

מולי (משה) קימל

חינוך, ערכים ווידאו-טייפ¹**תפקידה הערכי של מגמת הקולנוע בבית"ס**

ראשי-פרקים

א. בית הספר נעשה לבית הוראה	2. תפקיד ביה"ס הוא לחנך
ב. היחס ללימודי הקולנוע	ו. כיצד מחנכים לערכים?
ג. לימודי הקולנוע מסייעים להחזרת ביה"ס להיות בית חינוך	ז. קולנוע מעשי - הדרך הטובה ביותר לחינוך ערכי
ד. ערכים בשיעור הקולנוע	1. התחקיר
1. חוסר רצון להתייחס לצד הערכי	2. התסריט
2. הגדרת המושג 'ערכים'	3. עבודת צוות
3. יש ביצירה הקולנועית ערכים	4. השימוש בסרט הגמור
ה. הזכות והחובה לחנך לערכים	ח. סיכום
1. המתנגדים לתפקיד החינוכי של ביה"ס	ט. ביבליוגרפיה

§ § §

א. בית הספר נעשה לבית הוראה

שני תהליכים מקבילים עוברים על מערכת החינוך בשנים האחרונות אשר לכאורה אין ביניהם שום קשר. התהליך הראשון הינו הפיכתו של בית הספר מבית חינוך לבית הוראה. בית הספר ניתפס כיום אצל הציבור כמוסד מלמד ולא מתנד, לא ברצון של ההורים אלא בחווייה שלהם. נסיונות לחנך בבית הספר נתקלים בהתנגדות של התלמידים וגם באווירה אנטי חינוכית ציבורית. "שעת מתנד", "יום סמינריון" ושאר דרכי החינוך שהיו ועדיין נפוצות, נתקלות בתגובות פושרות או מתנגדות, כך שהחינוך לערכים נתקל בבעיה חמורה.

ב. היחס ללימודי הקולנוע

התהליך השני הוא התפשטות לימודי הקולנוע בבתי הספר התיכוניים. בעשר השנים האחרונות גדל מספר מגמות הקולנוע מ-20 ליותר מ-200. במגמות אלו ניגשים התלמידים לבגרות בהיקף נרחב, החל מ-5 יחידות (במסלול העיוני) ועד ל-15 יחידות (במסלול הטכנולוגי). גידול זה הינו תוצאה של כמה גורמים, אך בעיקר של לחץ מן התלמידים על הנהלת בית הספר לפתוח מגמה כזו.

1. מאמר זה נכתב בהנחייתם של דר' ניטה שוחט ודר' יהודה בר-שלום ממכללת דוד ילין, תודתי הרבה לשניהם על הנחייתם והערותיהם המחכימות.

כמי שלקח חלק בפתיחתם של מגמות אלו בבתי ספר שונים, התרשמותי היתה שהיא מלווה אצל הנהלת ביה"ס ברגשות מעורבים: מחד, כאמור, לחץ התלמידים לפתוח מגמה כזו והיא משתלבת היטב במגמה ההומניסטית השולטת כיום. מאידך, הצד הלימודי של המגמה נראה על פניו דל ביותר ביחס למגמות מוגברות אחרות, מגמת הקולנוע נדפסת כ"לא רצינית", "יושבים ורואים סרטים". מאמרנו כאן כולל בעיקרו עבודה עיונית בנושא החינוך לערכים. ובנוסף הוא כולל חלק איכותני של ראיונות עם מספר מורים לקולנוע ומנהל בית ספר תיכון. ראיונות אלו נעשו כדי ללמד על הנעשה בשיעורי הקולנוע, וכדי לגבש המלצות לשיפור ולעידוד המהלך החינוכי ערכי שנעשה וייעשה בעתיד במגמות הקולנוע.

ג. לימודי הקולנוע מסייעים להחזרת ביה"ס להיות בית חינוך

להלן אטען שבלימוד קולנוע בכלל, וקולנוע מעשי בפרט, יש פוטנציאל גבוה לחינוך ערכי. פיתוח האוריינטציה החינוכית של המגמה והרחבת המגמות לקולנוע עשויות להיות המפתחות לשינוי ולהחזרת תפקידו החינוכי-ערכי של ביה"ס. אם ביה"ס מעוניין להיות גם בית חינוך, עליו למצוא את הדרכים לחנך את הנוער בשפה עכשווית. מגמות הקולנוע יכולות וצריכות להיות חוד החנית של החינוך הערכי. זהו לכאורה אוקסימורון - הדימוי של האומנויות בכלל ושל הקולנוע בפרט הינו אנרכיסטי ופורץ גדר, אולם בהכוונה נכונה נראה שאין הדבר חייב להיות כך. מגמות קולנוע יכולה לשמש כלי חינוכי ערכי בצורה מודרנית, ובלי לעורר התנגדות רבה. מגמת קולנוע מאחדת בתוכה מספר אלמנטים שכל אחד מהם מהווה כלי חינוכי ערכי בפני עצמו. צפייה בסרטים בנושאים מעוררי מחלוקת ערכית במסגרת לימודי הקולנוע העיוני מאפשרת דיון והתמודדות אישית עם נושאים מעוררי חשיבה ערכית. סוג העבודה המעשית ביצירת הסרטים מחייב עבודת צוות, אחריות, עמידה במשימות ועוד. על ידי היצירה האישית של התלמידים בכתיבת תסריט שמטפל בנושאים ערכיים, בפתרון קונפליקטים ובבעיות הקרובות ללב התלמידים ניתן לעסוק בדילמות ערכיות. עשיית הסרט נותנת גם רפלקציה על מחשבות התלמידים. היא מאפשרת להם לעבד את הדברים המטרידים אותם בצורה סובלמטיבית דרך העשייה הדרמטית, ובכך לעבור חוויה אישית ערכית חינוכית. כל אלו הינם נדבכים בחינוך הערכי.

בחלק האיכותני של המחקר ראייתי 3 מורים ומנהל בית ספר (שיופיעו במאמר בשמות בדויים). חלק זה נועד כדי להבין טוב יותר את הנעשה בתוך השיעורים וכדי ללמוד מהמורים איך לשפר את התהליך החינוכי ערכי מתוך

ניסיונם. אולם במהלך הראיונות גיליתי כי רובם אינם עוסקים בחינוך ערכי וחלק זה של המחקר הפך להיות מישני, אולם גם תוצאותיו מביאות למסקנות הקשורות לחינוך הערכי.

מסקנת המחקר הינה כי על מנת שכל המהלך החינוכי-ערכי האמור אכן יקרה בפועל בשיעורי הקולנוע, על משרד החינוך ובתי הספר לטפח את מגמת הקולנוע ואת הנטייה לעסוק בנושאים ערכיים בתוך המגמה, בחלק העיוני של לימודי הקולנוע ובעיקר בחלק המעשי שלהם. על משרד החינוך לשפר את הכשרת המורים לקולנוע בנושא החינוך הערכי; ועל מנהלי בתי"ס להיות מעורבים יותר בתהליך החינוכי של מגמת הקולנוע, ולהעמיק את הדיאלוג ביניהם לבין המורים לקולנוע. מהלכים אלו יהיו חלק מהחזרתו של ביה"ס לתפקידו כבית חינוך.

ד. ערכים בשיעור הקולנוע

1. חוסר רצון להתייחס לצד הערכי

לפני כחמש שנים בחנתי בבחינת בגרות בקולנוע בבית ספר תיכון. אחד הסרטים היה על נער צעיר אשר אחותו מעצבנת אותו מאד, עד כדי כך שבסופו של הסרט הוא רוצח אותה בעזרת מספריים. בחינת הבגרות בקולנוע מתנהלת כך, שלאחר בחינת הסרט על ידי הבוחן הוא משוחח עם התלמידים שיצרו את הסרט. בשיחה איתם הם, כמובן, הביעו הסתייגות ממעשיו של הנער, אולם לא עשו זאת באופן חד משמעי. למרות שהיו אפשרויות תסריטאיות להביע את זעמו של הנער על אחותו בצורה פחות אלימה, הם לא ראו בבחירתם ברצח כפתרון תסריטאי בעיה. "אז מה אם הוא רצח אותה? דברים כאלו קורים". "אנחנו לא בעד רצח, אבל זו הדרך הכי חזקה להביע את מה שהוא מרגיש" - אלו הם ציטוטים מתוך דבריהם בבחינה. בהמשך השיחה לא הבינו הנערים והנערות שיצרו את הסרט כלל מה מטריד אותי. הם לא הבינו את הבעיה המוסרית שהעליתי בפניהם, על כך שהם בחרו לגרום לנער לרצוח.

שנה קודם לכן הפיקו קבוצת נערים מבית ספר סרט שנעשה בהשראת רצח נהג המוניית דרק רוט ז"ל (אשר נרצח על ידי תבורת ילדים בני טובים ושנתפסו עקב כך שהתרברבו במעשה) אלא שבסרטם של הנערים, שנעשה אף הוא במסגרת מגמת הקולנוע לבגרות, לא נתפסים הרוצחים, והם נראים בסרט עוזבים את המקום שמחים וצהלים על המעשה.

