

פדגוגיה במקצועות ההומניסטיקה – סיכום מפגש הלמידה השלישי של צוות המומחים לנושא קידום לימודי ההומניסטיקה במערכת החינוך, 7.6.2022

דוברים (לפי סדר הופעתם במפגש): ד"ר אמנון כרמון, מר שמיר יגר, מר גדי איתי, גבי נטע שפירא, ד"ר זאב אליצור, ד"ר אבינועם יובל-נאה

חברי צוות המומחים: פרופ' רון מרגולין, גב' בלהה בן אליהו, פרופ' אבנר בן עמוס, פרופ' אביבה חלמיש, פרופ' שי פרוגל.

משתתפים נוספים: הרב יאיא טוביאס, שלומי אוחיון, הלל אייזנברג ואבישג אביאל (מדרשת נטור); עפרי ענבר, אופק גולדברג, נעמי הנהרט (רוח צעירה)

צוות היוזמה: רננה פרזנצ'בסקי אמיר, ד"ר טלי פרידמן, רות ערן, מוריה יזרעאלב

המפגש הלימודי השלישי של צוות המומחים עסק בסוגיות של פדגוגיה במקצועות ההומניסטיקה. הדוברות והדוברים שהוזמנו התבקשו לשתף בידע שלהם ולהציג את נקודת מבטם ביחס לשאלות הבאות:

- האם ישנה פדגוגיה ייחודית להוראת המקצועות ההומניסטיים? האם ישנה פדגוגיה מועדפת?
- הוראה ולמידה רב־תחומית או ב־תחומית – המשגה, אתגרים, הזדמנויות, השלכות על ידע דיסציפלינרי, מיומנויות מול ידע. מהו שיתוף הפעולה הנדרש בין המורים? מה נדרש כדי להטמיע עבודות חקר רב־תחומיות כשיטת הוראה והערכה?
- הוראה ולמידה של ה"נושאים הגדולים" – אתגרים, הזדמנויות, השלכות על ידע דיסציפלינרי, היחס בין דיסציפלינריות להוראת הנושאים הגדולים וכיצד נבחרים הנושאים?
- מהו מקומם של המרכיב החווייתי והמפגש האנושי בלימוד מקצועות ההומניסטיקה, בדגש על ספרות? איך ניתן לעורר תשוקה ללמידה אצל התלמידים?
- כיצד מעודדים קריאה ומשפרים מיומנויות כתיבה והבעה בעל פה באמצעות הוראת מקצועות ההומניסטיקה?
- האם כדאי לשלב למידה מקוונת בלימודי ההומניסטיקה, ואם כן – כיצד יש לעשות זאת?
- כיצד לעצב את הלמידה במקצועות ההומניסטיקה באופן שניתן יהיה להעריך אותה לאורך זמן?

פרופ' רון מרגולין פתח את המפגש והדגיש את הצורך לעסוק בשאלות הרחבות של הוראת מקצועות ההומניסטיקה (ולא רק בהערכה). הסוגיות האלה ילוו את מערכת החינוך בשנים הבאות ולכן מסמך ההמלצות

צריך לשקף את התמונה המלאה ולהתייחס לטווח הארוך. המפגש היום נועד לשמוע תפיסות פדגוגיות שונות ומגוון של נקודות מבט ביחס לשאלות שנשלחו למשתתפים (עי"ע). מפגש זה, כמו אלה שקדמו לו יסייע לגבש אמירה בהירה (אך לא בהכרח אחידה) שתוכל להנחות את מערכות החינוך בישראל לקראת השנים הבאות, לדור הקרוב. אלו תהליכים שישנו את פני הוראת המקצועות ההומניסטיים בעתיד.

ד"ר אמנון כרמון – פדגוגיה במקצועות ההומניסטיקה: מטרות, הבחנות והשתמעויות (קישור למצגת):

ד"ר כרמון ביקש להציג תמונה כוללת שמתייחסת להיבטים כמו בין-תחומיות בתוך לימודי ההומניסטיקה. לדבריו, במוקד העניין עומדת תפיסה של דיסציפלינריות, שהיא חשיבה שחורגת מהחשיבה האינטואיטיבית והיומיומית הרווחת באמצעי התקשורת, ברשתות החברתיות ובמפגשים הבין-אישיים.

מטרת העל של הלימודים ההומניסטיים היא להוביל את הלומדים להבנה מורכבת, מעמיקה ומבוססת של האדם, כזו החורגת מההבנה האינטואיטיבית שלהם. הטעם ללמידה בבתי ספר ובהשכלה הגבוהה הוא לאפשר ללומדים ללכת מעבר לתפיסות האינטואיטיביות איתן הם מגיעים. יש לכך מספר הצדקות: מוסרית, אסתטית, אינטלקטואלית ופוליטית-חברתית (פירוט במצגת). עם זאת המחקר מראה שזה כמעט ולא קורה בפועל. החינוך בבית הספר לא מצליח לחתור תחת ומעבר לעולם האינטואיטיבי של התלמידים, ורובם נשארים עם ההבנות המוקדמות שלהם שחלקן בעייתי ביותר מבחינה ערכית-הומניסטית ומבחינה תיאורטית.

מבחינת כרמון דרך המלך שתאפשר להעמיק, להרחיב וללכת מעבר לאינטואיציה היא באמצעות הוראה ולמידה דיסציפלינרית. בד"כ דיסציפלינה מזוהה עם מה שמכונה "מקצוע" בבית הספר. אך יש להבחין בין מקצוע שנלמד בבית ספר לבין דיסציפלינה, אלו שני דברים שונים. להגדרת דיסציפלינה היא ארגון של הניסיון היוצר פרספקטיבה מסוימת שחורגת מעבר לתיאוריות האינטואיטיביות שלנו. המקצועות כפי שהם מאורגנים ונלמדים בבית הספר אינם יוצרים פרספקטיבה של ידע, ולפיכך אינם מובילים את התלמידים לחשיבה שמעבר לאינטואיציות הקודמות שלהם.

בהגדרה של מושג הדיסציפלינה יש 3 מרכיבים מרכזיים: **ארגון הניסיון** – קוגניטיבי, מושגי, וגם ברמה הסוציולוגית - בעיקר קבוצת אנשים ביקורתית שדנה במושגים האלה; **פרספקטיבה** זה מושג מפתח – הכוונה לנקודת ראות מסוימת או ל"משקפיים" מסוימות דרכם אנו מביטים בעולם, כלומר משהו שהוא מעבר לאוסף של עובדות או להבנות בלתי אמצעיות שאנו נולדים איתן. ללומד שחווה את העולם ואת בני האדם גם **מעבר לאינטואיציות** היומיומיות שלו נפתחת האפשרות לגבש תמונת עולם אותנטית ומפותחת, שהיא שונה מזו שהוא נולד לתוכה.

דיסציפלינה היא סוג מסוים של תחום, לכן בין-תחומיות במקרים רבים אינה אינטר-דיסציפלינריות (למשל, כאשר משולבים כמה מקצועות בית ספריים, שאף אחד מהם אינו נלמד כדיסציפלינה). בין-תחומיות במובן של

אינטר-דיסציפלינריות, לתפיסתו של כרמון, הוא מצב בו דיסציפלינות שונות נמצאות באינטראקציה כלשהי ביניהן. מרבית מהלכי ההוראה בבית הספר שמכונים בין-תחומיים הם למעשה פרה-דיסציפלינריים. חלק גדול מהמורים, ודאי בבתי ספר יסודיים, אבל גם בתיכון, לא באמת חושבים באופן דיסציפלינרי. במרבית המקרים אנו מתחילים לחשוב באופן דיסציפלינרי רק עם סיום התואר השני שכולל תזה מחקרית. לכן כאשר מדברים על אינטר-דיסציפלינריות בבית הספר – זה לא באמת מתקיים. יש שילובים בין מקצועות ואפשר לגייס כמה מהם לטובת למידה של תוכן מסוים, אבל ברור שזה לא אינטר-דיסציפלינריות של ממש. אסור להתבלבל בכך.

לפיכך, הבעיה העיקרית בהוראה בבית הספר איננה המחסור בלימוד בין-תחומי אלא, שהיא איננה דיסציפלינרית: כזו שמערערת על הקיים ומובילה את הלומדים לחשוב מחדש. הוראה בין תחומית היא רצויה כשהיא מסייעת להבנה מורכבת יותר של הסוגייה, ולהבנת מורכבות היחסים השונים בין הדיסציפלינות. חשוב לעשות זאת בצורה שיטתית, בעיקר בשלבים המאוחרים של התיכון. צריך להודות בכך שרוב הפרטים והידע שנלמד בבית הספר – יישכחו. אם תישאר בסופו תפיסה מורכבת וריאלית יותר של ידע, של הבנת העצמי, של ערעור וביקורתיות על התפיסות שלי – זהו רווח גדול. גישה [חדשנית] זו צריכה להיות מובנית במערכת ולהיות מלווה בהכשרה מתאימה.

בין תחומיות רצויה היא כאשר מתייחסים לתחומים ומלמדים אותם כפרספקטיבות של ידע ולא כאוסף פרטים שצריך לזכור במבחן. בהוראה בין תחומית השאיפה היא שההוראה תיתן ערך מוסף בכך שתציב את היחס הלוגי בין הפרספקטיבות השונות של הידע במוקד. התובנה שיש פרספקטיבות שונות דרכן אנו רואים ומבינים את העולם ואת עצמנו מציבה אותנו במקום אחר מבחינה אינטלקטואלית וביקורתית. אסור ללכת לקיצוניות השנייה ולהניח שאנו משועבדים לפרספקטיבות האלה, אבל חיוני להבין את החשיבות של ריבוי הפרספקטיבות כמטרת על קוגניטיבית בבית הספר.

בנוגע למושג האינטר-דיסציפלינריות חשוב גם להבחין בינו לבין מושג האינטגרציה. אם היינו רוצים לדבר על אינטגרציה היינו קוראים לזה למידה או הוראה אינטגרטיבית. אבל אנחנו קוראים לזה אינטר-דיסציפלינריות דווקא מפני שאנו לא רוצים לטשטש את הדיסציפלינות. התפיסה של אינטר-דיסציפלינריות כיחסים שונים בין תחומים מחייבת עבודה רבה אבל היא כדאית. היא מאפשרת לנו מגוון רחב של סוגי למידה והוראה ושילוב בין תחומים, במקום ערבוב לא ברור ולא שיטתי של תחומים.

