

על הוראת מדעי הרוח

ד"ר עידו גדעון, בית הספר לחינוך, האוניברסיטה העברית

המשבר הכפול במדעי הרוח

ביטול בחינות הבגרות במדעי הרוח והחברה אמור היה להיות יום חגה של הפדגוגיה ההומניסטית. בפועל, הביאה ההחלטה למשבר עמוק בחינוך הישראלי ולדאגה ממעמדם העתידי של מקצועות ההוראה ההומניסטיים. אבל ביטול הבגרות לא הגיע כרעם ביום בהיר- מזה שנים מנסה מערכת החינוך להתנער מהבחינה האחידה כדרך להעריך למידה במדעי הרוח, מתוך ההבנה כי את המיומנויות ההומניסטיות לא ניתן למדוד במבחנים אחידים. כעת מוצגת הבגרות החיצונית כאסמכתא מערכתית לערכם של מדעי הרוח ופוליסת הביטוח התעסוקתית של אלפי עובדי הוראה. ייתכן שברקע של ההתנגדויות המערכתיות לביטול הבחינות, נמצאת החרדה מערעורה של תכנית הלימודים כמגן יציב החוצץ בין המורה בכיתה למחלוקות הציבוריות בנוגע לתוכנית הלימודים במדעי הרוח. חוסר ההתאמה בין מבחנים ללמידה במדעי הרוח אינה נחלתם רק של מדעי הרוח בבתי הספר, אלא גם, כפי שעפרי אילני מציג בטון משועשע, באוניברסיטאות: "חומר הלימוד עוסק בשחרור האדם, אבל כמעט אף מרצה לא מעלה דעתו שזה אמור לחול גם על צורת ההוראה ומבנה היחסים במוסד עצמו" (אילני, 2022).

את המשבר הנוכחי בהוראת מדעי הרוח בבית הספר צריך להבין בהקשר של המשבר המתמשך והעמוק במדעי הרוח האוניברסיטאיים. לפי המל"ג (2021), בשנת הלימודים 2020-2021 נרשמו רק 5.4% מהסטודנטים והסטודנטיות החדשים בישראל ללימודי מדעי הרוח. לשם השוואה, בשנת הלימודים 1999-2000 שיעור ההרשמה למדעי הרוח עמד על 13.2%. את הירידה הגדולה יש להבין על רקע עלייה עקבית ומשמעותית בשיעור ההרשמה הכללית ללימודים בהשכלה הגבוהה בישראל. המשמעות היא שבחלק מהתחומים, אף שאחוז ההרשמה ירד, מספר הנרשמים בפועל עלה. כך למשל, ללימודי חינוך והוראה נרשמו בשנת 1999 18% מהמחזור, מספר הלומדות והלומדים בפועל עלה. מדעי הרוח הם התחומים היחידים בהם ירדו המספרים בפועל- מ-16,718 ב-1999 ל-10,431 בשנת 2021. חשוב להדגיש כי הסיבה לנפילה איננה רק השכר הנמוך של בוגרי מדעי הרוח לעומת מקצועות עתירי משאבים כגון הנדסה או מדעי המחשב. לפי מחקר של משרד בוגרי מדעי הרוח מרוויחים בממוצע 10,284 ש"ח, כלומר לא פחות משכרם הממוצע של פסיכולוגיה, ביולוגיה ואדריכלות האוצר (קריל ושות', 2016), תחומי לימוד מבוקשים יחסית שלא חוו נפילה בהרשמה כמו מדעי הרוח.

