

סדנת החממה כדגם פדגוגי דמוקרטי של הכשרת מורים

רביב רייכרט

תקציר

במאמר זה מוצג מחקר איכותני בנושא "החממה ליזמות חינוכית-חברתית" - דגם פדגוגי דמוקרטי של הכשרת מורים אשר מיושם מראשית שנות האלפיים במכללת סמינר הקיבוצים. המאמר מנסה לענות על השאלה הבאה: באיזו מידה החממה, דגם פדגוגי של הכשרת מורים, משקפת את עקרונות הגל הדמוקרטי בחינוך הפרוגרסיבי? על מנת לענות על שאלה זו רואיינו שלושה חונכים העובדים בתוכנית להכשרת מורים וארבעה סטודנטים הלומדים בה. כמו כן נקראו טקסטים על אודות סדנת החממה אשר כתבו אנשים שהגו וניהלו אותה, הנחו בה, למדו בה וחקרו אותה¹. מהמחקר עולה שדגם החממה אכן מבטא את מהויות הגל הדמוקרטי בחינוך הפרוגרסיבי.

מילות מפתח: הכשרת מורים, חינוך דמוקרטי, חינוך פרוגרסיבי.

מבוא

"החממה ליזמות חינוכית-חברתית" היא סדנה העומדת במרכזה של התוכנית הדמוקרטית להכשרת מורים במכללת סמינר הקיבוצים, תוכנית שגם המכון לחינוך דמוקרטי שותף בה. במאמר זה נחקר הקשר בין תוכנית ההכשרה הזו לבין החינוך הפרוגרסיבי בעידן הדמוקרטי; למעשה, חינוך זה הוא גלגולה העכשווי של הפדגוגיה הפרוגרסיבית שראשיתה ברומן **אמיל** (רוסו, 1762/2009) מאמצע המאה ה-18.

המאמר פותח בסקירה קצרה של התפתחות הרעיונות הדמוקרטיים בחינוך הפרוגרסיבי. לאחר מכן מתואר כל אחד מהעקרונות הדיאלקטיים העיקריים שבבסיס הרעיונות הללו: בין חופש לגבול; בין הוויה של סביבת למידה לתודעה של הלומד; ובין יחיד לקהילה. עקרונות אלה משתמעים מכמה דיונים במהותו של החינוך הדמוקרטי (דיואי, 1916/1960; הכט, 2005; Miller, 2002). סקירת הספרות מהווה בסיס לבחינת ההתאמה בין הדגם הדמוקרטי של הכשרת מורים (כפי שהוא נהגה וכפי שהוא מיושם בפועל) לבין הרעיונות המנחים את זרם החינוך הפרוגרסיבי.

1 הטקסט מנוסח בלשון זכר מטעמי נוחות בלבד, והוא רלוונטי לנשים ולגברים כאחד.

העקרונות העיקריים של הגל הדמוקרטי בחינוך הפרוגרסיבי

פדגוגיה פרוגרסיבית וחינוך דמוקרטי

זרם החינוך הפרוגרסיבי קיים זה כ-120 שנה. את הזרם הזה יסד ג'ון דיואי, והוא מבטא מימוש ופיתוח של המחשבה החינוכית של ז'אן-ז'אק רוסו. לפי תפיסה חינוכית זו, הלומד הוא אדם חופשי אשר זכאי לפתח את אישיותו באופן מלא, להגדיר את חלומותיו ולהגשימם בלי שייאלץ לשרת אינטרס זר לצרכיו ולשאיפותיו (אדר, 1963). תפיסה זו מעמידה במרכז התהליך החינוכי את הלומד החופשי - "ולא רק בתקופת החניכות, אלא במשך כל חייו", כפי שהטעים דיואי (1959/1902). הלומד נתפס כבעל אינטליגנציות למידה מגוונות (גרדנר, 1996), צרכים ייחודיים וקצב עבודה אישי.

הלמידה אמורה להתנהל בסביבה דיאלוגית (דיואי, 1959/1902) ומתוך הטלת ספק מתמדת בסמכות הידע ובתהליכי הלמידה עצמם. למידה כזו מאפשרת ללומד ליצור ידע, והדיאלוג מאפשר לו ולמלמדיו לאתר באוקיינוס הידע את דרכי הלמידה המתאימות עבורו (גרדנר, 1996; הכט, 2005). החינוך הפרוגרסיבי מתמקד ב"למידה פעילה", תפיסה חינוכית המתאפיינת בכמה עקרונות עיקריים: (א) יש לראות בתלמיד מכלול ולא להתמקד בלמידה בלבד; (ב) יש לערב תלמידים בתהליך הלמידה ולזמן להם חוויית למידה משמעותית ומודעת; (ג) יש לזמן ללומד "מצבים טבעיים" שיאפשרו לו להבין את חשיבות הידע ואת הבעיות שהוא מעורר. אם הלומד רוכש ידע בדרך זו, הוא יכול להשתמש בו במגוון מצבים; (ד) יש לשתף את הלומד במטרות הלמידה ולפתח אצלו מאפיינים דוגמת אחריות אישית, הדדיות, אינטראקציה בין-אישית ומימונויות של עבודה בקבוצה; (ה) יש לאפשר לתלמידים לבחור את דרך הלימוד, את קצב הלימוד ואת חומרי הלימוד (דיואי, 1959/1902; Prince, 2004; Papert, 1980).

רעיונותיו של דיואי השפיעו על חלק ניכר ממערכות החינוך במערב. כך למשל בשנות העשרים והשלושים של המאה ה-20 כרבע מבתי הספר בארצות-הברית אימצו את השיטות האלו.² אולם המחזיקים בתפיסתו של דיואי התקשו להתמודד עם הדרישות להישגים לימודיים ולסטנדרטיזציה בחינוך, ועם הזמן היא נחלשה ודעכה. לאחר שתי מלחמות העולם והמלחמה הקרה שבעקבותיהן, בסוף שנות השמונים של המאה ה-20, גל דמוקרטי שטף את מערכות החינוך³ ו"הקים לתחייה" את הפדגוגיה הפרוגרסיבית (הכט ורם, 2008; Miller, 2002). בגל זה הודגש הקשר האמיץ אשר קיים בין רעיונות

2 כמו גם מאות בתי ספר בארץ ישראל המנדטורית (בחינוך הקיבוצי ובזרם העובדים).

3 גל תחייה קודם היה בסוף שנות השישים של המאה ה-20, והוא התמקד בחירותו של היחיד ללמוד.

החינוך הפרוגרסיבי לבין זכויות אדם ואקטיביזם דמוקרטי (רם, 2016), ובהתאם לכך הובלטו הקשרים שבין הלומד לקהילת הלומדים ובין האדם הפעיל לקהילה ולעולם (הכט, 2005).

מאז ראשית שנות האלפיים גבר היישום של הפדגוגיה הפרוגרסיבית-דמוקרטית גם בתוכניות להכשרת מורים. כך למשל נטען (בעקבות ג'ון דיואי) שהוראה היא פרופסיה אשר נועדה לשרת מטרת דמוקרטיות - הכנת התלמידים להשתתפות שוויונית בחברה דמוקרטית. לשם כך נדרשת נגישות שווה של התלמידים למשאבים ולהזדמנויות אשר החברה מציעה, שכן זהו תנאי הכרחי להשתתפות שווה בחיים האזרחיים, הפוליטיים והכלכליים (Darling-Hammond & Bransford, 2005). מהעשור האחרון של המאה ה-20 ואילך ניכר בארצות-הברית גם גידול במספר התוכניות להכשרת מורים דמוקרטיים (Cappel, 1999; Novak, 1994). התעצמותם של רעיונות אלה ניכרת אף יותר בשינוי שנערך בפינלנד בתוכניות להכשרת מורים (Jyrhämä et al., 2008).

בבסיס הגל הדמוקרטי של הפדגוגיה הפרוגרסיבית עומדים שלושה עקרונות דיאלקטיים: חופש וגבול, הוויה ותודעה, יחיד וקהילה (הכט, 2005; Miller, 2002; Novak, 1994).

