

אורנה שץ-אופנהיימר (תשע"ד). לחשוב מחדש במציאות משתנה - תורתו החינוכית של קרל פרנקנשטיין. ירושלים: כרמל. 250 עמודים.

עודד שרמר

שאלת המפתח המלווה את הספר שלפנינו היא מידת הרלוונטיות של משנת פרנקנשטיין לעבודת המורה כיום. שאלה זו, ולא ההצגה הסדורה והשיטתית של משנתו, מנווטת את מהלך הדיונים בספר ומגבילה אותם לבירור התשובה עליה ולא לעיון תאורטי כללי בגישתו. הספר פונה למתמצאים בכתבתו של פרנקנשטיין ובמושגים שפיתח. ההתמודדות בשאלת הרלוונטיות מחייבת לזהות את הנושא המרכזי ואת הבעיה המעסיקה את פרנקנשטיין בהקשרו של נושא זה, וכן לזהות את יסודות גישתו שחיוניותם אינה מוגבלת לתנאי זמן ומקום מסוימים. יסוד אחד שכזה הוא השפעת התרבות שבה חיים התלמיד והמורה על תפקודיהם; יסוד שני הוא ההכרה בחלקו של הרגש כגורם המעורב בעצם אקט הלמידה, לא רק בעירור המוטיבציה של הלומד לעסוק בתוכן שלפניו, אלא כגורם המשפיע על אופן חשיבתו ותוכנה; יסוד אחר הוא טיב היחסים שבין המורה לתלמיד כגורם המשפיע על ההוראה ועל הלמידה כאחד.

שאלת הרלוונטיות נוגעת גם בדרכי הפעולה שמציעה גישתו של פרנקנשטיין. במילים אחרות, מידת הרלוונטיות של תאוריה חינוכית ראויה להימדד גם לאור סיכוייה להתקבל על דעת ממוענניה, להתאים לכושרם לפעול על פיה וכן לשליטתם בכשרים הדרושים לשם כך. רגישותו של פרנקנשטיין כוונה בעיקר לתרבות החשיבה הרווחת בחברה, הן זו שממנה בא התלמיד אך בעיקר זו שבתוכה הוא אמור לתפקד, ופרנקנשטיין ביקש שההוראה בבית הספר תתאים לה. משנתו מתמודדת עם בעיות למידתם בבית הספר של תלמידים המתקשים להגיע להישגים הנדרשים מצד מערכת החינוך מחמת הפערים שבין דפוסי החשיבה הרווחים בתרבות ביתם וסביבתם הקרובה, ושהם מורגלים בהם, לאלו המאפיינים את התרבות שמייצגים הלימודים בבית הספר.

מהי אפוא, בעיני פרנקנשטיין, בעייתם של התלמידים המתקשים בלימודיהם? אין הוא מצביע על היעדר הניעתם (המוטיבציה שלהם) ללמוד,¹ כי אם על היעדרם של מושגים בתודעתם ועל אי-יכולתם לנהל חשיבה מושגית. מקורם של חסכיו אלו של התלמיד, בעיני פרנקנשטיין, הם הפערים שבין תרבות מוצאו, שהחשיבה המושגית המופשטת זרה לה, לתרבות תפקודו בבית הספר. פערים אלו מסבים לו "פיגור משני", לעומת "הפיגור הראשוני" שמקורו בנתוני הלידה הטבעיים. הוא האמין שלתלמידים אלו פוטנציאל אינטלקטואלי תקין, אולם הנסיבות התרבותיות של גדילתם פגעו ביכולות חשיבתם (פרנקנשטיין, תשמ"א). מכאן האופטימיות

1 שאלת ההניעה ללמידה וחלקם של ההורים בפיתוחה באמצעות גילוי מעורבות בלימודי ילדם עומדת במרכז מאמרה ולאחר מכן גם בספרה של טרגר (2012; 2014).

שליוותה את גישתו ושבאה לביטוייה בביטחון בכוחות אישיותם לגבור על קשייהם. בספרו **אמת וחופש** (1987: 54-84) כותב פרנקנשטיין, ש"הפיגור המשני" בא לידי ביטוי בחשיבה מוחשית-קונקרטי (לעומת חשיבה מופשטת). משנתו קוראת לאנשי החינוך להביא בחשבון שיקוליהם את הגורם התרבותי ולא רק את גורמי אישיותו של התלמיד. היא טוענת לקיומם של קשרים בין התרבות של סביבת מוצאו של היחיד לבין התרבות שבה הוא מתפקד ושה מתגלים קשייו.