כרמון מציע להבחין בין ארבעה סוגים מרכזיים של יחסים בין תחומי דעת. לכל אחד מהסוגים יש את היתרונות והחסרונות שלו, וכל אחד מהם מלמד אותנו משהו חשוב:

בינתחומיות **הרמוניסטית** שמקורה באפלטון – אידיאל האינטגרציה. ניתן ורצוי להתיך את תחומי הדעת למושג אחד הרמוני.

בינתחומיות **דיאלקטית** שמקורה בהגל – יש תפקיד חשוב לפרספקטיבות שמנוגדות זו לזו. קיומן של שתי עמדות מנוגדות מאפשר לנו לחשוף את הנחות היסוד העמוקות החבויות בהן, לעמוד בבהירות על הראייה החלקית של

כל אחת מהן ולהגיע לפתרון של השאלה שמתעלה על שתיהן בנפרד. כך למשל ניסיון להבין את השואה באמצעות שתי פרספקטיבות דיסציפלינריות, שמצויות במתח זו עם זו כמו פסיכולוגיה וסוציולוגיה, מאפשר לבחון נושא כמו השואה מנקודות מבט שונות, לעמוד על המגבלות של כל דיסציפלינה ולהבין את השואה באופן מורכב ועמוק יותר.

בינתחומיות **דינאמית** שמקורה בדיואי – במוקד ניצבת בעיה (פער בין הידע הקיים לבין צורך מעשי) אותה אנו מנסים לפתור באמצעות תחומי הדעת הרלוונטיים והזמינים.

בינתחומיות **פלורליסטית** שמקורה בשורה של פילוסופים מודרניים ופוסט-מודרניים – כופרת בעצם האפשרות ליצירת אינטגרציה רציונאלית בין פרספקטיבות דיסציפלינריות שונות. תחומי הדעת מבנים את העולם בצלמם. האידיאל כאן הוא מגוון ושונות, שמתבטא ביכולת לחיות עם מודעות לקיומן של פרספקטיבות רבות וסותרות.

לסיכום, פדגוגיה ראויה בלימודי ההומניסטיקה מתמקדת בלימוד שיקדם את הבנת האדם, כל פעם מתוך עוגן דיסציפלינרי אחד, כאשר מדי פעם מציבים במוקד בעיה חשובה שנלמדת באופן בין תחומי על פי אחד מסוגי היחסים בין התחומים. למידה מעוגנת דיסציפלינה היא למידה שיוצאת מנקודת ראות דיסציפלינרית מסוימת – ספרותית, היסטורית סוציולוגית או אחרת, אבל שאפשר לחרוג ממנה לדיסציפלינות אחרות בחיפוש אחרי התשובות.

מאמרים של ד"ר כרמון להרחבה:

[הדיסציפלינה הפדגוגית](#)

[ארגון הידע המוסדי](#)

[בינתחומיות בחינוך](#)

שמיר יגר – למידה בין-תחומית ו"היסטוריה גדולה"; שימוש בטכנולוגיה בהוראת מדעי

הרוח

מודל ההיסטוריה הגדולה - big history - מנסה לשזור בתוכו אירועים מהמפץ הגדול ועד העתיד מפרספקטיבה שפרוסה על ציר זמן וגם מנסה לבחון את תהליכי המעבר/ צמתי המעבר המרכזיים. [ראו **"היסטוריה גדולה"**: מאמר מבוא של דיוויד כריסטיאן].

הבסיס למודל זה הם ניסיונות הומניסטיים לבחון את המציאות, החלק השני של הבסיס מגיע דווקא ממדעי הטבע. האפשרות לפרוס על ציר זמן את השאלות שבני אדם שאלו משחר ההיסטוריה האנושית. איך הכל התחיל? (או סיפורי מוצא). ממחצית המאה ה-20 השתכללה היכולת לשרטט נקודות מרכזיות על פני ציר זמן

– חומר, אנרגיה, כוכבים, מערכת השמש, התפתחות החיים וכו'. יש פה הזדמנות לארגן לא רק על ציר הזמן – עד להופעת ההומו סאפיינס על הבמה, אלא גם לארגן את הדיסציפלינות השונות ברצף שיוצר ומארגן תמונה גדולה של השאלות הגדולות.

נדבך שני במודל מתייחס לשאלות או להנחות היסוד שאנחנו מניחים בתהליך הזה. היקום מתחיל מנקודת פשוטה (המפץ הגדול) והולך ומייצר סדר ומבנה של חומר ואנרגיה. מתוך אותה פרספקטיבה אפשר לבחון ולעקוב אחרי התפתחות של ציוויליזציה והעלייה ברמת המורכבות שלה. פה יכולה לבוא פרספקטיבה של מדעי הרוח. ההיסטוריה הגדולה יכולה לעקוב אחרי צירי התפתחות למשל ברמה של אנרגיה. אנחנו מגלים איך ההומו סאפיינס מצליח לשכלל את עצמו במונחים של אנרגיה, מה נדרש על מנת לבנות חברה מורכבת יותר (ראו [במצגת](#) את המודל של אריק צ'אייסון).

ה"קומה השלישית" במודל - אפשר ללמד סיפורי מוצא כרצף של נקודות, ולדון ב- 8 תחנות מרכזיות של התפתחות, סיפי מעבר (רלוונטיים לכל דיסציפלינה). זה מודל שכבר 3 שנים נלמד בסמינר הקיבוצים ומיושם בכמה בתי ספר בארץ ובכמה אלפים בעולם. שם מגלים שיש פוטנציאל של חיבור ואפשר לנסות ולבחון את זה כאלטרנטיבה לסיפורי מוצא. (יש לזכור בהקשר הישראלי שאפילו תלמידים בבילוגיה מורחב לא חייבים ללמוד על המפץ הגדול והפרק על אבולוציה הוא פרק בחירה...). יש לתלמידים סיפור מוצא שההורים מספרים, שהחברה מספרת. אלו הן הנחות היסוד שלהם. "היסטוריה גדולה" מנסה להציע לא להתעלם מהסיפורים האלה, אלא להנכיח אותם לתת להם מקום וביטוי, ולשלב לצידם את סיפור המוצא בן זמננו המבוסס על חשיבה מדעית. אלו שני צירים מקבילים של רצפים. בכל אחת מהתחנות אנחנו מביאים לידי ביטוי את ההתייחסות של התרבויות השונות. וכך יש לנו מענה מבוסס מדע לצד סיפורי מוצא או בריאה של תרבויות אחרות. זה עלול להיות "חומר נפץ" בכיתות, גם בבתי ספר ממלכתיים, כי זה נוגע באמונות ובתפיסות שהתלמידים מחזיקים אבל כך מתאפשר דיאלוג מתמיד ואינטגרטיבי.

ההנחה היא שיש מעט מורים שיכולים להחזיק את הידע הנדרש לכן נדרשים כאן מודלים מורכבים להוראה. יש מספר מודלים להוראה כמו למשל הוראה בזוגות – מדעים + הומניסטיקה. כל אחד מהשותפים מביא את הצד שלו אבל בכל אחת מהתחנות בוחנים את הדברים דרך הפרספקטיבות השונות, תוך כדי הבנה אפיסטמולוגית. מודלים נוספים: קורס מקוון; מורה מארח; תוכנית אינטגרטיבית מלאה ועוד.

המטרות החינוכיות של גישת big history: תמונה גדולה והקשרים רחבים; אקטיביזם חברתי; רב תרבותיות, מגוון; פיתוח חשיבה אפיסטמית; פיתוח מיומנויות ספציפיות בתחומי הדעת השונים; שיפור אוריינות לשונית.

יש מחקרים שמלווים את המודל הזה למעלה מעשור. כאשר מלמדים תלמידים לפי המודל הזה עם שעות הוראה רבות (6-8 שעות שבועיות) ומשלבים לתוכו גם אוריינות לשונית, ניתן לראות קפיצה משמעותית

בביצועים של התלמידים. הם מסוגלים להשתמש במדויק במושגים דיסציפלינריים שהם למדו בתחומים אחרים.

למידה כזו מציבה אתגרים רבים כמו הכשרת מורים ותכנון סדירויות אבל היא מזמנת הזדמנויות ונותנת ערך מוסף למדעי הרוח.

תגובות:

אמנון כרמון: זה סוג של בין-תחומיות רצויה אם מצליחים להנכיח את הראייה השונה.

רון: הנחת היסוד כאן היא שההיסטוריה של היקום זהה להיסטוריה של 6000-7000 שנות קיום אנושי. זו שאלה פילוסופית כבדת משקל. זה הבעיה של השילוב ההומניסטיקה עם המדעים המדויקים.

שי: נראה שיש כאן ניסיון (מטריד) לכפוף את מדעי הרוח למדעי הטבע. לפי התפיסה של אמנון כרמון יש כאן בינתחומיות דינמית ותפיסה מאוד מסוימת של ידע הוא כוח, שמכפיפה את מדעי הרוח למדעי הטבע.

שמיר: אם הרעיון הזה יכפיף את מדעי הרוח למדעי הטבע – הוא כורת את הענף שעליו הוא יושב. הרעיון הוא לא לבטל דיסציפלינות. צריך לתת את המקום הדיסציפלינרי לספרות, היסטוריה ועוד.

חלק שני בדברי שמיר יגר: "קוראים היסטוריה" – טכנולוגיה בשירות מדעי הרוח. פיתוח מיומנויות חשיבה היסטורית ואוריינות לשונית

מר יגר הציג מודל אשר לתפיסתו הוא הדוגמה הכי מרחיקת לכת של יישום עמוק של טכנולוגיה בשירות מדעי הרוח, במקרה זה היסטוריה. המודל לקוח מעולמות של הוראה ולמידה אדפטיבית – בינה מלאכותית שלומדת את ההעדפות של המשתמש. המחקר הקיים מתמקד בעיקר במתמטיקה ושפה. אלו שני התחומים שבהם יש יותר היתכנות. חלק מהפרויקט החדש שנעשה בשיתוף עם מט"ח, יד הנדיב, מיקרוסופט ועוד, היה לבדוק איך מצליחים במגבלות הקיימות לקחת את האלגוריתם הקיים וליצור תשתית שתסייע לתלמידים מכיתה ו' להתמודד עם טקסט. הפער ביכולת האוריינית הוא משהו שקשה מאוד לתלמידים וגם למורים להיסטוריה. לרוב אין את הכלים לרכוש את מיומנויות הקריאה והכתיבה בצורה טובה ואפקטיבית.