בין חופש לגבול

מאז שהפילוסופיה המערבית החלה להתמקד ברעיון החירות, היחסים שבין החופש לבין הגבול אשר מציבים לו ערכי השוויון והאחוה⁴ הם אחת השאלות המהותיות של המחשבה הדמוקרטית (ראו למשל אצל מיל, 1859/2006). דיאלקטיקה זו היא גם אחד העקרונות החשובים של החינוך הדמוקרטי. יעקב הכט, מייסד זרם החינוך הדמוקרטי בישראל, ביטא זאת בספרו **החינוך הדמוקרטי: סיפור עם התחלה** (הכט, 2005): הגבול שהשוויון והאחוה קובעים לחירות של הלומד עצמו ושל הקהילה, עומד במרכז תהליך הלמידה בבית הספר הדמוקרטי. גבול זה שומר על הלומד ומעניק לו ביטחון בחירותו, והודות לכך מתאפשרת התמודדות שלו עם הנטייה ל"מנוס מחופש" - הימנעות מבחירה בחופש בגלל האיום שלו על האדם (פרום, 1941/1992). הגבול גם מונע מהלומד לפגוע בחירויותיהם של אחרים ומאפשר לו להגדיר את עצמו, לזהות את זולתו (הגבולות מגדירים את המקום שה"אני" מסתיים בו וה"אחר" מתחיל) ולהבחין בהבדלים בין צרכים לאינטרסים. בדרך זו נוצרת האחוה בין החברים בקהילת הלומדים.

4 חירות, שוויון ואחוה הם העקרונות המהותיים של הדמוקרטיה. עקרונות אלה מיוצגים בסיסמת המהפכה הצרפתית (Liberté, Égalité, Fraternité), המאורע המכונן של הדמוקרטיה המודרנית.

החופש מניע אפוא את הלומד ללמוד, והגבול יוצר תהליך למידה שווה ואחוה בין השותפים ללמידה. שניהם עומדים בבסיס החינוך הדמוקרטי, והדיאלקטיקה ביניהם נוצרת בדיאלוג בין הלומד, המלמד, קהילת הלומדים והידע.

הוויה ותודעה

המודל הפדגוגי הדמוקרטי כולל שילוב דיאלקטי בין הסביבה הלימודית (ההוויה) ללומד (התודעה) - שני רכיבים אשר יוצרים ומעצבים זה את זה. לפי דיואי, יש קשר מעצב בין ההוויה הלימודית לבין תודעת הלומד; סביבה לימודית מתאימה מאפשרת לבטא את הטבע האנושי באופן שיסייע לגדל את התלמיד ולהעשיר את ידיעותיו (דיואי, Miller, 2002; 1960/1916). גרינברג (2002) טען כי הלומד יכול להשפיע על עיצוב סביבתו החינוכית, ובהתאם לכך קרא לאפשר לילדים להגשים חלומות ולעצב את בית הספר באמצעות פעולה אישית ישירה (שם). בבית הספר הדמוקרטי, לב ליבו של הגל הדמוקרטי בפדגוגיה הפרוגרסיבית, בכל אחד מחלקי הסביבה הלימודית - מערכת הניהול הפעילה, קשרי החונכות ומערכת הלימודים - מתקיימת הדיאלקטיקה שבין ההוויה של סביבת הלמידה לבין תודעת הלומד:

א. מערכת הניהול הדמוקרטי כוללת רשות מחוקקת, רשות שופטת ורשות מבצעת, ובשלושתן שותפים כל חברי קהילת בית הספר. מערכת זו משתנה תדיר בהתאם לצורכיהם של חברי הקהילה ולרצונותיהם, והיא מאפשרת לחברי הקהילה להשפיע על סביבת הלמידה בבית הספר. ההשתתפות בתהליך הדמוקרטי הזה מעצבת את תודעתם של המשתתפים בו.

ב. כל תלמיד בבית הספר בוחר מבוגר שהוא מאמין כי יוכל ללוות את הלמידה שלו (חונך), והליווי הזה מעצב את תודעתו של הלומד. את צורתו של קשר החונכות מכתוב אופיים של השותפים בקשר זה.

ג. מערכת הלימודים מבוססת על בחירה של הלומדים, ומדי שנה היא משתנה בהתאם לצורכי התלמידים. לפיכך לא רק מערכת הלימודים מעצבת את תודעתם של הלומדים, אלא גם הלומדים מעצבים את מערכת הלימודים באמצעות שימוש במנגנונים דמוקרטיים.

ד. קיים קשר סינרגטי בין כל חלקי הסביבה הלימודית. המבנה שלה "גבישי" - כל אחד מרכיביה קשור להוויית הסביבה כולה. קשר זה מגביר את השפעת הסביבה על תודעת הלומד (רייכרט, 2012).⁵

5 עקרונות אלה מיושמים גם בבתי ספר שתהליכי השינוי בהם מתבססים על החינוך הדמוקרטי, בערים שתהליכי שינוי דמוקרטיים מתחוללים במערכות החינוך שלהן ובקשרים בין אלו לבין המרחב העירוני, בתוכניות להכשרת מורים בשיטות דמוקרטיות וכן הלאה.

בין יחיד לקהילה

יאנוש קורצ'ק היה הראשון שהגדיר את הקשר המורכב בין היחיד לבין קהילת לומדים:

ילד אחד, עולם גדול ורחב. שני ילדים, שלושה עולמות: עולמו של כל ילד לחוד ושל שניהם יחד. שלושה ילדים הם לא רק אחד ועוד אחד ועוד אחד. נוסף לשלושה, ראשון ושני יחד, ראשון ושלישי יחד, שני ושלישי יחד ונוסף עליהם עולמם של כולם יחד [...]. צא וחשוב כמה עולמות גנוזים בעשרה, עשרים, שלושים ילדים [...]. לבדך, בלי עזרת הילדים, לא תכיר עולמות אלה ואז מלאכת החינוך שלך לא תצליח. (קורצ'ק, 1978, עמ' 302)

כבר בתחילת המאה ה-20 היה לאספת הלומדים חלק חשוב בפעילותם של מוסדות דוגמת בית היתומים של קורצ'ק ו"סאמרהיל" של ניל (ניל, 2003/1960; Kilpatrick, 1916). אולם הרעיון שהבסיס לחינוך הוא קהילה פעילה ודמוקרטית אשר מקשיבה ליחידים המרכיבים אותה, נולד בשנות השישים של המאה ה-20 ומאפיין את הגל הדמוקרטי בחינוך הפרוגרסיבי (גרינברג, 2002). לפי רעיון זה, על המלמד הדמוקרטי-או "המסייע ללמידה" (רוג'רס, 1973/1969) - להקים קהילת לומדים. קהילה כזו היא מבנה שיסודותיו הם בחירה חופשית של קבוצת לומדים בתוכני הלמידה וכינון של שפה ותרבות המאפשרות דיאלוג מעצים. קהילת הלומדים צריכה לחבר בין יחידים לבין הקהילה בלי לפגוע בחירותם של היחידים (רייכרט, 2011). המלמד נדרש ליצור סביבה אשר מעודדת קבלה, אמון, דיון, למידה ו"היות יחד" של המלמד ותלמידיו. רק סביבה כזו תאפשר לחברים בקהילה לנסח את שפתה, את תרבותה (תרבות השיח וההקשבה שלה) ואת נהליה; הדבר נדרש כדי להתמודד עם קונפליקטים, להעצים את היחיד הלומד ולאפשר לו לתמוך בלמידתם של אחרים. אם קהילת הלומדים תפעל, תתנסה ותבחן באופן ביקורתי את התהליכים המתקיימים בה, היא תוכל להתבסס ולמלא את ייעודה (רוג'רס, 1973/1969; Cunningham, Bennett, & Dawes, 2000). הקונפליקט החשוב ביותר הוא הקונפליקט המהותי שבבסיס העיקרון הדיאלקטי הנדון - הקונפליקט בין יחיד לקהילה, כלומר בין רצונו של היחיד לממש את חירותו לבין המחויבות שלו ושל כלל חברי הקהילה להמשך קיומה של הקהילה (דיואי, 1960/1916).