בחרתי לפתוח בשתי דוגמאות אלו כי הן אולי המזעזעות ביותר, אולם אין הם יוצאות דופן בטיפולם בנושאים מוסריים. רובם של הסרטים הנעשים

במגמות הקולנוע היום נוגעים בנושאים ערכיים. הסרט שזכה לפני שנה בפרס הסרט הדוקומנטרי, בפסטיבל הקולנוע לנוער המתקיים כל שנה במסגרת פסטיבל הקולנוע בירושלים, היה על זונה ממין זכר. סרט אחר היה על ילד המתלבט האם לרדת מהארץ. ואלו, כאמור, רק דוגמאות. אולם מתוך ראיונות עם המורים לקולנוע שליוו והדריכו את התלמידים בפרוייקטים הללו עולה חוסר רצון להתייחס לצד הערכי של העשייה הקולנועית. אומרת יעל (מורה לקולנוע בעלת ותק של חמש שנים): "אני מורה לקולנוע, לא מחנכת [...]. אני לא רואה את עצמי אוסרת על תלמיד שלי לעשות סרט על נושא מסויים שהוא רוצה בו, ואני לא אתערב לו בתוכן בגלל שהתוכן אולי לא מוצא חן בעיני [...]. אני לא יודעת למה אתה מתכוון כשאתה שואל אותי על חינוך לערכים, מה זה ערכים?" דברים ברוח זו עלו בראיונות של שאר המורים גם כן, שאלה זו על מהותם של הערכים מביאה אותנו לחקור בנושא.

2. הגדרת המושג 'ערכים'

יש מספר הגדרות למושג ערכים. כהן (1996 עמ' 1) מצטט את רוטנשטרייך וסימון: "ערכים הם עקרונות הפעולה או הנורמות של התנהגותנו. הם מיני תוכן המביאים אותנו להעדיף מעשה אחד על פני מעשה אחר או מהלך פעולה אחד על פני מהלך אחר. הפונקציה של ערכים היא, שהם משמשים קנה מידה להעדפות". הוא מצטט שם גם את שפירא: "ערכים הם אבני בוחן, קני מידה הקובעים מה צודק ומה אינו צודק, מה נכון ומה אינו נכון, מה טוב ומה רע".

אבינון (1999 עמ' 35-36) מחלק את מושג הערכים לשני חלקים - ערכים במובן של הוקרה והחשבה, כלומר במובן של עובדות או עקרונות נעלים מסויימים שאנשים מקבלים על עצמם באופן אקסיומטי (הוא מביא כדוגמא ערכים דתיים, אך זה נכון גם לערכים כלליים כגון "תשלום מיסים" וכד'); ערכים כאמות מידה או כעקרונות פעולה, שעל פיהם אנו מודדים ושופטים, משווים ומעדיפים.

מתוך מקורות אלו ניתן אם כן לנסות ולהבחין בשלושה סוגים של 'ערכים':

1. ערכים שהינם **מטרות או אידיאלים הראויים מצד עצמם** - "חופש", "צדק" וכדומה להם. אלו הם ערכים אקסיומטיים, שאנו מקבלים אותם כפי שהם ואנו שואפים אליהם.

2. ערכים הם **אמות מידה**, שלפיהן אנו מעריכים ושופטים תופעות ומעשים. אם קיבלנו על עצמנו את ערך ה"חופש" שהוזכר לעיל, אז כל פעולה שנעשה תיבחן לפי אותו ערך, בחינת המעשים הינה על פי "ערכיות" הפעולות והתאמתן לאותם ערכים.

3. ערכים הם לא רק כלי שפיטה, אלא גם עקרונות המנחים את התנהגותנו, עקרונות הגורמים לנו להתנהג כך או אחרת, ואפילו לשלם מחיר על בחירתנו באותה התנהגות.

ניתן לומר שההגדרות השונות אינן סותרות זו את זו, אלא משלימות. גם מי שאינו מקבל לחלוטין את העיקרון שיש ערכים מוחלטים, חייב להצביע על מכניזם שעל פיו הוא יחליט מה הם קני המידה לשיפוט ערכי. ומי שיקבל רק את ההגדרה של העקרונות המנחים, יהיה חייב לשיפוט ביניהם ולהחליט על קנה המידה לשיפוט זה, כאשר שני עקרונות מנחים יסתרו זה את זה בדרך לפעולה מסוימת.

3. יש ביצירה הקולנועית ערכים

כלומר: למרות חוסר הרצון של המורים להתייחס לנושא הערכים בשיעור הקולנוע, אין כל ספק שהוא נמצא שם. לדעתי, גם מורה שהביע התנגדות לשאלתי על החינוך לערכים בשיעור, לא יכפור בכך שבשיעור מתבצעות פעולות ערכיות של יצירת עקרונות וערכים, בחירה בערכים והכוונת פעולה על ידי ערכים. נראה לי שהתנגדות המורים איננה מתוך חוסר הבנה מה הם ערכים, אלא מתוך חוסר רצון להיכנס לתוך הנישה של "מחנך". חוסר רצון זה נובע מרצון להספיק יותר את החומר בקולנוע, מחוסר רצון לקחת אחריות, ומתוך חוסר אמונה בזכות ובחובה שלנו לחנך לערכים. ניתן לראות זאת בדבריה של דליה (מורה לקולנוע בעלת ותק של שמונה שנים): "אני חושבת שצריך לתת לילדים את החופש שלהם; צריך להאמין בהם; אי אפשר כל הזמן להסתכל להם מאחורי הגב ולומר: את זה אסור להגיד, ועל זה אסור לעשות סרט".

אמירה כזו אינה באה מתוך חוסר הבנה. דליה באה מתוך תפיסה של מורה שאינה רואה לעצמה זכות לחנך. היא רואה את פעולת החינוך כאנטי חופש. היא רואה את החינוך כהכוונה של המורה ה"אח הגדול", וכשומר האוסר ובודק כל הזמן מה הם עושים. ולדליה החופש היצירתי יותר חשוב מהכל. גישה זו אינה נחלתם של המורים לקולנוע בלבד, אם כי ניתן לשער שמורים לקולנוע הם אנשים אשר חופש היצירה הוא מרכיב חשוב מאוד באישיותם. גישה זו הינה חלק מגישה חינוכית כללית, הכופרת בזכותנו לחנך בכלל.

לא כל המורים נקטו בגישה זו. יריב (מורה בעל ותק של 6 שנים) אומר: "יש דברים שלא יעברו אצלי. יש קו אדום; יש לי גם תפקיד חינוכי". אבל יעל אומרת: "אני לא אעודד סרט על סמים, אבל זה בגלל שהם פשוט לא מבינים בזה, וזה לא יצא אמין. זה לא בא מתוכם, אז אני אשכנע אותם לרדת מזה". חינוך אינו מתמקד דווקא באיסורים. לפעמים יש דווקא לדחוף תלמיד לעסוק בנושא בעייתי

כדי לחנך אותו (פישרמן 2002 עמ' 390), והרבה פעמים **עיסוק בנושא הנובע מתוך חייהם של הילדים, תוך דיון עליו, ולא בצורת כפייה, זהו חינוך במיטבו.**

ה. הזכות והחובה לחנך לערכים

1. המתנגדים לתפקיד החינוכי של ביה"ס

בתי ספר קיימים כבר אלפי שנים. לרוב המחנכים היה ברור שחלק מתפקידי ביה"ס הינו לחנך, ולא רק ללמד. ההתנגדות לתפקיד זה של בית הספר החלה לפני זמן לא רב. הדגם הראשון של ערעור הזכות לחנך לערכים יוצא מן ההנחה שלילד, כמו למבוגר, יש זכות מוסרית להיות חופשי. וכך הגדיר זאת רוסו: "האדם נולד חופשי, ובכל מקום הוא נמצא בכבלים" (אצל שיינברג 1999 עמ' 46). לפי תפיסתו של רוסו, החינוך, ובמיוחד החינוך לערכים המבקש לעצב את אישיותו של הילד על פי דגם קבוע מראש, הוא אחד הכבלים שבו כובלת החברה את הילד ומעוותת את טבעו. יש צורך לשחרר את הילד מכבל זה, ליצור מסגרת חינוכית שבה הילד יהיה חופשי ויוכל להתפתח באופן טבעי ולכוון בעצמו את מהלך התחנכותו. רוסו מאמין בטבעו הפנימי של הילד, והוא קובע שטבעו הראשוני הנתון של האדם הוא טוב. קיימים בו כוחות אימננטיים שיובילו אותו באופן טבעי למימוש מהותו האנושית (ראה דבריה של המורה דליה לעיל בזכות החופש היצירתי).

