

## מדעי הרוח כאתגר פדגוגי -

### לימודי הומניסטיקה, ידע טרנספורמטיבי והכשרת מורים

The Arts and Humanities teach us how to describe experience, how to evaluate it, and how to imagine its liberating transformation.<sup>1</sup>

מה שמייחד את מדעי הרוח אינו רק סוג הידע שהם עוסקים בו אלא צורת ההסתכלות והניתוח שהם מציעים: ערעור על המובן מאליו, ויצירת חלופות לדרכי המשמעות והארגון של המציאות והדמיון. מעבר להיותם "תחומי דעת", מדעי הרוח מעניקים כלים אינטלקטואליים חשובים: חשיבה ביקורתית, המשגה, ראייה רב ממדית ומורכבת של סוגיות ואינטגרציה של סוגים שונים של ידע ועוד. לימוד היסטוריה אינו מנותק משאלות של זהות, פילוסופיה כרוכה ביכולת חשיבה שיטתית המאפשרת להציב ספקות ולהרחיב את נקודות המבט, ספרות חושפת מתחים חברתיים ומעמידה ערכים במבחן. במובן זה, לימודי הומניסטיקה אינם בגדר של רכישה של ידע או מיומנויות בלבד, אלא מרחב שבו "עושים דברים עם מילים", מערערים וגם בונים את היחסים והזיקות לעולם עם ובאמצעות ידע. כלומר העניין אינו רק גופי הידע עצמו אלא במידה רבה מה שיוצר המפגש והעבודה איתם, מעבר להרחבת הדעת גם יחסים זהויות ותשוקות – הכלולים בהגדרה "מדעי הרוח", כלומר ידע המשפיע על עולמם ובמידה רבה אף לוקח חלק בכינון הנמענים שלו.<sup>2</sup>

חלק גדול מאותם ארועים מכוננים בחינוך, מה שמכנה גד יאיר "חוויות מפתח"<sup>3</sup>, מתרחשות במסגרת של לימודים הומניסטיים. מצד אחד, אפשר לדוגמה לקרוא שיר בכיתה, ואפילו ללמוד אותו בעל פה מבלי שתהייה לכך השפעה מיוחדת על חיי הלומדים. אבל כאשר נוצר מפגש עם טקסט, הוא יכול לגעת ואף להפתיע. מדובר בחוויה שיש בה מצד אחד מרכיב אינטלקטואלי (הבנה, פרשנות) ומצד שני גם מרכיב רגשי (אמפטיה, הקלת מתח). כלומר, לימודי ספרות לצורך הדוגמה, אינם מוגבלים לסוגיות כמו מתי ועל ידי מי נכתב השיר או השאלה מהם האמצעים הרטוריים או הפיגורטיביים שבו, אלא גם מזמנים צורות של גילוי; משמעויות מתעצבות מחדש לנוכח ה"כאן ועכשיו" של הקריאה. המפגש בין ההקשר בו נכתב הטקסט להקשר החדש שבו הוא נלמד, כמו גם האופן שבו הטקסט "פועל" על נמעניו (כפי שהציעו הוגים כמו ורנר האמכר וריצ'ארד רורטי) – מאפשרים לא רק מסירה אלא משמעות מחדש של הידע.

יש על כן זיקה עמוקה בין לימודים הומניסטיים לפדגוגיה, ובין הידע ההומניסטי עצמו לבין פעולת המסירה והלימוד. כדי להתמודד עם משמעויות של טקסט יש צורך במרחב של הקשבה, כדי להציב סימן שאלה יש צורך בתחושת בטחון, על מנת לעמוד על מורכבות או להעביר ביקורת - יש צורך לאפשר ריבוי של קולות ולפתוח אפשרויות שונות. לימוד של מדעי הרוח מחייב התייחסות וקשב ל"תהליך" שבו אנחנו נעשים לא רק למשכילים יותר, אלא גם

<sup>1</sup> Homi Baba, David Armitage et al., The Harvard Gazette, "The Teaching of the Arts and Humanities at Harvard College Mapping the Future", (2012)

<sup>2</sup> בכיוונים אלה עוסקת ריטה פלסקי. היא מדגישה את הצורך להבין את מדעי הרוח מעבר לביקורת, גם כמכוננים של זהויות וכמעניקים פשר למוסדות. ראו: Rita Felski (2015), the Limits of Critique, Chicago University Press

<sup>3</sup> גד יאיר (2006), מחוויות מפתח לנקודות מפנה, תל אביב: ספריית פועלים.

