

מדינת ישראל
משרד החינוך
לשכת במנהלת הכללית
גף הערכה ומדידה

ניסויייות, מודליות והנחלה

ניתוח שני מקרים
של בתי-ספר ניסויים

ירושלים, תשס"ב

צוות ההערכה:

אילה לוסן, מרכזת צוות הערכה, גף הערכה ומדידה

אילנה כהן, מעריכה, גף הערכה ומדידה

ד"ר גילי שילד, מנהלת גף והערכה ומדידה

תוכן עניינים

1.....	מבוא ומטרות.....
2.....	איסוף ועיבוד החומר.....
4.....	תאור וניתוח הראיונות: בתי-ספר "שקד" ו"תפוח".....
6.....	אווירה ואקלים ניסויים.....
7.....	חיפוש הדרך.....
10.....	התנהלות ניסויית.....
12.....	המציאות הארגונית.....
13.....	איכותיות.....
15.....	מאפיינים ייחודיים.....
17.....	צוות, מורים ומנהיגות.....
19.....	אז, היום ומחר.....
22.....	הנחלה והעתקה.....
25.....	דין.....
28.....	השוואה בין בתי-הספר: מאפיינים משותפים ונבדלים.....
28.....	מאפיינים משותפים.....
29.....	מאפיינים מבדילים.....
33.....	סיכום.....
35.....	הצעות והמלצות.....
37.....	מדדים להערכת בית-ספר כמודל ניסויי.....

מבוא ומטרות

מהו מודל? איך בית-ספר יוצר מודל? מתי יודעים שהתפתח מודל בבית-הספר? ושהוא מתאים להפצה? חיבור זה דן במהותה של הניסוייות, או של מודליות ניסויית, במה שמוגדר כבית-ספר ניסויי, ובהתאפשרות הנחלתה והעתקתה לבתי-ספר נוספים.

למרות שבת-הספר נבדקו כמקרה פרטי, והמידע שנאסף עליהם מקיף ומעמיק ביותר, אין לנו כאן עניין בתמונת המצב הכוללת של בית-הספר וגם לא בעקרונות הניסוי הספציפי הנערך בו, ובצדקתו, אלא בסוגיות המיוחדות הקשורות בניסוייות עצמה, או בהוויה הניסויית, ובהתפתחות והתגבשות המודליות הניסויית בבית-הספר.

מודליות מורכבת, לדעתנו, ב'גדול' משני יסודות:

- היכולת של בית-הספר כגוף, כאירגון חינוכי, לתפקד כמודל;
- והיכולת ה'טבעית' של הניסוי (הספציפי) להיות מועתק למקום אחר -- תוך התאמה אך מבלי לוותר על עצמו יותר מדי. כלומר, ההתאפשרות הטבעית שלו להיות גמיש משתנה ובר-הכללה לסביבות דומות (אך אף פעם לא זהות).

מירב העניין הוא ביסוד הראשון; היסוד השני הוא אולי תנאי הכרחי להיותו של בית-הספר מודל, אך איננו תנאי מספיק.

לפי גישת בתי-הספר האפקטיביים נמדדת האפקטיביות של בית-הספר כלפי עצמו, 'מול עצמו'. בהקשר של מודליות, העניין הוא, בנוסף לכך, באפקטיביות של בית-הספר מחוץ לגבולות של עצמו -- ביכולות שלו:

- א. לשמש מודל לחיקוי לבתי-ספר אחרים; להוות מקור השראה ליוזמות ולפרוייקטים מקומיים; ולאתגר את מערכת החינוך כולה לבדוק את עצמה לגבי החיוניות של רעיונות ומקומות ניסויים.
- ב. 'לתת' – לספק תכניות לימודים, להנחות, להדריך, להקצות זמן ומשאבים, ללוות ולתמוך.

השאלה היא, אם כן, מתי מגלה בית-הספר את אותה מידה של התעצבות ובשלות שעושה אותו מתאים וראוי לעסוק בהנחלת עצמו.

מטרת עבודה זו היא לפענח את היגנום הניסויי ולזהות את התנאים לשכפולו המוצלח. אנו מקווים, כי מן הניתוח נוכל להפיק מצאי של קריטריונים ומדדים מגוונים, שהם מעבר לתוכן ספציפי או לחזון מסוים, להערכת המודליות של בית-ספר וליכולתו להנחילה.

המדדים יתוארו על-ידי בעלי תפקידים בבית-הספר (באמצעות ראיונות ו/או שאלונים מובנים/מובנים למחצה) וישמשו להערכת בית-הספר כתנאי מקדים להפצה.

התובנות מן ההערכה תכוונה את מקבלי ההחלטות לפחות אינטואיטיביות והתרשמותיות וליותר שיטתיות ועקביות, כך שסדר הקדימויות והקצאת המשאבים יענו טוב יותר על הצרכים.

איסוף ועיבוד החומר

החומר נאסף על-ידי שתי מראיינות, מראיינת אחת בבית-ספר "שקד", לדו-קיום בין דתיים וחילוניים, ומראיינת שניה בבית-ספר "תפוח" העוסק בשפות ותרבויות במסגרות רב-גיליות, במערך של ראיונות מובנים-למחצה. הראיון התבסס על שאלון שכלל אשכולות של שאלות מפורקות לתת-שאלות, שהנחו את המראיינות במה שהתרחש, למעשה, כראיון פתוח וזורם.

הראיונות נערכו במחצית השניה של שנת תשס"א והקיפו כמעט את כל מורי וצוות בית-הספר, את המנהלת, מספר תלמידים ומספר הורים וכן בעלי תפקידים נוספים כמו המרשתות. בבית-ספר "שקד" רואיינו גם שתי מנהלות-לשעבר של בית-הספר ואנשי עמותה הפועלת ליד בית-הספר.

עיבוד הראיונות התבסס, בעיקרו, על ניתוח תמטי, אשר בו זוהו בחומר עצמו, ובהתאם לשאלות ההערכה, תאורים ואמירות מייצגים.

הפרק "תאור וניתוח הראיונות -- ממצאים" משמש כאן בתפקיד כפול: לדעתנו, הוא מרתק כשלעצמו, כי הוא 'סיפור', וסיפור חשוב. בחיבור ה'גדול' הוא משחק את הרקע ומהווה כמובן ביסוס למסקנות, לעמדות, לטעונוים ולהמלצות המופיעים בפרקים שאחריו. 'הבמה ניתנה' לניסוייות ולא לכל אחד מבתי-הספר.

הגישה האיכותנית מאפשרת התנסות מחקרית מיוחדת להכרת האותנטי, הסגולי והייחודי שבשדה הנחקר, ונחשבת לנטורליסטית בשל ניסיונה להבין תופעה ולפרשה במונחים שהאנשים המעורבים מביאים לתוכה, ולא מתוך נקודת מבט חיצונית להם.

חוקרים איכותניים חוקרים תופעות מקרוב, בתוככי זירת המחקר, במצבים טבעיים, מתוך פרספקטיבה כוללת, ומדגישים את תפיסתן כשלמות ואת בחינתן כמכלול חברתי ותרבותי. הם מביאים לידי ביטוי את הפעולות ואת התהליכים בהקשריהם המגוונים ועומדים גם על הדינמיות ועל השתנותם של אלה לאורך זמן. גישה זו מופעלת בכל עת שבה מבקשים החוקרים לענות על שאלות של "איך" ו"למה", יותר מאשר על שאלות של "מה" ו"כמה", בהתייחס לשאלות המחקר. מכיוון שמטרתה של הגישה האיכותנית היא לזרות אור על ההתנהגות האנושית, וליצור המשגות של תופעות נחקרות, הרי שכל מה שמגלם את מהותם או את מעשיהם של אנשים, ויהא שכיח כאשר יהא עשוי להיות חשוב למחקר (ברגר, 1970). רצון החוקר הוא להבין את העולם המורכב מתוך אמפתיה, ועם זאת מתוך נייטרליות, ולהתייחס לנתונים ולתופעות מבלי שהשקפותיו האישיות ושיפוטי הערכיים ישפיעו עליו.

מחקר איכותני מתנהל תוך כדי דיאלוג מתמיד בין חשיבה מושגית-עיונית לבין נתוני השדה הנחקר. החוקר מסתכל על המציאות הנגלית לעיניו ובו-זמנית הוא מסתכל בה "מבעד" לחזות הנראית-לעין, מתוך רצון לפענח מה מתרחש מאחורי החזות שהיא, לכאורה, "המובן-מאליו".

ניתוח הנתונים במחקר האיכותני הוא תהליך שמטרתו לפרש את התופעה הנחקרת, להקנות לה משמעות, ולהכליל בה וממנה, והוא מתבסס על תיאור מעובה ומפורט של הנתונים-ממצאים. תהליך הניתוח נותן משמעות למה שהחוקר רואה, יוצר סדר ומקשר בין הפעולות השונות, הפועלים וההתרחשויות, ומאפשר, באמצעות אלה, מציאה וניסוח של דפוסים, שמתוכם אפשר יהיה להגיע הן להבנה מעמיקה של התופעה הנבחנת והן להכללות ולביאורים לגבי תופעות רחבות יותר.

ה'מקרה' או המקרים הנחקרים אינם מייצגים את העולם, אלא את המקרה עצמו, אך מתוכם אפשר לנסות להאיר ולומר גם דברים באופן רחב, מקיף וכולל יותר. התובנות וההכללות יכולות לשמש הן נקודת-מוצא להסתכלות נוספת, מדויקת יותר, הן בסיס למקבלי החלטות והן כסוגיות לויכוח או לדיון חברתי.

פרק התאור משובץ בציטוטים, מלאים או חלקיים, כלשונם המופיעים תמיד בגופנים נטויים; גרש ' ' מסמן את לשון הכותבות. הציטוטים מדגימים את הרעיון הנידון או מחזקים את הפרשנויות והטיעונים הנגזרים ממנו.

תאור וניתוח הראיונות: בית-ספר "שקד" ו"תפוח"

ברצוננו לחזור ולהדגיש שבת-הספר נבדקו כמקרה פרטי, והמידע שנאסף עליהם מקיף ומעמיק ביותר. אין לנו כאן עניין בתמונת המצב הכוללת של בית-הספר וגם לא בעקרונות הניסוי הספציפי הנערך בו, ובצדקתו, אלא בסוגיות המיוחדות הקשורות בניסוייות עצמה, או בהווה הניסויית ובהתפתחות והתגבשות המודליות הניסויית בבית-הספר. עם זאת, אנו מביאים בקצרה את עקרונות הניסוי לפיהם פועל בית-הספר, במטרה לקרב את הקורא למתרחש בו:

"שקד" הוקם כדי לאפשר להורים דתיים וחילוניים להעניק לילדיהם חינוך במסגרת משותפת ושיוויונית המבוססת על הדדיות והנענית לצורכי הקבוצות השונות. בית-ספר "שקד" מפגיש תלמידים דתיים וחילוניים להתחנכות ולימוד משותפים. מטרת ההתחנכות המשותפת הנערכת ב"שקד" ליצור תרבות הנבנית בהווה יהודית ישראלית והיונקת ממקורות ישראל ומערכים הומניסטיים. בית-ספר "שקד" ישקף את פניה המגוונים של החברה הישראלית וישאף ליצירת מפגש לימודי וחברתי בו יישמר המייחד לצד המאחד ולהתייחסות שווה אל כל אדם. בבית-הספר לומדים תלמידים ומלמדים מורים המייצגים מגוון דעות ומגוון ההשקפות המתתייחסות ליהדות – מיהדות כתרבות ועד ליהדות כאמונה ואורח חיים מחייב.

"תפוח" הוא בית-ספר יסודי בו לומדות שבע שכבות גיל, מן הגן ועד לכיתה ו'. הניסוי מקיף את כל בית-הספר, על ארגון הלומדים, על דרכי ההוראה והלמידה ועל תכנית הלימודים שבו.

בית-הספר מבקש להכין את תלמידיו לחיים בוגרים בחברה דינמית ומשתנה מתוך אמונה, כי עליו להתייחס לכל תלמיד כאל אדם בעל אישיות משלו תוך כיבוד יכולתו, קצב התפתחותו, תחומי העניין שלו וצרכיו הרגשיים, הקוגניטיביים והחברתיים. האמונה היא שיש להרחיב את מעגל הקשרים וההזדמנויות, לאפשר לילד לפגוש חברים מבוגרים או צעירים ממנו ולתת לגיטימציה לחברויות מסוגים שונים. מסגרות דו-גיליות ודינמיות הן, על-פי הניסוי, אחד האמצעים הפותחים בפני התלמיד אפשרויות לקשרים חברתיים מגוונים.

המסגרת הדו-גילית אליה משתייך התלמיד היא 'מרחב', חדר לימוד גדול במיוחד, ובה הוא שוהה רוב שעות היום בחברת כשבעים מחבריו. התלמידים פועלים רוב הזמן במסגרות המשנה שבתוך המרחב - אלו הם שלושה קינים: לכל קן טרוגני כזה משתייכים כשליש מתלמידי המרחב, ולו מערכת שעות נפרדת. בתחומי לימוד שונים ובהתאם לצורך, עובדים ילדי הקן בצוותים קטנים, ויש גם למידה יחידנית מול מחשב או מסך טלוויזיה. המרחב בנוי כך שיש אופי שונה לפינות הישיבה.

אנשי החינוך בבית-הספר קרויים מנחים. על כל מרחב מופקדות שתי מנחות המלמדות את רוב תחומי הדעת ומיטיבות להכיר את התלמידים. תפקידן להוביל את הלמידה, לבנות תכנית לימודים (הוצאו לחלוטין חוברות עבודה וספרי לימוד) להקים סביבה לימודית, להנחות את התלמיד, להתערב בתכנון הלמידה שלו, להעריך וליעל את עבודתו כך שתתרחש למידה בתנאים אופטימליים.

ההשתייכות למספר מסגרות (מרחב, קן, צוות) אינה ארגונית גרידא, אלא נובעת מדרכי ההוראה ומשליכה עליהן. כל אחד ממרחבי הלימוד מהווה סביבה לימודית עשירה. כל מרחב

הוא למעשה שילוב של ספרייה וחדר עיון ובו מבחר ספרים ומקורות מידע דיגיטליים, המשמשים את הילדים במהלך הלמידה היום יומית. המטרה ללמד את התלמידים להיות צרכנים נבונים של ידע ומידע ולעשות בהם שימוש מושכל ויעיל.

השאיפה היא להכשיר את התלמידים לקבל החלטות ולבחור. ללמד את התלמידים לקבל אחריות על הלמידה שלהם תוך מעורבות בגיבוש תכנית הלימודים. בבית-הספר אין מערכת צלולים, התלמידים אחראים להיכנס לשיעור בזמן למסגרת בתום ההפסקה. סומכים על התלמיד.

במטרה לפתח תלמיד שהוא לומד עצמאי, עיקר הלימוד נעשה תוך כדי תהליך, הכולל תכנון נושא, חקר אישי/קבוצתי, הרצאה במליאה או הגשת עבודה ומתן משוב של החברים ושל המנחה. אחריות אישית ויוזמה הם מושגי יסוד ב"תפוח"; התלמידים מקבלים תכנית לימודים תקופתית וידוע להם מראש מהו פרק הזמן העומד לרשותם על מנת להשלים משימותיהם. חלק מהשעורים הם שיעורי בחירה קבועים במערכת השעות ובהן על התלמיד לתכנן את פעילותו הלימודית.

דגש מיוחד מושם בבית-ספר "תפוח" על שני תחומים: שפות ותרבויות.

בית-הספר מאמץ את הפלורליזם כעיקרון מנחה, המשפיע על הווייתו של התלמיד בבית-הספר ומחוצה לו.

יעדי העשייה החינוכית בבית-הספר נובעים מהשקפת עולם הומניסטית שהכבוד לאדם והאמונה בו הם אבני היסוד שלה. החזון הוא להקים בית-ספר שיהיה קרוב לעקרונות של החיים מחוץ לבית-הספר, תוך שאיפה לשמר ערכים בין אדם לאדם, בין אדם לסביבה, ורגישות לסביבה.

במאמץ להכיר ולבחון את הסוגיות המאפיינות את בית-הספר הניסויי התמקדה תשומת לבנו בהיבטים ובממדים הבאים הייחודיים ליהוויה הניסויית או ליניסוייות: בתום קריאת החומר הגולמי, הופתענו לגלות, כי שני בתי-הספר, למרות השוני ביניהם נמצאו דומים בסוגיות המעסיקות אותם ובדרכי ה'התמודדות עם הניסוייות'. לכן נכתבו הפרקים כמקשה אחת, 'במלופף', תוך שזירת ציטוטים משניהם.

- | | | | |
|---|-----------------------|---|-----------------------------------|
| ■ | אווירה ואקלים ניסויים | ■ | מאפיינים ייחודיים |
| ■ | חיפוש הדרך | ■ | צוות מורים ומנהיגות |
| ■ | התנהלות ניסויית | ■ | אז, היום ומחר -- התעצבות התייצבות |
| ■ | המציאות האירגונית | ■ | ואתגרים |
| ■ | איכותיות | ■ | הנחלה והעתקה |

אווירה ואקלים ניסויים

"האווירה קובעת הכל. זה בית-ספר עם אווירה שהכי כדאי לקום אליו. זה מגניב מה שקורה פה"

התאורים הם כלליים, ומתייחסים לרוח ולאווירה השוררים בבית-הספר. חשוב לציין, כי ברמה כללית זו התאורים הם, ללא יוצא מן הכלל, חיוביים, משבחים ואבסולוטיים. פאמירות גורפות, אין בהם התלבטויות וספקות (כפי שיבואו לידי ביטוי ביחס לנושאים ולהיבטים ספציפיים).

התאורים מנסים לשחזר אווירה ניסויית שהיא אווירה של משהו "מְדַבֵּק", של התרחשות מתמדת, של "אידיאולוגיה שנמצאת כל הזמן בפעולה, טעונת אנרגיות, עתירת רצון טוב, מוטיבציה ומוכנות לעשייה וחדורת תחושת ייעוד לחולל שינוי".

הן תיאורי המורים, והן, ובפרט, תיאורי התלמידים, מדגישים את היחס לתלמידים ולעבודה החינוכית עצמה ומעלים על נס את המחוייבות העצומה "לְכָבוֹד הילד", את הלגיטימציה לשונות, ואת ההשקעה כדי "להתעלות מעל הבינוניות והשגרה".