המערכת החדשה מציעה ללומד פיגומים, שאלות מנחות ועוד כדי לעזור לו לצלוח את הטקסט. גם המורה מקבלת נתונים ויודעת בכל רגע נתון איפה התלמידים נמצאים מבחינת היכולות שלהם ברמת הקריאה והכתיבה. היא יכולה בעזרת המערכת לתת לו כלים להבין את הטקסטים בצורה טובה יותר. אם מצליחים לגשר על הפער ולשפר את יכולות האוריינות של התלמידים, יכולת החשיבה ההיסטורית שלהם וניתוח מקורות עולה פלאים. יש קורלציה כמעט מוחלטת בין יכולות קריאה וכתיבה לבין יכולות היסטוריות. התלמידים יוצאים למסע חקר בעקבות התעודות והמקורות ההיסטוריים. יש פה בעצם אוריינות לשונית

בשירות חשיבה היסטורית. זה רלוונטי מאוד להוראת שפה ויכול להיות גם רלוונטי להוראת היסטוריה והוראת מיומנויות היסטוריות. הפוטנציאל כאן גדול אך נדרש להשקיע בכך משאבים רבים.

גדי איתי – הוראה בין-תחומית, הכשרה וכלים:

יש סיבות רבות למשבר מדעי הרוח. אחת מהן היא חוסר רלוונטיות לתלמידים ולחיים שלהם. תנאי הכרחי לפדגוגיה הומניסטית הוא להתגבר על הניכור הזה. דרך אחת היא לחזור ולחפש שוב את הסקרנות, התשוקה, ההתחברות האישית. חוויה בעיני איתי איננה המילה הנכונה אלא הוראת ספרות שמתחברת לרגש של התלמיד. זה מה שהוא מנסה לעשות בשנים האחרונות ויש לו פיצוח קטן: צריך להתחיל בלתת לתלמידים לקרוא לבד טקסטים קלאסיים שעוסקים בשאלות החשובות. אחרי שהתלמידים קוראים בעצמם הם גם מדברים על הטקסטים האלה בעצמם. לא המורה מדבר עליהם אלא התלמידים (בהכשרות מורים הוא מנסה ללמד אותם לשתוק..)

אין זה אומר שהמורה לא יכול להביע את דעתו או לתרום מחכמתו, אבל בראש ובראשונה צריך לתת לתלמידים את המקום הזה. הטקסטים האלה הם ברובם קשים ותובעניים. התלמידים לא מבינים אותם מיד והם מתוסכלים מחוסר ההבנה הזה. למשל, קטע מהאודיסאה והאיליאדה. מדובר על כיתות י', חטיבה. אבל אפשר להתחיל את זה מוקדם יותר. הם משתללים שהם לא מבינים אבל זה חלק מההליך שצריך לעבור. השלב השני הוא לברר עם התלמידים מה לא הבינו. כשהם מספרים מה לא הבינו – הם מגלים שהם בעצם הבינו. הם מדברים את תחושת אי ההבנה בדיון שוויוני ופתוח ולומדים להתדיין בלי להיכנס לדברים של אחרים.

המרכיב השלישי הוא הוראה עתירת כתיבה. התלמידים כותבים גם בשיעור וגם מחוץ לשיעור וכותבים הרבה. כאן העבודה הרצינית של המורה. הוא לא צריך להכין מצגות אלא לבדוק תרגילים. גדי עצמו בודק קרוב ל-300 תרגילים בשנה. מלמד בתיכון יאס"א שם הקימו מגמה ייעודית למדעי הרוח שמתקבלים אליה 15 תלמידים בשנה. מלמד גם במגמה למדעי הרוח בתיכון פלך. התוכנית מבוססת על ספרים גדולים שמסודרים פחות או יותר באופן כרונולוגי. בהתייחסו לשאלתה של בלהה בן אליהו השיב איתי שלא קוראים הרבה טקסטים בספרות עברית המהווה רק חלק קטן מהתוכנית.

לגבי בין-תחומיות: הקריאה הראשונית של התלמידים היא קריאה "יחפה", בלי הקשר מקדים. לכן הרבה פעמים הדיון הראשוני יכול להיות בין-תחומי, או פרה-דיסציפלינרי. לתחושתו יש חשיבות למקום הלא מנוכר הזה שאולי ייצור בהמשך עניין ורצון להתחבר למשהו מהדברים ולטקסטים האלה.

מיומנויות: כמי שמלמד גם קריאה וגם כתיבה יכול להעיד שקשה ללמד תלמידים חכמים להתאמן על כתיבה וקריאה. הוא מלמד אותם לכתוב באמצעות טקסטים על כתיבה. דרך הדיון הפילוסופי על כתיבה הם מפתחים מיומנויות של כתיבה. לתפיסתו זו אחת הדרכים המרכזיות שהיא לא לגמרי טכנית, להצליח לעשות את זה, גם אם זה דורש הרבה מהמורה.

שאלות ודיון

שי פרוגל: נכון לתת לתלמידים קריאה "יחפה", ולתת להם לדבר ולכתוב עליה. ניתן לעשות זאת עם 15 תלמידים בכיתה. האם וכיצד אפשר ליישם מודל אוטופי כזה במערכת החינוך כולה?

גדי: לא בטוח שניתן לעשות סקיילינג לשיטה הזו. מציע להכניס להכשרות מורים בתי מדרש של קריאת טקסטים ודיבור עליהם. כך הם יוכלו לשחזר את החוויה ולהעביר אותה לתלמידים. זה מאתגר ואולי לא מתאים לכל בית ספר אבל יש לזה ערך רב. בהמשך לדברי **בלהה** על פעילויות דומות במנדל ומרכז שלם גדי סבור שניתן לשלב מסגרות וולונטריות דומות גם במערכת החינוך אך נדרשת התארגנות מסוימת כמו קבוצות קטנות יותר. אי אפשר לקיים דיון עם 35 תלמידים שיושבים בשורות בכיתה.

אמנון כרמון: מהניסיון שלי בבתי ספר, היכולת לקרוא טקסט – עמוד, עמוד וחצי שלא לדבר על ספר שלם – היא לא מובנת מאליה. המוקד של חינוך הומניסטי הוא הקריאה. זה תמיד היה האתגר הגדול, אבל היום על אחת כמה וכמה. אין דרך להרחיב אוצר מילים בלי קריאה של ספרות יפה ועיונית. חייבים להרחיב את אוצר המילים, להיפגש עם מילים ומושגים שמעבר לשפה הדבורה, ולתת לתלמידים לדבר עליהם. זה לא יכול להתחיל בכיתה י', אלא בגיל הרבה יותר צעיר. הפער באוצר המילים בין ילדים ממשפחות עם רקע חברתי שונה הוא גדול כבר בגיל שנתיים, בגיל 6 הוא עצום.

גדי: הרבה פעמים בגנים תלמידים ייחשפו לספרות ילדים איכותית, ואז בבית הספר היסודי מתחיל פער שגם ילדים קוראים מתחילים לקרוא דברים לא טובים. מה שקוראים בבית הספר הם טקסטים חיבוריים-מידעיים שכתובים בדלות והספרים שהם בוחרים הם לא כל כך טובים. התחושה שלי היא ששם צריך להמשיך לחשוף תלמידים ולהפוך טקסטים טובים לזמינים עבורם.

זאב אליצור: יש מתח בין תלמידי חטיבות ביניים שאי אפשר לגרום להם לעשות שום דבר לבין מה שגדי מציג. ואז נשאלת השאלה מה עושים עם המנעד הזה. לא נהפוך את כל המערכת ליאס"א אבל לא צריך להישאר שם. אנחנו צריכים לנסות למשוך את המערכת כלפי מעלה, ככל שהנורמה הזו תגדל – המערכת תשתפר. לכן החשיבה לא צריכה להיות במונחים של סקלביליות, אלא איך יוצרים מנעד סביר בין הרמות הבסיסיות לבין תוכניות המצוינות.

יאיר טוביאס: יש פה נקודה קריטית הנוגעת למושג תיווך שאמנון הזכיר. כשהתיווך נוטה להנגשה וראינו עד כמה אפשר להנגיש. כמורה בחטיבה ובתיכון בערבה התלמידים דרשו ממני להנגיש את מה שניסיתי לא להנגיש. זו הייתה חוויה מאוד מתסכלת ומצאתי שהתסכול עובר לתלמידים. אבל אני שם כמורה שעוזר להם לצמוח. מתוך התסכול הם צומחים כ"תלמידי חכמים". הניכור מתחיל להיעלם ולהתחלף בסקרנות ועניין. המוקד הוא בויתור על הנגשת יתר, שמביאה לכך שתלמידים מקבלים טקסטים לעוסים שאין בהם רוח.

שמיר יגר: לגבי המשלבים וההנגשה - המשלב החמישי הוא ברמת ספר הלימוד בכיתה ו', אבל בהדרגה חלק מהתלמידים יצלחו את האתגר של קריאה "יחפה". אנחנו מייצרים כמה דרגות ביניים. לא הייתי דוחק הצידה את הטכנולוגיה ואת מה שהיא יכולה לתרום.

שי פרוגל [ביחס למודל שהציג שמיר יגר]: החשש שלנו כאנשי מדעי הרוח הוא שהמעבר ללימוד מקוון לא יכול להימלט מלהיות מערכת ולא אנושי. זה מתח שכולנו מחזיקים, כולנו חושבים שגם תסכול הוא חשוב מאוד ללמידה והמערכות המקוונות עוקפות-למידה. הכוונה היא למערכות מומחה שהן לא אינדיווידואליסטיות.