סדנת החממה להכשרת מורים לחינוך הדמוקרטי

סדה המחקר הוא סדנת החממה להכשרת מורים לחינוך הדמוקרטי אשר פועלת מאז שנת 2002 בקמפוס של מכללת סמינר הקיבוצים. בהכשרת מורים זו הסטודנטים לומדים חינוך ברוח החינוך הדמוקרטי וההומניסטי-חברתי במשך שלוש שנים, שלושה ימים בשבוע, ומתנסים בהוראה מעשית - הן בבתי ספר דמוקרטיים, הן בבתי ספר

רגילים. הסטודנטים אשר לומדים בתוכנית ההכשרה מתמחים בהוראת מגוון מקצועות: היסטוריה ומקרא, ספרות, ביולוגיה וכימיה בדגש סביבתי, ניהול עסקי-חברתי וכן הלאה (המכון לחינוך דמוקרטי, 2012). בחמש השנים הראשונות לפעילותה תוכנית ההכשרה הייתה ניסויית, ומחקרים רבים נכתבו על אודותיה (יובל, 2007).

בתוכנית לומדים סטודנטים שהתנסו בעשייה טיפולית או חינוכית (בחינוך הפורמלי או בחינוך הבלתי-פורמלי), בוגרי תנועות נוער ושנת שירות, פעילים בארגונים סביבתיים ובקבוצות אקטיביסטיות אחרות וכן הלאה. אוכלוסיית הסטודנטים מתאפיינת בשיעור גבוה של תלמידים שנתוניהם האקדמיים גבוהים במיוחד, כמו גם בשיעור גבוה של תלמידים עם לקויות למידה.

במרכזו של המסלול האקדמי הדמוקרטי להכשרת אנשי חינוך עומדת סדנת החממה. בסדנה משתתפים 12 עד 15 סטודנטים; מדי שבוע מתקיים מפגש בן שעתיים ביניהם בהנחיית מנחה קבוע. ההנחה מסייעת לסטודנט לשתף את חברי הקבוצה האחרים ברעיונותיו, בתחושותיו, בלבטיו ובצרכיו, והקבוצה משקפת לו את תהליך ההתפתחות שלו (גרנית-דגני, בדפוס). בכל שנה הלימודים בחממה מתמקדים באחד מתוך שלושה שלבי לימוד: "חיפוש", "העמקה" ו"הפקה" (הכט, 2005). שלושת השלבים האלה מופיעים בדגם התאורטי והיישומי SML (Self-Managed Learning), דגם שפיתחו באנגליה קנינגהם ואחרים (Cunningham et al., 2000) בהתבסס על התאוריה הפסיכו-חברתית של אריקסון. הוא כולל חמש שאלות מניעות (החיפוש אחר מענה להן נמשך שלוש שנים ומעורר תהליכי חקר): מאין באתי? היכן אני היום? לאן אני הולך? איך אגיע לשם? איך אדע שהגעתי?

א. "מאין באתי?" - בסמסטר הראשון של השנה הראשונה הסטודנטים עוסקים במשך כארבעה חודשים בחוויות הילדות שלהם ובהשפעותיהן על זהותם הנוכחית.

ב. "מי אני כיום?" - בסמסטר השני של השנה הראשונה הסטודנטים מבררים את נקודות החוזק והאתגר הנוכחיות שלהם (הכט, 2005) ופועלים לאיסוף מידע על אודות ה"עצמי" מכמה נקודות מבט. שנת הלימודים הראשונה בחממה מכונה "שנת החיפוש".

ג. "לאן אני רוצה להגיע?" - בשנה השנייה הסטודנט מתמקד בחקר ה"עצמי" ומנסה לברר את מטרותיו האישיות, החברתיות והחינוכיות. כל סטודנט בוחר תחום דעת שהוא רוצה לחקור ולהעמיק בו; לא תמיד זהו "התחום החזק" של הסטודנט, אלא תחום שבכוונת הסטודנט להתמיד בחקירתו כדי לרכוש כלים קוגניטיביים, רגשיים וחברתיים ולשפר את יכולת הלמידה (רייכרט, 2011). גם בחירת אזור הצמיחה (נקודת אתגר) אינה אלא כלי שנועד לאפשר לסטודנט, המורה לעתיד, לחוות תחושה של למידה הנובעת מסקרנות טבעית. שנת הלימודים השנייה בחממה מכונה "שנת ההעמקה".

ד. "איך אגיע לשם?" ו"איך אדע שהגעתי?" - בשנה השלישית כל סטודנט נדרש להפיק תוצר חינוכי בתחום ההעמקה שלו. ככל שהסטודנט העמיק יותר בלמידה, הוא הכיר יותר מומחים וארגונים מרכזיים העוסקים בתחום הנחקר, למד על אודות השאלות העיקריות בתחום זה וקרא ספרות רלוונטית. הודות לכך ביכולתו להפיק תוצר אשר מבטא את ייחודיותו ואת למידתו ומאפשר לו להעריך את הלמידה שלו (גרנית-דגני, בדפוס). שנת הלימודים השלישית בחממה מכונה "שנת ההפקה".

כשנתיים לפני שנערך המחקר, שונה המבנה הזה אשר אפיין את הלימודים בחממה בעשור הראשון לקיומה של התוכנית. לפני השינוי מבנה הלימודים היה קשיח למדי: שנת חיפוש, שנת העמקה ושנת הפקה. היו שטענו כי מבנה קשיח זה מגביל את התנועה הטבעית של למידת הסטודנטים. לפיכך הוחלט להגדיל את אפשרות הבחירה ולצמצם את המשכיות של קהילת הלומדים, קרי להעדיף את בחירת הלומד על פני המשכיותה של הקבוצה. במבנה הלימודים החדש הקבוצה השתנתה בהתאם לבחירתם של הלומדים: לאחר שנת החיפוש נוצרו קבוצות חדשות (בהתאם לנושא שהסטודנט בחר להעמיק בו), ולעיתים הקבוצות השתנו גם בשנת ההפקה.

בתחילת שנת תשע"ב רכז התוכנית להכשרת מורים דמוקרטי ביקש לבחון את יכולתה של סדנת החממה ליישם דגם פדגוגי פרוגרסיבי ודמוקרטי, ובכלל זה את חוזקותיה וחולשותיה של התוכנית לקראת שינוי בה. נבחרתי לערוך את המחקר בשל היותי אחד ממייסדי התוכנית - בתחילת דרכה של הסדנה הנחיתי אותה, וגם היום אני מלמד בתוכנית. בעת עריכת המחקר הייתי רכז העבודה המעשית בתוכנית. מאמר זה מתבסס על הנתונים שנאספו לצורך אותו המחקר, אך הוא מתמקד בשאלה הבאה: באיזו מידה החממה מממשת את הפדגוגיה הדמוקרטית בהכשרת המורים (וכיצד היא עושה זאת)? לשם כך נבחנת ההתאמה בין התפיסות החינוכיות של הגל הדמוקרטי בחינוך הפרוגרסיבי לבין כוונותיהם של מובילי ה"חממה" והמתרחש בפועל (לפי התרשמותם של הסטודנטים והמנחים).

מתודולוגיה

על מנת ללמוד על אודות תפיסותיהם של המשתתפים ב"חממה" ושל הוגיה, הוחלט לבחור בגישה האיכותנית. הנתונים נאספו באמצעות שני כלי מחקר: (א) ראיונות עומק עם חונכים העובדים בתוכנית ועם סטודנטים הלומדים בה; (ב) קריאה בטקסטים שבעבר כתבו על אודות התוכנית מקימיה, הוגיה וסטודנטים אשר למדו בה.