טולסטוי הסופר, שהיה גם מחנך, הלך קצת יותר רחוק מרוסו. אם רוסו אינו נגד חינוך אלא נגד כפייה של ערכים חיצוניים (למרות שהוא המגדיר מהם ערכים חיצוניים ומהם ערכים פנימיים), טולסטוי כבר מביע התנגדות לחינוך בכלל: "אין שום זכות לחנך. איננו מכירים בזכות הזו; לא הכירו בה מעולם, ולא יכירו בה הנמצאים תחת השפעת החינוך" (אצל שיינברג 1999 עמ' 49). מה שמותר לעשות לפי טולסטוי הוא "יחס חופשי בין אנשים, שבבסיסו הצורך של האחד לרכוש ידע ושל האחר למסור את מה שהוא כבר רכש" (שם). עיקר ההתנגדות של טולסטוי נבעה מכמה עקרונות: א' - קבלת העיקרון של רוסו שיש לסמוך על הטבעיות של הילד, ומבחינה מוסרית ואסתטית הוא לפחות שווה ערך למבוגר. ב' - אין כל צידוק לכפות את ערכי התרבות ה"גבוהה" על הילד. לטולסטוי היתה ביקורת רבה על הנורמות של החברה הגבוהה ה"תרבותית", והוא חשב שדווקא אנשים פשוטים ניחנים בתבונת לב המאפשרת חיים באופן הרמוני ומוסרי. "איזו זכות יש לי, האוהב את שופן, לפתות אנשים שהם לא אוהבים אותו? מה זכותי לחנך אותם לכך?" (שם עמ' 51). והשלישי נובע מכך שאין כל דרך לדעת אלו ערכים נכונים יותר מאחרים באופן אובייקטיבי, ולכן אין שום זכות לחנך את הילד לערכים שכאלו, כפי שאין זכות לכפות על אדם מבוגר ערכים שהוא לא מאמין בהם.

בעקבות רוסו וטולסטוי הקים ניל [מחנך בריטי מראשית המאה העשרים] בית ספר ברוח החינוך החופשי, שהפך לדגם מוביל של החינוך החופשי בתקופתנו. ממנו נבטו הזרעים המובילים לבתי הספר הדמוקרטיים כיום. ניל טען: "רק ההרגל ההרסני שלנו להורות ולעצב ולהטיף מוסר ולכפות הוא שגורם לנו שלא נהיה מסוגלים להכיר בפשטותו של החופש האמיתי" (שיינברג 1999 עמ' 55). בישראל סער השדה החינוכי בשנות השבעים עם פרסומו של "פולמוס החינוך" ע"י ס' יזהר, שכתב: "העולם היה מתאוה לכאורה שייאמר בסוף כי למרות הכל צריך לחנך לערכים, גם כשנראה שאי אפשר... מצטערים, אין לנו הרגעה כזו, על אף שניסינו למצוא. אבל לא! אין. ולכן אנו קובעים בתמצית, כי לא צריך לחנך לערכים, וגם אי אפשר" (יזהר 1990 עמ' 116). והוא מנמק: "חינוך, כל חינוך, משמעותו עצירה, עצירת אדם על השייכות הראשונית שלו". משמעותו של החינוך, לפי יזהר, הוא אי אמון יסודי בטבע האדם. "החינוך הוא אמצעי להרוס את היוצא מן הכלל לטובת הכללי" (יזהר 1974 עמ' 43). נימוקים אלו דומים למה שראינו לעיל אצל רוסו וטולסטוי, אך עליהם מוסיף יזהר משלו: "החינוך לערכים גורם לילד להרגיש רגשות בושה ואשם, משאיר צלקות בנפשו". ולבסוף הוא אומר: "כשמקלפים את התואר מחנך, מה מוצאים? אדם רגיל אחד, כמוני וכמוך" (יזהר שם).

בתחילת העידן הפוסט-מודרניסטי הצטרפו למתנגדים גם הפילוסופים פוקו וניטשה. לפי תורתו של ניטשה, מטרת מערכת החינוך היא כלי לעצב את היחיד לפי החברה. החינוך מהווה אמצעי המדכא את כוחותיו הטבעיים של היחיד, ובולם את התפתחותו האישית. "החינוך הוא בעיקרו אמצעי להרוס את היוצא מן הכלל לטובת הכלל, אמצעי לכוון את הטעם נגד היוצא מן הכלל לטובת הבינוניים" אומר ניטשה (שיינברג 1999 עמ' 61). מטרתו של בית הספר לפי שניים אלה, הינה לא להעביר ידע, אלא הכפפת היחיד למען הכלל. בית הספר מעצב "בינוניים" המתפקדים היטב, אך הוא גם מבטיח שהם יהיו "גופות כנועים ונשמות צייתניות", כדבריהם. ניטשה טוען שקיומה של האנושות בנוי דווקא על יוצאי הדופן והשונים, ודווקא מערכת החינוך בנויה לדכא אותם. הוא מוסיף על כך, שאין בנמצא ערכים אובייקטיביים ואין עקרונות אפריוריים של צדק, אלא כל מערכת התרבות הינה מבנה מלאכותי פונקציונלי. וממילא מערכת החינוך, בהנחילה את המכנה המשותף התרבותי של אותו זמן, היא מערכת המדכאה את היחיד. לביא (2000 עמ' 30) מביא סיפור של נמרוד אלוני, שגם הוא דוגמא לבעיה החינוכית של התקופה הפוסט-מודרנית. אלוני מספר, שכשהוא

מלמד בסמינרים להכשרת מורים, ומעלה בפני תלמידיו את הרעיון לחנך בעזרתה של דמות אנושית שכדאי לשאוף אליה, עצם הרעיון מעלה את חמתם של התלמידים. פרחי ההוראה טוענים, ש"לכל אחד יש טוב משלו ויפה משלו", ועל כן אי אפשר לחנך לשאיפה לדמות מסויימת, ובכך גם לערכים מסויימים. אם נסכם את המתנגדים לחינוך, ניתן לומר שיש ארבע מגמות של ביקורת:

- א. חינוך אינו מאפשר מיצוי הפוטנציאל של הילד, מכיון שהחינוך מכניס לתוכו דברים חיצוניים ואינו מאפשר לעצמיותו של הילד להתפתח.
- ב. החינוך מייצר אנשים בינוניים, ולא יחידי סגולה.
- ג. אין ערכים אובייקטיביים שניתן לחנך אליהם.
- ד. אין עדיפות למחנך על הילד.

2. תפקיד ביה"ס הוא לחנך

צריך להודות כי למרות התנגדויות אלו, יש למערכת החינוך רצון חיובי להיות גורם מחנך, מלבד הקניית הידע. וכך אומר אדן: "בחברה הישראלית קיימת הסכמה רחבה, שעל בית הספר לא רק ללמד אלא גם לחנך, והכוונה היא לחינוך המבוסס על ערכים" (אדן 1980 עמ' 4). אדן טוען שאכן יש בעיה בחינוך לערכים מוחלטים כפי שנהוג בחינוך הדתי או בחינוך הסוציאליסטי, אך הוא בעד שביל הביניים, שהוא מביאו בשם דיואי וקורצ'ק, אשר שוללים את הכפייה אבל גם מתנגדים להפקרות. והוא מסכם: "אחריותו של המורה כלפי תפקידו כנציג החברה הוא להכשיר את תניכיו להבין את המציאות ולנקוט עמדה אחראית בבעיות העומדות על הפרק... בין ניטרליות ערכית לבין אינדוקטרינציה אידיאולוגית קיימת הדרך הקשה של החינוך, המבוססת על זכותו ומחויבותו להגיב על אירועים בחברה, לבחון אותם באמצעות אמות מידה, שההתנהגות לפיהם עשויה להבטיח חברה מתוקנת וצודקת מחד גיסא, והתייחסות מתוך כבוד לחניך, המתבטאת בסיוע לגדילתו והתבגרותו לבחירה והכרעה אוטונומית מאידך גיסא" (אדן שם). אבינון (1999 עמ' 38), התומך בזכותנו לחנך, טוען שהבעיה היא בהבדל בין שני סוגי חינוך לערכים. הוא אינו מקבל חינוך לערכים מוחלטים, שנקרא גם "חינוך להנחלת ערכים"; אבל מחייב חינוך לשיפוט, להעדפה ולבחירה. שיטה זו נקראת בצורה אחרת: "הבהרת ערכים" (1989 עמ' 165-161). דרום מתאר את עקרונותיה בצורה ברורה: "1 - ערך הוא כל דבר שהוא בעל משמעות בחיי האדם... זוהי הגדרה פרגמטית המתייחסת לא לניתוח פילוסופי של ערכים, אלא ליישום חינוכי הלכה למעשה. 2 - אין אדם רשאי לקבוע לזולתו איזה ערכים ראויים לאימוץ. 3 - תפקידו של חינוך ערכי הוא

לסייע לאדם הצעיר להגיע למודעות הבנה ואמון כלפי תהליך ההערכה. ערכים לובשים ופושטים צורה [...] מהות החינוך הערכי אינה טמונה בתוכנם של הערכים, אלא בתהליך ההערכה הנמשך כל החיים." וממשיך דרום ואומר: "עלינו להישמר מכל מעשה שיש בו אפילו שמץ של אינדוקטרינציה. אין לה מקום בחברה חופשית [...] אולם [...] הגישה שאסור למחנך להביע את עמדותיו הערכיות גם היא מופרכת לא פחות מגישת הנחלת הערכים".

