

שרון כהן

חיזוק הערכים הדתיים בבתי הספר הממלכתיים-דתיים

לחינוך הממלכתי-דתי (חמ"ד) הישגים מרשימים בהרבה תחומים, למשל בקירוב רחוקים, בעידוד האינטגרציה ובצמצום הקיטוב העדתי, בהעלאת מספר הניגשים לבחינות הבגרות ובשיפור ההישגים של תלמידיו. באשר לחינוך לאמונה ולמצוות, מאמרים רבים נכתבו על השיטות שבאמצעותן אפשר לחזק את אמונת התלמידים ואת הערכים הדתיים בבתי הספר של החמ"ד. במאמר זה נבחן את השיטות האלה ונצביע על האופן שבו יש לבצען כאתגר המרכזי שצריך לכוון את קובעי המדיניות היום.

חינוך לערכים – לאילו ערכים יש לחנך וכיצד לחנך?

ההתנגדות לחינוך לערכים החלה באמצע המאה ה-19 כאשר אנשים כטולסטוי, ניטשה ומרקס החלו לבקר בצורה עקיפה את המסגרות החברתיות והתרבותיות שהתקיימו בימיהם. בתחום החינוך בא הדבר לידי ביטוי בתביעה ליתר הקשבה לתלמיד ולצרכיו, להתייחסות אליו כאינדיווידואל מבלי לעצב אותו בתבנית של "האדם הטוב בעינינו". רעיונות אלו חדרו אל דעת הקהל, והם באים לידי ביטוי בביזור סמכויות חינוכיות, במתן אפשרות לבתי ספר לעצב לעצמם תכניות לימודים הכוללות בין היתר חינוך לערכים. המורה קיבל יותר אוטונומיה בכיתתו, והדבר מאפשר לו להקנות לתלמיד מתחומי הדעת הקרובים אליו בדרכו שלו. כמו כן ניתן יותר חופש להורים בבחירת החינוך לילדיהם. שינויים אלה אינם מושפעים רק מהמפעל הביקורתי שנקרא "ערעור על הזכות לחנך", אלא אף משיקולים חברתיים, כלכליים ופוליטיים, אך בעלי המפעל הביקורתי העניקו להם לגיטימציה רעיונית פדגוגית.¹

D. Sprinzak et al., "The Economic Social and Politica Context & their Effects on the Education System", in: *The Development of Education* – 1

סקירת מגמות שונות של ההתנגדות לחינוך לערכים מובילה למסקנה שקשה ובלתי אפשרי להפריד מהם את הממד האמוציונלי והמדד הסובייקטיבי. גם אם נציג דגם אלטרנטיבי המציע לא לחנך לערכים אלא למה שמוגדר "שיפוט להערכה"², הרי שגם אז נחנך לפתיחות, לסובלנות כלפי הזר להתחשבות בזולת, ל"והדרת פני זקן" ועוד, ערכים הנתפסים כאוניברסליים, אך סדר העדיפויות הפנימי מלמד על השקפה סובייקטיבית של המחנך הבוחר בהם. נוסף לכך, למדנו שלא ניתן לדבר על ערך שנכון לכל מצב. כלומר גם ערך נעלה ופשוט לכאורה כגון "לא תרצח" מעלה שאלות במקרים מסוימים.

יש הוגים המתנגדים לחינוך בכלל:

תפיסות של חינוך רדיקאלי... המושפעות מן הפילוסופיה הביקורתית בת זמננו... רואות בחינוך תהליך של שחרור החניך והבאתו למודעות עצמית והעצמה... תפיסות קיצוניות של החינוך הרדיקאלי מתנגדות מתוך נימוקים מעשיים ומוסריים לחינוך הממוסד (איליץ)³ או לחינוך בכלל, להבדיל מאימון והוראה (טולסטוי, ברייטר).

ישנם המעלים על נס את ערכי הדמוקרטיה כערכים האוניברסליים שראוי לחנך לאורם. אך האם ערך כגון "זכות הציבור לדעת" אינו סותר ערך מרכזי אחר כגון "לא תלך רכיל בעמך" (ויקרא יט, טז), שמירה על צנעת הפרט וכו'? גם שם נמצאנו למדים שגם כשמחנכים לערכים שלכאורה הם נאורים וחשובים או שהם נכונים על פי רוב ("לא תרצח", "לא תענה ברעך עד שקר" וכיו"ב), יהיה עלינו לקבוע סדר עדיפויות, לחנך ליכולת לשפוט איזה ערך מתאים באיזה מקרה, ובמקרים מסוימים אף להעדיף ערך אחד מערך אחר. אנו גם יודעים שערכים נקלטים לא רק באמצעות לימוד עיוני, אלא, ובעיקר, על ידי דוגמה של התנהגות המחנכים (הורים, מורים) ושל הסביבה בכלל, וזאת בגדר "תמונה אחת שווה יותר מאלף מילים". אם כן,

National Report of Israel, Jerusalem: Ministry of Education Culture and Sport, 1996. pp. 7–8, 101–104.

2 "אבינון, "האם חשוב לחנך לערכים והאם ראוי לעשות זאת?" ערכים וחינוך לערכים – סוגיות בהשתלמויות מורים, ירושלים: ביה"ס לחינוך, האוניברסיטה העברית, 1999, חוברת ח, עמ' 35–77.

3 "חינוך", מתוך: "קשת", מ' אריאלי ושי' שלסקי (עורכים), לקסיקון החינוך וההוראה, תל אביב: רמות, 1997, עמ' 171.

אנו מקבלים חיזוק נוסף למסקנה שבכל מקרה אנו מחנכים לערכים התואמים את ערכי החברה הסובבת ואי-אפשר שלא לחנך לערכים בכלל. יחד עם זאת, לא כדאי להנחיל ערכים בכפייה, כיוון שהילד עלול למרוד בערכים שהועברו בכפייה אף שהוא מסכים אתם. ונצטרך לשכנעו בעמל רב שעליו לעשות הפרדה בין הערכים ובין הדרך שבה הועברו אליו. לכן יש לאפשר לאדם לבחור בערכים המתאימים לו.

החינוך הדתי נתפס אצל הרבה אנשים כחינוך המתווה דרך מוגדרת ובכך הוא כפייתי יותר מהחינוך הכללי. ההיסטוריה של דתות שונות מוכיחה שבשם הדת אפשר לעשות פשעים נגד האנושות (אינקוויזיציה, מסע צלב, ג'יהאד וכו'). אצל רבים מההוגים בני זמננו לא נראית, לצערנו, הבחנה ברורה בין הדת היהודית לבין דתות אחרות, אף שמעולם הזרם הדתי המרכזי לא הטיף לרצח או למעשים מתועבים אחרים. בכל חברה יש כאלה שמפרשים דברים כפי שהם רוצים (הנאצים "הנאורים" ימ"ש, למשל לא פעלו בשם הדת, ובכל זאת רצחו מיליונים ועינו רבים עוד יותר).

מחקרים רבים מדברים על חשיבות הצבת הגבולות לאדם והתוויית הדרך, החל מסוציולוגים המזהירים מכך שחופש אין פירושו אנרכיה או קבלת זכויות על חשבון האחרים, והגבולות הכרחיים לשמירת זכויותיו של הפרט, וכלה בהשלכות חינוכיות על האינדיווידואל, למשל מחקרים על נערים מתבגרים המוכיחים שהם מאושרים יותר דווקא כאשר ההורה "מתערב" בהתוויית דרכם ומציב להם גבולות מסוימים (לדוגמה, לילד קל יותר להגיד לחבר שהוריו אינם מרשים לו לקבל חברים בביתו עד שיסיים את שיעוריו מאשר לומר זאת ביזמתו).

החינוך הדתי, אם כן, בא לסייע לאדם להציב את גבולותיו (התפילות בשעות מסוימות, למשל, מסייעות לאדם לבנות לעצמו סדר יום, מחנכות אותו להודות ולהעריך כל נשימה בחייו, כל פעימה בלבו, אם רק יפנים את מילות התפילה). החינוך הדתי מסייע בהגדרת היחסים עם הסביבה על פי ציווי התורה: "לא תחמוד אשת רעך ועבדו ואמתו ושורו וחמורו וכל אשר לרעך" (שמות כ, יג), "...ואהבת לרעך כמוך" (ויקרא יט, יח), "...והדרת פני זקן" (שם, לב), "המלבין פני חברו ברבים ... אין לו חלק לעולם" (משנה, אבות ג, יא), "סייג לחכמה שתיקה" (שם, יג) ועוד.

