

”הוראה משקמת” ותכנית לימודים

צילה רון

גיליון 3, 1980

עקרונות ה”הוראה המשקמת”

ה”הוראה המשקמת” היא דרך דידקטית, שמציע הפרופ’ פרנקשטיין (פרנקשטיין, תשל”א ותשל”ב, וכן אייגר, תשל”ה) במטרה לחשוף את הפוטנציאל של התלמיד הטעון טיפוח ולשחררו ובדרך זו לפתח אצלו את יכולת החשיבה המופשטת, כיכולתו של התלמיד המבוסס. אחת מהנחות היסוד של ”ההוראה המשקמת” היא, שצריך להורות את התוכן הנלמד ברמה המופשטת האופטימלית הנדרשת מעצם טיבו ומהותו. הנחה זו עומדת בסתירה למקובל בדרך כלל, והיא שצריך לפשט את חומר הלימוד ולהתאימו לרמת התלמידים. ההוראה המשקמת אינה גורסת פיחות ואינה גורסת פישוט אלא הפשטה. לדעתה, ההוראה ברמה מופשטת חיונית לתלמיד הטעון טיפוח, ואף אפשרית. זאת כמובן, אם המורה מספק לתלמידו ביטחון אמתי, העוזר להם להינתק מן המוחשי, ומפעיל אותם לגלות יזמה מכוונת, מבוקרת ואחראית.

לדעת פרנקשטיין, המורה מספק שני צרכים אלה, של **ביטחון ויזמה** באמצעות העקרונות הדידקטיים של ההוראה המשקמת, כמו: הוראה בדרך **לא-אינדוקטיבית מסתעפת ומנטרלת ריגושים**. עקרונות אלה תלויים זה בזה ומופיעים יחדיו במסגרת ההוראה בכיתה. הם אף משתלבים בעקרונות האחרים של ההוראה המשקמת, כמו הצורך לאבחן את טיב החשיבה המסתתר מאחורי התשובה המוטעית של התלמיד, או הצורך בתמיכה ובערעור של תגובות התלמיד.

מכאן, שגישה דידקטית זו רואה **במורה** ולא בספרי הלימוד או בתכנית הלימודים - את הגורם העיקרי שיביא לשיקומם של התלמידים. (מדובר כמובן, במורה המכוון את תלמידו והמגיב אליהם בדרכים המתאימות). עם זאת, נראה לי שיש מקום לעקרונות ההוראה המשקמת, ולו באופן חלקי, גם בתכניות הלימודים, ולפחות באלה המיועדות לתלמידים טעוני טיפוח.

ביישומם של עקרונות דידקטיים אלה בתכניות לימודים, אין כמובן משום ”הוראה משקמת” במובן האידאלי והטהור של המילה. הכול מסכימים שהמורה הוא הגורם בעל החשיבות העיקרית בתהליך ההוראה, ובייחוד כשמדובר בהוראה המשקמת. אך ייתכן שבמתוך ביטוי לעקרונות אלה בתכנית הלימודים, יהיה משום עזרה ותמיכה הן במורה המשקם והן בתלמיד המשתקם, הדבר אמור בייחוד בנוגע לתכניות לימודים המפרטות לא רק מה ללמד, אלא גם **איך** ללמד.

פרנקשטיין (1977), במאמרו הון בתפקידים של הדרכת המורים בהוראת טעוני טיפוח, מציין את חשיבותן של העזרה והתמיכה שצריך לתת למורה העובד לפי עקרונות ההוראה המשקמת. בדבריו הוא מתכוון, להדרכה

אישית המלווה את המורה בעבודתו הממשית בכיתה, ולא למדריך בכתב או לחומר לימודים כתוב ומכתיב.

אך מכיוון שהדרכה אישית כגון זו לכל המורים היא עדיין דבר שאינו בהישג יד, נראה לי שצריך לחשוב על תחליף באמצעות תכניות לימודים וספרי לימוד מתאימים. בדרך זו, עשויות תכניות אלה להשתלב טוב יותר מאחרות גם במסגרת ההנחיה האישית.

לאחרונה ניכרת אמנם השפעה מסוימת של עקרונות "ההוראה המשקמת" בתכניות לימודים שונות, הן מטעם המרכז לתכניות לימודים בירושלים והן מטעם פרויקט נטי"ע בתל אביב,¹ אך עדיין יש מקום להרחבה ולהעמקה ויש מקום לדון בנושא באופן שיטתי, מכוון ומודע.

להלן נדון בשלושה עקרונות של ההוראה המשקמת שהוזכרו לעיל: ההוראה **הלא-אינדוקטיבית, המסתעפת והמנטרלת ריגושים**. אלה אפשריים ליישום מעשי, בדרך זו או אחרת, במעט או בהרבה, גם במסגרת תכניות הלימודים. אך לפני שנציג את האפשרויות ליישום נתאר אותם בקצרה.

(1) **ההוראה הלא-אינדוקטיבית**² מכוונת את הלומד **לאמת וליישם** את הכלל, את העיקרון, את הפתרון או את החוק, שהמורה מציג. האימות והיישום נעשים תוך בירור מבחין **מתי, מדוע ואילו** דוגמאות נכללות, או אינן נכללות במסגרת הכלל או הפתרון. דרך זו מנוגדת **להוראה האינדוקטיבית**, המכוונת את הלומד **למצוא ולגלות** בעצמו את הכלל, את העיקרון, את הפתרון או את החוק באמצעות איסוף נתונים, תוך התנסות עצמית, ולהסיק מהם מסקנות הגיוניות. הדרך האינדוקטיבית מקובלת בחינוך המתקדם ומיושמת בתכניות הלימודים החדשות, בייחוד במדעי הטבע.

(2) **ההוראה המסתעפת** מתייחסת אל התוכן הנלמד בצורה רב-כיוונית, דבר המתבטא:

א. במעבר מהתוכן הנלמד להשוואה עם תכנים אחרים, דומים או שונים, מאותו תחום דעת או מתחום דעת אחר.

ב. במעבר מהמהותי והייחודי לתוכן הנלמד, לאספקטים בעלי משמעות אוניברסלית, מצד אחד, ומשמעות אישית לתלמיד, מצד שני. זאת, בניגוד להוראת **הממוקדת** בתוכן הנלמד (subject matter), הנוגעת לתחומי הדעת השונים בנפרד, כשכל אחד מוכתב על ידי חוקיותו הפנימית של המקצוע ולעתים מבלי להתחשב בלומד (פרנקשטיין, 1978). התמקדות זו בתוכן הנלמד מקובלת בתכניות הלימודים החדשות, אפילו באלה המיועדות לכיתות היסוד. הדרישה לאינטגרציה בין המקצועות תמצא כנראה את ביטוי ב"הדור השני" של התכניות, ובניתיים נעשים מאמצים לתיאום ביניהם, וזאת בהתחשב גם בלומד.

(3) **ההוראה המנטרלת ריגושים** מפחיתה במכוון את כמות החוויה האישית לטובת פיתוח החשיבה האובייקטיבית והמבחינה ולטובת פיתוח היזמה והאחריות. זוהי הוראה העוזרת לתלמיד הטעון טיפוח להפריד בין רגש

לבין החשיבה הכרוכה במודעות ובהבחנה, והמשתמשת בדמיון ובאסוציאציות כאמצעים להמשגה, לכושר הבחנה ולהפשטה. אף עיקרון זה, כקודמיו, מנוגד למקובל בחינוך המתקדם, הרואה במעורבות רגשית ואישית כוח מדרבן ללמידה בעל ערך, והרואה בהפעלת הדמיון והחוויה הרגשית, אמצעי לפיתוח הדמיון היצירתי וההנאה האישית, או אמצעי לאיזון ולאינטגרציה של האישיות (בטלהיים, תשל"ז), אך בוודאי לא אמצעי להפעלת החשיבה המבחינה.

שלושת העקרונות הללו שונים אפוא באופן מהותי, ואפילו מנוגדים, לעקרונות הדידקטיים של החינוך המתקדם. ננסה עתה ללכת בעקבות השלושה ולראות כיצד אפשר לתת להם ביטוי, הלכה למעשה, הן ב"מדריך למורה" והן בחומר לומד.

עיקרון ההוראה הלא-אינדוקטיבית

א. השתקפותו של עיקרון זה ב"מדריך למורה"

להלן יפורטו אחדים מן התפקידים של המורה המתכוון להוראות על-פי העיקרון הלא-אינדוקטיבי, העולים ממאמרו של פרנקשטיין (1977) הדן בטיב הדרכת המורים. הפירוט בא לאפשר לנו לבדוק מה מן התפקידים הללו יוכל לקבל על עצמו כותב "המדריך למורה", במסגרת תכניות הלימודים. כפי שנאמר, על המורה לנסח בכיתה, בזמן המתאים את העיקרון או את הכלל - לעתים כדי להפסיק את זרם האסוציאציות הבלתי מבוקרות, ולעתים כדי למנוע אותן מלכתחילה בשל חוסר זמן, אך תמיד כדי ליצור שלב קודם הכרחי לשלב היישום. לשם כך עליו להצטייד מראש בדיפרנציאציה מושגית מרבית ובהגדרות ברורות.