במצב כזה, כיצד יכולות האוניברסיטאות להצדיק פקולטות, מחלקות וחוגים ייחודיים במדעי הרוח? הכלכלן אורי כץ מציע מודל מימוני שונה למדעי הרוח, בו ניתן יותר סבסוד למחקר ופחות על הוראה: "לתמוך בקיומו של פרופסור בעל שם עולמי החוקר ספרות יהודית מהמאה ה-14, אבל לא בחוג לספרות במכללה שלא מקיים מחקר, למרות שאולי כן היינו רוצים לתמוך בחוג להנדסה במכללה שלא מקיים מחקר" (כץ, 2013). הורדת נטל ההוראה, לצערנו, אכן נתפס כיעד נכסף עבור רבים ורבות באקדמיה. בדומה לכך, מטרתו של מסמך זה לחשוב מחדש את היחס בין מחקר והוראה במדעי הרוח. בשונה מכך, נקודת המוצא בנייר זה תבחן את מדעי הרוח כמסורות חשיבה ייחודיות בעלות דרישות פדגוגיות מובחנות, ושהחייאתן דורשת שיח חדש בין מערכת החינוך למדעי הרוח האוניברסיטאיים. תחילה אציג את האופן שבו תכנית הלימודים האחידה יצרה בין שני המוסדות תלות הדדית והרסנית מבחינה פדגוגית.

תוכנית הלימודים המונוגרפית

לפי קולינגווד (Collingwood, 1978), במדעי הרוח הבנת טקסט דורשת פרשנות שלו כתשובה לשאלה. עבור גדמר (Gadamer, 1989), הדיאלוג ההומניסטי יוצר מיזוג אופקים בין נקודות מבט שונות, המוביל לשאלות חדשות, ומבנה מעגל הרמנויטי הנע משאלה לשאלה, כאשר המתח בין השאלות לטקסט הנלמד יוצר ידע חדש. מכיון שהשאלה החדשה חשובה לא פחות מהידע הנובע ממנה, המחקר נבנה מניסוח שאלות חדשות ובדיקתן כמבנים פרשניים. ואולם, תוכניות הלימודים במדעי הרוח לרוב מתעלמות משאלות פוליטיות ואפיסטמיות לגבי הידע המוצג בהן. כך, הלמידה הכיתתית לא מבנה מסגרות מתודולוגיות ביקורתיות לבחינת הידע כתוצר של עבודת מחקר אמיתית במדעי הרוח, כלומר כתשובה אחת מיני רבות על שאלה אחת מיני רבות.

ניתן לאפיין את מקור המונולוגיות באופן היסטורי, כמערכת יחסים מוסדית בין ארגונים תחרותיים-למחצה המופקדים על ייצור הידע (אוניברסיטאות), למערכת החינוך כמונופול לאומי המופקד על הנחלתו. מדעי הרוח ומערכת החינוך, במובן זה, הם שני איברים של אותו גוף, הלאום. הדוגמה המובהקת לגישה זו הוא בן ציון דינור (1884-1973), שר החינוך השלישי ופרופסור להיסטוריה יהודית. ריין (1999) מכנה אותו "היסטוריון לאומי כמחנך האומה", ומציגה את יחסי הגומלין בין שלושת מרכיבי

עשייתו הענפה: "אידיאולוגיה לאומית, עבודה מדעית ומעשה חינוכי." (עמ' 378). לפי גישה זו, מערכת היחסים בין מערכת החינוך ומדעי הרוח מתקיימת מעל ראשם של שוכני ושוכנות בית-הספר, דרך תמצותו של "ידע נדרש", המוזרק לבתי ספר כ"חומר" דרך מערכות ידע רשמיות (הכשרת מורים, תכניות לימודים) ובלתי רשמיות ("סיכומי שיעור, חוברות הכנה לבגרות"). במקום השקט הפורה בספריית האוניברסיטה, הדממה המשתלטת על כיתה כאשר המורה מקריאה "חומר למבחן" סותרת את ההיגיון הפנימי של מדעי הרוח.