להלן נבחן בקצרה מספר פילוסופיות המדברות על הנחלת ערכים דתיים. מהם "ערכים דתיים"? האם כאלה שנכתבו בתורה ובתורה

שבעל פה? האם אלה מצוות בין אדם למקום? האם אפשר להפריד באופן ברור בין המצוות שבין אדם למקום ובין המצוות שבין אדם לחברו? או אולי מצווה כמו "אנוכי ה' אלוקיך" (שמות כ, ב) דרושה כדי לקיים את שאר המצוות, גם אם לא תמיד מבינים את המשמעות שלהן? האם מצווה כמו "זכור את יום השבת לקדשו" (שמות כ, ח) היא מצווה שבין אדם למקום או אולי זו זכות סוציאלית ממדרגה ראשונה שנהנים ממנה בני אדם, בעלי חיים והבריאה כולה, מצווה שכמו רבות אחרות היא מתנה נפלאה המאפשרת לנפש ולגוף מנוחה ורגיעה, הנאה ושמחה וזמן להתבוננות בעולם הזה, זמן ליהנות מהמשפחה ומן העמל השבועי? ! ידוע שלפחות עד תקופת ההשכלה לא הייתה הפרדה כה דיכוטומית בין סוגי המצוות, כלומר, האנשים לא בחרו במודע במצוות שרצו לקיים; כולם ידעו שזו וגם זו הן רצונו של בורא עולם, ויש לשאוף לקיים כמה שאפשר.

הוגים רבים טוענים שהאמונה בה' ובתורתו ויראת שמיים מובילות לקיום ערכים. האמונה בה' מחייבת לקיים את תורתו ואת הערכים שבה (כולל מצוות שבין אדם לחברו), ויראת ה' מרחיקה מן החטא, בין מתוך פחד מעונש ובין מתוך "יראת הרוממות".

הוגים בני זמננו מייחסים את הקשיים בחינוך המודרני (חוסר הכבוד להורים ולמורים, אלימות ופשע גוברים, העדפת ההגשמה העצמית על חשבון הערכות ההדדית וכו') להתרופפות באמונה וביראת ה' או בעזיבת דרך חינוך המתבססת על מקורות יהודיים.⁴ ראינו, למשל, שהצלחה בחינוך מוגדרת יפה בפתגם "חנוך לנער על פי דרכו, גם כי יזקין לא יסור ממנה" (משלי כב, ו), כלומר, הצלחה נמדדת בכך שהילד הפנים את הערכים שרצינו להנחיל לו, והוא יקיים אותם גם בהיותו זקן ללא פיקוח של הורים ומורים. את זה נוכל לעשות אם ניטיב להכיר את הנער ונחנך אותו על פי דרכו, בהתאם לטבעו ולשכלו. אין מדובר כאן בחינוך אינדיווידואלי-הומניסטי בלבד (כדוגמת לימוד בקצב אישי מול מחשב בהתאם לרמת התלמיד) המכוון לרמתו השכלית של הילד, אלא בחינוך המקנה תשומת לב אישית לכל אחד ואחד מהתלמידים, וובעיקר בתחום הערכי.

4 ראו, למשל, צ"א סלושץ, "עיונים בחינוך ובהוראה ומאמרים בענייני השעה על פי השקפות התורה וההלכה", בתוך: מגן החינוך, בני-ברק תש"ס.

עיקרון נוסף שעל פיו יש לחנך הוא "תהא שמאל דוחה וימין מקרבת" (סוטה מז), כלומר, הצבת גבולות בצד חיזוקים חיוביים, כאשר החיזוקים רבים הרבה יותר (כשם שבדרך כלל יד ימין היא היד החזקה).

גבולות שונים המעצבים את חינוך הילד באים בתורה בפסוקים "לא תלך רכיל.." (ויקרא יט, טז), "לא תגנוב" (שמות כ, יג), "לא תטור" (ויקרא יט, יח) וכו'. לצד אלה מופיעה במקורותינו הגישה הנכונה בחינוך – גישה של אהבת אב לבנו, רצון להגן על הבן ולדאוג לטובתו: "בני, תורת אל תשכח ומצוותי יצור לך, כי אורך חיים ושלוש יוסיפו לך" (משלי ג, א–ב). באשר ליחס הנדרש מהמורה כלפי התלמיד נאמר למשל במשנה: "יהי כבוד תלמידך חביב עליך כשלך" (אבות ב, י). המורה נדרש לשמור על כבוד התלמיד, לחבב אותו ולאמץ את התלמיד כבן ממש! וכן כתוב: "כל המלמד את בן חברו תורה מעלה עליו הכתוב כאילו ילדו" (סנהדרין יט, ע"ב). המורה נדרש שלא להיות קפדן: "לא הקפדן מלמד" (אבות ב, ה) אלא להעביר את מסריו בדרכי נועם.⁵

הצד השני של המטבע הוא הדרישה מהתלמיד לכבד את מוריו: "ומורא רבך כמורא שמים" (אבות ד, נ). רק כך הם יהוו דמויות לחיקוי. כדי שהדבר יקרה על המורים עצמם לכבד מאוד את רבניהם ואת אבותיהם לדורותיהם. כלומר, דווקא משום שאנו חיים בדור ביקורתי, יש מקום ללמד זכות כל העת על רבותינו, כדי לא להרוס את ההזדהות עם הדמויות וכדי לא להחליש את האמונה. הדבר צריך להיות מוקרן לתלמידים בכל שיעור (בייחוד בשיעורי הקודש) ועל ידי כל המורים.

אפשר בנקל להבחין שהדרישות מן המורים רבות יותר. גישה זו אשר מתבססת על מקורותינו, לעתים אינה יכולה להיות מוכחת אמפירית. למשל, אין דרך אמפירית לבדוק מה אהבה של מורה אחד עשתה לתלמיד, אך ידועים סיפורים על כישרונות ש"התגלו" או שהתפתחו בעקבות עידוד והערכה של מורים.

יעדי החינוך הדתי כפי שמוגדרים על ידי משרד החינוך עודכנו עם השנים, והם משקפים בעיקר את הרוח הציונית-דתית. עיקרון ראשון במשנת החמ"ד הוא האמונה בה' ובתורתו, והמורה נדרש להתמודד עם

5 ז' כהן, יסודות החינוך – כללים והדרכת חינוך ילדים על-פי דרך החינוך היהודי, בני ברק: הוצאת הידברות, תשס"ב.

השקפות זרות ליהדות ועם אופנות חולפות החודרות דרך המדיה. יש תחושה של אבדן דרך, של העדפת החומר מהרוח, של הדגשת הנוחיות על חשבון ההזדהות עם כלל עם ישראל, של אלימות ושל ירידה מן הארץ. תלמידים מסוימים בחמ"ד החשופים לתחושה זו, שלא הספיקו לרכוש את הכלים לעמוד מולה – מן הסתם גם בשל הסימביוזה המאולצת לעתים בין דת ומדינה (שחודרת לתת-המודע של התלמיד שלא תמיד יודע לעשות את ההפרדה) וגם בשל מחסור חמור במסרים לחיזוק האמונה, שיהוו משקל נגד התכנים מערערי האמונה של המדיה – מוותרים על ההתמודדויות הרבות ופונים לאורח חיים חופשי, ואחרים סובלים מדרגות פגיעה שונות, שהרי כל דבר משפיע על הנפש (מאכלות אסורים וגם תמונות וחוויות).

אם כן, החמ"ד מודע לבעייתיות זו, ומשנתו המעודכנת מנסה למעשה לענות על בעייתיות זו. החמ"ד שואף לחנך לאחדות ישראל, ליחס של כבוד לאלה שאינם שומרי תורה ומצוות (שאותם הוא מקבל בזרועות פתוחות לממ"ד), שולל ישיבה בגולה מבחינה דתית ולאומית כאחת, ומעודד קליטת עלייה וטיפוח הארץ. היחס למדינה ולמוסדותיה הוא של יחס של קבלה מלאה, כלומר השתתפות באחריות, מעורבות בכל תחומי החיים במדינה ותרומה לרווחתה, הצלחתה והגנתה. החמ"ד מחנך להקרבה למען המדינה ושלומה, ובד בבד לחתירה לשלום, לריסון הרגשות השליליים נגד הערבים, ומכוון לפיתוח יחס מאוזן והגון לכל אדם באשר הוא (כולם נבראו בצלם). מכיוון שאוכלוסיית החמ"ד היא רבגונית מבחינה אידאולוגית, כך שרובם דתיים, חלקם מסורתיים ו"חופשיים" ומיעוטם חרדים, הוא מתאים עצמו לכל סוגי האוכלוסייה, והגרעין המרכזי (הדתי-ציוני), המזדהה עם משנת החמ"ד, הוא המשפיע ביותר.