- דבר זה מחייב את המורה להתכונן לשיעורים בדרך בלתי שגרתית.
- עליו לבדוק את המהותי לתוכן הנלמד, תוך התייחסות לתגובה האישית שלו כלפי תוכן זה, ולהבחין בין התגובה הסובייקטיבית לבין התגובה האובייקטיבית, הדורשת ריחוק מסוים מהתוכן הנלמד.
 - עליו להתכונן למושגים הצפויים לדיון בכיתה - הן בעקבות הבנת המהות של התוכן הנלמד והן בעקבות התגובות הסובייקטיביות הצפויות של התלמידים.
 - עליו לחשוב על דוגמאות שכדאי לו להביא ועל הבחנות והשוואות שיעשה בשיעור בהתאם להגדרה המדויקת שעליו להציג.
 - עליו לשער מראש, עד כמה שאפשר, אילו בעיות יתעוררו בשיעור בשל מפגשו של הלומד עם החומר.
 - עליו להיות עד להבחנה שבין ההגדרה הפורמלית, המצויה במילון והממוקדת בתוכן הנלמד, לבין ההגדרה הדידקטית המתגבשת בכיתה המוצעת על ידי המורה בזמן הסברה, כשהיא ממוקדת גם בבעיותיו של הלומד ובקשייו.

נראה לי ש"המדריך למורה" יכול לטיול על עצמו חלק גדול מהכנות אלה. במדריך יוצג המהותי לתוכן הספציפי, יוצגו **המושגים** הצפויים שיעמדו לדיון, הבעיות העלולות להתעורר במפגשו של הלומד עם החומר וכן תוצגנה האפשרויות לטפל בהן (רון, תשל"ה-תשל"ח).

כמו כן, אפשר לנסח במדריך הגדרות ברורות של המושגים שיעמדו לדיון, תוך תשומת לב למושגים הסובייקטיביים הספונטניים שיש הן למורה והן לתלמיד, הנובעים מהתנסות אישית, חברתית ותרבותית. משמעותם של מושגים אלה שונה לעתים מן המשמעות האובייקטיבית שאנו רוצים להקנות ולעתים הם בעלי משמעות חלקית בלבד.

למשל משמעותו של המושג **נורא** במקורותינו, הקשור ל"ימים הנוראים"³, שונה באופן מהותי או לפחות באופן חלקי, מן המשמעות הספונטנית והסובייקטיבית שיש לו בעיני הלומד והמורה. שימוש במושג "ימים נוראים" ללא הבהרה מדויקת של משמעותו המקורית, מסלף את הנושא וגרוע מזה, גורם נזק לתלמידים מבחינה רגשית. או: משמעותו של המושג **גיבור**, הקשור למבנה הדעת של הספרות היפה, שונה מן המשמעות הספונטנית הסובייקטיבית שיש למושג בעיני הלומד. במקרה זה, שימוש במושג גיבור ספרותי, ללא הבהרה של משמעותו האובייקטיבית המדעית, מסלף את הנלמד ומחזק את טעויות החשיבה של הלומד. להלן אירוע המדגים זאת: בכיתה ה' למדו משל על הברבור, הסרטן והדג שניסו למשוך עגלה. מכיוון שכל אחד משך לכיוון אחר, העגלה לא זזה. המורה שאלה: **מי הם הגיבורים בסיפור?** תלמיד: **אף אחד, כולם אותו דבר.** (הדוגמה לקוחה מספרו של שטאל, תשל"ז, עמ' 317). לדעת התלמיד, גיבור הוא מי שמתגבר בכוחו על האחרים. אירוע זה מוכיח שיש פער בין המשמעות האובייקטיבית הניטרלית של המושג, שאליה התכוונה המורה, לבין המשמעות הספונטנית הסובייקטיבית והחיובית, שאליה התכוון התלמיד. גישור פער זה מחייב הגדרתם של המושגים, אך בהגדרה פורמלית לא סגי; יש צורך בהגדרה דידיקטית, המתחשבת במושגיו ספונטניים של התלמיד ובדרכי חשיבתו. להלן, ננסה להדגים זאת, באמצעות הדיון במושג **גיבור ספרותי** ובאמצעות המושג **דמיון** שאף הוא שייך לתחום הספרות היפה. בכך, תהיה גם משום הבחנה בין הגדרה פורמלית לדידיקטית.

1. גיבור ספרותי

כאמור למושג זה משמעות ניטרלית: גיבור ספרותי יכול להיות חזק או חלש, טוב או רע, קטן או גדול. אך ראינו שבשביל התלמיד הטעון טיפוח יש למושג גיבור משמעות חיובית. זוהי דמות בעלת כוח גופני רב, בעלת העזה, המתגברת על קשיים, כשהפחד ממנה והלאה. ואמנם, לעתים קרובות הגיבור הספרותי בספרות הילדים ובסיפור העממי הוא גיבור מן הסוג הנזכר לעיל. ודמותו היא לעתים קרובות מושא להערצה ולחיקוי.

אם המורה אינו מודע להבנתו המיוחדת של התלמיד, הוא עלול לחזק באמצעות שאלותיו את המשמעות החיובית שיש למושג "גיבור ספרותי" בעיני התלמיד ולהפריע לו להבין את המושג במשמעותו הניטלית. להלן אירוע משיעור בספרות בכיתה ו', שבו למדו סיפור ממלחמת השחרור המדגים תופעה זו.

מורה: מי הן הדמויות שבסיפור?

תלמיד: יוסף החייל, יצחק הנהג, הערבים התוקפים, התינוקות וכו'.

מורה: מי מבין הדמויות הוא גיבור הסיפור?

תלמיד: יוסף.

המורה: מדוע?

תלמיד: משום שהוא נאבק קשות והצליח.

מורה: אכן, יוסף הוא גיבור הסיפור, הוא גילה עוז ותושייה מופלאים.

במקרה זה הפך המורה עצמו את המשמעות החלקית שיש לגיבור הסיפור, למשמעות הבלעדית. אגב, גם יצחק הנהג הראה עוז כשהסכים לנהוג בתנאים מסוכנים ואף הוא אחד מגיבורי הסיפור. כמו כן, גם הערבים שהתקיפו הם מגיבורי הסיפור. אולי התאימה יותר השאלה: "מיהו הגיבור הראשי?": אך גם אז צריך לתת את הדעת למשמעות הניטרלית האובייקטיבית של המושג. אם כיתה זו תלמד, בהמשך, סיפור אחר, שבו גיבור הסיפור הוא איש רע-מעללים, והמורה ישאל מיהו גיבור הסיפור - התלמידים יהיו מבולבלים וגרוע מזה: המורה עשוי לייחס לדמות השלילית מבחינה מוסרית, משמעות חיובית בעיני התלמידים, בכך שיקרא לו "גיבור" מה גם שתלמיד טעון טיפוח יכול לתפוס תוקפנות כגבורה.

אמנם, התלמיד נפגש גם בסיפורים אחרים, עם גיבורים שונים: מהם ילדים וילדות, זקנים ומסכנים ומהם בעלי חיים ואפילו דוממים. אך התלמיד הטעון טיפוח שלא כתברו המבוסס, אינו מגיע בעצמו - בדרך האינדוקטיבית - למסקנה, שגיבור ספרותי משמעותו ניטרלית ולא דווקא חיובית. התלמיד הטעון טיפוח נשאר צמוד למה שמוכר לו, בייחוד כשהמוכר מלווה ריגוש רב - ובמקרה אחר, הוא נשאר כדברי פרנקשטיין מבולבל בעולם הזר והשרירותי של הלמידה, הנראה לכן גם מאיים.

דווקא התלמיד הטעון טיפוח זקוק להגדרה ברורה, המנוסחת היטב מראש. אך ההגדרה הפורמלית-מילונית של גיבור, למשל: "כל אחת מן הדמויות הראשיות או המרכזיות ביצירה ספרותית", אינה מספיקה. עליה ליהפך להגדרה דידקטית; כלומר עליה להתפתח בעת הדיון בכיתה, ולהביא בחשבון את קשייו של התלמיד. הגדרה כזו מתפתחת תוך כדי הבחנה בדומה בסוגי הגיבורים הספרותיים ובשונה ביניהם. עליה להביא בחשבון את הדוגמאות העשויות לבלבל את התלמיד ולהביא את הבלבול למודעותו. חשוב גם להסביר לתלמיד שיש הגיון בכך שהתבלבל, כשם שיש להסביר לו מדוע קוראים בשם "גיבור" לכל מי שלוקח חלק בעלילה. אפשר למצוא מכנה משותף בין הגיבור היומיומי שמשמעותו חיובית בעיני הלומד לבין הגיבור

במשמעות הניטרלית וגם לבין "גיבור היום" - זה הצטיין במשהו והוא משמש נושא לשיחת הרבים ייתכן שאפשר לראות את כולם במוקד התרחשות כל שהיא. כמו כן, אפשר לנמק את המושג הספרותי גם נימוק היסטורי, כפי שעושה זאת אוכמני (אוכמני, 1976): "השם גיבור ספרותי, על שום התכונות הגיבוריות של הדמויות ביצירות קדומות. רק במאה ה-20 עם הדמוקרטיזציה של החיים הציבוריים, היוו דמויות חלשות, תשושות וכו' מוקד הסיפור".