דור ואחרים (1999 עמ' 272) טוענים שהברירה האמיתית כלל אינה בין חינוך לערכים לבין חוסר חינוך, אלא בין חינוך מבוקר ומכוון לבין חינוך בלתי מבוקר ובלתי מתוכנן. כל דבר שאנו עושים הינו חינוך בצורה כזו או אחרת, ולכן חובה על בית הספר לתכנן את תכני ודרך החינוך. בביקורתם על שיטת הבהרת הערכים הם כותבים, שאין אפשרות להקנות מכשיר בלבד לשיקול ערכי, מכיון שמכשיר זה עצמו מחייב קבלת ערכים, שלאורם נשפטים הערכים השנויים במחלוקת; ובלי ערכים שכאלו, יש סכנה שהאדם יתפתח לייצור אגוצנטרי הדואג לנוחותו וטובתו האישית. בצורך זה של קבלת ערכים מוחלטים מסויימים מכיר גם אבינון (1999 עמ' 38), התומך בשיטת הבהרת הערכים. הוא משווה זאת לאקסיומות במתמטיקה. חייבים להניח את תוקפם של עקרונות בסיסיים במוסר וערכים יסודיים, למרות שהנחות אלו אינן ניתנות להפרכה או להוכחה.

כאיש דתי, בוודאי אינני יכול לקבל את הגישה שאין זכות לחנך. ואינני מקבל את הגישה שיש להסתפק בהבהרת הערכים בלבד. דעתי היא שיש בהחלט להנחיל ערכים, וכמעט כל אחד עושה זאת כל הזמן - החל מהאם האומרת לילד לאכול בפה סגור ולומר תודה על המתנה שקיבל מסבא, דרך העובדה שיום הלימודים מתקיים בכיתה מסויימת ובשעה מסויימת. אפילו בשיטות הלימוד הדמוקרטיות ישנו מורה אשר מכוון את תלמידיו, ויש חוקים שמתקבלים על ידי ועדת בית הספר אשר מחייבים את כולם. אי אפשר להתחמק ולומר שאלו הם כללים של המערכת, אבל אנחנו איננו כופים על הילדים. אלו הן עובדות והתנהגויות שמנחילות ערכים בצורה כזו או אחרת, ובכך אני מסכים עם תפיסתם של דור ואחרים במאמרם. אך גם לגישות שאינן תומכות בהנחלת ערכים אלא בהבהרתם עדיין מוטל על המורה חיוב לעשות זאת לחנך לערכים בדרך זו.

עדיין יכולים המורים לקולנוע לומר שזהו תפקידו של מחנך הכיתה, ואין זה תפקידם של המורים המקצועיים. אינני מקבל טענה זו. ראשית - הבהרנו כבר שאין שום פעילות שאינה מחנכת. שנית - דור ואחרים (שם) מציינים שנחלש כוחם של הבית והמשפחה כסוכני החינוך לערכים, ועל כן בית הספר חייב

להתגייס לנושא. כדבריו של דוד, מנהל בית ספר תיכון (ראש ישיבה תיכונית במרכז הארץ): "ההורים באים אלי ואומרים לי: תעשה אתה איתו משהו, כי לנו הוא לא שומע". במצב כזה יש צורך בהתגייסות של כל המערכת. בנוסף, לא רצוי המצב, שבו במערכת אחת יש כוחות שונים המושכים לכיוונים מנוגדים. אסור שדרכו החינוכית של בית הספר תהיה אחת, וחלק מהמערכת יתנער מתפקידו, ויאמר: "זה לא תפקידי, אני רק מלמד". אין זה אומר שלא צריכים להיות קולות שונים; אין זה אומר שכולם צריכים לעשות בדיוק את אותו דבר - אבל הדעות והקולות השונים צריכים לפעול בהרמוניה ולא בקופוניה. דרום (1989 עמ' 180) מסכים לכך, ומפרט רבות כיצד מורים שונים למגמות שלכאורה אין בינן לבין חינוך לערכים דבר, יכולים וצריכים לפעול בחינוך ערכי בתוך תחום הידע שלהם. הוא בונה מודל מפורט (דרום 1989 עמ' 183-186) לשילוב כל הגורמים לחינוך ערכי, ומדגים אותם בלימוד מדעי הטבע. הוא מביא שזו דוגמא בלבד, ואת המודל ניתן וצריך ליישם בכל מקצוע.

נסכם, שיש אכן התנגדויות לחינוך בבית הספר; אולם ככלל, התנגדויות אלו נמצאות בשוליים, ולרוב מקובל שחלק מתפקידו של בית הספר הינו לחנך לערכים. ובכל מקרה, במבנה בית הספר כיום ברור שנעשה בו חינוך ערכי, במודע או שלא במודע. אם אנו רוצים לשפר את יכולתנו לחנך, עלינו לברר כיצד עושים זאת בצורה הטובה ביותר, כלומר: **איך מחנכים לערכים?**

1. כיצד מחנכים לערכים?

ניתן לראות שכל העוסקים בחינוך לערכים, מאוחדים בכך שחינוך לערכים כולל בתוכו מרכיב עיקרי, אם לא יחיד, של חינוך לבחירה, לשיקול דעת ולשיפוט (אבינון 1999 עמ' 37; גוסטפסון 1980 עמ' 22; דור ואחרים 1999 עמ' 275; דרום 1989 עמ' 161-163; פישרמן 2002 עמ' 388 ועוד). ערכים אי אפשר ל"הקנות", אומרים כולם, אלא צריך לגרום למתחנך לרצות וליישם את הערכים הללו.

קולברג (1980 עמ' 66-77), אחד מחוקרי התפתחות החשיבה המוסרית, מתאר שש רמות של שיפוט מוסרי:

1. אוריינטציה של שכר ועונש.
2. סיפוק צרכי האני.
3. קונפורמיות לדמויות סטריאוטיפיות של הרוב.
4. קיום הסמכות והסדר החברתי.
5. קיום חוזים והבטחות.
6. אוריינטציה של המצפון ושל עקרונות מוסר אוניברסליים.

קולברג רואה כל רמה כדרגה של מוסריות, וההתקדמות ברמות המוסריות הללו היא המקדמת את האדם לרמה ערכית ומוסרית גבוהה יותר. הוא הדגיש ביותר את המהלך החינוכי האינטלקטואלי, כדרך להתקדם משלב לשלב. וכך הוא כותב: "הצעד הראשון בהוראת המידות הטובות היא אפוא הצעד הסוקרטי של יצירת אי שביעות רצון בתלמיד מידיעתו הנוכחית את הטוב... השקפתנו האפלטונית אומרת, שאם אנו מעוררים קונפליקט קוגניטיבי בתלמיד ומציינים את הדרך לשלב הבא עד קו-הגבול, הוא יתחיל לראות דברים שלא ראה קודם לכן". וכך הוא יתקדם מרמתו הנוכחית לרמה הבאה המיוצגת לו על ידי המורה. בסיס נוסף בתורתו המוסרית של קולברג הוא החלטה מראש מהו הדבר ה"נכון". מהו המוסר האוניברסלי, שעל פיו שפט קולברג את מרואייניו והחליט מיהו מוסרי ובאיזה שלב של שש השלבים הוא נמצא. קולברג הוכיח את בחירותיו על פי ניסוי של מילגרם, שבו סטודנטים היו אמורים להעניש קורבן על ידי מתח חשמלי גובר. ואכן 75 אחוז מתוך אלו המצויים ברמה 6 סירבו להכאיב לקורבן, לעומת 13 אחוז מקרב הסטודנטים שהצהירו על רמות נמוכות יותר. אחד מממצאיו היה שרמתן המוסרית של בנות פחותה מרמתם של הבנים. על החלטות אלו נמתחה ביקורת רבה בין השאר על ידי גיליגן (1995 עמ' 45), שטענה שמוסרן של בנות הוא שונה. הן נוטות יותר להעריך יחסים אישיים ותשומת לב לזולת, ולא עקרונות מופשטים. בעקבות ביקורת זו ואחרות עידכן קולברג את דעותיו, והכניס לתוכן את הגורם הרגשי (קולברג 1982 עמ' 102-103). השינוי התבטא בין השאר בהרחבת המקום לשימוש ברגש, כדי להביא את החניך לרמה מוסרית יותר גבוהה. החינוך אינו מתבטא רק במורה המציג לפני החניך את רמתו הוא ומצפה לתובנה קוגניטיבית ולרצון לשיפור, אלא גם חינוך אינדוקטרינאטיבי במידה שהוא אינו פוגע בזכויותיו של הילד. אם נסכם את דרכו החינוכית של קולברג, הרי שמטרת החינוך היא להעלות את התלמיד מרמתו הנוכחית לרמה מוסרית גבוהה יותר, שלב אחרי שלב, באמצעות דיונים והבניה רגשית שתגרום לו לרצות ולעלות לרמה גבוהה יותר, מתוך הכרה בעליונותה המוסרית. מבקרים נוספים של קולברג היו טפן ובראון (מובאים אצל בושרד 2002 עמ' 408). טפן טען שתורתו של קולברג מנותקת מן המציאות היום יומית של התלמיד; וכדי לקדם אותו ערכית, צריך לתקוף גם את הרגש וגם את תהליך החיים של התלמיד עצמו. התלמיד, לפי טפן, אינו עומד בחלל ריק, אלא יש לו קשרים חברתיים ויחס לסביבתו, ואלו חיוניים כדי לחנכו מוסרית. טפן הדגיש את מציאות החיים של הנער, כדרך החשובה ביותר לחינוך לערכים, מכיון שזו הדרך

