

יורם הרפז

פרט
אחד
קטן:
מטרת
החינוך

מאמרים מועד ב'

יורם הרפז

פרט אחד קטן: מטרת החינוך

מאמרים מועד ב'

יורם הרפז

פרט אחד קטן: מטרת החינוך

מאמרים מועד ב'

ספריית פועלים

A Small Detail: The Aim of Education
Selected Essays
Yoram Harpaz

עורך הסדרה מחשבות על חינוך: יורם הרפז
עריכה: תמי אילון-אורטל
עיצוב הספר והכריכה: סטודיו נעם תמרי

©All Hebrew rights reserved by
Sifriat Poalim-Hakibbutz-Hameuchad Ltd.
P.O.B. 2104, Bnei-Brak 5112002
Tel: 03-5785810, Fax: 03-5785811
info@kibutz-poalim.co.il

מסת"ב: 3-0919-02-965-978

©

כל הזכויות שמורות
לספריית פועלים – הקיבוץ המאוחד
ת.ד. 2104, בני ברק 5112002
טל' 03-5785810, פקס' 03-5785811
הרפסה: חידקל

תל אביב, תשע"ט 2019

אתר ההוצאה: www.kibutz-poalim.co.il

לנעמי

תוכן העניינים

9	הקדמה
13	שער ראשון: מטרות החינוך
17	בית הספר אתמול, היום ומחר
31	כבוד שר החינוך, למה דווקא מתמטיקה?
51	פרט אחר קטן: מטרת החינוך
60	מהות החינוך: מחשבות בעקבות הזמנת העורכים
71	הבוגרים הרצויים: לקראת הגדרה מחודשת
89	הגיונות סותרים ב"הגיונות הסותרים": עיון ביקורתי במחשבת החינוך של צבי לם
129	שער שני: הוראה ולמידה
132	הוראה ולמידה: אנליזה של יחסים
153	תנאים ללמידה משמעותית
166	למה תיאטרון? ממקצוע לתחום משמעות
176	מורה טוב: בין הגיונות לאידאולוגיות
188	בית הספר של המודל השלישי: קווי מתאר

211	שער שלישי: חינוך החשיבה
214	תנו לילד דגים:
228	"להציל" את חינוך החשיבה: לקראת מיפוי מושגי של התחום
255	הבנה מיוחסת: הארות על הבנה
268	הבנה מרושתת: שיחה לשם הבנה
287	בית חשיבה: תנאים לחשיבה מעורבת
299	שער רביעי: הרצאות
302	הוראה מעוררת השראה
309	גזענות, זהות וחינוך
322	אחד חכם ואחר־עשר זועמים
335	טרגדיה פדגוגית: מורה בין הקירות
348	על שאילה ושאלות
358	להיות "דור שני": התרשמויות שוליים
363	מפתח מושגים ושמות

הקדמה

סוקרטס כידוע לא אהב את המילה הכתובה. מילה נכתבת בקושי בפפירוס או בקלף ואינה ניתנת לתיקון. אך מדוע לא ניתן לכתוב דבר מה, לשוב אליו לאחר זמן ולתקן, ובמיוחד כיום כאשר טכנולוגיית הכתיבה קלה כל כך – מילה במקלדת? כך אכן נהגתי במאמרים הכלולים באסופה זו. שבתי אליהם לאחר שפורסמו בכתבי עת ובספרים ותיקנתי – אחדים שכתבתי, אחדים ערכתי ואחדים ליטשתי. שבתי למאמרים אלה משום שמיד לאחר פרסומם חשתי ש"הייתי כותב אותם אחרת", חוכמה שלאחר מעשה, מעשה שניתן להשיב.

התוצאה היא אסופה מעט משונה: המאמרים הכלולים בה לא פורסמו במקומות שונים וקובצו כנהוג, וגם אינם חדשים; הם פורסמו במקומות שונים אך חודשו – "מאמרים מועד ב'" (מאמרים שכשלו יזכו אולי למועד ג'). מאמרים אלה אינם מבטלים את המאמרים המקוריים, מאמרים מועד א' (המופיעים גם באתר שלי www.yoramharpaz.com) – מאמרים קצרים יותר ולעיתים אף נגישים יותר, אך בכל זאת חסרים.



האסופה מחולקת לארבעה שערים המשקפים את תחומי העניין שלי בחינוך – מטרות החינוך, הוראה ולמידה וחינוך החשיבה. המאמרים כתובים בסגנונות שונים בהתאם לדרישות של כתבי העת והספרים שאליהם יועדו. רעיונות אחדים חוזרים על עצמם במאמרים השונים, אך כל מאמר, אני מקווה, תורם רעיונות חדשים או מחדש רעיונות ישנים.

רוב המאמרים באסופה עוסקים בנושא החינוכי החשוב ביותר לדעתי – מטרת החינוך; נושא נשכח ומושכח, "פרט אחד קטן". רוב המאמרים טוענים בנוסח כזה או אחר שעלינו לברר מהי מטרת החינוך שלנו (יש כמובן כמה וכמה "שלנו"), להגדיר ולנמק אותה ולגזור ממנה את אמצעי החינוך (תוכנית הלימודים, דפוס ההוראה, שיטת ההערכה ועוד. ראו בספרי **ביצד לתכנון סביבה חינוכית בשישה צעדים: המודריך, ספרית פועלים, 2018**). מטרת החינוך אינה ישות עצמאית, היא נובעת ממטרה מקיפה יותר, "מטרת החיים". כך, הקריאה לבירור מטרת החינוך היא קריאה לבירור יסודי עוד יותר.

רוב המאמרים באסופה זו עוסקים במוסד החשוב ביותר בחינוך הפורמלי – בית הספר. בית הספר ממסד את מטרת החינוך ואת אמצעיה ומיישם אותם, אך לא כמות שהם אלא בהתאם למבנה המוסדי שלו. בית הספר, מוסד מתוחכם, מאתגר אנשי חינוך רבים והם ממציאים לו חלופות שונות – אני ביניהם (ראו למשל את ספרי המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת השיבה, ספרית פועלים, 2008).



גיבור האסופה הוא צבי לם וגיבור המשנה שלה הוא דיוויד פרקינס. עם לם היו לי קשרים מקצועיים ואישיים עמוקים, המשתקפים גם באסופה לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות (ספרית פועלים, 2000). פרקינס הזמין אותי בשנת 2000 לבית הספר לחינוך של אוניברסיטת הרווארד וסייע לי שם בכתיבת עבודת הדוקטורט (שנכתבה גם בהדרכתו של צבי לם והוגשה לאוניברסיטה העברית. היא עובדה לספר

חבה, פיתיון ודגים: גישות לחינוך החשיבה, מכון ברנקו וייס, 2005). מחשבת החינוך של לם ומחשבת החינוך של פרקינס, מחשבות שונות מאוד אך גם בנות שיח, מעצבות במידה רבה את מחשבת החינוך שלי. בחירת מורים טובים היא כנראה הצעד החשוב ביותר במסעו של אדם.



תודה לעמיתי וידידי הטוב אמנון כרמון על תרומתו לאסופה זו ועל שנים של עבודה משותפת. אמנון קרא בעיון את כל המאמרים והעיר עליהם בתבונה אופיינית. חלק מהחולשות של אסופה זו ודאי נובעות מכך שלא שעיתי לכמה מעצותיו. אמנון אפיין את מחברה של אסופה זו כ"רומנטיקן אירוני" (המחבר נוטה להסכים לאפיון אוקסימורני זה). תודה לציפה קמפינסקי שערכה את המאמרים המקוריים שיועדו להד החינוך (כתב העת שערכתי בין השנים 2007 ל-2015. ציפה הייתה סגנית המקצועית לעילא). תודה לתמי אילון-אורטל על עריכת לשון יסודית שאינה נרתעת מאתגור התכנים. תודה לנעם תמרי, המעצב הגרפי של אסופה זו ושל טקסטים אחרים שפרסמתי. איני מוותר על ה"טאץ'" העיצובי שלו. תודה לאברם קנטור, מנכ"ל ספרית פועלים לשעבר, מבין ונדיב כתמיד. כבר עשינו יחד ספרים הרבה בסדרה "מחשבות על חינוך" של ספרית פועלים. תודה לנטע שפירא, סמנכ"ל הוצאת הקיבוץ המאוחד – ספרית פועלים, על הליווי המקצועי של הספר. תודה למכללה האקדמית לחינוך בית ברל, מכללת הבית שלי, על התמיכה באסופה זו. ותודה לקוראי הדברים שאני מפרסם. תגובותיהם תמיד מפתיעות אותי. בלעדיהם הרי אין טעם בכל העניין הזה.

שער ראשון:

מטרות החינוך

בספרו *The Aims of Education Restated* ("ניסוח מחודש של מטרת החינוך") הביע פילוסוף החינוך ג'ון וייט (White) את תדהמתו מן העובדה שמאז 1929, השנה שבה ראתה אור אסופת מאמריו של אלפרד וייטהד (Whitehead) *מטרות החינוך*, עד 1982, השנה שבה ראה אור ספרו שלו, לא יצא לאור "אם אינני טועה" ספר שעוסק במטרות החינוך. וייט אולי טועה בפרטים – באותם חמישה עשורים יצאו כמה ספרים שעסקו במטרות החינוך (גם בעברית) – אך לא בעיקר: בעשורים שבין וייטהד לווייט ירדה סוגיית מטרת החינוך לשולי השיח החינוכי. גם השנים שבאו אחר כך לא היטיבו עם סוגיה זו. פילוסוף החינוך גרט ביאסטה (Biesta) כתב בספרו *Good Education in an Age of Measurement* ("חינוך טוב בעידן של מדידה", 2010) שהמושג "חינוך טוב" מניב אין-ספור אזכורים במנועי החיפוש באינטרנט, אך מעט מאוד אזכורים בנוגע למטרתו: "השאלה מה מכונן חינוך טוב כמעט נעלמה מהדיונים על החינוך. אני סבור שזו השאלה המרכזית והחשובה ביותר שאנו יכולים וצריכים לשאול על מאמצי החינוך שלנו".

למטרת החינוך יש נוכחות בשיח החינוך בעברית, אך בעיקר בשיח הפילוסופי. השיח של מדיניות החינוך והשיח של מחקרי החינוך – סוגי השיח השולטים במעשה החינוך – חפים כמעט לגמרי מעיסוק במטרות החינוך. "חוק חינוך ממלכתי" המתוקן משנת 2000, שבו מנוסחות אחת-עשרה מטרות כלליות (וסותרות), עשה את העבודה; אין צורך לחזור לסוגיה זו...

המאמרים הכלולים בשער הראשון ואף בשערים האחרים טוענים בנוסחים שונים שצריך לחזור לסוגיה זו. אין סוגיה חשובה יותר בחינוך. כל מחשבה ועשייה בחינוך יוצאות ממטרת החינוך וחוזרות אליה. ובחברה מקוטבת כמו שלנו, ובמערכת חינוך תזזיתית ומבולבלת כמו שלנו, הצורך לחזור לסוגיה זו דוחק ודחוף (וגם מרתיע) במיוחד.

בית הספר אתמול, היום ומחר*

בית הספר של אתמול: "צינוק נעורינו"

בספרו האוטוביוגרפי העולם של אתמול¹ הקדיש הסופר היהודי-אוסטרי שטפן צווייג (1881-1942) פרק ל"בית הספר במאה שעברה" (המאה התשע-עשרה, שהסתיימה ב-1914, במלחמת העולם הראשונה). בפרק זה הוא תיאר את בתי הספר בווינה שלמד בהם, ובעיקר את בית הספר התיכון, הגימנסיה. בואו ניכנס לגימנסיה של צווייג ואחר כך נשווה אותה לבית הספר של היום ונאמר משהו, בהמשך לתובנות מבית הספר של אתמול ובית הספר של היום, על בית הספר של מחר.

חדוות למידה

בגימנסיה של צווייג אין סימנים לחדוות למידה או למה שמכונה כיום בשפה מקצועית למידה מתוך מוטיבציה פנימית:

כל תקופת לימודי היתה שיעמום מתמיד ומתמשך, שגבר משנה לשנה עם קוצר הרוח להיפטר סוף סוף מהשגרה הזאת. איני יכול להיזכר שהייתי אי-פעם עליו או מאושר בלימודים החדגוניים האלה שהשחיתו כליל את התקופה היפה, החופשית ביותר בחיינו.

ובהמשך...

לנו היה בית הספר כפייה, שיממון, מקום שלומדים בו את "ידיעת הדברים

* גרסה ראשונה של המאמר התפרסמה בהד החינוך, פברואר 2012: 30-38.
1 מגרמנית: צבי ארד, זמורה ביתן, 1982. שטפן צווייג שלח את הספר להוצאת הספרים ב-1942, יום לפני שהתאבר ("מתוך רצון חופשי והכרה צלולה", עקב חורבנה של "המולדת הרוחנית אירופה").

שלא כדאי לדעת" במנות המחולקות בדיוקנות, חומר שהרגשנו בבירור שאין לו קשר למציאות ולעניין האישי שלנו. הפדגוגיה הישנה כפתה עלינו למידה אטומה, שוממת, לא למען החיים אלא למען הלמידה עצמה. ויום האושר היחיד, קל הכנפיים, שהווייתי בבית הספר היה היום שבו סגרתי את דלתו בפעם האחרונה.

תוכנית הלימודים וההוראה

תוכנית הלימודים הייתה טובה דווקא, לדעתו של צווייג, וכללה תכנים בעלי ערך, אבל "ארגונה הסיסטמטי" ושיטת ההוראה שלה הפכו את "שעות הלמידה שלנו לשוממות ומתות עד להחריד". תוכנית הלימודים והוראתה לא התאימו את עצמן לתלמיד ורק "רשמו ציונים כאוטומט", כדי להעריך את מידת ההיענות של התלמידים לתביעותיהן. "בשמונה השנים [של הלימודים בגימנסיה] לא שאל מורה אפילו פעם אחת מה היינו רוצים ללמוד". הגישה של תוכנית הלימודים וההוראה לתלמידים הייתה "בלתי אישית ונעדרת חיבה".

המבנה הפיזי

"מבנה בסגנון קסרקטין" עם מסדרונות מסודרים וקרים, קירות כיתה חשופים ובתי שימוש "שריחם נודף בכל הבניין". צווייג נזכר בבניין "השומם והעגמומי" ברגשות הנעים "בין סלידה לארישות".

היחס לגוף

בית הספר התעלם ממנו: "ישבנו שניים-שניים, כעבריינים החותרים בספינה, על ספסלי עץ נמוכים שעיקמו את חוט השרדה, וישבנו עד כאב עצמות [...]". המאה היא עוד לא גילתה כי הגוף הצעיר הבלתי מעוצב עדיין זקוק לאוויר ולתנועה". עשר דקות של הפסקה במסדרונות הצחיחים ושוב ישיבה ללא תנועה. אמנם היו שני שיעורי התעמלות בשבוע, אבל "לשם [לאולם הספורט] הובאנו כדי להתרוצץ ללא טעם על רצפת העץ".

המורים...

צווייג מזכר אותם מאשמה. הוא מבין אותם אך אינו רוחש להם חיבה. ככלות הכול, בית הספר אמלל אותם כשם שאמלל את התלמידים: "מורינו לא היו אשמים בשימונו של מוסד זה. לא טובים ולא רעים היו, לא עריצים אבל גם לא חברים השמחים לעזור, אלא מסכנים הקשורים כעבדים לסכמה, לתוכנית הלימודים שקבעה הרשות, וחייבים למצות את 'המכסה' הלימודית ממש כמונו". כאשר צלצל פעמון בית הספר "לקרוא

דרור לנו ולהם", שמחו המורים כמו התלמידים. המורים לא אהבו את התלמידים ולא שנאו אותם, "וכי למה יאהבו או ישנאו כשלא הכירו אותנו כלל". רק לאחר כמה שנות הוראה לאותם תלמידים "הכירו המורים את שמותיהם של תלמידים אחדים".

המורים "עמדו או ישבו על הקתדרה" ו"התלמידים ישבו תחתיהם על הרצפה"; המורים שאלו שאלות מידע קצרות והתלמידים נדרשו להשיב. "מלבד מגע זה לא היה בינינו כל קשר, שכן שיחה אישית עם תלמיד היתה מפחיתה מסמכותו של המורה ומעלה את התלמיד לדרגה אחת אתו".

וכשם שהמורים לא הכירו את התלמידים, התלמידים לא הכירו את המורים. "איני יודע סימן בולט יותר להיעדר הקשר בינינו לבין מורינו מן העובדה שכל שמותיהם ופניהם נשכחו ממני [...]". איני רואה פנים אפילו של אחד מהם – אולי מפני שתמיד עמדנו לפנייהם בעיניים מושפלות".

החברה ובית הספר

החברה תכננה את בית הספר כפי שרצתה שהצעירים יחוו אותו ("איני נזכר אפילו בחבר אחד שלא הרגיש סלידה") ואת עצם קיומם. רק כעבור שנים, כותב צווייג, "הבנתי כי שיטה חסרת לב ונפש זו של החינוך בנעורינו לא נבעה מרשלנותם של מוסדות הממשלה, אלא ביטאה כוונה שנשמרה בסוד בקפדנות. העולם שלפנינו או מעלינו, שכל מחשבותיו דבקות בפטיש של הביטחון, לא אהב את הנוער, וגם רחש לו תמיד אי-אמון".

אוסטריה על סף המאות הייתה בשליטתם של קיסר הבסבורגי ישיש, בורגנות ובירוקרטיה שחתרו בכל מאורם ליציבות של מעמדם ושל האימפריה השבירה. "צעירים, המבקשים מתוך דחפים שינויים מהירים וקיצוניים, הם על כן יסודות מפוקפקים, וראוי לסלקם או לרכאם זמן רב ככל האפשר. לא היה אפוא כל טעם להנעים לנו את שנות הלימודים".

באמצעות בית הספר, מסביר צווייג, דחקה החברה את הנעורים למעמד של ילדות: "תלמיד תיכון בן שמונה-עשרה נחשב ילד, נענש כשנתפס מעשן סיגריה, נאלץ להרים יד צייתנית כשרצה לצאת מהכיתה לצרכיו". וכן: "כאשר צעיר שאל שאלה מתוך סקרנות, הם [המורים והמבוגרים] פטרו אותו ב'זאת אינך מסוגל עדיין להבין'". גיל צעיר נחשב למכשול לא רק בבית הספר אלא גם אחריו. אנשים בני שלושים, אפילו ארבעים, התקשו למצוא עבודה ראויה, "כי אדם צעיר אינו מהימן כל צורכו". צעירים גידלו זקנים, חבשו משקפיים, לבשו פראקים שחורים, הלכו לאיטם, אפילו "גידלו כרס קטנה", כדי לשוות לעצמם הופעה מבוגרת ומיושבת ככל האפשר. בית הספר, כותב צווייג, היה מכשיר בידי המדינה לשמור על סמכותה: "בראש

ובראשונה היה על בית הספר לחנך אותנו לכבד את הקיים בבחינת המושלם, את דעת המורה כבלתי עשויה לטעות, את דבר האב כבלתי מעורער, ואת מוסדות המדינה כערכים מוחלטים שהם תקפים לעד".

העיקרון הפדגוגי הראשון היה לחנך את הצעירים למילוי חובות, "ובראש ובראשונה חובת הציות המושלם". אל חובת הציות נוספה "שיטת הפחדה מטופשת". כאשר תלמיד הביא הביתה ציונים גרועים, איימו עליו ההורים שיוציאו אותו מהגימנסיה וישלחו אותו ללמוד מלאכה – "והרי זה האיום הנורא ביותר בעולם הבורגנות; השיבה אל הפרולטריון".

מורים והורים עשו הכול כדי לכבות את תשוקת החיים והדעת של הצעירים ולכפוף אותם לסדר החברתי. "שליחותם האמיתית של המחנכים לא היתה לקדם אותנו, אלא לעצור בנו, לא לעצב אותנו בפנים, אלא לשלב אותנו ללא התנגדות בשיטה הסדורה, לא להגביר את האנרגיה שלנו, אלא לכפות עליה משמעת ולרדדה". במקרים אחדים החינוך הסמכותי הזה יצר השפעה הפוכה; בצווייג הוא נטע "שנאה לכל סמכות, לכל מה שבא מלמעלה".

תיעוב הדדי

התיעוב והבוז היו הדדיים. כשם שבית הספר, בא כוחה של החברה, תיעב את הנעורים ובו להם, הנעורים תיעבו את בית הספר ובו לו. התלמידים הגיעו לגימנסיה בגיל עשר ולמדו בה שמונה שנים. בארבע השנים הראשונות הם למדו מתוך "סקרנות צוננת"; בארבע השנים הבאות הם חשו שהם "עולים עליה [על הגימנסיה] מבחינה רוחנית", שאינם לומדים בה דבר בעל ערך: "ידענו יותר ממורינו המסכנים, שמיום סיום לימודיהם לא פתחו ספר מתוך עניין אישי".

ובחץ...

חיי תרבות ותוססים ומלהיבים:

בבית הספר לא שמענו דבר חדש או משהו שנראה לנו ראוי לידעה, ואילו בחוץ היתה העיר [וינה] מלאה גירויים, עיר של תיאטרות, מוזיאונים, חנויות ספרים, אוניברסיטאות, מוזיקה, וכל יום הביא הפתעות חדשות. תשוקת הדעת הבלומה שלנו והסקרנות הרוחנית, האמנותית, הנהנתנית, שלא מצאו בבית הספר כל מזון, הסתערו על כן בלהט על כל מה שהתרחש מחוץ לבית הספר.

התלהבות לכל עניין חדש – ספר, הצגה, זרם מחשבה – "תפסה בנו כמו מגיפה". מתחת לספרי הרקדוק הלטיני החזיקו הנערים את רילקה ואת ניטשה, והתחרו זה בזה בהתמצאות בשירה ובפילוסופיה. אחר הצהריים הם נדחקו לאולמות האוניברסיטה,

התיאטרון, התערוכות והחזרות של התזמורת הפילהרמונית, ובין לבין נדחקו לבית הקפה שבהם עמדו לרשות האורחים עיתונים וכתבי עת מכל העולם; "והעיקר, קראנו, קראנו כל מה שבא ליד". הרלות של בית הספר, הדיכוי והדיכאון ששררו בו, החריפו על רקע מהפכת המודרנה שהתרחשה במלוא עוזה מחוצה לו – בווינה, בברלין, בפריז, בלונדון – וחגגה את החדש, את המתריס, את הנעורים.

ומהיכן נמצא הזמן להתעדכן בכל הרוחות החדשות הנושבות מחוץ לבית הספר? מתברר לי כי עשינו זאת במידה רבה על חשבון השינה [...]. אני זוכר את עצמי רץ תמיד ברגע האחרון לבית הספר, עייף ומחוסר שינה, רחוק כלאחר יד, אוכל כריך תוך כדי ריצה. לא ייפלא שהיינו רזים וירוקים כפרי בוסר, וגם בגדינו מוזנחים למדי. כל פרוטה מדמי הכיס שלנו הוצאה לתיאטרון, לקונצרטים או לספרים, ואילו משקלה של מציאת חן בעיני הבנות היה מועט בעינינו, שכן ביקשנו למצוא חן בספירות גבוהות יותר.

את התשתית התרבותית ואת התשוקה לתרבות קיבלו צווייג וחבריו מחוץ לבית הספר. וברעב הזה שלהם לכל אירוע אמנותי, מדעי או הגותי, הם לא הבחינו שכל אותם אירועים בישרו על "תמורות מרחיקות לכת יותר, תמורות שיועזעו את עולם אבותינו, עולם הביטחון, ולבסוף ישמידו אותו".

לסיכום

הזיכרונות של שטפן צווייג מבית הספר רעים. כשהוא חולף במהירות על פני בניין בית הספר שלמד בו "עולה בי רגש רווחה על שאיני חייב להיכנס עוד לצינוק נעורינו". כאשר בית הספר חגג את יובלו וצווייג, מבכירי בוגריו, התבקש לשאת את נאום החג שבו נכחו שר החינוך של אוסטריה וראש עיריית וינה, הוא רחה את ההזמנה באדיבות. "אין בלבי רגשי תודה לבית הספר הזה וכל מילה חגיגית היתה הופכת לשקר".

בית הספר היום: מתיחת המבנה

בית הספר של היום שונה מאוד מבית הספר של אתמול וגם דומה לו מאוד. צווייג עמד על הברל אחד משמעותי וכולט לעין בין בית הספר שבו למד בסוף המאה התשע-עשרה לבית הספר שראה בימי בגרותו בשנות השלושים של המאה העשרים: מודה אני כי גם היום נבצר ממני שלא לקנא קצת בראותי באיזו מידה יכולה הילדות במאה הזאת [המאה העשרים] להתפתח מאושרת, חופשית ועצמאית יותר. עד היום אני תמה בראותי את הילדים משוחחים עם מוריהם בטבעיות,

כמעט כשווים עם שווים, או בלכתם בהרגשת ביטחון לבית הספר, ללא כל חרדה, במקום רגש אי־השלמות שליווה אותנו. תמה אני בראותי אותם מספרים בגלוי בבית ובבית הספר על נטיותיהם ומשאלותיהם הנובעות מנפש צעירה וסקרנית – יצורים חופשיים, עצמאיים, טבעיים.

אך למרות קנאתו של צווייג בתלמידי בית הספר של היום, קנאה מוצדקת, רוב המאפיינים המוסריים של בית הספר של אתמול שתיאר רווחים גם בבית הספר של היום, אך באקלים בית ספרי נוח יותר.

חדוות למידה

קשה לומר שחדוות למידה שולטת בבית הספר של היום. למידה מתוך מוטיבציה פנימית "מונשרת" מבית הספר גם כיום. פה ושם אפשר לראות תלמידים יחידים לומדים מתוך סקרנות נלהבת (הם מכונים בפי חבריהם "חנונים", ולעיתים הם אף "ילדי כאפות") וכיתות שבהן מורה מצליח לרתק תלמידים ולהדליק אותם על נושא השיעור, אך אלה מקרים חריגים (דיוויד פרקינס כינה את הכיתות הללו "גני ניצחון" ושאל מדוע "גנים" כאלה נדירים כל כך בבית הספר). רוב התלמידים הם "ביצועיסטים" – מבצעים מטלות בחופזה כדי להיפטר מהן וכדי לעבור את הבחינות. הלמידה בבית הספר של ימינו, כמו בבית הספר של אתמול, נובעת בעיקרה ממוטיבציה חיצונית, והיא מניבה, כדברי פרקינס, "ידע שביר": ידע ריטואלי (לצורך הפגנה בבחינות), אינרטי (אינו עובר להקשרים חדשים) ונאיבי (מבוסס על ניסיון אישי); או כדברי לי שולמן, "ידע פתולוגי" הלוקה בשלוש מחלות: אמנויה (הידע נשכח במהירות), פנטזיה (אשליה שהידע הובן) ואינרציה (הידע ש"נלמד" בשיעור אינו עובר להקשרים חדשים). בעולם של אתמול הידע ה"שביר" או ה"פתולוגי" הנרכש בבית הספר נחשב לסמל סטטוס ("הסטטוס", כדברי ארנסט גלנר, "לא נבע מהידע שנרכש אלא מהידע שנשכח; בעלי הסטטוס זכו לשכוח ידע שחסרי הסטטוס לא זכו ללמוד"); בחברה ההיפר־קפיטליסטית של ימינו הידע הבית ספרי הוא "הון סימבולי" או תעודה בעלת ערך כלכלי. כלומר, הידע אינו בהכרח "שביר" או "פתולוגי", אלא ידע המתאים לדרישות בית הספר, החברה והשוק.

תוכנית הלימודים וההוראה

גם בבית הספר של היום תוכנית הלימודים כוללת תחומי דעת (מקצועות) ונושאים הרחוקים מאוד מחוויותיהם של התלמידים, מהשאלות והמשאלות שלהם; ובמידה שהם קרובים – משטר ההוראה והבחינות מרחיק אותם. כל סוגיה תוססת נוטה להחמיץ תחת המכבש של ההוראה הפרונטלית – הוראת הרצאה לקראת בחינה, וכל

נושא שמעורר התרגשות מחוץ לבית הספר הופך ל"חומר" יבשושי לצורך "כיסוי" או "הספק" בשיעור (כפי שנאמר בספר שכתבתי עם עמיתי עידן ירון, תמונות מחיי בית הספר [2015]), "התלמידים מגיעים לכיתה במצב רוח עסקי" – כל נושא בשיעור, גם הרלוונטי ביותר לכאורה, שאינו "לבגרות" נתפס אצלם ככזבוז זמן והם רומזים למורה "לחזור למסלול". גם בית הספר של היום אינו שואל את התלמידים מה ואיך היו רוצים ללמוד, ומשרד להם: "אל תשאלו מה בית הספר יכול לעשות בשבילכם, אלא מה אתם יכולים לעשות בשביל בית הספר".

המבנה הפיזי...

בדרך כלל מדכדך. בישראל, מלבד בתי ספר קיבוציים עם טעם של פעם ומבנים חדשים ומושקעים בכמה מקומות, כיעורם של רוב בתי הספר מבחוץ ומבפנים הולם במבקריו. גם מבנים שמיטב האדריכלים השקיעו בהם את נשמתם הופכים לאחר שנים מעטות למבנים חבולים ופצועים, קורבנות לוונדליזם של הדיירים ולשיפוץ שטחי של הרשות המקומית שבוע לפני פתיחת שנת הלימודים.

במדינות עשירות יותר ובעלות תודעה פדגוגית מפותחת בתי הספר נאים יותר, אך רוב בתי הספר בעולם המפותח (על בתי הספר בעולם המתפתח מוטב שלא לדבר) הם דמויי בית סוהר – תאים ומסדרונות, חצר וגדר – שכן הם כפויים על התלמידים ומוותרים על הניסיון לעורר בהם חרות למידה והשכלה. (השוו אותם, למשל, לקניונים, הקתדרלות של חברת הצריכה שלנו, שם מוכרים ללקוחות סחורות שהם מעוניינים בהן. שם אין בעיית מוטיבציה. ההורים אינם שחים מודאגים: "הילדה הפסיקה ללכת לקניון וכשהיא כבר הולכת, היא לא רוצה לקנות שום דבר").

ומה בנוגע לגוף?

גם בית הספר של היום לא ממש מכיר בו למרות שהגוף צועק, שלא כמו בבית הספר של אתמול, מתוך הלבוש החשוף וההרוק והמגעיים הפיזיים על גבול ההטרדה, תוצאה של תרבות גוף (ספורט, תעשיית יופי, פורנוגרפיה) מפותחת (זיגמונט באומן העיר באחד מספריו שבחברה ה"נזילה" של ימינו, חברה שבה כל המסגרות החברתיות מתמוססות במהירות, אנשים משקיעים הרבה כגופם משום שהוא היסוד ה"מוצק" היחיד שנותר). בבית הספר, אמר קן רובינסון באחד ממופעייו באתר TED, תפקידו של הגוף הוא לשאת את הראש; והראש בבית הספר, אם נמשיך את הדימוי, נתפס כמכל לאחסונם של תכנים ושינועם לבהינות. בית הספר בורח משאלת הגוף או הזהות המגדרית ושאלת הזהות בכלל, השאלה הגורלית ביותר בגיל ההתבגרות, ובצדק; אין לו כלים לעסוק בה.

במאה התשע־עשרה רווחה סיסמה: "לא חשוב מה מלמדים, העיקר שיהיה משעמם!"

מדוע לשעמם את התלמידים? כדי להכין אותם לעבודה המשעממת המצפה להם בבית החרושת. גם בית הספר של היום מציית לסיסמה זו, אך מטעם אחר, שהרי העבודה המצפה לתלמידים לאחר בית הספר עשויה להיות מעניינת ביותר. בית הספר של היום משעמם את התלמידים – נמנע משאלות כמו שאלת הזהות – כדי לצנן את רוחם של המתבגרים ולנטרל אותה. תלמידים מעורבים, נלהבים ופעילים מסכנים את מהלכם התקין של השיעורים, את משטר החיים הסמכותי של בית הספר (ההוראה מנקודת מבט זו היא "אמנות השעמום": אסור לשעמם מדי כי התלמידים "יתפרעו", אבל גם אסור לעניין מדי כי התלמידים "יתפרעו").

והמורים של היום...

כאן יש הבדל ניכר. המורים של היום שונים מאוד מהמורים של אתמול. הם משכילים יותר, מעורבים יותר, ובעיקר מתייחסים אחרת לתלמידים. המורים של היום מנסים להתקרב לתלמידים ולרצות אותם, גם מתוך גישה חברתית-חינוכית פידרצנטרית ("הילד במרכז") וגם משום שאין ברירה: ביחסי הכוחות בכיתה חל מהפך; כיום המורים חוששים מפני התלמידים יותר משהתלמידים חוששים מפניהם. על מורים רבים משתלטת חרדה על סף הכניסה לכיתה; מקצתם משמשים מושא להתעללות, מעודנת יותר ופחות, של תלמידים. (מחקר אחד על חלומות של מורים בסוף חודש אוגוסט, על סף תחילת שנת הלימודים, חשף חלומות מסויטים על התעללויות.)

המורה של היום נכנס לשדה הקרב הנקרא כיתה עם חגור ריק מסנקציות וללא תמיכה של ההורים. אם הוא לא ניחן בכושר מולד "להחזיק כיתה" (יש מורים בעלי מבט מקפיא כיתה ויש מורים המאיימים בעונשים מחרידים, אך הכיתה מתעלמת וממשיכה להפריע), הוא נידון לחיים מקצועיים אומללים. "החזקת כיתה" היא התכונה המבוקשת ביותר אצל מורים. העולם של אתמול היה שייך לזקנים (וכפי שצווייג מתאר, הוא היה עולם רע); העולם של היום שייך לצעירים (והוא טוב יותר, אך לא בגלל הצעירים, אלא משום ש"העולם של היום" למד משהו משתי מלחמות העולם שהזקנים של "העולם של אתמול" חוללו). צווייג רשאי לקנא בתלמידים של היום, אך לא במורים.

וכיצד חווים תלמידים את בית הספר היום?

תלמידים המצליחים בבית הספר חווים אותו אחרת מתלמידים שנכשלים בו, אך שני סוגי התלמידים חווים אותו לרוב כסביבה לא נעימה במיוחד המתנכרת למה שמעניין אותם ונחשב בעיניהם. בעוד שצעירים מתייחסים למסגרות אחרות – תנועת נוער, קבוצת ספורט, חוגים – כמסגרות משמעותיות, תובעניות לעיתים אך סוחפות, הם מתייחסים לבית הספר כאל סביבה דלת משמעות, כאל מצוקה חסרת פשר שעליהם להשלים עמה בשם איזה עתיד מעורפל. (דניאל וילינגהם הציע כמה הסברים בספרו

למה תלמידים לא אוהבים את בית הספר? [ראה אור באנגלית ב־2009 ובעברית ב־2014]. ג'ון הטי ענה לו בספרו *Visible Learning and the Science of How We Learn* [“למידה נראית ומדע הלמידה”. 2014] שמחקרים מלמדים כי במשך השנים בית הספר נהיה מקום נסבל יותר, אך גם כיום תלמידים לא “מתים” עליו.

האם גם בית הספר של היום הוא מוסד שהחברה מתחזקת כדי לדכא את צעיריה? האם המבוגרים טובלים מתסביך אדיפוס מהופך ומבקשים “לחסל” את ילדיהם באמצעות בית הספר (כפי שטען קרימינולוג אחד)? אין צורך להפליג לתאוריות פסיכולוגיות וזרניות כל כך. אפשר להסתפק בתאוריות סוציולוגיות (ברוח פייר בורדייה) הגורסות שמטרתו החברתית הסמויה של בית הספר היא לספק תעודות לפערים חברתיים, כלומר לתת להם לגיטימציה, כלומר לשעתק ולבסס אותם. ובהקשר של מאמר זה די לציין את העובדה שהנוער משתעמם בבית הספר ולעיתים אף נכשל ומושפל בו, והחברה אדישה. נכון, בית הספר של היום אינו “צינוק נעורינו”; הוא אכזרי פחות מבית הספר של אתמול, אך הוא סביבה מעיקה ולעיתים מאמללת.

האם גם היום, כמו אז, העיקרון הפדגוגי הראשון הוא לחנך את הצעירים למלא חובות “ובראש ובראשונה חובת הציות המושלם”? כן ולא. המבנה המוסדי של בית הספר דורש “ציות מושלם”, אך האקלים השורר בו ומחוצה לו חותר – בעיקר ברמה הרטורית אך גם ברמה הפרקטית – לדמוקרטיזציה, לדיאלוגיות, לאמפתיה וכדומה (ומיד נאמר משהו על סתירה זו שבין המבנה לאקלים).

יחסם של התלמידים לבית הספר של היום...

אינו שלילי באופן מוחלט כמו יחסו של צווייג לבית הספר של אתמול. נראה שיחסם של רוב התלמידים לבית הספר דר־משמעי: השיעורים ברובם משמימים ומתישים (במיוחד לאחר לילות קצרי שינה, המאפיינים מתבגרים שמוחם המתוכנת אבולוציונית מעירם בלילות לצורך התרבות) והבחינות מאיימות, אך ישנם גם שיעורים מעניינים יחסית והצלחה יציבה או תנודתית בבחינות; ובהפסקות ובאירועים מיוחדים – סבה. פה ושם יש גם “חוויות מפתח” המחוללות “נקודות מפנה”, כפי שכתב ג'ורג' יאיר בספרו *מחוויות מפתח לנקודות מפנה* (2006), העוסק בזיכרונות של בוגרים מבתי הספר שלהם. ככל מקרה עם השנים מתפתחת לעיתים נוסטלגיה לנעורים, שמאירה את ימי בית הספר באור רך יותר.

החיים מחוץ לבית הספר

היום, כמו אתמול, החיים מחוץ לבית הספר מסעירים בהרבה מהחיים בבית הספר, אלא שאתמול התלמידים, שהגיעו משכבה כלכלית-חברתית גבוהה, נמשכו לתרבות העילית של המבוגרים המשכילים, בעוד שכיום התלמידים, הבאים מכל שכבות

החברה, נמשכים לתרבות צעירים טרנדית וממוסחרת שחוגגת בפאב, בקולנוע, בקניון, ברחוב ובאתרים ברשת. בעולם של אתמול הצעירים רצו להיות זקנים (עד גיל ארבעים היה קשה להשיג עבודה), והיום הזקנים רוצים להיות צעירים (מגיל ארבעים קשה להשיג עבודה); ותרבות בידורית אחת, מוכתבת רייטינג, אופפת את כולם. התלמידים של היום אינם מסתירים מעיני מוריהם בשיעור את ספריהם של נייטשה ושל רילקה, אלא סמארטפון משוכלל השולח אותם לעולם וירטואלי (שאינ ממש ממש) מרצד ומגרה. בניגוד לבית הספר של אתמול, בית הספר של היום אינו נתפס כ"תת-תרבות" ביחס לתרבות אוונגרדית גבוהה שמתנהלת מחוצה לו, משום שתרבות כזו אינה קיימת. "אוונגרדיות" הפכה לכוון טון, והגובה התכווץ בלחצו של המסחור וירד ל"גובה העיניים". ובמידה שקיימת תרבות גבוהה, תרבות של תקינות פוליטית בזה לה ומדכאת אותה. בית הספר דווקא עושה מאמץ לשמר "תרבות גבוהה" בתוכנית הלימודים שלו, הכוללת את מיטב המדעים והאמנויות, אך הוא מנחית אותה על הקרקע הנמוכה של בחינות פנימיות ובחינות בגרות. בתרבות של בית הספר "התרבות הגבוהה" היא בעיקר תעודה מצוינת בעלת ערך מכשירי. מבחינה זו, כפי שכתב ניל פוסטמן באחד מספריו, בית הספר אינו מלמד ב"שיטת הטעימות", שלפיה תלמידים טועמים מדע ואמנות ומקבלים תיאכון, אלא ב"שיטת החיסונים" – התלמידים מקבלים חיסון מפני תשוקה למדע ולאמנות.

וגם היום, כמו אז, תלמידים מתערכנים בלילות בתרבות (בידורית ונטולת היררכיה) שמחוץ לבית הספר, על חשבון השינה, אך בבית הספר של היום "משקלה של מציאת חן בעיני הבנות" גדול בהרבה. בעולם של אתמול ההתמסרות לתרבות גבוהה הייבה התנזרות מבנות; בעולם של היום, המתנזר מתרבות גבוהה, שוויוני יותר מבחינה מגדרית וחופשי יותר מבחינה מינית, אפשר "להתמסר לבנות" (ה"התמסרות לבנות" בעולם של אתמול שונה לגמרי מזו של העולם של היום, אך זה כבר עניין אחר).

לסיכום

בית הספר של היום דומה לבית הספר של אתמול מבחינות רבות. שני בתי הספר, של אתמול והיום, ניצבים על אותם יסודות וחולקים תוכנית לימודים, דפוס הוראה, שיטת הערכה, מבנה ארגוני ופיזי דומים, ואלה מייצרים את אותה למידה מנוכרת ובלתי יעילה.

עם זאת בית הספר של היום גם שונה מאוד מבית הספר של אתמול, בעיקר באקלים ובחוייתם של רוב התלמידים. האקלים בבית הספר של היום מתחשב ושוויוני יותר. ההנהלה, המורים והתלמידים מנהלים יחסים קצרי דיסטנס וישירים יותר. כמו כן השלומות (well-being) של התלמידים טובה בהרבה.

המצב אפוא חידתי: ישנו דמיון מהותי במבנה של בית הספר של אתמול ובית הספר

של היום, אך הברל ניכר באיכות החיים של התלמידים והמורים ובאקלים המוסדי. איך זה? נראה שבית הספר של היום מתח את המבנה המוסדי הקשוח שלו עד הקצה והגמיש את השגרותו שלו עד הסוף כדי "לתת יחס" לתלמידים במוסד שבאופן מבני אינו "סופר" אותם (סופר נוכחות, אך מתעלם ממנה).

המבנה המוסדי של בית הספר היום נותר בירוקרטי ו"בלתי אנושי" כפי שהיה, אך בתוכו מתנהלים יחסים אנושיים שהולכים נגד המבנה שלו (בלשונו של סימור סרסון, הסדירויות ההתנהגותיות בבית הספר הולכות נגד הסדירויות הארגוניות שלו). נראה שהסנטימנט הדמוקרטי והפיידוצנטרי של ימינו חלחל לכל תאי החברה (משפחה, עבודה, אפילו צבא) ואף למבנה הבירוקרטי וההיררכי, הבלתי דמוקרטי והבלתי פיידוצנטרי, של בית הספר – ובלבל אותו. הכוח של בית הספר של אתמול לכפות את רצונו על התלמידים היה חשוף וברוטלי ותאם למבנה המוסדי שלו; הכוח של בית הספר של היום לכפות את רצונו על התלמידים סמוי ומניפולטיבי ואינו תואם את המבנה המוסדי שלו. בבית הספר של היום ההנהלה והמורים שולטים בתלמידים "ברפנות" וחותרים לגייס באמצעים שונים – תערובת עדינה של פיתוי ואיום – את "רצונם הטוב". ההנהלה והמורים רוכבים על נמר – התלמידים והורים – ועושים מאמץ לנהוג בו בשקט, בחוכמה, ללא עימותים מיותרים. להנהלה ולמורים אין "דיכויזיות", והם אינם מסוגלים להרתיע את התלמידים באמצעות כוח ממשי (עונשי גוף ונפש); עליהם לנהוג בתבונה וברגישות.

אך העימותים בלתי נמנעים, בעיקר בין המורים לתלמידים בכיתות; קוראים להם בעיות משמעות. בעיות המשמעות, המופיעות בצורות שונות, גלויות וסמויות, משבשות את החיים בבית הספר של היום ושוחקות את ההנהלה והמורים, העוסקים בעיקר ב"החזקת" בית הספר והכיתות. בעיות משמעות לא היו בבית הספר של אתמול וספק אם צווייג שמע עליהן בעיקר משום שאז לא היה חוק חינוך חובה בחינוך העל-יסודי ולמידה בגימנסיה נחשבה לפריבילגיה של האליטות. (ההישג הגדול של המדינה המודרנית, חוקי חינוך חובה, הרס את המוטיבציה להתקבל לבית הספר ו"להתנהג כמו תלמיד". בעולם של אתמול התואר "גימנזיסט" ייחד וכיבד את בעליו).

מה אומרות לנו בעיות המשמעות? הן אומרות: אנומיה. אנומיה בהקשר זה היא מצב שבו המבנה המוסדי של בית הספר והמושגים והערכים הגלומים בו אינם הולמים את הסביבה החברתית-תרבותית שבה הם מתקיימים ואת מצב התודעה של דייריו. בית הספר של היום, כפי שהראה רוני אבירם בספרו *לנוזט בסערה* (1999), משקף את העולם של אתמול (עולם מודרני) ואינו מתאים לעולם של היום (עולם פוסטמודרני). בעיות המשמעות הן אחד הסימפטומים של אי-הלימה זו.

בעיות המשמעות הן במהותן בעיות משמעות: לבית הספר אין משמעות שיכולה למשמע את התלמידים ולהניע אותם ללמידה. לבית הספר של היום, כפי שכתב ניל

פוסטמן בספרו קץ החינוך (1996), אין נרטיב שיצדיק את החזקת התלמידים והמורים בכיתות במשך שעות, ימים ושנים. האמיתות והערכים שהיו יצוקים בקירותיו של בית הספר של אתמול איבדו את אחיזתם בתודעתם של מנהלים, מורים, תלמידים והורים של היום. התמיכות החיצוניות (האינטרסים של המעמד ההגמוני) בקירותיו התרופפו אף הן. בית הספר של היום הוא מוסד בלתי פונקציונלי, חלול ורופף, "מוסד זומבי" בלשונו של זיגמונט באומן.

בית הספר של מחר: מוטיבציה ללמידה

את הוגי החינוך אפשר לחלק לשני מחנות – למתקני בית הספר ולמחליפי בית הספר. מחנה המתקנים גדול יחסית וכולל הוגים רבים, בעיקר פרוגרסיביים, הוגים שקדמו לג'ון דיואי והוגים שהגיעו אחריו. מחנה המתקנים הופיע יחד עם בית הספר המודרני והציע לתקנו עוד לפני שהתייצב והשתכפל ברחבי העולם. הניסיונות המתרבים לתקן את בית הספר, "גלי הרפורמות", מעידים שהניסיונות הללו כשלו ושבית הספר עמיד יותר ממה שמתקניו העריכו. דיאן רביץ' (Ravitch) סיכמה מנקודת מבט זו את המאה העשרים בספרה *Left Back: A Century of Failed School Reforms* ("נותרו מאחור: מאה שנה של רפורמות בית ספריות כושלות". 2000). מי ש"נותרו מאחור" הן הרפורמות, ומה שנותר הוא בית הספר.

הכישלונות של מחנה המתקנים הצמיחו את מחנה המחליפים – הוגים שנואשו מבית הספר ומהניסיונות לתקנו והציעו לו חלופה. זהו מחנה קטן יחסית אך הוא גדל בהדרגה. בעידן של כלכלת הידע, כלכלה המצפה לעובדים יזמים ומחדשים, ושל אמצעים דיגיטליים המשנים את "כללי המשחק" נוספים לו תומכים רבים, וחזונו נראה אפשרי יותר מאי פעם. המחולל הידוע ביותר של מחנה זה הוא איוון איליץ', שספרו *ביטול בית הספר* (1973) טלטל את שיח החינוך והפך את ביטול בית הספר לנושא מדובר (איליץ' רצה יותר מ"ביטול בית הספר"; הוא, כומר בהכשרתו, רצה לטהר את נשמת החברה מ"הבית ספריות" שלה. הספר נקרא באנגלית *Deschooling Society*). במקום בית הספר הציע איליץ' "רשתות למידה" שאנשים יוכלו לרכוש בהן ידע ומיומנויות בהתאם לרצונם.

אחד ההוגים המעניינים ביותר כיום במחנה המחליפים הוא אלכסנדר סידורקין (Sidorkin); הוא חושב חינוך מנקודת מבט כלכלית, אך לא נקודת המבט המקובלת שמנסה לגייס את החינוך לצמיחה כלכלית. בספרו *Labor of Learning: Market and the Next Generation of Educational Reform* ("מלאכת הלמידה: השוק והדור הבא של הרפורמות בחינוך". 2009) מבטל סידורקין את כל הניסיונות של דיואי

וממשיכיו לתקן את בית הספר ולהפוך אותו למוסד שהלמידה בו נובעת מסקרנות, מעניין, ממוטיבציה פנימית. הוא טוען שלמידה יעילה אינה יכולה להתרחש בבית הספר, גם לא בגרסתו הפרוגרסיבית ביותר. הטעות של דיואי וממשיכיו, לדעתו, פרדיגמטית – הם תפסו ותופסים את בית הספר ואת הלמידה המתרחשת בו מנקודת מבט פסיכולוגית. הוא, לעומתם, תופס את בית הספר ואת הלמידה הלא מתרחשת בו מנקודת מבט כלכלית. מנקודת מבט זו הלמידה נתפסת כעבודה, אך כעבודה מסוג מיוחד ומתמיה – פעילות שיטתית ומאומצת לייצר מוצרים (סיכומים במחברת, שיעורי בית, עבודות מחקר, עבודות אמנות) שאין להם ביקוש. כאשר אין ביקוש לתוצרי העבודה, אין מוטיבציה לעבוד ולייצר: "לתופעת חוסר הביקוש יש השפעה עמוקה על המוטיבציה ללמידה. מוטיבציה ללמידה, או נכון יותר היעדרה, הוא לדעתי שורש הבעיה, הגורם העמוק לתופעות כגון נשירה, ניכור, אי־שוויון בהזדמנויות חינוכיות ואלומות בית ספרית". סידורקין מציע לבטל את בית הספר על "כלכלת הפסולת" ו"מלאכת הלמידה חינם" שלו, ולהטמיע את "מלאכת הלמידה" בכלכלת השוק – לשלם לתלמידים (לפי מפתח משוכלל) עבור מלאכתם־למידתם ב"מרכזי למידה" חלופיים.

אז האם לתקן את בית הספר או להחליף אותו? אני, ברגע היסטורי זה, בעד לתקן (עד שתצוץ חלופה משכנעת), אבל באופן יסודי כל כך עד שנשאל "האם זה אותו בית ספר?", ברומה לשאלה הפילוסופית הידועה "האם זה אותו גרב?" הנשאלת על גרב שתוקן שוב ושוב עד שלא נותר בו חוט מקורי אחד. מדוע לתקן את בית הספר באופן יסודי כל כך? בעיקר כדי לאפשר, ואף לחולל, מוטיבציה ללמידה.

זו הבעיה העיקרית עם בית הספר כפי שעולה מתיאורי בית הספר של אתמול ובית הספר של היום – בעיה שבית הספר של מחר חייב להתמודד אתה באומץ וביושר: מוטיבציה ללמידה ("יש לזכור שלושה דברים בנוגע לחינוך" כתב חוקר מוטיבציה אחד. "הראשון הוא מוטיבציה. השני הוא מוטיבציה. השלישי הוא מוטיבציה"). לתלמידים בבית הספר חסרה מוטיבציה פנימית וגם מוטיבציה חיצונית ללמידה, או מדויק יותר – יחס נכון בין המוטיבציות הללו. נכנה את המוטיבציה הממוזגת ביחס נכון את שתי המוטיבציות הללו מוטיבציה מיטבית ללמידה. מוטיבציה מיטבית ללמידה = מוטיבציה פנימית חזקה + מוטיבציה חיצונית חלשה. מוטיבציה פנימית פירושה לעשות דבר מה משום שהוא מספק ומשום שמייחסים לו ערך. מוטיבציה חיצונית פירושה לעשות דבר מה כדי לקבל תגמול או להימנע מעונש. כאשר המוטיבציה החיצונית חזקה מדי היא מכחידה את המוטיבציה הפנימית.

מוטיבציה מיטבית ללמידה נדירה מאוד בבית הספר; היא נפוצה מחוץ לבית הספר. זהו אחד הפרדוקסים של בית הספר: הוא הוקם כדי לספק תנאים מיטביים ללמידה, להיות חממה ללמידה, אך הוא מעכב וממאיס אותה. הלמידה בבית הספר לא רק שאינה

יעילה (רוב החומר ה"נלמד" בבית הספר נשכח), היא גם הרסנית: בית הספר מחבל במוטיבציה מיטבית ללמידה באופן שאינו ניתן כמעט לשיקום (המוטיבציה נפגעת פחות ומשתקמת יותר בקרב תלמידים שבאים מ"בתים חזקים", בתים שבהם המשפחות מוקירות למידה ומפגינות למידה. ההישגים, הנובעים ממוטיבציה ללמידה, של החברה שלנו הם למרות בית הספר ולא בגללו. בית הספר "נכשל" בהרס המוטיבציה של חלק מתלמידיו. "האנושות מתקדמת הודות לכישלונות בית הספר", כתב הוגה אחד). מטרה מרכזית של בית הספר של מחר צריכה להיות אִפְשור ותגבור של מוטיבציה מיטבית ללמידה.

כל הניסיונות לעורר מוטיבציה מיטבית ללמידה בתוך בית הספר של היום, מג'ון דיואי ועד אדוארד דסי וריצ'רד ראיין (ראו דניאל פינק, *מוטיבציה*, 2009; והד החינוך, אוגוסט 2011) ועד בכלל, הם חסרי תכלית ותוחלת; כל יסודותיו של בית הספר מסכלים אותה. כדי לבנות בית ספר מניע (ולא מונע) למידה יש לתכנן את יסודותיו מחדש על בסיס העיקרון של יצירת תנאים למוטיבציה מיטבית ללמידה. בית הספר של מחר, המספק תנאים למוטיבציה מיטבית ללמידה, שונה מבית הספר של אתמול ובית הספר של היום במידה כזאת עד שקשה לדמיין אותו. אבל אנחנו חייבים להתאמץ ולדמיין בית ספר אחר, בית ספר שבו מתרחשת למידה מיטבית. (אפילו ג'יי קיי רולינג, שהעזה לדמיין דמויות ואירועים "מעבר לדמיון" בסדרת הארי פוטר שלה, לא הצליחה לדמיין בית ספר אחר. מבחינה מבנית "בית הספר הוגורטס לכישוף ולקוסמות" הוא בית הספר הקשוח של אתמול – אף על פי שעפים בו, עוברים דרך קירות וכן הלאה).

האם זה אפשרי? האם הציפייה למוטיבציה מיטבית ללמידה של ידע ומיומנויות כגון קריאה, כתיבה, חשבון, מדעים ואמנויות – ידע ומיומנויות שהחברה והתרבות מוקירות ובוחרות – בבית ספר כזה או אחר מציאותית? (דמיונם של אנשים המבקשים לשנות מציאות צריך להיות מציאותי.) אנשים צעירים הרי אינם נוטים ללמוד את התכנים שאנחנו, המבוגרים, רוצים שילמדו (והם אף אינם מסוגלים לכך – מידת הסקרנות הטבעית שלהם אינה מספיקה ללמידת כמות הידע הכלולה בתוכנית הלימודים בימנו). אם הם היו נוטים ומסוגלים לכך, לא היה צורך להביאם "בכוח" לבית הספר ולהפעיל עליהם מניפולציות שונות כדי שילמדו.

אנשי חינוך "מעודכנים" מנסים לקרב את בית הספר לסביבות שבהן למידה נעשית על בסיס מוטיבציה פנימית, למשל בידור או משחק (gamification) שיש בהם סיפוק מידי, או אתרי עבודה שהלמידה בהם ממוקמת בהקשר "אותנטי" (situated learning). אבל "חינוך-בידור" (edutainment), "חינוך משחק" או "חינוך ממוקם" אינם בהכרח חינוך שאנחנו רוצים. אנחנו רוצים חינוך המעודד למידה של תכנים מופשטים ומיומנויות מורכבות, חינוך הדורש דחיית סיפוקים מהירים ולעיתים אף

”תעצומות נפש“; חינוך שהוא לא fun (כיף) אלא hard fun (כיף תובעני). לא כדאי אפוא למהר ולצמצם (לעשות רדוקציה) את הסביבה הבית ספרית לסביבות של בידור, משחק או עבודה. לסביבה הבית ספרית יש עדיין סיבת קיום (Raison d’être), אבל בתנאי שהיא יוצרת תנאים למוטיבציה מיטבית ללמידה.

לסיכום

מהותו של בית הספר, כתב דיוויד אולסון בספרו *Psychological Theory and Educational Reform* (“תאוריה פסיכולוגית ורפורמה חינוכית”, 2003), היא העברת האחריות על הלמידה מהילד לבית הספר. מהותו של בית הספר סותרת אפוא את הניסיון לבסס את הלמידה בבית הספר על מוטיבציה מיטבית, מוטיבציה שעיקרה קבלת אחריות אישית על הלמידה:

החינוך הבית ספרי הוא פרקטיקה מוסדית שבה האחריות ללמידה מועברת מילדים למבוגרים, המגדירים מעתה את תפקידם כ”מורים” ואת תפקידם של הילדים כ”תלמידים”. היוזמות והאחריות של הלומדים מעוצבת מחדש במבנה סמכותי זה [...] המטרה להשיב ללומדים את אחריותם ללמידה ולהכיר ברצונם לקבל אחריות על הלמידה שלהם היא מאפיין מכונן של גישת “הילד במרכז” של החינוך המודרני. קשה, אולי אף בלתי אפשרי, ליישב מטרה זו עם המחויבות המוסדית של בית הספר.

זהו לרעתי האתגר החינוכי הגדול, הפרדוקסלי אך האפשרי, של ימינו: להקים על בסיס לקחים מבית הספר של אתמול ובית הספר של היום בית ספר של מחר; בית ספר שיפתח ויטפח את אחריותם של התלמידים ללמידה; בית ספר שבו התלמידים לומדים תכנים מורכבים מתוך מוטיבציה מיטבית. עלינו לדאוג לכך שהדרות הבאים לא יתבוננו בבתי הספר שלמדו בהם באותה סלידה ששטפן צווייג התבונן בגימנסיה שלו.

כבוד שר החינוך, למה דווקא מתמטיקה?*

חלק ראשון: חשיבה ביקורתית ויצירתית (וקצת קונספירטיבית)

במסיבת עיתונאים על סף פתיחת שנת הלימודים תשע"ה, ב־30 באוגוסט 2015, הציג שר החינוך נפתלי בנט את "התוכנית הלאומית" להכפלת מספר הניגשים לבחינות הבגרות בחמש יחידות מתמטיקה בתוך ארבע שנים, והכריז עליה כאחד היעדים החשובים ביותר במדיניות החינוך שלו. התוכנית כוללת פתיחת מאה מגמות לימוד חדשות בבתי הספר, אישור לפתיחת כיתות שיש בהן שישה תלמידים בלבד, תוספת שעות לימוד, הכפלה של מספר המורים, קמפיין תקשורתי ועוד – כל אלה בעלות של 75 מיליון שקלים. התוכנית, לדברי השר, תחזק את תעשיית ההיי־טק שלנו, תעודד פיתוחים טכנולוגיים דוגמת כיפת ברזל ותגדיל את הסיכויים לזכות בפרסי נובל כחול לבן. הנשיא שמעון פרס, צופה פני עתיד כתמיד, גויס לקמפיין וחיזק את דברי השר באותה מסיבת עיתונאים.

האם השר הקדיש חשיבה מעמיקה – חשיבה שיטתית, ביקורתית ויצירתית – להוראת המתמטיקה בבתי הספר או ירה מהמותן עוד "תוכנית לאומית"? לשרים אין בדרך כלל זמן לחשיבה מעמיקה. הקדנציות קצרות, הבחירות תמיד בפתח וצריך להכריז על "תוכנית לאומית" כלשהי ולהראות תוצאות – במסיבת העיתונאים הבאה. להכרזה על התוכנית קדמה אמנם ועדה כלשהי, אך אם לשפוט לפי חבריה (כולם

* גרסה ראשונה של המאמר הופיעה בשני חלקים בשני גיליונות של *הד החינוך*, אוקטובר 2015: 18–21; דצמבר 2015: 20–23.

תומכים משופשפים בהוראת המתמטיקה), הזמן הקצר שעמד לרשותה ו"הסאונד בייטס" שסיפקה לשר לקראת אותה מסיבת עיתונאים, נראה שהוועדה הייתה טקסטית בעיקרה ובאה לגבות המלצות מוכנות מראש. אז נגיד, רק לצורך ניסוי חשיבה, ששר החינוך היה מקדיש חשיבה מעמיקה לסוגיית הוראת המתמטיקה ולחינוך בכלל, כיצד הוא היה חושב ולאילו מסקנות הוא היה עשוי להגיע?

מיתוסים מתמטיים

בשלב הראשון היה השר מתבונן בעיסוק הבית ספרי הנמרץ במתמטיקה בהשתאות. ייתכן שהיה אומר לעצמו משהו ברוח הדברים שכתב (באירוניה) סימור סרסון בספרו הקלאסי *The Culture of the School and the Problem of Change* ("תרבות בית הספר ובעיית השינוי". 1971): "כמו אכילה ושינה סדורות, כך מקבלים ילדים ונערים מכיתה א' ובכל הכיתות שאחריה הוראה ותרגול סדורים לצורך הבנת מספרים. הסדירות הזאת משקפת כנראה חשיבה מעמיקה על החשיבות של העיסוק במספרים להתפתחותם של אנשים צעירים". עתה היה השר מפעיל חשיבה ביקורתית "על החשיבות של עיסוק במספרים להתפתחותם של אנשים צעירים". הוא היה בוחן את הצידוקים הרווחים להוראת המתמטיקה ומגלה שהם מפוקפקים למדי, מיתוסים.

מיתוס המיומנויות הכלליות

במהלך כהונתו השנייה של יצחק רבין כראש ממשלה הגיע לארץ אלוף העולם בשחמט גרי קספרוב. מארחיו לקחו אותו לרמת הגולן מתוך תקווה להפיק ממנו כמה תובנות מקצועיות על מצבה הגאו-אסטרטגי של מדינת ישראל, תובנות שאותן יעביר לראש הממשלה. בפגישה ביניהם הקשיב רבין לקספרוב בקוצר רוח והפטיר: "גם אני שיחקתי שחמט בילדותי". השחמטאי המהולל פירש (בצדק) את התגובה הזאת כזלזול ביכולותיו האסטרטגיות ונעלב עד עמקי נשמתו (לפי מכתב לעיתון הארץ, 4.10.2002).

רבין הבין כנראה משהו שקספרוב ומארחיו לא הבינו: חשיבה אסטרטגית גאונית בשחמט אינה הופכת לחשיבה אסטרטגית גאונית בביטחון לאומי; תובנות תקפות בתחום אחד לא בהכרח תקפות בתחום אחר. רבין פיתח עמדה זו בכוחות עצמו. הוא לא קרא, כנראה, מאמר ידוע שתמך בה.

ב-1989 פרסמו גבריאל סלומון ודיוויד פרקינס בכתב עת חשוב מאמר בשם "האם מיומנויות קוגניטיביות תלויות הקשר?" (ראו, דיוויד פרקינס ועמיתים: נופי החשיבה, 2000). המאמר פותח בסיפור קצר על מדינה קטנה מוקפת אויבים ששלטיה

שובר את הראש כיצד להגן עליה. תוך כדי כך צץ בראשו רעיון מבריק: למדינתו יש משאב נדיר – אלוף העולם בשחמט. בעזרת החשיבה האסטרטגית הגאונית של אלוף זה, חושב השליט, מדינתו תוכל לגבור על אויביה.

השאלה העקרונית שהעלו מחברי המאמר בעזרת סיפור זה היא "שאלת כלליותן של המיומנויות הקוגניטיביות", כלומר האם יש מיומנויות קוגניטיביות כלליות, למשל מיומנויות חשיבה מתמטית (הסקה, שיטתיות, דיוק ועוד), שעשויות לעבור כמות שהן מהקשר אחד להקשרים אחרים. למרבה האכזבה, התשובה שהמחברים נתנו על שאלה זו הייתה שלילית: מיומנויות קוגניטיביות תלויות באופן מכריע בהקשר שבו הן מיושמות; מיומנויות יעילות בהקשר אחד אינן יעילות בהקשר אחר. לסיפור שפותר את המאמר אין לפיכך סוף טוב: המשאב של אותה מדינה קטנה – אלוף העולם בשחמט – לא יציל אותה; היא תצטרך לגייס אסטרטגים טובים בתחום הביטחון הלאומי.

אדוארד ת'ורנדייק (Thorndike), אבי הפסיכולוגיה החינוכית, אמר דברים דומים מזווית שונה כבר לפני מאה שנה. הוא ערך ניסויים רחבי היקף ובהם הראה שתלמידים מצטיינים במתמטיקה לא בהכרח מצטיינים גם בתחומים אחרים, והפריך את "מיתוס השריר" ששלט בזמנו (ואינו מרפה גם בימינו) במחשבת החינוך. השכל, טען ת'ורנדייק, אינו דומה לשריר שאם נאמן אותו בפתרון בעיות בתחום אחד, במתמטיקה למשל, הוא יצליח לפתור בעיות גם בתחומים אחרים, בדומה לשריר שאם נאמן אותו בהרמת משקולות הוא ירים ביתר קלות גם חפצים כבדים אחרים. לתלמידים בעלי "שריר מתמטי" חזק אין כל יתרון בפתרון בעיות שאינן מתמטיות על פני תלמידים בעלי "שריר מתמטי" חלש, משום שבעיות הן תלויות הקשר והקשרים שונים דורשים כישורים שונים. תלמידים בעלי חשיבה מתמטית רציונלית ולוגית למופת לא בהכרח חושבים באופן רציונלי ולוגי בתחומים אחרים. הרציונליות והלוגיות של המתמטיקה אינן מחלחלות לחיים (רוב המתמטיקאים הגדולים היו מופרעים לא קטנים. "נפלאות התבונה" פעלו במתמטיקה בלבד. בשאר התחומים תבונתם הייתה משובשת). מחקריו של ת'ורנדייק שוכללו מאז ובוצעו באינספור גרסאות. כולם הגיעו למסקנה דומה: מיומנויות מתמטיות עוברות היטב בעיקר בתחום אחד – מתמטיקה.

במשך מאות שנים התעללו מורים בתלמידים באירופה באמצעות הוראת הלטינית – שפה קשה ובלתי שימושית. הם אמרו לתלמידים ולעצמם שהלטינית היא "שפת השפות", היא שיטתית למופת ומפתחת את החשיבה. האם המתמטיקה היא הלטינית של ימינו?

מיתוס השימושיות

"טוב", יאמר השר שנרפא ממיתוס המיומנויות הכלליות והשריר, "גם אם מתמטיקה אינה שימושית בתחומים שאינם מתמטיים, היא שימושית מאוד בחיים עצמם,

למשל במכולת, בבנק או בעבודה". האומנם? כמה מאתנו משתמשים במתמטיקה, אפילו בסיסית ביותר, במקומות אלה ואחרים? במידה שאנחנו זקוקים למתמטיקה שימושית במקום כזה או אחר, אנחנו מפעילים מחשבון בטלפון החכם שלנו. זו הסיבה שהמתמטיקה הנלמדת בבית הספר נשכחת זמן קצר לאחר הבחינות; רוב בוגרי בית הספר אינם משתמשים בה, וידע שלא משתמשים בו נשכח. בחיים עצמם, אם כן, למתמטיקה אין תועלת רבה. (בריחה לצורך המחשה: שני אנשים טסים בכדור פורח ומתברברים. לפתע הם רואים איכר חורש את אדמתו. הם מנמיכים וצועקים אליו: "אתה יכול בבקשה לומר לנו היכן אנחנו נמצאים?" האיכר מעיף מבט זועף למעלה ואומר: "מעל לשדה שלי". איש אחד אומר לשני: "אני חושב שהאיכר הזה מתמטיקאי. הוא היה מדויק לגמרי אך חסר תועלת").

ואגב, לא רק ליחידים מתמטיקה אינה מביאה תועלת רבה; גם לחברה היא אינה מועילה במיוחד. "כלכלת הידע" שהופיעה במחצית השנייה של המאה הקודמת קיבעה את המיתוס שיש קשר ישיר וברור בין השכלה בכלל והשכלה מתמטית בפרט ובין צמיחה כלכלית – ההשכלה מייצרת "הון אנושי"; הון אנושי הוא המפתח לצמיחה כלכלית. אין ראיות לקשר כזה; מחקרים רבים שבחנו את הנוסחה "יותר חינוך – יותר צמיחה" הראו שאין לה בסיס. כלכלות של מדינות בעלות רמת השכלה נמוכה (למשל מדינות "הנמרים" של מזרח אסיה בעשורים האחרונים של המאה הקודמת וסין כיום) צמחו וצומחות במהירות, וכלכלות של מדינות בעלות רמת השכלה גבוהה (והצלחה מרשימה במבחינים בינלאומיים דוגמת טימס ופיזה, הבודקים ידע מתמטי ומדעי) צומחות, אם בכלל, באיטיות רבה. ב־1983 פורסם הדוח "אומה בסכנה" (*A Nation at Risk*), שהטיל אימה על אמריקה. חברי הוועדה, מומחים בעלי שם, כתבו שאם החינוך באמריקה ימשיך בדרכו הנוכחית, תידרדר הכלכלה של אמריקה לתהום וביטחונה הלאומי יהיה בסכנה. אפשר להשמיע צפירת הרגעה. אמריקה אולי מידרדרת, אך לא בגלל מערכת החינוך שלה או החולשה המתמטית של תלמידיה.

וגם אם הנוסחה "יותר חינוך – יותר צמיחה" תקפה, מטרת החינוך אינה בהכרח צמיחה כלכלית או "הון אנושי"; לחינוך יש גם מטרות אחרות, למשל למנוע מהקפיטליזם להפוך בני אדם ל"הון אנושי" ולחזק את ההוויה האנושית שלהם (ראו בהמשך).

וגם אם נסכים לרגע שיחידים וחברות צריכים מתמטיקה, המתמטיקה הנלמדת בבית הספר אינה מסייעת הרבה לחיים מחוץ לבית הספר; מתמטיקה בבית הספר ומתמטיקה בחיים הן מתמטיקות שונות. לפני עשרים שנה טלטלו שני אתרופולוגים, ג'ין לייב (Lave) ואטיין ונגר (Wenger), את תפיסת הלמידה שרווחה באקדמיה ומחוצה לה בספרם *Situated Learning* ("למידה ממוקמת". 1995). הם הראו שלמידה אמיתית, למידה המשפיעה על ההתנהגות, מתרחשת באמצעות השתתפות ישירה של הלומדים

בפעילותם של מומחים. למידה כזו, טענו המחברים, היא למידה ממוקמת בהקשר או למידת שוליאית, למידה שרווחה בגילדות לפני המצאת בית הספר ורווחת כיום בהכשרות מקצועיות ובמקומות עבודה. לדוגמה: לאונרדו נרשם לגילדה של ציירים. בשנה הראשונה הוא שוטף את הסטודיו; בשנה השנייה הוא מורח שכבה ראשונה של שמיים; בשנה השלישית הוא מצייר את גלימת המדונה ולבסוף את פני המושיע; והמושיע יוצא טוב – לא רק משום שלאונרדו מוכשר, אלא גם בגלל הלמידה הטובה שהתנסה בה. בשונה מלמידה שוליאית ("למידת השתתפות"), הלמידה הבית ספרית ("למידת רכישה") אינה משפיעה על ההתנהגות והיא נשכחת מהר. מדוע? משום שהיא מנותקת מהקשר, מהחיים, ולכן אינה מסייעת לחיים. גם אם צריך מתמטיקה בחיים, לבניית כיפות ברזל למשל, הלמידה בבית הספר לא תעזור הרבה.

מחקרים רבים בתחום "מתמטיקה בחיים" מאששים את הטענה הזו. למשל, מחקר אחד בדק תוכנית להפחתת משקל המבוססת על מדידה וחישוב מורכבים ביותר. המשתתפות בתוכנית "עשו מתמטיקה" משוכללת למדי, אך כאשר הן התבקשו לפתור בעיות חשבוניות ברמת בית הספר היסודי, רובן נכשלו. מחקר אחר בדק מהמרים במרוצי סוסים באנגליה. גם הם ביצעו פעולות חשבוניות משוכללות למדי, אך כאשר התבקשו לפתור בעיות בית ספריות פשוטות הם נכשלו.

פאולו פריירה מספר באחד מספריו על ילד המעיף עפיפון בשדה נטוש. כאשר הוא נשאל כמה מטרים של חוט הוא משחרר כשהעפיפון בשיאו, הוא משיב "כחמישים מטר". "איך אתה יודע?" שואלים אותו, והוא מסביר שעשה קשר בחוט כל שני מטרים וכאשר החוט עובר בין ידיו הוא סופר את הקשרים ומחשב את גובה העפיפון. ו"באיזה גובה העפיפון נמצא עכשיו?" הוא נשאל. "כארבעים מטר". אבל שחררת את כל החוט ואורך החוט המישים מטר, אומרים לו. "נכון", הוא עונה, "אבל צריך להתחשב בזווית". אחר כך הוא מסביר כיצד הוא בונה את העפיפון באמצעות חישוב הזוויות בין המקלות. כאשר הוא נשאל איך הוא בחשבון בבית הספר, הוא עונה "רע מאוד, נכשל". לכישרון ולידע המורכבים שלו בחשבון, כתב פריירה, לא היה כל ערך בבית הספר, כשם שלידע החשבוני של התלמידים לא היה ערך רב מחוץ לבית הספר.

המהמרים, כמו המרזות, כמו מעיף העפיפונים, הצטיינו ב"מתמטיקה בחיים", מתמטיקה בהקשר ששירתה את המטרות החשובות להם והייתה "מרוחה" על פני עצמים מוחשיים ("מתמטיקה מבזורת" בשפה מקצועית), אך הם נכשלו ב"מתמטיקה מנותקת", נטולת הקשר – מתמטיקה בית ספרית המכשילה מיליוני תלמידים בכל יום.

אם שר החינוך שלנו רוצה פיתוחים טכנולוגיים (זוהי לדעתו מטרת החינוך), עליו להוציא את התלמידים מבתי הספר הסטריליים ולהביא אותם לאתרים "מלוכלכים" שבהם מפתחים טכנולוגיות. ואכן, בספר בשם *School's Out* ("פג תוקפו של בית

הספר". 1992), שעורר הדים רבים, הציע לואיס פרלמן (Perelman) לסגור את בתי הספר ולהחזיר את הילדים למקומות עבודה – מקומות עבודה עתירי חשיבה וידע רוגמת חברות הייטק, מערכות עיתונים, תחנות טלוויזיה, בתי חולים, בתי משפט וכדומה. תנועה חינוכית אמריקאית בשם "התמונה הגדולה" (The Big Picture) פועלת בכיוון זה בכמה בתי ספר בארצות הברית.

נל נודינגס (Noddings), פילוסופית של חינוך ואחת ההוגות המובילות של החינוך הפמיניסטי, מורה למתמטיקה בעברה, נוהגת לשאול את קהלי המורים שהיא פוגשת: "מי כאן לאחרונה פתר משוואה עם שני נעלמים?". מורים אחדים בלבד מצביעים, מורים למתמטיקה. "ומי כאן", היא שואלת, "היה לאחרונה ביחסים עם בני אדם אחרים?" כולם מצביעים. "אם נשים היו כותבות את תוכנית הלימודים", היא מסכמת, "היא הייתה עוסקת בעיקר ביחסים אנושיים, לא במספרים".

המיתוס "כל אחד יכול"

השר לא מרפה. הוא פונה עתה לצידוק פופולרי נוסף להוראת המתמטיקה: "כל אחד יכול להצליח במתמטיקה; אם יהיו לנו מורים טובים למתמטיקה, כל התלמידים יוכלו להצטיין בה וליהנות ממנה!" האומנם? ב-1983 חולל הווארד גרדנר, חוקר קוגניציה מאוניברסיטת הרווארד, מהפכה בתפיסת האינטליגנציה האנושית. בספרו *Frames of Mind* ("מסגרות חשיבה") הוא הראה שלבני אדם אין אינטליגנציה אחת הנמדדת במבחני איי.קיו, אלא שבע אינטליגנציות נפרדות (מאוחר יותר הוא הוסיף אינטליגנציה שמינית). לפי הגדרתו, אינטליגנציה היא היכולת ליצור משהו חדש ובעל ערך בתרבות נתונה. שמונה האינטליגנציות הן: לוגית-מתמטית, מילולית, מוזיקלית, מרחבית, גופנית-תנועתית, בין-אישית, תוך-אישית ונטורליסטית. תאוריית "האינטליגנציות המרובות" של גרדנר התקבלה במהירות ובחריזה, בעיקר בחינוך. מעתה כולנו אינטליגנטיים: "נכון, אני לא משהו במתמטיקה, אבל אני טוב במוזיקה ובתנועה...". אלה היו החדשות הטובות – "כל אחד אינטליגנטי במשהו; הלאה האינטליגנציה הכללית!" אבל לתאוריה היו גם חדשות רעות, בעיקר לחינוך: בכל אינטליגנציה, טען גרדנר, יש יסוד גנטי, תורשתי, מולד, יסוד שאינו ניתן ללמידה. גם מורים מצוינים לא יוכלו להפוך תלמידים שאינם מוכשרים למתמטיקה או למוזיקה, למשל, למתמטיקאים או למוזיקאים מצוינים המפיקים תוצרים בעלי ערך וסיפוק מעיסוקם. תלמידים שלא זכו בפיס הגנטי ואינם מצוידים ביכולות מתמטיות מולדות – והם הרוב הגדול – יתקשו במתמטיקה חרף מוריהם המצוינים. מורים מצוינים רק יעמיקו את תסכולם: "המורה טובה, אבל אני לא מבין את החומר שהיא מלמדת!". את התזה המצערת הזאת פיתחו קתרין אשבורי (Ashbury) ורוברט פלומין (Plomin), מומחים ידועים בגנטיקה התנהגותית, בספרם *G is for Genes* ("ג' זה גנים"). 2014).

החינוך על פי טיבו וייעודו ממעיט בחשיבותם של הגנים, אבל הגנים עובדים. אנג'לה דאקוורת כתבה ברב המכר שלה גרייט (מטר, 2017) על ההבדל בין כישרון ל"גרייט". "גרייט" שווה להט + התמדה + נחישות, והוא המפתח להצלחה. אנשים חסרי כישרון אך מצוידים במידה רבה של גרייט מגיעים רחוק בתחום כלשהו – גם במתמטיקה. אני חושד שהיא "מחליקה" קצת את העניין הזה. התלמידים הטובים יותר והתלמידים הטובים פחות במתמטיקה שהיא ברקה (היא הייתה מורה למתמטיקה) היו בנקודת המוצא מוכשרים למתמטיקה. אלה שהיה להם "גרייט" בנוסף לכישרון הצליחו. בלי כישרון, בלי אינטליגנציה לוגית-מתמטית, קשה להצליח במתמטיקה וקשה ליהנות ממנה.

חשוב לומר לפגועי המתמטיקה הרבים המתהלכים בינינו: רוב הילדים שאינם מוכשרים מלידתם למתמטיקה הם ילדים נורמלים לגמרי. המוח על פי טבעו, כתב חוקר המוח דניאל וילינגהם בספרו למה תלמידים לא אוהבים את בית הספר? (2014), סולד מחשיבה מופשטת; המוח אוהב תכנים מוחשיים. כאשר מורים אומרים לתלמידי פיזיקה "כוח = מסה x תאוצה", התלמידים מבקשים דוגמאות, רוצים המחשות. במתמטיקה קשה מאוד להמחיש; מתמטיקה היא השפה הכי מופשטת שיש (לדברי אנה ספרד, מומחית להוראת המתמטיקה מאוניברסיטת חיפה, ניסיונות להמחיש מתמטיקה סותרים את מהותה. ראו מאמרה בספר להבין הבנה, ללמד להבין, 2016). לכן המתמטיקה מרתיעה את רוב בעלי המוחות ה"נורמליים", ולכן תלמידים אינם אוהבים את בית הספר, בעיקר את שיעורי המתמטיקה. רק מוחות אחדים, שעברו אולי מוטציה כלשהי, אוהבים מתמטיקה. עד להופעתן של מסגרות פוליטיות ובידוקרטיות שבהן גבו מסים, מדרו קרקעות וכו', כלומר ערכו חישובים, לא היה לכישורים מתמטיים כל יתרון הישרדותי, ולכן האבולוציה לא דאגה לספק אותם לכולנו. האבולוציה עובדת לאט. אולי בעוד כמה מיליוני שנים כולנו נצטיין במתמטיקה, ואז יתבטל כוחה הממייין והיא תאבד את ערכה המופקע במערכת החינוך.

אז למה המתמטיקה נחשבת כל כך?

עתה, לאחר שהשר הפעיל חשיבה ביקורתית וסילק כמה מיתוסים המשבשים את החשיבה על הוראת המתמטיקה, הוא עשוי לשאול: "אם כך, מדוע המתמטיקה נחשבת כל כך בבית הספר, באקדמיה וברחוב, הרי לא כולם מטומטמים?" כדי לענות על שאלה זו, נמליץ לשר לאמץ חשיבה קצת קונספירטיבית; הוא הרי פוליטיקאי, הוא אינו תמים, חשיבה כזו אינה זרה לו. לשם כך עליו לשנות מעט את נוסח השאלה ולשאול: "מי מרוויח ממעמדה המיוחס של הוראת המתמטיקה בתוכנית הלימודים ובחברה? למי יש עניין לתחזק את כל המיתוסים סביב המתמטיקה?" שאלה דומה שאלו

הסוציולוג פייר בורדייה (Bourdieu), האנתרופולוגית אנט לרו (Lareau), הפילוסוף מייקל אפל (Apple) ואחרים. הם הטילו ספק ביומרה של בית הספר לצמצם פערים חברתיים-כלכליים ולהיות "המשווה הגדול" (כינוי שבית הספר אימץ לעצמו וניתן עד אז רק למוות בכבודו ובעצמו).

בורדייה הראה שבית הספר אינו מצמצם פערים מעמדיים, והוא אף מבסס אותם; בית הספר נותן לפערים חברתיים תעודות, כלומר לגיטימציה. תלמידים מהמעמד הנמוך נכשלים לעיתים קרובות בבית הספר משום שחסר להם "הון סימבולי" (ידע) ו"הביטוס" (הרגלים), החיוניים להצלחה בבית הספר. תלמידים אלה הולכים לבית הספר כאל טריטוריה זרה ועוינת. לעומתם, תלמידים מהמעמד הגבוה מצליחים לרוב בבית הספר, משום שהוא המשך של הסביבה המשפחתית והמעמדית שלהם. וכיוון שמתמטיקה היא מקצוע הלימוד הנחשב ביותר בבית הספר ובחברה, ההצלחה בה היא סמל סטטוס רבי-עוצמה והכישלון בה הרסני.

אנט לרו הראתה בספרה *Unequal Childhoods* ("ילדות לא שוויונית", 2001) כיצד משפחות מבוססות מתקינות בילדיהן תוכנה המשדרגת את סיכוייהם להצליח בחיים, ואילו משפחות עניות מתקינות בילדיהן תוכנה המחלישה את סיכוייהם להצליח בחיים. למשל, משפחות מן הסוג הראשון "קוראות" את הילד לאור קריירה עתידית אפשרית. כאשר, למשל, הן מזהות בילד כישרון למתמטיקה הן מכוונות אותו להקבצה גבוהה במתמטיקה בבית הספר ולאוניברסיטה יוקרתית. משפחות מן הסוג השני, לעומת זאת, אינן מייחסות את ההווה של הילד לעתיד; אם יש לו כישרון למתמטיקה, ההורים אינם מחברים זאת לקריירה עתידית. מבחינתם הילד אינו השקעה. משפחות מבוססות מתערבות בצמיחה של הילד ומנסות לזרז אותה (לכיוון הנכון); משפחות עניות אינן מתערבות בה או שהתערבותן אינה "מוכוונת שוק".

מייקל אפל, פדגוג ביקורתי, טען משהו כזה: החברה שלנו זקוקה רק למעט מקצועות "עתירי סטטוס" – מקצועות עתירי משכורת, יוקרה ועניין, למשל מנהל בנק או רופא מנתח (בשר"פ משגשג). אבל בחברה יש הרבה מאוד אנשים צעירים המסוגלים להצליח במקצועות כאלה. מה עושים? עושים בית ספר. בית הספר הורס בהדרגה את הדימוי העצמי של רוב הצעירים ומסלק אותם מהתחרות על המקצועות הטובים (בישראל, למשל, רק שליש מהתלמידים עושים בגרויות עתירות ניקוד המאפשרות להם להתקבל לחוגי היוקרה באוניברסיטאות. מה אומרים לעצמם שני השלישים הנותרים?). כך מצליחה האליטה, השכבה החברתית המחזיקה במקצועות עתירי הסטטוס, להוריש את המקצועות האלה לילדיה. ראש החץ של הרס הדימוי העצמי של התלמידים – הגורם החשוב ביותר בהצלחתם או בכישלונם בעתיד – הוא לימודי המתמטיקה. כאשר תלמיד נכשל בספרות, למשל, הוא אומר לעצמו: "ספרות זה לא בשבילי". אני בחיים לא פותח יותר את פוקנר! אבל כאשר הוא נכשל במתמטיקה הוא

אומר לעצמו: "אני לא אינטליגנטי, לא אגיע רחוק!" בגלל בית הספר בכלל ובגלל מעמדה המיוחס של המתמטיקה בתוכנית הלימודים בפרט, אומר אפל, יש מעט ניצנות מעמדית-מקצועית בחברה הפתוחה לכאורה שלנו (האם עליהם פעם על מונית שנהגה הוא בנם של רופא ועורכת דין? או להפך, האם טופלתם פעם אצל רופא או עורכת דין שהוריהם הם נהגי מוניות?).

רוב המקצועות עתירי הסטטוס אינם זקוקים למתמטיקה כלל, אך הם מתנים את הקבלה אליהם בתעודת בגרות עם ציון גבוה בחמש יחידות מתמטיקה. מדוע? כי המתמטיקה היא ה"סלקטור" של מקצועות היוקרה; היא עומדת בפתחם ושומרת ש"ההמונים" לא יפרצו אליהם. למה, למשל, צריך ציון גבוה בחמש יחידות מתמטיקה כדי להתקבל לפסיכולוגיה קלינית? הרי הפסיכולוג צריך לדעת להקשיב ולפרש, הוא לא צריך אינפּוּ! הסיבה היא שמתמטיקה מקשה על התקבלות למקצוע ושומרת על יוקרתו ורווחיותו.

תאורטיקנים של שוק העבודה, טיפוסים פחות קונספירטיביים מפרדגוגים ביקורתיים, מדברים על "תאוריית האיתות". נכון, הם אומרים, רוב המקצועות הדרושים ציונים גבוהים במתמטיקה אינם זקוקים למתמטיקה, כולל רוב המקצועות הטכנולוגיים, אך הצלחה במתמטיקה מאותתת למעבידים שהמועמד "חנון" – כלומר שאפתן, שקדן, צייתן, מאורגן ובעל עוד כמה תכונות טובות שמקום העבודה זקוק להן ("אל תצחקו על החנונים", אמר ביל גייטס לכיתה אחת שביקר בה, "קרוב לוודאי שתעברו אצל אחד מהם"). אבל גם התכונות המבוקשות האלה הן תלויות הקשר; תלמיד "עצלן" במתמטיקה, למשל, עשוי להיות חרוץ מאוד בהיסטוריה או בספורט.

בשלב זה שר החינוך שלנו אולי מתחיל להבין שללימודי המתמטיקה בבית הספר יש בעיקר תפקיד סוציולוגי, לא פדגוגי – למיין, כלומר להפלות ולהדיר. יתכן שבשלב זה הוא נסוג משאלת המתמטיקה לשאלה יסודית יותר, שאלתו הקלאסית של הרברט ספנסר: לאיזה מקצוע לימוד יש ערך פדגוגי רב ביותר? כלומר: מה ראוי ללמד וללמוד בבית הספר שלנו? כאן עשויה לעזור קצת חשיבה יצירתית.

מקצוע לתחום משמעות

פעם הזדמנתי למגמת קולנוע באחד מבתי הספר במרכז הארץ. התלמידים עסקו בעריכת הסרטים שצילמו. הם היו שקועים בעבודתם והתעלמו מהצלצול. המורה המודאגת ניגשה אליי באיזה רגע ולחשה: "יש לי בעיה אתם; הם סובלים מעודף מוטיבציה. הם מתקשרים אליי עד שתיים-עשרה בלילה, זה רוצה להחליף לוקיישן וזו רוצה להחליף קאסט...".

לאחר שיצאתי מבית הספר שאלתי את עצמי איך קורה שבלימודי הקולנוע באותו

בית ספר, ואולי גם בבתי ספר אחרים, יש "עודף מוטיבציה" בעוד שבכל מקצועות הלימוד האחרים בכל בתי הספר יש מחסור כרוני במוטיבציה. התשובה שנתתי לעצמי הייתה: לימודי קולנוע אינם מקצוע; לימודי קולנוע הם תחום משמעות (ראו באסופה זו: "למה תיאטרון: ממקצוע לתחום משמעות").

מה זה תחום משמעות? תחום משמעות הוא תחום שבו הלומדים מוצאים וממציאים את עצמם, תחום שנותן משמעות לחייהם ומטפח את כישוריהם – תחום עתיר קלוריות פדגוגיות. לתחום משמעות יש תשע תכונות: (1) תחום משמעות נבחר על ידי הלומדים. בחירה היא תנאי הכרחי ראשוני להופעתה של משמעות. לימודי קולנוע הם מגמה שהתלמידים בוחרים בה. תחום משמעות גם מאפשר בחירה. יש בו חופש יצירתי; (2) תחום משמעות מעניין גם מבוגרים. תלמידים שלומדים תחום משמעות יודעים שהם לא הפראירים היחידים שעוסקים בו. קולנוע, למשל, מעניין גם מבוגרים; (3) בתחום משמעות יש תמונה של מכלול. תלמידים שלומדים כיצד לכתוב תסריט או באיזו זווית לצלם יודעים שכל הפעולות הללו מתכנסות למכלול משמעותי, לעשיית קולנוע, והם מתעניינים בקולנוע ורוצים לעסוק בו; (4) תחום משמעות הוא טוטלי, הוא מערב את כל האדם – השכל, הרמיון, הרגש, הגוף. עשיית קולנוע סוחפת ומייצרת "עודף מוטיבציה"; (5) תחום משמעות הוא אינטראקטיבי, כרוך בשיתוף פעולה עם אחרים. קולנוע לא עושים לבד. קולנוע עושים עם אנשים אחרים, וההצלחה של היחיד תלויה בהצלחתם של אחרים; (6) בתחום משמעות יש מוצר ולמוצר יש ביקוש, מה שנותן תכלית וטעם לעשייה. עושים סרט לקהל שרוצה לצפות בו; (7) בתחום משמעות המוצר או הקריטריונים המקובלים להערכת איכותו הם שמעריכים את התלמידים, ולכן זו הערכה אמינה, חסרת פניות ומשכנעת; (8) תחום משמעות נלמד באופן שוליאי, תוך כדי השתתפות בעשייה של מומחים, ולכן הלמידה שלו מעורבת ויעילה; (9) בתחום משמעות מצפים לחידוש. בתחום משמעות אין מקום ל"העתק והדבק". חשיבה יצירתית היא שם המשחק.

כאשר בוחנים את לימודי המתמטיקה לאור המאפיינים האלה, מגלים שהיא דלה בקלוריות פדגוגיות: היא כפויה על התלמידים ואינה מעניינת את רוב המבוגרים: מבוגרים אינם עוסקים בחיפוש סינוס וקוסינוס ואינם מתמודדים עם שאלות כגון "שני ברזים מילאו בריכה...". וכאשר תלמיד מחפש סינוס וקוסינוס או מתמודד עם שאלה על ברזים ובריכות, שאלות אלה אינן מתכנסות בתודעתו לתמונת מכלול; והוא גם לא חולם להיות "סינוסאי" או "ברזן". הפעילות המתמטית מערבת, במקרה הטוב, רק חשיבה מופשטת; היא כרוכה בלמידה אישית ותחרותית ("מה שווה ה-100 שלי אם כל הכיתה קיבלה 100?!"), אין לה מוצר שיש לו ביקוש, היא נלמדת באמצעות חיקוי ושינון ואינה מזמינה יצירתיות.

"נגיד שכך", יגיד שר החינוך, "נו אז מה? מדינת ישראל זקוקה להיִיִטק, לכיפות

ברזל ולפרסי נובל, מה אתה מבלבל את המוח עם תחום משמעותות?!" השר צודק. מי שרוצה כיפות ברזל אינו מתעניין בתחומי משמעות או במשמעותות בכלל; הוא רוצה תפוקות. אבל מי שרוצה חינוך במובן המקורי של המושג, ולא הכשרה מקצועית, עשוי למצוא עניין ברעיון של תחום משמעותות. מנקודת המבט של רעיון זה יש לתת עדיפות למקצועות לימוד עתירי משמעות, למשל קולנוע, תיאטרון ומחול וגם גרפיקה ממוחשבת ורובוטיקה. גם למקצועות לימוד הומניסטיים – היסטוריה, ספרות, פילוסופיה – יש פוטנציאל פדגוגי עשיר. וגם למתמטיקה, כן למתמטיקה, יש פוטנציאל פדגוגי, אבל לא משום שהיא עושה כיפות ברזל, אלא משום שהיא יפה כל כך – בעיני המתבונן, כלומר בעיני אותם תלמידים לא רבים שהמתמטיקה מדברת אליהם.

חלק שני: חשיבה שיטתית

פעם, בהיותי עורך הדי החינוך שאלתי את פרופ' אנה ספרד, מומחית להוראת המתמטיקה, "מי בכלל צריך מתמטיקה? הרי רוב התלמידים סובלים ממנה ורוב הבוגרים אינם משתמשים בה". ספרד (שלא הופתעה מהשאלה) ביקשה מעט זמן כדי לנסח תשובה סדורה. לאחר כחודש הגיע מאמר בשם "מי צריך מתמטיקה?" (הדי החינוך, פברואר 2010). ספרד כתבה שמתמטיקה צריך לעשות באהבה. מי שאינו אוהב מתמטיקה ועושה אותה מתוך כפייה או מטעמים של תועלת, עדיף שלא יעשה אותה כלל. וכיוון שאי אפשר לכפות אהבה, מתמטיקה צריכה להיות מקצוע רשות, לא חובה. וכיוון שאהבה אינה טיעון חזק מספיק לטובת הוראת המתמטיקה, אנשים הרי אוהבים כל מיני דברים; וכיוון שטיעונים מפוארים שתפסו בעבר, כגון "מתמטיקה היא שיאה של הרוח האנושית", "מתמטיקה היא הפואטיקה של הטבע", כבר אינם תופסים היום, צריך להמציא טיעון חדש. ספרד המציאה טיעון חדש: ראוי ללמד וללמוד מתמטיקה משום שהיא במהותה מאמץ לשכלל את התקשורת האנושית. כאשר מקפידים על הכללים המתמטיים אפשר להגיע להבנות משותפות שאי אפשר להגיע אליהן בשום תחום אחר. המתמטיקה היא "אמנות השיח". במתמטיקה משוחחים מכל התרבויות יכולים להגיע להסכמות על בסיס כבוד הדדי.

שר החינוך נפתלי בנט וחברי הוועדה להוראת המתמטיקה שהקים היו לבטח נדהמים מהטיעון ה"הזוי" הזה ומחליפים מבטים נבוכים. לשר החינוך יש טיעון אחר לגמרי לטובת הוראת המתמטיקה, טיעון פרקטי ופטריוטי. כך הוא אמר לאחד העיתונאים: "מותר לנו לשרת יעדים לאומיים במסגרת משרד החינוך. כלומר לדאוג מי יפתח את כיפת ברזל הבאה ומי יפתח את הווייז הבא כדי להביא הכנסות למדינת ישראל [...]."

תבינו, אם היינו במצב כלכלי מוחלש, זה היה מחליש את העמידה המדינית שלנו. סין והודו נפתחות בפנינו לא בגלל התפוזים ולא בגלל הגמרא, אלא בגלל כיפת ברזל, פרסי נובל והייטק" (בשבוע, 24.9.2015).

אז מה היה לנו שם? מתמטיקה בגלל אהבה, מתמטיקה בגלל תקשורת, מתמטיקה בגלל הכנסות, מתמטיקה בגלל יוקרה לאומית... מי צודק? איך מחליטים "למה מתמטיקה" או כל מקצוע לימוד אחר? איך בכלל מחליטים בחינוך? או, איך חושבים חינוך?

בחלק הראשון של המאמר הפצרנו בשר החינוך להפעיל חשיבה ביקורתית כדי לבחון את המיתוסים הכרוכים בהוראת המתמטיקה ולהפעיל חשיבה יצירתית כדי להמציא קריטריונים חדשים להערכת הפוטנציאל החינוכי של הוראת המתמטיקה ושאר מקצועות הלימוד. בחלק זה אנחנו מפצירים בו לחשוב באופן שיטתי, דרוקטיבי (כמו במתמטיקה), כלומר לצאת מתפיסה כוללת של מטרות החינוך ולגזור ממנה באופן לוגי החלטות על סוגיות ספציפיות בחינוך, למשל על הוראת המתמטיקה. אנחנו אומרים לשר: "אל תחשוב על חינוך כמו השר שהיית, שר הכלכלה (הכנסות)", ולא כמו השר שאתה רוצה להיות, שר הביטחון (כיפות ברזל); חשוב על חינוך כמו השר שלא כל כך רצית להיות, השר שאתה – שר החינוך".

השאלה המושכחת

חשיבה שיטתית בחינוך מתחילה בהגדרת המטרה. חינוך הוא פעילות תכליתית, מכוונת מטרה, ולכן כל חשיבה על כל סוגיה בחינוך נגזרת מהמטרה. מנקודת מבטה של מטרת חינוך אחת יש ערך רב למקצועות מסוימים, ומנקודת מבטה של מטרת חינוך אחרת יש ערך רב למקצועות אחרים. למשל, החינוך החרדי או החינוך הדמוקרטי לא מחשיבים כל כך את הוראת המתמטיקה – היא אינה נובעת מהמטרה המרכזית שלהם; והחינוך הכללי או החינוך הטכנולוגי בבתי ספר הישגיים מחשיבים אותה מאוד – היא נובעת מהמטרה המרכזית שלהם.

אבל לחינוך, שבו הכול מתחיל וכמעט נגמר במטרה, יש בעיה עם המטרה: יש לו הרבה מדי מטרות והוא מתקשה לבחור מתוכן; וכל מטרה שהוא בוחר מעוררת עליו את חמתן של מטרות אחרות שנזנחו. לכן החינוך הוא מוסד חברתי נירוטי; תמיד מוטred, תמיד לא מרוצה מעצמו, מאמץ בהיסוס מטרה אחת ומשתוקק לאחרת, פגיע לאופנות מתחלפות, פגיע לרגשות אשמה ולהאשמות הציבור.

לכלכלה, למשל, יש מטרה מרכזית אחת: להגדיל את הצמיחה (תוך כדי שמירה על פערים "סבירים"). גם לבריאות יש מטרה מרכזית אחת: לרפא מחלות ופציעות או למנוע אותן. גם לביטחון יש מטרה מרכזית ברורה: לנצח במלחמות או למנוע

אותן. אבל מהי מטרת החינוך? לחנך לערכים? (אילו?); ללמד ידע? (איזה?); להקנות מיומנויות? (אילו?); לשמר את התרבות? (של מי?); לטפח חשיבה? (איזה?); לאפשר מימוש עצמי? (איזה "עצמי"?)... ואיך בכלל בוחרים מטרת חינוך? מאחר שבחינוך שאלת המטרה היא השאלה המהותית ביותר ומטרת החינוך אינה יכולה להתגלות במחקר כלשהו, פילוסופים של החינוך (החל באפלטון, עבור בדיואי וכלה בהוגים בני ימינו) עסקו בה; הם הגדירו מטרות והמציאו נרטיבים שתמכו בהן. אבל בשנים האחרונות משהו לא טוב קורה לפילוסופים של החינוך; הם נדחקים לשולי האקדמיה (נסו לפרסם מאמר "ספקולטיבי" ברוב כתבי העת של החינוך) ולשולי השיח הציבורי. מדוע? משום שהשאלה הגורלית ביותר בחינוך – שאלת מטרת החינוך – נשכחה, או הושכחה.

למי יש אינטרס להשכיח את השאלה המהותית הזאת? לכל מיני גורמים, ובאופן כללי למה שמכונה הקפיטליזם המאוחר. הקפיטליזם המאוחר של ימינו מבצע השתלטות עוינת על תחומים שהיו אוטונומיים יחסית, מנטרל את אמות המידה הפנימיות שלהם ושותל בהם את אמות המידה שלו – המדידות, התועלתניות, הכלכליות. כך למשל, יצירת אמנות בעידן הקפיטליזם המאוחר אינה נמדדת בהתאם לערכיה האסתטיים, אלא בהתאם לערכה בשוק – בכמה מיליונים היא נרכשה בכמירה פומבית כלשהי; ספורט אינו נמדד בחווה או בכריאות, אלא בהכנסות של הגורמים המעורבים בו; מדינאות אינה נמדדת על פי הרציונליות שלה, אלא על פי הרייטינג שלה ושל מבצעייה (הרואגים לו באמצעות סקרים תכופים ושיטות שיווק מתוחכמות); אפילו בני ובנות זוג אינם נבחרים לפי "אהבה שאינה תלויה ברבר", אלא לפי התועלת או הסיפוק שניתן להפיק מהם; וגם היחיד ממצה את חייו ב"קורות חיים" בעלי ערך שוק שהוא מגיש למקומות עבודה ולעצמו.

הקפיטליזם המאוחר עבר גם על החינוך ו"פלכל" אותו. הוא הכתיב לו מטרה מרכזית – לחזק את הכלכלה הלאומית ולעזור לה לבסס נישה בכלכלה הגלובלית, או להגיע למקום "מכובד" בליגת מערכות החינוך העולמית של מבחני פיזה (בשביל היוקרה הלאומית וההצלחה הכלכלית). ברמת הפרט מטרה זו מתורגמת ל"הישגים לימודיים" – תעודה טובה בעלת ערך שוק. החינוך ה"מכולכל" הפך את ההורים והתלמידים ללקוחות, את המורים ומערכת החינוך לספקים ואת תוכני החינוך וההוראה לסחורה. חינוך כזה משתלט על מוסדות החינוך משום שהוא מציע להורים הצעה שקשה לסרב לה: "אתן לילדיכם כלים שיאפשרו להם להצליח בחיים, כלומר להגיע למקצועות עתירי סטטוס, כשהיו גדולים". וכיוון שההורים שרויים באיזודאות – אין קביעות בעבודה, הפנסיה מאוימת, שוק העבודה משתנה במהירות ומתכווץ – הם רוצים לתת לילדיהם כלים ויתרון בשוק העבודה. לכן הם נענים בקלות לחינוך התועלתני, האינסטרומנטלי, "חינוך תכלס" (תכלס בידיש פירושו תכלית. במקרה זה: תכלית אחת, תכלית תכלס).

לקפיטליזם המאוחר יש אינטרס להשכיח את השאלה של מטרת החינוך ולגרום ל"לקוחות" (בעיניו כל העולם סחורה וכל האנשים לקוחות) לחשוב שאין שאלה כזאת כלל: "מטרת החינוך היא לחזק את סיכוייהם של החברה ושל היחיד להצלחה מבחינה כלכלית. מישהו שמע על מטרה אחרת?!"... שמעתם את השר.

ולא רק שר החינוך והציבור שכחו את מטרת החינוך, גם אנשי החינוך שכחו אותה. כמה עוסקים היום רוב אנשי החינוך באקדמיה? במחקר; חוקרים את אמצעי החינוך ותוצריהם בלי לשאול איזו מטרה הם משרתים ומה ערכה. אנשי המחקר, בהברל מהפילוסופים, יכולים לגייס קרנות מחקר ולהביא כסף לאוניברסיטה שלהם (שאף היא עברה "כלכליזציה" והפכה לתאגיד מסחרי). ומהו המסר הסמוי של מחקר החינוך? שהחינוך הוא תופעת טבע, לא מעשה ידי אדם; ניתן לחקור אותו אך לא לשנות אותו. אפשר לייעל את אמצעי החינוך (למשל, לתת למורים ולתלמידים טבלטים) ואת תוצרי החינוך (למשל, להגדיל את מספר הזכאים לבגרות), אך לא לשנות את מטרת החינוך. המטרה נתונה והיא, כבר שמעתם, הכנסות, כיפות ברזל, וייו...!

גם אנשי החינוך בשדה – ראשי מחוזות, מפקחים, מנהלים, מורים – אינם שואלים מהי מטרת החינוך. הם עסוקים בתפעול מערכת החינוך, בתי הספר והכיתות, יהיו מטרוניהם אשר יהיו (דוד גורדון תיאר פעם במאמר מדינה דמיונית שעסוקה רק בדבר אחד – בפתירת שנת הלימודים ללא תקלות. לאחר שהשנה נפתחת ללא תקלות שר החינוך ועובדיו יוצאים לחופשה ממושכת).

אבל השאלה של מטרת החינוך לא מתה. כמו המודחק של פרויד, היא חוזרת ומעוררת סימפטומים – רעשים שאינם מאפשרים למערכת החינוך לתפקד: בעיות משמעת בבתי הספר, השבתות של ארגוני המורים, ועדות ותוכניות חולפות של משרד החינוך, מדיניות קפריזית של שרי החינוך (זוכרים את "למידה משמעותית" של שי פירון? זוכרים את מבחני פיזה ומערכת המכפלה של גרעון סער? זוכרים את "אופק פדגוגי" של יולי תמיר? זוכרים את ועדת דברת של לימור לבנת? מי ומה היו לפניהם?...), הלקאת מורים (לא רק מטפורית), אי-שביעות רצון כללית מהחינוך. כל אלה מעידים שהשאלה על מטרת החינוך ממשיכה להציק ואין עליה הסכמה כללית, ברורה ומנומקת, הסכמה הנחוצה לניהול תקין של מערכת חינוך.

אם כל מחשבה ועשייה בחינוך מתחילות בשאלה הפילוסופית על מטרת החינוך, אז אין ברירה, צריך לחזור לעסוק בה.

המגה־נרטיבים של החינוך

מטרות חינוך אינן מגיעות לכד, עירומוות; הן תמיד לבושות בנרטיב כלשהו. נרטיב, לפי ניל פוסטמן בספרו קץ החינוך (1998), הוא "סיפור עתיר משמעות המספק הנחיה

מוסרית, תחושת המשכיות, הסברים לגבי העבר, בהירות באשר להווה ותקווה לעתיד". החינוך לדעתו הגיע לקצו משום שכבר אין לו נרטיב עשיר, מעורר השראה ועתיד אנרגיה; החינוך בימינו מתנהל בחסותו של נרטיב חלול, חסר השראה ודל אנרגיה, נרטיב כלכלי-תועלתני שאינו יכול להניע מורים ללמד, תלמידים ללמוד והורים לתמוך בשניהם.

צבי לם, כמו הוגים אחרים (ראו באסופה זו, "הגיונות סותרים ב'הגיונות הסותרים': עיון ביקורתי במחשבת החינוך של צבי לם"), חילק את כל הנרטיבים בחינוך לשלושה נרטיבים גדולים, מגה-נרטיבים, או אידאולוגיות-על בלשונו. מדוע שלושה מגה-נרטיבים, לא יותר ולא פחות? משום ש"החינוך הוא משרתם של שלושה אדונים" – אדון חברה (וכלכלה), אדון תרבות ואדון יחיד; וכל אדון כזה מייצר מגה-נרטיב חינוכי התומך במטרת חינוך שהוא רוצה לקדם. אדון חברה מייצר מגה-נרטיב בשם סוציאליזציה (חברות); אדון תרבות מייצר מגה-נרטיב בשם אקולטורציה (תרבות); אדון יחיד מייצר מגה-נרטיב בשם אינדיווידואציה (ייחוד). מטרת החינוך לפי המגה-נרטיב הראשון, סוציאליזציה, היא לסגל את הילד לחברה (ולכלכלה) שבה הוא חי; מטרת החינוך לפי המגה-נרטיב השני, אקולטורציה, היא לעצב את אופיים של התלמידים לאור הערכים של התרבות המועדפת; ומטרת החינוך לפי המגה-נרטיב השלישי, אינדיווידואציה, היא לאפשר לכל תלמיד לממש את עצמו.

כל מטרה והמגה-נרטיב שעוטף אותה מכוננים חינוך בעל איכות אחרת. אפשר אפוא לומר שאין חינוך אחד, אלא שלושה חינוכים. אדוני החינוך – חברה-כלכלה, תרבות ויחיד – יוצרים שלושה חינוכים המבוססים על מיטב הפילוסופיה, הפסיכולוגיה, הסוציולוגיה, ההיסטוריה, האנתרופולוגיה ותחומי ידע נוספים, כדי להצדיק את המטרות שלהם ולפתות אליהן את אנשי החינוך והציבור. חינוך אקולטורציה (בנו של אפלטון) וחינוך אינדיווידואציה (בנו של רוסו) הם סיפורים מפותחים למדי, ומספר התומכים המוצהרים שלהם בקרב אנשי החינוך הוא הגדול ביותר. חינוך סוציאליזציה (בנם של סוציולוגים וכלכלנים) הוא סיפור דל שאין לו הרבה תומכים מוצהרים בקרב אנשי החינוך; אבל הוא זה ששולט בשטח (ובשר החינוך). מי צריך אנשי חינוך וסיפורי חינוך כאשר השיטה הכלכלית תומכת בך?!

על בסיס מושגים אלה אפשר לאבחן את מצבו של החינוך הישראלי כחינוך הלוכה בסכיוזופרניה משולשת – עושה סוציאליזציה, מדבר אקולטורציה וחושב אינדיווידואציה. "עושה", כי רוב הפעילות בבית הספר מכוונת להשגת תעודות בכלל ותעודת בגרות בפרט הנושאות ערך חברתי-כלכלי; "מדבר", כי מהחינוך מצפים לדבר על ערכים – על אהבת אדם, מסירות למולדת, נאמנות למורשת וכו'; "חושב", כי תפיסת "הילד במרכז" השתלטה במידה רבה על המעמד הבינוני (המשפחה מתירנית ונענית לצרכים של הילד, אך באופן טקטי – בתנאי שיסתגל

היטב למסגרות חברתיות ויגיע למקצוע נחשק), שרוצה חיים טובים לילדיו, חיים של מימוש עצמי (רצוי במקצוע יוקרתי). אבל מנצח מי שעושה, לא מי שמדבר וחושב, ומי שעושה זה חינוך סוציאליזציה. ברקע אפשר לשמוע שירת מקהלה חרישית ומבולבלת; היא שרה אקולטורציה ואינדיווידואציה.

איזה מגה־נרטיב צודק?

“רגע, רגע”, אתם אומרים, “אנחנו לא מוכנים לשתף פעולה עם השאלה הזאת!”
“למה?”

“כי כל החינוכים צודקים באותה מידה. צריך לעשות לילדים גם סוציאליזציה, גם אקולטורציה וגם אינדיווידואציה!”

לא בדיוק. כאן טמון החלק ה“טרגי” במטא־נרטיב של לם על המגה־נרטיבים של החינוך: יש קונפליקט שאינו ניתן ליישוב בין שלושת המגה־נרטיבים של החינוך. מדוע? משום שהם מנטרלים זה את השפעתו החינוכית של זה. כאשר מחנכים תלמידים ברוח תערובת של שניים או שלושה מגה־נרטיבים פדגוגיים הם אינם מבינים מה רוצים מהם. בחינוך, כמו בפאב, אסור לערבב. בית הספר, או כל מסגרת חינוכית אחרת, צריך לבחור מגה־נרטיב אחד ולדבוק בו; רק כך תתקבל השפעה חינוכית עמוקה ומתמשכת. הווארד גרנר ניסח זאת כך: “כאשר מערבבים הוראה בשיטת ה־cover (כיסוי) עם הוראה בשיטת ה־uncover (גילוי), התלמידים צריכים to recover (להחלים)”.

קשה לקבל את הקביעה הזאת. בני אדם מתאמצים לכוון הרמוניה בין כל הדברים הטובים (למשל חירות ושוויון או “יהודית ודמוקרטית”), אבל זה לא עובד, לא בחינוך. בחינוך צריך לקבל “הכרעה טרגית” – לדבוק בחינוך מחברת (סוציאליזציה) או מתרבות (אקולטורציה) או מייחד (אינדיווידואציה), ולוותר בצער רב על היתרונות של שני החינוכים האחרים. הסכסוך בין המגה־נרטיבים של החינוך אינו ניתן לפתרון, אפילו לא לניהול. (אגב כך, לפני חודשים אחדים הרציתי בכנס בניו זילנד. באחת ההרצאות הצגתי את הרעיון הזה: בחינוך יש שלושה מגה־נרטיבים השרויים בקונפליקט בלתי פתיר. בערב, במסיבה, ניגשו אליי כמה אנשי חינוך מתודלקים כאלכוהול כדי לכעוס עליי. אחד מהם אמר: “אתה רוצה לייבא לאי השקט שלנו את הקונפליקט שלכם מהמזרח התיכון. אצלנו בניו זילנד מיישבים את כל הקונפליקטים, גם את הקונפליקטים בין המגה־נרטיבים של החינוך.”)

אם יש קונפליקט וצריך לבחור מגה־נרטיב אחד מתוך שלושה, איך בוחרים? הנה עוד בשורה קשה: אין דרך רציונלית או אמפירית לבחור מגה־נרטיב פדגוגי כזה או אחר. אנשים בוחרים מגה־נרטיב פדגוגי בהתאם ל“סנטימנט פדגוגי”, כלומר נרטיב פדגוגי מסוים מדבר אליהם, מהדהד את האמונות העמוקות שלהם והם נוטים אליו.