לסיכום: על ההגדרה הדידקטית לכלול יותר פרטים מבחינים משכוללת ההגדרה הפורמלית, וזאת בהתחשב במושגים הסובייקטיביים והספונטניים שיש ללומד. לכן, הגדרה דידיקטית של גיבור ספרותי תהיה בערך כך: "גיבור ספרותי הוא מישהו או אפילו משהו, שעליו בעיקר נכתב הסיפור, בין הוא חזק וגיבור ממש ובין הוא חלש; בין הוא טוב ובין הוא רע; בין הוא ילד או ילדה ובין הוא מבוגר, בעל חיים או דומם"

באמצעות ההגדרה הדידקטית, המביאה בחשבון את הרגשותיו של התלמיד, צריך לקוות שהוא לא יראה בלמידה עולם שרירותי ומאיים היות והיא עוזרת לו להתמצא בריבוי התופעות.

אחת הדוגמאות המתאימות להצגה הגיבור הספרותי במשמעותו הניטרלית - בהבדל מגיבור במשמעות החיובית - יכול להיות פרק ה' בספר מלכים ב'. בפרק מסופר על נעמן "גיבור החיל", שהלך בעצת הנערה הקטנה השבויה מישראל, אל אלישע שירפא אותו מצרעתו. מי הם גיבורי הסיפור בפרק זה? האם רק נעמן "גיבור החיל"? או אולי גם הנערה הקטנה שגרמה לכל ההתרחשות שבהמשך? ואולי גם אלישע הנביא ששלח את נעמן לרחוץ שבע פעמים בירדן? נראה כי בסיפור זה גיבורים ספרותיים אחדים, שאחד מהם הוא אמנם גם גיבור במשמעותו החיובית, אך שאינו בהכרח הגיבור הראשי בפרק. ולא עוד אלא שהוא אינו הגורם להתרחשות העלילה, אלא שהדברים קורים לו. דווקא הגיבורים האחרים, ולא דווקא הגיבורים במשמעות היומיומית, הם הגורמים להתרחשות העלילה שבהמשך, כמו אותה נערה שבויה. מהניסיון מתברר שלתלמידים קשה לקבל שהנערה הקטנה השבויה היא אחת מגיבורי הסיפור בדומה לנעמן שר הצבא. חשוב שכותב המדריך יהיה מודע לקושי זה ויתחשב בו. כך תהיה ההבחנה שבין הגיבור במשמעותו החיובית היומיומית הספונטנית לבין המשמעות האובייקטיבית הניטרלית הברורה יותר.

אגב, בדיון זה, בדבר הצורך בהגדרה דידיקטית, בא לידי ביטוי גם הקשר שבין העיקרון הלא-אינדוקטיבי לבין עיקרון ההסתעפות ונטרול הרגש: טיפול במושג אחד מחייב הסתעפות לטיפול במושגים אחרים, בין דומים ובין שונים, וכמו כן: ההגדרה הדידיקטית מרגיעה ומנטרלת ריגושים בהיותה מסגרת התייחסות מושגית.

2. דמיון

בדרך כלל אנו משתמשים במושג "דמיון" לציון העלאה במחשבה של מציאות שאין לה ייצוג חיצוני ממשי כאן ועכשיו; זוהי מציאות פנימית, מציאות של **כאילו** בלבד. משמעותו של מושג זה אף היא ניטרלית, בין המציאות הפנימית שהועלתה במחשבה היא מציאות אפשרית שתהיה או שהייתה ובין לא; בין היא מתקבלת על הדעת ובין היא נראית שגונית ובלתי הגיונית.

בשיעור הספרות משתמשים לרוב במושג **דמיון** - במובן מהשימוש במושג **מציאות** - כדי לתאר מציאות פנימית שאי-אפשר שתהיה ממשית, בשל שבירת כללי ההגיון הסבירים או חוקי הטבע המוכרים, אך גם במקרה זה, כפי שנאמר לעיל, משמעותו של המושג היא ניטרלית, ללא עירוב של רגשות שליליים. זאת במובחן ממושגים כמו **שקר**, **בלתי הגיוני**, **שטות**, **טעות** ו**לא נכון** שהם לרוב בעלי משמעות שלילית.

מתברר שילדים טעוני טיפוח, המשתמשים במושג **דמיון**, מייחסים לו לעתים קרובות משמעות שלילית, ולא ניטרלית, וזאת מפני שאינם משתמשים באופן ספונטני במושג **כאילו** כך, על-אף השימוש הלשוני המשותף במושג זה מצד המורה ותלמידיו, אין הם מדברים באותה שפה, ויש הבדל במשמעות שכל צד מייחס לאותה המילה.

זאת בדקתי בכיתות ו'–ז' טעונות טיפוח באמצעות קטעים, שבהם מתוארות במשולב מציאות אפשרית ומציאות בלתי אפשרית (רון, תשל"ח). על התלמידים היה לציין איזה קטע מתאר מציאות דמיונית, שאינה מתקבלת על הדעת כאפשרית, ואיזה קטע מתאר מציאות אפשרית. והחשוב מכול, על התלמידים היה **לנמק** את קביעתם. רק על-פי ההנמקות אפשר היה לקבוע מהי המשמעות שהם מייחסים למושג **דמיון**.

להלן דוגמה אחת מני רבות לקטע שיש בו האנשה בלוויית התגובות של התלמידים.

הקטע: "גבעולי הדגן התרוממו והושיטו עלעלים קטנים וירוקים 'בוא נא גשם', התחננו בלא קול, 'בוא נא והשקה אותנו מים'".
מקצת התלמידים ציינו, בצדק, שזהו קטע דמיוני אך ההנמקות לכך היו בלתי צפויות:

- שאם אין גשם אז אין עלים.
- לא יכול להיות שמישהו מדבר ואין קול.
- לא יכול להיות, שאם אדם או פרח יבקשו את הגשם הוא יבוא מיד.
- אם העצים בשלכת אז אין עלים.

ההנמקות הללו מעידות, שהילדים ייחסו למושג **דמיון** משמעות שלילית, כמו שהם מייחסים לשטות, לטעות או לשקר. **לא ההאנשה היא שהסבה את תשומת לבם של הילדים ולא היא אשר התקבלה כדמיון וכמשחק בכאילו**, אלא הם שמו לב לאי-היגיון אחד, שהוא כולו במישור הראליסטי.

תפיסת המושג **דמיון** במשמעותו השלילית, ולא זו הניטרלית המקובלת, בולטת בדוגמה הבאה:

"תם כסליו, ובא טבת, והגשם עדיין לא בא. התכנסו החקלאים יחדיו וישבו לדון במצב. לבסוף החליטו להשקות בעצמם. הוציאו צינורות מן המחסנים, התקינו ממטרות והשקו את השדות".

גם ליד קטע זה המתאר מציאות העשויה להיות ממשית ואפשרית, ציינו חלק מהילדים שהוא קטע **דמיוני** כי גם בו מצאו אותן טעויות מהסוג שצוין לעיל. ההנמקות שלהם לקביעה שזהו קטע דמיוני היו:

- כי כולם יודעים שבא כסליו אז יורד גשם, ומה פתאום מוציאים צינורות להשקיה?

- מפני שאין גשמים, אז אין מים, ואי-אפשר לשים ממטרות.

- שעד כסליו כבר יורד שלג, ובסיפור הזה לא יורד אפילו גשם.

- מפני שאם תם כסליו אז הגשם היה צריך לבוא.

תשובות אלו של הילדים מחזקות את הטענה שהתלמידים מייחסים למילה **דמיון** משמעות **שלילית** ולא ניטרלית.

בשני המקרים, הן בתגובות לקטע הדמיוני והן בתגובות לקטע המתאר מציאות אפשרית, יש דפוס זהה של חשיבה. היגיון זהה פועל בעקביות בכל התגובות. צריך לציין, שלולא ההנמקות שנתבקשו הילדים לתת, היינו חושבים בטעות שהתשובות בדוגמה הראשונה נכונות, בעוד שהתשובות בדוגמה השנייה אינן נכונות. זאת, בשעה שכל התשובות שוות באיכותן. אגב, מבחן זה מוכיח שמבחני "הבררה", או המבחנים המסתפקים במילה אחת בלבד כתשובה, אינם יעילים, כי הם אינם מאפשרים לעמוד על דרכי החשיבה שמאחורי התשובות.

