

תופעת ה"מלל" בהוראת דידיקטיקה

א.

באחד ממאמריו הקודמים¹, עמדנו על הצורך ברציפות בין הלכה ובין מעשה במקצוע זה, כדי ליצור אינטגרציה בין הוראת הדידיקטיקה ובין ההתנסות המעשית בבית-הספר לאימון פרחי ההוראה. במאמר זה, ברצוננו להעמיד במוקד את אחת הבעיות בהוראת ההלכה הדידיקטית בבית המדרש למורים, והיא תופעת ה"מלל" (חורבאליזם).

תופעת ה"מלל" משתקפת ב"קליטת סמלי לשון ושימוש בהם בלי כל תוכן חושי, מוטורי או ריגושי, ובמקרה הטוב – רק עם תוכן חלקי או מסולף"². מכאן נמצאנו למדים, שקליטה זו של סמלי לשון והשימוש בהם דומים ללימוד בעל-פה של מלים נרדפות ללא הבנתן הממשית; משל לילד בגיל הרך הנשאל מהו "ירח", ועונה שהוא "סחר", אך אינו מבין שהם סמלים מייצגים של גרם שמימי, הנראה בדרך כלל בלילה. תשובה ברמה זו מצויה גם בפי בני-אדם בגילים גבוהים יותר, שלא עברו שלבי התפתחות תקינים. אדם בעל קליטה כזאת לומד כביכול בעל-פה זהויות של מלים. ידע זה אינו מלווה הכרה ברורה, הכרה המלווה ביקורת והערכה אובייקטיביים. על כן הוא גם חסר יכולת לעשות בהן שימוש נכון וכן.

בעיה זו מעוררת קשיים ביחס לאדם הרגיל, וביחס לתלמיד בית-המדרש, המועמד להורות לאחרים על אחת כמה וכמה. מורה הדידיקטיקה מנהל דיון, דרך משל, על מטרות ההוראה של מנת-חומר כלשהי, ו"מסביר" יפה את סוגי המטרות. אך ברגע שהלומד צריך לקבוע "מטרה פורמאלית" לשיעור הראשון שהוא עתיד להורות בבית-הספר לאימונים, מתברר, שאינו יכול לעשות זאת בעצמו³. במקרה הטוב אתה שומע מפיו משפט מעין זה: "המורה, אודה על האמת: אינני יודע אפילו מה פירושה של מטרה פורמאלית". יש לשער, שתוצאה זו היא פרי ה"מלל" בשיעור דידיקטיקה. לנו אין ספק, שהמורה עשה כל שניתן כדי להבהיר מהי מטרה פורמאלית, ודבריו היו בודאי ערוכים כהלכה. אך נראה, שמושג זה נקלט "מילולית" בתודעת התלמיד, ללא כיסוי מתאים מתחום הניסיון שלו. ידיעתו היא מסוג הידיעה על המושג, ולא ידיעה את המושג, ולכן אינו מודע אליו, ואינו יכול להשתמש בו. כבר תורתנו הקדושה מעמידתנו על כך, שידיעה את הדברים היא פרי הניסיון החושי⁴, והיא, אכן, הידיעה

1. "הלכה ומעשה בהוראת דידיקטיקה", שנתון המוסדות להכשרת מורים וגננות, עמ' 101-105.
2. א' מינקוביץ, "המחשבה והפשטה בהוראה", מגמות יד/1-3, עמ' 187.
3. על בעיה זו ראה דבריה של ה' איגר, "קווים להוראת הדידיקטיקה בבית-המדרש למורים", מגמות לעיל, עמ' 97/ב.
4. ראה דברי בעל "דעת סופרים" לבראשית ד', א,

הברורה. אף בחינוך לחיי יהדות, בא תחילה הניסיון החושי של קיום המצוות, והוא המביא בהדרגה, תוך כדי לימוד בלתי פוסק של מקורות, להבנת הפילוסופיה של היהדות.