בחירת המרואיינים נעשתה "באופן מושכל" - נבחרו סטודנטים וחונכים שנהגו להביע את דעתם במפגשים וביטאו עמדות ותפיסות מגוונות באשר לתוכנית. בחינת

העמדות והתפיסות של מקימי התוכנית התבססה על טקסטים שפורסמו בשני ספרים מכוננים על אודות החינוך הדמוקרטי והתוכנית עצמה (הכט, 2005; יובל, 2007).

ראיונות עומק עם שלושה חונכים ועם ארבעה סטודנטים

החונכים והסטודנטים שנבחרו מייצגים מגוון רחב של עמדות באשר לחממה, ולפיכך הם מספקים תיאור מורכב ורב-פנים שלה. ראיית את המשתתפים "פנים אל פנים"; כל שמות המרואיינים הם שמות בדויים.

שלושה חונכים רואיינו: דוד, שרון ויעל. בעת עריכת המחקר דוד, ותיק החונכים, היה "חונך חממה" במשך כחמש שנים; שרון היה חונך במשך כשנתיים, ובעבר לימד בשתי מסגרות של חינוך דמוקרטי; יעל הייתה חונכת במשך כשנה. השלושה נבדלים זה מזה בתהליכי החונכות שהם חוו בחממה ובתפיסות עולמם, ובהתאם לכך גם באופני תפיסתם את סדנת החממה.

ארבעה סטודנטים רואיינו: אמיר, סטודנט בשנה ג' שעזב את התוכנית; נורית, סטודנטית בשנה ד'; נילי, סטודנטית בשנה ד'; וחגית, סטודנטית בשנה ג'. גם ארבעת הסטודנטים נבדלים זה מזה בתפיסתם את סדנת החממה - כל אחד מהם חווה אחרת את ההשתתפות בסדנת החממה והשתתף בה בשלב אחר של התפתחותה.

טקסטים שכתבו על אודות סדנת החממה האנשים אשר הגו וניהלו אותה, הנחו בה, למדו בה ובחנו אותה

כפי שצוין לעיל, כותבי הטקסטים היו האנשים אשר הגו וניהלו את התוכנית, הנחו בה, למדו בה ובחנו אותה. רוב הטקסטים פורסמו בספר על אודות התוכנית (יובל, 2007), והם מאפשרים לעמוד על כוונותיהם של בוני הדגם ולבחון את המחקרים של אלה שבחנו את התוכנית (חמש שנים לאחר שהיא יצאה לדרך). כותבי הטקסטים היו יעקב הכט, אבי החינוך הדמוקרטי בישראל והוגה תוכנית החממה; אייל רם, לשעבר ראש המכון לחינוך דמוקרטי, רכז התוכנית וחונך בסדנת החממה; לאה בכר-צליק, לשעבר חונכת בסדנת החממה; נתליה גוטקובסקי, בוגרת המחזור הראשון של התוכנית; סמדר דוניצה-שמידט וגילה זליקוביץ, שתי חוקרות מיחידת המחקר של מכללת סמינר הקיבוצים אשר בחנו את התוכנית.

ממצאים

חופש וגבול

מניתוח הטקסטים הכתובים עולה שהוגי התוכנית שאפו לזמן ללומדים חופש. כך למשל נתליה גוטקובסקי קושרת במאמרה בין מהות החממה לבין אחריות הלומד בלמידה

חופשית: "הסטודנטים מתחייבים להתפנות מעיסוקיהם לפחות חצי יום בשבוע, במשך שלוש שנים מחוץ ללימודים במכללה, לקיום חממה אישית. מהות הדבר היא להקדיש תשומת לב, מחשבה ועשייה למען עצמך והתפתחותך" (גוטקובסקי, 2007, עמ' 59). אייל רם, מראשוני המנחים בתוכנית, קושר בין מהות החממה לבין הדיאלקטיקה חופש-גבול (החופש שבלמידה ספונטנית מזה והגבול לו שמציבה הלמידה המתוכננת והשיטתית מזה):

[סדנת החממה בנויה מ]מפגש קבוצתי המתקיים במשך חצי יום פעם בשבועיים ומחממה אישית המתבצעת מחוץ לשעות הלמידה במכללה. בסדנת החממה אנו מנסים להניע מחדש את גלגלי הלמידה העצורים. הלמידה בסדנת החממה היא מתוכננת, שיטתית ומכוונת-מטרה, ולפיכך שונה מאוד מ"למידה מהחיים" המתרחשת, לדוגמא, במפגש ספונטני עם אנשים או בטיוול במזרח שרבים מהסטודנטים חוו רגע לפני שהגיעו לסמינר הקיבוצים. (רם, 2007, עמ' 44)

מבין המרואיינים דוד סבר כי תפקידה של סדנת החממה הוא ליצור גבול אשר יגן על קהילת הלומדים: "זהו התא הבסיסי, המשפחה הגרעינית בתוך קהילה. זו קבוצת קולגות. במובן הזה שהיא מלווה משימה. זו אינה משימה קונקרטית, היא משתנה משנה לשנה. זו אינה משימה ביצועית. אבל זו המשימה של תוכנית החממה, שהיא לזמן עיזוב של איש חינוך דמוקרטי בדרך דמוקרטית". גם אמיר התמקד בחשיבות של החממה כקהילה תומכת המספקת ללומדים גבול אשר מגן עליהם. הוא ציפה לכך שהחממה תמשיך ללוות אותו בחיפושיו אחר דרך חינוכית ובעבודה החינוכית עצמה, והתאכזב כשציפיותיו לא התממשו:

אני חשבתי שהמכון יזמן לי קבוצה שתדע מי אני ומה אני, ואחר כך תלווה אותי גם למקום העבודה. אני מבין עכשיו שסדנת החממה לא יכולה להתגבש סתם, ככה פתאום. זה לא הגיוני לקחת 12 חבר'ה ולזרוק אותם לתוך תהליך. צריך שיהיה תהליך מכין לפני שיוצאים לדרך. הסטודנטים צריכים להגדיר ביחד את התהליך שאליו הם יוצאים.

לעומת זאת יעל התמקדה בחופש הבחירה שסדנת החממה מציעה: "אני הצטרפתי למסלול כחונכת, כאשר סדנת החממה הייתה כבר פרי בחירה. בעיניי, סדנת החממה היא קבוצת ליווי ותמיכה ובמה פתוחה ונוחה להביא ספקות והתלבטויות בתחום שהוא נושאה של סדנת החממה, שלפיו בחרו בה הסטודנטים". שרון ראה בסדנת החממה אמצעי המאפשר חוויה של שחרור וחירות. את השחרור הזה הוא מגדיר, בעקבות ג'ון

הולט, באמצעות המונח ⁶unschooling: "הסטודנטים צריכים לעבור בסדנת החממה תהליך של unschooling, של מעבר להנעה פנימית שמביאה לגילוי והעצמה. זהו תהליך איטי שדורש זמן, והוא בעיניי מהותה של סדנת החממה. כדי שהשינוי הזה יקרה צריכה להיות מחויבות לתהליך הקבוצתי ולתהליך האישי שנובעת מתוך בחירה עמוקה".

מהממצאים עולה שסדנת החממה אכן מתאפיינת בדיאלקטיקה בין חופש לגבול, דיאלקטיקה המאפיינת את הגל הדמוקרטי בחינוך הפרוגרסיבי. עם זאת, דומה שיש להגדיר ביתר בהירות את מטרתה של הדיאלקטיקה הזו בתוכנית. כך למשל בספרו של יעקב הכט מודגש כי הסדנה מתמקדת בחירות בכל הנוגע ל דרכי עיצוב הלומד: "כוונת סדנת החממה היא לפתח יכולת למידה עצמאית, סקרנות, יצירתיות ואומץ לצמיחה כיום ומחנך" (הכט, 2005, עמ' 206); חשיבות זו של החופש עולה גם מדברי כמה מהמרואיינים, כמו למשל מדבריה של יעל. לעומת זאת חלק מהמרואיינים התמקדו במשמעות הגבול המגן; כך למשל נורית טענה כי סדנת החממה נועדה להיות "קבוצת תמיכה שמסייעת לגדילה, עיצוב והעלאת רעיונות חינוכיים".