מתגובות התלמידים מתברר שההגדרה הפורמלית המצויה במילון: "דמיון - מראה שאינו קיים במציאות או בלתי מציאותי, בדוי מן הלב," - לא תועיל, כי היא אינה מביאה בחשבון שלילדים חסרה הבנתם של מושגים קודמים, כגון **האנשה וכאילו** - שהוא מושג חשוב ביותר להבנת משמעותו הניטרלית של המושג **דמיון** על שימושיו השונים.

כאן נוגעים אנו גם בבעיה השנייה הקשורה בהקניית המושג, והיא השימוש הרב-משמעי במונח "לדמיין". הנה אחדות מהמשמעויות:

- לדמיין פרטים בלתי ידועים, אך אפשריים.

- לדמיין פרטים שלא היו ולא נבראו.

- להמציא דברים שלא היו ושאינם יכולים להיות על-פי חוקי הטבע או כללי ההיגיון.

- נוסף על כך: השימוש במונח דמיון במובן אחר לגמרי: כדי לתאר משהו הדומה לאחר.

יכולתו של הטעון טפוח להבחין בין אספקטים שונים של דבר אחד היא מוגבלת, ומכאן מובן איזו מבוכה אנו גורמים לילדים על ידי הוראה שאינה מודעת לכך, ואינה מאפשרת הבחנות והבהרות ברורות. ראינו שיש שתי בעיות עיקריות הנוגעות למושג דמיון:

א. אי-ההתאמה שבין המשמעות הניטרלית שאנו מייחסים לו לבין המשמעות השלילית שהלומד מייחס לו. אי-התאמה זו מעוררת את הצורך לפעול במושגים קודמים, כמו **כאילו והאנשה**. ומעוררת את הצורך לראות במשחק **הדמיון** מעין תנאי מוסכם שבין שני צדדים: היוצר והקולט, היודעים במה מדובר; מה שאין כן, **בשקר**, שאז צד אחד מודע לסילוף.

ב. השימוש הרב-משמעותי (הניטרלי אף הוא) באותו מונח עצמו, המחייב התייחסות מיוחדת ותרגול מתאים, הממקדים את תשומת הלב במשמעות הנובעת **מן ההקשר**.

בהזדמנות זו כדאי לזכור את דבריו של ויגוצקי (תשכ"ה) האומר: "מילה המופיעה בהקשר, פירושה גם יותר וגם פחות מאותה מילה במבודד יותר, משום שהיא מקבלת תוכן חדש. ופחות, משום שמשמעותה מוגבלת ומצטמצמת על ידי ההקשר". אם כך במילה רגילה, בעלת משמעות אחת, על אחת כמה וכמה כשמדובר במילים בעלות משמעות שונה מלכתחילה.

בסיכום: באמצעות שני המושגים הספרותיים שהוצגו לעיל: **גיבור ספרותי** ו**דמיון** הודגם הצורך במודעות לקשיים העלולים ליוצר בעת מפגשו של התלמיד עם החומר. הקושי בהקניית המושג **גיבור ספרותי** נובע **מהמשמעות החיובית** שהתלמיד מייחס למושג **גיבור** במובן היומיומי, ואילו הקושי בהקניית המושג **דמיון** נובע **מהמשמעות השלילית** שהתלמיד מייחס לו. בשני המקרים המשמעות ניטרלית והיא עומדת בסתירה למשמעויות שמייחס להם התלמיד, המלוות בריגוש שיש לנטל באמצעות התערבות דידיקטית מתאימה.

כפי שנאמר קודם, תפקיד "המדריך למורה" לעורר את המודעות לפער שבין המשמעות הסובייקטיבית והאובייקטיבית, של המושגים שאנו רוצים להקנות, ולהסב את תשומת הלב לדרכי ההתערבות הדידיקטית.

כמו כן, יש מקום להציע ב"מדריך למורה", זה בצד זה, ביחס לאותו תוכן לימודי - דרכי הוראה שונות לטעונו הטפוח ולמבוססים. צריך להציג זאת תוך הבלטת העקרונות והסבר התופעות הייחודיות, הן בתגובות הלומד והן בדרכי ההתערבות של המורה. הצגת העקרונות תאפשר למורה ליישם במקרים אחרים, כך שלא יהיו כבולים לדוגמאות המובאות ב"מדריך למורה".

הצגת דרכי הוראה שונות של אותו תוכן תעזור למורה להבחין טוב יותר בין מה שאנו מגדירים דרך אינדוקטיבית בהוראה לבין הדרך הלא-אינדוקטיבית. כמו כן יוכל המורה להבחין בין השימוש בדמיון וברגשות כאמצעים להפעלת היצירתיות וההנאה לבין השימוש בדמיון וברגשות כאמצעים להמשגה. נראה לי שהבהרות מעין אלו מקומן ב"מדריך למורה".⁴

ב. השתקפותו של עקרון ההוראה הלא-אינדוקטיבית בחומר לתלמיד
 הדיון יתייחס לחומר הניתן לתלמיד בשני מקצועות: במדעי הטבע ובשיעור ספרות.

1. מדעי הטבע

כידוע, תכניות מט"ל מבוססות על העיקרון האינדוקטיבי. התלמיד מתבקש להתנסות באירועים שונים ולהגיע בעצמו למסקנה המשתמעת מהם. עליו לגלות את הכלל או את עיקרון ולנסחם מילולית. אך אם אנו רוצים להפעיל את העיקרון הלא-אינדוקטיבי צריך להשתמש במסגרת המושגית - הכלל או העיקרון - כדי שפעולותיו של התלמיד יכוונו בהתאם. כשמדובר בהוראת תלמידים טעוני טיפוח - בדרך המקובלת, האינדוקטיבית, יש במקרה הטוב ביותר מצב של ניסוי וטעייה. אך לרוב אין כלל מצב של ניסוי, אלא רק מצב של הנאה הנובעת מעצם המניפולציה. הנאה כזו אינה בעלת ערך ללמידת התכנים, והיא אף מפריעה לה בשל אי-יכולתו של התלמיד הטעון טפוח להינתק מן הקונקרטי ומן הרגשות המלווים אותו בזמן הפעילות.

להלן אירוע אחד מני רבים, שנוכחתי בו, המדגים הנחה זו. במסגרת הוראת הנושא "חשמל" בכיתה ה', למדה הכיתה על חומרים מבודדים ומוליכים. התלמידים בדקו את טיבו של הדיודה - אם הוא חומר מוליך או מבודד. (הדיודה הוא חומר מוליך ומבודד; הדבר תלוי בתנאים שבהם הוא מוכנס למעגל החשמלי).

המורה חילקה תרשימים שלפיהם הוטל על התלמידים להכניס את הדיודה למעגל החשמלי. הכנסתו הייתה בתנאים שונים, כך שבשני מקרים פעל כחומר מבודד (ההוכחה - הנורה לא דלקה), ואילו בשני מקרים אחרים פעל כחומר מוליך (ההוכחה - הנורה דלקה). הילדים נתבקשו לערוך ניסוי על-פי התרשימים ולבדוק באילו תנאים הדיודה מוליך חשמל ובאילו תנאים אינו מוליך, וכן נתבקשו לנסח את הכלל במחברת.

התלמידים עסקו בניסוי בהנאה מרובה. מדי פעם נשמעו צעקות: "דולק" "לא דולק". חלק רשם ליד התרשים "דולק" או "לא דולק". לאחר שסיימו לבדוק - צבעו את הדף בצבעים שונים, אך אף אחד מהתלמידים לא הגיע לכלל, וכמובן שלא ניסח אותו במילים.

במשך הניסוי עברה המורה מקבוצה לקבוצה, העירה ותיקנה. והנה היא נתקלה באחת הבנות, שרשמה ליד כל התרשימים שעל הדף שהנורה "דלקה". המורה ניסתה להראות לה במה טעתה ולהוכיח לה שבתנאים מסוימים הנורה אינה נדלקת. אך התלמידה הגיבה בכעס ובאכזבה: **"אבל אצלי זה כן דלק קודם. כל הזמן דלק!"**. מסתבר שתלמידה זו לא עסקה כלל בניסוי לא היה אכפת לה מה טיבו של הדיודה - מתי החומר מוליך ומתי הוא מבודד. התלמידה נהנתה כשהנורה דלקה, הפעולה גרמה לה סיפוק ותחושת הצלחה. ייתכן שאפילו ראתה בנורה שאינה דולקת כישלון ולא הוכחה לחומר מבודד שהוכנס למעגל החשמלי.