התרבות, בהקשר זה, משמעה מכלול של דפוסי חשיבה, אורחות התנהלות, ערכים והעדפות וכן סגנונות חיים. קבוצה תרבותית מתאפיינת בדפוסי חשיבה ובאופני חשיבה שדרכם חבריה - היחיד והקבוצה - מעבדים נתוני מידע ומעניקים להם מובן ומשמעות, וכן בתפיסות, באמונות ובמנהגים ייחודיים המגולמים בסמלים המשותפים לבני הקבוצה, המעניקים לתרבותה צביון מסוים (דרסלר, 2010: 34-35). אכן, "בעשורים האחרונים של המאה ה-20 גברה המודעות של אנשי חינוך וחוקרי חינוך לכך שתלמידים ניגשים למשימות לימודיות בדרכים וסגנונות שונים המביאים להצלחה שונה בביצוע המשימות" (שם: 42).

תרבות הלימודים בבית הספר מכוונת בעיקרה על ידי הציפיות שתולים בה המוסדות להשכלה גבוהה, הרואים בלימודים החל בגן הילדים ועד סוף בית הספר התיכון הכנה לקראת המשך הלימודים בהם. לא בכדי הם ראו בהישגים בבחינות הבגרות תנאי כניסה ללימודים הגבוהים. תרבות זו גם מושפעת מן ההכרה שבית הספר הוא אמצעי להטבעת שאיפות חברתיות-לאומיות בתודעת התלמידים, ושלימודי מדעי הרוח והחברה אמורים לשמש מנוף לכך.

פרנקנשטיין לא קיבל את הטיעון שהקניית הידע - קרי "סתירת" פערים כמותיים - היא משימתו העיקרית של המורה. עמדתו נעשית מובנת יותר משמעמידים כנגדה את ההסברים לכישלונות התלמידים, שרווחו בתקופה שקדמה לפרסום משנתו, ואת ההנחה המסורתית, שעל פיה הישגיהם הדלים נעוצים בחסכים טבעיים מולדים שאין דרך למלאם או לרפאם.

נעיצת קשייהם הלימודיים של התלמידים בפערים שבין דפוסי החשיבה הרווחים בחברת מוצאם ובתרבותה לבין החשיבה הנדרשת בבית הספר, עוררה ביקורת נוקבת על משנתו של פרנקנשטיין. נטען נגדו, שהוא עושה שימוש בבעיותיהם של תלמידים אלו כדי לבטא את העדפתו את התרבות המערבית וכאמצעי תועמלני לתגבור נוכחותה בחינוך בישראל. הוא אף הואשם באימוץ פרספקטיבה גזענית בדבריו על דפוסי החשיבה של יוצאי עדות המזרח, ובכך שרצה בדיכוי האינטלקטואלי והחינוכי ובקולוניזציה של רוחם. הביקורת לא התנסחה אמנם באופן כה מוקצן ובמילים כה חריפות, אבל רמזיה שיקפו טענות דוגמת אלו. עם זאת, לא היו בפי המבקרים הסברים חלופיים למצב התלמידים או הצעות כיצד לטפל בו. שלא כמלומדים אחרים, נקודת המוצא של פרנקנשטיין באשר לתלמיד היא ה'סיפור' האישי של הלומד הספציפי, ולא הידע הכללי וההכללות המופיעות בתאוריות בדבר התפתחות האישיות ותפקודה. מכאן שמשימתו של המורה היא לברר את נסיבות גידולו של התלמיד הספציפי שלנגד עיניו ולהכיר את התפתחותו האישית. דבר זה יביא אותו לתת את דעתו על תרבות הוריו של התלמיד ועל