הוויה ותודעה

בסעיף זה נבחן קיומו בחממה של העיקרון השני של הפדגוגיה הדמוקרטית - קשר דיאלקטי בין ההוויה (סביבת הלמידה) לבין התודעה (של הלומד). בחינה זו נעשית בשני הקשרים: (א) הקשר בין סביבת הלמידה בחממה לבין חוויית הלמידה; (ב) מקומה של סדנת החממה בסביבת הלמידה של תוכנית ההכשרה במכללה.

א. הקשר בין סביבת הלמידה בחממה לבין חוויית הלמידה

דוד סבר שסביבת הלמידה בחממה מקנה לסטודנטים ביטחון ומאפשרת להם להעז: "סביבת הלמידה של סדנת החממה מקנה ביטחון, ומתוך כך תומכת בהעזה - בשנה א' זו ההעזה להשתייך, בשנה ג' זו ההעזה לפרוץ החוצה". יעל מצאה קשר בין סביבת הלמידה בחממה לבין תהליך הלמידה, תהליך שמהותו היא בחירה וחיפוש, שיתוף ויזומה, אך חשה שלא תמיד הצליחה להניע את התהליך הזה:

סביבת הלמידה של החממה מזמנת שיתוף והקשבה, בחירה, הובלה, יוזמה. אני לא בהכרח מציפה אותם, משום שאני עדיין לא מספיק בטוחה בהבנה שלי ובידיעה שלי את החינוך הדמוקרטי. בכל זאת, כשאני מסתכלת על

6 מתן אפשרות לילד ללמוד את הנושאים אשר מעניינים אותו במקום למידה המתבססת על תוכנית לימודים בית ספרית מסורתית.

סדנת החממה כתהליך דמוקרטי להכשרת איש חינוך, היא מאפשרת לכל סטודנט לחפש את עצמו כאיש חינוך. הדגש על השאלות "מאיפה באתי?" ו"לאן אני הולך?" חשוב בהקשר של החיפוש בשנה א', בהקשר של שנה ב', וגם בהקשר של השנה השלישית בה צריך לשאול: "איך אני עושה את הלאן הזה?"

תפיסתה של נורית את ההשפעה של סביבת הלמידה בסדנת החממה הייתה דומה לתפיסתה של יעל. בדבריה הציגה נורית את הקשר בין סביבת הלמידה לבין השיתוף והיוזמה אשר מאפיינים את תהליך הלמידה בחממה: "המעבר של הקבוצה שלנו אל ה'לאן' היה עוצמתי מאוד. ניסחנו ביחד את ה'לאן' שלנו, ואז הצטרפו אנשים נוספים אל הרעיון. זה הגדיל את היכולת שלנו לממש אותו".

כמה מהחונכים והסטודנטים הציעו לשנות את סביבת הלמידה בחממה כדי להשפיע יותר על תהליך הלמידה, ובאמצעותו על תודעת הלומדים. כך למשל אמיר ושרון סברו שיש להתמקד בעיצוב פעיל ומעשי של הזהות המקצועית של הסטודנטים כמחנכים: "החיפוש צריך להיות: 'מה תהיה העבודה החינוכית שלי?' (אמיר). שרון הציע לקשר בין סביבת הלמידה של סדנת החממה להתנסות המעשית של הסטודנטים בהוראה:

סביבת הלמידה של סדנת החממה צריכה להיות מחוברת לעשייה קונקרטיה בשטח החינוכי, להתנסות המעשית. התהליך של החיפוש הוא נכון, אבל הוא צריך להיות מחובר למפגש שבועי עם בית ספר. מתוך כך סדנת החממה תזמן תהליך כפול: האחד - להבין את המסע של לומד, של ילד. להיזכר בזה שכולנו עברנו מסעות כאלה. זה מאוד עוזר להתחבר לילד שבי, ומתוך זה ליילד אקטיביזם. לעשות תיקון לעצמך ולחברה. כאשר אתה עושה עשייה חינוכית קונקרטיה במקביל להיזכרות, אתה רואה את הדברים ראייה כפולה. אתה רואה עצמך כמחנך וילד כאחד, ובונה את הזהות החינוכית שלך מתוך הראייה הכפולה הזו. סדנת החממה תוכל לזמן אז לסטודנט אפשרות לקשר בין הנרטיב האישי שלו לבין תבניות הפעולה שלו כאיש חינוך, לבחון אותן ולהטיל בהן ספק.

גם דוד הציע לשנות את סביבת הלמידה של סדנת החממה. הוא טען כי נדרש שינוי בסביבת הלמידה של התוכנית כולה, שינוי שיאפשר תהליך של עיצוב זהות הסטודנטים - הן זהותם האישית, הן זהותם המקצועית:

בעבר חשבתי ששנה א' צריכה להחזיק את הפדגוגיה היצירתית, שנה ב' את האינטליגנציה הרגשית ושנה ג' את הפדגוגיה הביקורתית[...] חשוב בעיניי ליצור אינטגרציה בין ארבעת חלקי המסלול, שסדנת החממה במרכזה[...]

וכדי שהחיבור הזה ייווצר צריכה להיות תמה שתאגד אותם. התמה צריכה להיות התנועה בין זהות אישית לזהות אישית מקצועית, ומשם לזהות אישית מקצועית אקטיביסטית.

יעל הציעה שסביבת הלמידה של סדנת החממה תתמקד בשלוש שאלות בנושא עיצוב הזהות של איש חינוך: "אני מציעה מודל שייפתח בשנה של 'למה איש חינוך', לאחריה 'לאן אלך כאיש חינוך', ואז 'איך אממש את הלאן'".

דומה אפוא שכל המרואיינים סברו כי סביבת הלמידה של סדנת החממה צריכה לסייע לסטודנט לעצב את זהותו החינוכית. לשם כך המרואיינים הציעו מגוון תהליכים אשר מתבססים על המהויות שהכט (2005) וגרנית-דגני (בדפוס) הגדירו כסודות החממה: חיפוש, העמקה והפקה. אולם למרות ההסכמה העקרונית בין המרואיינים, ריבוי ההצעות לתהליך חלופי והסתירות ביניהן מעידים כי סביבת הלמידה בחממה בעת עריכת המחקר לא אפשרה לבטא באופן מיטבי את המהויות אשר צוינו לעיל.

תהליך הלמידה שהחממה מזמנת, מבטא אפוא את הקשר המתקיים בפדגוגיה הדמוקרטית בין סביבת הלמידה לבין עיצוב תודעתו של הלומד. אולם בשל הדינמיות של סביבת הלמידה הדמוקרטית, יש אי-בהירות באשר לתפקידה ככלי לעיצוב התודעה של הלומד.

ב. מקומה של סדנת החממה בסביבת הלמידה של תוכנית ההכשרה במכללה

מהמסמכים המתארים את יצירת החממה (הכט, 2005; רם, 2007) עולה כי סדנת החממה הייתה אמורה להיות במוקד התוכנית האקדמית להכשרת מורים במכללת סמינר הקיבוצים. אולם מקומה של הסדנה בתוכנית להכשרת מורים, כמו גם הקשר בינה לבין הרכיבים האחרים של סביבת הלמידה, לא נדונו באופן מעמיק עד למחקר הנוכחי. למעשה, ייתכן מאוד כי בשל כך אין לסביבת הלמידה של התוכנית את המבנה הגבישי אשר מאפיין מודל פדגוגי דמוקרטי. יעקב הכט, הוגה התוכנית, מזכיר בספרו רק פעם אחת ובאופן אגבי את אופי הקשר בין החממה לבין כלל רכיבי סביבת הלמידה של תוכנית ההכשרה: "הלימודים הרגילים לתואר ראשון נערכים במקביל (ההדגשה היא שלי, ר"ר) לעבודה בסדנת החממה" (הכט, 2005, עמ' 210). לעומת זאת אייל רם טוען כי הקשר בין סביבת הלמידה של סדנת החממה לבין זו של תוכנית ההכשרה כולה הוא מהותי, כיוון ששתיהן (הסדנה ותוכנית ההכשרה) מבוססות על "למידה אחרת": "למידה אחרת מתרחשת בתוכנית, לא רק בתהליך סדנת החממה" (רם, 2007, עמ' 48).