בבית-ספר "שקד", על אף "המתח האינהרנטי והמתמיד של הניסוייות" – אווירה רגועה, "מאפשרת" מאוד, המהווה סביבה תומכת רגשית וחברתית, שהאינטימיות, התקשורת הפתוחה בין הכל להכל ושיתוף הפעולה בה מרכזיים ושכל אלה יחד פועלים כמצמצמי וכמעכבי אלימות.

בבית-ספר "תפוח", אווירה של עשייה ופעלתנות, ושל הימצאות בתנועה מתמדת ובהתרחשות גדולה, במרחב גדול תרתי משמע, המייצרות מצידין הן התכווננות גדולה אל התלמיד והן לעיתים אינטימיות נמוכה בין מורים לתלמידים, ובין תלמידים לבין עצמם, ואף גילויי אלימות, (שהדליקו נורה אדומה בקרב הצוות, ואמנם זכו לתשומת לב ולטיפול הולמים).

- "ההתייחסות לכל ילד היא רב-תחומית, רב-ערוצית, כל ילד יודע שיש לו במה, והילדים לוקחים אותה".
- "זה אולי חלק מהחזון, אבל זה נובע מהגישה – היחס לתלמיד עצמו. בית-הספר נותן לילד את המקום המרכזי ומכבד, קודם כל, את עצמאותו. נכון שאלה דברים שאפשר למצוא בכל בית-ספר, אבל האחוזה/הנפח שלהם גדל הרבה יותר".
- "אף אחד לא חושב על אלימות, אין הרבה פעמים שאתה חושב שאתה לבד בעולם. אתה מרגיש מיוחד שכולם מכירים אותך".
- "רוב הילדים בבית-הספר הם חכמים, אולי הם מגיעים ככה, ילדים איכותיים, ובית-הספר עוזר להם להיות עוד יותר טובים, כי מתייחסים אליך כבן-אדם. מה שיש פה עוזר לילד להיות עוד יותר טוב".
- "מורים באים לכאן מתוך אידיאל לעשות, מוכנים לעשות הרים וגבעות, כמצב מתמשך. זה דורש גם סוג של נאיביות במורה, שהוא, כפרט, יכול לעשות שינוי, הבדל. שהוא יכול להיות סוכן של שינוי ושל משמעות עבור מישהו אחר".

- "מה שקורה בבית-ספר אחר/רגיל עם ילד אחד או שניים, פה זו תופעה (למשל, ביחס לזולת, לחברה). מתרחשים דברים שהם מאוד מאפיינים ומייחדים את הילדים כאן (פתיחות גבוהה, מעט דעות קדומות)".
- "צורת העבודה עם התלמידים לא בנויה על הישגיות חיצונית אלא על השקעה רבה, שעם הזמן, מניעה את עצמה. אחרי זמן מסוים זה כמו 'גוף שנושא את עצמו'".
- "אולי אפשר לתמצת את מהות העבודה כאן בכך שזה לא שיעור חשבון מחר, אלא עבודה עם 25 אנשים".
- "המטרה לתת את הכלים את האקלים את היכולת להתרכז ולהתמקד במידה המתאימה לילד".
- "העשייה פה היא מאוד מעניינת ולאנשים יש רעיונות, יש אווירה שאדם עם רעיון בא ומציע".
- "פה מקבלים את הילד כמות שהוא. פה הצוות מכבד את האדם עם כל מה שהוא. ילד עם קשיים יש לו תיקיה אישית. מערכת אחרת. מתגברים שיעורים מסוימים. ילד אחד יקבל יותר מוסיקה או יותר אמנות. או פחות ערבית".
- "יש פה מציאות פלורליסטית לילדים בחיי יום יום יש פה מענה לשונות. כל ילד יכול להשתמש בחומרים אחרים יש כאן מקום לכולם".
- "יש תכנית מסוימת אבל יש את המציאות. יש הקשבה לרצונות של ילדים והורים. אם למשל ילד לא יכול, לא יכריחו אותו, אם לא רוצה עכשיו, ינסו לעניין אותו בדרך אחרת. יחפשו דרך להגיע אל הילד. זה נעשה כאן בצורה יפה".
- "פה הכל נובע מהמרחבים ומהצפיפות. ואין קשר בין המורה לילד. והמורה לא אשם".

חיפוש הדרך

"זה כמו לטוס ולבנות את המטוס בעת ובעונה אחת"

תיאורי חיפוש הדרך מתמקדים הן בחיפוש דרך אחר הימחות, שעיקרו 'עבודת ראש' -- חשיבה, התלבטויות, שאילת שאלות -- והן בחיפוש דרך אחר הביצוע הנאות, שעיקרו הפגשת החזון עם המציאות ואילווציה.

יותר מכל, מתואר חיפוש הדרך כתהליך של ניסוי וטעיה; תהליך מתמיד, "בעל דינמיות שלא נגמרת", שיוצר תחושה של "אנחנו ניסויים ללא הפסקה", שמתלווה אליה מתח מסוים -- "צורך מתמיד להצדיק את הדרך ולהצליח".

מעיקרו, זה חיפוש אחר מינונים ואיזונים 'נכונים' בין התכנים הניסויים לבין תכני או לימודי החובה, (בבית-ספר "שקדי") בין האמירות של בית-הספר לבין אילווצים ושיקולים פדגוגיים רחבים, בין נהלים לבין צרכים, בין פתיחות לבין 'באלגן' ועומס, בין יצירתיות רבה לבין שגרה ו"מרובעות", בין "מה שמאמינים בו לבין מה שנכון ושאפשר באמת לעשות".

אך זה גם חיפוש אחר דרכי עבודה בשטח ודרכי התמודדות עם מורכבות רבה ואינטנסיביות "עצומה".

ביומיום, מתמצה חיפוש זה בהוותו את לב השיח של בית-הספר; בו עוסקים באופן בלתי פוסק, עליו ממשיכים לשאול כל הזמן שאלות, דנים ובודקים, מנתחים ומפרשים, בונים ומשנים, מנסים, מחדשים ומשתנים, ושוב שואלים... שאילת השאלות, ואיפשוּרן, מתוארים כמשהו שהוא שייך לעצם המצב הניסויי ורצוי ונכון לו. שינוי הוא שם המשחק. הוא חלק בלתי נפרד מהניסוי ובתור שכזה הוא לגיטימי, וגם אם הוא מכביד הוא מבורך -- "ברור לכל שהוא יהווה חלק מהניסוי גם בעתיד". בעיני מורים רבים זו מהות הניסוייות כמו גם "מה ששומר על רמת ניסוייות גבוהה".

מצב עניינים זה נובע מעצם ההגדרה כבית-ספר ניסויי, ש"אין לו תורה מסיני ללכת אחריה", אלא חזון, רעיון, או מסגרת ראשוניים (לא סגורים, ועם, אולי, מעט מדי פרטים שבונים אותם); מהיעדר תכנית לימודים או תכנים מגובשים ומסורת של 'כזה ראה וקדש'; מן ההכרה בכך ש"החזון לא תמיד עובד כמו שרוצים שיעבוד", ושההשלכות המעשיות של ההחלטות העקרוניות לא תמיד מסתדרות, ויש להתגמש, להתפשר או לסטות, כי "אי אפשר לדבוק ברעיון עד הסוף"; ומן העובדה ה'פשוטה', שהצוות משתנה תדיר (בעיקר בבית-ספר "שקד"), ושעל מנת 'להכניסו לעניינים', נפתחת כל שנה בשאלות, בהתלבטויות ובדיונים "אין סופיים".

התוצאות המיידיות, והמתמשכות אף-הן, של מצב עניינים זה הן עמימות, 'כבדות', עומס-יתר, עייפות, שחיקה ו'השתנות קבועה'. גם כאשר המסגרת, המבנה ו'המהויות הגדולות' נשמרים (וזו שאיפתו של בית-הספר, כמו גם פני הדברים, על-פי המרואיינים), ניתנים התכנים, הנהלים וכללי ההתנהגות שיוציאום מהכוח אל הפועל לפרשנויות שונות וזוכים ממילא לתירגום קצת אחר על-ידי כל מורה; ואם לא די בכך שמדובר במסגרת צומחת ואידיאולוגית, שפריטת הרעיון בה לעשייה היא מורכבת ודורשת את הזמן שלה, משתקפת מלא מעט אמירות של מורים מעין מדיניות לא רשמית של השארת דברים פתוחים במכוון, של עידוד גיוון ויצירתיות ושל מתן אפשרות למורים להתבטא "ולבוא מתוך עצמם", ואולי אפילו, כדי שלא להכביד עליהם, כדי שיוכלו "להתרכז במהותי ביותר". מורים אחרים רואים בהשתנות התמידית התחדשות, מעין גורם מונע או מרכז שחיקה.

ואמנם, לא כולם, ולא תמיד, מגלים מורים סובלנות לעמימות. יש מורים שקשה להם יותר, יש שפחות. לא לכולם ולא תמיד ברור "למה אני בא ומה נדרש ממני". כך למשל, ב"שקד", לא מעט מורים סבורים שהם באים למקום קטן, נחמד, פתוח, והם מתקשים לעמוד בעמימות (כמו גם בדרישות אחרות, כפי שיתואר בהמשך) -- "לראות את הדברים הבלתי-נראים ולדמיין שזה באמת הולך לאיזה שהוא מקום". יש מורים שמרגישים שהם מתקשים לעמוד בקצב וכי הם הגיעו למצב של רוויה מכמות ומתדירות השינויים "שלא כל השינויים הכרחיים ויש מהם מיותרים".

כבדות, עומס-יתר, עייפות ושחיקה מלווים את חיפוש הדרך, בעיקר בראשית דרכו, אך לא רק. הדיונים הרבים, ההתמודדות הרב-תחומית, התובענות והדרישות הגבוהות, העמימות והפתיחות ייצרו מגוון של תחושות -- מהקלה ממשית על ההתמודדות או השלמה, דרך תחושת החמצה מסויימת, תחושת התפשרות-יתר, או היעדר כיוון ברור ועד תחושות של חוסר יציבות, חוסר יעילות ושל דכדוך "כי דברים נקטעים באמצע", ושל חוסר יכולת לראות ש'פירות יחזרו אליך, אבל זה ייקח זמן".

כאמור, אחת התוצאות הבלתי נמנעות של חיפוש הדרך היא 'השתנות קבועה', כי "אם משאירים פתח, אז צריך לקבל את זה שיש קצת באלגן והרבה שינויים" (היבט זה יזכה לדיון נפרד בפרק 'אז, היום ומחר').

- "רצינו לעשות עוד פרויקטים ולהראות גמישות ופתיחות, ולא להינעל. בהתחלה, זה היה גם זה וגם זה וגם זה, וזה גמר את הצוות. זה גרם להרגשה של חוסר-יעילות, של לסמן V, הייתה קצת הרגשה של כאוס, של עומס-יתר, ולא של גמישות".
- "אם מוסיפים עוד ועוד פרויקטים, כדי לגלות גמישות ופתיחות, אז אין את הפנאי לעבוד על הנושא האמיתי של בית-הספר. המון פרויקטים זה לטוב ולרע. זה מקסים שלוקחים המון פרויקטים, אבל מרוב פרויקטים מאבדים לפעמים כיוון".
- "לעניין הגמישות יש ערך עליון כמעט, ונורא נבהלים כאשר אומרים לך שאתה לא גמיש. כשאתה, בס"ה, רוצה לעמוד על הרגליים. יש דברים שיש להם את הקצב שלהם. היה עומס עצום, הרבה עייפות, גם כי רצינו שהכל יהיה משמעותי, בעיקר הלימוד".
- "דברים שבית-ספר אחר עושה צ'יק צ'ק, פה זה יכול להיות סיפור ארוך. וזה יכל לשגע".
- "הלמידה הייתה פה כל הזמן תוך כדי החיים. היו מדברים המון, וזה התיש".
- "יש פלספנים, וכל דבר צריך לחשוב ולנתח. זה כבד לפעמים".
- "הניסוי אורירי: יש קונספציה, אבל מרגישים חופשי לקיים דיאלוג עם הקונספציה. זה היופי של המודל".
- "כל שינוי גורר אחריו שורה של שינויים; עד שמתרגלים למשהו, צריך לשנות. זה נובע מצורך של המערכת אבל גורם לחוסר שקט בקרב המורות והתלמידים. כל שינוי הוא לצאת מהמסגרת ושוב להיערך – להיכנס ולצאת. מורה שתצא לשבתון ותחזור, עלולים להיות לה קשיי השתלבות".
- אחת הזירות המדגימות במובהק את חיפוש הדרך היא זו של פיתוח ובניית תכניות לימודים, מה שזכה להיקרא בפי מורים רבים "להמציא את הגלגל מחדש" או "לברוא יש מאין".
- הצורך להתמודד בפיתוח תכניות לימודים הן עם התכנים והן עם המתודולוגיה אומר "להמציא ולייצר כל הזמן" כאשר 'המצב הטבעי' הוא ש'לפעמים זה כיף ולפעמים זה נמאס".
- זה מצב שיש בו יתרונות ברורים וחסרונות ברורים, הן לגבי המערכת עצמה והן לגבי מורים כפרטים, שבולט בו קונפליקט בין אתגר ליצור חדש לבין קושי ליישם "את הראש של משהו אחר", בין "להיות שותף להבנייה של חזון לבין ביצוע של דברים מוכתבים ומקובעים".
- לגבי מורים מסויימים, מדובר בתהליך מייגע, שכרוך בבזבוז אנרגיה הבא על חשבון דברים אחרים ו'יחבל על הכוחות'; אלה היו מעדיפים תכנית כללית מובנית ומחייבת בדרגה כזו או אחרת, שיוכלו לבחור מתוכה, להרחיב ולהתאים, ולהיות "לא הרבה יותר ממפעילים ומיישמים שלה". מורים אחרים אוהבים לעשות דברים שמבטאים אותם, "שיוצאים מהם", ורואים בחופש ובהיעדר משנה סדורה אתגר; עד כדי כך, שבבית-ספר "תפוח" בחרו שלא ללמד כמעט על-פי ספרי לימוד קיימים אלא לייצר לבד תכניות לימודים, ללקט ולקבץ ספרים וכתבים שונים, ומקץ שנה לבחנם ואף להחליפם ולהמציא מחדש -- "כל מה שיש פה זה משהו שממציאים פה".
- בית-הספר מודע ליתרונות ולחסרונות ועדיין מתחבט בהם. מחד, ברור לו המחיר -- עומס רב, עייפות, "שאלות שנשארות לנצח", "בור ללא תחתית", אילתורים, ואף פירצה מסויימת להשתמטות

ולהתחמקות של מורים מעשייה שיטתית ורצינית. מאידך -- גיוון ועושר, הנובעים משאר-הרוח של מורים, מימוש ושיקוף עקרון הפתיחות, וכינון אמון ושותפות בקרב מורים, ובינם לבין 'אנשי החזון', שאף תורם לצמצום הפערים בינם לבין 'הרעיון הגדול'.

'המצאת הגלגל' היא משהו שקרה לבית-הספר, ושהתפתח מ'מקום טוב', מרצון ל'אפשר' ולטפח מורים עם 'ראש גדול', ולא מתוך משהו שתוכנן מראש והוכתב כך. הדבר בולט במיוחד בבית-ספר "תפוח", אשר בו הייתה אפשרות להשתמש, בהתאמות המתבקשות, בתכניות קיימות בשפה ובתרבויות, ובכל זאת (מלבד מתמטיקה) ניתנה למורות אוטונומיה רבה בבחירה ובפיתוח "תוכנית לימודים משלנו", "כזאת שהיא בלתי תלויה בתוכנית לימודים ממלכתית או בתוכנית לימודים אופנתית כזאת או אחרת...". לדברי המורים, שוקד בית-הספר על גיבוש תכנים ובניית תכנית לימודים בניסיון ל'התארגן' ולהתייעל ולבנות שגרה ומסורת מסויימת, והוא מציע הדרכות, הנחיות, ליווי ותמיכה, וחיבור בין אנשי חזון ומעשה. 'חשוב שתהייה דרך. מורה לא יכולה להחליט לבדה, לגמרי, על הדרך. חייבים יד מכוונת ומודל ללכת לאורו'.

גם אם הנסיונות הללו נתקבלו בברכה ובאהדה, לא תמיד הם הפכו לסיפורי הצלחה: (בבית-ספר "שקד") "משנקבעה תכנית לימודים מסויימת (לחגים למשל), היו מורים שעבדו לפיה והיו שלא. גם כשנאמר מה צריכה כל מורה ללמד בשכבה שלה – רעיונות, סיפורים, פעילויות" -- "עם כל כמה שזה היה יפה, לא כולם ראו בזה הקלה. היו שזה הקל עליהן מאוד, והיו שהרגישו שזה חונק אותן, שהיו רוצות לעשות זאת אחרת. היה קשה להיצמד ולא ללכת עם מה ששמעו שמתאים, למשל, לשכבות גיל אחרות או עם מה שמזדמן בכיתה...".

כך או כך, "תכנית הלימודים לא נחה יום. היא כל הזמן משתנה. הפכו בה והפכו בה, נסוגו והתקדמו, באמת מתוך חיפוש, מתוך חיפוש של גם האיזון וגם הדגשים. זה עיסוק רציני כל הזמן".

התנהלות ניסויית

"ההצלחה של מקום כזה תלויה בהתנהלות ובחיבור בין הרבה מאוד גורמים. הדבר יכול לעבוד רק אם יש התאמה בין סך החלקים"

אמירה זו נכונה, כנראה, לנוכח ריבוי החזיתות במערכת הניסויית ולנוכח העובדה כי הניסוייות גורפת וחובקת את כל אורח החיים בבית-הספר.

הרציונל כאן הוא שהניסוייות, על ערכיה, צריכה להשתקף בכל ההתנהלות ובכל אורחות החיים של בית-הספר, להפוך את הערכים לאופרטיבים, לגבש דרכי עבודה וכללי התנהגות; שבית-הספר יספק את המסגרת ויהווה את ההקשר שבו דברים יכולים באמת לקרות, כך שהחזון לא יישאר רק מילים יפות או "התפייטות על בית-הספר שיעשה כך וכך". "יש דבקות ועקביות ולא מרפים. יש מישהו שמניף את הדגל ולא נותנים להרפות ממה שחשוב. גם אם יש מישהו שמתעייף, יש מישהו שמחזיר ושומר".