הבעייתיות בהקניית ערכים מודגשת ביותר בדורנו, דור הישגי וחכם אך גם תחרותי ופתוח להשפעות שאינן עולות בקנה אחד עם האמונה והדת. הנוער מחפש אפיקים חדשים ומתקשה ל"התחבר" ללימודי הקודש כבעבר – לפחות לא בצורה הקלאסית שבה הם מועברים. גם לבנות יש בעיות ייחודיות שמקורן במסר כפול: מצד אחד, מצופה מהן שיתערו בחברה וישתלבו בתפקידים ציבוריים, ומצד שני – "כל כבודה בת מלך פנימה", והתפקידים המסורתיים של האישה נותרו שלה על אף הקריירה.

לשם כך היא נדרשת לגייס כוחות נפש חדשים.⁶ החברה הפוסט-מודרנית נוטה לערער על אמתות היסטוריות ונותנת לגיטימציה לחריגות גם בערכים לאומיים (שנתפסו בעבר כמקודשים), כגון: ירידה מהארץ, אי שירות צבאי והעדפת איכות החיים על קדושת החיים ("המתת חסד", פיחות בילודה) וכיו"ב. החברה מאופיינת גם בהשתלטות הטכנולוגיה ההולכת ומציפה את כל תחומי החיים. כך, למשל, המחשב והטלוויזיה מסכנים את מעמדם של המורים, ופוגעים בתכניות הלימודים ובשיטות הלמידה שבבתי הספר. השלכותיה ההרסניות של מדיה בלתי מבוקרת מחלחלות בנפש התלמידים, ולכל אלה מצטרף "פולחן הדמוקרטיה" – הניסיון לקדש את כל מה שקשור לחופש אישי, פתיחות, הגשמה עצמית, "זכות הציבור לדעת", חופש הפרט וכו' – לעתים על חשבון ערכים מסורתיים כגון: צניעות, עזרה לזולת, שמירת הלשון נאמנות ודאגה לכלל ישראל. כל אלה יוצרים בחברה מעין "מחלה" של התרופפות באמונה שהסימפטומים שלה הם חוסר התלהבות מלימוד תורה וירידה בקיום מצוות. מסקרים שנערכו בבתי ספר דתיים-ממלכתיים אפשר להיווכח שיש ירידה בקיום מצוות בקרב הציבור הדתי (כגון: הנחת תפילין, שמירת שבת, תפילות ועוד).

לא תמיד מצליחים המורים להלהיב את התלמידים. תלמידים רבים אינם יודעים את ערכו של לימוד תורה לשמה. הם אינם מבחינים בין לימוד תורה שהוא ערך בפני עצמו לבין לימוד כל מקצוע אחר, שהוא צורך. בית הספר הדתי-ממלכתי צריך לחנך להשקפת עולם דתית ולא רק להתנהגות דתית. אדם יכול לעשות מעשה דתי (למשל: לצום ביום הכיפורים) אך ללא ממניעים דתיים. שיעורי הדת דומים יותר לאנתרופולוגיה דתית, הפילוסופיה של ריה"ל מועברת כמו פילוסופיה חיצונית (של שפינוזה או קנט) ואינה יוצרת הזדהות של התלמידים עם הדברים. חסרה ההדבקה בלהט דתי, וללא זאת אין אמונה. הדבר תלוי במוסר הדברים:

אם האיש שתפקידו להדביק אותנו באמונתו, אין לו להט דתי, פרוש הדבר שהוא מוסר לנו אינפורמציה פילוסופית. כשם שאמרתי קודם, אפשר לתת אינפורמציה באומנות סינית. התלמיד יידע שהתיאוריה התיאולוגית של הרמב"ם אומרת כך וכך, התיאולוגיה של ריה"ל אומרת כך וכך, זה עשוי להיות

6 ז' גרוס, "האם חינוך הבנות בחמ"ד רלוונטי ומתאים לקראת הבאות?", בתוך: הרלוונטיות של החינוך הציוני דתי בימינו, ירושלים: המרכז לחקר מחשבת החינוך בהגות היהודית שליד מכללת ליפשיץ, אדר התשנ"ט, עמ' 44–47.

דווקא מעניין, אבל אין לזה ולאמונה ולא כלום... מצד שני, ייתכן שלימוד אמונה יהיה מלהיב אף על פי שהתוכן אינו נכון...⁷

הנוער הוא אידאליסט, רק צריך להראות לו את העומק שבתורה כדי שיתמלאו ציפיותיו. הרב קוק ציין כי דור כזה לא יכול לשוב מיראה, אך מוכשר הוא לשוב מאהבה שיראת התרוממות תתחבר אליה. רק מתוך גדלות בתורה אפשר להיפתח לערכים נוספים, ולא ניתן לגלות פתיחות מתוך חולשה רוחנית. יש הטוענים שחסרה הכוונה להתייחסות נכונה לדברים. הנוער עצמו, בעיקר בישיבות הגבוהות, טוען שאין מספיק הדרכה מכוונת בענייני אמונה. הפתיחות היא לעתים קרובות בלתי נשלטת, גם אינה מבוקרת דיה, עד כדי כך שהמצב נראה בעיני חלק מההוגים כ"איבוד שליטה". הנוער רוצה לפרוץ למקומות חדשים, ואין פילוסופיה חינוכית מנחה שיכולה לספק את הצרכים החדשים.⁸

חשוב לציין שיש גם הישגים אדירים, כגון: קירוב רחוקים, התקרבות לדת של תלמידים שהוריהם מסורתיים והישג מרשים של עלייה משמעותית בקרב הניגשים לבחינות בגרות בחמ"ד.

אף שדרך ההשתלבות בחברה וההתערות בתחומי החיים השונים היא ניסיונית ואינה בטוחה כמו הגישה הבדלנית של המשכיות החיים בגולה הרי ש"לדור שלנו הוענקה הזדמנות להעיד על מציאותו של ה' בעולם ע"י שנחיל את כוחה היוצר של התורה על חברה חדשה בהתפתחותה".⁹ המעבר לחדשנות בתקופה החדשה גרם להחלשת הנאמנות לתורה של חלק נרחב מהציבור. נשאלת השאלה כיצד ניתן ליישב את הסתירה בין מדינה יהודית וחילונית? המצב המורכב לא צריך להחליש את האמונה בנצח ישראל ואת הדבקות לחינוך לאחדות כערך עליון. לאלה הטוענים שלא קיימת בעיה מהותית, מצטרפים גם אלה המתנגדים לעשיית בתי

7 ד' רפל, "מושג הרלוונטיות בהתייחסותו לחינוך החמ"ד בתוך הרלוונטיות של החינוך הציוני דתי בימינו", בתוך: הרלוונטיות של החינוך הציוני דתי בימינו (לעיל, ההערה הקודמת), עמ' 60.

8 הרב א' אבינר, "על הרלוונטיות בחינוך חשיבתי בתוך הרלוונטיות של החינוך הציוני-דתי בימינו", שם, עמ' 9-16.

9 הרב נ"א רבינוביץ, שם, עמ' 7.

הספר הממלכתיים-דתיים תורניים יותר, כמו אותם ועדי הורים שביקשו להפסיק את ה"חרדיזציה" של המורים.¹⁰
 החברה הדתית-ציונית התקדמה מאוד והתפתחה עד שהיום אנשיה נמצאים בעמדות מפתח:

בוגרינו הם חלק בלתי נפרד מהחברה הישראלית, רובם המוחלט ממשיכים בדרכנו, ומקדשים שם שמים ברבים. רבים נמצאים בעמדות השפעה... אני מתמלא גאווה בשם ההורים והמחנכים על ההשכלה הרעיונית והמעשית בדרך קבלתם את המשימות המורכבות, ובנכונותם למלא משימות חברתיות ולאומיות.¹¹

אנשי חינוך שטענו שיתרונות החמ"ד עולים על חסרונותיו ושהירידה בערכיות הדתית היא בגדר "הרע במיעוטו", ודאי צודקים; אך נשוב ונעסוק באתגרי החמ"ד.

אם נסקור את המאפיינים של התקופה, נראה שהחברה השתנתה ועתידה להשתנות עוד ועוד ובמהירות הולכת וגוברת, ולכן גם הפתרונות צריכים להיות מעודכנים כל העת.