שמיר יגר: למערכת יש אינטרס שהיא תתאים לכמה שיותר משתמשים. זו דרך להכניס רגולציה בדלת האחורית. החששות במקומן, אבל הטכנולוגיה בכל מה שקשור לעברית עוד כל כך רחוקה מהיכולת המלאה שלה, ושנית, גם אם היינו יכולים לעשות את זה המקומות שבהם לומדים הכי טוב הם כאשר המורה מחזיקה את כל התהליך. זה מצריך מהמורה הרבה שינוי בפוזיציה. אי אפשר ללמד בצורה מסורתית.

אמנון כרמון [בתשובה לשאלה של אבנר בן עמוס על היכולת ללמד דיסציפלינרית]: האופן שבו אני מציע לעבוד הוא משולב – עם המורים ומלמעלה. עם המורים הכי חשוב הוא לעבוד על ניסוח של תובנות. למשל, אומרים למורה להיסטוריה: את מלמדת את התקופה הזו ואת הנושאים האלה, מה הרעיון שהכי חשוב לך שהתלמידים יבינו – מבחינה ערכית, תיאורטית פדגוגית וכו'. נסי לנסח את הרעיון שבחרת כטענה. תכווני לרעיונות מערערים, שהולכים מעבר לחשיבה האינטואיטיבית של התלמידים. רעיונות שיובילו אותם לתובנה חדשה. זה תהליך קשה וסיזיפי, אבל אחרי שמגיעים לתובנה כזו – מתכננים את כל ההוראה לאורך השנה לאורה. מורים לרוב מתקשים לנסח מה הכי חשוב להם שהתלמידים יבינו וזו בעיה גדולה. כי אם למורים לא ברור מה חשוב להבין, איך התלמידים יבינו את מה שחשוב? ובאשר לתיווך – צריך לדון עם המורים בשאלה איזה סוג תיווך מתאים לסוג ההוראה והלמידה שהם רוצים. צריך לקחת בחשבון שאצל רוב התלמידים הלמידה לא תתרחש ללא תיווך.

אבינועם יובל-נאה [שאלה לשמיר יגר]: כשההיסטוריה הופכת להיות גדולה מדי, כל הממד המוסרי מתפוגג. היסטוריה קלאסית היא היסטוריה של התנגשויות, בעיות, שאלות אתיות. היסטוריה גדולה מאבדת את ממד העוצמה של ההומניסטיקה.

נטע שפירא – המרכז ללימודי רוח בספרייה הלאומית

המרכז ללימודי רוח קם כיוזמה משותפת של משרד החינוך עם הספרייה. כידוע יש מרכזי מורים החל משנות ה-60 לכל מקצועות ה-STEM ולמורי מדעי הרוח לא היה מרכז משלהם. מוישי ויינשטוק בתפקידו כיו"ר המזכירות הפדגוגית הקים את המרכז יחד עם הספרייה הלאומית. הבחירה בספרייה הלאומית נשענת על אוספי הספרייה ולימודי באמצעות פרטי מקור וכן בהיותה של הספרייה מקום רוחני - בית לדעת, לחכמה, ללמידה. הרעיון הוא פגישה בלתי אמצעית עם "הדבר עצמו", שמעודדת סקרנות, בחירה, שאילת שאלות ואז חקר ויצירה. למרכז יש יכולת להגיע למורים רבים ונערכות בו השתלמויות למורים – שיהיה בית משלהם,

מקום שהם מגיעים אליו ומרגישים שייכות למורשת מפוארת של 130 שנה של דעת ושל למידה. בנוסף עוסקים במרכז בפיתוח של חומרים. המרכז פועל בתיאום עם רפרנטית צמודה של המזכירות הפדגוגית ובמימון של משרד החינוך ותורמים נוספים. עובדים גם בשיתוף פעולה עם המפמ"רים של ספרות, תנ"ך, היסטוריה, תרבות ישראלית.

ביסוד העבודה במרכז עומדת הבחירה – גם של המורה וגם של התלמידים. זו אחת הבעיות במדעי הרוח. יסוד הכפייה במקצועות החובה הוא חריף והוא פוגע מאוד דווקא במקצועות הרוח. במרכז משתדלים לפתוח את הבחירה בפני התלמידים. הרבה מהתוכניות במרכז מיועדות לחטיבה - אלו שנים מעצבות בזהות של התלמידים ושנים שפחות מתחרים עליהם. בתיכון התחרות על התלמידים היא עזה וגם ההסללה של ההורים. כשמתחילים בחטיבת ביניים, המקום יותר חופשי. ההשפעה בגיל הזה יכולה להיות קריטית ליחס הבסיסי של התלמידים כלפי לימודי הרוח.

עקרונות המרכז: התנסות בדרכי הוראה מגוונות, בחירה, סקרנות, השקעה, מצוינות. לתפיסת נטע באווירה של היום האופציה להצטיין במדעי הרוח היא רעיון חדש לאנשים רבים. אבני הבניין של העשייה במרכז הן: קריאה מעמיקה, פעילה, דורשת, מאמצת; דיון מושכל, מנומק וכתובה.

תוכנית אוצר ירושלמי: תוכנית ותיקה. תלמידים ירושלמיים מגיעים, מקבלים מקורות שונים, בוחרים פריט שמעניין אותם, שואלים שאלות. חיבים לשמור על עקרון הסקרנות ולהניע אותה. הם חוקרים את הפריט באמצעות מתודה של שאלת שאלות, מתחילים לחפש מקורות מידע משניים, הם יוצרים בקבוצה סרטון שמדגים את מה שהם למדו. זו תוכנית שנתית. התוכנית כוללת גם בתי ספר ממזרח ירושלים. התלמידים באים ל-8 מפגשים בספרייה ועוד לימודים בבית הספר. הם לומדים מיומנויות של חקר, הצגה ועוד. בקורונה היה ניסיון פחות מוצלח לפתוח את התוכנית ללמידה מרחוק.

תוכנית שאר רוח: תוכנית ארצית בה מורים בחטיבת ביניים מקימים קבוצת מצוינות של תלמידים שמוכנים להתאמץ ולהשקיע זמן (זה התנאי להקמת הקבוצה). המורה מכין את תוכנית הלימודים בליווי שלנו, יש ועדה פדגוגית שמאשרת את התוכנית, הקבוצה נפגשת פעם בשבוע לשלוש שעות ו-3 פעמים בשנה הם מגיעים לספריה לאירועי שיא. המטרה של ימי השיא היא ליצור גאוות יחידה. בכל בית ספר. יש רכז פדגוגי שנותן תמיכה. כאן עולה שאלת הסקילביליות: כיום התוכנית פועלת ב-30 בתי ספר. הרעיון הוא שאפשר לעשות אותה בבתי ספר חזקים וחלשים. המורה בונה תוכנית ש"התלמידים צריכים לעמוד על קצות האצבעות (להתאמץ)". המאמץ הזה משתנה ממקום למקום. התוכנית נותנת חופש למורים מתוך תפיסה של אמון ולעיתים לחופש הזה יש מחיר כאשר בבתי ספר מסוימים המצוינות איננה לפי הקריטריונים שהיו רוצים.

דוגמאות לפעילות: מורה מבית הספר דרעא גאון הירדן החליטה לעסוק בנושא התפקיד של כסף בתרבות, איך החומר משפיע על הרוח. היא בנתה תוכנית במסגרתה תלמידים בכיתה ח' ט' קוראים מרקס, עושר העמים של

סמית ועוד. בבית ספר בצור הדסה ותלמידים דיברו על מסכות, וקראו טקסט של פאנון. ואז קראו קטע של לואי אויב "את לא נראית ערבייה". התקיים דיון מרתק.

תוכנית ספרייה בכיס: עידוד קריאה באמצעות ספרי אודיו שנעשה בשיתוף פעולה עם icast. מקרבים את התלמידים לספרות באמצעות שמיעה והיכולת להשתמש במכשיר שנמצא בכל כיס. הפלטפורמה מאפשרת לקבל נתונים של כל התלמידים, כמה אחוזי האזנה יש וכו'. גם כאן צריך לעבוד קשה עם המורים כדי לעודד אותם לשמוע. יש להם מבחר של 50 ספרים שזמינים להם בטלפון ותוכנית עם פרסים שמעודדת אותם להקשיב. הכניסה והפופולאריות העולה של הפודקאסטים תרמו ללגיטימיות של ערוץ השמע ומיצובו כאפשרות נוספת.

סמינרים למורים בשיתוף צוות יאס"א Writing for thinking: סמינר של 3 ימים למורים. – מתודות שימושיות לשילוב כתיבה בהוראה, שמשמשות גם לעידוד כתיבה וגם לעידוד חשיבה. אפשר להשתמש בזה בכיתה משוכללת עם ילדים קוראים וגם בכיתה שעדיין לא מורגלת בקריאה.

בכל התוכניות האלה אנחנו רואים שיש ביקוש ויש רצון בשטח להשתכלל ולהצטיין בתחומי הרוח, צריך לתת למהלכים המקומיים רוח גבית ומסגרות מאחדות.

זאב אליצור ואבינועם יובל-נאה – פדגוגיה ב"רוח צעירה"

זאב: לימודי ההומניסטיקה הם לימודי ליבה. אנחנו צריכים את כולם. לימודים של כולם יכתיבו בהכרח סוג של בינוניות, ויש לזה מחיר. ערך השוויון חשוב, אבל אין אוכלוסייה אנושית שהיא שטוחה ואז מורידים את המשלב. לכן צריך להיות איזון, איזו שהיא עקומת פעמון, שבמסגרתה יהיו תוכניות מצוינות. המקום המרכזי הוא תוכניות נוספות כמו תוכנית שאר רוח שהם שותפים שלנו. זה יכול להיות לימודים של מקצועות מורחבים ומגמות. וזה יכול להיות גם תוכניות מצטיינים על בסיס אזורי, כמו תוכנית הליבה העיקרית שלנו. בתוכנית המצוינות שלנו יש תהליך מיון. אני חושב שהדבר הזה חשוב מאוד כדי שהמערכת תהיה מאוזנת. הקבוצה הראשונה פתחנו בירושלים לפני 7 שנים. פתחנו עוד מרכז בראש"צ, בתל אביב, בכרמיאל, במזרח ירושלים בשכונת שיח ג'ראח ועוד. היום יש לנו 200 תלמידים ב-5 מרכזים ובקרוב נפתח תוכנית עם דרכא.