סביבתו החברתית, זו שבמסגרתה חווה את המציאות ואת המפגש עמה. כך עשוי המורה גם לגלות, שבעיני התלמיד קיים היגיון פנימי המלכד מציאות זו, ושהוא מקבלו כנתון. האם היה פרנקנשטיין מוסיף ומציב באופן דומה את דפוסיהן של התמורות בחשיבה המודרנית למול דפוסי החשיבה המאפיינים את תרבות זמננו, המסתייגת מהם והמחזיקה בעמדה ביקורתית, והמסרבת לעקרונות שבני החברה המודרנית משתיתים עליהם את חייהם? תשובתו של הספר שלפנינו היא חיובית, והוא מחיל את משנתו של פרנקנשטיין גם על הזמן הנוכחי. זמן זה מכונה בו "עולם משתנה", "עולם מורכב המשלב ניגודים, הפכים ושונויות..." המותיר באדם "תחושות של ניכור, של אנונימיות ושל תוהו ובוהו... (ו)אשליה של שליטה ורווחה"..." (ש)הסובייקט אינו עוד 'שונה' אלא הוא ה'אחר' ומקבל לגיטימציה לכך" (ש"ץ-אופנהיימר, תשע"ד: 12, 14).

כיוצא בזה נדרשת המחברת לדברי פרנקנשטיין הכותב ש"לא התגברות על קונפליקטים היא מטרת ההוראה, אלא הכנת התלמיד לחיות בקונפליקט ועם הקונפליקט" (שם: 27), זאת לעומת החינוך המודרני אשר ביקש, לדוגמה, להכשיר את התלמיד להיאבק בניגודיות ולבטלה, שכן בעיניו הדיאלקטיקה והקונפליקטים שהאדם נתקל בהם הם מצבים משובשים, ועליו להכריע בעד האחד ולדחות את משנהו. אולם עתה, כששניהם נתפסים כמצבים נורמטיביים ולגיטימיים - משימת המחנך היא להכין את התלמיד לראות בניגודיות ביטוי לתקינות ואחד מנתוני המציאות, להכילה ולחיות עמה. כך גם על-פי פרנקנשטיין. עמדתו זו באה לביטוי בהימנעותו מלקרוא למורים להביע הסתייגות מתרבות בתיהם של התלמידים כפי שזו משתקפת בדרכי חשיבתם. תחת זאת ביקש שהמורים יטפחו בהם את ההכרה בערכן של תרבויות שונות ועמה את היכולת לתפקד במסגרות נבדלות אלו על אף שונותן (פרנקנשטיין ולוטן, תשל"ב).

באילו תמורות מדובר? 'המציאות המשתנה' הנזכרת בכותר הספר ובדברי המחברת היא התמורה באורחות החשיבה שהביאה עמה התפתחותו של העולם הטכנולוגי. לכך מכוונת שאלתה המרכזית, האם דברי פרנקנשטיין רלוונטיים לתרבות הטכנולוגית, שבתוכה חי התלמיד כיום ובה הוא פועל. הספר מתבונן בגישתו של פרנקנשטיין כמתמודדת עם בעיות בתפקודם של התלמידים, שמקורן במתחים ובניגודים שהם חווים בשתי התרבויות שבהן הם מצויים ואשר עושות את דרכן לתודעתם - תרבות המוצא של בית הוריהם וסביבתו מצד אחד, והתרבות ואורחות החיים הרווחים בחברה הכללית והחדורים השפעות שמקורן בתמורות טכנולוגיות, מצד אחר. הספר נועד להציג תשובה על בסיס ניתוח גישתו, מקורותיה ומגמותיה. דומה שנקודת מוצא זו של הספר היא חלקית בלבד, שכן אין היא עומדת על התמורות שמביאים עמם הלכי הרוח והתרבות הפוסטמודרניים הרווחים כיום והמתאפיינים ב"ניגודים, הפכים ושונויות", ב"תחושות של ניכור, של אנונימיות ושל תוהו ובוהו" (עמ' 12), שהספר מזכירם אך מייחס אותם לעולם הטכנולוגי.

השפעתה של התרבות הפוסטמודרנית ניכרת לאחרונה בעבודתם של מלומדי תכנון הלימודים והכשרת המורים. היא באה לידי ביטוי, בין היתר, בהסתייגותם מן ההוראה הנוטעת

בתלמידיה את ההכרה שהידע נתון ועומד, כלומר שהוא קיים לעצמו ואינו דבר שייצורו בידי האדם, ושכביכול פיתוחו נטול הקשרים ונסיבות היסטוריות, והוא חופשי מן הערכים המוחזקים בידי מחולליו ומפיציו. הוראה שכזאת מטעה את התלמיד ואף מסוכנת למין האנושי (Usher & Edwards, 1994).

