסרונות מובהקים, הנוגעים להתפתחותם האישית והאינטלקטואלית של התלמידות והתלמידים. עצם היותן של בחינות הבגרות כלי ניבוי עבור המוסדות להשכלה גבוהה הופך אותן לבחינות עתירות סיכון. עתירות הסיכון משפיעה על כלל מערכת החינוך - מנהלים, מורים, תלמידים והורים. גישות פדגוגיות מתקדמות שנועדו להרחבת הדעת נזנחות לטובת שינון, זכירה וסיכום של חומר, ולחץ מופעל על כל המעורבים בתהליך להעלות את רף ההישגים. נראה שבחינת הבגרות במתכונתה הנוכחית יוצרת נתק בין שלושת המרכיבים העיקריים של המשולש הוראה-למידה-הערכה: המורה מעביר את החומר לתלמידים ולתלמידות; התלמידים והתלמידות משמשים מעין צינור פסיבי המוביל את החומר למעריך; והמעריך משתמש במחווה הסטנדרטי כדי למדוד את הישגי התלמידים. סטנדרטיזציה זו מעוררת קושי מיוחד כאשר היא מיושמת במקצועות ההומניסטיים, שבהם יש חשיבות רבה להבנה, לניתוח ולפרשנות אישית, לחשיבה ביקורתית ולגישה יצירתית.

לפיכך כל עוד בחינות הבגרות החיצוניות במקצועות ההומניסטיים הן חלק עיקרי מארגז כלי ההערכה, כדאי להתאימן ללמידה מעמיקה ומשמעותית יותר (כפי שכבר נעשה חלקית בשאלות עמ"ר). רצוי לשים בהן את הדגש על שאלות פתוחות המחייבות חשיבה, הבעת עמדה, הבאת נימוקים, ביסוס דעה ואינטגרציה בין חומרים (פתוחים) - ולפתח ולשכלל מחוונים להערכת התשובות. מטבע הדברים, שאלות ותשובות כאלה,

98 ראו עוד על הכלי באתר הארגון [The Mastery Transcript Consortium](#).

99 ראו [הצגה של הכלי בדף היו-טיוב של רשות החינוך של רמזנט](#), במסגרת דיון וידאו שפורסם ב-23 ביוני 2021.

100 SEAB – [Project Work \(Syllabus 8808\)](#)

גם אם קשה למדוד אותן ולהשוות ביניהן, יתרמו לאיכות הלמידה וההבנה, לפיתוח מיומנויות חשיבה מסדר גבוה, וחשוב לא פחות - לחדוות הלמידה.

עם זאת אנו סבורים, על סמך הידע המחקרי, שכדי לקדם למידה שתטפח תלמידים ותלמידות המסוגלים לחשוב באופן עצמאי וביקורתי, לרכוש ידע ולגלות עניין והבנה בתחומי ההומניסטיקה, יש לשלב בהדרגה יותר ויותר שימוש בכלים של הערכה מעצבת. הדגש בהערכה מסוג זה אינו רק על התוצאה הסופית, אלא גם ובעיקר על תהליך הלימוד עצמו, בהקשר המסוים שבו הוא מתרחש, ולא מתוך גישה סטנדרטית, אפריורית לידע. מכיוון שההערכה אינה נעשית בנקודת זמן אחת ויחידה, אלא היא מתמשכת, ומכיוון שההתייחסות היא לתוצרים מסוימים, התלמידים והתלמידות יכולים לשפר את עצמם בהדרגה ולעמוד על נקודות החוזק והחולשה שלהם. ההערכה המעצבת יכולה להשתלב היטב בהוראת המקצועות ההומניסטיים, שבהם הדגש הוא על שונות, על מגוון ועל ריבוי נקודות מבט. הערכה זו מחייבת תרבות בית-ספרית שוויונית יותר המעודדת אוטונומיה למורים וגיבויים מצד המנהלים לצד הרחבת האחריות והשיתוף של התלמידים.

לצד היתרונות של הערכה חלופית, אנו מודעים גם לסכנה האורבת לפתחה: על פי התפיסה השלטת, קיומן או אי-קיומן של בחינות חיצוניות מעיד על חשיבותם ועל מעמדם של תחומי הידע. כדי שלא ייפגע מעמדם של מקצועות ההומניסטיקה, חשוב שההערכה החלופית לא תהיה רק מטעם בית הספר, אלא תלווה בבקרה חיצונית מהימנה בידי מורים בכירים מבתי ספר אחרים בשילוב בדיקה מדגמית של משרד החינוך.