אבינועם: יש חפיפה רבה בין התוכנית שלנו לבין התוכנית שהציג גדי איתי. מבקש להתייחס לדמות הבוגר: מה אנחנו בעצם רוצים? דמות הבוגר הראוי של חינוך הומניסטי הוא לומד עצמאי, בן בית בספרייה ההומניסטית, מסוגל לאתגר את עצמו ולהתפתח ללא צורך בהנחיה. חלק מהלמידה שלו הוא בקבוצה, בחברותא. שני האלמנטים חשובים, כי החוויה של למידה עם בן זוג אחד בחברותא היא חשובה מאוד ויש לה ערך מוסף, וכך גם בקבוצה. היסוד השני הוא לומד שיש לו מיומנויות ביקורתיות, מעבר להבנה הבסיסית שלו, הוא יכול לשאול שאלות, להשתמש בטקסט כדי לחשוב על עצמו ועל המציאות שבה הוא חי. והדבר השלישי הוא קישוריות: לומד שיכול לחבר בין טקסטים שונים, לעשות אקטואליזציה וגם חשיבה על עתיד. כאן

נכנסים היבטים אינטר-דיסציפלינריים. התוכנית שלנו היא תלת-שנתית, מגמה, של 5 יחידות בלימודים הומניסטיים. ג, י"א ו-י"ב.

העקרונות הבסיסיים הם: מפגש בלתי אמצעי עם טקסטים (לאו דווקא כתובים). אין לנו ספרי לימוד. אנחנו דוגלים במינימום שימוש במחקר ובמקסימום שימוש בחומרים ראשוניים. העיקרון השני הוא קריאה עצמאית משמעותית. לקראת שיעור תלמיד נדרש לקרוא הרבה, להתמודד לבד עם הטקסט בהנחה שחלק מהטקסטים הם במגוון של אתגרים ובהתאם גם הציפייה של המורים ומערך הלימוד. יש לנו מגוון של אתגרים עם הטקסטים. העיקרון הבא הוא לימוד קבוצתי משמעותי בשיעור עצמו. חלק גדול מהשיעור, שליש לפחות, מוקדש ללימוד קבוצתי, בד"כ בקבוצות של 2-4 תלמידים. בהמשך יהיה דיון קבוצתי של הכיתה כולה. לבסוף, העיקרון האחרון – רב-תחומיות – אנחנו שואפים להיפגש עם מגוון חומרים ומגוון פרספקטיבות סביב שאלה. לרוב היסוד המארגן יהיה טקסט, אבל נוסיף לזה סיור, אומנות, מפגש עם אדם כלשהו. גיוון נקודות המפגש עם הציר המארגן שלנו.

בדיון הקבוצתי אנו עושים מאמץ כמורים לשבור את הדפוס הנפוץ שבו המורה שואל שאלה והתלמיד עונה, ואז המורה הוא מעין "שמש" שמארגן הכול סביבו. המורה לא נעלם מהדיון אבל הדיון עובר להיות בין התלמידים לבין עצמם. פעילות חוץ-כיתתית היא עיקרון חשוב, בעיקר מוזיאונים. זה רכיב חשוב אבל עיקר העבודה הוא קריאה משבוע לשבוע.

עוד 2 שיטות חשובות אצלנו: כתיבה לשם חשיבה, שהזכירו גם נטע וגדי. פעולת הכתיבה מחדדת מחשבות וריכוז ויוצרת תשתית לדיון, לא רק של התלמיד עם עצמו אלא גם בין תלמידים. מיקרו-כתיבה (כתיבת קטעים קצרים) היא דבר חשוב. למשל: כתבו במשפט אחד או במילה אחת מהי דעתך על הטקסט. או לבקש מתלמיד לבחור משפט אחד מהטקסט, להגיב לו ולהעביר לחבר שיגיב גם. זה יוצר פמיליאריות עם כתיבה ומפחית את האימה שתלמידים חשים. השימוש במיקרו כתיבה הוא לבניית דיון ופחות לפיתוח כתיבה. אלו שני דברים קצת שונים. שיטה נוספת שאנחנו משתמשים בה היא שאלות. מבקשים מהתלמידים לבוא עם שאלות, להגיב לשאלות של החברים שלהם. יכולים להיות לכך מגוון דפוסים, זה תלוי בתלמידים, בטקסט, בכיתה. אני אתחיל את הדיון עם שאלות שלהם ומתוך רפלקסיה נגיע לשאלה מובילה. זו אפשרות שלא תמיד מתאפשרת. לפעמים אני אבוא עם שאלה משלי. חלק מהשיטה (והחזון) שלנו היא העברת השרביט לתלמיד. עוד מתודה היא פתיחת שיעור. על פי תורנות קבועה כשמגיע תורו של תלמיד הוא פותח את השיעור עם שאלה שהטרידה אותו, משהו שהוא רוצה להגיד. פדגוגיה נוספת היא פידבק הדדי של תלמידים על העבודות שלהם, והמורה נותן פידבק לפידבק שהתלמיד נתן. בתוכנית שלנו אין מבחן בגרות, יש עבודת סיכום ב"ב וכמה עבודות לאורך השנה. מבחינת משימות וביצועי הערכה, אנחנו שואפים לתת משימות יצירתיות, הן מעמיקות את ההבנה. למשל אם לומדים על תרבות יוון ורומא הם צריכים לכתוב פסאודו-דיאלוג סוקראטי על נושא מסוים. דרך היצירתיות הזו הם לומדים הרבה יותר לעומק מה זה חשיבה ביקורתית, מה זה דיאלוג סוקראטי ועוד.

הדבר האחרון הוא ההיבט החברתי. הקבוצות שלנו אזוריות, הן לא פועלות בבתי ספר אורגניים. יש לזה הרבה יתרונות. הקבוצות הטרוגניות, תלמידים יוצאים מאזור הנוחות הדתי, האידיאולוגי והחברתי שלהם. זה מאפשר מפגש ודיון הרבה יותר מגוון וגם חופש לצאת מהמרחב שלתוכו התלמיד מקובע. יש דברים שאי אפשר להגיד בבית ספר אבל אפשר לומר מחוצה לו. מהניסיון שלי יש קשר הדוק בין התפתחות אינטלקטואלית לדינמיקה חברתית. הכינוי חברותא – זה גם חברותא של לימוד תורה וזה גם סוג מסוים של חברות אינטלקטואלית. יש לכך אפקט חזק במציאות.

מבחינת שעות הלימוד התוכנית מקבילה ל-5 יחידות. זה ערב אחד בשבוע למשך 4 שעות אקדמיות. בנוסף יש לנו סיורים, סמינרים של כמה ימים. ההיקף בשעות הוא זהה למגמת 5 יחידות אחרת. מבחינה מגדרית – יש רוב לבנות. [נטע מציינת שכך גם בתוכנית שאר רוח, מעין "תמונת מראה" למתמטיקה].

נטע: אני רוצה לחזק את מה שאבינועם אמר על המקום החברתי. חשוב להבין שתלמידים אינם סטודנטים קטנים. הצרכים שלהם אחרים, ההוויה שלהם אחרת. כל העולם שלהם שונה משל הסטודנטים. תוכניות שרוצות ליצור אליטה תרבותית-רוחנית, צריכות להרגיש חלק מחברה שמעודדת את זה. הרבה מהם בודדים, וכשיוצרים קבוצה של 12 תלמידים משכבה, פתאום הם פוגשים תלמידים כמוהם, קבוצת תמיכה. אני אזכיר גם שמזה 5 שנים מתקיים כנס לתלמידי מקצועות הרוח. השנה היו 650 תלמידים. החוויה גם בשביל התלמידים והמורים, שהם מגיעים ויש המונים – זה משמעותי. לכן ההשקעה בצד החברתי-קבוצתי בתוכניות של חטיבה ותיכון היא חשובה.

אבינועם [בתשובה לשאלות בנושא הערכה]: המסה הגדולה היא עבודות כתובות – תלקיט. בערך 4 בשנה, העבודה האחרונה ב"ב היא גדולה במיוחד. בד"כ העבודות אישיות. אנחנו בונים את העבודות בהדרגתיות קוגניטיבית. העבודה הראשונה תהיה ניתוח סיכומי של קטע, השנייה – השוואה בין טקסטים והעבודות הבאות ידרשו יותר יצירתיות. הראשונה באורך עמוד וחצי, השנייה – 3-4 עמודים. עבודת הסיכום ב"ב נעה בין 8 ל-15 עמודים. המורה הוא מדריך אישי לכל אחד מהתלמידים. יש גם את ההשתתפות עצמה. העבודות עוברות הערכה על ידי המורים. זו הערכה פנימית עם בקרה של משרד החינוך. צריך לתת להם דוגמאות של עבודות בדוקות ויש להם נגישות לכל העבודות. בעבודה הסופית התלמידים נדרשים לספרות מחקרית. עובדים על כך כבר מכיתה י'. הדגש המחקרי הוא לא הדגש של הדיון, לא נדון הרבה בתאוריה. בעבודות בשלבים מאוחרים הם נדרשים לעשות את זה.

[בתשובה לשאלה על שילוב תחומי דעת]: לרוב העבודות יכללו ממדים של השוואה, על בסיס כרונולוגי-היסטורי, למשל טקסטים שמייצגים תקופות היסטוריות שונות. אפשר להשוות בין טקסטים מז'אנרים שונים ואז ההשוואה היא יותר אינטרדיסציפלינרית. מבחינתי אין תחום דעת. הציר הכי גס של התוכנית הוא כרונולוגי. לכל תקופה יש תמה מרכזית שסביבה נערכים הדיונים. התמות העיקריות לא נתונות לבחירה של המורה. המורה יכול להחליף טקסט כזה או אחר. דוגמה לטקסטים: הומרוס, ספר בראשית, מארקס.