דוד הסביר את הסיבה לכך שסדנת החממה צריכה להיות במוקד סביבת הלמידה של התוכנית:

סדנת החממה צריכה להיות הלב של סביבת הלמידה של מסלול החממה בגלל שהיא התא הבסיסי. היא הציר המרכזי שסביבה הדברים צריכים להתארגן. זה קצת מבלבל, כי בנפח השעות היא ממש לא הדבר המרכזי. לי ברור כי לכל גוף חי צריך להיות לב. אני תופס את הלב כחממה, מכיוון שזוהי קבוצת ההתנסות האישית של הסטודנט, כיוון שהיא מלווה את תהליך הלמידה שלו מההתחלה ועד הסטאז'. כיוון שהיא מחזיקה במובן של מודלינג של חינוך דמוקרטי, ושההגדרה של המסלול היא של הכשרת אנשי חינוך דמוקרטי. במובן הזה היא הלב, מכיוון שזוהי מהותה. בנוסף היא מחזיקה הבטחה למימוש עצמי, לזיהוי החוזקות להביא את עצמי לעולם. היא מחזיקה את האתוס של המסלול כולו.

אולם בפועל הסטודנטים אינם חווים קשר כזה בין סביבת הלמידה של סדנת החממה לבין זו של תוכנית ההכשרה כולה: "הסטודנטים מאוכזבים מאוד וטענו לחוסר הלימה משווע בין עקרונות החינוך הדמוקרטי לדרכי ההוראה בקורסים, ובמיוחד בקורסי ההתמחות" (דוניצה-שמידט וזליקוביץ, 2007, עמ' 174). הפער שבין סדנת החממה לבין שאר רכיבי סביבת הלמידה של התוכנית עולה גם מדבריו של שרון. לדעתו, פער זה גורם לסטודנטים לזלזל בסדנת החממה: "הדיסוננס עם שאר התוכנית יוצר תחושה של 'כאן אפשר לחפף'". יעל טענה מפורשות כי "אני מרגישה שאין קשר בין סדנת החממה לבין התוכנית. היום בפעם הראשונה, שנה לאחר שהתחלתי לעבוד כחונכת, סטודנט אמר לי בסדנת החממה: זה מתחבר עם משהו שאייל רם אמר בשיעור 'מחשבת החינוך הדמוקרטי'. רוב הזמן אני לא חשה בקשר הזה".

דומה אפוא שהקשר בין סדנת החממה לסביבת הלמידה של תוכנית ההכשרה במכללה אינו חזק דיו. היעדר מבנה גבישי לתוכנית ההכשרה גורם ליצירת פער בין המודל הפדגוגי הדמוקרטי לבין המערכת שהוא פועל בה, ופער זה פוגע בעיצוב התודעה של הלומד.

יחיד וקהילה

סעיף זה עוסק בממצאים שעניינם הקונפליקט והדיאלקטיקה שבין בחירת היחיד לבין ההמשכיות של קהילת הלומדים. אייל רם עמד על קיומה של הדיאלקטיקה הזאת בחממה:

השילוב בין רשות וחובה בסדנת החממה הוא לב לבו של העניין, ומטרתו למצוא את האיזון הנכון עבור כל סטודנט וסטודנט. הקבוצה והחונך האישי של כל סטודנט יכולים לחוש את מידת החופש לה זקוק כל אחד ולאפשר גמישות בתהליך. לא ניתן, כמעט אף פעם, להתחיל מיד בלמידה עצמאית.

בשביל ללמוד איך ללמוד צריכים רוב הסטודנטים סיוע, תמיכה ומסגרת מלווה. זה תפקידה העיקרי של הקבוצה. המפגש הקבוצתי הוא מקום בו הלמידה מקבלת ערך חיובי ועידוד, ובכך מהווה אלטרנטיבה עבור הסטודנט לתרבות הלמידה החיצונית הלקויה. מעבר לכך היא גם קבוצת סיוע, שעוזרת לעבור מכשולים, ומסייעת בסייעור מוחין סביב התחום הנבחר ובהעלאת המודעות לתהליך הלמידה עצמו. (רם, 2007, עמ' 48)

כפי שצוין לעיל, כשנתיים לפני עריכת המחקר שונתה התוכנית בסדנת החממה. נטען שהמבנה הקשיח של החממה והרציפות של קהילת הלומדים פוגעים בתנועה החופשית והטבעית של למידת הסטודנט היחיד, ולכן הוחלט לחזק את ממד הבחירה ולצמצם את ממד ההמשכיות בקהילת הלומדים. במילים אחרות, הוחלט להעדיף את בחירת הלומד על פני המשכיותה של הקבוצה. יש לציין כי גם הדגם הקודם של החממה העניק ליחיד חירות: הסטודנט בחר באילו מהנושאים להעמיק ואיזה פרויקט להכין. אולם בדגם החדש הבחירה החופשית של היחיד היא במוקד התוכנית: הסטודנט בוחר את הקבוצה שישתתף בה בסדנת החממה בכל אחת משלוש שנות הלימודים, ובהתאם לכך סטודנטים רבים משתתפים בשלוש קבוצות חממה במהלך לימודיהם.

במחקר הנוכחי התברר שלא כולם היו שבעי רצון מהשינוי. כך למשל סבר דוד כי

הנרטיב של הקהילה לא צריך להיות מקוטע. הוא צריך להיות רומן. זו צריכה להיות סאגה של המשפחה מהמאה השמונה-עשרה, ואחריה אתה עוקב במשך עשרות שנים. זו קבוצה שהולכת דרך, יוצאת למסע, טועמת. בסופו של דבר, הייתי רוצה שהם ייפגשו לאחר שהם יסיימו ללמוד ויתמכו זה בזה. זה היה הגיוני שלאחר סיום התואר ועם תחילת העבודה, סדנת החממה תימשך. זה כמו קבוצת חיילים שמתפרקת לפני הקרב.

נילי השתתפה בסדנת החממה בתקופה שלפני שינוי דגם הלמידה. לדבריה, "מה שהיה משמעותי עבורי בסדנת החממה היה הקבוצה וההמשכיות שלה". עבור אמיר המעבר בין דגמי הלמידה היה חוויה קשה: "המעבר בין שנה א' לשנה ב' היה קשה מאוד בשל הפירוק של הקבוצה של שנה א', והצורך להסתגל לקבוצה של שנה ב'". דברים דומים אמר שרון, חונך ומנחה בחממה: "זה קשה מאוד ללוות חניך בתהליך שנמשך שנה, ואז להיפרד ממנו ולהתחיל עוד פעם. כך גם לגבי הקבוצה: הצורך בקבוצה מתמשכת הוא מאוד חשוב". שני סטודנטים ושני חונכים סברו אפוא שההשתתפות בקהילת לומדים קבועה חשובה יותר ממתן האפשרות ליחיד לבחור.

אולם לא כולם העדיפו את המשכיות הקהילה על פני הבחירה של היחיד. כך למשל חגית התקשתה תחילה להתמודד עם השינוי, אך בהדרגה גילתה את חופש הבחירה

שהוא מעניק לה: "אני אהבתי מאוד את השינוי. בהתחלה היה לי קשה, זה היה מבלבל, אבל לאט לאט הבנתי כמה הרבה חופש יש בו. בכל זאת אני חייבת לציין שאני יוצאת דופן בין החברים שלי, ורובם לא כל כך אוהבים את השינוי הזה". גם יעל סברה שהגדלת אפשרות הבחירה של היחיד נכונה: "אני נגד זה שסדנת החממה תימשך שלוש שנים. הסטודנטים ירוויחו יותר אם יפגשו דמויות נוספות ודגמי ליווי נוספים. עם זאת, אני יכולה לראות את היתרון של המשכיות בת שנתיים, שאותו אדם שילווה את ה'לאן' ילווה גם את ה'איך'".