אנשים בעלי סנטימנט פדגוגי פרקטי, אנשים מעשיים כמו שר החינוך שלנו, מעדיפים חינוך כסוציאליזציה; אנשים בעלי סנטימנט פדגוגי אינטלקטואלי, אתי ואסתטי, אנשים שמחפשים משמעות עמוקה, תרבותית, בחייהם, ואינם מסתפקים ב"להיות עשיר ומפורסם", מעדיפים חינוך כאקולטורציה; אנשים בעלי סנטימנט פדגוגי הומני, אנשים צנועים וספקנים עם המון כבוד וחיבה לילדים, מעדיפים חינוך כאינדיווידואציה. כל אחד מגייס טיעונים טובים לטובת ההעדפה שלו, אך אין טיעונים מנצחים במערכה הזאת; העדפה של מטרת חינוך היא ביסודה "סנטימנטלית".

חינוך תרמוסטטי

עכשיו, לאחר ששר החינוך התחיל לחשוב חינוך, הוא מבין שאין חינוך אחד אלא שלושה חינוכים, ושעל כל שאלה בחינוך יש שלוש תשובות – תשובה מטעם ארון חברה-כלכלה (סוציאליזציה), תשובה מטעם ארון תרבות (אקולטורציה) ותשובה מטעם ארון יחיד (אינדיווידואציה). אז "למה מתמטיקה?"... תלוי איזה ארון שואלים. כאשר שואלים "למה מתמטיקה?" את ארון סוציאליזציה הוא עונה כמו השר: מתמטיקה מועילה לחיים – לחיי החברה (טכנולוגיות, פרסי נובל, הכנסות) ולחיי היחיד (תעודות, חוגים יוקרתיים באוניברסיטה, מקצועות מבוקשים בשוק העבודה). כאשר שואלים את ארון אקולטורציה "למה מתמטיקה?" הוא עונה ברוח התשובה של אנה ספרד: המתמטיקה מתרבתת אנשים, עושה מהם "בני אדם", מטפחת ערכים כמו הבנה הרדית ושיתוף פעולה. כאשר שואלים את ארון אינדיווידואציה "למה מתמטיקה?" הוא עונה ברוח התשובה הראשונה, החלקית, של ספרד: מתמטיקה עושים מאהבה, מתמטיקה היא רק לאלה שאוהבים אותה, בוחרים בה ומממשים בעזרתה את כישוריהם ונטיותיהם.

איזו תשובה נכונה, איזה ארון צודק? תלוי בסנטימנט הפדגוגי שלכם. מה שמניע את שר החינוך שלנו הוא סנטימנט פדגוגי פרקטי, ולכן הוא בעד מתמטיקה בגרסת הסוציאליזציה – מתמטיקה מועילה, שימושית, כוחנית, לאומית. את שר החינוך הקודם, שי פירון, הניע סנטימנט פדגוגי אינטלקטואלי, אתי ואסתטי וגם סנטימנט הומני – הוא התקשה לבחור – ולכן הוא היה בעד מתמטיקה בגרסת האקולטורציה והאינדיווידואציה, כלומר מתמטיקה משמעותית, מתמטיקה המשפיעה לטובה על רוחם של התלמידים, אך אינה נכפית עליהם ואינה מועדפת על פני מקצועות לימוד אחרים.

השר, שהלך אתנו עד כאן, כבר אינו יכול לתמוך באותה נחישות נטולת ספקות בגרסה חינוכית אחת של הוראת המתמטיקה; הוא מבין שתמיכה בגרסה אחת כרוכה בויתור על היתרונות של שתי הגרסאות האחרות (מרבה דעת מרבה מכאוב). עם זאת

בהחלט ייתכן שלאחר סיבוב של חשיבה שיטתית בשדה החינוך השר יחזור לסנטימנט הפדגוגי המקורי שלו, הפרקטי, הכלכלי, הלאומי, אך הפעם בהיסוס כלשהו; הוא כבר יודע שיש בעולם עוד שני חינוכים שצריך להתחשב בדעתם.

מהו המגה־נרטיב שכותב המאמר הזה מעדיף? את חלקו הראשון של המאמר סיכמתי באמירה שצריך ללמד וללמוד מתמטיקה משום שהיא יפה, לא משום שהיא עושה כיפות ברזל. מי שטוען טענה כזו הוא חשוד מידי בסנטימנט פדגוגי אינטלקטואלי, אתי ואסתטי, כלומר בנטייה לאקולטורציה. מורה: אקולטורציה, לאחר התאמות נחוצות, היא המגה־נרטיב שלי (בשלב זה של חיי). יש לי נימוקים טובים בעדה, כמו שלחסידי שני המגה־נרטיבים האחרים יש נימוקים טובים בעדם. אסתפק כאן בנימוק אחד, כזה שהופך חולשה ליתרון.

ניל פוסטמן כתב את ספרו *Teaching as Conserving Activity* ("הוראה כפעילות משמרת". 1979) בתגובה לספרו הקודם *Teaching as Subversive Activity* ("הוראה כפעילות חתרנית". 1969). בספרו הראשון, ה"חתרני", הוא ניסח את החינוך ה"רדיקלי" של "שנות השישים", חינוך ברוח האינדיווידואציה. בספרו השני, ה"משמר", הוא "חצה את הקווים" לחינוך ברוח האקולטורציה. מדוע? משום שלדעתו – זו התזה העיקרית של הספר השני, ה"שמרני" – החינוך צריך לפעול כמו תרמוסטט בדוד חשמלי: לחמם מגמות תרבותיות־חינוכיות שהצטננו יתר על המידה ולקרר מגמות תרבותיות־חינוכיות שהתחממו יתר על המידה.

המגה־נרטיב סוציאליזציה רותה; גם המגה־נרטיב אינדיווידואציה הם; המגה־נרטיב אקולטורציה קר ומתקרר. צריך לחמם אותו. חברת הצריכה האינדיווידואליסטית שלנו מחנכת את הנוער באופן אפקטיבי ביותר ברוח הסוציאליזציה והאינדיווידואציה: הורים מתירנים אך גם חרדים ולוחצים, ביקורים בקניון, צפייה בטלוויזיה, גלישה ברשת – כולם עושים עבודה לטובת החינוך כסוציאליזציה והחינוך כאינדיווידואציה. בית הספר, מוסד חינוכי חלש ביחס למשפחה, לקניון, לטלוויזיה ולרשת, צריך לטפח, אם לא להציל, את החינוך כאקולטורציה ולפתח מדיניות של "אקולטורציה מתגוננת" – מתגוננת לא רק מפני שני המגה־נרטיבים המתחרים, אלא גם מפני המגה־נרטיב שלה עצמה. התרבות הפוסטמודרנית נקטה פעולה אובדנית מבחינת החינוך האקולטוריסטי וכיטלה את ההבחנה בין תרבות איכותית, מורכבת ותובענית ("גבוהה") ובין תרבות בידורית־מסחרית ("עממית"). נדמה שלאחר כמה עשורים הפוטנציאל המשחרר של הקריאה "הכול הולך!" מיצה את עצמו. אפשר לחזור לחינוך לתרבות טובה, מחכימה ומשפרת. בית הספר, בתמיכת מערכת החינוך והשר המופקד עליה, צריך לעשות אקולטורציה (מותאמת לרוח הביקורתית של ימינו. גם חינוך לחשיבה ביקורתית הוא אקולטורציה), לא רק לדבר אותה. בבית ספר כזה, ילמדו וילמדו תחומי משמעות, כולל מתמטיקה. כן, גם את המתמטיקה אפשר להפוך לתחום משמעות.

טוב, נניח שהצלחנו: שר החינוך התחיל לחשוב חינוך, ואף יותר מזה – הוא חזר בתשובה והמיר מגה־נרטיב: החליף סוציאליזציה באקולטורציה, חינוך מכשירני בחינוך ערכי. מה הוא הרוויח? צרות. בנסיבות החברתיות־תרבותיות של מדינת ישראל אין לחינוך בגרסת האקולטורציה סיכוי. מדוע? מפני שהמגה־נרטיבים של החינוך הם צורות כלליות; יש למלא אותן בתוכן מקומי. לאקולטורציה בלפן, במצרים ובישראל יש אופי שונה. בחברה הישראלית המקוטבת אי אפשר לצקת בחינוך תוכן מקומי, ישראלי. הפערים התרבותיים בין ארבע חברות המשנה שלה (ה"שבטים") – החילונית, הדתית־לאומית, החרדית והערבית – גדולים מדי ואינם מאפשרים הסכמה על ליבה חינוכית־תרבותית משותפת. במילים אחרות, בישראל של היום אי אפשר לחנך במובן של השפעה כוללת על אישיות התלמידים ברוח ערכי התרבות. אפשר לחנך במובן של הקניית מיומנויות כלליות חוצות תרבויות. שר החינוך חש בכך ולכן פנה למתמטיקה (גם לשר הקודם הייתה תחושת מציאות בריאה. הוא דיבר על למידה משמעותית, אך לא אמר של מה). אבל אם שר החינוך רוצה להיות שר החינוך ולא רק שר ההכשרה (שגם היא חינוך), להשפיע על צעירים להיות אנשים נבונים וטובים יותר ולא רק להכשיר אותם להיות אזרחים ממושמצים, עובדים יצרנים וצרכנים שוקקים, עליו לתת אוטונומיה חינוכית־תרבותית מרבית (שהרתיים – החרדים והלאומיים – כבר לקחו לעצמם) לארבע החברות־תרבויות של החברה הישראלית ולאפשר להן להגדיר את מטרות החינוך התרבותיות שלהן, לפתח נרטיב שתומך בהן ולתרגם אותן לעשייה חינוכית. אוטונומיה חינוכית כזאת תאפשר לכל חברה־תרבות לממש ולפתח את עצמה באמצעות החינוך ותוך כדי כך למצוא ולהמציא גשרים לחברות־תרבויות ישראליות אחרות.

לסיכום

אולי נאפשר למתמטיקאי דגול, שכתב גם דברים נבונים על חינוך, אלפרד וייטהד, לסגור את "שעת המחנך" הזאת לשר החינוך. כך הוא כתב בספרו *מטרות החינוך* (1958):

הניתוק בין מקצועות הלימוד הוא שהורג את החינויות של תוכנית הלימודים המודרנית. יש רק מקצוע לימוד אחד בחינוך – החיים על כל גילוייהם. במקום מקצוע לימוד זה אנחנו מציעים לילדים: אלגברה... שאינה קשורה לדבר; גאומטריה... שאינה קשורה לדבר; מדע... שאינו קשור לדבר; היסטוריה... שאינה קשורה לדבר; שפות זרות... שהתלמידים לעולם אינם מצליחים לשלוט בהן; ולבסוף ספרות... המשמימה מכולם. האם רשימה זו משקפת את החיים?

פרט אחד קטן: מטרת החינוך*

"התוכנית הלאומית לחינוך" שהפיקה ועדת דברת בינואר 2005 עוסקת בדברים רבים וחשובים – בארגון מחדש של מערכת החינוך, בהתייעלות תקציבית, במעמד המורים והמנהלים, במוסדות להכשרת מורים, במדידה והערכה, בשינוי המצב המשפטי של החינוך ועוד. היא אינה עוסקת בפרט אחד קטן – מטרת החינוך. ללא הפרט הזה כל העיסוקים האחרים חסרי משמעות. זהו עניין לוגי פשוט: כאשר לא יודעים מהי המטרה, אי אפשר לתכנן את האמצעים להשגתה. ועדת דברת תכננה אמצעים ללא מטרה.

בחלק השני של התוכנית יש אמנם תת־פרק בשם "מטרות החינוך: מצפון ערכי וחינוכי" (עמ' 55-56), המצטט אחת־עשרה מטרות חינוך שנוסחו בחוק החינוך הממלכתי, אך זוהי תוספת מאוחרת, יציאה ידי חובה. ברור שמטרות אלה לא נידונו ברצינות בוועדה ועבודתה לא נעשתה בזיקה אליהן. אילו הייתה הוועדה דנה בהן ברצינות, היא הייתה מגלה שהן הכרזות כלליות נטולות הכוונה מעשית, וכאשר מתרגמים אותן להכוונות מעשיות מגלים שהן סותרות זו את זו.

ועדת דברת לא שאלה את השאלה העיקרית: מהי מטרת החינוך או לשם מה אנו מחייבים אנשים צעירים ללכת לבית הספר. זו איננה שאלה מופרכת או תרגיל לקורס אקדמי; זו שאלה שיותר ויותר אנשים שואלים ומתקשים להמציא לה תשובה מניחה את הדעת. יתר על כן, בהיעדר מטרה חינוכית ברורה, ההמלצות של התוכנית חסרות לכידות, ולאלה שאמורים לבצע אותן יחסרו המוטיבציה והכוונה לביצוען. "אם יש למה", כתב ניטשה, "אפשר לסבול כל איך". כשאין למה, כלומר מטרה, או כאשר ה"למה" מעורפל ורווי סתירות, אין נכונות לסבול כל איך, כלומר להשקיע את

* גרסה ראשונה של המאמר פורסמה בכתב העת ארץ אחרת, כסלר־טבת תשס"ה: 67-71.

המאמץ הנדרש להשגתו; ואם יש נכונות כלשהי, אין תכלית ואין תכנית שינתבו אותה לעשייה יעילה. אפשר אפוא לנבא ש"התוכנית הלאומית לחינוך" תתפורר בהדרגה במהלך ניסיונות נרפים ומקריים להגשימה, וכל מה שיישאר ממנה הם שינויים פה ושם (במקומות שבהם קל ולא ממש חשוב לשנות) וחומר טוב למחקרים על עוד רפורמה שכשלה.

ועוד: גם אם התוכנית תיושם במלואה לשביעות רצונם של כל חברי הוועדה, היא לא תחולל שינוי חשוב באמת בחינוך; היא תשמר את העיקר, את המבנה של בתי הספר, ובתי הספר צריכים שינוי יסודי – שינוי המתחיל בהגדרת המטרה. אנסה אפוא לעשות בקצרה, רק לצורך דוגמה, את מה ש"הוועדה הלאומית" הייתה צריכה לעשות – להגדיר את מטרת החינוך ולהבהיר את משמעויותיה.

מהי אפוא מטרת החינוך? הנה הגדרה כללית ופשוטה: מטרת החינוך היא למידה טובה של תכנים בעלי ערך. זו הגדרה שהפילוסופים מכנים הגדרה צורנית. קל להסכים אתה עד שנותנים לה תוכן; וכשנותנים לה תוכן ציצות מחלוקות (שמהן חששה ועדת דברת). הבה ניתן להגדרה זו תוכן: נגדיר מהי למידה טובה ומהם תכנים בעלי ערך, ונזמין מחלוקות.

למידה טובה

אפשר להגדיר למידה טובה משתי נקודות מבט: מנקודת המבט של התהליך ומנקודת המבט של התוצר. מבחינת התהליך למידה טובה כרוכה במעורבות – בעניין, באכפתיות, בהתרגשות, ב"קוגניציה חמה" או ב"כלכלת למידה נדיבה" (דיוויד פרקינס מאפיין באחד מספריו את הלמידה הבית ספרית במונחים של "קוגניציה קרה" ו"כלכלת למידה חסכונית"). מעורבות בתהליך הלמידה מובילה להתנסות חיובית בלמידה, והתנסות חיובית בלמידה מעוררת רצון לשחזר אותה, כלומר להמשיך ללמוד. בעידן שבו איכות החיים של יחידים וחברות תלויה ביכולתם ובנכונותם של אנשים להיות "לומדים לכל החיים" (lifelong learners), למידה אינה רק אמצעי לרכישת ידע אלא גם מטרה בפני עצמה.

מבחינת התוצר, למידה טובה מניבה הבנה – יכולת לחשוב בגמישות עם מה שנלמד. אדם מבין משהו – מושג, עיקרון, רעיון – כאשר הוא מסוגל לחשוב אתו: להסביר אותו, ליישם אותו, לבקר אותו, לחשוף את הנחות היסוד שלו, לחזות השלכות שלו, לגבש רעיון חדש באמצעותו וכדומה.

למידה טובה כרוכה אפוא במעורבות ובהבנה; וכדי להתפתח היא זקוקה לתנאים. תנאים ללמידה טובה אינם יכולים להבטיח אותה, כשם שהיעדרם אינו יכול לבטל אותה, אך הם יכולים להגביר את סיכוייה. (מדרכי רוטנברג כתב בספרו על החיים ועל האלמוות, שעוסק בדימויים של גן עדן וגיהנום בדתות המונותאיסטיות, שלפי

היהדות יהודים לאחר מותם עולים לשמיים ולומדים שם גמרא. למקצתם זה גן עדן, ואילו לאחרים זה גיהנום; אותם תנאים, אך חוויית הלמידה אחרת. הנה לדוגמה תריסר תנאים חינוכיים לקיומה של למידה טובה.

משמעות: אנשים לומדים היטב, כלומר מעורבים במה שהם לומדים ומבינים את הנלמד, כאשר הנושאים הנלמדים קשורים לתוכנית החיים שלהם ומקבלים ממנה את משמעותם.

הדהוד: אנשים לומדים היטב כאשר הנושאים הנלמדים נותנים הר, קול, אישור, לעניין ראשוני שלהם, למחשבות גולמיות ולתחושות עמומות שלהם.

ערעור: אנשים לומדים היטב כאשר הנחות היסוד, האמונות הורדאיות, השכל הישר שלהם מתערערים (למידה היא המנגנון שבא לשקם את האיזון שהופר; הערעור צריך להיות מדוד, רגיש להקשר. אסור לערער עם פטיש).

אתגר: אנשים לומדים היטב כאשר מוצע להם אתגר אופטימלי – אתגר שאינו קל מדי ואינו קשה מדי; תובעני, מצריך מאמץ, אך אפשרי.

התאמה: אנשים לומדים היטב כאשר הנושאים הנלמדים והאופן שבו הם נלמדים מתאימים לכישורים (אינטליגנציות אם תרצו) ולנטיות שלהם.

בחירה: אנשים לומדים היטב כאשר הם יכולים לבחור נושאי למידה ואופני למידה; הבחירה מטעינה את הנושאים הנלמדים בערך ובתשוקה (אנשים אינם רק בוחרים את מה שהם אוהבים, אלא גם אוהבים את מה שהם בוחרים).

אקלים: אנשים לומדים היטב באקלים תומך, בסביבה המאפשרת להם להתעמק בעציות, להמציא בעיות, לנסות פתרונות, לטעות; כאשר יש להם ציפיות חיוביות לתמיכה בתהליך הלמידה והצלחה בו.

משוב: אנשים לומדים היטב כאשר הם מקבלים משוב טוב: רגיש (בעיתוי ובטון הנכונים), מיידע (בעל תוכן), רצוף (משולב בתהליך הלמידה ולא בא בסופו, בבחינה) ותומך (מקדם אותם ולא מתייג אותם).

שיתוף: אנשים לומדים היטב כאשר הם לומדים עם אחרים, שומעים אותם ומשמיעים להם, מתדיינים ומתווכחים, וכל זאת כדי לממש מטרה משותפת. ייחוס: אנשים לומדים היטב כאשר הם מייחסים את הישגי הלמידה או כישלונותיה למאמץ שהשקיעו ולא לנסיבות חיצוניות – מזל טוב או רע או כוונות רעות או טובות של אחרים (מיקוד שליטה פנימי).

עומס: אנשים לומדים היטב כאשר העומס השכלי והרגשי המוטל עליהם מדור ומתאם ליכולותיהם ורצונם (עומס יתר, cognitive overload, גורם ללמידה מוחצנת ושטחית).

ערך: אנשים לומדים היטב כאשר לתכנים הנלמדים יש בעיניהם ערך פנימי הנוגע בזוהרתם, במי שהם ובמי שהם רוצים להיות.

התנאים הללו ותנאים נוספים ללמידה טובה (מעורבות + הבנה) אינם קיימים לרוב בבית הספר. הנושאים הנלמדים בבית הספר לרוב אינם משמעותיים, אינם מהרהרים, אינם מערערים, אינם מאתגרים ואינם מתאימים; בית הספר אינו מאפשר בחירה בנושאי הלימוד וברכזי הלימוד; האקלים השורר בו מאיים ומעודר הישגיות מוחצנת; המשוב העיקרי בבית הספר הוא ציון על בחינה ממיינת שבאה בסוף התהליך; הלמידה אישית ותחרותית; בית הספר כפוי על התלמידים ואינו מעודד אותם לייחס את הישגיהם להשקעה שלהם; העומס המוטל על התלמידים אינו סביר (יותר מדי מקצועות, יותר מדי חומר בכל מקצוע, יותר מדי בחינות); ורוב התכנים הסרי ערך פנימי בעיני התלמידים ("למה צריך ללמוד את זה?!") הם שואלים את המורים, שאינם מוצאים תשובה משכנעת).

כיוון שאין תנאים ללמידה טובה בבית הספר, אין למידה טובה בבית הספר: תלמידים אינם מעורבים בלמידת הנושאים שמלמדים אותם ואינם מבינים אותם. (אם אין למידה אין הוראה כשם שאם אין קנייה אין מכירה. ג'ון דיואי כתב: נניח שאתם ניגשים לחנותו של סוחר בסוף יום ושואלים אותו "איך עבר היום?" הוא אומר "מצויץ!"; "היו קונים?", אתם שואלים. "לא!" הוא משיב. רק בבית הספר, מסכם דיואי, יכול להיות מצב כזה. המורים מרוצים; התלמידים לא למדו דבר.)

העדות המובהקת ביותר להיעדרה של למידה טובה בבית הספר היא השכחה המהירה של התכנים ה"נלמדים". כמה מכם זוכרים כיצד פותרים משוואה עם שני נעלמים, מהו חוק בויל או מה הייתה מדיניות החוץ של מטרניץ? נושאים הנלמדים היטב, כלומר נושאים שהלומדים מעורבים בהם ומבינים אותם, אינם נשכחים; הם נטמעים בתודעה והופכים לחלק מהמרקם הנפשי של הלומד.

אפשר כמובן לטעון שמטרת בית הספר אינה למידה של תכנים, אלא משהו עמוק יותר: הפנמה של המסרים המובלעים בצורת החיים של בית הספר (מה שמכונה "תוכנית הלימודים הסמויה"). מסרים אלה מטפחים גישות חשובות כגון חריצות, משמעת, הישגיות, שיטתיות, התמדה ועוד. אם כן, אילו גישות מטפח משטר החיים בבית הספר? הנה שלוש לדוגמה:

ציניות: בית הספר הוא מוסד ציני לפני ולפנים. הוא אומר לתלמידיו כך: אתם לומדים ביולוגיה, תנ"ך, אמנות ועוד – לא משום שיש בהם חוכמה, יופי או סימן לגדולה אנושית שראוי לחתור אליה; אתם לומדים את כל הדברים האלה כדי להשיג דבר שאינו קשור אליהם כלל – תעודת בגרות (שתאפשר לכם להשיג מקצוע טוב שיאפשר לכם "חיים טובים", חיים שבהם אפשר לרכוש את כל המתגים). אף שלא חסרים מורים היוצאים מגדרם כדי לפתות את תלמידיהם לאיזו פיסת תרבות, התלמידים אינם תמימים (כמו מוריהם) ואינם מתפתים בקלות; הם יודעים לשם מה נכנסו לחופת בית הספר ומה הם רוצים להשיג.

תלות: כיוון שבית הספר גוזל מתלמידיו את חירותם להחליט מה ואיך ללמוד ומסיר מעליהם אחריות – אם אין חירות אין אחריות – הוא הופך אותם לתלותיים (או ילדותיים). תלמידים בני שבע־עשרה ושמונה־עשרה מכונים בבית הספר ילדים) ולנטולי יוזמה ועניין. תלמידים בבית הספר, ובהשפעתו גם מחוצה לו, אינם יוזמים, אינם מוחים ואינם מתעניינים בדברים שהם מעבר לטווח הקצר של גופם. מצוקות ועוולות שמחוץ לטווח הזה לא מדברות אליהם (זה לא הקטע שלהם). הם חווים את העולם כדבר שצריך לטפל בהם, ולא כדבר שהם צריכים לטפל בו (אותם "ילדים" מתנהגים באופן בוגר בהרבה בתנועת הנוער).

ניכור: ניכור הוא תנאי להצלחה בבית הספר; תלמיד מעורב נכשל בלימודיו. כדי להצליח בבית הספר או לשרוד בו על התלמיד ללמוד את ה"חומר" כדבר מה שאינו נוגע לו ובו; לאחסן אותו בתודעתו עד לבחינה ואז להיפטר ממנו. כאשר תלמיד מגלה מעורבות שכלית ורגשית בתחום מסוים הוא מתחיל לפגור בתחומים אחרים; עליו להישמר מפני השקעת יתר ולנהל "כלכלת למידה חסכונית" – להקפיד על למידה מנוכרת (למידה מעורבת תזכה אותו בכינויי גנאי כמו "חנון" או "חפרן" ואולי אף ב"כאפות").

קוראים אחדים עשויים למחות נגד התיאור ה"דמוני" הזה של בית הספר בשם חוויות של למידה טובה שהיו להם. ואכן, פה ושם יש חוויות של למידה טובה בבית הספר, אך הן נדירות יחסית. על רקע השיממון הכללי המאפיין את החיים בבית הספר הן בולטות ונשמרות בזיכרון. באשר לגישות, בית הספר מטפח גם גישות חיוביות, אך הגישות השליליות שהוא מטפח מנטרלות אותן (והשכבות החברתיות החלשות פגיעות במיוחד לגישות אלה משום שהן עדיין מתייחסות לבית הספר ברצינות ומקוות שישפר את מיקומם במדרג המעמדי. המעמד הבינוני־גבוה מתייחס לבית הספר בספקנות רבה, וגישה זו מחסנת את ילדיו מפני המסרים הגלויים והסמויים של בית הספר).

זהו אפוא בית הספר שהתוכנית הלאומית לחינוך מבקשת לחזק. אם המלצותיה של התוכנית יתגשמו אחת לאחת – מה שכנראה לא יקרה – בית הספר במתכונתו הבלתי יעילה, שלא לומר הבלתי חיובית, יונשם לעוד שנים אחדות... עד לוועדה הלאומית הבאה (אבל עם ועדות לאומיות לא משחקים. כאשר אחת לא מצליחה ההורים ואנשי החינוך נעשים צינים או אדישים. הוועדה שתבוא אחרי ועדת דברת תתקבל בהתאם וסיכוייה להצליח יהיו כמעט אבודים מראש).

אף על פי שבית הספר אינו משרת מטרה ראויה, כלומר למידה טובה של תכנים בעלי ערך, איני טוען שצריך להרוס אותו. אין כרגע תחליף אמיתי למוסד הזה (ייתכן שהמחשב והרשת ייצרו חלופה חלקית בעתיד). זהו אפוא המצב המתסכל שהחינוך תקוע בו: בית הספר אינו משרת את מטרותיהם של החברה (הכשרת אזרחים לחברה דמוקרטית ועובדים לתעשיית הידע), של התרבות (טיפוח ערכים דמוקרטיים

והומניסטיים [אני מתייחס כאן לחינוך הממלכתי החילוני] ושל היחיד (עידוד חשיבה עצמאית ומימוש עצמי), אך אין לו כרגע חלופה סבירה. אם זה אכן המצב, "ועדה לאומית" צריכה להתרכז בשינוי יסודותיו של בית הספר – תוכנית הלימודים, דפוס ההוראה, שיטת ההערכה ועוד – וביצירת חלופה לבית הספר, ולא בשינוי מסגרות והליכים במערכת החינוך שבאים לתמוך בבית הספר ולחזק את יסודותיו. ורק לאחר שינוי מבני של בית הספר יש לגשת לשינוי הולם של מערכת החינוך שעוטפת אותו. ועדת דברת טיפלה בעיקר במערכת החינוך, במעטפת; היא לא שאלה אם ראוי בכלל לשמור על מה שנמצא במרכזה, כלומר אם מה שנמצא במרכזה – בית הספר – משרת מטרה ראויה.

תכנים בעלי ערך

מהם תכנים בעלי ערך, אותם תכנים שראוי ללמוד היטב – להיות מעורבים בהם ולהבינם? השיח בנושא זה, במשרדים ובמסדרונות, הולך בערך כך:

צריך ללמוד לקרוא ולכתוב, זה בסיסי. צריך גם ללמוד חשבון; חשבון מועיל בחיים. והוא גם מפתח את החשיבה. וגם אנגלית חשובה; אנגלית היא שפה גלובלית, בגלל הקשר לעולם ולהייטק. וגם ערבית, רצוי מדוברת, אם רוצים שלום עם השכנים. ואולי גם סינית, הסינים משתלטים על העולם, כדאי להתכונן. ואסור לשכוח את המדעים – פיזיקה, כימיה וביולוגיה. כבר קיבלנו כמה פרסי נובל, אפשר לקבל עוד. וגם מדעי הטבע הם כידוע הבסיס של הטכנולוגיה ואנחנו אומת סטרטאפ. נכון, אבל גם מדעי הרוח והחברה חשובים. אנחנו רוצים אזרחים תרבותיים, לא? וגם אזרחים בעלי בסיס תרבותי לאומי משותף. בוודאי, החברה שלנו שסועה וזקוקה בדחופות לבסיס תרבותי לאומי משותף. אם כך, חשוב מאוד ללמד היסטוריה של עם ישראל, עם רגש על תולדות הציונות ועל השואה. הבת שלי חזרה עכשיו מהמסע לפולין, זו הייתה חוויה מהממת. ובהקשר זה, גם ספרות עברית חשובה מאוד. נכון, אבל גם ספרות כללית חשובה אם כי פחות. וכדאי, לחיזוק הרוח, גם לימודי תנ"ך וקצת תושב"ע, אחרי הכול אנחנו יהודים, לא יפנים. כן, אבל אל תשכחו שיש גם ערבים בתוכנו. אז שילמדו את התרבות שלהם. העיקר שיכבדו את החוק. כל זה חשוב, ללא ספק, אבל גם חינוך גופני חשוב. נפש בריאה בגוף בריא. קיבלנו כבר כמה מדליות אולימפיות, אפשר לקבל עוד. ואם חנ"ג, אז גם כישורי חיים. צריך ללמד ילדים משהו על תזונה בריאה, על חיי משפחה, על יחסי מין ודברים כאלה. נכון מאוד, אבל ילד יכול ללכת לבית הספר כדי ללמוד את כל הדברים החשובים האלה ולהידרס, אז חשוב מאוד ללמד בטיחות בדרכים. נכון, אבל הוא ילך לבית הספר בנחתה ומישהו בדרך ידחוף לו סמים. אז חשוב ללמוד על סמים. סמים קלים מביאים לסמים קשים. וגם על

נזקי האלכוהול חשוב ללמוד. מאז שהרוסים הגיעו הנוער התחיל לשתות בלי הכרה. ראיתם אתמול בטלוויזיה את התוכנית על צריכת אלכוהול בקרב הנוער? מפחיד! בקבוקים ריקים זרוקים בכל מקום. אז צריך ללמוד על חשיבות המחזור. כן, איכות הסביבה, אי אפשר בלי זה היום. חשוב, חשוב. אפשר לצאת למבצע ניקוי חופים או לשקם ואדי קטן ליד בית הספר. תסלחו לי רגע, עם כל הכבוד לסביבה, מה עם לימודי מחשב? כל החיים היום הם על מחשב. נכון, מחשב חשוב. בעתיד אולי גם אנחנו נהיה סוג של מחשב. רגע, רגע, עם כל הכבוד למחשב, מה עם חשיבה? צריך ללמד מיומנויות חשיבה, להקנות לתלמידים סט של כלי חשיבה. נכון, ואולי גם פילוסופיה. אין מקצוע שמלמד אנשים לחשוב טוב יותר מפילוסופיה. צריך להתחיל עם פילוסופיה כבר בכיתות יסוד, אולי אפילו בגן. חשיבה חשובה אבל חשיבה זה לא הכול; יש גם רגש. אינטליגנציה רגשית, כולם מדברים היום על אינטליגנציה רגשית. מה עושים עם אינטליגנציה רגשית? צריך ללמד ילדים לתת ביטוי לרגשותיהם, למשל בכתיבה. כן, צריך ללמוד כתיבה יוצרת. מהבחינה הזו גם תיאטרון חשוב. לא רק לראות תיאטרון, אלא גם לעשות תיאטרון, ללמד את הילדים משחק, ללמד אותם לבטא את עצמם. וגם קולנוע חשוב. זה המדיום הכי נפוץ היום. לא כולם כותבים ולא כולם קוראים ולא כולם הולכים לתיאטרון, אבל כולם הולכים לקולנוע ורואים טלוויזיה. והכי חשוב זה ללמד לעשות קולנוע. דרך עשיית קולנוע ילדים לומדים לשתף פעולה. אז בכלל כדאי לשים דגש על אמנויות. בטח, אמנויות מפתחות את הדמיון ואת היצירתיות וזה חשוב מאוד ליזמות ולעסקים. כן, כן, אבל אסור לשכוח: עם אמנויות ויצירתיות לא הולכים למכולת. צריך ללמד ילדים תחומים תכלס, כאלה שצריך בחיים. למשל, איך לנהל את כספי המשפחה. וגם מה זאת בורסה ואיך קונים ומוכרים מניות. אפשר אולי לקבל תמיכה מהבנקים. והכי חשוב – צרכנות נבונה. נכון, חינוך פיננסי. הילדים ממש מאבדים את ההכרה בקניונים עם כל המותגים האלה. כן, כל זה חשוב, אבל עם כל הכבוד, חינוך זה לא רק הקניית ידע תכלס, חינוך זה קודם כול הקניית ערכים. צריך להקנות לילדים ערכים, למשל סובלנות לאחר. וגם סובלנות לאחרת, ללמד קצת פמיניזם. ובכלל לחנך נגד גזענות. בואו נודה על האמת, יש קצת גזענות בבתי הספר שלנו. אבל תסלחו לי, מרוב סובלנות לאחר, הנוער מוריד פרופיל ומשתמט מגיוס. אז חשוב ללמד גם אהבת מולדת, למה אבות הציונות בנו את המדינה שלנו ומה אנחנו עושים כאן. אין לנו ארץ אחרת...

הקטע הזה מערכוני משהו, אבל מערכונים כידוע מהדהדים את המציאות. תוכנית הלימודים הלאומית המפורסמת של אנגליה, כך מספרים, נוצרה בשיחות שניהלה

מרגרט תאצ'ר עם הספר שלה. הוא סיפר לה מה ואיך ילדיו לומדים בבית הספר, והיא שבה מן המספרה עם "תוכנית לימודים לאומית". חינוך כמערכון. מה שלומדים מהקטע הזה הוא שהדיון על מה ראוי ללמד וללמוד הוא בעל אופי תוספתי – מוסיפים עוד ועוד מקצועות ונושאים ש"לא יעלה על הדעת שלא ללמדם" (דוד גורדון קרא להם מקצועות ל"ש). התוצאה היא תוכנית לימודים עמוסה ומקוטעת המכילה מקצועות רבים מדי ונושאים רבים מדי בכל מקצוע, שאינם מתחברים לכלום; ערימה של תכנים (הסיסמה הידועה של איגוד בתי הספר המהותיים בארצות הברית "פחות זה יותר") כוונה גם לעניין זה). תוכנית לימודים צפופה כזאת אינה ניתנת ללמידה טובה; אי אפשר להיות מעורב במקצועות ובנושאים רבים כל כך ולהבינם. ההכרעה מה חשוב ללמד וללמוד היא לכן הכרעה הכרחית וגם קשה. היא כרוכה בוותור מכאיב על תחומים ונושאים ש"לא יעלה על הדעת שלא ללמדם". כדי לדעת מה לכלול בתוכנית הלימודים ומה להוציא ממנה אנו זקוקים לעיקרון, ולא להוספה מקרית על פי גחמות של שר או של שדולה כלשהי התומכת במקצוע כזה או אחר.

אז מהם התכנים בעלי הערך החינוכי הגדול ביותר, התכנים שבאמת "לא יעלה על הדעת...?" התכנים בעלי הערך החינוכי הגדול ביותר הם אלה שיכולים לסייע לאנשים צעירים להיות אנשים נבונים וטובים יותר. "נבונים" – נוהגים באופן ההולם את תכליותיהם ואת מאפייני המצב; "טובים" – מוכנים להתגבר על מניעים אנוכיים ולהשקיע טובת הזולת וטוב הכללי. התבונה והטוב מאזנים זה את זה ויוצרים אישיות מאוזנת או מתונה (בעלת אָרְטָה, סגולה טובה, בלשון היוונים העתיקים).

נקרא לתכנים המחנכים לתבונה ולמוסריות "רעיונות גדולים"; "גדולים" במשמעות של big – מסבירים הרבה תופעות ומושגים, ובמשמעות של great – מכונני תרבות ומעוררי התפעלות והערצה. רעיונות גדולים הם רעיונות עתידים: עתירי מובן – מסבירים הרבה תופעות ומושגים; עתירי ערכים – מעצבי עמדות עקרוניות ורגישות מוסרית; עתירי מוטיבציה – מעוררי סקרנות ועניין; עתירי תרבות – נובעים ממסורת רעיונית ומפרשים אותה מחדש; עתירי נוכחות – רלוונטיים למקרים ולאירועים רבים בחיינו; עתירי עשייה – משפיעים לטובה על ההתנהגויות והפעולות שלנו (ראו באסופה זו: "הבנה מרושתת: שיחה לשם הבנה").

למשל, רעיון הקיימות בהקשר של חינוך סביבתי: מסביר תופעות רבות מאוד (החל בשינויים אקלימיים וכלה במתחים פוליטיים) ומושגים (אפקט החממה, טביעת רגל אקולוגית, נחלת הכלל ועוד); מעצב מנטליות אתית – נכונות לוותר על אינטרסים אנוכיים לטובת הטוב הכללי; מעורר מוטיבציה ללמידה משום שרעיונות גדולים על פי טבעם מהדהדים ומערערים (ראו ברשימת התנאים ללמידה טובה); נשען על מסורת תרבותית הומניסטית ומפרש אותה מחדש; מקיף אותנו מכל עבר בתכניו, מושגיו וערכיו ונקרא על ידי המציאות כדי להסבירה; מעורר עשייה רבה ומגוונת לטובת

הסביבה והאנושות.

באותו אופן אפשר לחשוב על רעיון האבולוציה בכיולוגיה, רעיון המבנה האטומי של החומר בפיזיקה, רעיון הטבלה המחזורית בכימיה, רעיון הנרטיב בהיסטוריה, רעיון הפרדת הרשויות באזרחות, רעיון הלא מודע בפסיכולוגיה, רעיון האדם כתכלית בפילוסופיה, רעיון הייצוג באמנות, רעיון המגדר בלימודי תרבות וכדומה. רעיונות גדולים לא תמיד זקוקים להקשר דיסציפלינרי. אפשר להעלות "שאלות גדולות" המכוונות לרעיונות גדולים – שאלות על פערים בין העולם הראשון לשלישי (קפיטליזם, קולוניאליזם), על מלחמות וגורמיהן (מחסור, שאיפה לכוח), על חיים משמעותיים (משמעות החיים, אושר) וכדומה.

ועדת דברת, כמובן, אינה חייבת לאמץ את מטרת החינוך שהצעת, אך היא חייבת להתייחס למטרת החינוך ולעסוק בכל ממדיה של מערכת החינוך מנקודת מבט זו. אחרת, הרכבות אולי יצאו בזמן, אך לא ברור לאיזה יעד.

מהות החינוך

מחשבות בעקבות הזמנת העורכים*

בהזמנה לכתיבת מאמר לאסופה חינוך – מהות ורוח (מכון מופ"ת, 2012) כתבו העורכים: "כוונת היוזמה שלנו היא להחזיר עטרה ליושנה ולשוב לעיסוק במהות החינוך, באותה שכבת עומק שמתחת ליסודות החינוך". העיסוק ב"ליבת החינוך", ב"עצם הוויית החינוך", ב"תכליתו העליונה", ב"ייעודו רחוק הטווח", ב"חזונו", כתבו העורכים, נזנה לטובת מחקר של היבטי החינוך השונים. העורכים קוראים לחידוש העיסוק ב"מהות החינוך"; אך מהי מהות החינוך? האם יש לו בכלל מהות? ואם יש, מה מהותה?



השיח שהפוסטמודרניזם הכתיב בעשורים האחרונים הפך את המושג מהות לבלתי תקין פילוסופית ופוליטית. באקלים הרעות שיצר ה"פוסט" די לומר על דעה כלשהי "מהותנית" כדי ליירט אותה. מאה שנה לאחר מותו של ניטשה – "הקדמתי לבוא", הוא מלמל לפני ששקע בדמדומים של אובדן הכרה – בשלו התנאים למימוש "מהפכת הערכים" שלו. ה"מהפכה" נתנה עדיפות לתופעות על פני המהות, למושגי על פני המופשט, לחולף על פני הנצחי, למקרי על פני ההכרחי. הוגי הפוסטמודרניזם של ימינו שכללו והפיצו את ה"מהפכה" וסילקו מהשיח ה"תקין" את צלליו של הדואליזם הקלאסי מהות-תופעות, שבו יש למהות קדימות אונטולוגית, אפיסטמולוגית ואתית על פני התופעות. הדואליזם הזה נתפס כיום כמקור לאשליות מטפיזיות ולעוולות

* גרסה ראשונה של המאמר התפרסמה בספר חינוך – מהות ורוח, בעריכת ישעיהו תדמור ועמיר פריימן, מכון מופ"ת, 2012: 331-339.

מוסריות (גזענות, דיכוי, הדרה וכו'). הרעיון האפלטוני ולפיו ביסוד כל התופעות החולפות הנגישות לחושים מסתתרת איזו מהות אידאית קבועה הנגישה לשכל נעשה מפוקפק ורחוי. ניטשה ניצח לפי שעה את אפלטון במערכה הגורלית על היחס הראוי בין מהות לתופעות. התודעה הפוסטמודרניסטית של ימינו נותנת קדימות לתופעות על פני המהות, לריבוי על פני האחדות, לפני השטח על פני העומק, לזמני על פני הנצחי, להווה על פני העבר והעתיד, לפוליתאיזם על פני המונותאיזם. תופעות מגוונות, מקריות, אטומות ("מבחילות" בלשונו של סארטר) – זה מה יש. אין מהות אל-זמנית ואל-מקומית שמסתתרת מאחוריהן, מכוונת אותן ומאצילה עליהן משמעות כוללת. צריך אפוא להתגבר על הפיתוי לחפש את "הקוסם מארץ עוץ" הנמצא מאחורי המסך, יוצר ומנחה את הרברים ומהלכם.



לצנזורה שעושה ה"פוסט" למושג המהות יש יתרונות, אך צריך לצנזר גם אותה. איסור מוחלט וגורף על השימוש במושג מהות פוגם בחשיבה, שהבחנה בין מהות לתופעות היא אחת מאבני היסוד שלה. כל המדעים מבוססים על הבחנה זו בין המבני, היציב, הניתן להמשגה – המהותי – לבין הריבוי המקרי, החולף והמוחש. אפשר אפוא ורצוי להשתמש במהות אבל בזהירות; לייחס לה משמעות רזה, יחסית, הקשרית, אימננטית; להימנע מהפלגות טרנסצנדנטיות. בהקשרים מסוימים אפשר ורצוי לדבר על מהותן של תופעות, אך לייחס למהות זו תכונות צנועות, שאינן חורגות מקיום תלוי זמן ומקום. בהקשר של החינוך בימינו, השאלה על אודות מהות החינוך היא שאלה בעתה, שאלה מתבקשת, אבל גם כאן, יש להתאפק ולרסן את המהות, לשמור אותה על אש מטפיזית קטנה.



למרות הצלחתה של הביקורת הניטשיאנית-פוסטמודרניסטית, הדואליזם הקלאסי מהות-תופעות ממשיך לפתות את הנפש, וצלליו מרצדים באין-ספור צורות גם על קירותיה של התרבות הביקורתית, החשדנית וה"פוסטית" שלנו. הם מרצדים, למשל, בהזמנת העורכים לכתיבת מאמר לאסופה זו. על פני השטח, רומזת ההזמנה, ישנן תופעות רבות של חינוך – מוסדות חינוך, תנועות חינוך, ספרי חינוך, מסגרות חינוך, מצעי חינוך, טקסי חינוך, אופנות חינוך, דיבורי חינוך – המגרדות (במקרה הטוב) או מחמיצות (במקרה הבינוני) או מסלפות (במקרה הרע) את מהות החינוך. החינוך המהותי, האמיתי, כך נרמז בהזמנה, גורש על ידי מופעים מזויפים ונקלים שלו.

ניצוצות של חינוך מקורי ומרומם אמנם מבזיקים פה ושם באיזה בית ספר או כיתה שאנשי חינוך אמיתיים מנהיגים, אך משטר חינוכי חרושתי המכין צעירים לחיים של יצרנות ממושמת וצרכנות שוקקת סילקו את רוחו מבתי הספר והכיתות. ההזמנה קוראת לכל בעלי המצפון הפרדוגי להחזיר את החינוך האמיתי מגלותו ולהישבע לו אמונים – דפוס חשיבה דתי־משיחי בעל שורשים עמוקים.



אפשר ורצוי לחפש את מהות החינוך, אך ללא התרגשות רליגיוזית, לחשוב ברוח "הבנליות של מהות החינוך". פילוסופים אנליטיים של החינוך – ר"ס פיטרס, פול הרסט, ג'ון פסמור, ישראל שפלר ואחרים – אכן עשו זאת בקרירות אנגלוסקסית טיפוסית (אופס, מהותנות) בשנות השישים והשבעים של המאה הקודמת. הם ניסו לחלץ את מהות החינוך מתוך המושג חינוך כמילה שאנשים משתמשים בה בחיים, לא כאידאה אפלטונית. הפילוסופים האנליטיים ניסו להפיק את מהות החינוך – מהות מתונה, תלויה שפה מדוברת – מתוך מה שאנשים מתכוונים אליו כאשר הם אומרים חינוך, בשונה למשל מהוראה, הדרכה, אימון, פרסומת, תעמולה, שטיפת מוח וכו'. ייתכן כמובן שלחלקם הייתה אמביציה מטפיזית מרחיקת לכת יותר – לחשוף באמצעות המתודה האנליטית את מהות האפלטונית של החינוך, את הדרך התקינה האחת והיחידה להשפיע על רוחם של אנשים צעירים (לעומת דרכים נלוות כמו אינדוקטרינציה ומניפולציה). פיטרס הגדיר את מהות החינוך "חניכה של אנשים צעירים לפעילויות בעלות ערך פנימי", בדומה לתפיסה הנרמזת בהזמנת העורכים. אך כדאי כבר בנקודה זו לצנן את הרוחות ולהזכיר שגם חניכה של אנשים צעירים לפעילויות בעלות ערך חיצוני, כלי (אינסטרומנטלי), כגון שליטה בשפה או במחשב, היא חינוך.



מאז ששלטה הפילוסופיה האנליטית בשיח החינוך, לפני כחצי מאה, נדחק הדיון על מהות החינוך לשוליים, ואתו נדחקה הדיסציפלינה המוכשרת לעסוק במהויות בכלל ובמהות החינוך בפרט – הפילוסופיה. החינוך התמסר לדיסציפלינה ולמתודה חדשות – לפסיכולוגיה קוגניטיבית ולמחקר אמפירי. הפסיכולוגיה הקוגניטיבית נתנה היתר לפתוח את "הקופסה השחורה" (התודעה, mind) – שהביבוריום, שהורה על ידה, הכחיש את קיומה – ולחקור את מה שנמצא בה: למידה, הנעה, חשיבה, תפיסה (perception ו-conception), זיכרון, רגש, משכל ועוד – מושגים חיוניים לייצול

החינוך, אך לא למציאת מהותו או המצאתה. המחקר האמפירי, השולט גם בפסיכולוגיה הקוגניטיבית (ומבדיל אותה מ"סתם" פילוסופיה), השתלט על אגפים אחרים של החינוך (כפי שמציינים עורכי האסופה בהזמנתם). קרנות חינוך וכתבי העת של החינוך נותנים עדיפות למחקר ומנתבים אליו את אנשי החינוך באקדמיה. "החינוך", כתב דיואי, "הוא השדה של הפילוסופיה", המעבדה שבה נבדקים רעיונותיהם של הפילוסופים על אדם ועולם. בעשורים האחרונים החינוך הוא השדה של המחקר, והגידולים שצומחים בו אולי מייצלים את אמצעי החינוך אך הם אינם מגלים או יוצרים, ואינם יכולים לגלות וליצור, את מהותו.



מחקר החינוך המנצח משליט על תודעתם של אנשים, בכללם אנשי חינוך, את המסר הסמוי שלו: החינוך הוא מושא למחקר, כמו ריבוזומים וקריסטלים, עובדה אובייקטיבית בעולם. הפעלת המתודה האמפירית על החינוך "מטבענת" אותו, כלומר מכוננת אותו כתופעת טבע אובייקטיבית, ומשכיחה את הווייתו הסובייקטיבית, הנרטיבית והאתית. החינוך כעובדה טבעית מאפשר תיקונים על בסיס המחקר, אך לא שינוי מבני, שינוי מסדר שני; שינוי כזה הוא תולדה של השאלה הפילוסופית על מהותו, גם הרזה והמרוסנת, של החינוך. השיח האמפירי משמר את החינוך במצבו באמצעות תיאורים "מדעיים" שלו (אנשי החינוך אוהבים לומר "המחקרים מראים" ולדבר על "חינוך מבוסס ראיות" – evidence-based education) ודוחק את השאלה הפילוסופית החתרנית על מהות החינוך לשולי השיח החינוכי (ולשולי תוכנית הלימודים בבתי הספר לחינוך באוניברסיטאות ובמכללות להכשרת מורים).



ולמרות זאת, כפי שמעידה הזמנת העורכים, שאלת המהות חוזרת. מדוע? כי החינוך במשבר – הפער בינו לבין צורכי החברה וערכיה צמח בעשורים האחרונים לממדים כלתי נסבלים – ובעתות משבר חוזרות ועולות שאלות יסוד הנוגעות למהות. משבר, כידוע, הוא גם הזדמנות – הזדמנות לשאול שאלות עמוקות. וגם רוח ה"פוסט" עברה את שיאה ונחלשה; כבר מותר, לאחר גילוי רגישות נאותה לסכנות הטמונות במילה, לדבר על "מהות". טוב אפוא עשו העורכים, תהא רוחם אשר תהא – פרה-מודרנית, מודרנית, פוסטמודרנית או פוסט-פוסטמודרנית – שחזרו לשאלה המהותית על מהות החינוך.



אז מהי מהות החינוך – מהות צנועה, יחסית, בנלית? אולי מוטב לצמצם את גבולות הדיון ולשאול מהי מהות החינוך הבית ספרי, לדבר בעיקר על schooling ופחות על education. מהות החינוך הבית ספרי, ניסיון ממוסד להשפיע על צעירים באמצעות הוראת תכנים נבחרים המאורגנים בתוכנית לימודים, היא המטרה שלו. מטרה היא המהות של כל פעולה תכליתית – פעולה מכוונת מטרה; ללא מטרה הפעולה חסרת משמעות. החינוך הבית ספרי הוא פעולה תכליתית והתכלית אמורה להשתקף בכל אמצעי ולהנחות אותם. מבחינה זו מטרת החינוך מתפקדת כמו מהות קלאסית חזקה הנמצאת ביסוד התופעות ומניעה אותן; אך כיוון שמטרת החינוך היא הוויה אמפירית, המצאה של בני אדם בנסיבות היסטוריות וסוציולוגיות מסוימות, היא מהות חלשה – יחסית, מקרית, מקומית וזמנית.



החינוך הבית ספרי, כאמור, אינו תופעת טבע ניטרלית, אלא מערך מושגים ופעולות מכוון מטרה. המטרה היא של המבוגרים המחנכים ולא של הצעירים המתחנכים. החינוך הבית ספרי הוא מיוזם של מבוגרים הכפוי על צעירים, לא בהכרח לטובתם, ולכן יש בו יסוד אלים (שעליו הוא מחפה בעזרת נרטיבים פדגוגיים מרגיעים). הדיבור האופנתי על "חינוך מותאם", חינוך על פי כישוריו, צרכיו, נטיותיו ורצונותיו של הילד, סותר את הווייתו של החינוך – שהיא התאמת ילדים לעולמם של מבוגרים, ולא להפך. "חינוך פידוצנטרי", אם הולכים אִתו עד הסוף, כולל סתירה בגוף המושג (כמו "רווק נשוי" או "משולש מרובע"). כדי להתגבר על סתירה זו, חסידי החינוך של "הילד במרכז" מכניסים לילד את מה שהם רוצים להוציא ממנו באמצעות החינוך: הילד הוא, על פי טבעו המהותי, סקרן, חקרן, יצירתי, נבון, נדיב... בקיצור, משתוקק להתחנך על ידי המבוגרים כדי לממש את טבעו המקורי. אבל רוב האנשים שמדברים על "חינוך מותאם" עושים זאת לא מפני שנשבו בקסמיו של "הילד במרכז", אלא משום שאיברו כיוון ואינם יודעים למה לחנך, והם מטילים את האחריות על "הילד" – שימציא להם מטרת חינוך. נטרול מושג המהות בכלל פגע במהות "האדם המחונך" בפרט; אנחנו מתקשים וחוששים להגדיר את מהותו של "האדם המחונך" ולכוון על פיה את מהלכי החינוך שלנו. החינוך בימי ה"פוסט" שלנו הוא חינוך נסוג, הססני, נבוך. ריצ'רד ליווינגסטון כתב ספר משפיע בשעתו (1942) בשם חינוך בעולם נבוך (עקב שתי מלחמות עולם הרסניות). אפשר אפוא לדבר על חינוך נבוך בעולם נבוך (המבוכה נראתה לליווינגסטון כתקלה זמנית, משהו שאפשר וצריך להתגבר עליו –

בעזרת ספרו. המבוכה של ימינו היא מבנית, משהו שצריך ללמוד לחיות אתו).



מהות החינוך הבית ספרי היא המטרה שלו, והמטרה מגולמת בדימוי של "האדם המחונך" (באנגלית טרום תקינות פוליטית: The Educated Man) או "הבוגר הראוי" (השונה במעט מן "הבוגר הרצוי". הראשון הוא תולדה של שיקול פילוסופי "טהור", בעוד שהשני הוא תולדה של נסיבות אמפיריות מסוימות. הראשון אידאלי, השני אופטימלי). הדימוי של האדם המחונך מופק מדימוי של החברה המחונכת או הראויה – חברה אוטופית (לא במובן המרקסיסטי הלגלגני, אלא במובן של פרויקט אידאלי – "חברת מופת" – המושלך אל העתיד, פרויקציה). החברה משאילה לחינוך את הדימוי העצמי האידאלי שלה ומצפה ממנו לממש אותו. היא אומרת לו: "כזאת אני רוצה להיות; עשה לי בוגרים מתאימים, בוגרים שיממשו את החזון שלי". החינוך הבית ספרי מעבד את הדימוי העצמי האידאלי של החברה לדימוי שאתו הוא יכול לעבוד, דימוי של "האדם המחונך", ומגייס את כל אמצעיו למימושו. הדימוי הזה מכיל את הידע, המיומנויות, התכונות והעמדות שהמבוגרים רוצים שיהיו לבוגרי בית הספר, כלומר לעצמם. הדימוי של "האדם המחונך", כתב קירן איגן, הוא הדימוי העצמי האידאלי של המבוגרים – המבוגרים כפי שהיו רוצים להיות ומשום מה לא מצליחים, המבוגרים ללא החולשות שלהם. "האדם המחונך" הוא אפוא דימוי עצמי אידאלי של המבוגרים המושלך על הצעירים. החינוך הוא ממלכת הפנטזיות האידאליות של המבוגרים, ומכיוון שפנטזיות אידאליות אינן מתגשמות אף פעם, וכיוון שלחינוך הבית ספרי יש השפעה חינוכית מועטה (בשום אופן לא "הכול חינוך"), החינוך תמיד מאכזב. לעיתים זו אכזבה בעצימות נמוכה ולעיתים זו אכזבה בעצימות גבוהה, ואז היא "משבר החינוך".



מכיוון שמטרת החינוך מגובשת בדימוי של "האדם המחונך", המחנך "רואה כפול": מאחורי כל תלמיד קונקרטי הוא רואה "אדם מחונך" או ליתר דיוק, משום שראיתו הכפולה היא ראייה מוסרית (מוכתבת על ידי בית הספר), הוא רואה "תלמיד מחונך". באמצעות הפעולות החינוכיות שלו, המחנך דוחף את התלמיד הקונקרטי לכיוון של התלמיד המחונך ומנסה לצמצם את הפער ביניהם. "התלמיד המחונך" אינו שיקוף ראשוני ופשוט של "הבוגר המחונך". "התלמיד המחונך" הוא תלמיד שמשחק היטב את משחק בית הספר – נוכח ומשתתף בשיעורים, עונה כראוי על השאלות בבחינות, מציית לכללים. כלומר, לבית הספר יש אינטרס מוסדי משלו שלא בהכרח חופף את

מטרת החינוך ולעיתים אף סותר אותה. בית הספר מתווך את מטרת החינוך לצעירים ועושה מ"ילדים לא מחונכים" "בוגרים מחונכים", אבל יש לו, על הדרך, גם דרישה מוסדית משלו: "שחקו לפי הכללים!". מטרת החינוך הבית ספרי היא קודם כול, אם לא בעיקר, לשמור על קיומו, כלומר לאכוף עצמו על דייריו, למסד אותם. מבחינה זו, בית הספר הוא סוג של "פרפטואום מובילה" – מכונה ב"תנועה נצחית" שאינה זקוקה לאנרגיה (מטרה חינוכית) ממקור חיצוני משום שיש לה מטרה (אנרגיה) מוסדית פנימית. במהלך מימוש המטרה הפנים-מוסדית שלו, כפי שהראה איוון איליץ, בית הספר טוען את מושגי החינוך – למידה, הוראה, חשיבה, הנעה, ידע, הישג וכו' – בתוכן מוסדי בית ספרי. איליץ רצה לעשות לחינוך ולחברה כולה deschooling – לשחרר את החברה מהמוסדות ("הממסד") השולטים בה או להחזיר אותם לשליטת החברה.



אם מטרת החינוך המגולמת בדימוי של "הבוגר הרצוי" היא מהות החינוך, צריך לשאול אם יש מטרה אחת, או מטרות אחדות או מטרות אינספור. הזמנת העורכים מרמזת שיש מטרה אחת המכוננת את מהות החינוך או נובעת ממנה וכל שאר המטרות הן מטרות מתחזות המכוננות חינוכים מזויפים. אבל גם בחינוך הקיום קודם למהות; החינוך הוא מה שהמחנכים עושים (כמו ש"היהדות היא מה שיהודים עושים", כדברי היסטוריון אחד. דיואי כתב: "לחינוך עצמו אין מטרות, רק לאנשים, להורים, למורים וכדומה יש מטרות, לא לאידאה מופשטת כמו חינוך"), והמחנכים עושים הרבה חינוכים – פעילויות שונות מכוונות מטרות שונות. אבל את המטרות הרבות אפשר לצמצם לכמה מטא-מטרות או מטרות-על, כפי שכמה הוגי חינוך עשו. אפשר, כמו קאנט, לדבר על "סכמות" ועל "חומר". יש כמה מטרות-על סכמטיות שכל תקופה היסטורית מטעינה אותן בחומר המיוחד לה, במטרה שלה, ברמות "האדם המחונוך" שלה.



מהן מטרות-העל של החינוך שכל חברה בפרק זמן היסטורי נתון מטעינה ב"חומר" ספציפי? הוגי חינוך רבים הציעו טיפולוגיות שונות של מטרות החינוך (צבי אדר וצבי לם הם הנציגים שלנו בקרב הטיפולוגים). הם ציינו, כל אחד במונחי שלו (ואני דוחק אותם למונחי של לם), שלוש מטרות-על חינוכיות המכוננות שלושה חינוכי-על. נכנה אותן "מטרת-על כלים", "מטרת-על ערכים" ו"מטרת-על יחידים". על פי מטרת-העל הראשונה, מטרת החינוך היא להקנות לצעירים כלים שיסייעו להם להשתלב בחברה ולהצליח במלחמת הקיום הצפויה להם. על פי מטרת-העל השנייה, מטרת

החינוך היא לעצב את רוחם של הצעירים בהתאם לערכים המכוננים של התרבות המועדפת. על פי מטרת־העל השלישית, מטרת החינוך היא לאפשר לכל ילד להיות יחיד, אינדיווידואל, לממש את עצמו. המבט החינוכי של גישת הכלים הוא מבט אופקי – מופנה אל החברה ומסלולי הקידום שלה; המבט החינוכי של גישת הערכים הוא מבט אנכי – מופנה אל "פסגות הרוח האנושית"; המבט החינוכי של גישת היחידים הוא מבט פנימי – מופנה אל הווייתו הפנימית של היחיד. כאמור, לכל מטרת־על (סקמה) יש תוכן מסוים (חומר), מטרה תלוית זמן ומקום. לדוגמה, הכלים (מושא החינוך הכלי) של העידן החקלאי, הכלים של העידן התעשייתי והכלים של העידן הפוסט־תעשייתי שונים זה מזה; הערכים (מושא החינוך הערכי) של התרבות המערבית ושל התרבות המזרחית, או של התרבות המערבית בימי הביניים והתרבות המערבית בעת החדשה, שונים זה מזה; היחידים (מושא החינוך היחידאי), כהיותם הוויות היסטוריות מוכנות תרבותית־חברתית, עשויים להתממש בדרכים שונות.



מה שמניע כל מטרת־על חינוכית – כלים, ערכים, יחידים – הוא אתיקה טיפוסית. האתיקה של גישת הכלים היא אתיקה תועלתנית. היא מצווה: "ציידו את התלמידים בכלים שסייעו להם להצליח במלחמת ההישרדות הקשה הממתינה להם מחוץ לבית הספר; דאגו שיהיה להם טוב!" האתיקה של גישת הערכים היא אתיקה של חובה. היא מצווה: "סייעו לתלמידים להפנים ציוויים מוסריים, להיות 'בני אדם'; דאגו שיהיו טובים, גם אם יהיה להם רע!" (אבא אבן, שר החוץ המיתולוגי שלנו, הודה למוריו בכנס שנערך לכבודו באוניברסיטת קיימברידג' על שלימדו אותו "מידות טובות ששיבשו את הקריירה שלי"). האתיקה של גישת היחידים היא אתיקה ליברלית. היא מצווה: "אפשרו לתלמידים להיות עצמם, להתפתח, לחיות את חייהם בהתאם לבחירותיהם!" שלוש האתיקות הן אתיות למדי; אין לאחת עדיפות על פני האחרות.



ההזמנה מרמזת שהעורכים סבורים שהחינוך המהותי היחיד הוא חינוך מוכוון מטרת־על ערכים, חינוך המבוסס על אתיקת חובה. הם לא לבר. רבים חושבים שחינוך אמיתי, חינוך במלוא מובן המילה – בניגוד ל"חינוך כהכשרה", המיועד לצייד בכלים, ובניגוד ל"חינוך כטיפול", המיועד לאפשר ליחיד להיות הוא עצמו – הוא חינוך החותר לעיצוב האופי לאור אמיתות וערכים ש"עמדו במבחן הזמן" או ערכים "מקודשים". כאשר אנשים מדברים על חינוך בהתרגשות כלשהי, בשפה גבוהה ובטון

הגיגי, הם מתכוונים לחינוך כזה, "חינוך ערכי". עורכי האסופה מתכוונים למטרת על ערכים, אבל גם למטרה ספציפית המיוצגת בכותרת מעורפלת משהו – "העצמת הרוח בחינוך". מטרה "רוחנית" זו נובעת מרוח הזמן העכשווית, המחלישה את הרוח האנושית ברדיפתה אחר אושר צרכני ועל כן יש להעצימה; אך כאמור היא שייכת למטרת על מהותית, מטרת על ערכים. אנשים שונים עשויים להחזיק באותה מטרת על מהותית, אך להטעין אותה במטרה שונה, בחומר אחר, למשל בערכים דתיים. ישנו פיתוי לכנות בשם "חינוך" רק את החינוך המוכוון מטרת על ערכים, יהיו ערכיו אשר יהיו, אבל בשטח, ואנחנו כזכור מכבדים את השטח, את מה שקיים, את המקרי, ישנם גם חינוכים אחרים.

★

אבל אולי בכל זאת חינוך מוכוון מטרת על ערכים הוא החינוך המהותי, החינוך האמיתי והנכון? כן, בעיני חסידיו; לא בעיני חסידיו החינוכים של מטרת העל האחרות. ס' יזהר, למשל, קרא בשעתו "למדו, אל תחנכו!" (הוא שאל את הסיסמה הזאת מטולסטוי). הוא ראה בחינוך מוכוון מטרת על ערכים סוג של שטיפת מוח, וביקש לחזור לחינוך פְּלִי ויחידאי (ישנם הגיונות סותרים במחשבת החינוך שלו, גם כלים וגם יחידים). החינוך שרוב האנשים מצדדים בו הוא חינוך פְּלִי או כלכלי, חינוך שמטרתו לצייד תלמידים בכלים שיסייעו להם להצליח מבחינה כלכלית (ראו את מטרת החינוך הפופולרית היום "מיומנויות המאה העשרים ואחת"). אין דרך להוציא את עצמנו בציציות ראשנו, כמו הברון מינכהאוזן, מתוך הבור הפרדיגמטי או הפרספקטיבי או הנרטיבי או האידאולוגי של החינוך ולקבוע על בסיס "תצפית אובייקטיבית" שחינוך אחד הוא מהותי, אמיתי ונכון יותר מ"חינוכים" אחרים. לכל חינוך יש מטרת על כלשהי המכוננת אותו ומהווה מעגל הרמנויטי המספק לחסידיו הסברים וצידוקים מעגליים. אפשר להסתכל על החינוך משלוש פרספקטיבות, כמו שמסתכלים על אותם אירועים ידועים של "הכלה-החותנת" ו"הארנוו". כל פרספקטיבה מכוננת חינוך אחר.

★

הערפה של אחד החינוכים – פְּלִי, ערכי או יחידאי – אינה נובעת כאמור מאיזו עמדת תצפית ניטרלית, "מנקודת מבטו של אלוהים", אלא מסנטימנט פדגוגי, זיקה רגשית-שכלית למטרת על חינוכית מסוימת. באופן כללי למדי אפשר לומר שמה שמניע אנשים הנוטים לחינוך פְּלִי הוא סנטימנט פדגוגי פרקטי; מבטם מרוכז בהוויה החברתית-כלכלית ובמסלולי ההצלחה שהיא מציעה. את האנשים הנוטים לחינוך ערכי

מניע סנטימנט פדגוגי אינטלקטואלי, אתי ואסתטי; מבטם מרוכז בהוויה התרבותית ובמסלולי המשמעות שהיא מציעה. ואת האנשים הנוטים לחינוך יחידאי מניע סנטימנט פדגוגי הומני או קיומי; מבטם מרוכז בהווייתו של היחיד ובמסלולי המימוש העצמי שהיא מציעה. במהלך התהוותו אדם מזדהה עם מערך מסוים של אמונות וערכים; כאשר חינוך כזה או אחר "פוגע" בו הוא מעורר בו סנטימנט פדגוגי, הזדהות אוהדת. לסנטימנט הפדגוגי יש ממד סוציולוגי, לא רק ביוגרפי. אנשים מן המעמד החברתי הנמוך נוטים בדרך כלל לסנטימנט פדגוגי-פרקטי; הם רואים בחינוך הזדמנות להניע את ילדיהם למעמד חברתי גבוה משלהם. בסנטימנטים הפדגוגיים האחרים הם רואים מותרות של אנשי המעמד הגבוה. וכיוון שרוב הכלים שבית הספר הפלי מקנה לתלמידיו אינם פונקציונליים בחברה של ימינו (מלבד תעודת הבגרות), לתקוותו של המעמד הנמוך יש בסיס רעוע. יתר על כן, ההנעה הפלית ללמידה (הרדיפה אחרי ציון) מביאה להישגים בית ספריים מוגבלים ואף להישגים מוגבלים בחיים. ההנעה הערכית ללמידה (למידה מתוך ייחוס ערך ללמידה ולנושאים הנלמדים) מביאה להישגים בית ספריים טובים יותר ואף להישגים טובים יותר בחיים לאחר בית הספר.



קשה לחיות בעולם קונטינגנטי כל כך: "זה מה יש" – שלושה חינוכים בעלי מעמד שווה, שההעדפה של אחד מהם נובעת מ"סנטימנט פדגוגי" שרירותי. הקונטינגנטיות הכפולה, שלושה חינוכים כעוברה מקרית בעולם והעדפה "סנטימנטלית" חסרת ביסוס אמפירי של אחד מהם, מאתגרת את הצורך התודעתי להפוך את המקרי להכרחי. אפשר אולי להכניס קצת הכרחיות במקריות הזאת של המציאות החינוכית: מדוע שלושה חינוכים? משום שבני אדם חיים בשלושה ממדים – חברתי, תרבותי ויחידאי, וכל ממד מפיק חינוך לצורך שכפול ושיפור עצמו. הממד החברתי, מכלול ההתנהגויות החינוכי להסתגלות חברתית, מפיק חינוך מוכוון כלים; הממד התרבותי, מכלול האמונות והערכים החינוכי לחינוך האופי, מפיק חינוך מוכוון ערכים; והממד היחידאי, מכלול הכישורים והנסויות החינוכי למימוש עצמי, מפיק חינוך מוכוון יחידים. מאחר שהאדם הוא הוויה תלת-ממדית – רוכש כלים חברתיים, מפנים ערכים תרבותיים ומבטא את עצמו בדרכו הייחודית – יש שלושה חינוכים מונחי שלוש מטרות-על המופקדים על טיפוח שלושת ממדיו.



באשר למקריות של ההעדפה ה"סנטימנטלית" של אחד החינוכים, וצריך להעדיף

אחד כי אי אפשר לחנך ביעילות ברוח שלושתם, אנשים נוטים לנמק אותה באמצעות הקשר היסטורי. חסידי החינוך הפלי אומרים משפטים כמו: "בעידן שלנו, הגלובלי והריגיטלי, הכי חשוב להקנות לילדים את מיומנויות המאה העשרים ואחת". חסידי החינוך הערכי אומרים משפטים כמו: "דווקא בעידן שלנו, החומרני, התועלתני והאנוכי, החינוך צריך לפעול כגורם מאזן ולטפח ערכים". חסידי החינוך היחידאי אומרים משפטים כמו: "בעידן שלנו, שבו אנשים מתכחשים לעצמם עקב מקסמי שווא של אושר חומרני, החינוך צריך לסייע ליחידים לגלות את האמת הפנימית שלהם ולמצוא את דרכם המיוחדת לאושרם שלהם (אין טיול מאורגן אל האושר)". לפעמים, בגלל עוצמתה של רוח הזמן ה"מכולכלת", החינוך הערכי והחינוך היחידאי "יורדים מהפסים" ומסנגרים על עצמם במונחים של החינוך הפלי-כלכלי. החינוך הערכי אומר דברים כמו: "אנחנו מטפחים ערכים של יושר, התמדה ומצוינות, ואלה בדיוק הערכים שאתרי העבודה של המאה העשרים ואחת זקוקים להם". והחינוך היחידאי אומר דברים כמו: "אנחנו מטפחים יזמות, חדשנות וחשיבה מחוץ לקופסה, וזה בדיוק מה שכלכלת הידע של המאה העשרים ואחת זקוקה לו". כך או כך, ההקשר גמיש ומוכן להתגייס לטובת כל חינוך שקורא לו.



אפשר לומר לסיכום שמהות החינוך היא שלוש המהויות האימננטיות שלו, שלוש מטרות-על המכוננות שלושה חינוכים. באופן עקרוני, יכולות להיות מהויות נוספות. כמו כן מהות אחת של חינוך יכולה "לקרוס" לתוך מהות אחרת ואז ייוותרו שתי מהויות. ועוד: להעדפה של מהות אחת אין צידוק משכנע המבטל את ההעדפות האחרות. ובניתיים, עד שתימצא או תומצא מהות החינוך, נמשיך לחנך גם כשמהות זו אינה נהירה לנו. "מידה של טמטום", כתב ניטשה, "הכרחית לכל עשייה".

הבוגרים הרצויים לקראת הגדרה מחודשת*

צבי לם לא היה הראשון ולא האחרון שחילק את השיח החינוכי להגיונות (או גישות, השקפות, אידאולוגיות, פרדיגמות וכדומה) שדימויים שונים של "האדם המחונוך" או "הבוגר הרצוי" מנחים אותם (לם, 1973; 2002). ראשיתה של טיפולוגיה זו נמצאת בכתביו של אפלטון (1955), שהבחין בין הכשרה ובין חינוך ("פרוטגורס") וחילק את הנפש ואת החברה לשלושה חלקים הראויים להגיונות חינוכיים שונים ("המדינה"). מאוחר יותר הבחין דיואי (1938) בין הגיונו של "החינוך הישן" להגיונו של "החינוך החדש". כמה הוגי חינוך בני זמנו של לם – צבי אדר (1976 [1942]), רלף טיילר (1949), ישראל שפּלר (1964 [1964] Scheffler, 1989), לורנס קולברג ורושלה מאייר (Kohlberg & Mayer, 1972), גרי פנסטרמאכר וג'ונס סולטיס (Fenstermacher & Soltis, 1986), ויליאם שוברט (Schubert, 1986), קירן איגן (1997 [2009]), ריצ'רד רורטי (Rorty, 1999) – הציעו טיפולוגיות דומות לזו של לם (ראו באסופה זו: "הגיונות סותרים ב'הגיונות הסותרים': עיון ביקורתי במחשבת החינוך של צבי לם"). אבל לם הוא לא רק "שלנו", הוא גם הציע את הטיפולוגיה המעמיקה והשיטתית ביותר. הדיון שלי בדמות הבוגר הרצוי יצא אפוא ממנה ויחזור אליה.

הבוגרים הרצויים

מנקודת המבט של "הבוגר הרצוי" אפשר להציג את הגיונות ההוראה של לם – סוציאליזציה, אקולטורציה ואינדיווידואציה – כשלושה הגיונות ששלושה דימויי-על של הבוגר הרצוי מנחים אותם.

* גרסה ראשונה של המאמר הופיעה בהד החינוך, פברואר 2013: 37-32.

הבוגר המחזק: הבוגר הרצוי של מערכת החינוך הוא אדם שרכש ידע, מיומנויות, הרגלים והתנהגויות המסייעים לו למלא את תפקידיו החברתיים (roles) – אורח, עובד, צרכן, גבר, אישה וכו'; ואת תפקידיו המקצועיים (professions) – מכונאי, מורה וכו'. חינוך שדימוי כזה של הבוגר הרצוי מנחה אותו מועיל לחברה המעוניינת ביציבות חברתית ובצמיחה כלכלית, ומועיל ליחיד המצטייד בכלים למילוי תפקידיו החברתיים והמקצועיים.

הבוגר המתורבת: הבוגר הרצוי של מערכת החינוך הוא אדם שהפנים את האמיתות והערכים המכוננים את התרבות המועדפת ומגלם אותם ברוחו – בתכונותיו, בעמדותיו ובטעמיו. חינוך שמנחה אותו דימוי כזה של הבוגר הרצוי טוב לתרבות המעוניינת בהמשכות, והוא טוב ליחיד המשפר ומעדן את טבעו ונעשה "אדם" או "יהודי" או "מוסלמי" או "הומניסט" או "בן תרבות" אחר.

הבוגר המיוחד: הבוגר הרצוי של מערכת החינוך הוא אדם שמימש את אישיותו המיוחדת, מצא והמציא את עצמו, גילה ופיתח את "המקום הנכון" שלו ("המקום שבו כישרון מתחבר לתשוקה", קן רובינסון), גילה ופיתח את ה"גריט" שלו ("להט + התמדה + נחישות", אנג'לה דאקוורת), מנחה את עצמו (אוטונומי) ונאמן לעצמו (אותנטי). חינוך שמנחה אותו דימוי כזה של הבוגר הרצוי משרת במישרין את היחיד, ה"לקוח" המקורי של מערכת החינוך, ללא תיוכום של אינטרסים חברתיים ותרבותיים "זרים". הבוגר המחזק הוא מטרת הגיון ההוראה – רצף עקבי של הכרעות חינוכיות הנגזר מדימוי של הבוגר הרצוי – שלם כינה סוציאליזציה; הבוגר המתורבת הוא מטרת הגיון ההוראה שלם כינה אינדיווידואציה. לפי שני ההגיונות הראשונים, הילד "רע מנעוריו", ולכן מטרת החינוך היא לחברת ולתרבת אותו; לפי ההגיון השלישי הילד "טוב מנעוריו", ולכן מטרת החינוך היא לאפשר לו לממש את אישיותו המיוחדת ולהתגבר על לחצי החברות והתרבות.

הבוגרים הרצויים של ההגיונות הראשון והשני הם חיצוניים ואחידים – כל התלמידים מחוברתים או מתורבתים לפי דגם אחד של בוגר רצוי מחוברת או מתורבת שמונחת עליהם מבחוץ. הבוגרים הרצויים של ההגיון השלישי הם פנימיים וייחודיים – כל תלמיד מממש את עצמו בדרכו שלו בהתאם למוטיבציות המקוריות שלו. אפשר אפוא להבחין בין חינוך מבחוץ (from without; שני ההגיונות הראשונים) לחינוך מבפנים (from within; ההגיון האחרון).

כל דימוי-על של הבוגר הרצוי כולל דימויים שונים של הבוגר הרצוי. בחברות ובתרבויות שונות יש לבוגר המחזק ולבוגר המתורבת תכונות שונות. גם לבוגר המיוחד יש גרסאות שונות, תפיסות שונות של "טבע האדם" (טבע כללי וייחודי) שהתלמיד אמור לממש. במילים אחרות, משפחה אחת של דימוי-על של הבוגר הרצוי

יכולה ללדת צאצאים, דימויים של בוגר רצוי, שונים ואף עוינים (עוינות בין אחים תוססת כידוע במשפחות הכי טובות). אפשר אם כן לדבר על "סכמות" ו"חומר": דימויי־העל של הבוגרים הרצויים הם סכמות, צורות כלליות וריקות, המקבלות את החומר שלהן, את תוכנן, מדימויים שונים תלויי זמן ומקום של הבוגרים הרצויים. מדוע ישנם שלושה דימויי־על של הבוגר הרצוי, לא יותר ולא פחות? לפי לם, "החינוך הוא משרתם של שלושה אדונים", חברה, תרבות ויחיד, וכל אדון כזה מפיק חינוך מוכוון דימויי־על של הבוגר הרצוי לו. כאשר נולד תינוק מתייצבים לצדו ולצד הוריו שלושה אדונים בלתי נראים ומבקשים לחטוף אותו, או – למה להבהיל את ההורים המבוהלים גם כך? – לחנך אותו. כמו משווקי סחורות ושירותים המתרוצצים במחלקת היולדות, גם לאדוני החינוך יש מה לשווק להורים. אדון חברה מציע להם לצייד את הילוד בכלים שיעזרו לו להשתלב בחברה ולהצליח בה; אדון תרבות מציע להם להשפיע על אופיו של הילוד ברוח האמיתות והערכים של התרבות שהם מוקירים ולעשות ממנו "בן אדם"; אדון יחיד מציע להם לסייע לילוד לממש את עצמו, לגלות וליצור את אישיותו החד־פעמית. וההורים...? הם נידונים מכאן ואילך להתלבט בין אדוני החינוך האלה.

הבוגרים הרצויים בנוסחת ההוראה

דימויי־העל של הבוגר הרצוי אינם אידאות מופשטות המרחפות על פני החשיבה והעשייה החינוכיות; הם אידאות מעשיות המכוננות את יסודות החינוך וההוראה. כדי להמחיש טענה זו, נכניס אותם ל"נוסחת ההוראה" ונראה כיצד הם מעצבים את איבריה. פנסטרמאכר וסולטיס (Fenstermacher & Soltis, 1986) הציעו למצות את תהליך ההוראה בנוסחה הבאה (פישטתי אותה קצת כדי שתתאים לענייננו):

$$T (\text{teacher}) + I (\text{instruction}) + C (\text{content}) + S (\text{students}) = P (\text{purpose})$$

כלומר, תהליך ההוראה הוא תהליך שבו מורה (T) מלמד (I) תכנים (C) לתלמידים (S) כדי להשיג מטרת הוראה מסוימת (P). מטרת ההוראה מגולמת בדימוי של הבוגר הרצוי. את הדימוי של הבוגר הרצוי אפשר למצות בעזרתן של ארבע קטגוריות קשורות: ידע (מה הבוגר הרצוי יודע), מיומנויות (מה הבוגר הרצוי יודע לעשות), תכונות (אילו נטיות אופי וחשיבה מניעות את הבוגר הרצוי) ועמדות (מהו יחסו העקרוני של הבוגר הרצוי לסוגיות "קיומיות" או מהי השקפת עולמו). לבוגר המחויברת, לבוגר המתורבת ולבוגר המיוחד יש ידע, מיומנויות, תכונות ועמדות שונים.

אם נכניס לנוסחת ההוראה את שלוש מטרות־העל של החינוך המגולמות בשלושת דימויי־העל של הבוגר הרצוי, האיברים האחרים בנוסחה יקבלו משמעויות שונות. כאשר המטרה היא סוציאליזציה והבוגר הרצוי הוא מי שהסתגל לחברה, עיקר החינוך הוא הקניית התנהגויות מקדמות הסתגלות (קונפורמיות) וכלים למילוי תפקידים

חברתיים ומקצועיים. במקרה כזה המורה הוא "מחזיק כיתה", שולט בה באמצעות התניות – תגמולים להתנהגויות טובות ועונשים להתנהגויות רעות; ההוראה מבוססת על הדגמה ותרגול – המורה מדגים התנהגות רצויה (ציות ללוח זמנים, דיבור בהצבעה, פתרון משוואה עם שני נעלמים, ניתוח שיר וכדומה) ומתרגל בה את התלמידים; התוכן של תוכנית הלימודים ומערכי השיעור הוא תוכן מעשי ומועיל – מספק כלים מסוגים שונים לתפקוד חברתי ומקצועי; והתלמיד נתפס כמכלול פוטנציאלי של תפקידים ותפקודים חברתיים ומקצועיים וכמי שעובר תהליך של חברות באמצעות חיקוי.

כאשר המטרה היא אקולטורציה והבוגר הרצוי הוא מי שהפנים אמיתות וערכים תרבותיים, עיקר החינוך הוא עיצוב האופי. במקרה כזה המורה הוא מנהיג כיתה, מנהיג בכוח היותו מופת חי ומעורר הזדהות של האמיתות והערכים המבוקשים; ההוראה מבוססת על שכנוע או חניכה (initiation) – מנסה להכניס את התלמידים לעולמם ה"קסום" של התכנים, לטפח אהבת למידה וידע ש"אינה תלויה בדבר"; התוכן של תוכנית הלימודים ומערכי השיעור הוא רעיונות מעצבים, מעצבי תרבות ומעצבי אופי; והתלמיד נתפס כמכלול פוטנציאלי של תכונות משקפות תרבות, וכמי שעובר תהליך של תרבות באמצעות הפנמה (בתיווך הזדהות עם "אחר משמעותי", המורה במקרה זה).

כאשר המטרה היא אינדוידואציה והבוגר הרצוי הוא מי שמממש את עצמו במהלך חייו, עיקר החינוך הוא תמיכה בהתפתחותו של היחיד. במקרה כזה המורה הוא מנחה אישי הרגיש לצרכיו הרגשיים והשכליים המיוחדים של כל ילד; ההוראה היא הנחיה הנענית למוטיבציות האוטנטיות של הילד ומתווכת לו תכנים שהוא נוטה אליהם ובוחר בהם; התוכן מאורגן בתוכנית לימודים אישית, גמישה ופתוחה, על פי עניינו של הילד; והתלמיד נתפס כמכלול פוטנציאלי של תכונות אישיות ייחודיות וכמי שעובר תהליך של ייחוד באמצעות ויסות עצמי.

מובן שהגיונות החינוך ודימויי־העל של הבוגר הרצוי המנחים אותם הם "טיפוסים אידאליים" שאינם מתגשמים במלואם במציאות החינוכית, אך הם מסבירים אותה ואף מסייעים בעיצובה. כל מסגרת חינוכית מציאותית – בית ספר רגיל, בית ספר ניסויי, ישיבה תיכונית, מכללה, תנועת נוער, חוג העשרה וכדומה – היא אקלקטית, כלומר משלבת את שלושת הגיונות החינוך ושלושת דימויי־העל של הבוגר הרצוי, אך בכל מסגרת כזאת אפשר בדרך כלל לזהות היגיון ודימוי דומיננטיים; וחשוב יותר: תנאי ראשון לעיצובה של סביבה חינוכית אפקטיבית הוא היצמדות להיגיון חינוכי אחד, למטרה חינוכית אחת, לדימוי אחד של הבוגר הרצוי.

הציווי ה"דוגמטי" הזה, "היצמדו לדימוי אחד של הבוגר הרצוי!", סותר את הטעם הפלורליסטי (ההיברידי, הקולאז'י, הקוירי, הפוליפוני) של ימינו: "מדוע לא חינוך פלורליסטי ששלושה דימויים של הבוגר הרצוי מנחים אותו?!" משום שחינוך כזה

אינו יעיל. חינוכים שדימויים שונים של הבוגר הרצוי מנחים אותם סותרים זה את זה, מנטרלים זה את השפעתו החינוכית של זה. הסתירה ביניהם מעשית, לא מושגית: אדם "בורמלי" הוא אכן אדם שרכש התנהגויות חברתיות מקובלות (מחוברת), הפנים ערכי תרבות (מתורבת) ומממש את אישיותו החד־פעמית (מיוחד), אך מבחינה מעשית מכל דימוי כזה נובעים אמצעים חינוכיים שונים (תוכנית לימודים, דפוס הוראה, שיטת הערכה ועוד) המבטלים את השפעתם החינוכית של האמצעים הנובעים מהדימויים האחרים. מסגרת חינוכית אפקטיבית צריכה אפוא להיצמד לדימוי אחד של הבוגר הרצוי, אך החינוך בכללו – בבית, בשכונה, בתנועת נוער, בחוג, בצבא, בקניון, בתקשורת, באתרים באינטרנט ועוד – מטפח את שלושת הבוגרים הרצויים.

רואים רחוק רואים כפול

הנוכחות של הבוגר הרצוי בדמיונם של המחנכים מעצבת את ראייתם המיוחדת: המחנכים רואים כפול. הם רואים את התלמיד הספציפי, הקונקרטי, זה שבו הם עסוקים, ואת הדימוי האוטופי הכללי שלו, את מה שהוא יכול וצריך להיות – הבוגר הרצוי. שני הדימויים הללו, של התלמיד המצוי והבוגר הרצוי, מאפשרים את החינוך, שכן החינוך במהותו הוא מאמץ תכליתי לצמצם את הפער ביניהם, לקרב את התלמיד המצוי, הקונקרטי, אל הדימוי של הבוגר הרצוי, האוטופי. כאשר המורים עוברים את שער בית הספר הראייה שלהם נכפלת והם מתחילים לחנך: "למה אתה לא בכיתה?!", "מה אנחנו יכולים ללמוד מהפרק הזה?" וכדומה. ראייה כפולה כזו קיימת גם מחוץ לבית הספר; אנשים נוטים לחנך במתחמים שונים, אך לרוב בהיסוס כלשהו, שכן חינוך במקום "לא מורשה" מעורר התנגדות ("אל תחנך אותי!").

מורה בעל תשוקה לחינוך, בעל "ארוס פדגוגי", נמשך אל ההזדמנות לגשר על פני הפער הזה שבין התלמיד המצוי לבוגר הרצוי. הפער הזה קורא לו ומאתגר אותו. מורה כזה אינו מקבל את התלמיד כמו שהוא, אלא מבקש לקרב אותו לעבר הווייתו הרצויה. התשוקה החינוכית שלו (הארוטית ביסודה, לפי "המשתה" של אפלטון) היא להוביל את התלמיד ממצבו הנוכחי למצב חדש, להיות "פדגוגוס" (העבד שהוביל את הילד של אדונו לגימנסיום באתונה).

מורים הם מחנכים מסוג מיוחד; הם מחנכים באמצעות ידע (כשונה, למשל, מהורים המחנכים באמצעות יחסים או תגובות ספונטניות בהקשרים אותנטיים). ומורים שההזדמנות לחנך, כלומר להצמיח תלמידים באמצעות ידע, אינה מדליקה אותם עוסקים במקצוע שאינו מתאים להם (וצפויים לשחיקה מהירה).

ההוראה, חינוך באמצעות ידע, מחנכת באמצעות הפרשנות (המודעת או הלא מודעת) שהמורה נותן לתכנים ובאמצעות השיטה שבה הוא מתווך אותם. גם הפרשנות של המורה וגם שיטת ההוראה שלו מושפעים מהדימוי של הבוגר הרצוי המנחה אותו:

מורים מחברתים, מורים מתרבתים ומורים מייחדים מפרשים באופן שונה את התכנים המיועדים להוראה ומתווכים אותם בדרכים שונות.

אך המורים המחנכים אינם רואים שתי תמונות נפרדות לגמרי – תלמיד מצוי קונקרטי ובוגר רצוי אוטופי; הם רואים את התלמיד המצוי הקונקרטי מבעד לדימוי של הבוגר הרצוי האוטופי. כלומר, הראייה של המחנכים אינה נעה מדימוי של התלמיד המצוי לדימוי של הבוגר הרצוי, אלא להפך; המחנכים אינם רואים תלמידים חסרי מידות טובות כלשהן ומפליגים משם לדימוי אוטופי של הבוגר הרצוי בעל המידות החסרות, אלא "רואים" תלמידים חסרי מידות טובות כלשהן משום שהם כבר מצוידים בדימוי מסוים של הבוגר הרצוי בעל אותן מידות.

באופן כללי יותר: אנשים אינם נעים מדיאגנוזה לאוטופיה, כלומר מאבחון של המציאות לדימוי אידאלי שלה, כפי שמורה "השכל הישר" (שהוא לעיתים קרובות עקום), אלא להפך: דימוי אוטופי של המציאות מאפשר ומנחה את האבחון, את ראיית המציאות על החסרונות והיתרונות שלה. למשל, אדם המצויד באוטופיה סוציאליסטית יראה חברה בלתי שוויונית ויראה את המהלכים הנעשים להגדלה או לצמצום אי-השוויון; אדם המצויד באוטופיה פמיניסטית יראה חברה פטריארכלית ואת המהלכים הנעשים לריכוז או לשחרור האישה; אדם המצויד באוטופיה סביבתית יראה חברה הורסת סביבה ואת המהלכים הנעשים לקיימות או נגדה; אדם המצויד באידאולוגיה טבעונית יראה חברה קרניבורית אכזרית ואת המהלכים הנעשים להגנה על החיות או נגדן. מובן שהקשר בין דיאגנוזה לאוטופיה אינו חריסטר – מאוטופיה לדיאגנוזה; הוא מורכב יותר (דיאלקטי אם תרצו), אך בהקשר של מאמר זה, העוסק בדימויים של הבוגר הרצוי, כלומר בממד האוטופי של החינוך, כדאי להדגיש את הראשוניות שיש לדימויים אלה בשדה החינוך.

שלושת דימוייהעל של הבוגר הרצוי הם אפוא שלוש עדשות שדרכן רואים המחנכים את התלמידים המצויים ואת הסביבה החינוכית. מי שרואה את התלמידים מבעד לעדשת הבוגר המחוברת יאבחן אותם כ"לא חברתיים", כמי שלא רכשו עדיין ידע, מיומנויות, תכונות ועמדות החיוניים לביצוע תפקידים חברתיים ומקצועיים. מי שרואה את התלמידים מבעד לעדשת הבוגר המתורבת יאבחן אותם כ"לא תרבותיים", כמי שלא רכשו עדיין ידע, מיומנויות, תכונות ועמדות המאפיינות "בן תרבות". ומי שרואה את התלמידים מבעד לעדשת הבוגר המיוחד יאבחן אותם כ"לא מיוחדים", כמי שלא רכשו עדיין ידע, מיומנויות, תכונות ועמדות המאפשרים להם לייחד את עצמם. דימוייהעל של הבוגר הרצוי ודימויים של הבוגר הרצוי המופקים מהם מעצבים את ראייתם של אנשי החינוך. במילים אחרות, לאנשי החינוך יש ראייה אוטופית: הם רואים את התלמידים מבעד לדימויים האידאליים שלהם, דימויים המכוננים אותם כחסרי ידע, מיומנויות, תכונות ועמדות מסוימים, וממציאים מטרות ואמצעי חינוך

שישלימו את החסר.

וכדאי להוסיף בנקודה זו, כדי להיות ריאליסטיים יותר ואידאליסטיים פחות: המורה אינו רואה את התלמיד המצוי רק מבעד לדימוי של הבוגר הרצוי; המורה פועל במוסד כלשהו והמוסד מכתוב לו דימוי של תלמיד רצוי. תלמיד רצוי הוא מי ש"משחק" על פי כללי בית הספר. כפי שכתב דיוויד אולסון,

מוסדות מייצרים את "העובד האידאלי", את "האסיר האידאלי", את "התלמיד האידאלי" שלהם. עובר, אסיר או תלמיד "אידאלי" הם אלה המתאימים ביותר לתפקיד שהמוסד מגדיר. התלמיד האידאלי הוא מי שמאפשר למורה למלא את התפקיד שלו ובנוסף עונה על הסטנדרטים המוסכמים. "התלמיד האידאלי" מעצב את הנורמה שלפיה נשפטים תלמידים אחרים כ"לא נורמליים" [...]. ההבדלים האישיים בין התלמידים מעוצבים בהתאם לגורמים לסטייה מהנורמה המוסרית הזאת (Olson, 2003: 56).

התלמיד האידאלי, הרצוי, אינו חופף לבוגר האידאלי, הרצוי. לעיתים יש ביניהם סתירות. למשל, המורה עשוי להתכוונן לפי בוגר רצוי שהוא חושב עצמאי וביקורתית, אך המוסד, "הסדיריות הארגונית" שלו בלשונו של סימור סרסון (Sarason, 1996), מכוון אותו לתלמיד רצוי שהוא תלמיד ממושמע וציותן. ההמלצה האוטופית של מאמר זה היא להתגבר על התלמיד הרצוי בשם הבוגר הרצוי, או בפרפרזה מהופכת על משפטו הידוע של ג'ון קנדי: "אל תשאלו מה אתם צריכים לעשות בשביל בית הספר, שאלו מה בית הספר צריך לעשות בשבילכם".

מצוקות באוטופיה

"כיצד ייראה האדם המחונוך האידאלי שלנו?", שואל ג'ון וייט וממשיך: "זוהי השאלה היסודית ביותר. באופן רציונלי כל מדיניות חינוכית צריכה לנבוע מהתמודדות שיטתית עמה, אך למעשה קיימת התעלמות כמעט מוחלטת ממנה" (2001: 184). מה גורם להתעלמות זו משאלת "האדם המחונוך האידאלי", שאלת הבוגר הרצוי, שכל הכרעה בחינוך נובעת ממנה באופן ישיר או עקיף? הנה כמה סיבות מבניות (סיבות "פוסט") שאינן ממצות את רשימת הסיבות לשכחת שאלת הבוגר הרצוי (ולהשכחתה). פוסט־טראומה: בני אדם הם יצורים החיים בעתיד; הם משליכים קדימה, אל העתיד, דימויים אידאליים של עצמם – להיות "אדם" או ציוני או גבר או רופא וכדומה – ומנסים להגשים אותם במהלך חייהם. כאשר רוצים להבין את מעשיהם של בני אדם בהווה יש לשאול על תוכניותיהם לעתיד, על הדימויים האידאליים של עצמם. גם לחברה יש דימוי אידאלי של עצמה – דימוי משותף להרבה אנשים, דימוי בין־סובייקטיבי, המכוון את החברה ומתכוון על ידה.

התכונה המכוננת את החברה הפוסטמודרנית שלנו היא היעדר דימוי חברתי כזה או נוכחות חלושה שלו. לפי ראסל ג'ייקובי (Jacoby, 1999) אנחנו חיים בעידן של "קץ האוטופיה", ולפי פרנסואה ליוטר (1999) אנחנו "חיים עם אופק מחוק", ללא דימוי של חברה ראויה המניע פעולה. בעוד שבעידן המודרני אנשים החזיקו, לעיתים קרובות בקנאות רבה, בדימויים משותפים של חברה עתידית רצויה, בעידננו הפוסטמודרני אנשים נזהרים מפניהם ומחזיקים בהם, אם בכלל, בהססנות רבה, מעדיפים לחיות בהווה ולאטום את אוזניהם לשירת הסירנות של אוטופיות חברתיות (ממד ההווה, טען פרדריק ג'יימסון [Jameson, 1994]), השתלט על חיינו עד כדי סכיזופרניה – "חווית הווה בעלת נוכחות מפלצתית".

אנשים בימינו חיים "כאן ועכשיו", משום שאיבדו אמון במטא־נרטיבים או אידאולוגיות שהבטיחו להם חברות מושלמות והובילו אותם למעשים מחרידים ששיאם רצח עם. זיגמונט באומן כתב:

רצח העם המודרני הוא רצח עם שיש לו תכלית. ההיפטרות מן היריב אינה מטרה כשלעצמה. היא אמצעי בדרך למטרה: צורך שנובע מן היעד הסופי, צעד שיש לנקוט אם רוצים להגיע אי פעם לסוף הדרך. המטרה עצמה היא חזון גדול של חברה טובה יותר שונה בתכלית השינוי. רצח העם המודרני הוא מרכיב בהנדסה חברתית, שנועד להצמיח סדר חברתי אשר יהלום את תוכנית החברה המושלמת (באומן, 2013א: 165. ההדגשות במקור).

האנושות בימינו (לא רק המערבית) שרויה אפוא ב"פוסט־טראומה אוטופית" ונרתעת מחזונות של חברה אידאלית. היא מעדיפה לחיות עם אופק חברתי מעורפל שמהבהבים בו מושגים כלליים ורבי־משמעיים כגון "צדק חברתי" ו"חברת מופת", שאינם מאיימים ממש על הסדר הקיים.

החברה הישראלית שרויה בפוסט־טראומה אוטופית מועצמת שכן חוויית השואה (שההוראה, הטקסים והנסיעות לאתרי המוות בפולין משמרים ומחזקים) מטביעה בה אי־אמון בטבע האדם ובאפשרות של חברה "צודקת" או "אנושית"; וכן "המפעל הציוני", מפעל אוטופי מובהק, שרוי בהתפכחות קשה ובכרוך של "היום שאחרי". דימויים של הבוגר הרצוי מופקים מדימויים של החברה הרצויה. החברה משאילה לחינוך את הדימוי האידאלי, האוטופי, של עצמה ומבקשת ממנו "לייצר" לה בוגרים מתאימים, בוגרים שימשו את האוטופיה. כאשר החברה אינה מעיזה לצייר דימוי אוטופי של עצמה, החינוך מתקשה לתפקד; אין לו דימויים של הבוגרים הרצויים שיכולים להדריך אותו. החברה אולי יכולה לתפקד בעמימות אוטופית, אך לא החינוך. חינוך הוא פעולה מוכוונת מטרה, והמטרה מגובשת בדימוי אוטופי של הבוגר הרצוי. ללא דימוי ברור ומוסכם כזה החינוך אינו יודע לשם מה וכיצד לפעול.

זו אחת הסיבות לעוצמתם הנוכחית של החינוך כסוציאליזציה והבוגר הרצוי המחוברת שלו: בהיעדר דימוי אוטופי של חברה ראויה יש מציאות אחת "הר־ממדית", החברה המצויה, ומטרת החינוך לפי הדעה הרווחת היא להכין את הצעירים אליה – לחברת אותם.

פוסטמודרניות: העידן הפוסטמודרני ערער עד היסוד את שלושת "אדוני החינוך" – החברה, התרבות והיחיד – שמהם מופקים דימויי־העל של הבוגר הרצוי. לפי באומן שלושתם נהיו נזילים (הד למשפט המפורסם מהמניפסט הקומוניסטי "כל מה שמוצק מתנדף באוויר..."). מחברה, תרבות ויחיד נזילים קשה להפיק דימויים מוצקים של הבוגר הרצוי.

הנה לדוגמה שלושה קטעים מייצגים על חברה, תרבות ויחיד נזילים מכתביו של זיגמונט באומן:
חברה נזילה:

כיום מורגש מחסור הולך וגובר בדפוסים, בנורמות ובכללים שאנשים יכולים לנהוג לפיהם, לבחור בהם כנקודות הכוונה יציבות, ולתת להם להנחותם בנתיבי חייהם [...]. היעדר נורמות או חוסר בהירות באשר לנורמות, הוא המצב הגרוע ביותר שיכול לקרות לאדם המתמודד עם מטלות חיו. נורמות מאפשרות לתפקד כשם שהן מגבילות תפקוד. מצב של אנומיה יוצר ללא כל ספק הפרעה תפקודית. משעה שכוחות הוויסות הנורמטיבי מְפְנִים את שדות הקרב של החיים, הם מותירים אחריהם ספקות ופחדים ותו לא [...]. הגיעה העת להכריז על קץ הגדרת היצור האנושי כיצור חברתי המוגדר על פי מקומו בחברה, מקום המכתיב התנהגות ומעשים [...]. המודרניות הנזילה היא תקופה של התנתקות, חמקמקות, מילוט קליל ומרדף חסר סיכוי. במודרניות הנזילה, החמקמקים ביותר, אלה החופשיים לנוע בלי שיבחינו בהם, שולטים בזולתם [...]. חוסר היציבות של הקיום החברתי מעודד תפיסה של העולם כאסופת מוצרים לצריכה מיידית. אולם תפיסת העולם על כל יושביו כמאגר של פרטי צריכה הופכת קשרי אנוש מתמשכים ומארכי ימים לעניין קשה ביותר (באומן, 2007: 6, 17, 18, 107, 145).

תרבות נזילה:

השם "תרבות" ניתן למשימה מסיונרית שתוכננה ובוצעה כסדרה של ניסיונות לחנך את ההמונים ולערך את מנהגיהם, וכך לשפר את החברה ולקדם את "העם" [...]. התרבות היום בנויה מהצעות, לא מאיסורים; מהמלצות, לא מנורמות [...]. התרבות היום עוסקת בהצבת פיתויים ואטרקציות, בפיתוי ושידול, ולא בהסדרה נורמטיבית [...]. החברה שלנו היא חברת צרכנים, שבה התרבות, יחד עם שאר העולם שהצרכנים חווים, באה לידי ביטוי כמאגר של מוצרים שנועדו

לצריכה, שכולם מתחרים על תשומת הלב הקצרה והמוסחת באופן בלתי נסבל של לקוחות פוטנציאליים, שכולם מנסים לתפוס אותה תשומת לב למשך יותר מהרף עין בלבד [...]. לסיכום, לתרבות המודרניות הנוזלה אין "אספסוף" שצריך לחנך ולהאציל; אולם יש לה לקוחות שצריך לפתות. הפיתוי, בניגוד לחינוך ולהאצלה, אינו משימה חד־פעמית, אחת ולתמיד, אלא פעילות שאין לה סוף (באומן, 2013: 12-20).

יחיד נזיל:

"אינדיווידואליזציה" מושתתת על המרת הזהות האנושית מ"נתונה" ל"משימה", ועל הטלת האחריות לביצוע משימה זאת ולתוצאות ביצועה (וגם לתוצאות הלוואי שלה) על השחקנים. במילים אחרות, פירושה יצירת אוטונומיה להלכה (בין שהאוטונומיה למעשה התגבשה אף היא ובין שלא) (באומן, 2007: 27).

ברגע שהזהות איבדה את העוגנים החברתיים שגרמו לה להיראות טבעית, נתונה מראש ובלתי ניתנת למשא ומתן, הזהות הפכה לחשובה יותר מאי־פעם ליחידים והם מחפשים באופן נואש "אנחנו" כלשהו שאליו יזכו להתקבל [...]. [בחברה הנוזלה] הזהות נלכשת כבגד קל המוכן להסרה בכל רגע. מסגרות שתמכו בה – משפחה, מקום עבודה, שכונה, קהילה, אומה – אינם בהישג יד או בלתי אמינים (Bauman, 2004: 24, 30).

כיצד מפיקים דימוי אמין של בוגר מחוברת מחברה נזילה שהמבנים, הנורמות והנהגים שלה נעלמים עוד בטרם גובשו? כיצד מפיקים דימוי אמין של בוגר מתורבת מתרבות נזילה נטולת היררכיה וקנון תרבותי שלקראתו ובאמצעותו מחנכים? כיצד מפיקים דימוי אמין של בוגר מיוחד מיחיד נזיל בעל זהות זמנית ומתחזה שאי אפשר לחשוף ולחיות לאורה? קשה, אם לא בלתי אפשרי, לחנך במציאות נזילה שתהליכי ההתמוססות או ההתנדפות שלה הולכים ומתעצמים.

פוסט־ציונות: הרעיון של מיוזג גלויות היה היסוד המכונן של הציונות, תמצית הדימוי העצמי האידאלי שלה: יהודים מכל הגלויות יתקבצו במדינת ישראל ויותכו לכדי הישראלי החדש. אך כור ההיתוך לא עבד כפי שתכננו מייסדי הציונות, ובעשורים האחרונים הוא זוכה לגינוי מצד דובריהן של חברות ותרבויות אתניות, דתיות, מעמדיות ואחרות שהוא דיכא והדיר.

סוציולוגים של החברה הישראלית עוסקים בעשורים האחרונים במרץ, מי בצעד ומי בחדווה, בהתפרקות של אוטופיית כור ההיתוך הציונית. ברוך קמרלינג, לדוגמה: למן ראשית שנות השבעים של המאה העשרים, ההגמוניה הפוליטית־תרבותית

של ה"ישראליות" החילונית המעין מערבית, בגרסתה של תנועת העבודה, החלה להתפורר. במקומה החלו להסתמן בתוך המדינה הישראלית כמה חברות או תרבויות כמעט אוטונומיות ונפרדות זו מזו, על אף תלותן ההדדית. תהליך זה אירע תוך כדי התעצמותן האטית של קבוצות באוכלוסייה, אשר בעבר היו ממוקמות בשולי המדינה הישראלית. מקור נוסף לגיוון התרבותי הפוליטי של המדינה היה הופעתן של אוכלוסיות חדשות בתוכה, בעקבות גלי הגירה גדולים מארצות מוצא חדשות (2004: 12).

מגמת ההתפרקות של החברה הישראלית הולכת ומתחזקת ("נאום השבטים" המהדהד של הנשיא ראובן ריבלין), ולא רק מסיבות מקומיות. לפי בנג'מין בארבר, התפרקות חברות לשבטים היא תהליך עולמי הנובע מהיחסים הדיאלקטיים שבין "ג'האד" ל"מק" עולם": "ג'האד הוא, אם כן, תגובה קנאית לקולוניאליזם ולא־מפריאליזם ולצאצאיהם הכלכליים – הקפיטליזם והמודרניות. הוא רבגוניות שיצאה מדעתה, רב־תרבותיות שחטפה סרטן, ותאיה ממשיכים להתחלק הרבה לאחר שהתחלקות זו חדלה לשרת את הגוף הבריא" (2005: 49). שבטי החברה הישראלית – החילוני, הדתי לאומי, הדתי חרדי והערבי, הממשיכים להתחלק לתת־שבטים – מתבצרים בעמדותיהם הפוליטיות והסטריאוטיפיות ומתרחקים זה מזה (אך לא רק: תהליכי "מק־עולם" של הגלובליזציה מובילים גם להאחדה; כולם רוצים אותם מותגים ומושפעים מאותו מידע־בידור [Infotainment]). האחדה זו מעוררת תגובת נגד ומעצימה את ההיבדלות המקומית זהותית).

בנסיבות שבטיות כאלה קשה למערכת החינוך הישראלית לכוון דימוי מוסכם של הבוגר הרצוי. כל ניסיון לעשות זאת יקומם עליה את ה"שבטים" שהדימוי הזה אינו משקף את זהותם או מאיים עליה. חוק מטרות החינוך המתוקן משנת 2000 ערכב כמה דימויים של הבוגר הרצוי (בכל מטרה מגולם דימוי אחד או יותר של הבוגר הרצוי) והצליח למנוע מלחמות שבטיות בשדה החינוך, אך הדימויים הללו אינם נגזרים מנרטיב לכיד משותף; לפיכך דימויי הבוגר הרצוי המובלעים במטרות החינוך מנטרלים זה את זה ואינם יכולים להנחות בפועל את מערכת החינוך.

פוסט־פדגוגיה: אפשר בנקודה זו לאמץ נקודת מבט קונספירטיבית ולדבר על השכחת שאלת הבוגר הרצוי (שכחה, כמו שלימד אבא פרויד, אינה תולדה של הישמטות מן הזיכרון אלא של מאמץ לשכוח או להשכיח), כלומר לשאול מי מחולל את הנזילות החברתית־תרבותית־יחידאית הזאת הגורמת לאמנזיה פדגוגית, לשכחת סוגיית מטרת החינוך, ומרוויח ממנה. החשוד המידי הוא הקפיטליזם של ימינו, "הקפיטליזם המאוחר". הקפיטליזם המאוחר הורס את כל החומות המקשות על מסחור ההווה האנושית והופך אותה לסחורה בעלת ערך שוק.

פרדריק ג'יימסון כתב: "כעת עלינו לשאול את עצמנו האם לא הייתה זו רווקא אותה אוטונומיה למחצה של התחום התרבותי, שאותה הרס ההגיון של הקפיטליזם המאוחר?" (2008: 94). התשובה שלו על שאלתו "חיובית": ההגיון של הקפיטליזם המאוחר אכן הרס את האוטונומיה היחסית של תחומי התרבות השונים (אמנות, תקשורת, ספורט, מדינאות, חינוך) והשתיל בה את הערכים הכלכליים-תועלתניים שלו. בחינוך הוא השתיל את הדימוי של הבוגר הרצוי כיצרון וצרכן בלתי נלאה (Homo producer ו־Homo consumer). בנסיבות כאלה הבוגר המחוברת (לקפיטליזם המאוחר) הפך כמעט לאפשרות החינוכית היחידה, אפשרות שאינה מודעת לעצמה כאפשרות (מודעות לאפשרות של אפשרות תלויה במודעות לקיומן של אפשרויות אחרות). "הקפיטליזם המאוחר, המעמיד למכירה את הזמן ואת המרחב" (סטיינר, 1997: 128) השתלט בעוונות על החינוך והשכיח את שאלת הבוגר הרצוי.

לדברי בארבר, הקפיטליזם המאוחר מסחר את החברה האזרחית, "אותו תחום התופס את המרחב המפריד בין הממשלה למגזר הפרטי", ובכללה את החינוך: בתי הספר נהפכו לקבוצות של בעלי עניין של אנשים עם ילדים (הורים) ולא כלי לגיבוש חברה חופשית; כנסיות הפכו לקבוצות של בעלי עניין של וידויים עם סדריום נפרד, במקום לשמש מארג מוסרי לחברה הרחבה (כפי שטוקוויל ציפה שיעשו); ארגונים התנדבותיים נהיו גרסה של שדולות פרטיות, במקום לשמש מרחבים פתוחים, שבהם נשים וגברים יתנסו בהכשרה לחירות [...]. בתנאים אלה, "טובת הציבור" אינה יכולה לשרוד כאידאל הגיוני (בארבר, 2005: 378-381).

"אזרח", כותב בארבר, "הוא פרט שרכש קול ציבורי ומבין שהוא שייך לקהילה רחבה יותר, שרואה את עצמו כמי שחולק רעיונות עם אחרים" (שם: 378). הקפיטליזם המאוחר הפריט את האזרח והפך אותו ליחיד נטול זיקות חברתיות וקהילתיות; הוא הפריט את החברה ובכללה את החינוך. בתי הספר איבדו את זיקתם לטוב הכללי, את שליחותם האזרחית, וכל מטרתם היא לשרת "קבוצת אינטרסים" (הורים) המבקשת לצייד את ילדיה ב"נכסים חינוכיים" שייצעו להם להצלחה בחברה הקפיטליסטית-דרוויניסטית.

הקפיטליזם המאוחר השתלט על החינוך בקלות יחסית גם משום שהחינוך כיום מבולבל, מותש ואינו מאמין יותר בעצמו. "מאה של רפורמות חינוכיות כושלות", כפי שמכנה דיאן רביץ' את המאה העשרים (Ravitch, 2000), כישלון של "תנועת הרפורמה העולמית" במאה העשרים ואחת (סאלברג, 2015: 153-163) וכישלון של "רפורמות" רבות (לא ממש רפורמות, אלא שינויים מתוקשרים הנובעים משאיפות פוליטיות נקודתיות של שרי חינוך) במערכות חינוך מקומיות גרמו למצב שבו החינוך אינו מאמין עוד ביכולתו לנסח אוטופיה פדגוגית שבמרכזה דימוי מפותח ומנומק של

הבוגר הרצוי וליישם אותה, והוא מניח לכלכלה הקפיטליסטית להכתיב לו השקפת עולם, מושגים ומעשים.

מהסיבות שציינו ומסיבות נוספות (למשל, התנגדות של מורים לאוטופיות חינוכיות. טאייק וקיובן כותבים בספרם *Tinkering Toward Utopia* [”ניסיונות כושלים בדרך לאוטופיה”] שמורים חוששים מאוטופיות חינוכיות משום שהם יודעים שכישלונן הצפוי ייזקף על חשבונם), החינוך שרוי כיום במצב שאפשר לכנות פוסט-פדגוגיה, מצב שבו החינוך הוא נוכח נפקד, פוחד מעצמו ומתחמק מאחריות. מרתה נוסבאום כתבה בהקשר זה על *de-education*, חינוך החומק מחינוך, כלומר מעיצוב אדם משכיל וחושב, ומתרכז בהקניית מיומנויות לשוק העבודה (2017: 120). החינוך כיום פועל מכוחם של אינרציה ואינטרסים “לא חינוכיים”, ולא מכוחם של אינטרסים חינוכיים מובהקים המעוגנים בדימויים ברורים ומבוססים על הגות ומחקר של הבוגר הרצוי. בלשונו של באומן, אפשר לומר שהחינוך כיום שרוי במצב של “אינטרגנום” (כך כינו הרומאים את המצב שבין קיסרים – קיסר אחד מת או נרצח ולא ברור מי יחליף אותו ואילו “שיגעונות” יביא אתו), “מצב שבו הישן גוסס והחדש טרם נולד” (Bauman, 2012: 1), “מצב שבו דרכי הפעולה הישנות אינן עובדות יותר, אך דרכי פעולה חדשות עדיין לא הומצאו ולא מצאו את מקומן” (2013: 2). האינטרגנום הפדגוגי מועצם כיום משום שההכרה שבית הספר אינו עונה על הצרכים, הערכים והאתגרים של המאה העשרים ואחת הפכה מהכרה “רדיקלית” להכרה פופולרית. לצד וראות רווחת זאת (“בית הספר לא עובד”) שוררת אי־ודאות בנוגע לחלופה.