סקר תלמידי כיתות י"ב בחינוך הממלכתי-דתי תשנ"ט מומן על ידי מינהל החינוך הדתי, אך בוצע על ידי גורם חיצוני: אוניברסיטת בר-אילן, בית הספר לחינוך, המכון לחוק החינוך הדתי ולקידומו (ע"ש פרופ' אליעזר שטרן).¹² הסקר שהוגש למנהל החינוך הדתי, כולל פרשנויות שונות. מטרת המסמך כפי המוצהר היא "לשמש גירוי ובסיס לדין משותף עם הנהלת החמ"ד על מנת לשפר את איכות החינוך המוענק לתלמידים".

הנחת המחקר היא שהמטרה העיקרית של החמ"ד היא לחנך את חניכיו לאמונה בבורא עולם ולחיים של תורה ומצוות. לפיכך המחקר בודק את רמת "הדתיות של התלמידים" על פי קריטריונים שונים, ומשווה אותם לתוצאות של מחקר דומה שנערך ב-1993. בהנחה שקיימים גורמים המשפיעים על החינוך מלבד בית הספר, אין הדו"ח תולה את תוצאותיו רק בחינוך במוסד.

10 י' הדני, שם, עמ' 5-8.

11 מ' דגן, "אתגרים ופרשות דרכים של החינוך הדתי", שם, עמ' 43.

12 א' לסלוי וי' ריץ, סקר תלמידי כיתות י"ב בחינוך הממלכתי-דתי תשנ"ט סיכום ופרשנות, רמת-גן: המכון לחקר החינוך הדתי ולקידומו ע"ש פרופ' אליעזר שטרן, אוניברסיטת בר-אילן, בית הספר לחינוך, תשס"א, עמ' 1-3.

היחס למצוות: מן הממצאים עולה כי פחות כפרו בעיקרי האמונה ויותר דיווחו על אי נחת מקיום מצוות הנראות לחלק מהתלמידים בלתי רלוונטיות לימינו, או מפני "שאיבדו את משמעותן" או ש"אין חשיבות", או ש"הן מצוות מדרבנן בלבד". היחס למצוות מושפע גם מהרמה הדתית של הנחקרים. יחס דומה נמצא אצל הבנות, אם כי רמת אמונתן גבוהה משל הבנים, על כן קיבלו ציון גבוה יותר ביחס לקיום כל סוגי המצוות. כותבי הדו"ח ממליצים למחנכים לעזור לתלמידים "להתחבר" למצוות, כדי לשכנע אותם לקיימן ולא לזלזל בהן.

התלבטות באמונה: לפי הדו"ח, מתבגרים רבים זקוקים לייעוץ, לתמיכה ולהכוונה בנושאי דת ואמונה, ויש לגבש צוות חינוכי מתאים שיוכל לעזור בנושא זה. יש שיעור גדול של תלמידים שמתלבטים ואינם משתפים, בעיקר בקרב ה"ספקנים" יותר, המגדירים עצמם כ"לא דתיים". רובם טענו שאין להם צורך בעזרה. רק פחות מ-10% טענו שהם חוששים להציג את התלבטויותיהם. עם מי בכל זאת מתייעצים? בעיקר עם חברים או חברות, בנות (יותר מבנים) מתייעצות עם ההורים או אחים ואחיות, והמתייעצים עם אנשי החינוך מתחלפים בהתאם למין ולסוג בית הספר. תלמידי הישיבה התיכונית פונים בעיקר לר"מ או לרב (לאו דווקא מן הישיבה). בתיכון העיוני במקום לר"מ פונים למחנכים או למורים אחרים. הכי פחות פונים לצוות החינוכי דווקא "הספקנים".

נוסף לאלה נבחנה בדו"ח גם השפעתם של יחסי מורים-תלמידים, תפיסת התלמידים את בית הספר והשפעתו וכן תכניותיהם לעתיד.

חלק מהתוצאות מצביעות גם על השפעות של זעזועים פוליטיים, כגון רצח ראש ממשלת ישראל מר יצחק רבין. הדבר צמצם את החינוך לערך יישוב הארץ למורת רוחם של התלמידים. יחד עם זאת לעומת תש"ן יש גם הישגים, בעיקר בתיכונים המקיפים שבהם פעל החמ"ד נמרצות להעלות את הרמה הלימודית, מה שהשפיע בעקיפין גם על ההתנהגות הדתית. סיבה נוספת נעוצה בסגל הוראה בעל רקע תורני הנשלח לאזורי הפריפריה.

בנסותנו להגדיר את הבעייתיות ראינו שרבות מאוד הדעות, ושהבעיות הן מורכבות, ומוצגות בד בבד עם ההצעות לפתרון. כבר בנקודת הפתיחה יש בעייתיות חמורה באשר לפרדוקס שבין ה"ממלכתי" ל"דתי", כדברי הרב פוירשטיין: "לא נעשה ניסיון רציני למזג בין חיים של ערכים דתיים

לכין מציאות של חיים אסטטיים, של חיים טכנולוגיים, של חיים 'פתוחים'¹³.

אין זהות גם בין ממלכתיות ודתיות, ויותר מכך, לעתים הם סותרים זה את זה. המחויבות לדת היא אינסטינקטיבית וראשונה במעלה, החינוך ראשיתו דתי ואחר כך יכול להיות "ממלכתי". בתחומים שאינם נוגדים את אמונתו הקיומית של האדם, למשל בנושא הפתיחות מול הסגירות, הדת מגבילה את החופש של האדם בצווים ובציוויים שאנו מאמינים שהם לטובתו. ואילו בשם ה"ממלכתיות" אנחנו נחשפים לחומרים שלא בהכרח רצינו להיפגש עמם. אולי כדאי ראשית לקרוא ל"ילד" בשמו הראוי – "חינוך דתי-ממלכתי" (ולא להפך) ולהתקדם בקו זה.

נקודה נוספת היא חוסר היכולת של המורים להלהיב את התלמידים בלימוד נושאי הקודש. למשל, האופן בו נלמדת הגמרא (עם או בלי רלוונטיות לימינו), משפיע מאוד על ההתלהבות והעניין שמגלים התלמידים בחיי הדת.

המלצה מעשית נוספת היא להוסיף שיעורים ממגוון סוגים כגון: מוסר, פנימיות התורה, סיפורי השגחה, טעמי המצוות, שיעורים המוכיחים את אמתות התורה מבחינה מדעית ומבחינה היסטורית-ארכאולוגית (במסגרת זו רצויים גם טיולים), ואפילו שיעורים המספרים על חסידויות שונות שמהן אפשר לאמץ דגשים מרכזיים (כגון: להיות בשמחה או להכניס אורחים). על שיעורים אלה אין לתת ציונים או "שיעורי בית", ובכל זאת כדאי שתהייה נוכחות חובה בשיעורים אלה ומתוך שלא לשמה יבוא לשמה.

פתרונות נוספים כוללים רצף של הצעות, החל מניתוח פסיכולוגי-פילוסופי של הדרך להנחלת ערכים ולחינוך בכלל, וכלה בדוגמאות קונקרטיות של הצעות לפתרון. ככלל, ניתן לסכם את כל ההצעות לפתרון במשפט "שויתי ה' לנגדי תמיד" (או לפחות ניסיתי לעשות כך...) כלומר, אם בתי הספר הממלכתיים הפכו את לימודי היהדות למקצוע נפרד שאינו כולל את כל תחומי הדעת (כפי שמציגה "ועדת שנהר", בין היתר בשל הקיטוב בין חילונים ודתיים המושפע ממעמד ארץ ישראל, מזעזועים

13 הרב ר' פוירשטיין, "איך מחנכים לחופש יצירה מול מגבלות ההלכה?", בתוך: הרלוונטיות של החינוך הציוני דתי בימינו (לעיל, הערה 6), עמ' 48.