לסיכום, לדעת חברי צוות המומחים, יש לשאוף ליצירת מכלול מגוון של כלים להערכת לימודי ההומניסטיקה. מכלול זה ראוי שיתבסס על בחינות חיצוניות ופנימיות, על עבודות חקר, על מבחנים בעל פה, על פרויקט אישי או משותף ועוד. אנו סבורים שיש לעבור בהדרגה מבחינה חיצונית אחידה להערכה מגוונת, להעניק הכשרה ותגמול הולמים למורים ולבנות תבחינים וסטנדרטים מקצועיים למתן תוקף ומהימנות לדרכי ההערכה השונות, כדי שיהיו מקובלות גם על המוסדות להשכלה גבוהה.¹⁰¹

חידוש דרכי הערכה כחלק ממהלך כולל והדרגתי

המעבר מהערכה מסכמת, הנהוגה במערכת החינוך זה שנים רבות, להערכה חלופית, המשלבת בין הערכות פנימיות והערכות בעלות תיקוף חיצוני, מחייב שינוי תפיסה בקרב מובילי מערכת החינוך, ומותנה בנכונותם להאציל סמכויות ואחריות למנהלים, למורים ולתלמידים מתוך אמון ביכולותיהם לקדם את ההוראה והלמידה.

זאת ועוד, המעבר של המערכת כולה להערכה מסוג זה יוכל להתמש ולהיות בעל ערך רק אם יושקעו בו המשאבים החומריים והארגוניים ההכרחיים לפיתוח ולשכלול אמצעי הערכה (בשיתוף ראמ"ה); נושא ההערכה החלופית יילמד במוסדות להכשרת המורים; מנהלים ומורים יוכשרו לעבוד בגישה זו ויזכו לתמיכה בתחילת התנסותם בגישה החדשה; ויוקצו להערכה החלופית שעות בהגדרת היקף המשרה של המורה. אלה הם תהליכים ארוכי טווח הדורשים תכנון מדוקדק וזהיר.

במבט השוואתי למדינות אחרות¹⁰² ניכר שבמרוצת ההיסטוריה הוטמעו תהליכים מסוג זה במערכות חינוך ברחבי העולם בהדרגה. בהונג קונג, למשל, הונהגה הרפורמה learning to learn, שהדגש בה הוא על לימוד עצמי, על חשיבה ביקורתית ויצירתית ועל מיומנויות של אינטגרציה. גם בפילנד הבינו שפיתוח הערכה פנימית ושימוש במודלים חדשים דורשים זמן והדרגתיות ובתוך ארבע שנים עלה מספר בתי הספר שהשתתפו בתוכנית.

101 ראו בהקשר זה גם אגבאריה ואח' (2021).

102 מבוסס על שיחה שקיימנו עם פרופ' עמי וולנסקי וכן על ספרו (וולנסקי, 2020).

חשוב לזכור כי המעבר לתהליכי הערכה חלופית משמעו שינוי תרבותי והתנהגותי עמוק של כלל המערכת, אשר עשוי להימשך שנים. אין זה שינוי שאפשר להוציא לפועל בחופזה - הוא דורש זמן, התמדה וסבלנות, וכאשר אינו נעשה כך - הוא מטלטל את המערכת לשווא ופוגע בתלמידות ובתלמידים, במורות ובמורים, ובתהליך החינוכי כולו.



יש מחיות: וריגש קס
ורק באש קמונכיש
ואהס בדמות קמנלכס
ואכסאיגר לו מיכז רחיש

החמישי פ
ארזנפש חיה
חיתו ארז
להיסאת חיה
חמה למינה
ולמנהוורה
אלהים נעשה
עוורו ברנת
בחה ובכל
מש על ע
ואת האדם
ברא ארו
: וברך
אלהים

ס לא קמונכס לזסת
ולו נול רסות איגר להס
אנפסל סייסמו סכרס
סן וחס סכנ אעשה אלהס

עין

צהר

מנמיד

השמים

קרבים בקצב רוגש

השמים. קרבים בקצב מדאיג

אישוניד קטנים פראשי סכוח

הדוקרות; פנימה

פנת בית עלמין. פה

חולות, רבים בטרם

ראו קול, על פניהם

מסכות. של. פחד

אגבאריה, א' ופורום חוקרי חינוך (2021). **בחינות הבגרות: הצעות לצמצומים ושינויים שיובילו לשיפור איכות הלמידה וההוראה בתיכון ויספקו הכנה טובה יותר ללימודים אקדמיים**. נייר עמדה, מוגש לפורום הנשיאים ופורום הרקטורים באוניברסיטאות.