סידורקין כתב ש”החינוך הוא אחד המטא־נרטיבים האחרונים בציוויליזציה שלנו. זהו פרויקט גדול שהנאורות השיקה, והוא ממשיך במלוא הקיטור ובשינויים קלים גם בימינו” (Sidorkin, 2002: 51). אך המטא־נרטיב חינוך לא יוכל להמשיך “במלוא הקיטור” ללא מטא־נרטיבים שיניעו אותו ויתמכו בו, ללא אוטופיה. הפרויקט החינוכי נוסע על אדי הקיטור האחרונים.

נשכחה המטרה; נותרו רק אמצעים. “אבא תגיד, הירח – פרסומת של מהו בעצם?” שאל ילד שהביט לשמיים. “ההתמרה של העולם מעולם של מטרות לעולם של אמצעים היא עצמה תוצאה של התפתחותן ההיסטורית של שיטות הייצור. בעוד התפוקה החומרית והארגון החברתי הולכים ומסתבכים ונעשים מוחפצים יותר, קשה יותר להכיר באמצעים כאמצעים, משום שהאמצעים מתראים כישויות אוטונומיות” (הורקהיימר, 2010: 69).

שיקום האוטופיה

בעשורים האחרונים נמסר העיסוק בסוגיה האוטופית של הבוגר הרצוי לידיהם של עתידני חינוך, המנסים לתאר ולחזות את המאה העשרים ואחת, בעיקר את כלכלת

הידע ועולם העבודה שלה, ולהפיק מכך את "החינוך של המאה העשרים ואחת". אך כפי שנטען לעיל, המהלך הזה של הפקת אוטופיה מדיאגנוזה, הפקת "החינוך של המאה העשרים ואחת" מתיאור של המאה העשרים ואחת, אינו תקף מבחינה לוגית ("הכשל הנטורליסטי" של הפקת הרצוי מהמצוי) ואינו יכול לתת לחינוך את הבסיס האמפירי שהוא משתוקק אליו (הרפז, 2016). עתידני חינוך המתארים את חברת העתיד במושגים כובשים ("הנקודה הסינגולרית", "הומו דאוס" וכדומה) על המצאותיה הטכנולוגיות המדהימות (מכונית אוטונומית, מדפסת תלת-ממד, רובוט ווטסון וכדומה) ומתנאים ברמיון יצירתי "מחוץ לקופסה" ו"שובר פרדיגמה" מבטאים בעצם עמדה חינוכית קופסתית ופרדיגמטית למדי הגורסת כי מטרת החינוך היא לסגל את התלמידים לחברה (הטכנולוגית והטכנוקרטית) שבה נולדו ויחיו. אך החינוך אינו חייב לאמץ עמדה קונפורמיסטית כזאת; הוא יכול לאמץ עמדות חתרניות המבקשות דווקא לתקן את החברה ולהעלותה על נתיבים אלטרנטיביים.

הנה לדוגמה ניסיון (כושל) כזה של באומן להפיק חינוך ראוי מחברה מצויה, חינוך נזיל מחברה נזילה. על בסיס תיאור וניתוח של החברה הנזילה, הוא מציע לשנות את הגדרת הבורגר הרצוי מ"טיל בליסטי" ל"טיל חכם":

ברגע שהם החלו לזוז, הכיוון של הטילים הבליסטיים והמרחק שהיה עליהם לעבור היו נתונים כבר על ידי כינון הקנים שמהם שוגרו וכמות אבק השריפה בתרמיליהם [...]. תכונות אלה הפכו אותם לכלים אידאליים למערכה ניחת – כאשר המטרות נטועות בחפירות או במוצבים [...]. טילים חכמים בגרסתם הנזילה זונחים את ההנחה שהמטרה נתונה, יציבה וחסרת תנועה, ושרק האמצעים מגוונים וניתנים לחישוב ולתפעול. טילים חכמים אינם מוגבלים למטרה שנבחרה מראש אלא בוחרים בה תוך כדי תנועה. טילים חכמים, בהבדל מדורדיהם הבליסטיים, לומדים תוך כדי תנועה. כך שמה שיש לספק להם מראש הוא יכולת ללמוד, וללמוד מהר. זה ברור. מה שפחות ברור, אך לא פחות חשוב, הוא היכולת לשכוח במהירות את מה שנלמד לפני כן. טילים חכמים לא יהיו חכמים אם אינם מסוגלים "לשנות את דעתם" [...]. הוגי חינוך במודרניות המוצקה ראו במורים משגרי טילים בליסטיים והכשירו אותם להבטיח שתוצריהם ייצמדו למסלול שתוכנן מראש בתנופה הראשונית שקיבלו מהם [...]. רק עם כניסתנו לעידן של המודרניות הנזילה איבד הפתגם הסיני "כאשר אתם מתכננים לשנה, גדלו תירס; כאשר אתם מתכננים לעשור, נטעו עץ; כאשר אתם מתכננים לחיים, חנכו אנשים" את תוקפו המעשי, ואנשים העוסקים בקידום הלמידה, המכונים "מחנכים", צריכים להסיט את תשומת לבם מטילים בליסטיים לטילים חכמים (Bauman, 2008: 182–184). ההרגשות במקור).

באומן, כדרכם של סוציולוגים, סבור שהחינוך הוא במהותו מעשה של סוציאליזציה שדימויי-על של בוגר מחוברת, בוגר שהסתגל היטב לחברה שבה הוא חי, מנחה אותו. לפיכך הבוגר של ימינו, ימי "המודרניות הנזילה", צריך להיות "טיל חכם" המסוגל לאלתר את מטרותיו ואת מסלולו תוך כדי מעופו. אבל בחינוך, כאמור, עוד שני דימויי-על של הבוגר הרצוי ממלאים תפקיד, ושניהם חתרניים – פועלים נגד החברה ולא אתה.

אין אפוא מצב שבו "המצב של המאה העשרים ואחת" יכול לאלץ את החינוך לאמץ דימוי אוטופי כזה או אחר של הבוגר הרצוי. דימוי אוטופי של הבוגר הרצוי מופק מדימוי אוטופי של ההווה האנושית, המופקת מצדה מ"חומר גלם" של אמונות מוטות ערך. זהו אפוא הכיוון הנכון לשיקום האוטופיה של החינוך: מאוטופיה גולמית (תרכובת ראשונית של אמונות וערכים) לאוטופיה חינוכית (דימוי ברור ומנומק של הבוגר הרצוי). אך אוטופיה חזקה, המסוגלת להשפיע על המציאות, היא אוטופיה ריאליטית, לא "אוטופית" (באותו מובן לגלגני שמרקס ייחס לה), אוטופיה המתכתבת עם המציאות – מהדהדת את סבלותיה ותקוותיה – ומסוגלת לשנותה.

זיגמונט באומן אינו רק סוציולוג המאיץ באנשים להשתלב בחברה, אלא גם פדגוג המאיץ בהם לתקן את החברה לאור האוטופיה הסוציאליסטית-הומניסטית שלו. אפשר אולי לרקוח הנחיה ראשונית לשיקום האוטופיה הפדגוגית מסינתזה של שלוש המטרות שבעזרתן הוא מבחין בין שלוש תקופות בהתפתחות האנושית:

בתקופה הפרה-מודרנית אנשים ראו בעצמם פקחי השמורה: "תפקידם העיקרי של פקחי השמורה היה להגן על הנחלה שנמסרה לפיקוחם מפני התערבות אנושית, כדי לשמור על 'האיזון הטבעי' שלה, התגלמות החוכמה האינ-סופית של האל או הטבע" (Bauman, 2007: 98-99). פקחי השמורה אינם מייצרים אוטופיות; אלוהים או הטבע יצרו את "שרשרת ההווה הגדולה", ותפקיד הפקחים הוא לשמור עליה.

בתקופה המודרנית החלו אנשים לראות בעצמם גננים: "הגנן מניח שאין סדר בעולם [...] הגנן יודע טוב יותר אילו סוגים של צמחים יש לגדל ואילו יש לעקור. תחילה הוא מדמיין בראשו את הסדר הרצוי, ואז מוודא שהדימוי ייחרט בחלקת האדמה [...]". הגננים הם יצרני האוטופיה הנלהבים והמיומנים ביותר" (שם: 99). אוטופיות חברתיות הן אפוא תוצר מובהק של התקופה המודרנית.

בתקופה הפוסטמודרנית או בתקופת המודרניות הנזילה, אנשים תופסים את עצמם כציידים: "בהבדל משני הטיפוסים שקדמו לו, לצייד לא אכפת כלל מ'איזון הרברים' השלם, הטבעי או המתוכנן [...] הגיוני שבעולם המאוכלס בעיקר בציידים יש רק מקום קטן, אם בכלל, להגיגים אוטופיים" (שם: 101). אמנם, גם לציידים יש אוטופיות, אך כולן מציעות שירותים פרטיים לפרטים שמחפשים סיפוק פרטי או בריחה פרטית ממצוקות פרטיות" (שם: 102-103).

לצורך שיקום האוטופיה החברתית והחינוכית אנחנו זקוקים קודם כול לגננים, "יצרני האוטופיה הנלהבים והמיומנים ביותר". אך הגננים, כזכור, הם אנשים מסוכנים; הגננות הנלהבת והמיומנת שלהם הפכה את המאה הקודמת למאה הטראומטית ביותר בתולדות האנושות. יש לרסן ולאזן את הגננים בעזרת הציידים ופקחי השמורה. הציידים יזכירו להם שהגן עשוי מיחידים אנושיים וכל יחיד הוא עולם ומלואו, תכלית ולא אמצעי; ופקחי השמורה יזכירו להם שהגן, הסביבה הטבעית והאנושית, התהווה במשך שנים רבות (על ידי שען פיקח או שען עיוור) תוך כדי יצירת איזונים מופלאים אך שבירים; יש לשמור עליו ולעבוד בו בזהירות רבה. אולי מטפורה סינתטית כזאת של גננים בעלי תודעה הומניסטית ואקולוגית עשויה לשמש נקודת מוצא ראשונית להגדרה מחודשת של הבוגרים הרצויים.

מקורות

- אדר, צבי (1942 [1976]). החינוך מהו?: לבירור מטרת החינוך והסמכות המחנכת. ירושלים: מאגנס.
- איגן, קירן (2009). חינוך להבנה: שלבים בהתפתחות ההבנה האנושית (אמיר צוקרמן, מתרגם). בני ברק: ספרית פועלים.
- אפלטון (1955). פרוטגורס. כתבי אפלטון (יוסף ג' ליבס, מתרגם, עמ' 71-11). ירושלים: שוקן.
- באומן, זיגמונט (2007). מודרניות נזילה (בן ציון הרמן, מתרגם). ירושלים: מאגנס.
- באומן, זיגמונט (2013א). מודרניות והשוואה (יניב פרקש, מתרגם). תל אביב: רסלינג.
- באומן, זיגמונט (2013ב). תרבות בעולם מודרני נזיל (מיכל ספיר, מתרגמת). בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- בארבר, בנג'מין (2001). ג'יהאד נגד מק'עולם (דרורה בלישה, מתרגמת). תל אביב: כבל.
- ג'יימסון, פרדריק (2008). פוסטמודרניזם: או ההיגיון התרבותי של הקפיטליזם המאוחר (עדי גינצבורג-הירש, מתרגמת). תל אביב: רסלינג.
- ראקוורת, אנג'לה (2017). גריט: להט + התמדה + נחישות = הצלחה (עפר קובר, מתרגם). תל אביב: מסר.
- הורקהיימר, מקס (2010). ליקוי מאורות התבונה (אביעד שטיר, מתרגם). ירושלים: שלם.
- הרפז, יורם (2016). חינוך מחפש את "המאה ה-21": הערת שוליים למאמרה של ענת זוהר. בתוך שלמה בק (עורך), מידע, ידע ודעת: הרנ"א של החינוך (עמ' 114-125). תל אביב: מכון מופ"ת.
- וייט, ג'ון (2001). החינוך וקץ עידן העבודה: פילוסופיה חדשה של עבודה ולמידה (נעמי שנקר, מתרגמת). תל אביב: מסדה.
- ליוטר, ז'אן-פרנסוא (1999). המצב הפוסטמודרני (גבריאל אש ואריאלה אזולאי, מתרגמים). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- לם, צבי (1973). ההגיונות הכותרים בהוראה. בני ברק: ספרית פועלים.
- לם, צבי (2002). במערבולת האידאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים. ירושלים: מאגנס.
- נוסבאום, מרתה (2017). לא למטרות רווח: מדוע הדמוקרטיה זקוקה למדעי הרוח (שירן בק, מתרגם). תל אביב: מכון מופ"ת והקיבוץ המאוחד.
- סאלברג, פאסי (2015). לומדים מפינלנד: תובנות ממערכת חינוכית מוצלחת (תמי אילון-אורטל, מתרגמת). תל אביב: מכון מופ"ת והקיבוץ המאוחד.
- סטיינר, ג'ורג' (2001). אראטה: מאזן של חיים (יוסי מילוא, מתרגם). תל אביב: עם עובד.
- קימלינג, ברוך (2004). מהגרים, מתיישבים, ילידים. תל אביב: עם עובד.
- Bauman, Zygmunt (2004). *Identity*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Bauman, Zygmunt (2007). *Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty*. Cambridge, MA: Polity Press.
- Bauman, Zygmunt (2008). *Does Ethics Have a Chance in a World of Consumers?* Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Bauman, Zygmunt (2012). Times of Interregnum. *Ethics and Global Politics* 5(1), 49-56.
- Bauman, Zygmunt (2013, October). *Living in times of Interregnum*. Lecture delivered at The World Public Forum: Dialogue of Civilizations. University of Trento, Italy.
- Dewey, John (1938). *Experience and Education*. New York: Simon & Schuster.
- Fenstermacher, Gary, & Soltis, Jonas (1986). *Approaches to Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Jacoby, Russel (1999). *The End of Utopia: Politics and Culture in an Age of Apathy*. New York: Basic Books.
- Kohlberg, Lawrence, & Rochelle, Mayer (1972). Development as the Aim of Education. *Harvard Educational Review* 42(4), 449-496.
- Olson, David (2003). *Psychological Theory and Educational Reform: How School Remakes Mind and Society*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Ravitch, Diane (2000). *Left Back: A Century of Failed School Reforms*. New York: Simon & Schuster.
- Rorty, Richard (1999). Education as Socialization and as Individualization. *Philosophy and Social Hope* (pp. 114-126). New York: Penguin Books.
- Sarason, Seymour (1996). *Revisiting "The Culture of the School and the Problem of Change"*. New York: Teachers College Press.
- Scheffler, Israel ([1964] 1989). Philosophical Models of Teaching. *Reason and Teaching* (pp. 67-81). London, England: Routledge & Kegan Paul.
- Schubert, William (1986). *Curriculum: Perspective, Paradigm, and Possibility*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Sidorkin, Alexander (2002). *Learning Relations: Impure Education, Deschooled Schools, and Dialogue With Evil*. New York: Peter Lang.
- Tyler, Ralph (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

הגיונות סותרים ב"הגיונות הסותרים" **עיון ביקורתי במחשבת החינוך של צבי לם***

הגותו החינוכית של צבי לם, כמו כל הגות ראויה לשמה, טעונה במתחים פנימיים – תולדה של הגיונות סותרים המתרוצצים בקרבה; ושרויה במתחים חיצוניים – תולדה של אי־התאמות בין "ההגיונות הסותרים" לבין המציאות וההגות של ימינו. כיוון שהגותו של לם שיטתית ומעמיקה מאוד (לא נכתבה בעברית תאוריה חינוכית שיטתית ומעמיקה כמותה), ויש לה השפעה רבה מאוד על שיח החינוך בארץ (היא הגיעה למעמד המכובד שבו אין צורך לעיין בה, כולם מכירים אותה, היא באוויר), כדאי לחשוף את המתחים הפנימיים והחיצוניים שפועלים בה ועליה, ולברוק אם היא מחזיקה מעמד בלחצו של עיון ביקורתי וכיצד.¹

טיפולוגיות של החינוך וההוראה

לם לא היה הראשון ולא האחרון שאיתר בשיח החינוכי כמה שיחי חינוך נבדלים, תיאר וניתח אותם. אפלטון (ראו למשל בדיאלוג "פרוטגורס") כבר הבחין בין החינוך הסופיסטי, התועלתני, שמטרתו לצייד את צעירי אתונה השאפתנים בכלים רטוריים לניהול קריירה פוליטית (סוציאליזציה, בלשונו של לם) ובין החינוך שלו, ה"אפלטוני", שמטרתו חתירה לאמיתית, לטוב וליפה (אקולטורציה, בלשונו של לם).
דיואי (1959; הרפז, 2008א: 20-25) היה הראשון שהבחין באופן שיטתי בין החינוך המסורתי, ה"ישן" (סוציאליזציה ואקולטורציה, בלשונו של לם), ובין החינוך

* גרסה ראשונה של המאמר התפרסמה בכתב העת גילוי דעת, 13, 2018: 41-73.

1 שיתפתי את צבי לם במחשבות הביקורתיות שלי על הגותו בשיחות שניהלנו בשנת 1999 והתפרסמו בספר בעריכתי: צבי לם – לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות (2000). ראו להלן.

הפרוגרסיבי, "החדש" (אינדוידואציה, בלשונו של לם), כדי לשלול את שניהם כ"גישות דיכוטומיות" ולהציע במקומם "אפשרות ביניים" – חינוך שבו האינטרסים של היחיד ושל החברה תומכים זה בזה. במושגיו של לם, הגותו של דיואי "אקלקטית", צירוף של סוציאליזציה ואינדוידואציה (הרפז, 2000: 23-31).²

קרוב יותר אלינו, ושלושים שנה לפני פרסום ספרו של לם ההגיונות הסותרים בהוראה, פרסם צבי אדר את ספרו החינוך מהו? (1976 [1942]). על שאלה זו ניתנו לדעתו ארבע תשובות מטעמן של ארבע השקפות הממצות את שיח החינוך: האינדוידואליסטית (אינדוידואציה), החברתית (סוציאליזציה), ההומניסטית (אקולטורציה) והדתית (סוציאליזציה ו/או אקולטורציה). אדר, כמו דיואי, לא ביקש רק לתאר ולנתח את שיח החינוך, אלא גם לקדם טענה: שתי ההשקפות הראשונות, האינדוידואליסטית והחברתית, אינן יכולות להנחות את החינוך, משום שהן אינן יכולות מבחינה לוגית להפיק מתיאור של היחיד או מתיאור של החברה דימוי אידאלי של היחיד או של החברה, דימויים שבלעדיהם אי אפשר לחנך. דימוי אידאלי כזה גלום לדעתו בהשקפה השלישית, ההומניסטית, דימוי רווי ערך של "להיות אדם", ולכן היא מאפשרת חינוך. על הדימוי הזה להנחות גם את ההשקפה הרביעית, הדתית, כדי שהיא לא תידרדר לאינדוקטרינציה.

בסוף אותו עשור (1949) פרסם רלף טיילר (Tyler) את ספרו רב ההשפעה בתחום תכנון לימודים *Basic Principles of Curriculum and Instruction* ("עקרונות יסוד לתכנון הלימודים וההוראה"), שבו תיאר את "המחלוקת הגדולה" בין שלושה מחנות על "מקור המידע" שיש להפיק ממנו מטרות חינוך ותוכניות לימודים: הסוציולוגים (תומכי הסוציאליזציה), המהותניים (essentialists) (תומכי האקולטורציה) והפרוגרסיבים (תומכי האינדוידואציה). המחנה הראשון "רואה בניתוח הבעיות הלוחצות של החברה הקיימת את מקור המידע שממנו יש להפיק את מטרות החינוך". המחנה השני "מתרשם מגוף הידע הגדול שנאסף לאורך אלפי שנים, מה שמכונה מורשת התרבות, וקובע שהוא המקור הראשוני להפקת מטרות החינוך". והמחנה השלישי "מדגיש את חשיבות חקר הילד על המניעים של הילד, הבעיות שהוא נתקל בהן והמטרות שיש בתודעתו [כמקור מידע להפקת מטרות חינוך ותוכניות לימודים]". טיילר אינו נותן עדיפות לאחד מ"מקורות המידע" הללו; בלשונו של לם הוא "אקלקטי": "נקודת המבט המאומצת במהלך המחקר הזה היא שאף לא מקור מידע אחד ראוי לספק בסיס להחלטות נבונות וכוללות בנוגע למטרות בית הספר. לכל מקור מידע יש ערך מסוים. יש לשקול כל מקור במהלך תכנונה של תוכנית לימודים מקיפה" (Tyler, 1949: 4-5).

2 בפרק בספרו דמוקרטיה וחינוך העוסק במטרות החינוך דן דיואי בשלוש מטרות: "העמדתנו למבחן זה שלוש מטרות כלליות: התפתחות בהתאם לטבע [אינדוידואציה], יעילות חברתית [סוציאליזציה] ותרבות או התעשרות רוחנית אישית [אקולטורציה]" (1969: 100).

בשנה שבה פרסם לם את ההגיונות פרסמו לורנס קולברג ורושלה מאייר מאמר בשם *Development as the Aim of Education* (Kohlberg & Mayer, 1972) ("התפתחות כמטרת החינוך"), ובו תיארו וניתחו שלושה זרמים עיקריים בחינוך המבוססים על שלוש תאוריות פסיכולוגיות-התפתחותיות: הזרם הרומנטי, החותר לגילוי העצמי הפנימי (אינדיווידואציה); הזרם של העברה תרבותית, המופיע בשתי גרסאות: גרסה מסורתית של הנחלת ידע וערכים באמצעות הפנמה (אקולטורציה) וגרסה חדשה של הקניית ידע, מיומנויות וערכים הנחוצים לחיים בחברה הטכנולוגית בת ימינו (סוציאליזציה); הזרם הפרוגרסיבי, שלפיו ההתפתחות אינה נובעת מבפנים, כגרסת הזרם הרומנטי, ולא מבחוץ, כגרסת הזרם של הנחלה תרבותית, אלא מתוך יחסי גומלין בין פנים לחוץ, בין היחיד לחברתו ולתרבותו (זרם אקלקטי). גם לקולברג ומאייר הייתה "אג'נדה": הם ביקשו לקדם את הזרם השלישי, המבוסס על הגותם ומחקריהם של דייואי ופיאז'ה, משום שרק הוא מציע "אידאולוגיה" פדגוגית מבוססת תאוריה ומונחית ערכים.

ארבע-עשרה שנה לאחר ההגיונות של לם פרסמו גרי פנסטמאכר וג'ונס סולטיס (Fenstermacher & Soltis, 1986) את ספרם *Approaches to Teaching* ("גישות להוראה"), ובו תיארו וניתחו שלוש גישות להוראה: "הגישה הביצועית", שמטרתה לצייד את התלמידים במערך מיומנויות וידע שיסייע להם להסתגל לחברה ולהצליח בה (סוציאליזציה); "הגישה התרפיסטית", שמטרתה לטפח מודעות עצמית ולסייע לכל תלמיד ותלמידה לממש את עצמם (אינדיווידואציה) ו"הגישה המשחררת", שמטרתה לחנוך את התלמידים לתרבות כדי לשחרר מדעות ועמדות חסרות תבונה ולאמץ במקומן דעות ועמדות תבוניות (אקולטורציה). המחברים נוטים לגישה השלישית משום שהיא מקדמת את דמות "האדם המחונך", הקרובה יותר לדעתם ל"חינוך", אך הם אינם לוחצים על הקוראים-מורים להכריע לטובת אחת הגישות משום שלדעתם יש סתירות מושגיות בין הגישות, אך אין סתירות מעשיות ביניהן, ולכן יש להתור לשילוב של שלושתן בהוראה (שם): 61. כפי שנראה בהמשך, לם חשב בדיוק להפך: אין סתירות מושגיות בין ההגיונות ברמת המטרות, אך יש סתירות מעשיות ביניהם ברמת האמצעים³.

שבע-עשרה שנה לאחר פרסום ההגיונות תיאר ריצ'רד רורטי (Rorty, 1999) במאמר *Education as Socialization and as Individualization* ("חינוך כסוציאליזציה ואינדיווידואציה") את שיח החינוך באמריקה כשיח מפוצל לשתי עמדות, ימין ושמאל. הימין מדבר על אמת, אמיתות מוסכמות שיש לטעת בתודעתם של התלמידים

3 לם: "כל אידאולוגיית חינוך היא צירוף מהורק של מטרות ואמצעים. בניגוד לסברה המקובלת, מטרות החינוך השונות, כשהן לעצמן, עשויות להשתלב זו בזו על נקלה ואינן סותרות זו את זו. האמצעים המיוחדים הצמודים לכל אחת מהן הם שאינם מאפשרים את שילובן" (2002: 179).

סוציאליזציה בלשונו של רורטי, אך במובן של סוציאליזציה תרבותית, כלומר אקולטורציה. רורטי משתמש גם במושג אקולטורציה; והשמאל מדבר על חופש, שחרור מאמיתות מוסכמות "מובנות מאלהן" לצורך מימוש הפוטנציאל האנושי (אינדוידואליזציה בלשונו של רורטי). באמריקה, כתב רורטי, נפתר המתח בין הגישות בפשרה מעשית, שבה הימין לקח את החינוך בבתי הספר והשמאל את החינוך באוניברסיטאות. רורטי חשב שהאינדוידואליזציה צריכה לבוא לאחרי הסוציאליזציה והאקולטורציה, שכן צריך קודם להפנים אמיתות מקובלות כדי להשתחרר מהן אחר כך, ונתן לאינדוידואליזציה משמעות של "עיצוב עצמי" או "יצירה עצמית" ברוחם של דייואי וניטשה.

עשרים וחמש שנה לאחר ההגיונות פרסם קירן איגן (Egan, 1997) את ספרו *The Educated Mind* ("הנפש המחונכת"). הספר ראה אור בעברית ב־2009 בשם *חינוך להבנה*, המתאר ומנתח שלושה "רעיונות שאינם מתיישבים זה עם זה" החולשים על החינוך ומבלבלים אותו: רעיון הסוציאליזציה – הקניית ידע, מיומנויות וערכים הרווחים בקרב אזרחי החברה הבוגרים; הרעיון האפלטוני – חינוך לצורות מופשטות של ידע (אידאות) המאפשרות תפיסה של המציאות האמיתית ובימינו – חניכה לתרבות (אקולטורציה); הרעיון הרסויאני, חינוך בהתאם להתפתחות הטבעית של הילד ובימינו – חינוך למימוש עצמי (אינדוידואליזציה). גם איגן כקודמיו לא רצה רק לתאר ולנתח, אך גם לא לקדם רעיון אחד מתוך השלושה. מאחר שבין שלושת הרעיונות "קיימות שלוש סתירות נחרצות", וכיוון ששום רעיון, לדעתו, אינו משכנע היום, הוא הציע "רעיון רביעי חדש": חינוך להבנה בהתאם להתפתחות הטבעית של "סוגי הבנה" (לדעתי, "הרעיון הרביעי" של איגן שייך במושגיו שלו לרעיון האפלטוני ובמושגיו של לם להגיון האקולטורציה. כלומר, איגן אינו מציע "רעיון חדש", רק גרסה חדשה, מרשימה מאוד, לרעיון ישן).⁴

אפשר להזכיר הוגי חינוך נוספים שחילקו את שיח החינוך בדומה, יותר ופחות, ללם. למשל, ישראל שפלר חילק את ההוראה לשלושה מודלים (Scheffler, 1989); מורטימר אדלר חילק את ההוראה לשלושה רפואי הוראה בעלי מטרות שונות (Adler, 1982); ויליאם שוברט כתב על שלוש פרדיגמות של תוכנית הלימודים (Schubert, 1986); גרט ביאסטה (2010; 2013) כתב על שלושת ממדי החינוך או תחומי החינוך; ריצ'רד קוואנץ כתב על שלוש פילוסופיות של חינוך (Quantz, 2015). טיפולוגיות מסוג זה אינן רק תוצר של חוכמה אנליטית של פילוסופים, אלא גם

4 לאחר שקראתי את ספרו של קירן איגן שלחתי לו מייל וכתבתי לו ששנות דור לפניו כתב צבי לם על אותם "רעיונות" ועל הסתירה ביניהם. איגן קרא את ספרו של לם *Conflicting Theories of Instruction* ("עברתי קשה כדי להשיג אותו") והשיב: "אני נבוך כשם שאני גאה שכיוונתי לדעתו של הוגה מקורי ומעמיק". בספרו *The Future of Education* ("עתיד החינוך", 2008) הוא כתב: "התאוריה שלי מהדהדת את התובנה של לם".

ממצא אמפירי של חוקרים. ג'ון גודלד, לדוגמה, מייין במחקרו, המחקר המקיף והמעמיק ביותר שנעשה עד כה על בתי הספר, את מטרת בתי הספר המוצהרות לפי קטגוריות דומות (Goodlad, 1984: 50–56).

העיקר אפוא הובן: התאוריה הטיפולוגית של לם ממוקמת במסורת מחשבתית-חינוכית מבוססת; הוגי חינוך לפניו ואחריו תיארו וניתחו הגיונות – גישות, זרמים, אידאולוגיות, מקורות מידע, פרדיגמות, רעיונות, דפוסים, מודלים, ממדים, תחומים, פילוסופיות – סותרים או משלימים בחינוך.

אך גם אם תאוריית "ההגיונות הסותרים" לא "קפצה מראשו" של לם, היא התאוריה העשירה ביותר של החינוך וההוראה ובעלת העוצמה הרבה ביותר. היא (1) בעלת כושר הסכרי עצום – עושה סדר בסבך המושגים והמעשים של החינוך; (2) חסכונית – שלושה הגיונות הוראה בעלי תשעה ממדים המחולקים לשלוש קטגוריות; (3) בעלת יכולת ניבוי – כל דפוס הוראה שיופיע בעתיד ישתייך לאחד (או שניים או שלושה) מהגיונות ההוראה (יכולת הניבוי חשודה כמובן במעגל הרמנויטי: דפוסי ההוראה שיופיעו יפורשו בהתאם לתאוריית ה"הגיונות" ולכן "יאששו" אותה. ראו בהמשך).

ההגיונות של לם

ב־1972 פרסם צבי לם את ספרו **ההגיונות הסותרים בהוראה**.⁵ ב־1973 ראה הספר אור במהדורה חדשה עם "הקדמה למהדורה השנייה", ומאז הורפס שוב ושוב, מה שמעורר תמיהה משום שהספר אינו ידידותי לקורא – הרעיונות מופשטים ודחוסים, הרציפות בין הפרקים מקוטעת, הסגנון והעיצוב מיושנים – ובכל זאת מדובר ככל הנראה בספר החינוך הנלמד, הנקרא והמדובר ביותר בארץ בארבעים וחמש השנים מאז פרסומו. הסיבה לכך מובנת: הוא מציע תאוריה יעילה מאוד של החינוך וההוראה, ולתאוריה יעילה יש ביקוש.

בפרק הראשון **בהגיונות**, "הגיונו של בית הספר והגיונו של ההוראה", נטען "שהנעשה בבית הספר אינו נעשה בו על פי ההיגיון הנגזר מן ההוראה. אין אלה צורכי ההוראה המכתביים את דפוסי פעולתו של בית הספר, אלא הצרכים שמקורם במבנהו" (שם: 12). מבנה בית הספר התאים לצרכים של חברת המאה התשע־עשרה שהקימה אותו, אך הוא מתמיד בקיומו ומכתיב לחינוך את מעשיו, "למרות שצורכי החברה

5 הספר לא היה אירוע חריף מעמי במחשבת החינוך של לם; היו לו הטרמות ופיתוחים מאוחרים. לדוגמה, שלושת המאמרים הפותחים את האסופה צבי לם – לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות (2000) מניחים תשתית לטיפולוגיה של ההגיונות, והמאמר "האידאולוגיות ומחשבת החינוך" (שם) פיתח את הטיפולוגיה הזאת והוסיף את הממד האידאולוגי, שהפך לרעיון המרכזי בספרו **במערכות האידאולוגיות** (2002).

השתנו מאז כמה פעמים". מדוע? משום שלא קיים גורם חזק דיו בתוך החינוך היכול להתאים את מבנה בית הספר לחברה הקיימת, וקיימים גורמים חזקים דיים מחוץ לחינוך שיש להם אינטרס לשמר את מבנה בית הספר ולנצל אותו לטובתם. מול הגיונו המבני של בית הספר נמצאים שלושה הגיונות הוראה – הגיון החיקוי (של החינוך כסוציאליזציה), הגיון העיצוב (של החינוך כאקולטורציה) והגיון הפיתוח (של החינוך כאינדיווידואציה). ההגיון הראשון מתאים למבנה בית הספר ונקלט בו. למעשה, בית הספר ההמוני, שהתפשט בעולם בעזרתם של חוקי חינוך חובה, נבנה על בסיסו של הגיון זה ורחח את שני ההגיונות האחרים. כל ניסיון להחזיר את שני ההגיונות הדרחיים לבית הספר נידון מראש לכישלון.

בפרק השני, "מהות ההוראה", מתוארים הניסיונות המאכזבים ליצור תאוריה משכנעת שתסביר ותנחה את ההוראה. הפרק, והספר כולו, מציעים תאוריה כזאת על בסיס הגדרת ההוראה כ"צירוף הגיונות סותרים המתרוצצים בקרבה". בחירה מושכלת בנסיבות מסוימות ליישם הגיון הוראה אחד מתוך השלושה היא הביטוי המובהק למקצועיותה של ההוראה: "המאפיין את מקצועיותה של ההוראה הוא שיקול הדעת על אודות העשייה [...]". עיקרה של ההוראה הוא אופן ההכרעות על פעולות הצריכות להיעשות" (שם: 83). ההוראה אפוא אינה פעילות לינארית הנצמדת להגיון הוראה אחד, אלא פעילות דיאלקטית הנעה בין חלופות – שלושה הגיונות הוראה. על פי "הגישה הדיאלקטית", הנקודה הארכימדית שעליה יש להציב את מנוף ההוראה היא ההכרעה בין הגיונותיה הסותרים של ההוראה "בהתאם למצבם האקטואלי של הלומדים".⁶

הפרק השלישי, "הפיגומים המושגיים של תיאוריות ההוראה", שהוא עיקר הספר, מתאר ומנתח את שלושת הגיונות ההוראה, ש"כל תיאוריה של הוראה שייכת לאחד מהם או יותר", ושהכרתם חיונית לצורך יישום ההוראה הדיאלקטית. כל הגיון הוראה הוא מערכת מושגית הנותנת משמעויות לכידות מבחינה לוגית (לכן "הגיון") למושגי היסוד של ההוראה או ל"ממדים" שלה: מטרות ההוראה (מהות המטרות, ההישגים, המשמעות החברתית של ההוראה), נתוני ההוראה (לומד, תכנים, מורה) ואמצעי ההוראה (מוטיבציה, פעילות, הנהגה) (שם: 92, 252-253). הזיקות הלוגיות בין המשמעויות של ממדי ההגיונות נובעות ממטרותיהם: לסגל את התלמידים לחברה (סוציאליזציה), או לעצב את רוחם של התלמידים לאור האמיתות והערכים המכוננים את התרבות המועדפת (אקולטורציה), או לאפשר לכל תלמיד לממש את עצמו (אינדיווידואציה).⁷

6 כדי לאמן מורים בהכרעה דיאלקטית כזאת פרסם לם אסופה של חוברות דידקטיות בשם הכרעות דידיקטיות: תרגילים בשיקולי דעת פדגוגיים (1976). האסופה לא זכתה לתפוצה וליישום בקנה מידה נרחב, עדות נוספת לבעייתיות של ההוראה הדיאלקטית, שארון בה בהמשך.

7 לם אינו נותן בפרק הזה לסוציאליזציה, לאקולטורציה ולאנדיווידואציה מעמד של מטרות-על המקנות לכידות הגיונית לממדי ההוראה, אלא מתייחס אליהן כאל ממד נוסף של ההוראה, "המשמעות החברתית המיוחסת להוראה"; אך גם בהגיונות, ובאופן שיטתי יותר במקומות אחרים (למשל, הרפז 2000: 217-217).

הפרק הרביעי, "המפה הקוגניטיבית של ההוראה", מציג מפה מושגית של התכנים שנידונו בפרק הקודם לצורך הבנת שדה ההוראה ובעיקר לצורך התנהלות מקצועית בו: "השימוש העיקרי שלמענו הוצגה כאן [המפה הקוגניטיבית], הוא לצורך הכרעות בדבר פעולות שעל המורה לנקוט בהן בתהליכי ההוראה המתבצעים למעשה" (שם: 251), כלומר לצורך הוראה דיאלקטית.

בפרק החמישי, "המורה וההוראה", נטען ששיקול דעת חינוכי על בסיס הכרת המפה הקוגניטיבית של ההוראה אינו מבטיח הוראה טובה; הוא תנאי הכרחי אך לא מספיק. המורה צריך עוד כמה עמדות, תכונות ומיומנויות כדי לבצע הוראה טובה. שאלה יסודית המתבקשת לנוכח דברים אלה היא מדוע ישנם לדעתו של לם שלושה הגיונות הוראה, לא יותר ולא פחות; ומהו מעמדם האונטולוגי – האם הם עובדה מקרית (ממצא אמפירי) או הכרחית (מסקנה אנליטית). באחת השיחות שערכתי עם לם, שנות דור לאחר פרסום ההגיונות, הקשיתי עליו בנקודה זו:

הרפז: הרעיון המהותי ביותר שלך הוא שמחשבת החינוך נעה בשלושה אפיקים – "הגיונות". האם זהו ממצא אמפירי או הכרח לוגי? האם זו "אמת" אינדוקטיבית או דדוקטיבית? האם יכול, עקרונית, להופיע יום אחד חינוך שאינו שייך לאחד משלושת ההגיונות ויהיה צורך להמציא לכבודו היגיון רביעי, באותו אופן שבו עשוי להופיע יום אחד עורב לבן ולשבש את ההכללה "כל העורבים שחורים"? לם: קשה לי לענות על שאלה זו אך אנסה. בזמנו [1969] ערכתי מחקר אמפירי שממנו הפקתי את תיאוריית שלושת ההגיונות. במובן זה ההגיונות הם ממצא אמפירי. אך המשך העיון בסוגיה זו לימד אותי שהגיונות אלה הם הכרח לוגי. כל מה שמצאתי בחינוך שאינו תואם את אחד ההגיונות האלה מהווה צירוף של יסודות הלקוחים משני ההגיונות או שלושתם. על יסוד זה אני משער כי אפשרות רביעית, השונה באופן עקרוני משלושת הגיונות אלה, אינה אפשרית (הרפז, 2000: 407-408).⁸

254: לם, (2002). הוא הראה שהגיונות ההוראה הם באי כוחם של שלושת "ארוני החינוך" – החברה (סוציאליזציה), התרבות (אקולטורציה) והיחיד (אינדיווידואציה) – ולפיכך יש להם מעמד אחר, החורג מזה של שאר ממדי ההוראה.

8 באסופה שערכתי בשם חינוך לחשיבה ביקורתית (1996) כללתי מאמר שלי בשם "חינוך לחשיבה ביקורתית – לקראת 'הרפוס הרביעי'" (הקפתי את "הרפוס הרביעי" במירכאות כדי לסמן שזו השערה מהוססת). טענתי שכדי לתת מקום לחינוך לחשיבה ביקורתית במסגרת שיטת ההגיונות של לם, צריך אולי להמציא דפוס הוראה רביעי. לם הקדים מבוא לאסופה וכעס על העורך: יש רק שלושה הגיונות חינוכיים; אין צורך להמציא היגיון רביעי! מדוע? כי "שלוש הגישות [הגיונות] מעוגנות בשלוש הישויות שהחינוך נוגע בהן: החברה שהחינוך מתרחש במסגרתה, התרבות שאותה מוטל על החינוך להעביר לחניכיו – שתי ישויות אלה הן מושאים עקיפים של החינוך – והיחיד, שהוא מושאו הישיר של החינוך" (שם: 35).

זהו אם כן "הקשר הצידוק" של לם: במחקרו האמפירי דימויים של הוראה [1969] (1973) הוא גילה עובדה מקרית: בשיח ובמעשה החינוך יש שלושה הגיונות הוראה; ובמחקרו האנליטי (עיון שיטתי בספרות החינוך) שנעשה לאחר מכן הוא גילה שעובדה זו אינה מקרית אלא הכרחית משום שהיא מעוגנת בשלוש הישויות שהחינוך מנהל על ידן ומתנהל ביניהן – החברה, התרבות והיחיד. אך נראה שלם לא גילה במחקרו את שלושת הגיונות ההוראה, אלא ניגש אל מחקרו כשהוא מצויד כבר בהבחנות אלה ומיין את הממצאים בהתאם להן, כפי שמלמד המבוא למחקר זה (שם: 1-26). המחקר האמפירי של לם שבוי אפוא במעגל הרמנויטי מובהק: הממצאים מפורשים בעזרת מערך מושגי מסוים ואז שבים ו"מאששים" אותו.

כך או כך, נראה שהתובנה האונטולוגית של לם ביחס לקיומם של שלושה הגיונות הוראה היא שהקיום האנושי הוא תלת-ממדי: האדם חי בממד חברתי, בממד תרבותי ובממד אישי, וכל ממד כזה מפיק חינוך טיפוסי, היגיון הוראה, המכין את הצעירים לחיים בו.

מתחים פנימיים

תאוריית ההגיונות הסותרים של לם חושפת את הסתירה בין הגיונות ההוראה. ניסיון לכונן הרמוניה ביניהם, כך משתמע מדבריו, הוא סימן לחולשה אנושית טיפוסית המבקשת ליישב את הסתירות בין כל הערכים הטובים, סוג של נחמה מטפיזית (ניטשה) או הונאה עצמית (סארטר). אך התאוריה של לם עצמה על "ההגיונות הסותרים בהוראה", כמו כל תאוריה, צריכה להיות נטולת סתירות, הרמונית, ובכך היא נכשלת חלקית. ההגות החינוכית של לם מכילה סתירות בעיקר סביב תכליתה המעשית – ההוראה הדיאלקטית.

בין הוראה דיאלקטית לסתירה בין ההגיונות

לם רצה לא רק להבין את ההוראה, אלא גם לשנות אותה (ברוח התזה הידועה של מרקס), כלומר לאפשר ולעודד הוראה טובה – "הוראה דיאלקטית". הוראה דיאלקטית היא התכלית המעשית של הבנת ההוראה, של מציאת והמצאת שלושת ההגיונות הסותרים המתרוצצים בקרבה. אך הרעיון של הוראה דיאלקטית שרוי במתח עד כדי סתירה עם רעיון מרכזי אחר של לם – הסתירה בין ההגיונות. נסביר.

בפרק "מהות ההוראה" בהגיונות ניסח לם את עקרונותיה של הוראה "תכליתית" או

9 "הקשר הצידוק", תיאור לאחר מעשה, מסודר ומנומק, של התהליך שבו התרחשה לכאורה תגלית מדעית; לעומת "הקשר הגילוי", תהליך התגלית המדעית כפי שהתרחש בפועל, תהליך פרוץ יותר ופחות מסודר ומנומק.

"מקצועית" (ההדגשות במקור): "1. לא ניתן להורות בריזומנית על-פי כל הגיונותיה של ההוראה ואף לא ניתן להורות על-פיהם לסירוגין; 2. כל הכרעה לצד אחד הסגנונות של ההוראה כרוכה בסיכון אובדן היתרונות האפשריים של סגנון אחר" (1973: 74-75). העיקרון השני מסביר את העיקרון הראשון. לא ניתן (ניתן, אך לא רצוי) להורות לסירוגין (באופן קפריזי) על פי הגיונות ההוראה משום שתוצאותיו של היגיון אחד מנטרלות את תוצאותיו של ההיגיון האחר. עתה מצטרף עיקרון שלישי ומעורר תמיהה: "3. ההכרעה לצד אחד הסגנונות של ההוראה אינה הכרעה חרי-פעמית" (שם: 76).¹⁰ כלומר, אף על פי שהגיונות ההוראה סותרים, מנטרלים זה את השפעתו החינוכית של זה, ההכרעה לטובת אחד מהם זמנית ומועמדת לשינוי. התמיהה מתבססת בסוף הפרק, הממליץ, כמסקנה המתבקשת לכאורה מהדברים שנאמרו עד כה, על הוראה דיאלקטית: "את ההוראה [הדיאלקטית] ניתן להגדיר כפעילות המתבצעת על-פי הכרעות בין מטרות סותרות ובין אמצעים סותרים, המוכרעות על-פי נתוני המצב שבו היא מתחוללת" (שם: 88). כלומר, הוראה טובה, הוראה דיאלקטית, היא הוראה המתמרנת באופן מושכל, "על פי נתוני המצב שבו היא מתחוללת", בין הגיונות ההוראה.

העובדה ששני עקרונותיה הראשונים של ההוראה המבוקשת אינם מתיישבים עם עקרונה השלישי ועם מסקנת הפרק כולו, ההוראה הדיאלקטית, מעוררת תמיהה. אם כל היגיון הוראה מבטל את ההשפעה החינוכית של היגיון ההוראה שקדם לו, מדוע להחליף היגיון הוראה אחד באחר? מדוע לבטל את תוצרי החינוך שהיגיון הוראה אחד השיג, לעיתים קרובות לאחר זמן רב ומאמץ גדול, על ידי תוצרים אחרים של היגיון הוראה אחר?

לם חוזר בנוסחים שונים לאורך הספר כולו על עקרון הסתירה (המעשית) בין הגיונות ההוראה. למשל:

כל אחד משלושת הגיונות ההוראה – החיקוי, העיצוב והפיתוח – יוצר סגנון הוראה נבדל. מעשי הוראה הנשלטים על-ידי סגנון אחד מבטלים או למצער פוגעים בהשפעתם האפשרית של מעשים הנשלטים על-ידי סגנון אחר. כך, דרך משל, אינך יכול להקנות לתלמיד את דרך הפתרון של בעיה במתמטיקה על-פי נוסחה שנתת בידיו כאקסיומה ובו בזמן לצפות שיתגלה בו הצורך לגלות את הנוסחה בכוחות עצמו. יתר על כן, אם לימדת אותו שבעיות נפתרות באמצעות נוסחאות שלומדים אותן בעל-פה, ספק אם תוכל עוד להביאו לכך, באחד משלבי ההוראה, שינסה להעמיד נוסחה בכוחות עצמו (שם: 74).

10 על העיקרון הרביעי של הוראה טובה, הוראה המבוססת על ערעור והבניה, אני מדלג. הוא אינו רלוונטי לטיעון.

ובכן, אם תלמיד למד לפתור בעיות במתמטיקה באופן מכני באמצעות היגיון הוראה אחד, מדוע להחליף היגיון הוראה זה בהיגיון אחר כדי ללמדו לפתור בעיות באופן יצירתי? ואם רצינו ללמדו לפתור בעיות באופן יצירתי, מדוע לימדנו אותו לפתור בעיות באופן מכני מלכתחילה? הרי "אם לימדת אותו שבעיות נפתרות באמצעות נוסחאות שלומדים אותן בעל־פה, ספק אם תוכל עוד להביאו לכך, באחד משלבי ההוראה, שינסה להעמיד נוסחה בכוחות עצמו".

ועוד: שיטת ההוראה משפיעה על התלמידים משום שבהוראה "המדיום הוא המסר – שיטת ההוראה היא התוכן של ההוראה" (הרפז, 2000: 32). כלומר, השפעתו של המורה נובעת בעיקר מהאופן שבו הוא מלמד ופחות מהתוכן שהוא מלמד; ושיטת ההוראה נובעת ממטרת ההוראה וכרוכה בה ללא התר:

ההנחה האומרת שניתן להגיע לאותה מטרה עצמה בדרכים [שיטות] שונות בהוראה היא בדרך כלל מוטעית. האמצעים, הדרכים בהוראה, משפיעים על תוצריה. ההוראה אינה טכניקה ניטרלית. סגנון ההוראה קובע את טיב ההישג ולא כל מטרה ניתן להשיג באמצעות כל סגנון הוראה. מכאן נובע ששיקולים בדבר ההתאמה של אמצעים לצרכיו של התלמיד הם לעולם שיקולים בדבר המטרות. כאשר מחליפים אמצעים מחליפים מטרות (לם, 1973: 77).

אם כן, (1) לשיטת ההוראה (המדיום) יש השפעה חינוכית רבה; (2) החלפתה של שיטת הוראה אחת באחרת מבטלת את ההישגים החינוכיים של השיטה שהוחלפה; (3) החלפתה של שיטת ההוראה כרוכה בהחלפת מטרת החינוך. מה מצדיק אפוא "טרטור" כזה של התלמיד בין הגיונות הוראה סותרים, בין שיטות הוראה ומטרות הוראה המנטרלות זו את זו? איזה צידוק יש למהלך "דיאלקטי" כזה? באחת השיחות שלנו הצקתי ללם בנקודה זו. שאלתי על "הטלטול חסר הפשר של התלמיד בין השקפות עולם סותרות". לם השיב באריכות, אך לא השיב על השאלה (הרפז, 2000: 95-96). לם חשב ככל הנראה שיש מדרג בין ההגיונות: הגיון הפיתוח מתקדם יותר מהגיון העיצוב המתקדם יותר מהגיון החיקוי, גם מבחינה חינוכית (מידת ההתאמה לערכים נאורים) וגם מבחינה התפתחותית (הבשלתם הפסיכולוגית של התלמידים); ולכן כאשר תלמיד נמצא כשיר למעבר להיגיון הוראה מתקדם יותר, יש לקבל הכרעה לטובת היגיון זה חרף המחיר הכרוך במעבר (עוד אשוב לכך בהמשך). אבל גם כך המהלך הדיאלקטי נותר בעייתי משום שיישום של היגיון הוראה הנמצא במקום נמוך במדרג ההגיונות רק "מנמיך" את התלמיד עוד יותר (הגיון החיקוי, למשל, מעמיק את למידת השינון ואת הציות לסמכות). הגיון ההוראה המתקדם יותר יצטרך אפוא לעסוק ב"חינוך מחדש": לעקור את השפעותיו החינוכיות השליליות של ההיגיון הקודם כדי להכין את התלמיד לחינוך המתקדם יותר שהוא מציע (ושאולי יימחק על ידי היגיון

מתקדם עוד יותר).

לנוכח הסתירה בין הגיונות ההוראה, ההוראה הדיאלקטית, התכלית המעשית של תאוריית ההגיונות הסותרים, נראית תמוהה ביותר; ומצבה מסתבך עוד יותר אצל "לם המאוחר", שהפך את ההגיונות לאידאולוגיות (ראו באסופה זו "מורה טוב: בין הגיונות לאידאולוגיות").

בין הכרעה דיאגנוסטית להכרעה אידאולוגית

ארבע-עשרה שנה לאחר ההגיונות ביצע לם את "הסינתזה הגדולה" (הרפז, 2000: 255) ומיזג את שני המוקדים של הגותו, טבעה של ההוראה וטבעה של האידאולוגיה:¹¹ "מערכות טיעונים הממליצות על פעולות מסוימות בחינוך, או מצדיקות אותן ושוללות פעולות מסוג אחר, הן לעולם אידאולוגיות, גם כאשר הן מתחזות לפילוסופיה של החינוך או לתאוריה (מדעית) של חינוך [...]". כל הכרעה בחינוך היא הכרעה אידאולוגית" (הרפז, 2000: 230).

מדוע "כל הכרעה בחינוך היא הכרעה אידאולוגית"? משום שלכל "מערכת טיעונים" פדגוגית יש מבנה של אידאולוגיה. המבנה של כל אידאולוגיה, יהיה תוכנה אשר יהיה, כולל ארבעה יסודות (שם: 217-255; לם, 2002): (1) אסכטולוגיה:¹² דימוי של החברה הרצויה, ובמקרה של אידאולוגיה פדגוגית – דימוי של הבוגר הרצוי; (2) דיאגנוזה: אבחון של החברה המצויה, ובמקרה של אידאולוגיה פדגוגית – אבחון של התלמיד המצוי; (3) אסטרטגיה: תיאור האמצעים להפיכת החברה המצויה לחברה הרצויה, ובמקרה של אידאולוגיה פדגוגית – תיאור הגישות והשיטות הפדגוגיות והדידקטיות להפיכת התלמיד המצוי לתלמיד הרצוי; (4) קולקטיב: הגדרת הציבור שיחולל את השינוי ו/או שלמענו ייעשה השינוי, ובמקרה של אידאולוגיה פדגוגית – הגדרת הציבור שיחולל את השינוי החינוכי ו/או שלמענו ייעשה השינוי החינוכי.

11 לם התייחס להגיונות ההוראה כאל אידאולוגיות עוד לפני כן, למשל במחקרו דימויים של הוראה (1973 [1969]). אך במאמרו "האידאולוגיות ומחשבת החינוך" (הרפז, 2000) ואחר כך בספרו במערכות האידאולוגיות (2002) הוא ניסח את היחס הזה באופן שיטתי ומעמיק.

12 אני מעדיף את המושג אוטופיה על פני המושג אסכטולוגיה. האוטופיה ממריצה לפעולה בעולם הזה, בעוד שהאסכטולוגיה מחוללת ציפייה פסיבית לגאולה בעולם הבא. אני גם מעדיף להתחיל את הצגת רכיביה של האידאולוגיה (כפי שלם מצא/המציא אותם) מהאוטופיה ולא מהדיאגנוזה, כפי שלם עושה בכל המקומות שבהם הוא מציג אותם. האוטופיה, ולא הדיאגנוזה, היא היסוד המעצב את שאר יסודותיה של האידאולוגיה. בניגוד לאינטואיציה הרווחת, הדיאגנוזה נובעת (במידה רבה) מהאוטופיה ולא להפך. כדאי בהקשר זה לציין את "קץ האוטופיה" (Jacoby, 1999), המאפיין את עידננו הפוסטמודרני. האוטופיה, "אמונה שהעתיד יכול להתעלות באופן מהותי על ההווה" (ג'ייקובי), שהמריצה אנשים לעשייה (לעיתים קרובות הרסנית) בעידן המודרני שבקה בעידן הפוסטמודרני, שבו אנשים "איבדו אמון בסיפורי-על" ו"חיים עם אופק מחוק" (ליוטר, 1999). גם האוטופיות הפדגוגיות איבדו מכוון והן אינן סוחפות יותר את אנשי החינוך כמו בעבר. אתאר חלק מהסיבות בהמשך (ראו באסופה זו "הבוגרים הרצויים: לקראת הגדרה מחודשת").

הגיונות ההוראה הם "מערכות טיעונים" לטובת חינוך מסוים, חינוך כסוציאליזציה או חינוך כאקולטורציה או חינוך כאינדיווידואציה. במילים אחרות, הגיונות ההוראה הם אידאולוגיות או "אידאולוגיות-על" – שלוש משפחות שכל אידאולוגיה חינוכית ספציפית שייכת לאחת מהן או ליותר.
 הטבלה שלהלן מדגימה את המבנה האידאולוגי של הגיונות ההוראה:

אידאולוגיות-על			יסודות
אינדיווידואציה	אקולטורציה	סוציאליזציה	
הבוגר הרצוי: מוצא וממציא את עצמו, מממש את עצמו	הבוגר הרצוי: הפנים את האמיתות והערכים המכוונים את התרבות המועדפת	הבוגר הרצוי: הסתגל לחברה, ממלא ביעילות תפקידים חברתיים ומקצועיים	אוטופיה
התלמיד המצוי: לא מוצא וממציא את עצמו, אינו מממש את עצמו	התלמיד המצוי: לא הפנים את האמיתות והערכים המכוונים את התרבות המועדפת	התלמיד המצוי: לא הסתגל לחברה, אינו ממלא ביעילות תפקידים חברתיים ומקצועיים	דיאגנוזה
לדוגמה: תוכנית לימודים: ידע לפי בחירת התלמיד; דפוס הוראה: הנחיה; מושאי הערכה: פעילות מממשת; אקלים בית הספר: משתף	לדוגמה: תוכנית לימודים: ידע מעצב; דפוס הוראה: מופת וחניכה; מושאי הערכה: הבנה; אקלים בית הספר: סמכותי	לדוגמה: תוכנית לימודים: ידע מועיל; דפוס הוראה: הדגמה ותרגול; מושאי הערכה: ביצועים נראים לעין; אקלים בית הספר: סמכותני	אסטרטגיה
מושאי השינוי: תלמידים; נושאי השינוי: מבוגרים ותלמידים	מושאי השינוי: תלמידים; נושאי השינוי: מבוגרים	מושאי השינוי: תלמידים; נושאי השינוי: מבוגרים	קולקטיב

האידאולוגיזציה של ההגיונות נתנה להם איכות חדשה. ההגיונות כאידאולוגיות אינם עוד טקטיקות דידקטיות הניתנות להחלפה "על-פי נתוני המצב", אלא אידאולוגיות – השקפות עולם פדגוגיות האחוזות בהשקפות עולם כלליות. השקפות עולם פדגוגיות לא משנים לעיתים תכופות כמו טקטיקות דידקטיות עקב "מצבם האקטואלי של הלומדים", אלא לעיתים נדירות, כהמרה כוללת של נקודת מבט עקב חוויות מעצבות. אידאולוגיות אינן נכס של אדם; הן האדם עצמו. הן מכוננות את זהותו, וזהותו מעצבת את תפיסת המציאות שלו ומתווה את שיקול דעתו. "לם המוקדם" של ההגיונות גינה את עמדותיהם של מחנכים, "הדרומות לעמדותיהם של המאמינים. הם תופסים את המציאות החינוכית דרך המסננת של אמונתם. שיקוליהם אפוא מוכרעים עוד טרם החלו [להנחך]" (1973: 87). לעומת זאת, "לם המאוחר" של האידאולוגיות עשוי דווקא לאשר עמדות אמוניות אפרויריות כאלה. המחנכים אכן

בוחרים באידאולוגיה פדגוגית עוד קודם שהחלו לחנך, או לחלופין האידאולוגיה הפדגוגית שלהם מתבהרת להם תוך כדי חינוך ("לא ידעתי שאני סוציאליסט", אמר מהפכן אחד, "עד שלא כתבתי על הקירות 'הלאה הפשיזם!"). במסגרתה של אידאולוגיה פדגוגית מסוימת יש כמובן צורך להפעיל שיקולי דעת טקטיים "על-פי נתוני המצב" (אוי למורה החסר טקט פדגוגי), אך ההכרעה האידאולוגית-אסטרטגית פרידגמטית לטובת אידאולוגיה כזאת או אחרת נעשית מראש, ללא קשר למצבם של הלומדים. מפרספקטיבה זו ההוראה אינה מעשה דיאלקטי אלא מעשה אידאולוגי. כמו כל מעשה מוכווון אידאולוגי, עליה להתאים את עצמה ל"נתוני המצב", אך לא לשנות בגינם את הכרעת היסוד שלה.¹³

אני סבור שלם, כמו הוגי חינוך אחרים, ביקש להפוך את ההוראה למקצוע (פרופסיה) ולבסס אותה על מודל דמוי רפואי: המורה מבצע דיאגנוזה לתלמיד ומחליט על בסיסה איזה היגיון הוראה (טיפול) מתאים לו. כך, לדוגמה, הוא ענה על שאלתי "באילו נסיבות נכון להפעיל 'היגיון' אחד ובאילו נסיבות נכון להפעיל 'היגיון' אחר?": "יש להתייחס לנסיבות שונות: תכונות הלומדים, תכונות המורים, תכונות הדיסציפלינה, תכונות בית הספר, תכונות הקהילה וכדומה; אך הגורם העיקרי שעל פיו יש לקבל הכרעה חינוכית לטובת 'היגיון' כזה או אחר הוא תכונות הלומדים" (הרפז, 2000: 92). אך המודל הרפואי אינו מתאים להוראה מהטעמים הבאים: (1) לא ניתן לאבחן באופן מדעי את מצבו המנטלי של התלמיד, ודאי לא של כל התלמידים בכיתה; (2) ה"טיפול" הפדגוגי הוא אידאולוגי, נבחר לפני אבחון התלמיד ומכתיב את האבחון שלו. אי אפשר מבחינה לוגית להפיק היגיון הוראה מאבחון כשם שאי אפשר להפיק ראוי ממצוי, ערך מעובדה, מטרת הוראה ממצב התלמיד ("הכשל הנטורליסטי"). הדיאגנוזה בחינוך נעשית מפרספקטיבה אידאולוגית – אידאולוגיות העל השונות מציעות דיאגנוזות שונות של התלמיד כתמונת תשליל של האוטופיה שלהן (ראו טבלה לעיל);¹⁴ (3) זו הרי כל מהותו של החינוך. הוא יוצא מדימוי אוטופי של "האדם המחוונך" ולא מדימוי דיאגנוסטי של "האדם הלא-מחוונך". מכאן שההכרעה לטובת היגיון הוראה כזה או אחר

13 יתר על כן, אם ההגיגות הם אידאולוגיות, אין דרך אמפירית להעריך אידאולוגיה אחת על אחרת. אידאולוגיות, כפי שלימד קרל פופר, שונות מתאוריות מדעיות; הן אינן ניתנות להפרכה, כלומר לאישוש, "על-פי נתוני המצב". לם: "אני בהחלט טוען שתאוריות חינוכיות הן בעלות מבנה של אידאולוגיה, ומשמעות הדבר היא שאין תאוריה חינוכית אחת נכונה, אמתית או רציונלית יותר מאחרת. כולן אי-רציונליות באותה מידה" (הרפז, 2000: 258). וכן: "אין אידאולוגיות אמתיות יותר או מדעיות יותר מאידאולוגיות אחרות. בהיותן אידאולוגיות הן נובעות בהכרח מהעדפות ערכיות, הטיות רגשיות ומאווים שאין כל אפשרות להעריכם באמות מידה כגון 'אמתות' או 'מדעיות'" (שם: 264).

14 "לם המאוחר" טען טענה דומה: "אם כן, בני אדם אינם בוחרים בחינוך מסוג מסוים מאחר שהמחקר הוכיח את יעילותו, ודאי שאין הם בוחרים בו משום שהמחקר הוכיח את 'נכונותו'. הם בוחרים בו מאחר שהאידאולוגיה המקובלת עליהם הכתיבה להם סוג חינוך זה. רק לאחר מכן החוקרים, המורים וההורים מוצאים 'ראיות' מחקריות ואחרות המוכיחות את צדקת דרכם ואת יתרונותיה של שיטת החינוך המקובלת עליהם" (2002: 54).

אינה דיאגנוסטית אלא אידאולוגית; היא נובעת מ"הסנטימנט הפרגוגי" של המחנך; אידאולוגיה פרגוגית מסוימת (או היגיון הוראה מסוים) "מדברת" אליו, משקפת אותו, מהרהרת את הזהות המוסרית שלו (ניסן, 2015).¹⁵

בין תאוריה לאידאולוגיה

הוגי חינוך שאיתרו הגיונות, רעיונות ומודלים שונים בחינוך ובהוראה ביקשו בדרך כלל לקדם היגיון, רעיון או מודל כלשהו ההולם לדעתם "חינוך טוב" (ראו הסקירה הפותחת את המאמר). לם השתדל במודע שלא ליפול למלכודת הזאת – להימנע מהעדפת היגיון הוראה כלשהו, להציע תאוריה, לא אידאולוגיה – אך הוא נפל אליה שוב ושוב לאורך הספר כולו. ה"נפילה" נבעה גם (לא רק) מנסיבות חיצוניות. רוח הזמן שבה נכתב הספר שפעה אהרה להיגיון החדש יחסית שקיבל תנופה פרשנית חדשה ב"שנות השישים" – הגיון הפיתוח של האינדיווידואציה, היגיון רדיקלי וחתרני שמרד בשני ההגיונות הוותיקים. לחצתי על לם בנקודה זו:

הרפז: בספרך ההגיונות הסותרים בהוראה, שבו אתה מתאר את שלושת ההגיונות באורח הוגן כשלוש הכרעות אפשריות בחינוך, אתה נותן עדיפות ברורה להגיון השלישי – לאינדיווידואציה. התיאורים והניתוחים שלך את הגיונות ההוראה רוויים בהערכות שליליות של שני ההגיונות הוותיקים ובהערכות חיוביות של ההיגיון הצעיר יותר. אני חושב שבמהלך כתיבת הספר, נטיית לבך הנחתה את שיקול דעתך.

לם: ייתכן שאתה צודק. מכל מקום יש להבחין בין העדפה אידאולוגית לבין עמדה עקרונית [...]. כאשר כתבתי את הספר הייתה לי העדפה אידאולוגית לגישה השלישית [...], אך מאז שינתי את דעתי. כיום אני מחזיק בדעה שכדי להכין את היחיד לעולם שאנו חיים בו יש "להקיף" אותו בשלושת ההגיונות החינוכיים (הרפז, 2000: 90-91).¹⁶

ובשיחה אחרת:

הרפז: האם לפרדיגמה [היגיון הוראה, אידאולוגיית-על] אחת יש עדיפות

15 בכמה מקומות (ראו באסופה זו "מהות החינוך" ו"הבוגרים הרצויים") עשיתי טיפולוגיה אינטואיטיבית למניעים לבחירה באידאולוגיה פרגוגית זו או אחרת בעזרת המושג "סנטימנט פרגוגי": אידאולוגיית הסוציאליזציה מדברת לאנשים בעלי סנטימנט פרגוגי פרקטי; אידאולוגיית האקולטורציה מדברת לאנשים בעלי סנטימנט פרגוגי אינטלקטואלי, אתי ואסתטי; ואידאולוגיית האינדיווידואציה מדברת אל אנשים בעלי סנטימנט פרגוגי הומני.

16 לם: "מה שאינו אפשרי בתחומנו של מוסד אחר, אפשרי בפעולות חינוך מקבילות במוסדות חינוך שונים, גם כאשר החניכים נחשפים להשפעותיהן המנוגדות בעת ובעונה אחת [...]. הצעירים מסתגלים בדרך כלל להבדלים באקלימם האידאולוגי של מוסדות החינוך השונים שהם שווים בהם" (2002: 180).

כלשהי על פני פרידגמות אחרות? האם היא נכונה או מתקדמת יותר במובן כלשהו, בכלל או בנסיבות מסוימות?
לם: כן, בעיני המאמין. אדם הרוגל בחינוך פתוח, למשל, משוכנע כי חינוך זה נכון יותר מכל חינוך אחר, מתקדם יותר, ובו טמונה תקוותה של האנושות. אולם לחוקר האידאולוגיות של החינוך, כחוקר, אין לשאלה זו תשובה; כל האידאולוגיות שוות, או צריכות להיות שוות, מלפניו. אך כאדם עשויה להיות לו, וקרוב לוודאי שיש לו, זיקה לאחת האידאולוגיות (שם: 262).

לם, במונחיו שלו, סטה מעמדתו כחוקר לעמדתו כאדם; ההגינות נוטים באופן מובהק, בטקסט ובמוזיקה, לטובת הגיון האינדיווידואליה. לדוגמה:
הפרק העיקרי של הספר, "הפיגומים המושגיים של תיאוריות ההוראה", מציג את המשמעויות שכל היגיון נותן לממדי ההוראה: המשמעויות שנותנים להם הגיונות החיקוי והעיצוב מתאורות באופן ביקורתי והמשמעויות שנותן להם הגיון הפיתוח מתאורות באהדה. למשל, הממד השני, "מהותם של ההישגים המבוקשים": לפי הגיון הסוציאליזציה ההישג המבוקש הוא "היכולת לשחזר התנהגות על-פי דגם נלמד". להישג זה יש מחיר חינוכי: "הכרעה לצד הישגים מן הסוג הזה, מן הדין שתושג על ההכרה שמחירו של ההישג הזה עלול להיות ביטול האפשרות של השגת הישגים שאינם רק בבחינת סיגול אלא שהם מפתחים את אישיות התלמיד" (1973: 117). כלומר, סיגולו של התלמיד לחברה מחבל בהתפתחותו (התפתחות היא מטרת הגיון הפיתוח). על פי הגיון האקולטורציה ההישג המבוקש הוא "היכולת לבחור בהתנהגויות על-פי עקרון נלמד". גם להישג זה יש מחיר – פגיעה באוטונומיה האישית: "שליטתו של היחיד על העקרונות האלה [המנחים את חשיבתו ומצפונן] היא מועטה. יותר משהוא שולט בהם הם שולטים בו" (שם: 118). על פי הגיון האינדיווידואליה ההישג המבוקש הוא "היכולת לגלות עקרונות ולבחון את תוקפם" (שם: 120), כלומר יצירתיות (שהפרק מלא בשבחה). הסעיף "מחיר" של הישג זה נותר ריק; אין מחיר להישג של האינדיווידואליה.

שאר המשמעויות שההגינות נותנים לממדי ההוראה מקבלות יחס דומה. אפילו הממד השלישי, "המשמעות החברתית המיוחסת להוראה", המציין את מטרת ההוראה של ההגינות, את מקור הגיונם, שומר על דפוס זה – גינוי לשני ההגינות הוותיקים ושבה להיגיון הצעיר. הגיונות הסוציאליזציה והאקולטורציה מתוארים במובלע ובמפורש מנקודת המבט של הגיון האינדיווידואליה. מנקודת מבט זו, הסוציאליזציה "נקלעת לסתירה פנימית" משום שהיא אינה מתאימה לחברה שהיא פועלת בה, חברה המצפה ליוזמה וחדשנות (שדפוס הפיתוח מטפח. שם: 133); והאקולטורציה (מנקודת המבט של האינדיווידואליה) היא "עיוות שיטתי של הטבע האנושי", שכן היא מדכאת

את התכונות הייחודיות לכל אדם (עמ' 141).¹⁷ האינדיווידואציה, לעומת זאת, מחסנת את היחיד מפני השפעותיהן המעוותות של החברה והתרבות ומאפשרת לא רק את צמיחתם של יחידים בריאים, אלא גם את צמיחתן של חברה ותרבות בריאות, תולדה של יחידים מאושרים המממשים את הפוטנציאל שלהם.

לעיתים מתוארים שני ההגיונות, במיוחד הגיון החיקוי, כהגיונות בלתי חינוכיים בעליל. למשל, המשמעות שנותן הגיון הסוציאליזציה לממד השמיני של ההוראה, "סוג הפעילות המועדף", כמעט הרסנית. שלושה עמודים כמעט (219-221) מבקרים את הפעילות המועדפת על היגיון זה – "על התלמיד להקשיב". גם הפעילות המועדפת על הגיון האקולטורציה, "על התלמיד לבצע פעולות המתוכננות על-ידי המורה", זוכה לביקורת: היא "מרוקנת את עקרון הפעילות מתוכנו" (שם: 222). סוג הפעילות המועדף של הגיון האינדיווידואציה, "פעילות שהתלמיד יוזם אותה", היא ללא דופי. לם התכוון לפתח תאוריה של הוראה שכל היגיון מוצג בה באור ניטרלי, ללא גינוי וללא שבח, ולהזמין את אנשי החינוך לבחור בחירה מושכלת באחד מהם, אך במקום זאת הוא תיאר וניתח את ההגיונות באופן המוטה בכירור לטובת היגיון אחד. מדוע? מה גרם לו לחרוג מן הניטרליות התאודרטיית המתבקשת מהגותו שלו?

כפי שכבר ציינתי לעיל, לם חשב שהגיונות ההוראה מונחים על ציר התפתחותי שנע מהטרונומיה (ציות "עיוור" לכלל, לנורמה, לחוק) להטרונומיה מופנמת (ציות על בסיס הבנה והזדהות לכלל, לנורמה, לחוק) ולאוטונומיה (ציות "סלקטיבי" על בסיס חשיבה עצמאית לכלל, לנורמה, לחוק). הרמה הראשונה היא תכלית החינוך כסוציאליזציה; הרמה השנייה היא תכלית החינוך כאקולטורציה; הרמה השלישית היא תכלית החינוך כאינדיווידואציה. המדרג הזה אמור להצדיק את ההוראה הדיאלקטית, מעבר מהיגיון אחד לאחר לאורך הרצף, והוא מסביר את האהדה של לם להגיון הפיתוח של האינדיווידואציה.¹⁸ הרצף הזה, הטרונומיה < הטרונומיה מופנמת < אוטונומיה, נרמז בכמה מקומות בהגיונות (למשל, 120-121) ונאמר בפירוש בשיחתנו (הרפז, 2000: 92-93).

17 הגיון האקולטורציה, נוסף על חולשותיו האחרות, כולל סתירה פנימית: הוא מבקש שהתלמידים ילמדו מתוך מוטיבציה פנימית ("למידה לשמה") תכנים בעלי ערך פנימי (מוחלט), כלומר תכנים שהוא כח עבורם (1973: 169-170). לפיכך זהו היגיון שברירי הנוטה "ליפול" להגיון הסוציאליזציה או להגיון האינדיווידואציה בלחצן של נסיבות מסוימות (לם, 2002: 116).

18 במקומות שונים בכתביו הוסיף לם עוד שני נימוקים לתמיכתו בהגיונה של האינדיווידואציה: (1) היא עוסקת באינטרסים של "המושא הישיר של החינוך", בתלמיד, ולא באינטרסים של מושאו העקיפים, החברה והתרבות (למשל, הרפז 2000: 90); (2) היא מציעה סוציאליזציה יעילה יותר מהסוציאליזציה המקורית בחברה ובכלכלה הזקוקות לאזרחים ולעובדים יצירתיים (1970: 133; 1973: 133). על שאלתי "מה נותר מ'שנות השישים'" ענה לם: "נותר העיקר, הרעיון הפשוט שאיש לא העז לבטאו לפני 'שנות השישים', והוא שהילדים שייכים להוריהם, ובכגרותם - לעצמם, לבחירתם, לחירותם, ולא למדינה ולחברה" (הרפז, 2000: 144). זו כנראה הנקודה שבה לם התחבר לאינדיווידואציה. באופן כללי יותר, מחשבת החינוך של לם נובעת מהתשוקה - הנובעת מצדה מן הביורגריה שלו - לנטרל את כוחה ההרסני של הקנאות האידאולוגית. החינוך בגרסת האינדיווידואציה ביקש לעשות זאת וקנה את אהדתו של לם, כמו של "נפנעי אידאולוגיות" רבים אחרים.

יתר על כן, החינוך כאינדיווידואציה הוא "יותר חינוך" משני החינוכים האחרים, משום שחינוך לאוטונומיה אישית משפיע על מכלול האישיות: יוצא מכאן שההישג לפי תפיסת החיקוי, המעוגן בעיקר בזכירה. לפי התפיסה החותרת לאוטונומיה כאל ההישג המבוקש [אינדיווידואציה], מתרחב התחום שנועד להשפעה חינוכית על האישיות כולה. באוטונומיה, אפילו היא מתגלה רק בעמדותיו של היחיד לגבי התכנים של הדעת, באה לידי גילוי האישיות כולה (לם, 1973: 123).

כיום, מאתיים חמישים וחמש שנה לאחר אמויל או על החינוך של רוסו, כמאה שנה לאחר החינוך הפרוגרסיבי של דיואי וכחמישים שנה לאחר "החינוך הפתוח" של ההוגים הרדיקלים של "שנות השישים", ההתלהבות מהגיון הפיתוח של האינדיווידואציה נרגעה (גם משום שהגיון זה הצליח חלקית. לם: "זה דינן של תנועות אידאולוגיות שהצליחו – הצלחתן מחסלת אותן" [הרפז, 2000: 144]). גם לם עצמו צינן את יחסו אליו במהלך השנים (בעיקר בגלל הזלזול שלו בידע ובפעילות אינטלקטואלית. המפנה של לם דומה מבחינה זו למפנה של פוסטמן. ראו הרפז, אוגוסט 2014: 78-79). אם לם היה כותב את ההגיונות עשור אחד או יותר מאוחר יותר הוא היה לבטח מקפיד יותר על איזון תאורטי.¹⁹

יתר על כן, איזון תאורטי מבטא את העמדה האידאולוגית, או המטא-אידאולוגית,

19 לם כתב טיטה ראשונה של אוטוביוגרפיה אינטלקטואלית אך גנו אותה. בפרק הנקרא "תיקונים" הוא כתב: "אני יכול לקבוע במידה לא מבוטלת של גאווה שלא הייתי נאמן לאף אחת מן האמונות והדעות שדבקתי בהן כמרוצת חיי [...]". לדבוק באמונות או דעות ולפתח כלפיהן יחס של נאמנות הוא כמו להמשיך להחזיק בהגה של מכונית גם לאחר ששבקה חיים לכל חי. אמונות ודעות הן כלים כמו מפות, מצפנים, מדריכי תיור. כל עוד אנו מגיעים באמצעותם למחוז חפצנו אפשר להשתמש בהם". בהמשך הוא כותב על אמונות ודעות שנפטר מהן, אנרכיזם ומרקסיזם-לניניזם, וממשיך: "התיקון שעשייתו היתה לי הקשה מכולם היה התיקון שעשיתי בגישתי לאמונות בחינוך. בספר שכתבתי בראשית שנות השבעים, ההגיונות הסותרים בהוראה, מיינתי את האמונות שרווחו ורווחות בחינוך. עוד לא הגדרתי אותן כאמונות או כאידאולוגיות [...]". השתרדתי לא לנקוט עמדה כלפיהן אלא לתארן כמו שחסידי כל אחת מהן היו מתארים אותן אילו התבקשו לעשות זאת. אף על פי כן קוראי הספר עמדו על כך שנטיות לבי פונות בכיוון האינדיווידואציה. זאת היתה האמת וזאת היתה הטעות שביי. שנים רבות הצטיירה הסוציאליזציה בעיני כגישה המשעברת את היחיד לחברה ואילו האקולטורציה כגישה הכובלת את היחיד למסורות של תרבות. האינדיווידואציה לעומתן הצטיירה בעיני כתורת חינוך המשחררת את היחיד. אין לי ספק גם היום שברמה לוגית כל שנאמר בתחומיהן של אידאולוגיות אלה הוא אמנם כמו שהבנתי אותן, אולם לא כאלה הן ברמה פסיכולוגית-חינוכית. ברמה הזאת אידאולוגיית האינדיווידואציה מזויבה. במסגרות חינוך שבהן נוצרה אווירה המתקרבת ברוחה לאינדיווידואציה (מסגרות שבהן התממשה אידאולוגיה זו במלוואה לא נוצרו בשום מקום) שם איברו החניכים את היסוד המוטיבציוני להתחנך, שם הם חסרו את מקור הביטחון הפנימי שמעניקה סמכות מחנכים [...]. התלמידים חייבים לבוא במגע עם הרעת באמצעות רצון או סקרנות או הערצת הרעת או יראת כבוד כלפיה. כל אלה נוצרים בתייחסם של בני אדם, לא נולדים אתם. הם מחייבים חופש, כטענת הוגי האינדיווידואציה, אך בחופש לא די [...] והליקוי האחר של האינדיווידואציה:

הבסיסית ביותר של לם: "העמדה שאני מציע היא עקרונית, 'אידאולוגית' אם תרצה, אך זו 'אידאולוגיה' השוללת היצמדות קנאית לאידאולוגיה מכל סוג. זו עמדה המצדדת ביחס ביקורתי לאידאולוגיות, וקודם כל לאידאולוגיה 'שלי עצמי'" (הרפז, 2000: 31). וכן: "אני יכול לנסח את תמצית השקפתי החינוכית כך: נקודת מבט אחת משעברת; שתי נקודות מבט משחררות" (שם: 29). לם ביקש אפוא להצמיח מורה ביקורתי, מורה שאינו נצמד בקנאות לאידאולוגיה הפרדוגטית שלו, שאינו רואה את החינוך מנקודת מבט אחת ומוכן להחליף אידאולוגיה ונקודת מבט בהתאם ל"נתוני המצב". אך, כאמור, הוא סטה מן העמדה המטא-אידאולוגית שלו והפגין אהדת יתר לאידאולוגיה אחת; גם משום שהוא אהד אותה באופן אותנטי וגם משום שהיא נתנה צידוק לתמרון ה"דיאלקטי" בין הגיונות ההוראה. אך, כפי שכבר טענתי, לתמרון הזה, גם כשיש מדרג בין ההגיונות ועוד יותר כשאינן, אין הצדקה חינוכית. לם הסביר מדוע. כאשר להגיונות ההוראה או לאידאולוגיות של החינוך יש מעמד חינוכי שווה ו"אסור" ליישם את שלושתם במסגרת חינוכית אחת, מתחזק הצורך לתת עדיפות להגיון אחד או לאידאולוגיה אחת ולטעון שהם משקפים את "מהות החינוך". אך אני סבור שהתאוריה של לם (אם נחסיר ממנה את הטייתה האידאולוגית) הותירה אותנו עם שלושה הגיונות או שלוש אידאולוגיות שוות ערך וללא תחשיב רציונלי שיאפשר לנו לתת קדימות לאחד או לאחת מהם. בגלל הסתירה בין ההגיונות או האידאולוגיות, ומשום שאי אפשר לתמרון ביניהם בקלות, "על-פי נתוני המצב", יש לבחור בהגיון אחד או באידאולוגיה אחת ולתת להם מעמד דומיננטי במעשה החינוך. בחירה כזאת יכולה להיעשות רק על בסיס "סנטימנט פדגוגי" ולא על בסיס טיעון מנצה, תקף ומבוסס, המביס את הטיעונים של הגיונות החינוך ה"יריבים" (הרפז, 2012).²⁰ המחנך נידון אפוא לחיים בלתי מספקים (או "אירוניים" בלשונו של קירן איגן); הוא מחזיק

ביטול הסמכות החינוכית הגזול מן החניך את הביטחון בעצמו [...]. האינדיבידואליזם מתעלמת מן הצורך הזה. מקורו של ביטחון זה הוא בהכרתו של החניך בסמכות מחנכיו, באמון בהם, ברצון להיענות לתביעותיהם [...]. המסקנה שהגעתי אליה היא שאי אפשר להתנות [סוציאליזציה], ואי אפשר לעצב [אקולטורציה], אבל גם אי אפשר 'לתת לדבר להתרחש מעצמו [אינדיבידואליזם]'. אחת התוכניות ברשימת התוכניות שאני מקווה עוד לממש היא לכתוב ספר שיטתי על חינוך הלכה למעשה שאומד למחנכים (ולהורים ולמורים ולכל מי שמעוניין) איך עושים זאת. חלק מספר זה כבר מנוסח בראשי." האם הספר שלם החל לנסח בראשו אך לא כתב היה יוצא נגד "ההגיונות הסותרים בהוראה" ומציע את "ההגיונות המשלימים בהוראה", כפי שנרמז בדברים שלעיל? בספרו *Creating Minds* ("מוחות יוצרים", 2011) מתאר הווארד גרדנר את המאפיינים של "היוצרים הגדולים". אחד מהם הוא נטייתם לצאת נגד מה שכתבו כדי להיחלץ מהרעיונות שהם עצמם יצרו ולשחרר את הפוטנציאל היצירתי שלהם. כך מתקבלים "אפלטון המאוחר", "פרויד המאוחר", "ויטגנשטיין המאוחר" וכו'. הספר שלם תכנן לכתוב, כך נדמה, היה מחולל את "לם המאוחר" במלוא המובן של מושג זה.

20 "לם המאוחר" הסכים לקביעה זו. למשל: "אידאולוגיות הן מערכות הכרה הנבנות על פי העדפותיהם הערכיות של בני אדם, ויותר מזה על פי העדפותיהם הרגשיות. המאפיין את האידאולוגיות החינוכיות, כמו את אלה הפוליטיות, הוא שלא ניתן להכריע ביניהן - לא בדרך תאורטית ולא באמצעות הניסיון" (לם, 2002: 17).

באידאולוגיה פדגוגית אחת ומיישם אותה, אך יודע שיש עוד שתי אידאולוגיות מוצדקות (או בלתי מוצדקות) באותה מידה. באופן עקרוני, כך אני סבור, אפשר ליישם כל אידאולוגיה חינוכית על כל אוכלוסיית תלמידים כמעט ואז לקבל הכרעות "על-פי נתוני המצב" כיצד ליישמה ביעילות. בדרך כלל ילדי השכבות החלשות ביותר בחברה מועדים להגיון החיקוי של הסוציאליזציה (תלמידים בכתי ספר מקצועיים, ב"חינוך מיוחד" ובמסגרות של "נוער בסיכון"). על ילדים אלה מופעל לכאורה היגיון רפואי: מתבצע אבחון ומוצע טיפול – רפוס החיקוי של אידאולוגיית הסוציאליזציה.²¹ אך הטיפול אינו נובע מן האבחון, שכן המאבחנים מצוידים מראש בטיפולים ה"מתאים". לעומת זאת ילדי השכבות המבוססות ביותר בחברה מועדים להגיון העיצוב של האקולטורציה (בתי ספר סלקטיביים למדעים ולאמנויות, ישיבות אליטיסטיות) או להגיון הפיתוח של האינדיווידואליזציה (בתי הספר הדמוקרטיים). על ילדים אלה מופעל "היגיון אוטופי" ולא "היגיון דיאגנוסטי": החינוך הניתן להם יוצא מדימוי של הבוגר הרצוי ולא מדימוי של התלמיד (או ה"נושר" או ה"לקוי") המצוי. אך כאמור, אבחונם של התלמידים אינו יכול לחייב בהיגיון הוראה או אידאולוגיית חינוך מסוימים. אפשר ואף צריך לתת לילדי השכבות החלשות חינוך דומה לזה שניתן לילדי השכבות המבוססות ביותר. מדוע "צריך"? כי זאת ההעדפה ה"סנטימנטלית" של כותב מאמר זה.

מתחים חיצוניים

גם ההקשר החיצוני, המציאות וההגות הפוסטמודרנית, מאתגר את ההגות החינוכית של לם ומעורר מתחים חיצוניים המכבידים על התקבלותה כפשוטה. שלוש "קריאות הקרב" של ה"פוסט" מאתגרות במישרין את הגיונות ההוראה ואת אידאולוגיות העל של החינוך: "קץ החברה!" מאתגרת את הגיון החיקוי של אידאולוגיית העל סוציאליזציה; "קץ התרבות!" מאתגרת את הגיון העיצוב של אידאולוגיית העל אקולטורציה; והקריאה "קץ היחיד!" (או "מות הסובייקט!") מאתגרת את הגיון הפיתוח של אידאולוגיית העל אינדיווידואליזציה.²²

מובן שההגות הפוסטמודרנית איננה בגדר סטנדרט מוחלט שביחס אליו יש להעריך את הגותו של לם או כל הגות אחרת; כבר יש ספרות ענפה על "קץ הפוסטמודרניזם"

21 אבחון, כתב מישל פוקו, הוא הכלי שבאמצעותו המעמד ההגמוני ממדר ומפלה את המעמדות החלשים (מילס, 2005: 95). ראו לדוגמה את השער השני באסופה ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל (מכון מופ"ת, 2014), העוסק ב"מאפייני אוכלוסיות סיכון של ילדים ומתבגרים במצבי סיכון". אבחון של ילדים ומתבגרים "נורמטיביים" וניסיון להפיק ממנו "טיפולים" חינוכי מתאים רווח פחות. 22 לם הכיר את ה"קצים" הללו ואת ההגות הפוסטמודרנית (ראו למשל, 2002: 31-41), אך לא ראה בהם אתגר ישיר למחשבת החינוך שלו.

(כתב העת *Educational Philosophy and Theory* פרסם לאחרונה קול קורא למאמרים על "קץ הפוסטמודרניזם" והשפעותיו על החינוך), אך תוכנות פוסטמודרניות אחדות על החברה, התרבות והיחיד משכנעות למדי ובעלות פוטנציאל ביקורתי ביחס לתוכנות מודרניות על נושאים אלה ("חזרה תמימה למודרניזם כבר לא תיתכן", נכתב באותו קול קורא). כדאי אפוא להאיר את הגותו של לם מנקודת מבט זו.

קץ החברה

לם: "אידאולוגיות הסוציאליזציה שואכות את סמכותן לחנך מהאמונה שהארם הוא 'בעל חיים חברתי', כלומר יצור שאין לו קיום אלא בחברת בני אדם אחרים. הקיום שהחברה מאפשרת מותנה בשורה של הסדרים מוסדיים המהווים את החברה. כל אחד מן ההסדרים האלה מכתוב לכני אדם התנהגויות מיוחדות בתחומים שונים: כלכלי, פוליטי, משפחתי, חינוכי וכדומה. את כל אלה יש ללמד את הצעירים, שכן אם לא ילמדו אותם לא יוכלו להתקיים" (הרפז, 2000: 376).

אך מה קורה לאידאולוגיות הסוציאליזציה כאשר "ההסדרים המוסדיים המהווים את החברה" מאבדים את מוצקותם ואינם יכולים עוד להכתיב התנהגויות ברורות? באומן מאפיין את החברה הפוסטמודרנית בעזרת הקטגוריה המטפורית "נזילות". חברת "המודרניות הנזילה" היא חברה הממסה מבנים חברתיים מוצקים, ולא כדי להחליפם במבנים מוצקים משופרים, כפי ש"המודרניות המוצקה" ביקשה לעשות, אלא כדי להשאירם בנזילותם. התוצאה היא שמבנים חברתיים כגון מעמד, עבודה, קהילה, משפחה, מגדר ומדינה הפכו ל"מבנים זומביים" שאיבדו את חיוניותם.

המסגרות החברתיות (מבנים המגבילים את הבחירות האישיות, מוסדות השומרים על חזרתיות ושגרות, דפוסים של התנהגות מקובלת) אינן יכולות יותר (ואף לא מצופות) לשמור על תבניתן לאורך זמן, משום שהן מתפרקות ומתמוססות מהר יותר מהזמן הנדרש להן להתגבש [...] מסגרות קיימות, או רק מתוכננות, לא יזכו לדי זמן כדי להתמצק, והן אינן יכולות להוות מסגרות התייחסות לפעולות אנושיות ולתוכניות חיים ארוכות טווח בגלל תוחלת החיים הקצרה הצפויה שלהן, אכן קצרה יותר מהזמן הדרוש להן לגבש אסטרטגיה מחייבת ועקבית, וקצרה אף יותר מהזמן הדרוש למימוש תוכנית חיים אישית (Bauman, 2007: 1).

הנזילות של המסגרות החברתיות יצרה מצב של אנומיה, "היעדר נורמות חברתיות או בהירות בנוגע אליהן". יתר על כן, "מצב של אנומיה יוצר ללא ספק הפרעה תפקודית". אפשר אפוא לדבר על "קץ הגדרת היצור האנושי כיצור חברתי המוגדר על פי מקומו בחברה, מקום המכתיב מחשבות ומעשים" (באומן, 2007: 18).

מהו אם כן טיבה של הסוציאליזציה בכלל ובחינוך הבית ספרי בפרט בחברה שבה הנורמות, המוסכמות, הנוהגים והמנהגים המכוננים את "הגוף המחוברת", או את ה"הביטוס" בלשונו של בורדייה,²³ מתמוססים במהירות וצפויים לתוחלת חיים קצרה אף מזו של גופו האורגני של היחיד? כיצד מחברתים צעירים כאשר "אינן עוד אמת מידה שכנגדה אדם יכול למדוד את רמת הקונפורמיות שלו" (שם: 67)?²⁴

ובתוך הנזילות החברתית הכללית יש להרגיש את נזילות העבודה, מוסד שכונן ותחזק את החברה המודרנית ושהכנה אליו היא יסוד החינוך כסוציאליזציה.²⁵ חברה, לפי צ'רלס טיילור, היא מארג של משמעויות משותפות: "אלו אינן משמעויות סובייקטיביות, המאפיין של אדם זה או אחר, כי אם משמעויות בין-סובייקטיביות המכוננות את המטריצה החברתית שבה הפרטים מוצאים את עצמם ונוקטים פעולות" (טיילור, 2014: 93). אחת המשמעויות הבין-סובייקטיביות המרכזיות של החברה המודרנית, "זו המכוננת את לכידותה", היא "חברת העבודה, החזון של החברה כמפעל יצרני בקנה מידה גדול, שבו תפקודים שונים מאוד משולבים במסגרת של תלות הדדית [...] המטריצה הגדולה של תלות הדדית בעבודה אינה רק מערכת של רעיונות במוחותיהם של אנשים, אלא היא ממד חשוב של המציאות שאותה אנחנו חיים בחברה המודרנית" (שם: 118-119). מה יהיה על הגיון הסוציאליזציה כאשר "המכנים של ציביליזציה העבודה [...] מתחילים לשנות את משמעותם עבור רבים, ורבים אינם רואים עוד את המכנים הללו כנורמליים וכמתאימים ביותר לאדם, אלא כשנואים וריקים"? (שם: 126); מה יהיה על ההיגיון החינוכי של הסוציאליזציה כאשר "המשמעויות הללו הן מה שאיננו מאחד אותנו יותר", כאשר החברה כמשמעויות בין-סובייקטיביות "נמצאת בתהליך של התפרקות"?

ובאופן ישיר יותר: מה יהיה על הגיונה החינוכי של הסוציאליזציה "כאשר העבודה אוזלת לחברת העבודה" (שטרסר, 2003) עקב מיקור חוץ ומיכון? ואם אכן "די

23 בורדייה: "החברה קיימת בשתי צורות בלתי נפרדות: מצד אחד המוסדות העשויים ללבוש צורה של עצמים פיזיים כגון מונומנטים, ספרים, כלים וכו'; ומצד שני הנטיות הנרכשות, דרכי ההתנהגות או העשייה ארוכות הטווח המתגלמות בגופים (ושאני מכנה הביטוס). הגוף המחוברת (שאנו מכנים היחיד או האדם) אינו נוגד את החברה: הוא אחד מצורות הקיום שלה" (2005: 40).

24 כתבת האופנה של המוסף היומי "גלריה" בעיתון הארץ, רות פרליבהריה, סיכמה את שנת 2016 וציינה שלפי רוח מקינזי הייתה שנה זו "קטסטרופולית", שכן טרנדים אופנתיים לא הצליחו להתייצב ולהרשים את הצרכנים (29.12.16). במודרניות הנזילה גם תחום נזיל כמו אופנה מתנזל והולך.

25 לם על חינוך לעבודה בגרסת הסוציאליזציה: "העבודה היא האסטרטגיה הבסיסית של האדם במלחמת קיומו; היא שעשתה את האדם למה שהוא היום ומוסיפה לעצב את חייו מחדש דור אחרי דור. כיוון שהעבודה אינה 'טבעית' באופני התנהגותו של האדם, מן ההכרח ללמדה לבני הדור הצעיר. חינוך לעבודה משתער על פני כל תחומי החינוך [...]. העובדה שעבודה נוגעת בתחומים כל כך רבים ומרכזיים בחיי היחיד מלמדת שהיא מן החשובים שבהיבטי חייו. הצלחה בעבודה מתנה במידה רבה את הצלחתו בחיים, וכישלוננו בה פירושו כישלון בחיים. מכאן שאין דבר שעקרונותיו קודם לחינוך לעבודה" (2002: 162).

בעשרים אחוזים בלבד מן האוכלוסייה המסוגלת לעבוד כדי לתפעל את גלגלי הכלכלה העולמית במאה הקרובה", מה יהיה על בתי הספר מכווני הסוציאליזציה המכשירים את תלמידיהם באמצעות תוכנית לימודים גלויה וסמויה לחיי עבודה? ולא רק העבודה אוזלת, טוען שטראסר בדומה לטיילור, גם "דת העבודה", האמונה שעבודה היא הבסיס לחיים אנושיים משמעותיים, אוזלת: "העבודה שוב אינה נתפסת כמרחב הבלעדי והראשוני המעניק לחיים משמעות" (שטראסר, 2003: 64).

יש מקום לחינוך כסוציאליזציה, משתמע מדבריו של שטראסר, גם בחברה שהעבודה אוזלת לה, אך חינוך מכוון "אתיקת עבודה" חדשה ההולמת את הכלכלה החדשה, כלכלת הידע, של ימינו. אלה לפי שטראסר הן "הצורות המסורתיות" של העבודה, או אתיקת העבודה הישנה, שאליהן מכוון החינוך הבית ספרי, לעומת "הציפיות החדשות", או אתיקת העבודה החדשה, שלאורן יש לבנות מחדש את החינוך כסוציאליזציה (שם: 94):

ציפיות חדשות	צורות מסורתיות
עבודה מאתגרת הדורשת הכשרה אישית מורחבת	עבודה המכוונת לצריכת מיזמוניות מעטות ככל האפשר
שוויון	היררכיות קשוחות, הבדלי מעמדות, שרשרת פיקוד
משמעות חברתית של ארגון העבודה, עבודה מעניינת ומכבדת	הדגשת התמורה הכספית והביטחון במקום העבודה
התכוונות ל"עכשיו"	דירוג משרות ומסלולי התקדמות מוגדר מראש
איון בין הממדים הרגשיים והשכליים במקום העבודה	היעדר לגיטימציה לחוויות רגשיות במקום העבודה
העדפת שיתוף על פני תחרות	מערכות שכר ומסלולי התקדמות מגבירי תחרות

במילים אחרות:

פקודים צריכים להפוך לשותפים החושבים ופועלים באופן עצמאי; יש לצמצם היררכיות ולהחליפן ברשתות אופקיות וארגון עצמי; חשוב שכל אחד יוכל לבטא את האישיות שלו בתהליך העבודה; אינטליגנציה רגשית קודמת להיגיון קר ומחושב; עבר זמנה של "ההנהלה הצרה" והגיע זמנה של "ההנהלה הרכה". על פי מה שאנחנו קוראים ושומעים, ידע יהיה המשאב המכריע של העתיד, וההצלחה בשוקי המחר תהיה תלויה בגיוס הידע וביצירתיות של כל העובדים. מכאן שאבד הכלח על המערכות הישנות של פקודות וציות, על הסדרים הישנים של מסלולי הקידום ותחומי הסמכות השמורים (שטראסר, 2003: 94-95).

נניח שהמיעוט ("עשרים אחוזים") שמצא עבודה אכן קיבל חינוך מחברת טוב, אך מה יהיה על אלה שלא מצאו עבודה? מה טיבו של החינוך המחברת בעולם שבו רוב התלמידים לא ימצא (ואף לא יחפש) עבודה? ג'ון וייט (2001) דווקא רואה ב"קץ עידן העבודה" הזדמנות לחינוך. כאשר "דוקטרינת העבודה משחררת אותנו מלפיתתה" עקב תפיסות חדשות של עבודה ונדירותה הגוברת, החינוך מקבל הזדמנות לממש את מטרתו: "לסייע לכל הפרטים להגיע למצב שבו יוכלו להגשים את יעדיהם כפרטים אוטונומיים ובעלי רגישות מוסרית" (שם: 109). בנסיבות החברתיות המתהוות בית הספר יוכל לחברת את תלמידיו לחברה אחרת, "חברת פעילות" – חברה המציעה מרחבים לפעילות אוטונומית ולביטוי עצמי הכרוכים בסיפוק פנימי, במקום לחברת העבודה שבה רוב העבודה הטרונומית (כפויה ומנוכרת). "למחנכים כיום יש סיבות טובות להמעיט במאמצים המסורתיים של חברות הילדים לחיי עבודה, כך שיוכלו לראות את העבודה בצורתיה השונות על רקע תפיסות רחבות יותר של הרווחה האנושית" (שם: 170).

"קץ החברה" ו"קץ העבודה" אכן מטלטלים את הגיון החיקוי של אידאולוגיית הסוציאליזציה, אך אינם מבטלים אותו. גם ב"חברה נזילה" צריך סוציאליזציה – לחברה נזילה; וגם בחברה שבה "העבודה אוזלת" ו"מתפרקת ממשמעויותיה" (פרויד, כזכור, הגדיר "בריאות נפשית" כ"יכולת לאהוב ולעבוד") צריך חינוך המכשיר למקצועות חדשים ו"לחברת הפעילות". בית הספר, אולי המוסד המוצק המובהק ביותר כיום,²⁶ המבוסס על הגיון החיקוי של הסוציאליזציה, אינו מסוגל לספק חינוך כזה; צריך אפוא לתכנן סביבה חינוכית חדשה שבה כל ממדיו של הגיון החיקוי של הסוציאליזציה, בעיקר למידת החיקוי עצמה, יקבלו משמעויות חדשות לגמרי, רחוקות מאוד מן המשמעויות המקוריות שלם כתב עליהן.

אגב, אפשר לטעון שהגיון הסוציאליזציה מאבד כיום את אחיזתו לא רק בגלל "קץ העבודה", אלא גם ואולי בעיקר בגלל "תחכום העבודה". בעידן ה"פוסט-תעשייתי" של ימינו אתרי העבודה זקוקים לחדשנות וליזמות. לפיכך הגיון הסוציאליזציה הישן, המכוון לעידן התעשייתי, אינו פונקציונלי יותר. באופן אירוני למדי, דווקא הגיון האינדיווידואליזציה, שהתהווה כנגד הגיון הסוציאליזציה, מחברת טוב יותר לעידן ה"פוסט-תעשייתי" ולכלכלת הידע של ימינו. גם לם עצמו סבר כך (ראו למשל לם, 1970; 1973: 133). אפילו הגיון האקולטורציה מחברת בימינו באופן אפקטיבי יותר

26 בית הספר ה"מוצק", למרות הדיס-פונקציונליות שלו, שורד. באופן פרדוקסלי למדי, ייתכן שבחברה שבה "כל מה שהיה מוצק הופך לנוזל" ישנה כמיהה למוצקות כלשהי שבית הספר מספק, מה שמסביר את עמידותו חרף התחזית של לם: "לא היתה, כנראה, תקופה בתולדותיו של בית הספר שלא נמצאו בה מבקרי דרכו. המייחד את תקופתנו הוא, כי אין בה עוד מי שיגן עליו. רומה שבית הספר המצוי הגיע לסוף דרכו" (1973: 5).

מהגיון הסוציאליזציה. קחו למשל את ספינת הדגל של החינוך בגרסת הסוציאליזציה בימינו, "מיומנויות המאה העשרים ואחת". אלה מיומנויות "רכות", הכוללות כישורי למידה וחשיבה מורכבים ומידות טובות כגון מחויבות, אחריות ועוד. כלומר, סוציאליזציה "בסיסית" בגרסת לם לא תוכל להקנות אותן; צריך לגייס לטובתן את שני ההגיונות האחרים. ואכן, שני ההגיונות האחרים, בעיקר הגיון האינדיווידואציה, מקדמים את עצמם (ובוגדים בעצמם) בעזרת הטיעון הזה. חסידיהם אומרים בנוסחים שונים "ההגיון שלנו משרת טוב יותר את החברה והכלכלה מההגיון המת יימר לעשות זאת". ברוח (קפיטליסטית) זאת המיר הגיון האינדיווידואציה את מושגי המפתח שלו "יצירתיות" ו"למידה מווסתת עצמאית" במושגים "חדשנות" ו"יזמות". אך המיומנויות ה"רכות" אינן צריכות אינדיווידואציה וגם לא אקולטורציה; הן צריכות סוציאליזציה, שכן כל הכישורים והמידות הגלומים בהן הם אמצעים למטרת רווח כלכלי ולא למטרת רווחה אישית או תרבותית; הם נדרשים אך ורק לשירות האינטרסים של החברה והכלכלה. כאשר הם יפנו נגדה (מישהו למשל יפעיל חשיבה ביקורתית לא לטובת פיתוח מוצר אלא לטובת שכר צודק), הן "פוטרו". הסוציאליזציה, בקיצור, עובדת היטב גם בעידננו, אך באופן מתוחכם יותר.

קץ התרבות

הרפז: נדמה שהמאפיין העיקרי של העידן הפוסטמודרני שלנו הוא יחסנו לידע. הידע נתפס על ידינו כיחסי – מותנה בהטיות אידאולוגיות, בהעדפות תרבותיות, בפרקטיקות לשוניות, בפרדיגמות מדעיות, ברפואי שיח, באינטרסים ובגורמים אחרים. "אנחנו", הכריז פוסטמודרניסט אחד, "רואים את האחוריים של הידע". וכן, הידע נתפס על ידינו באופן אינסטרומנטליסטי, כאמצעי למטרות מעשיות [...]. בקיצור הזמן הפוסטמודרני שלנו אינו טוב לידע האקולטוריסטי הנתפס כבעל ערך עצמי.

לם: כן, בוודאי, ההכרעה האקולטוריסטית הגורסת שלידע יש ערך פנימי, מוחלט, מאותגרת ללא ספק על-ידי תמונת הידע הרלטיוויסטית והאינסטרומנטליסטית הרווחת. עם זאת, יהיו, וקיימים כאלה, שיבקשו לחזק את הגישה האקולטוריסטית כנגד מצב הרוח הפוסטמודרני [...]. ברצוני להוסיף עוד שתי הערות בנוגע לעיקרו של הטיעון הפוסטמודרני: אם הכול הוא אידאולוגיה, "שיח" בלשונו של הפוסטמודרניזם, הרי שאין הברל בין הדעת שעל-פיה מחסנים ילדים נגד מחלות שונות לבין השבעות ולחשים של ידעונים מסוגים שונים. אם זה כך, הרי ש"הכול הולך" [...]. כלומר, מתבטל ההברל לא רק בין הלומדים אסטרונומיה ואסטרולוגיה, למשל, אלא גם בין לומדים ללא-לומדים [...]. אצל פוקו, אולי המנומק ביותר מבין דוברי הפוסטמודרניזם, לדעת יש תפקיד אחד:

היא מקור לכוח, ובדרך כלל כוח להרע. כנגד דעתו המסתכמת בנוסחה "כוח דעת", אני טוען שלדעת, מבחינה חינוכית לכל הפחות, יש שלושה תפקידים חלופיים או משלימים [להועיל – הגיון החיקוי; לעצב – הגיון העיצוב; לפתח – הגיון הפיתוח] (הרפז, 2000: 99).

שני עשורים לאחר שיחה זו רוסן "הרלטיביזם הוולגרי" (רורטי) של "הכול הולך" מתמונת הידע האקולטוריסטית שוקמה חלקית במרחב הפילוסופי ברוח הביקורת של לם; ההבחנה בין ידע אמיתי (מאושש ומנומק) לידע שקרי התייבשה מחדש בשיח הפוסטמודרני, שוויתר על אמת מוחלטת. אך במרחב הסוציולוגי מצבם של הידע ושל התרבות בכלל התערערו עוד יותר. התובנה ש"הכול יחסי" לחלה עמוק יותר והפכה לשכל הישר של התקופה, והתרבות, כמוכּן האובייקטיבי וכמוכּן הנורמטיבי שלה, הפכה נזילה וחשודה. בתרבות כזו קשה לתמוך בחינוך כתרבות.

החינוך כאקולטורציה מבוסס על הבחנה, שמקורה בנאורות, בין תרבות גבוהה לתרבות נמוכה – עממית או בידורית (ראו למשל אלוני, 2013, פרק 2; בלום, 1989; Hirsch, 1987); מטרת החינוך הזה היא לתרבת את הלא מתורבתים, להנוך אותם לתרבות גבוהה: "השם 'תרבות' ניתן למשימה מסינרית שתוכננה ובווצעה כסדרה של ניסיונות לחנך את ההמונים ולעדרן את מנהגייהם, וכך לשפר את החברה ולקדם את 'העם'" (באומן, 2013: 12). אך מה קורה כאשר "לא ניתן עוד להבדיל בקלות בין מי ששייכים לאליטה התרבותית לבין מי שמדורגים נמוך יותר בהיררכיה התרבותית"? ומה קורה כאשר צרכני התרבות הפכו ל"אוכלי-כול" – אופרה, רוק, פופ, מוזיאונים מכל הסוגים, ספרות קלאסית ורבי מכר, סרטי איכות ופעולה, תוכניות טלוויזיה מכל הסוגות בכל הערוצים, "במילים אחרות, אף יצירת תרבות אינה זרה ליי" (שם). האם להגיון האקולטורציה כ"refinement (באנגלית), כ"Bildung (בגרמנית) וכעיצוב (בעברית) יש צידוק בעידן של "תרבות נזילה", עידן שאין בו קנון תרבותי מוצק?

בתרבות הנזילה, טוען באומן, לא יכול להיות קנון תרבותי שלאורו ניתן להנך, משום ש"התרבות היום בנויה מהצעות, לא מאיסורים; מהמלצות, לא מגורמות [...]. התרבות היום עוסקת בהצבת פיתויים ואטרקציות, בפיתוי ושידול, ולא בהסדרה נורמטיבית" (באומן, 2013: 17). וכן, "החברה שלנו היא חברת צרכנים, שבה התרבות, יחד עם שאר העולם שהצרכנים חווים, באה לידי ביטוי כמאגר של מוצרים שנועדו לצריכה, שכולם מתחרים על תשומת הלב הקצרה והמוסחת באופן בלתי נסבל של לקוחות פוטנציאליים, שכולם מנסים לתפוס אותה תשומת לב למשך יותר מהרף עין בלבד" (שם: 18). "לסיכום, לתרבות המודרניות הנזילה אין 'אספוסף' שצריך להנך ולהאציל; אולם יש לה לקוחות שצריך לפתות. הפיתוי, בניגוד לחינוך ולהאצלה, אינו משימה חד-פעמית, אחת ולתמיד, אלא פעילות שאין לה סוף" (שם: 20).

וגם אם נותר קנון תרבותי כלשהו, התאוריה הביקורתית לסוגיה ערערה את הלגיטימיות שלו. פייר בורדייה, התאורטיקן הביקורתי המוביל בעניין זה, הראה כיצד המדרג התרבותי, ההבחנה בין תרבות גבוהה לנמוכה, משמש אמצעי לריבוד מעמדי, וחשף את הדרכים שבהן "תרבות שרירותית" או "אלימות סימבולית" מקבלות את הלגיטימציה שלהן באמצעות החינוך הבית ספרי. הנה לדוגמה שלושה משפטים ראשונים מהספר *Reproduction in Education, Society and Culture* ("שעתוק בחינוך, בחברה ובתרבות") (Bourdieu & Passeron, 1990):

0. כל כוח להפעיל אלימות סימבולית, כלומר כל כוח המצליח לכפות משמעויות ולכפות אותן כלגיטימיות באמצעות הסתרת יחסי הכוח שהם הבסיס לכוחו, מוסיף את כוחו הסמלי הספציפי שלו לאותם יחסי כוח.

1. כל פעולה חינוכית היא, באופן אובייקטיבי, אלימות סימבולית כל עוד היא כפייה של תרבות שרירותית על ידי כוח שרירותי.

1.1 פעולה חינוכית היא, באופן אובייקטיבי, אלימות סימבולית במובן זה שיחסי הכוח בין קבוצות או מעמדות המעצבים את המבנה החברתי הם הבסיס לכוח השרירותי המהווה תנאי מוקדם לכינון יחסים של תקשורת חינוכית, כלומר לכפייה ולהטמעה של תרבות שרירותית באמצעות דפוסים שרירותיים של כפייה והטמעה (חינוך) (שם: 6-4).²⁷

מחברי הספר ממשיכים במהלך ביקורתי זה ומפוגגים את קסמו של הגיון החינוך המקסים ביותר מבחינה פילוסופית, הגיון האקולטורציה.²⁸ לפי בורדייה, הגיונו של הגיון חינוכי זה אינו חינוכי-תרבותי אלא חברתי: שעתוק הסדר החברתי באמצעות "דפוסים שרירותיים של כפייה והטמעה" של הסדר הסימבולי המקנה לסדר החברתי לגיטימציה. חינוך כאקולטורציה הוא אפוא עוד אמצעי בידיהם של המעמדות השולטים לבסס את ההגמוניה שלהם.

הוגי החינוך המזוהים עם הזרם הרעיוני המכונה "פדגוגיה ביקורתית" עוסקים אף הם במרץ רב בחשיפת יחסי הכוח המוצפנים בתוכנית הלימודים הגלויה והסמויה של החינוך האקולטוריסטי. הם שואלים שאלות ביקורתיות כגון "מדוע וכיצד היבטים מסוימים של התרבות המשותפת מוצגים בכתי הספר כידע עובדתי אובייקטיבי; כיצד,

27 בורדייה: "כך גם בהוראה: כדי שיתפקד שיחו הרגיל של המורה, הנאמר ונקלט כמובן מאליו, צריך שיהיה יחס של סמכות-אמונה, יחס בין משרד מוסמך וקולט המוכן לקבל את הנאמר, להאמין שמה שנאמר ראוי שייאמר. צריך לייצר קולט הנכון לקבל, והמצב הפדגוגי אינו זה שיוצר אותו אלא תנאים חברתיים קודמים". כדי לסכם בצורה מופשטת ומהירה, התקשורת במצב של סמכות פדגוגית מניחה את קיומם של משרדים לגיטימיים, קולטים לגיטימיים, מצב לגיטימי, שפה לגיטימית" (2005: 104).

28 בורדייה: "גם לי קורה שאני שואל את עצמי האם העולם החברתי השקוף לחלוטין והנטול קסם הנוצר על ידי המדע החברתי המפותח במלואו (ומופץ בהרחבה, ככל שהדבר אפשרי) אינו בלתי נסבל" (2005: 42).

באופן קונקרטי, מייצג הידע הרשמי את התצורות האידאולוגיות של האינטרסים הרומיננטיים בחברה; כיצד בתי הספר נותנים לגיטימציה לסטנדרטים מוגבלים ומוטים של ידע כאמיתות שאין להטיל בהן ספק" (Apple, 1985: 19). בתי הספר, לדעת הפדגוגים הביקורתיים, "מסייעים לתחזק פריבילגיות בדרכים תרבותיות באמצעות נטילת הצורות והתכנים של התרבות והידע של הקבוצות החזקות ומגדירים אותם כידע לגיטימי הראוי לשמירה ולהנחלה [...]". בתי הספר הם לכן גם הסוכנים ביצירה וביצירה מחדש של התרבות הרומיננטית המשפיעה. הם מלמדים נורמות, ערכים, נטיות ותרבות שתורמים להגמוניה האידאולוגית של הקבוצות השליטות" (שם: 41-42).