תלמידים ורוח

הרב יאיא טוביאס (מדרשת נטור): אנחנו צריף קטן במושב ברמת הגולן אבל אנחנו מדמיינים את ישיבת פוניבז' : חבורה של תלמידים יושבים ולומדים גמרא רק שאנחנו מחליפים את צבע הספרים בכל מיני צבעים, המקראה הסגולה של מגדר, יונה וולך, האודיסאה. זה תלוי תלמיד. כולל גם ספרי הלכה. אנחנו כצוות מוותרים על הדרישה לכוון את התלמידים לחובת קריאה, זו פריבילגיה שיש לנו כתוכנית קדם-צבאית. עיקר העבודה בתחומי הרוח. אנחנו נותנים לתלמידים מרחב פתוח וחופשי מאוד לחפש את דרכם. יש לנו בשנה כ-100 תלמידים, בין 30-40 הם תלמידים שממשיכים לחצי שנה נוספת. כולם לומדים בבית מדרש אחד. זה תהליך ארוך של למידת הדרך אל בית המדרש. כל תלמיד עובר אותה בצורה אחרת בליווי של ר"ם – ראש מגמה. יש לנו 3 מגמות. מגמה כללית אחת או שתיים ומגמה יהודית אחת. בשנה הראשונה ולפעמים גם בשנייה אנחנו עוסקים בסקרנות. הרבה מהתלמידים מגיעים עם ייאוש מחוויות למידה במקומות אחרים. התסכול והייאוש נענה באפשרות של התלמידים לבחור את הדרך שלהם. אנחנו לא סופרים להם דפים או שעות ישיבה בבית המדרש. המדידה שלנו דלה, זה גם בעוכרנו אבל גם מאפשר את החופש והבחירה לצמוח. אנחנו זוכים ליהנות מפירות העבודה של שאר רוח ושל רוח צעירה. השאיפה של המקום היא ליצור תלמידי חכמים לחברה הישראלית, תלמידים שיביאו מתוך עולם הרוח שפה חדשה ליהדות הישראלית. ניסחנו לעצמנו בתחילת הדרך שאנחנו מוכנים להיכשל כי אנחנו יודעים שיש דרך ארוכה. השאיפה היא להחליף את המשמעת בנוכחות בבית המדרש, גם שלנו, של המדריכים ותלמידים שחוזרים לבית המדרש אחרי שירות צבאי. אני רב רפורמי בהכשרתי. במכינה יש גם דתיים וגם חילוניים.

רון: אנחנו מבקשים שכל אחד מכם יתאר את מה הערך המוסף, הדבר הנוסף שכל אחד מכם מרגיש שהוא קיבל בלימוד (נטור ומסגרות נוספות) ומה אתם חושבים אפשר היה להביא לכל החברים והחברות שלכם בבית הספר ולהכניס כחלק מהשיטה.

שלומי (נטור): אני בן 22, מירושלים. למדתי במקיף בשכונת גילה. אני בוגר של מדרשת נטור, השתחררתי לפני חצי שנה. חזרתי לשם להדריך. אני גם מלמד וגם דמות חינוכית. לנו יש את היתרון המובהק והברור. זה מרחב שכולנו חיים יחד, יש הרבה דמויות שאנחנו מחקים אותם. חיים בצורה שמדברת רוח. יש גם תהליכים של התבגרות אינטלקטואלית. סדר בוקר מוקדש למחשבת ישראל, סדר צהריים מוקדש לנושא אחר. אני בימים אלו לומד לבגרות, עושה 5 יחידות בכל נושאים כדי לשפר בגרות. אני עושה את זה בקלות בגלל הבסיס שקיבלתי. בתיכון הרגשתי שמזלזלים באינטליגנציה שלי. עוד נושא ייחודי ללימוד במדרשה הוא המרכיב האנושי, ההומור והשפה הצעירה שנוצרת בתוך החברותא. בנטור לימד אותי מורה צעיר מאוד והייתה לי גישה אליו.

הילל (נטור): סיימתי לפני כמה חודשים שנה ב' בנטור ובקרוב מתחיל שירות לאומי. חשוב לי להדגיש חופש, המנוע ללימוד לא בא ממקור חיצוני אלא פנימי ומרצון עצמי, דרך זה מתאפשרת התאמה טובה מאוד לתלמיד. בשביל מערכת גדולה קשה מאוד להתאים את הלימוד לתלמיד הספציפי, זה דורש הרבה משאבים. אבל בפלטפורמה פתוחה יותר, התלמיד מתאים את הלימוד לעצמו כי בני אדם מטבעם, כשנותנים להם חופש הם

ימצאו את הדבר שמתאים להם. והם יצרו מערכת שמתאימה להם ולממש את הפוטנציאל המרבי שלהם, וזה מעניין כי זה דורש פחות משאבים. עוד דבר חשוב על נטור, זה הרעיון של חברותא – לימוד עמיתים. לומדים מהחברים וגם מלמדים אותם. זה גם לא הודגש מספיק. אתה לא רק לומד ואז צריך להוכיח את עצמך, המבחן היחיד הוא להעביר לחברים, שזה נותן לתלמיד להציב לעצמו סטנדרט הרבה יותר גבוה.

איך לוקחים מזה משהו לבתי ספר "רגילים"? נדמה לי שבהקשר של בית ספר אפשר להתחיל ולאפשר יותר מגמות, כי הבחירה במקצוע מסוים היא חשובה. צריך יותר מרחב ללימוד עמיתים ולאפשר להם להביא למרחב הכיתתי נושאים שמעניינים אותם.

יאיא: בתחושה שלי המרחב של ספריות בית ספריות לא מעוצב טוב מספיק כדי לאפשר את החוויה הזו. הספריות הן אוצר למרחב בית מדרשי, ללימוד עצמאי. התלמידים מגיעים לספרייה כי המורים מביאים אותם לשם. חוץ מזה מעט מגיעים אליהם. **בלהה:** זה מתחבר למה שנטע אמרה על הספרייה. השילוב של ספרייה ומרחב פותח את הנפש.

אופק (רוח צעירה): בן 18, מרוח צעירה ירושלים. אני יכול לומר ש-3 השנים האחרונות היה טקסט אחד שלמדנו גם ברוח צעירה וגם בבית הספר (ממלכתי-דתי) וזה היה הרמב"ם. הדבר הכי חשוב שרוח צעירה עושים הוא להכיר טקסטים שלא היינו נתקלים בהם בבית הספר. זה הרבה חומר ואלו תחומים שונים מאוד: פילוסופיה יוונית, ימי הביניים, מרקס, הגות חדשה. נושאים שלא נכנסים למשבצות של בית הספר: היסטוריה, תנ"ך, ספרות. לגבי השאלה השנייה, בשבוע שעבר הייתה בגרות חיצונית בתנ"ך לכל הארץ, אבל כל השנים שלמדתי תנ"ך שיננתי את החומר, ובשבוע שעבר בשאלות הרגשתי שאני מיישם יותר חשיבה. הייתי שמח אם זה היה קורה יותר. [בתשובה לשאלה של אבנר]: חשוב גם לשנן. חשוב לדעת מיהו ירמיהו ומתי הוא חי. אי אפשר בלי זה, אבל צריך גם וגם – גם ידע וגם הבנה.

עופרי (רוח צעירה): אני לומדת באנקורי (אקסטרני) ובשנה שעברה למדתי באדם (בית ספר אנתרופוסופי). בקשר למה שאבינועם אמר על המקום של חברותא, יש משהו חזק מאוד בלימוד מתוך חברותא. חברות עמוקה ואמיתית באמת מואצת בקצב מהיר יותר מתוך לימוד. המון חברים טובים שלי הם מרוח צעירה, והקשר המיוחד נוצר מתוך למידת טקסט. אנחנו לומדים את הטקסט בבית, מגיעים לכיתה ויוצאים לחברות עם משימה מסוימת, וכל חברותא מגבשת את מה שהיא רוצה להגיד בדיון. יש 4 רבדים: מפגש אישי של הקורא עם טקסט, הדעה של המורה על הטקסט, למידה בזוגות והדיון בסוף. דבר שני שרציתי להגיד: המורים ברוח צעירה מתחלפים והם מתמחים בתחומים שונים, פילוסופיה, תולדות האומנות, היסטוריה ועוד. אני מאמינה מאוד בחופש, צריך לעוף עם הטקסטים ולמצוא את החיבור שלך. ברוח צעירה יוצרים בסיס משותף, ולפעמים האינדיווידואליות מצמצמת, יש טקסטים שהם חלק מההיסטוריה הכללית או ההיסטוריה העברית, צריך לסגל ולהכיר. עבודת הגמר שלי עוסקת במושג השתיקה ומושג הצעקה אצל רבי נחמן וניטשה.

רון: מה בדברים שאת לומדת כאן הוסיף לך על הלמידה בבית הספר האנתרופוסופי?

עופרי: התכנים שונים מאוד. ביה"ס אדם הוא מקום עם אנשים מסוימים מאוד. רוח צעירה מגוון מאוד בדעות של אנשים, בשיח שלהם. כל אחד מביא את הדמות שלו.

אבישג (נטור): אני לומדת שנה א' בנטור ולמדתי בבית ספר הר טוב בצרעה. אין שום סיבה שצורת הלמידה בנטור לא הייתה מתממשת בבית הספר שלי. היו הרבה ניסיונות לשלב לימודי הומניסטיקה בבית הספר שלי וזה לא הצליח. החוויה הכי משמעותית שלי בנטור היא הבחירה, והעובדה שאני יכולה להקדיש את הזמן שלי לשיטוט. אני יכולה לבחור את נושא העבודה שלי. חיפשתי מכינה או שנת שירות והרב אביה שהקים את המדרשה אמר שזה המקום לאנשים ששואלים שאלות ולא רוצים להתפשר על תשובות טובות. חשוב לי לספר שעשיתי מגמה חיצונית במכון ויצמן בלימודי כדור הארץ. אני חושבת שהם באמת פיצחו את השיטה. היה לנו מפגש פעם בחודש, בד"כ סיור. כל ההערכה התבססה על חקר אישי. תמיד היינו חייבים לשאול שאלות. זה מה שהם רצו שנעשה, לא עניין אותם משהו אחר. הייתה גם למידה מרחוק באמצעות שאלות מנחות וזה הוביל אותי בסוף למסקנה. בעיקר עשינו ניסויים. זה מה שאנחנו עושים בנטור.