נדרשים להכרעות ערכיות ולויתור על עמדות פשוטות לטובת מורכבות, ועל ודאות לטובת ספק. אלו מרכיבים שאינם ייחודיים רק למדעי הרוח אולם הם מהותיים לעצם העיסוק בהם. זה מחייב מורות ומורים אשר אינם רק מומחים בתחומם, אלא גם כאלה היודעים ליצור את אותם מרחבים לימודיים, יחסים וחוויות המאפשרים סוג כזה של עבודה עם ובאמצעות ידע.

המעבר משיטה של מבחני בגרות לעבודות חקר, פרויקטים ושימוש בחלופות הערכה אחרות, אליה מכוון משרד החינוך, משמעו לא רק צורה שונה של לימוד של החומר, אלא גם מאפשרת להעמיק ולהרחיב את ההתייחסות הזו לעבודה עם ידע הומניסטי. זהו מהלך אשר מציב את התלמידים כחוקרים, ולא רק כמי שמשננים או מיישמים ידע, וממזב את המורים כמי שמנחים תהליכי למידת חקר. מעבר כזה מחייב (בנוסף לתכניות לימודים מותאמות או הקניית מיומנויות חקר) גם התמודדות פדגוגית אשר תאפשר ליצור את הסביבות והתמיכה המתאימה לעיסוק ולימוד בעל אופי כזה, ותתן את המענה למתחים וקשיים ששינוי כזה מערים.

כדי להבהיר למה אני מתכוון כאן כאתגר פדגוגי, הנה מקרה לדוגמה. מורה מלמדת את הסונטה העשרים של שייקספיר בכיתה. זוהי סונטה מורכבת העוסקת בתשוקה ארוטית-הדובר בשיר מבטא את התסכול מכך שמושא התשוקה שלו אינו אישה. במהלך השיעור, אחד התלמידים מצביע ושואל "סליחה המורה, האם שייקספיר היה הומו?" חוקר התרבות קייסי צ'רלס כתב על כך מאמר מרתק, בו הוא טוען כי כל התייחסות פדגוגית של מורה לשאלה כבר מניחה גישה אידיאולוגית מסוימת.<sup>4</sup> כך למשל, המורה "הביקורתית-היסטורית" יכולה להסביר מבחינה היסטורית שהומוסקסואליות היא מושג מודרני המבוסס על יחס בין נטייה מינית לזהות, מה שלא היה ניתן לחשוב עליו במאה השבע העשרה. כדי להתמודד עם השאלה יש לבחון את המשמעות החברתית והפוליטית של התשוקה הגברית בתוך ההקשר. המורה יכולה גם להסביר כיצד השירה של הרנסאנס והבארוק התייחסה למיניות בכלל, ומהי היה יחסה למה שכונה "פדרסטיה". אולי היא גם תעמוד על היחס בין השירה היוונית לסוגיות אלה, וכיצד הסונטות של שייקספיר מתייחסות למסורת הזו. לעומתה, מורה המחזיקה בגישה שהיא יותר "ספרותית-פרשנית" יכולה להציע דיון בשאלה כיצד שיר מלמד על נטיות או אופי של הכותב, ואילו אפשרויות קיימות לבחון את הקשר שבין זהות המשורר לבין הדובר בשיר. דיון כזה יכול לגעת בשאלה מיהו בכלל שייקספיר – דמות שחיה ופעלה בתקופה מסוימת, או מפעל של יצירה, פרשנות וקונויזציה אשר כבר יצר בעצמו מסורות פרשניות, אוסציואציות ודימויים. ועוד היא תשאל, איזה כלים פרשניים עומדים לרשותנו כדי לברר את השאלות האלה – ולמה זה מעניין אותנו לשאול בכלל מהי נטייתו המינית של משורר על סמך כמה שורות שקראנו?

הגישה של המורה הראשונה מדגישה סוג של מרחק ביקורתי, אובייקטיביות, ודרישה לדייק ולשלוט בהבחנות ומושגים. הגישה השנייה שמה את הדגש לא על ידע אלא על המימד הפרשני והמבט הסובייקטיבי, על הקושי בהכרעה ועל המרכיבים השונים שלא בהכרח מתיישבים ביניהם בהשגתה. היא גם מתייחסת לכאן ועכשיו ולאופן שבו העמדה שלנו כקוראים משפיע על הפרשנות והקריאה. אבל למרות ההבדלים ביניהן, המשותף לשתי