תיתכנה רמות שונות של שקיפות, ברבדים השונים של התירגום לעשייה, כאשר הרמה הגבוהה ביותר היא זו של האמירה וההתנהלות: הללו אמורות להיות חופפות בקרוב רב. זה אומר התגייסות לרעיון באופן כמעט טוטאלי -- "לחיות את הרעיון ולא רק להניף דגל או לדקלם סיסמה".

כך למשל, כהדגמה לשיקוף ערכים בהתנהלות בית-ספר "שקד" ציינו מורים במיוחד את השיח/השיחה/הדיאלוג (שהובנו, לטענתם, כמעט לתוך כל התרחשות או פעילות), את הפתיחות והפלורליזם, את אי-השיפוטיות (כעמדה כלפי הישגיות, למשל, או כלפי בחירות חיים מסוימות) ואת ההתייחסות ההוליסטית הרב-ממדית לכל אדם.

מורים, בשני בתי-הספר, הדגישו שני ביטויים עיקריים להשתקפות הרעיון או האידיאולוגיה הניסויים בהתנהלות של בית-הספר: התגייסות אירגונית והתפתחות שפה.

בהתגייסות אירגונית הכוונה לכך, שהתאמת האירגון של בית-הספר הוא תנאי הכרחי להצלחת הניסוי, התאמה שצריכה לשאוף ליחס של 1:1, שכן "אם לא מקיימים מנגנונים טובים, אפשר להישאר כל הזמן ברמת הדיבור". מניסיונם למדו, שחובה למצוא, להבנות ולמסד את המסגרות אשר תהפוכנה את עקרונות הניסוי לבלתי ניתנים לעירעור בתוך הקיום של בית-הספר ולחתור למצב שבו "הכל משלים אחד את השני".

שני בתי-הספר מהווים, כל אחד בדרכו, דוגמא לליפוף המתבקש והחיוני בין מהות/תוכן לבין צורה. בבית-ספר "שקד" – הקפדה על עקרונות מסוימים של שוויון מספרי (שנקבעו על-מנת למנוע יחסי רוב-מיעוט), כך שתתאפשר נוכחות ובולטות שווה של התכנים השונים שבהם מעוניין בית-הספר.

כבית-ספר שהניסוייות שלו עוסקת בדידקטיקות ובהשבת ההוראה והלמידה, ממחישים הביטויים המעשיים של ההתחשבות בשונות ובצרכים של כל ילד את ההתגייסות האירגונית, בבית-ספר "תפוח", ואת המחויבות הגבוהה לרעיון: אבחונים ומיפויים תדירים של צרכי למידה וקשיים אישיים, כמו גם של קשיים בקרב מורים, חיפוש מתמיד אחר כלי הערכה מדוייקים ועבודה במגוון גישות ושיטות, המתחלפות אף הן בעקבות מבדקים ומשובים ו"התמקדות כל שנה במשהו אחר".

יתרה מזאת, מורים העלו את האפשרות, שדווקא נוקשות אירגונית, שיש בה הקפדה על כך שתפיסת העולם תקבל קודם כל ביטוי אירגוני, מאפשרת "להרגיש ולחשוב, וגם להתקיים...".

ההתפתחות של שפה, של מונחים ושל זיגון מקומיים תורמת אף היא ומבטאת את ההשראה של החזון ואת חזירתו למרקם החיים בבית-הספר. עד כדי כך, שמתהווה, לדברי מורים, תרבות ניסויית-מקומית שלמה, אם במובן של "קודים של עבודה", אם במובן של "הבנה שמעבר למילים של מי שחיים בתוך רעיון ומהר מבינים" ואם כזהות בית-ספרית מפותחת וכגאוות יחידה. "הניסוייות היא כמו שפה, וצריך ללמוד אותה. ואז, את אותה שפה מדברים גם בשיעורים, גם בהפסקה, גם בצורת ההערכה, גם בישיבות המורים, גם עם ההורים, גם אחר-הצהריים".

"הייחודיות היא כזאת שלא אפשרי שלא תתפתח שפה. המבנה, גם האירגוני, גם הפדגוגי, ובמיוחד האנושי, כל-כך מובהקים בכיוון שלהם. יש פיתוחים של מילים שצריכות לתת מענה לדברים שמתרחשים בבית-הספר". "בגלל אופי העבודה שהוא מאוד ספציפי, מספיק לומר מילה אחת וכבר יובן למה הכוונה".

המציאות הארגונית

"מנגנונים ארגוניים טובים הם קריטיים לצמיחה טובה"

אמירה זו נכונה, כנראה, לכל מוסד באשר הוא, בפרט לגוף בהקמה, ועל אחת כמה וכמה, אומרים המורים, למוסד ראשון מסוגו, שמחפש את דרכו. מורים ייחסו חשיבות רבה למשתנים השייכים למציאות הארגונית, כמו סגנון קבלת-החלטות, אוטונומיה ושיתוף, ניהול, צוותי עבודה, הנחייה, תיעוד וכד'.

מתן אוטונומיה חיובי לדעתם בעיקר, כי הוא יוצר הרגשה של שותפות אמיתית, של אמון ושל מעורבות, של רצון טוב ולא רק "לעשות דברים", אם כי בה במידה חשוב ש"ההנהלה תדע מה היא רוצה ממוריה ואת מידת המעורבות שלהם בקבלת החלטות, ואיך לעשות את זה בצורה פתוחה אבל גם מסודרת". ואמנם, האוטונומיה והיד-החופשית מיושמות בהתאם לקו מנחה, ובמסגרתו.

סגנון קבלת ההחלטות והמדיניות משתנים, לדברי המורים, כל הזמן, כל שנה, ועם המנהלות המתחלפות (בבית-ספר "שקד"), והם במגמת התייעלות ברורה. דווקא בהקשר זה מרבים המורים בהשוואות בין סגנונות שונים -- בין תחילת דרכו של בית-הספר לבין תפקודו בהווה -- ומשבחים את ההתארגנות וההיערכות. אלה באות לידי ביטוי בעיקר בהקמת פורומים בהם מתקבלות החלטות מבלי לשתף צוות שלם שבו "לכל אחד יש מה להגיד וכל אחד יכול להפוך את הקערה על-פיה". כמעט כל המורים מברכים על שינוי זה, שלפיו ההנהלה, או המנהלת, מחליטה דברים ו"חותכת", בניגוד למצב שבו כל דבר נפתח לדיון והופך בקלות לשיחת היום ולתהליך אין-סופי. מורים מדגישים בהקשר זה את ההבדל המשמעותי בין "הנחתות", הנתפסות מעיקרן כדבר שלילי, לבין "דרך ניהול נכונה" שבה מערבים אותם, או את מקצתם הנבחרים לכך, ו"לא רק ברמת הידיעה אלא גם ברמת החשיבה". וגם זאת, בדרך-כלל לאחר תהליכים מתאימים כמו תיאום ציפיות, תכנונים תקופתיים מפורטים, סיעור מוחות, הצפה יזומה של בעיות ובעיקר הקשבה והתחשבות בהערות ובלקחים.

מורים אוהבים את דרך הניהול של צוותים אשר בהם מתקבלות החלטות -- של צוות מוביל (רעיוני במהותו), של צוות תיעוד, של צוות טיפולי ושל עמותה (בבית-ספר "שקד") הפועלת בצד בית-הספר, ו"משפיעה על כל המציאות הארגונית" -- בזכות הסדר והיעילות הנלווים לכך, אך עדיין רוצים להרגיש שקולם נשמע, שדעתו של כל אחד חשובה ו"שהדברים לא מונחתים כאילו אנתנו רק מועסקים על-ידי בית-הספר". גם כמי שצריכים לבצע את ההחלטות, מצדדים מרביתם בסוג של שיתוף של כל הצוות, שיתבטא בהקשבה מצד ההנהלה, במתן אפשרות להגיב -- גם אם "לא לטלטל מחדש את הכל" -- ובהשתנות אפשרית בהתאם.

אף שאין הם רואים עצמם מקוריים כממציאי הרעיון של צוותי עבודה, זוקפים לעצמם המורים בעקיפין את הזכות כ"מי שיכולים לעבוד כך ולוותר על שותפות מלאה לטובת היעול שבהפרדה בין מנגנונים מוגדרים של חשיבה, שמפנים זמן כדי לחשוב, לבין טיפול יומיומי בשוטף ובסוחף". עבודה בצוותים, או "צוותיות" נתפסת (בבית-ספר "תפוח") כ"דבר שמחזיק אותו", כ"משהו שעליו נשען כל הפרוייקט, אחרת לא היה מתקיים".

בסך הכל ביטאו כל המורים ללא יוצא מן הכלל צורך במערכת מאורגנת שתנחה אותם לגבי הניסוייות. מורים היו חלוקים משהו לגבי התרומה היחסית של הדרכות, השתלמויות, הנחייה וליווי אישי, אך

רובם ככולם מצאו שנעזרו בכך, שהקשבה, תמיכה ועזרה "עוזרות" וחלק לא מבוטל מהם היו רוצים לראות תגבור וחיזוק של כל אלה. "צריך שתהיה גם יד מכוונת, כי לבד המורות לא יודעות מה לעשות. כי זה בית-ספר שהוא לא בית-ספר רגיל. אי אפשר להגיע ולהתחיל ללמד, ויש הרבה כתובות שאליהן ניתן לפנות".

תיעוד נתפס בעיני מרבית המורים כשייך למציאות האירגונית וקידומו נחשב בעיניהם כ"איכות שנוספה לבית-הספר בזמן האחרון". העשייה, העומס, היעדר מערכת מחייבת ו"אולי כי זה לא מספיק מעניין" עיכבו את מעשה התיעוד, או יצרו 'תיעוד מזדמן', ללא נוהלי עבודה מסודרים, אך ערכו וחשיבותו הובלטו, אם כ"סיפור של גדילה והתפתחות שחשוב לספר אותו", אם ככלי מארגן שצובר את הניסיון והלקחים של אחרים וכחומר גלם לדיון ולקידום תהליכי עבודה, אם כשיחזור של המחשבות והתהליכים שהתרחשו ואם כ"הפיכת התורה שבעל-פה, המועברת ממורה למורה, להמשכיות מושכלת".

בפרט נכון הדבר במקום דינמי כל-כך ולגבי תכניות לימודים: אם כתיבת תכניות לימודים היא סוג של תיעוד, אזי, אומרים המורים, "תשדרג כתיבה כזו את כל מה שקורה פה"; וטוב ונכון, לדעתם, שיועדו לכך אנשים וצוותים מיוחדים, מבית-הספר ומחוצה לו, שזה תפקידם, וכן מקום ומרחב מיוחד (כמו ספרייה, למשל) שבו ירוכזו ויישמר מה שתועד באופן "זמין וידידותי".

איכותיות

"זה כל המרכיבים הקטנים של תרבות. העשייה היא אמיתית, לא סינתטית, ואיכותית. ביומיום כל האמירות יפות -- אבל פה זה גם קיים! כאן מיישמים דברים שבמקומות אחרים מדברים עליהם"

שיר הלל. מורים מדברים על תחושה של איכותיות שמוקרנת מן ההווה והעשייה בבית-הספר. ביטוייה הספציפיים והפרטיקולריים משתנים מבית-ספר אחד למשנהו, אך הם דומים בהיותם מובחרים ומשובחים. עבור מורים אחדים, בבית-ספר אחד, זו התחושה שבית-הספר אכן הצליח ליצור מסגרת המבוססת על חינוך לערכים, מתוך שלקח על עצמו 'לחנך', ולא רק ללמד, וליהסתכן באמירות על, ובשיקוף ובהקניה של עמדות ערכיות (כאשר היחסיות והפוסט-מודרניזם חוגגים ולא כל המורים, ולא כל בתי-הספר 'מעיזים'); עבור אחרים זו עצם הדיאלקטיקה הנרקמת בין החזון לבין ההתארגנות סביבו באמצעות המציאות האירגונית, והשתקפותו בה. בהקשר זה הצביעו מורים רבים באותו בית-ספר על הצלחה בהטמעת הדיאלוג כדרך חיים ועל "דיאלוגיות ברמה אחרת" בין מורים לתלמידים, ובין תלמידים לבין עצמם, והביעו סיפוק, ולעיתים התפעלות והתפעמות ממש, מגילויים ומהתרחשויות של הידברות אמיתית, שהדבירה ומיגרה כמעט לחלוטין גילווי אלימות בבית-הספר. בבית-ספר אחר ציינו מורים את הצלחתם ביצירת "תרבות של למידה". בבית-ספר שעוסק בתרבויות מחד, וב'הוראה אחרת ובלמידה אחרת' מאידך, התפתחה וטופחה בבית-הספר בכלל, ובקרב תלמידים בפרט, תת-תרבות של למידה, שכוללת רמות שונות (גם גבוהות במיוחד) של עבודה עצמית, של אחריות אישית ושל בניית חוויית הצלחה, חשיפה לתחומים ולמקורות מידע בלתי רגילים, זיקות 'רב-תרבותיות' בין מה שלומדים לבין החיים בחוץ, 'חשיבה על חשיבה' והגעה למגוון תוצרים רחב מאוד.

- "יש יכולת של התלמידים להוכיח שנעשה שימוש בכלים שלמדו. למשל תלמידים עושים פרויקטים. התלמידים הם בעלי יכולת ללמוד איך ללמוד"
- "פחות שומעים פה כי המורה אמרה". תלמידים אחראיים למה שהם לומדים ואיך שהם לומדים. יש הרגלי עבודה מוצלחים. כאן ילדים מתרגלים לזה מגיל אפס".
- "אל תוך תהליכי הלמידה נכנסים ערכים של כישורי חיים כמו, למשל, של האחריות ושל איך לנצל זמן למידה. זה ערך מוסף לתלמיד."

בשני בתי-הספר אומרים מורים שעבורם תחושת האיכותיות נובעת מגישות ומדרכי ההוראה, הלימוד וההערכה: הם רואים סימן של איכותיות בעיבוד הרעיונות לתכנים הדידקטיים, בפיתוח תכניות לימודים ש"מקרב את התלמידים זה לזה ולתכנים", ובנטייה הרווחת "ללמד לא רק את החומר עצמו אלא לזרום אתו לכל המקומות האחרים האפשריים".

כסביבת למידה, חשים מורים רבים, כי בית-הספר הוא מקום שמטפח את הפרטים בו (מעלה כל ילד על במה") וכי הוא משקיע מאוד בהוראה דיפרנציאלית על אף העומס, וגם אם זה "על חשבון הסיבולת של המורה".

דבר זה מודגש במיוחד בבית-ספר "תפוח", "הדוגל בשונות ואף עושה את זה", בבנותו לכל תלמיד תוכנית לימודים אישית. אווירת האיכותיות נובעת מתחושה של השבחה מתמדת, "כי כל ילד לומד אחרת והוא מכתוב איך יתייחסו אליו. אין טוב אחד מוחלט ואין מתכון שווה לכולם ומתאימים לכל ילד מה שמתאים לו".

כך, תת-תרבות זו שהתפתחה חובקת בתוכה גם את המורים, שערנותם הגבוהה והתלבטויותיהם הביאו להתמקצעות ולמקצוענות בתפיסת התפקיד, באופנויות ההתערבות, בזמן ההתערבות וכד' – "מורות תפסו מומחיות".

ואמנם, איכותיות מאפיינת, לדעתם, את המורים בבתי-ספר אלה: הן את אלה שמגיעים (מראש) ובוודאי את אלה שנשארים. כאשר מורים מדברים על עמיתיהם, הם מדברים בשבחם בחום ובהתלהבות. האיכותיות נובעת לדעתם הן מן "הרב-גונויות האדירה של טיפוסים" ומיחד-פעמיותם של המורים "זה מאוד מסובך: כי להיות פה, מה שנקרא, מורה טוב זה טריוויה. שמורה ידע להתייחס, ללמד זה ברור מאליו. מה שנחשב לשאיפה של מורה טוב אצלנו זה הבסיס, זו ההתחלה"; והן מן התהליכים האינטנסיביים שמתרחשים ומהלך-הרוח הניסויי.

האיכותיות בולטת, ושווה שידברו עליה, כי היא זו שבדיוק מאפיינת, לדעתם, את המרחב הניסויי: היא מלווה את העשייה בו, וכך היא גם התוצאה הטבעית שלו. "יש פה חלקים שרוצים לראות בכל בית-ספר טוב: בית-ספר שהמורים בו אוהבים את תלמידיהם, שהתלמידים אוהבים את בית-הספר, שבית-הספר מדבר ועושה דיאלוג אמיתי, שכל זה נגזר מדרכי הוראה, מאקלים בית-הספר; שכבית-ספר ניסויי הוא נוגע בארגון של עצמו, שהתכניות שלו שונות וייחודיות, שמורים לא מנוכרים ומאפשרים לכל תלמיד למצוא את הדמות שלו לזהות ולהזדהות. זו הוויה אחרת, שעושה בית-ספר טוב, איכותי".

"חוזרים הביתה עם חיוך, הרבה יותר מאשר בבית-ספר רגיל. רואים תוצרים, ילדים עושים עבודה מדהימה. ההתלהבות היא בגלל הלמידה המיוחדת".

מאפיינים ייחודיים

"זה מקום קטן, וכל דבר יכול לחולל סערה. המקום די יכול להישלט על-ידי מצבי רוח, ולפעמים קשה ככה לעשות ניסוי"

לא הכל רק טוב. ולא רק כי העומס רב וכי מחפשים את הדרך וכו'. להגדרתם כבתי-ספר ניסויים יש השתמעויות נוספות, ומורים התייחסו בעיקר לארבעה המאפיינים הבאים, כפי שהם מייחדים את בית-הספר, וליחסי הגומלין ביניהם: בית-הספר כ'מקום קטן', בית-הספר כמעבדה או כחממה ניסויית, מעורבות הורים, ואורינטציה להישגים.