יש להניח אפוא, שיסודותיה של ההוראה המשקמת המתוארים בספר, עשויים להלום גם את המצב העכשווי. מסתבר שההיבט הערכי של החשיבה, דהיינו השתמעויותיה המוסריות, המודגש בעיני הפוסטמודרני, אינו עומד לנגד עיניו של פרנקנשטיין - וממילא גם אינו מניע אותו ואת מאמציו לקדם את יכולות החשיבה של הלומד. חשיבתו של פרנקנשטיין נתונה ללימודיו הגבוהים של התלמיד ולחלקו של בית הספר בהכנה לקראתם.

כאמור, התרבות הפוסטמודרנית רואה בפרט סובייקט נכבד ובעל משקל ומשמעות. מאפיין זה בא לידי ביטוי בהוראה, לדוגמה בהתחשבותה במכוונותו היתרה של התלמיד לעצמו ובהתמקדותו בתמונת המציאות כפי שהיא מצטיירת בעיניו ובתגובותיו האישיות. היענות רבה לרעיון זה מצויה בגישת 'ההוראה המשמעותית' - ששמה לה למטרה לחבר את התלמיד אישית לתוכן הנלמד בדרך ההולמת את ייחודו. במסמך משרד החינוך שכותרתו: "מדיניות לקידום למידה משמעותית במערכת החינוך", מיום כ"א בטבת תשע"ד (24.12.2013), הוראה זו מזוהה כהליך שיש בו כדי להביא את התלמידים לעמוד "בהישגים הנדרשים, לצד הענקת תחושת צמיחה, ערך ומסוגלות, הצלחה ומימוש אישי, חוויית גילוי ומענה לסקרנות[ם]", ואשר יש בו כדי לפתחם להיות "אנשים פעילים המשתלבים בחברה ותורמים לה". הוראה שכזאת אמורה להתכוון לתלמיד כיחיד - להתעניינותו האישית, להיבטים שאליהם נמשכת דעתו ובה בעת גם למעמדו בקרב חבריו, ולהביא להעצמתו. פרנקנשטיין היה מוסיף ומבקש שההוראה תהיה מכוונת לאופן שבו הלומד תופס את הנושא הנלמד כדי לעשותו משמעותי בעבורו, כלומר מובן ובעל חשיבות וערך בעיניו.

אם כן, תפקיד המורה אינו לשמש מתווך המעביר את הידע אל התלמיד, וגם לא מנחה המסייע להבנתו, כי אם מתווך הפועל כגורם האחראי להיווצרותם של מפגש, עימות ומשא ומתן משמעותיים בין הלומד לבין תוכני הידע. הלמידה מתרחשת כאשר נוצר המפגש שבו הידע נעשה מובן, קביל, מעורר הסכמה והכרה בערכו ובחשיבותו, או כשנעשה בו שימוש - ולא בעת שהתלמיד שומע אותו ומבין את תוכן המילים הנושאות אותו ותו לא. הלמידה היא אפוא מצב של מפגש בעל משמעות, דינמי ומעורר. למגמות המתוארות משותפת התובנה, שראוי לכוון את ההוראה לכל לומד כיחיד, ולא למליאת הכיתה כקבוצה.

אחת ממשימותיו החיוניות של מורה זה היא לסייע לתלמיד לעמוד על תפקודה של ההוראה כמכוננת יחסי כוח לא רק בינו לבין התלמידים, כי אם גם בין תפיסת המציאות המוצעת בדבריו - לבינם, ויחסי כוח אלה הם המעניקים למורים את סמכותם לתבוע מן התלמידים לקבלם ולפעול לאורם.

דרך ההוראה, שפרנקנשטיין מציע למורה לנקוט, מכונה בפיו דרך 'לא-אינדוקטיבית', והוא מעמידה למול דרך ההוראה האינדוקטיבית הרווחת. עיקרה מקופל ברעיון שיש להציג את העניין הכולל, את המושג או את המסקנה שבהם עוסק התוכן הנלמד, קודם הצגת רכיביו.