<sup>4</sup> Casey Charles (1998), Was Shakespeare Gay? Sonnet 20 and the Politics of Pedagogy: College Literature, Fall, 1998, Vol. 25, No.3, pp. 35-51

גישות אלה הוא ששתיהן אוחזות בהנחה שיש אפשרות להגיע לתשובה ברורה (למרות שהיא אינה כן או לא), שהמשימה הפדגוגית היא להסביר, לחנך או לתת כלים כדי לתפוס, להבין ולרדת לשורש האמת של הדברים. שתי הגישות מתייחסות בכבוד וברצינות לשאלה של התלמיד ומאפשרות לפתח אותה, הן לא פסולות או שגויות כשלעצמן. אולם בה בעת, הן גם מתעלמות מאפשרות נוספת, שדומה שאותה בדיוק מבקשת הסונטה לבטא: שתשוקה ומיניות אינם בדיוק נושא שמתמסר בקלות להגדרות. לעתים רבות, זהויות כאלה כרוכות דווקא בחריגה וערעור על גבולות ומושגים יציבים. זה לא אומר שהסונטה אינה מאפשרת לקיים שיחה עם תלמידים על הומוסקסואליות או טרנסג'נדר, בין היתר כדי להפיג חששות או למנוע סטראוטיפים או יחס שלילי כלפיהם. אבל במקום להציב קטגוריית זהות מובחנת, הסונטה מערערת על ייחוס של מהות אחת וקבועה של האני, ובכך חורגת מיחס נאיבי שבין ידע (ספרותי) לאמת (על העצמי). במובן זה, הסונטה מאפשרת לחשוב על היחס שבין מיניות לנרטיב – מצד אחד, היא מדגימה את ההבנייה חברתית (כפי שטוענות הוגות פמיניסטיות וחוקרי מגדר) אולם בה בעת היא גם מזכירה שתשוקה ונטייה מינית אינן תוצר של בחירה חפשית. היא מלמדת אותנו משהו על ידע שאינו "בר השגה" במובן פשוט, ושהעיסוק בו מחייב התבוננות ורפקלסיה של הלומד או החוקר.

אפשר להציע דוגמאות רבות לדילמות דומות גם בתחומי דעת אחרים. לעתים מספיקה כותרת: "מלחמת העצמאות" כדי ליצור מתח בכיתה - בעיקר כאשר יושבים בה יחד תלמידים יהודים וערבים. מתח דומה יכול להופיע גם בשיעורי אזרחות למשל, כפי שמלמד המקרה של אדם ורטה וספיר סבח למשל. דוגמאות אלה מלמדות על הקושי של העמדה הפדגוגית להתמודד עם המתח האידיאולוגי, ועל הבעייתיות שנוצרת כאשר ידע מסוים כבר "צבוע" – הוא נושא עימו מטען רגשי לחיוב או לשלילה. בחברה מקוטבת ועל רקע של שיח פוליטי סוער ורגשני המשימה נעשית למורכבת, אולי בלתי אפשרית. זו יכולה להיות סוגייה פוליטית אך גם כפי שראינו בתקופת הקורונה גם חברתית, כמו ההתנגדות לחיסונים למשל.

אין לסוגיות האלה פתרונות פשוטים, אבל כאשר אנחנו חושבים על היסטוריה לא כרצף של ארועים, אלא כעבודה עם מקורות, אנחנו יכולים, כמו בדוגמת הסונטה, להחליף את השאלה האידיאולוגית במתודולוגית: איך אנחנו יודעים על העבר? כיצד מציבים טענה היסטורית? כיצד יוצרים חלוקה היסטורית לתקופות? מהי אמת היסטורית? מהו זיכרון קולקטיבי ומהו נרטיב – מי יוצר אותם, באיזה צורה, ועל בסיס אלו הנחות? העניין הוא שכאשר עובדים עם השאלות, במקום מחלוקת בנוגע לתשובות, נפתחת האפשרות הפדגוגית לעשות עבודה עם ידע, ולבחון את העמדות של התלמידים – כמו גם של המורים. מה שגישה כזו אומרת היא להפוך את הכיתות **ממסגרות להעברת ידע - למרחב של עבודה עם ידע**.<sup>5</sup>

לחץ של בגרויות, מיקודים ואילוצים אחרים יצרו בקרב מורים רבים תסכול מכך שבמקום ליצור מרחבי למידה כאלה וליצור עבודה הרת משמעות עם הידע ההומינסטי, הם נדרשו להעביר חומר ולהכין למבחנים. רבים מהם יודעים ומעוניינים לעשות עבודה מסוג כזה, מצפים לה וזקוקים בעיקר לעידוד וגיבוי. אחרים, זקוקים להכשרה מעמיקה יותר, שבה מעבר