אייזנברג, א' וזליבנסקי אדן, ע' (2019). **התאמת מערכת החינוך למאה ה-21**. המכון הישראלי לדמוקרטיה.

איילון, ח', בלס, נ', פניגר, י' ושביט, י' (2019). מבחנים ככלי במדיניות חינוכית לצמצום פערים. בתוך ח' איילון, נ' בלס, י' פניגר וי' שביט (עורכים), אי שוויון בחינוך: ממחקר למדיניות (עמ' 151-166). מרכז טאוב.

אלכסנדר, ח' וטופול, נ' (עורכים) (2022). **חינוך לערכים - קווים מנחים למדידה ולהערכה - סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות**. יוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך.

אלכסנדר, ח', גביש, א', גליק, א' ונוביס, נ' (2021). **הוראה ולמידה בין-תחומית בתחומי ההומניסטיקה: מתכנון יחידה בין-תחומית להטמעתה**. מבוא ושלושה פרקים מתוך חוברת עבור השתלמות בית-ספרית בנושא, מהדורה ניסיונית.

אלקד-להמן, א' ופויס, י' (עורכות) (2022). **ספרות מבעד לקירות הכיתה - הוראה ולמידה של ספרות בישראל**. מכון מופ"ת.

בלס, נ' (2022). **הישגי מערכת החינוך בישראל - מבט על**. מרכז טאוב.

ברנדס, (2021). **לימודי מקצועות הרוח בבית הספר בצרפת, סינגפור, איטליה ומדינת ניו יורק**. סקירת מדיניות עבור משרד החינוך.

גילת, י' ונגרוביץ, נ' (2018). מעמד המורה בחברה הישראלית של היום. **דפים, 68**, 11-27.

גלוברמן, ר' ועירם, י' (1999). אידיאולוגיות ויישומיהן במוסדות חינוך. בתוך ר' גלוברמן וי' עירם (עורכים), **התפתחותה של ההוראה במוסדות החינוך בישראל** (עמ' XXX). רמות, אוניברסיטת תל אביב.

דיואי, ג' (1959). **ניסיון וחינוך** (תרגום: א"צ בראון). אחוה.

המועצה להשכלה גבוהה (2020). **דו"ח ועדת המומחים לבחינת מבנה ומתווה ההכשרה להוראה במוסדות להשכלה גבוהה בישראל**.

הרפז, י' (2013). הבנה מיוחסת. **הד החינוך, פ"ח(1)**, 30-37.