למרות שבית-הספר ("שקד") גדל, הוא עדיין נחשב ונתפס כמקום קטן. היתרונות ברורים, ותוארו. אך ככה -- ולא רק כי הוא נתפס כאיכותי וכבית-ספר שחרת על דיגלו סובלנות לאחר -- הוא דווקא ממגנט אליו ילדים (או הורים לילדים) שקשה להם להסתדר בבית-ספר רגיל. הורים לילדים מתקשים או עם בעיות התנהגות פונים לבית-הספר, כי הם רואים בו מקום קטן ולכן אינטימי ומקווים שיוכל כך לתת מענה הולם יותר לצרכים ספציפיים. מספר מורים קבלו על נטייתו של בית-הספר להיענות לצרכים אלה, בעיקר מפני שאינו ערוך לכך ואיננו נהנה מן 'ההטבות' של בית-ספר מיוחד או טיפולי. כך, מוצא עצמו בית-הספר מטפל באוכלוסייה הטרוגנית למדי, מעמיס על מוריו, העמוסים ממילא יותר מן הרגיל בענייני הניסויית, ומתקשה לפעמים להיענות להטרוגניות זו באופן מספק.

'קוטנו' גם עלול להטעות מורים -- הוא יוצר איזו אשליה אופטית: הוא מושך מורים שמחפשים מקום קטן, 'נחמד', פתוח ויצירתי, ומגלים שדווקא ה'קוטן' מפעיל אילוצים וקשיים, ש'הדברים הפחות תקינים מאוד בולטים', שכרוכה בכך עמימות תפקודית, כי תפקידים מתערבבים ומתחלפים ו'בכלל, כי התביעות רבות, והתנאים שוחקים, וההשקעה הרבה יותר איננה זוכה לתגמול או להכרה מיוחדים'.

באין קבוצת השוואה, חי בית-הספר הניסויי ונושם את קשיי עצמו. מורים מרגישים, כי בית-ספרם דומה לבועה, שיש לה קיום משל עצמה, עם עולם מושגים שונה לגמרי מעולם המושגים של בית-ספר אחר ועם תוצרים שלא תמיד הם בני השוואה לאלה של תלמיד מבית-ספר אחר, ושגם מידת מוצלחותם איננה מוסכמת על הכל. רכיבי הניסוי השונים יצרו קשיים שחוצים בו-זמנית את התלמידים (בעיות משמעת, מעבר לרגילות; אינטימיות וגיבוש חלקיים; אי התאמה לחלשים), את המורים (היכרות מוגבלת את הילד; קצב עבודה מטורף; הסתגלות לעבודה עם מורה-פרטנר צמוד ועוד) ואת ההורים (חששות מהתאמת הניסוי לילדם ומרמת הישגיו, אי יכולת להעריך בעצמם את הישגיו ויכולת מעטה לעזור לו בבית באין ספרים ותוכניות לימודים). הקשיים, מצידם, מעוררים התלבטויות בהווה וחששות לגבי העתיד וגורמים למיעוט, אומנם, של הורים ומורים לחוש ש'אולי המציאו משהו שרירותי, שאינו ברור ויציב דיו, שלא תמיד הוא משכנע, ושלא תמיד ברור למה זה חשוב, ושאינו דומה לחיים האמיתיים. ההתלבטות היא לגבי המחיר של סגנון הלמידה. לא ברור, ואין תשובה נכונה לכולם, אם השה"כ הוא יותר או פחות - הניסויי מיטיב עם תלמידים מסויימים (מהממוצע ומעלה) ולא עם אחרים, שעבורם מענה טוב יותר זו המסגרת של פעם וגבולות ברורים'.

להורים נודע מעמד מיוחד בבית-ספר ניסויי, בפרט אם הם בוחרים בו. הורים לילדים בבית-ספר נבחר מתוארים על ידי כל המורים, ללא יוצא מן הכלל, ועל ידם עצמם, כמאוד מעורבים, הן ברמה העקרונית

(בעלי קול ושותפים בהחלטות מסויימות) והן ברמת העשייה והפעילות. "אלה הורים שמוכנים לעשות המון בשביל ילדיהם ובשביל בית-הספר. להשקיע המון. ובית-הספר נראה כך גם בזכות זה".

ככזאת, נתפסת המעורבות כחיובית ביותר. אלא, אומרים מורים, שהמעורבות בעייתית מרגע שהיא הופכת להתערבות. הגבול לא תמיד ברור, להורים יש ציפיות גבוהות ו"את החופש לבוא ולהגיד כל מה שהם רוצים. צריכים להיות זהירים אִתם". החברות עם ההורים והזרימה הדו-כיוונית נוחות ותומכות, אך הן גם פָּר' ל'ונדניקיות', ללחצים ולאי-הבנות. יש מורים שמרגישים חשופים מדי. הם סבורים שהורים צריכים, כמובן, להיות מיודעים לגבי מה שקורה בבית-הספר ושצריך להיות תואם בין אמירותיו והצהרותיו של בית-הספר לבין מה שקורה בו, אך שחשוב שהקריאה תהיה למעורבות מובנית וברורה, וכזאת שתיצור קהילת הורים כמעגל תומך.

מעורבותם-התערבותם של ההורים בולטת במיוחד בהקשר של הישגים והישגיות. גם כך מהווה האוריינטציה להישגיות, של בית-הספר מאפיין שנגזר מן הניסוייות וסוגייה מעוררת לבטים, בייצגה מפגש, או צומת, אם לא התנגשות לפעמים בין שאיפות ורצונות שונים: בין מרוץ להישגיות ולהצטיינות לבין טיפוח אישי ורגשי; בין התרכזות בתכנים מחייבים לבין הרחבה ועיסוק בשלל נושאים; בין הקפדה על מקצועיות בשיעורים מקצועיים לבין התפשרות עם שיקולים אחרים; בין הישענות על המוכר והידוע לבין הסתגלות לבית-ספר שמלמד אחרת, ובמידה רבה -- בין סדר, גבולות ומשמעת לבין חופש, בחירה ואחריות אישית של תלמידים. עם זאת, 'מודה' אחד מבתי-הספר בשאיפתו המוצהרת והמיושמת למצויינות ובהחדרתה/הטמעתה לתלמידים: "אין תחרות, אבל ההישגים מאוד חשובים פה. מכניסים הרבה שאיפה למצויינות והיבטי הניסוי מסייעים לקדם את הילד לקראתה". בבית-ספר זה 'עסוקים' ההורים גם בסגנון ההוראה-למידה הייחודי ובמפגש עם תפיסות חדשניות וארגון למידה אחר.

'בין לבין' -- מורים מתלבטים. ולא רק הם. גם הורים. בקרב לא מעט הורים מתעוררת דאגה לגבי המיומנויות המוקנות לילדיהם, לגבי המידה שבה מצליח בית-הספר להכין את התלמידים לעמידה בדרישות חיצוניות של הישגים ולגבי יכולתם העתידית של ילדיהם להתמודד בבית-ספר ובסביבה קונבנציונלית, תחרותית, נוקשה וקפדנית יותר.

גם המורים טרודים בשאלות אלו, אך לא ניכר כי הם שותפים ממש לדאגה. מרבית המורים הביעו אמון ביכולותיהם של התלמידים, ובשלהם עצמם כמורים, 'להסתדר', וזקפו את הישגי התלמידים, בחלקם, לטיפוח האישי-רגשי ולסגולותיה האחרות של הניסוייות שהובאו ותוארו עד כה.

עם זאת, ראויה לציון הזיקה, שעליה הצביעו מורים, בין הניסוייות -- הפתיחות והכבוד לילד מצד אחד, והעמימות מצד שני -- לבין סוגיות של משמעת וגבולות. משהו טרד את מנוחתם של מקצת המורים, אשר חשו כי לא לכולם זה מתאים: מניסיונם, יש ילדים והורים שנוטים לפרש את המרחב והחופש הניסויי כהפקרות וכהזדמנות לניצול ומצדיקים לעיתים חשיבה-מחדש והקשחה מסוימת של המסגרת (למשל צמצום שיעורי בחירה).

תמונת מצב שונה מתקבלת בבית-ספר ניסויי מחייב -- שם, מסתבר, 'שלום-בית' הוא דבר שיש 'לעבוד עליו': למן הסברה מדוקדקת את ההיגיון, ההפעלה וההשלכות של הניסוי בפני הורים, דרך הפגה ממשית של החרדה מפני המילה 'ניסוי' ומהרעיון של ילדים כְּשֶׁפָּנּוּ, ועד כינון ערוצי תקשורת ודפוסים של מעורבות ושל שיתוף פעולה בינם לבין בית-הספר.

מורים והורים חלקו תחושה משותפת של אי-נוחות או חוסר-נחת ממצב עניינים שבו "להורים היה פחד אדיר מהניסוי ולבית-הספר היה פחד לשתף את ההורים", מצב שהחליש, לדעתם, את שני הצדדים, אך השתפר בהדרגה הן מכוח נכונותו ומוכנותו של בית-הספר להסביר את עצמו ו'להיות יותר ברור' והן עם הזמן ועם 'הקבלות' שצבר בית-הספר.

מאמציו של בית-הספר שיפרו את מערכת היחסים והעמיקו את הקשרים עם ההורים, אך עדיין ניתן לפגוש בשני מחנות: הורים מצדדים ומתלהבים, 'מרגישים בטוח', שותפים, מעורבים ותומכים. "ההורה מבין שאפילו שהוא לא למד ככה ניתן ללמוד גם אחרת. היום ההורים רואים שהילדים מקבלים המון ומוקירים תודה"; והורים 'אנטגוניסטים', שהניסוי אינו ברור להם שחשים, כי אין נכונות להקשיב להם ולשתפם מוטרדים מן האפשרות ש'ילדם ילך לאיבוד'... "להרבה הורים הניסוי אינו ברור. גם אם הם אומרים מילים טובות, הם לא מבינים כיצד מלמדים ואין להם די כלים למדוד ולהסיק מסקנות לבד. מצד שני, יש הורים שבאים עם התלהבות למשהו לא נודע. אי הידיעה מעוררת את הדמיון ולא תמיד לחיוב. עם הזמן מכירים ונרגעים, ואפילו מפרגנים".

צוות, מורים ומנהיגות

"בית-הספר הציב הרבה אתגרים, לכל מורה בנפרד, לכל צוות, ולכלל הצוות. המאמץ עצום. למורים קשה מאוד. הניתוח הצליח, אבל המנתח מת"

הרבה דברים אמרו המורים על עצמם. הם נשאלו על הניסוייות של בית-הספר, ותוך כדי כך, מיצבו את עצמם ביחס אליה. תחושתם הייתה חזקה, שיותר מכל תלויה הצלחת הניסוייות בַּמְצָאי של מורים שהחינוך מרגש אותם ושיש בהם נכונות לעבודה קשה.

למורים רבים יש תחושה שהם ועמיתיהם מיוחדים ושי"הם מגיעים כאלה, ולא כי אמרו להם להיות ככה". ואם מגיעים, או נבחרים, מורים אטומים או לא מתאימים, "הם יודעים שהם לא יהיו פה בשנה הבאה. גם הם יודעים את זה, וגם אנחנו יודעים".

ואכן, שיעור התחלופה גבוה, ומן המורים הוותיקים יש שקובלים על כך ש'מורות רבות נשברו' ושנשאר או גרעין קטן מן הצוות הראשוני או מורים "מכורים לדבר". מורים מודעים לך שתחושת העומס היא תמידית ואופיינית למקצוע ההוראה, "כי זה בכל בית-ספר", אך מרביתם התרשמו שהייחודיות של בית-ספר ניסויי היא מרכיב משמעותי במכלול השחיקה של המורים. "נראה שפה יש משהו שמאוד שוחק. אולי זה הסטנדרטים הלא פשוטים שנוצרו, שכל מורה צריכה לבנות את מה שצריך לעשות לפי התפיסה שלה, כדי שזה יהיה אמיתי, אישי ומשמעותי, ושלא תמיד זה מצליח".

העובדה שכל שנה מצטרפים מורים חדשים ושהצוות "שוב משתנה" (אולי יותר מאשר בבית-ספר רגיל) מקשה על המורים ומעייפת אותם. מקשה -- כי צריך לעזור למורים החדשים ל'היכנס לעניינים' וללמוד את השפה, בפרט לחדשים בהוראה, וללוות אותם, ועדיין להרגיש לפעמים ש'הם לא אותו דבר כמו מי שהיה על יד העריסה כשהתינוק נולד"; מעייפת -- כי דברים נפתחים מחדש לשאלות ולדיונים ארוכים, עולים צרכים שונים של ותיקים, שמעוניינים לקדם תהליכים, לעומת צרכים של מורים חדשים ש'צריכים קודם להבין במה בכלל מדובר".

גם העובדה שבית-הספר גדל וגדל, גורמת לתחושה, בחלקה מדומה, של תחלופה, של "תחנת רכבת", ובקרב מורים, מעטים אמנם, מעוררת את החשש כי "הצורך לגייס יותר מורים יגרום להסתפק במשהו פחות מוצלח".

היו מורים שהאירו צד חיובי: התחלופה מאפשרת אוורור, גם לטובת המקום, וגם ובעיקר, לטובת הנהלה/מנהלת חדשה, שאיננה צריכה ל"קשת" צוות קבוע קודם, אלא "מתחילה גם עם אנשים חדשים משלה".

צוותיות ועבודת צוות, והשקעה במורים, נתפסו כחשובות ביותר ואפילו כקריטיות, כאשר הניסוייות עוסקת בדידקטיקות. בווריאציות שונות, חזרו מורים ואמרו, כי דווקא במקום המעודד פתיחות ויצירתיות יש בגיבוש הצוות ובעבודה משותפת כדי לתרום, על-מנת שלא הכל יהיה עבודה אינדיווידואלית ו"שלא כל מורה תלמד אחרת". מורים ביטאו רצון וצורך בקיום פורומים שונים ובמפגשים של לימוד משותף, מעין "חדר מורים לומד" -- שמעבר לישיבות טכניות, להדרכות ולהשתלמויות -- בליווי שוטף או צמוד, בהנחייה אישית, בהדרכות חיצוניות המתאימות לרוח בית-הספר ובשיחות "כי לדבר אחד עם השני זה דבר שאי אפשר לוותר עליו בין מורים, בטח בבית-ספר חדש".

דעותיהם של מורים היו שונות למדי לגבי ההכנה הראויה לקראת העבודה בבית-הספר, אך מרביתם סברו, כי "העבודה בשטח עושה את ההבנה הממשית של מה שצריך לעשות", שלמורים בשלים או "משופשפים" קל יותר, ושכך או כך, "זה לא בית-ספר שקל ללמד בו, וצריך להשקיע במורים כדי שישקיעו בתלמידים". "צריך שתהיה גם יד מכוונת, כי אין בחירה בבית-הספר, אין אפשרות לעבוד בדרך אחרת כי אז את לא לוקחת חלק בניסוי, את לא יכולה להיות כאן".

חוסר אחידות ברמת המורים ובהכשרתם עלול, לדעת מורים, להוות גורם מכשיל בתזמור הצוות, בפרט כאשר הניסוייות נשענת במידה רבה על צוותיות ועל עבודה בצוותים. הועלה טיעון, כי "לא לכל המורים יש יכולת לעשות את מה שנדרש מהם לעשות בבית-ספר כזה" מבחינת הידע, הכלים, הרגישות והעמדה הבסיסית כלפי חדשנות, ושמונים רבים בפרט ותיקים, חייבים "להפוך את הראש, לשכוח ממה שידעו ולהיפרד מעצמם של פעם".

באשר למעמדו של המנהל כמנהיג, סברו רוב המורים, כי מנהיגותו חשובה ביותר לניסוייות, כי "עליו לא רק לנהל בית-ספר כבירוקרט, אלא להביא להצלחתו של הניסוי". ההצלחה איננה תלויה אמנם בו בלבד -- חשיבותם הקריטית של מורים טובים ומסורים כבר הודגשה -- וגם לא ממש על-פיו יקום או יפול דבר, ובכל זאת הוזכרו מגוון תכונות, כישורים ותנאים הקשורים בו. בין אלה הובלטה, כתנאי הכרחי, יכולתו להוות מודל לחיקוי, יכולתו להקרין ולסחוף, ולפעול כ'חלוץ לפני המחנה'; או במילים אחרות, להיות "משוגע לדבר", ושהדבר יהיה בנפשו. נוסף על היותו איש חזון, בעל ראייה כללית ו"עם מבט מלמעלה", עליו להיות גם איש שטח, שמכתיב ומבסס דינמיקה נכונה, שמפעיל צוות מוביל נבחר ו"שיודע להיות בהיר, עוצמתי ולומר את המילה האחרונה, וגם מסוגל לשמוע ביקורת".

מבחן התוצאה של מנהל בבית-ספר ניסויי הוא, לדעת המורים, המידה שבה הוא מצליח לייצב את המודל הניסויי ולחזק את נוכחות החזון: "אם הוא מצליח לייצב משהו, יהיה מודל, יהיה בית-ספר ניסויי. קודם כל לייצב, אחר-כך כל היתר".

אז, היום ומחר

"בית-ספר ניסויי הוא לא מקום של פנטזיות אבל יש בהחלט חשש שהוא יאבד את עצמו עם השינויים, ולכן זה מאבק בין 'כזה ראה וקדש' לבין דינמיות של השתנות"

מורים נטו להתייחס לבית-הספר על ציר הזמן ולהשוות בין בית-הספר של פעם, בתחילת דרכו, לבין בית-הספר של היום, תוך שהם מאירים את מהלך וסיבות ההשתנות עם השנים. הרגשתם הכללית היא, שבית-הספר עבר שינויים רבים, למד את ועל עצמו, אם כי ההנהלות התחלפו, ואם כי הוא גדל. בסך הכל, נתפסת ההשתנות כחיובית וכמועילה, אך לא נטולת מחיר.

מורים שזוכרים את בית-הספר בתחילת דרכו, מדגישים את הקשיים האירגוניים, את חוסר הסדר ואת ההתדיינות האין-סופיות, אך גם את היצירתיות, השיתוף וההתלהבות. "הניסוי היה אז כמו הרך הנולד, שכולם נוגעים בו באהבה, בעדינות, בנכונות אדירה לתת. היום זה הפך להיות משהו עם יעדים, משימתי".

מעניין, שמי שאין לו למה להשוות (מורה לא ותיק) מתרשם גם היום מנכונות המורים לתת ולעשות, ומן הייחודיות והאיכותיות של הניסוייות, ומוטרד פחות מבעיות של סדר. כי, כפי שמעידים מורים רבים, "דברים היום הרבה יותר מגובשים ומסודרים, החלטות מתקבלות ברמה של צוותים, והעובדה שיש ראש אחד לפירמידה, עם יד מגששת ורואה, מצילה את המצב". ועם זאת, "משהו מפריע, שירדנו מהעניין היצירתי ואנחנו נעשים מרובעים. יש לזה יתרונות, אבל משהו מהייחודיות הולך. כשסוגרים דברים, הם נהפכים לשטנצים".