המונוגרף, ביטוי עוצמתי של חשיבה עצמאית, ממושכת ורפלקטיבית, נחשב לתפוקתו העיקרית של מחקר במדעי הרוח. לאחר שהאוניברסיטה מכירה במונוגרף כידע חדש, מערכת החינוך אוזנת בבלעדיות כמעט מוחלטת על קליטתו לתוך תוכנית הלימודים. וזאת רק לאחר עיבוד מאסיבי על-ידי רשת של שחקנים ותנאים פוליטיים, כלכליים וסוציולוגיים אשר מכתיבים את יחסה ושימושה של המערכת בטקסט. לאורך התהליך נשמר ההיגיון המונוגרפי, ומתגשם בספרי הלימוד, המספקים בקול אחיד וסמכותי מבנים נרטיביים על בסיס התוכנית המאושרת. תרגום הידע מהמונוגרף לתוכנית הלימודים "חותכת בבשר החי" במטרה לזקק אמירות חותכות או מבנים קוגניטיביים קלים לזכירה- "חומר למבחן": הסיבות לפרוץ המלחמה, צורות חריזה בשירת ימי הביניים או סוגי מדינות לאום. במצב כזה, גם אם תתקיים בכיתה חשיבה מעמיקה, היא לא תעמוד על כתפיהן של החוקרות שיצרו את הידע. זאת משום שבמעבר מהמונוגרף ללוח הכיתתי התרגום חוטא למקור ועבודת החשיבה הרפלקטיבית והשיטתית מעובדת ל-"חומר". כך מדעי הרוח לא משמשים כצורות חשיבה שניתן לנצל, לא כמשקפת דרכה ניתן לבחון את העבר או לדמיין את העתיד, ולא כמיקרוסקופ לבחינת ממדים שונים ומגוונים של המציאות.

מדעי הרוח כמקום לדיאלוג

תכנית הלימודים במדעי הרוח היא חבית חומר הנפץ של הישראליות. מכיוון שתוכנית הלימודים נתפסת כמגילה מונוגרפית, קולות חדשים במדעי הרוח מוטמעים בתוכנית הלימודים לאט ובזהירות, כהכרעות עריכה בעלות משמעות ערכית ופוליטית עליונה. כך מתאפשר לשרי ושרות חינוך "ליישר את המערכת" לפי אמות מידה אידיאולוגיות באמצעות הוספתם או השמטתם של תכנים. וועדות שונות מוקמות על מנת לבחון את הוספתם של נרטיבים פוליטיים ותרבותיים שונים וקולות הנתפסים כמרחיקי לכת או קיצוניים נדחים ומודרים. גם כאשר תוכנית הלימודים מכילה התייחסות למחלוקת, למשל נושא השסעים בחברה הישראלית באזרחות, התגשמותו בכיתה איננה דיאלוגית אלא מונולוגית- הידע הנדרש על המחלוקת הוא סטטי וידוע מראש, ותפקידו לסמן מראש זהויות ועמדות לגיטימיות בתוך הנרטיב המרכזי. מבחינה פדגוגית, כשנקודת המוצא והסיום של הדיון ידועות מראש, תוכנית הלימודים המונוגרפית מהוות בסיס רעוע לדיאלוג אותנטי בכיתות, כלומר כזה בו הנוכחות של האחר מעוררת ומאפשרת שינוי אישי והבניית ידע משותף וחדש.

המשמעות הפדגוגית של תכנית הלימודים המונוגרפית היא נטרול האפשרות לעסוק במחלוקת באופן פורה. גם כאשר תכנית הלימודים מתייחסת בפירוש להוראת נושא דרך מחלוקת, מרבית המורות יעדיפו למנוע ולהימנע מהמחלוקת (Pollack et al., 2018). בפועל, שיעורי אזרחות (ובמידה פחותה שיעורי היסטוריה) הם השיעורים היחידים במערכת בהם עולות מחלוקות ביחס לנושאי תוכנית הלימודים (Gindi & Erlich, 2018). כאשר עולות מחלוקות, מורות ומורים לאזרחות רבים מעדיפים להימנע מעימותים ולהתמקד "בהכנה למבחן" (Cohen, 2016, Muff & Beckerman, 2019). בשיח הפדגוגי הקיים התעמקות במחלוקות נתפסת כאבן ריחיים על הלמידה, כסטייה לא נדרשת מהנרטיב הקוגניטיבי הנדרש למעבר מוצלח של בחינת הבגרות. ההפסד כאן הוא כפול- מצד אחד, בית הספר לא ממלא את תפקידו הדמוקרטי כמרחב בו אזרחים ואזרחיות לעתיד חושבים על עצמם ועל עתידם ברצינות. מצד שני, מדעי הרוח, מוצגות באופן מונולוגי כמערכת של ידע מת עבוד המשתמש. לדעת היסטוריה שווה ל"לזכור גורמים למלחמה", ולדעת ספרות שווה ל"לזכור את משמעות הארמז המקראי". כאשר ידע פרשני מוצג ללא הקשר, ללא "הלחן", ניתן להבין מדוע התרוקנו מדעי הרוח האוניברסיטאיים.