פוליטיים, מהשפעות זרות וכו'),¹⁴ הרי שגם בחלק מבתי-הספר הממ"ד מצויה בעיה כאובה זאת. יותר מכך, תלמידים רבים אינם יודעים את ערכו של "לימוד תורה לשמה". יש לחפש דרכים להקנות לתלמידים יחס של יראה והוקרה ל"נותן התורה", להכיר בחשיבותה ומרכזיותה של התורה בחיינו ולהשתדל יותר בקניינה ואהבתה. אחת הדרכים המעשיות לעשות זאת היא בדרך הלימוד. הלימוד צריך להיעשות מתוך שמחה, ובין היתר על יד שילוב של אמצעי הוראה חדשניים (שקפים, מולטימדיה, מאגרי מידע אינטראקטיביים וכו'), כשהמחנך הוא במרכז העשייה. מורי מקצועות הקודש אינם פונים אל השכל אלא בעיקר אל הלב. המורה צריך להיות אהוב. אהבה מתעוררת על ידי הארת פנים, הענקת כבוד לתלמיד, אוזן קשבת וקשר אישי.¹⁵ מינהל החינוך הדתי מציע ליצור בקרב המורים והתלמידים "שפת אמונה" על ידי שילוב של מטבעות לשון, מובאות מהמקורות וכו'. החינוך צריך להיעשות במקביל לפיתוח שיקול הדעת של התלמיד. מן הרגע שיכול להביע את דעתו יש ללמדו מדוע הוא לובש ציצית, מדוע חשובה מידת הצניעות וכו', כדי שיוכל לעבור בהדרגה ממצב שבו הוא מקיים את המצוות כי כך כתוב למצב שבו הוא מזדהה עם סולם הערכים שהוא מכיר בחשיבותו. עניין נוסף הוא שהחינוך המעורב (דתיים, מסורתיים וחילוניים שלומדים יחד בחמ"ד), הוא טכני וכפייתי מבחינת קיום המצוות, ואינו משדר שכנוע פנימי ברצינותו.¹⁶ הצורך בחינוך המקפיד יותר על קיום מצוות, המכונה "חזק יותר", הוביל לכך שהורים רבים הוציאו את ילדיהם מרשת החינוך הממלכתי דתי אל הישיבות התיכוניות שקמו בינתיים ונחשבו "חזקות" יותר. אב טיפוס של בית ספר מעין זה הוא בית הספר "נעם". רשת בתי הספר של "נעם" הוקמה מתוך הצורך לחנך ליותר תורה וקיום מצוות, מפני שכאשר החלו להחיל את החינוך הממלכתי, בוטלו שעות נוספות בחינוך הדתי ובמקומן נוספו שעות לחינוך כללי, על כל המשתמע מכך. הפיקוח המרכזי על בתי הספר של

14 ע' ברנדיס (עורך), הקפיצה השלישית – שינויים ורפורמות במערכת החינוך בשנות ה-90, ירושלים: משרד החינוך והתרבות, תשנ"ו, עמ' 215–228.

15 "שרמן, מהי הדרך האחרת, תל אביב: משרד החינוך, החינוך הדתי, תש"ס, עמ' 6–10.

16 א' רוזנק, "החינוך הממלכתי דתי מול החילון וההקצנה", בתוך: הרלוונטיות של החינוך הציני דתי בימינו (לעיל, הערה 6), עמ' 17–32.

"נועם" היה מצומצם במכוון, מה שאפשר עידוד יזמות מקומיות שבעקבותיהן חלו שינויים אף בבתי הספר התיכוניים האחרים של החמ"ד, בבחינת "קנאת סופרים תרבה חכמה".

מן הצד השני, כמובן שיש ביקורת רבה על הפיצול שנעשה בחינוך הממלכתי-דתי. נטען שבית ספר דוגמת "נועם" פוגע בחמ"ד בכך שהוא דורש משאבים נוספים, אינו מתחשב באזורי הרישום, מחדד פערים חברתיים ועוד. בתוך החמ"ד נוצר מה שמכונה "בעיית ההקצנה הדתית". מעניין ביותר לשמוע מה הנוער ומחנכיו חושבים על בעיה זאת. המתנגדים לתהליך זה טוענים שזו קיצוניות ללא העמקה, התרחקות מהציונות, קיטוב חברתי, הסתגרות והתערבות בחיי הזולת. מנגד יש האומרים שהמונח "הקצנה" מתאים רק למי שלוקח את הרחוב כמקור להשוואה, ושלמעשה נקודת המוצא צריכה להיות התורה בלבד, והביטוי "חזרה למקורות" מתאים יותר. אם מתייחסים כפי הראוי לדברים נקודתיים, כמו, למשל, הפסקת הריקודים המעורבים, ולא נתפסים לססמאות, הרי שהכול אומרים שזוהי הקפדה אלמנטרית ביותר על הלכות צניעות, ובאור זה אפשר לראות כל התקרבות נוספת לעבר תורה ומצוות.¹⁷

הצעה לפתרון מקיף

מחקרים נוספים המתייחסים להכנסת שינויים במערכות החינוך בבתי-הספר בכלל, מזכירים אף הם את התלות בסביבה וברחשי לבה, את הצורך בשינויים באופן הניהול ובגיוס המשאבים, ביצוע שינויים במערכת השעות ובשיטות העבודה. מתוך התבוננות בשינויים שנעשו במערכות חינוך בעולם ובארץ, נוכל לבחון את היזמות שנקטו אצלנו, את היקף הדברים שצריכים להיעשות ואת הניסיונות שנעשו בפועל להכנסת השינוי המיוחל. נבחן, אם כך, מספר מאפיינים של מערכות מתחדשות ונבדוק מה תפקיד המנהל בהובלת שינוי, מי יהיו אלה שיתנגדו לו ומה הם המחסומים העיקריים להכנסת השינויים המבוקשים בחמ"ד. נכיר מספר מודלים מרכזיים להכנסת שינויים ונבחן באמצעותם שינויים שכבר נעשו בתחום אחר, דוגמת תחום הלמידה השיתופית.

17 פ' אייזיק, 'נועם' מחינוך ממלכתי דתי לתגבור תורני – סיפורם של רשת בתי הספר התורניים בארץ, ירושלים: יצירה, תשנ"ד, עמ' 15–32, 52–62, 82–99.

המאפיינים המרכזיים של מערכות מתחדשות הם: היכולת לגדול ולהתפתח, היכולת להתמקצע והיכולת להתאים את עצמן לצרכים ולמטרות לאור השינויים החלים במערכת ומחוצה לה, לדעת כל העת מהו המקור לשינוי היצירתי ולבחון את התהליכים לכל אורך הדרך. במקרה שלנו השינוי צריך לחול אולי בשל 'דילול בתפוקה' – שבה המערכת מצליחה פחות להפיק ולהשיג את מטרותיה. נוהגים להבחין בין שינוי ושיפור הרמה, לבין חידוש, כלומר מאמץ חדש ומשמעותי להשלים מערכת או ליצור מערכת (בדרך כלל, לפי הבחנת החוקרים, רוב החידושים נקראים שינויים). כלומר, המחסומים העיקריים להכנסת השינויים אצלנו הם בעיקר פוליטיים, סוציולוגיים, תרבותיים ופרוצידורליים.

המחסומים הפוליטיים נובעים מהתנגשות מסוימת בין דת ומדינה, מהפרדוקס בין ממלכתי לדתי וסדר העדיפויות, מאירועים פוליטיים העולים חדשות לבקרים ומערערים את הבסיס האידיאולוגי ופוגעים באמונה, בצדקת הדרך וכיו"ב. כאן בעיקר צריכים לבוא לעתים דחופות יותר שיעורים ב"חיזוק האמונה", למשל.

המחסומים הסוציולוגיים-תרבותיים מתייחסים לכל נושא ההתקדמות הטכנולוגית, התפתחות המדיה והשפעות חיצוניות וזרות לדת היהודית המחלחלות לחינוך ולבית הספר, כפי שסקרנו קודם לכן בפירוט. עם זאת יש שותפים למערכת שטוענים שאין כלל בעיה, כמותם גם קבוצות לחץ המעוניינות לקבע את המצב מחשש מ"התחרדות".

המחסומים הפרוצדורליים הם אולי המחסומים העיקריים, שכן הבעיה העיקרית היא חוסר תשומת לב. כלומר, טיפול שוטף בנושא האמונה כחלק אינטגרלי-ראשוני מסדר היום בכל בית ספר של החמ"ד על פי רמתו ובהתאם לאוכלוסייה המרכיבה אותו. כלומר, הורדת הנושא משולחן הדיונים לביצוע בפועל, ביתר שאת.