לסיכום: דומה שסדנת החממה טרם מצאה את האיזון הנכון בין בחירת היחיד לבין המשכיות קהילת הלומדים. השינוי בתוכנית נבע מהתחושה שהמשכיות של התהליך ושל קהילת הלומדים בסדנת החממה הייתה כובלת מדי, אך הוא הגביר יתר על המידה את חוסר היציבות בתהליך. רבים מהדוברים ציינו כי נדרש איזון טוב יותר בין בחירת הסטודנט להמשכיות של קהילת הלומדים.

דיון: מה השתנה? הדינמיות של המודל הפדגוגי הדמוקרטי

ממצאי המחקר הוצגו בפני החונכים והסטודנטים בסדנת החממה כאמצעי ליצירת שינוי. הממצאים נדונו בשתי מסגרות: קבוצת החונכים ופרלמנט הסטודנטים. לקראת סופה של שנת הלימודים תשע"ב, כחצי שנה לאחר שהצגתי לחונכים את ממצאי מחקרי, ערכתי ריאיון עם שרון בנושא תהליך השינוי. בחרתי לראיין אותו משום שהוא מכיר היטב את הפדגוגיה הדמוקרטית⁷, היכרות אשר מאפשרת לו להבין את משמעותו של התהליך. חשוב לי להציג את השינוי, משום שהוא מבטא את עקרון הדיאלקטיקה בין סביבת הלמידה לבין הלומד ואת היכולת של לומד להשפיע על סביבת הלמידה שלו. יתרה מזאת, השינויים בסדנת החממה מלמדים על הקשר שבין החממה לבין הפדגוגיה הדמוקרטית. הריאיון עם שרון מוצג להלן ברובו, והוא מעובד בהתאם לעקרונות החינוך הדמוקרטי שנדונו לעיל. עיון בריאיון מעלה כי השינוי היה רק בשניים מן העקרונות - הוויה ותודעה (סביבת למידה ולומד), יחיד וקהילה (סטודנט וקהילת לומדים).

הוויה ותודעה

א. המבנה של סדנת החממה

סביבת הלמידה של סדנת החממה תשתנה: שלבי המודל יוגדרו מחדש כדי שהסדנה תזמן תהליך למידה חדש. לדעתי, עצם השינוי מעיד על מודעות לקשר בין סביבת למידה לבין תהליך למידה:

7 כפי שצוין לעיל, לפני הצטרפותו לחממה הוא לימד בשתי מסגרות של החינוך הדמוקרטי (בית הספר "מיתר" בקיבוץ בית אורן ובית הספר הדמוקרטי בחדרה).

ש: מה בנוגע לתהליך סדנת החממה - המבנה של חיפוש-העמקה-הפקה. האם הוא נותר בעינו או משתנה?

ת: עכשיו אנחנו מדברים על זריעה, נביטה וצמיחה, אבל עדיין לא כל כך ברור מה זה אומר. בשבוע שעבר התחיל תהליך של עבודה שיגדיר את המבנה החדש של סדנת החממה, ואנחנו נכנסים עכשיו לתהליך של חודש וחצי של למידה ודיון בנושא. הרבה מהדברים יהיו ברורים יותר בתום החודש וחצי הזה.

ש: איך אתה מרגיש ביחס לשינויים?

ת: אני אוהב את אופי סביבת הלמידה שנוצרה עקב השינוי. במבנה הקודם התהליך היה קצר מדי - אתה רק מסיים את תהליכי ההיכרות, וכבר אתה נפרד. אני קצת חושש מסוגיית השנה השנייה. השינוי הקודם נעשה בגלל הטענה ששנה ב' הייתה לא משמעותית. זה מציב לנו אתגר של הגדרת השנה השנייה כך שתהיה משמעותית, ואני מקווה שנעמוד בו.

עוד עולה מהריאיון כי שרון מודע לכך שסביבת הלמידה של המודל הפדגוגי הדמוקרטי מאפשרת ללומדים לבחון את מערכת היחסים בינם לבין הסביבה ולעצבה מחדש: "אני אוהב מאוד את המעורבות של הסטודנטים, דרך הפרלמנט, בבנייה".

ב. המקום של סדנת החממה בסביבת הלמידה של התוכנית

השינוי בסדנת החממה מנסה לחזק את החיבור בינה לבין סביבת הלמידה של כלל התוכנית במגוון אמצעים:

ש: ומה בנוגע לסוגיה של חיבור סדנת החממה לכלל התוכנית?

ת: החיבור יתבצע קודם כול בכך שכל אחד מהחונכים ילמד בעוד מסגרות בתוכנית, מעבר לחממה. כך הנוכחות של סדנת החממה תגיע לעוד תחומים בתוכנית באמצעות הנוכחות של החונכים, ויווצרו חיבורים בין הצורה והתוכן של סדנת החממה לבין תחומים נוספים בתוכנית - שיעורי חינוך, עבודה מעשית ושיעורים שעוסקים בנושאים חברתיים. כדי שהחיבור הזה יורגש, נבנה יום שבו מרוכזים כל שיעורי החינוך - כולל החממות, כמובן - ואז הנוכחות הזו שעליה דיברתי, תהיה מוחשית הרבה יותר. למשל ניתן יהיה ליצור חיבורים בין קורסים שונים שעוסקים בנושאים של חינוך וחברה המונחים על ידי החונכים, מכיוון שהם יתקיימו באותן משבצות זמן. מעבר לזה החלטנו ליצור חיבור ישיר יותר בין החונכים לבין העבודה המעשית. החונכים יבקרו את הסטודנטים באתרי ההתנסות שלהם, יצפו בהם וישוחחו איתם.

בין יחיד לקהילה

בקונפליקט שבין בחירת היחיד לבין ההמשכיות של קהילת הלומדים הוחלט להתמקד יותר בהמשכיות של הקהילה:

ש: שרון, מה הם השינויים שיהיו, בסופו של דבר, בסדנת החממה?

ת: ההמשכיות של סדנת החממה תאריך שנתיים או אפילו שלוש שנים.

ש: מה הן ההשפעות של ההחלטה הזו על האופן שבו תתנהל העבודה החינוכית בסדנת החממה?

ת: עסקנו בזה בשבוע שעבר, בהבדל בין שנה א' לשנה ב' במבנה העבודה החדש שיימשך שנתיים. שאלנו את עצמנו מה יהיה התוצר של שנה א' ומה יהיה של ב'. אלו הן שאלות שעולות בעקבות בניית הרצף החדש. כשהרצף לא היה, היה קל יותר לעשות הבחנות ביניהן. יש כבר כמה כיוונים - יש הבחנה בין המתודות של שנה א' ושנה ב'. שנה ב' תתרכז בשאלה: "מה מעסיק אותי כאיש חינוך?" שנה ב' אמורה לעסוק בשתי שאלות: "מה השאלה שלי?" ו"מה התנ"ך שלי? מהי ההשראה שלי?" הכוונה היא להבחין בין שאלה כללית, פתוחה, לבין שאלה טקסטואלית.

ש: זאת אומרת שבקונפליקט שבין בחירה והמשכיות בחרתם בהמשכיות?

ת: נכון, אבל לא ויתרנו על הבחירה. חשוב להדגיש שההחלטה על השינוי הגיעה במידה רבה מפרלמנט הסטודנטים, שעסק בהרבה מהשאלות החשובות של התוכנית. הפרלמנט בחר במבנה שמחבר את ההמשכיות והבחירה. לפי המבנה הזה, יהיה רצף של שנתיים בסדנת חממה אחת, ואז בשנה השלישית תהיה אפשרות לבחירה בין כמה אופציות שהכותרת שלהן תהיה "אני מחנך ישראלי", ומתוך כך ייווצר חיבור של סדנת החממה לשטח ולעבודה המעשית של הסטודנטים.