מקור חוסר ההתאמה בין תכנית הלימודים המונוגרפית למדעי הרוח נעוץ במהותה הדיאלוגית של החשיבה במדעי הרוח. כך, תהליך ההתמחות במדעי הרוח, "החינוך הליברלי", נתפס ככניסה ל-"מסורות שיחה" (Oakeshott, 2010), וכולל מופעים חוזרים של הערכה דיאלוגית בסיכון נמוך: דיונים על חומר הקריאה בשיעורים, שיחות הנחייה אישיות, הצגות בסמינר מחקרי או כנס. לעיתים נדירות מתקיימים מופעים של הערכה דיאלוגית בסיכון גבוה, כגון ועדות דוקטורט או ראיונות קבלה למשרה. בכל הדוגמאות, ערכה הדיאלוגי של עבודת המחקר האישית במדעי הרוח נמדד ביכולתה להכיל ולהתמודד עם ביקורות אפשריות על שאלת המחקר ועל משמעותה בטקסט. מחלוקות יוצרות תנאים

טובים ללמידה מעמיקה כאשר הן רפלקטיביות כלפי הידע המוצג בוויכוח, כלומר נתונות לאמת מידה של ביקורת משותפת ופתוחה. פדגוגיה חדשה למדעי הרוח תאפשר ללמידה להתחיל מתוך מחלוקות אותנטיות במטרה לסייע לתלמידות ותלמידים להבין מה קורה איתם וסביבם. כאשר מטרתו של השיעור לא נמדדת בחומר, מתפנה שיעור מדעי הרוח למלא את ייעודו כשיחה כנה, שיטתית ומתמשכת על מחלוקות אמיתיות, הפוך הדיאלוג ההומניסטי לאמיתי, ואפילו שימושי. החייאת מדעי הרוח עוברת דרך גילוי מחדש של ההוראה ההומניסטית כדיאלוג מעמיק (Slakmon and Schwarz, 2018).

מדעי הרוח בחברת הידע

מהפכת המידע שינתה את יחסה של האנושות לידע. הבעיה כיום איננה מחסור בידע, אלא עודף ידע בלתי-נתפס המציף את חיי היומיום. היכולת להבין, להעריך, ולהשתמש בידע הפכה לבעיה דחופה ובערת. ככל שיש למערכת החינוך אחריות בעניין זה, היא תאלץ להיפרד מהתפיסה לפיה אחת ממטרותיה העיקריות של תוכנית הלימודים היא להפיץ "ידע נדרש". היפרדות ממבנה מונוגרפי ומעבר לשיח דיאלוגי מבוסס מחלוקות יאפשר כינון מחדש של מערכת היחסים בין מדעי הרוח האוניברסיטאיים למערכת החינוך. בפראפרזה על ארנדט (Arendt, 1993), לפי גישה זו מטרתם של מדעי הרוח איננה הנחייה רוחנית או מוסרית אלא יצירת מבנים וצורות חשיבה שיאפשרו לתלמידים ותלמידות גילוי משותף של העולם. כך, כאשר תכנון הלמידה נבנה לפי לוגיקה של שאלה-תשובה, הלמידה מוערכת לפי תהליך ההתאמה הפנימי בין השאלה לתשובה או מידת הגילוי המתבטאת בעבודה, ולא כאמירה פוליטית ("נכונה") או מוסרית ("צודקת") בפני עצמה. במדעי הרוח מסגרות תחומיות שונות מציגות תשובות מקבילות ואף מתחרות ל"שאלות הגדולות". כך למשל תחומים שונים כארכיאולוגיה וספרות עשויים שניהם לספק ראיות לגבי טבע האדם, או לגבי הקשר בין העם היהודי לישראל.