הליכה זו מן הכלל אל הפרטים מקלה על התלמיד ומסייעת לו למקם את הרכיבים הללו בהקשר מסוים - זה שהוצג בתחילה - ולהבינם במסגרתו. כך בפתיחת השיעור וכך גם במהלך התקדמותו (שץ-אופנהיימר, תשע"ד: 159). הוראתו של סיפור, לדוגמה, תפתח אפוא בהצגת מטרות מחברו, ועל רקע זה יבינו התלמידים את פרטיו.

על פי פרנקנשטיין, ההוראה בשיעור ראויה לפתוח בהצגת הרעיון הכללי המשתקף בתכנים העתידיים להילמד בשיעור; משהבינוהו התלמידים - יעבור לתכנים אלו וילמדם אחד אחד (שם: 159-161). באופן זה התלמידים נפגשים עם התוכן על רקע הרעיון הכללי שבו נפתח השיעור ובהקשרו. בכוחו של צעד זה להקל על התלמידים להבין את התכנים הנלמדים. מהלך שכזה מנוגד לתפיסה הרווחת בקרב מורים רבים, שלפיה על ההוראה לחתור לבנייתה של הכללה בעקבות התכנים הפרטניים שנלמדו וכמסקנה הנובעת מהם. תפיסתם זו מתעלמת מכך שהידע שואב את מעמדו מן ההקשר שבו הוא נזכר, וכדי להקל את הבנתו מוטב לפתוח את ההוראה דווקא בו. עיקרון דידקטי זה אינו בא בתגובה להרגלי החשיבה הנוהגים בתרבות שממנה באים התלמידים; הוא עומד לעצמו ומכוון להקל עליהם, ובה בעת להגדיל את אוצר מושגיהם.

מחברת הספר שלפנינו אכן מדגישה, שהפעילות המרכזית בשיעור היא הדיון בתכנים הנלמדים, ושאינן הלמידה באה למיצויה בקליטת התוכן הנמסר מפי המורה או בספר הלימוד. לא די בכך שהתלמידים הבינו את התכנים כפשוטם; כדי לפתח את חשיבתם בנושא ולהידרש לו ברמה האישית ואף לעצב עמדה כלפיו, עליהם לגלגל בו ולבררו. בתוך כך עשויות להתגלות טעויות בדרכי חשיבתם - הן כאלו הנוגעות במישרין בתוכן הספציפי הנלמד והן טעויות כלליות - ואלה יעוררו את המורה או משתתפים אחרים בשיעור להתערב ולהביא את הדובר לתקן.

בנקודה זו ראוי להזכיר תובנת מפתח מרכזית במשנתו של פרנקנשטיין, והיא שטיפוח החשיבה הוא אמצעי לחיזוק הביטחון הבסיסי של הלומד, ואין הוא מכוון לחיזוק יכולת החשיבה גופה או להכרתם של תוכני ידע. שלא כבתאוריות אישיות שונות, ביטחון זה נקשר בעיניו בתחום הרגש, ולא בתחום ההכרה או היחסים הבין-אישיים, ומהווה בסיס ראשוני לתפקוד האנושי. פרנקנשטיין מצביע אפוא על קשר ראשוני בין עולם הרגש לבין עולם החשיבה, ומכפיף את החשיבה לרגש. מסגרת מחשבה זו מסבירה, לדוגמה, את משימתן של השאלות שהמורה מציב במהלך ההוראה: עליהן להתכוון לאופני חשיבתו של הלומד ולגרותו לגלות יוזמה אינטלקטואלית ולהביאו לקבל אחריות להתמודדותו "באמביוולנטיות, (ב)ספקות, (ב)אי-בהירות... (ואף) לפרוץ, לחרוג מגבולות הידיעות הרווחות ומדרכי הגישה אליהן" (שץ-אופנהיימר, תשע"ד: 72). על כן נדרשת מן המורה מודעות מתמדת למטרה זו של הוראת הידע, כשביסודה ההתכוונות לחזק את ביטחונם הרגשי הבסיסי של התלמידים ולפתח את כושרי חשיבתם, ולא רק להרחיב את הבנתם את המציאות. הערנות לכך היא ממאפייני היסוד של משימתו.