פרדריק ג'יימסון (2008) האיר את התרבות של ימינו מזווית ביקורתית נוספת. הפוסטמודרניזם, "הרומיננטה התרבותית" של ימינו, הוא "ההיגיון התרבותי של הקפיטליזם המאוחר" ומה שמכתיב את ההיגיון התרבותי הזה הוא "התפשטות האדירה של הקפיטל לתחומים שטרם עברו מסחור". התפשטות הקפיטל מוחקת את האוטונומיה החלקית של ענפי התרבות ואת ההבחנה בין תרבות גבוהה לתרבות נמוכה. מה שקרה הוא שהייצור האסתטי כיום השתלב בייצור הסחורות הכללי: הצורך הכללי הרוחק להפיק גלים חדשים של מוצרים הנראים כחדשים (מביגוד עד למטוסים) במחזוריים גדלים והולכים, מקצה כעת תפקיד ומעמד מבניים ומהותיים יותר ויותר לחדשנות ולניסיונות האסתטיות. עקב כך זוכים אילוצים כלכליים שכאלה להכרה בדמות תמיכה מוסדית מסוגים שונים הניתנת לאמנות היותר חדשה – מקרנות ומלגות ועד מוזיאונים וצורות אחרות של הסות (ג'יימסון, 2008: 22).

כעת עלינו לשאול את עצמנו אם זו לא הייתה דווקא אותה אוטונומיה למחצה של התחום התרבותי שההיגיון של הקפיטליזם המאוחר הרס (שם: 94). רטוריקה פופוליסטית זו (סביב האדריכלות הפוסטמודרנית) – לא משנה כיצד נרצה לשפוט את ערכה בסופו של דבר – ניחנה לפחות במעלה אחת: היא מסבה את תשומת לבנו למאפיין יסודי אחד המשותף לכל הפוסטמודרניזמים שנמנו לעיל, היינו מחיקת הגבול הישן (המודרניסטי-העילי בעיקרו) בין התרבות הגבוהה לבין זו המכונה "תרבות המונים" או "תרבות מסחרית", וצמיחתם של סוגי טקסט חדשים הרוויים בצורות, בקטגוריות ובתכנים של אותה תעשיית תרבות שהוקעה בלהט כה רב בידי האידאולוגים של המודרני (שם: 19).²⁹

רוני אבירם ביקר את החינוך כאקולטורציה מנקודת מבטו השיטתית, ולפיה מערכת החינוך על בתי הספר שלה היא מצודה מודרנית מנותקת מהקשר ונטולת צידוק

29 ג'ורג' סטיינר כתב אוטוביוגרפיה אינטלקטואלית וקונן על התרבות שמכרה את נשמתה להון:

ביבשה שנכבשה (או שוחררה) כולה על ידי הפוסטמודרניות:

במסגרת אחת [...] המכונה "אקולטורציה" [שמטרתה] הפגשת הצעירים עם עיקרי תרבותם, נתפס החינוך כהליך המיועד להביא לידי העלאת התלמיד במדרגות הקיום האנושי למצב רצוי, השונה מן המצב הטבעי, או להעלאתו מן הרמה של סיפוק צרכים חומריים, הטבעית לאדם (במובן של "נובעת מהיצרים והצרכים הטבעיים"), לרמה רוחנית נשגבת שבמסגרתה האדם חי למען אידאל טרנסצנדנטי שמעבר לטבעי ולאגואיסטי [...]. במסגרתה של התפיסה הרליטיביסטית לא ניתן להצדיק את המטרות הטרנסצנדנטיות המסורתיות של החינוך [...]. אובדת ההצדקה למטרותיה המסורתיות של מערכת החינוך וכן גם לתבנית הלימודים השלטת בה [...]. בהקשר זה עולה השאלה: האם במציאות שבה נשחקה ההבחנה בין הטבעי והמצוי לנעלה ולרצוי דרוש תהליך חינוכי? למה הוא יכול לחתור? מה יכולות להיות מטרותיו? (1999: 75-76. ההדגשה במקור).

האם ביקורת אלה ואחרות הפכו את החינוך כאקולטורציה לבלתי אפשרי או אם אפשרי – "בלתי חינוכי"? האם אפשר לקבל כפשוטה את הגדרתו הידועה של ר"ס פיטרס ולפיה "חינוך הוא חניכה לתחומי תרבות בעלי ערך עצמי" (Peters, 1973: 18). האם אפשר לקרוא וללמד בפשטות ספר כגון *The Disciplined Mind* ("דרכי חשיבה", 1999) של הווארד גרדנר, המבקש "לחנך לאמיתי, לטוב וליפה" באמצעות דוגמאות של הוראת התאוריה של דרווין (חינוך לאמיתי), שואת יהודי אירופה (חינוך לטוב באמצעות הכרת הרע) והמוזיקה של מוצרט (חינוך ליפה)? האם מטרת החינוך כאקולטורציה, חינוך שבו "בני אדם מסגלים לעצמם טבע חדש, טבע של בני תרבות" (לם, 2002: 95), תקפה באקלים הספקני והעויין שיצרה סביבו התאוריה הביקורתית לסוגיה? האם עוד ניתן להתמסר לחינוך כתרבות?

הביקורת המגוונת והמשכנעת לעיתים על החינוך כאקולטורציה אינה הורסת אותו. נכון, "הרפלקסיה מרעילה את התשוקה" (סארטר); מודעות ביקורתית לתכניו, לאמצעיו ולמטרותיו של החינוך כאקולטורציה מחבלת בהתמסרות תמימה ל"חינוך לאמיתי, לטוב וליפה", אך זוהי חבלה שכדאי להכיל. ככלות הכול, ביקורת היא ערך

"בקפיטליזם המאוחר הכסף הוא שנותן את הטון, מעמיד למכירה את הזמן ואת המרחב. הצנזורה שהשוק מטיל על כל דבר קשה או חרשני, על מה שהוא תובעני מבחינה אינטלקטואלית או אסתטית [...] יעילה לא פעם יותר מן הדיכוי או הצנזורה הפוליטית" (2001: 128). עם זאת הוא כתב ש"תרבות גבוהה" על פי טבעה "מוגבלת למיעוט קבוע פחות או יותר [...]. החינוך, אם יציב לעצמו מטרה שכזאת, יש בכוחו להגדיל את המיעוט הזה – אבל לא בלי גבול; לא הרבה, כך נדמה לי". א"ד הירש ניסה להציל את התרבות הקנונית האמריקאית באמצעות חינוך ל"אוריינות תרבותית" (cultural literacy) - אוריינות תועלתנית שתסייע בקריירה המקצועית. בלחצו של הקפיטליזם המאוחר הקנון התרבותי הפך ל"הון".

מכונן בתרבות שאנחנו (או חלקנו) רוצים להשתייך אליה, והיא אף מקדמת בדרכה שלה את האמיתי, הטוב והיפה. הגיון העיצוב של אידאולוגיית האקולטורציה אינו צריך להיכנע לתאוריה הביקורתית לסוגיה, לסגת מהזירה החינוכית ולהניח לשני ההגיונות האחרים (המעוררים אף הם) למלא את מקומו. הוא צריך להתמודד עם "קץ התרבות", לשכלל ולעדכן את הנרטיב שלו; הוא אינו יכול להישאר במקום הראשוני שבו לם הניח אותו. הוא חייב להיערך מחדש.

קץ היחיד

הרפז: השיטה שלך, שיטת ההגיונות הסותרים בהוראה, מבוססת על הבחנות בין יחיד לחברה ובין יחיד לתרבות. מול חברה ותרבות מובחנות ומגובשות עומד יחיד מובחן ומגובש, יחיד בעל "הנעות ראשוניות", בעל "טבע האדם", יחיד טוב או רע מנעוריו. אך האם יש יחיד כזה, מובחן ומגובש מנעוריו, יחיד בעל מהות החותרת למימוש עצמי? קליפורד גירץ [...] סיכם את עמדתו בסוגיה זו כך: "המסקנה הנובעת מכאן היא שתרבות, יותר משהיא בבחינת תוספת שנבנתה על בעל חיים שהתפתחותו הסתיימה, או עמדה להסתיים, הייתה מרכיב, ואף מרכיב מרכזי, בעצם יצירתו של בעל חיים זה [...]. משהו כמו טבע אנושי בלתי תלוי בתרבות אינו קיים כלל".

לם: [...] קביעתו של גירץ ש"טבע אנושי בלתי תלוי בתרבות אינו קיים כלל" מקובלת עלי במלואה. השאלה החינוכית היא כיצד מפנים היחיד את התרבות או כיצד הוא יוצר את עצמו באמצעותה: על-ידי השתתפות בלתי אמצעית בה [אינדיווידואציה]? על-ידי דמויות המייצגות אותה [אקולטורציה]? על-ידי תרגול של מנהגיה [סוציאליזציה]? אכן, אין טבע אנושי בלתי תלוי בתרבות, אך תכונותיו של טבע זה נקבעות על-ידי האופן שבו היחיד מתחבר אל התרבות בתהליך גדילתו; וקיימים, כאמור, שלושה אופנים כאלה (הרפז, 2000: 260-261).

הניסיונות "להרוג את האדם", את הטבע האנושי, את היחיד כסובייקט (הקשורים לניסיון הניטשאני להרוג את אלוהים שכרא את האדם בצלמו), הם אולי הפרויקט המובהק ביותר של ההגות הפוסטמודרנית. הפסקה האחרונה הידועה החותמת את הספר המילים והדברים של מישל פוקו, שהוביל את הניסיונות האלה, מתמצתת אותם: "האדם הוא המצאה שהארכיאולוגיה של מחשבתנו מראה בקלות את גילה הצעיר, ואולי את סופה הקרוב. והיה ותצורות אלה תיעלמנה כשם שהופיעו [...], כי אז אפשר בהחלט להמר על כך שהאדם יימחק כמו פנים ששורטטו בחול על שפת הים" (2011: 362).

מה היה לפוקו נגד הסובייקט וההומניזם ש"המציא" אותו?
 הסכנה שבהומניזם נעוצה ברעיון שלפיו לאדם יש מהות שהיא אמנם אידאלית, משום שהיא אינה ממומשת בחברה האקטואלית, אך אפשר להפוך אותה לממשית על ידי גילוי אמיתות עליה. הרעיון הזה, בצירוף התפיסה ההומניסטית שלפיה החירות פירושה מימוש האנושיות, על פי פוקו, יכול לשמש צידוק להפעלת כפייה על פרטים בחברה, כדי להביא אותם לממש את מה שהוא לכאורה הטבע האמיתי שלהם (ארבל, 2006: 12).

הסובייקט, לפי פוקו, "מוגדר לחלוטין על ידי מערכת יחסי הכוח שנתוכה הוא פועל. כך למשל ה'סובייקט' כפי שהוא נתפס על ידי ההומניזם איננו אלא תוצר של יחסי כוח-ידע כפי שהתקיימו בתקופה היסטורית מסוימת" (שם: 58). לסובייקט אין אפוא טבע אנושי אוניברסלי ואי-היסטורי שתנאים חברתיים, תרבותיים וחינוכיים מסוימים מסייעים לו להתממש. יתר על כן, המצאתו של טבע אנושי כזה כרוכה בהכרח בהמצאתם של "אחרים" – עבריינים, אסירים, חולים וגם תלמידים – שאינם מצייתים ל"טבעם" ולפיכך יש לפקח עליהם ולהעניש אותם. "ההנחות ההומניסטיות, שפוקו כופר בכולן, שלפיהן לאדם יש מהות, מהות זאת ניתנת לגילוי באמצעות חקירה מדעית, וחקירה זו היא תנאי לחירותו של האדם, שמשמעותה היא מימוש אנושיותו" (שם: 10), כרוכות אפוא בהדרה, בדיכוי, בהשמדה ובמעשים "לא הומניסטיים" אחרים. אם אין טבע אנושי מהותי, כללי ו/או ייחודי, אין "חומר" למימוש עצמי; אין מה לממש. את רעיון המימוש העצמי החליף פוקו ברעיון של "עבודת החירות" המתבטאת במאמץ 'לא להיות מי שאתה', או בניסיון של כל פרט לכונן את העצמיות שלו באופן חופשי" (שם: 106); או בנוסח אחר: "אין לאדם מהות קבועה והשחרור הוא מהלך מתמשך שכרוך בהרס קבוע ואי-סופי של כל מה שמוכר ויצירת זהות אנושית חדשה לחלוטין, שכל קיומה הוא רגעי בלבד" (שם: 112).

עדי אופיר תמצת את עקרון "מות הסובייקט", כך:

הסובייקט איננו אחדות טרנסצנדנטלית: היחיד אינו קיים כלל כסובייקט – בעל מבנה תודעה קבוע שמתנה את אפשרות הניסיון ואף מבטיח את היתכנותן של הכרה רציונלית ופעילות מוסרית. אחדותו וגבולותיו של היחיד אינם קבועים מראש, זהותו אינה שייכת לו כמהות, ואין מהות קבועה שמכתיבה את זהותו. זהותו ואחדותו של היחיד נתונות לו תמיד במיצוע מערכות התרבות השונות (בין השאר באמצעות סיפורי זהות פרטית וקולקטיבית המתיימרים למעמד של סיפורי-על), הן פתוחות תמיד לפירוש ועיצוב מחדש, זקוקות לאישור וניתנות לחריגה או פירוק במהלך הפעילות התרבותית לסוגיה [...] הסובייקט מועתק כך מן הנקודה הפריבילגית שהמודרניזם העניק לו על קו הגבול של הניסיון וההכרה

אל מעמד נגזר ומשני בתוך השדה התרבותי (אופיר, 1996: 154).

אם "היחיד אינו קיים כלל כסובייקט", "זהותו אינה שייכת לו כמהות" ומוצאו מ"מעמד נגזר ומשני בתוך השדה התרבותי", מה תוקפו של חינוך שמטרתו לסייע ליחיד לגלות את עצמיותו "הטבעית", "הראשונית", ולחיות בהתאם לה, להיות אוטונומי ואוטנטי?

"מות הסובייקט" אינו רק מכלול של טענות מטפיזיות, אלא גם התנסות ממשית של יחידים בחברה בת ימינו (התנסות המניעה אולי את המטפיזיקה של "מות הסובייקט" כמבנה-על שלה). במודרניות הנזילה הזהות האישית הפכה נזילה ונחווית כבעיה של היחיד. "ברגע שהזהות איבדה את העוגנים החברתיים שגרמו לה להיראות טבעית, נתונה מראש ובלתי ניתנת למשא ומתן, 'הזדהות' נהייתה חשובה יותר מאי פעם ליחידים והם מחפשים נואשות 'אנחנו' כלשהו שיזכו להתקבל אליו" (Bauman, 2004: 24). בחברה הנזילה "הזהות נלבשת כבגד קל המוכן להסרה בכל רגע. המסגרות שתמכו בה – משפחה, מקום עבודה, שכונה, קהילה, אומה – אינן בהישג יד או איבדו את אמינותן" (שם: 30). קהילות וירטואליות אמנם מחליפות חלקית את הקהילות המסורתיות, אך "הן אינן יכולות לספק תוכן מוצק לזהות האישית, הסיבה הראשונית שבגינה אנשים מצטרפים אליהן" (שם: 25).

על רקע זה טוען אלכסנדר סידורקין שהאינטגרציה של העצמי הפוסטמודרני התפרקה, או צריכה להתפרק, נוכח המציאות האנושית המגוונת וכי החינוך צריך לוותר על הכלל של אחידות המסרים:³⁰

המתבגרים של היום חיים בעולם שונה, הדרוש, וידרוש ביתר שאת בעתיד, סוג חדש של מבנה אישיות. מה שידעו רק כמה פילוסופים לפני שלושים שנה בלבד ידוע כיום לכל מתבגר נבון. העולם האנושי בנוי על ריבוי יסודי שאינו ניתן לצמצום. אין אחידות בעולם [...]. העולם הפוסטמודרני דורש עצמי פוסטמודרני שאינטגרציה עבורו היא דאגה משנית. העצמי הפוסטמודרני צריך לנווט בעולם של הברלים שאינם ניתנים לצמצום, והדרך היחידה לעשות זאת היא להתאים את הגיוון החיצוני למורכבות פנימית של העצמי [...]. רבים מאמינים שמוסדות חינוכיים, ואף קהילות, חייבים להעביר לצעירים מסר חינוכי עקבי. המאמר הזה מבקש להראות שהעקביות של המסר לא תמיד טובה וכי מסר מוסרי חינוכי אמיתי הוא תמיד כפול, רבי-משמעי וסותר את עצמו. שמירה על הפוליפוניה של המסר המוסרי, אני טוען, חשובה יותר משמירה על הלכידות של המסר (Sidorkin, 2002: 153).

30 אחידות המסרים היא, כוכור, עיקרון מעשי מרכזי בהגותו של לם; יש לבצע "הכרעה טרגית" ולבחור בהגיון חינוכי אחד כדי להשיג השפעה חינוכית.

האם לאחר "מות הסובייקט" או "התפרקות העצמי" מסיבות פילוסופיות, סוציולוגיות ואחרות אפשר להתייחס ברצינות ל"חינוך על פי הטבע" של ז'אן-ז'אק רוסו, אבי החינוך כאינדיוידואציה? למשל, לשורות הידועות הפותחות את אמיל או על החינוך (1762 [2009]): "הכול יוצא טוב מתחת ידיו של בורא עולם, הכול מתנוון בין ידיו של האדם [...]. הוא [האדם] אינו רוצה שום דבר כפי שעשהו הטבע, גם לא את האדם" (רוסו, 2009: 111)? גם אמירות טיפוסיות אחרות של רוסו, שהניחו את היסוד לעיקרי האמונה של החינוך כאינדיוידואציה, מתקבלות בספקנות באקלים ה"פוסט-סובייקט" של ימינו.³¹ למשל:

האדם הטבעי הוא הכול לעצמו; הוא יחידה מספרית, השלם המוחלט, ואין לו זיקה אלא לעצמו או לבן דמותו [...]. המוסדות החברתיים הטובים ביותר משכילים לעקור את הטבע מן האדם (שם: 116).

בטרם יציבו לו [לילד] הוריו את ייעודו, יועידו הטבע לחיים אנושיים. לחיות הוא המקצוע שאני רוצה ללמדו. כשיצא מתחת ידי, לא יהיה, אני מודה, לא שופט, לא חיל, לא כומר; הוא יהיה בראש ובראשונה אדם (עמ' 120).

לאנושות יש מקום משלה בסדר הדברים; לילדות יש מקום משלה בסדר החיים האנושיים: צריך להתבונן באדם שבאדם, בילד שבילד. כל שביכולתנו לעשות למען רווחתו של האדם הוא לסמן לכל אחד ואחד את מקומו הקבוע, ולהסדיר את תשוקותיו האנושיות בהתאם למבנהו (עמ' 175).

כשאנו מעבירים כך לנגד עיניו של הילד את כל הנושאים שחשוב לו לדעת, אנו מציבים אותו במקום שממנו יפתח את נטיותיו, את כישוריו, יעשה את צעדיו הראשונים לעבר הנושא שאליו מפנים אותו כישוריו, ויסמן לנו את הדרך שעלינו לפתוח לפניו כדי לסייע לטבע (עמ' 343).

נקפוץ עתה מאתיים שנה קדימה לאמירות טיפוסיות של אברהם מאסלו, אבי תאוריית המימוש העצמי, גרסה מודרנית של "חינוך על פי הטבע" של רוסו, שהשפיעה השפעה מכרעת על הגיון הפיתוח של האינדיוידואציה:

החברה והתרבות יכולות רק לטפח את הצמיחה או לעכב אותה. מקורות הצמיחה האנושיים נמצאים באופן בסיסי בתוך אישיותו של האדם ואינם פרי המצאה של החברה או התרבות. הן יכולות לעזור לה או להאט אותה, כפי שהגנן יכול לעזור לצמיחת שיח שושנים או להאט אותו, אך הוא אינו יכול להחליט שמהשיח הזה יצמח עץ אלון [...]. תאורטית הרבר מאפשר פיתוח של סוציולוגיה

31 הספר הראשון שהמורה ז'אן-ז'אק נתן לתלמידו היחיד אמיל היה ספרו של דניאל דפו רובינוון קרויו - מופת של אדם יחיד שאינו מושחת על ידי השפעות חברתיות ותרבותיות.

השוואתית החורגת מרלטיביזם תרבותי. תרבות "טובה" יותר מספקת את כל הצרכים האנושיים הבסיסיים ומאפשרת מימוש עצמי (Maslow, 1962: 211).

או:

לדבר על מימוש עצמי פירושו לדבר על עצמי שיש לממש. היצור האנושי אינו לוח חלק, גוש חומר או פלסטלינה. הוא משהו שכבר נמצא שם, לפחות כרקמה בעלת מבנה כלשהו [...]. יש עצמי; ומה שהתייחסתי אליו לעיתים כאל "הקשבה לקולות הרחף" פירושו לתת לעצמי זה להגות. רובנו רוב הזמן (במיוחד ילדים ואנשים צעירים) מקשיבים לא לעצמנו אלא לקולם של אימא ואבא, או לקולם של המבוגרים, הממסד, הסמכות והמסורת שהוטמעו בנו. לכן, כתרגיל ראשון במימוש עצמי, אני מציע לעיתים לסטודנטים שלי שאם מגישים להם כוס יין ושואלים אותם אם הוא מוצא חן בעיניהם, שלא יסתכלו על התווית שעל הבקבוק, אלא יעצמו את עיניהם וינסו "לעשות שקט". עתה הם מוכנים להתבונן בתוך עצמם, לאטום את רעשי העולם, לטעום את היין בקצה לשונם ולהעיד בפני "בית המשפט העליון" הנמצא בתוכם (Maslow, 1975: 44-45).

ונקפוץ עתה לימינו ממש, לרעיון "המקום הנכון" של הדובר הפופולרי ביותר כיום של החינוך כאינדיווידואציה, קן רוברטסון. גם רעיון זה, גרסה רזה של רעיון המימוש העצמי של מאסלו, סובל בעידן ה"פוסט" ממשקל עורף של סובייקטיביות או מהותנות: "המקום הנכון הוא נקודת המפגש בין כישורוננו הטבעי למושא תשוקתנו" (רוברטסון, 2011: 36); המחנכים ממלאים את תפקידם "כאשר הם מסייעים לאנשים להגיע למקום הנכון שלהם" (שם: 203); ייעודו של החינוך "הוא לפעול במלוא הרחיפות לניצול מלא יותר של משאבינו הטבעיים" (שם: 267); "למען העתיד, החינוך צריך לכוון למציאת המקום הנכון" (שם: 270).

"באידאולוגיות האינדיווידואציה", כתב לם, "אנושיותו של היחיד היא פועל יוצא של תהליכי התפתחות שמקורם בטבעו של היחיד שיצא מן הכוח אל הפועל" (2002: 97), אך "מות הסובייקט" על מכלול נוסחיו מערער את הדוגמה הזאת ואת המשוואה החינוכית המופקת ממנה: הגיון הפיתוח = טבע האדם + חופש. כלומר, אם ניתן לבני אדם חופש, טבע האדם הטוב שלהם (האוניברסלי והאינדיווידואלי) יוכל להתממש. אך אם אין "טבע האדם", כפי שטוענים הוגים וחוקרים רבים בימינו מתוך הפרספקטיבות הדיסציפלינריות השונות שלהם, אין מה לממש; אם "החירות ריקה", כדברי פוקו, בתי הספר החופשיים, הפתוחים והדמוקרטיים עובדים על ריק. כיצד אפוא יש להתייחס בימינו להנחת היסוד המכוננת של החינוך כאינדיווידואציה מרוסו עד רוברטסון, שלפיה הילד טוב מנעוריו ("אין ילדים רעים, יש רק ילדים שרע

להם") ואם רק ננקוט "חינוך שלילי" (חינוך המסלק מכשולים בדרך למימוש עצמי) ויכול כל הטוב הזה לבוא לידי ביטוי? אי אפשר עוד להתייחס לאמונה זו של החינוך כאינדיווידואציה כפשוטה; היא מדליקה נורות ביקורתיות בתודעתו של כל מי שהיה כאן בעשורים האחרונים. הגיון הפיתוח של האינדיווידואציה חייב אפוא להשתחרר מגרסתו המורדנית-ביולוגית-רומנטית ולהתמודד עם האתגר של "מות הסובייקט". כמו שני הגיונות ההוראה ושתי האידאולוגיות שקדמו לו, הוא חייב להיערך מחדש. אך כפי שיש עדיין חברה (אמנם נזילה), ויש עדיין תרבות גבוהה (אמנם חשודה), יש עדיין סובייקט (אמנם מצומק). ג'יימס הרטפילד תיאר וניתח בספרו *The "Death of the Subject" Explained* ("מות הסובייקט" – מבואר") את הפרספקטיבות הפילוסופיות, הסוציולוגיות, הפסיכולוגיות, האנתרופולוגיות, הביולוגיות והאחרות המשתתפות ב"רקונסטרוקציה של הסובייקט" וסיכם בנימה אופטימית:

כמו במקרה מותו של מרק טוויין, השמועות על "מות הסובייקט" מוגזמות. הן חייבות להיות כאלה. נקודת המשען שעליה סובבת החברה האנושית היא סובייקט בעל רצון חופשי. חרף כל הניסיונות לרמיין עולם ללא סובייקטים, עולם של תהליכים וכוחות אובייקטיביים בלבד, אין להעלות על הדעת חברה מפותחת שלא עומדים במרכזה יחידים בעלי בחירה רציונלית. הסובייקטיביות זוכה להערכה מועטה. הדרך היחידה להסביר את אי-ההתאמה הזאת היא שהסובייקט האנושי מתמיד, אך תוך כדי התכחשות לסובייקטיביות שלו עצמו [...] אף על פי שהסובייקטיביות האנושית ממשיכה להכחיש את קיומה שלה, היא הכוח החזק ביותר הפועל בחברה ובטבע. מודעות מלאה לפוטנציאל הגלום בה תעצים את הפוטנציאל הזה לאי-שיעור (Heartfield, 2006: 238–239).³²

ואף שהשמועות על מות הסובייקט מוגזמות, המכה המורלית ש"מות הסובייקט" נתן לחינוך כאינדיווידואציה הייתה קשה. מבתי הספר המעטים הדוגלים ברעיון

32 תרומה מקומית בולטת ל"מות הסובייקט" היא שני רבי המכר המשובחים של יובל נוח הררי קיצור תולדות האנושות (2013) וההיסטוריה של העתיד (2015). הראשון "הורג" את הסובייקט באמצעות הפיכתו ל"מציאות מדומינת", והשני באמצעות הפיכתו ל"אלגוריתם של עיבוד מידע". בספרו שקר האינדיווידואליזם (2013) מנתח עמוס הרפז (גילוי נאות: אחי) את "הדימוי הכוזב של האני' המורדני" מנקודת מבטם של שפינוזה והגל. מנקודת מבטם "האינדיווידואליזם נעדר כל בסיס פילוסופי", שכן הוא ניתן לביטוי רק במושגים כלליים המכחידים את ייחודיותו. כיוון שהיחיד הוא הוויה יקרה מבחינה מושגית וישותית, החברה משתלטת עליו בקלות ומבנה אותו: "תחושת האינדיווידואל כחופשי, כבעל זכויות, כאישיות ייחודית, אינה נובעת ממנו עצמו, מאיזו מציאות פנימית, אלא היא דימוי אשר נקלט ממערכת הכופה עצמה על האני', שלעולם לא יהיה ישות אינדיווידואלית ייחודית של ממש [...] תוכן מחשבת הסובייקט מכוון את הסובייקט - כך עצם האמונה באינדיווידואליזם מכוון את הסובייקט כאינדיווידואל" (שם: 265-266. ההרגשה במקור). כתב הגנה מרשים על הסובייקט אפשר למצוא בספרה של צביה גרינפילד תיקון עולם (2011). הספר מומלץ מאוד לכל מי שרוצה להתאושש מרוחו הרקונסטרוקטיבית של ה"פוסט" ולשוב לעמדה מורדנית קונסטרוקטיבית.

המימוש העצמי נותרו מעטים עוד יותר. בתי הספר הדמוקרטיים בארץ "סטו" מ"הילד במרכז" לשני החינוכים האחרים ואיברו את המובהקות החינוכית שלהם. את החלל שהותיר החינוך בגרסת האינדיווידואליזם ממלאים בשנים האחרונות זרמים בעלי נופך ניו-איגי, למשל החינוך הקונטמפלטיבי (ראו למשל ארגו, 2016). גם החינוך כאינדיווידואליזם צריך שיקום.³³

לסיכום

הרפז: השיטה שלך – "ההגיונות הסותרים בהוראה" – היא טוטלית, לוכדת את מה שיש ואת מה שיהיה. כל מטרה בחינוך וכל שיטת הוראה כלולות בה מראש [...]. כל תופעה חינוכית כלולה בשיטה שלך. לבר מתחושת המחנק, מעין קלסטרופוביה קוגניטיבית, שהשיטה עלולה לעורר [...], היא מעוררת תמיהה: בעידן הפוסטמודרני שלנו שבו אנשים נחרדים משיטות גדולות ועוסקים בדקונסטרוקציה שלהן, השיטה שלך ניצבת גאה – טוטלית, קוהרנטית, אלגנטית ובעלת פוטנציאל הסברי עצום. היא מעוררת השתאות כשם שהיא מעוררת עניין ("דקונסטרוקטיביסטי" יאמרו הפילוסופים) או דחף ("אדיפלי" יאמרו הפסיכואנליטיקאים) לפרק אותה.

לם: כולם מוזמנים לפרק את התאוריה. איני אומר זאת ברוח של התגרות אלא ברוח של חשיבה ביקורתית ומחקר מדעי המקובלת בימינו. התקדמות בהבנת העולם ובהבנת עצמנו מחייבת פירוק של ההסברים המוצעים והחלפתם בהסברים טובים יותר. אני מאמין שההסבר שהצעת, שלפיו מחשבת החינוך היא בעיקרה מחשבה איראולוגית בעלת שלושה דפוסים חלופיים, היא מהלך המקדם את הבנת החינוך. בייקון אמר שקל יותר להגיע לאמת כאשר יוצאים מטעות ולא מבלבול. גם אם יש טעות במסגרת המושגית שאני מציע, היא מוציאה את מחשבת החינוך מן הבלבול שהיא שרויה בו ומניחה יסוד למסגרת מושגית משוכללת יותר (הרפז, 2000: 409).

חלקו הראשון של המאמר ("מתחים פנימיים") חשף "טעות" במסגרת המושגית של לם, וחלקו השני של המאמר ("מתחים חיצוניים") אָתגר אותה באמצעות תוכנות מרכזיות של המחשבה בת ימינו על החברה, התרבות והיחיד בעידן הפוסטמודרני; אך

מנחם ברינקר שח לי פעם שניטשה, הראשון שפתח במערכה שיטתית נגד הסובייקט, סתר את עצמו בעצם חייו. לאחר שיצא מדעתו הוא נהג להלך בחדרו ולמלמל: "כתבתי פעם כמה ספרים טובים והאנושות עוד תכיר בכך". זיכרון העבר ותוכניות לעתיד הם תמצית הווייתו של הסובייקט.

33 קריאה בספר *The Call for Character: Living a Life Worth Living* ("קריאה לאופי: לחיות חיים בעלי ערך", 2014) של הפסיכואנליטיקאית הלקניאנית מרי רותי (Ruti) עשויה לתת כיוון והשראה לחינוך כאינדיווידואליזם המבקש להשתקם מהשפעתו של הקפיטליזם המאוחר.

הם בשום אופן לא פירקו אותה. אני סבור שהמסגרת המושגית של לם אכן "מוציאה את מחשבת החינוך מן הבלבול שהיא שרויה בו", אך כדי שתיטיב לעשות זאת, יש ליישב עד כמה שניתן את הסתירות הפנימיות הנובעות ממושגיה שלה, ואת המתחים החיצוניים הנובעים ממפגשה עם המציאות וההגות בנות ימינו. זוהי אפוא הצעה ל"מסגרת מושגית משוכללת יותר".

מקורות

- אכירם, רוני (1999). לנווט בסערה: חינוך בדימוקרטיה פוסטמודרנית. תל אביב: מסדה.
- אדר, צבי (1942 [1976]). החינוך מהו?: לבירור מטרת החינוך והסמכות המחנכת. ירושלים: מאגנס.
- אופיר, עדי (1996). פוסטמודרניזם: עמדה פילוסופית. בתוך אילן גור־זאב (עורך), חינוך בעידן השיח הפוסטמודרני (עמ' 135-164). ירושלים: מאגנס.
- איגן, קירן (2009). חינוך להבנה: שלבים בהתפתחות ההבנה האנושית (אמיר צוקרמן, מתרגם). בני ברק: ספרית פועלים.
- אלוני, נמרוד (2013). חינוך טוב: לקראת חיים של משמעות, הגינות והגשמה עצמית. תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.
- אפלטון (1955). פרוטגורס. ב**כתי אפלטון** (יוסף ג' ליבס, מתרגם, עמ' 11-71). ירושלים: שוקן.
- ארבל, אילנה (2006). פיקו וההומניזם. אור יהודה: דביר.
- ארגז, אורן (2016). חינוך להבנה עצמית (חינוך קונטמפלטיבי). בתוך יורם הרפז (עורך), להבין הבנה, ללמד להבין: מושגים ומעשים (עמ' 271-275). תל אביב: מכון מופ"ת.
- באומן, זיגמונט (2007). מודרניות נזילה (בן ציון הרמן, מתרגם). ירושלים: מאגנס.
- באומן, זיגמונט (2013). תרבות בעולם מודרני נזיל (מיכל ספיר, מתרגמת). בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- בורדייה, פייר (2005). **שאלות בסוציולוגיה** (אבנר להב, מתרגם). תל אביב: רסלינג.
- בלום, אלאן (1989). **דלדולה של הרוח באמריקה** (בת־שבע שפירא, מתרגמת). תל אביב: עם עובד.
- ג'יימסון, פרדריק (2008). פוסטמודרניזם: או ההיגיון התרבותי של הקפיטליזם המאוחר (עדי גינצבורג־הירש, מתרגמת). תל אביב: רסלינג.
- גרופר, עמנואל ורומי, שלמה (עורכים) (2014). ילדים ומתבגרים במצבי סיכון בישראל (כרך א'). תל אביב: מכון מופ"ת.
- גרניפילד, צביה (2011). תיקון עולם: המאבק בין תרבויות על חירות, שוויון וזכויות האדם. ירושלים: כרמל.
- דיואי, ג'והן (1959). ניסיון וחינוך (רות קלינברגר, מתרגמת). ירושלים: בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית.
- הרפז, יורם (עורך) (2000). **צבי לב – לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות**. בני ברק: ספרית פועלים.
- הרפז, יורם (2008א). המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת השיבה. בני ברק: ספרית פועלים.
- הרפז, יורם (2008ב). הוראה טובה: הגיונות ברוח לב. **הד החינוך**, מ"ב (7), 60-65.
- הרפז, יורם (2014). ניל פוסטמן. **הד החינוך**, פ"ח (6), 78-79.
- הרפז, עמוס (2013). שקר האינדיווידואליזם: שפינוזה, היגל והדימוי הכוזב של האני המודרני. תל אביב: רסלינג.
- הררי, יובל נוח (2013). קיצור תולדות האנושות. אור יהודה: דביר.
- הררי, יובל נוח (2015). ההיסטוריה של המחר. אור יהודה: דביר.

- וייט, ג'ון (2001). החינוך וקץ עידן העבודה: פילוסופיה חדשה של עבודה ולמידה (נעמי שנקר, מתרגמת). תל אביב: מסדה.
- טיילור, צ'רלס (2014). פרישנות ומדעי האדם (יעקב ידגר, מתרגם). תל אביב: רסלינג.
- לוטר, ז'אן־פרנסוא (1999). המצב הפוסטמודרני (גבריאל אש ואריאלה אזולאי, מתרגמים). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- לם, צבי (1969] 1973). דימויים של הוראה: מחקר דעות, אידיאולוגיות והשקפות של מורים ושל מועמדים להוראה. ירושלים: בית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית.
- לם, צבי (1970, 21 אוקטובר). נסתיים פרק בתולדות בית הספר. דבר.
- לם, צבי (1973). ההגיונות הסותרים בהוראה. בני ברק: ספרית פועלים.
- לם, צבי (1976). הברעות דידקטיות: תרגילים בשיקולי דעת פדגוגיים. תל אביב: ספרית פועלים.
- לם, צבי (2002). במערבולת האידיאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים. ירושלים: מאגנס.
- מילס, שרה (2005). מישל פוקו (אהד זהבי, מתרגם). תל אביב: רסלינג.
- ניסן, מרדכי (2015). הזהות המוסרית. בתוך ישעיהו תדמור ועמיר פריימן (עורכים), חינוך – שאלות האדם (עמ' 125-135). תל אביב: מכון מופ"ת.
- סטיינר, ג'ורג' (2001). אראטה: מאזן של חיים (יוסי מילוא, מתרגם). תל אביב: עם עובד.
- פוקו, מישל (2011). המילים והדברים: ארכיאולוגיה של מדעי האדם (אבנר להב, מתרגם). תל אביב: רסלינג.
- רובינסון, קן (2011). המקום הנכון: למה חשוב לעשות את מה שאוהבים (שרון פרמינגר, מתרגמת). ירושלים: כתר.
- רוסו, ז'אן־ד'אק (1762] 2009). אמיל או על החינוך (ארוה טיר־אפלוויט, מתרגמת). ירושלים: מאגנס.
- שטראסר, יוהנו (2003). כאשר העבודה אוזלת לחברת העבודה (חנה שורץ־אייזלר, מתרגמת). בני ברק: הקיבוץ המאוחד.
- תמיר, יולי (2015). מי מפקח משוויון?: על חינוך והברה בישראל. תל אביב: ידיעות ספרים.
- Adler, Mortimer (1982). *The Paideia Proposal: An Educational Manifesto*. New York: Macmillan.
- Apple, Michael (1985). *Education and Power*. Boston: Ark Paperbacks.
- Bauman, Zygmunt (2004). *Identity*. Cambridge, England: Polity Press.
- Bauman, Zygmunt (2007). *Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty*. Cambridge, MA: Polity Press.
- Bauman, Zygmunt (2008). *Does Ethics Have a Chance in a World of Consumers?* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bauman, Zygmunt (2012). *On Education: Conversations with Riccardo Mazzeo*. Cambridge, MA: Polity Press.
- Biesta, Gert (2010). *Good Education in an Age of Measurement*. London, England: Paradigm Publishers.

- Biesta, Gert (2013). *The Beautiful Risk of Education*. London, England: Paradigm Publishers.
- Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean-Claude (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London, England: Sage Publications.
- Egan, Kieran (1997). *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Egan, Kieran (2008). *The Future of Education: Reimagining Our Schools from the Ground Up*. New Haven: Yale University Press.
- Fenstermacher, Gary, & Soltis, Jonas (1986). *Approaches to Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Gardner, Howard (1999). *The Disciplined Mind: What All Students Should Understand*. New York: Simon & Schuster.
- Gardner, Howard (2011). *Creating Minds*. New York: Basic Books.
- Goodlad, John (1984). *A Place Called School: Prospects for the Future*. New York: McGraw-Hill.
- Heartfield, James (2006). *The 'Death of the Subject' Explained*. London, England: BookSurge Publishing.
- Hirsch, Eric Donald (1987). *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. New York: Vintage Books.
- Jacoby, Russel (1999). *The End of Utopia: Politics and Culture in an Age of Apathy*. New York: Basic Books.
- Kohlberg, Lawrence, & Mayer, Rochelle (1972). Development as the Aim of Education. *Harvard Educational Review* 42(4), 449-496.
- Lamm, Zvi (1976). *Conflicting Theories of Instruction*. Berkeley: McCutchan.
- Maslow, Abraham (1962). *Toward a Psychology of Being*. Princeton, N.J.: Van Nostrand.
- Maslow, Abraham (1971). *The Farther Reaches of Human Nature*. New York: Viking Press.
- Peters, Richard Stanley (1973). Aims of education – a conceptual inquiry. *The Philosophy of Education* (pp. 11-57). Oxford, England: Oxford University Press.
- Quantz, Richard (2015). *Sociocultural Studies in Education: Critical Thinking for Democracy*. London, England: Paradigm Publishers.
- Rorty, Richard (1999). Education as Socialization and as Individualization. *Philosophy and Social Hope* (pp. 114-126). New York: Penguin Books.
- Ruti, Mari (2014). *The Call of Character: Living a Life Worth Living*. New York: Columbia University Press.
- Scheffler, Israel ([1964] 1989). Philosophical Models of Teaching. *Reason and Teaching* (pp. 67-81). London, England: Routledge & Kegan Paul.

Schubert, William (1986). *Curriculum: Perspective, Paradigm, and Possibility*. New York: Macmillan Publishing Company.

Sidorkin, Alexander (2002). *Learning Relations: Impure Education, Deschooled Schools, and Dialogue With Evil*. New York: Peter Lang.

Tyler, Ralph (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

שער שני

הוראה ולמידה

אנשים לומדים בעזרת התנסויות ישירות – בעבודה, במשחק, בצפייה, בקריאה, בשיחה וכדומה. תלמידים לומדים בעזרת הוראה. ההוראה מתווכת להם מושגים מופשטים ומיומנויות מורכבות שקשה ללמוד מהתנסויות ישירות.

התובנה החשובה ביותר של מחשבת החינוך בעשורים האחרונים, תובנה בעלת שורשים עתיקים, היא שבין הוראה ללמידה אין יחסי גרימה ישירים; ההוראה אינה גורמת ללמידה. למידה נגרמת "מבפנים"; הלומד בונה משמעויות בכוחות עצמו ומונע לכך בכוחות עצמו. ההוראה יכולה לסייע ללמידה, לספק לה תנאים, אך לא לגרום לה באופן ישיר. חקר הקוגניציה וחקר המוטיבציה חפרו אפוא מנהרה משתי נקודות מוצא שונות, ונפגשו. הם נפגשו בתודעה עצמאית ופעילה, תודעה שיש לה מחשבות ורצונות משלה.

תפיסת התודעה כהווייה עצמאית ופעילה עומדת במוקד הפרדיגמה הקונסטרוקטיביסטית, הפרדיגמה השולטת בשיח החינוך בעשורים האחרונים. הפרדיגמה הקונסטרוקטיביסטית העמידה במרכז השיח החינוכי את הלמידה – למידה כבנייה של משמעויות. בכך היא שינתה את "מאזן הכוחות" בין ההוראה ללמידה. שפת הלמידה החליפה את שפת ההוראה: "אחד השינויים הראויים ביותר לציון שהתרחשו בשני העשורים האחרונים בתאוריה ובפרקטיקה של החינוך היה עלייתו של המושג 'למידה' ושקיעתו של המושג 'הוראה'. ההוראה הוגדרה מחדש כמאפשרת ללמידה", כתב גרט ביאסטה בספרו *Beyond Learning* ("מעבר ללמידה". 2006). השער הזה מבקש להשיב להוראה את כבודה, את מקומה במאזן הכוחות שבין הוראה ללמידה, אך בלי לוותר על התפיסה הקונסטרוקטיביסטית של הלמידה.

הוראה ולמידה: אנליזה של יחסים*

ניסיונות להבין את היחסים בין הוראה ללמידה נעשו בעבר. הזרם האנליטי בפילוסופיה של החינוך הצטיין בכך במיוחד. הוא ניסה ללמוד על יחסים אלה מתוך ניתוח לוגי של המושגים "למידה" ו"הוראה" (ראו למשל קליינברגר, 1980; Hirst, 1960; Scheffler, 1967; Peters, 1970). המאמר שלהלן ממשיך את האנליזה, אך לא את האנליטיות; כלומר, הוא מנתח את היחסים בין הוראה ללמידה (אנליזה), אך לא על בסיס הנחת היסוד של הפילוסופיה האנליטית (אנליטיות), שלפיה ניתוח המושגים "הוראה" ו"למידה" יעשה את העבודה, אלא על בסיס עיון בתאוריות של הוראה ולמידה בנות ימינו ובאופן שבו הן תופסות יחסים אלה.

עיון זה חושף שני טיעונים מנוגדים בנוגע ליחס שבין הוראה ללמידה. על פי הטיעון הראשון, יש לגזור את ההוראה מן הלמידה, או ליתר דיוק לחלק הנחיות להוראה מחקר הלמידה; על פי הטיעון השני, יש לגזור את הלמידה מן ההוראה, או ליתר דיוק להנחות את הלמידה ברוח מטרת ושיטות ההוראה. הטיעון השלישי, הטיעון של מאמר זה, גורס שבין ההוראה ללמידה יש יחסים של תועלת הדדית, יחסים שיש בהם מידה של הונאה עצמית.

ההוראה נגזרת מהלמידה או "לבנות את החינוך מלמטה"

אף על פי שהניסיון לגזור שיטות הוראה מן הממצאים של חקר הלמידה אינו חדש, נדמה שלאחרונה הוא שב אל השיח החינוכי בכוחות מחודשים. יש לכך סיבות אחדות, ביניהן השפעתה הרבה של הפסיכולוגיה הקוגניטיבית על השיח החינוכי

* גרסה ראשונה של המאמר התפרסמה בכתב העת הלכה ומעשה בתכנון לימודים, 21, 2010: 233-246.

(לדוגמה Bruer, 1993); הופעתן של תאוריות למידה חדשות ומושכות (לדוגמה הרפז וספרד, 2000; 2009; 2007; Illeris, 2007; Bransford et al., 2000); השפעת השיה הקונסטרוקטיביסטי על שיה החינוך (לדוגמה Steffe & Gale, 1995; Fosnot, 1996); הפיכתה של הלמידה עצמה למטרת החינוך (המבוטאת במושג הנפוץ lifelong learning); קריסתן של מטרות חינוך מסורתיות (אבירם, 1999); והשיה הנאו-ליברלי השולט, שהפך את התלמיד ללקוח או ל"לומד" (Biesta, 2006). השיבה המועצמת של הניסיון לגזור את ההוראה מהלמידה שואבת מושגים והתלהבות בעיקר מהפסיכולוגיה הקוגניטיבית, "מרע התודעה החדש" (Gardner, 1985). רוברט מרזאנו כתב ברוח שיבה זו שהאתגר החינוכי החשוב ביותר כיום הוא לבסס את תהליכי ההוראה על תהליכי הלמידה, או בלשונו "לבנות את החינוך מלמטה":

אני מאמין שלב העניין בכל רפורמה מבנית של החינוך הוא היחסים בין תהליכי ההוראה לתהליכי הלמידה. לא נעלם מאתנו כי הוראה אפקטיבית מניבה למידה אפקטיבית, ובכל זאת כמחנכים לא עשינו מאמץ רציני לארגן את ההוראה סביב תהליך הלמידה. במקום זאת ראינו בחינוך מוסד, מנגנון או מערך של טכניקות הוראה. מעולם לא בחנו את תהליך הלמידה ואז, בהתאם, בנינו שיטות הוראה, מנגנונים ארגוניים ואפילו מערכת חינוך שלמה, אשר מתבססים על מה שידוע לנו על תהליך הלמידה. במילים אחרות, עדיין לא בנינו את החינוך "מלמטה" (מרזאנו, 1998: 9).

מדוע לדעת מרזאנו "עדיין לא בנינו את החינוך 'מלמטה'?" מפני שעד לעשורים האחרונים ידענו רק מעט על תהליך הלמידה. ומה קרה בעשורים האחרונים? הופיעה והתגבשה הפסיכולוגיה הקוגניטיבית. עד להופעתה ולהתגבשותה של הפסיכולוגיה הקוגניטיבית היה חקר הלמידה שבוי בידי הפסיכולוגיה הביהביוריסטית. גם הפסיכולוגיה הביהביוריסטית ניסתה לבסס את ההוראה על חקר הלמידה, אך הפרדיגמה שלה (מה שלא ניתן לתצפית אינו מדעי ואולי אף אינו קיים; למידה היא התנהגות נצפית הנרכשת דרך התניה – תגמול או עונש להתנהגות נתונה) "הגיעה לשלב של בתר-בשלות [postmature stage], שבו החוקרים מרגישים תסכול לנוכח סתירות בתוצאות של ניסויים ולנוכח היעדר יכולת של הפרדיגמה לענות על שאלות שהם באמת רוצים לענות עליהן" (Sternberg, 1990: ix). שקיעתה של הפרדיגמה הביהביוריסטית אפשרה את הופעתה של פרדיגמה אחרת, קוגניטיביסטית, ש"נתנה היתר" לחקור את "הקופסה השחורה", תהליכי תודעה שאינם ניתנים לתצפית, ולנקוט שפה מנטליסטית.

הפסיכולוגיה הקוגניטיבית התפתחה במהירות והחלה לייצר ידע חדש על תהליך הלמידה ועל תהליכים קוגניטיביים אחרים. מן הידע הזה, טענו יצרני הידע החדש

ושליחיהם לתחום החינוך – הפסיכולוגים החינוכיים, אפשר וצריך לגזור את עקרונות ההוראה ואת מטרותיה, שכן המדע הקוגניטיבי מתאר כיצד אנשים לומדים ותכלית ההוראה היא למידה. לפיכך על ההוראה לקבל הכוונה מן המדע הקוגניטיבי. "כיום החתירה הישנה שלנו לחינוך טוב יותר יכולה לשאוב ממקורות חדשים שמספק לנו המחקר החדש הצומח במהירות בתחום התפקוד הקוגניטיבי", כתבו סוזן צ'יפמן, ג'ודית סיגל ורוברט גלייזר (Chipman, Segal & Glaser, 1985: 5). ג'ון ברנספורד ועמיתיו כתבו: "התפנית הגדולה של החינוך בימינו היא כניסתו של המדע הקוגניטיבי לכיתות" (Bransford et al., 2000: 3). וג'ון ברואר כתב בהקדמה לספרו המסכם את "תרומתו העצומה של המדע הקוגניטיבי להוראה":

אם אנחנו רוצים לשפר את בתי הספר שלנו, יהיה עלינו ליישם בכיתה את מה שאנו יודעים על בני אדם כיצורים אינטליגנטיים, לומדים וחושבים [...]. כדי לשפר את ההוראה והלמידה בבתי הספר שלנו, יהיה עלינו ליישם את מה שלמדנו בשלושה עשורים של מחקר על אופן פעולתה של התודעה האנושית [...]. מדענים קוגניטיביים חוקרים כיצד התודעה פועלת – כיצד אנו חושבים, זוכרים ולומדים. למחקרים אלה יש השלכות מעמיקות על הבניית בתי הספר ועל שיפור סביבות הלמידה. המדע הקוגניטיבי, מדע התודעה, יכול לספק לנו מדע יישומי של למידה והוראה [...]. מדע התודעה יכול להדריך את הפרקטיקה החינוכית בדרך דומה לדרך שבה הביולוגיה מדריכה את הפרקטיקה הרפואית (Bruer, 1993: 1–2).

להלן ארבע דוגמאות הממחישות את ההיגיון של "בניית החינוך מלמטה" – מלמידה להוראה.

רון ברנדט

בספר קצר בשם **למידה רבת עוצמה** (2000) כתב רון ברנדט (Brandt), העורך ראוי של המגזין *Educational Leadership*: "אם יש דבר־מה שהמחנכים צריכים לדעת עליו יותר מכל הרי זו למידה. אנו אומרים שתלמידים באים לבית הספר כדי ללמוד. תפקידנו הוא לגרום לכך שילמדו [...]. כיום, כשעומד לרשותנו ידע חדש בתחומי הפסיכולוגיה הקוגניטיבית וחקר המוח, יש למחנכים ידע מוסמך בתחום הלמידה יותר ממה שהיה להם אי־פעם בעבר" (2000: 171). ברנדט מסכם עשרה ממצאים מחקריים חשובים על למידה; מן הממצאים אפשר להפיק הנחיות כלליות להוראה:

אנשים לומדים היטב כאשר הם...

1. לומדים נושאים משמעותיים בעיניהם;
 2. מתמודדים עם אתגר אופטימלי (קשה אך אפשרי) ומובטחת להם תמיכה;
 3. מבצעים מטלות למידה המתאימות לשלב ההתפתחותי שבו הם נמצאים;
 4. זוכים להוראה מותאמת אישית;
 5. רוכשים ידע חדש שיש לו זיקה לידע הקודם שלהם;
 6. לומדים מתוך יחסי גומלין עם אחרים;
 7. מקבלים משוב רצוף ומיידע;
 8. נעזרים באסטרטגיות יעילות ללמידה;
 9. נמצאים באקלים רגשי חיובי;
 10. נעזרים בכל הממדים של הסביבה החינוכית.
- "כדי להפוך קביעות אלה למועילות, המחנכים נדרשים לחשוב עליהן, לפתח אותן וליישם אותן בהתאם לנסיבות, ובכך להפוך אותן למשמעותיות מבחינה אישית. במילים אחרות, תנאים אלה ללמידה חלים על כולם, על המחנכים כמו על התלמידים" (שם: 176).

מרכז אברלי

סוזן אמברוז (Ambrose), מייקל ברידג'ס (Bridges), מישל דיפייטרו (DiPietro), מרשה לובט (Lovett) ומרי נורמן (Norman) ממרכז אברלי (Eberly) למצוינות בהוראה של אוניברסיטת קרנגי מלון בפיטסבורג, פנסילבניה חילקו ביניהם את הגורות השונות של חקר הלמידה והפיקו מהן שבעה עקרונות ל"הוראה חכמה". הם פרסמו את עבודתם ב־2010 בספר *How Learning Works: 7 Research-Based Principles for Smart Teaching* ("כיצד פועלת למידה: שבעה עקרונות מבוססי מחקר להוראה חכמה". ראו הד החינוך, פברואר 2015).

בהקדמה לספרם כתב ריצ'רד מאייר (Mayer): "סוף־סוף יש לנו תאוריה רלוונטית לחינוך ומבוססת מחקר על הדרך שבה אנשים לומדים, כלומר, מדע ההוראה" (שם: xii). המחברים כתבו בהקדמה שלהם: "כל דיון על הוראה אפקטיבית חייב להתחיל בדיון על הדרך שבה תלמידים לומדים", והגדירו את תהליך הלמידה כ"תהליך המוביל לשינוי, מתרחש בעקבות ניסיון ומגדיל את הכושר לשפר את הביצוע ולקדם את תהליך הלמידה" (שם: 1, 3).

כיצד נדע לתמוך בתהליך הלמידה? מחקר הלמידה החדש ינחה אותנו. המחברים מפקים ממחקר זה שבעה עקרונות להוראה. העקרונות חזקים לדעתם משום שהם מבוססי מחקר, כלליים (מתאימים להוראה של כל תחומי הדעת), ישימים לכל גיל ובכל תרבות ותומכים זה בזה.

1. אלה שבעת העקרונות מבוססי המחקר ל"הוראה חכמה" שניסחו במרכז אברלי: ידע קודם מקדם או משבש למידה של ידע חדש.
 2. צורת הארגון של הידע בתודעה משפיעה על הלמידה.
 3. ההנעה מחוללת, מכוונת ומתחזקת את הלמידה.
 4. שליטה בידע ובמיומנויות הנלמדים מותנית ברכישה, שילוב ויישום שלהם.
 5. תרגול ומשוב ממוקדים ובעיתוי נכון מקדמים את הלמידה.
 6. הלמידה תלויה בקשרי הגומלין שבין הרמה ההתפתחותית של הלומדים ובין אקלים הלמידה.
 7. למידה עצמאית (מטרת ההוראה והלמידה) היא תולדה של הערכת המטלה והיכולות ושל תכנון, ניטור ויישום.
- המחברים מגייסים מחקרים רבים בתחום הלמידה, החשיבה, ההנעה ועוד כדי לתמוך בכל אחד משבעת העקרונות הכלליים הללו ולהפיק מהם הנחיות מפורטות להוראה.

דניאל וילינגהם

כאשר עקרונות הוראה מופקים לא רק מחקר הלמידה אלא גם מחקר המוח הם זוכים למעמד מדעי משודרג.³⁴ בספרו למה תלמידים לא אוהבים את בית הספר? (2014) מחלץ דניאל וילינגהם, חוקר מוח וקוגניציה מאוניברסיטת וירג'יניה, ממחקריו שלו וממחקרים אחרים תשעה עקרונות מנחים להוראה. מטרת הספר, הוא כתב בהקדמה, היא "להסביר לכם כיצד פועלים מוחם ושכלם של תלמידים, ולעזור לכם לנצל את הידע הזה כדי להיות מורים טובים יותר" (שם: 14). להלן ממצאים מחקר הקוגניציה והמוח שמהם מופקים עקרונות מנחים להוראה.

עיקרון 1: בדרך כלל המוח אינו אוהב לחשוב באופן מודע, משום שהמחשבה המודעת איטית, מאומצת ומועדת לטעויות, אך הוא נוטה לחשוב באופן מודע בתנאים מסוימים, בעיקר כאשר האתגר אופטימלי – תובעני אך אפשרי. העיקרון: ספקו לתלמידים אתגרי למידה אופטימליים.

עיקרון 2: "נתונים שהצטברו בשלושים השנים האחרונות מוליכים למסקנה בלתי מעורערת מבחינה מדעית: חשיבה טובה דורשת ידיעה של עובדות" (שם: 41); עובדות הן החומר של החשיבה. העיקרון: למדו את התלמידים עובדות (לא באופן פרטני אלא בהקשר).

עיקרון 3: מחקרי זיכרון מראים שהמוח זוכר נושאים שמושקעת בהם חשיבה. "מערכת הזיכרון מהמרת באופן הבא: אם אתם מקדישים למשהו מחשבה מעמיקה,

34 רוב הספרים בנוסח "הוראה על פי המוח" מסתכמים, לפי התרשמותי, בתגליות ובהנחיות טריוויאליות למדרי. המושג תודעה, mind, מוחלף במושג מוח, brain, כדי לומר דברים ידועים כגון "המוח אוהב תרגול". ראו למשל סילווסטר, 1999; ג'נסן, 2003. וילינגהם דווקא מציע עקרונות הוראה לא טריוויאליים, אם כי רובם מוקרים מספרות חינוכית "נטולת מוח".

כנראה תחשבו עליו שוב בעתיד, ולכן כדאי לאחסן אותו בזיכרון" (שם: 65). העיקרון: כווננו את התלמידים להשקעת חשיבה בנושאים שאתם רוצים שיזכרו.

עיקרון 4: "המוח אינו אוהב הפשטות. הוא מעדיף לעסוק במוחשי"; רוב הדברים שהמוח יודע הם מוחשיים, ולמידה והבנה של רעיון חדש נעשית באמצעות מה שהמוח כבר יודע ("הבנה היא היזכרות בתחושת"); "לכן קשה לתפוש רעיונות מופשטים" (שם: 98, 99). העיקרון: המחישו בדרכים שונות מושגים מופשטים או את מבני העומק של תופעות.

עיקרון 5: "המאפיין המכריע של זיכרון העבודה שלנו הוא הקיבולת המוגבלת שלו" (שם: 118); הוא מסוגל לעבד רק נתונים מעטים. הדרך לפנות מקום בזיכרון העבודה היא תרגול. מיומנויות ומושגים שתורגלו (והובנו) אינם זקוקים לעיבוד. הם מותרים מקום בזיכרון העבודה לעיבוד מיומנויות ומושגים חדשים. העיקרון: תרגלו! (כלי בושא. הקונסטרוקטיביזם – למידה היא בנייה – הוציאה לתרגול מוניטין גרוע).

עיקרון 6: "מומחים אינם רק מצטיינים יותר מטירונים בחשיבה בתחומם. מומחים חושבים בדרכים שונות ממש מבחינה איכותית. תלמידים אינם מומחים אלא טירונים בלמידה" (שם: 149). המטרה אינה לגרום לתלמידים לחשוב כמו מומחים, כלומר ליצור ידע חדש, אלא להבין ידע קיים. העיקרון: למדו להבנה (לא למומחיות).

עיקרון 7: המחקר אינו מאשש את התאוריות על סגנונות למידה שונים. "הדמיון בין הדרכים שבהן ילדים חושבים ולומדים רב מן ההבדלים ביניהם" (שם: 156). העיקרון: תנו לתלמידים יחס אישי וגונו דרכי הוראה, אך ותרו על הרעיון הנפוץ שסגנונות הוראה תואמי סגנונות למידה הם המפתח ללמידה יעילה.

עיקרון 8: "מורשתנו הגנטית אכן משפיעה על האינטליגנציה, אבל נראה שהיא עושה זאת בראש ובראשונה באמצעות הסביבה. עם זאת, אין שום ספק שהאינטליגנציה ניתנת לשינוי" (שם: 177-178). העיקרון: המחישו לתלמידים בדרכים שונות את העובדה שאינטליגנציה גמישה וניתנת לשיפור.

עיקרון 9: ההוראה היא מיומנות קוגניטיבית מורכבת, וכמו כל מיומנות כזאת היא ניתנת לשיפור מתמיד בדרכים שונות. העיקרון: מורים, שפרו את מיומנות ההוראה שלכם באמצעים מתאימים (חלקם תוארו עד כאן; תרגול, משוב, המחשה ועוד).

ג'ון הטי

ג'ון הטי (הטי, 2016; Hattie & Yates, 2014), מנהל מכונים לחקר הלמידה באוסטרליה ובניו זילנד, מוביל בשנים האחרונות את התעשייה המשגשגת של הוראה מבוססת מחקרי למידה. באמצעות מטא-אנליזות רבות (תשע מאות בספר למידה נראית למורים. 2016) של אלפי מחקרים על הוראה ולמידה הוא מנסח הנחיות לרפואי

הוראה יעילים. הפרויקט "לבנות את ההוראה מלמטה" מקבל את האישור הסמכותי ביותר ממחקרי המחקרים שלו.

הרעיון המרכזי של הטי הוא "למידה נראית" (visible learning):

היבט הנראות נוגע קודם כולל ללמידה שמורים יכולים לראות. הרעיון הוא היכולת לזהות את התכונות שהשפעתן על הלמידה ניכרת בכיורוד ולהביא למצב שכל הגורמים בבית הספר ידעו במפורש מהי השפעתם על הלמידה בבית הספר (של התלמידים, של המורים ושל חברי ההנהלה). היבט הנראות נוגע גם לתלמידים: עליהם לראות את הלמידה ולהבחין בה, כדי שיוכלו להיות המורים של עצמם [...]. נושא מרכזי לכל אורך הספר הוא הצורך לשמור על הלמידה בקדמת הבמה ולחשוב על הוראה בראש ובראשונה במונחים של השפעתה על הלמידה של התלמידים (2016: 13-14).

בספרו האחרון עד כה (בשיתוף גרגורי ייטס) *Visible Learning and the Science of How We Learn* ("למידה נראית ומדע הלמידה") מביא הטי ליריעתם של המורים ממצאים רבים מחקר הלמידה כדי לסייע להם להפוך את הלמידה של תלמידיהם לנראית. "אחד המסרים המרכזיים הנובע מהסינתזה של 'למידה נראית' הוא שהמורים נעשים אפקטיביים יותר כאשר הם מתחילים לראות את תהליכי הלמידה דרך עיניהם של התלמידים" (Hattie & Yates, 2014: xii). את הממצאים הרבים כינסו הטי וייטס בתשעה עקרונות שבהם מובלעות הנחיות להוראה:

- עיקרון 1: מאמץ מכוון. את הבנת הלמידה האנושית במונחים של יכולת טבעית יש לסייע על ידי ממצא עקבי וכולט אחד: למידה היא תולדה של השקעה ניכרת של זמן, מאמץ ותמיכה; אי אפשר להסביר את הישגיה רק באמצעות נתונים טבעיים.
- עיקרון 2: ידע תואם תודעה. באופן טבעי אנחנו לומדים מחשיפה למידע באמצעות חושינו, אך כדי להגדיל את בסיס הידע שלנו, המידע חייב להתאים למבנה התודעה ולארגונה, ואלה משתנים לאורך זמן בעקבות למידה.
- עיקרון 3: עומס יתר קוגניטיבי. לעיבוד מידע בתודעה ישנן מגבלות פנימיות מוכנות. כאשר אנחנו עוברים אותן, אי אפשר ללמוד באופן משמעותי.
- עיקרון 4: ההיבט החברתי. לומדים אנושיים מפיקים המון מדוגמאות חברתיות, מהוראה ישירה וממשוב פעיל. למידה באמצעות חשיפה למידע שאנשים אחרים מספקים מבטאת היבט יסודי של ההתפתחות והלמידה האנושיות. וככל שהאחרים יודעים כיצד לקדם את הלמידה, הלמידה יעילה יותר.
- עיקרון 5: מוטיבציה. אנשים מוכנים להשקיע מאמץ רב בביצוע ברמה גבוהה כאשר הם בטוחים שמטרות בעלות ערך ניתנות להשגה בטווח קצר.
- עיקרון 6: שליטה עצמית. מטרות שאפשר לממש בטווח קצר הן מטרות עתירות

מוטיבציה, אך עלול להתעורר קונפליקט ביניהן ובין מטרות חשובות אבל ארוכות טווח. לפיכך אחד ההיבטים החשובים של למידה והתפתחות הוא היכולת לדחות סיפוקים ולשלוט ברחפים.

עיקרון 7: תמיכה. יש לתמוך בתכונות מקדמות למידה, למשל בתחושת הערך העצמי וביכולת לשתף פעולה עם אחרים.

עיקרון 8: מוח חברתי. מבחינה נוירולוגית אנחנו חברתיים לפני ולפנים. המוח מגיב על נוכחותם של אחרים, לומד מהם ומזהה את תכונותיהם. זוהי התשתית המוחית-חברתית של הלמידה האנושית.

עיקרון 9: רעיונות מוטעים. רעיונות מוטעים על הלמידה האנושית קיימים ונוצרים כל העת אף שהמחקר המדעי מפריך אותם. השפעה של רעיונות כאלה על ההוראה והלמידה הרסנית. יש לאתר ולנטרל אותם.

בהמשך מציעים הטי וייטס שישה ממצאי מחקר חשובים במיוחד על רכישת ידע – למידה – המבליעים הנחיות להוראה (שם: 113-115):

1. הלמידה דורשת זמן, מאמץ ומוטיבציה (כדי שהידע הנרכש יוטמע).
2. משך הריכוז בלמידה קצר.
3. תרגול מבוזר על פני פרקי זמן קצרים יעיל יותר מתרגול מרוכז בפרק זמן ארוך.
4. לידע קודם יש השפעה עצומה על ידע חדש.
5. הלמידה יעילה כאשר הידע נגיש לכמה חושים, בעיקר לראייה ולשמיעה.
6. למידה מצריכה תודעה פעילה.

למידה, לפי הטי, היא בעיקרה רכישה של ידע; רכישה של ידע היא אפוא מטרת החינוך הבית ספרי – מטרה בעייתית, אני סבור, לנוכח המהפכה במצב הידע (מתפוצץ, מתיישן ובעיקר נגיש) ובתמונת הידע (יחסי, תלוי נקודות מבט ואינטרסים).



זהו אפוא ההיגיון שהשליטו הפסיכולוגים הקוגניטיביים על השיח החינוכי: המחקר הקוגניטיבי והנוירולוגי מגלה לנו את טבעה של הלמידה ואת התנאים הדרושים לה. מטבע ומתנאים אלה אנו יכולים וצריכים לגזור את מטרות ההוראה שלנו ושיטותיה. סוף-סוף אנחנו יכולים להחליף את ההוראה המבוססת על אינרציה ואינטואיציה בהוראה מדעית, הוראה מבוססת ראיות (evidence-based teaching) – חלומם של אנשי חינוך רבים.

על רקע הבטחה זו יכלה דיאנה קון לכתוב: "הגיע הזמן לשנות את חלוקת העבודה בין אנשי החינוך לפסיכולוגים. עד כה היה תפקידם המסורתי של הפסיכולוגים ליעץ לאנשי החינוך כיצד לממש את מטרותיה של תוכנית הלימודים, מטרות שנקבעו קודם לכן על ידי אנשי החינוך [...]". כיוון היחסים חייב להתהפך! (Kuhn, 1990: 7). כלומר,

מעטה על חוקרי הלמידה לגזור מן הממצאים של מחקריהם את מטרות ההוראה ואת אמצעיה. אל "המהלך המנצח" של "בניית החינוך מלמטה" הצטרפו גם פילוסופים אחדים של חינוך (ראו לדוגמה דול, 1999). וכך, על יסוד התאוריות והממצאים של הפסיכולוגיה הקוגניטיבית על טבעה של הלמידה והתנאים הדרושים לה התבסס הציווי החינוכי הרווח כל כך בימינו: גזרו את ההוראה מהלמידה:

"הלמידה נגזרת מההוראה או לבנות את החינוך מלמעלה"

כבר לפני יותר ממאה שנה הזהיר ויליאם ג'יימס את המורים מפני החזון של גזירת ההוראה מהלמידה: "אתם עושים שגיאה גדולה, גדולה מאוד, אם אתם חושבים שהפסיכולוגיה, בהיותה המדע של חוקי התודעה, היא תחום שממנו תוכלו להסיק תוכניות מוגדרות, קווי מתאר ושיטות להוראה, לצורך שימוש מיידי בכיתות הלימוד" (James, 1899: 7). מדוע אי אפשר לגזור את ההוראה מהלמידה? משום שבין תאוריה של הוראה לתאוריה של למידה צריכה לתווך תאוריה של חינוך, כלומר הגדרה של מטרת החינוך וצידוקה.

ג'רום ברונר כתב:

התאוריה של ההוראה היא תאוריה נורמטיבית. היא מתווה אמות מידה, מצבים ותנאים שיש למלא [...]. מישוהו עשוי לשאול מדוע תאוריה של הוראה נחוצה כשהפסיכולוגיה כבר כוללת תאוריות של למידה והתפתחות. אך תאוריות של למידה והתפתחות הן דסקרפטיביות ולא פרסקרפטיביות. הן אומרות לנו מהן העובדות; למשל שרוב הילדים בגיל שש אינם מבינים את מושג ההפיכות. תאוריה של הוראה, לעומת זאת, עשויה להציע את האמצעים הטובים ביותר לקדם את הילד להבנת מושג זה. תאוריה של הוראה, בקיצור, עוסקת באופן שבו מה שרוצים ללמד יילמד בדרך הטובה ביותר; בשיפור הלמידה ולא בתיאור שלה (Bruner, 1966: 40).

לפי ברונר, תאוריות של למידה מתארות את תהליך הלמידה – הן דסקרפטיביות; ותאוריות של הוראה מורות כיצד לקדם את הלמידה – הן פרסקרפטיביות. אך מה מתווך בין תאוריות של למידה לתאוריות של הוראה? תאוריות של חינוך. תאוריות של חינוך מגדירות את מטרות החינוך ומצדיקות אותן באמצעות נרטיבים מנומקים. חוקרי הלמידה מבקשים לדלג על התיווך הזה ולעבור ישירות מלמידה להוראה.

גרט ביאסטה (Biesta, 2010) קרא למהלך הזה שכבש את שיח החינוך, המעבר מלמידה להוראה, "הלמדה" (learnification) של החינוך: "עלייתה של מה שכיניתי

'שפת הלמידה החדשה' באה לידי ביטוי בהגדרה המחודשת של ההוראה כאפשר של למידה וחינוך, כמתן הזדמנויות למידה או חוויות למידה" (שם: 17). ובהמשך: "האמירה שעל המורים לקדם את הלמידה של התלמידים, אמירה מקובלת בספרות של מדיניות החינוך, אומרת מעט, אם בכלל, אם אינה מלווה בפירוט הדברים שעל התלמידים ללמוד ולאיוזו מטרה עליהם ללמוד זאת [...]". כיצד נוכל להחזיר את הסוגיות של מטרה וכיוון לסדר היום של החינוך?" (שם: 18-19).

תאוריות של למידה אינן אומרות לנו מה ראוי וכיצד ראוי ללמד וללמוד ולשם מה; את זה אומרות לנו תאוריות של הוראה. וכיוון שתאוריות של הוראה אומרות אילו תכנים ראוי ללמד וכיצד ראוי ללמד אותם ולאיוזו מטרה, הן ממילא אומרות איוזו למידה לטפח, שכן תוכני הלמידה והשיטות שבהן הם מתווכים – תכנים ושיטות מונחי מטרה – מכוננים את סוגי הלמידה. נרחיב קצת בעניין זה.

ג'יימס דייוויס וברידג'ט ארנד (Davis & Arend, 2013), חוקרי הוראה ולמידה מאוניברסיטת דנוור בקולורדו, טוענים בספרם *Facilitating Seven Ways of Learning: A Resource for More Purposeful, Effective, and Enjoyable College Teaching* ("עידוד שבע דרכי למידה: משאב להוראה על-תכנית כללית, יעילה ומהנה יותר") שיש מושג אחד "למידה" בשפה, אך הרבה למידות במציאות. הלמידות, או "דרכי למידה", מותנות בתכנים הנלמדים. יש "רמיון משפחתי" בין דרכי הלמידה השונות, אך גם הבדלים ניכרים. מחקר הלמידה מגלה הברלים אלה ומאפשר לנו לבחור דרכי למידה מובחנות ולקדם אותן באמצעות ההוראה. דרכי למידה מופקות מתוצרי למידה מבוקשים. תוצרי הלמידה מופקים מצרכים חברתיים. המחברים ממליצים על שבעה תוצרי למידה מסוימים – ומכאן על שבע דרכי למידה ושבע שיטות הוראה – משום שהם מבוקשים ביותר במוסדות החינוך וההשכלה, באתרי העבודה ובחיים בכלל.

דייוויס וארנד תומכים אפוא חלקית בטענתם של המצדדים בתפיסת "הלמידה נגזרת מההוראה" (מטרות, שיטות ותוכני הוראה מכתבים את סוגי הלמידה), אך בכל זאת הם שייכים לעמדה הקודמת של "ההוראה נגזרת מהלמידה", שכן אין להם תאוריה של הוראה אלא רק העדפה מקרית של תוצרי למידה. לעומתם, מצדדי "הלמידה נגזרת מההוראה" טוענים שיש להמציא תאוריה של הוראה, לגזור ממנה דפוסי הוראה ומהם את סוגי הלמידה. במילים אחרות, הלמידה אינה מטרת ההוראה, כפי שטוענים מצדדי "ההוראה נגזרת מהלמידה", אלא למידה של תכנים בעלי ערך (בכללם גם תכונות, עמדות וכו'), המקבלים את ערכם ממטרות ההוראה הנגזרות מתאוריה של הוראה הנגזרת מהשקפת עולם פדגוגית. השקפת עולם פדגוגית, המתבטאת בתאוריה של הוראה, אינה מטפחת למידה "סתם", כפי שהיא מוגדרת למשל במרכז אברלי (ראו לעיל), אלא למידה רוויית ערך.

הטבלה שלהלן מסכמת את תוצרי הלמידה, דרכי הלמידה ושיטות ההוראה שדייוויס וארנר חושפים ומבקשים לקדם.

שיטות הוראה	דרכי למידה	תוצרי למידה
הדגמה ותרגול	למידה ביהביוריסטית (התניה)	שליטה במיומנויות
הצגה והסבר	למידה קוגניטיבית (עיבוד מידע)	רכישת ידע
דיאלוג ודיון	למידת חקר	חשיבה ביקורתית, יצירתית ודיאלוגית
בעיות, ניתוחי מקרה, פרויקטים	למידה עם מודלים מנטליים	פתרון בעיות וקבלת החלטות
פעילויות קבוצתיות	למידה בקבוצות	גישות, הרגשות, נקודות מבט
משחקי תפקידים, משחק דרמטי, הדמיות	למידה באמצעות הדמיה	שיפוט מקצועי
סטאז', פרקטיקום	למידה התנסותית	רפלקטיביות (חשיבה על התנסויות)

להלן ארבע דוגמאות הממחישות את ההיגיון של "בניית החינוך מלמעלה", כלומר מהוראה ללמידה.

צבי לם

לפי צבי לם (2000; 2002) המושג למידה בהקשר החינוכי הוא מושג אידאולוגי ולא אמפירי, מושג מוטה ערך ולא עובדה או תהליך ניטרליים. על השיח החינוכי חולשות שלוש אידאולוגיות פדגוגיות אשר נובעות משלושת "אדוני החינוך" – החברה, התרבות והיחיד. ארון חברה מכתוב אידאולוגיה פדגוגית בשם סוציאליזציה, ולפיה מטרת החינוך היא לסגל את התלמיד לחברה שבה הוא חי; ארון תרבות מכתוב אידאולוגיה פדגוגית בשם אקולטורציה, ולפיה מטרת החינוך היא לעצב את אופיו של התלמיד ברוח הערכים של התרבות המועדפת; ארון יחיד מכתוב אידאולוגיה פדגוגית בשם אינדיווידואציה, ולפיה מטרת החינוך היא לאפשר לכל תלמיד לממש את עצמו. כל אידאולוגיה כזאת מכתובה דפוס הוראה: אידאולוגיית הסוציאליזציה מכתובה את דפוס החיקוי; אידאולוגיית האקולטורציה מכתובה את דפוס העיצוב; אידאולוגיית האינדיווידואציה מכתובה את דפוס הפיתוח (לם, 1973). כל דפוס הוראה, וזו הנקודה החשובה לעניינו כאן, מטפח סוג אחר של למידה: דפוס החיקוי מטפח למידת חיקוי ותרגול; דפוס העיצוב מטפח למידת הזדהות והפנמה; דפוס הפיתוח מטפח למידה

מוסדת עצמאית (self-regulated learning).

סוג למידה	דפוס הוראה	אידאולוגיה
חיקוי ותרגול	← דפוס החיקוי	← סוציאליזציה
הפנמה והזדהות	← דפוס העיצוב	← אקולטורציה
ויסות עצמי	← דפוס הפיתוח	← אינדיבידואציה

אידאולוגיית הסוציאליזציה ודפוס החיקוי מטפחים למידת חיקוי מבוססת תרגול משום שהם מלמדים בעיקר התנהגויות חברתיות, וכך לומדים התנהגויות – מחקים התנהגות מודגמת ומתרגלים אותה; אידאולוגיית האקולטורציה ודפוס העיצוב מטפחים למידת הפנמה מבוססת הזדהות (עם המורה והתכנים) משום שהם מלמדים בעיקר תכונות אופי, וכך לומדים תכונות אופי – מזדהים עם "אחרים משמעותיים" ומפנימים את התכונות שלהם; אידאולוגיית האינדיבידואציה ודפוס הפיתוח מטפחים למידה מוסדת עצמאית משום שהם תומכים במימוש עצמי, וכך אנשים מממשים את עצמם – באמצעות למידה עצמאית.

פנסטרמאכר וסולטיס

גרי פנסטרמאכר וג'ונס סולטיס (Fenstermacher & Soltis, 1986) טוענים בספרם *Approaches to Teaching* ("גישות להוראה") שיש שלוש גישות להוראה: גישת הביצוע (The executive approach), גישת הטיפול (The therapist approach) וגישת השחרור (The liberationist approach). כל גישה מונחית על ידי מטרה מסוימת המגולמת ברימוי של "האדם המחונך". האדם המחונך של גישת הביצוע הוא מי שרכש גוף מוגדר של ידע ומיומנויות; האדם המחונך של גישת הטיפול הוא אדם אותנטי, נאמן לטבעו הפנימי הייחודי; האדם המחונך של גישת השחרור הוא אדם ביקורתי המשוחרר מדעות קדומות, מהטיות רווחות ומדפוסי חשיבה לא רציונליים. הגישה הראשונה, הביצועית, מצדדת בהוראה ישירה המעבירה תכנים מהמורה לתלמידים. עיקר הפעילות לפי גישה זו היא של המורה. ההוראה הישירה מטפחת סוג למידה שעיקרו רכישה של ידע ושליטה במיומנויות. הגישה השנייה, הטיפולית, מצדדת בהוראה כהנחה הרגישה לצרכיו של הלומד. עיקר הפעילות לפי גישה זו היא של התלמיד. הוראת ההנחה מטפחת למידה המבוססת על בחירה מה ללמוד ואיך ללמוד ומעורבות חווייתית בלמידה. הגישה השלישית, המשחררת, מצדדת בהוראה המפתחת חשיבה דיסציפלינרית, חשיבה ביקורתית ומידות טובות. עיקר הפעילות לפי גישה זו נגזר מן התכנים.

גישה	דפוס הוראה	סוג למידה
ביצועית ←	הוראה ישירה (דגש על המורה)	רכישה ושליטה ←
מטפלת ←	הנחיה ותמיכה (דגש על התלמיד)	בחירה ומעורבות ←
משחררת ←	דיסציפלינרית, מערערת, מופתית (דגש על התכנים)	דיסציפלינרית, ביקורתית, ערכית ←

הווארד גרדנר

הווארד גרדנר ידוע בזכות "תאוריית האינטליגנציות המרובות" שלו. אפשר אפוא לצפות ששמונה האינטליגנציות שגילה יעמדו במרכז התאוריה החינוכית שלו, אך האינטליגנציות ממלאות בה תפקיד שולי; גרדנר לא ניסה להפיק מהן תאוריה של הוראה (הוא הזהיר מפני מגמה זו בספרו *Intelligence Reframed* [מסגור מחדש של האינטליגנציה] 1999). הכרת האינטליגנציות השונות בהחלט עשויה לסייע להוראה אך כאמצעי בלבד, לא כמטרה. גרדנר אכן ממליץ לראות באינטליגנציות "נקודות כניסה" (entry points) לתודעתו של תלמיד; לתודעתו של תלמיד אחד התכנים נכנסים בקלות יחסית כאשר הם מובנים כסיפור (אינטליגנציה מילולית); לתודעתו של תלמיד שני התכנים נכנסים בקלות יחסית כאשר הם מובנים כמספר (אינטליגנציה לוגית-מתמטית); לתודעתו של תלמיד שלישי – כאשר הם מובנים כמטלת עשייה (אינטליגנציה גופנית-תנועתית) וכדומה. גרדנר אינו מגדיר את פיתוחן של האינטליגנציות כמטרת ההוראה (כפי שעשו רבים מחסידיו. למשל ארמסטרונג, 1996). אילו הגיונו החינוכי של גרדנר היה ברוח "ההוראה נגזרת מהלמידה", הוא היה מגדיר את פיתוחן של האינטליגנציות כמטרת החינוך, אך הגיונו החינוכי נוטה ל"הלמידה נגזרת מההוראה", ולפיכך הוא יוצא מהשקפת עולם חינוכית ולא ממחקרים פסיכולוגיים שלו ושל אחרים. במילותיו שלו:

אני טוען שההחלטות הנוגעות למה ללמד, מתי ללמד, ואפילו כיצד ללמד, כרוכות בשיפוטים ערכיים. החלטות כאלה לעולם לא יוכלו להיגזר מידע על המוח [...]. אני מוקסם מחקר המוח ומדורו מדרגה ראשונה חקר התודעה; אני האדם האחרון שיטיל ספק בחשיבותם לחברה בכללה ולא לה המתעניינים בחינוך של דורות העתיד, אך הטענה העיקרית שלי שרירה וקיימת [...]. ההחלטות הנוגעות לחינוך הן בחשבון אחרון החלטות על מטרות וערכים; והן מתקבלות על ידי קהילה גדולה ומיודעת ולא על ידי מגזר פריבילגי, גם לא המגזר בר המזל החושף משהו מצפונותיו של המוח האנושי (Gardner, 1999a: 61).

וכן:

ולבסוף, והחשוב ביותר, היבטי החינוך אכן נובעים ממערך של ערכים. אדם אינו רק מלמד ולומד. אדם מקבל החלטות בנוגע למה ללמד, כיצד ללמד, ומדוע בכלל ראוי ללמד וללמוד זאת. ההחלטות הללו הן שיפוטיות ערכיים שיש להם השלכות מכריעות. כל חיווט במוח, ידוע לפרטיו עד הסינפסה האחרונה, לעולם לא יוכל להצדיק ערכים. ככל שהיא מפתה חוקרי תודעה, חומר או מטפיזיקה, התהום בין המצוי [is] לראוי [ought] אינה ניתנת לגישור (שם: 79).

בספר שממנו צוטט לעיל מגדיר גרדנר את מטרת החינוך כמטרה טעונת ערך ולפיכך נטולת בסיס מחקרי:

אני טוען ש"חינוך לכל בני האדם" צריך לגלות ברמת עומק סבירה מערך מפתח של הישגים אנושיים המתמצים בביטוי המכובד "האמיתי, היפה והטוב" [...]. בסופו של דבר, עניינו של החינוך הוא לעצב טיפוסים מסוימים של יחידים – טיפוסים שאני (ואחרים) חפצים שצעירי העולם יהיו. אני מתאוה לאנשים המבינים את העולם, ניזונים מהבנה זו ורוצים, בהתלהבות ובהתמדה, לשנותו לטובה (שם: 19-20).

דפוס ההוראה שמחלץ גרדנר ממטרה הומניסטית זו הוא הוראה לשם הבנה. הבנה, לפי תפיסתו, היא יכולת ליישם תוכן כלשהו בהקשרים מגוונים: "אדם מבין מושג, מיומנות, תאוריה או תחום ידע במידה שהוא מסוגל ליישם אותם בצורה נכונה במצב חדש" (שם: 119). ומה שראוי להבין הוא את תחומי הידע והיצירה – דיסציפלינות: "הדיסציפלינות מחזיקות מעמד לאורך זמן גם אם זהותן וגבולותיהם השתנו. בכל זמן נתון הדיסציפלינות מייצגות את המאמצים המשוכללים ביותר של בני אדם לגשת אל השאלות והעניינים החשובים ביותר באופן השיטתי והאמין ביותר" (שם: 144).

גרדנר מחלץ מדפוס ההוראה לשם הבנה דיסציפלינרית ארבעה סוגי למידה: למידה שוליאית (התנסות ישירה ומודרכת במעשיהם של מומחים); למידה מתוך עימות ישיר עם אי־הבנות טיפוסיות או תאוריות נאיביות; למידה ממוקדת בביצועי הבנה (גרדנר מתייחס ליישום כאל ביצוע הבנה אולטימטיבי); למידה בעזרת האינטליגנציות הדומיננטיות או נקודות הכניסה העיקריות (אינטליגנציות אינן זהות לנקודות כניסה, אך יש ביניהן קשר ברור).

מטרת ההוראה	←	דפוס הוראה	←	סוג למידה
הבנת עולם, תיקון עולם		הוראה לשם הבנה		למידה לשם הבנה (דיסציפלינרית)

השקפת עולמו החינוכית של גרנדר, אגב, שייכת על פי הטיפולוגיה של לם ושל פנסטרמאכר וסולטיס לאידאולוגיית האקולטורציה ולגישה המשחררת.

דיוויד פרקינס

שני ספריו האחרונים לפי שעה של דיוויד פרקינס מייצגים את שתי הגישות המדוברות: האוריינטציה בספרו למידה כמשחק: כיצד שבעה עקרונות של הוראה יכולים לשנות את החינוך (2011) היא "הוראה נגזרת מלמידה", בעוד שספרו *Future Wise: Educating Our Children for a Changing World* ("הוכמת העתיד: חינוך ילדינו לעולם משתנה". 2014) מבטא את הגישה "הלמידה נגזרת מההוראה". הראשון מנסה לענות על השאלה מהם התנאים הטובים ביותר ללמידה וכיצד נספק אותם באמצעות ההוראה, והשני בא להשלים את החסר ולענות על השאלה מה ראוי ללמד וללמוד, כלומר מהי מטרת ההוראה.

מה ראוי ללמד וללמוד, מהי מטרת ההוראה? תשובתו של פרקינס בקצרה: "הבנות גדולות". "הבנות גדולות" הן עשירות ב: תובנות – מסבירות תופעות בעולם; פעולות – משכילות ומייעלות את מעשינו; ערכים – מעודדות התנהגות ראויה; נוכחות – נדרשות בהזדמנויות רבות בחיים (שם: 52-53). למשל, הבנות של מהות הדמוקרטיה, של טבעה של האנרגיה ושל משמעותם של סיכונים מחושבים הן "הבנות גדולות".

"הבנות גדולות" הן המאפיין המרכזי של "האדם המחונך", המוגדר כ"מומחה חובבן" (expert amateur), אדם המסוגל לחשוב בגמישות עם ידע רחב. לחשוב בגמישות עם ידע רחב פירושו להפגין ביצועי הבנה – לפתור בעיות, להסביר, לתת תחזיות ועוד – בתחומים מגוונים (ראו באסופה זו: "הבנה מרושתת: שיחה לשם הבנה").

פרקינס קורא לסוג הלמידה המופקת מהדפוס והמטרה של ההוראה לקראת "הבנות גדולות" למידה בעלת ערך לחיים (lifeworthy learning), למידה של הבנות גדולות שהתלמידים יזדקקו להן בעתיד כדי לנהוג באופן נכון והגון. המאפיין המרכזי של למידה בעלת ערך לחיים של הבנות גדולות הוא "לבצע חשיבה מרובה סביב הנושא הנלמד" (שם: 102) או ליישם את ההבנות הגדולות בהרבה הקשרים שונים.



גם השקפת עולמו החינוכית של פרקינס שייכת על פי הטיפולוגיה של לם ושל פנסטרמאכר וסולטיס לאידאולוגיית האקולטורציה ולגישה המשחררת. הרמיון להשקפתו של גרנדר אינה מקרית; שניהם פיתחו ביחד את המסגרת "הוראה לשם הבנה" (וויסקי, 2004).



בניגוד לעמדתם של הפסיכולוגים ולפיה "בכל תאוריה המציגה השקפה על האופן שבו ילדים לומדים או מתפתחים גלומה תאוריה של הוראה" (Wood, 2001: 97), הפדגוגים טוענים שבכל תאוריה של הוראה גלומה תאוריה של למידה, או לכל הפחות סוגים כלשהם של למידה. התאוריה של ההוראה קובעת מה, כיצד ולשם מה ללמד, ומכאן שהיא קובעת אילו סוגי למידה יקבלו עדיפות בתהליך החינוכי. "חינוך אינו זהה ללמידה", כתב אלכסנדר סידורקין. "חינוך הוא מערך שיטות שמטרתו להפוך את הלמידה ליעילה, למהירה ולממוקדת יותר מהתרחשותה הטבעית. חינוך הוא למידה מתוגברת, מאורגנת, מובנית. יחסו של חינוך ללמידה הוא כמו יחסה של כתיבה לדיבור, מכוננית להליכה, עיבוד חקלאי ללקט וביית לצייד" (Sidorkin, 1952: 95). אך סידורקין שוכח את העיקר: החינוך, כמו ההוראה, אינו רק ייעול הלמידה, אלא גם הכוונתה למטרה מסוימת, מטרה מוטת ערך. בעוד שהפסיכולוגים מגלים תנאים מקריים שבהם הלמידה מתרחשת ואז מבקשים מההוראה לספק אותם, הפדגוגים עובדים באופן שיטתי: הם מגדירים את מטרת ההוראה ומפיקים מהן את דפוסי ההוראה; ומכאן נגזרים ממילא סוגי הלמידה. הצינוי הוא אפוא: גזרו את הלמידה מן ההוראה!

גזירה הדידית

כך כתב צבי לם על היחסים שבין ההוראה ללמידה:

ההוראה אינה צדו השני של עניין שצדו האחר הוא הלמידה. הלמידה היא תהליך המתחולל בתוך האורגניזם שכתוצאה ממנו משתנה התנהגותו של הלומד. התהליך הזה הוא מושאו של המחקר הפסיכולוגי. ההוראה לעומת זאת מופקדת על ארגון הסביבה בדרך המאפשרת את התחוללותה של הלמידה. כדי לארגן את הסביבה כך שתביא ללמידה שומה עלינו לדעת באילו תנאים הלמידה מתחוללת. ואף על פי כן אין ההוראה והלמידה עניין אחד [...]. ההוראה על-פי הגיונה עשויה לדחות פעולות למידה מסוימות, כגון את האינדוקטרינציה או את ההתניה, ולאשר פעולות אחרות, כגון את למידת החקר או את למידת התוכנה. משאישרה ההוראה למידות מסוימות, המחקר הפסיכולוגי של סוגי למידה אלה הוא שצריך להכתיב את מעשי ההוראה (לם, 1973: 215-217).

לם מתייחס לאילוצים האתיים שההוראה מטילה על הממצאים של חקר הלמידה (אם למשל חקר הלמידה יגלה שילדים לומדים היטב כשהם נתונים לחץ פיזי, ההוראה לא תוכל ליישם את הגילוי הזה בכיתה: "הפעילו לחץ פיזי על הילדים!"...), אך ההוראה

עושה יותר מכך: היא מנחה את חקר הלמידה ומגדירה את גבולות הגזרה שלו. בשונה מן המשתמע מדברי לם, "האישור האתי" ללמידה אינו ניתן בריעבד אלא מלכתחילה. כלומר, התמונה שלפיה חקר הלמידה עסוק בלמידה "כשלעצמה" ומביא את ממצאיו להוראה, ואז ההוראה, המחויבת לערכים מסוימים (בשונה מאילוף, שטיפת מוח, פרסומת וכדומה), בוחרת מתוכם רק את הממצאים שעולים בקנה אחד עם הערכים שהיא מחויבת אליהם היא תמונה חלקית, שלא לומר מסולפת. תמונה שלמה או מדויקת יותר היא זו שלפיה ההוראה קובעת לחקר הלמידה אילו למידות לחקור, ואז מקבלת את הממצאים על הלמידות המועדפות עליה כאילו היו ממצאים על למידה בכלל – "למידה כשלעצמה".

הפסיכולוגים של הלמידה, לבטח פסיכולוגים חינוכיים של למידה, אינם חוקרי למידה באופן כללי, כתופעה בעולם; הם חוקרי למידות מסוימות שההוראה בחרה בהן לאחר שהכריעה מה, כיצד ולשם מה ללמד. ייתכן שפסיכולוגים אחרים סבורים שהם חוקרי למידה באופן כללי, אך למעשה הם חוקרי למידות של תכנים מסוימים, תכנים בעלי ערך, תכנים שההוראה, כמי שמייצגת את החברה והתרבות בתחום החינוך, מוקירה בזמן נתון.

ההוראה בחברה ובתרבות המערביות בנות ימינו מוקירה למידות של דברים שלא היה אפשר להוקיר, כל שכן להציב כמטרת החינוך הכללי, לפני דורות אחרים, לדוגמה: ללמוד ללמוד באופן עצמאי או ללמוד לחשוב באופן ביקורתי. הפסיכולוגים חוקרים למידות הנובעות מהעדפות חברתיות-תרבותיות כאלה. למשל, את טבעה של הלמידה שמושא הוא למידה עצמאית או את טבעה של הלמידה שמושא הוא חשיבה ביקורתית ומהם התנאים הדרושים ללמידות אלה. הפסיכולוגים מציעים את הממצאים שלהם לאנשי החינוך, וראו זה פלא: הממצאים המדעיים על "הלמידה", למידה כתופעה טבעית אחת ואחידה, מתאימים למטרות ההוראה ומחזקים אותן. כך, הממצאים של הקונסטרוקטיביזם ("ככל הנראה תאוריית הלמידה הנפוצה ביותר בימינו", Fosnot, 1996: 8) על למידה מראים שלמידה היא תולדה של בנייה. ממצא זה – למידה היא בנייה – מתאים "משום מה" למטרות ההוראה בימינו, הכוללות למידה פעילה ומשמעותית, חשיבה ביקורתית ויצירתית וכדומה. כאשר מטרות ההוראה הן כאלה, הלמידה המועדפת, זו שתקבל ביטוי בתהליך החינוכי, היא אכן למידה בעלת יסוד פעיל או יוצר, כלומר למידת בנייה. לעומת זאת, כאשר מטרת ההוראה תהיה למשל חיקוי של התנהגות מבוקשת, כמו למשל בחינוך מקצועי, בטירונות וכדומה, ספק אם חקר הלמידה יגלה שלמידה היא בנייה או, בלשונו של ברונר, "פעולה של עשיית משמעות".

אפשר לעיין שוב בתיאורי הלמידה של חוקרי הלמידה המופיעים בפרק הראשון של מאמר זה ולראות שרוב מאפייני הלמידה שהם מציינים אינם ניטרליים אלא בעלי

הטיה ערכית. ברנדט כותב על למידה משמעותית בעיני הלומדים; חוקרי מרכז אברלי כותבים על למידה עצמאית; וילינגהם כותב על למידה לשם השיבה והבנה; הטי על למידה הנובעת מהנעה פנימית. אלה לא למידות "סתם"; אלה למידות שערכים קונסטרוקטיביסטיים "התגנבו" לתוכן ועיצבו אותן.

מצב היחסים בין ההוראה ללמידה (נכון יותר בין ההוראות ללמידות) על פי האנליזה המוצעת כאן נראה אפוא כך: ההוראה, שמטרותיה ואמצעיה משקפים העדפות ערכיות רווחות של חברה ותרבות, מעודדת למידות מסוימות ודוחה למידות אחרות. מבחינה זו הלמידה נגזרת מההוראה (למשל, ההוראה בת ימינו מעודדת, לכל הפחות בתאוריה, למידה פעילה וחקרנית ודוחה למידת חיקוי ושינון); אך מכאן מתחילה גזירה הדרגתית: חקר הלמידה, המושפע מהעדפות חברתיות־תרבותיות־חינוכיות אלה, פונה לחקור את הלמידות שנגזרו מן ההוראה, כלומר את אופני הלמידה הנגזרים ממטרות ההוראה. הוא חוקר אותם ומחזיר להוראה את ממצאיו. ההוראה, שלהעדפותיה הערכיות אין ולא יכול להיות בסיס אמפירי, מתייחסת אל ממצאים אלה כאל ביסוס אמפירי להעדפותיה שלה. היא אינה ערה לכך שהממצאים שחקר הלמידה הגיש לה אינם חלים על למידה באופן כללי, "למידה כשלעצמה", אלא על סוגי למידה מסוימים שהיא מעדיפה מטעמים נורמטיביים או אידאולוגיים. חקר הלמידה בתורו סבור גם הוא שהוא חוקר את הלמידה באופן כללי, כתהליך מהותי אחרותי המתרחש בהכרה האנושית בשעה שהיא לומדת דבר מה, יהיה אשר יהיה. חקר הלמידה אינו ער לכך שהוא עוסק בתהליכים שונים של למידות מסוימות שההעדפות הערכיות, הבלתי מדעיות בעליל, של ההוראה אישרו לו. היחסים הללו בין ההוראה ללמידה מבוססים אפוא על מידה של הונאה עצמית; והם מתמידים משום שהם מועילים לשתיהן – גם ההוראה וגם הלמידה יוצאות מהם כשהן "מדעיות למופת": ההוראה מבוססת לכאורה על מחקר אמפירי של "הלמידה" (למידה באופן כללי, "למידה כשלעצמה"); וחקר הלמידה הוא לכאורה חקר "הלמידה כשלעצמה" – הוויה טבעית בעולם שאינה מותנית בהעדפות או "אישורים" כלשהם שמקורם "שרירותי", כלומר "נורמטיבי" (ברונר) או "אידאולוגי" (לם).

מקורות

- אכירם, רוני (1999). לנזוט בסערה: חינוך בדימוקרטיה פוסטמודרנית. תל אביב: מסדה.
- ארמסטרונג, תומס (1996). אינטליגנציות מרובות בכיתה (אמיר צוקרמן, מתרגם). ירושלים: משרד החינוך ומכון ברנקו וייס.
- ברנדט, רון (2000). למידה רבת עוצמה. בתוך הרפז יורם ואנה ספרד (עורכים), חינוך החשיבה: למידה – גישות חדשות (עמ' 171-192). ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- ג'נסן, אריק (2003). חנוך לנער על פי מוחו: ההשלכות של חקר המוח על ההוראה והלמידה (יניב פרקש, מתרגם). ירושלים: משרד החינוך ומכון ברנקו וייס.
- דול, ויליאם (1999). השקפה פוסט-מודרנית על חינוך: מבט חדש על תכנית הלימודים (אמיר צוקרמן, מתרגם). בני ברק: ספרית פועלים.
- הטי, ג'ון (2016). למידה נראית למורים: כיצד מורים יכולים להעצים את הוראתם (אמיר צוקרמן, מתרגם). תל אביב: ידיעות ספרים.
- הרפז, יורם וספרד, אנה (עורכים). (2000). חינוך החשיבה: למידה – גישות חדשות. ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- וויסקי, מרתה טון (עורכת). (2004). הוראה לשם הבנה (יניב פרקש, מתרגם). ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- וילינגהם, דניאל (2014). למה תלמידים לא אוהבים את בית הספר? (יניב פרקש, מתרגם). תל אביב: ידיעות ספרים.
- לם, צבי (1973). ההגיונות הכותרים בהוראה. בני ברק: ספרית פועלים.
- לם, צבי (2000). האידאולוגיות ומחשבת החינוך. בתוך הרפז יורם (עורך), צבי לם – לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות (עמ' 217-254). בני ברק: ספרית פועלים.
- לם, צבי (2002). במערכולת האידאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים. ירושלים: מאגנס.
- מרוזאנו, רוברט (1998). ממדי הלמידה: לקראת הוראה מושכלת (אמיר צוקרמן, מתרגם). ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- סילווסטר, רוברט (1999). חוג הניורונים: מדריך לחקר המוח וליישומיו בהוראה (דליה שרון, מתרגמת). ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- סלומון, גבריאל ופרקינס, דייוויד (2000). למידה בארץ הפלאות: מה מחשבים באמת מציעים לחינוך. בתוך הרפז יורם (עורך), דייוויד פרקינס ועמיתים, נופי החשיבה: מאמרים על חינוך לחשיבה טובה (עמ' 423-450). ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- פרקינס, דייוויד (2011). למידה כמשחק: כיצד שבעה עקרונות של הוראה יכולים לשנות את החינוך (אמיר צוקרמן, מתרגם). בני ברק: ספרית פועלים.
- קליינברגר, אהרון (1980). מבוא לפילוסופיה של החינוך. תל אביב: יחידו.
- Ambrose, Susan A., Bridges, Michael W., DiPietro, Michele, Lovett, Marsha C., & Norman, Marie K. (2010). *How Learning Works: Seven Research-Based Principles for Smart Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Biesta, Gert (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. London, England: Paradigm Publishers.

- Biesta, Gert (2010). *Good Education in an Age of Measurement*. London, England: Paradigm Publishers.
- Bransford, John, Brown, Ann, & Cocking, Rodney (Eds.). (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Bruer, John (1993). *Schools for Thought: A Science of Learning in the Classroom*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bruner, Jerome (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Chipman, Susan, Segal, Judith, & Glaser, Robert (1985). *Thinking and Learning Skills: Vol. 2. Research and Open Question*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Davis, James, & Arend, Bridget (2013). *Facilitating Seven Ways Of Learning: A Resource For More Purposeful, Effective, And Enjoyable College Teaching*. Sterling, VA: Stylus.
- Fenstermacher, Gary, & Soltis, Jonas (1986). *Approaches to Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Fosnot, Catherine Twomey (Ed.). (1996). *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Gardner, Howard (1985). *The Mind's New Science: A History of The Cognitive Revolution*. New York: Basic Books.
- Gardner, Howard (1999a). *The Disciplined Mind: What All Students Should Understand*. New York: Simon & Schuster.
- Gardner, Howard (1999b). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligence for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Hattie, John, & Yates, Gregory (2014). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. London, England: Routledge.
- Hirst, Paul (1970). *The Logic of Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Illeris, Knud (2007). *How We Learn: Learning and Non-Learning in School and Beyond*. London, England: Routledge.
- Illeris, Knud (Ed.). (2009). *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists... in their own words*. London, England: Routledge.
- James, William (1899). *Talks to Teachers on Psychology*. New York: Holt.
- Kuhn, Deanna (Ed.). (1990). *Developmental Perspectives on Teaching and Learning Thinking Skills*. Basel, Switzerland: Karger.
- Olson, David (2003). *Psychological Theory and Educational Reform: How School Remakes Mind and Society*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Perkins, David (2014). *Future Wise: Educating Our Children for a Changing World*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Peters, Richard S. (Ed.). (1967). *The Concept of Education*. London, England: Routledge & Kegan Paul.

- Scheffler, Israel (1960). *The Language of Education*. Illinois: Charles C. Thomas Publisher.
- Sidorkin, Alexander (2012). The Essence of Education. In Gert Biesta (Ed.), *Making Sense of Education: Fifteen Contemporary Educational Theorists in their own Words*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Steffe, Leslie, & Gale, Jerry (1995). *Constructivism in Education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sternberg, Robert (Ed.). (1990). *Wisdom: Its Nature, Origins, and Development*. New York: Cambridge University Press.
- Wood, David (1998). *How Children Think and Learn*. Oxford, England: Blackwell.

תנאים ללמידה משמעותית*

אנשי חינוך נוטים להפליג בשבחה של למידה משמעותית ולשכוח את ההקשר שבו היא אמורה להתנהל: מערכת החינוך והזרוע המבצעת שלה, בית הספר. בבית הספר אין תנאים ללמידה משמעותית. אם רוצים למידה משמעותית בבית הספר צריך לשנות את יסודותיו – תוכנית הלימודים, דפוס ההוראה, שיטת ההערכה, המבנה הארגוני ועוד (ראו להלן) – ואת מערכת החינוך שמקיפה ומכוונת אותו. אם לא נעשה זאת, גם החזון של למידה משמעותית ששר החינוך הנוכחי (שי פירון) מקדם יתנפץ אל קירותיו העבים של בית הספר כמו חזונות חינוכיים יפים אחרים, ומדינת ישראל "תישאר כיתה". מהי למידה משמעותית ולאילו תנאים היא זקוקה?

למידה משמעותית

כך הגדיר ג'ון דיואי את התהליך החינוכי בספרו *Democracy and Education* ("דמוקרטיה וחינוך"): "בנייה מחדש או ארגון מחדש של הניסיון המוסיפים למשמעותו של הניסיון ומגדילים את היכולת לכוון את מהלכו של הניסיון שיבוא אחריו" (Dewey 1916: 76). מהגדרה זו אנו יכולים להתקין הגדרה ללמידה משמעותית: למידה משמעותית היא למידה שבה הלומד בונה מחדש את תוכנותיו ויוצר תשתית לתכונות עשירות יותר בעתיד. או: למידה משמעותית היא למידה הנותנת משמעות חדשה לתכנים – מושגים, רעיונות, גישות, רגשות – שנלמדו בעבר ופותחת נתיבים ללמידה של תכנים חדשים, מורכבים יותר, בעתיד.

* גרסה ראשונה של המאמר הופיעה בהד החינוך, אפריל 2014: 40-45.

או: למידה משמעותית היא פעילות מנטלית המתרחשת בהווה ומארגנת מחדש את מה שנלמד בעבר ויילמד בעתיד.

מבחינת העבר, למידה משמעותית מעניקה משמעויות חדשות להתנסויות קודמות – מבהירה, מנהירה ומעצבת אותן; ומבחינת העתיד היא פותחת אפשרויות להתנסויות חדשות, מורכבות יותר, התנסויות שהיו בלתי אפשריות ללא ה"משמוע" החדש של התנסויות ישנות. מכאן החדווה הכרוכה בלמידה משמעותית: הלומד מרגיש שתובנות גולמיות, מעורפלות ומעיקות מתארגנות ומתבהרות ונפתח אופק לתובנות חדשות (אם זה קורה פתאום וזה מטלטל קצת או הרבה אז זה "נפל לי האסימון", "שמעתי קליק" או "הייתה לי הארה"). למידה משמעותית בשיאה היא אפוא למידה מעצבת – למידה המכוננת מחדש התנסויות חשובות של הלומד, כלומר את הלומד עצמו.

לא כל הלמידות המשמעותיות הן למידות מעצבות. למידות מעצבות הן נדירות יחסית, אך גם למידות משמעותיות שאינן מעצבות שומרות על המבנה התמציתי של למידה משמעותית – הבניה מחדש של התנסות ישנה המאפשרת בניית התנסות חדשה, משודרגת. בית הספר צריך לספק ללמידה כזו תנאים נאותים.

תנאים פנימיים ללמידה משמעותית

למידה משמעותית זקוקה לשני סוגים של תנאים: תנאים פנימיים ותנאים חיצוניים. תנאים פנימיים הם מצבי תודעה המאפשרים למידה משמעותית; תנאים חיצוניים הם יסודות של הסביבה החינוכית המאפשרים את התנאים הפנימיים ללמידה משמעותית, את מצב התודעה המאפשר אותה.

מהם התנאים הפנימיים, תנאים המתקיימים בתודעת הלומד, החיוניים להתהוותה של למידה משמעותית? במקומות שונים הגדרתי אותם "מעורבות בתהליך והבנה בתוצר" (למשל, הרפז 2008א: 105-114; ראו באסופה זו: "בית ספר של המודל השלישי: קווי מתאר"). אנשים לומדים היטב, מעניקים משמעות חדשה לניסיונם ומניחים יסוד להתנסות מורכבת יותר בעתיד, כאשר הם מעורבים בתהליך הלמידה ומבינים את הנושא שבו הם עוסקים בשלב זה או אחר בתהליך. מהי מעורבות? מהי הבנה?

מעורבות

למעורבות בעניין כלשהו ישנן איכויות שונות. ג'ון ניקולס (Nicholls, 1989) (81-105) הבחין בין "מעורבות אגו" (ego involvement) ל"מעורבות משימה" (task involvement). במעורבות הראשונה אדם לומד תוך כדי עיסוק בעצמו: "מה יקרה לי אם אצליח במשימה? מה יקרה לי אם אכשל בה?" מעורבות כזאת מושפעת משאיפה לתגמול וחרדה מפני עונש, והיא מאפיינת במידה רבה את הלמידה בבית

הספר. לעומת מעורבות אגו, שבה המשימה נבלעת בחרדות ובשאיפות האגוצנטריות של הלומד, במעורבות משימה האגו של הלומד נבלע במשימה; וככל שהמשימה מאתגרת יותר, מעורבות המשימה עמוקה יותר. אי אפשר לבצע משימה מאתגרת ללא מעורבות עמוקה.

במעורבות משימה הלומד "שוכח את עצמו" ומתמזג במשימה, אך אינו מבטל את עצמיותו (כמו במצבי תודעה שאריך פרום כינה "מנוס מחופש"); עצמיותו עוברת לאופן קיום חדש: במעורבות משימה הלומד מתמסר לפרויקט כלשהו ומוצא וממציא את עצמו בעבודה עליו. מיהאי צ'יקסנטמיהאי (Csikszentmihalyi, 1990) חקר את מצב התודעה הזה בשיאו וקרא לו "זרימה" (flow) – מצב המאפיין אנשים ברגעים היצירתיים שלהם. אנשים מועדים לזרימה כאשר המטרה ברורה להם, נותנת להם משוב תומך ומשמשת אתגר אופטימלי (קשה אך אפשרי).

אפשר לדבר על מעורבות אגו ומעורבות משימה במושגים מופרים יותר: הנעה חיצונית (מעורבות אגו) והנעה פנימית (מעורבות משימה). אדוארד דסי וריצ'רד ראיין (2011: 62-67; הרפז 2011: 50-57) כתבו על מוטיבציה חיצונית ופנימית במסגרת "תאוריית ההכוונה העצמית" שלהם. לפי תאוריה זו, מוטיבציה פנימית ללמידה מתרחשת כאשר אדם נוטה לפעולה מסוימת משום שהיא גורמת לו הנאה ו/או משום שהוא מייחס לה ערך. היא יכולה להתהוות רק אם מתמלאים חמישה צרכים אנושיים יסודיים – בקשר, בשייכות, בתחושת מסוגלות, בחופש ובתכלית (ברוח פירמידת הצרכים הירועה של מאסלו: רק לאחר שהצרכים הגופניים והרגשיים היסודיים שלו סופקו, אדם יכול להתמסר למימוש עצמי. הנעה פנימית היא דרך המלך למימוש עצמי).

במושגיו של דניאל פינק (2012), הנעה פנימית היא "הדחף [drive] השלישי" או "מערכת הפעלה 3.0". הדחף הראשון או מערכת הפעלה 1.0 הם מוטיבציה הנובעת מדחפים ביולוגיים; הדחף השני או מערכת הפעלה 2.0 הם מוטיבציה הנובעת מרצון לתגמול או מחשש מפני עונש (בית הספר, לפי פינק, הוא בית המוטיבציה הזאת); הדחף השלישי או מערכת הפעלה 3.0 הם מוטיבציה הנובעת "מהתשוקה העמוקה שלנו לכוון בעצמנו את חיינו, להרחיב ולהגדיל את יכולתנו ולחיות למען תכלית כלשהי" (פינק, 2012: 143).