כאשר רוצים להחיל שינוי כלשהו יש לצפות להתנגדות, וכדאי להכיר היטב ומראש את הסיבות שיכולות להיות להתנגדות שבהכנסת שינוי. כדי להקדים תרופה למכה, נכיר את סוגי המתנגדים לשינוי, ונוכל לראות כיצד תבוא התנגדות זו בפועל בנושא שלנו:

1. אלה המסכימים עם השינוי אך לא עם הדרך שבה הוא צריך להיעשות. לדוגמה, אם הוחלט שכל מורה ידגיש בכל שיעור את הקשר שיש לתוכן שלימד עם אמונה, נפלאות הבריאה, ההשגחה האלוקית,

- חוקיות מופלאה ועוד כיו"ב, יהיו מורים שלא יסכימו עם דרך זו ויטענו ששיעורי האמונה צריכים להיעשות כשיעור נפרד, או שהדבר מאולץ וכו' (וזה אכן יראה מאולץ אם לא יזדהו עם הדרך).
2. אלה העורכים שינויים אחרים בעצמם כדי לא להתמודד עם השינוי המוכתב מבחוץ. מורים אלה יטענו, למשל, שהם מחדירים בכיתתם תוכן אמוני בדרכים אחרות לא פחות מוצלחות, ולכן אין מקום "להעמיס" שינויים נוספים.
3. אלה הנתונים להשפעה מצד קבוצות המתנגדים או שהוכתב להם להתנגד לשינוי. אלה יתחמקו בתירוצים שונים. לדוגמה, מורים החושבים שהתחזקות באמונה פירושה "התחרדות והקצנה", ולכן לא ישתפו פעולה. ויש גם כאלה שיטענו ש"אי אפשר לכפות אמונה", מה שהוא בוודאי נכון, אך אפשר וצריך להציג את יסודות האמונה, את כלל המצוות ומה שעומד מאחריהן, כדי שיהיו לחניך כלים ומידע בבחירת דרכו.
4. אלה שאינם מבצעים את השינוי, וזאת ללא סיבה מיוחדת: אולי כתוצאה מחוסר תשומת-לב או שעניינם מופנה לדברים אחרים. הם אינם מוצאים את הזמן לכך או שאינם טורחים להפנים את השינוי ולהטמיע אותו. זאת אולי הקבוצה העיקרית. ולכן הפתרון המרכזי, כנראה, הוא שאין להסיר את נושא "חיזוק האמונה מעל סדר היום – בבחינת "שויתי ה' לנגדי תמיד".
- יש מספר מודלים מרכזיים להכנסת שינויים המתייחסים למספר קריטריונים מרכזיים שיש לבחון, כגון: מי יוזם השינוי, מניין יגיעו מקורות ומשאבים לשינוי, מי הוא סוכן השינוי ומהו משך הזמן שעל השינוי להתבצע.
- נאמץ את מודל פתרון הבעיות המעגליות של מורישי (Morrish, 1976).¹⁸

טבלה מס' 1 : המודל של Morrish

זמן	סוכן השינוי	משאבים	מקורות	יזום השינוי
תמידי, לא מוגבל: כשלא מתקדמים בחיזוק האמונה, בהכרח נסוגים.	הקבוצה כולה, כולם צריכים להתחזק כדי לחזק. לא ניתן לחזק ללא דוגמה אישית...	בעיקר מהחמ"ד אך גם מבחון מהורים ומתורמים נוספים	החברה הדתית, ובעיקר אנשי חינוך בעלי רעיונות לשיפורים ולשינויים הנדרשים	מחלקת החמ"ד במשרד החינוך, תוך שיתוף פעולה בין כל הדרגים וקבלת משובים ליזמות מקומיות חדשות

בתי הספר בימינו צריכים להיות דינמיים. בית ספר דינמי הוא המצליח להנהיג שינוי אמתי, משמעותי, המשפר את תפקודו, ומתייחס לסביבתו כל העת. שינוי בבית הספר מתחיל בהנהלת בית הספר. הנהלת בית הספר צריכה להיות בעלת חזון של שינוי, להכין תכניות ולהוביל את השינוי. היא יכולה לעשות זאת רק בתנאי שהיא מבינה וקוראת נכון את מערכת היחסים המורכבת שבין בית הספר לסביבתו. בית הספר הדינמי יוצר קשרים עם אנשי עסקים, נעזר ברשויות חברתיות שונות ומוציא לפועל את תכניותיו על פי בחירתו. אפשר לראות שמנהלים בבתי הספר הדינמיים מתחשבים במורכבות של סביבת בית הספר. הם מגמישים את תכנית הלימודים, את מקורות המימון, את צורת העבודה, ומאצילים סמכויות. עקומה נוספת מראה שככל שהם מתחשבים יותר בסביבתו המורכבת של בית הספר, כך הם עולים ממעמד של מנהלים, לצורת ניהול של מנהיגים, ורק כך בתי הספר הופכים להיות דינמיים – כאלה הנוטלים אחריות לתהליכי שינוי ושיפור עצמי, חותרים להתייעלות ולמצוינות.

הפעלת תכנית חדשה תלויה מאוד בסוכן השינוי המרכזי – בדרך כלל המנהל, ובטיב היחסים האישיים שהוא מצליח ליצור והתפקידים שהוא מעצב. הוא "המקשר הטבעי" של התכנית, והיא תלויה במידה רבה באישיותו. תפקיד המנהל בעידן של שינויים הוא ראשית לזהות את השינויים או לאמץ את השינוי, בין אם הוא בא מבפנים או מבחוץ, ולקבוע מודל תכנוני להשגת השינוי ולהנהגתו. על המנהל לרכז נתונים חיוניים להערכת התכנית ולתכנן את תהליכי הנהגת השינוי בצורה המתאימה ביותר. עליו לקבוע את סוכני השינוי, עליו להפיצו ולהתמודד עם התנגדות אפשרית, למשל, על ידי השתלמויות שונות לצוות העובדים. על המנהל

להטיל תפקידים שונים, להטיל אחריות ולדווח לכולם על המינויים ועל השינויים. עליו להיות אחראי ליצירת אקלים מוסדי ואישי לקליטת השינויים באמצעות התעניינות אישית ושיתוף. עליו להשיג תמיכה מקצועית וכספית ולדעת להעריך את עלות ביצוע השינוי. עליו לדעת להעריך את התנאים המבניים והסביבתיים ולהתאימם, לדאוג שיהיה תיאום בין גורמים חיצוניים ופנימיים, להעניק סמכויות ולתגמל בהתאם. עליו להעריך את השינויים כבסיס להמשך קביעת המדיניות במוסד, להבהיר ולהגדיר מטרות וכן להעריך את מאמצי היישום ויכולות העובדים. ליצור מסגרות אבחון כדי לאבחן קשיים חדשים שמתגלעים לטיפול מיידי וכדי לשמור על המוטיבציה לשם הצלחת התכנית. כמו כן, עליו לקבוע פורום משותף למתכננים ולמבצעים, לבירורים ולמעקב אחר היישום והתמודדות. לבסוף, עליו לקבוע לוחות זמנים לתכנון ולביצוע התכנית (בהדרגה או בבת-אחת – תלוי במשתתפים ובתכנית).¹⁹

לשם דוגמה, ולהשוואה בלבד, נסקור מאמר נוסף המתייחס בהרחבה לדרך הכנסת שינויים בדרך ההוראה—למידה, במטרה להבין טוב יותר מדוע הורגש צורך להקים בתי ספר דוגמת "נעם". כך נוכל להאיר את הדרכים להכנסת שינויים בבתי ספר קיימים ללא צורך בהקמת מסגרות נוספות. חוקרים מצאו שכדי לערוך שינוי בשיטת ההוראה הפרונטלית ולאמץ את שיטת הלמידה השיתופית יש לשנות את הדגם הארגוני של הכיתה. שינויים אלה אינם יכולים להיעשות על ידי מורים בודדים בתוך בית הספר במתכונתו המסורתית; דרושים שינויים בסיסיים בתכנית הארגונית של בית הספר כולו. רבים מהם מסכימים שניסיונות שנכשלו במעבר לשיטת למידה שיתופית, אינם תוצאה של התנגדות של מורים בלבד אלא של חוסר ארגון ומוכנות ברמה הבית-ספרית.²⁰

מכיוון שהשינויים האלה קשים ליישום, יש לנתח את הקשר שבין המבנה הארגוני בכיתה לבין המבנה הארגוני בבית הספר ולבחון כיצד שינויים ברמת הארגון הבית-ספרי משפיעים על הכיתה הבודדת.

19 ש' אדן, הפעלת חידושים במערכת החינוך, ירושלים: מעלות, 1978, עמ' 22–27, 141–128.

20 H. Shachar & Sh. Sharan, "Cooperative Learning and Organization of Secondary Schools" in: *School Effectiveness & School Improvement*, Ramat Gan: Bar-Ilan University, 1995, Vol. 6 (1), pp. 47–66

שיטת הלמידה הפרונטלית עדיין שולטת ברוב המכריע של בתי הספר כיום ובעיקר בבתי"ס התיכוניים והיא הוכחה כעמידה בפני שינויים גם במקרים שבהם הוחלט לשלב שיטות נוספות. נראה שלבית הספר יש אינטרס להגן ולשמר מאוד את הלימוד בשיטה הפרונטלית. יחד עם זאת, נראה שגדלה המודעות לחשיבות הלמידה השיתופית, והחדרתה לבית הספר מונחלת לאט על ידי שיתוף פעולה בין המורים לבין עצמם ובין המורים לתלמידים. כיום יש שיתוף פעולה בין מורים בכל העולם המעבירים זה לזה מידע בנושא הלמידה השיתופית וניהולה.