שהנער הופך את הערך המופשט למשהו שהוא רוכש לעצמו (המונח שלו הוא authorship). חשיבה, הרגשה ומעשה הם החלקים שיוצרים את תחושת הקבלה האישית של המוסריות של האדם. טפן הדגיש שהמעשה המוסרי צריך להיות מוצג כ"סיפור", ולא כ"מקרה". לדעתו, ההתקדמות המוסרית היא באמצעות החשיבה מחדש של האדם על ה"סיפור" שלו והחוויה, וביחסי התברה אל ה"סיפור".

בעקבות טפן ובראון, ניסתה בושרד (2002 עמ' 412) לתנך לערכים באמצעות אימפרוביזציה בכיתת דרמה. התלמידים העלו מחזות קצרים המבוססים על חייהם, ובהזדקת המורים הם יצרו קונפליקטים מוסריים ודרמטיים בכיתה. בושרד התבססה על הכתיבה ועל הדרמה, על האימפרוביזציה של התלמידים תוך כדי העלאת ההתרחשות של הדילמה המוסרית, על התגובות שלהם לשינויים בהתרחשות (זוהי אימפרוביזציה) ועל הדיון בכיתה. בושרד מבססת הרבה על הניסיון האישי של התלמידים, וטוענת שזו הדרך העיקרית לגרום להם להתקדם מבחינה ערכית, ושכך הם לומדים ורוכשים את הערכים לעצמם. בדרך זו של שימוש בניסיון האישי והשלכתו למקרים אחרים, הם יכולים להתגבר על דחפים שיש להם לבחור בפתרון הנוח, אלא לבחור בפתרון הנכון והמוסרי במחזה בתחילה, ואחר כך בחיים.

דרום (1989 עמ' 162) מדגיש שבעה קריטריונים לערכים, שהם:

1. בחירה חופשית.
2. בחירה מתוך אלטרנטיבות.
3. בחירה תוך שיקול דעת לגבי התוצאות.
4. גאווה על הערך הנבחר.
5. הצהרה על הערך הנבחר.
6. הערך ניכר במעשים.
7. המעשים חוזרים על עצמם בדפוסי התנהגות.

דרום משתמש בקולברג, אך מרחיב אותו לפן היותר המעשי. קולברג הדגיש מאד את הפן האינטלקטואלי וההצהרתי, והתייחס בדרכי החינוך בעיקר לצד המילולי של שיחות ודיון בדילמות ערכיות. ואילו לפי דרום, "הקשר בין בחירה בערך לבין הגשמתו הוא מהותי, הוא לאמיתו של דבר המבחן של המוסריות". כדי להגיע אל ההגשמה, פונה דרום לא רק לרגש, אלא יוצר מערכת של ארבעה היבטים של חינוך ולמידה: 1. ההיבט הקוגניטיבי-הכרתי; 2. ההיבט הרגשי-חוויתי; 3. ההיבט הערכי; 4. ההיבט היישומי התנהגותי. המחנך צריך לפעול בכל אחת מהדרכים הללו ובשילוב ביניהן. בחינוך הערכי יש שלושה מרכיבים

נוספים, שהם: 1. ערכים אישיים; 2. ערכים חברתיים; 3. ערכים בין-אישיים. דרום מדגים את שלושת ההיבטים הללו בערך "אחריות". במישור האישי ישנה אחריות האדם על עצמו ואורח חייו; במישור הבין-אישי יש לאדם מחויבות לזולתו, יש שיתוף פעולה עם הזולת והאחריות מקבלת פן נוסף. במישור החברתי האחריות היא כלפי הקבוצה, התנועה והעם. כך, בהרכב של ארבעת ההיבטים של החינוך עם שלושת מרכיבי החינוך-הערכי אנו מקבלים 12 מרכיבים, הכלולים בחינוך לערכים. דרום רואה חשיבות רבה בטיפול מלא בכל 12 המרכיבים הללו, כדי להגיע לחינוך ערכי שיהיה יעיל ונכון. כאמור לעיל, דרום אינו רואה את המחנך כאדם המתעסק בחינוך ערכי כשלעצמו, אלא הוא רואה את המורה הכללי כמחנך. דרום מביא דוגמא כיצד יש ללמד מדעי הטבע במישור ערכי, וכיצד ניתן לנצל כל תחום ללימוד מ-12 המרכיבים הללו.

דרום וקולברג אינם שונים בהרבה (לפחות לא לאחר התיקון של קולברג בשיטתו). שניהם מתבססים בעיקר על הדיון בכיתה ועל הדרכת המורה. קולברג מדגיש את העמדת התלמיד מול דילמה מוסרית, כדרך העיקרית לקדמו במסלול אל רמה מוסרית גבוהה יותר; ואילו דרום מרחיב מעט, ומציב את שיטת 12 המרכיבים.

בדרום של קולברג ודרום הולכים דור ואחרים (1999 עמ' 275). גם הם מציבים את הדיון בדילמות ערכיות, כדרך העיקרית להעלות רמה מוסרית אצל הניכים. מחקרם נעשה בבית ספר לסיעוד, מתוך הכרה שאחיות העוסקות בטיפול באוכלוסיות חלשות וסובלות צריכות לפתח רגישות גבוהה, והחינוך הערכי צריך להיות אבן יסוד בהכשרתן. דור ואחרים רואים את העיסוק בדילמות ערכיות, כדרך לחדד את רגישות התלמידים לקיומו של הקונפליקט הערכי, להגביר את מודעותם לערכים המנחים אותם ולמחיר המשולם בעת בחירת פתרון כלשהו. הם מביאים דוגמאות רבות של דילמות שונות, וכיצד הדיון בהם אכן העלה את מודעות התלמידות לערכים שונים וסייע להן לגבש לעצמו עולם ערכי ברור יותר. כיצד הן למדו שישן אופציות שונות לפתור מצבים, וכיצד השתפר תהליך החשיבה שהוביל כל תלמידה לפתרון האישי.

דרום, דור ואחרים מכירים בכך שלא המדרש עיקר אלא המעשה. המעשה המוסרי הוא החשוב. דור ואחרים מכירים בפער שיכול להיות בין שיפוט והתנהגות, והם מציעים מספר אפשרויות להקטנת פער זה. ראשית, הם טוענים, שמודעות לפער שבין ההכרה למעשה תקטין את הפער הזה. שנית, הם מציעים הוספת שאלות בדיון, שבהם נשאלת התלמידה לא רק מה ראוי לעשות, אלא מה

היא תעשה במקרה כזה (למרות שגם זה וירטואלי, זה הופך את ההחלטה ליותר קונקרטי ומעשית). ושלישית, יש ליצור מאמץ לתיאום בין הנושאים הערכיים הנלמדים לבין פעילויות חברתיות. מדובר במעשים בפועל של התנדבות, ולחילופין: יצירת מצבים שבהם התלמידים חייבים להגיע להחלטות ערכיות מעשיות, כגון בעיות בטיול שנתי וכד'. שלוש הדרכים הללו יקטינו את הפער בין ההצהרה למעשה המוסרי.