קהילות ידע אקדמיות עוסקות בשאלות הגדולות רק בעקיפין, תוך עיסוק בשאלות קטנות יותר, הנבעות מהשיח התחומי. מסורות מחקריות שונות מעבדות את ה-"שאלות הגדולות" לשאלות בשדה תוך התייחסות למחלוקות אפיסטמיות, מתודולוגיות או פרשניות. הערכת ההתאמה בין שאלות לתשובות דורשת בחינה של אסטרטגיות שונות להתמודדות עם ידע, לפי אמות מידה של מומחיות (Hirst, 1974) (Barzilai and Chinn, 2018). גולדמן ועמיתותיה (Goldman et al., 2016) מציגות סקירה מטא אנליטית של מומחיות אקדמיות תחומיות בספרות, מדעים והיסטוריה, כמידות להערכת אורייניות תחומיות. בהוראת היסטוריה, מבקשת אסכולת ה"חשיבה ההיסטורית" (Wineburg, 2010) להנחיל אפיסטמולוגיה של מומחיות הנגזרת מעבודת היסטוריונית, ומאפשרת התמודדות מעמיקה יותר עם מחלוקות מהותיות כמו הנכבה (גולדברג, 2015). עם ביטול בחינות הבגרות, אין יותר סיבה להדיר מבית הספר מסורות חשיבה במדעי הרוח, שעד היום הפיעו רק ב"תפקידי אורח", ואיתן עולמות מומחיות תחומיים שלמים, כגון ארכיאולוגיה, לימודי תרבות, או היסטוריה של המדעים והרעיונות.

במאמר מכוון בתאוריה של למידה, גודווין (Goodwin, 2000) חוקר איך ארכיאולוגיות לומדות את תחומן מתוך שהייה משותפת באתר חפירה. גודווין מנתח את האופן בו מדגימה חוקרת בכירה לתלמידת מחקר את שיטת המיון לדגימות אדמה לפי צבעים, כדי להסביר כיצד אפילו פעילויות קוגניטיביות פשוטות כזיהוי צבעים, הופכות ללמידה תחומית משמעותית כאשר הן מתבצעות במסגרת אינטראקטיבית של חניכה לתוך מסורת מחקרית. על מנת ליצור בבתי ספר מסגרות אמיתיות לחניכת מומחים, תידרש המערכת לאפשר לתצורות חדשות בתפר שבין האוניברסיטה ובית הספר, למשל דרך מודלים של העסקה משולבת, של "מורה-חוקר" או "מורה-יוצר", המשלבים מומחיות תחומית עם הוראה ופיתוח פדגוגי. האפשרות לחלוק את עולמה המחקרי עם נער או נערה סקרנית צריכה מהווה הזדמנות נדירה לחוקרת, אך עשויה גם באופן מובן להרתיע.

הרחבת קשת המומחיות ההומניסטיות בבית הספר תחייב גם את מדעי הרוח האוניברסיטאיים לחזור למהותם הדיאלוגית, כדי להבטיח שבוגריהם יגיעו למערכת החינוך לא בלית ברירה אלא מתוך הכרה בערכם של מדעי הרוח. הפקולטה למדעי הרוח צריכה להפוך במקום בו, בנוסף למחקר והוראה תחומיים, נבחים מודלים חדשים להוראה ולמידה במדעי הרוח, הכוללים התנסויות פדגוגיות ומפגשי דיאלוג. שילוב ידע פדגוגי בתארים השונים ישפר בטווח בקצר את איכות ההוראה בפקולטה, יחזק את הבסיס האקדמי למחקר עתידי, ויבנה שיתופי פעולה בעלי ערך עם שדה החינוך. פיתוח מסגרות דיאלוגיות להנחייה אקדמית עשויה לשרת גם מטרות ארוכות טווח אחרות, למשל תמיכה בדור ראשון להשכלה ופיתוח הצטיינות לעתודות מחקר. מערכת יחסים חדשה בין מדעי הרוח האוניברסיטאיים למקצוע ההוראה, אשר תבטא את ייחודם של מדעי הרוח כשדות של מומחיות דיאלוגית, תגדיר מחדש את תפקידם של מדעי הרוח בחברה הישראלית.