לעומת גישת הצרכים של דסי ורייין, שעליה מבוסס ההסבר של פינק, קרול דווק טוענת שהתנאי היסודי ביותר למעורבות משימה ולמוטיבציה פנימית אינו מילוי צרכים אנושיים יסודיים, אלא אמונות שאנשים מאמצים ומגבשים במהלך חייהם. ההתנהגות האנושית נובעת מאמונות שונות (לרוב אמונות לא מפורשות); האמונה המשפיעה ביותר על איכות הלמידה היא האמונה שיש לאדם על אודות התודעה (mind) או האינטליגנציה שלו: "זיהינו שתי 'תאוריות' שונות שיש לתלמידים על

האינטליגנציה שלהם – אינטליגנציה קשיחה וישותית ואינטליגנציה ניתנת לעיצוב ומצטברת” (Dweck, 1999: 20). על פי ה”תאוריה” הראשונה, אינטליגנציה, חוכמה, יכולת ולמידה הן ישויות קבועות ש”יש לי” או ”אין לי”; לפי התאוריה השנייה, אינטליגנציה, חוכמה, יכולת ולמידה הן הוויות גמישות ומצטברות – תולדה של מאמץ ונכונות להשקיע. שתי ה”תאוריות” הללו מכוננות שתי תבניות תודעה (mindsets), ”תבנית תודעה מקובעת” ו”תבנית תודעה מתפתחת”: ”תבנית התודעה המקובעת מונעת בידי אמונה כי תכונותינו הן בבחינת מוצר מוגמר ובלתי משתנה והיא מעוררת צורך מידי להוכיח את עצמנו פעם אחר פעם [...]”. תבנית תודעה מתפתחת נשענת על האמונה שבאמצעות רצון ומאמץ נוכל לטפח את התכונות הבסיסיות שלנו” (רווק, 2008: 13-15). אנשים בעלי תבנית תודעה מתפתחת נוטים להיכנס למעורבות משימה בלמידה, שכן על פי ”תאוריית” התודעה שלהם היכולת ללמוד, להחכים ולהתפתח אינה מנה קבועה ומקריית (גורל, תורשה), אלא תולדה של מאמץ והשקעה. במילים אחרות, מיקוד השליטה של לומדים הנוטים למעורבות משימה הוא פנימי ומבוסס על אמונה שהשגת המשימה תלויה בהם – ביכולת שלהם, ובעיקר בנכונות שלהם לעבוד קשה. הם נמנעים מ”מיקוד חוץ” (outsourcing) של חייהם (מסירתם לידי הגורל, הנסיבות, אנשים אחרים, יכולותיהם ותכונותיהם) ויוצרים אותם כמו ידיהם. אדם, בקיצור, אינו יכול להעניק משמעות חדשה לעולמו ולהיפתח לעולמות משמעות חדשים, ללמוד באופן משמעותי, ללא למידה מעורבת משימה: למידה המעצימה את ה”עצמי” באמצעות משימה החורגת מעיסוק ב”עצמי”.



מעורבות משימה (זרימה) / מוטיבציה פנימית / הרחף השלישי / תוכנת הפעלה 3.0 / אמונה שהתודעה ניתנת לעיצוב / תבנית תודעה מתפתחת / מיקוד שליטה פנימי) היא האנרגיה הנקייה והמתחדשת של למידה משמעותית. למידה משמעותית נובעת מתוך תשוקה להרחיב ולהעמיק את ה”עצמי” ולשנות את אופן הקיום שלו בעולם באמצעות מעורבות ב”פרויקטים” של למידה ויצירה.

במצב של מעורבות משימה הלמידה משמעותית בעיני הלומד בזמן התרחשותה. אדם יכול אמנם לטעון שלמידה כלשהי בעבר הייתה משמעותית אף שלא חווה אותה כך בזמן התרחשותה, אך בהקשר חינוכי למידה משמעותית היא למידה המתרחשת ”בזמן אמת” (בלשון הסיסמה של התנועה הפרוגרסיבית בראשיתה: Learning with a

purpose in mind). מדוע? משום ש...

1. ללא מעורבות משימה, הכרוכה בחוויית הלמידה כמשמעותית בעת התרחשותה, אי אפשר להגיע להישגים מרחיקי לכת (ביחס לאמות מידה כלליות או אישיות) בחשיבה ובעשייה. השתקעות ”בלי חשבון” במשימה חיונית למיצוי יכולותיו של היחיד.

2. למעורבות משימה בלמידה יש השפעה חינוכית-מוסרית. היא משררת ללומד שיש דבר חשוב יותר מתחזוק האגו שלו בתגמולים חיצוניים; יש דברים שבהם כדאי לאבד את האגו ולמצוא אותו מחדש – מגולם במשימה החורגת ממנו.
3. למידה מעורבת משימה אינה רק אמצעי ללמידה של תוכן כלשהו; היא גם מטרה. למידה מעורבת מעניקה לתלמידים התנסות חיובית בלמידה, חוויה שירצו לשחזר במהלך חייהם. למידה מתמשכת היא תנאי להצלחה בחברה שהחיים המקצועיים והאזרחיים בה נעשו מורכבים וניידים ואף לחיים מספקים; התנסות חיובית בלמידה בגיל צעיר היא תנאי ללמידה מתמשכת.

הבנה

מעורבות משימה אינה מספיקה; צריך גם הבנה (ראו באסופה זו: "הבנה מיוחסת: הארות על הבנה" ו"הבנה מרושתת: שיחה לשם הבנה"). כאשר אדם מעורב במשימה כלשהי אך אינו רוכש במהלכה הבנה המעשירה את הבנותיו הקודמות ומניחה יסוד להבנות עשירות יותר בעתיד, הלמידה שלו אינה משמעותית. מעורבות במשימה כלשהי ללא תוספת של הבנה משמעותית עשויה אמנם להועיל בהקשרים מסוימים (מותר ליהנות מקריאת ספר או מצפייה במשחק כדורגל גם אם הן אינן מניבות הבנות משמעותיות – הבנות החורגות מהבנה מיידית של הספר או המשחק), אך היא אינה מספיקה. למידה משמעותית, למידה שמסגרות חינוכיות מבקשות לעודד, חותרת ל"הבנות גדולות".

להבנות גדולות לפי פרקינס (פרקינס 2016; Perkins 2014) יש ארבע תכונות: הן עתירות מובן – מסבירות הרבה תופעות ומושגים; עתירות ערך – טעונות במשמעות מוסרית; עתירות עשייה – משפיעות על ההתנהגות; עתירות נוכחות – המציאות מזמינה אותן, מספקת הזדמנויות רבות לשימוש בהן. הבנות גדולות עוברות מן המושא הישיר שלהן, התוכן שבו הן עוסקות, ומתפשטות למרחבים חדשים; הבנות גדולות מכוננות "למידות משמעותיות גדולות".

למידה משמעותית היא למידה הכרוכה בהבנה של הידע (רעיונות, מושגים, תהליכים, הליכים) שנלמד. כשם שמעורבות משימה "משמעת" את הלמידה בעיני הלומד, כך גם הבנה; הבנה מטעינה את הידע הנלמד במובן, במשמעות.

המשמעות של ידע הנוצרת בתהליך ההבנה נובעת משתי זיקות: זיקה מושגית וזיקה קיומית. בזיקה הראשונה הלומד מכונן בהבנתו קשר בין מושגים בתחום ידע מסוים. בזיקה השנייה הלומד מכונן בהבנתו קשר בין הידע ובין עצמו. מבחינת הזיקה הראשונה, המושגית, להבין מושג פירושו לייחס אותו למושגים אחרים; להבין משמעו לייחס – לייחס מושג או תופעה שרוצים להבין למושגים ולתופעות אחרים. בלשונו של דיואי: "להבין את המשמעות של דבר, של אירוע, של מצב, היא לראותו ביחסיו

לדברים אחרים: לראות כיצד הוא פועל או מתפקד, אילו תוצאות נובעות ממנו, מה גורם לו, איזה שימוש יש לו. בניגוד לכך, מה שכינינו 'דבר גולמי', דבר חסר משמעות מבחינתנו, הוא משהו שיחסיו אינם מובנים" (Dewey, 1973: 137-138). ההרגשה במקור). היחסים יוצרים רשתות של הבנה, הקשרים. חוויית "נפל לי האסימון" מעידה שמושג נלכד ברשת, מוקם בהקשר – נתפס. המשמעות של דבר טמונה במכלול זיקותיו, בהקשר (רפדפו שוב בספר הילדים זוף של אישטוואן באניאי כדי להתנסות בהיגד "המשמעות היא בהקשר"). למשל, אנו מבינים את המושג "קיימות" כאשר אנו יכולים ליחס אותו למושגים אחרים כגון "אפקט החממה", "טביעת רגל אקולוגית", "מחזור", "נחלת הכלל", "צדק סביבתי" ועוד.

ידע שהובן מושגית מקבל את מלוא משמעותו מזיקתו הקיומית – מיחסו לעניין, לתכלית ולזהות של הלומד, כאשר למשל הלומד מבין כיצד הקיימות נוגעת לחייו ומתגייס לטובתה. הבנה משמעותית אפוא אינה רק ייחוס אובייקטיבי של מושגים זה לזה, אלא גם ייחוס סובייקטיבי, ייחוסם לעצמי.

מעורבות משימה היא הממד הרגשי של למידה משמעותית, מה שמכונה לעיתים הכרה חמה (hot cognition); הבנה היא הממד השכלי שלה, מה שמכונה לעיתים הכרה קרה (cold cognition), אם כי גם להבנה יש טמפרטורה גבוהה. ושני הממדים קשורים: המעורבות מעמיקה את ההבנה וההבנה מעמיקה את המעורבות.



למידה משמעותית כרוכה אפוא בהבנה המניחה תשתית להבנות נוספות. אך בהקשר של מערכת החינוך ובית הספר, הבנה אינה הבנה של ידע כלשהו אלא של ידע מסוים, ידע מוסדי (institutional knowledge), ידע שיש לו מעמד מיוחס בחברה ובתרבות נתונות, ידע שקיבל סמכות מוסדית. זהו אפוא "ידע חובה", ידע שמערכת החינוך ובית הספר מאלצים את התלמידים ללמוד ולהטמיע בידע האישי (personal knowledge) שלהם.

החינוך הבית ספרי, בואו ניזכר, הוא צורך של מבוגרים ולא של ילדים. ילדים אינם קמים בבוקר משתוקקים להתחנך וללמוד בבית הספר. המבוגרים הקימו את בית הספר וכפו אותו ("חוק חינוך חובה") על הצעירים מתוך מחשבה שיש ידע (וערכים והרגלים ועוד) שהם חייבים לרכוש ולהפנים. למידה משמעותית בהקשר החינוכי והבית ספרי היא אפוא למידה של תכנים מסוימים, תכנים פריבילגיים שהתקבלו למעודון היוקרתי של תוכנית הלימודים; ותוכנית הלימודים, כאמור, כפויה על התלמידים – בקשיחות (בבתי הספר של "תוכנית הלימודים במרכז") או ברפנות (בבתי הספר של "הילד במרכז"). האתגר הגדול של מערכת חינוך ובית ספר המבקשים לטפח למידה משמעותית הוא להפוך את הידע שיש לו משמעות בעיני המבוגרים – ידע שנכלל

בתוכנית הלימודים, מתווך בהוראה ומוערך בבחינות – לידע שיש לו משמעות בעיני התלמידים. דיוויד אולסון קרא לכך "הבעיה הפרדוגמית [המרכזית], כלומר כיצד לייחס את הידע המוסרי לידע האישי של הילד" (Olson, 2003: 67). ובהמשך: "לבית הספר יש מטרת סותרות. הוא חייב להיענות למחויבות שלו לחברה בכללה; הוא חייב גם להיענות לצרכים של התלמידים כבני אדם בעלי זכויות ואחריות. שתי המטרות הללו לא תמיד עולות בקנה אחד" (שם: 143). קשירה משמעותית של הידע המוסרי המושגי לידע האישי ההתנסותי של הילד היא האתגר הכביר שעומד לפתחו של החינוך.

תנאים חיצוניים ללמידה משמעותית

האם הפרויקט למידה משמעותית בבית הספר נידון לכישלון? נראה שכן; בבית הספר הרגיל אין תנאים ללמידה משמעותית, למעורבות בתהליך + הבנה בתוצר. האם אפשר לשנות את בית הספר הקיים כך שיתן תנאים ללמידה משמעותית ויהפוך את חזון הלמידה המשמעותית של משרד החינוך שלנו למעשי? נראה שכן. אבל זה קשה ומצריך דמיון ואומץ, וכמובן גם כוח פוליטי, תקציב ותמיכה ציבורית.

אנשים בעלי חוש מציאות מפותח יכולים לטעון שלמידה משמעותית ובית ספר אינם הולכים יחד ואולי גם אינם צריכים ללכת יחד. "לחנך ללמידה משמעותית בבית ספר", הם עשויים לומר, "זה כמו לחנך לשמחת חיים בבית קברות או לחנך לדיאטה במסעדה". הם עשויים גם להוסיף: "בית הספר יכול לעשות רק את מה שהוא יכול לעשות – להקנות לצעירים ידע בסיסי ומיומנויות יסוד, להשגיח עליהם ולמייין אותם – וזו יכולת טובה דייה. למידה משמעותית נשאיר להזדמנויות אחרות". אך חסידי למידה משמעותית בבית הספר אינם צריכים להתייאש לנוכח הריאליזם המפוקח (מדי) הזה. הם יכולים לומר: "הריאליזם הוא מקלטם של כל המנוולים – אנשים שאינם רוצים לשנות לטובה את המציאות".

ואכן, אם רוצים למידה משמעותית בבית הספר צריך לשנות את המציאות, את בית הספר וגם את החזון של למידה משמעותית. כדי לאפשר מידה של למידה משמעותית בבית הספר יש לצמצם את חזון הלמידה המשמעותית ולהרחיב את יכולותיו של בית הספר.

מבחינת צמצום החזון של למידה משמעותית, יש להיחלץ מהמלכודת של "הכול או לא כלום", מהתפיסה של "למידה משמעותית מעצבת או למידה חסרת משמעות". למידה משמעותית היא עניין של מידה. היא על הספקטרום – בין למידה מעצבת ללמידה חסרת משמעות. מבחינת הרחבת יכולותיו של בית הספר, יש לבנות אותו מחדש כך שיאפשר (אפשר רק לאפשר למידה משמעותית; אי אפשר לגרום לה) מידה רבה ככל האפשר של למידה משמעותית.

העיקרון המנחה של הרחבת יכולותיו של בית הספר הוא מתן תנאים חיצוניים לתנאים הפנימיים של למידה משמעותית, כלומר בניית סביבה חינוכית המגבירה את הסיכוי של התלמידים ליצור מצב תודעה של מעורבות בתהליך והבנה בתוצר. הנה לדוגמה כמה עקרונות מנחים בסיסיים ביותר היכולים להגדיל את רמת מעורבות המשימה של תלמידים בלמידה ואת רמת ההבנה שלהם במהלכה. המודל: במאה השנים האחרונות מתחוללת מלחמה בעצימות משתנה ובגרסאות שונות על נפשו של החינוך בין "תוכנית הלימודים במרכז" ובין "הילד במרכז". הגישה הראשונה, השמרנית, נקראת לעיתים המודל הראשון, והגישה השנייה, המתקדמת, נקראת לעיתים המודל השני. לגישה של למידה משמעותית בבית הספר או במסגרת תוכנית הלימודים אפשר לקרוא המודל השלישי (הרפז, 2008א; ראו באסופה זו: "בית ספר של המודל השלישי: קווי מתאר"). העיקרון שלה גורס: לא תוכנית הלימודים במרכז ולא הילד במרכז, אלא הפגישה ביניהם במרכז. במודל השלישי עיקר המאמץ החינוכי מופנה ליצירת תנאים מיטביים לפגישה בין התלמיד לתוכנית הלימודים, תנאים המעודדים למידה משמעותית של הבנות גדולות המגולמות בתוכנית הלימודים.

במילים אחרות הטענה היא זו: הניגוד בין המודל הראשון למודל השני, בין "תוכנית הלימודים במרכז" ל"הילד במרכז", נובע מההנחה שקיימות שתי הוויות נפרדות: חברה ותרבות (המיוצגות בתוכנית הלימודים) ו"ילד" (המיוצג בהנעות הראשונות שלו). בין הוויות אלו שורר קונפליקט. החברה והתרבות (תוכנית הלימודים) רוצות לכפות על "הילד" תכנים הזרים להנעותיו המקוריות, לעצמותיו. לפיכך, למידה משמעותית אפשרית רק כאשר הילד מווסת את הלמידה שלו באופן עצמאי בתנאים של חופש מרבי (בבתי הספר של המודל השני – בתי ספר חופשיים, פתוחים, דמוקרטיים). "למידה משמעותית" אכן הייתה סיסמת החינוך של "שנות השישים" (קרל רוג'רס פיתח אותה ברוח הפסיכולוגיה ההומניסטית שלו), שנות החינוך ה"רדיקלי" או ה"פיידוצנטרי". המודל השלישי טוען שהחברה, התרבות והיחיד הם הוויות משולבות; היחיד ("הילד") הוא הוויה מובנית חברתית-תרבותית. אמנם לא לחלוטין, תמיד נותרת מידה של חירות ויחידאות שאינה ניתנת להכניה גמורה, אך היחידאות החופשית, האוטנטית, אינה מבעבעת כולה מבפנים; היא מתהווה במגע עם חברה ותרבות, בעיקר עם חברה ותרבות הרואות בה ערך ומטפחות אותה. לכן החברה והתרבות רשאיות להציע ליחיד ללמוד תכנים מסוימים ולנסות לשכנע אותו ללמוד אותם, אך באופן הדרגתי, משתף, דיאלוגי, ללא אינדוקטרינציה וללא מניפולציה, או – באופן שיפתח את היחיד ויאפשר לו לארגן את ניסיונו מחדש ולהניח יסוד להתנסויות מורכבות יותר בעתיד. צ'רלס טיילור כתב בספרו על רעיון האוטנטיות: "המאפיין הכללי של החיים האנושיים הוא טבעם הדיאלוגי היסודי" (טיילור, 2011: 25). בני אדם מתהווים

באמצעות זיקתם לבני אדם אחרים, בעיקר "אחרים משמעותיים", ולשפה – שפה כמובן רחב של תרבות. "כמובן זה, התהוותה של הרוח האנושית אינה מונולוגית, דבר שאדם יכול להשיג בכוחות עצמו, אלא דיאלוגית" (שם). בני אדם יכולים להגדיר את עצמם ולעצב את אישיותם האותנטית רק על בסיס דיאלוג עם "דברים חשובים" החורגים מהם. "במילים אחרות, אני יכול להגדיר את הזהות שלי רק על רקע הדברים החשובים [...]". האותנטיות איננה אויב הדרישות הנובעות ממה שנמצא מעבר לעצמי; היא מניחה דרישות כאלה" (שם: 31).

בקיצור, למידה משמעותית בבית הספר, למידה משמעותית של תכנים הכלולים בתוכנית הלימודים, אפשרית גם (אולי רק) במסגרת תכנים המוצעים לתלמידים על ידי החברה והתרבות במסגרת תוכנית לימודים. את תוכנית הלימודים יש לקרב לתלמידים על בסיס העניין שלהם, או בלשונו של קן רובינסון: על בסיס "המקום הנכון" שלהם: "נקודת המפגש בין כשרונם הטבעי למושא תשוקתם" (2010: 36), או בלשונו של עמנואל קאנט, על בסיס התייחסות לכל אחד מהם כאל תכלית לעצמה, ולא כאמצעי או כאובייקט לעיצוב.

תוכנית הלימודים: העיקרון הבסיסי ביותר של תוכנית לימודים מאפשרת למידה משמעותית הוא החלפת מקצוע הלימודים ב"תחום משמעות" (ראו באסופה זו: "למה תיאטרון? ממקצוע לתחום משמעות"). תוכנית הלימודים מאורגנת במקצועות לימוד; מקצועות הלימוד מארגנים ידע לצורך הוראה ולמידה באופן שאינו תומך בלמידה משמעותית. מקצועות הלימוד חותכים את הידע למנות נטולות הקשר, מעבירים ידע מוסכם באופן שמכותי, מעורדים שינון לקראת בחינות ומבססים את קיומם של הכיתה ובית הספר במתכונתם השמרנית והבלתי יעילה (כרמון, 2010). תחום משמעות הוא תחום ידע ויצירה שבני אדם נכנסים אליו ומוציאים וממציאים בו את עצמם – לומדים אותו באופן משמעותי תוך כדי יצירת ידע חדש ו"פרויקטים" אחרים. תחומי האמנות – קולנוע, תיאטרון, מוזיקה וכו' – נעשים בקלות יחסית לתחומי משמעות; גם לתחומים טכנולוגיים, לדוגמה רובוטיקה ופיתוח תוכנה, יש פוטנציאל משמעות גבוה. אך באופן עקרוני כל תחום ידע ויצירה הוא תחום משמעות פוטנציאלי היכול להתממש בעזרתה של סביבה חינוכית מתאימה, סביבה המעצבת אותו לצורך למידה משמעותית.

לתחומי משמעות יש תכונות המעניקות להם יתרונות חינוכיים. למשל, הם מהווים מכלולים משמעותיים (פרקינס, 2011) – התלמידים מבינים מהו המכלול שלקראתו הם לומדים ומתרגלים (למשל, כתיבת תסריט כחלק מעשיית קולנוע); הם מעסיקים גם מבוגרים (נסו למצוא מבוגרים העוסקים בחיפוש סינוס וקוסינוס או בניתוח משפט לרכיביו. נסו למצוא מבוגרים שאינם צרכנים ואף יצרנים של קולנוע או מוזיקה); הם טוטליים – מערבים שכל, דמיון, רגש, גוף; הם חברתיים – מניעים לשתוף פעולה עם

אחרים; הם כרוכים בהפקת תוצר שיש לו ביקוש, מזמינים יצירה מקורית ועוד. **דפוס הוראה:** העיקרון הבסיסי ביותר של הוראה מקדמת למידה משמעותית הוא הוראה עקיפה, הוראה המפעילה את התלמידים ומערבת אותם בלמידה של נושא. בהוראה ישירה המורה מעביר לתלמידים ידע; בהוראה עקיפה המורה מעודד את התלמידים לעסוק בידע – לאתר, לעבד, לבקר וליצור ידע ("עיקרה של ההוראה", מכריזה סיסמה אחת, "אינו במה שהמורה עושה אלא במה שהוא גורם לתלמידים לעשות". פיאז'ה אמר לתלמידיו: "בכל פעם שאני מלמד אתכם דבר מה אני גוזל מכם את האפשרות לגלות זאת בכוחות עצמכם"; וגם: "למדתם? כי לא לימדתי!". אני ממליץ למורים לא לשאול עצמם לפני השיעור "מה אני הולך לספר להם?", אלא "מה אני הולך לגרום להם לעשות?". רק עיסוק פעיל בידע יוצר הבנה, קשרים בין מושגים וקשרים בין מושגים לעולמו של הלומד. את העיקרון הבסיסי הזה אפשר להבנות באמצעות מודלים שונים של "הוראה לשם הבנה" שפותחו בשנים האחרונות (ראו הרפז, 2016; ויגינס ומקטאי, 2013; וויסקי, 2004).

הפעילות שהוראה עקיפה מניעה אינה רק פעילות נראית לעין, פעילות שהיא לעיתים קרובות מוחצנת ואינה מלווה בפעילות מנטלית הולמת (קרל ברייטר ציין שאחת המחלות הנפוצות של בית הספר היא העמדת הלמידה על פעילות נראית לעין [reduction to activity]. הגוף פעיל, אך לא בהכרח השכל). כלומר, גם הוראה פרונטלית במיטבה, הוראה המבוססת על הדהוד (מהדהדת תובנות ותשוקות גולמיות של התלמיד) וערעור (מערערת אמונות והנחות יסוד של התלמיד לצורך התנעת למידה – מנגנון לשיקום האיוון הקוגניטיבי שהתערער), עשויה להיות הוראה עקיפה, הוראה המערבת תלמידים בחשיבה ובלמידה (שאינן נראות לעין).

מורים: בעידן שבו נדמה שהמחשב והרשת יחליפו את ההוראה ואת המורים כדאי להדגיש שבשלב ההיסטורי הזה (עד שנגיע לאותה "נקודה סינגולרית" שבה אדם ומכונה יתמזגו והבינה הטבעית שלנו תהפוך לבינה מלאכותית) אין תחליף להוראה אנושית (המורים), לפי עתידנים אחרים, יחזיקו מעמד יותר מרופאים, עיתונאים, מלחינים ובעלי מקצועות מתוחכמים אחרים בטרם יוחלפו בידי רובוטים). למורים טובים, מורים המניעים את תלמידיהם ללמידה משמעותית, יש השפעה חינוכית רבה; הם יכולים להיות "אחרים משמעותיים" המתווכים לתלמידים עולמות של ידע וערכים ומסייעים להם למצוא ולהמציא את עצמם.

העיקרון הבסיסי ביותר בנוגע למורים מקדמי למידה משמעותית הוא מעורבות כפולה – בחיי התכנים ובחיי התלמידים (לם, 1973): מורים טובים מעורבים בתחום הרעת שהם מלמדים (הם מופתים של למידה משמעותית), לעיתים אף יוצרים בו, והם מעורבים בדינמיקה המתרחשת בחיי הכיתה והתלמיד. המעורבות הכפולה הזאת יוצרת את הארוס הפרדוגי, התשוקה להצמיח את התלמידים באמצעות ידע ותובנות,

או נכון יותר נוצרת על ידו.

שיטת ההערכה: העיקרון הבסיסי ביותר של הערכה מקדמת למידה משמעותית (המל"מ) הוא הערכה מעצבת או טוב יותר – משוב; משוב מתוזמן, עשיר, מתמשך, משדרג ומתוודע: מתוזמן – ניתן בעיתוי הנכון; עשיר – נותן לתלמיד מידע מפורט על הישגיו ומחדליו; מתמשך – נעשה לאורך כל תהליך הלמידה ולא רק ברגעי השיא שלה (בחינות); משדרג – משקף ומאתגר; מתוודע – נובע (גם) מהתוצר (מחקר אקדמי, עבודת אמנות, סרט וכו') שהתלמיד מפיק (ולא רק מהערכה ישירה של המורה); ממוקד – מתייחס להתנהגות ולא לתלמיד ("איך עליך" וכדומה).

ארגון הלימודים: העיקרון הבסיסי של ארגון מקדם למידה משמעותית הוא ארגון בהתאם לטבעה של הלמידה (המשמעותית) ולא של ההוראה (הפרונטלית). בית הספר מאורגן – חלוקת הזמן והחלל, חלוקה למקצועות, חלוקת התלמידים לפי גיל, חלוקת התפקידים ועוד – לצורך ניהול יעיל של הוראת הרצאה סמכותית לשלושים ילדים בכיתה (ענבר, 2000). עליו להתארגן מחדש לפי התנאים הדרושים ללמידה (משמעותית). מבחינה זו בית הספר דומה לקניון מסחרי הערוך למכירה ולא לקנייה, לטובת הסוחרים ולא לטובת הלקוחות (ולכן הוא ריק מקונים. הרפז, 2008).

המבנה הפיזי והציוד: בתי הספר (רמויי בתי הסוהר) הם סביבות פיזיות שאינן מזמינות שהייה בהם, ודאי לא שהייה לצורך למידה משמעותית. יש להמציא תקנים חדשים למבני חינוך ולציודם (גם בכל האמצעים הדיגיטליים, שאנשי חינוך תולים בהם תקוות מוגזמות).



אלה כמה עקרונות בסיסיים ביותר לבניית בית ספר מקדם למידה משמעותית. אך בית ספר, גם כאשר הוא מכונה "אוטונומי", אינו יחידה עצמאית. בפרפרזה על שירו הידוע של ג'ון דאן, "שום בית ספר אינו אי, כולו משל עצמו; כל בית ספר הוא פיסה מן היבשת, חלק מארץ רבה". ה"יבשת" היא מערכת החינוך, "ארץ רבה" היא החברה. משרד חינוך שסיסמתו היא "למידה משמעותית" חייב לאמץ מדיניות שמטרתה העיקרית היא מתן תנאים חיצוניים לתנאים פנימיים של למידה משמעותית. לשם כך עליו לארגן מחדש את ה"יבשת" ולהכין את "ארץ רבה".

מקורות

- דווק, קרול (2008). *בוחה של נחישות* (ורדה יערי, מתרגמת). ירושלים: כתר.
- הרפז, יורם (2008א). המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת השיבה. בני ברק: ספרית פועלים.
- הרפז, יורם (2008ב). לבנות את החינוך מלמטה. *הד החינוך*, פברואר, 64-69.
- הרפז, יורם (2011). לקרוא את בית הספר מבעד למשקפי המוטיבציה, ריאיון עם פרופ' אבי עשור. *הד החינוך*, אוגוסט, 50-59.
- הרפז, יורם (עורך). (2016). *להבין הבנה, ללמד להבין: מושגים ומעשים*. תל אביב: מכון מופ"ת.
- וויסקי, מרתה סטון (עורכת). (2004). *הוראה לשם הבנה* (יניב פרקש, מתרגם). ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- ויגינס, גרנט ומקסאי, ג'יי (2013). *הבנה בכוונה: תכנון שיעורים עתירי הבנה* (יניב פרקש, מתרגם). ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- טיילור, צ'רלס (2011). *מועקת המודרניות* (פנינה זייץ, מתרגמת). ירושלים: שלם.
- כרמון, אמנון (2010). *הריסציפלינה הפרדוגית: לקראת ארגון מחדש של הידע בבית הספר*. הלבח ומעשה בתכנון לימודים, 21, 69-114.
- לם, צבי (1973). *ההגיונות הסותרים בהוראה*. בני ברק: ספרית פועלים.
- ענבר, דן (2000). *ניהול שונות: האתגר החינוכי*. אבן יהודה: רכס.
- פינק, דניאל (2012). *מוטיבציה: האמת המפתיעה על מה שמניע אותנו* (מרדכי הינוך, מתרגם). תל אביב: מטר.
- פרקינס, דייוויד (2011). *למידה כמשחק: כיצד שבעה עקרונות של הוראה יכולים לשנות את החינוך* (אמיר צוקרמן, מתרגם). בני ברק: ספרית פועלים.
- פרקינס, דייוויד (2016). *מה ראוי להבין? הדרך להבנות גדולות*. בתוך יורם הרפז (עורך), *להבין הבנה, ללמד להבין: מושגים ומעשים* (עמ' 97-108). תל אביב: מכון מופ"ת.
- ראיין, ריצ'רד ורסי, אדוארד (2011). *מוטיבציה פנימית ומוטיבציה חיצונית: הגדרות קלאסיות וכווונים חדשים*. *הד החינוך*, אוגוסט, 68-72.
- רובינסון, קן (2011). *המקום הנכון: למה חשוב לעשות את מה שאוהבים* (שרון פרמינגר, מתרגמת). ירושלים: כתר.
- Bereiter, Carl (2002). *Education and Mind in the Knowledge Age*. London, England: Lawrence Erlbaum.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Perennial.
- Dewey, John (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Free Press.
- Dewey, John (1973). *How We Think*. Boston: Houghton Mifflin.
- Dweck, Carol (2000). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. New York: Taylor Francis.
- Nicholls, John (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

פרט אחד קטן: מטרת החינוך

Olson, David (2003). *Psychological Theory and Educational Reform: How School Remakes Mind and Society*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Perkins, David (2014). *Future Wise: Educating Our Children for a Changing World*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

למה תיאטרון? ממקצוע לתחום משמעות*

בסוף שנות השישים, ב־1969 ליתר דיוק, כאשר העיסוק בתוכני ההוראה היה בעיצומו והמושג "מבנה דעת" כיכב בשיח החינוכי, החילו ניל פוסטמן וצ'רלס ויינגרטנר (Postman & Weingartner, 1969) וצבי לם (1969) את המכתם החכם של מרשל מקלוהן "המדיום הוא המסר" (כלומר, משמעותו של תוכן תקשורתי נובעת מן האופן שבו אמצעי התקשורת – עיתון, רדיו, טלוויזיה – מארגנים ומתקשרים אותו, ולא ממנו עצמו) על ההוראה, והסיטו את העניין מהתכנים לעניין בהוראה. עם ובלי קשר להסטה זו, העניין בתכנים, במבנה הדעת או במבנה הדיסציפלינות, שהובילה שורה מכובדת של הוגים – ג'וזף שוואב, ג'רום ברונר, פיליפ פניקס, פול הרסט ואחרים – דעך לאיטו, והוגי חינוך ויתרו בהדרגה על ניסיונם לגלות את מבני העומק של תחומי הדעת ולהפיק מהם הנחיות להוראה.

פוסטמן, ויינגרטנר וצבי לם טענו, כל אחד בדרכו שלו, שבחינוך "המדיום הוא המסר", כלומר שיטת ההוראה היא התוכן האמיתי של ההוראה. מה שחשוב באמת אינו תוכני ההוראה אלא שיטת ההוראה שלהם, הדרך שבה המורה מלמד אותם ומעודד (או לא מעודד) את התלמידים ללמוד ולחשוב. לשיטת ההוראה, הם טענו, יש השפעה חינוכית רבה יותר מהתכנים הנלמדים באמצעותה; שיטת ההוראה מפרשת את התכנים ונותנת להם משמעות, מאפשרת או לא מאפשרת לתלמידים לעשות דברים מסוימים ומעצבת את איכות הלמידה וההשיבה שלהם.

גם אם העניין בתוכני ההוראה לא מת והוגים אחדים בני ימינו, דיוויד פרקינס למשל

* גרסה ראשונה של המאמר הופיעה בהד החינוך, אפריל 2012: 52–55.

(Perkins, 2014; 2012; 1998), טוענים שהם חשובים לא פחות ואולי אף יותר משיטת הוראתם, הרי שבשנים האחרונות מתמקד עניינם של רוב אנשי החינוך בהוראה (יש כמות עצומה של ספרות מקצועית על הוראה, לעומת מעט ספרות מקצועית על מבנה התוכן). ההוראה נתפסת כגורם הפעיל הניתן לשכלול, בעוד שתכניה נתפסים כגורם הסביל – חומר ביד ההוראה.

במאמר זה אני רוצה לחזור לתכנים (בלי לוותר על ההוראה) ולטעון שבחירתם של התכנים, נכון יותר של תחומי הידע והיצירה, היא בעלת חשיבות חינוכית רבה, שכן ישנם תחומי תוכן עתירי משמעות חינוכית, עתירי קלוריות פדגוגיות, וישנם תחומי תוכן דלי משמעות חינוכית, דלי קלוריות פדגוגיות (בפדגוגיה אנחנו בעד עלייה במשקל... הרוחני). תיאטרון או קולנוע, לדוגמה, הם תחומים עתירי משמעות חינוכית; מתמטיקה או לשון, לדוגמה (ובנקודה זו אני מקים לי אויבים מרים), הם תחומים דלי משמעות חינוכית (ראו באסופה זו: "כבוד שר החינוך, למה דווקא מתמטיקה?"). המשמעות החינוכית של תחום אינה רק או בעיקר בעיני המתבונן – יש כאלה שאוהבים תיאטרון ויש כאלה שאוהבים לשון – אלא בתחום עצמו: לתחומים מסוימים יש תכונות המכוננות אותם כתחומים עתירי פוטנציאל חינוכי.

אך המצב אינו סופי או סופני: תחומים דלי משמעות חינוכית עשויים להפוך, באופן חלקי לכל הפחות, לתחומים עתירי משמעות חינוכית באמצעות ההוראה. ההוראה יכולה להעשיר תחומים דלי משמעות חינוכית, כשם שהיא יכולה לדלדל תחומים עתירי משמעות חינוכית. הוראה טובה מעתיקה את התכונות של תחומים עתירי משמעות ומחילה אותן עד כמה שאפשר על תחומים דלי משמעות. באופן עקרוני, כל תחום יכול להפוך לתחום משמעות. החינוך צריך לחתור להפיכת כל מקצועות הלימוד לתחומי משמעות.

מקצוע לעומת דיסציפלינה

אחת ממטרות בית הספר, אולי מטרתו העיקרית, היא להנחיל לצעירים את הישגי התרבות האנושית – הישגי התרבות המועדפת על קהילה אנושית נתונה, תרבות שבית הספר משמש סוכן מרכזי שלה. הנחלה זו כושלת על פי רוב משום שהיא אינסטרומנטלית (השגת ציונים טובים בכחונות), ריטואלית (רכישת סמלי סטטוס) ואינדוקטרינרית (העברה סמכותית של האמיתות והערכים של התרבות השלטת). לעומתה, הנחלת תרבות משמעותית, שמאמר זה מבקש לקדם, מעמידה תנאים למפגש אמיתי בין תלמידים לתרבות, מפגש שבעקבותיו תלמידים מבינים טוב יותר את העולם ואת עצמם ונטענים באכפתיות ביחס אליהם.

התרבות המיועדת להנחלה בבתי הספר מגולמת במדעים (טבע, חברה ורוח) ובאמנויות (ציור, מוזיקה, תיאטרון וכדומה). בית הספר ארגן את המדעים והאמנויות

במקצוע הבית ספרי (school subject). המקצוע הבית ספרי "אורז" את הישגי התרבות במדעים ובאמנויות כרי שהמורים יתווכו אותם לתלמידים באמצעות הוראה. ה"אריזה" מוכתבת על ידי מוסד בית הספר ומטרותיו. ההוראה השלטת בבית הספר היא הוראת הרצאה (הוראה פרונטלית: המורה בחזית הכיתה, ב"קדמת המערכה"), שבה המורה מנסה להעביר באמצעות דיבור (שחלקו דיון המבוסס על דפוס הימ"מ – המורה יוזם, התלמיד מגיב, המורה מעריך) את המשמעויות שיש לו בראש לראשם של התלמידים, ניסיון שסיכוייו בתנאי הכיתה דלים למדי.

ובאמת, משהו לא עובד. המורים מלמדים (כאילו) את המקצועות, התלמידים לומדים (כאילו) את תוכני המקצועות והתרבות אינה מונחלת באופן משמעותי: התלמידים אינם מבינים טוב יותר את העולם ואת עצמם מנקודת המבט של התרבות (המועדפת) ואינם נטענים באכפתיות ניכרת ביחס אליהם – ברצון להבין את העולם ואת עצמם ולדאוג לשיפורם. לבוגרי בית הספר יש תעודות, לפעמים טובות מאוד, אך אין להם זיקה בעלת משמעות למדעים ולאמנויות, ולא זיקת הבנה אכפתית לעולם ולעצמם. מה לא עובד?

מומחים והדיוטות מבקרים את תוכנית הלימודים, את דפוס ההוראה, את שיטת ההערכה, את הכשרת המורים, את מדיניות החינוך ועוד. מעטים מבקרים את המקצוע עצמו. המקצוע, ארגון הידע (הקנוני, הפריבילגי) לצורך הוראה ולמידה בבית הספר, שקוף; לא רואים אותו ולכן לא מבקרים אותו.

וכאשר מבקרי בית הספר שמים לב למקצוע הבית ספרי, הם נוטים לבלבל בינו לבין הדיסציפלינה האקדמית. השמות של המקצועות והדיסציפלינות זהים – פיזיקה, היסטוריה וכו' – ולכן, כך הם סבורים, הדברים זהים פחות או יותר: המקצוע הוא מעין דיסציפלינה לילדים, דיסציפלינה מעובדת ומפושטת המתאימה לרמת ההבנה של אנשים צעירים.

ישנם מבקרים שחשים בהבדל העקרוני שבין מקצוע לדיסציפלינה. מקצוע, לתחושתם, הוא מקבץ של עובדות ומושגים לצורך שינון; דיסציפלינה היא דרך חשיבה ונקודת מבט. הבה, אומרים מבקרים אלה, נהפוך את המקצוע לדיסציפלינה – נלמד את התלמידים לחשוב דיסציפלינרית, כמו מומחים – פיזיקאים, היסטוריונים וכו' (פרקינס [Perkins, 2014] ודניאל וילינגהם [2014] טוענים שזו שאיפה לא מציאותית. לדעתם הבוגר הרצוי המיטבי שאפשר לשאוף אליו הוא "מומחה-חובבן"). אחרים ממליצים על אינטר-דיסציפלינריות. העולם, הם אומרים, אינו מתחלק לדיסציפלינות לפי בקשת האקדמיה; תופעות בעולם משלבות היבטים דיסציפלינריים שונים; אז בואו נלמד ילדים על תופעות בעולם תוך כדי שילוב ההיבטים הללו (רעיון מפוקפק למדי, שכן תלמידים אינם יודעים לחשוב בדיסציפלינה אחת; כיצד ידעו לחשוב בכמה דיסציפלינות? האינטר-דיסציפלינריות הבית ספרית היא למעשה פרה-

דיסציפלינריות).

כדי לעשות סדר בשיח החינוכי בעניין זה צריך להבחין טוב יותר בין המקצוע הבית ספרי ובין הדיסציפלינה האקדמית ואחר כך לשאול אם הם האמצעים היעילים ביותר שיש לנו להנחלת תרבות.

אמנון כרמון (2006; 2010; א; 2010ב) ניתח את מבנה המקצוע ואת מבנה הדיסציפלינה כשתי צורות שונות של ארגון הידע התרבותי. אפשר להציג את ההבדלים ביניהם כך:

ארגון הידע התרבותי		
מאפייני יסוד	מקצוע בית ספרי	דיסציפלינה מחקרית
(1) מטרת־על	מסירת ידע קיים	יצירת ידע חדש
(2) ביצוע לימודי מועדף	בחינות בגרות	עבודת מחקר
(3) מבנה השאלות	שאלות סגורות	חידות מדעיות
(4) כללים לבחירת הידע	בחר את הידע הבסיסי והמוסכם	חפש מחלוקות ואזורי איידיעה
(5) מקורות מידע	מקורות משניים	מקורות ראשוניים
(6) פרישת הידע	לקראת יותר נושאים ביותר מקצועות	לקראת פחות נושאים בדיסציפלינה אחת
(7) איכות הידע	אינרטי, ריטואלי, נאיבי; פרה־דיסציפלינרי	ידע דיסציפלינרי
(8) תמונת הידע	אמת, שיקוף של המציאות	מתקרב לאמת, לשיקוף של המציאות

לא אתעכב על ניתוח מפורט של ההבדלים בין המקצוע לדיסציפלינה המצוינים בטבלה זו, שכן אני מתכוון ל"הנשיר" את שניהם מבית הספר ולהמליץ על ארגון אחר של הידע לצורך הוראה ולמידה, אך אומר בקיצור:

(1) למקצוע ולדיסציפלינה ישנן מטרות־על שונות: מטרת המקצוע היא למסור ידע קיים – ידע קנוני או פריבילגי (ידע שזכה להיכנס למועדון של תוכנית הלימודים); מטרת הדיסציפלינה היא ליצור ידע חדש. מהמטרות השונות של המקצוע והדיסציפלינה נובעים המאפיינים השונים שלהם.

(2) המקצוע בוחן את היכולת של התלמידים למחזור ידע; הדיסציפלינה בוחנת את

היכולת של החוקרים ליצור ידע.

- (3) המקצוע שואל שאלות סגורות ומי שיודע (המורים) שואל את מי שלא יודע (התלמידים); הדיסציפלינה שואלת שאלות פתוחות – שאלות שגם החוקרים מרצים אינם יודעים את התשובה עליהן, ואפשר להשיב עליהן במסגרת הפרדיגמה השלטת ("חידות מדעיות").
- (4) המקצוע בוחר את הידע המוסכם, המקובל, המוסמך; הדיסציפלינה – את הידע המוטל בספק, המשוער, שלא תוקף עדיין.
- (5) המקצוע מתבסס על מקורות משניים, ערוכים להוראה וללמידה; הדיסציפלינה – על תצפית ומקורות ראשוניים.
- (6) המקצוע חותר ל"כיסוי החומר". היקף החומר גדל (במקביל לגדילה של התלמידים) והמקצועות מתרכיבים; הדיסציפלינה נוטה להצטמצם ככל שמתקדמים ברמת ההתמחות.
- (7) המקצוע מייצר "ידע שביר" – ידע אינרטי (ידע שלא משתמשים בו), ריטואלי (ידע לצורך הפגנה בבחינות) ונאיבי (ידע פרה־דיסציפלינרי, אינטואיטיבי); הדיסציפלינה מייצרת ידע דיסציפלינרי – ידע המוגבל לנקודת המבט של הדיסציפלינה ולדפוסי ייצור הידע שלה ותיקופו, ידע הסותר לעיתים קרובות את האינטואיציה (הבנה על בסיס התנסות ישירה).
- (8) המקצוע מייצר תמונת ידע דפיניטיבית ומימטית (ידע סופי ומייצג מציאות); הדיסציפלינה מייצרת תמונת ידע פרוגרסיבית וקורספונדטית – מתקדמים לאמת, לייצוג נאמן ומועיל יותר של המציאות.

מה רע במקצוע? הביקורת על המקצוע מגולמת בתיאור המבנה שלו: המטרה, הביצוע המועדף, מבנה השאלות, בחירת הידע, מקורות המידע, פרישת הידע ותמונת הידע של המקצוע מייצרים "ידע בית ספר" – ידע שמועיל בעיקר להתקדמות בבית הספר ולעיתים מחוצה לו, אך אינו מרחיב ומעמיק במידה ניכרת את הבנתם של התלמידים ואינו מעורר בהם סקרנות להבנה נוספת.

המקצוע, ארגון הידע הבית ספרי, מעורר הוראה הלוקה, לדבריו של דיוויד פרקינס (2012), ב"יסודות יטיס" (elementitis) וב"אודותיטיס" (aboutitis): ההוראה מפרקת את הידע של המקצוע ליסודות ומקנה אותם בזה אחר זה ("יסודותיטיס") במקום לתת לתלמידים הזדמנות להבין אותו ממכלולים בעלי משמעות; והיא מספרת לתלמידים על אודות התכנים במקום לאפשר להם להתנסות בהם ולעבוד אתם ("אודותיטיס"). מה רע בדיסציפלינה? מטרת החינוך הבית ספרי אינה לגדל מומחים המייצרים ידע בדיסציפלינה אחת וככולים לנקודת המבט שלה; יש לו מטרה חשובה יותר: להנחיל תרבות באופן משמעותי. עם זאת, אסור לוותר לגמרי על הדיסציפלינות; הדיסציפלינות

הן המשקפיים הטובים ביותר שיש לנו להסתכל על העולם, להבין אותו ולפעול בו בתבונה. צריך להפוך את הדיסציפלינות, כמו את המקצועות, לתחומי משמעות.

תחום ודיסציפלינה לתחום משמעות

תחום משמעות הוא צומת שבו סובייקט נפגש עם תחום ידע ויצירה (הווייה בין־סובייקטיבית שמושגים, ערכים, הליכים, מוסכמות ומוסדות מכוננים אותה), חווה ומבין באמצעותה את העולם ואת עצמו ונותן משמעות לחייו. ובמילים פחות חגיגיות: אנשים נחשפים לתחומי ידע ויצירה שאנשים אחרים יצרו – מדע, אמנות, רפואה, חינוך וכו' – ומתחברים (יש לקוות) בדרכם המיוחדת לאחד או יותר מהם באמצעות למידה התנסותית. בתהליך הזה הם מבינים את העולם ואת עצמם מנקודת מבטו של התחום ומממשים את עצמם באמצעותו. אנשים הם הוויות שנוצרות ויוצרות בדרכן שלהן באמצעות תחום ידע ויצירה כללי שהיה שם לפנייהם. תחום משמעות הוא אפוא מרחב שבו אדם ייחודי ותחום כללי נפגשים ונוצרים הדדית. אדם אינו הולך לתחום משמעות כשם שהוא הולך, למשל, לים – הים הוא אותו ים והאדם אותו אדם. אדם נכנס לתחום משמעות כדי לבנות ולהיבנות בו. מטרת החינוך מנחיל התרבות היא להפגיש את התלמידים עם תחומי משמעות בתקווה שפגישה זו תפתח להם אופק משמעותי חדש ליצירת עצמם.

מהם המאפיינים של תחום משמעות ומהם היתרונות החינוכיים שלהם? להלן עשרה מאפיינים (יש כנראה יותר) של תחום משמעות על היתרונות החינוכיים המובלעים בהם:

תחום משמעות הוא נבחר. בחירה היא תנאי ראשוני (טרנסצנדנטלי בלשונו של קאנט) להתהוותה של משמעות. תוכנית לימודים כפוייה באמצעות בחינות וציונים אינה מאפשרת חירות המאפשרת משמעות. תלמידים בבית ספר אינם יכולים – או יכולים בקושי רב אם הם מצוידים במידה רבה של תשוקה אינטלקטואלית "מהבית" – לגלות משמעות בתוכנית לימודים כפוייה שעליהם לשנן ולהפגין. אדם בוחר בתחום משום שהוא משמעותי, אבל התחום משמעותי גם משום שהוא בחר בו. תחום משמעות אינו רק נבחר, הוא גם מאפשר בחירה – כולל מרחבים של חירות לצורך יצירה.

תחום משמעות הוא מהחיים. תחום משמעות מעסיק מבוגרים; מבוגרים עובדים, יוצרים וחושבים בתחום משמעות. כאשר ילדים מסתכלים דרך חלון בית הספר החוצה, הם מגלים שהמבוגרים, שהמציאו את בית הספר וכפו אותו עליהם בשם הכנה לחיים עתידיים בחברת המבוגרים, אינם עסוקים בבעיות שהם עסוקים בהן בבית הספר ("שני ברזים ממלאים בריכה"...). הם מגלים שיש פער בלתי נסבל בין החיים בבית הספר ובין החיים מחוצה לו, חיים שבית הספר אמור להכין אותם אליהם.

תחום משמעות הוא מכלול. אדם מתנסה בתחום משמעות כמכלול הנותן משמעות

לכל פעילות בו. אדם, למשל, מתאמן במשך ימים ושנים על בעיטת כדור או זריקת כדור משום שהיא מתחברת בתודעתו למכלול, למשחק כדורגל או כדורסל שהוא רוצה להשתתף ולהצטיין בו. תלמידים בבית הספר מבצעים פעילויות נטולות הקשר ומשמעות משום שאין להם תמונת מכלול ש"ממשמעת" אותן ומכוננת זיקה ביניהן ("היום למדנו שמישהו נורא חשוב מת", סיפרה תלמידה בכיתה ג' להוריה, "ואני בכלל לא ידעתי שהוא היה חי". מייסדי הקיבוץ שנולדתי בו נהגו לומר עלינו, ילדיהם נטולי ההכרה המעמדית שהתלוננו על עבודה קשה ומשעממת בענפי הקיבוץ: "הבעיה שלהם היא שהם נולדו לפתרון בלי להבין מהי הבעיה").

תחום משמעות הוא רבי-ממדי. תחום משמעות מפעיל את הממדים השכליים, הרגשיים, הדמיוניים, הגופניים של האנשים שעוסקים בו. אדם מביא לתחום משמעות את כל ישותו; הוא אמן, מדען, פילוסוף, עיתונאי, מחזאי, שחקן, "טוטלי". בית הספר מצריך בעיקר פעילות קוגניטיבית שטחית, בעיקר פעילות הממוקמת בשלב הנמוך ביותר בטקסונומיה של בנג'מין בלום (זכירה של מידע).

תחום משמעות כרוך בלמידה משתתפת. תחום משמעות נלמד באופן שוליאי – באמצעות השתתפות בעשייה של מומחה עתיר ניסיון וידע בתחום (מאסטר, מאסטרו). למידה משתתפת נעה מן הפריפריה למרכז, מעשייה שולית עד עשיית העיקר. למידה כזו היא יסודית מאוד ומוטמעת לעד. בבית הספר תלמידים אינם לומדים ממורים תוך כדי השתתפות בעשייתם, אלא לומדים מהם באופן פסיבי על עשייה של אחרים. **לתחום משמעות יש תוצר ולתוצר יש ביקוש.** לתחום משמעות יש תוצר – ספר, סרט, הצגה, מחקר, מוצר – וקהל יעד שמבקש לרכוש אותו או מתעניין בו. אם יש ביקוש, יש ייצור ויש יצירה. הביקוש הוא תנאי הכרחי (לא מספיק) ליצירה. לתוצרים של התלמידים – שיעורי בית, בחינות, עבודות – אין ביקוש (רק המורה מבקש אותם כדי לתת להם ציון ולדרג את התלמידים).

תחום משמעות כרוך ביחסי גומלין. תחום משמעות כרוך באינטראקציות עם אנשים, רעיונות, מכשירים, עצמים. בתחום משמעות אדם אינו פועל לבד; הוא נתון ברשת של יחסי גומלין המפתחים את כישוריו. בבית הספר ילדים לומדים ונבחנים לבד, ובית הספר אף מסכסך ביניהם – "מה שווה ה-100 שלי אם כל הכיתה קיבלה 100?!"

תחום משמעות מזמין יצירה. בתחום משמעות אין מקום לגזור והדבק; תלמיד אינו יכול להעתיק סיפור או סרט שתלמיד אחר יצר. בתחום משמעות התלמיד צריך ליצור, להמציא, לחדש. בתחום משמעות יצירה היא שם המשחק.

תחום משמעות מחולל הנעה פנימית. למידה בתחום משמעות היא למידה משמעותית, למידה הנובעת מהנעה פנימית; לומדים כי התחום מעניין; וכאשר הוא אינו מעניין, לומדים כי מייחסים לו ערך (לדוגמה, תלמיד המתרגל נגינה בגיטרה לא

בהכרח נהנה, אך הוא מייחס לכך ערך). הלמידה בבית הספר נובעת מהנעה חיצונית, מותנעת ומותנית מבחוץ.

בתחום משמעות ההערכה מגולמת בתוצר. בתחום משמעות הערכת התוצר – מחקר, הצגה, סרט, רסיטל – נעשית על בסיס אמות מידה מוסכמות וידועות של התחום שלפיהן נמדדת איכותו של התוצר – מהו רסיטל טוב, הצגה טובה וכדומה. בבית הספר המורה "מנחית" על התלמידים הערכה מבחוץ מטעמן של אמות מידה שהתלמידים חווים לעיתים כשרירותיות (תלמידים ממתינים לתוצאות מבחנים כמו אנשים הממתינים לתוצאות של הגרלה).

תחום משמעות, בקיצור, מכונן סביבה התומכת בהתפתחותו הייחודית של התלמיד, סביבה שבה הוא מוצא, ממציא וממצה את כישוריו ושאיפותיו.



תיאטרון כתחום משמעות

תיאטרון הוא תחום משמעות מובהק. הוא נבחר – אנשים בוחרים לעשות או לראות תיאטרון – ומאפשר בחירות; הוא מהחיים – מבוגרים עוסקים בו, בעיקר כצופים אך גם כיוצרים; הוא מהווה מכלול – כל תלמיד תיאטרון מביין מה טיבו של העולם שבו הוא משחק ומהם החוקים שמכוננים אותו; הוא רב-ממדי – כולל חשיבה, רגש, דמיון, זהות, גוף (לגוף), שבית הספר מסרב להכיר בקיומו, יש בתיאטרון תפקיד מרכזי; הוא נלמד באמצעות התנסות ממושכת ומעצבת; הוא בעל תוצר מובהק וביקוש של קהל

יעד מוגדר; הוא מבוסס על יחסי גומלין – עם טקסט, במאי, שחקנים וקהל. יתר על כן, הוא מלמד עבודה קבוצתית; הוא מזמין יצירה – כתיבה או ביצוע של מחזה – איזה טעם יש למחזה שהבמאי והשחקנים אינם נותנים לו פרשנות מקורית?; הוא כרוך בלמידה שוליאית ובהנעה פנימית נמרצת; ויש לו סטנדרטים פנימיים של שיפוט והערכה.

כל "מקצועות" האמנות – קולנוע, מוזיקה, מחול, צילום, ציור וכו' – הנחשבים פחות בהיררכיה התמוהה של מקצועות בית הספר, הם תחומי משמעות. יש לתת להם קדימות בבית הספר, ויותר מכך להפוך אותם למודל למקצועות הלימוד. בתהליך הפיכתו של מקצוע לימוד לתחום משמעות יש להחיל עליו את מרב המאפיינים של תחום משמעות. לא כל המקצועות ניתנים באותה מידה להיעשות לתחומי משמעות, אך אפשר להחיל עליהם לפחות כמה מאפיינים של תחום משמעות. מחוץ לבית הספר כל המקצועות הם הרי תחומי משמעות עבור אנשים מסוימים; בבית הספר הם הופכים לתחומים חסרי משמעות – גם התחומים עתירי המשמעות. הפיכתם של המקצועות לתחומי משמעות היא הפיכתו של בית הספר לבית משמעות.

מקורות

- הרפז, יורם (2008). המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת חשיבה. בני ברק: ספרית פועלים.
- הרפז יורם (2000) (עורך). צבי לם – לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות (עמ' 32-63). תל אביב: ספרית פועלים.
- וילינגהם, דניאל (2014). למה תלמידים לא אוהבים את בית הספר? (יניב פרקש, מתרגם). תל אביב: ידיעות ספרים.
- כרמון, אמנון (2006). ארגון הידע המוסדי: תפיסות ידע ומנגנוני שימור. דפים, 43, 10-38.
- כרמון, אמנון (2010). הדיסציפלינה הפרגוגית: לקראת ארגון מחדש של הידע בבית הספר. הלכה ומעשה בתכנון לימודים, 21, 69-114.
- כרמון, אמנון (2010). ביטול המקצוע. הד החינוך, פ"ד (4), 64-67.
- פרקינס, דייוויד (1998). לקראת בית-ספר חכם: מאימון הזיכרון לחינוך החשיבה (אמיר צוקרמן, מתרגם). ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- פרקינס, דייוויד (2011). למידה כמשחק: כיצד שבעה עקרונות של הוראה יכולים לשנות את החינוך (אמיר צוקרמן, מתרגם). בני ברק: ספרית פועלים.
- Perkins, David (2014). *Future Wise: Educating Our Children for a Changing World*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Postman, Neil, & Weingartner, Charles (1969). *Teaching as a Subversive Activity*. New York: Delacorte Press.

מורה טוב **בין הגיונות לאידאולוגיות***

מורה טוב הוא מורה שהוראתו טובה; הוראה טובה היא הוראה המקדמת למידה טובה; למידה טובה היא למידה המצמיחה בוגר טוב; בוגר טוב... נו טוב, זה כבר תלוי באידאולוגיה הפדגוגית שלכם. אין בוגר טוב "כשלעצמו"; יש בוגר טוב בהקשר – הקשר אידאולוגי. וכיוון שדימוי של בוגר טוב ("הבוגר הרצוי") מגלם את מטרת החינוך האחרונה, מטרה שיש לה ערך פנימי, הוא מכונן את איכויותיהן של החוליות בשרשרת שקודמת לו (היעדים שמוליקים אל המטרה) ובכלל זה גם את איכות המורה – מוקד העניין של מאמר זה.

אני פונה להגותו של צבי לם כדי לרונן בעזרתה במאפייניו של מורה טוב תוך כדי התקדמות לאחור: מהגדרה של בוגר טוב, להגדרה של למידה טובה, להגדרה של הוראה טובה, להגדרה של מורה טוב. אך הגותו של לם אינה אחידה. אפשר להבחין בה בין פרק ההגיונות של "לם המוקדם" לפרק האידאולוגיות של "לם המאוחר". מכל פרק כזה נובעת תפיסה שונה של מורה טוב. במאמר הזה אנסה לאפיין מורה טוב בעזרת פרק האידאולוגיות של "לם המאוחר".

מהגיונות לאידאולוגיות

בשלב מאוחר בהתפתחות הגותו גילה לם שהגיונות ההוראה – סוציאליזציה, אקולטורציה ואינדיווידואציה – מבוססים על "מערכת הכרה" דומה לזו של אידאולוגיה וביצע את "הסינתזה הגדולה" (הרפז, 2000: 255), שבה הפכו הגיונות ההוראה לאידאולוגיות העל של החינוך. אך המהלך הזה לא היה חלק ונטול בעיות כפי

* גרסה ראשונה של המאמר הופיעה בכתב העת של מכללת אחוה *מועף ומועשה*, 13, 2010: 1-16.

שלם חשב, מעין שדרוג מוצלח של ההגיונות; המהלך הזה נתן משמעות חדשה למושג המפתח בחינוך ובהוראה, וכיניהם גם למושג "מורה טוב".

וזה תמצית הגילוי: המבנה האפיסטמי של חשיבה פדגוגית או של טקסט פדגוגי דומה לזה של חשיבה אידאולוגית או של טקסט אידאולוגי: "כל שנאמר בחינוך, בין שנקרא בשם פילוסופיה של החינוך או פדגוגיה, תורת החינוך או דידקטיקה, השקפה חינוכית או תיאוריה חינוכית, ובין שנקרא בכל שם אחר, אינו אלא אידאולוגיה" (הרפז, 2000: 231).

המבנה האפיסטמי של אידאולוגיה חברתית, לפי לם, מורכב מארבעה יסודות: אסכולולוגיה – דימוי של החברה הרצויה (אני מעדיף את המושג אוטופיה על פני המושג אסכולולוגיה). המושג הראשון מניע לפעולה בעולם; השני – לציפייה פסיבית ל"אחרית הימים"; דיאגנוזה – תיאור של החברה המצויה; אסטרטגיה – אמצעים להפיכת החברה המצויה לחברה רצויה; קולקטיב – קהל היעד שיחולל את השינוי או הקהל שאחרים יחוללו את השינוי לטובתו. "לכל שנאמר בחינוך", גילה לם "באחור", יש מבנה אפיסטמי מרובע כזה – ארבע יסודות שיש זיקה ביניהם. הטבלה שלהלן חושפת את המבנה האידאולוגי של "כל שנאמר בחינוך".

אידאולוגיה חברתית ואידאולוגיה חינוכית

אידאולוגיות		
אידאולוגיה חינוכית	אידאולוגיה חברתית	יסודות
דימוי של הבוגר הרצוי	דימוי של החברה הרצויה	אוטופיה (חזון)
הליקויים והחסרונות של התלמידים המצויים (כפי שהם נגזרים כתשליל של האוטופיה)	הליקויים והחסרונות של החברה המצויה (כפי שהם נגזרים כתשליל של האוטופיה)	דיאגנוזה (אבחון)
אמצעים פדגוגיים ודידקטיים להפיכת התלמידים המצויים לבוגרים הרצויים	אמצעים להפיכת החברה המצויה לחברה הרצויה	אסטרטגיה (אמצעים)
תלמידים ("הציבור המקופח") ו/או משרד החינוך, הורים, מורים, תלמידים ועוד ("הציבור המסוגל לחולל את השינוי")	הציבור המקופח ו/או הציבור המסוגל לחולל את השינוי	קולקטיב (קהל יעד)

מכיוון ש"כל שנאמר בחינוך [...] אינו אלא אידאולוגיה", הרי שגם הגיונות ההוראה הם אידאולוגיות – "אידאולוגיות העל של החינוך". "אידאולוגיות העל" משום שכל אידאולוגיה חינוכית "בשטח", במסגרות החינוך למיניהן, שייכת לאחת מהן או לצירופים שלהן.

זהו המבנה של הגיונות ההוראה לאחר שהפכו לאידאולוגיית־העל של החינוך:

הגיונות ההוראה כאידאולוגיות־העל של החינוך

אידאולוגיות־על			
אידאולוגיית־על אינדיבידואלית	אידאולוגיית־על אקולטורציה	אידאולוגיית־על סוציאליזציה	יסודות
הבוגר הרצוי: ממש את אישיותו החד־פעמית, מוצא וממציא אותה	הבוגר הרצוי: הפנים את האמיתות והערכים המכוננים את התרבות המועדפת ומבטא אותם באופיו ובהליכותיו	הבוגר הרצוי: רכש ידע, מימוניות, הרגלים והתנהגויות המסייעים לו למלא תפקידים חברתיים (roles) ומקצועיים (professions)	אוטופיה (חזון)
התלמיד המצוי: אינו ממש את עצמו, אינו מוצא וממציא את אישיותו החד־פעמית	התלמיד המצוי: לא הפנים את האמיתות והערכים המכוננים את התרבות המועדפת ואינו מבטא אותם באופיו ובהליכותיו	התלמיד המצוי: לא רכש ידע, מימוניות, הרגלים והתנהגויות הנחוצים למילוי תפקידים חברתיים ומקצועיים	דיאגנוזה (אבחון)
אמצעים פדגוגיים ודידקטיים מקדמי מימוש עצמי	אמצעים פדגוגיים ודידקטיים מקדמי תרבות	אמצעים פדגוגיים ודידקטיים מקדמי חברות	אסטרטגיה (אמצעים)
ציבור המבוגרים והילדים שיחולל את השינוי עבור הילדים	ציבור המבוגרים שיחולל את השינוי עבור הילדים	ציבור המבוגרים שיחולל את השינוי עבור הילדים	קולקטיב (קהל יעד)

אך אידאולוגיה, יהיה תוכנה אשר יהיה, אינה תערובת של יסודות – האוטופי, הדיאגנוסטי, האסטרטגי והקולקטיבי – אלא תרכובת שלהם; בהקשר האידאולוגי יסודות אלה מותכים זה בזה ומסתלפים. האידאולוגיה, אם כן, היא "תודעה מסולפת" או "תודעה כוזבת", לא במובן המקורי, המרקסיסטי, של המושג – אידאולוגיה כ"מבנה על" הבא להצדיק את ה"בסיס" (יחסי הייצור) – אלא במובן הנוגע לזיקה שהיא "כופה" על יסודותיה, זיקה היוצרת נקודת מבט מסולפת על המציאות.

אם "כל שנאמר בחינוך [...] אינו אלא אידאולוגיה", הרי שגם "כל שנאמר בחינוך" הוא בגדר תודעה כוזבת, תודעה שיסודותיה נתלשו ממערכות ההכרה המקוריות שלהם, הותכו זה בזה וסולפו. כך למשל, כאשר יסוד הדיאגנוזה נתלש מן המדע, שם הוא פועל כראוי, ומועתק לאידאולוגיה, הוא מכפיף את עצמו לאוטופיה ומתגייס לתמוך בה במקום לתאר את המציאות באופן מהימן והוגן (לפי האידאולוגיה הקומוניסטית, לדוגמה, השכירים מנוצלים ומנוכרים לעבודתם, ולפי האידאולוגיה הציונית יהודים בכל מקום טובלים מאנטישמיות המסכנת את חייהם – שתי דיאגנוזות מפוקפקות

ומוטות אוטופיה. חשבו על שכירים בחברת הייטק משגשגת או על יהודים ברוב מדינות העולם, שבהן הם בטוחים יותר מאשר במדינה שיועדה להם; וכאשר יסוד האסטרטגיה נתלש מהחשיבה הרציונלית, שם הוא מתאים אמצעים למטרות כראוי, ומועתק לאידאולוגיה, הוא הופך לדוגמה מקודשת שתפקידה לשמר את זהותם של האידאולוגיה והסדיה (למשל, אסטרטגיית המהפכה היא דוגמה מקודשת באידאולוגיה הקומוניסטית, ואסטרטגיית ההעפלה-עלייה וההתיישבות היא דוגמה מקודשת באידאולוגיה הציונית).

ובהתאם לכך, באידאולוגיות פדגוגיות תיאור התלמיד המצוי (דיאגנוזה) מושפע מהאוטופיה של הבוגר הרצוי (אוטופיה): בהקשר של אידאולוגיות הסוציאליזציה והאקולטורציה, הבוגר הרצוי הוא מי שחוברת או תורבת (אוטופיה), ומכאן שהתלמיד המצוי נתפס כמי שצריך חברות או תרבות, כלומר כ"רע מנעוריו" (דיאגנוזה); ובהקשר של אידאולוגיית האינדיווידואליזם, הבוגר הרצוי הוא מי שמממש את אישיותו על כל הטוב הגלום בה תוך כדי התנגדות ללחצי החברות והתרבות (אוטופיה), ולכן התלמיד המצוי נתפס כ"טוב מנעוריו" (דיאגנוזה). גם האסטרטגיות החינוכיות – קווי מדיניות, מבנה בית הספר או שיטות דידקטיות – נוטות להתקדש ולהפוך לדוגמות גם כשאינן משרתות בעיולות את הפיכת הילד המצוי לבוגר הרצוי (בחינות הבגרות, מערכת שעות אחידה, השפה כמכלול, השיטה הסינגפורית וכדומה).

האידאולוגיה איננה רק תודעה כוזבת, אלא גם "תודעה שרירותית", שכן לנקודת המוצא שלה, לאוטופיה, אין בסיס אמפירי הניתן להמשגה מדעית; הדימוי האוטופי של הבוגר הרצוי אינו מעוגן בעובדות ביולוגיות, פסיכולוגיות, סוציולוגיות, היסטוריות או עובדות אחרות (אם כי יש לו זיקה אליהן), אלא נובע מהדמיון המוסרי ומנטיות הלב של האנשים הנמשכים אליו ומצדדים בו. אנשי חינוך נכשלים שוב ושוב בכשל הנטורליסטי בניסיונם להפיק את הראוי מן המצוי – את הדימוי של הבוגר הרצוי (או הראוי) ממצבם של התלמידים המצויים. למשל: הנוער חסר ערכים (דיאגנוזה), לכן יש לחנכו לערכים ולהפוך אותו לנוער ערכי (אוטופיה). אך המהלך בעיקרו הפוך, מאוטופיה לדיאגנוזה. הדיאגנוזה אמנם תומכת באוטופיה, מגישה לה "עדויות" ומפעילה אותה, אך היא אינה מפיקה אותה. קודם יש לנו דימוי אוטופי של "נוער ערכי" וממנו אנחנו מפיקים אבחנה: "נוער חסר ערכים" ("נוער אספרסו", "נוער דיסקוטקים", "נוער מסכים" [screenagers], "דור ה-Y", "דור ה-Z" וכדומה).

אם לאוטופיה הפדגוגית, הקטר שמושך את היסודות האידאולוגיים-פדגוגיים האחרים, אין יסוד אמפירי והיא אינה מבוססת מחקר, כיצד אנשים בוחרים בה? אנשים בוחרים באוטופיה אידאולוגית על בסיס "הסנטימנט הפדגוגי" שלהם: אוטופיה כלשהי "מבררת" אליהם, מהדהדת את מערך האמונות והערכים שלהם.

ומדוע בכלל לבחור באידאולוגיה כלשהי; מדוע לא לשלב וליישם את שלושתן?

משום שהאידאולוגיות, כמו ההגיונות המובלעים בהן, סותרות זו את זו; לא ברמת המטרות – אדם "נורמלי" הוא אדם שעבר חברות, תרבות וייחוד – אלא ברמת האמצעים: האמצעים הנובעים מן האידאולוגיות מנטרלים זה את השפעתו החינוכית של זה. או במילים אחרות: היסודות האסטרטגיים של האידאולוגיות הפדגוגיות – תוכנית הלימודים, דפוס ההוראה, שיטת ההערכה ועוד – מייצרים השפעות חינוכיות סותרות.

גם בעידן (המערבי) שלנו, הפוסט־אידאולוגי (Bell, 1960), או "הפוסט־אוטופי (Jacoby, 1999), או הפוסט־מטא־נרטיבי (ליוטר, 1999), או האירוני (Rorty, 1989) או הרפלקטיבי (באומן, 2007), שבו אנשים מתייחסים בחשדנות לאידאולוגיות שלהם, כל שכן לאידאולוגיות של אחרים, אנשים זקוקים לאידאולוגיות. אידאולוגיות נותנות להם תחושה של משמעות ומנחות את פעולותיהם. אך גם אם אנשים פוסט־מודרניים יכולים לחיות עם אידאולוגיות רופפות ועמומות, תולדה של אידאולוגיה שלפיה כל אידאולוגיה היא שרירותית ומפוקפקת, החינוך אינו יכול לפעול ללא אידאולוגיות מוצקות וברורות. הוא צריך הנחיה מעשית מפורשת הנובעת מאידאולוגיה פדגוגית ברורה.

בוגר טוב, למידה טובה, הוראה טובה

אידאולוגיות־העל של החינוך, כמו הגיונות ההוראה, מציעות לנו שלושה דימויי־על, או שלוש אוטופיות, של בוגר טוב או רצוי. כפי שמראה הטבלה שלעיל, לפי אידאולוגיית־על אחת, סוציאליזציה, הבוגר הטוב הוא מי שרכש כלים המאפשרים לו למלא תפקידים חברתיים ומקצועיים; לפי אידאולוגיית־על שנייה, אקולטורציה, הבוגר הטוב הוא מי שהפנים את הערכים והאמיתות המכוננים את התרבות המועדפת ומשקף אותם באופיו ובהליכותיו; לפי אידאולוגיית־על שלישית, אינדיבידואציה, הבוגר הטוב הוא מי שמממש את כישוריו ושאיפותיו הייחודיים במהלך חייו.

דימויים אלה של בוגרים טובים מכוננים איכויות שונות של למידה. למידה לקראת חברות, למידה לקראת תרבות ולמידה לקראת מימוש עצמי הן למידות שונות; הן למידות שונות משום שתכליותיהן שונות ולפיכך תוכניהן שונים. תכליות ותכנים שונים מכוננים למידות שונות (ראו באסופה זו "הוראה ולמידה: אנליזה של יחסים"). בתמצית: בלמידה לקראת חברות התלמידים רוכשים ידע מועיל – כלים הנחוצים למילוי תפקידים חברתיים ומקצועיים. למידת כלים היא בעיקרה למידת מיומנויות. למידת מיומנויות מבוססת על חיקוי ותרגול; התלמיד מחקה את השימוש במיומנות שהמורה מדגים ומשתלט עליה באמצעות תרגול.

בלמידה לקראת תרבות התלמידים מפנימים אמיתות וערכים מכונני תרבות – תכנים המעצבים את רוחם. למידת הפנמה מבוססת על הזדהות; התלמידים מזדהים

עם המורה המופתי ותוכני הלימוד המופתיים ומטמיעים בתודעתם את האמיתות והערכים שהם מגלמים.

בלמידה לקראת מימוש עצמי התלמיד מתנסה בידע עצמי חווייתי – התנסות בלמידה מנוהלת עצמאית (self-regulated learning) שבה הוא מגלה ומבטא את עצמו; התלמיד בוחר בתוכני הלמידה ובתהליכי הלמידה ומממש את עצמו כסובייקט. למידה שעיקרה רכישת כלים (למידת חִבְרוּת), למידה שעיקרה הפנמת ערכים (למידת תרבות) ולמידה שעיקרה גילוי וכינון ה"עצמי" (למידת מימוש) הן למידות שונות, וכל אחת היא למידה טובה מנקודת המבט של דימוי הבוגר הטוב שאליה היא מכוונת והאידיאולוגיה הפדגוגית התומכת בדימוי זה.

למידת חִבְרוּת, למידת תרבות ולמידת מימוש מצריכות הוראות מתאימות – הוראה מקדמת רכישת כלים (הוראת חִבְרוּת), הוראה מקדמת הפנמת ערכים (הוראת תרבות) והוראה מקדמת מימוש עצמי (הוראת מימוש); בלשונו של "לם המוקדם": הוראת חיקוי, הוראת עיצוב והוראת פיתוח, בהתאמה.

בתמצית: הוראת חִבְרוּת מבוססת על הדגמה ותרגול – המורה מדגים שימוש בכלי לשימוש חברתי ומתרגל את התלמידים; הוראת תרבות מבוססת על מופת (modelling) וחניכה – המורה הוא מודל של האמיתות והערכים המבוקשים וחונך (מרתק, מושך, "מפתה") את התלמידים לתכנים עתירי תרבות; הוראת מימוש מבוססת על הנחיה אישית – המורה תומך בתהליך הלמידה הכולל (הוליסטי) של כל תלמיד. הטבלה שלהלן מסכמת את המהלך מבוגר טוב, ללמידה טובה להוראה טובה:

הבוגרים הטובים	למידה טובה	הוראה טובה
בוגר מחוברת (סוציאליזציה)	למידת חִבְרוּת: חיקוי ותרגול	הוראת חִבְרוּת: הדגמה ותרגול
בוגר מתורבת (אקולטורציה)	למידת תרבות: הזדהות והפנמה	הוראת תרבות: מופת וחניכה
בוגר ממומש (אינדיווידואציה)	למידת מימוש: למידה עצמאית	הוראת מימוש: הנחיה אישית

למדנו משהו (למידת חִבְרוּת, למידת תרבות או למידת מימוש)... תלוי ביחסכם או התכוונותכם למאמר (זה) על שלושת הדימויים של הבוגרים הטובים, הנובעים משלוש אידיאולוגיות-העל של החינוך ומפיקים שלושה דימויים של למידה טובה ושלושה דימויים של הוראה טובה. לפני שאגש בעזרת מושגיו של "לם המאוחר" אל החוליה האחרונה בשרשרת, זו שלשמה התכנסנו, אציין מה חשב עליה "לם המוקדם".

מורה טוב לפי "לם המוקדם"

התכלית המעשית של תאוריית "ההגיונות הסותרים בהוראה" של "לם המוקדם" הייתה הוראה דיאלקטית, הוראה המתמרנת בין הגיונות ההוראה "בהתאם למצבם האקטואלי של הלומדים" (ראו באסופה זו "הגיונות סותרים ב'הגיונות הסותרים': עיון ביקורתי במחשבת החינוך של צבי לם"). התאוריה המוקדמת של לם חשפה את שלושת ההגיונות "המתרוצצים בחינוך", המשיגה אותם בעזרת "המפה הקוגניטיבית של ההוראה", עמדה על הסתירה ביניהם והמליצה על "הוראה דיאלקטית" – הוראה המחליפה הגיונות "בהתאם לנתוני המצב" – מצב התלמידים. בהקשר זה הנקודה הארכימדית של הוראה טובה, הוראה מקצועית, היא החלטת המורה איזה היגיון ליישם בנסיבות נתונות:

שלוש הגישות [הגיונות] האלה לתיאור ההוראה הן בבחינת המצוי בתיאוריות ההוראה, ובאמצעותן בתודעתם של המורים בשעה שהם מחליטים מה עליהם לעשות. העובדה שמרבית החוקרים של ההוראה מתעלמים ממנה היא שהיסוד המקצועי בהוראה הוא השלב שבו המורה מחליט מה עליו לעשות [...]. המאפיין את מקצועיותה של ההוראה הוא שיקול הדעת על אודות העשייה [...]. עיקרה של ההוראה הוא אופן ההכרעות על פעולות שצריכות להיעשות (לם, 1973: 83).

ההגיונות הם אפוא אסטרטגיות פדגוגיות וטקטיקות דידקטיות שהמורה מחליט ליישם על בסיס קריאת המצב בכיתה: "רק מי שמסוגל להבין את ההתרחשויות המתרחשות בכיתה מסוגל להתאים להן, על פי שיקול דעת רלוונטי, פעולות המביאות את תלמידיו ללמידה התומכת בהתפתחותם. אדם כזה הוא מורה ומעשיו הם הוראה" (שם: 87).

מורה טוב, מורה מקצועי, מגיע אפוא לכיתה כשהוא מצויד בשלושה הגיונות של הוראה, חש את המצב בכיתה ומחליט בזמן אמת איזה היגיון ליישם. לפי "לם המוקדם", היכולת לקבל החלטה מושכלת ושקולה כזאת היא התכונה "המורית" החשובה ביותר, התכונה המכוננת "מורה טוב".

מודל ההוראה הזה מזכיר מודל רפואי: הרופא מבצע דיאגנוזה לחולה ומחליט בהתאם על טיפול. ייתכן שלם, שהשוואת הרפואה לרפואה ולרופאים משובצות בכתביו, התקנא בעבודתם המקצועית של הרופאים וביקש "למקצע" את ההוראה באופן דומה, לכוון אותה על מהלך מבוסס נתונים (evidence based), מהלך של "מאבחון לטיפול". מורה טוב יודע לאבחן את ההתרחשויות בכיתה ולהפעיל את היגיון ההוראה המתאים ביותר – זה שיקדם בצורה מיטבית את הלמידה של תלמידים נתונים בכיתה נתונה. מורה טוב אפוא לפי לם של "ההגיונות" מיישם הוראה דיאלקטית.

אך כאשר "לם המאוחר" הפך את הגיונות ההוראה לאידאולוגיות של החינוך, ההוראה

הדיאלקטית איבדה את תוקפה; בניגוד להגיונות ההוראה, הניתנים להחלפה "בהתאם למצבם האקטואלי של התלמידים", לא מחליפים אידאולוגיות בהתאם לנסיבות משתנות; אידאולוגיות פדגוגיות הן השקפות עולם ולא אסטרטגיות או טקטיקות או דידקטיקות של הוראה; השקפות עולם אינן מועמדות לתמרון לפי המצב ("אתה לא מסכים עם העקרונות שלי?!" שאל גראוצ'ו מרקס, "אז יש לי עקרונות אחרים...").

מורה טוב ברוח "לם המאוחר"

"הסינתזה הגדולה" הפכה את הגיונות ההוראה לאידאולוגיות של החינוך; אידאולוגיות חינוכיות, כמו אידאולוגיות אחרות (דתיות, חברתיות, מקצועיות וכו'), לא מחליפים "בהתאם לנתוני המצב". אמנם אנשים מחליפים לעיתים (רחוקות) אידאולוגיות במהלך חייהם, אך בדרך כלל הם עושים זאת בעקבות משברים חריפים, תובנות עמוקות או חוויות מעצבות. האדם הוא "הומוראידיאלוגיקוס", הוויה המכוננת על ידי האידאולוגיה שלה. לפיכך אנשים נוטים להגן על האידאולוגיות שלהם "בחירוף נפש", כלומר להגן על עצמם. גם אידאולוגיות חינוכיות, הקשורות תמיד באידאולוגיות כוללות אחרות, הן כאלה ואנשי החינוך אינם נוטים להחליפן בהתאם לנסיבות מזדמנות (אלא אם כן הם פדגוגים אופורטוניסטים).

אז מיהו מורה טוב בהקשר זה, האידאולוגי? נגדיר אותו בשתי רמות, ברמה מטא־אידאולוגית וברמה אידאולוגית:

מורה טוב ברמה מטא־אידאולוגית

תובנה ("טָרְגִית"): מורה טוב מבין שהוא צריך לבחור באידאולוגיה פדגוגית אחת ולוותר על יתרונותיהן של האידאולוגיות הפדגוגיות האחרות; הוא מבין שבחירה ("טרגית") כזאת חיונית ליעילות וליושרה של ההוראה.

מודעות: מורה טוב מודע למהותם האידאולוגית של החינוך וההוראה. הוא יודע שאין הוראה טובה באופן מוחלט, אלא רק הוראה טובה בהקשר – הקשר אידאולוגי־פדגוגי מסוים.

ביקורתיות: מורה טוב יודע שהאידאולוגיה הפדגוגית בכלל, וגם זו שלו, היא "תודעה כוזבת". הבחירה בה תלויה ב"סנטימנט פדגוגי" ולא בהיסק מדעי, ויסודותיה מותכים זה בזה ומפיקים תמונת עולם (דיאגנוזה) פרספקטיבית (מוטית אוטופיה).

לבידות: מורה טוב גוזר את ההוראה שלו מהאידאולוגיה הפדגוגית שהוא מזדהה אתה. האידאולוגיה שלו משתקפת בדפוס ההוראה שלו; ודפוס ההוראה, כל מורה טוב יודע, משפיע יותר מהצהרות פדגוגיות ומהתכנים הנלמדים: "המדיום הוא המסר" (ניל פוסטמן), "שיטת ההוראה היא התוכן של ההוראה" (לם).

מיקוד: מורה טוב ממוקד בלמידה של תלמידיו ("למידה נראית", ג'ון הטי) ומבין

שאיכות הלמידה, כמו איכות ההוראה וכמו איכויותיהם של כל יסודות החינוך האחרים (תוכנית הלימודים, שיטת ההערכה, המבנה הארגוני, האקלים החינוכי, הסביבה הפיזית), מותנית אידאולוגית – נובעת מן הבחירה האידאולוגית-פדגוגית של המחנך. התמדה: מורה טוב מתמיד בבחירה האידאולוגית שלו המשתקפת בהוראה שלו ובלמידה שהוא מקדם חרף הלחצים של בית הספר, המורים, ההורים ואופנות חינוכיות חולפות. יש לו מחויבות אידאולוגית.

יצירתיות: מורה טוב לא רק נצמד לאידאולוגיית-על אחת, אלא נותן לה תוכן ייחודי; לצורות הכלליות של אידאולוגיות-העל הוא נותן תוכן ספציפי, ומפרש בדרכו שלו את משמעות הכלים או משמעות הערכים או משמעות היחידים של אידאולוגיית-העל שבחר בה.

מורה טוב ברמה האידאולוגית

זהות: למורה טוב יש זהות אידאולוגית-פדגוגית מגובשת, מנומקת אך ביקורתית ופתוחה; הוא התחייב לאידאולוגיה פדגוגית אחת אך הוא מודע ליחסיות שלה או ל"פרספקטיביות" שלה (בלשונו של ניטשה).

מקצועיות: מורה טוב מיישם באופן מקצועי את הוראת ההכרות או הוראת התרבות או הוראת המימוש (בהתאם לאידאולוגיה הפדגוגית שבחר בה). לדוגמה:

מורה מחברת: מורה מחברת מקצועי מקנה כלים (ידע מעשי, מיומנויות, הרגלים, התנהגויות) ביעילות: מדגים בבחירות את השימוש בכלי, מתרגל באופן ממוקד את התלמידים, נותן להם משוב מתוזמן ומדויק ויוצר אקלים למידה תכליתי. מורה טוב מנקודת המבט המחברת מעביר את התלמידים בהדרגה משימוש חקיני בכלי לשימוש אוטומטי ואוטונומי בו (על טיפוס זה של מורה טוב ראו Fenstermacher & Soltis, 1986: 10-23).

מורה מתרבת: מורה מתרבת מקצועי מגלם באופיו ובהליכותיו את האמיתות והערכים של התרבות המועדפת, חונך את התלמידים לתכנים עמוקים, מעורר את הזדהותם ויוצר אקלים של למידה מעמיקה וחוקרת. מורה טוב מנקודת מבט מתרבתת מעביר את התלמידים בהדרגה מיחס פְּלִי (אינסטרומנטלי) או אדיש ללמידה אל למידה מעורבת, אל עניין בתכנים "שאינו תלוי בדבר". התלמידים מתנסים בתיווכו בחרווה פילוסופית, אתית ואסתטית הנובעת מעיסוק ברעיונות וערכים של אמת, צדק ויופי (על טיפוס זה של מורה טוב ראו Fenstermacher & Soltis, 1986: 38-53).

מורה מממש (או מורה מייחד): מקצועי רגיש למצבו של כל תלמיד ותומך בהתפתחותו. הוא יודע כיצד לאפשר לכל תלמיד להתנסות בעצמו כסובייקט בוחר ויוצר. מורה טוב מנקודת מבט זו מסייע לכל תלמיד למצוא בתוכו את "המקום הנכון" (קן רובינסון), המקום שבו כישרון מתחבר לתשוקה. הנחייתו, התרפיסטית באופייה,

מחזקת בהדרגה את המוקד הפנימי של התלמיד ומסייעת לו למצוא ולהמציא את הווייתו הייחודית (על טיפוס זה של מורה טוב ראו Fenstermacher & Soltis, 1986: 24-37).

אלה כמוכּן תיאורים ראשוניים בלבד של מורים טובים בהקשרים אידאולוגיים. הספרות החינוכית המחקרית גרושה בתיאורים של מורים טובים "מחוץ להקשר", מורים טובים "כשלעצמם". כאן התעקשנו על "מורה טוב בהקשר אידאולוגי". מורה מוגדר "טוב" בהקשר אידאולוגי (גם כאשר אינו מפורש) ולא בהקשר מחקרי כלשהו, ניטרלי מבחינה אידאולוגית. המחקר בא אחר כך, לאחר ההכרעה האידאולוגית, כדי לצייד את המורה באמצעים (תלויי אידאולוגיה) שיסיעו לו להשיג את מטרתו (האידאולוגית).

בתמצית: פדגוגיה = אידאולוגיה + טכנולוגיה. כלומר, המורה הטוב מכריע הכרעה אידאולוגית מושכלת לקראת איזה בוגר טוב או "אדם מחונך" הוא מבקש לחנך; אחר כך הוא מגייס לשם כך טכניקות של הוראה, הערכה, ארגון ועוד הנובעים מהאידאולוגיה שבחר ומשקפים אותה.

לסיכום

אנשי חינוך עושים מאמץ לאפיין "מורה טוב" – את תכונותיו ואת מה שהוא יודע ויודע לעשות. לי שולמן (Shulman, 2004) עשה זאת עם מושגו הירדוע "ידע תוכן פדגוגי" (pedagogical content knowledge). ג'ון הטי וגרגורי ייטס (Hattie & Yates, 2014: 104) לקחו מאפיינים של מומחה בכל תחום והחילו אותם על "מורה מומחה", "מורה טוב". כך:

תכונות של מורה מומחה	תכונות של מומחה
מצטיין בהוראת מקצוע הלימוד שלו	מצטיין בתחום אחד
מכין מערכי שיעור רציפים ומשולבים ומיישם אמצעים שונים להשגת המטרה. מרוכז בביצועים מכווני מטרה	תופס תבניות רחבות ומשמעותיות
מסביר בעיות מורכבות בבהירות רבה בפרקי זמן קצרים	פועל מהר ופותר בעיות ללא טעויות רבות
מחזיק בתודעתו תרחישים מנטליים של היבטים מרכזיים המתרחשים בשיעור ומתעלם מפרטים לא רלוונטיים	בעל זיכרון עבודה גדול מאוד בתחומו
מזהה ומפרש התרחשויות בכיתה ביעילות מרבית. מניע פעילויות מכוונות מטרה. מאבחן צורך של יחידים בהוראה ובמשוב	רואה ומייצג בעיות ברמה עמוקה ועקרונית

תכונות של מורה מומחה	תכונות של מומחה
<p>נערך להתרחשויות שונות שעשויות להתרחש בשיעור. חוקר היטב נושא לפני הוראתו. עוזר לתלמידים לחשוב על הבעיה לפני שהם מציעים פתרונות. מכין אתגרים טובים ומסייע לתלמידים לעסוק בבעיות עומק</p>	<p>מקצה זמן רב יותר לניתוח זהיר ואיכותי של בעיות מורכבות</p>
<p>מסוגל לעצור ולאתחל שיעור. מקשיב לתלמידים ואף צופה בהם כדי לקבל משוב על למידתם. מחזיק באסטרטגיות מיוחדות לשליטה בתשומת הלב של התלמידים. צופה בעיות אפשריות כדי לטפל בהן ולשמור על תנופת השיעור</p>	<p>מצטיין במיומנויות של ניטור עצמי</p>

טענתו העיקרית של מאמר זה היא שניסיונות מעיין אלה לתאר את תכונותיו של "מורה טוב באופן כללי" מתעלמות מאופיו ההקשרי-אידאולוגי של החינוך. כל "מורה טוב" טוב על פי דרכו – דרכו האידאולוגית.

מקורות

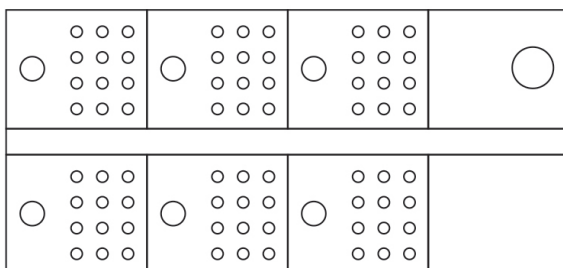
- באומן, זיגמונט (2007). *מודרניות נזילה* (בן ציון הרמן, מתרגם). ירושלים: מאגנס.
- הרפז, יורם (2000). שיחה: מאידאולוגיה כחינוך לחינוך כאידאולוגיה. בתוך יורם הרפז (עורך), *צבי לם – לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות* (עמ' 255-266). בני ברק: ספרית פועלים.
- ליוטר, ז'אן-פרנסוא (1999). *המצב הפוסטמודרני* (גבריאל אש ואריאלה אזולאי, מתרגמים). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- לם, צבי (1973). *ההגיונות הסותרים בהוראה*. בני ברק: ספרית פועלים.
- לם, צבי (2000). האידאולוגיות ומחשבת החינוך. בתוך יורם הרפז (עורך), *צבי לם – לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות* (עמ' 217-254). בני ברק: ספרית פועלים.
- לם, צבי (2002). *במערכות האידאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים*. ירושלים: מאגנס.
- קון, תומאס (2005). *המבנה של מהפכות מדעיות* (יהודה מלצר, מתרגם). תל אביב: ידיעות ספרים.
- רוטני, ריצ'רד (2006). *קונטינגנטיות, אירוניה וסולידריות* (אהד זהבי, מתרגם). תל אביב: רסלינג.
- Bell, Daniel (1960). *The End of Ideology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bereiter, Carl (2002). *Education and Mind in the Knowledge Age*. London, England: Lawrence Erlbaum.
- Fenstermacher, Gary, & Soltis, Jonas (1986). *Approaches to Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Hattie, John, & Yates, Gregory (2014). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. London, England: Routledge.
- Jacoby, Russell (1999). *The End of Utopia: Politics and Culture in an Age of Apathy*. New York: Basic Books.
- Shulman, Lee (2004). *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach* (pp. 189-215). San Francisco: Jossey-Bass.

בית הספר של המודל השלישי קווי מתאר*

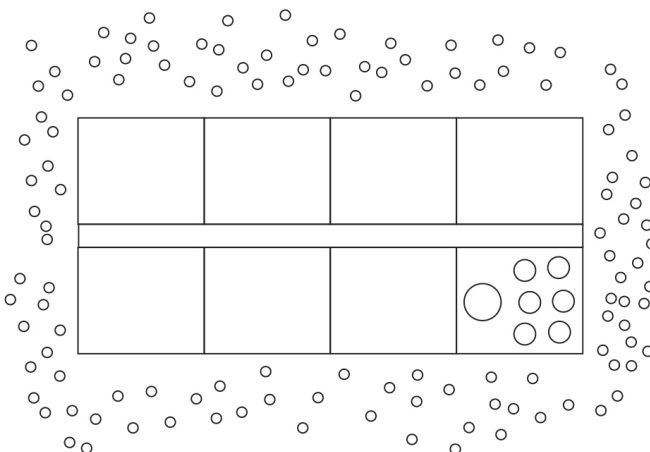
תארו לכם, כתב סימור סרסון (Sarason, 1971) בספרו הקלאסי *The Culture of School and the Problem of Change* ("תרבות בית הספר ובעיית השינוי"), ואני מאלתר קצת על המשל שלו, שחייזרים מכוכב כלשהו בגלקסיה כלשהי צופים עלינו בעזרת לווין משוכלל. הם מבינים פחות או יותר את תפקידם של המוסדות שלנו, אך מתקשים להבין מה זה בית ספר (בתרבות המתקדמת שלהם אין דבר כזה). כרי להבין טוב יותר הם משגרים צלחת מעופפת עם משלחת מומחים. המשלחת סורקת ממעוף הצלחת את בתי הספר בכל היבשות ושבה לדווח. ובכן, מדווחת המשלחת, בתי הספר בכל היבשות דומים מאוד זה לזה. בתי הספר הם מוסדות פשוטים בעלי שני מצבי פעולה עיקריים.

* גרסאות ראשונות של המאמר הופיעו בכתב העת, *Journal of Curriculum and Supervision*, 2005, 20(2), 136-157; הלכה ומעשה בתכנון לימודים, 20, 2009: 177-202; הר החינוך, אפריל 2010: 96-103. המאמר מתמצת את ספרי המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת חשיבה, ספרית פועלים, 2008, ואת ספרי באנגלית *Teaching and Learning in a Community of Thinking: The Third Model*, Springer, 2014.

כך הם נראים במצב א'.



וכך הם נראים במצב ב'.



במצב א' רואים (מלמעלה ומהצדדים). החיזורים רואים היטב דרך קירות) ילדים יושבים בצפיפות בטורים בתוך חדרים. מדי פעם אחד מהם מרים יד ואומר כמה משפטים, אך רוב הזמן הילדים שקטים ואדישים (באזור אחד קטן על שפת הים התיכון הילדים נמרצים יותר משום מה. הם מדברים בלי לחכות לרשות דיבור. נכנסים ויוצאים, מרעישים ולעיתים אף חובטים זה בזה). מול טורי הילדים בכל חדר מתהלך איש, לרוב אישה, מבוגר על כרבע משטחו של החדר. הוא מדבר כמעט בלי הפסקה

ונראה שהוא היחיד בחדר שמעורב כולו במתרחש. בין החדרים מפריד מסדרון ארוך, ובחדר אחד בקצהו יושב איש ומקליד במחשב, מדבר בטלפון או מדבר עם אנשים אחרים. הוא נראה מוטרד.

אחרי ארבעים וחמש דקות נשמע צלצול מחריש אוזניים ובית הספר עובר למצב ב'. הילדים, שנראו עד כה חסרי חיים, פורצים החוצה מהחדרים אל המרחב המגודר המקיף את בית הספר, ושם הם מעורבים וערניים מאוד – מדברים, משחקים או אוכלים. האנשים המבוגרים מתכנסים מכל החדרים באחד החדרים, חדר גדול יותר משאר החדרים ומרוהט אחרת, ושם הם שותים משקה חם, מפשפשים בתאים ונחים על כיסאות. לעיתים מגיח האיש המוטרד מחדרו בקצה המסדרון ונכנס לחדר הזה כדי לדבר אל האנשים המבוגרים. הוא מדבר אליהם באותו טון סמכותי שבו הם דיברו אל הילדים. אחרי עשר דקות נשמע עוד צלצול והמבוגרים והילדים חוזרים לחדרים לעוד ארבעים וחמש דקות, שבהן המבוגרים מדברים בעניין והילדים שותקים בחוסר עניין. "התופעה הזאת", מסכמת המשלחת, "נראית משונה למדי. עדיין לא ברור לנו מה תפקידו של בית הספר ואיזו מטרה הוא משרת".

מה תפקידו של בית הספר ואיזו מטרה הוא משרת? גם לתושבי הכוכב שלנו, שהקימו את בית הספר ומתחזקים אותו, התשובה על שאלה זו אינה ברורה. האם נוכל להקים בית ספר שישרת מטרה ראויה ויציל את כבודנו בעיני החיזורים הצופים בנו מגלקסיה רחוקה?

אני רוצה להציע מודל לבית ספר כזה – "בית ספר חושב" המבוסס על כיתה חושבת – קהילת חשיבה; ולא כדי להאיץ במשרד החינוך להקים אלפים כמותו בכל הארץ, אלא כדי להאיץ בקוראים לחשוב מחדש על בית הספר המצוי, שבו הוריהם, הם עצמם וילדיהם למדו, לומדים ואולי ילמדו, ולנסות להמציא לו חלופות. מובן שיש מודלים נוספים לבתי ספר חלופיים, לא פחות טובים מזה שאציע, ויש לא מעט הסתייגויות מנומקות מניסיונות נמהרים לשנות את בית הספר מן היסוד (למשל Tyack & Cuban, 1995).

אפתח בהצגת ההקשר הרחב של בית ספר חושב וקהילת חשיבה; אמשיך בתיאור הסיפור שלהם – "התמונות האטומיות" (הנחות היסוד) של הפרגוגיה הישנה והחדשה; ואסיים בתיאור המעשה, ההוראה והלמידה בקהילת חשיבה ובכיתת ספר חושב.

התאוריה: מעגלי הקשר

נמקם את הרעיון של בית ספר חושב וקהילת חשיבה בשלושה מעגלי הקשר: המודל השלישי, הגישה השלישית וההנעה השלישית.



המודל השלישי

בספרו *The School and Society* ("בית הספר והחברה", 1899) כתב ג'ון דיואי: "המפנה המתרחש עתה בחינוך הוא הסטה של מרכז הכובד. השינוי הזה, המהפכה הזאת, אינו שונה ממההפכה של קופרניקוס, מהסטת המרכז האסטרונומי מכדור הארץ לשמש. הילד הופך לשמש שסביבה חגה המערכת החינוכית; הוא המרכז שסביבו מתארגנים כל הכלים החינוכיים" (Dewey [1899, 34]). מאז חולל דיואי את "המהפכה הקופרניקנית" שלו נלחמות על נפשו של החינוך שתי עמדות. על פי תפיסה אחת, תוכנית הלימודים במרכז (תוכנית הלימודים היא השמש) ולכן יש להתאים את כל התלמידים אליה; על פי תפיסה אחרת, הילד במרכז (הילד הוא השמש) ולכן יש להתאים לכל ילד תוכנית לימודים מיוחדת. לגישה הראשונה קרא דיואי החינוך הישן ולשנייה – החינוך החדש. אנחנו נקרא לחינוך הישן המודל הראשון (מודל הדרישה, כפי שהוא מכונה לעיתים) ולחינוך החדש – המודל השני (מודל התמיכה, כפי שהוא מכונה לעיתים).

בעוד שדיואי חתר לביטול הדואליזם (שהמציא) בין חינוך ישן לחינוך חדש (דיואי ניסה לבטל את כל הדואליזמים שעליהם מבוססת התרבות המערבית), הדואליזם הזה

השתרש במחשבת החינוך. הוגים בני ימינו שילשו אותו והבחינו בין שלושה סוגי חינוך.

צבי לם (1973) חילק את החינוך לשלושה "הגיונות": הגיון הסוציאליזציה, ולפיו מטרת החינוך היא לסגל את התלמידים לחברה שהם חיים בה; הגיון האקולטורציה, ולפיו מטרת החינוך היא לעצב את רוחם של התלמידים לאור אמיתות וערכים המכוננים את התרבות המועדפת; והגיון האינדיווידואציה, ולפיו מטרת החינוך היא לאפשר לכל ילד לממש את עצמו. ההגיון הראשון וההגיון השני ממצים את המודל הראשון, וההגיון השלישי ממצה את המודל השני.

גרי פנסטרמאכר וג'ונס סולטיס (Fenstermacher & Soltis, 1986) חילקו את החינוך לשלוש גישות: הגישה הביצועית – המורה הוא מנהל כיתה יעיל המקנה לתלמידיו ידע ומיומנויות שימושיים; הגישה המשחררת – המורה הוא אינטלקטואל המשחרר את תלמידיו מגישות לא רציונליות, מאמונות מוטעות ומאי־הבנות באמצעות חשיפתם לרעיונות מבוססים ונאורים; והגישה הטיפולית – המורה הוא אדם רגיש ופתוח התומך בהתפתחותו הייחודית של כל תלמיד. הגישה הראשונה והגישה השנייה ממצות את המודל הראשון, והגישה השלישית ממצה את המודל השני.

קירן איגן (2009), וזו דוגמה אחרונה לשילוש הדואליזם של דיואי, חילק את מחשבת החינוך לשלושה רעיונות: רעיון הסוציאליזציה (כמו הגיון הסוציאליזציה של לם); הרעיון האפלטוני (כמו הגיון האקולטורציה של לם); והרעיון הרוסויאני (כמו הגיון האינדיווידואציה של לם). הרעיון הראשון והשני ממצים את המודל הראשון, והרעיון השלישי ממצה את המודל השני.

שילוש הדואליזם של דיואי

דיואי	החינוך הישן המודל הראשון		החינוך החדש המודל השני
לם	הגיון הסוציאליזציה	הגיון האקולטורציה	הגיון האינדיווידואציה
פנסטרמאכר וסולטיס	הגישה הביצועית	הגישה המשחררת	הגישה הטיפולית
איגן	רעיון הסוציאליזציה	הרעיון האפלטוני	הרעיון הרוסויאני

את עשורי החינוך האחרונים מאפיינת אכזבה בדרגה כזאת או אחרת משני המודלים של החינוך. את הביקורות עליהם אפשר לחלק לשתי נקודות מבט הפוכות: בית הספר לא עובר / בית הספר עובר היטב.

מבחינת "לא עובד", הביקורת העיקרית על המודל הראשון היא שרוב הידע שהתלמידים "לומדים" בבית הספר פשוט נשכח מהם זמן קצר לאחר סיום הלימודים, לעיתים שעות אחדות לאחר הבחינה. אם הקניית ידע היא מטרתו העיקרית של בית הספר שבו תוכנית הלימודים במרכזו ורובו נשכח, משהו כאן לא עובד! וכאשר הידע לא נשכח, הוא מונח בזיכרון כאבן שאין לה הופכין – ידע אינרטי. נכון, לבית הספר יש מטרות חינוכיות מוצהרות שהן יותר מצבירה של ידע, למשל הרחבת אופקים, טיפוח סקרנות, עידון הטעם האמנותי, פיתוח רגישות מוסרית, חיזוק המחויבות החברתית ועוד, אך גם מטרות אלה (המכונות "חינוך לערכים") אינן מושגות; לעיתים קרובות מושגות מטרות הפוכות.

מבחינת "עובד היטב", המבקרים טוענים שבית הספר הוא דווקא מוסד יעיל למדי. המטרות האמיתיות שלו, המובלעות בתוכנית הלימודים – בעיקר בתוכנית הלימודים הסמויה – מתממשות בהצלחה ניכרת. בית הספר "מטמטם" את תלמידיו, כשם שפרו המטלטל של ג'ון גאטו *Dumbing Us Down* ("מטמטמים אותנו") (Gatto, 2002), ומכין אותם לתפקידם כעובדים צייתנים וכצרכנים שוקקים של מותגים ובידור. וכן, בית הספר מעצב את "השכל הישר" ואת "המובן מאליו" של תלמידיו כדי שיהפכו בכוא היום לנאמניו של הסדר החברתי-כלכלי שידכא אותם. וכן, בית הספר מכשיל את ילדיהם של בני השכבות החלשות ומקדם את ילדיהם של בני השכבות המבוססות, וכך משעתק את המבנה הריבוני של החברה לטובת המעמד ההגמוני.

מבחינת "לא עובד", מבקרי המודל השני טוענים שבתי הספר החופשיים, הפתוחים והדמוקרטיים, שבהם הילד במרכז, אינם מממשים את חזונם. לא מתרחשת בהם אותה התפתחות אישית-אישיותית הנובעת מהוויסות העצמי של הלמידה ומההנעות הראשוניות כפי שהבטיחו נביאי החינוך הפתוח מן המאה העשרים (החל באלכסנדר ניל של פאמרהיל וכלה באנשי החינוך של "שנות השישים" – ג'ון הולט, הרברט קול, פול גודמן, ג'ונתן קוזול, ג'ורג' דניסון, ג'ורג' ליאונרד, ניל פוסטמן ואחרים). ברבים מהם, כפי שמעידים תלמידיהם ובוגריהם, שוררת אווירה של החמצה ושיממון.

ביקורת אחרת טוענת שהחינוך הפתוח מבוסס בהכרח על מניפולציה, שכן ילדים חייבים ללכת לבית הספר וחייבים לעשות שם דברים רבים (מורה שואלת לאחר בדיקת נוכחות: "אני לא מבינה מדוע דני ודינה לא הגיעו לשיעור, הרי אמרתי בפירוש שמי שרוצה יכול לא לבוא"). ובכלל, הרעיון שכל הטוב הגלום בילד יבוא לידי ביטוי בתנאים של חופש הוא רעיון מפוקפק, שכן בילד גלום, אם בכלל גלום בו משהו, גם רע. מהילד של חסידי החינוך הפתוח בא לידי ביטוי אפוא רק מה שהכניסו לתוכו קודם לכן, והכניסו רק דברים טובים ("האדם טוב מנעוריו" או "אין אדם רע, יש רק אדם שרע לו" – בגלל חינוך דכאני). כך או כך, עובדה היא שבתי הספר של המודל השני אינם מצליחים להיחלץ ממקומם השולי במערכת החינוך. אילו היו סיפור הצלחה, הם היו

מביסים את המודל הראשון וסוחפים אתם את כל מערכת החינוך. מבחינת "עובד היטב", מבקרי המודל השני טוענים שבתי הספר הפתוחים משרתים את השכבות המבוססות, שמבקשות לחמוק מבתי הספר ה"סגורים" אל "שמורות טבע" שיגנו על ילדיהן מפני תלמידים "אינטגרטיביים" ומורים "רגילים". יתר על כן, בתי הספר של המודל השני מחנכים לאינדיווידואליזם אגוצנטרי ומציידים את בוגריהם בתכונות שיסייעו להם להצליח בחייהם הפרטיים. מבחינות אלו, בתי הספר של המודל השני הם בהחלט סיפור הצלחה.

הביקורות על בית הספר הסגור והפתוח

המודל השני: בית ספר פתוח	המודל הראשון: בית ספר סגור	
אין למידה מעמיקה; אין מיצוי של היכולות האינטלקטואליות והאחרות	רוב הידע נשכח; אין חוויה חיובית של למידה; אין חינוך לערכים	לא עובד
מהווה "מקלט" לשכבות החזקות; מעביר אידאולוגיה אינדיווידואליסטית	מכין לצייתנות ולצרכנות; מכשיל את השכבות החלשות ומקדם את החזקות	עובד היטב

סיכום תמציתי של הביקורות על בית הספר של המודל הראשון ושל המודל השני הוא שבית הספר הוא כישלון מבחינה פדגוגית, אך הצלחה מבחינה סוציולוגית (מנקודת המבט ההגמונית), מה שמסביר את קיומו העקשני חרף הביקורות המוטחות בו מכל עבר.

על רקע האכזבה משני המודלים של החינוך הופיעו בעשורים האחרונים מסגרות של חשיבה ופעולה חינוכיות חדשות. נכנה אותן המודל השלישי. בשמותיהן של מסגרות אלו מופיעה לרוב המילה קהילה: קהילת לומדים (Community of Learners) של ברברה רוגוף ושל אן בראון וג'וזף קמפיון; קהילת חקירה (Community of Inquiry) של מתיו ליפמן ומרגרט שארפ; קהילה בונת ידע (Knowledge Building Community) של קרל ברייטר ומרלין סקרדמליה; קהילת עשייה (Community of Practice) של אטיין ונגר; וקהילת חשיבה (Community of Thinking), שתוצג להלן.

קהילות לומדים, חוקרים, בוני ידע, עושים וחושבים מסוג זה הוקמו בעשורים האחרונים בכל מיני מקומות בעולם. מטרתן להיחלץ מהבחירה בין המודל הראשון למודל השני ולכונן מודל שלישי, שאינו סינתזה של שני המודלים הוותיקים אלא משהו חדש.

מבחינה מושגית המאפיין המרכזי של המודל השלישי הוא ביטול ההבחנה בין יחיד

לבין חברה ותרבות, הבחנה שמכוננת את שני המודלים הוותיקים. אין יחיד בלא חברה ותרבות, כשם שאין חברה ותרבות בלא יחידים. יחידים מתהווים ביחסי הגומלין שלהם עם החברה והתרבות. אין "טבע האדם", טבע פנימי, ראשוני, אותנטי, של יחידים (nature) המדוכא על ידי חינוך (nurture) חיצוני, מלאכותי, מזויף, של החברה והתרבות ומערכת החינוך שלהן; "טבע האדם" מתהווה במגעו עם ההרגלים, המנהגים, האמיתות והערכים של חברה ותרבות נתונות.

מבחינה מעשית המאפיין של קהילות המודל השלישי הוא עבודה קבוצתית של תלמידים בהנחיית מורה המתמודדת עם בעיה מורכבת ואמיתית (בעיה המעסיקה את התלמידים ואת החברה) באמצעות הליכים שפיתחה הקהילה ושל תחומי הידע (דיסציפלינות).

במודל השלישי לא תוכנית הלימודים במרכז ולא הילד במרכז, אלא המפגש בין הילד לתוכנית הלימודים במרכז. בתי הספר של המודל השלישי מספקים תנאים טובים ככל האפשר למפגש פורה בין התלמיד לתוכנית הלימודים על התכנים בעלי הערך הכלולים בה, כדי שהתלמיד יתפתח, יבין טוב יותר את העולם ואת עצמו וינהג בחוכמה.

הגישה השלישית

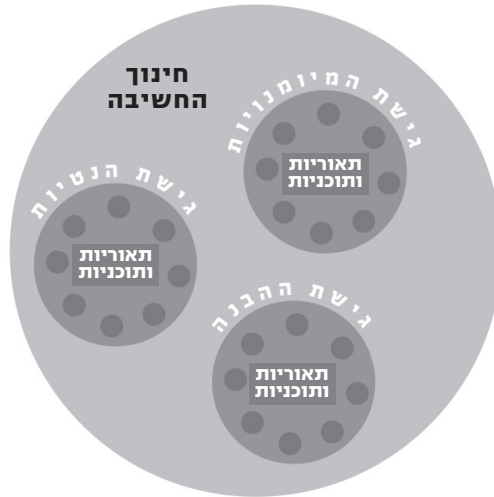
מאז שנות השמונים של המאה העשרים משגשג תחום עיוני-מעשי בחינוך בשם חינוך החשיבה. הרעיון העיקרי שלו הוא שבמקום ללמד ילדים ידע (שאותו הם שוכחים ממילא), יש ללמד אותם לעסוק בידע – לאתר, לעבד, ליישם, לבקר וליצור ידע, כלומר לחשוב. לחשוב משמעו לארגן ידע בתודעה. בעידן של התפוצצות, התיישנות, נגישות ויחסיות הידע, יש ללמד ילדים לעבוד על ידע ועם ידע במקום ללמדם לזכור ידע; יש ללמדם לחשוב (עם ידע) באופן יעיל, ביקורתי ויצירתי.

הרעיון תפס מהר, ותחום חינוך החשיבה לקה בבעיה שביקש לטפל בה – התפוצצות הידע. נוצרו אינספור תאוריות של חינוך החשיבה (אינפלציה תאורטית) שאינן עולות בקנה אחד זו עם זו (קקופוניה תיאורית), ואלה שיתקו את המחנכים שביקשו להבין את התחום וליישמו בהוראה. כדי להציל את התחום הקורס מהיצירתיות שלו עצמו הוצעו דרכים שונות להתמצאות בו. הנה אחת מהן – מפה מושגית להתמצאות בחינוך החשיבה (הרפז, 2005; 2007; 2009; ראו באסופה זו: "תנו לילד דגים!" ו"להציל" את חינוך החשיבה: לקראת מיפוי מושגי של התחום").

כאשר מעיינים בספרות העשירה של חינוך החשיבה מוצאים בה שלוש גישות לחינוך החשיבה: גישת המיומנויות, שלפיה היסוד המכונן חשיבה טובה – יעילה, ביקורתית ויצירתית – הוא מיומנויות חשיבה; גישת הנטיות, שלפיה היסוד המכונן חשיבה טובה הוא נטיות חשיבה (תכונות שכליות כגון עמקות, שיטתיות, הרפתקנות, ביקורתיות);

וגישת ההכנה, שלפיה אין חשיבה טובה באופן כללי אלא חשיבה טובה בתחום מסוים – תחום שמבינים. אנשים חושבים היטב כאשר הם מבינים את הנושא שעליו ובאמצעותו הם חושבים. כל גישה הצמיחה תאוריות ותוכניות רבות של חינוך החשיבה.