נקטנו בדברינו דוגמה אחת מחומר ההוראה של מקצוע, אך בעיית ה"מלל" עולה בכל נושא הכלול בו. שמא בעיה זו מסבירה את האמירה של חלק מן המורים הוותיקים, הנוהגים לומר בחדר המורים לבוגרי סמינר "ירוקים", בהופכם להיות חלק מן הצוות הקבוע של בית-הספר: "שכחו מה שלמדתם בדיקטיקה בסמינר; אין קשר בין זה ובין מה שתעשו כאן בעבודה היומיומית". אפשר שאמירה מעין זו היא פרי הבאושים של ה"מלל" בשיעור הדיקטיקה. כיצד אפוא מתגברים על בעיה זו בשעת ההוראה? בשורות הבאות נעמוד עת תכונות מרכזיות של התופעה, נציע ניסיונות פתרון, ונביא הדגמות אחדות.

ב.

אחת התכונות המהותיות של ה"מלל" היא ה**קיבעון**. זה נובע מן העובדה, שה"מלל" הוא אוסף של סמלים מילוליים, השייכים לרובד הגבוה של הלשון, או לקבוצה של המלים השאולות בה מלשונות זרות. מחכים ומחוכם להשתמש במונח "תודעה" במקום "אוצר הידיעות", או בתיבה "קונצפציה" במקום "תפיסה-הבנה". מלים כאלה "עושות רושם" על הלומד, הקולטם כמות שהם, ו"מצטעצע" בהם בדיונים הנערכים בשיעור. אף במבחנים הוא משתמש בהן, אך לא תמיד הוא מצליח, כי נדמה לו, שהמורה לא לימד את החומר הכלול בשאלות המבחן, שמא מפני הניסוח שלהן, השונה מזה של ראשי הפרקים והסעיפים של חומר נושאי ההרצאות, שרשם במחברתו בשיעורי הדיקטיקה. אך לעתים הוא מצליח, ונדמה לו, ואולי אף למורה, שהוא מבין אותם סמלי לשון, וראה לדבר היא עמידתו במבחן. משל למה הדבר דומה? לידיעתו של האיש הממוצע על "רדיו": הוא יודע שעל ידי לחיצת כפתור, ישמיע המכשיר חדשות ותכניות מסוגים שונים. אך מה יסודו, איך הוא בנוי, ובאיזה אופן "משמיע" הוא את הקולות, זאת רק בעל מקצוע יודע. במקרה של המקצוע שלנו, יש חשש, שגם בעל המקצוע לא יידע איך "משמיעים". אם בסמל מילולי המציין עצם מוחשי כך (ויש כאלה גם בדיקטיקה) – הדבר ודאי נכון לגבי סמל מילולי המציין מושג מופשט.

סמל מילולי המציין מושג מופשט משקף תכונה נוספת של ה"מלל" – ה**חיצוניות**. סמל כזה נקבע על ידי הלא-אני, ועל כן הוא מוחש כ"חיצוני" ללומד, "יבש" ולא מובן; בכורח הנסיבות שהלומד נמצא בהן, הוא קולט את הסמל קליטה סבילה, ויש לו אשליה של הבנה, הכרה ומוכרות בחומר הנלמד⁵; במלים אחרות – הוא קלט, אך לא התרחשה הפנמה. מצב כזה קשה הוא לגבי כל אדם, כל שכן לגבי הלומד בבית-המדרש, שהרי אם "רבי לא שנאה, חייא מנין לוי"⁶. אם הלומד דן לא הפנים את החומר שלמד, לא יוכל לעשות בו כל שימוש אמיתי בהוראה הפעילה. בתחילה צריך להתקיים השלב של "והיו הדברים האלה אשר אנכי מצוך... על לבבך", הוא השלב של הפנמה, ורק אחר כך יוכל לבוא השלב של "ושנתם לבניך"⁷ (אלו התלמידים),

5. על התופעות של "כבילות למוכר" ו"אשליית המוכר", ראה ק' פרנקשטיין, **עוני, מופרעות ופרימיטיביות**, עמ' 89-93.

6. עירובין צ"ב, ע"א.

7. דברים ו', ו-ז.