בדרך זו של הבאת התלמידים להתלבטויות, לדיון ערכי ולפיתוח של כלים לשיקול דעת וקבלת החלטות, נוקטים גם פישרמן (2002 עמ' 388); בר-לב (1999 עמ' 254); סיגד (1999 עמ' 243); וגוסטפסון (1980 עמ' 22-23). גוסטפסון כותב: "אין דרך להבטיח כי [התלמידים הדנים ומחליטים מה ראוי לעשות] יהיו אנשים 'טובים יותר' מבחינה מוסרית. ואכן, הפרופסורים של המוסר, המבלים את כל ימיהם במחקר נושאים אלה, אינם בהכרח אנשים 'יותר טובים' מבחינה מוסרית. אבל... על ידי כך נפתח תחכום רב יותר בשפיטת המוסר של התלמידים" (גוסטפסון 1980 מ' 22). הוא מוסיף על שיטת הדיון את נושא מאמרנו, וטוען: "אחת הדרכים המעמיקות ודקות ההבחנה ביותר בהוראת המוסר היא הוראת הדרמה, הרומאן, השירה, הביוגרפיה וסרטי הקולנוע" (שם). כך נעשה המוסר עניין קונקרטי, הנוגע למערכת נסיבות מסוימות מאד, אשר פרטיהן קובעות מאד לגבי מוסריותו של המהלך. אינו דומה רעיון כללי ערכי, ליישומו בנסיבות מסוימות. הספרות והקולנוע עוסקים במקרים ספציפיים, ולא בעקרונות מופשטים, ולכן הינם כלים טובים לחינוך ערכי. גוסטפסון מוסיף דרך שלישית, שהובאה לעיל אצל דור ואחרים, והיא השתתפות התלמידים בפרוייקטים מעשיים: "אריסטו הזכיר לקוראיו, כי כדי להיות נגן נבל ראוי להתאמן בנגינה על נבל; וכדי להיות אמיץ, חייב אדם לעשות מעשים של אומץ לב" (גוסטפסון 1980 עמ' 25).

אבינון (1999 עמ' 42) קורא גם הוא לצמצום הפער שבין ההצהרה לבין המעשה. לאחר מספר דרכים קוגניטיביות בדרכם של קולברג ואדר, הוא מוסיף אלמנט חדש בחינוך לערכים. בראש הדרכים לצמצום הפער הוא מציב את הדוגמא האישית על ידי המורה, וכדוגמא לדוגמא אישית לא-טובה, הוא מביא את "שעת החינוך". ה"גטו" של חינוך לערכים בתוך שעת החינוך הינו, לפי אבינון, הדבר הלא-מחנך ביותר. חינוך לערכים אינו יכול להיות מוגבל "לשעה קבועה של הטפה", כפי שהוא מכנה את שעת החינוך. אבינון כותב: "עלינו לדאוג אפוא שהחינוך לערכים יהיה חלק בלתי נפרד ממצאיות בית הספר, ולא

רק שיעור או מקצוע נפרד. על החינוך לערכים להיות רציף, וללוות את כל העשייה החינוכית המתנהלת במסגרת בית הספר, מקצועות הלימוד השונים, יחסים בין מורים ותלמידים, בחינות והערכות, סדר ומשמעת, הפסקות, טיולים וכד'. רק כך יהיה החינוך משמעותי ובלתי נפרד מאורח חייהם והתנהגותם של תלמידינו" (אבינון 1999 עמ' 42). הצורך בהתנסות מעשית מופיע גם אצל כהן (1996 עמ' 235), המצדד בהקניית הרגלים חיוביים. לכאורה נראה שנושא זה נכון יותר לגילאים יותר נמוכים, ואילו בגילאי התיכון אין מקום להקניית הרגלים אלא לפנייה לדרך השכל. אולם כהן מצטט את ליבוביץ ואת מינקוביץ, ששניהם תומכים בהקניית הרגלים של התנהגות נכונה, מכיון שרוב התנהגותו של האדם אינה של הכרעות עמוקות מתוך חשיבה הכרתית, אלא דווקא פעולות שגרתיות שהאדם התרגל אליהם, או "שליפות מן המותן" הנובעות מתוך הרגל היום יום. בטלהיים (1980 עמ' 95), ושכטר ועירם (2002 עמ' 457-461) מוסיפים דרך אחרת של חינוך לערכים. הם מדגישים את הכח המחנך של החברה והקהילה. בטלהיים אומר, שכיום היחסים בין המורה לתלמיד אינם כאלו שהמורה הוא בעל תוקף מוסרי. במקום שהמוסר של הילדים יהיה מוסר המבוגרים, הוא הופך ונהיה מוסר שיתוף הפעולה עם קבוצת הגילאים שלהם. האני העליון, שהוא החלק באדם הקובע את מקומו המוסרי, אינו מתעצב יותר כתוצאה מהחשפות למשפחה ולמורים, אלא לחברת השווים של הילד. לכן מציע בטלהיים: "עלינו לפנות אליו [אל הילד] על בסיס הדרישות של מוסר הקבוצה שלו, ולא על בסיס המוסר שלנו". בטלהיים מביא סיפור על מורה, שהיתה רגילה לצעוק על תלמידיה שיהיו בשקט, אך ללא הועיל. יום אחד, בזמן הצלצול, היא התעלמה ממנו, והילדים החלו להשתיק זה את זה כדי לצאת בזמן להפסקה. בעקבות זאת היא נהגה כך בכל יום, עד שהתלמידים השקיטו זה את זה, לא רק בזמן היציאה להפסקה אלא גם בזמן השיעור. בטלהיים מציע, כמו בסיפור, לרתום כח זה לצורך חינוך ערכי. שכטר ועירם מציעים הצעה דומה של קהילה לומדת. זו תהפוך את בית הספר ממקום שבו באים לבקר, לבסיס זהות קהילתית, וכך תפעיל את כח הסביבה על התלמיד. פעולת השיתוף והקהילתיות מוזכרת גם אצל אסלמן (2002 עמ' 90) כגורם מהותי. מאמרה עוסק ביצירת קולנוע, לא על בסיס בית ספרי אלא של קבוצת בני נוער שנפלטו ממסגרות חינוכיות שונות, ודרך יצירת הקולנוע היה רצון לקדם את הנערים. פרוייקט "קולנוער" והמאמר מתמקדים יותר בצד התרפויטי של יצירת הקולנוע, תוך הדגשת תהליך היצירה כתהליך טיפולי וככלי להרפייה ולקתרזיס. אסלמן מצטטת את לוי: "היחיד מקבל על עצמו מערכת חדשה של

ערכים ואמונות באמצעות הרגשת השתייכותו לקבוצה. כאשר נוצרת תחושת "אנחנו", הקשיים המשותפים יוצרים שפה משותפת, המזוהה עם כל חברי הקבוצה. תחושת ההשתייכות משמעותית וחיונית להצלחת החינוך מחדש" (אסלמן 2002 עמ' 90). אסלמן מתארת בסיפור המקרה, כיצד העבודה בצוות וכח הקבוצה היו החלקים המרכזיים בהצלחת הפרוייקט ובתהליך הצמיחה של התלמידים. ניתן בהחלט לומר, שצמיחה שכזו היא חינוך, וכי ההבדלים בין טיפול לבין חינוך במקרה שכזה הינם זניחים עד לא קיימים כלל.

נסכם פרק זה:

1. רוב החוקרים מדגישים את דרך הדיון והדיאלוג כדרך הראשית לחינוך ערכי. בדרך זו מציג המורה בפני הכיתה דילמה ערכית. על בסיס דילמה זו המורה מאפשר לתלמידיו לגבש קריטריונים ערכיים, דרכי חשיבה מוסריות וכללים לשפיטה ערכית. המורה מציע רף ערכי, שיגרום לתלמידים להתקדם בחשיבתם לרמה ערכית גבוהה משלהם.
 2. המורה יפנה לחלקים קוגניטיביים, אך גם לחלקים רגשיים, בין-אישיים וחברתיים במהלך הדיון הערכי.
 3. שימוש בניסיון החיים של התלמידים עצמם ובמקרים שקרו להם, כדי לשקף את מצבם המוסרי העכשווי והקדמתו הלאה דרך רפלקציה על ניסיון חייהם.
 4. ניצול, ואף יצירת סיטואציות מעשיות, שבהן יתמודדו התלמידים עם דילמות ערכיות בחייהם. בדיקת ההתנהגות של התלמידים ודיון עליהם, לדוגמא תוך כדי טיול שנתי.
 5. דרך נוספת לחינוך ערכי הינה הדרך המעשית - הבאת התלמידים לעשייה ערכית, למשל התנדבות אצל נוקקים.
 6. דוגמא אישית של כלל המורים בבית הספר והימנעות מגטו של "שעת חינוך".
 7. הקניית הרגלים טובים ומוסריים, החוזרים על עצמם.
 8. שימוש בכח החברתי ובמערכת היחסים הבין-אישית של התלמידים בבית הספר, כדי לקדם תלמידים אחרים ערכית.
- עכשיו נבדוק כיצד דרכים אלו מיושמות בשיעור הקולנוע.