ההשתנות מותנעת על-ידי גורמים שונים ומושפעת מתהליכים מגוונים, חלקם יזומים ומתוך התכוונות וחלקם מזדמנים ומקריים, כאשר אלה וגם אלה נתפסים על-ידי המורים כטבעיים, כמשהו ש'זוחל' מן ולתוך הניסוייות, עם הזמן, עם הניסיון, עם הדינמיות, מתוך צורת החשיבה ובעיקר, כי "לא פחדים לשנות, הכותרת היא שמשנים כל הזמן".

נראה, כי הכוח המניע העיקרי את ההשתנות הוא דרישות וצרכי השטח עצמו מחד, וקשיי ההתמודדות ולקחי העשייה, מאידך, כאשר במרכז עניינים זה עומדת חובת ההתאמה למציאות, ולצידה גם מחויבות לטיוב -- להקלה, להתייעלות, לשיפור ולהשבחה. "דברים שנוצרו בבית-הספר הם הרבה פעמים תולדה של קשיים. כל הזמן בודקים וכל הזמן חושבים. חלק גדול מהשינויים באים כדי להקל על ההתמודדות וכדי להגיע לתוצאות יותר טובות".

מורים אומרים, כי ההשתנות גם מונעת מכך שהרעיונות והעקרונות הניסויים, שקיבלו בחיים גוון שונה, 'פגשו' פתיחות, גמישות, יצירתיות ורצון לחדשנות וְחִבְרוּ יחדיו למשהו שזורם ומניע את עצמו ומתפתח ומשתכלל בעצמו. 'משנה לשנה אפשר לראות יותר התאמה בין מטרות לבין מה שנעשה בשטח, בכל שנה מתקרבים יותר, מתפתחים ומתייעלים. היום יותר ממוקדים, יודעים יותר לכוון ועל מה לשים דגש. זה עניין של ניסיון. היום אפילו פחות חושבים כל הזמן ועושים יותר באינטואיטיביות".

שינויים אחרים הם תוצאה 'פשוטה' של מה שקורה עם ובתוך בית-הספר: כך למשל, בית-ספר שגדל אינו יכול לאפשר עוד את הפתיחות וההתנהלות שאיפיינו אותו כשהיה קטן "שאז הכל היה יותר פשוט". כבית-ספר גדול יותר, מרגישים המורים שיש צורך בקיום ובגבולות ברורים יותר -- כדי ש'דברים לא ייצאו משליטה' -- בפיזור האחריות לצוותים שונים (ולעמותה). חלק מן המורים, באחד

מבתי-הספר למשל, טענו שקשה להפריד בין כמות לאיכות והביעו חשש ש'השינוי בכמות יהפוך לשינוי באיכות (במהות) ושהניסוייות תיפגע'.

גם הנהלות מתחלפות משנות מאוד את פני בית-הספר. למנהלים שונים יש סדרי עדיפויות שונים, דגשים אחרים, יכולות ויוזמות שונות "להזיז דברים", סגנונות ניהול שונים, וגם מידת השיתוף את המורים משתנה ממנהל למנהל -- "פשוט כל מנהל חשב אחרת וכל פעם השתנתה הגישה. ההשתנות היא גם תוצאה של איזוהי רפלקציה, שאנשים בהנהלה פה עוברים, ושל הצורך לנסות מודלים שונים. "מנסים לייצר בסיס, אבל בסיס הוא תמיד מקור לשינוי".

יש מורים הטוענים, שהם שמו לב ש'בחלק מהדברים יש יותר יציבות ובחלק יש יותר שינויים'. כאשר הם נשאלים ונדרשים על כך, בולטת בעיניהם האבחנה בין אי-השתנות המטרות עצמן לבין 'ההשתנות הקבועה' של היבטים מבניים ואירגוניים שונים ושל שיקולים ודגשים פדגוגיים הקשורים בתכנים לימודיים ובשיטות ההוראה וההערכה. "המטרות לא השתנו. גם אז וגם היום אלה הן אותן מטרות. משנים את האמצעים, התכנים והמינונים כל עוד השינויים האלה לא סותרים את הניסוי, את הרעיון והמבנה בגדול. תמיד הולכים לכיוון אותה מטרה אבל מתאימים את הדרך גם למורים וגם לתלמידים." וגוון נוסף: "אם בשנים הראשונות עסקו יותר בעניינים קיומיים ובמבנה הבסיסי, היום עוסקים בהשבחה ובהעמקה".

יש דברים שהשתנו פשוט, כי אנשים השתנו ודעות השתנו. "מדובר הרי ברעיון כללי, שנתון להרבה פרשנויות שונות. יש ביקורת ויש תגובה. אנשים באים והולכים ויוצרים שפה שמשתנה".

יש שינויים שמולידים בעצמם עוד שינויים, במיוחד עם הזמן. ההתבהרות המושגית, ההתפתחות המקצועית של הצוות, ההתייעלויות השונות והרגיעה היחסית בתדירות השינויים חוללו מעצמם מעין after-shocks – שינויים ושיפורים במסוגלות ובביצוע של מורים, ברמת ההישגים ובתוצרים של תלמידים ובפרט במערכת היחסים עם ההורים.

מורים חשים ש'יהם יודעים יפה מה הם עושים, כי הם זקוקים לפחות הדרכה וכי הם יכולים להפרות זה את זה'. כמו כן, הם סבורים שתלמידיהם מצליחים יותר ומגיעים להישגים משופרים ומרשימים.

מי שהושפע במיוחד ממכלול השינויים וההשתנויות הם ההורים בבית-ספר ניסויי מחייב. מורים חוזרים ומדגישים את המפנה לטובה שניכר בעמדות ההורים כלפי בית-הספר, וכלפי הניסוי, ובמעורבותם במתרחש. מעבר לפעולות ההסברה שנעשו, הצמיחה ההשתנות של בית-הספר, אמון הדדי רב יותר, ביקורת פתוחה, שיתוף פעולה, תמיכה "ואפילו עמידה בתור ודאגה להקמת חטיבת ביניים".

מעניין במיוחד ההסבר שבאמצעותו מאירים מורים את תהליך ההתעצבות. הם מצביעים בעיקר על תודתיות אופיינית בין קצוות, במטרה לאזן בין מצבים מוקצנים של הניסוייות. דבר זה נכון בפרט לגבי פתיחות, חופש ויצירתיות, ולגבי סוגית המשמעת והגבולות -- "ישנה נטייה לקיצוניות. קודם היה קיצוני לכיוון אחד, והיום לכיוון השני. היום משתפים פחות מבעבר מורים בבעיות ובהחלטות, אולי קצת פוחדים להעלות את הבעיות לפני השטח. היום יש גם יחסית פחות עומס, אבל זה לא מה שצריך להיות, זה לא בהכרח נכון. אם פעם חלק מהאידיאל היה שמורים ייצרו וימציאו לבד את הדברים, היום יש יותר מוכתבות אבל גם תחושה יותר רובוטית, לא יצירתית. מה שקורה זה, שמנסים דברים

ולגבי חלקם נבהלים ומחזירים לאחור: אם למשל יש תחושה שהכל פתוח מדי, אז סוגרים, ואם רואים שסגור, אז רוצים לפתוח. צריך שלא יהיה פחד שדברים בורחים מהידיים, צריך לקחת את הסיכון".

מורים אחרים מתארים תהליך של הבנה והפנמה שעבר על בית-הספר: "השינויים נעשו כי לא הבינו מה רוצים. בית-הספר עבר תהליך מאוד רציני של הבנת הניסוי, של הפנמת העקרונות ושל הליכה לעומק. הייתה הפנמה של התהליכים שבהתחלה לא הבינו אותם ומה קורה. נוצר כר פתוח ליוזמות ולרעיונות שצמחו מכולם - מהמנהלת, מהמורים, מהתלמידים ומההורים".

מרבית המורים מציינים, כי ניכרת ירידה בכמות ובתכיפות השינויים: "בעבר היו שינויים הרבה יותר תכופים, זה היה מוגזם, הדינמיקה הייתה מסחררת ואפילו גרמה לפעמים לדכדוך. היום יש עדיין שינויים והתאמות אבל דברים הרבה יותר ברורים וגם יש יותר סיפוק מההצלחות. זה יותר קל, צריכים פחות הדרכות, מסתדרים יותר לבד, זו כבר דרך החשיבה".

בסך הכל, הובילו השינויים ותהליכי ההתעצבות להתגבשות וליצוב של הניסוייות. "לא שאפשר לשבת רגל על רגל", השאיפה היא להמשיך ולייצב את המערכת: שהצוות יהיה קבוע יותר, כך שיכיר את דרכי הפעולה של בית-הספר וגם את תכניות הלימודים הייחודיות שלו ויספיק להוביל את התהליך קדימה וליצור המשכיות. שיותר ויותר חלקים של העשייה יזרמו במסלולים קבועים ומחזוריים ו"שלא כל פעם תהיה הזרמת המון אנרגיות מחדש".

עבור מורים רבים ייצוב הניסוי הוא אותו מצב שמשלב נינוחות עם יצירתיות, שמאפשר עבודה על אותם דברים שחרותים על הדגל אבל לא זכו למימוש או להרחבה ולהעמקה הראויות. שיכול לתת את המענה האולטימטיבי לכך שכלל ההפסדים יהיה כמה שיותר קטן.

- "ברבדים היותר עמוקים יש עדיין תהיות ושאלות ותחושות שהדרך רחוקה מלהיות מושלמת ושלמה, וצריך לחשוב הרבה. מודעים לזה שזה עוד לא זה ושצריך לעשות הרבה עבודה שזה יעבוד כמו שצריך".
- "אם לא נהיה מרובעים, ונשנה בלי פחד, אז זה בסדר. מתחייבת מידה רבה של גמישות ותמיד תמיד לראות את המטרה".

יש מבין המורים מי שחושבים שבניגוד למהלך של "היה ניסוי, ביצענו אותו, וזהו", טוב ונכון לבצע את הניסוי במין פרוגרסיביות כזאת, כמשהו שמתמשך ונבדק ומשתנה לאורך זמן. למורים אחרים נראה שהתהליך מאוד ארוך, ולא בהכרח, לפי הבנתם לא כל דבר פתיר במציאות הניסויית, וההכרה בכך, כשלעצמה, היא גם סוג של פיתרון מבחינתם.

הנחלה והעתקה

"אי אפשר לשכפל בית-ספר ניסויי, אפשר רק להעביר את הרעיון בגדול למישהו שיהיה משוגע לדבר ולצפות שיידעו לפעול בהתאם. לא מדובר פה בתורה פדגוגית חד-ערכית שניתנת להעברה כמו שהיא ממקום למקום"

סוגיית ההפצה וההנחלה מורכבת ביותר. הדבר ניכר בעובדה שמורים לא שלפו את תשובותיהם אלא נזקקו לזמן תגובה, בכך שהתנסחויותיהם היו זהירות, ובמיוחד, בדעותיהם ובתחושות הבטן השונות שלהם.

שני מִמדים עיקריים עמדו במרכז הדברים: מה וכמה להעתיק, ואיך. מהותית ובולטת ביותר היא ההתבלטות לגבי מידת המודולריות בהעתקה -- הכל, או לא כלום, או מה וכמה. האם ניתן להעתיק רק רעיון? האם מספיק להעתיק את הרעיון יחד עם ה'אוויר' (ה) והרוח שסביבו? האם הרבה יותר נכון להעתיק את הרעיון יחד עם 'חלקים טובים' כמו שיטות הוראה ודרכי עבודה מהותיות מסוימות? האם ניתן להעתיק את הניסוי רק בשלמותו? והאם לתת/שווה להעתיק רק 'פלחים נבחרים' (באופן בלתי תלוי ברעיון הניסויי)?

בשל מרכזיותה ומורכבותה של סוגיית ההפצה וההנחלה נתאר כאן בנפרד את תמונות המצב בשני בתי-הספר ונדון בהם בפרקים הבאים.

בית-ספר "שקד"

מיעוט של מורים טענו, שניתן לאמץ רק את הרעיון המייחד בית-ספר ניסויי ולפתח ווריאנטים אחרים שלו. לדעתם, אין הכרח לקחת את "כל הסל שהתגבש" אלא לשקף את הרעיון בייחוד מסגרתו וארגונו ולפתח דברים אחרים תוך התמקדות ב'איך', ובהתאמה מרבית לסביבה, לנתונים, לאוכלוסייה וכו'. "אפשר לקחת את הרעיון ושכל אחד יעשה עם זה כטוב בעיניו".

המכנה המשותף לכל הדעות האחרות של מורים שלא סברו כך הוא ההסתייגות מהוצאת הרעיון מהקשרו המקורי ומההסתכנות האפשרית ב'הטפה' במקום בחינוך לקראתו ובטיפוחו. כך, יש מורים שסברו, שעם כל רעיון "צריכים ללכת לפחות העקרונות המהותיים שלו והאקלים והרוח המאפיינים אותו" כדי שמקוריותו וייחודיותו תישמרנה.

על אלה הוסיפו מורים אחרים את ההכרח גם בהעקת חלקים 'מוצלחים' אחרים של הניסוייות, בהתכוונם בעיקר לשיטות הוראה והערכה ולדרכי עבודה, אותן ניתן לבחור מודולרית. עבור מורים אלה "קוקטייליות" מסוימת היא עקרונית -- תערובת של רעיון ועקרונות יחד עם אופני פעולה והתנהלות טובים/מומלצים, כולל גם ה'רכיב האנושי' (תלמידים וטיפוס מורים מסויים).

פרוק או העתקה של 'פלחים נבחרים' של הניסוייות נחשבו לאפשרות על-ידי מרבית המורים, אלא שלא נתפסו כהנחלה של ניסוייות. פלחים כאלה לכשעצמם -- אם זו צורת הערכה מיוחדת, הדיאלוגיות המובנית-פנימה, המשמעת והגבולות הרפויים או אפילו תכניות לימוד מסוימות -- עשויים להפוך כל בית-ספר לבית-ספר טוב יותר, והם ראויים להשתקף ולהתיישם בכל בית-ספר, אך אין בכך ייחוד ניסויי, לא כאשר מיישמים אותם לתוך בית-ספר מסוים ולא כאשר בוחרים דווקא בהם מתוך מכלול

ניסויי כלשהו. הם כן יכולים להוות פתח לשינוי של מקום, בפרט בבית-ספר שבוחר להשתנות או 'להשתדרג' באופן שלבי והדרגתי.

רק מורים מעטים חשו שהכי נכון (או הכי כדאי) להעתיק את הניסוי בשלמותו, מה שאומר השתכפלות, המתאפשרת כמעט רק על-ידי הקמה של בית-ספר חדש בדמותו של המודל. אלה אותם מורים שמאמינים, כי "הדבר עובד בזכות ההתאמה בין סך החלקים ולכן אי אפשר לקחת קטע אחד או אלמנט אחד. ניסוייות היא שפה שלמה וצריך ללמוד ולדבר את כולה".

דבר כזה הוא בעייתי בעיני רוב המורים, אולי לא מעשי כלל, ואף לא מתבקש שיהיה מושא השאיפה. הסיבות לכך שונות וקשורות, ברובן, לשאלות של איך ומתי ואיפה ולמי, כלומר להיבטים הפרקטיים של הנחלה והעתקה.

הגורם הראשון והחשוב ביותר שיש להתחשב בו הם התנאים הסביבתיים -- מקום ואוכלוסייה (לפחות כאשר מדובר בבית-ספר שההשתייכות אליו היא מבחירה); "אם יעתיקו את בית-הספר מבלי להתחשב בסביבה, זה לא יילך, כי גם אצלנו עשו המון שינויים בכיוון הזה". דבר זה נכון בין אם מדובר בבית-ספר קיים, שחפץ לאמץ את הניסוי, ובין אם מדובר בהקמה של בית-ספר חדש. אגב, האבחנה בין שני אלה חשובה כאשר מדובר בהנחלה ובהעתקה. בית-ספר קיים, שרוצה לאמץ ניסוי שלם, צריך לעבור מטאמורפוזת של ממש, בדומה לגוף הנערך להשתלת אבר: הכשרת לבבות, התגמשות, שינוי עמדות, אירגון הסביבה הלימודית, היערכות בכל החזיתות. הקמת בית-ספר חדש היא פשוטה יותר, כי הוא יכול "ללכת מראש על חפיפה מלאה בינו ובין הניסוי ולהיות אחד".

גורם אחר, שחשיבותו הודגשה בהקשרים הקודמים, הוא המנהל, או מוביל אחר של הניסוי, והצוות העומד לרשותו. כזכור, מורים הצביעו על מאפיינים ניהוליים וימוריים שעשויים, לדעתם, לתרום להצלחת הניסוייות. חשיבותם ומחויבותם מכרעת, בהקשר זה, מן הטעם 'הפשוט' שלפיו, בניסוייות דברים עשויים להצליח בזכות מי שעושה אותם ולא בזכות עצמם, מה שעלול לבלבל, כביכול, בין טיבו או איכותו של 'הדבר' (רעיון, פעילות, דרך פעולה, תוכן מסויים) לבין תלותו במבצע. "בית-ספר ניסויי תלוי מאוד באנשים שלו. הרעיון לא עומד בזכות עצמו: אלא בזכות האנשים. אין דבר כזה תלוי ברעיון -- זה אנשים ואיך שהם עושים אותו".

למרבת המורים, באחד מבתי-הספר, לא היו עמדות ורעיונות-מוכנים-מראש לגבי מידת וטיב ההיערכות הנדרשים מהם ומבית-הספר על-מנת להנחיל ולהפיץ את חזונום ואת יישומו. מסתבר, שבית-הספר לא טרוד בסוגיה זו מכיוון שהוא נהנה מפעילותה של עמותה לצידו אשר, בין השאר, הנחלה הוא אחד מיעדיה ומתפקידיה. לפיכך, נתרמו רק מעט הערות והארות לטובת עניין זה. כך, למשל, סברו מורים ש'הכנת קאדר מתאים של מורים' כל-כך חשובה, שיש להתחיל בה כשנה שלמה קודם ההקמה, למשל על-ידי חניכת מורים בתוך בית-הספר הניסויי הקיים וחשיפתם לרעיון, לקשיים ולדרכי ההתמודדות, אם תוך השתלבות בעבודה יומיומית ואם במפגשים מיוחדים, ואולי על-ידי כניסה למכללות במסגרת קורסים והכשרה מתאימים.