המציין את שלב ההוראה. במצב של הפנמה, כל פעולת מחשבה היא בעלת שתי תכונות: 1) ניתקת מן המוחשי, בין שהוא דבר של ממש ובין שהוא משל, 2) אותה פעולה נתנת לשינויים שונים ביחס אל הנתונים המשתנים. וכך כותב פרקנשטיין: "מטרת הלימוד היא הקניית ידיעות הנתנות להעברה מתחום לתחום והפיכת התכנים הנקלטים לכשרים ולתיפקודי האני, דהיינו – הפנמת הנלמד"⁸.

שתי תכונות ה"מלל" שנידונו לעיל⁹, שהן: ה"קייבוען", הנובע משימוש בסמלי לשון מן הרובד הגבוה או מזה השאול מלשונות זרות, וה"חיצוניות" שלהם – קשורות למעשה זו בזו, רוצה לומר: המשתמש בסמלי לשון כאלה עלול להביא לחיצון התפיסה שלהם בתודעת הלומד. אולם ברור שאין להסיק מכאן, כי אסור להשתמש ברובדי לשון אלה בשיעורים. אדרבא: הימנעות משימוש באלה תקשה על הלומד להשתמש בספרות עזר ומחקר, המלאה בייחוד בסמלי לשון השאולים מלשונות זרות. השאלה העולה היא, איך ישתמש בהם מורה הדידקטיקה בצורה כזאת שתביא את הלומד לניתוקם מן הסיטואציה של הלמידה, ותאפשר לו לשנותם, להתאימם לשימוש בנתונים המשתנים, ולהעבירם מתחום לתחום. במלים אחרות – השאלה היא, בניסוחו של ברונר¹⁰: "באיזו צורה של הגשה נשתמש?"

ג.

הניסיון מלמד, שאפשר לבטל את השפעתן השלילית של שתי התכונות הנזכרות של ה"מלל" בשתי דרכים הקשורות זו בזו. לדרך הראשונה, אנו קוראים בשם "התנסות אינטלקטואלית". בדרך זו, אין הלומד מקבל סמלי לשון מן המוכן מהמורה לדידקטיקה, שהוא הסמכות האינטלקטואלית, אלא בונה אותם בעצמו, תחילה בהדרכת המורה, ולאחר מכן באורח עצמאי. דרך משל: אנחנו מנסים להקנות ללומד בסמינר את היכולת לפתח מושגים בתודעתם של תלמידיו לעתיד. איך הוא יוכל לעשות זאת, אם לו עצמו, אין הסמל המילולי "מושג" נהיר וברור? הלא "יסוד החשיבה ההגיונית הוא המושג"¹¹ נשרטט, להלן, בקווים כלליים, כיצד תיראה התנסות אינטלקטואלית מודרכת בלימוד הסמל "מושג", ונדגים במונח "עגבניה":

המורה מציין בלוח את התכונות החיצוניות הבולטות של העצם המסומן, אחת לאחת, ואף לא בבת אחת, והפעולה תודגש כחידון. כל תכונה תירשם בלוח בשורה נפרדת, כגון: 1. אדמדם. בשלב זה יישאלו הלומדים, לאיזה עצם הכוונה. הם ישיבו בוודאי תשובות שונות, כמו: שזיף, תפוח-דם, תות שדה, דובדבן, וכיוצא בזה. בנקודה זו מוסיף המורה בלוח תכונה כדלקמן, ושואל כנזכר לעיל: 2. עגלגל, 3. בעל קליפה דקה ומוצקה, 4. בעל גודל של כביצת תרנגולת, ועובר לציון תכונות פנימיות: 5. תוך רך מלא גרגרים זעירים, 6. בעל טעם חמצמץ, 7. משמש גם לאכילה וגם לתיבול מאכלים, 8. ירק. מובן שהלומדים יגיעו רק בסופו של התהליך לתשובה הנכונה, שהעצם המסומן הוא "עגבניה". לאחר שלב זה, יבררו את הסיבה לכך, שמספר ההשערות הבלתי קולעות היה גדול בהתחלת התהליך, והלך ופחת ככל שהתקרבו

8. הנ"ל בהערה 4 לעיל, עמ' 110-111 שם.