ז. קולנוע מעשי - הדרך הטובה ביותר לחינוך ערכי

לימודי הקולנוע מורכבים משני חלקים עיקריים - הלימוד העיוני, והלימוד המעשי. הלימוד העיוני מתמקד בהבנת השפה הקולנועית, ההיסטוריה של הקולנוע, ז'אנרים בקולנוע, ניתוח יצירות מופת קולנועיות, השפעות חברתיות של

הקולנוע וכד'. הלימוד המעשי מתמקד ביצירת הסרטים. התלמידים לומדים לכתוב תסריט קולנועי, לצלם, לביים, להקליט קול, לערוך ולהפיק סרטים. התוצר הסופי של המגמה (שעליו נבחנים לבגרות) הינו סרט באורך של 10-20 דקות. אנו ננתח כאן את השימוש בצד המעשי של לימודי הקולנוע, למרות שחלק מן הדברים קיימים גם בצד העיוני.

1. התחקיר

ליבה של כל דרמה הינו הקונפליקט. קונפליקט במהותו דורש שני צדדים. שני הצדדים אינם דווקא של הפכים, אלא של זוויות ראייה ומחשבה שונות. כשתלמיד עושה סרט, הוא בעצם עוסק בקונפליקט. רובם של הסרטים עוסק בקונפליקטים הקשורים לחיי הילדים - חיפוש זהות עצמי, יחסי הורים וילדים, יחסי בית ספר לתלמידים, הצבא ועוד. כדי לפתח את הסרט, התלמידים עושים תחקיר על הנושא המדובר, ולומדים אותו ואת גווניו. בזמן זה הם מביאים את הנושא לכיתה לדיון פומבי. בדרך כלל, הדיון יהיה מקצועי קולנועי - האם הקונפליקט ברור, האם הדמויות בנויות, האם יש התפתחות בעלילה וכד'. לפי מה שראינו בפרקים הקודמים בדרכים לחינוך ערכי, הצד המילולי והדיון בדילמות ערכיות הינם אבן היסוד של החינוך הערכי. לצורך זה נדרש שהמורה והתלמידים יעסקו בזמן השיעור בקונפליקט לא רק במישור הקולנועי, אלא גם במישור המוסרי. לדוגמא: סרט בו הגיבור - רוצח שכיר - מתבקש להרוג איש מסויים, והרוצח מגלה שאיש זה הינו אדם שהיטיב לו בעבר. הוא לא רוצח אותו, אלא מספר לו על המזימה להורגו. אח"כ מסתבר לו שמזמין הרצח הינו הנרצח עצמו, החולה במחלה סופנית. הוא רוצח אותו, אך מקבל על עצמו בעקבות זאת להפסיק מעיסוקו הרצחני. סרט זה היה צריך להיות בסיס לדיון בהרבה מאד דילמות מוסריות: רצח מתוך רחמים, שכר ועונש, מה גורם לאדם להיות רוצח, ועוד. אולם, אומר יריב, המורה לקולנוע: "אנחנו כמעט לא מתעסקים עם זה. לפעמים אני מרגיש שהם עוברים את הגבול, ואני שואל: למה? מה רציתם להגיד? אני בודק אם זה אמיתי אצלם, או שזו רק פוזה בשביל הסרט. אבל אם זה בא מבפנים, אז זה סבבה". כלומר: יש כאן פוטנציאל לחינוך ערכי, אך הוא מנוצל על ידי המורים רק בחלקו.

2. התסריט

לאחר שנסתיים התחקיר, מתחילים לכתוב את התסריט. בכתיבת התסריט התלמיד כותב את כל צדדי הקונפליקט. התסריטאי צריך להיכנס לעולמה של כל

אחת מהדמויות. ומכיון שבדרך כלל הדמויות מייצגות גישה מסויימת לקונפליקט, צריך התלמיד לעבור את הדיון בדילמה בעצמו. כלומר, גם אם לא נעשה דיון בכיתה, התלמיד חייב לעבור תהליך של עיבוד הדילמה הערכית בעצמו, כדי שהתסריט יצא טוב ואמין. ברוב המקרים אין כתיבת התסריט נעשית לבד. פרויקט בגרות בקולנוע נעשה על ידי צוות של 4 תלמידים יחדיו. יש ביניהם חלוקת תפקידים, אולם לרוב נעשית העבודה בצוותא. כלומר, את הדיון הפנימי של התלמיד בדילמה הוא לא עושה רק עם עצמו, אלא גם עם חבריו. ראינו לעיל את החשיבות של הלימוד בחברותא ואת כוחה של החברה בדיאלוג הערכי. העבודה המשותפת בשלב התסריט מחזקת את אפשרות העיסוק בדילמה ובצדדיה המוסריים. בכך, גם תהליך זה מתאים למה שלמדנו על חינוך ערכי. כמו שאמרנו לעיל, רוב נושאי הסרטים הם חוויות הלקוחות מחיי התלמידים עצמם. כבר ראינו אצל בושרד, שהחוויות האישיות והחיבור של הבחירות הערכיות של התלמיד אל חייו הם חלק מהותי בחינוך הערכי.

3. עבודת צוות

העבודה על הסרט לאחר שלב התסריט, שלב שכאמור יכול להיעשות לבד על ידי התסריטאי, ממשיכה כעבודת צוות מחוייבת. במאי, מפיק, צלם ואיש קול חייבים לעבוד בשיתוף פעולה. זהו כמעט המקצוע היחיד בבית הספר, שבו אין התלמיד בודד, אלא הוא נמצא יחד עם חבריו בתהליך לימודי ארוך טווח (כלומר, לא קבוצת לימוד למבחן) - אחד למען כולם, וכולם למען אחד. התלות הזו עצמה יש בה הליך חינוכי ערכי חשוב. התלמיד לא דן רק בדילמות ערכיות, אלא מתמודד עמן בתהליך העבודה. גם כאן ההבדל בין תהליך חינוכי לסתם עבודה היא מעורבותו של המורה, דווקא בעניין הזה ניכרת תשומת לב רבה יותר מהמורים שדיברתי עימם. אומרת יעל: "אני מאד עם יד על הדופק בנושא של עבודת הצוות. אני מאמינה ששם הם עוברים הכי הרבה. לפעמים אני קולטת בעיות עוד לפני שהם מבינים, ואני משתדלת לפתוח את הבעיות לדיון". כבר נאמר לעיל (דרום 1989 עמ' 187) שעיקר החינוך לא נעשה באופן ישיר, אלא באופן עקיף; ולכן לא נצפה מן המחנך ש"יטיף מוסר" לחניכיו כדי שנראה שזו פעולה חינוכית, אלא עצם השהות עימם והפעילות הערכית שנעשית עימם הינה מחנכת.

ראינו לעיל שפעילות מעשית בנושאים מוסריים הינה אחת הדרכים העיקריות לחנך. בדומה לחייל חלש במסע, שחבריו עוזרים לו לסחוב את עצמו ואת משאו, גם בקולנוע יש לא פעם ולא פעמיים בקבוצה תלמיד חלש יותר מאחרים. בעידודו של המורה, שאר הקבוצה לוקחת עימה את התלמיד החלש

ומעבירה אותו את תהליך היצירה של הסרט עימם. מהלך כזה ודומים לו המתרחשים לעיתים תכופות במערכת הדורשת עבודת צוות, כמו במגמת הקולנוע, מיישם את החלק של המעשים המוסריים שראינו לעיל.

במהלך יצירת הסרט, מתמודדים התלמידים חוץ מהנושאים הבין-אישיים, גם עם נושאים ערכיים, כמו: עמידה בהתחייבויות, מחוייבות לזמנים, זכויות יוצרים ועוד. משימות אלו מעצימות את מה שנאמר לעיל על עשייה מוסרית של התלמידים.

למרות שכל קבוצה עושה סרט אחד, ישנו היזון רב בין הקבוצות בכיתה. כיתה ממוצעת של 20 תלמידים במגמת תקשורת יוצרת כ- 5 סרטים בנושאים מגוונים. באחת האולפנות יצרו השנה סרטים על הנושאים: "זוג צעיר המגלה במקביל שהאישה בהריון ושהבעל חולה בסרטן סופני; וכל אחד ושניהם יחד מתמודדים עם החדשות". "נער שאחיו נהרג בצבא מתלבט אם להתגייס לקרבי". "ילד חולמני הפוגש איש שברח מבית חולים לחולי נפש, מתלבט אם להתבגר". אלו אינן דוגמאות יוצאות דופן. הקבוצות קשורות זו עם זו, ודיאלוג רב מתרחש בין התלמידים.