שלוש גישות לחינוך החשיבה



איזו גישה צודקת, כלומר במה כדאי להשקיע מבחינה חינוכית – בהקניית מיומנויות חשיבה, בטיפוח נטיות חשיבה או בבניית הבנות? כל הגישות צודקות, וכדאי להשקיע בכל יסוד של חשיבה טובה. אנשים חושבים היטב כאשר הם מצוידים במיומנויות חשיבה יעילות, מונעים על ידי נטיות חשיבה ראויות ומבינים את הנושא שעליו ובאמצעותו הם חושבים.

אכן "חושב טוב" זקוק לשלושת היסודות המכוננים חשיבה טובה, אך הוראת חשיבה יעילה מתרכזת ביסוד אחד – במיומנויות, בנטיות או בהכנה. כל יסוד של חשיבה טובה כרוך בדפוס הוראה, בתוכנית לימודים ובסגנון למידה מיוחדים. הקניה, טיפוח ובנייה של כל היסודות של חשיבה טובה בעת ובעונה אחת מבלבלים את המורים ואת התלמידים ומחלישים את השפעת ההוראה על איכות החשיבה. מורים המבקשים ללמד תלמידים לחשוב היטב צריכים לבחור בגישה אחת וללכת איתה.

בית ספר חושב וקהילת חשיבה בוחרים בגישת ההכנה מהטעמים הבאים: (1) אנשים חושבים היטב כאשר הם מבינים את התחום שבו הם חושבים (אדם השולט במיומנות של ביצוע השוואה, למשל, לא יוכל לעשות השוואה בתחום שהוא אינו מבין, ואילו אדם

שאינו שולט במיומנות זו יוכל להשוות בתחום שהוא מבין); (2) חשוב לחשוב היטב אך חשוב גם להבין תכנים בעלי ערך. גישת ההבנה נותנת יותר – היא מספקת גם חשיבה טובה וגם הבנה של תכנים בעלי ערך; (3) מכיוון שבבתי הספר מלמדים תחומי ידע (מקצועות לימוד), כדאי ללמד אותם לשם הבנה. הוראה שלא לשם הבנה משחיתה את החשיבה (גם חשיבה "מושחתת", לא רק חשיבה טובה, צריך ללמד וללמוד). הוראה לשם הבנה אינה שוללת הוראה לשם מיומנויות חשיבה והוראה לשם נטיות חשיבה; היא מקנה מיומנויות חשיבה ומטפחת נטיות חשיבה בהקשרים מתאימים, אך היא מרכזת מאמץ שיטתי בהוראה לשם הבנה.

ההנעה השלישית

בית ספר חושב וקהילת חשיבה אינם רוצים לטפח חשיבה והבנה בלבד, אלא גם הנעה בעלת איכות מסוימת – הנעה פנימית – לחשיבה ולהבנה. הנעה אינה רק אמצעי לחשיבה ולהבנה, אלא גם תכלית לעצמה. דניאל פינק (2012) חילק את המוטיבציה האנושית לשלושה דחפים (drives) או מערכות הפעלה: דחף ומערכת הפעלה מבוססי אינסטינקטים ביולוגיים של הישרדות; דחף ומערכת הפעלה מבוססי התניות – תגמולים להתנהגות רצויה ועונשים להתנהגות לא רצויה (הנעה חיצונית); ודחף ומערכת הפעלה מבוססי סיפוק מעצם הפעילות ו/או ייחוס ערך לפעילות (מוטיבציה פנימית): "הדחף השלישי הוא התשוקה העמוקה שלנו לכוון בעצמנו את חיינו, להרחיב ולהגדיל את יכולותינו, ולחיות למען תכלית כלשהי" (שם: 143).

בית הספר הרגיל מבוסס על הדחף השני ומערכת ההפעלה השנייה; הוא מקדשה של ההנעה החיצונית, ממלכת ההתניות. הציונים, משאת הנפש הבית ספרית, משמשים תגמול (סביבות 90) או עונש (סביבות 60), והם מניעים את בית הספר. למידה מבוססת חיזוקים חיצוניים ממאיסה את עצמה על הלומדים ואינה מביאה אותם להישגים משמעותיים החורגים מציונים (ובסופו של דבר גם לא לציונים גבוהים) (אלפי קון כתב על כך ספר מצוין: *Punishing by Rewards* ["להעניש בעזרת פרסים"]). מסגרת חינוכית חלופית ראויה מספקת תנאים ללמידה, חשיבה והבנה הנובעות ממוטיבציה מן הסוג השלישי.

הסיפור: התמונות האטומיות של החינוך

כאשר מורה מתהלכת לפני כיתתה, מרצה, בודקת שיעורי בית, כותבת על הלוח, משתיקה מהומה מקומית, מפנה לספר הלימוד, מנהלת דיון, נותנת שיעורי בית, מתריעה "בשבוע הבא תהיה בחינה..." אילו דימויים או תמונות יש לה בראש? מה היא חושבת על היסודות, ה"אטומים", של התהליך החינוכי – למידה, הוראה, ידע, תודעה

ותכלית ההוראה והלמידה? אפשר כמובן לשאול אותה, אך התשובות שהיא תנסה פחות מעניינות מהתשובות המשתקפות בהתנהגותה (המחשבות שלנו משתקפות בדיבור ובהתנהגות. אלה שמשתקפות בהתנהגות מסגירות את המחשבות האמיתיות יותר שלנו).

התמונות המשתקפות בפעולותיהם של מורים בכיתותיהם ומניעות אותן הן: ללמוד זה להקשיב; ללמד זה להגיד; ידע הוא (כמו) חפץ; התודעה היא (כמו) מכל; להיות תלמיד טוב או בוגר רצוי משמעו להיות תלמיד או בוגר שיודע (את התכנים הנלמדים בבית הספר; יש לו חפצים רבים במכל). התמונות הללו אינן תמונות בהירות ומנוסחות (ניסוחן מעורר התנגדות; הן יעילות רק כשהן שריויות באפולולית), אך הן מוטבעות עמוק בתודעתם של מורים ובדפוסי פעולתו של בית הספר.

תמונות היסוד של החינוך הבית ספרי, אכנה אותן "תמונות אטומיות", מכוננות את בית הספר (ה"מולקולה") והוא מכונן אותן. דיבורם של המורים מסגיר אותן. הם אומרים: "אם לא תקשיבו לא תדעו"; "אני חוזר על זה שוב, מי שלא הבין שיקשיב"; "לתלמיד הזה יש מטען תרבותי"; "התלמידה הזאת תופסת מהר"; "התלמיד הזה קולט לאט"; "צריך לכסות את החומר"; "בכיתה הזאת צריך לתת יותר אנגלית"; "אני צריך להעביר שיעור [מידה, כמות] על..."; "נתתי לתלמיד הזה 60 ולתלמידה הזאת 85" (כלומר, התלמיד החזיר בבחינה רק 60 אחוז מהחומר שהיה ב"מחזור", בדברי המורה, בספרי הלימוד ובמחשב – והתלמידה החזירה 85 אחוז. בית הספר, כתב דיואי, בנוי על שתי מערכות של צינורות, אחת דוחסת והשנייה שואבת. כאשר החומר הנשאב שווה לחומר הנדחס, התלמיד מקבל 100).

מה רע בתמונות האלה? הרי אם תלמידים לא יקשיבו הם לא ילמדו; אם המורים לא יגידו הם לא ילמדו; וידע הוא כמו חפץ – מי שיש לו בעלות עליו (המורים) מעביר אותו למי שאין לו (התלמידים); והתודעה היא כמו מכל – אפשר וצריך למלא אותה בידע (חפצים); ומה אנחנו רוצים מהתלמידים והבוגרים שלנו? שיזכרו את התכנים שלמדו, שידעו.

יש בזה משהו, אבל רק משהו. בואו נבדוק כל תמונה בנפרד.

ללמוד זה לא (רק) להקשיב: למידה המבוססת על הקשבה בלבד – ובבית הספר ההקשבה נדירה (משך הקשב של התלמידים מתקצר בהדרגה עקב החיים עתירי הגירויים מחוץ לבית הספר, בעיקר החיים הווירטואליים, שאין ממשיים מהם, על המסכים. התלמידים רוצים לזופ את המורה שנתקע להם מול העיניים למשך ארבעים וחמש דקות רצופות או לסלקו בעזרת תנועת "טאץ"...). – אינה מספיקה לצורך הבנה של רעיונות מורכבים ולתובנות המחוללות שינוי בנקודת המבט ובהתנהגות. למידה טובה זקוקה ליותר מהקשבה. מהי למידה טובה ולאילו תנאים היא זקוקה?

נגדיר למידה טובה (או משמעותית) כמעורבות בתהליך והבנה בתוצר. תלמידים

לומדים היטב כאשר הם מעורבים בתהליך הלמידה באמצעות שכלם, דמיונם, רגשותיהם וגופם, והתוצר של מעורבות זו הוא הבנה של התכנים הנלמדים. ג'ון ניקולס (Nicholls, 1989) הבחין בין שני סוגי מעורבות: מעורבות אגו ומעורבות משימה. בראשונה אדם מעורב במטלה כלשהי תוך כדי מחשבה על עצמו – "מה יקרה לי אם אצליח בבחינה או אם אכשל בה?" זוהי מעורבות חרדתית, המייצרת חוויה שלילית של למידה ומביאה להישגים מוגבלים. במעורבות השנייה, מעורבות משימה, האגו נעלם, מוטמע כל כולו במשימה. אנשים שרויים במצב תודעה כזה כאשר הם עושים דבר מה מתוך עניין רב, כאשר הם יוצרים. צ'יקסנטמיהאי (Csikszentmihalyi, 1990) כינה את המצב הזה זרימה (flow).

אפשר להבחין בין שני מושגים משלימים של הבנה, הבנה כייחוס והבנה כביצוע. הבנה מן הסוג הראשון פירושה ייחוס של התופעה או המושג שמבקשים להבין לתופעות או למושגים אחרים. דבר מה נהיה מובן רק כאשר הוא נתפס ברשת של זיקות. הבנה מן הסוג השני מחצינה את רשת הייחוסים שנבנתה וממשיכה לבנות אותה בסדרה של ביצועי הבנה. ביצועי הבנה הם עבודה עם ידע, למשל יישום של ידע בהקשרים חדשים, ביקורת של ידע, יצירת ידע וכדומה (ראו באסופה זו "הבנה מרושתת: שיחה לשם הבנה").

למידה טובה – מעורבות בתהליך + הבנה בתוצר – זקוקה לתנאים. בית הספר הרגיל אינו מספק לה תנאים ולכן היא מבקרת בו רק לעיתים רחוקות. כל יסודות בית הספר – תוכנית הלימודים, ההוראה, ההערכה, הארגון ועוד – צריכים לעבוד בשביל למידה טובה ולתמוך במעורבות משימה ובהבנה (ראו באסופה זו "תנאים ללמידה משמעותית").

ללמד זה לא (רק) להגיד. אם למידה אינה הקשבה, אז ההוראה אינה הגדה. הוראה ישירה שבה המורה מרצה לתלמידים עובדות ורעיונות יעילה רק באופן חלקי ובהקשרים מסוימים (במיוחד בהקשר שבו הקהל משתוקק לידע שהמרצה מעביר. זה לא המצב בבית הספר. תלמידים, אם הם בריאים בנפשם, אינם משתוקקים לידע בית ספרי – ידע מופשט ורחוק מעולמם). הוראה יעילה יותר, וגם מחנכת יותר (מפתחת חשיבה עצמאית, מטפחת הבנה, מאפשרת יוזמה), היא הוראה עקיפה – הוראה המאפשרת לתלמידים למצוא ולהמציא מושגים, רעיונות, תוכנות, בהתאם לעניין שהתעורר בהם. אפשר לשאול מחברה מסחרית ידועה סיסמה לצורך הנחיית ההוראה: "קנה ובנה!": קנה ידע, הנחיות ותמיכה מהמורה, ובנה משמעות, פרשנות, הבנה, בתודעתך שלך. בנייה "בבית" היא העיקר (אחרת הבית מתמלא בקרשים וברגים שאינם מתחברים לרהיטים), ואותה רק אתה יכול לעשות; איש אינו יכול לבנות – להבין, לפרש, למצוא ולהמציא משמעות – בשבילך. אפשר לפרש את הסיסמה הרווחת Teach less, learn more! כ"עשו פחות הוראה ישירה, הפעילו את התלמידים יותר!" ותקבלו יותר למידה.

ידע אינו חפץ. ידע אינו דבר – אובייקט אטום המיובא כמות שהוא ממעברות של מדענים או מארכיונים של היסטוריונים או מאתר אחר של ייצור ידע – שקיים מחוץ לכל תודעה ומועבר ממי שיש לו בעלות עליו למי שחסר אותה. ידע גם אינו כסף המופקד בתודעה-הכספת של התלמיד בתקווה שייגדל שם בכוחות עצמו ויפרע בבוא היום, כדברי המטפורה הבנקאית הידועה של פאולו פריירה. ידע הוא מבנה או סיפור שעובד. הסיפור "עובד" משום שהוא מסביר לנו דברים על עצמנו ועל העולם, ומשום שאפשר לעשות אתו דברים בעולם; הסיפור הוא "סיפור" כי הוא לא רק גילוי אלא גם יצירה, והיצירה יפה ומרתקת (תאוריות כמוצרים אסתטיים). הידע הבית ספרי המאורגן במקצועות הלימוד אינו "סיפור", כי הוא לא נוצר על ידי התלמידים ולרוב אף אינו נוגע בהם, והוא לא "עובד", משום שהתלמידים אינם חווים אותו כהסבר של העולם ושל עצמם, ואינם יכולים לעשות אתו משהו. ידע משמעותי הוא ידע שהיודע בונה ומספר בהתאם לתכליותיו ובהתאם לסטנדרטים של מה שנחשב לידע. מסגרת חינוכית חלופית מאפשרת ומעודדת את התלמידים גם (לא רק) ליצור ידע – לפרש ידע, לגלות ידע, להמציא ידע המהדהד את התהיות, המחשבות והרצונות שלהם – על בסיס קריטריונים מוסכמים של יצירת ידע (לא כל "ידע" הולך).

התודעה אינה מכל. אם ידע אינו חפץ אז התודעה אינה מכל. המטפורה "תודעה כמכל" (mind as container) שולטת בלמידה, בהוראה, בתמונת הידע ובתכלית הלמידה וההוראה הבית ספריות, כפי שטען באריכות קרל ברייטר (Bereiter, 2002). בית הספר מתייחס למוחות של התלמידים כאל מכלים ריקים שיש למלא בידע מחופצן. כל מה שצריך הוא שהתלמידים ישבו בשקט, בטורים (קשר עין מסיח את הדעת ומטלטל את המכלים), כדי שיהיה אפשר למלא את מכליהם בחפצי ידע. אבל התודעה אינה מכל, ואף אינה דבר; התודעה היא פעילות, ובעיקר פעילות פרשנית – ניסיון בלתי נלאה למצוא סדר, מובן, משמעות, בגירויים המוטחים בה מבחוץ ומבפנים. התודעה אינה מכל ואי אפשר להכניס לתוכה חפצים מבחוץ ובכפייה. התודעה היא תהליך היוצר ידע או משמעויות של ידע לעצמה ובעצמה.

תלמיד טוב אינו (רק) תלמיד שיודע. תלמיד טוב אינו תלמיד שיודע או זוכר ידע, מחזיק במכלו חפצים רבים, אלא תלמיד שיודע בעיקר להתייחס לידע. בעידן של התפוצצות ונגישות הידע, בעידן של חברה לומדת, בעידן של כלכלת ידע, יש לסייע לתלמידים לפתח יחס חיובי לידע כדי שיהיו לומדים לכל החיים (lifelong learners); יש לשמר ולטפח את הסקרנות שלהם לידע (שלא יגידו כמו ברנרד שו: "בילדותי נאלצתי לקטוע את לימודי וללכת לבית הספר").

לתשוקה לידע יש להוסיף יחס ביקורתי לידע – חשד בריא בהטיות התרבותיות והכוחניות, במקורות המפוקפקים ובכשלים הלוגיים שלו. ולכך יש להוסיף יחס יצירתי

לידע – דהף להוסיף רעיון חדש או פרשנות מקורית לידע. אנו זקוקים לבוגרים סקרנים, חשדנים ויצרנים מבחינה אפיסטמולוגית.

סיכום: תמונות בית ספריות ותמונות חלופיות

למידה:	למידה \neq הקשבה;
	למידה = מעורבות + הבנה
הוראה:	הוראה (ישירה) \neq הגדה;
	הוראה (עקיפה) = מתן תנאים ללמידה
ידע:	ידע \neq חפץ;
	ידע = מבנה או סיפור שעובד
תודעה:	התודעה \neq מכל;
	התודעה = פעילות פרשנית
תכלית:	תלמיד טוב \neq תלמיד שידוע;
	תלמיד טוב = תלמיד שידוע להתייחס לידע

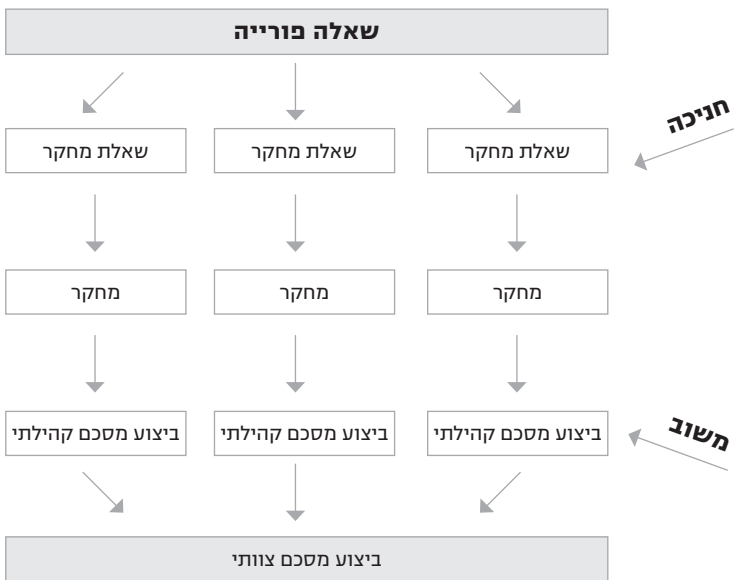
הפרקטיקה : הוראה ולמידה בקהילת חשיבה

את שני הפרקים התאורטיים האלו, ההקשר והסיפור, יש לתרגם לפרקטיקה. בחינוך יש תאוריות רבות וטובות על הוראה, למידה, הנעה, הערכה ויסודות חינוך אחרים. האתגר הוא להפוך אותן למסגרות עבודה, לפרקטיקה יום יומית במסגרות חינוך חלופיות מתפקדות. להלן ניסיון "לתרגם" את המודל השלישי, הגישה השלישית, ההנעה השלישית וחמש התמונות האטומיות החלופיות למודל של בית ספר חושב ולמודל של קהילת חשיבה.

הכיתה: קהילת חשיבה

ההוראה והלמידה בקהילת חשיבה מבוססות על שלוש תחנות – שאלה פורייה, מחקר וביצוע מכם ועל שתי תמיכות – הניחה ומשוב.

קהילת חשיבה



שאלה פורייה: המורה נכנס לקהילת חשיבה מצויד בשאלה פורייה שהמציא במסגרת תחום הדעת שהוא מלמד. השאלה הפורייה מתניעה, מתחזקת וממסגרת את הלמידה בקהילת חשיבה; מורים ותלמידים מתמודדים עם שאלה משותפת. לשאלה פורייה יש שש תכונות. שאלה פורייה היא: (1) שאלה פתוחה, שאלה שבאופן עקרוני אין לה תשובה אחת מוסכמת אלא כמה תשובות, והתשובות סותרות או שונות; (2) שאלה מערערת – שאלה שמטלטלת את השכל הישר של התלמידים, את הנחות היסוד המובנות מאליהן שלהם; (3) שאלה עשירה – שאלה שאי אפשר לענות עליה "מהיום להיום", והיא מחייבת מחקר ממושך; (4) שאלה מחוברת – שאלה הנוגעת לתחומי העניין של התלמידים ושל החברה; (5) שאלה טעונה – שאלה בעלת מטען רגשי, ערכי או "קיומי"; (6) שאלה מעשית – שאלה המאפשרת למידה ומחקר במסגרת האילוצים של קהילת החשיבה ובית ספר חושב.

לאחר שהמורה כתב את השאלה הפורייה על הלוח הוא מבצע חניכה, כלומר מספק רקע מושגי לשאלה ומטעין אותה בעניין (שאלה פורייה זקוקה למורה פורה). תוך כדי כך הוא מנהל פדגוגיה של שאילה, מעורר את התלמידים לשאול שאלות טובות המתייחסות לשאלה הפורייה ומקים בנק שאלות שהתלמידים מוזמנים ללוות ממנו

שאלות מחקר בהמשך.

השאלה הפורייה נשאלת על "מגרש" מסוים – נושא נתון בתחום ידע (מדעי הטבע והאדם) ותחום יצירה נתון (אמנויות) שהמורה מלמד (מלחמות עולם בהיסטוריה, הסיפור הקצר בספרות, מבנה התא בביוגיה, הציור המופשט באמנות וכו'). המורה מעבד את הנושא התחומי לקראת הוראה ולמידה ביחידת ידע פדגוגית. היחידה כוללת את התוכנות, המושגים, המיומנויות, המחלוקות והתכליות המכוננים את הנושא המעובד להוראה ולמידה. יחידת הידע הפדגוגית מגדירה את המגרש שעליו משחקת השאלה הפורייה.

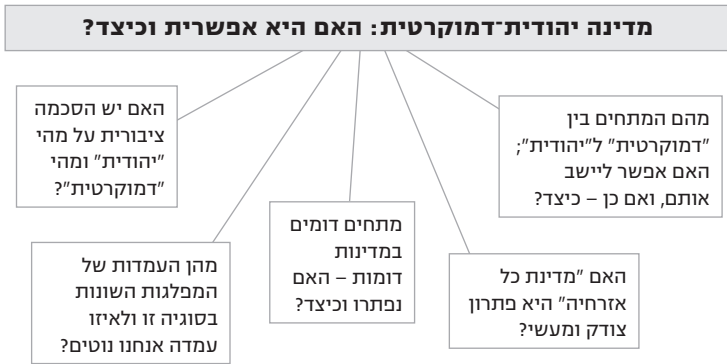
יחידת ידע פדגוגית



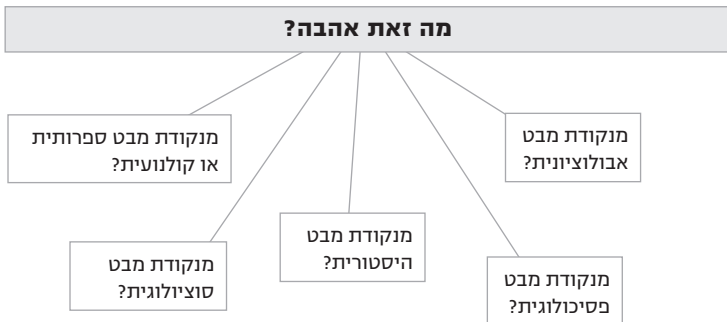
מחקר: השאלה הפורייה היא שאלת מסגרת. המורה הוא ששואל אותה; היא לא שאלה של התלמידים. כדי שיוכלו להתמסר למחקר ולנהל "כלכלת למידה נדיבה" ו"הכרה כמה" (בהברל מ"כלכלת למידה חסכונית" או "הכרה קרה", המאפיינת את הלמידה הבית ספרית), על התלמידים לחוות את השאלה כשאלה שלהם, שאלה המערערת את מנוחתם.

בתחנה השנייה בדרכה של קהילת חשיבה, תחנת המחקר, התלמידים שואלים שאלה המתייחסת לשאלה הפורייה ונערכים בצוותים סביב שאלת מחקר שבחרו. הנה שלוש דוגמאות לשאלות פוריות ולשאלות מחקר אחדות המתייחסות אליהן.

שאלה פורייה ושאלות מחקר שנשאלו בבית ספר תיכון במסגרת הוראת אזרחות



שאלה פורייה שנשאלה על ידי כמה מורים בכמה מקצועות בחטיבת ביניים



שאלה פורייה ששאלתי ושאלות מחקר שנשאלו בקורס במכללה האסלאמית להוראה אלקאסמי



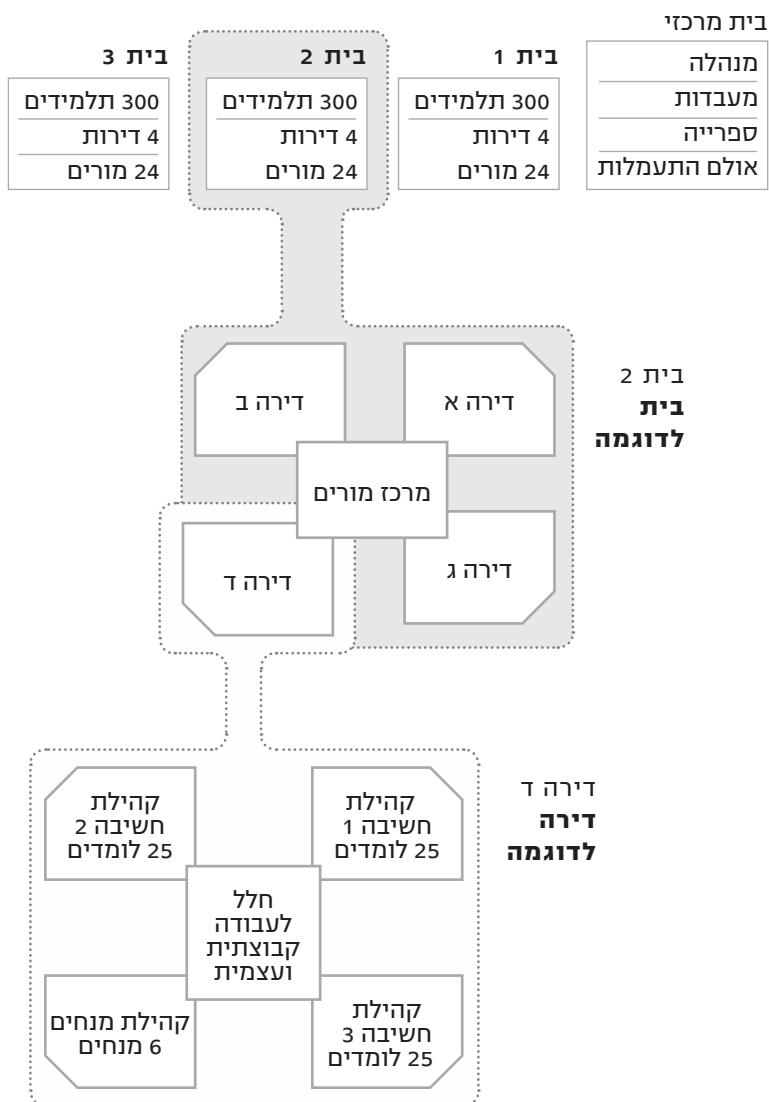
המחקר נעשה בצוותים של שניים-שלושה תלמידים בהתאם לתוכנית מחקר ושיטות מחקר המקובלות בתחומי הדעת השונים (ניסויים, תצפיות, שאלונים, פרשנויות וכדומה).

ביצוע מסכם: בקהילת השיבה אין בחינות, רק ביצועים מסכמים – צוותיים וקהילתיים. הביצועים הצוותיים, בדרך כלל עבודת מחקר, מוצגים לקהל של הורים, מורים, תלמידים ואורחים במסגרת ביצוע מסכם קהילתי. הביצועים, כמו התהליך שקדם להם, מקבלים משוב ממורים, מתלמידים וממומחים. המדד העיקרי להערכת הביצועים של התלמידים הוא יכולתם ללכת מעבר למידע נתון – להפגין ביצועי הבנה.

בית הספר: בית ספר חושב

- בית ספר חושב הוא ארגון שמטרתו לתמוך בפעילותן של קהילות חשיבה. לשם כך הוא מאמץ כמה עקרונות מנחים:
- פחות זה יותר: פחות מקצועות, פחות "חומר" בכל מקצוע, פחות תלמידים לכל מורה.
 - העמקה במקום כיופי: אין לחץ "לכסות את החומר", אלא להעמיק בו, ללכת מעבר לו.
 - מרחבי בחירה: מתן אפשרות לבחור בקהילות חשיבה ולבחור נושאי לימוד וצורות לימוד במסגרת קהילות החשיבה שנבחרו.
 - דרישה ותמיכה: סטנדרטים גבוהים של הצטיינות אינטלקטואלית ואתית בצד תמיכה בכל תלמיד.
 - המורים במרכז: המורים אחראים לניהול של קהילות החשיבה ובמידה רבה לניהול בית הספר.
 - סדירויות חדשות: למשל, ביטול החלוקה בין שיעורים להפסקות; שיעורים ארוכים שאפשר לצאת מהם ולהיכנס אליהם בהתאם לצורך (לפחות שלוש שעות שיעור. אפשר גם להקדיש יום לכל מקצוע).
 - טכנולוגיה: שימוש בכל האמצעים הדיגיטליים הרלוונטיים ללמידה ולמחקר.
 - מבנה: מבנה פיזי וארגוני המאפשר למידה טובה. להלן הצעה:

קווי מתאר לבית ספר חושב - בתים, דירות, חדרים



בבית ספר חושב לומדים כתשע מאות תלמידים. החלוקה לבתים מנטרלת את גודלו ומאפשרת ליהנות מיתרונות שונים הנובעים מהגודל. הלומדים מחולקים לשלוש יחידות, בתים דו־גיליים, בית לשכבות ז'־ח', ט'־י', י"א־י"ב; כל בית מחולק לארבע יחידות־דירות; כל דירה מחולקת לשלוש יחידות־חדרים. בכל בית שלוש מאות לומדים; בכל דירה שבעים וחמישה לומדים; בכל חדר קהילת חשיבה בת עשרים וחמישה לומדים. היחידה הבסיסית היא דירה, ומנהלת אותה קהילה של שישה מורים – נציגי תחומי הדעת. כל קהילת מורים מקבלת על עצמה אחריות מלאה על דירה. "תרגום" המודל השלישי, הגישה השלישית, ההנעה השלישית והתמונות האטומיות החלופיות למודל של בית ספר חושב וקהילת חשיבה אינו ה"תרגום" היחיד האפשרי וגם לא בהכרח הטוב ביותר. הרציונל שנוסח בפרק הראשון והשני מייצר מרחב שבו יכולים לפרוח מודלים רבים ושונים לסביבות חינוכיות שבהן מורים ותלמידים שואלים, חושבים, מדמיינים, מתרגשים, משתפים ומעוררים את הערכתם של חיזורים הצופים בהם מכוכב רחוק ונאור במרחבי הקוסמוס.

מקורות

איגן, קירן (2009). *חינוך להבנה: שלבים בהתפתחות ההבנה האנושית* (אמיר צוקרמן, מתרגם). בני ברק: ספרית פועלים.

הרפז, יורם (2005). *חכה, פיתיון ודגים: גישות לחינוך החשיבה*. ירושלים: מכון ברנקו וייס.

הרפז, יורם (2007). להציל את חינוך החשיבה. *דפים*, 44, 11-34. [ראו באסופה זו]

הרפז, יורם (2008). *המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת חשיבה*. בני ברק: ספרית פועלים. [ראו באסופה זו]

הרפז, יורם (2009). *תנו לילד דגים! הד החינוך, אפריל*, 38-45.

לם, צבי, 1973. *ההגיונות הסותרים בהוראה*. בני ברק: ספרית פועלים.

Dewey, John (1889). *The School and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.

Fenstermacher, Gary, & Soltis, Jonas (1986). *Approaches to Teaching*. New York: Teachers College Press.

Gatto, John (2002). *Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*. Gabriola Island, BC, Canada: New Society Publishers.

Sarason, Seymour (1971). *The Culture of the School and the Problem of Change*. Boston, Mass: Allyn and Bacon.

Tyack, David, & Cuban, Larry (1995). *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge: Harvard University Press.

שער שלישי:

חינוך החשיבה

"כל האנשים חושבים, אך לא כולם חושבים היטב", כתב ג'ון דיואי בספרו *How We Think* ("כיצד אנו חושבים". 1933). התנועה לחינוך החשיבה נענתה לאתגר ופיתחה תאוריות ותוכניות לפיתוח חשיבה טובה – חשיבה יעילה, ביקורתית ויצירתית. תוך כדי כך היא הסיטה את מוקד החינוך מידע לעיסוק בידע, כלומר לחשיבה. החשיבה "חושבת" ידע ולכן צריך ידע, אך כאמצעי לחשיבה ולא כמטרה.

בעידן של התפוצצות, התיישנות ונגישות הידע ובעידן של כלכלת ידע המבוססת על היכולת של "עובדי הידע" לחשוב היטב התקבל הרעיון במהירות והפך לתנועה חינוכית רחבה ותוססת העולה על גדותיה מרוב תאוריות ותוכניות.

בשנת 2000 הגעתי לבית הספר לחינוך של אוניברסיטת הרווארד בכוונה לכתוב דוקטורט על התנועה לחינוך החשיבה. הקלדתי *teaching thinking* על המחשב בספרייה בציפייה לכמות סבירה של פרסומים, ונדהמתי: מסכים על מסכים עם אין־ספור פריטים ביבליוגרפיים בנושא... גם אם אבלה את שארית חיי בספרייה לא אספיק "לכסות את החומר". לאחר ימים אחדים הפקתי מ"הטראומה הביבליוגרפית" הזאת רעיון לדוקטורט והתאוששתי: אנסה לחסוך טראומה כזאת מאנשי חינוך תמימים המבקשים לטפח את החשיבה של תלמידיהם. אמציא מפה מושגית שתקל עליהם את ההתמצאות בספרות העשירה של חינוך החשיבה ותעזור להם ליישם חלקים נבחרים שלה.

רוב המאמרים בשער זה מציגים את המפה המושגית הזאת, מעין מורה נבוכים לאנשי חינוך ולאנשים אחרים המבקשים להבין את הספרות העשירה של חינוך החשיבה ולסייע לאחרים ולעצמם לחשוב היטב.

תנו לילד דגים!*

הרעיון היה פשוט ומלהיב: בעידן של התפוצצות הידע, התיישנות הידע ונגישות הידע (מצב הידע), ובעידן של יחסיות הידע (תמונת הידע – הידע נתפס כתוצר מפוקפק של נקודות מבט מקריות ואינטרסים כוחניים),¹ אין טעם ללמד ידע; יש טעם ללמד לעסוק בידע: לאתר, לעבד, לבקר וליצור ידע, כלומר לחשוב. כך, בתוך זמן קצר, מתחילת שנות השמונים של המאה העשרים, הפכה הוראת החשיבה ל"טרנד" והוראת הידע ל"פֶּסָה". הוגי חינוך נלהבים המציאו תאוריות רבות על הוראת החשיבה, והתחום לקה במחלה שבא לטפל בה – התפוצצות הידע. מי שרוצה להבין את תחום הוראת החשיבה, כל שכן ליישם אותו בכיתה, ניצב משותק לעומת שפע התאוריות על חשיבה טובה והוראתה (הרפז, 2005).

אז מה עושים? קודם כול סדר. מסדרים את התאוריות בהתאם לגישות (מטא-תאוריות) להוראת החשיבה. אחר כך מעיינים בגישות ומפיקים כמה תובנות מועילות. תובנה אחת, זו שעומדת במרכזו המאמר הזה, היא שהוראת החשיבה עשתה מסלול אירוני למדי – מרדה בידע וחזרה אליו; ניסתה לעקוף אותו ונלכדה בו. בואו נצא בעקבות המסלול שעשתה הוראת החשיבה.

* גרסה ראשונה של המאמר התפרסמה בהד החינוך, אפריל 2009: 38–44, ובכתב העת *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines* 26(3), 2011: 39–46.

1 התפוצצות הידע, התיישנותו, נגישותו ויחסיותו הן כיום "אמיתות" מובנות מאליהן, אך הן במידה רבה מיתוסים. בסיסי הידע, התאוריות ה"גדולות", המכוננים את הדיסציפלינות למיניהן, אינם מתפוצצים ואינם מתיישנים, ודאי לא בקצב מהיר. גם הנגישות של הידע מותנית בידע קודם שעומו מגיע אדם למנועי החיפוש ולאתרים באינטרנט. גם יחסיות הידע יחסית: בהקשר תרבותי נתון יש מערך של היגדים שאפשר להתייחס אליו כאל ידע אובייקטיבי (קונטקסטואלי).

תנו לילד חכה!

תחילה הופיעה גישת המיומנויות, מקבץ תאוריות שהתהווה סביב הטענה שהגורם המחולל חשיבה טובה (פרקינס מכנה אותו mindware, אנחנו נתרגם ל"חושבה") הוא מיומנויות חשיבה. אם רוצים שהתלמידים יחשבו היטב – עמוק, שיטתי, ביקורתי, יצירתי וכו' – יש להקנות להם מיומנויות חשיבה. מיומנויות חשיבה, ולא גופי ידע, צריכות לעמוד במרכז תוכנית הלימודים, ההוראה והלמידה. כך למשל כתב רוברט סטרנברג:

גופי ידע הם עניין חשוב, אך לעיתים קרובות הם מתיישנים. מיומנויות חשיבה לעולם אינן מתיישנות. להפך, הן מאפשרות לנו לרכוש ידע ולחשוב אתו, בלי קשר לזמן ולמקום או לסוגי הידע שהן מיושמות עליו. לכן, לדעתי, ההוראה של מיומנויות חשיבה צריכה לא רק להיות במקום גבוה בסדר העדיפויות של עבודת בית הספר, אלא בראש סדר העדיפויות שלו (Sternberg, 1985: 53).

לידע יש תאריך תפוגה, ואילו למיומנויות חשיבה יש חיי מדף נצחיים. מיומנויות חשיבה – אסטרטגיות, טכניקות, היוריסטיקות, בקיצור מסגרות חשיבה – הן כלים לא מתכלים לעיסוק בידיע, בין השאר ובעיקר כדי לבקר ידע קיים וליצור ידע חדש. במילים אחרות, תנו לילד חכה (מיומנויות חשיבה), ולא דגים (פרטי ידע): גישת המיומנויות תפסה מהר, ושוק החינוך התמלא במיומנויות חשיבה שונות. איך לא? מה מוכר טוב יותר ממיומנויות פשוטות לשדרוג החשיבה? הנה כמה מערכים של מיומנויות חשיבה לדוגמה.

כלי חשיבה לטרלית: אדוארד דה־בונו הוא היצרן הפורה ביותר של מיומנויות חשיבה, או בלשוננו: כלי חשיבה.² התוכנית שלו CoRT (בעברית קורט חשיבה, מכון ברנקו וייס, 1996) כוללת מקבץ כלי חשיבה, הנחיות לחשיבה מקודדות בראשי תיבות, שמטרתן לחולל חשיבה לטרלית: חשיבה פורצת דפוסים מקובעים.³ למשל, חשיבה

2 המושג מיומנות חשיבה, הנפוץ ביותר בשיח של הוראת החשיבה, הוא דרימשמעי ומבלבל משום שהוא כולל גם את כלי החשיבה וגם את אופן היישום (המהיר והמדויק) שלו.

3 ארתור קוסטה הדגים "חשיבה פורצת דרך" באמצעות הסיפור הבא: דיירים ברביקומות אחד התלוננו על המעלית - "היא איטית מדי!". הגיע מהנדס ראשון ושיפר את המנוע. הדיירים המשיכו להתלונן. הגיע מהנדס שני והוסיף מנוע. הדיירים המשיכו להתלונן. הגיע מהנדס שלישי והתקין מראה במעלית. הדיירים המשיכו להתלונן, אך הפעם על כך שהמעלית מהירה מדי - צריך יותר זמן כדי למרוח שפתון או לסדר את העניבה... דייוויד פרקינס הדגים חשיבה כזו באמצעות אגדה סופית: אדם מגיע למעבר גבול עם מריצה מלאה בקש. פקיד המכס במעבר הגבול נוכר היטב בקש כדי להראות מה אותו אדם מחביא בו ומנסה להברית. הוא לא מוצא כלום. למחרת מגיע אותו אדם עם מריצה מלאה באפר. פקיד המכס נוכר באפר ולא מוצא כלום. וכך בכל יום מגיע אותו אדם עם מריצה עמוסה במשהו. פקיד המכס נוכר בה ואינו מוצא דבר. כעבור שנים השניים נפגשים ופקיד המכס אומר לאותו אדם: "אני בטוח שהברחת משהו. תגיד מה?". אותו אדם עונה לו: "מריצות". חשיבה פורצת דרך אינה מתרחשת פתאום; היא עוברת כמה תחנות. פרקינס תיארו אותן בספרו **האמבטיה של ארכימדס** (2002): התקדמות מועטה - פריצות מחשבתיות מגיעות בדרך כלל לאחר תקופה שבה לא התרחשה כל התקדמות או התקדמות מועטה

– חיובי, שלילי, מעניין: בכל פעם שאתם נתקלים ברעיון, הפעילו עליו חש"מ – שאלו מה חיובי, שלילי ומעניין בו; תו"ת, תולדות ותוצאות: בכל פעם שאתם מעלים רעיון או מתכננים מעשה, חשבו על התוצאות שלו לטווח קצר וארוך; או מח"א – מה חושבים אחרים: בכל פעם שאתם עומדים להחליט החלטה או לעשות מעשה, חשבו כיצד הם ישפיעו על אחרים. יש להם ודאי נקודות מבט ואינטרסים שונים, והם עלולים לעשות לכם צרות.

אנשים אינם חושבים לבר; חשיבה היא פעילות חברתית (גם כאשר חושבים לבר – אפלטון כינה את החשיבה "שיחת הנפש עם עצמה" – חושבים עם מושגים ורמויות שהופנמו). דהיבנו (1993) פיתח כלים לחשיבה קבוצתית. הכלי החביב ביותר על הציבור נקרא **ששת בובעי החשיבה**. כל כובע מייצג חשיבה הממוקדת בתוכן מסוים: **בובע לבן** – חשיבה ממוקדת בעובדות (רלוונטיות לרעיון הנדון); **בובע אדום** – חשיבה ממוקדת ברגשות (שהרעיון מעורר); **בובע שחור** – חשיבה ממוקדת בשיפוט "שלילי" (חסרונות של הרעיון); **בובע צהוב** – חשיבה ממוקדת בשיפוט "חיובי" (יתרונות של הרעיון); **בובע ירוק** – חשיבה ממוקדת ביצירה של רעיונות חדשים (זה הכובע הלטרלי ביותר. כל הכובעים באים לתמוך בו); **בובע כחול** – חשיבה ממוקדת בעצמה (חשיבה על תהליך החשיבה שהתנהל בקבוצה). הרעיון שעומד ביסוד שיטת הכובעים הוא **חשיבה מקבילה**. כלומר, כאשר אתם משתתפים בחשיבה ונערכים להחלטה קבוצתית, חשבו באופן מקביל: בהתחלה חשבו לבן, אחר כך אדום, אחר כך שחור וכן הלאה. אם תחשבו בצורה כזאת, ולא כרגיל בצורה לעומתית, מבטיח דהיבנו, החשיבה שלכם תהיה יעילה יותר וההחלטה הקבוצתית שלכם נבונה יותר, אולי "פורצת דרך" (כובע ירוק).

כלי החשיבה של דהיבנו הם ברובם כללי אצבע בסיסיים לחשיבה הדומים לאלה שבני אדם נוהגים לנסח לעצמם בפתגמים עממיים או אמירות רווחות. היתרון העיקרי שלהם (לרעת) אינו בהם עצמם, אלא בהשהיית השיפוט שהם מאפשרים: כאשר מפעילים כלי חשיבה, משתהים קצת לפני ששופטים, מחליטים או ממלילים ("החיפזון מהשטן"); השתהות מיטיבה בדרך כלל עם החשיבה ("מדוד עשר פעמים וחתוך פעם

בלבר; **אירוע מזוז** - אירוע מקרי כלשהו מאפשר את הפריצה המחשבתית. למשל: המים שעלו על גדותיהם באמבטיה של ארכימדס, שביקש לגלות מה שמו הצורפים בכתר של היירו השני מלך סירקוס; בורג שלכך את תשומת לבו של לאונרדו דה וינצ'י, שהתעניין בתעופה והמציא ברמיזונו מסוק הנוסק בכוח סיבובי של פרופלור באוויר; מכש לטחיטת ענבים שיוהנס גוטנברג ראה בפסטיבל יין וקיבל ממנו רמז להמצאת טכנולוגיית דפוס; תרבות שבה חיידקים גדלו בצורה משונה שאלכסנדר פלמינג - שחיפש חומרים אנטיביוטיים לטיפול בבעיות זיהומיות - שם לב אליה; קליק קוגניטיבי - תובנה מהירה, "אאוריקה!", שמגיעה זמן קצר לאחר האירוע המזוז. התובנה אינה סוף הסיפור, לעיתים קרובות צריך לעבור על פיתוחה עוד זמן רב; **טרנספורמציה** - שינוי מהותי באופן שבו בני אדם חושבים או עושים דברים בעולם.

אחת"). אז הנה כלי חשיבה כללי תוצרת בית: חל"ש – חשבו לפני שיפוט. שיטת המיזוג: רוברט סווארץ וסנדרה פרקס (Swartz & Parks, 1994) הם ההורים של שיטת המיזוג (או הגישה המשלבת, כפי שהיא נקראת במקומותינו). השיטה ממזגת הוראה של מיומנויות חשיבה בהוראת התכנים, מיזוג שלדעת חסידיה הוא מצב שכל הצדדים מרוויחים בו (win-win): מיומנויות החשיבה נלמדות ב"הקשר אותנטי" של הוראת התכנים, והתכנים מתעשרים בממד המוסיף להם עומק ועניין (וגם לא מבזבזים זמן על הוראת מיומנויות חשיבה במסגרת מקצוע נפרד ולא מבזבזים כסף על הכשרה והעסקה של "מורי חשיבה"). סווארץ ופרקס חילקו את המיומנויות לארבע קטגוריות: מיומנויות של הבהרת רעיונות, מיומנויות של יצירת רעיונות, מיומנויות של ביקורת רעיונות ומיומנויות של חשיבה מורכבת. כדי לייעל את הוראת המיומנויות הם המציאו מארגנים גרפיים והצמידו להם שאלות מנחות. הנה לדוגמה שאלות מנחות ומארגן גרפי שמטרתם לסייע לכם לקבל החלטה (השייכת לקטגוריה הרביעית).

שאלות מנחות חשיבה לצורך קבלת החלטה נבונה

1. מדוע עליי לקבל את ההחלטה?
2. מהן האפשרויות העומדות לפניי?
3. מהן התוצאות האפשריות של כל אפשרות?
4. מהי החשיבות של כל אפשרות?
5. מהי האפשרות הטובה ביותר לנוכח התוצאות האפשריות?

קבלת החלטות מיומנת

אפשרויות – מה אני יכול לעשות?

שקילת האפשרויות

תוצאות	תמיכה	ערך
מה יקרה אם אבחר באפשרות הזו?	מדוע אני חושב שהתוצאות יתרחשו?	מהי חשיבותה של התוצאה ומדוע?

עכשיו, נניח שאתם מורים להיסטוריה בשיטת המיווג ואתם מלמדים על החלטה היסטורית כלשהי, אולי אחת ההחלטות שההיסטוריון איאן קרשו כותב עליהן בספרו מ־2007 הברעות גורליות: עשר ההחלטות ששינו את העולם, 1940-1941. אתם מלמדים, למשל, על החלטתו של היטלר לתקוף את ברית המועצות. ברגע מסוים אתם עוצרים את שטף המאורעות ומלמדים מיומנות של קבלת החלטה. אתם מציגים לתלמידים את השאלות המנחות של קבלת החלטה ושואלים: מדוע היטלר היה צריך לקבל את ההחלטה? מה היו האפשרויות שעמדו לפניו? מה היו התוצאות של כל אפשרות? וכן הלאה. אחר כך אתם מבקשים מהתלמידים למלא את המארגן הגרפי. יופי! מה עשיתם? האם לימדתם את התלמידים לקבל החלטה באופן מושכל? האם העשרתם את הסיפור ההיסטורי בתובנה חשובה? לא בטוח. אולי עדיף ללמד תלמידים כיצד להגיע להחלטה מושכלת על בסיס הניסיון היום יומי שלהם; מדוע "להרחיק עדות" לתכנים של תוכנית הלימודים? אולי עדיף לפטור את לימודי ההיסטוריה ושאר המקצועות מהוראת מיומנויות חשיבה שמקלקלת את הרצף והמקצב של הוראת התכנים? אולי מיווג של הוראת מיומנויות חשיבה עם הוראת התכנים של מקצועות הלימוד הוא מצב של הפסד לכל הצדדים (lose-lose)?⁴

ולשאלה העיקרית – לא על שיטת ההוראה (מיווג) אלא על המיומנות עצמה ומיומנויות בכלל: נניח שהיטלר היה משתלם במיומנות של קבלת החלטה בשיטת המיווג של סווארץ ופרקס והיה עונה כראוי על השאלות המנחות וממלא את המארגן הגרפי לשביעות רצונה של המורה. האם הוא היה מחליט החלטה אחרת, למשל שלא לתקוף את ברית המועצות אלא לסיים את המלחמה על אנגליה (כפי שסטלין העריך שיעשה ולכן החליט להתעלם מדיווחים רבים על פלישה גרמנית קרובה)? האם ההחלטה, ההרסנית מכל הבחינות, של היטלר נבעה מהיעדר מיומנות של קבלת החלטה או מגורמים עמוקים יותר, למשל הקנאות האידאולוגית שלו, עולם המושגים שלו, ההונאה העצמית שלו, הפנטזיות שלו, החרדות שלו, השנאות שלו, ההיבריס שלו, בקיצור האישיות (הפתולוגית) שלו? קבלת החלטה, נבונה או מטופשת, נובעת מגורמים רבים; מיומנות היא השולית שבהם. אבל מיומנות קל ללמד וללמוד, להפגין ולהעריך. נסו ללמד ולהעריך את הגורמים החשובים באמת לקבלת החלטה... לא פשוט.

לוגיקה לא פורמלית: תחום מיוחד שהתמחה בפיתוח מיומנויות חשיבה, תחום בעל שורשים אריסטוטליים עתיקים, הוא הלוגיקה הלא פורמלית או לוגיקה יישומית (ברג, 1998; ג'ונסון, 1996; Johnson & Blair, 1994). התחום מתמחה באיתור, ביקורת

4 אגב, המסקנה של קרשו היא שההחלטות של הרמוקרטיות היו נבונות יותר מההחלטות של הדיקטטורות משום שהמטטר הרמוקרטי מאפשר דיון ציבורי פתוח, מחייב התייעצות עם שותפים לשלטון והתחשבות בדעת קהל. כלומר, איכות ההחלטות שלנו בפרט, כמו איכות החשיבה שלנו בכלל, תלויה לא רק בנו אלא גם בסביבה שבה אנו חושבים.

ובנייה של טיעונים. טיעון הוא מסגרת החשיבה הלוגית-רציונלית שלנו, וכאשר הוא תקף – המסקנה נובעת מהנחות מוקדמות – החשיבה שלנו תקינה.⁵ הציווי האתי של הלוגיקה הלא פורמלית הוא מחויבות לנימוק: ל"חושב טוב" יש מצפון אינטלקטואלי המחייב אותו לנמק ולתקף את דבריו בעזרת טיעונים.

הענף החביב ביותר של הלוגיקה הלא פורמלית הוא איתור בשלים – בטיעונים שלך עצמך או (הכי טוב) בטיעונים של היריב. הנה כמה כשלים לדוגמה: מעגליות (הנחת המבוקש) – הצגת הנחת יסוד הרורשת ביסוס כמסקנה מבוססת;⁶ טענה טאוטולוגית – טענה אמיתית בהכרח בגלל צורתה הלוגית;⁷ פנייה לפמכות – ביסוס טענה על דבריו של "אדם חשוב"; קרוז תזמורת – קפיצה על עגלתן של "טענות מנצחות"; מונח נוצץ – שימוש במושגים יוקרתיים כדי להרשים (הפעלת "אלימות סימבולית"); מדרון חלקלק – הטענה שמקרה קל יביא בהכרח למקרה קשה יותר ("תן לו אצבע והוא ירצה את כל היר"); פוסט הוק – בלבול בין "זה לפני זה" ל"זה מפני זה" (הטיעון שתופעה אחת היא הגורם לתופעה אחרת רק מפני שהתרחשה לפני כן);⁸ אד הומינב – טענה לגופו של אדם (הכפשה שלו) במקום לגוף הטענה שלו; בשל הדחליל – הצגה פשטנית של עמדת היריב כך שיהיה קל לתקוף אותה; או-או – חשיבה דיכוטומית ("זה או זה", אף שבמקרים רבים אפשר ואף רצוי "זה וגם זה").

למימוניות של חשיבה לוגית, שכמעט לא נלמדות בבתי הספר שלנו, נודעת חשיבות רבה וייתכן שכיום, בעידן שבו צעירים מכונים screenagers, הן חשובות מתמיד. ניל פוסטמן טען שהטלוויזיה (וכיום הטלפונים החכמים) ממלאת את ראשיהם של הצעירים בתמונות זוות ומסלקות מהם טיעונים. חשיבה שאינה מתנהלת במסגרת של טיעונים היא לדעתו חשיבה מנוונת (הוא חזה את שקיעתה של אמריקה עקב צפיית יתר בטלוויזיה). גבריאל סלומון טען שהמחשב גורם לגולשים הצעירים ל"רפסט

5 כלומר לוגית, אך לא בהכרח אמיתית. האמיתות של המסקנה תלויה באמיתות של ההנחות המוקדמות. היסק גם יכול להיות לא לוגי ולא אמיתי. נל נודינגס השתוממה על סטודנטים שלה בקורס ללוגיקה אשר הסיקו בלא בלא ניד עפעף מן ההנחות הבאות: 1. כל הרגים יודעים לשחות; 2. אני יודע/ת לשחות את המסקנה: אני דג (Noddings, 1998: 83).

6 יהודי אחד מספר ליהודי שני: "כאשר שארית צבאו של נפוליאון ברחה מרוסיה היא הגיעה לעיירה אחת, שם הסתיר אותה הרב מתחת לפרוכת, וכך היא ניצלה". "כל הצבא מתחת לפרוכת?!" שואל היהודי השני. "אתה רואה", משיב לו היהודי (באדידיש זה נשמע יותר טוב).

7 אוסקר וויילד: "יש רק דבר אחד שאיני יכול לעמוד בפניו - פיתויים". יוגי ברה, שחקן בייסבול לשעבר בניו יורק ינקיז, ידוע באמרות הטאוטולוגיות שלו. למשל: "היום קשה להתנבא, בעיקר בקשר לעתיד"; "זה לא נגמר עד שזה נגמר"; "הם לא היו מנצחים אם היינו מנצחים אותם". במסעדה אחת ראיתי ילד חופר זמן רב במקרה הגלילות, ואחר כך שב לאמו עם טילון גדול והבעת פנים נפולה. הוא אמר לה: "תמיד אני רוצה את מה שאין לי". היפוכה של הטאוטולוגיה הוא האוקסימורון. למשל, "רווק נשוי" או "אצלנו כל לקוח מועדף" כדברי פרסומת אחת.

8 בזמן הבליוץ הגרמני על לונדון חילצו מכבי האש ג'נטלמן אנגלי מתחת להריסות. "אני לא יודע מה קרה", הוא אמר להם המום, "משכתי את החוט של הניאגרה בשירותים וכל הבניין התפוצץ!". סקוטי אחד, דייוויד יום, שבר את הראש על הבעיה הזאת – "בעיית האינדוקציה": כיצד "זה אחרי זה" הופך "לזה מפני זה" ומה הצידוק לכך.

הפרפר" – חשיבה רחפנית שאינה מסוגלת לעיסוק שיטתי ומעמיק בנושא ולהסקת מסקנה תקפה מסדרה של הנחות מוקדמות. כך או כך, חשיבה לוגית זקוקה לטיפוח בכל מקום ובכל עת; לוגיקה היא המבנה המיטבי של החשיבה שלנו, והמבנה זקוק לתחזוקה שוטפת וכיום אף לשיקום.

תנו לילד פיתיון!

טוב, אז נגיד שלימדנו מיומנויות חשיבה (בשיטה ישירה או בשיטת המיזוג) והתלמידים שולטים בהן, אבל אינם נוטים ליישם את מיומנויות החשיבה בכיתה ומחוצה לה; יכולים אך לא רוצים. מה עושים? מחפשים דרכים לעבוד על נטיות החשיבה שלהם; מעתיקים את המבט החינוכי ממיומנויות חשיבה להנעה לעשות בהן שימוש. כך נולדה גישת הנטיות. אנשים חושבים היטב, טוענת הגישה, כאשר נטיות חשיבה טובות (יש גם נטיות חשיבה רעות, היפוכן של הטובות) מניעות אותם. על כן הצייווי הוא: תנו לילד פיתיון (נטיות חשיבה), ולא (רק) חכה (מיומנויות חשיבה): הנעה, פיתיון, לחשוב היטב גלומה בעצם המושג נטיית חשיבה, שכן נטיית חשיבה היא הנעה, רצון, צורך לחשוב ברפוס כלשהו (ראו דוגמאות להלן). אפשר אפוא להגדיר נטיית חשיבה כרפוס חשיבה חדור הנעה (המטפורה "פיתיון" עלולה לבלבל שכן היא חלה על הרג ולא על הדייג. העתיקו אותה מהדייג לרג ואז היא תעבוד).

גישת הנטיות אינה מסתפקת בתפקיד משנה של ספקית אנרגיה למיומנויות חשיבה. היא מבקשת לרשת את גישת המיומנויות ולהחליף את הקטגוריה "מיומנות חשיבה", כקטגוריית מפתח להבנה ולשיפור החשיבה, בקטגוריה "נטיית חשיבה". מעתה "נטיית חשיבה היא יחידת הניתוח [העיקרית] של ההתנהגות הקוגניטיבית" (פרקינס, ג'יי וטישמון, 2000: 73). החשיבה יכולה להסתייע במיומנויות חשיבה כמובן, אך מיומנויות חשיבה אינן מבטיחות חשיבה טובה גם כאשר יש מוטיבציה ליישם אותן, שכן חשיבה טובה זקוקה ליותר ממוטיבציות ספציפיות ליישם מיומנויות ספציפיות. חשיבה טובה זקוקה ליסודות עמוקים ורחבים יותר – לנטיות חשיבה. הגורם העיקרי לחשיבה טובה (mindware, "חושבה") הוא נטיות חשיבה, תכונות קוגניטיביות, תכונות שיש להן השפעה ישירה על איכות החשיבה. הנה כמה נטיות חשיבה לדוגמה: **פרקינס: שבע נטיות חשיבה.** דייוויד פרקינס (פרקינס, ג'יי וטישמון, 2000: Perkins, 1995) מציין שבע נטיות חשיבה (thinking dispositions), "שבעת הסמוראים של חשיבה טובה" הוא קרא להן. אלה כוללות לדעתו את כל התכונות של חשיבה טובה, מאזנות זו את זו (לא טוב ללכת עם נטיית חשיבה עד הסוף; טוב לאזן

9 בפרפרזה על משפטו המפורסם של עמנואל קאנט אפשר לומר: נטיות בלא מיומנויות הן ריקות, ומיומנויות בלא נטיות הן עיוורות.

- אותה בעזרת נטיות אחרות) ומשקפות ערכים תרבותיים מקובלים:
1. נטייה להרפתקנות: נטייה לפתיחות מחשבתית, לראייה מעבר לנתון, לבחינת הנחות יסוד ונקודות מבט חלופיות, למתיחת גבולות, למשחק ברעיונות, להמצאת פרשנויות.
 2. נטייה לסקרנות: נטייה לחקור ולדרוש, למצוא ולהמציא בעיות, לתהות, לשאול, לברר.
 3. נטייה לבחירות: נטייה לחתור להבנה, לעגן רעיונות בהתנסות, לחפש קשרים לידע קודם, לחדד מושגים, לספק דוגמאות, לרדת לשורשי הדברים.
 4. נטייה לתבונה: נטייה להציב יעדים, להכין תוכניות, לחשוב מראש, לחשוב אסטרטגית.
 5. נטייה לדיוק: נטייה לזהירות אינטלקטואלית, לארגון מושגי, ליסודיות.
 6. נטייה לנימוק: נטייה להציג נימוקים לטענה, ספקנות בריאה, בחינת הטיות, דרישת צידוקים, גילוי הנחות יסוד של אמונות.
 7. נטייה למטא־קוגניטיביות: נטייה למודעות עצמית, לפיקוח על אופני חשיבה, לחשיבה לאחור, לאתגור עצמי.

קוסטה וקאליק; שישה־עשר הרגלי חשיבה. ארתור קוסטה ובינה קאליק (Costa & Kallick, 2000) מנו שישה־עשר הרגלי חשיבה (habits of mind) החיוניים לחשיבה טובה. על פי הגדרתם, הרגל חשיבה הוא "דפוס חשיבה פורה המאפיין את חשיבתו של אדם כאשר הוא ניצב לנוכח בעיה שאין לו פתרון מיידי עבורה" (שם: 21). להלן הרגלי החשיבה וציוויים המופקים מהם:

1. התמדה: היצמדו למטרה; התייחסו למשימה כמועמדת לביצוע; הישארו מרוכזים.
2. ניהול אימפולסיביות: קחו את הזמן שלכם; חשבו לפני שאתם פועלים; הישארו רגועים ושקולים.
3. הקשבה אמפתית: נסו להבין אחרים; הקדישו תשומת לב למחשבות של אחרים; השהו את דעותיכם כך שתוכלו להבין טוב יותר את נקודת המבט של הזולת.
4. חשיבה גמישה: התבוננו במצב בדרך אחרת; מצאו דרך לשנות את נקודת המבט; המציאו חלופות ושקלו אפשרויות.
5. חשיבה על חשיבה (מטא־קוגניטיבה): דעו את ידיעותיכם – כיצד הגעתם אליהן; היו מודעים למחשבות, לפעולות ולרגשות שלכם.
6. חתירה לדיוק: בדקו שוב; טפחו בעצמכם רצון לדייקנות, לאמינות ולמקצועיות.
7. חקירה: פתחו גישה חקרנית; חשבו אילו נתונים נדרשים; מצאו אסטרטגיות לייצור נתונים; אתרו בעיות שיש לפתור.
8. יישום ידע: השתמשו במה שלמדתם במצבים מגוונים; פנו לידע קודם ועצבו אותו

- בדרך שונה מזו שלמדתם.
9. בהירות וקפדנות: היו ברורים; חתרו לתקשורת מדויקת בעל פה ובכתב; הימנעו מהכללת יתר, מסילופים ומערפולים.
 10. איסוף נתונים בכל החושים: היו מודעים ורגישים למרקם של העולם; אספו נתונים בכל האמצעים החושיים שלכם.
 11. יצירה, דמיון והידוש: נסו דרך אחרת; המציאו רעיונות חדשים וחתרו למקוריות.
 12. פליאה והשתאות: אפשרו לעצמכם להתפלא על תופעות בעולם; גלו את היופי ואת המסתורין שבעולם.
 13. סיכונים מחושבים: היו הרפתקנים; חיו על הקצה, על סף היכולת שלכם.
 14. הזמור: צחקו מעט; חפשו את הגחמני, הסותר והלא צפוי בעולם; צחקו על עצמכם.
 15. תלות הדדית: חשבו עם אחרים; עבדו עם אחרים ולמדו מהם.
 16. פתיחות ללמידה: למדו מן הניסיון; היו גאים, וצנועים במידה; הודו שאינכם יודעים; הימנעו משיעוץ רצון עצמית.

פול: תשע תכונות אינטלקטואליות. ריצ'רד פול (1996) כותב על תשע תכונות אינטלקטואליות (intellectual traits):

1. עצמאות מחשבתית: נטייה ומחויבות לחשיבה אוטונומית.
 2. סקרנות אינטלקטואלית: נטייה לתהות על קנקנו של העולם.
 3. אומץ אינטלקטואלי: נטייה להתמודד בהוגנות עם רעיונות שיש לנו רגשות שליליים כלפיהם.
 4. צניעות אינטלקטואלית: מודעות למגבלות הידיעה שלנו בפרט והידיעה בכלל.
 5. אמפתיה אינטלקטואלית: נטייה לעמוד באמצעות הדמיון במקומם של אחרים כדי להבין אותם.
 6. יושר אינטלקטואלי: נטייה להחיל על עצמנו את אמות המידה האינטלקטואליות והאתיות המובלעות בשיפוטם שלנו על התנהגותם ורעותיהם של אחרים.
 7. התמדה אינטלקטואלית: נטייה להחזיק בתובנות ובאמיתות חרף קשיים, מכשולים ותסכולים.
 8. אמונה בתבונה: נטייה לכטוח בתבונה – האמונה שבסופו של דבר מתן מרחב חופשי ככל האפשר לתבונה ישרת בצורה הטובה ביותר את האינטרסים הנעלים של האנושות.
 9. הגינות מחשבתית: יחס שווה לכל נקודות המבט.
- התכונות האינטלקטואליות של פול רחבות יותר מהרגלי החשיבה של קוסטה וקאליק ומנטיות החשיבה של פרקינס, אך המושג נטיות חשיבה, שעל שמו קראנו את הגישה השנייה להוראת החשיבה, הוא מושג רחב הכולל השקפת עולם, עמדה,

ערך, תכונה, הנעה, רגש ומושגים נוספים המתייחסים למכלול האישיות של האדם החושב. גישת הנטיות טוענת אפוא שחשיבה היא יותר מחשיבה; לא השכל חושב כי אם האדם חושב. גישת הנטיות החזירה "הביתה" את החשיבה שגישת המיומנויות "חטפה"; ו"הבית" מורכב ו"קשה חינוך". קל יחסית להקנות מיומנויות חשיבה; קשה לטפח נטיות חשיבה, כלומר את האישיות בכללה.

תנו לילד דגים!

אז נניח שאדם מסוים מונע על ידי נטיות חשיבה טובות ומצויד במיומנויות חשיבה טובות; האם הוא חושב היטב? לא בהכרח. אדם חושב היטב, טוענת הגישה השלישית לחינוך החשיבה, כאשר הוא מבין את הנושא שבאמצעותו הוא חושב. כאשר הוא מבין, החשיבה שלו טובה – עמוקה, שיטתית, ביקורתית, יצירתית וכו'; וכאשר הוא אינו מבין, החשיבה שלו אינה טובה, אלא שטחית, מפוררת, סגורה, שגורה וכו'. החשיבה "חושבת" ידע, וכאשר היא מבינה את הידע שהיא "חושבת", היא במיטבה. הבנה היא אפוא תנאי הכרחי, אולי מספיק, לחשיבה טובה.

אין חשיבה טובה באופן כללי – חשיבה טובה על כל נושא שבעולם; יש חשיבה טובה על נושא מסוים, נושא שמבינים. נניח שהקנו לכם מיומנות חשיבה של השוואה וטיפוח בכס נטייה לחשיבה מעמיקה. עכשיו אתם מתבקשים לערוך השוואה מעמיקה בין אימפרסיוניזם לפוינטיליזם, בין קומוניזם לאנרכיזם או בין דאיזם לתאיזם, אבל אינכם מבינים כלל את כל ה"איזמים" האלה. האם יש סיכוי שתוכלו להשוות ביניהם באופן מעמיק (שאלה רטורית)? ונגיד שאתם מומחים לתולדות האמנות או למדע המדינה או למדע הדתות, אבל לא רכשתם מיומנות של עריכת השוואה ונטייה לחשיבה מעמיקה; האם תהיה לכם בעיה לעשות השוואה מעמיקה בין אחד הנושאים שאתם מבינים בו (שאלה רטורית)? הגורם העיקרי לחשיבה טובה (mindware, "חושבה") על נושא מסוים (אין חשיבה "סתם" שאיננה על נושא מסוים) הוא אפוא הבנה. הציווי הוא: תנו לילד דגים (ידע), או מוטב – תנו לו התמצאות באזורי הדיג (תחומי הידע), ולא (רק) חכה (מיומנויות) ופיתיון (נטיות)!

בואו ננסה להבין הבנה: בספרות של הוראת החשיבה יש שני מושגים משלימים של הבנה: הבנה בייחוס והבנה כביצוע (ראו כאסופה זו "הבנה מרושתת: שיחה לשם הבנה").

הבנה בייחוס: להבין פירושו לייחס מושגים או תופעות למושגים אחרים או לתופעות אחרות – ליצור רשת של יחסים. ככל שהרשת צפופה יותר, ההבנה מעמיקה יותר. אם למשל שואלים אתכם "מה זו דמוקרטיה" ואתם אומרים ש"דמוקרטיה היא הכרעת הרוב", נגיד עליכם שההבנה שלכם שטחית, שכן גייסתם רק מושג אחד, הכרעת הרוב, לטובת הבנת המושג דמוקרטיה. אבל אם אתם מייחסים למושג דמוקרטיה מושגים

רבים – הפרדת רשויות, חוקה, זכויות הפרט, עריצות הרוב ועוד – ומסבירים את קשרי הגומלין בין מושגים אלה, נגיד עליכם שההבנה שלכם מעמיקה למדי, מאחר שגייסתם מושגים רבים, רלוונטים ומנומקים, כדי להסביר את מושג הדמוקרטיה (הסבר הוא "החצנה" של הבנה וגם בנייה שלה).

הבנה כביצוע: קשה לבנות ולהעריך הבנה כייחוס, שכן התודעה של הזולת אינה נגישה והמורים אינם יכולים לדעת אם רשת המושגים בתודעה של תלמיד דלילה או צפופה, תקינה או משובשת. כיצד, שאל דיוויד פרקינס (2004), נוכל להפוך את ההבנה לאירוע פומבי, כך שנוכל לבנות ולהעריך אותה, והשיב: נגדיר אותה מחדש; נגדיר אותה כחשיבה עם ידע, חשיבה המסוגלת לפרש ידע, להביא לו דוגמה, לבקר אותו, ליישם אותו בהקשרים מגוונים ועוד. לפעולות חשיבה עם ידע, חשיבה המשדרגת את הידע (שכן אין חשיבה ללא ידע), הוא קרא ביצוע הבנה. פרקינס הציע שבעה ביצועי הבנה; אני הצעתי שמונה עשר ביצועי הבנה המחולקים לשלוש קטגוריות:

להציג ידע	לתפעל ידע	לבקר וליצור ידע
לבטא ידע במילים משלך	לפרק ידע לגורמים (אנליזה); לאחד ידע לתמונה גדולה (סינתזה)	להצדיק ולנמק ידע
להסביר ידע	למקם ידע בהקשר, ב"רעיון גדול"	לגלות בעיות או מתחים בידע
להמציא פרשנויות לידע	ליישם ידע בהקשרים חדשים	לשאל שאלות על ידע
למצות ידע	להביא דוגמה; להמציא מטפורה; לעשות השוואה; להציע הבחנה	לחשוף הנחות יסוד של ידע
לייצג ידע בדרכים מגוונות	לבצע הכללה מפריטי ידע	לנסח ידע סותר לידע
לתאר נקודות מבט שונות על ידע	לחזות תוצאות או השלכות של ידע	ליצור ידע על בסיס ידע

גישת ההבנה החזירה אפוא את הוראת החשיבה לידע: ידע אינו היצוני לחשיבה; ידע וחשיבה קשורים זה בזה באופן פנימי. כאשר הידע שעליו ובאמצעותו חושבים אינו מובן, החשיבה מקרטעת; כאשר הידע מובן, החשיבה נעה בגמישות בתחומים שהיא מתמצאת בהם (פרקינס מציע את הביטוי knowing your way

around, התמצאות, כמטפורה להבנה) ומפגינה את איכויות החשיבה המבוקשות – עומק, הבחנה, שיטתיות, מורכבות, ביקורתיות, יצירתיות ועוד. אך גישת ההבנה אינה קוראת לחזור להוראת ידע כפשוטה, כלומר להמשיך לרחוס כמויות של ידע לזיכרון של התלמידים; היא קוראת להוראה לשם הבנה – הוראה החותרת למצב שבו תלמידים ימקמו ידע בהקשרים רלוונטיים ויבצעו באמצעותו מהלכי חשיבה. הוראה ולמידה לשם הבנה זקוקות לסביבה חינוכית שונה מאוד מהסביבה של בית הספר המצוי.

למה דגים?

מובן שההבחנה בין מיומנויות חשיבה, נטיות חשיבה והבנה של ידע אינה חותכת. בין הקטגוריות הללו ישנה חפיפה חלקית וקשר הדדי, אך חשוב להבחין ביניהן לצורך הבנה ולצורך הוראה. החינוך אינו רוצה רק להבין את העולם, אלא גם ובעיקר לשנותו; הוראת החשיבה אינה רוצה רק להבין את החשיבה, אלא גם ובעיקר לשנותה. לשם כך היא חייבת לשאול את עצמה: "כמה אני מתרכזת – בהקניית מיומנויות, בטיפול נטיות או בבניית הבנות". בעקבות רוב ההוגים החשובים של התחום (פרקינס, גרדנר ואחרים), גם אני מציע להוראת החשיבה להתרכז בהבנה, מן הטעמים שלהלן:

טעם תאורטי: רוב התאוריות והמחקרים על חשיבה – בעיקר חשיבה של מומחים (הושבים היטב בתחומם) – תומכים בטענה הבסיסית של גישת ההבנה: אדם חושב היטב באמצעות מושגים, רעיונות, תאוריות, שאותם הוא מבין. התאוריות והמחקרים תומכים במקרה זה בהתנסויות של כולנו: החשיבה שלנו נעה בגמישות בשדות שאנו מתמצאים בהם, בתחומים שאנו מבינים.

טעם פדגוגי: הוראת החשיבה היא מטרה חשובה, אך לא המטרה היחידה; "היא בשורה ראשונה אך לא בראש הטור", כדברי פרקינס. בשורה הראשונה יושבות מטרות חינוך נוספות, למשל הבנת הרעיונות הגדולים המכוננים את החברה ואת התרבות, את "האדם". בגישת ההבנה אנחנו מקבלים שתי הצגות בכרטיס אחד – מבינים את הרעיונות הגדולים ולומדים לחשוב באמצעותם.

טעם ריאלי: בכתי הספר מלמדים ידע המאורגן במקצועות ובתוכנית לימודים. אם הוראת החשיבה רוצה להתקבל לבית הספר עליה להשתלב במגמה הזאת, אך לא בגישת המיזוג, ש"תופסת טרמפ" על הוראת התכנים (ומשבשת לעיתים את מסלולה), אלא באמצעות שינוי הוראת התכנים, באמצעות הוראה לשם הבנה.

טעם להגי: אם לא מלמדים לשם הבנה, הרי שמלמדים לשם אי-הבנה. ואכן, בית הספר המצוי מלמד – בפועל, לא בגלל כוונות נסתרות (או שמא כן?) – לשם אי-הבנה. רוב התלמידים אינם מבינים את הנושאים שהם לומדים (ולכן הם שוכחים אותם מהר), משום שאין להם תנאים ללמידה עתירת הבנה. ללמידה לשם אי-הבנה יש השפעה שכלית (ורגשית) מזיקה. אז אין ברירה: חייבים ללמד לשם הבנה; חייבים לתת תנאים

ללמידה עתירת הבנה.

הנה בקיצור קווי מתאר לסביבה חינוכית המספקת תנאים להוראה וללמידה עתירות הבנה.

יסודות הסביבה החינוכית לשם הבנה	יסודות הסביבה החינוכית
מתבצעת במסגרות של הוראה לשם הבנה. מסגרות כאלה פותחו על ידי פרקינס ועמיתים (וויסקי, 2004), הרפז (2008), ויגניס ומקטאי (2013) ואחרים.	הוראה
למידה פעילה וחקרנית; התלמידים שואלים שאלות ומתמודדים אתן; יוצרים רשתות מושגיות עשירות ועושים ביצועי הבנה מגוונים.	למידה
ביצועי הבנה הם הסטנדרטים; תלמידים מוערכים על פי האיכות והכמות של ביצועי ההבנה שלהם.	הערכה
התכנים מאורגנים על פי העיקרון של העמקה במקום כיסוי; מאורגנים ב"רעיונות גדולים" הממקמים את פרטי הידע בהקשר.	תוכנית הלימודים
עיקרון של מתן תנאים להבנה מנחה את ארגון הזמן והחלל, הגדרת התפקידים ועוד.	ארגון
מטפח פליאה, שאלות שאלות, עיסוק ברעיונות וחשיבה מעמיקה, כדי להבין באמצעותם את העולם ואת "עצמי".	אקלים

לסיכום

תחום הוראת החשיבה, תחום עיוני-מעשי שתפס תאוצה בעשורים האחרונים והשתלט על חלקים נרחבים בשיח החינוכי הכללי, התחיל במיומנויות חשיבה, המשיך בנטיות חשיבה וסיים (לפי שעה) בהבנה של ידע. כל שלב בהתפתחותו של חינוך החשיבה לא ביטל את השלב הקודם, אלא הוויז אותו ממרכז הבמה החינוכית וצינן את התקוות שעורר. הוראה לשם הבנה, השלב שהוראת החשיבה נמצאת בו כיום, ציננה את התקווה של הוראת החשיבה בגישת המיומנויות ובגישת הנטיות לעקוף את הצורך ללמד ידע. עם זאת הוראת החשיבה לא חזרה בשום אופן להקניית ידע לצורך שינוי, מחזור והפגנה בכחיות. היא חזרה להוראה לשם הבנה שבמסגרתה היא מקנה מיומנויות חשיבה ומטפחת נטיות חשיבה.

מקורות

- ג'ונסון, ראלף (1996). חשיבה ביקורתית ולוגיקה לא-פורמלית. בתוך יורם הרפז (עורך), *חינוך לחשיבה ביקורתית* (עמ' 150-164). ירושלים: מאגנס ומכון ברנקו וייס.
- דה-בוננו, אדוארד (1993). *למד את ילדך לחשוב* (דליה שרון, מתרגמת). ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- דה-בוננו, אדוארד (1996). *קורט חשיבה* (דליה שרון, מתרגמת). ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- הרפז, יורם (2005). *חכה, פיתיון ודגים: גישות לחינוך החשיבה*. ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- הרפז, יורם (2008). *המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת חשיבה*. בני ברק: ספרית פועלים.
- ויגינס, גרנט ומקטאי, ג'יי (2013). *הבנה בכוונה: תכנון שיעורים עתירי הבנה* (ניב פרקש, מתרגם). ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- וויסקי, מרתה סטון (עורכת). (2004). *הוראה לשב הבנה* (ניב פרקש, מתרגם). ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- פול, ריצ'רד (1996). *ללמד חשיבה ביקורתית במובן החזק: ללכת מעבר לתמונות עולם*. בתוך יורם הרפז (עורך), *חינוך לחשיבה ביקורתית* (עמ' 132-149). ירושלים: מאגנס ומכון ברנקו וייס.
- פרקינס, דייוויד (2002). *האמבטיה של ארכימדס: האמנות וההיגיון של חשיבה פורצת דרך* (ניב פרקש, מתרגם). ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- פרקינס, דייוויד, ג'יי, איילין וטישמון, שרי (2000א). *מעבר ליכולות: תיאוריית נטיות של חשיבה*. בתוך יורם הרפז (עורך), *דייוויד פרקינס ועמותים, נופי החשיבה: מאמרים על חינוך לחשיבה טובה* (עמ' 69-101). ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- פרקינס, דייוויד, ג'יי, איילין וטישמון, שרי (2000ב). *מהי הבנה?*. בתוך יורם הרפז (עורך), *דייוויד פרקינס ועמותים, נופי החשיבה: מאמרים על חינוך לחשיבה טובה* (עמ' 315-338). ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- Costa, Arthur, & Kallick, Bena (Eds.). (2000). *Discovering and Exploring the Habits of Mind*. Alexandria, VA: ASCD.
- Gardner, Howard (1991). *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*. New York: Basic Books.
- Noddings, Nel (1998). *Philosophy of Education*. Boulder, CO: Westview Press.
- Perkins, David (1995). *Outsmarting IQ: The Emerging Science of Learnable Intelligence*. New York: Free Press.
- Sternberg, Robert (1985). Critical Thinking: Its Nature, Measurement, and Improvement. In Frances R. Link (Ed.), *Essays on the Intellect* (pp. 45-66). Alexandria, VA: ASCD.
- Swartz, Robert, & Parks, Sandra (1994). *Infusing the Teaching of Critical and Creative Thinking into Content Instruction*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Books and Software.

"להציל" את חינוך החשיבה

לקראת מיפוי מושגי של התחום*

אם "אין דבר מעשי יותר מתאוריה טובה" (אמירה המיוחסת לכמה אנשים), אין כפי הנראה דבר מעשי פחות מתאוריות רבות, לא כל שכן מתאוריות רבות שאינן עולות בקנה אחד. נרמה שזהו אכן מצבו של התחום שאכנה חינוך החשיבה. התחום – הידוע יותר בשמות כגון התנועה להוראת החשיבה, התנועה לחשיבה ביקורתית, התנועה למיומנויות חשיבה – סובל מתאוריות רבות על חשיבה טובה והוראתה; וכל אחת מתאוריות אלה מגדירה אחרת את מושגי היסוד שלו: חשיבה, חשיבה טובה וחינוך החשיבה. ייתכן שמבחינת התאוריה מדובר במצב פורה, "אלף תאוריות יפרחו", אך הוא בלתי פורה מבחינת הפרקטיקה: חינוך החשיבה בבית הספר או במסגרות אחרות זקוק להנחיה מושגית ומעשית לכידה. כאשר מורים המבקשים ללמד חשיבה מוצפים בתאוריות רבות ושונות זו מזו עד כדי סתירה, הם אינם יכולים לפעול. זו אחת הסיבות להשפעתו המועטה כל כך של חינוך החשיבה על העשייה החינוכית בבתי הספר. הוגים של חינוך החשיבה הבחינו במצב זה וניסו "להציל" את התחום הקורס מעורף היצירתיות שלו עצמו. לדוגמה: ג'ונתן ברוך פיתח תאוריה כללית של חשיבה וחשיבה טובה שתוכל לשמש בסיס לכל התאוריות והתוכניות של חינוך החשיבה (Baron, 1985; Glatthorn & Baron, 1991); רוברט מרזאנו ועמיתיו פיתחו מסגרת עבודה בשם ממדי החשיבה, המחלצת מתאוריות ותוכניות רבות את ממדי החשיבה העיקריים (מרזאנו ואחרים, 2002); ריימונד ניקרסון ועמיתיו כתבו סקירה מקיפה ויסודית על תאוריות ותוכניות של חינוך החשיבה כדי לאפשר בחירה מושכלת באחת התאוריות

* גרסה ראשונה של המאמר התפרסמה בדפים, 44: 11–34, ובכתב העת, *Teachers College Record*, 109(8): 1845–1874.

או התוכניות (Nickerson, Perkins & Smith, 1985); ארתור קוסטה ערך אסופה מקיפה ומכוננת של מאמרים ותוכניות לשם אותה מטרה (Costa, 2001); מתיו ליפמן איתר מחלוקות בסיסיות בין התאוריות של חינוך החשיבה והביע את דעתו לטובת אחד הצדדים במחלוקת (Lipman, 1991); רוברט סטרנברג הציע קריטריונים לבחירה נכונה של תאוריה או תוכנית לחינוך החשיבה (Sternberg, 1984). אך נדמה שניסיונות אלה ואחרים לא פתרו את הבעיה: תאוריות רבות ושונות על חינוך החשיבה המעוררות מבוכה מושגית ומשתקות את העשייה.

המאמר הנוכחי מצטרף ל"ניסיונות ההצלה" של התחום, אך לא באחד מן האמצעים שצוינו לעיל. המאמר מבקש לפתח מפה מושגית (או מטא-תאוריה) המסבירה את מקורו של הריבוי התאורטי ונותנת מקום שיטתי לכל תאוריה ותוכנית של חינוך החשיבה. מיפוי מושגי כזה עשוי לאפשר פיתוח תאורטי של התחום ולספק הנחיה עקרונית להוראת החשיבה.

השאלה העיקרית ושלוש הגישות

הגישות לחינוך החשיבה מספקות תשובה על השאלה העיקרית של התחום: מהו היסוד המכונן חשיבה טובה וכיצד מפתחים אותו? זו שאלה "עיקרית" משום שכל תאוריה או תוכנית של חינוך החשיבה מנסה להשיב עליה, אם באופן מפורש ואם במובלע. חלקה הראשון של השאלה תאורטי-אונטולוגי – מהפש את היסוד של חשיבה טובה, את הנקודה הארכימדית שאפשר להציב עליה את המנוף של חינוך החשיבה; וחלקה השני פרקטי-דידקטי ונובע מן התשובה על חלקה הראשון: אם זה היסוד המכונן חשיבה טובה, אז כך מלמדים אותו.

תחום חינוך החשיבה אינו מציע תשובה אחת על השאלה העיקרית, כפי שנדמה להוגיו ולאודהיו, אלא שלוש. שלוש התשובות הללו משקפות שלוש גישות שונות לחינוך החשיבה.

התשובה של הגישה הראשונה לחינוך החשיבה, גישת המיומנויות, על השאלה העיקרית היא זו: היסוד המכונן חשיבה טובה הוא מיומנויות חשיבה. מפתחים מיומנויות חשיבה באמצעות מערך ההקניה – מסגרת להוראה (הקניה) של מיומנויות חשיבה.

התשובה של הגישה השנייה לחינוך החשיבה, גישת הנטיות, על השאלה העיקרית היא זו: היסוד המכונן חשיבה טובה הוא נטיות חשיבה. מפתחים נטיות חשיבה באמצעות מערך הטיפוח – מסגרת להוראה (טיפוח) של נטיות חשיבה.

התשובה של הגישה השלישית לחינוך החשיבה, גישת ההבנה, היא זו: היסוד המכונן חשיבה טובה הוא הבנה. מפתחים הבנה על ידי מערך הבנייה – מסגרת להוראה

(בנייה) של הבנה.

גישה לחינוך החשיבה כוללת אפוא יסוד מכונן של חשיבה טובה (מיומנויות/ נטיות/הבנה) ושיטה או מערך הוראה להקניה/טיפוח/בנייה שלו. הבה נתאר וננתח את היסודות המכוננים של חשיבה טובה ואת מערכי ההוראה שלהם.

היסודות של חשיבה טובה

מיומנויות

בהתחלה, התחלה היסטורית ותאורטית, הייתה גישת המיומנויות. גישת המיומנויות יצאה נגד החינוך המסורתי, או "החינוך הישן" בלשונו של ג'ון דיואי, המרוכז במסירה של גופי ידע מוגדרים לצורך אחסונם בזיכרון. תמורות במצב הידע ובתפיסת הידע ערערו את החינוך המסורתי וסללו את הדרך לגישת המיומנויות. על רקע תמורות אלה טענה גישת המיומנויות שבעידן שבו הידע מתפוצץ (מכפיל את עצמו בפרקי זמן קצרים), מתיישן (ממצאים חדשים מניחים בסיס לתאוריות או לפרשנויות חדשות ולהפך) ונגיש לכול (באינטרנט), אין עוד טעם להתרכז במסירה של ידע. כמו כן בעידן הפוסטמודרני שלנו, שבו הידע נתפס כיחסי – תלוי בפרדיגמות, בפרספקטיבות, באינטרסים ובגורמים אחרים שאין להם צידוק אובייקטיבי – אין עוד צורך לקדש ידע ולחייב אליו את הדורות הבאים. במקום להקנות גופי ידע מוגדרים, יש להקנות לתלמידים יכולות לאתר, לעבד, לבקר וליצור ידע, כלומר לחשוב היטב; ולחשוב היטב פירושו לחשוב באופן מיומן, כלומר בהנחייתן של מיומנויות חשיבה. טענות אלה סחפו עמן את השיח החינוכי, ושוק החינוך הוצף במיומנויות חשיבה בעלות איכויות שונות – מיומנויות לחשיבה יעילה, מיומנויות לחשיבה ביקורתית ומיומנויות לחשיבה יצירתית.

מהי "חשיבה מיומנת"? בשיח של חינוך החשיבה יש למושג זה שתי משמעויות: חשיבה הנעזרת בכלי חשיבה (אסטרטגיות, היוריסטיקות, אלגוריתמים, רוטינות מסגרות) או מעוצבת על ידם; וחשיבה העושה בכלי חשיבה שימוש יעיל – מהיר (צריכה מועטה של "אנרגיה מנטלית") ומדויק (מתאים לנסיבות או לבעיה). מנקודת מבטה של גישת המיומנויות, חשיבה מיומנת, חשיבה טובה, היא חשיבה המפעילה אמצעי חשיבה במהירות ובדיוק.

בלשונו של חוקרי הקוגניציה, מיומנות נובעת מ"ידע פרוצדורלי" (ידע "איך" – כיצד מבצעים פעולה כלשהי) מבחינה מוטורית וקוגניטיבית: "ידע של הליכים נוגע גם למיומנויות קוגניטיביות וגם למיומנויות מוטוריות" (Hattie & Yates, 2014: 132). חשיבה מיומנת ברוח קוגניטיביסטית זו היא אפוא חשיבה הנובעת משליפה מהירה של הליך מתאים מהזיכרון ארוך הטווח.

את שיח המיומנויות של חינוך החשיבה חוצה הבחנה בסיסית בין מיומנויות חשיבה פשוטות למיומנויות חשיבה מורכבות (או מיומנויות חשיבה מסדר גבוה יותר; Resnick, 1987). הראשונות (למשל מיון, דירוג, השוואה) הן בסיס לאחרונות (למשל קבלת החלטה, פתרון בעיה, יצירת מושג). את הראשונות מומלץ ללמד בכיתות יסוד ואת האחרונות – בכיתות גבוהות או במכללות ובאוניברסיטאות.

אף שיש טעם בהבחנה זו, היא לוקה בשתי בעיות בסיסיות: (1) מידת הפשטות או המורכבות של מיומנויות חשיבה היא במידה רבה בעיני המתבונן או החושב, כלומר אפשר לפשט או לסבך מיומנות בהתאם למטרותיו של המפשט או המסבך; (2) מיומנויות החשיבה כרוכות זו בזו וקשה לעשות היררכיה ביניהן. למשל, מיומנות מורכבת כגון קבלת החלטה מצריכה שליטה במיומנויות פשוטות כגון דירוג או השוואה. אך גם מיומנויות פשוטות מצריכות שליטה במיומנויות מורכבות (למשל קבלת החלטה לצורך השוואה).

במקום ההבחנה המקובלת הזאת או לצדה אפשר להציע הבחנה בסיסית אחרת: מיומנויות חשיבה ניטרליות ומיומנויות חשיבה נורמטיביות. המיומנויות מהסוג הראשון באות לייעול מהלכי חשיבה שבני אדם עושים ממילא – מזהים, ממקדים, ממיינים, מדרגים, מבחינים, משווים, בוררים, מסכמים, שואלים, בוחרים, משערים, מסיקים, מכלילים, פותרים בעיות, מחליטים ועוד. מכיוון שיש מהלכים רבים כאלה, אפשר להתרכז באחרים, בחשובים ביותר מבחינה כזאת או אחרת, ולייעל אותם באמצעות מיומנויות חשיבה מתאימות.

המיומנויות מהסוג השני באות לעצב מהלכי חשיבה שבני אדם אינם עושים בדרך כלל וראוי, לדעת התומכים בהן, שיעשו. מהלכי חשיבה כגון פריצת דפוסי חשיבה שגורים, המצאת בעיות, השיפת הנחות יסוד, גילוי הטיות ובחינת מוסכמות הם מהלכים שבני אדם אינם עושים בדרך כלל. מיומנויות חשיבה נורמטיביות (ראויות) מבקשות ליצור או לעצב אותם. להבחנה זו משמעות מושגית ומעשית חשובה, שכן היא מברילה בין שני סוגים שונים מהותית של מיומנויות חשיבה המצריכים הוראה בעלת דגשים מיוחדים; כמו כן היא נותנת עדיפות למיומנויות הנורמטיביות או המעצבות משום שהן בעלות ערך ומשום שהן נדירות (פרנק סמית' טען שבני אדם עושים ממילא את מהלכי החשיבה שמיומנויות החשיבה הניטרליות מבקשות להקנות ולכן הקניה של מיומנויות אלה מיותרת לגמרי [Smith, 1990]).

נטיות

גישת הנטיות מקבלת את הביקורת של גישת המיומנויות על החינוך המסורתי המתרכז במסירת ידע, אך דוחה את הרדוקציה של "חשיבה טובה" למיומנויות חשיבה. לפי גרסתה של גישת הנטיות, היסוד המכונן חשיבה טובה הוא נטיות חשיבה ולא

מיומנויות חשיבה.

גישת הנטיות צמחה כביקורת על גישת המיומנויות ובשני שלבים: בשלב הראשון, נכנה אותו השלב התלתי, נטיות חשיבה נתפסו כ"ספקיות אנרגיה" של מיומנויות חשיבה, כלומר כחוליה שתפקידה לקשר בין מיומנויות ובין הביצוע או היישום שלהן. זו חוליה חיונית משום שלאדם עשויות להיות מיומנויות חשיבה, אך לא צורך, רצון או נטייה להוציאן אל הפועל. בשלב זה נטיות חשיבה הופקו ממיומנויות חשיבה: לכל מיומנות הוצמדה נטייה מתאימה. לדוגמה, למיומנות של עריכת השוואה הוצמדה נטייה לעריכת השוואות, למיומנויות של חיפוש חלופות לרעיון הוצמדה נטייה לחפש חלופות לרעיונות (ראו למשל אניס, 1996).

בשלב השני, נכנה אותו השלב העצמאי, דרשה גישת הנטיות הגדרה עצמית, כלומר לראות את המושג נטיית חשיבה "כחירת ניתוח [עיקרית] של התנהגות קוגניטיבית" (פרקינס, ג'יי וטישמן, 2000: 72). בשלב השני נטיית חשיבה נתפסה כגורם המרכזי – המכוון והמסביר – של חשיבה טובה. התוצאה היא שנטיות חשיבה הופקו מעתה מדימוי תרבותי כללי של "חושב טוב" (או "חכם", "נבון", "שקול", "הגיוני" וכדומה), ולא ממיומנויות ספציפיות, וקיבלו ערך עצמי שאינו תלוי במיומנויות שהן אמורות להוציא אל הפועל.

אפשר לטעון שהבחנה בין מיומנויות חשיבה לנטיות חשיבה אינה מסייעת לחינוך החשיבה וכי רצוי לאחד אותן למושג אחד. כך אכן עשו רוברט סווארץ ועמיתיו (Swartz, Costa, Beyer, Reagan & Kallick, 2008) בעזרת המושג חשיבה מיומנת, הכולל מיומנויות ונטיות חשיבה. אך ההבחנה חשובה לא רק מבחינה אנליטית אלא גם מבחינה פרקטית שכן, כפי שנראה בהמשך, מיומנויות חשיבה ונטיות חשיבה מצריכות דפוסי הוראה שונים.

מהי נטיית חשיבה? כאשר אנו רואים דפוס של התנהגויות קוגניטיביות הבא לידי ביטוי בהתנהגות נראית או נשמעת, כגון התבטאות בכתב או בעל פה, אנו אומרים כי לאדם המפגיין דפוס זה יש נטייה לחשוב בדפוס זה. למשל, כאשר אנו רואים ביטויים שונים לכך שאדם שקול ברצינות עמדות מנוגדות לשלו, בוחן את עמדותיו ומשנה אותן לאחר שיקול דעת, אנו אומרים עליו שיש לו נטייה לחשיבה פתוחה (open mindedness). חשיבה פתוחה היא דפוס שאנו מזהים בהתנהגויותיו הקוגניטיביות (המשתקפות בהתנהגויותיו הנצפות). מדוע אנו אומרים על אדם זה כי "יש לו נטייה לחשיבה פתוחה" ולא "יש לו חשיבה פתוחה", כלומר מוסיפים נטייה לרפוס החשיבה (כלומר מוסיפים לישות בלתי נראית עוד ישות בלתי נראית האמורה לגרום לה)? משום שהמושג נטיית חשיבה הופך את דפוס החשיבה ל"אנושי", לדבר מה התלוי ברצונו, בבחירתו, בשיקול דעתו של האדם החושב. דפוסי חשיבה אינם תכונות אובייקטיביות – בלתי תלויות ברצון, בבחירה או בשיקול דעת, אלא סובייקטיביות; נטיות חשיבה,

לפחות בהקשרו של השיח החינוכי, משקפות בחירות אנושיות. אפשר להשקיף על מקורן של נטיות חשיבה (ונטיות אופי בכלל) משתי נקודות מבט. לפי השקפה אחת, נטיות חשיבה נובעות "מלמטה", ממקורות לא מודעים – צרכים ראשוניים, רגשות מודחקים ומנגנונים שונים המעצבים את העולם הנפשי, ובכלל זה גם את "קצה הקרחון" הקוגניטיבי שלו. לפי השקפה שנייה, נטיות חשיבה נובעות "מלמעלה" – מרעות, עמדות, ערכים, הכרעות וכדומה שהיחיד עיצב או בחר מתוך שיקול דעת. נטיות מתהוות כנראה "מלמטה" ו"מלמעלה" ומן הקשרים המסועפים בין מקורות אלה, אך חינוך החשיבה חותר לחיזוק המקור השני – לנטיית חשיבה הנובעת מבחירה מודעת, מהעדפה מושכלת ומעמדה שקולה. נטיית חשיבה היא אפוא הנעה שקולה לרפוס חשיבה מסוים, או רפוס חשיבה חדור הנעה "מלמעלה".

את המושג נטיית חשיבה יש לסייג בשני ממדים: (1) עומק: נטיות חשיבה אינן חלות על כלל האישיות; הן אינן תכונות אופי או אישיות, הן אינן תכונות פסיכולוגיות. בין נטיות אינטלקטואליות לתכונות פסיכולוגיות יש יחסים מורכבים; הן לא בהכרח מונחות על רצף אחד. אדם יכול להיות נועז מאוד מבחינה אינטלקטואלית ופחדן מבחינה פסיכולוגית (להציע תאוריה נועזת או לכתוב ספר הרפתקאות מצמרר אך לפחד לצאת מהבית); (2) רוחב: נטיות חשיבה אינן חלות על כל החשיבה. אדם יכול לנטות לחשיבה מעמיקה בעיסוקו המדעי, אך לנטות לחשיבה שטחית בתחום הפוליטי. נטיות חשיבה הן תלויות הקשר.

נטיות החשיבה המופיעות בספרות של חינוך החשיבה פחותות בהרבה ממימונויות החשיבה המופיעות בה (לפי סטרנברג יש "קרוב לאלף" מימונויות חשיבה [Sternberg, 1987: 251]; ולפי ליפמן "הרשימה אין-סופית" [Lipman, 2003: 162]), אך בדומה למימונויות חשיבה גם הן ראויות להבחנה בסיסית. אפשר להבחין בין נטיית חשיבה ובין נטייה לחשיבה. ההבחנה הזו אינה חותכת – נטיות חשיבה כוללות ומעודדות נטייה לחשיבה – אך בכל זאת יש לה צידוק מושגי ומעשי. נטיית חשיבה, כפי שהגדרנו, היא הנעה שקולה ("מלמעלה") לחשוב באופן מסוים; נטייה לחשיבה היא הנעה שקולה להיכנס למעורבות בחשיבה; לשקוע ולהשקיע בחשיבה.

דיואי חשב שנטייה לחשיבה היא התכונה החשובה ביותר של חשיבה טובה, חשיבה רפלקטיבית, כפי שהוא כינה אותה. חשיבה רפלקטיבית "היא סוג של חשיבה שבה הוגים בנושא מסוים ושוקלים אותו לעומק ובצורה מתמשכת ורציפה" (Dewey, 1998: 3). נטייה לחשיבה היא אפוא מהלך של התמסרות לחשיבה על נושא מסוים, של השתהות עליו. בית הספר המצוי אינו נותן מקום לחשיבה מסוג זה, והוא אף עוין אותה. רק בית ספר שמקצה זמן לחשיבה – מאומצת, מושקעת, מעורבת – ומעודד את תלמידיו "לעצור ולחשוב" כדברי חנה ארנדט (שראתה ב"עצירה לשם מחשבה" נטייה

קריטית [שחסרה לאייכמן ול"רעים בנליים" שכמותו]), כלומר מטפח נטייה לחשיבה, ראוי להיחשב לבית ספר שבו מאפשרים ומעודדים חשיבה. בית ספר כזה, כפי שאטען בהמשך, הוא מוסד שונה מהותית מבית הספר המצוי (ראו באסופה זו "בית חשיבה: תנאים לחשיבה מעורבת").

הבנה

בשונה מגישת הנטיות, גישת ההבנה אינה מקבלת כפשוטה את הביקורת של גישת המיומנויות על החינוך המסורתי – חינוך המתרכז במסירה של ידע. היא דוחה את הדיכוטומיה בין הוראת ידע להוראת חשיבה, בין הוראת מה לחשוב להוראת איך לחשוב. בין ה"מה" ל"איך", בין ידע לחשיבה, יש קשר פנימי שאינו ניתן להתרה. איכות החשיבה תלויה בידע של הנושא הנחשב או בהבנה שלו. גישת ההבנה היא אפוא תוצר של התפתחות דיאלקטית: היא משמרת אינטואיציה בסיסית של החינוך המסורתי – יש קשר בין ידע לחשיבה – אך היא אינה רואה בהוראה המסורתית הוראת חשיבה משום שהיא אינה מספקת תנאים להבנה של ידע, אלא לזכירה (קצרת טווח) של ידע. כאשר ידע מוחזק בזיכרון בלבד הוא "ידע שביר", כלומר ידע חלקי, ידע שגוי, ידע לצורך הפגנה בכחונות (פרקינס, 1998: 25-28). ידע שביר אינו תורם לחשיבה, ואף מזיק לה. אך כאשר הידע "בלתי שביר", כלומר כאשר הוא ידע מובן, הוא משמש תנאי הכרחי, אולי גם מספיק, לחשיבה טובה. גישת ההבנה מפרטת אפוא את התנאים שבהם ידיעה הופכת להבנה.

גישת ההבנה צמחה מתוך שתי הדיסציפלינות העיקריות המזינות את התחום של חינוך החשיבה – פילוסופיה ופסיכולוגיה. בתחומי של חינוך החשיבה שתי הדיסציפלינות הללו אינן מתואמות ביניהן ומציעות פרספקטיבות שונות על חינוך החשיבה (Paul, 1993: 229-236), אך כאן הן מתואמות, אם כי במקרה ולא בכוונה. את הטיעון הפילוסופי לטובת מקומו של ידע (מובן) בחשיבה טובה מביא ג'ון מקפק (1996: 77-94). לדבריו: (1) אין חשיבה באופן כללי אלא חשיבה על משהו; (2) חושב טוב על משהו אחר אינו בהכרח חושב טוב על משהו אחר; (3) איכות החשיבה מותנית בידיעה [הבנה] של הנושא שבו היא עוסקת ושל התחום שאליו הוא שייך; (4) לכן על חינוך החשיבה להתרכז בהוראה לשם הבנה של תחומי הידע (הדיסציפלינות התאורטיות), ולא בהקניה של מיומנויות חשיבה כלליות. במילים אחרות, חשיבה טובה מכל סוג – חשיבה יעילה, חשיבה ביקורתית, חשיבה יצירתית – "ניזונה מן הידע כמו מפיל" (McPeck, 1994: 111). הטיעון הפסיכולוגי מגיע למסקנה דומה, אך על בסיס מחקרים אמפיריים. מחקרים אלה, במיוחד מחקרים של חשיבת מומחים, מראים שהגורם היסודי בחשיבה טובה הוא ידע, או נכון יותר הבנה של ידע (ראו למשל, פרקינס וסלומון, 2000; גלייזר, 1998; Perkins, 1995; Bransford, Brown & Cocking, 2000).

הפילוסופיה והפסיכולוגיה חופרות את אותה מנהרה, אך משתי נקודות מוצא שונות, ונפגשות.

הכללתה של הבנה בין יסודותיה של חשיבה טובה עשויה לעורר תמיהה: אנחנו משקיעים במיומנויות חשיבה ובנטיות חשיבה כדי לקבל חשיבה טובה; חשיבה טובה מייצרת הבנה; הבנה היא לכן תוצר של חשיבה טובה, ולא להפך. את קו המחשבה הזו נכנה קו מחשבה מבודד. על פי קו מחשבה זה יש ידע "שם בחוץ" ויש תודעה "כאן בפנים"; התודעה מייצרת פעילות, חשיבה, הנשלחת החוצה אל ידע; החשיבה פועלת על ידע זה כדי להכניסו לתודעה; כאשר הכנסה זו עולה יפה מתקבלת הבנה. החשיבה היא אפוא פעילות טהורה, הידע הוא תוכן טהור, והבנה היא תוצר של פעילות חשיבתית מוצלחת על ידע. לעומת זאת, ביסודה של גישת ההבנה נמצא קו מחשבה אחר; נכנה אותו קו מחשבה מאחד. על פי קו מחשבה זה, העולה בקנה אחד עם הטיעון הפילוסופי והטיעון הפסיכולוגי לטובת הזיקה בין הבנה לחשיבה, אי אפשר לבודד את החשיבה מן ההבנה (אף שמועיל להבחין ביניהן). החשיבה אינה פעילות טהורה כי אם פעילות עם ידע; וכאשר הידע מובן, פעילות החשיבה פורייה יותר (מובילה לפתרונות, החלטות ורעיונות מועילים יותר). הבנה אפוא אינה (רק) תוצר של חשיבה טובה, אלא (גם) המקור שלה.

מה זאת הבנה? בספרות של חינוך החשיבה מתרוצצות לפחות שלוש תפיסות של הבנה: הבנה כמיקום, הבנה כיישום והבנה כביצוע. על פי התפיסה הראשונה, "להבין משמעות של דבר, אירוע או מצב פירושו לראות אותו ביחסיו לדברים אחרים: לראות את האופן שבו הוא פועל או מתפקד, מהן התוצאות הנובעות ממנו, מה גורם לו, אילו שימושים יש לו" (Dewey, 1998: 137). ההדגשה במקור. על הבנה כמיקום בהקשר ראו גם בן-דוד, 2016); על פי התפיסה השנייה, "אנשים מבינים מושג, מיומנות, תאוריה או תחום ידע במידה שהם יכולים ליישם אותם באופן הולם במצב חדש" (Gardner, 1999: 119); על פי התפיסה השלישית, "להבין נושא פירושו להיות מסוגל לבצע סביבו פעולות שונות בצורה גמישה – להסביר, להצדיק, לחשוף, להתייחס, להחיל [...]". הבנה היא יכולת לחשוב ולפעול בצורה גמישה באמצעות ידע; יכולת לביצוע גמיש היא הבנה" (פרקינס, 2000: 319). לפי התפיסה השלישית, המרחיבה את התפיסה השנייה, יישום הוא אחד מביצועי ההבנה; אפשר לראות ביישום ביצוע אולטימטיבי של הבנה.

לשלושת המושגים האלה של הבנה עשוי להיות בסיס משותף: תנאי להבנה הוא קיומם של ייצוגים מתאימים בתודעה. כאשר מושג (ייצוג) קשור היטב למושגים (ייצוגים) אחרים, ההבנה שלו טובה יותר (הבנה כמיקום); ככל שמושג ממוקם טוב יותר במערך של מושגים אחרים, היישום שלו טוב יותר (הבנה כיישום); וככל שמושג ממוקם ומיושם טוב יותר קל יותר לחשוב אתו, לעשות אתו ביצועי הבנה (הבנה

כביצוע). אך המושג השלישי של הבנה אינו זקוק בהכרח לתשתית ייצוגית: "התנהגות סדורה בעולם אינה חייבת לנבוע מייצוג כלשהו המכתיב אותה. לאנשים עשויות להיות יכולות של ביצוע גמיש ללא ייצוגים" (שם: 328). כלומר, אדם עשוי לבצע מהלכי חשיבה עם ידע (ביצועי הבנה) ללא בסיס של ייצוגים הנמצא בתודעתו (כשם שאדם מדבר ללא ייצוג תודעתי של כללי הדקדוק).

הבנה של הנושא הנחשב היא תנאי הכרחי אך לא מספיק לחשיבה טובה. חשיבה טובה זקוקה לעוד סוג של הבנה. אנו יכולים להבחין בין שני סוגים של הבנה, המעמידים יחד (לפי גרסתה של גישת ההבנה) תנאי הכרחי ומספיק לחשיבה טובה. נכנה אותם **הבנה סובסטנטיבית והבנה רפלקטיבית**. ההבנה מן הסוג הראשון היא הבנה של נושא החשיבה. היא עשויה להיות פרה־דיסציפלינרית, דיסציפלינרית, אינטר־דיסציפלינרית, מטא־דיסציפלינרית או טרנס־דיסציפלינרית. ככל שהיא עולה בסולם הדיסציפלינריות היא נעשית "הבנה מסדר גבוה יותר". ההבנה מהסוג השני, הבנה רפלקטיבית, מתייחסת להבנה עצמה: לטיבה של ההבנה, לשלבי התפתחותה ולתנאים הנחוצים לה. על פי גישת ההבנה ישנם אפוא שני תנאים לחשיבה טובה: הבנת הנושא הנחשב (ותחומו) והבנה של הבנה.

ראינו עד כאן את תשובותיהן של שלוש הגישות לחינוך החשיבה לחלקה הראשון של השאלה מהו היסוד המכונן חשיבה טובה. הבה נראה כיצד הן משיבות על חלקה השני – כיצד מפתחים את היסוד של חשיבה טובה.

מערכי ההוראה של הגישות לחינוך החשיבה

הגישות לחינוך החשיבה עונות על חלקה השני של השאלה העיקרית באמצעות מערכי ההוראה שלהן. מערכי ההוראה הם מסגרות מושגיות ומעשיות המיועדות להקניה של מיומנויות חשיבה או לטיפוח של נטיות חשיבה או לבנייה של הבנה. מערכי ההוראה נובעים מהווייתם של יסודות החשיבה הטובה; מיומנויות, נטיות והבנה מצריכות מערכי הוראה הולמים.

ממה עשוי מערך הוראה? נגדיר את ההוראה **חינוך באמצעות ידע** (לם, 2000א). הוראה עשויה אפוא משלושה רכיבים יסודיים: מורה, תלמיד וידע, או באופן ספציפי יותר – מפעולות מורה (הוראה), מפעולות תלמידים (למידה) ומארגון ידע, המתווך בין המורה לתלמידים.

מערך ההקניה

ממה עשוי מערך ההקניה – מסגרת ההוראה המיועדת להקניית מיומנויות חשיבה? באופן תמציתי ביותר אפשר לומר שמערך ההקניה עשוי מסידור (טקסונומי או

היררכי) של מיומנויות חשיבה המיועדות להוראה (ארגון הידע); מהדגמה של פעילות עם המיומנות המיועדת להוראה והנחיות לתרגול (פעולת מורה); ומחיקוי ותרגול (פעולת תלמידים). אפשר להציג את דפוס ההקניה באופן מכני: דפוס ההקניה מפרק את החשיבה לסדרה של מהלכים; מתקן (או משדרג) בזה אחר זה כל מהלך חשיבה באמצעות מיומנות מתאימה; מחזיר את מהלכי החשיבה המתוקנים, המיומנים, למנגנון החשיבה; ועושה בקרת איכות (Beyer, 1988).

מערך ההקניה הוא דפוס הוראה המיועד להקניית מיומנויות חשיבה. הוא שייך לדפוס הוראה רחב יותר המיועד להקניית מיומנויות מכל סוג (צבי לם [1973] כינה אותו דפוס החיקוי; גרי פנסטרמאכר וג'ונס סולטיס כינו אותו דפוס ההוצאה אל הפועל [Fenstermacher & Soltis, 1986]; וישראל שפלר כינה אותו דפוס ההטבעה [Scheffler, 1989]). באקלים הדעות שיצר הקונסטרוקטיביזם דפוס ההקניה הוא דפוס מושמץ (drill and kill), אך אין בו כשלעצמו כל רע; הרע נובע מן ההקשר שבו הוא מיושם. כאשר מיומנויות חשיבה ומיומנויות אחרות כפויות על הלומדים והן מנותקות ממטרותיהם ומבחירותיהם, הדפוס שבאמצעותו הן מוקנות אכן מחבל בהתפתחותם על ידי מסריו הגלויים והסמויים. אך כאשר לתלמידים יש עניין במיומנויות המוצעות להם, דפוס הוראה זה הוא הדפוס היעיל ביותר להקנותן. כיוון שלתלמידים בבית הספר אין בדרך כלל עניין במיומנויות המוצעות להם, הביקורת על דפוס זה מוצדקת; היא מוצדקת במיוחד כאשר מדובר במערך ההקניה המתיימר להקנות בבית הספר מיומנויות של חשיבה ביקורתית ויצירתית, כלומר עצמאית.

מערך הטיפוח

נטיות חשיבה מפתחים באמצעות מערך הטיפוח – מסגרת שמטרתה טיפוח נטיות חשיבה (או עיצוב אופי אינטלקטואלי). מערך הטיפוח שונה ממערך ההקניה לא רק ברכיביו אלא גם במהותו. מערך ההקניה הוא מערך הוראה ישיר; מערך הטיפוח הוא מערך הוראה עקיף. כזכור, הגדרנו הוראה כחינוך באמצעות ידע, אך לידע יש מקום שולי במערך הטיפוח. הרצאות על נטיות חשיבה לא יסייעו הרבה בטיפוחן. נטיות מטופחות בתודעתם של אנשים לא במישרין כי אם בעקיפין; לא באמצעות העברת ידע עליהן, אלא באמצעות "תרבות חשיבה" כוללת המשדרת באופנים שונים "נטיות חשיבה".