סיכום ומסקנות

במאמר נבחנו הפעילות הפדגוגית-דמוקרטית של "החממה ליזמות חינוכית-חברתית", תהליך השינוי בה ומידת ההתאמה בינה לבין עקרונות הגל הדמוקרטי בחינוך הפרוגרסיבי. נמצא כי סדנת החממה מתאפיינת בשפת הלמידה הדמוקרטית ומתבססת על שלושת העקרונות של הפדגוגיה הדמוקרטית שהוצגו לעיל:

א. שילוב בין חופש והעזה לבין קביעת גבולות לביטחון, לבחירה, לשיתוף וליזומה.

ב. דיאלקטיקה בין בחירה של היחיד (הסטודנט) לבין המשכיות של קהילת הלומדים.

ג. זימון מפגש מלמד ומעצב הוויה באמצעות יצירת סביבת למידה דינמית, סביבה שהלומד יכול להשפיע עליה.

המחקר גם איתר כמה חולשות של הפדגוגיה הדמוקרטית:

- אם המטרה מעורפלת, אזי הדינמיות והפתחות אשר מאפיינות את המודל הפדגוגי הדמוקרטי גורמות לאי-בהירות ולבלבול.

- אם התוכנית אינה בנויה כגביש, ויש פער בין המודל הפדגוגי הדמוקרטי לבין המערכת שהיא פועלת בתוכה, אזי יש פגיעה בסביבת הלמידה הדמוקרטית ובהשפעתה על תודעת הלומד.

ככלל דומה אפוא שהחממה, על יתרונותיה וחסרונותיה, היא אכן מודל להכשרת מורים המבטא את עקרונות הגל הדמוקרטי בחינוך הפרוגרסיבי.

מקורות

אדר, צ' (1963). **החינוך מהו? לביור מטרות החינוך והסמכות החינוכית** (מהדורה שנייה). ירושלים: מאגנס.

גוטקובסקי, ג' (2007). "דברים שצומחים בחממה" - מיזם בשדה החינוכי-חברתי. בתוך א' יובל (עורך), **דמוקרטיה בפעולה: התוכנית הניסויית-הדמוקרטית במכללת סמינר הקיבוצים - השנים הראשונות** (עמ' 59-64). תל-אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.

גרדנר, ה' (1996). **אינטליגנציות מרובות: התיאוריה הלכה למעשה** (תרגום: א' צוקרמן). ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.

גרניברג, ד' (2002). **בית-הספר סאדברי ואל: לגדול במקום אחר** (תרגום: ו' יערי). תל-אביב: המכון לחינוך דמוקרטי.

גרנית-דגני, ד' (בדפוס). **קידום רכיבי אקספלורציה באמצעות ארבעת הדיאלוגים בקורס "החממה" בתוכנית להכשרת מורים "שבילים"**. באר שבע: המכללה האקדמית לחינוך על-שם קיי.

דוניצה-שמידט, ס' וזליקוביץ, ג' (2007). "כשהדמוקרטיה באה אל האקדמיה". בתוך א' יובל (עורך), **דמוקרטיה בפעולה: התוכנית הניסויית-הדמוקרטית במכללת סמינר הקיבוצים - השנים הראשונות** (עמ' 166-186). תל-אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.

דיואי, ג' (1959/1902). **הילד ותכנית הלימודים; בית הספר והחברה** (תרגום: ח' ברורר). תל-אביב: אוצר המורה.

דיואי, ג' (1960/1916). **דימוקראטיה וחינוך: מבוא לפילוסופיה של החינוך** (תרגום: י"ט הלמן). ירושלים: מוסד ביאליק.

הכט, י' (2005). **החינוך הדמוקרטי: סיפור עם התחלה**. ירושלים: כתר; תל-אביב: המכון לחינוך דמוקרטי.

הכט, י' ורם, א' (2008). הדיאלוג בחינוך הדמוקרטי: מהעצמה אישית לאקטיביזם חברתי. בתוך נ' אלוני (עורך), **דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי** (עמ' 357-336). בני ברק: הקיבוץ המאוחד.

המכון לחינוך דמוקרטי (2012). **החממה ליזמות חינוכית**. נדלה מתוך אתר המכון לחינוך דמוקרטי: <http://www.democratic.co.il/%D7%AA%D7%97%D7%95%D7%9E%D7%99-%D7%A4%D7%A2%D7%99%D7%9C%D7%95%D7%AA/%D7%9E%D7%A1%D7%9C%D7%95%D7%9C%D7%99%D7%9D-%D7%90%D7%A7%D7%93%D7%9E%D7%99%D7%99%D7%9D/%D7%94%D7%97%D7%9E%D7%9E%D7%94-%D7%9C%D7%99%D7%96%D7%9E%D7%95%D7%AA-%D7%97%D7%99%D7%A0%D7%95%D7%9B%D7%99%D7%AA/>

יובל, א' (עורך). (2007). **דמוקרטיה בפעולה: התוכנית הניסויית-הדמוקרטית במכללת סמינר הקיבוצים - השנים הראשונות**. תל-אביב: מכללת סמינר הקיבוצים.

מיל, ג"ס (1859/2006). **על החירות** (תרגום: א' אמיר). ירושלים: שלם.

ניל, א"ס (1960/2003). **בית ספר סאמרהיל / ילדות אחרת** (תרגום: ו' יערי). ירושלים: כתר; תל-אביב: המכון לחינוך דמוקרטי.

פרום, א' (1941/1992). **מנוס מחופש: ניתוח פסיכו-סוציולוגי על מבנה האישיות של האדם המודרני** (תרגום: ת' עמית). תל-אביב: דביר.

קורצ'ק, י' (1978). **דת הילד** (תרגום: ד' סדן וצ' ארד). בית לוחמי הגטאות.

רוג'רס, ק' (1969/1973). **חופש ללמוד** (תרגום: י' שטרנברג). תל-אביב: ספרית פועלים.

רוסו, ז"ז (1762/2009). **אמיל, או על החינוך** (תרגום: א' טיר-אפלרויט). ירושלים: מאגנס.

רייכרט, ר' (2011). 'הוריה' דמוקרטית. בתוך א' יוגב ור' זוובסקי (עורכות), **הדרכה במבט חוקר** (עמ' 79-93). בני ברק: הקיבוץ המאוחד; תל-אביב: מכון מופ"ת ומכללת סמינר הקיבוצים.

רייכרט, ר' (2012). מדוע איננו יוצרים תצורות של פדגוגיה דמוקרטית? בתוך ט' אשר (עורכת), **פדגוגיה דמוקרטית: מפת דרכים** (עמ' 105-115). תל-אביב: המכון לחינוך דמוקרטי.

רם, א' (2007). בין ייאוש לתקווה: ניסיון התכנית הפעילה ליצור למידה אחרת. בתוך א' יובל (עורך), **דמוקרטיה בפעולה: התוכנית הניסויית-הדמוקרטית במכללת סמינר הקיבוצים - השנים הראשונות** (עמ' 44-55). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

[משום מה אינני מוצא ברשת את המאמר. נא לבדוק שוב את הכותרת ומספרי העמודים. ש.א.]

רם, א' (2016). קהילת למידה מבוססת פרויקטים - הפדגוגיה לגל השלישי. **אאוריקה**, 39, 16-23.

Cappel, C. (1999). *Utopian colleges*. New York: Peter Lang.

Cunningham, I., Bennett, B., & Dawes, G. (Eds.). (2000). *Self managed learning in action: Putting SML into practice*. Aldershot, UK: Gower.

Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Jyrhämä, R., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Byman, R., Maaranen, K., Toom, A., & Kansanen, P. (2008). The appreciation and realisation of research-based teacher education: Finnish students' experiences of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), 1-16.

Kilpatrick, W. H. (1916). *Froebel's kindergarten principles critically examined*. New York: The Macmillan Company.

Miller, R. (2002). *Free schools, free people: Education and democracy after the 1960s*. Albany, NY: SUNY Press.

Novak, J. M. (1994). *Democratic teacher education: Programs, processes, problems, and prospects*. Albany, NY: SUNY Press.

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. New York: Basic Books.

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research.
Journal of Engineering Education, 93(3), 223-231.