אך לא רק תלמידה זו הייתה רחוקה ממילוי המשימה. גם אלה ש"הסכימו" למצב של נורה שאינה דולקת, לא שמו לב לתנאים שגרמו להיווצרות המעגל החשמלי ולא יכלו להגיע להבנת הכלל או העיקרון.

ננסה עתה ליישם את הדרך הלא-אינדוקטיבית בנושא זה. כך שבמקום גילוי מפוקפק, שאליו מגיעים בדרך האינדוקטיבית כביכול, אפשר יהיה להפעיל יזמה ואחריות כדי לאמת את הכלל או את העיקרון וליישם אותו. לפי גישה זו על המורה לנסח את הכלל המבוקש, ואפשר בניסוח הססני, כמו: "יש אומרים שהדיודה הוא חומר **מבודד** אם הוא נמצא בתנאים אלה... והוא חומר **מוליך** אם הוא נמצא בתנאים אלה... בואו ונבדוק עכשיו אם זה נכון!" בדרך זו על הלומדים לאמת או לבדוק במקום לגלות. אפשר גם להציג תחילה אלטרנטיבות שונות: "יש אומרים ש... ויש אומרים ש..." ולבקש מהתלמידים לנסות כל אחת מהאלטרנטיבות ולבחור באלטרנטיבה הנכונה. בשני המצבים הלמידה נעשית במסגרת מושגית מרגיעה, התומכת בתלמידים וממקדת את תשומת הלב והקשב.

כמו כן, אפשר להתחשב בתלמידים הנהנים מנורה דולקת ולומר: "בואו ונבדוק כיצד צריך לשים את הדיודה כדי שנוכל להדליק את הנורה **כל זמן שנרצה בכך**".

לאחר הבדיקה ואימות הכלל, בא עוד שלב. בשלב זה מתבקשים התלמידים לנסח את הכלל בלשונם הם.

מובן שבכל מקרה צריך לברר אם המושגים הכלולים בהגדרה או בניסוח הכללי, ידועים לתלמידים. אגב, על אף שבשיעור המתואר נתבקשו התלמידים לבדוק מתי הדיודה הוא חומר מוליך ומתי הוא מבודד, הם לא הכירו את העיקרון של מעגל חשמלי. הם ייחסו למידת אורך החוט תכונות מהותיות למעגל חשמלי, וזאת לאחר שיעורים רבים והתנסויות מרובות. הנה דוגמה של שיחה בכיתה:

מורה: האם שמתם לב מתי הדיודה הוא חומר מוליך ומתי הוא מבודד?

תלמיד: מתי שהוא קרוב ומתי שלא.

תלמיד: מתי שהחוט ארוך ומתי שהוא קצר.

מכאן, שהמחשה והפעלה, שאינן מלוות בהדרכה מכוונת מראש, באמצעות מושגים ברורים ומובחנים היטב, המעוברים לתלמיד מפי המורה או בכתב - מפריעות ללמידה בעלת ערך יותר משהן עוזרות לה. המניפולציה וההמחשה מעוררות ריגושים המפריעים לתלמיד הטעון טיפוח, וזאת בניגוד לילדים המבוססים, שהרגשות המתערבים בפעילות אינם מפריעים להם. ילדים אלה מסוגלים להתעלם מן האספקטים הבלתי רלוונטיים בכוחות עצמם, ולטפל בעיקר. אגב, בדוגמה שהובאה לעיל, אנו רואים כיצד העיקרון "הלא אינדוקטיבי" קשור בעיקרון השלישי שהוצג כאן: נטרול הריגושים.

2. שיעורי ספרות (הבנת הנקרא)

בתכניות השונות לפיתוח הקריאה והחשיבה, ניתנים תרגילים יפים מעניינים ביותר, מעוררי דמיון וחשיבה, אך לא כולם מנוסחים על-פי העיקרון הלא-אינדוקטיבי.

נדגים זאת באמצעות ניסוח עבודה לתלמיד, מתוך החוברת הראשונה לטיפוח הקריאה והחשיבה של נט"ע, הנוגעת לקטע מתוך ספרו של הברון מינכהאוזן.

הברון מינכהאוזן מספר

"נפול נפלתי בכוח רב לארץ, דימתי בלבי כי איהרג בו במקום. למזלי נשארתי חי, אלא שמעוצם הנפילה כרה גופי הכבד בור עמוק באדמה. הבור היה עמוק כל-כך, עד שבשום אופן לא יכולתי לצאת מתוכו. לא הייתה לי אפוא בררה, בלתי אם לרוץ לביתי, להביא משם את, לחפור עצמי מתוך הבור, ואמנם חפרתי עצמי והצלחתי להינצל מאותו בור עמוק".

לקטע זה, מצורפות עבודות מעניינות שונות. לדוגמה (אחת העבודות הראשונות):

"קטע זה נקרא על ידי נערים אחדים ותגובותיהם היו שונות. מה עשויות היו להיות תגובות אלו, ומה עשויים היו הנערים לומר זה לזה. העלה אפשרויות רבות ככל האפשר". תרגיל יפה ויצירתי זה מתבסס על ההנחה, שהלומד יגלה את מהות הקטע בכוחות עצמו ויבחין שיש כאן תיאור מצב בלתי סביר מבחינה הגיונית ושהקטע מתכוון לשעשע, באמצעות הפרת כללי ההיגיון הפשוטים ביותר, הבאים לביטוי בסיפורי הבדיה והגוזמה המשעשעים.

כשתרגיל מסוג זה מקדים את ההבחנה במהות הקטע, הוא עלול לעורר אסוציאציות רבות בלתי רלוונטיות. למשל, אסוציאציות הקשורות בבור עמוק, נפילה, מוות, אסון, הצלה. אמנם העלאת אפשרויות רבות מעידה על חשיבה רב-כיוונית, אך זאת בתנאי שהלומד מודע לכך; אחרת יש בכך משום היגררות בלתי מובחנת אחרי רגשות; זה מה שקורה לרוב אצל הלומד הטעון טיפוח ועשוי להתפרש בטעות כחשיבה רב-כיוונית.

ואמנם מן הניסיון התברר שילדים שקראו קטע זה, לא הבינו את ההומור שבו, ולא הבחינו במשחק ה"כאילו" ששבר כללים הגיוניים במכוון. כמו כן, היו כאלה שרגזו על המחבר שמספר שקרים והביעו תוקפנות כלפיו.

להלן דברי אחד התלמידים:

"מה הוא חושב, שאנחנו טפשים? אולי הוא הטיפש, שמספר שקרים ובטוח שמאמינים לו. איזה דבר זה? נפל לתוך בור כזה עמוק ובלתי שום עזרה הצליח לצאת. מה זה, הוא קוסם?"⁵

תגובה זו, מחזקת את ההנחה בדבר האפשרות של ייחוס משמעות שלילית, לאי-ההיגיון שיש בספרות, ומצביעה על הפער שיש בין המשמעות האובייקטיבית של תוכן הנלמד לבין המשמעות הסובייקטיבית שמייחס לו התלמיד. התלמיד, לא ראה את ארגון המציאות הבלתי הגיונית שבסיפור,

שנעשה במכוון כדי לשעשע, אלא **הדמיון נתפס כשקר והמחבר כשקרן**. כמי שרוצה ל"סדר" אותו.

תגובה זו מעידה על הצורך לטפל בהבחנה שבין שקר לבין **הגזמה הדמיונית**. כמו כן, היא מאפשרת הגדרה דידיקטית שתתייחס לניסוח שהתלמיד השתמש בו. לדוגמה: **שקר** הוא מצב שבו המספר רוצה שיאמינו לו שכך קרה באמת; אבל בסיפור זה אחרת. המספר **אינו רוצה** שיאמינו לו שהסיפור באמת קרה. להיפך, המספר או המחבר, מקווה שהקורא לא יהיה טיפש ויבחין ב"שקר", במה שלא יכול לקרות באמת. במקרה כזה אנחנו אומרים שהסיפור הוא **דמיוני** ושהמחבר הגזים בכוונה, כדי שנצחק. יש כאן מעין הסכם בין שני צדדים; המחבר והקורא המשחקים יחד באותו משחק משעשע. (בעצם, רק הנחה זו מאפשרת את ההנאה או את הצחוק משבירת כלליים ההגיוניים שבמשחק האמנותי).

ההגדרה הדידיקטית דלעיל מדגימה את ההבדל המהותי שבינה לבין ההגדרה הפורמלית המילונית למושג **שקר** או **דמיון** כמו: **דברים שאינם מתאימים למציאות**, ומצביעה על-כך שההגדרה הפורמלית אינה מספיקה בשביל התלמיד הטעון טיפוח. אגב, ההבחנה שבין ההגדרה הפורמלית לדידיקטית, מבהירה את השימוש במינוח "**הוראה בדרך לא-אינדוקטיבית**" במקום השימוש במונח **דדוקטיבית**.