וביתר פירוט: דפוס הטיפוח עשוי מדוגמה אישית או מופת (modelling; פעילות של מורה); הזדהות והפנמה (פעילות של תלמידים); עיסוק מפורש בנטיות חשיבה (ארגון הידע). דוגמה אישית שונה מהדגמה של התנהגות (המאפיינת את דפוס ההקניה). במערך הטיפוח על המורה לגלם באישיותו ובהליכותיו את הנטיות שהוא מבקש לטפח (to walk his talk) ולעורר הזדהות בקרב תלמידיו – הזדהות הגורמת

להפנמה. כאמור, דפוס הטיפוח אדיש במידה רבה לידע, אך לא לידע מסוג אחד: ידע הנוגע לנטיות החשיבה עצמן. עיסוק מפורש בנטיות חשיבה מחזק את טיפוחן (למשל דיון במושג "חשיבה ביקורתית" כשלב ראשוני בטיפוח נטייה לחשיבה ביקורתית). עם זאת, מכיוון שטיפוח נטיות חשיבה עובר תיווך של ידע כלשהו, רצוי שהידע עצמו ייצג את נטיות החשיבה המבוקשות, למשל דמויות היסטוריות או ספרותיות המגלמות את נטיות החשיבה המבוקשות.

מעריך הטיפוח מבקש לטפח תכונות קוגניטיביות או אופי אינטלקטואלי, והוא שייך לדפוס הוראה רחב יותר המבקש לטפח תכונות מכל סוג או את האופי בכלל (לם [1973] כינה אותו דפוס העיצוב; פנסטרמאכר וסולטיס כינו אותו דפוס השחרור [Fenstermacher & Soltis, 1986]; וקירן איגן כינה אותו הדפוס האפלטוני [Egan, 1997]). בדומה לדפוס ההוראה המיועד להקניית מיומנויות, גם דפוס הוראה זה הוא דפוס מושמץ באקלים הדעות של העשורים האחרונים; הוא מכונה לעיתים אינדוקטרינציה, שטיפת מוח ובשמות גנאי נוספים. לעומת האשמות אלה, מעריך הטיפוח טוען כי הוא אמנם מבקש לעצב אופי אינטלקטואלי, אך האופי הזה כולל נטיות לחשיבה יעילה, ביקורתית ויצירתית, כלומר לחשיבה עצמאית, ולכן הוא פטור מהאשמות אלה.

מערך הבנייה

מלמדים לשם הבנה באמצעות מערך הבנייה – מסגרת הוראה המיועדת לסייע ללומדים לבנות הבנות. מערך הבנייה נותן ליסודות של ההוראה את התוכן הבא: ארגון הידע – "רעיונות גדולים" או "הבנות גדולות"; פעילות מורה – עירור וערעור; פעילות תלמידים – למידה חקרנית. הרעיונות הגדולים או ההבנות הגדולות מעניקות משמעות או הקשר לפרטי המידע, כלומר מובן; פעולת העירור והערעור מניעה את התלמידים לחשוב ולחקור כדי לבנות הבנות בכוחות עצמם. הלמידה החקרנית, המציבה שאלות ומתמודדת אתן, מובילה לבניית הבנות במהלך הלמידה.

הבנה אינה נמסרת מתודעה לתודעה, אלא צריכה להיבנות בתודעה של כל אדם (איש אינו יכול להבין בשבילך, או בלשונה של אלינור דאקוורת': "מחשבות הן הדרכים שלנו לחבר דברים לעצמנו. אם אחרים מספרים לנו על קשרים שקשרו, אנו יכולים להבינם רק אם אנו יוצרים את הקשרים בעצמנו. קשירת קשרים חייבת להיות יצירה אישית" [Duckworth, 1996: 26]). גם דפוס הבנייה – מורטימר אדלר מכנה אותו הדפוס המיאוטי [המייילד] (Adler, 1982) ושפלר מכנה אותו דפוס התובנה (Scheffler, 1989) – כמו דפוס הטיפוח, הוא דפוס הוראה עקיף.

מעריך הבנייה עמיד יותר משני מערכי ההוראה האחרים לביקורות בנות ימינו, משום שקשה להתנגד לו (הבנה היא תכלית ההוראה) ומשום שהוא מצליח "ללכת בין

הטיפות" – בין חינוך שבו "תוכנית הלימודים במרכז" וחינוך שבו "הילד במרכז". מערך הבנייה של גישת ההבנה מכבר תכנים תרבותיים מצד אחד ואת ההנעות האישיות של כל תלמיד מצד אחר (ראו להלן).

הגישות לחינוך החשיבה כהשקפות עולם

כדי להעמיק את הבנתן של שלוש הגישות לחינוך החשיבה הבה נתבונן בהן מארבעה היבטים שונים: היבט אידאולוגי, היבט פרשני, היבט מטפורי והיבט מעשי. התבוננות זו תחזק את הטענה המרכזית של המאמר שלפנינו: חינוך החשיבה אינו תחום הומוגני, כפי שנדמה להוגיו ולאזהריו, אלא תחום הטרוגני, שבו מובלעות שלוש גישות שונות לחינוך החשיבה; אין חינוך החשיבה, אלא שלושה חינוכי חשיבה.

ההיבט האידאולוגי

הצגת הגישות לחינוך החשיבה כתשובות על השאלה העיקרית מחמיצה היבט חשוב שלהן – ההיבט האידאולוגי, שכן מהצגה זו עולה שהמחלוקת בין הגישות אונטולוגית בעיקרה, כלומר היא עוסקת בשאלה מהו היסוד המכונן חשיבה טובה. יש להוסיף את ההיבט האידאולוגי (הרפז, 2014; Harpaz, 2015), כפי שאסביר להלן.

לתאוריות חינוכיות, כפי שהראה לם (2000), יש "מבנה הכרה" הדומה לזה של אידאולוגיה ולא לזה של תאוריה מדעית. המבנה של אידאולוגיה עשוי מארבעה יסודות או סוגי היגדים: אוטופיה – דימוי של העולם הרצוי; דיאגנוזה – תיאור של העולם המצוי; אסטרטגיה – אמצעים להפיכת העולם המצוי לעולם הרצוי; קולקטיב – קהל יעד שאליו פונה האידאולוגיה ומאיצה בו לממש את רעיונותיה ולהפוך את העולם המצוי לעולם רצוי. היסוד האוטופי של תאוריות (אידאולוגיות) חינוכיות מתמצה בדימוי של "האדם המחונך" או של "הבוגר הרצוי"; היסוד הדיאגנוסטי שלהן מתמצה בתיאוריות על טבעם של הילד, החברה, הידע וכדומה; היסוד האסטרטגי מתמצה באמצעי החינוך (תוכנית לימודים, דפוס הוראה, שיטת הערכה ועוד); והיסוד הקולקטיבי מתמצה בפנייה לחברה, להורים, למורים ולתלמידים לחולל שינוי בחינוך. כאשר אנו רוצים לעמוד על מהותה של תאוריה (אידאולוגיה) חינוכית עלינו לשאול איזה דימוי אוטופי של אדם מחונך או בוגר רצוי מנחה אותה.

מנקודת מבט זו, חינוך החשיבה הוא אידאולוגיה שמה שמנחה אותה הוא דימוי של בוגר רצוי כמי שחושב היטב או חושב כראוי. אך כפי שראינו, חינוך החשיבה עשוי משלוש גישות, כלומר אידאולוגיות, אשר נובעות משלושה דימויים אוטופיים של "חושב היטב".

את גישת המיומנויות מנחה דימוי אוטופי של "חושב היטב" כחושב מיומן, או

מעשי או יעיל. ליעילות של החושב האוטופי של גישת המיומנויות יש ממד פנימי וממד חיצוני. מבחינת הממד הראשון, החושב מבצע פעולות קוגניטיביות ביעילות – מקבל החלטות, פותר בעיות, עושה הכללות, דירוגים, השוואות וכדומה, במהירות ובדיוק מרביים. מבחינת הממד השני, חשיבתו היעילה מסייעת לו להשיג את מטרותיו המעשיות.

חשיבה ביקורתית וחשיבה יצירתית, שתי "חשיבות" שחינוך החשיבה מבקש לקדם, אינן בהכרח יעילות או מעשיות (חושבים ביקורתיים וחושבים יצירתיים לא תמיד נהנים מתוצאות החשיבה שלהם; סוקרטס כמשל), אך במסגרת גישת המיומנויות, עקרון היעילות משפיע על תפיסתן. כלומר, כאשר "חשיבות" אלה עוברות דרוקציה למיומנויות, עקרון היעילות או עקרון האינסטרומנטליות הטבוע במושג מיומנות משתלט עליהן. ראו למשל כיצד מייקל סקריבן (Esterle & Clurman, 1993: 34) וריאן הלפרן (Halpern, 1996: 5) מגדירים חשיבה ביקורתית כחשיבה יעילה ומעשית, וכיצד אדוארד דהיבונו מגדיר חשיבה לטרלית (חשיבה יצירתית) כחשיבה יעילה ומעשית (1995).

גישת הנטיות מושפעת מדימוי אוטופי של "חושב היטב" כחושב חכם. החושב החכם נמדד בנטיות החשיבה שלו או התכונות האינטלקטואליות שלו, ולא ביכולות קוגניטיביות (שאפשר לאתר ולמדוד במבחנים פסיכומטריים). מניעות אותו נטיות ותכונות שיש להן ערך עצמי שאינו מותנה ביעילותן של פעולות החשיבה או בהשגת מטרות מעשיות. בנטיות החשיבה של החושב החכם גלומים ערכים שהתרבות המועדפת מוקירה. התרבות המערבית, למשל, מוקירה ערכים כגון יצירתיות, מקוריות, ביקורתיות, עצמאות, פתיחות, עמקות, שיטתיות, עקביות, מודעות, אמפתיה ועוד. נטיות חשיבה, בהבדל ממיומנויות חשיבה, אינן אמצעים ניטרליים למשהו אחר בעל ערך; יש להן ערך "מוחלט" (בהקשר של תרבות נתונה), והן יכולות לעמוד בסתירה למטרות מעשיות שאדם רוצה בהן, מטרות שהחושב המעשי חותר להשיגן.

גישת ההכנה מעוגנת בדימוי אידיאלי של "חושב טוב" כחושב משכיל או מומחה. חושב זה בקיא בנושאים שעליהם ובאמצעותם הוא חושב, אך לא רק בהם (שכן הוא אינו רק מומחה), אלא גם בנושאים נחשבים בתרבות נתונה. כלומר "החושב המשכיל" הוא תוצר של שתי מגמות: קוגניטיבית ופדגוגית. על פי הראשונה, הכנה היא תנאי קוגניטיבי לחשיבה טובה; על פי השנייה, יש תכנים בעלי ערך תרבותי שראוי להבין. בין שתי המגמות הללו יש קשר, שכן החושב היטב אינו חושב בחלל ריק; הוא חושב היטב בתרבות נתונה. לכן כאשר הוא מתמצא ברעיונות המרכזיים של אותה תרבות, הוא ממילא חושב טוב יותר (א"ד הירש איחד את שתי המגמות האלה במושג אוריינות תרבותית; Hirsch, 1988).

לגישות לחינוך החשיבה יש אפוא הטיה אידאולוגית לעבר תפיסה מסוימת של

בוגר רצוי – חושב היטב. תפיסה זו היא חלק מתפיסה כוללת יותר של "אדם" ושל חיים ראויים. המחלוקת בין הגישות לחינוך החשיבה היא אפוא לא רק אונטולוגית, אלא גם אידאולוגית. אנשים מכריעים לטובת גישה זו או אחרת לחינוך החשיבה גם בגלל "האופק האידאולוגי" שלה. הכרעות אידאולוגיות בחינוך אינן הכרעות "שלא מן העניין"; הן העניין כולו (לם, 2000א).

ההיבט הפרשני

הגישות לחינוך החשיבה הן מכלולים פרשניים שדרכם נראות הסוגיות המרכזיות בחינוך החשיבה. במילים אחרות, הגישות לחינוך החשיבה מפרשות בהתאם להגיון סוגיות מרכזיות בחינוך החשיבה. הבה נדגים זאת בקצרה על שלוש סוגיות – ליקויי חשיבה, מטא־קוגניציה ואינטליגנציה.

ליקויי חשיבה: נקודת המוצא של התחום חינוך החשיבה הן ההבנות האלה: (1) בני אדם אינם חושבים היטב כפי שהיו יכולים; (2) הם סובלים מליקויי חשיבה טיפוסיים (פרקינס וסווארץ, 2000). הגישות לחינוך החשיבה חולקות את ההבנות האלה, אך כל אחת מאפיינת את ליקויי החשיבה בהתאם לפרספקטיבה הפרשנית שלה.

כאשר חשיבה טובה נתפסת כמיומנויות חשיבה, חשיבה לקויה נתפסת כהיעדר של מיומנויות חשיבה או כיישום לקוי שלהן. תאוריות ותוכניות של חינוך החשיבה השייכות לגישות המיומנויות מתריעות בדרך כלל מפני שורה של ליקויים מסוג זה בחשיבה. נכנה אותם **מחדלים**.

כאשר חשיבה טובה נתפסת כנטיית חשיבה, ליקויי חשיבה מתפרשים כמגרעות של האופי האנושי, כנטיית חשיבה "שליליות" (פרקינס כינה אותן מלכודות האינטליגנציה, ומנה ארבע כאלה: נטייה לפזיזות, נטייה לצרות, נטייה לערפול ונטייה לפיזור [פרקינס וסווארץ, 2000; Perkins, 2003: 77] או כ"אגו חלש". תאוריות ותוכניות של חינוך החשיבה השייכות לגישת הנטיית מתריעות מפני שורה של ליקויים כאלה. נכנה אותם **חולשות**.

כאשר חשיבה טובה נתפסת כהבנה של הנושא הנחשב, ליקויי חשיבה מתפרשים כהיעדרה של הבנה כזו או כהבנה משובשת. תאוריות ותוכניות של חינוך החשיבה השייכות לגישת ההבנה מתריעות מפני סוגים שונים של ליקויים מסוג זה. נכנה אותם **אי־הבנה**.

מטא־קוגניציה: חינוך החשיבה חב את קיומו לתכונה מיוחדת זו של החשיבה האנושית: יכולתה לחשוב על עצמה ולנהל את עצמה. תכונה זו לא רק מכוננת את תחומי של חינוך החשיבה, היא גם נחשבת על ידי הגישות לחינוך לתכונה חיונית של חשיבה טובה שיש להקנות, לטפח ולבנות באמצעות מיומנויות, נטיות או הבנה. גישת המיומנויות מעמידה את המטא־קוגניציה על שורה של מיומנויות אשר

שליטה בהן מבטיחה ביצוע יעיל של חשיבה על חשיבה לצורך ניהולה. כיוון שמטא-קוגניציה היא דבר שכולם עושים בזמן זה או אחר, אם כי לא בהכרח באופן מפורש, שיטתי ויעיל, המיומנות המטא-קוגניטיבית היא "מיומנות ניטרלית". גישת הנטיות כוללת את המטא-קוגניציה ברשימת הנטיות שלה. נטייה למטא-קוגניציה היא תכונה מרכזית באופיו האינטלקטואלי או הקוגניטיבי של החושב היטב. על פי גישה זו, אנשים זקוקים לנטייה מיוחדת כדי לחשוב על חשיבתם ולנהל אותה. לכולם יש יכולת לעשות מטא-קוגניציה, אך לא לכולם יש נטייה לממש אותה באופן הולם ותכליתי.

על פי פרשנותה של גישת ההבנה, מטא-קוגניציה היא אפשרית, או לכל הפחות פורייה, כאשר היא מצוידת בהבנה חדשה שאפשר לראות דרכה הבנות קודמות, לתקן ולשכלל אותן. מטא-קוגניציה אינה פעולה ריקה; היא תמיד ובהכרח כרוכה בתוכן מסוים, ורק כאשר תוכן זה מובן יש לה ערך.

אינטליגנציה: כל גישה לחינוך החשיבה סבורה שהיסוד שלה – מיומנויות, נטיות, הבנה – הוא היסוד החשוב ביותר באינטליגנציה האנושית: האינטליגנציה האנושית מבוססת על מיומנויות חשיבה, נטיות חשיבה או הבנה. היסודות מיומנויות והבנה עולים בקנה אחד עם התפיסה המסורתית או ה"קלאסית" של האינטליגנציה (האינטליגנציה היא ישות קבועה, מולדת וניתנת למדידה), וגם עם תפיסות שמרדו בה (למשל תאוריית "האינטליגנציות המרובות" של גרדנר, "התאוריה הטריארכית" של סטרנברג ו"התאוריה הרפלקטיבית" של פרקינס). גם מבחן האינטליגנציה, מבחן האייקו, של התפיסה המסורתית וגם מבחני האינטליגנציה של התפיסות החדשות של האינטליגנציה, בודקים מיומנויות חשיבה והבנה, אך הם אינם בודקים נטיות חשיבה. ההוגים של גישת הנטיות מבקשים אפוא לחולל מהפכה בתפיסת האינטליגנציה ובמבחן הבודק אותה. הם רוצים להעמיד במרכז נטיות חשיבה (בלשונו של רון ריצ'הרט, יש לעבור מאייקו לאינטליגנציה [intellectual character]). למפנה כזה בתפיסת האינטליגנציה, הם טוענים, תהיה השפעה מרחיקת לכת על חינוך החשיבה ועל ההוראה בכלל (Perkins, 1995; Ritchhart, 2002; Tishman, 2000).

ההיבט המטבורי

"מטפורה, מבחינתם של רוב האנשים, היא אמצעי פואטי ועודף רטורי – עניין לשפה חריגה ולא לשפה רגילה", כותבים ג'ורג' לאקוף ומרק ג'ונסון, אך "הדרך שבה אנו חושבים, מה שאנו חווים ומה שאנו עושים בכל יום, הם במידה רבה מאוד עניין של מטפורה" (Lakoff & Johnson, 1980: 3). כך למשל, אנו חושבים וחווים את החשיבה עצמה באמצעות ארבע מטפורות בסיסיות: החשיבה כתנועה (נרדה מנושא לנושא, דילגה על עניין חשוב, הגיעה למסקנה, קפצה למסקנה, שטה על כנפי הדמיון,

הגיעה לכלל החלטה, נתקעה, זרמה); החשיבה בתחושה (רואה את כל התמונה, מבהירה את העניין, שופכת אור על הנושא, מגששת באפלה, מתבוננת, חירשת לדעות הפוכות, מריחה טעות); החשיבה כטיפול בעצמים (שוקלת, חוככת, חותכת, תופסת, קולטת, מחליפה דעות, מעצבת רעיון, משליכה רעיון, מניחה הנחה); החשיבה כאבילה (מעכלת רעיון, נדחית מרעיון, מקיאה רעיונות, מעלה גידה, מזוון לחשיבה) (Lakoff & Johnson, 1999: 235-244). אפשר כמובן לחשוב על מטפורות נוספות לחשיבה. גם מושגים כגון חשיבה עמוקה וחשיבה שטחית מבוססים על מטפורות שהן, בלשונו המטפורית של ריצ'רד רורטי, "מטפורות מתות" – מטפורות שאיננו חשים בהן (המושג מטפורה עצמו – מילולית "לשאת למקום אחר" – מטפורי). כדי להבין תאוריות ואת השאלות שעליהן הן עונות, עלינו לחפש את המטפורות העיקריות המנחות אותן (סטרנברג [2002] יישם את המתודה הזו על התאוריות של האינטליגנציה).

המטפורה העיקרית המנחה את גישת המיומנויות היא ארגז בליים: השכל נתפס כמארוז אמצעים המותאמים לטיפול בבעיות נתונות. הכלים הם אסטרטגיות, טקטיקות, היוריסטיקות, מתודות, רוטינות, דיסציפלינות וכדומה. חשיבה מיומנת פירושה חשיבה העושה שימוש נכון בכלי חשיבה. מטפורה זו של חשיבה טובה כשימוש מיומן בכלים המוחזקים בתודעה מרבה להופיע בכתבי התאורטיקנים של חינוך החשיבה, גם אצל אלה שגישתם אינה גישת מיומנויות מובהקת (ראו דה-בוננו, 1992: 81; טרפינגר, איזאקסן ודורבל, 2000: 13; Reid, 2002: x; Perkins, 1995: 15; Lipman, 1991: 28). המטפורה העיקרית המנחה את גישת הנטיות היא זרמי עומק; זרמים עמוקים, סמויים ובעלי כיוון מוגדר גורפים את החשיבה שלנו. מטפורה זו אינה ננקטת מפורשות, אך אין זה גורע מכוחה; להפך, למטפורות סמויות יש עוצמה רבה יותר ממטפורות גלויות, שכן אי אפשר לבקר ולרסן אותן. מנקודת מבטה של גישת הנטיות החשיבה כפעילות קוגניטיבית היא מעין תופעה על פני השטח שמתחתיה רוחשת הוויה יסודית יותר – נטיות, תכונות, גישות. מי שרוצה לחנך את החשיבה חייב לכוון את פעולתו אל זרמים עמוקים אלה ולא אל פעולותיה עצמן.

המטפורה העיקרית המנחה את גישת ההבנה היא רשת: להבין דבר מה פירושו למקם אותו במארג של משמעויות. מושג כלשהו מובן (לא עד הסוף: הבנה היא תמיד חלקית וניידת; הרשת מתרחבת עד אין-סוף והקשרים משתנים) רק בזיקה למושגים אחרים. חשיבה טובה מותנית ברשת צפופה של מושגים הנוגעים לנושא שעליו חושבים (השור ל-Box-Mansilla & 65: 2001; מרזאנו ואחרים, 432-431: 2000; Gardner, 1998: 174; Fisher, 1990: 85).

ההיבט המעשי

הוגים וחסידיים רבים של חינוך החשיבה רואים בעיני רוחם בית ספר המתרכז כל כולו בפיתוח החשיבה של התלמידים, בית הספר כ"בית חשיבה" (Home for the Mind) כדברי קוסטה (Costa, 1991). בית הספר נתפס בחזונום כחלל ריק שאפשר להכניס לתוכו מטרות חינוכיות, תוכניות לימודים ודפוסי הוראה ככל העולה על הדעת. אך בית הספר אינו חלל ריק. בית הספר הוא חלל מלא; בית הספר במהותו הוא דפוסי פעולה טעוני מושגים. דפוס הפעולה המרכזי ביותר של בית הספר, דפוס הנובע מן המבנה שלו ולא מהיגיון חינוכי כלשהו (לם, 1973: 9-49), הוא דפוס ההוראה (הפרונטלית) השולט בו ונשלט על ידו.

עתה נעשה "ניסוי מחשבה" וננסה להשיב על השאלה מה יקרה לגישות לחינוך החשיבה על מערכי ההוראה שלהן כאשר הן ינסו לחדור אל בית הספר. נראה שהתשובה היא שגישה כלשהי לחינוך החשיבה שתנסה לחדור לבית הספר ולהשתלב בדפוס ההוראה הנוהג בו צפויה ל"סטיית תקן" – סטייה מהיגיונה התקין. לכל גישה צפויה "סטיית תקן" טיפוסית הנובעת מן המפגש בין מהותה ובין מהותו של בית הספר – דפוסי הארגון והפעולה שלו או הסדירויות (regularities) שלו בלשונו של סימור סרסון (Sarason, 1996) – בעיקר דפוס ההוראה שלו (המקבל תמיכה מדפוסי הפעולה האחרים).

מה יקרה לגישת המיומנויות על מערך ההקניה שלה כאשר היא תנסה לחדור לבית הספר ולחולל שינוי בדפוס ההוראה שלו? היא תוסט ממסלולה התקין. נכנה את "סטיית התקן" הטיפוסית של גישת המיומנויות ומערך ההקניה בשם אילוף. כלומר, בלחצו של המבנה הבית ספרי ודפוס ההוראה השולט בו יהפוך מערך ההקניה לדפוס הוראה שיקנה לתלמידים מיומנויות חשיבה באמצעים ביהביריטטיים: חיזוקים חיוביים להתנהגויות רצויות וחיזוקים שליליים להתנהגויות בלתי רצויות. "שיעורי חשיבה" שבהם מורים יקנו מיומנויות חשיבה ייכפו על התלמידים כמו שיעורים אחרים. התלמידים יתרגלו מיומנויות וייבחנו עליהן, ולא יעבירו אותן לתחומי ידע חדשים ולניסיונם. אל תודעתם יידחסו מיומנויות אינטריות המועדות לשכחה מהירה. מה יקרה לגישת הנטיות על מערך הטיפוח שלה כאשר היא תנסה לחדור לבית הספר ולחולל שינוי בדפוס ההוראה שלו? היא תוסט ממסלולה התקין. נכנה את "סטיית התקן" הטיפוסית של גישת הנטיות ומערך הטיפוח בשם הטפה. בלחצו של המבנה הבית ספרי ודפוס ההוראה השולט בו, דפוס הטיפוח ינסה לקצר את התהליך הממושך והמורכב של טיפוח נטיות באמצעות הטפה נמרצת המכוונת לעצב נטיות "מלמטה" – ללא דיון מפורש וביקורתי בהן. דפוסי הפעולה של בית הספר ודפוס ההוראה השולט בו אינם יכולים לטפח נטיות חשיבה כגון נטייה לחשיבה מעמיקה, פתוחה, יצירתית, ביקורתית וכדומה. הם יכולים – כאשר הם מתבקשים לאמץ מטרה זו – רק להטיף

להן ולנסות להקנותן באופן ישיר כמו ידע ומיומנויות, כלומר בעזרת אמצעי ענישה ותגמול מקובלים. טיפות נטיות חשיבה מצריך דפוסי פעולה והוראה אחרים, מנוגדים לחינוך הבית ספרי.

מה יקרה לגישת ההבנה על דפוס הבנייה שלה כאשר היא תנסה לחדור לבית הספר ולחולל שינוי בדפוס ההוראה שלו? היא תסטה ממסלולה התקין. נכנה את "סטיית התקן" הטיפוסית של גישת ההבנה ומערך הבנייה שלה בשם הרצאה. בלחצו של המבנה הבית ספרי ודפוס ההוראה השולט בו, דפוס הבנייה יחזור לקיצור תהליכים: במקום לנסות להניע תלמידים לבנות הכנות של מושגים ורעיונות, תהליך אישי ממושך שאינו ניתן לניהול מלא מבחוץ, הוא ימסור אותם על בסיס ההנחה (המאגית) ששמיצה שלהם כמוהו כהבנה שלהם. דפוסי הפעולה וההוראה של בית הספר – ההוראה הפרונטלית, הצורך "לכסות את החומר", מקצועות הלימוד הרבים, הנושאים הרבים שיש לכסות, הבחינות הבודקות יכולת למחזור פרטי ידע ועוד – אינם בנויים להורות לשם הבנה. כאשר הם מאמצים מטרה זו, הם חייבים לסלף אותה.

המסקנה מניסוי המחשבה המכונה "מה יקרה לגישות לחינוך החשיבה כאשר הן ייכנסו לבית הספר" היא שהחזון הממריץ הוגים וחסידים של חינוך החשיבה של בית הספר המצוי כהכלאה מוצלחת בין חינוך החשיבה (בגישה זו או אחרת) לחינוך הבית ספרי הוא בלתי מעשי. אי אפשר לעסוק בחינוך החשיבה במקום המכונה בית ספר. "בית הספר", כתב אלפי קון, "נועד ליצור אנשים מאמינים, לא אנשים חושבים" (2002: 140). בין הגיונו של חינוך החשיבה, על שלוש גישותיו, ובין הגיונו של בית הספר יש סתירה חזיתית. בית הספר כמקום המפתח חשיבה חייב להיות שונה באופן מהותי, מבני, מבית הספר המצוי. בית ספר כזה ממתין עדיין למציאיו (ראו באסופה זו "בית חשיבה: תנאים לחשיבה מעורבת").

סיכום ביניים

לא כל התאוריות של חינוך החשיבה משקפות גישה אחת; חלקן משקפות שתי גישות או שלוש. גם בתאוריות אקלקטיות כאלה משתקפת בדרך כלל גישה אחת דומיננטית. העובדה שבתאוריות ובתוכניות מסוימות באות לידי ביטוי שתיים או שלוש גישות לחינוך החשיבה מראה שהגישות הן טיפוסים אידאליים; כל גישה היא "מודל טהור" או "הגיונה הפנימי של תופעה שנמתח עד הסוף" (ארוך, 1993: 503).

אנו יכולים לחשוב על הגישות לחינוך החשיבה לא רק כעל "טיפוסים אידאליים" של חינוך החשיבה, אלא גם כעל מטא-תאוריות של חינוך החשיבה. התאוריות והתוכניות של חינוך החשיבה מתמיינות בהתאם לשלוש מטא-תאוריות: גישת המיומנויות, גישת הנטיות וגישת ההבנה. כל התאוריות הטוענות שמיומנויות חשיבה הן היסוד של חשיבה טובה שייכות לגישת המיומנויות; כל התאוריות הטוענות שנטיות חשיבה הן

היסוד של חשיבה טובה שייכות לגישת הנטיות; כל התאוריות הטוענות שהבנה היא היסוד של חשיבה טובה שייכות לגישת ההבנה. העובדה שתאוריות שייכות לגישה או למטא-תאוריה אחת אינה מוציאה מכלל אפשרות מחלוקת ביניהן. הן יכולות לצדד במיומנויות או בנטיות או בהבנות מסוגים שונים. לדוגמה, גם הלוגיקה הפורמלית והלא פורמלית וגם "תפיסת הכלים" של דה-בונו שייכות לגישת המיומנויות, אך דה-בונו מבקר בחריפות את הוראת הלוגיקה כאמצעי לפיתוח החשיבה. המחלוקת בתחומו של חינוך החשיבה היא אפוא "דו-מפלסית": בין מטא-תאוריות (הגישות) ובין תאוריות הכלולות באותה מטא-תאוריה (גישה), מה שמבליט את האשליה הרווחת שחינוך החשיבה הוא תחום הרובר בקול אחד. אנו יכולים לתמצת את המחלוקת בין הגישות לחינוך החשיבה על בסיס הפתגם הסיני החביב על אנשי חינוך "תנו לאדם דג, הוא ישבע ליום אחד; תנו לאדם חכה, הוא ישבע לשארית חייו". הסיסמה של גישת המיומנויות היא "תנו לילד חכה!"; הסיסמה של גישת הנטיות היא "תנו לילד פיתיון!"; והסיסמה של גישת ההבנה היא "תנו לילד דג!" או נכון יותר: "תנו לילד התמצאות בשדות הריגו" גישת המיומנויות גורסת כי על חינוך החשיבה לתת לילדים כלים (חכה) לעיסוק בידע מכל סוג, ולא פריטי ידע (דגים); גישת הנטיות גורסת כי על חינוך החשיבה לתת לילדים מניע (פיתיון) להפעיל מיומנויות חשיבה כאלה או אחרות, או לחשוב באורח כזה או אחר, או בכלל לחשוב; גישת ההבנה טוענת שעל חינוך החשיבה לתת לילדים הבנה של תחומי הידע שאליהם שייכים הנושאים שהם חושבים עליהם.

שתי שאלות יסודיות

עולות עתה שתי שאלות יסודיות, אחת עיונית ואחת מעשית: 1. מדוע שלוש גישות – לא פחות ולא יותר? 2. מה עושים בכיתה – משלבים את הגישות, נותנים עדיפות לגישה אחת או משהו אחר?

תשובה אפשרית על השאלה הראשונה היא כזו: יש שלוש גישות לחינוך החשיבה משום שכל יסוד מכונן של חשיבה טובה – מיומנויות, נטיות, הבנה – מיועד לשיפור רכיב מסוים בחשיבה. מיומנויות מיועדות לשיפור הרכיב של מהלכי חשיבה (דירוג, ניתוח, השוואה, היסק וכדומה); נטיות מיועדות לשיפור הרכיב של ההנעה לחשיבה – חשיבה איכותית (מעמיקה, ביקורתית וכו'); הבנה באה לשפר את הרכיב של "החזקת" התוכן (שכן אין חשיבה ללא תוכן, ידע). חינוך החשיבה נותן אפוא מנייה (מיומנויות, נטיות והבנה) של חשיבה טובה ליסודות החשיבה. המנ"ה היא בינה מלאכותית הניתנת לבינה הטבעית; לאחר שהיא מוטמעת ביסודות החשיבה היא הופכת לחלק מהם, לבינה טבעית, ואינה מורגשת או נחשבת יותר (לכן פרקינס מדבר על "חשיבה נטולת

חשיבה", כלומר על חשיבה טובה שאינה מודעת לרכיבים שתומכים בה. Harpaz, (2014: Foreword).

ומה עושים מחר בכיתה? אני בעד גישת ההבנה משלושה טעמים לפחות. **טעם פרקטי:** אנחנו מדברים על חינוך החשיבה בעיקר בהקשר מסוים – בתי הספר. בבתי הספר מלמדים ידע. ידע צריך ללמד לשם הבנה! זה מובן מאליו, לא? לא. בדרך כלל הידע בבית הספר נלמד לצורך זכירה לקראת בחינה, ולא להבנה. בית הספר מחנך לאי־הבנה, כלומר מטרל את היכולת ואת הנטייה להבין (לם [2001] כתב שבית הספר מחנך לבורות. בורות, כמו אי־הבנה, צריכה חינוך). **טעם תאורטי:** מחקרים, בעיקר על חשיבת מומחים, אנשים החושבים היטב בתחומם, מלמדים שהבנה של ידע היא הבסיס לחשיבה טובה. חינוך החשיבה ביקש לעקוף את הידע, להקנות מיומנויות חשיבה כלליות ולטפח נטיות חשיבה כלליות, אך חזר לידע – ידע מובן; ידע מובן הוא בסיס לחשיבה טובה. **טעם פדגוגי:** חינוך החשיבה הוא מטרת חינוך חשובה, אך לא מטרת החינוך החשובה ביותר; "הוא בשורה ראשונה, אך לא בראש הטור", כדברי פרקינס. חינוך בגישת ההבנה הוא חינוך עם ערך מוסף, שכן הוא מצרף לפיתוח החשיבה גם הבנה של תכנים בעלי ערך.

עם זאת איני גורס חינוך בגישת ההבנה בלבד, אלא חינוך בגישת החסות: כחסותם של גישת ההבנה ומערך הבנייה יש להקנות מיומנויות חשיבה ולטפח נטיות חשיבה.

סיכום

כאשר אנו זורקים לחלול של חינוך החשיבה את השאלה העיקרית, השאלה שכל תאוריה או תוכנית של חינוך החשיבה מתמודדת עמה באופן מפורש או מובלע – מהו היסוד המכוון חשיבה טובה וכיצד מפתחים אותו – אנו מקבלים שלוש תשובות. כל תשובה מתחזה לתשובה אחת ויחידה – "התשובה הנכונה". כל תשובה מכוננת גישה לחינוך החשיבה. גישה לחינוך החשיבה היא מסגרת מושגית לכידה שמטרתה להנחות את פיתוח אחד היסודות של חשיבה טובה. במילים אחרות, גישה לחינוך החשיבה = יסוד של חשיבה טובה + מערך הוראה. הגישות לחינוך החשיבה אינן מודעות לעצמן ואינן מגובשות; אילו היו כאלה, העבודה שנעשתה כאן הייתה מיותרת. עם זאת מטרת העבודה שנעשתה כאן לא הייתה למצוא או להמציא גישות לחינוך החשיבה, אלא לנסות ולהסביר את התחום, למפות אותו מבחינה מושגית, כדי לסלק את העמימות המאיימת על קיומו או לכל הפחות על התפתחותו ויישומו. המפה המושגית שהוצעה כאן עשויה לפתוח מרחב לפיתוח תאורטי נוסף של התחום ולאפשר יישום אפקטיבי יותר שלו בהוראה.

נסכם בטבלה הבאה:

גישות			
מאפיינים	גישת המיומנויות	גישת הנטיות	גישת ההבנה
מה מכונן חשיבה טובה: היסודות	מיומנות: כלי חשיבה המופעלים ביעילות – באופן מהיר ומדויק	נטייה: תכונה המשפיעה באופן מיוחד על החשיבה, תכונה קוגניטיבית; דפוס חשיבה חדור הנעה "מלמעלה"	הבנה: יכולת למקם רעיונות ומושגים בהקשר, ליישם אותם במצבים חדשים ולבצע אתם מהלכי חשיבה (ביצועי הבנה)
הבחנה בסיסית	מיומנויות ניטרליות מיעילות; מיומנויות נורמטיביות מעצבות	נטיות חשיבה; נטייה לחשיבה	הבנה טובסטנטיבית; הבנה רפלקטיבית
כיצד מפתחים את היסודות: מערכי ההוראה	מערך ההקניה: סידור של מיומנויות חשיבה בטקסונומיה (ארגון הידע), הדגמה (פעילות מורה) ותרגול (פעילות תלמידים)	מערך הטיפוח: עיסוק מפורש בנטיות חשיבה (ארגון הידע), מופת (פעילות מורה), הזדהות והפנמה (פעילות תלמידים)	מערך הבנייה: "רעיונות גדולים" (ארגון הידע), עירור וערעור (פעילות מורה), למידה חקרנית (פעילות תלמידים)
זיקות אידאולוגיות: החושב הרצוי	חושב יעיל ומעשי	חושב חכם	חושב משכיל או מומחה
ליקויי חשיבה טיפוסיים	מחדלים: היעדר מיומנויות חשיבה או יישום לקוי שלהן	חולשות: נטיות חשיבה שליליות	איהבנה: הבנות שגויות או נאיביות
מטא-קוגניציה	מטא-קוגניציה היא מיומנות חשיבה	מטא-קוגניציה היא נטיית חשיבה	מטא-קוגניציה היא הבנה
אינטליגנציה	האינטליגנציה עשויה ממיומנויות חשיבה	האינטליגנציה עשויה מנטיות חשיבה	האינטליגנציה עשויה מהבנה
מטפורות לחשיבה טובה	ארגז כלים	זרמי עומק	רשת
"סטיית תקן"	אילוף	הטפה	הרצאה
סיסמה	תנו לילד דגים!	תנו לילד פיתיון!	תנו לילד התמצאות בשדות הדיגי!

גישות			מאפיינים תאוריות, תוכניות, רעיונות: דוגמאות
גישת ההבנה	גישת הנטיות	גישת המיומנויות	
<p>פרקינס, גרדנר ועמיתים – הוראה לשם הבנה ברוקס וברוקס – הוראה קונסטרוקטיביסטית ויגניס ומקטאי – הבנה כמתווה פול – חשיבה ביקורתית במובן חזק מקפק – הבנה של דיסציפלינות סמית' – הבנה כבסיס לחשיבה טובה ליפמן – פילוסופיה לילדים בראון – קהילת לומדים מרזאנו – ממדי הלמידה הרפז ועמיתים – הוראה ולמידה בקהילת חשיבה</p>	<p>פרקינס – תאוריית נטיות של חשיבה טישמן – הכיתה החושבת קוסטה – הרגלי חשיבה סטרנברג – אינטליגנציה מצליחה ברון – תאוריית נטיות של רציונליות לנגר – mindfulness ברל – thoughtfulness סמית' – נטיות חשיבה פשיונה – נטיות של חשיבה ביקורתית פסמור – חשיבה ביקורתית כתכונה מרזאנו – ממדי הלמידה סיגל – הרוח הביקורתית גולמן – אינטליגנציה רגשית</p>	<p>דה-בונו – CoRT אניס – טקסונומיה של חשיבה ביקורתית באייר – הוראה ישירה של מיומנויות חשיבה פרקינס וסווארץ – מארגני חשיבה סווארץ ופרקס – מיוזג פרקינס – מסגרות חשיבה סטרנברג – אינטליגנציה מיושמת טרפינגר, איזאקסן ודורבל – פתרון בעיות יצירתי ג'ונסון ובליייר – לוגיקה לא פורמלית סיגל – תפיסת הנימוקים של חשיבה ביקורתית פוירשטיין – העשרה אינסטרומנטלית כהן – פיתוח כושרי חשיבה ווימבי ולוקהד – פתרון בעיות והבנה מרזאנו ועמיתים – ממדי החשיבה מרזאנו – ממדי הלמידה דיאנה קון – מיומנויות של חקירה וטיעון</p>	

מקורות

- אניס, רוברט (1996). טקסונומיה של נטיות ויכולות של חשיבה ביקורתית. בתוך יורם הרפז (עורך), **חינוך לחשיבה ביקורתית** (עמ' 54-76). ירושלים: מאגנס ומכון ברנקו וייס.
- ארון, ריימון (1993). **ציוני דרך בהגות הסוציולוגית** (קרלה פרלשטיין, מתרגמת). תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- בן-דוד, יהודה (2016). הבנה איכותית: מחשבות על חינוך בעקבות ויטגנשטיין. בתוך יורם הרפז (עורך), **להבין הבנה, ללמד להבין: מושגים ומעשים** (עמ' 30-40). תל אביב: מכון מופ"ת.
- גלייזר, רוברט (1998). חינוך וחשיבה: תפקיד הידע. **חינוך החשיבה**, 16, 17-30.
- גרנר, הווארד (1996). **אינטליגנציות מרובות: התיאוריה הלבנה למעשה** (אמיר צוקרמן, מתרגם). ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- דה-בוננו, אדוארד (1994). **למד את ילדך לחשוב** (דליה שרון, מתרגמת). ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- דה-בוננו, אדוארד (1995). **יצירתיות רצינית: שימוש בחשיבה לטראלית ליצירת רעיונות חדשים** (דליה שרון, מתרגמת). ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- הרפז, יורם (2000א). לקראת הוראה ולמידה בקהילת חשיבה. בתוך הרפז יורם (עורך), **הוראה ולמידה בקהילת חשיבה: בדרך לבית ספר הושב** (עמ' 6-31). ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- הרפז, יורם (2000ב). גישות משלימות לחינוך החשיבה: נופי מחשבת דיוויד פרקינס על חינוך לחשיבה טובה. בתוך יורם הרפז (עורך), **דיוויד פרקינס ועמיתים, נופי החשיבה: מאמרים על חינוך לחשיבה טובה** (עמ' ix-iv). ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- הרפז, יורם (2005א). **חבה, פיתיון ודגים: גישות לחינוך החשיבה**. ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- הרפז, יורם (2005ב). חינוך החשיבה: מיומנויות, נטיות, הבנה. בתוך דוד גורדון (עורך), **מקצועות לימוד במבחן: חלופות להוראה הקונבנציונלית בבית הספר** (עמ' 150-187). תל אביב וירושלים: הקיבוץ המאוחד ומכון ון ליר.
- הרפז, יורם (2005ג). לקראת ביסוס אונטולוגי של הגישות לחינוך החשיבה. בתוך מרדכי ניסן ועודד שרמר (עורכים), **מעשה בחינוך: קובץ מחקרים לכבוד שלמה פוקס** (עמ' 381-416). ירושלים: מוסד ביאליק.
- הרפז, יורם (2014). הוראת החשיבה: ההיבט האידיאולוגי. גילוי דעת, 5, 65-92.
- ווימבי, ארתור ולוקה, ג'ק (2001). **פתרון בעיות והבנה** (דליה שרון, מתרגמת). ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- טישמן, שרי, פרקינס, דיוויד וג'יי, איילין (1996). **הביתה החושבת: למידה והוראה בתרבות של חשיבה** (דליה שרון, מתרגמת). ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- טרפינגר, דונלד ג'יי, איזאקסן, סקוט ג' ודורבל, בריאן (2000). **פתרון בעיות יצירתי** (מיה ברזלי, מתרגמת). ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- לם, צבי (1973). **ההגיונות הכותרים בהוראה**. בני ברק: ספרית פועלים.
- לם, צבי (2000א). מעמד הדעת בתפיסות הרדיקליות של החינוך. בתוך הרפז יורם (עורך), **צבי לם – לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות** (עמ' 69-87). בני ברק: ספרית פועלים.
- לם, צבי (2000ב). האידיאולוגיות ומחשבת החינוך. בתוך הרפז יורם (עורך), **צבי לם – לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות** (עמ' 217-254). בני ברק: ספרית פועלים.

לם, צבי (2001). דעת ובורות כתוצרי בית הספר. בתוך יורם הרפז, אמנון כרמון, אבי קפלן ואבי ועשור (עורכים), הנעה ללמידה: תפיסות חדשות של מוטיבציה (עמ' 144-151). ירושלים: מכון ברנקה וייס.

מקפק, ג'ון (1996). המשמעות של חשיבה ביקורתית. בתוך יורם הרפז (עורך), חינוך לחשיבה ביקורתית (עמ' 77-94). ירושלים: מאגנס ומכון ברנקה וייס.

מרוזנו, רוברט [ואחרים] (2002). ממדי החשיבה: מסגרת לתוכנית לימודים ולהוראה (ענת זיידמן, מתרגמת). ירושלים: מכון ברנקה וייס.

סטרנברג, רוברט (2002). מטפורות לחשיבה: תאוריות על טבעה של האינטליגנציה האנושית (אמיר צוקרמן, מתרגם). ירושלים: מכון ברנקה וייס.

סיגל, הרווי (1996). תפיסת הנימוקים [של חשיבה ביקורתית]. בתוך יורם הרפז (עורך). חינוך לחשיבה ביקורתית (עמ' 95-117). ירושלים: מאגנס.

סלומון, גבריאל ופרקינס, דייוויד (2000). למידה בארץ הפלאות: מה מחשבים באמת מציעים לחינוך. בתוך יורם הרפז (עורך), דייוויד פרקינס ועמיתים, נופי החשיבה: מאמרים על חינוך לחשיבה טובה (עמ' 423-450). ירושלים: מכון ברנקה וייס.

פול, ריצ'רד (1995). חשיבה דיאלוגית: חשיבה ביקורתית מהותית לרכישת ידע ותשוקות רציונליות. חינוך החשיבה, 4, 3-13.

פול, ריצ'רד (1996). ללמד חשיבה ביקורתית במובן החזק: ללכת אל מעבר לתמונות עולם. בתוך יורם הרפז (עורך), חינוך לחשיבה ביקורתית (עמ' 132-149). ירושלים: מאגנס ומכון ברנקה וייס.

פוסטמן, ניל (1998). קץ החינוך: הגדרה מחודשת למטרות בית הספר (אמיר צוקרמן, מתרגם). תל אביב: ספרית פועלים.

פרקינס, דייוויד (1998). לקראת בית-ספר חכם: מאימון הזיכרון לחינוך החשיבה (אמיר צוקרמן, מתרגם). ירושלים: מכון ברנקה וייס.

פרקינס, דייוויד, ג'יי, איילין וטישמן, שרי (2000). מעבר ליכולות: תיאוריית נטיות של חשיבה. בתוך יורם הרפז (עורך), דייוויד פרקינס ועמיתים, נופי החשיבה: מאמרים על חינוך לחשיבה טובה (עמ' 69-101). ירושלים: מכון ברנקה וייס.

פרקינס, דייוויד (2000). מהי הבנה? בתוך יורם הרפז (עורך), דייוויד פרקינס ועמיתים, נופי החשיבה: מאמרים על חינוך לחשיבה טובה (עמ' 315-338). ירושלים: מכון ברנקה וייס.

פרקינס, דייוויד וסווארץ, רוברט (2000). תשעת היסודות של החינוך לחשיבה. בתוך יורם הרפז (עורך), דייוויד פרקינס ועמיתים, נופי החשיבה: מאמרים על חינוך לחשיבה טובה (עמ' 105-141). ירושלים: מכון ברנקה וייס.

פרקינס, דייוויד וסלומון, גבריאל (2000). האם מימננויות קוגניטיביות הן תלויות הקשר? בתוך יורם הרפז (עורך), דייוויד פרקינס ועמיתים, נופי החשיבה: מאמרים על חינוך לחשיבה טובה (עמ' 385-422). ירושלים: מכון ברנקה וייס.

קון, אלפי (2002). החינוך שילדינו ראויים לו (אמיר צוקרמן, מתרגם). בני ברק: ספרית פועלים. קוסטה, ארתור (1997). בית הספר כחממה לחשיבה. חינוך החשיבה, 11-12, 5-14.

Adler, Mortimer (1982). *The Paideia Proposal: An Educational Manifesto*. New York: Macmillan.

Barber, Michael (1997). *The Learning Game: Arguments for an Education Revolution*. London, England: Victor Gollancz.

- Baron, Jonathan (1985). *Rationality and Intelligence*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Baron, Jonathan (2001). Actively Open-Minded Thinking. In Arthur Costa (Ed.), *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking* (pp. 76-79) (3rd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
- Bereiter, Carl, & Scardamalia, Marlene (1993). *Surpassing Ourselves: An Inquiry into the Nature and Implication of Expertise*. Chicago: Open Court.
- Beyer, Barry (1987). *Practical Strategies for the Teaching of Thinking*. Boston: Allyn And Bacon.
- Beyer, Barry (1988). Developing a Scope and Sequence for Thinking Skills Instruction. *Educational Leadership*, 45(7), 26-30.
- Bransford, John, Brown, Ann, & Cocking, Rodney (Eds.). (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Brown, Ann, & Campione, Joseph (1990). Communities of Learning and Thinking, or a Context by Any Other Name. In Deanna Kuhn (Ed.), *Developmental Perspectives on Teaching and Learning Thinking Skills*. Basel, Switzerland: Karger.
- Costa, Arthur (1991). *The School as a Home for the Mind*. Palatine, IL: Skylight Publishing.
- Costa, Arthur (Ed.). (2001). *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking*. Alexandria, VA: ASCD.
- Costa, Arthur, & Kallick, Bena (Eds.). (2000). *Discovering and Exploring the Habits of Mind*. Alexandria, VA: ASCD.
- De Bono, Edward (1970). *Lateral Thinking: Creativity Step by Step*. New York: Harper & Row.
- Dewey, John (1973). *How We Think*. Boston: Houghton Mifflin.
- Duckworth, Eleanor (1996). *"The Having of Wonderful Ideas" and Other Essays on Teaching and Learning*. New York: Teachers College Press.
- Egan, Kieran (1997). *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding*. Chicago: University of Chicago Press.
- Esterle, John, & Clurman, Dan (1993). *Conversations With Critical Thinkers*. San Francisco, CA: Whitman Institute.
- Fenstermacher, Garry, & Soltis, Jonas (1986). *Approaches to Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Fisher, Robert (1990). *Teaching Children to Think*. London, England: Stanley Thornes.
- Gardner, Howard (1991). *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*. New York: Basic Books.
- Gardner, Howard (1999). *The Disciplined Mind: What All Students Should Understand*. New York: Simon & Schuster.

- Gardner, Howard, & Boix-Mansilla, Veronica (1994). Teaching for Understanding-- Within and across Disciplines. *Educational Leadership*, 51(5), 14-18.
- Glatthorn, Allan, & Baron, Jonathan (1991). The Good Thinker. In Arthur Costa (Ed.), *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking* (pp. 63-67). Alexandria, VA: ASCD.
- Halpern, Diane (1996). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Harpaz, Yoram (2005). Teaching and Learning in a Community of Thinking. *Journal of Curriculum and Supervision*, 20(2), 136-157.
- Harpaz, Yoram (2007). Approaches to the Teaching of Thinking: Toward a Conceptual Mapping of the Field. *Teachers College Record*, 109(8), 1845-1874.
- Harpaz, Yoram, & Lefstein, Adam (2000). Communities of Thinking. *Educational Leadership*, 58(3), 54-57.
- Harpaz, Yoram (2014). *Teaching and Learning in a Community of Thinking: The Third Model*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Harpaz, Yoram (2015). Teaching Thinking: Ideological Perspective. In Wenger, Rupert, Li, Li, & Kaufman, James (Eds). *The Routledge International Handbook of Research on Teaching Thinking* (pp. 29-45). NY: Routledge.
- Hattie, John, & Yates, Gregory (2014). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. London, England: Routledge.
- Hirsch, Eric Donald (1987). *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. New York: Vintage Books.
- Kuhn, Deanna (2005). *Education for Thinking*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lakoff, George, & Johnson, Mark (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, George, & Johnson, Mark (1999). *Philosophy in the Flesh*. New York: Basic Books.
- Lipman, Mathew (2003). *Thinking in Education* (2nd ed.). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- McPeck, John (1994). Critical Thinking and the "Trivial Pursuit" Theory of Knowledge. In Kerry Walters (Ed.). *Re-Thinking Reason: New Perspectives on Critical Thinking* (pp. 101-118). Albany, NY: State University of New York Press.
- Nickerson, Raymond, Perkins, David, & Smith, Edward (Eds.). (1985). *The Teaching of Thinking*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Paul, Richard (1993). *Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World* (pp. 229-236). Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Perkins, David (1995). *Outsmarting IQ: The Emerging Science of Learnable Intelligence*. New York: Free Press.

- Perkins, David (2003). *King Arthur's Round Table: How Collaborative Conversations Create Smart Organizations*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Perkins, David, Tishman, Shari, Ritchhart, Ron, Donis, Kiki, & Andrade, Al (2000). Intelligence in the Wild: A Dispositional View of Intellectual Traits. *Educational Psychology Review*, 12(3), 269-293.
- Postman, Neil (1979). *Teaching as a Conserving Activity*. New York: Delacorte Press.
- Reid, Stephen (2002). *How to Think: Building Your Mental Muscle*. London, England: Prentice Hall.
- Resnick, Lauren (1987). *Education and Learning to Think*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Ritchhart, Ron (2002). *Intellectual Character: What It Is, Why It Matters, and How to Get It*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sarason, Seymour (1996). *Revisiting "The Culture of School and the Problem of Change"*. New York: Teachers College Press.
- Scheffler, Israel (1989). *Reason and Teaching* (pp. 67-81). London, England: Routledge & Kegan Paul.
- Siegel, Harvey (1988). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*. New York: Routledge.
- Smith, Frank (1990). *To Think*. New York: Teachers College Press.
- Sternberg, Robert (1984). How Can We Teach Intelligence? *Educational Leadership*, 39(1), 38-48.
- Sternberg, Robert (1987). Questions and Answers About the Nature and Teaching of Thinking Skills. In Joan Baron & Robert Sternberg (Eds.), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice* (pp. 251-260). New York, NY: W. H. Freeman and Co.
- Sternberg, Robert (1991). Intelligence Applied: A Triarchic Program for Training Intellectual Skills. In Arthur Costa (Ed.), *Developing Minds: Programs for Teaching Thinking* (pp. 79-84). Alexandria, VA: ASCD.
- Sternberg, Robert, & Spear-Swerling, Louise (1996). *Teaching for Thinking*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Sternberg, Robert, & Grigorenko, Elena (2000). *Teaching for Successful Intelligence*. Arlington Heights, IL: SkyLight.
- Swartz, Robert & Parks, Sandra (1994). *Infusing the Teaching of Critical and Creative Thinking into Content Instruction*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Books and Software.
- Swartz, Robert, Costa, Arthur, Beyer, Barry, Reagan, Rebecca, & Kallick, Bena (2008). *Thinking-Based Learning: Promoting Quality Student Achievement in the 21st Century*. New York: Teachers College Press.
- Tishman, Shary (2000). Why Teach Habits of Mind? In Arthur Costa & Bena Kallick (Eds.), *Discovering and Exploring the Habits of Mind* (pp. 41-61). Alexandria, VA: ASCD.

הבנה מיוחסת הארות על הבנה*

להבין דבר מה (תופעה או מושג) פירושו לייחס אותו לדבר אחר (תופעות או מושגים). רק במערכת יחסים, מתוך קשרים וזיקות, דבר מקבל מובן ונעשה מובן. נגיד שנתקעתם בפקק תנועה ואתם מנסים להבין מה קורה. מה אתם מנסים לעשות? יחסים; אתם מנסים לייחס את הפקק לעובדות אחרות – "הרמזור לא עובר", תאונה בצומת", "עבודות בכביש" וכדומה. או נניח שאתם מנסים להבין את המושג מגדר. מה אתם מנסים לעשות? יחסים; לייחס את המושג למושגים אחרים – מיניות, זהות, הבניה חברתית וכדומה. הבנה חלה על יחסים; יחסים הם התוכן של הבנה. במקום שאין בו יחסים, כלומר במקום שבו תופעות ומושגים אינם מתייחסים לתופעות ולמושגים אחרים, אין הבנה. אם הבנה הייתה מוצר שצריך למתג בעזרת סיסמה קליטה, נעל ספורט למשל, היינו ממתגים אותה בעזרת הסיסמה: Just connect! גם להבין הבנה משמעו לייחס הבנה למושגים אחרים. עד כה ייחסנו אותה למושג אחד הלוכד את מהותה – יחסים. עתה בואו נייחס אותה למושגים אחרים שיאירו עליה מזוויות שונות ויעמיקו את הבנתה.

הבנה וסוגי יחסים

ישנם סוגים שונים של יחסים שהבנה "מבינה". היחס הנפוץ ביותר (וכנראה החשוב ביותר להישרדות) הוא היחס סיבה-תולדה. "להבין דבר מה", כתב ג'ון דיואי בספרו *How We Think* ("כיצד אנו חושבים"), "פירושו להבין למה הוא גורם ומה גורם

* גרסה ראשונה של המאמר התפרסמה בשני חלקים בהד החינוך, אוקטובר 2013: 32-35, 96-99.

לו עצמו". החיפוש אחר קשר סיבתי, הראה ז'אן פיאז'ה (שהחיל את הקטגוריות של עמנואל קאנט, וביניהן קטגוריית הסיבתיות, על תודעתם הרכה של תינוקות), מתחיל בגיל קטן מאוד. תינוק חש במשהו ומחפש מה גרם לו ולמה הוא עצמו גורם. כאשר אנחנו מגלים יחס סיבתי, דעתנו נחה; יש סדר בעולם, לדברים יש סיבות.

ישנם גם יחסים אחרים שההבנה חלה עליהם. תחומי הדעת והיצירה השונים מתרכזים בסוגים שונים של יחסים: מתמטיקה – יחסים מספריים; פואטיקה – יחסים מילוליים; אסתטיקה – יחסים צורניים; ארכיטקטורה – יחסים מרחביים; מוזיקה – יחסים צליליים; לוגיקה – יחסים היסקיים וכן הלאה.

מומחים בתחומם, בהבדל מהדיוטות, יוצרים בתודעתם יחסים עשירים ומתחכמים בין מושגים – יש להם רשתות מושגיות מסועפות והם נעים עליהן בגמישות, כמו עכביש על קוריו. מומחיות ניכרת אפוא לא רק בכמות הידע אלא בעיקר בארגון הידע. במילים אחרות, המומחים מבינים בתחומם, מתמצאים בו, מפלסים ומקצרים דרכים, משום שיש להם מפות מושגיות משוכללות, כלומר הם מבינים.

הבנה ומיקום בהקשר

"שערה אחת על הראש זה מעט; שערה אחת במרק זה הרבה" – שערה אחת בעלת שתי משמעויות הפוכות (שתייהן עצובות). להבין דבר מה פירושו להבין את משמעותו; המשמעות מכוננת על ידי ההקשר.

בלשונו של ג'ון דיואי מתוך הספר המוזכר לעיל: "מטרתו של כל ידע היא להבין את המשמעות של דברים ואירועים, ותהליך זה פירושו הוצאתם מבידודם הגולמי וראייה שלהם כחלקים מתוך מכלול גדול יותר שהם מציעים, אשר בתורו מצדיק, מסביר ומפרש אותם, כלומר נותן להם משמעות".

בן-גוריון, כך מספרים, ידע לספר רק בדיחה אחת, והוא הרבה לספר אותה לאורחיו: יהודי נרגן אחד הסכים ללכת להצגת קרקס לאחר שחבריו הפצירו בו. בשיאה של ההצגה עלה לוליינן על אופניו ורכב על חבל מתוח בגובה רב תוך כדי נגינה בכינור. "נו, מה אתה אומר?" שאלו החברים את היהודי הנרגן. "יהודי מנוחין הוא לא!" הוא השיב. מה מצחיק? אי-הבנת ההקשר. לנגינה בכינור בקרקס ולנגינה בכינור באולם קונצרטים יש משמעויות שונות. הלוליינן הוצא מהקשרו.

המובן אינו מוצפן בדבר עצמו אלא בהקשרו, כלומר להבין פירושו למקם בהקשר, ובהקשר נכון. אפשר למקם תופעה או מושג בהקשרים מתאימים ובהקשרים לא מתאימים. מי שמקם בהקשר לא מתאים אינו מבין. תנאי בסיסי להבנה הוא רגישות להקשר.

מה הקשר בין הבנה כייחוס ובין הבנה כמיקום (בהקשר)? קשר הדדי: היחסים לשם הבנה שאנחנו יוצרים בין תופעות או מושגים מותנים בהקשר. בהקשר של הקרקס,

ההישג של הלולייין אינו באיכות הנגינה אלא בתנאים לנגינה. כמו כן היחסים שאנחנו יוצרים מכוננים הקשרים, רשתות מושגיות שלווכרות ומבינות תופעות ומושגים.

הבנה והמצאה

האם הבנה במובן של ייחוס ומיקום היא גילוי או המצאה? האם האיש ההוא שנתקע בפקק התנועה גילה יחס סיבתי בין הפקק לעובדות אחרות או יצר אותן? וזה שהבין את המושג מגדר באמצעות מיקומו בהקשר מושגי מסוים – האם הוא גילה או המציא את ההקשר?

השאלה הזאת מעסיקה בעיקר את הפילוסופים. הם רוצים לדעת מה באמת קיים בעולם ומתגלה על ידינו ומה אנחנו ממציאים ומכניסים לתוכו. ככלל, מדענים חושבים שיחסים, בעיקר יחסים סיבתיים, מגלים; וזה התפקיד שלהם – לגלות יחסים סיבתיים במציאות. פילוסופים, מאז עמנואל קאנט ועד ימי ה"פוסט" שלנו, חושבים שבני אדם ממציאים יחסים סיבתיים ויחסים אחרים ומחזירים אותם למציאות, כלומר למציאות המומצאת (מציאות = המצאה; פיאז'ה, שהיה קצת מדען וקצת פילוסוף, כתב ספר בשם "להבין זה להמציא").

מצאה או המצאה, בכל פעולת הבנה יש יסוד כלשהו של יצירה. היחסים שהבנה חלה עליהם אינם נראים (אף על פי שאומרים I see, ומסגירים הבנה תמימה – קאנט קרא לה "דוגמטית" – שלפיה יחסים הם "ישים" בעולם); צריך ללכת מעבר לדברים הנראים כדי לגלות או להמציא אותם. ומכיוון שהבנה היא יצירה – "קפיצה" המייחסת תופעות ומושגים זה לזה – המבין צריך לעשות אותה בכוחות עצמו. לכן הקונסטרוקטיביסטים אומרים ש"הבנות [בשונה ממידע] אינן עובדות מראש לראש"; הבנות נבנות בראש של המבין על ידי המבין. "איש אינו יכול למות בשבילך", אמר מרטין היידגר; איש גם אינו יכול להבין בשבילך. אדם מבין בשביל עצמו, בכוחה של תודעתו הפרטית.

הבנה של דברים והבנה של אנשים

יש שני סוגים עיקריים של הבנה – הבנה של דברים (אובייקטים) והבנה של אנשים (סובייקטים). הבנה של דברים היא כללית וחיצונית. כלומר, מה שהכנו על דבר אחד נכון לכל הדברים. למשל, כל הדברים, לא רק האבן שזרקנו מראש המגדל, נופלים בתאוצה קבועה לקרקע. וכן, אנחנו מבינים את הדברים מבחוץ, על בסיס צפייה בתכונות החומריות שלהם.

לעומת זאת, הבנה של אנשים היא פרטית ופנימית. כל "מקרה אנושי" הוא יחיד ומיוחד. כדי להבין אדם, יש להבין אותו בפרטיותו ומבפנים, כלומר מתוך הזדהות על בסיס ניסיונו (אנחנו מבינים, למשל, את יגונו כי גם אנחנו חוונו יגון דומה). הבנה

של אדם יחיד שמטרתה להבין באמצעותו בני אדם באופן כללי היא פגיעה באנושיותו החרד־פעמית, בכבודו.

מכיוון שאנשים מבינים את עצמם ומתנהגים בהתאם להבנה זו, יש להבין כיצד אדם מבין את עצמו. הבנה של אדם יחיד נעשית אפוא באמצעות נרטיב, לא באמצעות תאוריה. יש כמובן חוקיות כללית שחלה על כל האנשים, לדוגמה "בני אדם מבינים את עצמם ונוהגים בהתאם להבנה זו", אך כל אדם הוא גרסה ייחודית של תכונה אנושית כללית. פרויד, למשל, לא סיים את מלאכת ההבנה של כל בני האדם לאחר שגילה (או המציא) את תסביך אדיפוס. הוא הוסיף את הטיפול ("דיפוי בדיבור"), שמטרתו לחשוף את הדרך המיוחדת שבה המטופל מבין את התסביך האדיפלי שלו עצמו ומתמודד אתו בדרך המיוחדת.

ועוד הברדל בין שתי ההבנות: הבנה של אובייקט לא עושה לו כלום; לאובייקט לא אכפת אם אנשים מבינים אותו או לא. אבל הבנה של סובייקט, הבנה אמפתית, משפיעה עליו בדרך כלל לטובה: "מכירים אותי; מבינים אותי כפי שאני מבין את עצמי" (להבין משמעו לקבל, לפעמים לסלוח). מכיוון שאנשים הם הוויות מתהוות־תמיד לאור הבנתם המתהווה־תמיד את עצמם, הבנה שלמה שלהם אינה אפשרית. ניסיון להבין אדם בשלמות, להבין את כל ההבנות המודעות והלא מודעות שלו את עצמו, הוא ניסיון להכחיש את אנושיותו, להקפיא את הבנתו העצמית המשתנה תמיד, לעצור את "הזרם הפנימי" של חייו (לפעמים להבין משמעו לחסל).

הבנה, מושאים ומהות

הבנה על פי הגדרה היא תמיד "הבנה של"; ההבנה מכוונת תמיד למושאים בעולם ולפעמים, כשהיא מאוד שאפתנית, לעולם כולו. מצד אחד נמצא אדם מבין או חותר להבנה, ומצד אחר נמצא דבר מובן או מועמד להבנה. לעיתים ההבנה רפלקטיבית, כלומר מושא ההבנה הוא המבין עצמו (סארטר כתב שכאשר ההבנה רפלקטיבית, מוסבת על עצמה, מגיחה לפתע תחושה של "אני" – "כמו חלוק במעמקי המים". נסו את זה).

מושאי ההבנה מכוננים את איכות ההבנה – הבנה של עצמי, הבנה של אחרים, הבנה של תופעות, הבנה של מושגים, הבנה של תמונה, הבנה של מוזיקה, הבנה של כריחה, הבנה של תמרור... לכל הבנה יש איכות מיוחדת, והיא כרוכה במגוון כישורים, קשיים ואמות מידה.

יש הרבה הבנות של הרבה מושאים, אבל מילה אחת – "הבנה". לכל ההבנות האלה יש מהות משותפת, יחסים, אך גם "רמיון משפחתי": הבנות שונות של מושאים שונים דומות זו לזו בהיבטים שונים ובדרגות שונות (כמו בני משפחה).

הבנה ואמת

נגיד שמישהו אומר שהוא הבין משהו, שהייתה לו תחושה של הבנה, שהוא שמע קליק ממש חזק – האם הוא בהכרח הבין? לא בהכרח. הבנה אינה אירוע אישי לגמרי; היא אינה אבידנציה קרטזיאנית, תחושה חזקה של ודאות. תחושה אינה מספיקה; הבנה צריכה נימוקים ולנימוקים יש כללים. יש כללים שבאמצעותם מנמקים הבנה במדעי הטבע, יש כללים שבאמצעותם מנמקים הבנה במדעי האדם ויש כללים שבאמצעותם מנמקים הבנה בחיי היום יום. אדם מבין באמת כאשר הוא מבין את "האמת" – את מה שמקובל כאמת בתחום מסוים, בהתאם לאמות המידה של ייצור ואישוש אמיתות המקובלות בו. (קריקטורה ב"ניו יורקר" הראתה ילד קטן שכתב על הלוח $74=4+7$. הוא אומר למורתו: "אני לא יודע אם זה נכון, אבל ככה אני מרגיש". בעידן ה"פוסט-אמת" שלנו המתמטיקה היא אולי התחום היחיד שבו "ככה אני מרגיש" אינו נחשב לתיקוף מספיק של טענה. הנה סיבה טובה ללמוד מתמטיקה.) במדעי הטבע הנימוקים מתבססים על "מתודה מדעית" (מושג שהסתבך קצת בשנים האחרונות); במדעי האדם – על פרשנות (מושג תלוי פרשנות); ובחיי היום יום – על מוסכמות ושגרות תלויות ניסיון או על "השכל הישר".

פרשנות היא עסק גמיש יותר ממתודה; הסובייקט על כל הטייתו המושגיות והערכיות מעורב בה יותר. עם זאת גם בפרשנות לא הכול הולך. יחסה של פרשנות לטקסט הוא כיוחסה של תאוריה לעולם; היא צריכה להסביר את הטקסט ולהאיר אותו באור חדש ופורח. אך ישנן כמה פרשנויות לאותו טקסט שעונות על הדרישות האלה. פרשנות היא תוצר של "מיזוג אופקים" (גדמר): אופק המשמעויות של הקורא מתמוזג עם אופק המשמעויות של הטקסט. אפשר גם לדבר על פרשנות כעל "מיזוג הבנות": אופק ההבנות של הקורא מתמוזג עם אופק ההבנות של הטקסט.

הבנה וידיעה

אנשים יודעים הרבה דברים ומבינים מעט דברים. אנחנו מוקפים באין-ספור דברים שאנחנו יודעים עליהם משהו, לעיתים הרבה, אך לא מבינים. אנחנו יודעים הרבה דברים על הגוף, על המחשב או על הכסף, אך איננו מבינים אותם, את הקשרים הסיבתיים שמפעילים אותם. וככל שהמידע זמין ברשת ומנועי החיפוש עובדים, אנחנו יודעים יותר דברים אך מבינים אותם פחות – מבינים פחות את אופק המשמעויות שלהם. (אחד ממפקדי צה"ל אמר בעקבות מבצע צוק איתן: "ידענו על המנהרות, קיבלנו תיקי מודיעין מסודרים ומפורטים מאוד, אבל לא הבנו".)

אפשר לשבח את הבנתם של אנשים על ידי הסתרת מידע ואפשר על ידי הצפת מידע – מידע ללא הבחנות וללא דירוג, הכול חשוב ולא חשוב באותה מידה (כמו בטלוויזיה וכמו באינטרנט). ההבנה מארגנת את הידיעות המנותקות ברשת של

יחסים ומכניסה בהן תבונה. הבנה היא ארגון תבוני וחסכוני של פרטי מידע. במקום להחזיק בהרבה פרטי מידע מנותקים, ולכן מועדים לשכחה מהירה, עדיף להחזיק ברשת מושגית אחת שמחברת אותם ומנגישה אותה לזיכרון. כאשר מבינים מה עומד ביסוד, בעומק, מתחת (under-stand) הידיעות המנותקות, הן מתייצבות, לכודות היטב ברשת של זיקות הגיוניות – רשת של משמעות. הרשת המושגית, אומרים לנו חוקרי המוח, מעוגנת במוח, בקשרים בין נוירונים, בסינפסות. כל הבנה מייצרת קשר סינפטי במוח. הידען מחזיק בהרבה ידיעות מנותקות, ערוך ומוכן לחידון; הנבון מחזיק ברשתות של משמעות מחווטות במוח, ערוך ומוכן להתנהגות נבונה. (זה ההבדל, לפי א' א' מילר, בין פיקח לנבון: "ארנב פיקח", אמר פו, מהורהר. "כן", אמר חרוזיר, "ארנב פיקח". "ויש לו שכל". "כן", אמר חרוזיר, "יש לו שכל". השתררה שתיקה ארוכה. "אני חושב", אמר פו, "שכגלל זה הוא אף פעם לא מביין שום דבר").

הבנה והבנות קודמות

הבנה חדשה נבנית על הבנות קודמות. אנשים מבינים דבר מה באמצעות הבנות קודמות שבנו במהלך חייהם על בסיס הבנות קודמות (לכן המכתם החביב של התנא אלישע בן אבויה – "הלומד ילד למה הוא דומה, לדיו הכתובה על נייר חדש. והלומד זקן למה הוא דומה, לדיו כתובה על נייר מחוק" – אינו סביר מבחינה קוגניטיבית). לעיתים הבנות קודמות הן שגויות או אינטואיטיביות או נאיביות – הבנות "תוצרת בית" על בסיס התנסות. הבנות כאלה קשה לשרש משום שהן מתהוות בגיל צעיר, הן חווייתיות מאוד ומסבירות בקירוב ראשון התנסויות רבות בעולם; אך חשוב מאוד לשרש אותן משום שהן בונות תשתית לאי-הבנות נוספות המשבשות את יצירתן של הבנות תקינות.

לפי המודל הקוגניטיבי הסטנדרטי, התודעה (mind) עשויה ממנגנון של מיקוד קשב לנתונים בסביבה וקידורם. מנגנון הקשב והקידוד מעביר את הנתונים לעיבוד בזיכרון העבודה (זיכרון לטווח קצר). כדי לעבד את הנתונים, לתת להם משמעות, זיכרון העבודה שולף הבנות קודמות מהזיכרון לטווח ארוך. בזיכרון לטווח רחוק יש מקום רב. הבנות קודמות שנמצאות בו "ישנות עם נעליים", מוכנות לפקודת הקפצה מזיכרון העבודה. חלקן מוקפצות לעיתים תכופות ואחרות לעולם לא, תלוי בנתונים שמנגנון הקשב מבקש מזיכרון העבודה לעבד. בזיכרון העבודה יש מעט מקום והוא יכול לעבד רק כמות קטנה מאוד של נתונים; זיכרון העבודה הוא צוואר הבקבוק של ההבנה. הבנות קודמות, תוצר של עיבוד נתונים בעבר וארגונם במושגים, מייעלות את מלאכת העיבוד בזיכרון העבודה. אלה שיש להם בזיכרון ארוך הטווח הבנות קודמות רבות עושים עבודה יעילה יותר בזיכרון העבודה. הם מעבדים מידע חדש בצורה יעילה יותר וחושבים ומבינים טוב יותר.

הבנה והנעה להבנה

פיא'זה קרא להבנות קודמות סכמות, מושגים מופשטים וגמישים התופסים את מהותן המשותפת של תופעות רבות, והעמיד את תהליך ההבנה על הטמעה בסכמות והתאמה של סכמות. בהטמעה נתונים חדשים מוטמעים בהבנות ישנות ("נפל לי האסימון"); בהתאמה הבנות ישנות מתאימות את עצמן לנתונים חדשים לאחר שנכשלו בהטמעתן (מעריך הבנות אחר מוחלף במעריך אחר – "לחשוב מחוץ לקופסה", "לשבור פרדיגמה" וכו').

כך או כך, אנחנו מבינים רק באמצעות מה שכבר הבנו. אנחנו משליכים את רשתות ההבנה שלנו על העולם כדי ללכוד "נתונים". ה"נתונים" הם מה שנלקח, ומה שנלקח תלוי ברשתות ההבנות שאנו משליכים על העולם.

וככל שאדם מבין יותר, מצויד יותר ברשתות הבנה, הוא מסוגל ומונע להבין יותר. מה שמניע אדם להבין הוא פערים בהבנה. הפערים מעוררים אי־שקט קוגניטיבי ורחף להבין – לצמצם פערים, לסתום חורים. (לכן אנחנו קוראים ספר משעמם עד סופו או צופים בסרט משעמם עד סופו כדי לדעת "איך זה נגמר"). למי שמבין יותר, יש יותר פערים בהבנות; הוא מבין שאינו מבין ויש לו צורך להבין יותר. לכן הפער בין מבינים ללא מבינים (בין תלמידים טובים יותר ותלמידים טובים פחות) הולך וגדל לאורך שנות הלימוד בבית הספר.

הבנה וחשיבה

אנשים חושבים היטב – באופן יעיל, ביקורתי ויצירתי – כאשר הם מבינים בתחום שבו הם חושבים. אנשים אינם חושבים היטב באופן כללי; אנשים חושבים היטב בתחום מסוים, התחום שבו הם מבינים. אחד מבין כפיזיקה וחושב היטב בתחום, אבל אינו מבין ביחסים אנושיים ואינו חושב היטב בתחום (ומקלקל את יחסיו עם קרוביו). יש קשר פנימי בלתי ניתן להפרדה בין מידע או ידע (ידע הוא מידע שנקשר, שיוחס, שהובן) ובין חשיבה. וכאשר הידע מובן, החשיבה מתנהלת היטב, בגמישות.

דיוויד פרקינס העמיד הבנה על חשיבה (עשה לה רדוקציה לחשיבה) והגדיר הבנה כ"יכולת לחשוב בגמישות עם מה שיודעים". אדם מבין בתחום כלשהו כאשר הוא יודע לחשוב עם מושגיו של התחום, "לשחק אתם".

ייתכן שהמסלול הוא כזה: החשיבה תופרת זיקות בין מושגים, כלומר בונה הבנות, ואחר כך מתנהלת בגמישות על פני התפרים שתפרה, ההבנות שבנתה. "להבין זה להיזכר", כתב דניאל וילינגהם בספרו למה תלמידים לא אוהבים את בית הספר? חשיבה גמישה עם ידע (הבנה) היא חשיבה הנזכרת בהבנות שיצרה ומתנהלת באמצעותן בגמישות.

הבנה והתפתחות

היכולת לבנות הכנות מותנית בהתפתחות קוגניטיבית. לפי פיאז'ה, לדוגמה, ההבנה מתפתחת מהשלב הסנסוריוטורי, שבו היא מבוססת על חישה ותנועה (גיל שנתיים), עד לשלב האופרציות הפורמליות, שבו היא מבוססת על עיבוד סמלים מופשטים (גיל שתיים-עשרה).

לפי חוקרי קוגניציה אחרים פעוט בן שנה יכול לעבד בזיכרון העבודה התינוקי שלו פריט מידע אחד; בגיל שנתיים – שני פריטים; בגיל חמש – שלושה פריטים; בגיל אחת-עשרה – ארבעה פריטים, מספר הפריטים הממוצע שמבוגרים יכולים לעבד. גם מהירות העיבוד גדלה, שכן במהלך הגדילה מתהוות רשתות של הבנה שבאמצעותן מייצר זיכרון העבודה הבנות חדשות.

קירן איגן הציע תאוריה התפתחותית שאפתנית מאוד של הבנה. התפתחות ההבנה של היחיד משחזרת לדעתו את ההתפתחות התרבותית של האנושות. ההבנה של היחיד, כמו של התרבות ככללה, עוברת בחמש תחנות: הבנה סומטית (מבוססת על תחושות הגוף; ינקות; תקופת הציידים לקטים), הבנה מיתית (מבוססת על סיפורים המבוססים על ניגודים – טוב ורע, שמן ורוזה וכו'; ילדות; תקופת החקלאות), הבנה רומנטית (נמשכת לשיאים, לכריקת גבולות – הכי חזק, הכי יפה וכו'; התבגרות מוקדמת; התקופה הרומנטית), הבנה פילוסופית (מבוססת על רשתות של מושגים או רעיונות; התבגרות מאוחרת; התקופה המודרנית) והבנה אירונית (מבוססת על מודעות למגבלות ההבנה, ליחסיות שלה, לפרספקטיביות שלה; בגרות; התקופה הפוסטמודרנית). מבחינה תרבותית הגענו, לפי איגן, לשלב האחרון: אנחנו, הפוסטמודרנים, אירונים לפני ולפנים (צפו בסרטי דיסני מאז "שלגייה ושבעת הגמדים" ו"במבי" ועד ימינו וראו כיצד הסרטים וגיבוריהם נעשים אירוניים יותר ויותר, מודעים לעצמם וספקנים, כמו למשל "באז שנות אור" האומלל, הנקלע לחנות המוכרת אלפי צעצועים כמותו ומופך באחת בתוכנה אירונית).

גם הבנה של הבנה מתפתחת בשלבים. לפי סולם ההתפתחות האפיסטמולוגית של ויליאם פרי, הבנה של הבנה עוברת ארבעה שלבים: הבנה אחת – יש הבנה אחת נכונה והיא העתק של העולם (ילדות); הבנות מרובות – יש הבנות רבות של העולם, כל הבנה "הולכת" (התבגרות מוקדמת); הבנות עדיפות – יש הבנות רבות אך לחלקן יש עדיפות משום שהן מבוססות יותר (התבגרות מאוחרת); הבנה נבחרת – אדם בוחר בהבנה אחת ומתחייב אליה (לנקודת מבט אחד, לתאוריה או לאידאולוגיה כשלהי) מתוך ידיעה שיש הבנות מבוססות אחרות (בגרות).

כך או כך, הבנה והבנה של הבנה מתפתחות בקצב טבעי משלהן. החינוך השמרני של תוכנית הלימודים במרכז מבקש להאיץ את הקצב; החינוך המתקדם של הילד במרכז מבקש להתאים לקצב.

הבנה ורגשות

רגשות משפיעים על הבנות ומושפעים מהן. קנאה, כעס, שמחה וכו' משפיעים על איכות ההבנה שלנו. באופן כללי למדי, רגשות חיוביים מסייעים להבנה ורגשות שליליים מקשים עליה. עם זאת מחקר מסוים מראה שבמצב רוח עגמומי אנשים מבינים הכי טוב. גם כעס מידתי עשוי לחדד את ההבנה. (פעם, לפני שנים, בהיותי סטודנט שנה א' בקורס "גוף ונפש", שאלתי את המרצה ישעיהו ליבוביץ מדוע הוא כועס בשיעורים. הוא ענה "אם אינני כועס אינני יכול לחשוב". על ליבוביץ עצמו לא היה אפשר לכעוס. הכעס שלו לא היה מכוון לסטודנט או לסטודנטים; הוא רק חתר להבנה של היחסים בין גוף לנפש או נכון יותר להבנה מדוע יחסים אלה אינם ניתנים להבנה.) כאשר רגשות מכל סוג חזקים מדי, הם משבשים את ההבנה. במקרה של "הצפה רגשית" או "חטיפה רגשית" אנחנו מבינים את המצב באופן מוטה, לא מאוזן, לעיתים באופן המסכן אותנו ואת סביבתנו.

ההבנה מצדה משפיעה על הרגשות: לאחר שהבנת שאהובתך דיברה אתו על ענייני עבודה בלבד, אתה נרגע, הפרשת האדרנלין פוחתת ושבה לרמה תקינה. דבר שהובן מעורר רגש של סיפוק; דבר שלא הובן מעורר רגש של תסכול. הרגש הראשון מסמן לנו "אפשר להפסיק את המאמץ להבין. אפשר לנוח"; הרגש השני מסמן לנו "אין ברירה, צריך להמשיך..."

אבל ההבחנה החותכת והנפוצה בין הבנה לרגשות צריכה תיקון. רגשות הם סוג של הבנות, הבנות מהירות המניעות לפעולה. האבולוציה (או למעוניינים – ההשגחה העליונה) ציידה אותנו ברגשות כדי שנבין מהר ונגיב מהר. זה טוב להישרדות. אבל יש לכך מחיר. הבנה רגשית מהירה היא לעיתים לא מדויקת, פשטנית ומטעה. אפשר, במושגיו של דניאל כהנמן, לדבר על "מערכת 1 של הבנה רגשית מהירה", הבנה הפועלת במהירות, ללא מאמץ וללא שליטה, ועל "מערכת 2 של הבנה שכלית איטית" – הבנה הפועלת באיטיות, במאמץ ובשליטה. האבולוציה (או ההשגחה העליונה) העדיפה ככל הנראה הבנה רגשית מצילת חיים אך לא מדויקת על פני הבנה שכלית מסכנת חיים אך מדויקת.

רגשות, כבר אמרנו, אינם רק המנוע של ההבנה, הם גם התוצר שלה. כאשר מבינים יוצאים מעמימות לבהירות ומרגישים טוב (דופמינים ועוד כמה חומרים טובים מציפים את המוח). אבל לעיתים, כאשר מה שצריך להבין הוא בלתי נסבל, נוח יותר לחיות בהכנה עמומה או בהיעדר הבנה. "אדם נמרד", כתב פרידריך ניטשה, "באמיתות [הבנות] שהוא מסוגל לשאת".

אבל הקשר בין עוצמת ההתרגשות לעומק ההבנה אינו חד-ערכי. לעיתים מתרגשים הרבה אבל מבינים מעט, ולהפך.

חשוב לעורר תלמידים "להרגיש הבנה", שכן הרגשת הבנה מחזקת את האוטונומיה

שלהם: הם מבינים כאשר הם עצמם מרגישים ולא כאשר המורה אומר להם אם הבינו או לא.

הבנה ותשוקה

אף על פי שבני אדם מעדיפים לעיתים לחיות בעמימות, לעמעם אורות במציאות בלתי נסבלת, יש להם צורך בבהירות, תשוקה להבין. הבנה מכניסה סדר, מאפשרת חיזוי, מקנה שליטה (הבנה כ"רצון לעוצמה") ומרגיעה את הנפש. "הגיהנום", כתב דנטה אליגיירי בספרו הקומדיה האלוהית, "הוא מקום שבו שום דבר לא מתחבר לשום דבר". גן העדן, לפי היגיון זה, הוא מקום שבו כל דבר מתחבר לכל דבר. זוהי אולי ליבת התשוקה להבנה: לכונן חיבורים הגיוניים בין כל הדברים בעולם, להפוך את העולם כולו למוכן, לתבוני.

אבל בינתיים, עד שנרכוש את מבטו של אלוהים, המתכנן הגדול, ונבין איך כל דבר מתקשר לכל דבר, אנחנו מסתפקים בהבנות מקומיות המקנות סיפוקים זמניים. התשוקה להבין, כמו כל תשוקה, מקבלת פורקן זמני בכל אקט של הבנה ונטענת שוב. התשוקה להבין היא תשוקה לחיות, אחד מגלגוליו של הארוס האפלטוני או הליבידו הפרוידיאני. אבל האקלים האירוני של הזמן הפוסטמודרני שלנו דילל קצת את התשוקה להבין (ולחיות?); אנחנו מודעים למגבלות ההבנה שלנו, מנמיכים ציפיות ומוכנים לחיות עם הבנה יחסית, חלקית, "אנושית, אנושית מדי": היחסים בין הדברים מקריים והדברים אדישים זה לזה (חנוך לוין): "אם תעוף הציפור, מה אכפת לו לעץ, מה אכפת לציפור שהעץ הוא ירוק". "האינטרנט של הדברים" יחבר בין כל הדברים אך רק מבחינה פונקציונלית, לא לוגית או מטפיזית. נוכל לכבות את האור בבית או להדליק את המכונת מהבית באמצעות הטלפון החכם שלנו, אך תשוקתנו להבין הכול, ליצור קשרים תבוניים בין כל הדברים, תצא מן העולם מתוסכלת, עם חצי או פחות תאוותה בידה.

הבנה ותובנה

תובנה היא הבנה מסוג מיוחד: ההבנה מתונה מבחינה רגשית; לתובנה יש עוצמה רגשית גבוהה. ההבנה ממוקדת ופונה החוצה – אדם מבין משהו ספציפי; התובנה מפוזרת, חסרת גבולות ברורים ופונה פנימה. ההבנה מתוכננת, נשלטת, תולדה של מאמץ מכוון; התובנה מפתיעה, לא קרואה, כמו ניסית. ההבנה הדרגתית, מעמיקה, מתקדמת; התובנה היא אחת, ובאה כהרף עין. ההבנה כללית, מבינים כמו שאחרים מבינים (רצוי מומחים); התובנה אישית – אדם מבין בדרכו שלו משהו הנוגע לחייו. ההבנה מספקת, מניחה את הדעת; התובנה מטלטלת, מניעה לשינוי. ההבנה נמהלת בהבנות אחרות; התובנה ניצבת לבדה כאירוע חד-פעמי. להבנה יש אופי מתון, צמוד

קרקע; התובנה יכולה להמריא לגבהים של "הארה" או "התגלות" (ואז היא נעשית מסוכנת לסביבה).

הבנה ומקום

איפה נמצאת ההבנה? בתודעה של המבין. אדם מבין כאשר הוא מסוגל ליצור בתודעתו שלו קשרים בין תופעות ומושגים, לבנות משמעויות. זהו הממד האישי, הסובייקטיבי, של הבנה. אבל להבנה יש גם ממד כללי ואובייקטיבי. התודעה של היחיד "מושרית" בחברה ובתרבות שגם להן יש מעין תודעה (פרידריך הגל קרא לה רוח הזמן, קלוד לוי־שטראוס קרא לה סטרוקטורה, פייר בורדייה קרא לה דוקסה, מישל פוקו קרא לה שית, העם קורא לה מטריקס). התודעה החברתית־תרבותית משתילה בתודעה הפרטית הבנות שהיא מעוניינת בהן. מה ש"פרטי" בהבנה פרטית הוא התהליך, לא התוצר. פעולת ההבנה נבנית בתודעה של היחיד אך מגלמת הבנה של תודעה חברתית־תרבותית וחווה אותה כהבנה שלה. ההקשר החברתי־תרבותי מספק לתודעה הפרטית לא רק תכנים אלא גם אישורים – האם זו הבנה או אי־הבנה. אבל הדטרמיניזם של התודעה החברתית־תרבותית אינו מוחלט (כמו חושבים ההוגים של ה"פוסט" ומכריזים על "מות הסובייקט"): יחידים יכולים, בכוח חירותם האישית שאינה ניתנת לביטול או לצמצום למערכות כלליות, לגבש הבנות חדשות הסותרות את ההבנות החברתיות־תרבותיות. אך גם הבנות חדשות אינן חדשות לגמרי; הן נובעות מהבנות חברתיות־תרבותיות ומתכתבות אתן.

הבנה וחופש

הבנה זקוקה לחופש וחופש זקוק להבנה. פעולת ההבנה, כבר אמרנו, היא יצירתית: התודעה מכוננת יחסים סיבתיים, יחסים מושגיים ויחסים אחרים בין דברים. קישור יצירתי אינו יכול להיעשות בכפייה. התודעה זקוקה לחופש חיצוני – אנשים או נסיבות אינם מאיימים עליה; ולחופש פנימי – הרמיון משוחרר וחורג מהנתון, מהמוסכם, מ"השכל הישר" ("השכל הישר", כתב בורדייה, "רואה את מה שקיים כמה שהכרחי") וממציא אפשרויות חדשות. הבנה מכוננת אפוא את האוטונומיה של היחיד ומתכוננת על ידה; הבנה היא פעולה אוטונומית שמהלכה ותוצריה (הבנות) משחררים את האדם מערצותם של הדברים הלא מובנים. מבחינה זו הבנה היא גם אקט פוליטי. המבנים והחותרים להבנה הם אנשים אוטונומיים; מנהיגים מתקשים לשלוט בהם. חינוך להבנה הוא אפוא חינוך לדמוקרטיה.

הרעיון הזה שהבנה וחתיירה להבנה הן התשתית של האוטונומיה האנושית עומד ביסוד הנאורות (שחינוך להבנה הוא שלוחה שלה). עמנואל קאנט, גדול הנאורים, כתב כזכור, וטוב להיזכר: "נאורות היא יציאת האדם מחוסר בגרותו, שהוא עצמו אשם בה.

חוסר בגרות הוא אי־יכולתו של האדם להשתמש בשכלו בלי הדרכת הזולת. אשמה בחוסר בגרות קיימת, אם סיבתו איננה חוסר שכל, אלא חוסר החלטה ואומץ להשתמש בו בלי הדרכת הזולת. *Sapere Aude!* – 'העז להשתמש בשכלך!' היא אפוא סיסמת הנאורות".

הבנה ועומק

יש הבנה שטחית ויש הבנה עמוקה – אין הבנה נכונה באופן מוחלט וסופי (להוציא אולי הבנה מתמטית: "דרך שתי נקודות עובר רק קו ישר אחד", אבל גם זה, כידוע, נכון רק במישור). ברקע של כל הבנה שהשגנו ישנה הבנה אחרת, הבנה (רפלקטיבית או אירונית) שההבנה שהשגנו חלקית וזמנית, נקודת מוצא להבנה עמוקה יותר; אין להבנה מנוחה נכונה.

הבנה שטחית פירושה רשת מושגים דלילה, דלת קשרים, והבנה עמוקה פירושה רשת מושגים צפופה, עתירת קשרים. המושגים ברשת הדלה הם ברמת הפשטה נמוכה; המושגים ברשת העתירה הם ברמת הפשטה גבוהה, חורגת מן המוחשי הנמצא על פני השטח, ונוגעת במבני העומק של השטח.

תמיד אפשר להוסיף עוד קשרים לרשת ההבנה או לקשור מחדש קשרים קיימים. אפשר גם להחליף את הרשת ברשת חדשה (אדם שעשה המרה, חזר בתשובה או יצא בשאלה למשל, החליף רשת או חלק גדול ממנה). בדרך כלל אנשים מוכנים לשכלל קצת את הרשת שלהם, אך אינם מוכנים להחליף אותה או להחליף בה חלקים. הם עובדים עם הרשת שלהם זמן רב ומטמיעים בה את כל ההתנסויות שלהם; הרשת היא הזהות שלהם; הרשת אינה שלהם – הם הרשת. אבל כשאינן ברייה, כאשר הרשת אינה מספקת או אינה יעילה – כלומר אינה מצליחה ללכוד חוויות מפתח ולהסביר תופעות חשובות או לוקה בסתירות פנימיות – צריך להחליף בה כמה קטעים, אולי את רובה.

הבנה, יחסים וקיום

להבין משמעו לייחס. כאמור, יחסים הם התוכן של הבנה. הבנו הבנה כהתרחשות בתודעה הפרטית ובין תודעות. אבל אולי צריך לצאת מהתודעה ומן הקשרים בין תודעות אל העולם ולהבין הבנה כהתרחשות אונטולוגית; אולי העולם עצמו הוא יחסים? כך למשל כתב אלכסנדר סידורקין בספרו *Learning Relations* ("יחסי למידה"):

הקיום עצמו הוא יחס. "להיות" הוא צורה של יחס ולא תכונה של דבר בדיד. דבר שאינו נכנס ליחסים עם שאר העולם אינו קיים כלל. "הדבר כשלעצמו" הוא מושג מעניין אך הוא בבירור מחוץ לקיום. כל קיום מובן רק כ"קיום-בין" (existence-among), כהוויה משותפת (co-being). את הקו המבדיל בין קיום

לאייקום אפשר לצייר בדייקנות בעזרת "יחסים". הדרך היחידה להתקיים בעולם היא באמצעות אחרים. התכונה של הקיום אינה שייכת לדבר הקיים. זה נשמע פרדוקסלי רק בתחילה. הקיום הוא תואר המואצל על ידי אחרים. אינך יכול להשיג אותו בכוחות עצמך [...]. בעולם המושגי החדש שלנו יחסים הם ראשוניים והדברים הם משניים. להתקיים משמעו להתייחס; אין דבר המתקיים מחוץ ליחסים. היחסים קיימים באמת. הדברים קיימים רק במשותף או קיימים באופן חלקי. יחסים מכוננים את הרקמה היסודית של העולם, בעוד שהדברים הם רק קשרים של יחסים. אם תפתחו כל קשר תמצאו אינספור יחסים מסועפים בלבד. הדברים יחסיים אך יחסים הם המוחלט – הם שלמים בעוד שהדברים הם תמיד חלק מיחסים כלשהם. הדבר הוא חלק משלל יחסים, אך אף דבר אינו יכול להיות השלם. קיום שאינו התייחסותי (non-relational), אינו ניתן לחשיבה [הבנה], משום שחשיבה [הבנה] היא תוצר של יחסים.

לסיכום



אתם מתכווננים ברשת המושגית הזאת שמקיפה את "הבנה" ואומרים אולי: "יפה, יפה... אבל מה זאת הבנה?" אז זהו, אין הבנה כשלעצמה, הבנה בכרדיותה, הבנה מחוץ לרשת של יחסים. הבנה היא הרשת הזאת או רשת אחרת שאחרים מצאו והמציאו, ואף אתם מוזמנים למצוא ולהמציא. אנחנו לוכדים דברים בעולם, ובכללם הבנה, באמצעות רשתות היחסים שלנו – רשתות שאנחנו עצמנו לכודים בהן.

הבנה מרושתת שיחה לשם הבנה*

סליחה רגע, שאלה, אפשר...? מה זה הינוך להבנה?
הממ... זו שאלה גדולה מאוד.

נעשה מאמץ.

טוב, אז כדאי אולי לחלק את השאלה הגדולה מאוד שלך לשלוש שאלות גדולות: מהי הבנה; מה ראוי להבין; ואיך מחנכים להבנה. אפשר לקרוא לשאלה הראשונה שאלה מהותית; לשנייה שאלה ערכית; ולשלישית שאלה מעשית. אנחנו הרי צריכים לדעת משהו על מהות ההבנה כדי שנוכל לקדם אותה; אנחנו גם צריכים לדעת לאילו תכנים בעלי ערך כדאי לכוון אותה; ואנחנו צריכים לדעת כיצד לקדם ולכוון אותה בעילות.

בסדר. אז בוא נתחיל בשאלה הראשונה, המהותית: מהי הבנה.

טוב, אז אפשר אולי לצאת מההגדרה הידועה של ג'ון דיואי בספרו *How We Think* ("כיצד אנו חושבים"): "להבין את המשמעות של דבר, של אירוע, של מצב, היא לראותו ביחסיו לדברים אחרים". עתה נוכל לומר שלהבין דבר מה, תופעה או מושג, פירושו ליחס אותו לדברים אחרים, תופעות או מושגים. הבנה חלה על יחסים; יחסים הם התוכן של הבנה.

* גרסה ראשונה של המאמר התפרסמה בספר להבין הבנה; ללמד להבין: מושגים ומעשים בעריכת יורם הרפז, מכון מופ"ת, 2016: 77-94.

תן דוגמה בבקשה.

כאשר אנחנו רוצים להבין מהי דמוקרטיה, אנחנו מייחסים אותה למושגים רלוונטיים שמסבירים את משמעותה. הנה כך:



זה נראה כמו סיעור מוחות על המושג דמוקרטיה. להבין דבר מה זה לעשות עליו סיעור מוחות?

לא, הבנה אינה סיעור מוחות וגם לא "שמש אסוציאציות" שמורים עושים מדי פעם עם תלמידים בכיתות, כי (1) לא כל ייחוס הולך. הייחוס צריך להיות תקין: יחסים תקינים הם התוכן של הבנה; (2) הייחוס צריך להישען על עיקרון כלשהו: יחסים שיטתיים הם התוכן של ההבנה.

מהם יחסים תקינים?

יחסים תקינים הם יחסים המתאימים לכללי האימות של טענות בתחום הידע של הנושא שמנסים להבין. אם, למשל, תוסיף לרשת היחסים של דמוקרטיה את המושג מזג אוויר, משום שלדעתך דמוקרטיה היא תולדה של מזג האוויר השורר במקום מסוים, נגיד שאינך מבין כראוי מהי דמוקרטיה, משום שאי אפשר לאמת את הייחוס הזה על בסיס כללי האימות של טענות המקובלים בתחום שחוקר משטרים – מדע המדינה (אגב, מונטסקייה, מאבות התחום, דווקא חשב שיש קשר בין סוגי אקלים לצורות משטר). ואנחנו, אל תשכח, מדברים על הבנה של ידע בהקשר בית ספרי, כלומר על ידע שעבר אישוש של קהילת מומחים בתחום נתון, ידע מאושר להוראה.

אז אדם מבין כאשר...

היחסים שהוא יוצר בין תופעות ומושגים בתחום מסוים מתאימים לכללים של יצירת ידע ואימות ידע בתחום זה. הבנה אינה אירוע פרטי; כל אחד מייחס לפי ראות עיניו. הייחוס צריך להיות נכון, כלומר כפוף לכללים של "ייצור אמת" בתחום מסוים. משמעות העניין איננה שהבנה צריכה להיות נכונה או אמיתית כמו ידיעה. אנחנו לא בעד תאוריית ייצוג קשוחה של הבנה, תאוריה שלפיה אדם מבין רק כאשר יש לו בראש ייצוג נכון, אחד לאחד, של מצב עניינים בעולם. אתה בהחלט יכול להבין רעיון לא נכון, אך בכל זאת להבין – לייחס מושגים זה לזה – בהתאם לכללים. אפשר אולי לומר כך: גם אם להבנה אין "יחס ראי" למציאות, כלומר היא אינה משקפת בדיוק את המציאות כמות שהיא, צריך שיהיה לה "יחס ראוי" למציאות, זיקה ייצוגית אליה. אם למשל אתה מבין מפה של רחובות בעיר אך המפה מוטעית, אתה עלול להתברבר.

בשביל זה יש ויזו...

האמצעים הטכנולוגיים אכן מצמצמים את המרחבים שבהם אנחנו מתאמצים להבין. אינטליגנציות מלאכותיות מבינות בשבילנו. אין להן אמנם תחושה של הבנה כי הן חסרות תודעה, אבל הן מבינות בדרךן שלהן, הלא אנושית והיעילה מאוד. מעניין אם ההפרדה הזאת בין אינטליגנציה ובין תודעה תנוון או תעצים את כישורי ההבנה שלנו וכישורים אנושיים אחרים.

ומה זה יחסים שיטתיים?

יחסים שיטתיים הם יחסים על פי עיקרון מנחה. בהבנה אנחנו מייחסים תופעות זו לזו או מושגים זה לזה בהתאם לעיקרון; העיקרון מגולם בשאלה שלנו, המגלמת מצדה את מה שאנחנו רוצים להבין. לדוגמה: אנחנו עשויים לשאול מהי מהות הדמוקרטיה או מה הקשר בין דמוקרטיה לכלכלה או למשפט או לחינוך או למשהו אחר. במקרה כזה רשת המושגים שנתווה סביב המושג דמוקרטיה לא תהיה מקרית, כמו ברשת שלעיל, אלא שיטתית, כלומר עונה על השאלה ששאלנו.

מבחינה עקרונית רשת המושגים המכוננת הבנה של עניין כלשהו היא אין־סופית, משום שכל מושג מתקשר למושגים אחרים המתקשרים למושגים אחרים וכן הלאה. הבנה מושלמת של עניין פעוט מחייבת אפוא הבנה של כל העולם. אך מבחינה מעשית ההבנה מוגבלת על ידי העיקרון המכוון את הרשת ומבוטא בשאלה, וגם על ידי ההקשר החיצוני שבו מתנהל המאמץ להבין. העיקרון ממסגר את הייחוס, וההקשר שם לו סוף. כלומר, אנחנו מפסיקים את מלאכת הייחוס כאשר התשובה על השאלה מספקת אותנו בהקשר נתון; בהקשר המציאותי הזה, שבו המטרות שלנו הן כאלה וכאלה, ההבנה שאליה הגענו בהחלט מספקת... במילים אחרות, מה שאנחנו רוצים להבין והמציאות שבה אנחנו רוצים להבין מרסנים את מלאכת ההבנה, את הייחוס של תופעות או מושגים זה לזה.

ומה זה ייחוס?

ייחוס הוא יצירת יחסים בין תופעות או בין מושגים. תופעה או מושג נעשים מובנים רק ביחסיהם לתופעות או למושגים אחרים. כאשר אתה רוצה להבין דבר מה, אתה רוצה להבין את יחסיו לדברים אחרים. אין הבנה ישירה של הדבר שרוצים להבין; יש רק הבנה עקיפה שלו, הבנה המייחסת אותו לדברים אחרים. והייחוס, שים לב, הוא מהלך יצירתי משום שאינך רואה את היחסים; אתה יוצר אותם (אף על פי שבאנגלית אומרים I see כאשר מבינים, ומסגירים בכך תפיסה רווחת ולפיה היחסים בין תופעות או בין מושגים נראים או נגישים כמו התופעות או המושגים עצמם). כאשר אתה מייחס תופעות לתופעות (בזיקה סיבתית) או מושגים למושגים (בזיקה מושגית), אתה הולך מעבר לתופעות ולמושגים ויוצר משהו חדש. לרוב היצירה הזאת טריוויאלית ואינה מעוררת התפעלות מיוחדת, אך לעיתים היא יצירתית למדי. ומכיוון שהבנה היא מהלך יצירתי הנעשה בראשו של היחיד, הבנות, בשונה ממידע, אינן עוברות מראש לראש; כל אחד צריך ליצור אותן בראשו שלו. לכן כאשר היחסים בין תופעות או מושגים אינם מוכרים ושגורים, קשה להבין.

מה זה יחסים "מופרים ושגורים"?

לדוגמה: אתה מבין ללא קושי מהו כיסא, כלומר אתה מייחס אותו בקלות לשימושים שלו. אינך מבין מהו כיסא בעקבות הסבר, אלא באמצעות שימושים בכיסא. רוב ההבנות שלנו הן מן הסוג הזה, אולי נקרא להן "הבנות גופניות" – הבנות הנחרטות בגופנו במהלך הפעילות היום יומית שלנו. פעם אנשים הסתפקו בהבנות כאלה והבינו בעיקר באמצעות הגוף, תולדה של השתתפות בהתנהגויות של המשפחה והקהילה. אך כאשר התרבות נעשתה מסובכת ומופשטת יותר, לא היה אפשר להבין אותה באמצעות הגוף או באמצעות השתתפות בהתנהגויות, אלא רק באמצעות הסבר – הסבר מושגי. לשם כך הומצא בית הספר. בית ספר הוא מקום שבו מורים מסבירים לתלמידים תכנים שהם אינם יכולים להבין באמצעות השתתפות ישירה בחיים שסביבם, משום שהם מופשטים. תכנים מופשטים זקוקים לתיווך, כלומר להוראה. ההוראה אמורה לסייע לתלמידים לבנות יחסים שאינם "מופרים ושגורים", יחסים מושגיים. מכיוון שקשה להבין תכנים מופשטים, המורים מגייסים את "ההבנות הגופניות" של התלמידים, קרי הבנות המבוססות על התנסות, הבנות אינטואיטיביות. אבל הבנות מופשטות סותרות לעיתים קרובות הבנות גופניות. זוהי אולי הבעיה הקריטית ביותר הניצבת לפני מורים להבנה: כיצד לתווך לתלמידים הבנות מופשטות הסותרות את ההבנות הגופניות שלהם, למשל ההבנה שכדור הארץ עגול (סותר את ההבנה הגופנית שכדור הארץ שטוח); ההבנה שכל העצמים נמשכים לארץ בתאוצה שווה (סותר את ההבנה הגופנית שעצמים כבדים יותר נמשכים לארץ בתאוצה רבה יותר); ההבנה שכל גוף

שואף להתמיד בתנועתו (סותר את ההבנה הגופנית שעצמים, כמו בני אדם, רוצים להתייצב ולנוח לאחר תנועה ואף עושים זאת); ההבנה שדמוקרטיה היא גם, אולי בעיקר, הגבלת רצון הרוב ולא רצון הרוב (סותר את ההבנה הגופנית שדמוקרטיה היא רצון הרוב); או ההבנה שהאויב צודק מנקודת מבטו שלו (סותר את ההבנה הגופנית שאנחנו צודקים מנקודת המבט היחידה שיש); ההבנה שהיסטוריה היא סיפור של אירועים מנקודת מבט מסוימת וש אפשר לספר אותה מנקודות מבט שונות (סותר את ההבנה הגופנית שהיסטוריה היא מה שאירע) וכדומה.

אז בהבנה אנחנו יוצרים כל מיני יחסים בין תופעות או מושגים...

כן, יחסים מסוגים שונים: יחסים סיבתיים, יחסים מושגיים, יחסים לוגיים, יחסים מספריים, יחסים מרחביים, יחסים צליליים... תלוי בתחום. מרען יוצר יחסים סיבתיים; פילוסוף – יחסים מושגיים; משפטן – יחסים לוגיים; מתמטיקאי – יחסים מספריים; אדריכל – יחסים מרחביים; מוזיקאי – יחסים צליליים... אבל רוב היחסים שההבנה חלה עליהם הם יחסים סיבתיים, כמו שכתב ג'ון דיואי בספר שכבר הזכרנו: "להבין דבר מה פירושו להבין למה הוא גורם ומה גורם לו עצמו". אם, לדוגמה, נשמע עכשיו קול נפץ, מיד נרצה לדעת למה הוא גורם ומה גרם לו. וגם את היחסים הסיבתיים אפשר לחלק לשני סוגים: יחסים סיבתיים בין דברים ויחסים סיבתיים בין אנשים.

הסבר ונמק.

חשוב על סיבות בתחום הטבע, למשל לחצים, מהירויות, טמפרטורות; וחשוב על סיבות בתחום האנושי, למשל כוונות, מחשבות, רגשות. ביחסים סיבתיים בתחום הטבע פועלים זה על זה כוחות קבועים הניתנים למדידה ולעיתים להצגה מתמטית; ביחסים סיבתיים בתחום האנושי פועלים זה על זה כוחות משתנים, רכים, תלויי תודעה תלוית חברה ותרבות. לכן להבנה של יחסים סיבתיים בין דברים ולהבנה של יחסים סיבתיים בין אנשים יש איכויות שונות: הבנות של דברים הן חיצוניות וכלליות והבנות של אנשים הן פנימיות ופרטיות.

הסבר ונמק.

כדי להבין יחסים סיבתיים בין דברים אנחנו צופים בהם "מבחוץ", וכאשר אנחנו מזהים יחס סיבתי בין שני דברים, אנחנו מכלילים מתוך כך על היחסים הסיבתיים בין כל הדברים מאותו סוג באותן נסיבות. מה שמעניין אותנו במקרה כזה אינו הדברים שאנחנו צופים בהם, אלא ההכללה – החוק, התהליך או התופעה הכלליים – שהם מאששים או מפריכים. לעומת זאת, כדי להבין יחסים סיבתיים בין אנשים אנחנו צופים בהם "מבפנים", "מרגישים" אותם בעזרת הזדהות (הנוצרת על ידי נירויני

המראה שבקליפת מוחנו, המכונים גם תאי אמפתייה; וכאשר אנחנו מגלים יחס סיבתי, למשל הערה גרמה לעלבון, איננו יכולים להכליל "הערות גורמות לעלבון", כי אחד נעלב מהערות ואחר מקבל אותן ברצון. יתר על כן, אם תנסה להבין חבר או חברה שלך כדי לחלץ מהבנה זו הכללות על טבע האדם, הם ייעלבו. הם מצפים שתבין אותם כ"אירוע" חר־פעמי, כסובייקט ולא כאובייקט.

אין הכללות בתחום האנושי? אנחנו הרי לא מפסיקים לדבר על "טבע האדם"!
הוגים וחוקרים אכן "גילו" את "טבע האדם", אבל כל אדם הוא גרסה חר־פעמית של "טבע האדם", יהא אשר יהא – רצון לעוצמה, קונפליקט בין חלקי הנפש, חתירה למשמעות, אגואיזם או אלטרואיזם או כל דבר אחר. יתר על כן, כאשר האדם נעשה מודע ל"טבע האדם" שלו הוא יכול למתן אותו או להעצים אותו, תלוי ביחסו ל"טבע האדם" שההוגים או החוקרים "סידרו" לו. בני אדם, בשונה מדברים, מבינים את עצמם ומשתנים בהתאם להבנה זו. "טבע האדם" אינו כפוי עליהם כמו שטבע הדברים כפוי על הדברים, וגם זו הערה על "טבע האדם".

**טוב, נחזור לעניין שלנו. אנחנו מנסים להבין הבנה, בלומר לייחס אותה למושגים אחרים...
כן, לרשת אותה.**

**לרשת אותה באופן תקין ושיטתי.
נכון מאוד.**

על השאלה הראשונה, המהותית, כבר ענינו; בוא נתקדם לשאלה השנייה, הערבית.

בסדר, רק נעיר עוד משהו באזור השאלה הראשונה שלנו, המהותית: כאשר אדם רוצה להבין משהו הוא אינו אומר לעצמו "הבה נרשת אותו" משהו מעורר בו שאלה והוא מנסה להשיב עליה. אותו משהו, אגב, אינו מופיע עם השאלה; השאלה מוצמדת אליו מצד השואל, כך שגם פעולת השאלה, כמו פעולת ההכנה, היא מהלך יצירתי – השואל או המבין מחדירים שאלות או הבנות לעולם. והרישות האנושי, בניגוד לרישות של תוכנת המחשב, אינו מהלך מכני; יש לו יסוד תודעתי או נפשי – פליאה, השתאות, מאמץ, אכזבה, סיפוק וכן הלאה. הבנה, במושגיו של ישראל שפיר, היא "רגש קוגניטיבי" (cognitive emotion), ובמושגיו של דיוויד פרקינס (תלמידו) הבנה היא "הכרה חמה" (hot cognition).

בסדר.

ועוד הערה קטנה ברשותך. אפשר לדבר על הרשת המושגית הנוצרת בהבנה במונחים של הקשר: להבין דבר מה פירושו למקם אותו בהקשר. דבר מה הופך למוכן כאשר הוא ממוקם בהקשר מושגי. המובן אינו נמצא בדבר עצמו, אלא בהקשר שלו, ברשת היחסים שלו. לכן דיואי מדבר בהגדרה שממנה יצאנו על "להבין את משמעותו של דבר, אירוע או מצב", ולא על להבין דבר, אירוע או מצב. הקשרים שונים נותנים לדבר משמעויות שונות.

ושים לב: אנחנו "מְהַקְשְׂרִים" תופעה או מושג בהתאם לאינטרסים שלנו, בהתאם למה שאנחנו רוצים להבין ולעשות. ייתכן, כמו שטענו דיואי ופילוסופים פרגמטיסטים אחרים, שמה שמניע את הרצון להבין הוא הצורך לפעול ולהשיג מטרות מעשיות; וייתכן, כמו שטענו ויטגנשטיין והיידגר, כל אחד בהקשר הפילוסופי שלו, שרשת היחסים המקנה מובן לדבר, ההקשר המושגי, היא רשת השימושים שלו. שימושים לא רק של דברים פשוטים כמו כיסא, אלא גם של תכנים מופשטים.

ומה ראוי להבין?

מיד נתמודד עם שאלה חשובה זו: רק עוד הערה אחת על הרשת: ככל שרשת המושגים עשירה יותר ומופשטת יותר (לוכדת את מבנה העומק הנסתר מהעין; under-stand – מה שעומד מתחת לתופעות המוחשיות), ההבנה עמוקה יותר. לכן אנחנו מדברים על הבנה עמוקה ועל הבנה שטחית. וכן, העמקת ההבנה של רעיונות מורכבים היא משימה פתוחה, אין-סופית. אינך יכול לומר "הבנתי!" על רעיון עמוק ולהניח לו לנפשו; הוא לא יניח לך לנפשך ויחייב אותך לסיבוב נוסף של מאמץ להבין.