נעמי (רוח צעירה): אני נעמי ואני לומדת באולפנת חורב בירושלים. הגעתי לרוח צעירה בטעות כשאימא שלי נתקלה בזה. חוויית הלימוד שהייתה לי גרמה לי לחשוב מה זה שיעור בעצם? זו הייתה חוויית לימוד שונה מאוד. זה לא לזכור חומר ולשפוך אותו במבחן, אלא להיפגש לבד עם החומר ובהמשך לצלול לתוך הטקסט עם חברותא. זו הייתה חוויה מעניינת עבורי. זה נתן לי לגעת בהמון טקסטים שלא היה מתאפשר לי לקרוא בדרך אחרת. עבודת הגמר שלי משווה בין טקסט של ורגיליוס לבין הקומדיה האלוהית של דנטה. דרך העבודה אני רואה את השימוש במקורות מיתיים ואיך הטקסט מתעצב על ידי מה שקרה בעבר. זה אפשר לי לראות את התהליך שקרה בהיסטוריה וגם התהליך שאני עברתי. רוח צעירה מקנה כלים לכתיבת עבודות, של חקר עצמי של טקסטים ומתוכם השוואה והסקת מסקנות. העבודה הראשונה בי נותנים נושא, מסבירים מה כל פסקה צריכה להכיל והעבודה האחרונה ממש פתוחה. חופש המחשבה והחופש לכתוב את מה שמעניין אותנו באמת זה תורם. החלטתי שנה שעברה לכתוב עבודת גמר בספרות ברמת 5 יח"ל ואת זה הרגשתי שאני מסוגלת לעשות בעקבות הלימוד ברוח צעירה. חוץ מהנושאים עצמם של הטקסטים, חוויית הלימוד המשותפת היא משהו שלא הכרתי מחוויות לימוד קודמות. זה תרם לי מאוד. זה מה שחסר בבית הספר שלי, הוא מאוד מדעי ואין את השיח סביב טקסטים. הלמידה מובנית מראש, צריך לקבל משמים את מה שאומרים לך, בלי לשאול שאלות. אפילו צורת הישיבה: במעגל לעומת שורות של שולחנות. זה לגמרי משנה את הלימוד.

שי: אני רוצה להכניס קצת ביקורת לדיון. אמנן כתב מאמר על חינוך למשמעות. משמעת בעיניי לא פחות חשובה ממשמעות. שאלתי היא האם זה לא בא על חשבון דרישה יותר נוקבת וחזקה, האם הרגשתם שקשה לכם בתוך המסגרת?

הילל: כן. אפשר להתחיל לחשוב למה, אבל בסופו של דבר צריך להתחיל ממקום שקשה לנו. זה הרבה עבודה ולא תמיד מצליחים. יש סטנדרטים גבוהים מאוד שלא מגיעים מהצוות, הם לא חיצוניים. אלו סטנדרטים אישיים, חברתיים. אנשים באים לבית המדרש ועובדים קשה מאוד, הרבה מאוד שעות. המאמץ הזה שמדברים

עליו והדיסציפלינה היא לא בניגוד לחופש, אלא פורחת בזכותו. אם אתה בא לתלמיד ואומר לו: אתה צריך ללמוד 200 עמודים. סביר שהוא לא יצליח. ואם הוא יצליח, הוא לא ילמד יותר מ-200. אבל במקום כמו נטור נפתחת האפשרות ללמוד מאות עמודים. אני בשנה וחצי למדתי כמה אלפי עמודים. זה מתאפשר בגלל המוטיבציה הפנימית והסטנדרטים האישיים.

שלומי: הקושי הופך מהר מאוד למשהו קל. בגלל שבית המדרש הוא רב תחומי, ולכל אחד יש את הנושא או הנישה שלו, אני הרגשתי בסוף השנה שאני בן בית, ואני יכול לפתוח כל ספר, כי חבר בבית המדרש יכול לתת לי רקע ולעזור לי לקרוא. גם אם אני לא יודע, יש מישהו שיכול להסביר לי.

יאיר: בהקשר למשמעת, אצלנו משחררים את האלמנט של כניסה ויציאה לשיעור. המורה לא שולט בשיעורים. התלמיד מלווה את עצמו ומנווט את עצמו במערכת. הלימוד הוא של התלמיד. הרבה פעמים אנחנו חוזרים להוראה ולפדגוגיה ושוכחים שהמעשה שאנחנו מחפשים הוא לעורר את הלימוד, והוא נמצא אצלם, זו העבודה. [במענה לשאלה על פרישה בגלל חוסר התאמה]: אנחנו לפעמים נופלים בליווי האישי וגם בתהליך האיתור אנחנו לא מספיק מדויקים. החופש בבית המדרש יכול להיות מסוכן. אנחנו בתהליכים של שיפור. לפעמים יש חוסר התאמה רגשי ונפשי. יש אנשים שהשיח יותר מדי אינטלקטואלי עבורם. אנשי הצוות המרכזיים הם הר"מים והם מוגבלים בזמן שלהם. בית המדרש חי 24 שעות, גם בלילה. יש הרבה נקודות שבהם אנחנו לא יודעים מה קורה בבית המדרש. זה מרחב שהוא עובד אבל לא לכולם. מישהו אמר לי "התלמידים שלכם הם אחרים". אבל זה לא נכון, המתודות הן שונות.

שי: האם יש לכם מורה או מורה שמלמד ספרות, מקרא או היסטוריה שאתם כן מעריכים, ואם כן – איך הוא מלמד?

נעמי: המחנכת שלי בשנה שעברה לימדה אותנו תנ"ך. היא צעירה ואהבנו אותה מאוד. הרגשתי שהשיעורים שלה, היא הרבה יותר קשובה לנו, לא באה רק ללמד אלא גם להקשיב למה שיש לנו להגיד. היה צריך להספיק חומר אבל היא נתנה לנו יחס אישי מעבר לשיעורים.

אבישג: היה לי מורה, הרכז שכבה שלי, אותי הוא לימד היסטוריה ולימודי ארץ ישראל במגמה. אומנם היינו מגמה קטנה – 10 תלמידים, השיטה שלו הייתה לימודי עמיתים. חילקנו את הנושאים בינינו וכל זוג היה לומד לעומק נושא ומעביר עליו שיעור. היינו מומחים במשהו. כשכתבנו סיכומים לבגרות הייתי מתקשרת לחברה ושואלת שאלות על ההתמחות שלה.

אופק: לגבי הקושי - צריך לקרוא לפני השיעור טקסט ארוך ולא פשוט. לאט לאט משתפרים. גם כתיבת העבודות לא קלה. לגבי מורה – היה לי מורה מדהים והוא לימד בצורה שגרמה לנו להתעניין. הוא נתן לנו לבחור נושא שקשור למערב הפרוע, ביקש שנחקור אותו לבד ונכין פלקט, אחר כך הוא תלה את כל הפלקטים בכיתה.

חומרי רקע למפגש

מאמרים של אמנון כרמון

- [תחומי הדעת ומה שביניהם](#): לקראת מושג חדש של הוראה בין-תחומית. במוקד המאמר ניצבות שתי טענות מרכזיות: הראשונה גורסת שיש להשתחרר מהזיהוי הרווח בין המושגים "אינטגרטיבי" ו"בין-תחומי", ולהגדיר מחדש את ההוראה הבין-תחומית כ"שימוש מכוון בתחומי דעת שונים בתהליך ההוראה אשר מציב את שאלת היחס הלוגי ביניהם במוקד התהליך". הטענה השנייה ממשיכה את קודמתה וקובעת שישנם ארבעה דפוסי יסוד שונים של יחסים בין תחומי הדעת: הרמוניסטי, דיאלקטי, דינאמי ופולורליסטי. שתי טענות אלה פותחות שורה של אפשרויות חדשות לארגון ידע בין-תחומי והן בעלות ערך חינוכי רב. חלקו האחרון של המאמר מוקדש לתיאור מפורט של המשמעויות המעשיות של ההבחנות המושגיות לתוכניות לימודים ולהוראה.
- [אז מה מערכת החינוך צריכה לעשות?](#) תפיסה כוללת של חינוך למשמעות; התייחסות למטרות חינוכיות מובהקות (מטרות-על) ואיך להשיגן באמצעות לימודי ההומניסטיקה.
- [הדיסציפלינה הפדגוגית](#): מאמר המציג חלופה לארגון הידע הקיים בבית הספר – מעבר ממקצועות בית ספריים למסגרת חדשה המכונה "דיסציפלינה פדגוגית".

חומרי רקע לשיחתו של שמיר יגר

- ["היסטוריה גדולה"](#): מאמר מבוא של דיוויד כריסטיאן.
- (Christian, D. (2020). What is big history. In: B. Craig, E. Quaedackers & D. Christian, *The Routledge Companion to Big History* (pp. 16-34). New York: Routledge)
- קישור ל[הרצאת TED](#) של דיוויד כריסטיאן מ-2014.
- [דוגמה ליישום אפשרי של מודל למידה](#) – שילוב טכנולוגיה ואוריינות לשונית כתשתית להוראה במדעי הרוח.

חומרי רקע לשיחתו של גדי איתי

- [לקרוא את הקלאסיקות ברגש](#): תרגום ועיבוד של המניפסט מאת ג'ון ארסקין. מתוך ההקדמה: "בראשית המאה העשרים גילה מרצה אמריקני צעיר מאוניברסיטת קולומביה שיותר מדי סטודנטים חשים בקיומו של מחסום בלתי עביר בינם לבין הקלאסיקות שעליהם לקרוא. ביודעו שיצירות הספרות הגדולות נכתבו במקור לקהל עממי ושלמעשה, רק המוניטין הנשגב משווה להן נופך מאיים בעיני התלמידים – התעקש ג'ון ארסקין שקלאסיקה אמיתית יכולה וצריכה לדבר גם אל הנפש המודרנית,

לא פחות משדיברה אל נפש קוראיה המיועדים. לראשונה בעברית, המניפסט של ג'ון ארסקין בדבר גישה חדשה לחינוך: הלאה ההוראה והפרשנות, מעתה אמרו: הנאה, רווח וחיבור בלתי אמצעי".