התובנה שלפיה ההוראה מכוונת להשגתן של מטרות, ושעל כן ראוי להכין את השיעור באופן המסייע בידי התלמיד להשיגן, רווחת מאוד בקרב המורים. היא מנחה את הכשרתם, את תכנון הלימודים ואת חיבור חומרי הלימוד וכן את ההנחיות הניתנות בהם למורה. מושג המטרות

מופיע בדברי פרנקנשטיין; הוא קורא למורה לגלות ערנות לקשיי הלומד בהתמודדותו עם תוכני הלמידה המעוצבים לאורן של המטרות ועם ההישגים הנדרשים ממנו - כפי שהמורה תופסם. אולם בן-זמננו יאמר שקביעת המטרות הלימודיות מראש מגבילה את ההוראה, שהרי היא מנווטת אותה להתקדם במסלול הגזור מראש והעתיד לצאת אל הפועל מכוחה של סמכות המורה המיוצגת בה. שני אלו אינם עולים יפה עם ההסתייגות העכשווית מתחימת גבולות, מחסימת אפשרויות, מכפייה, מהטלת מרות ומהולכה בנתיב שאין היחיד שותף לבחירתו. מסתבר ש"ההוראה המשקמת" ערה לאפשרויות אלו, ועל כן היא מציבה את התלמיד בעמדה המאפשרת גם לו לפקח על הלימוד, שעה שהוא מעלה נושאים לעיון ומפתח את הבנתם בדרכו. בחלקו האחרון של הספר - "היבטים פדגוגיים דידקטיים" - ניתן מענה לשאלת הרלוונטיות של השיטה לאור דרכי יישומה בפועל, ניתוח מקדים של תוכני ההוראה שהמורות עורכות, אופן ניהולן את הדיון הכיתתי ומהלכיהן המכוונים לפתח את חשיבת התלמידים. מכל אלו עולה תשובה חיובית על שאלה זו לאור יישום השיטה בפועל, וכן תשובה על עצם היתכנות הפעלתה בכיתה, הלכה למעשה. לאמור, לא די בהתכוונותה לפתור בעיה דוחקת, וגם לא בהיותה הגיונית ורלוונטית לזמן הזה; יש להוכיח גם שההוראה על פיה אפשרית. ואכן, הפרוטוקולים הכלולים בספר, ובהם תיאורים של פעילות המורה והתלמידים בשיעורים ומובאות מדברי המשתתפים, מעידים בעליל על היתכנותה.

לסיכום, השימוש בגישתו של פרנקנשטיין ובספר הנוגע בה מאפשר לגעת על קצה המזלג בסוגיה מעשית בחינוך - אמת המידה של הרלוונטיות של תאוריה חינוכית לשם הערכתה. הספר שלפנינו מדגים בחינה שכזאת, ובתוך כך הוא מעורר חשיבה על אמות המידה הראויות להנחותה. בהשבת הנושא לשולחן הדיונים, בהצגת היבטיו הטעונים בשימת-לב נוקבת ובהפקת המסקנות העולות מכל אלו - מקופלת ברכה חינוכית רבה.

ביבליוגרפיה

- דרסלר, נ' (2010). הוראה פרטנית כהזדמנות למתן מענה לשונות של לומדים. **אאוריקה - כתב-עת להוראת מדעים וטכנולוגיה**, 29, 33-47. נדלה מתוך <http://www.matar.ac.il/eureka/newspaper29/docs/05.pdf>
- טרגר, ח' (2012). אין חינוך ללא ההורים, מעורבותם ממנפת הישגים. **עיונים בחינוך, בחברה, בטכנולוגיה ובמדע, אורט ישראל**, 13, 8-12.
- טרגר, ח' (2014). **הורים ממנפים הישגים**. סטימצקי.
- פרנקנשטיין, ק' (תשמ"א). **הם חושבים מחדש**. תל-אביב: עם עובד.
- פרנקנשטיין, ק' (1987). **אמת וחופש: ערכים בחינוך**. בני-ברק: ספריית פועלים.
- פרנקנשטיין, ק' ולוטן, ה' (תשל"ב). מקומו של העובד הסוציאלי בבית-הספר לטעונו-טיפוח. בתוך ק' פרנקנשטיין (עורך), **שחרור החשיבה מכבליה** (70-82). ירושלים: האוניברסיטה העברית ומשרד החינוך והתרבות.
- Usher, R., & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and education*. London: Routledge.