4. השימוש בסרט הגמור

שימוש בסרטים לצורך דיון ערכי נעשה כבר מזה שנים והוזכר גם לעיל אצל גוסטפסון (1980 עמ' 22-23). במסגרות רבות ושונות השתמשו בסרטים שנעשו בבית ספר ובמגמת הקולנוע כדי לעורר דיון ערכי. סרטי תלמידים משמשים כ"סרטי הדק" בשיעורי מחנך בבתי ספר רבים. משרד החינוך הוציא ערכת הפעלה בנושא "היחס לאחר", המבוססת על סרטי תלמידים. בערכה לחינוך לחיי משפחה של החינוך הדתי ישנו סרט שנעשה בתיכון במסגרת מגמת קולנוע. ערכם החינוכי של הסרטים הגמורים כבר מוכר וידוע, אולם התהליך החינוכי שעוברים התלמידים במגמה הינו עמוק הרבה יותר ומהווה פוטנציאל חינוכי ערכי גדול פי כמה משימוש בסרטים הניצפים בכיתה בלבד.

ראינו שכמעט כל הדרכים לחינוך ערכי מתבצעות תוך מהלך הלימודים במגמת הקולנוע. כמובן, רצון והכרה של המורים בתפקידם זה, הינו הכרח לניצול הפוטנציאל החינוכי ערכי של שיעורי הקולנוע ושל המגמה.

ח. סיכום

בסרט "מועדון הקיסר" (2003, במאי: מייקל הופמן) אומר אבא למורה של בנו: "אתה תלמד את הבן שלי את לוח הכפל, מי הרג את מי ומתי. אל יתעצב"

אותו; זה לא התפקיד שלך, זה התפקיד שלי". והילד אכן לא מתחנך, ונשאר איש בעל ערכים מעוותים. למרות תגובה זו של האב בסרט ראינו שחינוך ערכי בבית הספר התיכון עדיין הינו אחד מהנדבכים שרובה של החברה רואה כחלק מתפקידיו של בית הספר.

ראינו גישות שונות להבנת החינוך הערכי והמוסרי, ודרכים רבות ליישם את החינוך הערכי בבית הספר.

בניתוח הנעשה במגמת הקולנוע ראינו שבמהלך הלימוד במגמת הקולנוע ויצירת סרטי הקולנוע בפרוייקט הבגרות בתיכון, נמצאים אלמנטים רבים שיכולים לשמש בתהליך החינוך הערכי לסוגיו.

מהראיונות שעשיתי ניתן לראות שתפקיד זה אינו קיים דיו בתודעת המורים לקולנוע ובתודעת המנהלים. המורים אינם רוצים לשמש כמחנכים, ואין דחיפה לכך מצד הנהלות בתי הספר. כמו כן אין הכשרה למורים בנושא החינוך הערכי, ואין ביד המורים הכלים והידע כיצד לחנך באופן מודע. אולם, כפי שהוכחנו, דווקא מגמת הקולנוע היא המקום המתאים ביותר לחנך למוסר וערכים.

המלצותיי בעקבות המחקר הינן:

1. על משרד החינוך לטפח את מגמות הקולנוע, לעודד את בתי הספר לפתח את המגמות הללו, ולתקצב אותן כיאות.
 2. יש להעמיק ולהרחיב את הכשרת המורים לקולנוע לחינוך לערכים. אין די בהכשרה המקצועית שלהם בקולנוע, אלא יש צורך בהכשרתם בחינוך ערכי ובטיפול המיומנויות הדרושות לחינוך ערכי, כדי שיוכלו לנצל את שיעורי הקולנוע לחינוך למוסר.
 3. יש ליידע את מנהלי בתי הספר על ערכה של מגמת הקולנוע, כדי להופכה מבן חורג הנכפה על ביה"ס על ידי התלמידים, לאחת המגמות הראשיות של ביה"ס.
 4. יש לעודד תלמידים טובים בעלי פוטנציאל להצטרף למגמה. כך יגיעו למגמה תלמידים טובים יותר, שיסייעו במהלך החינוכי הערכי.
 5. יש לשפר את הדיאלוג החינוכי בין הנהלת בית הספר לבין המורים לקולנוע, כדי שמגמת הקולנוע והמורים יהיו חלק מהמערך החינוכי הכולל של ביה"ס.
 6. יש להרחיב את הפצת סרטי התלמידים ושימוש בהם במסגרות חינוכיות שונות בתוך ומחוץ לבית הספר.
- יישום המלצות אלו יסלול את הדרך לעוד נדבך בהפיכת בית הספר למקום המחנך את ילדינו לערכים.

ט. ביבליוגרפיה

- אבינון, יוסף. (1999). "האם חשוב לחנך לערכים והאם ראוי לעשות זאת". בתוך: **ערכים וחינוך לערכים**. עורכת: מרים בר-לב. ירושלים, משרד החינוך והתרבות. עמ' 35-43.
- אדן, שבת. (1980). "זכות ומחוייבות לחנך לערכים" בתוך: **החינוך המוסרי**. ת"א, ספרית פועלים. עמ' 4-13.
- אסלמן, שרונה. "נוער יוצר סרטים - פרויקט קולנוערי". **מניתוק לשילוב** 4. ירושלים, משרד החינוך. עמ' 86-99.
- בטלהיים, ברוננו. (1980) "החינוך המוסרי" בתוך: **החינוך המוסרי**. ת"א, ספרית פועלים. עמ' 89-96.
- בר-לב, מרים. (1999) "חינוך לערכים - פיתוח שיקול דעת, הכרעה ובחירה. בתוך: **ערכים וחינוך לערכים**. עורכת: מרים בר-לב. ירושלים, משרד החינוך והתרבות. עמ' 250-263.
- גוסטאפסון, גיימס פ. (1980). "חינוך לאחריות מוסרית" בתוך: **החינוך המוסרי**. ת"א, ספרית פועלים. עמ' 16-30.
- גילגון, קרול. (1995) **בקול שונה**. ת"א, ספרית פועלים.
- דור, שאול. בן-דוד, אריאלה. זכאי, גאולה. נרדי, עדנה. (1999) "חינוך ערכי באמצעות דיונים בדילמות בנושא סיעוד". בתוך: **ערכים וחינוך לערכים**. עורכת: מרים בר-לב. ירושלים, משרד החינוך והתרבות. עמ' 272-291.
- דרום, דב. (1989) **אקלים של צמיחה**. ת"א, ספרית פועלים.
- יזהר, סי. (1974) **על חינוך וחינוך לערכים**. ת"א, הוצ' עם עובד.
- יזהר, סי. (1990) **שני פולמוסים פולמוס החינוך ופולמוס הספרות**. ת"א, הוצ' זמורה-ביתן.
- כהן, אברהם. (בהשתתפות דור שאול וכך אתו) (1996). **חינוך לערכים בשיעור**. בת-ים, ספרי נועם.
- לביא, צבי. (2000) **הייתכן חינוך בעידן הפוסטמודרניזם**. ת"א, ספרית פועלים.
- לוי, אריה. מירון, מרדכי. (1999) "הטקסונומיה האפקטיבית ותרומתה לקידום החינוך לערכים" בתוך: **חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים**. עורכים: נאוה מסלובטי ויעקב עירם. ת"א, הוצ' רמות - אוניברסיטת ת"א. עמ' 315-333.

- סיגד, אילנה. (1999) "הוראה דיאלוגית - דרך חינוכית או אחיות עיניים?" בתוך: **ערכים וחינוך לערכים**. עורכת: מרים בר-לב. ירושלים, משרד החינוך והתרבות. עמ' 241-269.
- פישרמן, שרגא. (2002) "גיבוש הזהות האמונית (עולם הערכים הדתי) על ידי התלבטות ערעור וחשיבה ביקורתית" בתוך: **חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים**. עורכים: נאוה מסלובטי ויעקב עירם. ת"א, הוצ' רמות - אוניברסיטת ת"א. עמ' 390-395.
- קולברג, לורנס. (1980) "חינוך לצדק: ניסוח מודרני של ההשקפה האפלטונית" בתוך: **החינוך המוסרי**. ת"א, ספרית פועלים. עמ' 66-77.
- קולברג, לורנס. (1982) "נוסח מתוקן של תורת ההתפתחות המוסרית". **החינוך המשותף 106**. עמ' 102-103.
- קלינברגר, א"פ. (1977) "מהו חינוך לערכים?". **עיונים בחינוך 9-11**. עמ' 5-16.
- שיינברג, שילה. (1999) "התנגדות לחינוך לערכים - דגמי שיח ביקורתי מודרני" בתוך: **ערכים וחינוך לערכים**. עורכת: מרים בר-לב. ירושלים, משרד החינוך והתרבות. עמ' 45-73.
- שכטר, מרים. עירם, יעקב. (2002) "מבית ספר - לבית-חינוך, קווים מנחים להתערבות חינוכית לגיבוש זהות אישית וקולקטיבית בחברה דמוקרטית" בתוך: **חינוך לערכים בהקשרים הוראתיים מגוונים**. עורכים: נאוה מסלובטי ויעקב עירם. ת"א, הוצ' רמות - אוניברסיטת ת"א. עמ' 449-470.
- Bouchard, Nancy. (2002) A Narrative Approach to Moral Experience Using Dramatic Play and Writing. *Journal of Moral Education*. Vol. 31, No. 4, pp. 407-422.