נושאי ההוראה, צורת העבודה והמבחנים גם הם נעשים ברמה של צוותים ונדרש גיבוי של בית הספר כדי שתהא למידה שיתופית. כמו כן מערכת השעות צריכה להתגמש בהתאם – עליה להיות מתירנית מראש ללמידה מסוג זה, כדי לספק את הצרכים המיוחדים של הלמידה השיתופית כגון לימוד משותף של שתי רמות, או של שכבה שלמה, לימוד במעבדה או לימוד מחוץ לבית הספר או שיעור כפול. מורים נתקלים בקשיים כאשר עליהם להתמודד גם עם הרכבת מערכת שעות שתאפשר למידה שיתופית.

בבית הספר הבנוי על שיטת ההוראה הפרונטלית יש מספר מוגבל של תלמידים המשתתפים בשיעור וכמו כן מספר קטן של מורים המשתתפים בקבלת ההחלטות ברמה הבית-ספרית. מעבר ללמידה שיתופית טומן בחובו הרבה מעבר לשיטת לימוד. זהו שינוי מהותי בתפיסה של המורים את עצמם, את תפקידם ואת החינוך, כמו גם בתפיסתם של התלמידים בנושאים אלה, וזאת עוד סיבה שבגללה צריך להיערך לשינוי ברמה הכוללת של בית הספר. על הסגל להבין שהשינוי הוא מהותי ואינו טכני בלבד.

כאשר השינוי לא חל ברמה בית ספרית קיימים קשיים בהרכבת מערכת שעות ועריכת שינויים במערכת. המורים, וגם התלמידים, אינם מסתגלים בקלות לשיטת הלמידה השיתופית ולשיטות ההערכה שלה הדורשים מאמצים גדולים יותר מצד מורים ותלמידים כאחד. למשל, לא תמיד אפשר "לכסות" נושא אקדמי כמו בשיטה הפרונטלית. ללמידה בשיטה השיתופית דרוש לעתים ציוד מיוחד, כגון ריהוט שונה, ציוד למידה וכיו"ב, היכול להוות קושי מבחינה תקציבית. נוסף לאלה יש לקחת בחשבון שמעבר ללמידה שיתופית דורש זמן, הסתגלות והבנה נכונה של השיטה, ולא תמיד מבינים את זה מנהלים ושאר חברים בסגל הממהרים להכריז על "איבוד

שליטה" ועל עודף "מתירנות" ומסיקים מהר מדי שהשיטה נכשלה. הטענה חוזקה כאשר הציפיות מהשיטה היו שיפור ההישגים האקדמיים של התלמידים. חוקרי חינוך שבדקו את הנושא הגיעו למסקנה שהעדר שיפור בציונים קשור לבעיות ארגוניות ברמה הבית-ספרית. כמו כן יש דברים שלא ניתן למדוד, כגון חוות דעת של התלמידים על בעיה מסוימת שבה ניכרת עבודה וחשיבה מצד התלמידים. בעיה מרכזית נוספת הייתה חוסר השתלמות של מורים בשיטת ההוראה-למידה שיתופית, אי קבלת משוב על עבודתם וצורך בחילופי רעיונות ושיתוף פעולה של מורים אחרים המתנסים בלמידה השיתופית. הרבה מורים טוענים שהם חסרים את המיומנויות של צורת ההוראה השיתופית או שאינם מוכנים לקבל שינויים. לסיכום, כדי ששינוי משמעותי יתרחש צריך שיתוף פעולה בשני מישורים: (1) נכונות המורים והכשרתם, (2) נכונות בית הספר לערוך שינויים ארגוניים משמעותיים שיתמכו במעבר ללמידה שיתופית כחלק ממדיניות חינוכית כוללת. נדרש שילוב של השניים כדי להביא למיסודה של שיטת הלמידה השיתופית.

להלן מודל בעל ארבעה שלבים להכנסת שינויים ארגוניים ומתודיים במעבר ללמידה שיתופית. החוקרת מציינת שבעשורים האחרונים השקיעה מערכת החינוך כסף רב בהשתלמויות כדי לשפר את תהליכי ההוראה-למידה, והמורים אכן רכשו ידיעות חשובות, אך לא תמיד מצליחים ליישמן בפועל ואין פרופורציות בין ההשקעה לתוצאות שאינן ניכרות מספיק בבית הספר. החוקרת מציעה ליישם את המודל שיצרה כדי ששינוי בפועל אכן יקרה. יש חוליה אחת שחסרה בהוצאת הדברים לפועל. חוליה זו כללת הצבת מטרות של כלל המורים בבית הספר, תכנון תהליכים הנדרשים, החלטה על דרכי ההערכה של תהליך השינוי, כלומר, קבלת משוב על התהליכים ושיפור התהליכים. החוקרת מפרטת כיצד לעשות את הדברים בשיתוף הגורמים השונים המשתתפים בתהליך: המנהל, רכזי התכניות, המורים והתלמידים. מודל ארבעת השלבים שלה מתואר יפה בטבלה שלהלן:

טבלה מס' 2 : מודל ארבעת השלבים (Shachar, 1998)²¹

שלב I ללמוד מה יש לעשות	שלב II ללמוד כיצד לעשות זאת	שלב III להחיל את השינוי בבית הספר	שלב IV מיסוד השינוי	
הגדרת העקרונות כדי לסייע לשנות את מתודות ההוראה בבית הספר.	להסדיר את לוח הזמנים שלפיו יוכלו המורים לתכנן ביחד את התהליך ולשתף פעולה ביניהם.	הפצת מתודות ההוראה החדשות בבית הספר ואספקת האמצעים הנדרשים לכך, פיתוח אמצעי הערכה ליעילות המתודות החדשות.	פרסום מתודות ההוראה החדשות וההליכים המעשיים המשתמעים מהן כחלק מהנורמה של בית הספר.	המנהל
הגדרת מרכזים שילמדו את המיומנויות החדשות הנדרשות ליישום התהליך ולהנחות שיתוף פעולה בין המורים.	להוביל קבוצות של מתכננים הצופים בכיתה, מבקרים את התהליך וכותבים את מסקנותיהם.	פיתוח קבוצה המתכננת דרכי הערכה חילופיות.	הגשת הערכה של המטרות והאמצעים הדרושים ברמה האופרטיבית.	מרכזי התכניות
הצגת מתודות ההוראה הנדרשות למורים, כולל דרכי הפעלתן.	שיתוף פעולה ותכנון שיעורים, כולל תצפיות בודדות במרכזי התכניות.	מינוי קבוצה שתתכנן ותפעיל את השינוי וגם את דרכי ההערכה החלופיות.	שימוש במתודות החדשות של ההוראה וההערכה כדבר שבשגרה.	מורים

H. Shachar, "Developing New Traditions in Secondary Schools – Working Model for Organizational and Instructional Change", in: *Teachers Colleges Record*, Ramat-Gan: Bar-Ilan University, 1998, pp. 549–567

הצלחת המודל תלויה בנכונות ובשיתוף פעולה הדוק מצד כל הגורמים במשך כמה שנים לפחות. ניסיון בארץ מראה שהמורים המנחים צריכים להיות מורים מנוסים וידועים כמורים טובים שמילאו מספר תפקידים בבית הספר בעבר, כך שהנחיית קבוצות מורים אינה דבר חדש עבורם, עליהם להיות כאלה המסוגלים לפתור קונפליקטים ולתת משוב, ויש גורסים שעליהם להיות בעלי רקע אקדמי ברמה גבוהה.

נקודה נוספת הצריכה תשומת לב מיוחדת היא הפחד של המורים שלא יעמדו בלוח הזמנים, מפני שעליהם להספיק חומר מסוים שנקבע לרוב על ידי גורמים חיצוניים, כגון משרד החינוך. גורמים אלה, כולל הנהלת בית הספר, צריכים לקחת זאת בחשבון ולהוסיף תקציבים ושעות עבודה למורים ולשנות את הדרישה האקדמית בהתאם. השינוי המדובר אינו קל להנחלה בשום בית ספר, ובוודאי לא בבית ספר תיכון. הוא גם אינו מתאים לכל סוגי בתי הספר. אך מודל זה שופך אור על הנקודה ששינוי לא נעשה רק על ידי מורה בודד שעבר קורס בשיפור תהליכי הוראה-למידה. המודל מגדיר את השינוי שצריך להיעשות ברמה המקצועית ואת המיומנויות הנדרשות במטרה לבצע את השינוי. כמו כן, הוא מסייע לבית הספר להבין מהן מטרותיו וכיצד יהיה אפשר להשיגן.