- וולנסקי, ע' (2020). **תלמידי האתמול תלמידי המחר - שלושה גלים של רפורמות בעולם החינוך**. שוקן.
- וייסבלאי, א' (2013). מעמד המורה בישראל ובמדינות ה-OECD - הכשרה, הסמכה, שכר ותנאי עבודה. מרכז המידע והמחקר של הכנסת.
- וייסבלאי, א' (2023). **מחסור במורים**. מרכז המידע והמחקר של הכנסת.
- וינינגר, א' (2018). **המוסדות האקדמיים להכשרת מורים - סקירה כללית**. מרכז המידע והמחקר של הכנסת.
- זוהר, ע' (2013). **ציונים זה לא הכול: לקראת שיקומו של השיח הפדגוגי**. הקיבוץ המאוחד.
- זוהר, ע' (2020). **לחבר את האיים ליבשה**. מאגנס.
- זוהר, ע' ובושריאן, ע' (עורכים) (2020). **התאמת תוכניות הלימודים וחומרי הלימוד למאה ה-21 - סיכום עבודתה של ועדת המומחים, תמונת מצב והמלצות**. יוזמה - מרכז לידע ולמחקר בחינוך.
- חברוני, ע' (2015). לימודי יסוד במערכת ההשכלה הגבוהה בישראל: תיאוריה, פדגוגיה ומעשה. **גילוי דעת, 7, 37-61**.
- יאיר, ג', ניר, א' וענבר, ד' (2007). **בחינות בגרות: מסגרת להבנת מערכת החינוך בישראל כיום ולניתוח כיווני הכרעה אפשריים בבחינות הבגרות**. סדרת מדיניות חינוך ופדגוגיה, ון ליר.
- כהנא, ר' (2000). **לקראת תיאוריה של בלתי פורמליות והשלכותיה לנעורים**. אתר החינוך הבלתי פורמלי. www.htp.org.il
- משרד מבקר המדינה (2013). **לימוד המקצועות ההומניים בבתי הספר שבפיקוח הממלכתי**. דו"ח שנתי 63 (עמ' 1037-1055).
- משרד מבקר המדינה (2013). **היבטים בניהול כוח האדם בהוראה במערכת החינוך**. דו"ח שנתי 63 (עמ' 969-1010).
- משרד מבקר המדינה (2019). **כוח אדם בהוראה - תכנון, הכשרה והשמה**. דוח שנתי 69 (עמ' 933-1076).
- נוסבאום, מ' (2017). **לא למטרות רווח: מדוע הדמוקרטיה זקוקה למדעי הרוח**. מכון מופ"ת.
- נידרלנד, ד' והופמן, ע' (2007). דמות המורה בראי הכשרת מורים 1970-2006. **דפים, 49**.
- סחייק, ד' (2003). **סקירת השינויים בבחינות הבגרות לאורך השנים ודיון במטרותיהם**. מרכז המידע והמחקר של הכנסת.
- סיגד, א' (1999). הוראה דיאלוגית: דרך חינוכית או אחיזת עיניים? בתוך מ' בר-לב (עורכת), **ערכים וחינוך לערכים** (עמ' 241-269). משרד החינוך והתרבות.

- פז, ד' (2006). **רפורמה בהכשרת מורים סקירת מידע**. מכון מופ"ת
- פרוגל, ש' (2017). "המדע החלש": הרוח והמדעים. **גילוי דעת**, 12, 117-93.
- פריירה, פ' (תשמ"א). **פדגוגיה של מדוכאים** (תרגום: כ' גיא). מפרש.
- קידרון, ע' (2019). **פעילות למידה בין-תחומית במערכת החינוך**. סקירת ספרות עבור לשכת המדענית הראשית במשרד החינוך.
- רביד, ד' ושלום, צ' (2012). **סטנדרטים להערכת כתיבה בכיתה ז'**. קרן יד הנדיב.
- שפר, א' (2021). **מאפייני בחינות הבגרות - השוואה בין-לאומית**. מסמך מדיניות מוגש לבקשת המדען הראשי של משרד החינוך.
- Aram, D., & Levin, I. (2001). Mother-child joint writing in low SES: Socio-cultural factors, maternal mediation and emergent literacy. *Cognitive Development*, 16(3), 831-852.
- Aram, D., & Levin, I. (2004). The role of maternal mediation of writing to kindergartners in promoting literacy in school: A longitudinal perspective. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 17(4), 387-409.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2014). Knowledge building and knowledge creation: One concept, two hills to climb. In S. C. Tan, H. J. So & J. Yeo (Eds.), *Knowledge creation in education* (pp. 35-52). Springer.
- Bishop, J. H. (1997). The effect of national standards and curriculum-based exams on achievement. *The American Economic Review*, 87(2), 260-264.
- Buckley, D. (2006). *The personalization by pieces framework: A framework for the incremental transformation of pedagogy towards greater learner empowerment in schools*. CEA Publishing.
- Campbell, D. T. (1976). *Assessing the impact of planned social change*. The Public Affairs Center, Dartmouth College
- Christian, D. (2020). What is big history. In B. Craig, E. Quaedackers & D. Christian (Eds.), *The Routledge companion to big history* (pp. 16-34). Routledge.
- Gadamer, H. G. (1975/2006) *Truth and methods* (Translation revised by J. Weinsheimer & D. G Marshall). Continuum.

Promotion of humanistic studies

The state education system

Summary of the work of the team of experts

Editors: Ron Margolin & Tali Friedman



Jerusalem, May, 2024

Yozma - Center for Knowledge and Research in Education
The Israel Academy of Sciences and Humanities