לא נטפל בחלק השני של תגובת התלמיד, המעיד על חשיבה מגית וריגושית. טיפול כזה חורג מנושאנו, שהוא ניסוח משימות לתלמיד לקטע ההומוריסטי. ייתכן, שתרגיל "סגור": יותר, המתייחס למהות הקטע, היה מאפשר ללומד להבין טוב יותר את העניין, והיה מונע היגררות אחרי החשיבה המגית והריגושית. להלן ניסוחים אפשריים כאלה לאותו תרגיל, מהם ממוסגרים יותר ומהם ממוסגרים פחות. אך כולם מתייחסים לז'אנר הסיפורי ההומוריסטי.

אפשרות א. נערים אחדים קראו את הקטע והגיבו באופן שונה זה מזה.

אחד אמר: שטויות, איזה טיפש המחבר.

שני אמר: איזה סיפור דמיוני, מצחיק ומשעשע.

שלישי אמר: איזה שקרים, הקטע מרגיז.

והרביעי אמר: אותי זה ממש הפחיד.

עם איזה נער אתה מסכים? נמק מדוע.

צריך לזכור שההנמקה חשובה מאוד, כי רק היא מגלה את דפוסי החשיבה המאפשרת למורה להתייחס לתשובה בהתאם.

אפשרות ב. נערים אחדים קראו את הקטע ופרצו בצחוק.

מדוע לדעתך עשו כך?

אפשרות ג. מישוהו אמר שהסיפור תכוון לשעשע - האם צדק?

הבא דוגמאות או הוכחות לכך מתוך הקטע.

אפשרות ד. המחבר סיפר על מקרים שאפשרי שיקרו, וסיפר על כאלה שבלתי אפשרי שיקרו. ציין אילו הם.

אפשרות ה. המחבר של הקטע ידוע כמי שמגזים ובודה מלבו דברים שלא היו ולא נבראו, האם הקטע מאשר זאת? הבא הוכחות לכך.
אפשרות ו. מישהו אמר, שבקטע זה יש שקרים ומישהו אמר, שבקטע זה יש הגזמות דמיוניות. מי לדעתך צדק? נמק.
מהו ההבדל שבין שקר סתם לבין הגזמה דמיונית בנוסח הקטע שלפניך?
התוכל לנסח את ההבדל?⁶

כל אחד מן התרגילים, המוצעים לעיל, מחייב התייחסות של המורה להנמקות של התלמידים ולהוכחותיהם. הסכמה סתמית במילה אחת, אפילו אם היא נראית לכאורה נכונה, אינה מספיקה. חשוב לברר מהו ההיגיון המסתתר מאחורי התשובה של התלמיד, בין היא נראית נכונה ובין היא נראית בלתי נכונה. רק אז אפשר לטפל בדפוסי החשיבה המוטעים. תרגילים מסוג זה מכוונים לטפל במושגים הבסיסיים של הקטע כמו: הומור, שעשוע, הגזמה פיוטית והבחנה בינה לבין שקר והבחנה בין מציאות לדמיון. אחרי התרגילים מן הסוג דלעיל, הדורשים הבחנה במהות הקטע, אפשר לתת תרגיל המכוון לחשיבה יוצרת. למשל: "נסה אף אתה לחבר תיאור בלתי הגיוני, מהסוג שמצאת בסיפורי הדמיוניים של הברון מינכהאוזן". מובן שתרגיל זה מחייב הבהרת המושג **דמיון** על משמעויותיו שונות (ראה בפרק הקודם).

דפי עבודה מכוונים

הצורך להתערב בדרכי החשיבה של התלמידים, לטפל בתשובות, להשוות ביניהן, לבדוק איזוהי התשובה הטובה ביותר ולנמק מדוע-מחייב את המורה לעבור לעתים תכופות לאחר עיסוק בעבודה עצמי, לחלק פרונטלי של השיעור. בחלק זה של השיעור על המורה לכוון את הלומדים, להעביר את תשובותיהם דרך "מסננת" המושגים וההגדרות, שהציג בשיעור. זאת, כדי להבחין בין תשובה נכונה לבלתי נכונה או בין תשובה נכונה יותר ותשובה נכונה פחות.

מכאן שלא רק הניסוח של העבודה לתלמיד, אלא דף העבודה כולו צריך לקבל אופי שונה.

על דפי העבודה להיות בנויים כך, שיחייבו ויאפשרו מדי פעם את המעבר לחלק הפרונטלי של השיעור. חלק כזה, הוא חיוני הן אחרי העבודה העצמית שנעשתה והן לפני עבודה הבאה. המורה צריך לדעת, מתי ואיך להפסיק את העבודה העצמית של התלמיד ואיך לטפל בתגובות התלמידים. הדרכה כזו צריכה להיכלל ב"מדריך למורה". על המדריך לצייד את המורה, בין השאר, בהברות של המושגים, שבעזרתן יוכל להפסיק את זרם האסוציאציות הבלתי רלוונטיות של התלמידים ושבזרתן יוכלו התלמידים להמשיך בעבודתם העצמית. (רון, תשל"ח).⁷

עיקרון ההוראה המסתעפת

כפי שהוסבר בפרק הראשון, מסתעפת ההוראה לשני כיוונים:

1. לתכנים אחרים.
 2. לאספקטים אוניברסליים ולאספקטים אישיים.
- להלן שתי דוגמאות הממחישות זאת.

הוראת השיר "בשדה חרציות ופרגים"⁸

בשיר זה יש רמזים תנ"כיים הקשורים בדמותו של שמשון, ויש להסתעף מן התוכן השירי אל המקור התנ"כי.

ההסתעפות מאפשרת ללומד להשוות בין האסוציאציות שבמקור לבין אלו של הרמז בשיר. לעתים, צריך להסתעף אל שיר אחר שבו מופיע שמשון במשמעות סמלית שונה מזו שבשיר הנלמד. כמו כן, צריך להסתעף אל המשמעות הסמלית שיש לשמשון בתודעת העם, להשוותה עם המשמעות הסמלית שבשיר.

נוסף על כך, צריך לדון במשמעות הסמלית שיש לשמשון בחשיבה העממית, הן מתוך אספקט אוניברסלי והן מתוך אספקט אישי של הלומד.

צריך להסביר את התפיסה העממית המקובלת, הרואה בשמשון סמל לדמות חיובית, סמל לגיבור נועז המקריב עצמו למען העם - על-אף שלאמתו של דבר, אפשר לראות בשמשון סמל של גיבור הרפתקן, מתנכל, ההולך שבי אחרי יצרי לבו, הנוקם ומתאבד וזו המשמעות החבויה בשיר. הוראה כזו מאפשרת מפגש עם דו-המשמעות של ערך, ובכך היא מונעת הזדהות עיוורת ובלתי מבוקרת, ומונעת היגררות אחרי סמאות ומליצות.

2. דוגמה אחרת להוראה מסתעפת, היא עיבוד הנושא "על גשר צר"⁹.

זהו מדרש תמונה לפיתוח ההבעה בעל-פה, באמצעות סדרת התמונות: "תיישים על הגשר". התמונות מתבססות על המשל העממי בשם זה.

ושוב מן התוכן הספציפי הזה חלות הסתעפויות:

- א. לתכנים אחרים כמו: מקורות תנ"כיים, הלכתיים, מדרשיים ועממיים.
- ב. לאספקטים אישיים ואוניברסליים הנובעים מדיון במושגים כמו: **ריב, ויתור, פשרה, מאבק על זכות קדימה, שלום ומלחמה.**

מושגים אלה קשורים למשל העממי: "תיישים על הגשר" ומסתעפים ממנו. ההסתעפות לכיוונים השונים, באה לידי ביטוי בשמו הכולל של הנושא: "על גשר צר". שם זה, מסמל סוגים שונים של מאבק: בין אדם לאדם, בין עם לעם, בין האדם לבין עצמו.

ההסתעפות מתפתחת בעקבות הוראת הנושא, תוך דיון במשמעות הכפולה שיש לערכים שהוצגו לעיל, ותוך מודעות לקיום יחדיו של הרגשות הפועלים - הן בשעת ריב, הן בשעת ויתור והן בשעת פשרה.

כפי שנאמר, מאפשרת ההוראה המסתעפת, לתפוס את המציאות כניגודית ולהבין שאפשרי בה קיום יחדיו של גורמים ועקרונות מנוגדים

תוך התכוונות לאדם הלומד. ההוראה המסתעפת מאפשרת להציג תכנים כמייצגים ערכים ומאפשרת את הפנמתם (פרנקנשטיין, 1978). עיקרון ההסתעפות בא לידי ביטוי גם בחוברת העבודה לתלמיד לסיפור "הביצה שהתחפשה"¹⁰.