9. במסגרת מאמר כזה אין אפשרות להרחיב: צוין רק אלה ההכרחיות לדיון.

10. "תהליך החינוך", עמ' 95.

11. הדגשה של א' ברמן, "תורת החינוך וההוראה", עמ' 124.

לסופו, ואף יסכמו את התהליך שעברו עד עכשיו, כדי להגדיל את מודעותם לתגובות עצמם: א. קיבלו רשימת תכונות, שלפיהן – ב. שיערו השערות שונות בלתי קולעות, ג. בנקודה שבה הגיע מספר התכונות של העצם למספר אופטימלי, הגיעו גם לתשובה הקולעת. אפשר, כמובן, להמשיך בתהליך: המורה יכול להציג עגבניה של ממש ולשאל, האם לעגבניה זו מכוון המונח שנתברר, ומכאן מגיעים לשלבים "מוחש", "מוצג", "מושג", שהילד עובר, עד שהמושג מתייצב בתודעתו¹². תלמיד הסמינר לומד בהתנסות עצמית, שמושג אינו "נלמד", אלא מתפתח, אך בדרך זו גם צומחת בו היכולת להתגבר על תכונת ה"קביעות" של סמלי הלשון, קרי: המושגים הנלמדים במסגרת שיעורי הדידקטיקה. בדרך הרגילה, הוורבאלית, אפשר ללמד כל זאת על רגל אחת על ידי הגדרה מעין זו: "מושג כולל אוסף של תכונות אופייניות לעצם מוחשי או מופשט". התלמיד ילמד אותה בעל-פה, וחסל. אך אז תעמוד השאלה, אם יוכל להפעיל עיקרון או הגדרה זו בהוראה המעשית.

אפשר להפוך התנסות זו מאינטלקטואלית לחווייתית, באמצעות הפיכת תלמידי הסמינר לרכיב בפעילות ניסוי. דרך משל, בלימוד הנושא של "התפקודים הנפשיים הפועלים בילד בסיטואציה של ההוראה", כשמלמדים על "קשב", יכול המורה לבצע פאנטומימה של שתייה, התלבשות, וכיוצא בזה, ולשאל את תלמידיו מה ראו על התקרה, או על הרצפה. משישיבו שלא ראו, יעבור המורה לבירור הסיבה, ויבקשם לנתח את תחושותיהם הגופניות והנפשיות בשעת המעשה, כגון: הפניית העיניים לפעילות המורה; המתח בשרירים; ריכוז המחשבה; חוסר תשומת לב לנעשה מסביב. מכאן יגיעו להגדרה מעין זו: "הקשב הוא מצב של מתיחות נפשית, שהאדם מתעלם בו מכל הנתונים שבסביבה וממקד תשומת לבו רק לדבר אחד". ההגדרה של "קשב" נבנית ומנוסחת באמצעות התלמידים, המעורבים גם בפעילות וגם בהפקת התוצר, שהוא ההגדרה. בהמשך מבחינים בין "הקשבה" ובין "קשב", הכולל גם נכונות לפעול, ולא רק מעורבות נפשית; עוברים אחר כך לסוגי הקשב – ה"מתמקד" (CONVERGENT) וה"מתחלק" (DIVERGENT)¹³, ולבסוף – לדרכי עירור הקשב ולדרכי שימורו בשיעור.