ננסה לבחון כיצד כל גישה מהגישות הבאות מדגישה את השינוי שצריך להיעשות ואיזו מבין הגישות יכולה להסדיר בצורה הטובה ביותר את הדינמיקה בחמ"ד.

הגישה המבנית-תפקודית: בהיותה סטטית ומצלמת מצב, יכולה, אולי, ודווקא משום כך, להתאים לצד השמרני בחמ"ד, והוא חיזוק האמונה של התלמידים. אין ספק, שככל שההזדהות של כל העובדים בארגון עם מטרה זו גדולה יותר, כן תפקודם יעיל יותר. זו מסקנה מרחיקת לכת שהחמ"ד מודע לה שכן הוא מבקש להעסיק עובדים בעלי זיקה דתית חזקה.

גישה המְנַהֵל המדעי: גישה זו מתאימה אולי הכי פחות מכל הגישות לניתוח הבעתיות שהצגנו, שכן, חינוך, ולא לימוד אקדמי, קשה מאוד לכימות ומדידה. אם ננסה לאלץ ולכפות את החמ"ד לתאוריה, נמצא שהתשובות כוללות את כל המרכיבים כולם, והתפוקה אפשר בקושי רב לכמתה על ידי שאלות וסקרים, למשל כאלה שנשאלו בסקר של אוניברסיטת בר-אילן שהצגנו לעיל.

הגישה המבוססת על יחסי אנוש: התפוקה של החמ"ד, וכל של בית-ספר בנפרד, אכן תלויה בגיבושו החברתי של הצוות, ובעיקר בערכיו. אך אם קונפליקט במבנה אחר תורם לתזוזה, שינוי והתקרבות לעבר המטרה, הרי שקונפליקט מעצם מהותו אם אינו "לשם שמיים" יכול לפגוע בהקניית אמונה לא פחות מאשר לבנות. שיתוף פעולה יכול אפוא להתאים להבניית תכניות הלימודים בחמ"ד.

ניתוח קבלת החלטות: זאת גישה היכולה בהחלט להבהיר כמה עקרונות בסיסיים שיאפשרו לייעל את קבלת ההחלטות החינוכיות בחמ"ד בכל הדרגים. בשלב הראשון יש להעלות את הבעייתיות המוצגת בעבודה על סדר היום בצורה רציפה, כדי שקבלת ההחלטות בכל הדרגים תכלול מרכיב מרכזי זה, שכן הקניית אמונה היא לב לבה של העשייה החינוכית בחמ"ד. ברמת המורה, למשל, בחירת תכנית בטלוויזיה שנקראת "הטלוויזיה הלימודית" צריכה לעבור בחינה מדוקדקת, שכן גם התכניות ב,טלוויזיה החינוכית" עלולות לכלול מסרים סמויים של תחרותיות ושל אלימות מילולית, ולשולל מסרים אמוניים.

גישות ניא-מרקסיסטיות: גישות אלה יכולות לנתח בצורה טובה את הגורמים המרכזיים בהשפעה על החמ"ד. ראשית, בעצם היותו מובדל מהחינוך הממלכתי הוא נתון במאבקי כוח פוליטיים וחברתיים מבחון. למשל, הוא מזוהה עם הזרם הדתי-ציוני לעומת החינוך הכללי שאינו מקנה מסרים כוללניים בתחום זה לתלמידיו. חידוש הפערים מורגש כאשר מעלים על סדר היום הציבורי נושאים המאיימים על הזהות הציונית, כגון החזרת שטחים, השתמטות משירות בצה"ל וכיו"ב.

גישת המערכות: גישת המערכות היא אולי המטיבה ביותר להגדרת התנאים שצריכים להיות כדי להטיב עם המערכת. כשם שאנו נדרשים להתבונן בבריאה וללמוד על חסדיו ומידותיו של הקב"ה ולאמץ לעצמנו את "מידותיו" ואת דרכי פעולתו, כן אנו נוכחים להבין שכשם שבכל מערכת בטבע יש משהו שמחיה אותה ושנקרא על ידינו "הניצוץ האלוקי", שבלעדיו אין חיים. הכוונה ש"השלם הוא יותר מסכום חלקיו"! יחסי הגומלין נמצאים בתוך כל מערכת ובין המערכות כולן, כשם שבטבע מערכת הכוכבים והמיקום המדויק של השמש משפיעים על החיים בכדור הארץ. לכן גם בחמ"ד צריכה להיות הנהגה כוללת ששמה בראש סדר העדיפויות את נושא חיזוק האמונה והנחלת ערכי הדת, וזאת בסיוע האגף

הדתי במשרד החינוך המהווה מאגר מתחדש ובלתי נדלה של ידע בנושא, והמזרים את האינפורמציה לכל המערכות שלו, ומקבל מהם ומגורמים חיצוניים רעיונות חדשים.

סיכום ומסקנות

החינוך הממלכתי-דתי זקוק לכל סוגי המסגרות שלו, וכדי לשמור על ערכים דתיים ולחזקם אין צורך בהכרח להקים מערכות חינוך עצמאיות אלא לשפר את הדרך שבה יש להכניס שינויים וחידושים למערכת החינוך בכלל ולבתי הספר בפרט. אם עד עתה דיברנו בעיקר על תוכן השינוי, הרי שאופן ביצוע השינוי וההתמדה שבביצוע, משפיעים באופן ניכר על התוצאה הרצויה.

כל הפתרונות שהוצעו טובים ונכונים, אך כדי לקיימם דרושה הערכות מיוחדת שהיא תלויה ביזמות מקומיות הנתונות לחסדי המנהלים והמורים. מי שחווה ניסיונות להכניס פעילות כלשהי לבית הספר מודע לקשיים הרבים הנערמים בדרך (בעיות תקציביות, חוסר גמישות במערכת השעות, חוסר זמן, מחסור בכוח אדם וכיו"ב). אם כן, הדרך להכנסת פעילות מסוג זה רצופה במכשולים. הכנסת שנויים וחידושים למערכת החינוך היא דיסציפלינה בפני עצמה.

יש להתמיד בפעילות מובנית, רציפה, דינמית וכלל-מערכתית, שיהיה ניתן לעקוב אחר פרותיה ולמסדה. לשם כך דרושים שני דברים מרכזיים: (א) מינוי ועדה בכל בית ספר, ובראשה מנהל בית הספר, שתתכנס כל העת ותהיה אחראית לנושא שיעמוד בראש סדר העדיפויות של בית הספר הדתי. אנשי הוועדה צריכים להיות מקובלים ואהודים, מהווים דוגמה אישית באורחותיהם, מסוגלים להוביל שינויים ולהתמודד עם התנגדויות אפשריות, לחזות אותן, להפיץ את החידושים ולמסדם; (ב) הכרה של אגף החינוך הדתי במשרד החינוך בצורך בהנהגה כוללת שתשים בראש סדר העדיפויות את נושא חיזוק האמונה והנחלת ערכי הדת, מערכת, המזרימה אינפורמציה לכל המערכות שלה ומקבלת מהם ומגורמים חיצוניים רעיונות חדשים וגם מתקצבת פעילות מסוג זה בכל בית ספר, כולל תגמולים לוועדה שנבחרה לטיפול בנושא.

נסכם ונאמר שעיקר הבעייתיות של החמ"ד היא לא המאבקים על רקע פוליטי-אידיאולוגי-חברתי מבחון, אלא דווקא – כפי שמוכח כאן –

המאבק הפנימי, הפרדוקס שבין ה"ממלכתי" ל"דתי", כלומר סדר העדיפויות החינוכי והמסריים הגלויים והסמויים המועברים בחמ"ד. באלה ניתן לשלוט על ידי התייחסות שוטפת לחיזוק האמונה מתוך בניית תשתית רחבה לנושא, בדומה להכנסת שינויים אחרים שהוצגו לעיל. הנושא האמוני אינו יכול להיות תלוי רק במידת האוטונומיה והבחירה של כל מורה, מנהל בית ספר וכיו"ב, אלא הוא אמור להיפתר ברמה כלל-מערכתית, להיות תמיד על סדר היום כמרכיב ראשון, להיות מועבר בצורה דינמית, מתוך אהבה והזדהות ולא מתוך כפייה. סדר העדיפויות שבו ה"דתי" קודם ל"ממלכתי" צריך לבוא לידי ביטוי בכל תחומי הדעת וצריך להיקבע בדרגים הגבוהים. האוטונומיה צריכה להתבטא באופן שבו הדברים מועברים, ושיטות מוצלחות צריכות "לזרום" חזרה אל קובעי המדיניות בחמ"ד.