לגבי נקודת הזמן בחייו של בית-ספר ניסויי, הראויה להיחשב כמתאימה 'כבר' להנחלה, סברו רוב המורים שזו צריכה להיות בשלב די מאוחר/מתקדם של הניסוייות, ולא בעיצומו של התהליך. תאורטית, היה נכון לדבר על נקודה בזמן שבה יש לבית-ספר תוצר מוגמר, אשר ניתן להעריך את האפקטיביות שלו ואת מידת 'נכונותו'. בשטח, ומסיבות פרקטיות אחרות, הדרישה באה מוקדם יותר,

אך, טוענים מורים, אין לה מקום אם בית-הספר עדיין עסוק מאוד בחיפוש דרכו, בביסוס עצמו, בבדיקת ההשפעות של פעילותו או במה הכי כדאי שיונחל. "צריך שבית-הספר יזהה שהגיע לאיזה שהוא מיצוי של התהליך של עצמו ושחלק ניכר מהקשיים כבר מאחוריו".

יתרה מזאת, "כאשר אנשים מעוניינים לקנות רעיון, הם רוצים בתשובות, במתכון, ובית-ספר שאין לו את זה, עלולה להיות לו בעייה לשווק את עצמו".

אם לסכם את העמדה הרווחת או את "תחושת הבטן הרכה" של מרבית המורים, אזי ההעתקה או ההנחלה האופטימלית תהיה של איזו שהיא ליבה -- חבילה של רעיון ועקרונות ודרכי פעולה בלתי-ניתנים-לצמצום, ושבלעדיהם "זה לא יהיה זה". ליבה זו תסוכם ותומלץ על-ידי הוגי הרעיון ומיישמו, שיסייעו במגוון דרכים בפיתוחה ובהתאמתה לצרכים ולתנאים של בתי-הספר הניסויים העתידיים. ווריאנטים של הרעיון הניסויי הם בלתי-נמנעים, כי שכפול מלא ממילא לא בטוח שיתאפשר; ולאור ה'נפח' והמשמעות העמוקה שתופסים חיפוש הדרך, הדיונים, ההתחבטויות וכו' בהתעצבות בית-הספר ובגיבושו, הרי שבשיכפול מתנדפות המנטליות הניסויית ו'נשמתה היתרה'. "כאשר יש כבר את כל התשובות, והכל מוכן, כדאי לסגור את הבאסטה. כי המצב של שאילת השאלות הוא נכון ניסויית וחינוכית, החיפוש של השביל הוא לב העניין. מקום שירצה לאמץ את הניסוייות צריך להיות מקום שיהיה מוכן להתמודד עם השאלות ולמצוא את התשובות שלו". בחיים, זה מה שיהיה כנראה, בכל מקרה, והניסוייות על דפוסייה ותהליכיה תתרחש מחדש....

בית-ספר "תפוח"

מורים ספורים בלבד הציעו להעתיק את הניסוייות כמות שהיא. "כדי לשמור על הניסוי, רצוי להעביר את כל חלקיו כמו שהוא. הכל מתקבל יפה כשהוא שלם". מרביתם המליצו בברור על פלחים או נתחים ניסויים, ומתוכם, העדיפו יותר מורים את אותם היבטים של הניסוייות שקשורים לשיטות ההוראה, לסביבת הלמידה ולמציאות האירגונית מאשר את ההיבט התכני או את העיסוק בתוכן הספציפי של בית-הספר.

בכל מקרה בלטה הנטייה לא לכוון את ההיבטים השונים ליחבילה אחת: "מבחינת החלקים השונים, שום דבר לא מחייב. הניסוי לא מחייב שום דבר. כל בית-ספר יכול להחליט מה הוא רוצה ולמה הוא מסוגל"; אין הכרח לקחת גם את העניין הדו-גילי והמרחבים וגם את נושא השפה והתרבויות. אפשר לוותר על השפה והתרבויות ולהישאר עם אותו מבנה אירגוני וסביבתי, רק נושא אחר. החלק של התוכן הוא הפחות משמעותי בהעתקה".

גישתם של מרבית המורים עניינית ומעשית יותר מאשר רגשנית. הם מזהים ובוררים, לפי טעמים וניסיונם, את אותם חלקים בניסוי שהרשימו אותם, "שעבדו והצליחו" ושהיו כרוכים בפחות בעייתיות. והללו, מסתבר, אינם בהכרח המהויות הניסוייות הגדולות אלא פרקטיקות ודידקטיקות 'קטנות' יותר, שליוו את הניסוייות (כמו, למשל, סביבה לימודית עשירה ועתירת מידע, היעדר ספרי לימוד, תכניות לימודים דיפרנציאליות ומגוונות, תוך העמדת הילד במרכז והתאמתן האישית לצרכיו, עבודת מורים צוותית מאוד והתמקצעות גבוהה של מורים).

מורים רבים אהבו את הדברים האלה: הם דיברו בחום על הפרקטיקות השונות, התפעלו מהן והמליצו ליישמן, אם במסגרת הניסוי אם בלעדיו. מורים גם ראו באופן 'קלילי', יחסית, את אפשרות ההעתקה

וההנחלה לבתי-ספר: "ניתן להתאים את הניסוי לצרכים משתנים וגם להרבה מאוד בתי-ספר במקומות אחרים; הניסוי יקבל את הנוסח שלו במקום החדש". "הניסוי הוא בר-ביצוע, ובכל מקום בארץ, בתנאי שיהיו משאבים".

מרביתם סברו, שההנחלה לבית-ספר חדש עדיפה, אך לא סייגו זאת כתנאי: "בית-ספר חדש מתאים יותר מבית-ספר ותיק. אין בעיה להנחיל את הניסוי לבית-ספר ותיק, אבל אז צריכה להיות היערכות מתאימה. חשובה היערכות טוטלית לעניין. צריך צוות מורות שיהיה מוכן לשכוח ממה שידע קודם".

מורים אחרים נקטו עמדה זהירה ומסוייגת יותר. הם סברו, כי החדשנות שבניסוי מחייבת התחשבות מרבית בשיקולים שונים, בעיקר באוכלוסייה שאמורה להגיע לבית-הספר, מערך הסברתי מקיף וגיוס טיפוס מסוים של מורים. "הניסוי לא תלוי באנשים ספציפיים, אבל כן בטיפוס מסוים של מורים".

היערכות בית-הספר להנחלתו רק החלה. עדיין אין מתווה מגובש, אך מחשבות ותכנונים מתרוצצים: "מורות פה נערכות להנחות צוותים אחרים ותתחלקנה על-פי תחומים, בעיקר במפגשי מורים ובהשתלמויות ובבניית התכנית. הכוונה היא לבנות בשנה הבאה חבילת השתלמויות, לקבוצות מורים מוגדרות, הבנויה על תצפית לפי תחום, כאשר התצפית יכולה להיות חד-פעמית או רב-פעמית בנושא מסוים בחתך גילאים שונה".

דין

הלקחים המרכזיים של הניסיון המרתק הזה נמצאים דווקא בתחום המורכבות שבין העמימות לבהירות, בין הסגור לפתוח ובין המתוכנן לספונטני ולמתרחש.

אם יש מאפיין מובהק שחוצה את כל הנושאים וספוג באין-ספור תאורים, הרי הוא האמביוולנטיות, הדואליות והמתח המתמשך שבין אפשרויות, שהן בדרך-כלל קטבים או קצוות (ופחות הרצף שביניהם).

ראינו כי מורים מחזיקים בדעות ואף בעמדות רגשיות מנוגדות לגבי המידה והמינון הרצויים והנכונים של הדיונים ושאלת השאלות המלווים את חיפוש הדרך. המחיר הבולט -- עייפות; היתרון -- שימור האיזון העדין שבין חקרנות מאתגרת לבין שגרה מנמנת. מעבר לכך: מורים סברו שאותה פאזה של שאלות ודיבורים, שיצרה הרגשה ש"טוחנים", עשתה חסד עם התלמידים, במובן זה, שאילו היו "הולכים ישר על מעשים, שכל פעם משתנים, זה היה משגע את הילדים". "השינויים התכופים גרמו לתחושה של חוסר המשכיות ואפילו לדכדוך אצל המורים ואצל התלמידים".

אמביוולנטיות דומה ראינו גם ביחס לפתיחות על גווניה: פתיחות כלפי מורים ומול תכניות הלימודים, שמעוררת לא פעם תחושה של מסגרת לא ברורה. "בית-הספר נורא כייפי, אבל זה לא יכול להסתכם בזה. יחד עם החופש צריכים להיות גבולות יותר ברורים כי אחרת יכול להיות באלגן"; פתיחות כלפי תלמידים -- הילוך בין נינוחות לבין חוסר משמעת, בין מחוייבות לבין חוסר אחריות, בין קצב אישי לבין בטלה. הרגשות המעורבים בהקשר זה מופרים לכל מחנך ומרגשים מורים רבים בבית-הספר: "הכוונה של לחנך ילדים לגדול להיות אנשים פתוחים היא מדהימה. אבל ההשתדלות הזאת, יש לה לפעמים תקלות ממשיות, כי אם אתה מנסה להיות נורא בסדר עם הילדים אז זה על חשבון גבולות, ומצד שני אתה רואה גם איך הגבולות מסדרים לפעמים לילד את הראש, ואז מחפשים איך להחזיר אחורה את הגלגל של המשמעת". פתיחות וסובלנות בבית-ספר על-אזורי לאוכלוסייה מגוונת,

המעוניינת מרצונה להשתלב בבית-הספר, כאשר לא תמיד מובטחת הערכות מתאימה ומספקת של כוחות הוראה; ופתיחות כללית, הבאה לידי ביטוי ברצון להפגין ולפעול בגמישות -- בפתרון קונפליקטים, באימוץ תכניות, במעורבות בפרוייקטים ובעשייה חוץ בית-ספרית עניפה. מורים היו ביקורתיים בעניין זה: "זה גם לטוב וגם לרע. להיות גמיש זה טוב ויפה, וזוכה להערכה, אבל ברור שזה מוסיף עניינים ובעיות, ואז אין את הפנאי להתרכז ולעבוד על הנושא האמיתי של בית-הספר". אפילו לגבי 'בני מינם' הם חוזרים ומתלבטים: האם בהקשר של ניסוייות עשויים להיות יתרונות ברורים למורים צעירים, רעננים וניתנים לעיצוב בדמות... על פני מורים ותיקים, אולי 'דעתניים' מדי כבר בענייני חינוך והוראה.

ראינו, כי גם העמדה לגבי **הישגיות** שנויה במחלוקת (ויותר בקרב הורים; בבית-ספר "שקד" כמעט כל מורה הוא גם הורה לילדים בבית-הספר). מורים נקרעים בין השקעה באישיותו של התלמיד לבין ההשקעה ברמת למידה טובה. מורים מאוד מתפעלים מ'דברים אישיים וחברתיים מדהימים שמתרחשים בבית-הספר, המייחדים את הילדים בו" אך מרגישים מחוייבים לא פחות לקדם הישגים לימודיים. מורים אחרים מוטרדים מן האפשרות שהניסוייות איננה מיטיבה עם התלמידים החלשים וכי ילדים כאלה יכולים ללכת לאיבוד כאשר עוסקים ב'רעיונות גדולים'; חלקם 'רדופים' על-ידי התחושה שאינם מצליחים 'להגיע יותר' לילדים חלשים ולקדםם. "ימהו המחיר לסגנון הלמידה הסובלני? האם בדרך זו משיגים יותר או פחות מכל תלמיד?"

וכך גם לגבי **מעורבות ההורים** שעל פניה אמורה להיות אך טובה. "הורים מאוד מורגשים, לטוב ולרע. הכל נעשה מתוך מעורבות עמוקה אבל גם פה יש בעיה של גבולות ומתפלאים איך דברים מסויימים יכולים לקרות".

אמביוולנטיות ודואליות ניכרות גם בהתייחסות של המורים לשינויים שעבר בית-הספר במהלך התעצבותו. לא לכולם נראה התהליך ההתפתחותי מיטיב עם הכל, או עם כולם. לעבר -- תחילת דרכו של בית-הספר -- שמורה פינה חמה בלב לא מעט מורים, והוא נתפס כתקופה יצירתית, מלאה התלהבות והשקעה. בעיני אחרים הוא נתפס יותר כתקופה של קשיים, עומס-יתר ועמימות. בדומה לכך, נתפס ההווה בעיני חלק מהמורים כמקובע ומוכתב יתר על המידה, ובעיני אחרים -- כתקופה מסודרת שמביאה עמה הקלה משמעותית.

מעניינת בהקשר זה של בחינתו של מהלך ההתעצבות וההתייצבות של בית-הספר. אפשרית אבחנה בין שני טיפוסים: התעצבות המודליות במעין תהליך טבעי של ניסוי וטעייה, שרב בו המקרי והאקראי ולא דווקא המוסדר, המתווך והשיטתי, לעומת התעצבות כתהליך מבוקר, יחסית, הנמצא 'בשליטה', המתרחש מתוך התכוונות והערכות, ומושפע לטובה ממנגנונים מסדירים בשטח כמו: מיפויים תכופים (גם, ובפרט, של קשיי תלמידים, וגם של קשיי מורים), משובים מרובים, תצפיות על-ידי מורים וניתוחן, תיעודים, טכניקות של הצפת בעיות, השוואות בין קבוצות לימוד, הגדרת ציפיות והספקים והסתייעות בגופים חיצוניים לצרכי הערכה וייעוץ.

"בשנתיים הראשונות נעשתה השקעה בעיקר במורים. זו הייתה קבוצת הטיפול; ההתייחסות והדאגה היו נתונות להם וכל האחרים ירדו לעדיפות נמוכה יותר. מהשנה השלישית החלה השקעה בהורים, והסתיימה. מהשנה הרביעית העבודה זורמת. מאז עובדים על השבחה, העמקה וחשיבה מחודשת על

הדברים. הכל הוא תוצאה של בדיקה עצמית ושל הערכה מתמדת של היתרונות והחסרונות, של מה כל דבר משרת, מה מבזבז זמן, עם מה הילד יוצא, מה נשאר לו. משנים כל הזמן לפי משובים ומעקבים".

בנקודת זמן זו של חייהם הניסויים עדיין 'חוגגת' האמביוולנטיות בבתי-הספר. יש מורים שלמדו לחיות אתה, ולאחרים הם אומרים: "לא בטוח שיש לזה פיתרון חד משמעני אלא אנשים שיכולים לחיות עם פתרונות שונים בתקופות שונות". גם זה סוג של פתרון.

יטען מי שיטען, שאין בקשייו של בית-ספר ניסויי ייחוד רב. האפשרות שבת-ספר ניסויים ובתי-ספר רגילים ממוקמים על רצף/רצפים מבחינת מאפייניהם המבניים, התפקודיים, הייעודיים וכו', מביאה למחשבה, שההבדל המובהק ביניהם הוא העוצמות שבהן מתפקד/חי בית-הספר הניסויי.

הן בית-הספר הרגיל והן בית-הספר הניסויי מתלבטים ומתחבטים בסוגיות יומיומיות ובסוגיות מהותיות, אלא שנראה, שבית-הספר הניסויי עובר או חווה התלבטויות אלו בעוצמות גבוהות במיוחד, הנובעות מהיותו ראשוני, חדש, חדשני ומחדש ומאי-יכולתו להימלט מכאבי הגדילה, באין מסורת ומורשת להישען עליהן.

פשרותיו והתפשרויותיו, על אחת כמה וכמה ויתוריו, קשים לו. נראה, שהתולדות הטבעיות והבלתי נמנעות של פני דברים אלה הם רמות שחיקה גבוהות של מוריו, שיעורי תחלופה גבוהים ותכופים של צוותו, מצוקת זמן חריפה ורמות גבוהות יחסית של עמימות כללית. ואם הללו הם מנת חלקו של כל בית-ספר, אזי בבית-הספר הניסויי הם מועצמים ומקשים על מה שהוא מסובך יותר מלכתחילה.

התפיסה, כי לכל תוכן יש היבט אירגוני וכי לא ניתן להעביר תוכן בלי 'לארגן' אותו מתגלה כאן כאבן יסוד. נראה, כי דבקו של בית-הספר בנסיון לשמור על היבטים מבניים צמודי-אידיאולוגיה (איזון מספרי או חללים גדולים ומשותפים לקבוצות גיל שונות, גם אם נוספו להם מחיצות) היא הדבר הכי עקבי בו. בעמימות הכללית של ראשית הדרך תורם מבנה מגוייס זה לחיזוק ההגדרה העצמית, לשמירת הכיוון ולהידוק מפני ציפה על גלי השינויים, ולביצור העמידות בפני אילוצים המעמתים היבטים ניסויים מהותיים.

ההתלבטות לגבימדת ההתפשרות 'הסבירה' ומתי 'כמות משנה איכות/מהות' מלווה את בית-הספר הן יומיום, בשטח, והן בשיח הבית-ספרי ו'בתאוריה'. שאלות אלו, הנשאלות תדיר, מקרבות את בית-הספר, ואותנו כצופים, לשאלת 'מיליון הדולר': מה היא ניסוייות? או, מה הוא בית-ספר שהוא ניסויי. או לחילופין: מתי מפסיק בית-ספר, שהוגדר/שהתחיל כניסויי, להיות כזה? (אם מפני שאיבד עצמו לדעת? עקב ויתורים או פשרות רבים מדי, ואם מפני שהבשיל, התעצב והתגבש או הפסיק לחפש את עצמו – והוא כבר היום מוכר לעצמו ולסביבתו פ'מר דו-קיום", למשל, וחדשנותו התיישנה).

"זה כבר לא מה שהיה בהתחלה; הדברים כבר קבועים. היום כבר לא מרגישות בניסוי. כבר לא חושבים על זה, זו פשוט דרך עבודה".

האם זו אמורה להיות, כמו שסבורים מורים אחדים, סאגה/סימפונייה שאינה נגמרת, "ללא פרמט מנצח", להבדיל מפרוייקט בן כמה שנים שבו מיישמים משהו בתחילת הדרך ובודקים את תוצריו בסופה?