לדרך השנייה, אנו קוראים בשם "התנסות דרמטית", והיא מצויה בשלב השלישי של הסולם ב"קונוס הניסיון"¹⁴, המחולק לעשרה שלבים, ההולכים ועולים בדרגת ההפשטה. הדבר מעורר את השאלה, אם בכלל יש צורך ברמה די נמוכה של המחשה – בשלב לימודים גבוה כמו זה של הסמינר. מסתבר, שלא כל התלמידים המגיעים לסמינר, אכן עברו בצורה תקינה את כל ארבעת שלבי היסוד בהתפתחות הפרט¹⁵, ויש לתקן, להשלים ולשכלל את אישיות התלמיד בתחום זה. ברור, שהשימוש בדרך זו ייעשה רק בפרקים קשים, כדי להביא להפגמה המיוחלת. דרך משל, בהכנה

12. מינקוביץ, הערה 2 לעיל, עמ' 176-177 שם, מסתמך על מחקרי פיאוזה, ומרחיב בנקודה זו של התפתחות המושגים בתודעת הילד, עיי"ש.
13. גם בסוגיה זו אפשר להפוך את ההתנסות לחווייתית, על ידי הטלת משימות של ביצוע מספר פעילויות כאחת; חלק מהם לא יצליח לבצעם, אמנם, בגלל חוסר קורדינציה, אם כל הפעולות הן שרירותיות. אבל אפשר להטיל פעילויות מסוגים שונים.
14. E. Dale, Audio-Visual Methods in Teaching עמ' 43.
15. לפי התיאוריה של פיאוזה, המוסברת בקיצור ובבהירות בספר של J.M. Hunt, Intelligence and Experience עמ' 120.

קולקטיבית של מנת חומר להוראה בבית הספר לאימונים, שלאחריה ייבחר נותן השיעור. וכך כותבת איגר: "השימוש במשחק בתפקידים עשוי לתרום רבות... האפשרות ל"שחק" את מצב הלמידה – בתפקידי מורים ותלמידים... תקל על המורה לעתיד... ההשוואה בין מצב המשחק לבין המצב הטבעי – יספקו חומר רב לניתוח עיוני המבוסס על התייחסותו הפעילה של החניך המתנסה"¹⁶.

דוגמה אחרת היא בנושא ה"המחזה" כתכסיס בשיעור, הכוללת בין השאר גם "קריאה בתפקידים". המורה לדידקטיקה יעמיד את תלמידיו בהתנסות דרמטית עצמית של קריאה בתפקידים באחד מפרקי התני"ך, כדי שהתנסות זו תעורר בפניהם את הבעיות הכרוכות בכך: קביעת הקריין; התפקידים הראשיים; מהלך הקריאה הדרמטית עצמו, והטעויות הכרוכות בו. פעילות עצמית זו תביא לידי מוכרות אמיתית והפנמה, המבוססים "על ההשקעה הפעילה של האני, ועל התייחסות אמיתית אל האני"¹⁷, וכבר תורתנו הקדושה מדגישה, שאין הברכה שורה אלא במעשה ידיים, ככתוב: "כי ה' אלקיך ברכך בכל מעשה ידיך"¹⁸, גם בבית המדרש למורים.

16. ראה הערה 3 לעיל, עמ' 97 שם.

17. כדברי פרנקשטיין, "האדם במצוקתו", עמ' 88.

18. דברים ב', ז.

ביבליוגרפיה

1. איגר ה', "קווים להוראת הדידקטיקה בבית המדרש למורים", מגמות יד/1-3, ירושלים תשכ"ו.
2. ברונר ג'יס, "תהליך החינוך", ת"א תשכ"ו.
3. ברמן א', "תורת החינוך וההוראה", ת"א תשי"א.
4. גלוסקא י', "הלכה ומעשה בהוראת דידקטיקה", שנתון המוסדות להכשרת מורים וגנות, המחלקה להכשרת מורים, ירושלים תשכ"ט.
5. מיינקוביץ א', "המחשה והפשטה בהוראה", מגמות יד/1-3, ירושלים תשכ"ו.
6. פרנקשטיין ק', "האדם במצוקתו", ת"א תשכ"ד.
7. פרנקשטיין ק', "עונן מופרעות ופרימיטיביות", ירושלים תשי"ז.
8. רבינוביץ הרב ח"ד, תני"ך עם פירוש "דעת סופרים", ירושלים/נייר-יורק 1962.
9. Dale E., Audio-Visual Methods in Teaching, N.Y. 1967.
10. Hunt J.M.V., Intelligence and Experience, N.Y. 1962.