ביבליוגרפיה:

אילני, ע', (2022) מבחנים בהיסטוריה פשוט לא עובדים. מתי יבינו את זה גם באוניברסיטאות?, "הארץ", 9.2.2022

גולדברג, צ' (2015) "את חושבת שלהקשיב לגרסה שלנו...זה עוזר?": השפעת גישות שונות להוראת ההיסטוריה על ניהול דיון דו לאומי אודות הסכסוך היהודי-ערבי/ אוניברסיטת תל, מרכז תמי שטינמץ למחקרי שלום, רמת אביב

המועצה להשכלה גבוהה (2021) לקט נתונים לקראת פתיחת שנת הלימודים האקדמית תשפ"א,

כץ, א', (2013) כל מה שרציתם לדעת על שכר משקי הבית בישראל ולא העזתם לשאול, פורסם בבלוג "דעת מיעוט", 7.4.2013

קריל ז', גבע א', אלוני צ', (2016), לא כל התארים נולדו שווים - בחינת הפרמיה בשכר מרכיבת השכלה גבוהה, כפונקציה של תחום הלימוד. משרד האוצר

ריין, א., (1999) "בן ציון דינור: היסטוריון לאומי כמחנך האומה", בתוך פלדחי, ר', אטקס, ע', חינוך והיסטוריה: הקשרים תרבותיים ופוליטיים", הוצאת זלמן שזר לחקר תולדות העם היהודי. עמ' 377-390.

Arendt, H., 'The Crisis in Education' (1993) *Between past and future: Eight exercises in political thought*. London: Penguin. pp.173-196

Barzilai, S., & Chinn, C. A. (2018). On the goals of epistemic education: Promoting apt epistemic performance. *Journal of the Learning Sciences*, 27(3), 353-389.

Cohen, A. (2016). Navigating competing conceptions of civic education: lessons from three Israeli civics classrooms. *Oxford Review of Education*, 42(4), 391-407.

Gadamer, H.G. (1989) *Truth and method*. New York: Continuum

Gindi, S., & Erlich, R. R. (2018). High school teachers' attitudes and reported behaviors towards controversial issues. *Teaching and Teacher Education*, 70(58), e66.

Goldman, S. R., Britt, M. A., Brown, W., Cribb, G., George, M., Greenleaf, C., Lee, C., Shanahan, C., & Project READi. (2016). Disciplinary literacies and learning to read for understanding: A conceptual framework for disciplinary literacy. *Educational Psychologist*, 51(2), 219-246.

Goodwin, C. (2000). Practices of color classification. *Mind, culture, and activity*, 7(1-2), 19-36.

Hirst, P. H. (1974). *Knowledge and the curriculum: A collection of philosophical papers*. Routledge.

Muff, A., & Bekerman, Z. (2019). Agents of the nation-state or transformative intellectuals? Exploring the conflicting roles of civics teachers in Israel. *Education, Citizenship and Social Justice*, 14(1), 22-39.

Oakeshott, M. (2010). *Education: The engagement and its frustration* in Dearden, R. F., Hirst, P. H., & Peters, R. S. (2010). *Education and the Development of Reason (International Library of the Philosophy of Education Volume 8)*. Routledge. (pp. 14-36). Routledge.

Pollak, I., Segal, A., Lefstein, A., & Meshulam, A. (2018). Teaching controversial issues in a fragile democracy: defusing deliberation in Israeli primary classrooms. *Journal of Curriculum Studies*, 50(3), 387-409.

Slakmon, B. & Schwarz B. B. (2018). An outline of assessment in humanistic conversations: Definitions, aims, and design. In *Theory of Teaching Thinking* (pp. 134-150). Routledge.

Sheps, Stephen W. "History and civics education in Israel: reflections from Israeli teachers." *Critical Studies in Education* 60, no. 3 (2019): 358-374.

Wineburg, S. (2010). Historical thinking and other unnatural acts. *Phi delta kappan*, 92(4), 81-94.