השוואה בין בתי-הספר: מאפיינים משותפים ונבדלים

מאפיינים משותפים

לשני בתי-הספר רב המשותף. קיימת מידה רבה של הקרנה והשראה מן הניסוי על מרקם החיים בבית-הספר -- על תהליכים, תופעות, התנהגויות ויחסים -- הרבה מעבר לרעיון ולתכנים הספציפיים. במיוחד מוזכרים בהקשר זה מסירות, יצירתיות ומקוריות מצד המורים, איכות גבוהה של דפוסי תקשורת, אווירה מקבלת וסובלנות לשונות, תופעות בולטות של סקרנות לימודית ושל אחריות אישית וגילויים של אכפתיות ומעורבות חברתית.

מורים רבים והורים שותפים להרגשה, כי ההישגים הטובים, דווקא, של התלמידים נובעים הן מן ההשקעה בחינוך בבית והן, ובעיקר, מהייחוד החוויתי של בית-הספר ומן העובדה ששוררות בו פתיחות וסקרנות המסייעות בלימודים בהמשך. לתלמידים יש, בדרך-כלל, בעיה השכיחה בבתי-ספר ניסויים/פתוחים -- משמעת העבודה שלהם איננה חזקה. "מהו המחיר לסגנון הלמידה הסובלני? האם בדרך זו משיגים יותר או פחות מכל תלמיד?". למרות זאת, יכולת ההסתגלות שלהם למסגרות, או בהקשרים הדורשים משמעת, טובה למדי. נראה למורים, כי תלמידים מקבלים בבית-הספר תחושה טובה של ביטחון בעצמם וביכולתם, וכי זו תורמת ליכולת ההסתגלות הטובה שלהם גם למסגרות תובעניות יותר מאלה אליהן היו רגילים. יתר על כן: למורים, להורים ובפרט לתלמידים ברור, כי מדובר באיזו שהיא חווייה מעצבת ומעצימה, הנעדרת, כנראה, מחייהם של תלמידים רבים הלומדים במסגרות רגילות. "הילדים נפגשו פה עם הרבה דברים שלא בטוח שהיו נפגשים בבית-ספר רגיל".

למרות התמונה של מציאות רוויית דילמות והתלבטויות, מחזקים המורים את ההרגשה, כי באוויר עומד משהו שיוצר רוגע, אולי אכפתיות, אולי אמינות -- מין אגידה בית-ספרית נוכחת תמיד -- שהופכים את המקום למושך עבור תלמידים. כל העדויות אומרות, כי הילדים נהנים בבית-הספר ומגיעים אליו ברצון, בשמחה ומתוך תחושת שייכות גבוהה. עם זאת, שני בתי-הספר ידעו הורים שמתלבטים, או שאינם משאירים את ילדיהם בבית-הספר, מאחר שלדעתם הוא פחות מדי הישגי ומחוייבותו לחינוך בדרך של פתיחות ושל חוויה גבוהה מדי. אלה סבורים, כי בית-הספר עסוק מדי בניסוייות, במשחקים ובשלל עניינים ומקנה פחות מדי ידע וכישורי למידה, עד כדי חשש ביחס לרכישה של מיומנויות בסיסיות (לשון, קריאה וכד').

בשני בתי-הספר רואים טיפול במציאות החינוכית השוטפת, תוך מתן מענה לקשיים המתעוררים בה, במסגרת בעלת רמת הבניה נמוכה ועמומה-משהו. נראה, כי חלק ניכר מן הדברים שמתרחשים לא היו מתוכננים מראש, אלא נעשו בשיטה של 'כיבוי שריפות', שבמקרים רבים גם הייתה לטובה. אפשר לראות זאת במציאות היומיומית של בית-הספר, שבה הרבה דברים מתבצעים ברגע האחרון, מתוך חוסר שגרה, שבה לעיתים מזומנות מתקבלות החלטות אד-הוק לרוב.

לחוסר שגרה יש יתרונות בולטים, של ספונטניות וגמישות. יחד עם זאת, יש לו גם מחירים לא מבוטלים. הצורך להערך במהירות לשינויים בתכניות גוזל אנרגיה מרובה שהייתה יכולה להיות מוקדשת לחשיבה יוצרת על הבעיות היסודיות של הניסוי. ולא מעט מורים התלוננו על כך.

נוצר הרושם, כי הפחתה של מידת הספונטניות, והגדלה של מיבנה וקביעות, יכלו לחזק את בתי-הספר. דווקא מתוך המחויבות והניסיון של הצוות ניתן היה לעשות לצמצום הצורך הזה בהמצאה. חשוב לציין, כי מנהלי בתי-הספר, וחלק ניכר מן המורים, נשמעים אופטימיים. הם סבורים, כי רבים מן הקשיים הם תוצאה של חוסר במשאבים ובזמן, כי עם הזמן והניסיון חלו תמורות ושינויים שהיטיבו עם בית-הספר והשביחו את תיפקודו וכי ניתן יהיה לשפר מאוד את הטיפול בסוגיות הקשות בעתיד.

מאפיינים מבדילים

במסגרת המאמץ להבין איך בתי-ספר ניסויים 'עושים את מה שהם עושים', נראה חשוב לנסות להסביר דווקא את ההבדלים שתוארו קודם לכן בין שני בתי-הספר. מציאת המשותף לבתי-ספר ניסויים שונים יש בה כדי לחזק ולתקף את המהות הניסויית הבסיסית, בעוד שחשיפת ההבדלים עשויה לתרום לאבחנה בין סוגים או גוונים שונים של המעשה הניסויי. לאבחנה כזאת יכולות להיות השלכות משמעותיות על ההנחלה וההעסקה של בתי-הספר הניסויים.

נראה, כי את מרבית ההבדלים ניתן לייחס לשלושה הגורמים הבאים:

1. **התמקדות הניסויית:** התמקדות ברעיון תכני/עיוני/אידיאולוגי/מופשט לעומת התמקדותו ברעיון דידקטי/פדגוגי/מתודי;
2. **המורכבות של הניסויית:** ניסוייות חד ממדית לעומת ניסוייות רב ממדית;
3. **'חובה או בחירה':** מעמד בית-הספר כבית-ספר אזורי מחייב או כבית-ספר על-אזורי אותו יכולים ההורים לבחור.

בהתאם לגורם הראשון, מוצעת אבחנה בין שני סוגים של ניסוייות:

[א] ניסוייות שמגדירה עצמה כרעיונית ומתמקדת בתוכן מסוים. למרות שמשמעות ממנה גם דידקטיקות ושיטות מתאימות מסוימות, וסביבה אירגונית הולמת, עיקר עיסוקה הוא באיתור, בפיתוח, בהבניה ובהקניה של גופי תוכן וידע נבחרים.

[ב] לעומת זאת, ניסוייות המוליכה רעיון דידקטי או פדגוגי מסוים עסוקה, מעצם הגדרתה, ביישום שיטות הוראה ולימוד ייחודיות או מקוריות, כאשר פיתוחן, התאמתן (לכל ילד ובפרט לשונה) ובעיקר השבחתן -- עומדים במרכז עשייתה.

ניסוייות דידקטיות היא בלתי תלויה, בעיקרון, בתוכן מסוים, ויכולה להתרחש בכל הקשר נושאי או רעיוני. עומדים מאחוריה רציונל ואידיאולוגיה של טיפוח, העשרה והשבחה והעלאת הישגים לימודיים בעיקר. היא יכולה 'ללכת' גם עם תוכן או תחום ידע/דעת ספציפי וחדשני.

התמקדות ומורכבות: בית-ספר "שקד" מייצג, לדעתנו, ניסוייות מן הסוג הראשון - הוא מנסה ליישם אידיאולוגיה רעיונית שיש לה, 'במקרה', גם חיבור טבעי, ישיר ומיידי לחיים (דו-קיום בין קבוצות בעלות השקפות עולם שונות). הניסוי רוצה לענות על צורך חברתי ולהציע סוג של פיתרון לבעיה קיימת. הניסוייות עצמה ממוקדת ותחומה, או חד ממדית.

בית-ספר "תפוח" מייצג, לעומת זאת, בית-ספר עם ניסוייות רחבה ומורכבת, או רב-ממדית, שכן הוא בחר 'ללכת על הכל', במקביל; הניסוייות שלו מחברת או משלבת בין הגורם הדידקטי לבין הגורם התכני (דו-גיליות ומרחבים יחד עם שפות ותרבויות), חיבור ניסויי מורכב ושפתני.

יתרה מזאת, הבחירה של בית-ספר "תפוח" נפלה על רעיונות דידקטיים גדולים, קיצוניים-משהו, תוך שבירת מוסכמות חינוכיות מסורתיות מאוד - החלפת הכיתה הרגילה במרחב, שילוב קבוצות גיל שונות באותו מרחב למידה והוראה משותפת-בו-זמנית על-ידי שתי מורות-מנחות, ולא לה הצטרפו רעיונות דידקטיים 'קטנים' נוספים, כמו 'התנגדות' לספרי לימוד, התאמת תכנית לימודים אישית ועוד.

אמירות אלו, אין ענייןן לשפוט את בית-הספר; הן מסבירות, או משקפות, או 'מחזירות' את האמביוולנטיות העצומה בבית-הספר לגבי הניסוייות ואת המחלוקות בקרב המעורבים לגבי רבים ממאפייניה ומהיבטיה העיקריים. ואמנם, העובדה כי כל-כך הרבה שנוי במחלוקת (כן-לא מסייע בידי החלשים, כן-לא תורם חברתית לתלמידים, כן-לא מכין היטב לחטיבת-הביניים, כן-לא מעלה את האלימות ועוד), ובכיוונים רבים, יוצרת את הרושם, כי הליכה על רעיונות גדולים אחדים במקביל (או אף על קיצוניות) ממרכבת מאוד את העניינים, גורמת לבולטות ניכרת של היתרונות, אך גם של החסרונות, ומעמתת את בית-הספר עם אתגרים רב-ממדיים.

יתכן, שנכון יהיה להציע בהקשר זה כי **טוב שיהיו לשאיפות ניסוייות גבולות** – אם מפני שיש 'אושיות' חינוכיות שהניסוייות מתקשה לחדור אותן, ואם כדי למנוע ולהימנע מתחושה של שרירותיות. כמעט אפשר לומר, ששני בתי-הספר מדגימים 'חסם עליון' לניסוייות (לאחד מ'כִּיבִּיה): בשניהם נעשה ניסיון 'לסטות מדרך הישר' ולבסס את ההוראה בכיתה (או במרחב) על שותפות של שתי מורות בו-זמנית. בבית-ספר "שקד", היו הקשיים ('המחיר') רבים כל-כך עד שנאלצו לוותר על הרעיון כליל; בבית-ספר "תפוח" מתמידים -- התמדה עתירת קשיים, התובעת כוחות, מאמצים, התאמות ותיאומים.

ניסוייות מורכבת מאוד (מקבץ של ניסויים), או מוקצנת, בפרט דידקטית, עלולה ליצור, הן בקרב מורים והן בקרב הורים, תחושות של שרירותיות ושל תלישות, של עיסוק ב'מותרות' ('זה דומה לבועה שיש לה קיום משל עצמה', "זה לא דומה באמת לחיים"), המערערות את האמון והאמונה בצדקת הדרך. יותר מורים שהיו מעורבים בניסוייות זו ביטאו פחות הזדהות עם רעיונות מסויימים (מוקצנים) של הניסוי ועם צידוקם, והיו פחות בטוחים לגבי כדאיות הנחלתו של מה שהוא אמנם כל-כך שנוי במחלוקת. נראה, כי מורים, המשוכנעים בדרכם, מתלבטים פחות בעניין האחריות שהם חשים לגבי הרווח וההפסד הכרוכים בניסוייות עבור התלמידים, וטרודים פחות, למשל, בעניין השתלבותם בעתיד בסביבה לא מגוננת ופחות מטפחת. תחושות כאלה שונות מאוד מאלו העולות מניסוייות שבבסיסה רעיון או תוכן חברתי/ציבורי, שיש בה כדי לייצר 'חיבור לעולם'.

נראה, כי מרבית ההבדלים הבאים בין שני בתי-הספר, אם כי לא כולם, נגזרים משוני זה שבמעשה הניסויי: ריבוי השינויים ואופיים (תדירים, חדשים, תזזייתיים-משהו, שרשרתיים) בבית-ספר ניסויי דידקטי, רב-ממדי; הקֶשֶׁר ההדוק, המתחייב והמחייב בין הרעיונות הניסויים לבין הסביבה האירגונית והלימודית כאשר הניסוייות ממוקדת בגישות ובשיטות הוראה; האוריינטציה להישגים גבוהים והשאיפה והטיפול למצויינות, כאתגר מרכזי וכפועל-יוצא של העיסוק הבסיסי במתודי ובהשבתו; ההתגבשות (ההכרחית) של עבודה צוותית ושל שיתוף-פעולה הדוק בהוראה משותפת; היתרון הבולט

שנודע למורים עם (או לפחות ב) 'ראש צעיר' (ומעוטי עבר וניסיון קודם בהוראה) וההמלצה על הנחלה מודולרית, ולא דווקא ליבתית, של אותם חלקים של הניסוייות שעבדו ועברו 'חלק יותר'.

'חובה או בחירה': הבדלי ניסוייות אחרים בין שני בתי-הספר קשורים, לדעתנו, במעמד של בית-הספר כבית-ספר אזורי מחייב או כבית-ספר על-אזורי שניתן לבחור בו. עיקר השפעתו של מעמד זה היא על מערכת היחסים בין ההורים לבין בית-הספר. כאשר הורים בוחרים לשלוח את ילדיהם לבית-ספר ניסויי הם פועלים מתוך מחויבות גבוהה לרעיון ולפיכך, גם מעורבים ותורמים מאוד, אך גם מתערבים. הם מרשים לעצמם לתבוע מבית-הספר שיממש את הציפיות ויפרע את ההבטחות ובכך מלחיצים אותו ומקשים עליו. כאשר בית-הספר הניסויי מחייב את המתגוררים באזור, מערכת היחסים בין ההורים לבין בית-הספר שונה מבחינה זו, ובית-הספר מרגיש משוחרר ואוטונומי יותר בפעולתו, אך מתעוררת בעייתיות אחרת: מחד, פוחדים הורים רבים מאוד מהמילה ניסויי, על כל השתמעויותיה, ומאידיך, חש בית-הספר כאילו חלה עליו 'חובת ההוכחה', ובטווח שבין שני קצוות אלה מתפתחים דפוסי תקשורת ויחסי-גומלין מעורבים ומשתנים.

בין לבין עשויים למצוא עצמם הורים, שבשל הרצון למצוא מוסדות חינוך מתאימים ואיכותיים באזור מגוריהם, פונים לבית-הספר הניסויי. יש משפחות הבאות לבית-הספר מתוך מחויבות לדרכו ויש משפחות שאינן מחפשות מראש ניסוייות מסויימת, אך מוכנות לקבל אותה כחלק מן הייחודיות של בית-הספר.

יתכן, שהמעמד של בית-ספר ניסויי כמחייב אזורית עשוי להשפיע אפילו על עמדותיהם של מורים, הפועלים בתוכו, כלפי הניסוייות, ולהקימם עליו – יותר מאשר בבית-ספר הנתון לבחירה של הורים. תחושת האופציה עבור הורים לגבי בית-ספר בחירה, לעומת מעשה הכפייה, כביכול, של בית-ספר מחייב על תלמידים והורים, מגבירים ומחדדים אולי את הביקורתיות והשיפוטיות של מורים לגבי הניסוייות ואת מידת האחריות שהם חשים כלפי תלמידיהם.

מורים רבים העלו על נס את חשיבותו ותרומתו של מנהל-מוביל קבוע. הדבר נשמע הגיוני כל-כך, ועם זאת מעניין, שמעבודתנו כאן לא מתגלים הבדלים בולטים במיוחד, שניתן לזקוף אותם לנוכחות המצטברת של מנהל קבוע. כמו במקרים דומים אחרים, אפשר שהדבר שקובע יותר הם אישיותו של המנהל וסגנון ניהולו. האבחנה שהצענו בתאור תהליך ההתעצבות וההתגבשות יכולה להיות קשורה לנוכחותו של מנהל קבוע -- תהליך מדוד, מוקפד, שיטתי, מבוקר, 'תחת שליטה'. אולי דווקא בבית-ספר ניסויי דידיקטי מורכב, כמו בית-ספר "תפוח" הנידון כאן, תלויות ההישרדות וההשתפרות המתמדת במנהל-הוגה הניסוי-קבוע.

כדאי לציין כאן, כי יותר מורים בבית-הספר שבו ההתעצבות הייתה מוסדרת ומתווכת דיברו על סך השינויים וההשתנות בחיוב ובאהדה ואולי לא רק, כי ראו בהם ביטוי של הקשבה למתרחש ולדינמיות המתבקשת.

נראה, שמה שאינו מושפע, ועומד חסין/איתן בפני השונות הניסוייות, הוא האיכותיות של בית-הספר הניסויי. זו מצטיירת כמאפיין מובהק, אימננטי, בלתי-תלוי אלא בעצם היות בית-הספר עסוק בניסוייות – תוצר לוואי של הטבע הניסויי.

התחשבות בהבדלים בין שני בתי-הספר, ובגורמים להם, עשויה להיות משמעותית מאוד לגבי הנחלתם. התרשמנו מדברי המורים בעניין זה, כי ניסוייות המורכבת ממקבץ של ניסויים קטנים (דידקטיים בדרך-כלל) 'מתמסרת' בקלות רבה יותר להעתקה מודולרית; כלומר, הגמישות שניתן, וכדאי אפילו, להפעיל לגביה, גבוהה יותר מאשר לגבי ניסוייות רעיונית-תכנית, המחייבת העתקה של לפחות ליבה מסויימת, או של הניסוייות המקורית כאיזה שהוא שלם, גם אם 'מרוכז' ומתומצת. מחד, המרואיינים בבית-ספר "תפוח" לא היו בטוחים מאוד בכדאיות/בנחיצות ההעתקה של הניסוייות בשלמותה ומאידך, המליצו על רכיבים או חלקים ספציפיים של הניסוייות שכדאי מאוד להעתיקם (אם זו ההתמקדות בשפות ובתרבויות, אם זו העמדת הילד במרכז והתאמת תכנית-לימודים אישית וכד').