• [צדק פואטי - הדמיון הספרותי והחיים הציבוריים](#): פרק מספרה של מרתה נוסבאום ובו היא מנתחת את התרומה של הספרות והדמיון הספרותי לחיים הציבוריים בכלל ולמבנה הכלכלי הרציונאלי בפרט.

דוברים (לפי סדר הופעתם במפגש)

ד"ר אמנון כרמון

מרצה לחינוך במכללת בית ברל ובמכללת ספיר. נוסף על כך משמש המנהל האקדמי של התוכנית להכשרת מנהלים של אבני ראשה במכללת בית ברל. לפני כן ניהל את מכון כרם להכשרת מורים לחינוך הומניסטי יהודי בירושלים.

תחומי המחקר שלו עוסקים בארגון ידע בחינוך, הוראה להבנה וחינוך לאומנויות.

בעל תואר שלישי בחינוך מהאוניברסיטה העברית בירושלים, 2007

מר שמיר יגר

ראש המסלול להוראת היסטוריה בפקולטה לחינוך בבר אילן ומרצה לחינוך ולהיסטוריה בסמינר הקיבוצים ובאוניברסיטת חיפה. נוסף על אלו הוא שותף בוועד המנהל של הרשת האירופית EUSTORY לעידוד למידת חקר היסטורית וחבר ועדת המקצוע להיסטוריה ממלכתי במשרד החינוך. לפני כן עמד בראש תחום היסטוריה במרכז לטכנולוגיה חינוכית (מט"ח).

מחקריו עוסקים בשילוב טכנולוגיה בהוראת מדעי הרוח וכן בהוראה בירתחומית.

מר גדי איתי

מורה ושותף לכתיבה בתוכניות הייחודיות ל-5 יח"ל בהומניסטיקה "רעיונות מרכזיים בתרבות המערב" בתיכון יאס"א ותוכנית "פרט וחברה" בתיכון פלך. נוסף על כך הוא רכז פדגוגי בתוכנית "רוח צעירה" ואחראי על הקמת מרכז חקר לתלמידים במחלקת החינוך בספריה הלאומית. לפני כן שימש מדריך פדגוגי באגף לתלמידים מחוננים ומצטיינים במשרד החינוך.

בעל תואר שני בפילוסופיה מאוניברסיטת שיקגו ותואר שני במדיניות ומינהל חינוכי מהאוניברסיטה העברית.

גב' נטע שפירא

מנהלת המרכז ללימודי רוח בספרייה הלאומית מאז הקמתו בשנת 2018. במסגרת תפקידה היא מובילה תהליכי שינוי רחבי היקף בתחומי הרוח במערכת החינוך. לפני כן שימשה סמנכ"לית תפעול ויו"רית הוועדה לבחירת

ספרים של תוכנית ספריית פיג'מה. כמו כן הייתה מורה ומרצה לתנ"ך במת"ן (מכון תורני לנשים) ובבתי ספר נוספים.

בעלת תואר שני במדעי היהדות עם התמחות במקרא.

ד"ר זאב אליצור

מייסד ומנהל תוכנית רוח צעירה ומדריך במזכירות הפדגוגית במשרד החינוך. בתפקידיו עוסק בקידום לימודי רוח כתחום מצוינות. לפני כן לימד במשך 14 שנים בתיכון למדעים ולאומנויות ונמנה שם עם מייסדי מגמת מדעי הרוח.

ד"ר אבינועם יובלנאה

עמית פוסט-דוקטורט באוניברסיטה העברית וכן מנהל פיתוח ומורה בתוכנית "רוח צעירה" – מגמת מצוינות על-אזורית בלימודים הומניסטיים לתלמידי תיכון. נוסף על כך הוא מוביל פרויקטים של חינוך לחשיבה היסטורית בשיתוף המכון הישראלי לחינוך היסטורי בסמינר הקיבוצים, ובשיתוף מרכז "דיאלוגוס" לקידום ומחקר חינוך דיאלוגי. לפני כן לימד בתיכון הרטמן בירושלים.

מחקריו עוסקים בהיסטוריה של אירופה בעת החדשה המוקדמת, וכן יחסים בין דתיים, חילון וכלכלה.

בעל תואר שלישי בהיסטוריה מהאוניברסיטה העברית בירושלים, 2018

צוות המומחים

פרופ' רון מרגולין – יו"ר הצוות

פרופסור בחוג לפילוסופיה יהודית ותלמוד ובתוכנית לתואר שני במדעי הדתות באוניברסיטת תל אביב. כמו כן מיוזמי תוכנית אופקים להכשרת סטודנטים מצטיינים להוראת היהדות כתרבות בבתי הספר התיכוניים הממלכתיים ועומד בראשה בעשור האחרון. נוסף על אלו, מרגולין הוא עמית מחקר בכיר במכון שלום הרטמן בירושלים ומשמש יו"ר ועדת המקצוע תרבות יהודית-ישראלית במשרד החינוך. לפני כן שימש מנהל שותף של התוכנית להתחדשות הוראת מקצועות היהדות בבתי הספר התיכוניים הממלכתיים של מכון הרטמן (לימים תוכנית באר). מחקריו עוסקים במחשבת החסידות וההגות היהודית המודרנית, תהליכי חילון בחברה היהודית וחקר משווה של דתות.

בעל תואר שלישי בפילוסופיה יהודית מהאוניברסיטה העברית.

גב' בלהה בן אליהו

מורה ומרצה לספרות עברית בשלושה מוסדות להכשרת מורים: מכון כרם, מכללת דוד ילין ומכללת אפרתה. כמו כן היא מלמדת ספרות לקהל הרחב ומראיינת סופרות וסופרים על יצירותיהם. לפני כן הייתה חברה בוועדת המקצוע ובוועדת התוכנית של לימודי הספרות במשרד החינוך, לימדה במסגרת החוג לספרות באוניברסיטה העברית וכן ערכה והגישה את התוכנית "בסימן קריאה" בקול ישראל.

תחומי העניין שלה הם קשר בין ספרות עברית בת זמננו לבין מקורותיה הקדומים, יצירתו של ש"י עגנון וספרות עברית עכשווית.

בעלת תואר שני בספרות עברית מהאוניברסיטה העברית.

פרופ' אבנר בן עמוס

פרופסור אמריטוס במגמה להיסטוריה ופילוסופיה של החינוך בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת תל אביב. תחומי המחקר העיקריים שלו הם עיצוב הזיכרון הקולקטיבי, הוראת ההיסטוריה והאזרחות וגיבוש טקסים פוליטיים בצרפת המודרנית ובישראל.

בעל תואר שלישי בהיסטוריה אירופאית מאוניברסיטת ברקלי בקליפורניה, 1988.

פרופ' אביבה חלמיש

פרופסור (אמריטה) במחלקה להיסטוריה, פילוסופיה ומדעי היהדות באוניברסיטה הפתוחה. כמו כן היא חברת המועצה להשכלה גבוהה וחברה בשתי ועדות היגוי של מל"ג-ות"ת לקידום מדעי הרוח. בין השנים 2006-2010 שימשה יו"ר הוועדה לעדכון ושכתוב תוכניות הלימודים בהיסטוריה לכיתות ו'-ט' וחברה בוועדת המקצוע להוראת היסטוריה – שניהם במשרד החינוך. כמו כן שימשה שנים רבות יועצת אקדמית לספרי לימוד לחטיבת הביניים ולחטיבה העליונה. תחומי המחקר העיקריים שלה הם: התנועה הציונית, היישוב היהודי בארץ ישראל בתקופת המנדט, תולדות מדינת ישראל, הגירת יהודים במאה העשרים, עלייה בלתי-לגלית בתקופת המנדט ותולדות התנועה הקיבוצית.

בעלת תואר שלישי בהיסטוריה של עם ישראל מאוניברסיטת תל אביב, 1996.

פרופ' שי פרוגל

פרופסור חבר במכללת סמינר הקיבוצים מרצה לפילוסופיה במכללת סמינר הקיבוצים ובאוניברסיטת תל אביב ועמית בן-תחומי במכון תל אביב לפסיכואנליזה בת זמננו. לפני כן שימש ראש התוכנית לתואר שני בהוראת מדעי הרוח בגישה רב-תחומית במכללת סמינר הקיבוצים.. תחומי המחקר העיקריים שלו הם פילוסופיה מודרנית, פסיכואנליזה ורטוריקה.

בעל תואר שלישי בפילוסופיה מאוניברסיטת תל אביב, 2000.

צוות היוזמה

רננה פרזנצ'בסקי אמיר

מנהלת היוזמה. קודם לכן שימשה מרכזת אקדמית של הוועדה לניהול מיטבי של הפיתוח המקצועי וההדרכה במערכת החינוך. בעבר עבדה כמשפטנית בכמה תפקידים במשרד המשפטים, בין היתר כעוזרת ליועץ המשפטי לממשלה בתחומי המשפט המנהלי והאזרחי וכפרקליטה בפרקליטות מחוז ירושלים.

בעלת תואר ראשון במשפטים ובפסיכולוגיה (2005) ותואר שני במשפט ציבורי ובין-לאומי (2009) – שניהם מהאוניברסיטה העברית בירושלים. כמו כן בעלת תואר שני במדיניות ציבורית מאוניברסיטת רטגרס בארצות הברית (2016).

ד"ר טלי פרידמן

מרכזת אקדמית של צוות המומחים לנושא לימודי הומניסטיקה במערכת החינוך ביוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך. קודם לכן שימשה מרכזת אקדמית של הוועדה לטיפוח מיומנויות רגשיות וחברתיות במערכת החינוך.

תחומי המחקר והעניין שלה כוללים סוציולוגיה של הגוף, תרבות האהדה, פרסום והתנהגות צרכנים.

בעלת תואר שני בפסיכולוגיה קוגניטיבית בשילוב מנהל עסקים מאוניברסיטת תל אביב (1999), ותואר שלישי מטעם ביה"ס לחינוך, האוניברסיטה העברית (2017).