ההוראה המנטרלת ריגושים

ראינו שעיקרון זה משתלב בעיקרון הלא-אינדוקטיבי ואף בעיקרון ההוראה המסתעפת, אך הוא מתבטא בעיקר בהתנהגותו של המורה בכיתה. נטרול הריגוש מתבטא אצל המורה ביכולת להתייחס היטב לתגובות תלמידיו, לחשוף את ההיגיון העומד מאחורי תשובה מוטעית ולכוון את התלמיד להבנת הטעות ולתיקונה.

התייחסות זו אל התלמיד, כאל סובייקט בעל מבנה נפשי משלו, אפשרית במידה מסוימת גם בתכניות הלימודים, ולכן:

1. צריך להיזהר מלהשתמש בביטויי האנשה שלא לצורך, והדבר אמור בעיקר במקצועות מדעי הטבע. בגלל ריבוי האנשה, עלולים הילדים לייחס תכליתיות וכוונה לתופעות הטבע, במקום לראות את התהליך שבתופעות ואת ההסבר הסיבתי לו. הבנת האנשה כפשוטה, מחלישה עוד יותר את מידת האחריות ללמידה, ועלולה אף לעורר חרדות בעקבות ההרגשה שהשליטה בדברים נשמטת, מאחר שגם לעצמים הדוממים רצון משלהם (פרנקנשטיין, תשל"ב, עמ' 175).

2. רצוי שלא להשתמש ללא הבחנה, בקטעים שיש בהם האנשה מרובה, לשם לימוד אינפורמציה. דבר זה שכיח אפילו בהוראת שירים ליריים, שיש בהם תיאור תופעות טבע, המשמשים בטעות מקור להכרת תופעות טבע אלו. אגב, שימוש בטקסט ספרותי בהוראת הביולוגיה, יש בנושא "בעל החיים וסביבתו" (ת"ל, תשל"א). באגדה "השועל והדגים", שבה השועל מפתה את הדגים היראים מפני הציידים, שיעלו אליו אל היבשה, לומדים הילדים את המושג: "מקום חיות" ואת חשיבות המים לדגים. השאלות המוצגות בדף העבודה כמו: "מדוע סירבו הדגים לשמוע בעצתו של השועל?" מחזקות את תפיסת העולם של התלמיד הטעון טיפול, המייחס כוונת ותכונות אנושיות גם לבעלי חיים. האגדה, ובייחוד דרך הטיול בה, עלולים לעורר ריגוש יתר, בשל האנשה מרובה. כבר נאמר שריגוש זה מפריע ללמידה ערכית ודורש מאמץ מן המורה לנטרלו. אחת האפשרויות לנטרל ריגוש זה היא שימוש תכוף במילה **כאילו** ובהסבר טיבו של הדימוי וכוונתו (רון, תשל"ח, עמ' 260).

צריך לשים לב לכל שימוש בדימוי במקצועות השונים ולציין ולומר במפורש שלפנינו **דימוי** ולהסבירו.

להלן אירוע משיעור בגאוגרפיה בכיתה ז' בנושא "השלטון בבריטניה". הכותרת בספר: "בריטניה אֶם הפרלמנטים" - שהיא דימוי או מטפורה - עוררה קשיים אצל הלומדים. אחת התלמידות הטובות בכיתה שאלה את

המורה: "מה זה אֵם הפרלמנטרים?" תלמידה זו לא זכתה להסבר מידי והמורה השיבה: "כשנלמד תדעי; הרי רק התחלנו את השיעור". המורה לא שיערה כלל, שהשאלה אינה מכוונת לתוכן שילמדו בשיעור, אלא לדימוי (וזאת אפשר היה, ורצוי היה, להסביר מיד) בסוף השיעור שאלתי את התלמידה: "האם עכשיו את כבר יודעת מה זה אֵם הפרלמנטים?" והיא ענתה: "בטח! המלכה, הבית העליון והבית התחתון".

אנו רואים, שהילדה הסבירה לעצמה את הדימוי כפשוטו, והאינפורמציה שלמדה בשיעור אף חיזקה את הדבר. לו הייתה המורה מודעת לבעיה זו של הבנת הדימוי, הייתה מטפלת בכך מראש ומרחיבה את האפשרויות של שימוש בביטוי מעין זה, כמו למשל: "אם המושבות", "אבי הרעיון", "ילדי רוחי", ומצביעה על המשמעות החבויה בדימוי מסוג זה. בכך היה המידע שלמדו בשיעור נעשה רב-ערך.

נוסף על האנשות המעוררות ריגוש מיותר, עשוי לעורר זאת כל סיפור שיש בו מתח. סיפור מסוג זה במקצועות הטבע מחטיא את המטרה, כי הוא מסיט את תשומת הלב של התלמיד לעלילה, במקום להתרכז באינפורמציה שבסיפור.

לדוגמה: במהדורה המתוקנת של "בעל החיים וסביבתו", יש סיפור קצר על הפשוט והדרור שלמראה החתול פרחו ונמלטו כל אחד בדרך אחרת. סיפור זה בא לעורר את התלמידים להתעניין במבנה גופם של הציפורים ולהבין את הקשר הסביבתי שבין מבנה גופן לבין דרך התגוננותן. אך הסיפור על החתול הטורף עלול לעורר ריגוש, שדווקא יחבל בלמידה ערכית. אפשר להביא סיפור זה לאחר עבודת התצפית, המעוניינת כשלעצמה, ולהשמיט את המשפט האחרון המתאר כיצד נמלטו הציפורים, כל אחת לדרכה. על הילדים יוטל להמשיך את הסיפור בעצמם על-סמך האינפורמציה שלמדו בדרך התצפית. כך יהפוך הסיפור הבלתי גמור לתרגיל מסכם מעניין ויצירתי, הבא במקום סיפור מתח "הגונב את ההצגה".

אגב, קטע סיפורי זה, שונה במידת הריגוש והעניין שהוא מעורר אצל התלמיד, מהקטע הסיפורי, על פיו בדקו א' מרקוביץ וישעיהו רוזנבלום (א' לוי, עורך, תשל"ג) את השפעתו על קוראים טעוני טיפוח בהשוואה לקטע בסגנון עובדתי מדעי. במחקר זה, הסיפור היה רק מסגרת למידע המעניין כשלעצמו. כמו כן, המסגרת הסיפורית במקרה זה הפנתה את מוקד העניין ואת שיאו למידע המיוחד, כך שלא "גנבה את ההצגה" מן העיקר.

סרטונים להוראת הביולוגיה

בדומה לסיפורים מעוררי הריגוש שמטרתם היא בעיקר אינפורמטיבית, מעוררי עניין הם הסרטונים המלווים את שיעורי הביולוגיה. יש מהם המעוררים ריגוש יתר ועשויים לחבל בלמידה של ממש.

במקרה זה הסרט מפריע אף יותר מהסיפור כתוב. הילדים נתפסים לפרטים בלתי רלוונטיים כמו: צבעים, פרצופים, נוף, עלילה - מפני שהם מושכים מאוד את תשומת לבם.

אביא לדוגמה את הסרטון בנושא דג השפמנון. בסרט נראים שני ילדים ששמותיהם זיוה ועמוס, המטיילים בחולה, "מקום חיותו" של הדג, ולמראהו הם שואלים את הדייג שאלות שונות על מבנה גופו של הדג ועל אורחות חייו. התלמידים אמורים ללמוד בדרך זו על דג השפמנון, אך מתברר, שגיבורי הסרט - זיוה ועמוס, מושכים את תשומת לבם יותר מהאינפורמציה על הדג.

להלן אירוע קצר שהתרחש אחרי הצגת הסרט בכיתה ח':

מורה: על מה למדנו בשיעור?

תלמיד: על זיוה ועמוס, שטיילו בחולה וראו את דג השפמנון.

מורה: מה למדתם אתם על דג השפמנון? תשכחו את זיוה ועמוס.

תלמיד: אי-אפשר, כי בלי הילדים לא היינו יודעים על הדג, כי הם שאלו את השאלות והדייג ענה להם.

תלמיד: אפשר היה ללמוד טוב יותר בלי הסיפור.

תלמידה: לי זה הפריע.

תלמידה: אני לא מבינה מה זאת אומרת בלי הסיפור של זיוה ועמוס. זה סרט, נכון? אז היה לו מחבר, נכון? אז ככה הוא חיבר את זה, אז מה בכלל יש לדון - טוב, לא טוב.

תגובות אלו מעידות על חוסר הבחנה ועל תלות בסמכות המקשים על למידה בעלת ערך. ייתכן שאנו מגזימים בתועלתם של סרטונים מסוג זה, הבאים לעורר מוטיבציה ללמידת מידע מסוים, בייחוד כשמדובר בתלמיד הטעון טיפוח.