מן האמור לעיל ניתן אולי לומר, בזהירות מרובה, כי הצירוף/חיבור בין בית-ספר מחייב אזורית לבין ניסוייות מורכבת/דידקטית רב-ממדית, יכול, לפחות בתחילת דרכו של בית-הספר, להיות קשה ובעייתי, ולהישאר, ככזה, 'חד-פעמי': חלקיו הטובים, לעומת זאת, הם הראויים להעתקה.

הסברה/הדגמה היא גורם קריטי בהעתקת בית-ספר ניסויי המחייב את התלמידים באזורו להגיע אליו. שלא כמו במקרה של בית-ספר המאפשר בחירת הורים, אשר 'מתפתח' סביב הקמתו שוק של צרכנים ו'ביקוש טבעי', בית-ספר ניסויי אזורי מעורר גם חששות, ולעיתים גם התנגדות, ועל-כן, ובכלל, הוא חייב להסביר את עצמו היטב, ליידע את עצמו באופן מפורט ואמין ולבסס מלכתחילה יחסי שיתוף. יתרה מזאת, יותר מאשר על בית-ספר על-אזורי, חלה עליו, לדעת מורים, חובת הכרת הסביבה והתחשבות בה ובמאפייניה. לפני הקמת בית-הספר יש להגיע ל'הבנה הדדית' – "הבנת הסביבה את הניסוי והבנת הניסוי את הסביבה". כך למשל, יש לשקול את מידת ההתאמה של הדרישות שתשתמענה מן הניסוייות למעמד הכלכלי-חברתי של האוכלוסייה העיקרית באזור בית-הספר. למשל, ניסוייות הכרוכה בהשקעת משאבים כמו זמן, כסף ותמיכה מצד הורים, או בענין שלהם בחדשנות צריכה לדעת היכן היא 'מתנחלת', שלא תחמיץ את עצמה או תתסכל את מוטביה.

סיכום

“הרעיון הוא חלק, וכל המסביב הוא הרבה יותר מזה. יש התעסקות בכל התכנים האפשריים. זה השילוב המכסימלי, הטוטלי, של כל הדברים המאפיינים של המרחב הניסויי שעושים את זה”

מובאה זו מיטיבה לתאר את אותו דבר שאנו מנסים להבין -- לב או סוד המודליות הניסויית. נראה שהייחודיות, האיכותיות וההצלחה הן תוצאה של “שלם שעובד בזכות החלקים”, של “סך שהוא יותר מסכום רכיביו”, ושהוא הוא העניין: ההימצאות וההתחברות של הרבה דברים טובים, המשונעים מכוחות מיוחדים (התמסרות, רצון להוכיח, פתיחות, יצירתיות, חדשנות וכו' וכו') והמתפתחים לכדי שפה מקומית ותרבות גורפת.

בעיבוד ובניתוח החומר נעשה ניסיון לפרק את השלם ולהבין כיצד הוא עובד. תשומת לב מיוחדת הופנתה לברור מידת התלות של הצלחת הניסוי במנהל ו/או במורים מובילים; כלומר, להערכת יכולתו של הניסוי להתקיים במקום שהחל, גם אם מתחלפים אנשים מובילים, או להעתיקו וליישמו בהצלחה גם עם נפשות פועלות אחרות.

כל בית-ספר מקבל את אופיו ואת רמתו, בסיכומו של דבר, מן המקצועיות ומן והמחוייבות של המנהל ושל המורים. קל וחומר שדבר זה נכון במוסד כה מיוחד וייחודי. מנהל “משוגע לדבר” ובעל כישורים מתאימים נוספים הוא תנאי הכרחי. יחד עם צוות מורים מתאים יש לניסוי סיכוי להמריא ולהצליח.

ראינו, כי אחת הדילמות היא האם להעדיף מורים מנוסים, שיהיו אולי פחות מחוייבים לרעיון, כיוון שהם רואים בכך עוד מקום ‘עבודה’, או מורים צעירים שיש סיכוי רב יותר לרתום אותם למשימה. צריך לזכור, כי אחת הבעיות של מוסד ייחודי היא, כי שום מוסד אחר אינו ערוך לגדל ולהכשיר אנשים בכישורים הנדרשים במסגרתו.

הבעיה החריפה של הצורך לבחור בין ניסיון מקצועי שבא לעיתים עם חוסר גמישות לגבי מטרות וערכים ובין מחויבות ערכית, הבאה לעיתים קרובות בלי ניסיון מקצועי רב, ממחישה את הקושי בהנחלה של ניסוי כזה מבחינת משאבים כלכליים ואנושיים. יתכן, כי בהנחלה לא יהיה מנוס מלהסתפק במורים מחוייבים לרעיון, שאינם מקצועיים מאוד. הרושם הוא, כי ההצלחה תלויה במידה רבה במחוייבות של המורים ובהבנה שלהם, כי המסר לא פחות חשוב בהצלחתו של בית-הספר מאשר הלימודים.

בהתבוננות אחרת, נעשה ניסיון להתחקות אחר התהליכים ההתפתחותיים המעצבים והמגבשים את המודליות עם הזמן. שמנו לב, כי התעצבות והתגבשות יכולות להתרחש לאורך מספר צירים: מושגי, מבני, פרקטיקות ודפוסי פעולה, זהות ושפה והכלת מכלול הציפיות (מבית-ספר רגיל + מבית-ספר ניסויי) וכי לעיתים קרובות מאפיינת את ההתעצבות תנועה בין קצוות, או לחילופין, דינמיקה מבוקרת ושיטתית. זה תהליך שדרכו עוברים ייצוב והבשלת המודליות לקראת הנחלה לבתי-ספר אחרים.

כמו-כן נעשה ניסיון מיוחד בכל אחד מבתי-הספר לאתר היבטים וחלקים קריטיים במודליות ש'אין בלתם' - הליבה או ה-must הניסויי -- ולהבחין מחלקים שניתן או כדאי לוותר עליהם או לשנותם, הן בתוך ולטובת בית-הספר עצמו והן, ובפרט, אם מדובר בהנחלה ובהקמת 'צאצאים'. הדבר המרשים

בעניין זה הוא הקונצנזוס שנמצא בקרב מורים בכל אחד מבתי-הספר: בבית-הספר הרעיוני-תכני זהו הקונצנזוס, 'בגדולי', סביב הצורך לדבוק באיזו שהיא ליבה ניסויית, שאיננה ניתנת לצמצום, ובו-בזמן לחשוב באופן יצירתי ביותר על צורות ההנחלה הספציפית האפשריות, ובעיקר על יצירת התאמה בין המודליות לבין בית-הספר החדש שיקום, על סביבתו, תנאיו וכו'. עם זאת, נשמעת קריאה/הזמנה מצד מורים לבחון אפשרות לא רק של העתקה כמעט מלאה של הרעיון, אלא גם של וריאציות אחרות, תובעניות פחות, שיהיה בהן מענה טוב יותר מזה הקיים במציאות בזמן נתון.

בבית-הספר שבו הניסוי מורכב תכנית-דידקטית זהו הקונצנזוס סביב העתקה מודולרית -- של החלקים והרכיבים 'הטובים ביותר' של הניסוייות – כאשר לא הניסוי השלם, ולא תלות כזאת או אחרת בין חלקיו, מחייבים. ובכל מקרה, גם כאן, מודגש הצורך בהתאמה מירבית בין הניסוי לבין בית-הספר שיעתיק אותה, על סביבתו.

ההבנה החשובה ביותר מפני הדברים, כפי שתוארו ונידונו כאן, היא ההתייחסות הרב רובדית אשר לה ראוי המושג 'מודל' בהקשר של בת-ספר ניסויים.

נראה לנו שניתן להבחין בשלושה רבדים שונים של המושג, שהם בעלי רלוונטיות נכרת למעשה ההנחלה.

1. **המודל הניסויי כ'מודל'** - הרעיון, החזון, הצהרת הכוונות והמטרות של בית-הספר הניסויי. המודל הניסויי יכול להיות במהותו דידקטי, או רעיוני-אידיאולוגי, או שילוב של השניים;
2. **מאפייני המודל** - כניסוי פשוט, חד מְמדי או כניסוי מורכב ורב מְמדי;
3. **בית-הספר כמודל ניסויי** - התפתחות המודליות הניסויית בתוך בית-הספר, התגבשותה והתעצבותה התכנית והארגונית לכדי מסוגלותו של בית-הספר לשמש כמקור השראה ו/או להיערך ולתפקד כבית-ספר מנחיל.

שני הרבדים הראשונים הם בבחינת תכונות-נתונות-מראש של מודל, וניתנות לבחירה ('חופשי'). עיקר הרלוונטיות שלהם בהנחלה הוא הן ההתחשבות שנכון לנהוג בה בעניין האוכלוסייה, ובמידת ההתאמה בין המודל כרעיון וכתוכן לבין האוכלוסייה, והן שיקול הדעת שנכון להפעיל לגבי כדאיותן של צורות הנחלה שונות ולגבי סיכויי הצלחתן.

באופן דומה, שני רבדים אלה גם רלוונטיים, לדעתנו, לעניין מעמדו של בית-הספר הניסויי כבית-ספר אזורי או כבית-ספר על-אזורי.

הרובד השלישי אינו נתון מראש, אלא הוא תהליכי ויש לעקוב אחריו בקפידה. לקראת הנחלה יש לשקול את כל שלושת הרבדים, וכמובן את התצריך המתקבל על ידם, ולייחס חשיבות מרובה ביותר לרובד 'חי', פעיל ומשתנה זה של הניסוי.

נשאלת השאלה, אם בעידן של מותגים, ואף הגדרת זהות באמצעותם, עשויים גם בת-ספר ניסויים (מסוימים) להיחשב לימותג צריכה'. ראייה כזאת, הן מצד מערכת החינוך והן מצד ה'קליינטיס', עשויה למצוא עצמה מושפעת גם מדרכי ומאמצעי הפצה ושיווק פופולריים.

הצעות והמלצות

- מטרת-העל של כל בית-ספר ניסויי צריכה להיות ייצוב הניסוי שלו וייצוב בית-הספר. אחת הדרכים הבטוחות ביותר היא לדאוג לכך ש"הדמות בעלת החזון תישאר צמודה לבית-הספר כדי לחזק את נוכחות החזון", ולהימנע, ככל האפשר, מ"השילוב המסוכן של תחלופת מנהלים עם העמימות שבתחילת הדרך.
- חשוב במיוחד, בכל רגע בחיי הניסוי, לאזן ולהגיע למינון נכון בין ראיית היעדים הניסויים לבין ראיית הפרט (תלמיד ומורה) ו"הזנחתו" בשמם או למענם.
- בית-ספר ניסויי יכול ליהנות מאוד מליווי מקצועי צמוד של אנשים שעיסוקם בתחום תוכן קרוב לרעיון הניסויי. ליווי כזה יכול לסייע לבית-הספר למקד את הסוגיות בהן הוא עוסק ולהחליט בצורה מושכלת יותר איך להקצות את משאביו.
- כל ליווי עשוי לסייע במניעת שגיאות שנעשות בהצמחה. "יש דברים שבתום לב לא ראינו, שלא הבחנו בהם, בגלל שהיינו עסוקים בעשייה, וביקורת חיצונית האירה את עינינו. יש דברים שבתום לב לא ראינו שאנחנו שוגים, והביקורת שינתה את הדפוס".
- לא להיענות לאתגרים רבים בעת ובעונה אחת, בפרט לא בתחילת הדרך -- "לא לערבב את הניסוי עם הרבה פרויקטים אחרים".
- על אף היתרונות שבפיתוח תכניות לימודים על-ידי מורים ביזמן אמיתי, נראה שטוב היה לייצר חומרי לימוד כאלה מראש, שיקלו על המורים ויצמצמו את הצורך ביצירתיות בלתי פוסקת.
- חשוב לסייע למורים לארגן את מחשבותיהם ואת רגשותיהם בפורומים ובמפגשים מיוחדים שנועדו לכך (מעבר לישיבות טכניות וסידוריות). מורים בבית-ספר ניסויי "משתוקקים לכך".
- להקפיד על "חדר מורים לומד ומדבר".
- עניין הגיליות עשוי להשפיע על התכנים והמסרים. כבית-ספר יסודי, ניסויי, שהתמקדותו ברעיון, יש נושאים שלגביהם אין צורך בתכנים מפורטים או 'טעונים' ובהתמודדות מלאה או ישירה. זה עניין שצריך לתת עליו את הדעת, אם מרחיבים את בית-הספר להיות גם בית-ספר על-יסודי.
- עדיף שבית-הספר יקום מלכתחילה כבית-ספר אורך (עם חטיבה). להוספת כיתות בהמשך ("הצנחה מלמעלה") עשויים להיות קשיים ניכרים, ו"בבית-ספר ניסויי החינוך צריך להיות כזה שיונקים אותו מהתחלה".
- בית-ספר ניסויי, שאין לו חטיבת-ביניים ממשיכה, צריך להציע לתלמידי כיתתו הבוגרים מעבר הדרגתי לקראת המסגרת החדשה; יש צורך במחשבה, בהכנה ובהדמיית הסביבה והדרישות הקיימות לעתידיות "על רצף, ולא במהלך חד וקוטע".
- כדאי לחשוב על כך, שלעיתים דווקא בית-ספר ניסויי עלול לסבול מחסרונות של 'קוטן' (או ריחוק), מה שעלול להקשות הן על תלמידים עם צרכים מיוחדים (או על טיפול באלה שכבר קיימים), והן על מתן מענה טוב לצרכים החברתיים של תלמידים, בשל קבוצות גיל קטנות מדי (הקטנות עוד יותר בכל פעם שתלמידים עוזבים את המערכת). הדבר יכול להיות בעייתי במיוחד

בבת-ספר שהרעיון הניסויי שלהם מחייב שוויון מספרי בין קבוצות. כיתות או במקרה שלנו מרחבים, לעומת זאת, חשוב ביותר שיישארו קטנים.

- חשוב לבנות ולהפעיל מערכת הסברה מפורטת להורים, לגורמים בקהילה, ואף לתלמידים, ולהסתייע בעניין זה במשרד.
- יש לכונן עם הורים יחסי גומלין המבוססים על מעורבות ולא על התערבות. בכל מקרה, הקריאה צריכה להיות למעורבות מובנית ומתוחמת בגבולות ברורים.
- לא להבטיח (במיוחד להורים) הבטחות שלא בטוח שבית-הספר יוכל לעמוד בהן. עדיפות זהירות וצניעות והצהרה רק על דברים שבית-הספר ערוך לתת עליהם מענה.
- ללמוד להקשיח את המסגרת (בשל הנטייה לפתיחות וכו') במיוחד מול הורים אך גם מול לחצים ממקורות אחרים.
- בית-ספר ניסויי צריך לשאוף להיות חלק מהממסד, לזכות בהכרה הממסדית ולהיהפך לעוד אופציה בזרם המרכזי, ולא להתפתות לקסם המהפכני או האוונגרדי.
- המלצה 'מורלית': להיות סובלניים, להמשיך, להתמיד, "לא להיעצר באמצע הטיפוס על ההר", לקחת אויר, נשימה ארוכה. "זה פרוייקט שעד שרואים בו פרות לוקח זמן".

מדדים להערכת בית-ספר כמודל ניסויי

- המשגת הרעיונות והתפיסות לישות רעיונית אחת
- מידת המורכבות של המודל – פשוט וחד ממדי לעומת מורכב/רב-ממדי
- שפה 'ניסויית' בית-ספרית מפותחת
- השפעת הניסוי על מרקם החיים בבית-הספר (על תהליכים, תופעות, התנהגויות, יחסים). למשל:
 - על פלורליזם חינוכי, על הדגשת וחינוך שונות (האמור להיות ביסודו בכל בית-הספר ניסויי)
 - על איכות גבוהה של דפוסי תקשורת, על פתיחות (בין 'כולם לכולם')
 - על אקלים ואווירה חיוביים
 - על סקרנות של תלמידים, על משמעת, על הזדהות עם בית-הספר
 - על רמת האלימות
- הקפדה על הקשר בין אירגון לבין מהות ותוכן
 - המידה בה המבנה האירגוני של בית-הספר משקף את האידיאולוגיה של הניסוי
 - המידה בה אירגון בית-הספר ודרכי עבודתו מקדמים אותו לקראת יעדיו
- הפחתת מידת הספונטניות והגדלת הקביעות והמיבניות
- הנהלה מיוצבת; צוות מוביל קבוע
- צוות מאוזן מבחינת ניסיון וותק (גרעין ותיק + חדשים)
- איזון מספק בין 'נפח' התכנים הניסויים לבין נפח הלימודים הכלליים/המחייבים
- הליכה על פשרות מעשיות -- יכולת להתגמש לנוכח אילוצים (מבלי לוותר על המהות)
- השגת איזון בין מטרות ו'שטח', בין שמירה על עקרונות הניסוי לבין צרכים מיידיים או מיוחדים
- מרחק נכון מהשפעת/התערבות הורית (מעורבות ללא התערבות מפריעה)
- תכניות לימודים מגובשות/מחייבות, אך 'מאפשרות'
- גיבוש האוריינטציה להישגיות ופיתוח מדדי הצלחה
- השקעה בהשתלמויות, הדרכה ופיתוח מקצועי (לפני/תוך כדי; על-ידי מי וכמה, רמה וטיב)
- הקפדה על בית-הספר כ'אתר מורים לומד'

- הפיכת אינטואיציות לחשיבה שקופה וברורה לכל
- תיעוד:
 - המעביר ידע כללי שיטתי על הניסוי ולא רק אינטואיטיבי או ראשוני
 - צובר ומנחיל ידע/תורת מעבר לתכנים ספציפיים, שיעסוק בהכללות, בדילמות או בעקרונות ניסויים
 - מתאר ביסודיות היבט מסוים של הניסוי/תהליך/דילמה
- תחושת מיצוי של התהליך הניסויי
- התעצבות והתייצבות כללית של בית-הספר
- מיפרט ביצועי/ישומי של הניסוי – תירגום של ההפעלה הניסויית לתכנית עבודה מפורטת
 - תירגום של הניסוי לקריטריונים של הנחלה
 - היערכות להנחלה: הקצאת זמן ומשאבים, ריכוז תכנית לימודים, הכשרת מדריכים/מורים
 - גיבוש והסכמה לגבי חלקים מיותרים ו/או לא מוצלחים
- תפיסה עתידנית (אופטימית...)