<sup>5</sup> עבודה עם ידע משמעה לעשות בידע שימוש ביקורתי, יצירתי או רפלקטיבי, לבחון את הפעולות שלו בשדות שונים וכדומה. בעניין זה: נירה חטיבה על פערים בין תפיסות סטודנטים ואנשי סגל בנוגע לאיכות הוראה (הוראה באקדמיה 5, 2010). השקפה דומה ומעניינת מציע יורם הרפז בגישה של "חינוך להבנה". ראו:

לתפיסה הפדגוגית, גם ירכשו כלים מעשיים להובלת דיונים בכיתה, לעבודה עם מקורות ולהנחייה של למידת חקר. יש כיום לא מעט משאבי לימוד וקהילות ידע שיכולות לתמוך ולסייע, אבל דומה שהאתגר המרכזי כרגע הוא ניסוח של אותה פדגוגיה הומינסטית ותרגום שלה לפרקטיקות הוראה והנחייה.

ההצעה הזו נשענת על שילוב המומחיות בעיסוק בתחום הדעת לבין ההכשרה הפדגוגית שיש למורים, אולם מה שחסר היא בעיקר אותה אינטגרציה, אותה אני מבקש לנסח כאן. מה שמצופה מהמורים הוא ליצור את החיבור בין מה שמגדיר כיום משרד החינוך כ"דמות הבוגר" (אם כי במסמכי המשרד הדגש הוא על מיומנויות, וכאן הכוונה היא רחבה יותר), לבין אופני ההוראה והפעולה של המורים.

כיצד נראית ההצעה בנוגע להכשרת מורים? כיצד זה משפיע על עבודתם ומהם הכלים הנדרשים להם לשם כך?

1. נקודת המוצא כאן היא כאמור מתודולוגית - המורים נדרשים להכיר היטב את התהליך של למידת חקר, הכולל: ניסוח והגדרת בעיה, הצבת שאלת חקר, המשגה תיאורטית, איסוף של מקורות, ניתוח ופרשנות. זאת לצד רפלקסיה מתמידה וחיבור שיטתי בין הפרויקט המחקרי לזהויות, יחסים או סוגיות רלוונטיות ללומדים. יחד עם זאת, אין הכוונה כאן לאוסף של מיומנויות בלבד, אלא בעיקר לתהליך התפתחותי מבוסס עיסוק מעמיק בתכנים, אשר בלעדיהם אין תוקף לכותרת לימודים הומניסטיים.

2. יש להכשיר את המורים להבנה של ההשלכות הפדגוגיות של הגישה המתודולוגית הזו, ההופכת אותם למעשה למנחים של עבודות חקר. להבדיל מהנחייה של סטודנטים באוניברסיטה, במקרה של תלמידי בתי ספר העניין הוא פחות חדשנות מחקרית ויותר ההתפתחות באמצעות חוויית הלימוד עצמה. על כן, יש צורך בהחזקה ותמיכה פדגוגית רבה יותר בתהליך. זה דורש לנהל את הכיתה כקהילה לומדת – מרחב בו ניתן להעזי להציב שאלות קשות ולנסות להתמודד עימן בצורות חדשות. ככל שמרחב הכיתתי ייצור תחושה רבה יותר של בטחון – הנובעת בין השאר מהיכרות, אמון ודינמיקה קבוצתית טובה – כך גם יתאפשרו אותן נקודות מפגש בין הידע לבין עולמם של הלומדים, והיכולת של המפגש הזה לקדם עבודה משמעותית מבוססת ידע.

3. חשוב להדגיש שלא מדובר כאן בתהליכי העצמה אישיים, פיתוח כושר ביטוי או גיבוש זהות כשלעצמם, אלא ההבנה שכל אלה קשורים ואף מותנים במידה רבה באותם תהליכי רכישה ויצירה של ידע. השאלה אינה רק מה חושבת תלמידה ביחס לשאלת חקר כזו או אחרת אלא כיצד היא מבקשת לבסס טענה, כיצד היא מנמקת עמדה, באיזו צורה היא מצדיקה את ההכרעה שלה. כלומר, מדובר כאן על חיבור בין תהליכי חקר, תהליכי התפתחות וסוגי ידע שונים. תהליך החקר, כפי שמוצע כאן,

מבקש לקשור ביניהם יחד באופן שבו הידע הוא משמעותי ורלוונטי, והעצמה וההתפתחות האישית הם **מבוססי ידע**.