חיזוק לעניין הצורך בנטרול הריגוש על-מנת לאפשר למידה ברמה של הפשטה נמצא מכיוון אחר לגמרי. המדובר במחקרם של תמר לוי ורבקה מהרש"ק (לוי, מהרש"ק, 1978) שחקרו את כושר המיון של ילדים מבוססים וטעוני טיפוח בכיתות א'-ג' במושאים שונים, מהם מוחשיים ומהם מופשטים.

התברר, "שהקרבה של הנבדקים לעולם התוכן של מטלות המיון, מקשה על כושרם למיין עצמים, בהשוואה לכושרם למיין על-פי אותן התכונות, עצמים מעולם תוכן מרוחק יותר ומופשט". כך, שההתייחסות המקובלת למופשט כקשה ולמוחשי כקל (או למוכר כקל, ולזר כקשה) אינה תמיד תקפה לדעת החוקרות, הן אצל טעוני טיפוח והן אצל מבוססים, למרות שניסו לנטרל את התוכן מהפעלת גירויים רגשיים.

החוקרות אינן מסבירות תופעה זו, אך היא יכולה להיות מוסברת על-פי התאוריה של פרנקנשטיין הרואה בכל המחשה ובייחוד מהסביבה המוכרת, דבר המעורר ריגוש יתר בעיקר אצל הלומד הטעון טיפוח המפריע לו לחשוב באופן מופשט ומובחן לא רק בכיתות א'-ג' אלא אף בגילים מאוחרים יותר.

בעיית הוראת שירה וסיפור אגדה

אמרנו שרצוי להימנע משימוש יתר בדימויים ובמוצגים ומשימוש יתר בקטעי ספרות במקצועות הטבע. אם כן, מה אפשר לעשות בשיעורי הספרות, שבהם אין מנוס מהמחשבות, מהאנשות ומאי-היגיון אחר, בייחוד כשמדובר בהוראת שירה וסיפור אגדה. לכן רצוי בשיעורי הספרות ינקטו בדרך הגישה הסמנטית המאפשרת את "הריחוק האסתטי" כדי לכוון את הלומדים להבחי בהאנשה ובאי-ההיגיון, ולכוון אותם לחשוף את **המשמעויות** ההגיוניות החבויות בצירופים הבלתי הגיוניים. צריך להורות קטעים אלה ברמת ההפשטה הנדרשת מעצם מהותם (רון, תשל"ח).

הדרך המקובלת בהוראת ספרות, זו המשאירה את התלמיד בתוך היצירה והמכוונת להזדהות ולחוויה ריגושית, אינה מתאימה לתלמיד הטעון טיפוח, הזקוק דווקא לנטרול הריגוש, כדי שיוכל להבחין בפרטים המתוארים ולהפוך דימויים ומוצגים למושגים.

בעיית האיור לשירה ולסיפור אגדה

כפי שאמרנו, שירה וסיפור אגדה מציגים בדרך מוחשית וציורית הלך נפש, רעיונות ומושגים. ההמחשה המילולית עצמה מעוררת ריגוש יתר, וללא עזרת המורה, התלמיד אינו מסוגל להפוך בכוחות עצמו את ההמחשה האמנותית להפשטה. כלומר להפוך את המוצג - למושג. לכן יש להיזהר משנה זהירות מלהוסיף המחשה ציורית להמחשה המילולית. האיור בספרי הילדים ממחיש גם את התיאור הבדיוני, ובכך מגביר את ההיצמדות לקונקרטי ולבלתי הגיוני ועלול לגרום לתלמיד חרדות.

אחת הדוגמאות לאיור מסוג זה, הוא האיור לשיר "הילד הרע" מאת לאה גולדברג. בשיר יש המחשה דמיונית של הרעיון של השלכת רגשות אשם על דמות אחרת, והוא מתאר את המאבק הפנימי שבנפש. די בדימוי לעורר חרדות אצל הטעון טיפוח כי הדמות של "הילד הרע", עלולה להתפרש ממש כדיבוק. האיור המלווה את השיר מחזק תחושה זו כי הוא מציג את הילד הרע כדמות שחורה הדבוקה לילד כמו צל שחור ומאיים. נראה לי אפוא, שרצוי שלא להמחיש גרפית תיאור מילוי דמיוני.

סיכום

דיון זה, בא לעורר את תשומת הלב, לצורך ולאפשרות ליישם את עקרונות ההוראה המשקמת גם בתכנית הלימודים. זאת, תוך מודעות למגבלות היישום ולגבולות התועלת הממשית העשויה לצמוח מיישום עקרונות אלה במסגרת תכניות הלימודים ללא הנחיה אישית מלווה של המורה.

הערות

1. בהמשך המאמר, אדגים דברים מסוימים מקצת התכניות הללו.
2. השימוש במונח "לא-אינדוקטיבי" במקום "דדוקטיבי" אינו מקרי. אך לא נטפל בהבחנה כאן.
3. **ימים נוראים, מדריך למורה**, לשון וספרות לבית הספר הממ"ד, המרכז לתכניות לימודים תשל"ח (עמ' 8-11, 94-98).
4. דוגמה לכך ראה: המדריך למורה לסיפור "הביצה שהתחפשה" עמ' 23-24 בהשוואה לעמ' 32-33 (רון, תשל"ה).
5. אירוע זה לקוח מתוך חוברת אירועים שאספה כותבת התכנית על-מנת לדון בהם עם המורים הנסאיים. פעולה החשובה מאוד כשלעצמה.
6. אחת האפשרויות להבחין בין מצב של **שקר** לבין מצב של **הגזמה פיוטית** היא זו הנרמזת בהגדרה הדידקטית דלעיל. במצב של שקר, רק צד אחד יודע על הסילוף או על ההגזמה. המשקר עושה הכול, כדי שהאחר יאמין לו ויחשוב שדבריו הם אמת ואילו המחבר עושה הכול כדי שהשומע או הקורא יבחין ב"שקר". כדי ששניהם יהיו "על גל אחד".
- כשאנו מדברים על דמיון או על הגזמה פיוטית, אנו מתכוונים למצב שבו המסלף או המגזים מודע לכך שהצד השני מבחין בדבר ונהנה, ולרוב גם מחפש משמעות סמלית החבויה בהגזמה או בסילוף הפיוטי.
7. סוג זה של דפי עבודה מצוי במידה מסוימת בחוברות לתלמיד מסדרת התמונות "הגוזל והילדים" "על גשר צר" וכן "הגן הציבורי" בהוצאת האגף לתכניות לימודים, צוות לשון וספרות לכיתות ב'-ד' בבתי הספר הממ"ד.
8. ב"שדה חרציות ופרגים", א' עלי, מתוך: "הר המנוחות". הקיבוץ המאוחד תשכ"ט.
9. "על גשר צר", צוות לשון וספרות לכיתות ב'-ד' בבתי הספר הממ"ד.
10. "הביצה שהתחפשה", צוות לשון וספרות לכיתות ב'-ד' בבתי הספר הממ"ד, עם עובד, 1973.

ביבליוגרפיה

- אוכמני, ע', (1976). **תכנים וצורות**, ספריית פועלים, תל אביב.
- אייגר, ה', (תשל"ה). **הוראה משקמת לתלמידים טעוני טיפוח**, ספריית פועלים, תל אביב.
- בטלהיים, ב', (תשל"ז). "הרהורים על המעשייה", **חוברת לחינוך, רבעון לחינוך קיבוצי**, 48, 50.

וויגוצקי, לייס, (תשכ"ה). "המחשבה והמילה" מתוך **החשיבה**, משה כספי, (עורך) בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית, ירושלים.

לוי א' (עורך), (תשל"ג). **מחקרים בהערכת תכניות לימודים**, המרכז לתכניות לימודים.

לוי ת', ומהרש"ק ר', (1978). "ממדים שונים של כושר המיון אצל תלמידים מבוססים וטעוני טיפוח", **הלכה למעשה בתכנון לימודים**, 2, האגף לתכניות לימודים, משרד החינוך והתרבות.

פרנקשטיין, ק', (תשל"א). **שיקום האינטליגנציה החבולה**, בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית בירושלים.

פרנקשטיין, ק', (תשל"ב). **שחרור החשיבה מכבליה**, בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית בירושלים.

פרנקשטיין, ק', (1977). "התפקידים של הדרכת המורים בהוראת טעוני טיפוח", דוד נבי, (עורך), **"המעשה החינוכי: עיון ומחקר**, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.

פרנקשטיין, ק', (1978). "על אמיתות הערכים וההוראה", **כנות ושוויון**, ספריית פועלים, תל אביב.

רון, צ', (תשל"ה). **מדריך למורה לסיפור "הביצה שהתחפשה" מאת דן פגיס**, תל אביב.

רון, צ', (תשל"ח). **הוראת שירה וסיפור-אגדה לתלמידים טעוני-טיפוח**, ש' זק, ירושלים.

שטאל א', (תשל"ז). **לשון וחשיבה**, אוצר המורה.