הטבלה כאן מציגה את האתגר האינטגרטיבי הזה (סכימה לצורך הדגמה בלבד):

שלבי חקר	משמעות השלב	השלכה פדגוגית	תפקיד המורה
הפיכה לבעיה	הצבת מוסכמה או נורמה בסימן שאלה	מרחב כיתתי קשוב ומאפשר	לספק תמיכה ובטחון לצד אתגור
הצבת שאלה/טענה	פתיחת כיווני מחשבה/חקירה ביחס לבעיה	היכולת להחזיק אי וודאות, הצורך במיקוד ובהירות	לסייע בניסוח נכון ובהבהרה של השאלה או הטענה
המשגה	הכרעה בדבר מסגור התופעה	הצורך לבחור מתוך אפשרויות ולעבור בין עולמות משמעות שונים	להציג את המשמעויות של כל הכרעה מושגית, לתרגם ולתווך
פרשנות	יצירת משמעות באמצעות המפגש בין נקודות מבט שונות	היכולת לתפוס עמדה שונה משל עצמך, פרשנות שעושה "חסד" כתנאי לביקורת	להראות נקודות מבט שונות, לעודד חופש פרשני אך לא "פרשנות יתר"
ייצוג	האפשרות של דבר אחד לעמוד במקום דבר אחר	מודעות להשפעות של אופני ההצגה ולמשמעויות של ייצוגים שונים	לסייע במציאת דרכי ביטוי מתאימים והצגה
בניית נרטיב	יצירת מסגרת סיפורית ומקשרת	התמודדות עם מתחים או התנגשויות בין או בתוך נרטיבים	לסייע ביצירה של חיבורים, בבחינה ובעריכה מחדש של נרטיבים
זהות	המיקום של העצמי בתהליך	תחושת בטחון בקבוצה ויכולת לבטא עמדות וזהויות שונות	לשמור על קבוצת העבודה ולמנוע השפעות לא רצויות של לחצים חברתיים

רפלקסיה	תובנות מתוך התהליך בכללותו	מרחב קשוב שבו ניתן לשתף, יכולת לתת משוב לעצמי ולאחרים	נותן משוב המסייע בשיקוף ובמיקוד התובנות וחיבורן לתהליכי הלמידה
---------	----------------------------	---	--

לסיכום, מה שנדרשים מורים במודל למידה כזה הוא לנוע בין תפקידים ושלבים שונים כדי להחזיק את התהליך לא רק כחקירה אלא גם כחווית למידה והתפתחות - מבוססת ידע. הם נדרשים לכוון ולנהל את המרחב הכיתתי באופן הנדרש כדי לעורר את הדין והפתיחות לסוג כזה של חקירה. עליהם גם לדעת כיצד לסייע בעבודה עם המקורות – כולל יכולות ניתוח, הצלבת מקורות, בחינה וביקורת עצמית – ולהחזיק את התהליך עצמו, שבמקרים רבים כלל אינו פשוט. המורים צריכים גם למצוא את נקודות החיבור להורים ולמשפחות. לזהות את ההקשרים הקהילתיים והחברתיים הרלוונטיים לעבודת החקר ולסוגי הידע, ולעשות בהם שימוש פורה. המורים צריכים גם להיות מסוגלים לעבוד עם מתחים שונים, ולתת להם מענים שונים – אם במובנים המתודולוגיים ואם בכלים פדגוגיים.

לא הקפתי בנייר עמדה קצר זה את כל מה שנדרש במסגרת הכשרת מורים שכזאת, אולם בקשתי לתת מסגרת ברורה וקריאת כיוון. המתכונת המוצעת כאן צריכה לדעתי להיות משולבת בתוך הכשרות בתחומי דעת, וכן להיות גשר בין תחומי דעת ודיסציפלינות שונות. היא יכולה להעניק לא רק לתלמידים אלא גם למורים חוויות למידה והזדמנויות להרחבת הדעת והלב.

אשמח לעמוד לרשות הצוות בכל מה שקשור לפיתוח או למחשבה בכיוונים אלה.

בכבוד רב,

ד"ר גל הרץ

מכון כהן להיסטוריה ופילוסופיה של המדעים והרעיונות

אוניברסיטת תל אביב

עורך כתב העת מניתוק לשילוב – אגף א לחינוך ילדים ונוער בסיכון, משרד החינוך.