כן, אבל זמננו קצר ואנחנו חותרים להבנה סופית, הבנה שתספק אותנו בהקשר המציאותי של שיחה מזדמנת זו.

נכון מאוד, אז רק עוד הערה אחת, אחרונה, בעניין הבנה כרשת ואז נוכל לפנות לשאלה הגדולה השנייה במצפון שקט: רשת ההבנה שלנו אינה מייצגת במישרין ובפשטות מציאות שקיימת מחוצה לה; היא מותנית ברשת ההבנות שאנו ניגשים אתה לעולם. הבנות, ואי-הבנות, נוצרות על בסיס של הבנות ואי-הבנות קודמות; ואי-הבנות קשה לשרש משום שהן מתהוות בגיל צעיר מאוד, מסבירות הרבה, מתאימות לתחושות הבטן שלנו ויש בהן גרעין של אמת (חשוב על סטריאוטיפים או על קלישאות). אבל חשוב מאוד לשרש אותן, משום שהן מניחות יסודות רעועים לבנייתן של הבנות חדשות. ושים לב לעוד עניין אחד: לעיתים תופעה חדשה או מושג חדש נטמעים בקלות ברשת שלנו ולעיתים הם עושים בעיות ומאלצים אותנו להתאים את הרשת אליהם. פיאז'ה הבין הבנה כהליך של הטמעה והתאמה. הבנת התאמה – הבנה שבה המבין

נאלץ לארגן מחדש את הרשת המושגית שלו – כרוכה לעיתים במאמץ גדול ובמצוקה קוגניטיבית. אנשים מזוהים עם רשתות ההבנה שלהם (אנשים הם במידה רבה רשתות ההבנה שלהם), ואינם שמחים להתאים אותן מחדש; הם עושים זאת רק כאשר הם מעורערים, כאשר יש להם בעיות פנימיות (סתירות ברשת) או חיצוניות (הרשת אינה לוכדת תופעה או מושג שחשוב להם להבין). הערעור מניע למידה, משום שלמידה, כמו חתירה להבנה, היא תהליך שמטרתו לשקם את האיזון שהופר. אנשים, לפי תפיסתו הפסימית של פיאז'ה, מוכנים ללמוד ולהבין כשרע להם. אבל לא כל ערעור מניע למידה; כאשר הערעור חזק מדי אנשים נוטים להתגונן או להתקוף. סוקרטס, כזכור, ערער את היוונים חזק מדי והם הרגו אותו.

הבנתי. ואגב, לא רע לי. אני נהנה להבין.

הבנה כרוכה גם בהנאה, במיוחד הבנת הטמעה. כאשר אתה אומר "הבנתי" אתה מתכוון לומר שמושג חדש התמקם לך טוב ברשת, כלומר הוטמע. ההתמקמות הזאת כרוכה לעיתים בחוויה של "קליק" או של "נפל לי האסימון". לחוויה הזו קוראים לעיתים תובנה – הבנה פתאומית, מטלטלת ופוקחת עיניים. התובנה כרוכה בחדווה (אלא אם כן תכניה עצובים). אבל תן דעתך: חדוות ההבנה אינה מעידה בהכרח על הבנה. לעיתים יש חדוות הבנה עד כדי הארה, ואין הבנה. ולעיתים להפך. הרגשה של הבנה עלולה להטעות.

התערערתי! להבין זה ליצור רשת או למקם ברשת?

גם וגם. יש שלב שבו הבנה היא יצירת רשת יחסים, ויש שלב, לאחר שרשת היחסים התייצבה, שבו הבנה היא מיקום ברשת. אפשר, אם תרצה, לדבר על הבנה דינמית, שהיא הבנה בתהליך של יצירת יחסים, ועל הבנה סטטית – הבנה כמיקום ברשת קיימת. יצירת הרשת כרוכה לעיתים במלאכה קוגניטיבית מפרכת, ומיקום ברשת כרוך לעיתים בחדווה קוגניטיבית. וכאשר המיקום ברשת לא מסתדר ואי אפשר להכחיש זאת יותר, צריך ליצור רשת חדשה או חלקים חדשים ברשת הקיימת. יצירת הרשת ותיקונה הם מהלך מתמשך, מפעל חיים, אולי טעם החיים. חיים ללא חקירה, ללא חתירה להבנה, אמר סוקרטס, אינם ראויים לחיותם.

טוב, אז אולי נענה כבר על השאלה השנייה שלנו, הערבית: מה ראוי להבין. אכן, הגיע הזמן להתמודד עם שאלה גדולה זו. ישנן תשובות שונות והן, כרגיל, תלויות הקשר. ההקשר במקרה שלנו הוא סוג החינוך שעליו אנחנו מדברים והשקפת העולם החינוכית שלנו. אנחנו מדברים על חינוך בית ספרי והשקפת העולם שלנו, כך אני מתרשם, היא אקולטוריסטית-פרגמטית.

על מה אתה מדבר?

ראה, חינוך להבנה אינו מטרת החינוך האחרונה. צריך לשאול מהי מטרת החינוך להבנה. לחינוך, כמו שאמרו צבי לם והוגים אחרים, יש שלוש מטרות-על: הקניית כלים לשם הצלחה מעשית (סוציאליזציה); עיצוב האופי לאור האמיתות והערכים המכוננים את התרבות המועדפת (אקולטורציה); תמיכה במימוש עצמי (אינדיווידואציה). מתוך שלוש מטרות-העל האלה נגזרות שלוש המטרות של החינוך להבנה: הבנה לשם השגת תכליות מעשיות; הבנה לשם הבנה; הבנה לשם מימוש עצמי. העדפה של אחת ממטרות-העל של החינוך ומטרות החינוך להבנה תלויה בנטיית הלב שלנו או בסנטימנט הפרדוגי שלנו. השיחה הפילוסופית שאנחנו מנהלים מעידה שהסנטימנט הפרדוגי שלנו נוטה לאקולטורציה ולהבנה לשם הבנה. אבל אנחנו לא סתם פילוסופים שרוצים רק להבין הבנה, אנחנו פרדוגים שרוצים לחנך להבנה; אנחנו רוצים שהתלמידים יבינו, ולא רק לשם הבנה, אלא כדי שיתנהגו באופן נכון והגון בעולם. לכן אנחנו בעד אקולטורציה פרגמטית או הבנה לשם הבנה לשם התנהגות נכונה והגונה.

נגיד. אז באקולטוריסטים-פרגמטים, מה ראוי להבין?

ברוח הסנטימנט הפרדוגי שלנו ובעקבות דיוויד פרקינס, אפשר לומר שראוי להבין "הבנות גדולות".

מה זה?

נגדיר הבנות גדולות כהבנות עתירות: עתירות מובן, כלומר מסבירות הרבה תופעות ומושגים; עתירות ערכים – מעצבות עמדות עקרוניות ורגישות מוסרית; עתירות הנעה – מעוררות הנעה ללמידה ולהבנה; עתירות תחומיות – מרכזיות בתחום הדעת שמלמדים; עתירות נוכחות – רלוונטיות למקרים ולאירועים רבים בחיינו; ועתירות עשייה – משפיעות על ההתנהגויות והפעולות שלנו.

הבנות גדולות, כפי שכבר הבנת בוודאי, הן כלי חשיבה הטובים ביותר שלנו. בדרך כלל מבחינים בין כלי חשיבה לתוכני חשיבה. כאן התוכן, ההבנה הגדולה, הוא הכלי שבאמצעותו אנחנו חושבים ומבינים תופעות ומושגים שונים.

ושים לב גם לזה: בגלל ה"עתירות" של ההבנה הגדולה אנחנו מדברים על חינוך להבנה ולא, כמקובל, על הוראה לשם הבנה. לחינוך להבנה יש פוטנציאל של השפעה חינוכית כוללת – על אישיותו של התלמיד, על השקפת עולמו, על דפוסי חשיבתו, על ערכיו ונטיותיו.

תן דוגמה להבנה גדולה ועתירה כזו.

קח את ההבנה הגדולה של סוגיית הקיימות בהקשר של החינוך הסביבתי: היא

מסבירה הרבה מאוד תופעות (משינויים אקלימיים ועד מתחים פוליטיים) ומושגים (אפקט החממה, טביעת רגל אקולוגית, נחלת הכלל ועוד); מעצבת מנטליות אתית, כלומר נכונות לוותר על אינטרסים אנוכיים לטובת הטוב הכללי; מעוררת מוטיבציה ללמידה בגלל היסודות המערערים והמהדהדים שלה; מרכזית בתחום הדעת של לימודי הסביבה; מקיפה אותנו מכל עבר בתכניה, מושגיה וערכיה; ומעודדת עשייה רבה ומגוונת לטובת הסביבה והאנושות.

אבל שים לב. הבנות גדולות אינן נושאים כגון "הציור המופשט" באמנות, "מודל האטום" בפיזיקה וכדומה. יש לנסח הבנות גדולות כטענות. הטענות יכולות להיות דיסציפלינריות, מטא־דיסציפלינריות או אינטר־דיסציפלינריות. קח למשל שלוש טענות כאלה בהיסטוריה: מהפכות פורצות כאשר צומח מעמד חדש חסר זכויות והשלטון "הישן" מאבד את ביטחונו העצמי – טענה דיסציפלינרית; היסטוריה אינה סך האירועים שקרו בעבר, אלא הסיפור של אירועים שקרו בעבר – טענה מטא־דיסציפלינרית; הכמיהה ל"מנהיג חזק" היא תולדה של מצבים תרבותי, חברתי, כלכלי ונפשי המתהווים בנקודת זמן מסוימת – טענה אינטר־דיסציפלינרית. כל טענה כזו מגלמת הבנה גדולה ומעמידה אותה לדיון.

אז כמו שאמרנו, להבין הבנות גדולות פירושו לרשת אותן...

וגם להבין כיצד הן עצמן מרשתות. בפרפרזה על המשפט של דיואי על הבנה סיבתית, אפשר לומר שלהבין הבנה גדולה זה להבין איזו רשת יחסים יוצרת אותה ואיזו רשת יחסים היא עצמה יוצרת. הבנות גדולות הן רשתות עתירות משמעות. למשל, להבין את המושג הבניה חברתית, מושג מרכזי בסוציולוגיה, משמעו לרשת אותו באמצעות מושגים מתאימים וגם להבין כיצד הוא עצמו מרשת מושגים אחרים. הבנות גדולות הן גדולות במובן של big, כלומר הן כוללות מערך מושגים, וגם במובן של great, כלומר הן מהוות פריצות דרך מעוררות התפעלות, הן התרבות במיטבה.

אז תוכנית לימודים לשם הבנה עשויה מרצף של הבנות גדולות?

לא רק, יש גם הבנות קטנות, "הבנות נישה" במושגיו של פרקינס, אבל הן משתלבות בהבנות גדולות. והבנות גדולות אינן נלמדות בשיטה של כיסוי החומר, בסקירה של הבנה אחר הבנה, "מצעד להיטי התרבות", אלא מגיעים אליהן בתיווכן של שאלות גדולות. הבנות גדולות הן תשובות על שאלות גדולות. אלא שלעיתים השאלות נשכחו וצריך לבצע "ארכיאולוגיה של שאלות" כדי להגיע אליהן ולהשיבן לחיים. הבנות גדולות מקבלות ערך משמעות נוסף כאשר מכניסים אותן להקשר של השאלות שהניעו אותן. נסה לחפור בהבנות הגדולות שציינו קודם ולחשוף את השאלות המאובנות שחבויות בהן.

בוא נתקרב. תוכנית לימודים לשם הבנה, שמספקת תשובה על השאלה המאובנת
מה ראוי להבין...
אכן שאלה מאובנת שאנחנו מנסים לעורר לחיים...

עשויה מרצף של שאלות גדולות המכוונות להבנות גדולות. אז אנחנו שואלים
שאלות שהתשובות עליהן ידועות. חזרנו ל"שאלות בית ספר". זה לא הינוכי
במיוחד.

מה שמאפיין שאלות גדולות הוא שאין עליהן תשובות סופיות, "תשובות בית ספר".
יש עליהן תשובות אפשריות, חלקיות, שמעוררות שאלות נוספות. השאלות שהובילו
להבנות הגדולות נותרות בדרך כלל פתוחות, לפחות באופן חלקי, ומזמינות שאלות
נוספות שמגבירות את המאמץ להבין. לשאלות גדולות אין מנוחה נכונה.

ואיך תוכנית לימודים המאורגנת סביב הבנות גדולות ושאלות גדולות משתקפת
במערך השיעור של מורה יחיד?

מורה להבנה מארגן את התכנים שהוא מלמד בהבנות גדולות ומפיק מהן שאלות
גדולות. הארכיטקטורה של מערכי שיעור לשם הבנה עשויה להיראות כך: הבנה גדולה
מאוד, שממנה מופקת שאלה גדולה מאוד, ושתייהן, הרעיון והשאלה הגדולות מאוד,
מהווים מסגרת לסדרה של שיעורים; כל שיעור מבוסס על הבנה גדולה ושאלה גדולה
המתייחסות להבנה ולשאלה הגדולות מאוד. השאלה שמורה צריך לדעת להשיב עליה
לקראת כל שיעור היא: מהי ההבנה הגדולה שאתה מתכוון ללמד בשיעור זה ומהי
השאלה הגדולה המכוונת אליה שאתה עומד להציג לכיתה.

תן דוגמה לארכיטקטורה כזאת של מערכי שיעור.
נגיד שאנחנו רוצים ללמד היסטוריה בעזרת ספרו המוצלח והמצליח של יובל נוה
הררי קיצור תולדות האנושות.

קראתם!

מצוין. תסכים בוודאי שבעולם הגלובלי שלנו אפשר להשתחרר קצת מהוראת
היסטוריה מזווית צילום צרה, לאומית, לעשות "זום אוטו" ולהורות היסטוריה מזווית
רחבה, עולמית, זווית שנותנת לאירועים היסטוריים מובנים חדשים.

מסכים. הגיע זמן היסטוריה עולמית!

הספר, כזכור, סוקר שלוש מהפכות ששינו את פני האנושות – המהפכה הלשונית,
המהפכה החקלאית והמהפכה המדעית, שהמהפכה התעשייתית היא חלק ממנה

ובינתיים, בהווה, מתחוללת מהפכה רביעית שמשנה את חוקי הביולוגיה, יוצרת אדם חדש, "הומו דאוס", והופכת את ההומו סאפיינס להיסטוריה, כמו שההומו סאפיינס עצמו עשה לסוגי אדם אחרים).

הספר עשיר בהבנות גדולות. הבנה גדולה מאוד, שהיא תמה מרכזית בספר, היא שהמציאות שבה אנו חיים היא במהותה פדר מדומיין או מציאות מדומינת – מציאות בין-סובייקטיבית הנובעת מדמיונם של הרבה מאוד אנשים; הרבה מאוד אנשים מדמיינים מציאות מסוימת ומעצבים באמצעות דמיונם המשותף מציאות אובייקטיבית הקיימת מחוץ לדמיונם; המציאות האובייקטיבית הוזרת ומאששת את אמונתם שהמציאות המדומינת שלהם היא מציאות ממשית. זוהי הבנה עתירה בכל המאפיינים שדברנו עליהם קודם. שאלה גדולה מאוד שאפשר לחלץ ממנה היא מה מחולל את המציאות, מה מתחזק ומשנה אותה או מה מניע את ההיסטוריה. השאלה וההבנה שהשאלה מופקת ממנה הן העדשות שדרךן מתאר ומנתח הספר את שלוש התקופות המכריעות של ההיסטוריה האנושית. ארכיטקטורה של מערכי השיעור בקיצור תולדות האנושות עשויה להיראות כך:

הבנה גדולה מאוד: מציאות מדומינת (בין-סובייקטיבית) מעצבת מציאות ממשית (אובייקטיבית), וגם להפך.

שאלה גדולה מאוד: מה מניע את ההיסטוריה?

המהפכה הלשונית (לפני כשבעים אלף שנה): הבנות גדולות:

המהפכה הלשונית מאפשרת יצירה של מציאות מדומינת;

ההיסטוריה מתחילה; נוצר מסלול היסטורי מדומיין עוקף דב"א;

ההומו סאפיינס רוכש יתרון על פני סוגי אדם ובעלי חיים אחרים בכוח דמיונו;

חיייהם המאושרים, הממשיים והמדומינים, של הציידים לקטים.

המהפכה החקלאית (לפני כעשרת אלפים שנה): הבנות גדולות:

ביות האדם ודמיונו (בידי החיטה);

הופעתה של הדאגה המדומינת לעתיד;

מיתוסים (יצירי דמיון מובהקים) קושרים בין זרים רבים;

המצאת הכתב ותרומתו לחיזוק הסדר המדומיין;

הסדר המגדרי המדומיין;

תרבויות כסדרים מדומינים בעלי סתירות פנימיות;

אימפריה, כסף ודת כמציאויות מדומינות.

המהפכה המדעית (לפני כחמש מאות שנה): הבנות גדולות:

המדע המודרני כתוצר של הדמיון ("אנחנו לא יודעים");

מתרבות מדומינת של ידיעה לתרבות של אי-ידיעה;

מדע + קפיטליזם (יצירי הדמיון) = השתלטות המערב;

הרמיון כמניע של הקפיטליזם;
 המהפכה המדומיינת והממשית המתמדת.
 מתוך ההבנות הגדולות יש לגזור שאלות גדולות. שאלות הרי נגזרות מתוך תשובות
 מדומיינות...

רגע, רגע. אנחנו יכולים לגזור שאלות גדולות מהבנות גדולות ולהתרגש
 יחד, אבל השאלות הללו לא בהכרח גדולות בעיני התלמידים. בעיניהם השאלות
 הגדולות שלנו הן עוד מטלות בית ספריות שצריך להיפטר מהן.
 נכון, לכן צריך לוודא שהשאלות יהיו גדולות גם בעיני התלמידים, שהם יחוו אותן
 כשאלות מאתגרות ושוות מאמץ, כשאלות שלהם. זוכר שאמרנו שהבנות אינן עוברות
 מראש לראש? אם התלמיד לא מגייס את הראש שלו כדי לחוות את השאלה ולהתמודד
 אתה, אין סיכוי שהוא יבין. אנחנו, אגב, נכנסים עתה לאזור השאלה השלישית שלנו,
 השאלה המעשית: איך מחנכים להבנה, או איך מניעים תלמידים להבין.

יפה, אנחנו מתקדמים. אז איך מניעים תלמידים להבין?
 זו אולי שאלת השאלות. הלמידה הבית ספרית היא למידה "קבלנית", למידה לשם
 ביצוע עבודות מוגדרות ונראות לעין – שיעורי בית, בחינה, עבודה – עבודות שניתן
 עליהן ציון; ואת הביצוע התלמידים מנסים לסיים מהר ככל האפשר וללא כאבים.
 החינוך להבנה רוצה לחולל מהפך ביחסם של התלמידים ללמידה ולטפח למידה
 לשם הבנה. אנחנו רוצים שהתלמידים (וגם המורים) ייחסו ערך להבנה ויתאמצו
 להשיג אותה; אנחנו רוצים שהם יבינו מהי הבנה וינסו לקדם אותה. לעיתים קרובות
 התלמידים אינם מכירים את המצב התודעתי הזה של הבנה ומזהים אותו עם ידיעה או
 זכירה. בלשונו של לי שולמן, הם סובלים מהפתולוגיה השלישית של הלמידה הבית
 ספרית – פנטזיה; הם חושבים שהם מבינים, אך הם אינם מבינים (שתי הפתולוגיות
 האחרות הן אמנויה ואינרציה). זו, כמובן, לא אשמתם. בית הספר הוא מוסד שאינו ערוך
 לחינוך להבנה ואינו מעריך הבנה; הוא רואה בה מותרות. העבודה שלו היא "לכסות
 את החומר" ולהכין לבחינות, ואת רובן אפשר לצלוח ללא הבנה (ולעיתים הבנה אף
 מחבלת בביצוע שלהן).

אז איך מניעים תלמידים להבנה?
 לבני אדם יש מוטיבציה, אפילו תשוקה, להבין – ליצור זיקות בין תופעות ובין
 מושגים. אפשר להעמיד את התשוקה להבנה על תשוקות אחרות, למשל על תשוקה
 לביטחון או לשליטה, אבל איננו עוסקים כאן בגאולוגיה של תשוקות, רק מציינים
 שהתשוקה להבין, להפוך את העולם למובן ותבוני היא תשוקה אנושית מובהקת

ואפשר לבנות עליה את החינוך להבנה.

אני לא מזהה את "התשוקה האנושית המובהקת" הזאת אצל תלמידים בבית הספר.

בית הספר אכן מחניק לעיתים קרובות את התשוקה להבנה במקום ללבות אותה. כדי לעודד את התשוקה להבין, עלינו לתת לה תנאים – תוכנית לימודים מאתגרת, הוראה מעוררת, הערכה תומכת, ארגון גמיש, אקלים מעודד, מבנה פיזי וציוד (דיגיטלי ואחר) מתאימים ועוד.

תגיד משהו, אבל בקצרה, על התנאים להתעוררות התשוקה להבנה שהזכרת. את תוכנית הלימודים אפשר לבנות על העיקרון של הבנות מרובות – הבנה במדעי הטבע (חיצונית וכללית), הבנה במדעי האדם (פנימית ופרטית), הבנה עצמית (ספרות, פסיכולוגיה, התנסות דינמית), הבנה דרך אמנות, הבנה דרך הגוף... יש מילה אחת בשפה, הבנה, אבל יש הבנות רבות בחיים; ההתנסות בהן מטפחת הבנה כוללת או חוכמה.

וכדאי להוסיף: תוכנית הלימודים של כל מקצוע לימוד בנויה על הבנות גדולות ושאלות גדולות, אך הן אינן צריכות להתנהל רק במסגרת מקצועות הלימוד הרגילים. אפשר ורצוי לקדם הבנות גדולות ושאלות גדולות במסגרת מקצועות לימוד חדשים, למשל נורולוגיה, קוסמולוגיה, כלכלה התנהגותית, עתידנות; או למזג מקצועות לימוד קיימים לצורך טיפול בשאלות גדולות חוצות מקצועות, למשל שאלות על הסיבות לאלימות, לעוני, להתחממות כדור הארץ ולתופעות מרכזיות אחרות... אבל ייתכן שצריך לוותר בכלל על המקצוע ולהחליף אותו בקונספט אחר.

לוותר על המקצוע? המקצוע הוא סלע קיומו של בית הספר? אכן, אבל המקצוע אינו מסייע לחינוך להבנה.

הרחב מעט.

מה זה מקצוע לימוד? מקצוע, כפי שהראה אמנון כרמון בכמה מאמרים, הוא ארגון ידע לצורך הוראה ולמידה בית ספריות – הוראה ולמידה המעוררות למידת שינון דלת הבנה לקראת בחינה. אנשים נוטים לזהות מקצוע לימוד עם דיסציפלינה, אבל אלה שני ארגוני ידע שונים בעלי מטרות שונות. הדיסציפלינה אמנם מעוררת הוראה לשם הבנה, אבל ייתכן שגם היא אינה ארגון הידע המתאים ביותר לחינוך להבנה בבית הספר.

מה ההבדל בין מקצוע לדיסציפלינה?

עיין בטבלה הזאת:

ארגון ידע		
מאפייני יסוד	מקצוע בית ספרי	דיסציפלינה אקדמית
מטרת-על	מסירת ידע קיים	יצירת ידע חדש
ביצוע לימודי מועדף	בחינות בגרות	עבודת מחקר
מבנה השאלות	שאלות סגורות	שאלות פתוחות
כללים לבחירת הידע	בחר את הידע הבסיסי והמוסכם	חפש מחלוקות ואזורי איידיעה
מקורות מידע	מקורות משניים	מקורות ראשוניים
פרישת הידע	לקראת יותר נושאים ביותר מקצועות	לקראת פחות נושאים בדיסציפלינה אחת
איכות הידע	פרה־דיסציפלינרי; "ידע שביר" (נאיבי, אינרטי, ריטואלי)	ידע דיסציפלינרי
תמונת הידע	אמת מוחלטת; שיקוף של המציאות	מתקרב לאמת, לשיקוף של המציאות

טבלה, זה בדיוק מה שחסר לי בשלב זה. טוב, תן לעיין בה רגע... כן, נראה שהדיסציפלינה, בהבדל מהמקצוע, מעודדת הבנה. היא חותרת ליצירת ידע חדש, דורשת עבודת מחקר, שואלת שאלות פתוחות, מתנהלת באזורי מחלוקת ואי־ידיעה ועוד. מה יש לך נגדה?

הדיסציפלינה היא ארגון ידע לצורך "ייצור" מומחים. זו מטרת המכללות והאוניברסיטאות. לכן חלק נכבד מההכנות שהדיסציפלינות חותרות אליהן הן הכנות קטנות, הבנות נישה. אבל אנחנו, כזכור, חותרים להכנות גדולות. אנחנו לא מגדלים מומחים, אנחנו מגדלים מכינים – אנשים שבונים הכנות גדולות ורוצים להכין יותר.

בסדר.

אז אולי במקום מקצוע ודיסציפלינה נדבר על תחום משמעות.

מה זה?

תחום משמעות הוא ארגון ידע על בסיס הבנות גדולות ושאלות גדולות. אם נלך לפי הטבלה שלעיל, אז מטרת-העל של תחום משמעות היא הבנה של הבנות גדולות והנעה להבנה נוספת; הביצוע הלימודי המועדף עליו הוא פרויקט (עבודת מחקר, עבודת אמנות) עתיר הבנה; מבנה השאלות שלו הוא שאלות גדולות המופקות מהבנות גדולות; הכללים לבחירת הידע בתחום משמעות הם המאפיינים של הבנות גדולות; מקורות המידע שלו משניים וראשוניים; פרישת הידע היא במספר מוגבל של תחומי משמעות; איכות הידע שהוא מטפח היא ידע מובן; ותמונת הידע שהוא יוצר היא של אמת יחסית אך מושכלת, תלויה הקשר אך מנומקת.

הבנות גדולות, בהגדרה, הן הבנות משמעותיות באופן אובייקטיבי וסובייקטיבי. מבחינה אובייקטיבית, הן מהוות מסגרות ייחוס עשירות מאוד, ומבחינה סובייקטיבית הן עתירות הנעה. לכן ארגון ידע על בסיס הבנות גדולות הוא תחום משמעות.

למה הבונה ב"עתירי הנעה"?

להבנה גדולה יש פוטנציאל לעורר הנעה להבנה משום שהיא מערערת ומהדהדת. היא מערערת משום שהיא מאתגרת את רשתות ההבנה של התלמידים ומאלצת אותם לבצע גם התאמה, ולא רק הטמעה, והיא מהדהדת משום שהיא מסבירה תופעות ומושגים רבים שהתלמידים מבינים באופן ראשוני, עמום ומעיק ורוצים להבהיר לעצמם. הערעור מעורר מצוקה וההדהוד מרגיע. הוראה להבנה מתנהלת בין ערעור להרהור.

טוב, דיברנו מספיק על תוכנית הלימודים וגם על הנעה ללמידה לשם הבנה, ותוך כדי כך גלשנו לשאלה השלישית, המעשית, אז בוא נהיה מעשיים: נאמר משהו על הוראה לשם הבנה. על התנאים הנוספים לעירור התשוקה להבין – הערכה, ארגון, אקלים, מבנה פיזי – נשוחח בהזדמנות אחרת.

בוודאי, הרי התעוררה בנו תשוקה להבין ולפיכך נמשיך לשוחח בהזדמנויות אחרות. מבחינה מעשית להבנת הבנה כרשת מושגית יש חיסרון, משום שקשה לדעת אם תלמיד מבין, אם יש לו בתודעתו רשת תקינה ושיטתית של מושגים רלוונטיים. התודעה של הזולת, כידוע, אינה נגישה לנו; אבל אפשר להפוך את ההבנה לאירוע נגישי, פומבי, אם נגדיר אותה כביצוע. פרקינס העמיד את ההבנה על סדרה של ביצועי הבנה, מהלכי חשיבה עם ידע, והפך אותה להבנה נראית (visible understanding). להבין משמעו לחשוב עם ידע – לעשות אתו מהלכי מחשבה, לשרג אותו. הוא הציג שבעה ביצועי הבנה. אפשר להרחיב אותם לשמונה-עשר (ואף יותר) ולחלק אותם כך:

להציג ידע	לתפעל ידע	לבקר וליצור ידע
לבטא ידע במילים משלך	לפרק ידע (אנליזה) ולהרכיב ידע (סינתזה)	להצדיק ולנמק ידע
להסביר ידע	למקם ידע בהקשר	לגלות מתחים בידע
למצות ידע	ליישם ידע בהקשרים חדשים	לשאול שאלות על ידע
להמציא פרשנויות לידע	לתת דוגמה; להציע מטפורה; לערוך השוואה	לחשוף הנחות יסוד של ידע
לייצג ידע בדרכים מגוונות	לעשות הכללה מתוך פריטי ידע	לנסח ידע סותר לידע
לתאר נקודות מבט שונות על ידע	לחזות תוצאות או השלכות של ידע	ליצור ידע על בסיס ידע

תפיסת הביצועים של ההבנה חוללה מהפך בהבנת ההבנה – מהבנה כמצב להבנה כפעילות. הבנה, לפי פרשנות (ביצוע הבנה) זו, אינה מצב תודעה אלא פעילות, חשיבה עם ידע. אתה מבין משהו אם אתה מסוגל לחשוב אתו, כלומר לעשות ביצועי הבנה. ושים לב גם לעניין זה: ביצוע הבנה יכול להיות באיכות נמוכה, למשל שאלה בנלית, דוגמה טריוויאלית, יישום שגור וכדומה, וגם ביצוע של אי־הבנה, למשל פרשנות שגויה לידע, מיקום ידע בהקשר לא מתאים, סיכום לא ממצה של ידע וכדומה. כמו כן לא כל מהלך חשיבה מגלם ביצוע הבנה אחר. לעיתים הוא מגלם כמה ביצועי הבנה משולבים.

רגע, רגע. אחרי כל הזמן והמאמץ שהשקענו בהבנת הבנה ברשת, כמצב תודעה, אתה אומר שהבנה היא פעילות, חשיבה, ביצוע?!

כן, אבל ההשקעה שלנו אינה הולכת לאיבוד משום שיש קשר פנימי בין הרשת המושגית לביצועי הבנה: ככל שהרשת איכותית יותר, מסועפת והדוקה יותר, ביצועי ההבנה רבים ואיכותיים יותר. ביצועי הבנה, אמרנו, הם חשיבה עם ידע. ידע הוא רשת, כלומר מערך מושגי המאוחסן בתודעה או בלשונם של הקוגניטיביסטים – בזיכרון ארוך הטווח, והידע הזה ממתין לקריאה להבין דבר מה. במילים אחרות, רשתות ההבנה הן התשתית של ביצועי ההבנה.

ואיך כל זה עוזר לנו בהוראה?

המורה מציג את ביצועי ההבנה לתלמידים בכיתה ומתרגל אותם. הוא נותן לתלמידים משוב קפדני על איכות הביצועים שלהם. לאחר זמן מה התלמידים מבינים

שמצפים מהם לעשות משהו עם הידע שמועבר אליהם מהמורה וממקורות אחרים – לחשוב באמצעותו, לעשות ביצועי הבנה או בלשונו של ג'רום ברונר "ללכת מעבר למידע נתון".

אז אילו הנחיות מעשיות להוראה ניתן למורים על בסיס מה שאמרנו?

לקראת שיעור, במהלך שיעור ובסוף שיעור ניתן למורים עשר הנחיות כלליות מאוד על בסיס מה שאמרנו עד כה:

1. נסחו הבנה גדולה מאוד, הבנה שהיא מטרת ההוראה החשובה ביותר שלכם;
 2. גזרו הבנות גדולות מההבנה הגדולה מאוד, הבנה גדולה לשיעור אחד או יותר;
 3. הפיקו שאלות גדולות מההבנות הגדולות והציגו אותן לתלמידים;
 4. יחסו תופעות ומושגים זה לזה; צרו והציגו לתלמידים רשתות הבנה ובקשו מהם ליצור ולהציג רשתות הבנה;
 5. לפני הבנה של רעיון חדש, אתרו את רשתות ההבנה של התלמידים – האם הן מספיקות, מדויקות ורלוונטיות; האם הן לוקות באי-הבנות, כלומר האם הן ערוכות להבנה של הרעיון החדש;
 6. בקשו מהתלמידים לעשות ביצועי הבנה על ההבנה הגדולה שהצגתם בשיעור ותנו להם משוב הולם;
 7. ערערו והדהדו; שאלו שאלות מעוררות וספקו ידע מבהיר;
 8. צרו אקלים של חתירה להבנה בכיתה (באמצעות היותכם מופת של הבנה, משוב לביצועי הבנה והסברים ישירים על הבנה);
 9. תנו לתלמידים מטלות עתירות ומקדמות הבנה;
 10. שאלו את עצמכם בסוף השיעור "האם סייעתי לבניית הבנה של הבנה גדולה? מה עליי לעשות בשיעור הבא כדי לסייע בתהליך זה בצורה יעילה יותר?".
- ועוד נאמר למורים: לא תוכלו לסייע לתלמידים להבין הבנות גדולות וגם לא הבנות קטנות אם אתם עצמכם לא מבינים, אם אין לכם רשתות הבנה מפותחות סביב החומר ואתם מתקשים לעשות ביצועי הבנה אתו. הוראה היא פעילות מקדמת הבנה יותר מכל פעילות אחרת; היא מחייבת אתכם לייחס, לרשת, למקם ולבצע; היא ההזדמנות שלכם להעמיק ולשכלל את ההבנות שלכם.

נכון מאוד.

מכיוון שהבנה היא יצירה המתבצעת בראשו של היחיד, אי אפשר לחולל אותה במישרין; אפשר רק לתת לה תנאים שיגדילו את סיכוייה. יש לגייס את כל יסודות הסביבה החינוכית – הערכה, ארגון, אקלים, אמצעים דיגיטליים, מבנה פיזי ועוד – לטובת החינוך להבנה. וגם מעגלי התמיכה מחוץ לבית הספר, למשל מערכת החינוך,

קהילת בית הספר והחברה בכללה, צריכים להירתם למשימה. צריך כפר שלם כדי לחנך ילד להבנה.

הבנתי. אז אפשר לככם?
אפשר. בוא נרשת את מה שאמרנו:



בית חשיבה

תנאים לחשיבה מעורבת*

רוב ההוגים והאוהדים של התנועה לחינוך החשיבה, תנועה עיונית-מעשית בחינוך שמטרתה ללמד תלמידים לחשוב היטב, מניחים שתלמידים חושבים בבית הספר (וכי מה עוד הם עושים שם?)¹, וכל מה שצריך לעשות הוא ללמד אותם לחשוב היטב – באופן מעמיק, שיטתי, ביקורתי, יצירתי וכדומה. בניגוד להנחת יסוד זו, אני רוצה לטעון שתלמידים אינם חושבים בבית הספר, כלומר אינם עסוקים בחשיבה, אינם משקיעים ומושקעים בה, אלא עושים מאמץ להסתדר בלעדיה. מכאן שהאיכות החסרה לחשיבה בבית הספר אינה אחת מאיכויות החשיבה המופרות – עומק, שיטתיות, ביקורתיות, יצירתיות וכדומה – אלא איכות אחרת, מהותית יותר, הנוגעת לחשיבה עצמה, להווייה ולחוויה שלה. אכנה את החשיבה המבוקשת, הנדירה כל כך בבית הספר, **חשיבה מעורבת**, ואת החשיבה המנוגדת, הנפוצה כל כך בבית הספר, **חשיבה מנוכרת**. חשיבה מעורבת נדירה בבית הספר לא משום שהמורים נרפים מטבעם והתלמידים אדישים מטבעם, אלא משום שהם מציאותיים מטבעם. המציאות הבית ספרית אינה מאפשרת חשיבה מעורבת ואינה מעוניינת בה. על בית הספר תלוי שלט בלתי נראה אך נוכח למדי: "הכניסה לחשיבה אסורה!" ומכאן שמטרתו הראשונה של חינוך החשיבה צריכה להיות חשיבה מעורבת – חשיבה שהתנאים לה אינם קיימים בבית הספר. צריך אפוא לשנות את בית הספר מן היסוד ולהפוך אותו לבית חשיבה.

בית הספר וחשיבה

מייקל בארבר היה עד לשיחה כזאת:

* גרסה ראשונה של המאמר התפרסמה בכתב העת המקוון **אאוריקה**, אפריל 2009.

מורה לתלמיד: "מה אתה עושה?"

תלמיד: "אני חושב".

מורה: "אז תפסיק לחשוב ותתחיל לעבוד!" (Barber, 1997: 180).

מתיו ליפמן העיר ש"אם השפה ניתנה לנו כדי להסתיר את מחשבותינו, בית הספר ניתן לנו כדי למנוע אותן" (Lipman, 1991: 1). אלפי קוץ כתב: "ילדים בבית הספר פשוט עסוקים מכדי לחשוב" (קוץ, 2002: 21). רוז ריצ'הרט כתב: "למדתי בתחילת דרכי בבית הספר שחשיבה עלולה לסבך אותי" (Ritchhart, 2002: xxi), ותיאר כיצד נכשל בלימודיו משום שניסה לחשוב – להציג פתרון חלופי לזה שהוצע בספר הלימוד, להציע פרשנות נוספת על זו שהציעה המורה וכדומה. לאחר שהבין שניסיון זה מכשיל אותו הוא ויתר עליו, ושיפר את הישגיו. ג'ון גאטו כתב: "כל בית ספר רגיל אשר ינסה ללמד וליישם כלי חשיבה ביקורתית או כלי חשיבה אחרים שבעלי רוח חופשית משתמשים בהם לא ישרוד זמן רב עד שייהרס כליל" (Gatto, 2002: 17). וקרל ברייטר כתב שבית הספר לוקה בסינדרום של "צמצום לפעילות" (reduction to activity), כלומר מעורר פעילות נראית לעין ורוחה פעילות סמויה מן העין, קרי דוחה חשיבה (Bereiter, 2002: 266–271).

בקיצור, בית הספר אינו מאפשר לתלמידים לחשוב, לחשוב באמת, באופן מעורב, כשם שאנשים מחוץ לבית הספר חושבים לעיתים על נושאים החשובים להם (יש קשר בין "חשוב" ל"חשיבה"). החשיבה הבית ספרית הטיפוסית היא חשיבה מנוכרת, חשיבה שעסוקה בהישרדות ולא בהתמסרות, בהחצנה ולא בהפנמה, בריצוי ולא ברצון. כבר בכיתות הנמוכות של בית הספר היסודי תלמידים מבינים ש"כאן לא חושבים"; כאן "משחקים את משחק בית הספר" (Fried, 2005); ומשחקים לא בכיף כמו במשחקים אמיתיים, אלא כדי לזכות בתגמולים היצוניים, קרי בציונים טובים. ציונים טובים אינם זקוקים לחשיבה מעורבת. להפך, הם זקוקים לחשיבה מנוכרת. תלמידים בבית הספר, כתב דייוויד פרקינס (1998: 167) מנהלים "כלכלת למידה חסכונית", או "כלכלה קוגניטיבית קרה"; הם חשים היטב ש"השקעת יתר" בלמידה ובחשיבה עלולה להכשיל אותם. כדי להצליח בבית הספר עליהם להישמר מפני למידה וחשיבה מעורבות, שכן אין אדם שמסוגל להיות מעורב מבחינה שכלית ורגשית במקצועות לימוד רבים כל כך הכוללים "חומר" רב כל כך. "פחות זה יותר!" הכריז תד סייזר (Sizer, 1984) – פחות מקצועות לימוד ופחות חומר בכל מקצוע; אך זהו רק אחד התנאים החיוניים לחשיבה מעורבת בבית הספר.

"נו טוב", אומר הגיונו של בית הספר, "אני הרי מלמד ב'שיטת הטעימות'. התלמידים טועמים נושאים רבים במקצועות רבים ומקבלים תיאבון. הם יחשבו עליהם או על חלקם באופן מעורב בעתיד". על זה ענו ניל פוסטמן וצ'רלס וינגרטנר (Postman)

Weingartner, 1969) שבית הספר אינו מלמד ב"שיטת הטעימות" אלא ב"שיטת החיסונים" – ילדים מקבלים חיסון נגד מקצועות הלימוד ונושאי הלימוד הרבים הכפויים עליהם. לאחר שתיים-עשרה שנות לימוד הם מחוסנים מפני מעורבות בהם, מחוסני חשיבה.

דיאנה קון (Kuhn, 2005) כתבה שבבית הספר אי אפשר לחנך לחשיבה משום שהתלמידים אינם מייחסים לו ערך, ותלמידים משכבות חברתיות-כלכליות חלשות אינם מבינים כלל מה הם עושים בו. ילדי השכבות החלשות אינם משחקים לפי הכללים של בית הספר, וילדי השכבות המבוססות מייחסים לו ערך אינסטרומנטלי בלבד – ציונים טובים בדרך לאוניברסיטאות היוקרתיות: "כאשר תלמידים אינם יכולים לענות על השאלה 'מדוע ארצה לדעת את הנושא הזה?' הם יתקשו להפנות אליו יותר מתשומת לב שטחית. וגם כאשר הם זוכרים את המידע לקראת הבחינה, המידע מנותק מכל מה שהם חושבים עליו או יודעים, והוא יישכח במהירות באופן בלתי נמנע" (Kuhn, 2005: 17). כדי לעודד תלמידים לחשיבה מעורבת בבית הספר, ממשיכה קון, צריך לשנות את יחסם אליו ולשם כך צריך לשנות באופן יסודי את בית הספר.

האנתרופולוגית דניס פופ תיארה כיצד תלמידים "עושים בית ספר": "הם לחוצים וחרדים, מבצעים מטלות כמו רובוטים ומגלים מעט עניין ומעורבות בתכנים. תוכנית הלימודים אינה מותירה להם זמן למחשבה או למחקר, והם משרכים את דרכם למטלה הבאה ללא תשומת לב להקשר הרחב יותר" (Pope, 2001: 164). בהמשך היא כותבת על "אידאולוגיית ההישגים" שבית הספר מטמיע בתלמידים, אידאולוגיה שאינה מאפשרת מעורבות בלמידה ובחשיבה: "התלמידים מתחרים זה בזה במרוץ לציונים גבוהים בבית הספר, והם ימשיכו להתחרות על ציונים גם באוניברסיטה ואחר כך על מקצועות ומשכורות. כך, ההתנהגויות שתיארת כאן אינן מתרחשות בחלל ריק" (שם: 165).

אלפרד וייטהד (Whitehead, 1929) כתב ש"מקצב החינוך" בנוי משלושה פרקים: רומנטיקה, דיוק והכללה. הפרק הראשון בנוי ממעורבות נלהבת, נפעמת, מוקסמת (רומנטית) בנושא הנלמד; התלמיד מרותק לעלילה היסטורית, לסיפור בדיוני או לחקירה מדעית. המעורבות הזאת נמשכת אל הפרק השני והשלישי ומטעינה אותם בחיוניות. הפרק השני בנוי מירידה שיטתית לפרטים, מניחות ומהבחנה, ומכין את הפרק הבא, הפרק השלישי – התרחקות מפרטים לצורך הכללה. השליטה בפרטים מאפשרת הבנה של המכלול – מרוב עצים רואים את היער. הפרק הראשון, הרומנטי, בולט בהיעדרו מהמקצב החינוכי של בית הספר. פרק זה אמור לסחוף את התלמידים לחשיבה מעורבת. המקצב הבית ספרי מלמד את התלמידים לאטום את אוזניהם לשירת הסירנות של תחומי הידע והיצירה כדי לצלוח את מיצרי בית הספר במהירות

ובאדישות, בחשיבה מנוכרת. ואפשר להוסיף עוד מראי מקום כהנה וכהנה לטענות בנוסח כזה או אחר שלפיהן בית הספר אינו מאפשר חשיבה מעורבת. ובכל זאת, רוב ההוגים בתנועה לחינוך החשיבה מתעלמים מכך. מדוע?

אשליית החלל הריק

ארתור קוסטה (Costa, 1991), אחד הדוברים הבולטים של התנועה לחינוך החשיבה, הכריז שמטרת חינוך החשיבה היא להפוך את בית הספר לבית חשיבה (Home for the Mind) והציע שיטות להקניית מיומנויות חשיבה ולטיפוח הרגלי חשיבה (habits of mind). בדומה לרוב מחנכי החשיבה, הוא ביקש להפוך את בית הספר לבית חשיבה, אך בלי לשנות את מבנה בית הספר, בלי לשנות את מה שסימור סרסון (Mind Sarason, 1996) כינה סדיריות (regularities), ודיוויד טאייק ולרי קיובן (Tyack & Cuban, 1995) כינו הרקדוק של בית הספר (the grammar of schooling). אלא שבלי לשנות את הסדיריות ואת הרקדוק של בית הספר, אין סיכוי לחשיבה מעורבת בבית הספר. הסדיריות והרקדוק הקיימים מסכלים אותה.

מדוע קוסטה ועמיתיו לחינוך החשיבה סבורים שאפשר לחנך את החשיבה, כלומר לפתח ולטפח את החשיבה, בבית הספר ולהקנות לה את האיכויות הרצויות? נכנה זאת אשליית החלל הריק. אנשי חינוך החשיבה, כמו אנשי חינוך אחרים, מתייחסים לבית הספר כאל חלל ריק שאפשר למלא בסוגים שונים של פעילות – ללמד וללמוד בו מה שרוצים ואיך שרוצים. אך בית הספר אינו חלל ריק, אלא חלל מלא; הוא מלא בדפוסי ארגון ופעולה. דפוסי הארגון של בית הספר, למשל הקצאת הזמן והחלל (זמן וחלל אחידים, מוגדרים ומגודרים), חלוקה לכיתות (קבוצות גדולות על בסיס גיל), מעבר מכיתה לכיתה (בתום שנת לימודים), ארגון הידע (לפי מקצועות), חלוקת התפקידים (מורים פעילים ותלמידים סבילים), מבנה פיזי (חללי כיתה ומסדרונות), טקסים, ימי הורים וכדומה; ודפוסי הפעולה שלו – שיטת הוראה (הוראת הרצאה לבחינה), אופי הלמידה (למידת שינון לבחינה), שיטת הערכה (הערכה ממינית ששיאה בבחינות הבגרות), הקצאת זמן וחלל, אמצעים לאכיפת משמעת ועוד, משולבים זה בזה ותומכים זה בזה, ואינם מאפשרים לדפוסי ארגון ופעולה אחרים לחדור לתוכו. דפוסי ארגון ופעולה שאינם עולים בקנה אחד עם הדפוסי המכוננים את בית הספר נדחים על ידו כמו שתלים בגוף החי או נטמעים בו תוך כדי שהם מתאימים את עצמם לדפוסי הבית ספריים ומסתלפים – מאבדים את מהותם המקורית. לכך התכוון צבי לם כאשר כתב: "הנעשה בבית הספר אינו נעשה על פי היגיון הנגזר מן ההוראה. אין אלה צורכי ההוראה המכתביים את דפוסי פעולתו של בית הספר, אלא הצרכים שמקורם במבנהו" (לם, 1973: 12). ולכך

התכוונו טייאק וקיובן כאשר כתבו: "השאלה אינה כיצד הרפורמות שינו את בית הספר, אלא כיצד בית הספר שינה את הרפורמות" (Tyack & Cuban, 1995: 60). בית הספר אינו חלל ריק שהתמלא בדפוסי ארגון ופעולה מסוימים עקב "חרדת הריק" (*horror vacui*), אלא חלל שעוצב ברוח דפוסי ארגון ופעולה מסוימים. דפוסי הארגון והפעולה של בית הספר אינם תופעות טבעיות כמו ים, יבשה ושמיים; הם מעשה ידי אדם. הם משקפים מושגים שבני אדם החזיקו ומחזיקים בהם על למידה, הוראה, ידע, תודעה ומטרת החינוך. קראתי למושגים אלה "תמונות אטומיות" (הרפז, 2008; ראו באסופה זו "בית הספר של המודל השלישי: קווי מתאר"), דימויים המוטבעים עמוק בתודעתם של אנשי חינוך ותומכים ב"מולקולה" הבית ספרית. על פי תמונות אלה, למידה היא הקשבה, הוראה היא הגדה, ידע הוא חפץ, התודעה היא מכל ומטרת ההוראה והלמידה היא תלמיד שיודע, כלומר מחזיק חפצים במכל (עד הבחינה). דימויים אלה מתחזקים את דפוסי הארגון והפעולה של בית הספר, כשם שדפוסי הארגון והפעולה של בית הספר מתחזקים אותם. אבן הראשה של בית הספר היא אותה נקודה דמיונית שבה נפגשים מושגי היסוד ודפוסי הארגון והפעולה של בית הספר ותומכים זה בזה. כך או כך, בית הספר, מזכיר לנו אלפי קון, לא הוקם למטרת חינוך החשיבה ולכן אין לבוא אליו בטענות:

אלה הדוגלים בטיפוח חשיבה בבית הספר חייבים להיות מודעים לכך שכאשר בתי הספר הומצאו, הם לא נועדו למטרה יומרנית כזאת [חינוך החשיבה]. הם נועדו ללמד תלמידים מיומנויות שגרתיות ולסייע בשינון טקסטים חשובים, בעיקר דתיים, שהכול הכירו ממילא. בתי הספר לא נועדו לעזור לתלמידים לפרש טקסטים לא מוכרים, ליצור תכנים שאחרים ירצו או יצטרכו לקרוא, לבנות טיעונים משכנעים, לפתח פתרונות מקוריים לבעיות טכניות או חברתיות. כך, כאשר נאמר כיום שתפקיד החינוך אינו להכין תלמידים לעשות דברים, אלא להחליט מה שווה לעשותו, משתמע מכך שעלינו לבנות מחדש את בית הספר. נהלים מסורתיים כגון הוראה ישירה, מבחנים מבוססים על זכירת עובדות ועל מציאת "התשובה הנכונה", מתיישבים יותר עם תפישה מסורתית של בית הספר, שעקרונותיה ביקשו ליצור מאמינים, ולא אנשים חושבים (קון, 2002: 140).

חשיבה מעורבת

ההיגד המפורסם של רנה דקארט "אני חושב משמע אני קיים", שיא המהלך הספקני שלו, התקבל בספקנות אצל פילוסופים רבים. גם היפוכו של היגד זה, "אני קיים משמע אני חושב", מוטל בספק. לא כל בני האדם חושבים – חושבים באמת, באופן מעורב (כמו דקארט, שלפי עדותו שלו כמעט השתגע מהמעורבות שלו בחשיבה ספקנית).

תלמידים, למשל, יכולים לחצות את כל שנותיהם בבית הספר מבלי להתנסות בחשיבה כזו. מהי חשיבה מעורבת?

בחשיבה מעורבת אדם פורש מפעילות שוטפת, נסוג ממטלות דחופות, עושה "ריטריט" (ישיבות במקום מרוחק ושקט לצורך חשיבה) ומתמסר לחשיבה; לא בהכרח כתכלית לעצמה, לצורך "חיי עיון" (*vita contemplativa*), אלא גם כאמצעי לפתרון בעיות שמעסיקות אותו (*vita activa*); ולא בהכרח לזמן ממושך, גם לפרקי זמן קצרים. בחשיבה מעורבת אדם נותן קדימות לחשיבה, כלומר לשיקול דעת, להתלבטות, לבחינת אפשרויות; הוא מעכב החלטה או משהה שיפוט לטובת פעילות חרישית ומרוכזת של חשיבה.

בחשיבה מעורבת אדם משקיע את ה"עצמי" שלו, אולי אפילו ממציא אותו. ניל פוסטמן (1986) כתב שהסובייקט הומצא בקריאה. כאשר היחיד פרש לקריאה דמומה (במשך דורות רבים הייתה הקריאה פומבית ובקול), הוא המציא את עצמו. "הסובייקט הומצא כברית החשאית של הקריאה" והתפוגג בצפייה בטלוויזיה. בדומה, בחשיבה מעורבת, שבה היחיד מתנתק ממטלות שוטפות ונכנס לתחומה של החשיבה, הוא מוצא וממציא את עצמו (לא ה"עצמי" מפיק חשיבה אלא להפך. החשיבה מפיקה את ה"עצמי", כפי שהסביר ז'אן פול סארטר בחיבורו "הטרנסצנדנציה של האני" [1968]). גם כאשר השאלה אינה פילוסופית או קיומית, אלא שאלה מדעית או שאלה "מהחיים", היחיד החושב מתנסה בעצמו כסובייקט ומגלה אגב כך את החרווה המיוחדת הכרוכה בחשיבה.

חשיבה מעורבת היא אפוא השהיה של החשיבה המיידית הכרוכה במטלה דוחקת, לצורך השתקעות – שיטתית או מהורהרת – בחשיבה. בחשיבה כזו יש יסוד חתרני, שכן היחיד מוציא את עצמו מן הכלל, מהחשיבה הציבורית על הסכמותיה ומוסכמותיה, ונותן קדימות לשיקול דעתו, לטעמו, לשיפוטו ("ברגע שאדם מתחיל לחשוב הוא הופך לאדם בודד", כתב ניטשה). חשיבה מעורבת כרוכה בנחישות, בהתמדה, בחתירה לאמת (עם או בלי מירכאות). בקיצור, למרות ההכרזה הפוסטי־מודרניסטית על "מות הסובייקט", הסובייקט לא מת, הוא חי ובוועט – בחשיבה המעורבת.

ג'ון דיואי ראה בהשתהות, בהתלבטות וברצינות את המאפיינים המרכזיים של "חשיבה רפלקטיבית", סוג החשיבה שהוא ביקש לטפח. הוא כתב: "חשיבה רפלקטיבית היא סוג של חשיבה שבה הוגים בנושא מסוים ושוקלים אותו לעומק ובצורה מתמשכת ורציפה" (Dewey, 1998: 3). ההשתהות לצורך חשיבה אינה תנאי לחשיבה רפלקטיבית אלא היא החשיבה הרפלקטיבית – חשיבה החורגת מרצף הפעולות כדי לבחון, לשקול, לחשוב ולחזק את רצף הפעולות (דיואי הפרגמטיסט חשב שחשיבה היא פעולה השייכת לרצף הפעולות אך מסוגלת וצריכה לחרוג מהן). רק חושב מעורב ראוי לדעתו של דיואי להיקרא "אדם חושב":

כאשר אנו אומרים על אדם שהוא "אדם חושב" (thoughtful man), איננו מתכוונים רק לעובדה שהוא שקוע במחשבות [...]. אנשים חושבים שמים לב ואינם נחפזים; הם מתבוננים, בוחנים, במקום ללכת קדימה בעיוורון. הם מעריכים, מהרהרים, שוקלים – מונחים המרמזים על השוואה ואיזון זהירים של ראיות וסברות, על תהליך של הערכה שבמסגרתו הם בודקים מה קורה להם כדי להחליט החלטה הנוגעת לבעייתם על בסיס משקלו וכוחו של תהליך זה. יתר על כן, אדם חושב מתבונן בדברים; בודק, סוקר, בוחן. במילים אחרות, הוא אינו מסתכל רק על פני הדברים, אלא הופך בהם כדי לראות אם הם אכן כפי שהם נראים (Dewey, 1998: 76).

גם חנה ארנדט ציינה את ה"השתהות לצורך חשיבה" כתכונה מרכזית של "אדם חושב". בהקדמה לספרה *The Life of the Mind* ("חיי המחשבה") הסבירה ארנדט מה הניע אותה לנטוש את "התחום הבטוח יחסית" של מדע המדינה ולהיכנס ל"תחום מעורר היראה" של "חיי התודעה". המניע המיידני היה הרושם שהותיר עליה משפט אייכמן בירושלים. היא ביטאה את הרושם הזה במושג הטעון "הבנליות של הרוע". בתרבות המערב נתפס הרוע כתולדה של חשיבה מתוחכמת ונפתלת, כתבה ארנדט, אך מה שעמד מולי היה שונה בתכלית, ועם זאת עוברתי ובלתי ניתן להכחשה. נדהמתי מן הרדידות הגלויה של המבצע אשר הפכה את ייחוס הרשעות חסרת התקדים של מעשיו לשורשים או למניעים עמוקים יותר לבלתי אפשרי. המעשים היו מפלצתיים, אך המבצע – לכל הפחות אותו אחד, יעיל ביותר, שעמד למשפט, היה רגיל למדי, פשוט, לא דמוני ולא מפלצתי (Arendt, 1971: 4).

מה עשה את "אותו אחד" לרדוד כל כך, למדהים בפשטותו? לא היה בו כל סימן לאמונה אידאולוגית או למניעים מרושעים מיוחדים. המאפיין היחיד הראוי לציון שהיה אפשר לגלות בעברו, כמו גם בהתנהגותו במשפט, היה שלילי לחלוטין: לא טיפשות אלא היעדר מחשבה (thoughtlessness) [...] היעדר מחשבה זה – תופעה רגילה כל כך בחיי היום יום שלנו, שבהם אין לנו זמן, כל שכן נטייה, לעצור ולחשוב – הוא שעורר את ענייני (שם).

האם, שואלת ארנדט, החשיבה – כהרגל לבחון את מה שקורה לנו וסביבנו ולהקדיש לו תשומת לב – ללא קשר לתוצאותיה או לתוכנה, עשויה להיות בין התנאים להתרחקותם של בני אדם מרוע? היא סבורה שכן: הוא [אייכמן] לא היה טיפש. היה זה חוסר מחשבה גמור – שאיננו זהה כלל לטיפשות – שהכשיר אותו להפוך לאחד מגדולי הפושעים של אותה תקופה

[...] הלקח שניתן היה ללמוד בירושלים [ממשפט אייכמן] הוא, למעשה, שריחוק כזה מן המציאות וחוסר מחשבה כזה יכולים לגרום ליותר חורבן מאשר כל האינסטינקטים המרושעים שאולי קיימים באדם (ארנדט, 2007: 299).

ארנדט אינה מדברת על איכויות כלשהן החסרות לחשיבה – שיטתיות, ביקורתיות, יצירתיות וכדומה – אלא על חסרונה של החשיבה עצמה, חסרונה של נכונות "לעצור ולחשוב" (all thinking demands stop-and-think). היא מעלה את הסברה שנכונות כזאת עשויה להרחיק בני אדם מעשיית הרע. לחשיבה מעורבת יש אפוא ממד אתי מובהק.

"הגיייה ושקילה של נושא מסוים לעומק" או "עצירה לצורך חשיבה" אינם מהלכים טריוויאליים. נסיבות סוציולוגיות, פסיכולוגיות ואף נוירולוגיות ("המוח אינו בנוי לחשיבה", לפי דניאל וילינגהם [2014]) מסכלות אותם בדרכים שונות, ובית הספר תורם את חלקו לסיכול זה: הוא מחנך את תלמידיו להימנע מחשיבה מעורבת. "גם בורות זקוקה לחינוך", כתב לם (2001), וכך גם הימנעות מחשיבה. משטר החיים בבית הספר מחנך להימנעות מחשיבה בעיקר באמצעות שיטת ההערכה שלו. מערך התגמולים והעונשים שלו מתגמל חשיבה מנוכרת ומעניש חשיבה מעורבת. צריך אפוא בית ספר חדש שבו החשיבה עצמה היא התגמול על חשיבה – בית חשיבה.

לקראת בית חשיבה

בית ספר הרוצה לספק תנאים לחשיבה מעורבת חייב לשנות את דפוסי הארגון והפעולה שלו ולהתאים אותם לתנאים החינויים להופעתה ולשגשוגה של חשיבה מעורבת. הנה לדוגמה עשרה תנאים כאלה:

1. עניין: חשיבה מעורבת נובעת מעניין. אדם חושב באופן מעורב כאשר הנושא המיועד לחשיבה מושך אותו וקורא לו "לדעת אותו" (ידיעה היא כידוע עניין ארוטי).
2. אתגר: חשיבה מעורבת נובעת מאתגר אופטימלי – לא קל מדי ולא קשה מדי, תובעני אך אפשרי. אתגר כזה מתניע את החשיבה ומעצים אותה (לדעת וילינגהם, אתגר אופטימלי הוא התמריץ החזק ביותר של המוח העצל שלנו לחשוב).
3. התאמה: חשיבה מעורבת נובעת מהתאמות כלשהן בין האדם החושב לנושא הנחשב. ביוגרפיה של אדם כלשהו מתאימה לחקירה של נושא מסוים (הנושא מעניין אותו בשלב זה של חייו) וכישוריו ("פרופיל האינטליגנציות") מתאימים לנושא.
4. תועלת: חשיבה מעורבת נובעת מתועלת – מתוצר חשיבה המקדם את יעדיו של החושב, פתרונות לבעיות עיוניות או מעשיות שמעסיקות אותו.

5. ערך: חשיבה מעורבת נובעת מייחוס ערך לחשיבה. אדם חושב באופן מעורב כאשר הוא סבור שלחשיבה מעורבת יש ערך והיא "שווה את המאמץ".
6. מופת: חשיבה מעורבת נובעת מדוגמאות מעוררות הדהות. אדם חושב באופן מעורב כאשר "אחרים משמעותיים" סביבו מתלבטים, מתעמקים, אפילו מתייסרים, בחשיבה.
7. תרבות: חשיבה מעורבת נובעת מתרבות המביעה בצורות שונות, גלויות וסמויות, הוקרה לחשיבה מעורבת.
8. הדדיות: חשיבה מעורבת נובעת מדיאלוג עם חושבים אחרים; יש בני שיה, יש מגיבים, יש חשיבה קבוצתית (במובן חיובי, לא groupthink), ואלה מעצימים את החשיבה של היחיד והקבוצה.
9. חופש: חשיבה מעורבת נובעת מחופש. אדם חושב באופן מעורב כאשר הוא בוחר לחשוב כך וחווה את מרחבי החשיבה כפתוחים לפניו.
10. הנאה: חשיבה מעורבת נובעת מהנאה. אדם חושב באופן מעורב כאשר הוא מפיק הנאה מפעילות החשיבה ו"מתמכר" לה.

ישנם ללא ספק תנאים חיוניים נוספים להופעתה של חשיבה מעורבת, אך גם אלה יספיקו לנו לצורך תכנון ראשוני מאוד של בית חשיבה – סביבה חינוכית המאפשרת ומעודדת מאמץ שכלי ורגשי לצורך התמודדות עם שאלה כלשהי.

בית הספר בנוי על כמה יסודות, וביניהם תוכנית לימודים, דפוס הוראה, שיטת הערכה, מבנה ארגוני, אקלים למידה ותנאים פיזיים (הרפז, 2018). לצורך הקמת בית חשיבה עלינו לרתום את כל היסודות האלה לקידום חשיבה מעורבת.

כדי לעודד חשיבה (מעורבת) על קווי המתאר של בית חשיבה אנחנו יכולים למלא את הטבלה הבאה – מטריצה ראשונית מאוד לתכנון סביבה חינוכית עתירת חשיבה. עלינו לשאול כיצד כל יסוד של הסביבה החינוכית עשוי לקדם למידה מעורבת – כיצד תוכנית הלימודים, דפוס ההוראה, שיטת ההערכה, המבנה הארגוני, האקלים והתנאים הפיזיים עשויים לספק לתלמידים תנאים נחוצים לחשיבה מעורבת.

טביבה חינוכית						
תנאים לחשיבה	תוכנית לימודים	דפוס הוראה	שיטת הערכה	מבנה ארגוני	אקלים למידה	תנאים פיזיים
עניין						
אתגר						
התאמה						
תועלת						
ערך						
מופת						
תרבות						
הדדיות						
חופש						
הנאה						

לסיכום

לניסיונות לחנך את החשיבה בבית הספר המצוי אין אופק פדגוגי. אם התלמידים אינם עושים מאמץ לחשוב אלא מאמץ לחמוק מחשיבה, כיצד אפשר ללמד אותם לחשוב היטב? אם רוצים לאפשר לתלמידים לחשוב ולעודד אותם לחשוב, צריך לשנות את המבנה של בית הספר ולהפוך אותו מ"בית ספר", שבו תלמידים משננים מחשבות מודפסות (או כיום דיגיטליות) של אחרים וממחזרים אותן בבחינות, ל"בית חשיבה", שבו תלמידים חושבים בכוחות עצמם על ועם מחשבות של אחרים.

אלפי קוזן סיפר: "הפעלתה של תכנית לא-מסורתית בהוראת המדעים גרמה לתלמיד אחד בכיתה י' להכריז: 'אנחנו מבינים במה העניין. אתם מנסים להביא אותנו לחשוב וללמוד בעצמנו.' 'בדיוק כך', השיב המורה, מרוצה שהמסר נקלט. 'ובכן', אמר התלמיד, 'איננו רוצים לעשות זאת'" (קוזן, 2002: 221). בבית חשיבה התלמידים "רוצים לעשות זאת", רוצים לחשוב.

מקורות

- ארנדט, חנה (2000). *אייכמן בירושלים: דו"ח על הבנאליות של הרוע* (אריה אוריאל, מתרגם). תל אביב: כבל.
- הרפז, יורם (2008). *המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת השיבה*. בני ברק: ספרית פועלים.
- הרפז, יורם (2018). *ביצד לתבנון סביבה חינוכית בשישה צעדים: המדריך*. בני ברק: ספרית פועלים.
- וילינגהם, דניאל (2014). *למה תלמידים לא אוהבים את בית הספר?* (יניב פרקש, מתרגם). תל אביב: ידיעות ספרים.
- לם, צבי (1973). *ההגיונות הכותרים בהוראה*. בני ברק: ספרית פועלים.
- לם, צבי (2001). *רעת ובורות כתוצרי בית הספר*. בתוך יורם הרפז, אמנון כרמון, אבי קפלן ואבי ועשור (עורכים), *הנעה ללמידה: תפיסות חדשות של מוטיבציה* (עמ' 144-151). ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- סארטר, ז'אן פול (1977). *הטראנסצנדנציה של האני*. בתוך מנחם ברינקר (עורך), *ז'אן פול סארטר, מבחר כתבים*. בני ברק: ספרית פועלים.
- פוסטמן, ניל (1982). *אבדן הילדות* (יהודית כפרי, מתרגמת). תל אביב: ספרית פועלים.
- פרקינס, דייוויד (1998). *לקראת בית-ספר חכם: מאימון הזיכרון לחינוך החשיבה* (אמיר צוקרמן, מתרגם). ירושלים: מכון ברנקו וייס.
- קון, אלפי (2002). *החינוך שילדינו ראוים לו* (אמיר צוקרמן, מתרגם). בני ברק: ספרית פועלים.
- Arendt, Hannah (1971). *The Life of the Mind*. New York: Harcourt Brace and Company.
- Barber, Michael (1997). *The Learning Game: Arguments for an Education Revolution*. London, England: Victor Gollancz.
- Bereiter, Carl (2002). *Education and Mind in the Knowledge Age*. London, England: Lawrence Erlbaum.
- Costa, Arthur (1991). *The School as a Home for the Mind*. Palatine, IL: Skylight Publishing.
- Dewey, John (1973). *How We Think*. Boston: Houghton Mifflin.
- Fried, Robert (2005). *The Game of School*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gatto, John (2002). *Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*. Gabriola Island, BC, Canada: New Society Publishers.
- Kuhn, Deanna (2005). *Education for Thinking*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lipman, Matthew (1991). *Thinking in Education*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Pope, Denise (2001). *"Doing School": How We Are Creating a Generation of Stressed Out, Materialistic, and Miseducated Students*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Postman, Neil, & Weingartner, Charles (1969). *Teaching as a Subversive Activity*. New York: Delacorte Press.

Sarason, Seymour (1996). *Revisiting "The Culture of School and the Problem of Change"*. New York: Teachers College Press.

Sizer, Theodor (1984). *Horace's Compromise: The Dilemma of the American High School*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Tyack, David, & Cuban, Larry (1995). *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge: Harvard University Press.

Whitehead, Alfred (1929). *The Aims of Education*. New York: Macmillan.

שער רביעי:
הרצאות

נוסף על הרצאות סדירות במכללות שאני מלמד בהן קורסים שונים
(בית ברל ואלקאסמי), אני מוזמן להרצות בנושאי חינוך בכל מיני כנסים
והתכנסויות. כמה הרצאות – אחדות מהן פורסמו – קראו לי לעיון נוסף
ולניסוח חדש.

הוראה מעוררת השראה*

מה משמעות הביטוי הוראה מעוררת השראה? אנחנו אומרים כל מיני דברים על הוראה – הוראה יעילה, הוראה סמכותית, הוראה דיאלוגית, הוראה מסורתית, הוראה מתקרמת – אבל לא דברים שקשורים להשראה. השראה הולכת טוב עם אמנויות – ספרות, ציור, מוזיקה – אבל לא עם הוראה. מה בין מורה המתאמץ "להחזיק כיתה" ו"להעביר את החומר" ובין השראה?

אבל הביטוי הוראה מעוררת השראה אינו צירוף מופרך. מארגני הכנס – סטודנטים לתואר שני במכללת בית ברל – המציאו אותו באיזה רגע של השראה והרגישו שהוא הולם. הוא נשמע להם טוב; לא רק המצלול, גם התוכן. מזיכרונם נשלפו תמונות של "הוראות מעוררות השראה" – מבית הספר, מהמכללה, מהספרות, מהקולנוע. הם הרגישו שיש דבר כזה, נתנו לכנס כותרת והטילו עלינו, המרצים, לתת לכותרת תוכן. האם יש תוכן של ממש לביטוי הוראה מעוררת השראה? האם מדובר בביטוי כוזב, ביטוי שמצלצל טוב בשמיעה ראשונה אך חלול בשמיעה שנייה? אני חושב שיש לביטוי הזה תוכן, וכדאי לגלות אותו וגם להמציא אותו.

אנשים בהחלט יכולים לצפות במורה כלשהו המפליא לעשות בכיתתו ולומר לבסוף: "זו הייתה הוראה מעוררת השראה!" זהו אמנם היגד חגיגי מאוד, אך בעל תוכן – הוא מייצג משהו בעולם. ההוראה של אותו מורה עשתה כנראה משהו טוב לתלמידים, ועשתה זאת בתבונה. היא ריגשה את הצופים ורוממה את רוחם והם גייסו את המילה השראה, מילה חריגה בשדה הלשוני של ההוראה, כדי לבטא את החוויה שלהם. הוראה עשויה לעורר השראה בצופים; אלה שצופים בה ישירות בכיתה או אלה שצופים בה בתיווך ספרות, הצגה או סרט (הוראה מעוררת השראה היא נושא מוקף

* הרצאה בכנס "הוראה מעוררת השראה" של בוגרי מסלול M.Teach בבית ברל כ"ב-10.6.2013. גרסה ראשונה שלה התפרסמה בהדו החינוך, ספטמבר 2016: 52-56.

ומוכר בקולנוע). היא מעוררת השראה בצופים משום שהיא עושה משהו טוב לתלמידים. הוראה אינה יכולה לעורר השראה בצופים כאשר הנמענים שלה, התלמידים, נותרים אדישים. הוראה מעוררת השראה בצופים משום שהיא מחוללת דבר מה משמעותי גם בתלמידים – נותנת להם השראה.

השראה כפעילות "נותנת חיים"

מה זאת השראה בכלל והשראה בהוראה בפרט? כאשר מישהו אומר על מישהו או על משהו – אדם, נוף, יצירת אמנות, מוצר, רעיון, פעילות – שהוא נתן לו השראה, מה הוא אומר? אני חושב שהוא אומר שמישהו או משהו נתן לו חשק לחיות או ליתר דיוק, נתן לו חשק לעשות משהו משמעותי בחייו, ולעשות זאת בדרכו שלו. לדוגמה, כאשר מוזיקאי אומר על קונצרט כלשהו – קלאסי, אנדלוסי, רוק, או ג'אז – "הקונצרט הזה נתן לי השראה", הוא אומר שהקונצרט מילא אותו חיים ועורר בו תשוקה לנגן, ולא סתם לנגן, אלא לנגן בדרכו שלו. הקונצרט עורר בו התפעלות, מילא אותו בחוויה ובחיוניות והניע אותו לנגן בעצמו, את עצמו. ייתכן, מי יודע, שבשיאה של ההשראה הוא לחש לעצמו בדומה למילותיו של אלתרמן: "מי שהגיע עד הלום ירצה לבכות מרוב תוחלת"...

השראה היא אפוא מצב שבו מישהו או משהו מעורר בנו התפעלות מעצימה, רצון מכונן לפעול בדרכנו שלנו בתחום מסוים. מישהו או משהו קורא לנו לחיות, לעשות, לבטא את עצמנו בדרכנו המיוחדת. ייתכן שאדם אשר חווה השראה, חווה משהו כללי יותר, רליגיוזי או מטפיזי, אבל אני מדבר על השראה באופן ארצי ומעשי יותר, כהזמנה אישית לעשייה, ליצירה; משהו שהוראה טובה יכולה לעשות לצופים ולתלמידים.

בנקודה זו אפשר לפנות לרעיון של הפסיכואנליטיקן האוסטרלי נוויל סימינגטון (Symington, 1993). הוא טען שדברים בעולם פועלים עלינו בשתי דרכים יסודיות. אחת "נותנת חיים" (life-giver) והשנייה "לוקחת חיים" (life-taker). סימינגטון אמנם לא השתמש במושג השני, השלילי, אך הוא נובע מהמושג הראשון, החיובי ("לוקח החיים" האולטימטיבי לדעתו הוא הנרקסיסט. מורים נרקסיסטים, מורים המבקשים לסחוט מתלמידיהם אהבה והערצה, הם אסון. הם "לוקחים חיים" מתלמידיהם).

הדרך הראשונה מחזקת את חוויית החירות שלנו, את התשוקה לחיות, את המוטיבציה הפנימית, את פריצת הקיבעונות למיניהם; השנייה מחזקת את ההסתגרות, את הצמצום, את השמירה על היש. דברים "נותני חיים" ומחזקי חירות משדרים לנו שהחיים מלאי עניין, שהמרחבים פתוחים, שישנה חיוניות הממתינה למיצוי וישנה הזמנה פתוחה להתנסויות חדשות. דברים "לוקחי חיים" ומחזקי הישרדות מעוררים חשדות ופחדים, מצמידים למוכר, לשגור, דוחקים למגננה. הם משדרים שהחיים מסוכנים, מועדים לפורענות; כדאי להתחפר, לא להסתכן.

במונחיה של קרול דווק (2008), דברים "נותני חיים" מעצבים "מעריך תודעה מתפתח". מעריך תודעה כזה נובע מהאמונה שהיכולות והתכונות שלנו מעוצבות במידה רבה על ידינו ושהן ניתנות, בעזרת מאמץ ונחישות, לשיפור מתמיד. דברים "לוקחי חיים" מעצבים "מעריך תודעה מקובע", מעריך תודעה הנובע מן האמונה שהיכולות והתכונות שלנו כפויות עלינו והן קבועות ואינן ניתנות לשינוי. בעלי המעריך הראשון, המתפתח, שמחים ללמוד, אינם נרתעים מטעויות, עסוקים בשיפור הישגיהם ובחתימה להישגים חדשים ואינם מוטרדים מהתדמית שלהם בעיני אחרים. בעלי המעריך השני, המקובע, מתנגדים ללמידה, פוחדים לטעות ועסוקים בהגנה על מה ש"קיבלו" (מהתורשה, מהטבע, מהגורל, מאלוהים) ועל התדמית שלהם בעיני אחרים.

מתן השראה הוא אולי הגרסה המוצלחת ביותר של "מתן חיים", של חיזוק החירות הפנימית ושל הרצון ללמוד ולהתפתח. הוראה מעוררת השראה היא הוראה "נותנת חיים" לצופים ולתלמידים כאחד. הצופים בה מתמלאים בתשוקה ללמוד ולחנך, והתלמידים מתמלאים בתשוקה ללמוד, לצמוח, לחיות.

מאפייניה של הוראה מעוררת השראה

מה עושה הוראה למעוררת השראה, מהן התכונות שלה? בנקודה זו כדאי לפנות למושג עבודה טובה של הווארד גרדנר ועמיתיו (Gardner, Csikszentmihalyi & Damon, 2001). "עבודה טובה", הם מגדירים, "היא עבודה איכותית מבחינה מקצועית, אחראית מבחינה חברתית ובעלת משמעות לעוסקים בה". "עבודה טובה", הם מוסיפים, מבוססת על שלוש "ממדים": מצוינות, מוסר ומעורבות (ובמקור Excellence, Ethics, and Engagement). הוראה טובה היא עבודה טובה – הוראה מצוינת, מוסרית ומעורבת – והיא מעוררת השראה.

הוראה מצוינת: מצוינות או מקצועיות ברמה גבוהה עשויה לעורר השראה. המיומנות, הרצינות והתבונה של המקצוענים מעוררות התפעלות ומציתות תשוקה להתמסר לעבודה כלשהי ולהצטיין בה, לדוגמה: מתכנת החודר לקרביים של המחשב שלנו מדבר שם עם כל מיני קודים מסתוריים ומשרדג אותנו; רופא החודר לקרביים שלנו מסיע שם כל מיני מכשירים תוך כדי צפייה במוניטור ומחזיר אותנו למוטב (הניתוח הצליח והחולה חי); שחקן תיאטרון הנכנס לדמות באופן מושלם; שחקן כדורגל המבקיע ממצב בלתי אפשרי. ביצועים מעולים כאלה של מקצוענים עשויים לעורר השראה ו"לתת חיים".

מורה מצוין או מקצועי יודע "להחזיק כיתה" במיומנות ובתבונה. הוא מסביר תוכן מורכב בבהירות, מנחה דיון ברגישות, נותן משוב תומך, מעורר מחשבה, בונה מתח, עושה תפניות המקדמות את השיעור. מורה כזה מחולל פלאים בשני מישורים –

הקוגניטיבי והמוטיבציוני.

במישור הראשון, הקוגניטיבי, המורה מסייע לתלמידים להבין, כלומר לחשוב עם התכנים – כללים, מושגים, רעיונות, סיפורים – שהוא מלמד. הוא מתווך לתלמידים תכנים מורכבים ומסייע להם לחשוב אתם. ואכן, התלמידים חושבים עם התכנים שהמורה לימד ועושים אתם עבודה בשיעור ובחיים.

במישור השני, המוטיבציוני, המורה מעורר בתלמידים הנעה ללמידה נוספת, "מפתה" אותם לתחום הדעת שהוא מלמד. בשיעורים שלו ומחוצה להם התלמידים שואלים, מתווכחים, חוקרים, רוצים לדעת יותר; הם בטוחים שתחום הדעת שהמורה מלמד מרתק, והם חווים "למידה בכיף" – כיף תובעני (hard fun) המצריך התמודדות והתמדה (רק התמודדות והתמדה מניבים "כיף" משמעותי, לא בידורי).

הוראה מוסרית: הוראה מוסרית היא הוראה המחויבת להתפתחותם השכלית, הרגשית והאנושית של התלמידים. נכונות לוותר על אינטרסים אנוכיים ולהתמסר לעשיית טוב לזולת מעוררת התרגשות מזככת. על הקתרוזים הזה בנויים אינספור "סרטי קאובוי" פדגוגיים שבהם מורה נכנס ל"כיתת ספר" של תלמידים קשים (לרוב שחורים והיספנים) ומוביל אותם להישגים מדהימים במסירות אינסופית. גם ספרי חינוך רבים בנויים על העיקרון האמנותי הזה (ראו למשל את ספרו של שי פירון **הכול חינוך**, 2015).

מחויבות לתלמידים היא "בילטי-אין" בהוראה, אך מורים רבים אינם מפריזים בה; הם "מעבירים כרטיס" בבית הספר וממלאים את חובתם. חלקם, אגב, מקצוענים למדי. המנהלים שומרים עליהם ומיטיבים אתם, אך לא באים אליהם בדרישות החורגות מחובות ההוראה. לצדם יש "מורי נשמה" המחויבים לכל תלמיד ולכיתה כולה. רואים אותם יותר במסגרות של חינוך מיוחד ונוער בסיכון, שם מחויבות כזאת חיונית. המורים האלה לא "הולכים לעבודה", הם בעבודה רוב הזמן; הם העבודה, הם מזוהים אתה לגמרי. העניין המרכזי שלהם בחיים הוא חינוכם של "הילדים" או "הנערים" (המילה "תלמידים" פחות מקובלת בהקשרים האלה, משום שהיא תופסת רק את התפקוד הבית ספרי, ה"תלמידאי", ולא את הילדים או הנערים במלואם), ובעניין הזה אין שעות עבודה מוגדרות. יש למורים אלה גם חיים פרטיים, אפילו ליאנוש קורצ'אק היו חיים פרטיים, אבל המסירות החינוכית שלהם היא שמנחה אותם בדרך כלל. גם בבית הם "שנים עם נעליים", עסוקים במצבו ה"קריטי" של ילד או נער כזה או אחר ודרוכים לקריאה (ראו לדוגמה חילי טרופר, **מקום בעולם**, 2013; ושביל בעולם, 2016). מחויבות חינוכית טוטלית כזאת מעוררת השראה. היא "נותנת חיים" לכמיהה שלנו לחיים עתירי משמעות אתית, חיים לטובת אחרים הזקוקים לנו, חיים ארוגים במשהו גדול מאתנו.

הוראה מעורבת: מורה המעורב בהוראה, מורה הנלהב מהתכנים ומתיווכם

לתלמידים, מדביק את הצופים ואת התלמידים בחירות ההוראה שלו; הוא "נותן חיים". מורים מעוררי השראה הם מורים בעלי מעורבות כפולה – בתכנים ובתלמידים. מבחינת מעורבות בתכנים, הם "דלוקים" על התכנים שהם מלמדים, אבל לא כמו מומחים; המומחים הם לעיתים קרובות "סוציומטים", כלומר רוצים לחקור כתב יד ישן או קבר קדום או חלבון או מינרל ושיניחו להם לנפשם; כל עולמם המקצועי מכונס בתכנים שהם עוסקים בהם. המורים המעורבים מתעניינים אף הם בתכנים, אך גם ובעיקר כמועמדים להוראה ולחינוך. מבחינתם, קסמם של התכנים נובע מהפוטנציאל הפדגוגי שלהם, מזיקתם האפשרית לתלמידיהם. הם מתנסים במשהו – קראו ספר, צפו בסרט, שמעו רעיון – ו"רצים לספר לחברה", לתלמידים. החוויות שלהם מתורגמות באופן מיידי להוראה ונכנסות אפוא למחצה לכיתה.

מבחינת מעורבות בתלמידים, למורים יש חיבה לתלמידיהם (את חלקם הם מחככים יותר ואת חלקם פחות), אך זו חיבה חינוכית, כלומר תובענית. אהבה רומנטית תקינה או אהבת הורים תקינה לילדיהם (תקינה אך לא בהכרח נפוצה) אינה תובענית; האוהבים מקבלים את האוהבים כמו שהם חרף חסרונותיהם. לעומת זאת, חיבה מורית תקינה אינה מקבלת את התלמידים כמו שהם; היא רוצה לחנך וללמד אותם, כלומר לשנות אותם. לכן היא תמיד אמביוולנטית, קרי מקבלת את התלמידים ואף אוהבת אותם, אך תובעת מהם להשתנות. זהו המתח שהמורה חי בו ביחס לתלמידיו – בין ארוס (אהבה) לתלוס (תכלית). הארוס חיוני לתלוס משום שתלמידים מוכנים ללמוד ממורים שהם אוהבים, מורים שאוהבים אותם. התלמידים מצפים מהמורים לחיבה חינוכית כזאת, לארוס טלאולוגי; היא מעידה שהמורים לא רק אוהבים אותם אלא גם מאמינים בהם ולכן דורשים מהם.

המעורבות המורית כפולה ומתבטאת הן בתכנים והן בתלמידים; המורים רוצים להצמיח את התלמידים באמצעות התכנים שהם מלמדים; זו התשוקה החינוכית שלהם – לגדל תלמידים באמצעות ידע ולסייע להם להיות אנשים טובים, נבונים ומאושרים יותר.

שלוש התכונות של עבודה טובה, ובמקרה שלנו של הוראה טובה, מאזנות זו את זו: מצוינות מקצועית ללא מחויבות מוסרית וללא מעורבות חינוכית היא מכנית; מחויבות מוסרית ללא מצוינות מקצועית וללא מעורבות חינוכית היא דוגמטית; מעורבות חינוכית ללא מצוינות מקצועית וללא מחויבות מוסרית היא אגוצנטרית. רק שלוש התכונות יחד יוצרות הוראה טובה.

אבל התכנסנו כדי לדבר על הוראה מעוררת השראה ולא על הוראה טובה, שהספרות המקצועית עוסקת בה במרץ ומכל כיוון אפשרי. הוראה טובה עשויה לעורר השראה, אך היא אינה זהה להוראה מעוררת השראה – הוראה "נותנת חיים". ייתכן שאותו יסוד מעורר השראה אינו נמצא בהוראה עצמה אלא במי שקיבל ממנה השראה (*inspire*)

בלטינית פירושו "לשאוף פנימה", "לנשום", וזה קשור ל"נשמה", spirit). הוראה מעוררת השראה, כמו כל הרברים שמעוררים השראה, אינה תלויה רק בה עצמה, אלא גם במי שההשראה התעוררה בו. השראה לא רק ניתנת, היא גם נלקחת. כל מה שמעורר השראה תלוי באנשים מקבלי השראה. מה שמעורר השראה אצל אחד לא בהכרח מעורר השראה באחר. יש אנשים הנגישים להשראה, ויש אנשים הנגישים אליה פחות. יש אנשים הפתוחים מטבעם, או מטבעם של תנאי גידולם, להשראה – לקבלתה כמו גם לנתינתה. הוראה מעוררת השראה היא הוראה המגדלת אנשים צעירים לקבל ולתת השראה.

מקורות

- דווק, קרול (2008). *בוחה של נחישות* (ורדה יערי, מתרגמת). ירושלים: כתר.
- טרופר, חילי (2013). *מקום בעולם: מחשבות על חינוך*. תל אביב: משכל.
- טרופר, חילי (2016). *שביל בעולם: עוד מחשבות על חינוך*. תל אביב: משכל.
- פירון, שי (2015). *הכל חינוך: מסע לעומקה של מערכת החינוך בישראל*. תל אביב: ידיעות ספרים.
- Gardner, Howard, Csikszentmihalyi, Mihaly, & Damon, William (2001). *Good Work: When Excellence and Ethics Meet*. New York: New York University Press.
- Symington, Neville (1993). *Narcissism: A New Theory*. London, England: Karnac.

גזענות, זהות וחינוך*

תמונות (גזעניות) מבית הספר

הספר תמונות מחיי בית הספר (עידן ירון ויורם הרפז, 2015) מבוסס על תצפיות של עידן ירון בבית ספר "ממוצע" במרכז הארץ. הוא צפה בתלמידים ובמורים, הקשיב להם ורשם. את הרשימות הוא שלח אליי, ויחד ארגנו אותן ב"תמונות טקסטואליות". התמונות האלה מאפשרות לקוראים להתרשם מהחיים בבית הספר, מהמעשים והמחשבות של דייריו. פרק אחד בספר נקרא "עדתיות, לאומנות וגזענות". הנה כמה קטעים מתוכו:

מזכירות פִּיפִּיָּה. תלמיד: "רוב התלמידים המזרחים באים מבתים פחות משכילים, שבהם מקובלות עמדות ימניות קיצוניות. רוב התלמידים האשכנזים באים מבתים יותר משכילים, שבהם מקובלות עמדות שמאלניות. התלמידים הימנים לא מבינים בפוליטיקה ולא יכולים להביע דעות מנומקות. התלמידים השמאלנים מתעניינים בפוליטיקה ויכולים להביע דעות מבוססות".

שיחה בין תלמידים בכיתה ט' בחצר בית הספר:

תלמיד: "מבחינה חברתית, קיימות שתי קבוצות שונות: קבוצת האשכנזים מגלה התנהגות שמחה, פתוחה, מנומסת, מרוסנת ושומרת על עצמה. קבוצת

* הרצאה לחברי "עמותת המחנכים למלחמה בגזענות ובאנטישמיות" של הסתדרות המורים ב־21.12.2014.

גרסה ראשונה של המאמר התפרסמה בחדר החינוך, דצמבר 2014: 25-20.

המזרחים מגלה התנהגות שבורה, שיפוטית, לפעמים בריונית, זורמת, לא מוטרת מהמחר."

תלמידה: "אני מזרחית ואני שומרת על עצמי, אל תכליל".
תלמיד: "נכון, גם אני מזרחי, מבית מרוקאי-כורדי, אבל אני בכל זאת שייך בעיקר לקבוצת האשכנזים".

תלמיד: "כשאתה בא לבית הספר אתה יודע לאיזו קבוצה תלך, עם מי תדבר בהפסקה. אנחנו התחברנו לקבוצת האשכנזים, ואנחנו נמצאים בסביבה שלהם".
תלמידה מרחיבה: "אשכנזים הם בדרך כלל שמאלנים, חכמים וחזקים בלימודים. המזרחים – ימנים, פחות חכמים ויותר חלשים. גם ההפרדה בין הכיתות החזקות והחלשות בבית הספר יוצאת ככה: הכיתות החזקות זה אשכנזים, החלשות – מזרחים. אם תסתכל מי במצוינות ומי בהקבצות הנמוכות, תראה את זה מיד. אצלנו, בכנות של הכיתה, יש קבוצה של מזרחיות ויש קבוצה של אשכנזיות, וזה לא מתערבב. קיים מתח מתמיד בין שתי הקבוצות. בקבוצה של המזרחיות יש כמעט רק מזרחיות, חוץ מכמה אשכנזיות שהתדרדרו במשך השנים. בקבוצה של האשכנזיות יש כאלו ממוצא אשכנזי ויש כאלו ממוצא מזרחי. באשכנזיות אנחנו שמונה חברות. המזרחיות בקבוצה שלנו אוהבות מה שהאשכנזים אוהבים; הן פשוט השתנו. המזרחיות בקבוצה שלנו – בניגוד לאשכנזיות – יכולות להיות גם ימניות, כי זה מה שהן שומעות בבית. האשכנזיות כולן שמאלניות. המזרחיות אצלנו, בניגוד למזרחיות שבקבוצה השנייה, שומעות מוזיקה מזרחית, אבל נוטות יותר לצד של האנגלית, מדברות בצורה שונה – גבוהה יותר, חכמות, טבעיות ולא מתאפרות. הבנות המזרחיות שומעות רק מוזיקה מזרחית; מדברות כִּפְּיָה, כמו אהבליות; עושות את עצמן מטומטמות, סתומות; צועקות ועושות פוזות; הולכות מכות ומקללות כמו גברים; מעשנות; עושות מייק־אפ; בונות ציפורניים. גם אנחנו יכולות לדבר כִּפְּיָה, לשחק מטומטמות, להיות פְּרָחות, לשים איפור וללבוש חשוף – זה לא קשה; זה עניין של בחירה. אנחנו לא עושות את זה. גם אצל הבנים המצב דומה לזה שאצל הבנות: בקבוצה של האשכנזים יש כמה ילדים ממוצא מזרחי, בקבוצה של המזרחים רק מזרחים. שם כולם ימנים וגזענים".

"בגלל שאת בושית". מורה אתיופית: "סוגיית הצבע מעסיקה אותי יום יום. רק אתמול הייתה לי חוויה קשה מאוד. יש לי תלמיד אחד ממוצא אתיופי. הוא היה מעורב בתקרית אלימה בכיתה, וגרם – שלא בכוונה – לנזק בידו של תלמיד אחר. התלמידים בכיתה כעסו על התנהגותו, ובין השאר אמרו לו 'א שחורי' הוא נפגע עד עמקי נשמתו, לקח את התיק, ברח הביתה ולא חזר לבית הספר. כל מה שרציתי הוא לחבק אותו. אחרי שהלך רתחתי מכעס, ובפעם הראשונה בכל שנות

הוראתי הרמתי ממש את הטון. לא נפגעתני באופן אישי, אבל הזדהיתי לגמרי עם המצוקה שלו".

המורה מוסיפה: "אחרי שלוש שנים שאני מחנכת אותם, תלמידה אמרה לי, כאלו דרך אגב: 'את יודעת מה? את מגינה עליו בגלל שאת כושית'".

"מדינה זה כמו אימא". שיחה בחצר בית הספר עם תלמידת כיתה י', ימים אחדים לאחר "יום דיאלוג": תלמידה: "היה לי ריב קשה נורא עם מורה על הדעות הפוליטיות שלו, שבכלל אסור לו להביע. הוא הצדיק את הערבים ואמר כל מה שעשינו להם. אני התעצבנתי, קמתי ויצאתי. היו לי דמעות בעיניים, קיללתי אותו וצעקתי עליו. כשאתה מעליל עלילות על יהודים ואתה בעצמך יהודי, זה מרתיע אותי, מוציא אותי מדעתי. התחרפנתי".

תלמידה: "הייתי מאוד נפגעת אם מורה היה מבקר את המדינה שאני כל כך אוהבת. מדינה זה כמו אימא, לא אומרים עליה דברים רעים".

עוכרי ישראל. תלמידה בכיתה י': "אני אישית, ערבים זה דבר שאני לא יכולה לראות ולא לסבול. אני נורא גזענית. אני באתי מבית גזעני. אם יצא לי בצבא לירות באחד מהם, אני לא אחשוב פעמיים. אני מוכנה להרוג מישהו בידיים שלי, וזה ערבי. למדתי, בחינוך שלי, שהם החינוך שלהם להיות מחבלים, ואין אמונה בהם. אני גרה באזור של ערבים, וכל יום רואה את הישמעאלים האלה, שהם עוברים בתחנה ושוורקים. אני מאחלת להם מוות".

"לפני שנה היה הריב עם הילדה השמאלנית הזאת. הייתי מוכנה ברגע ששמעתי על זה לזרוק עליה איזה לבנה בראש ולהרוג אותה. היא אמרה שהם אנשים טובים, ושמיגיע להם מדינה. הם הרגו חיילים, משפחות ותינוקות. כל השמאלנים לדעתי הם עוכרי ישראל. לי אישית זה נורא כואב. לאנשים האלה אין מקום במדינה שלנו – גם לערבים וגם לשמאלנים".

"ערבי גבר זה ערבי בקברי". תלמידה לאחר סדנת הגזענות: "זה היה סתם, זה לא היה מועיל, כי כולם הפריעו ואף אחד לא הקשיב. כל חודש-חודשיים זה מתפרץ, יש ממש ריב גדול בשכבה בין ימין לשמאל, ואז זה נרגע. המנחה לא הצליח להעביר את המסר שלו. הוא ניסה להסביר איך אתיופים וכל מיני אנשים אחרים מרגישים כאשר מבטאים כלפיהם גזענות, אבל זה לא עבד. בכיתה שלנו יש הרבה תלמידים ששונאים ערבים, ואין שום דרך להשפיע על זה. יש להם כל מיני ביטויים: 'יימח שמם של כל הערבים'; 'כל הערבים ימותו'; 'כל הערבים בני זונות'; 'ערבי טוב זה ערבי מת'; 'ערבי גבר זה ערבי בקבר'. הם מתייחסים באותה

צורה גם לשמאלנים: 'השמאלנים הם ערבים'; 'יימח שמם של כל השמאלנים'. מדברים אתם, אבל הם לא מקשיבים. פעם אחת אמרתי להם – לכל הכיתה – שדעה גזענית זו דעה טיפשה, והם כמעט הרביצו לי. אם אני אומרת להם, 'איך אתם יכולים לשנוא ערבים רק בגלל שהם ערבים, כמו שעשו ליהודים בשואה?' הם אומרים לי: 'אל תשווי את זה לשואה; את בכלל לא יכולה להשוות, כי השואה זה היה ממש גרוע, זה ברמה אחרת'. אין סיכוי שהם ישנו דעה. בית הספר לא יכול להגיד להם מה לחשוב. הם באים כך מהבית, ומאז שהם ילדים קטנים ההורים שלהם אומרים להם את זה. כשהם יגדלו ויתבגרו קצת, חלקם לפחות יבינו שזה לא נכון וחלקם יישארו בטיפשותם. בינתיים, הם סתם זורקים משפטים שהם לא מבינים".

תלמידה נוספת מצטרפת ואומרת: "זה לא היה משמעותי; ממש משעמם. אני לא חושבת שהסדנאות האלו עושות טוב, כי לכל אחת יש את הרעות שלה והן לא משתנות. המנחה כל הזמן צעק עליי ואמר לי שמה שאני אומרת זה לא טוב. היה קטע שהגענו ליהודים וערבים. הוא שמאלני כנראה. אמרתי שרוב הסיכויים שאם ידקרו אותי ברחוב זה יהיה ערבי ולא יהודי, והוא אמר שאני ממש לא צודקת. הוא פשוט ירד עליי. הרגשתי שלא נתנו לי לדבר, שהוא כל הזמן חסם אותי. זה ממש מעצבן, כי הוא אוהב ערבים. אם הוא בא להרצות לנו על גזענות, הוא צריך להיות ניטרלי".

גזענות וזהות

גזענות היא עמדה המייחסת תכונות חיוביות או שליליות לאנשים יחידים מתוקף השתייכותם לקבוצה כלשהי. כאשר התכונות המיוחסות חיוביות הן מלוות לעיתים קרובות בדרישה לזכויות יתר. כאשר התכונות המיוחסות שליליות הן מלוות לעיתים קרובות בדרישה להטלת מגבלות על "הגזע הנחות" ולעיתים אף בדרישה לגירושו או לחיסולו. המעבר מייחוס תכונות לצעדים מעשיים אינו אוטומטי, והוא זקוק בדרך כלל לאקלים חברתי מתאים ולהנהגה מתאימה כדי להתבצע. אתייחס בהרצאה זו בעיקר ל"גזענות שלילית" – כזו שמייחסת תכונות שליליות לאנשים השייכים לקבוצה מסוימת, שכן היא מסוכנת ומאוסה יותר. עם זאת "גזענות שלילית" היא מושג דיאלקטי, כלומר היא בהכרח גם "חיובית" – מייחסת תכונות חיוביות לאנשים השייכים לקבוצה מסוימת, בדרך כלל הקבוצה שהגזענים המייחסים שייכים אליה.

כאשר אדם טוען שהתכונות החיוביות או השליליות שהוא מייחס לבני קבוצה מסוימת עוברות בדם או בגנים או בגזע, הוא גזען במובן המילולי של המושג. אך כיום, לאחר הנאציזם והשואה, אנשים אינם ממהרים לייחס תכונות לגזע, אלא יותר

לתרבות, לעם, לעדה או לגורמים אחרים. כך או כך, התכונות (החיוביות לרוב) שהגזענים מייחסים לבני הקבוצה שלהם והתכונות (השליליות לרוב) שהם מייחסים לבני קבוצה אחרת הן מהותיות ויציבות מאוד ולכן מקורן לא ממש חשוב. מה שכן חשוב, ובעיקר למחנכים, הוא להבין את מקורה של העמדה הגזענית עצמה. באופן פרדוקסלי למדי, המהלך הגזעני – ייחוס תכונות עמוקות ובלתי ניתנות לשינוי לקבוצה אנושית מסוימת – נכון במידה רבה לגבי הגזען עצמו: לאדם בעל עמדה גזענית יש תכונות עמוקות ויציבות שקשה לשנותן; קשה משום שהן יסוד מכוון בזהותו.

גזענות, כפי שהראה סארטר בחיבורו הידוע הרהורים בשאלה היהודית (1978), אינה דעה אחת מני רבות שיש לאדם על עניינים שונים בעולם, כשם שיש לו למשל דעה על מכוניות יפניות או סרטים הוליוודיים. גזענות היא עמדה הנובעת מרגשות עמוקים. הגזען אינו מייחס תכונות לאנשים מקבוצות שונות – לאומיות, דתיות, עדתיות, גזעיות וכן הלאה – מתוך דחף מדעי להבחין ולאבחן, אלא כדי לתדלק ולתחזק את הרגשות השליליים שלו ביחס לאותה קבוצה. ביסוד ההכללות הגזעניות שלו עומד סבך רגשות, אמביוולנטיים בדרך כלל – שנאה, פחד, אשמה, קנאה, סלידה, משיכה, רגשות עליונות, רגשות נחיתות ועוד – המכוון לא רק את מושאיו אלא גם את זהותו. סבך הרגשות הזה מצדיק את עצמו על ידי עמדה גזענית מנוסחת, ומנוסחת רע בדרך כלל.

האנטישמי, למשל, שונא יהודים לא משום שיש להם תכונות שליליות מסוימות, אלא להפך; ליהודים יש תכונות שליליות מסוימות משום שהאנטישמי שונא אותם. רגש השנאה, המנוע החזק ביותר של הגזענות, מכוון את האנשים השנואים כבעלי תכונות שליליות מהותיות. מבחינה זו רגש השנאה שונה, למשל, מרגש הכעס. הכעס נותן סיכוי – "אם תשתפר, נפסיק לכעוס עליך"; השנאה אינה נותנת סיכוי, משום שהיא מכוונת את מהותם, הקבועה והבלתי ניתנת לשינוי, של האנשים השנואים. עם זאת שנאה, כמו רגשות אחרים, אינה רגש פשוט או חד-ממדי; משיכה כלשהי לאנשים השנואים מזינה אותה, מה שמסבך ומעצים אותה.

הטענה שרגשות מניעים גזענות ומכוונים את המושאים שלה אינה מבטלת את זיקתה למציאות. גזענות אינה פנטזיה או פסיכוזה. לגזען הנורמטיבי יש לכאורה סיבות מציאותיות: התנהגותה של קבוצה מסוימת מאששת לכאורה את העמדה הגזענית שלו. האנטישמיות, לדוגמה, לא הייתה שנאת יהודים תלושה מהמציאות. משהו בקיום היהודי ובהתנהגותם של היהודים היה "בלתי נסבל" וערער את שיווי המשקל הנפשי של הלאומים שבתוכם הם ישבו (הרצל אמר על האנטישמים "אני מבין אותם"). לפי הגדרה אירונית אחת הנלחשת בין יהודים, "אנטישמיות היא שנאת יהודים יותר מכפי שצריך". בדומה, התנהגותם של הערבים ושל הפלסטינים מחזקת את עמדתו של

הגזען היהודי ומספקת לה חומרי תבערה. אבל אין גורם מציאותי לגזענות, אין עובדות, בעולם שמאלצות עמדה גזענית, משום שעמדות אינן מופקות באופן ישיר מעובדות, אלא מפרשנות שלהן; והפרשנות נובעת מעמדות קודמות הקשורות לאישיותם של הפרשנים. במילים אחרות, התודעה האנושית חופשית במידה רבה ביחס לעובדות – העובדות אינן כופות עליה יחס מסוים אליהן; ובדיוק מהחופש הזה הגזען פוחד. הוא רוצה להיקבע על ידי העובדות ואף להיות עובדה, הווייה בעלת זהות מוצקה. בתודעתו הדרוגמטית של הגזען העובדות אכן קובעות את זהותו, ולא להפך. מכיוון שהתודעה האנושית חופשית במידה רבה ביחס לעובדות, גם המושאים של הגזען, כלומר האנשים שהוא מייחס להם תכונות כלשהן, חופשיים ביחס לעובדות, במקרה זה ביחס לתכונות המיוחסות להם; הם אינם זהים לתכונותיהם. הגזען בשנתו מנסה לזהות אותם עם תכונותיהם, לייחס להם מהות טבעית מוצקה, אך הם חומקים ממהותם, מה שמתסכל את הגזען ועושה את גזענותו לזדונית עוד יותר.

העמדה הגזענית, כדאי להוסיף, אינה עמדה נקודתית הנוגעת ליהודים, לערבים או לקולקטיב אחר, וכאשר מזכירים למשל "ערבים" לגזען יהודי הוא מתרתח ואחר כך שב לענייניו, שבהם הוא אדם הגון והגיוני. העמדה הגזענית כרוכה במערך של אמונות, ערכים ורגשות המכוונים את זהותו של הגזען, מערך שבלעדיו הוא "לא יהיה אותו אדם". זהות היא מערך אמונות, ערכים ורגשות שמכוון את האדם, את הליבה האישיותית או הנפשית שלו. היא מתהווה בתהליך מוקדם של הזדהות ראשונית – עם הורים, אחים, חברים ו"אחרים משמעותיים" נוספים ומעוגנת ברובה בקדם-מודע ואף בלא-מודע – ב"יצרי זהות". ערעור שלה עלול להיתפס כערעור ישותי ולגרור תגובה תוקפנית. אם תגידו לגזען יהודי שלפלסטינים יש "קייס" או שחלק מהם מוכן לפשרה היסטורית, הוא עלול להתפרץ או לנתק מגע.

אבל צריך להישמר מפני עמדה גזענית ביחס לגזען עצמו, ולא לייחס לו תכונה אישיותית מולדת, מעין בלוטה המפרישה התנהגויות גזעניות בכל פעם שמושא הגזענות נוכח. גזענות היא תכונה נרכשת שאדם צריך לאשר ולתחזק. כאשר הוא יחדל מכך, התכונה תיעלם. אך חרף הווייתה הסובייקטיבית והפיקטיבית, הגזענות היא עמדה עמוקה מאוד הנוגעת לזהותו של אדם. לא קל לשנות אותה.

דינמיקה של גזענות

בספר תמונות מחיי בית הספר תלמידים מביעים עמדות גזעניות בעלות מושאים שונים הגוררים מטענים רגשיים שונים. העמדות הללו תלויות זו בזו ונוגעות לזהותם של הגזענים הצעירים. אלה עמדות גזעניות בהתהוות, והן משקפות את העמדות הגזעניות המגובשות יותר של המבוגרים. בית הספר שחקרנו, בית ספר ממוצע למדי המייצג בתי ספר רבים אחרים, מבקש לערער את העמדות הללו, אך הוא ניצב מולן

חסר אוניס; אין לו כלים לטפל בעמדות זהותיות של התלמידים. הקטגוריות "מזרחים" ו"אשכנזים", התברר לנו, אינן קטגוריות עדתיות נוקשות תלויות ארצות מוצא, אלא קטגוריות פסיכותרבותיות גמישות יחסית. "מזרחיות" ו"אשכנזיות" הן שמות קוד למקבץ תכונות מסוים; אם יש לך אותן, אתה "מזרחי" או "אשכנזי", ללא קשר מובהק לארץ המוצא שלך או של משפחתך. אם תלמיד ממשפחה מזרחית, למשל, מאמץ "תכונות אשכנזיות", הוא ייחשב לאשכנזי; אולי לא "אשכנזי טהור", אבל "אשכנזי מומר" או "משתכנז". המעבר מ"אשכנזיות" ל"מזרחיות" נחשב בעיני התלמידים שדיברנו אתם להידרדרות; המעבר ההפוך נחשב להישג, אם כי הישג חמצמץ, שכן יש בו טעם של בגידה, של התנכרות למשפחה ולחברים, לסביבה תרבותית, לקודים של התנהגות – לזהות. תלמידים אשכנזים, לפי האבחון של התלמידים שפגשנו, הם חכמים, מנומקים, מאופקים, חרוצים ושמאלנים; תלמידים מזרחים הם פחות חכמים, לא מנומקים, זורמים, נוטים לבריונות וימנים. יש להם, בעיקר בעיני עצמם, גם תכונות חיוביות, "קוליות", שהן בעיקרן תכונות של התרסה: "מאתנו כולם פוחדים; אף אחד לא יכול עלינו", אמר תלמיד מקבוצת המזרחים, וחבריו אישרו את דבריו ברצון.

תלמידים מזרחים, על פי עדותם שלהם, הם גזענים, בעיקר ביחס לערבים. אך הגזענות שלהם כלפי הערבים אינה מנותקת מהקשר ואינה ממוקדת רק במושא הישיר שלה. נראה שהיא תלויה בגזענות מתריסה כלפי תלמידים אשכנזים ואף בגזענות עצמית. תלמידים מזרחים רוצים להיות חכמים וחרוצים כמו האשכנזים המצליחנים. אלה שמצליחים בכך נחשבים ל"משתכנזים"; אלה שאינם מצליחים מתנחמים בגזענות עצמית: יש לנו תכונות מזרחיות בלתי ניתנות לשינוי. בואו נפיק מהן יתרונות. הגזענות העצמית של התלמידים המזרחים שפגשנו מושלכת כנראה על ערבים: התלמידים המזרחים מבקשים להיפטר מ"תכונות מזרחיות", כלומר "ערביות", שמכשילות אותם ואינן מאפשרות להם להצליח בלימודים ובחיים. בשנאת הערבים שלהם יש לא מעט שנאה עצמית.

תלמידים מזרחים שונאים את "התכונות המזרחיות-ערביות" שלהם לא רק משום שהן מכשילות אותם בבית הספר ועלולות להכשיל אותם מאוחר יותר בחיים, בעיקר בקריירה המקצועית, אלא גם משום שהן מקשות עליהם להתקבל לחברה ציונית אשכנזית אליטיסטית מדומיינת הנבדלת בחדות מהערבים. אך בעוד שהם מנסים להיכנס למועדון הציוני-אשכנזי על גבי הכרטיס של שנאת ערבים, האשכנזים ה"שמאלנים" שהקימו את המועדון וילדיהם נעשו פתאום "אוהבי ערבים" ופירקו את המועדון. ילדי האשכנזים ה"שמאלנים" עברו למועדון אחר, גלובלי ופוסט-ציוני; הם מגדירים את עצמם באמצעות ערכים אוניברסליים ומותירים את המועדון הלאומי לשכבות חברתיות חלשות, "שונאות ערבים".

אך כשם ש"שנאת ערבים" של תלמידים מזרחים היא גם התרסה כלפי תלמידים אשכנזים, ה"שמאלנים", כך "אהבת הערבים" של תלמידים אשכנזים "שמאלנים" היא גם התרסה כלפי המזרחים. "אהבת ערבים" – התנגדות לכיבוש ואהדה למאבקם של הפלסטינים להשתחרר ממנו – מוטחת בתלמידים מזרחים מפי תלמידים אשכנזים "שמאלנים" בלא מעט טינה; יש להם חשבון בין-דורי, חשבון המועבר אליהם מהוריהם והורי הוריהם, עם "האספסוף המזרחי" ש"לקח" להם את המדינה. ב"אהבת ערבים" של התלמידים האשכנזים ניכר מאמץ להיבדל מהתלמידים המזרחים.

"אהבת הערבים" של השמאל האשכנזי ושל ילדיו היא אהבה "נאורה", ליברלית, כלומר אהבה עקרונית ומופשטת, אהבה נטולת אהבה. "אהבת הערבים" של האשכנזים ה"שמאלנים" דורשת לתת לערבים שוויון זכויות מלא, אפילו ללכת לקראת "מדינת כל אזרחיה", אבל היא אינה מחבבת ערבים ככני אדם, כיחידים; היא בקושי מכירה אותם, ואינה רוצה להכיר אותם. ייתכן שזהו אחד המניעים של האשכנזים ה"שמאלנים" לתמוך ב"שתי מדינות לשני עמים" – להרחיק את הערבים ואת תרבותם משרה הראייה שלהם ולכונן מדינה אירופאית מתוקנת. מאפיינים של תרבות ערבית-מזרחית מאיימים על הזהות האשכנזית.

מבחינת האשכנזים ה"שמאלנים", לגזענות הכוטה של המזרחים ושל מגזרים אחרים יש יתרון חשוב: היא פוטרת אותם מבידור הגזענות שלהם עצמם ומסייעת להם לשמור על דימוי עצמי נאור ומתקדם. ליד הימין, על הגזענות הצעקנית שלו, מצפונו של השמאל שקט. גם תלמידים אשכנזים "שמאלנים" שפגשו בבית הספר משתבחים בנוסחים שונים במצפון נקי, ברעיונות מתקדמים וב"אהבת אדם באשר הוא אדם".

מזרחים, גם מבוגרים וגם צעירים, לעומת זאת, מתחברים לעיתים לערבים ולהיבטים שונים של תרבותם על בסיס זיקה אנושית ישירה. לדמיון בין המזרחים לערבים יש אפוא פוטנציאל לקרב בין העמים ולנטרל עמדות גזעניות הרדיות, אבל בינתיים הוא פועל בצורה הפוכה: הדמיון בין היהודי המזרחי לערבי מאיים על זהותו של היהודי המזרחי והוא מגן על עצמו באמצעות עמדה גזענית.

גם לגזענות היהודית כלפי היהודים האתיופים יש ממד עומק זהותי. על פני השטח זו תגובה טבעית של הירתעות חולפת מפני בעלי מראה שונה, אבל בעומק יש זעזוע זהותי: אם גם האתיופי ה"נחות" הוא יהודי, אז גם היהדות שלי נחותה. יתר על כן, אם האתיופי השונה כל כך ממני הוא יהודי, אז מה עם הזהות היהודית שלי? היא נעשית פתאום חידתית, נזילה ומאוימת. נכסיה, כלומר זכויות היתר שהיא מעניקה, פרוצים לכל אחד. ועוד: כאשר חלק, אמנם קטן, של הרור השני והשלישי של היהודים האתיופים מתנהגים כמו ישראלים "תקניים" ומצליחים בבית הספר, בהשכלה הגבוהה, במקצועות נחשבים, בתקשורת ועוד, הם "מתגרים" בכני מעמדות ותיקים יותר שלא הצליחו לשפר את מעמדם.

- ולפני שנעבור למורים ולהוראה, חמש הערות:
1. הטענה שהגזענות של מזרחים היא תוצר של השלכה, כלומר הם משליכים על הערבי את השנאה העצמית שלהם, פשטנית למדי (אף שהיא מתבקשת מהדברים שהתלמידים אמרו לנו). לגזענות של מזרחים יש סיבות נוספות, למשל העברה בין־דורית של חשבון היסטורי: יהודים בארצות ערביות, למרות שהיו במעמד של "בני חסות" או "דימי", השתלכו במידה רבה במרחב ו"הרגישו בבית", אך נבגדו על ידי "שכניהם" באלימות לאחר הקמת מדינת ישראל, גורשו באכזריות והיו לפליטים – במדינת ישראל. ויש גם "חיכוך מעמדי": מבחינת מעמדם הכלכלי־חברתי, חלק מהמזרחים נמצאים מתחת לאשכנזים אך מעל לערבים, מה שגורם למתח מעמדי ולרגשות שליליים (כמה מגילויי הגזענות שפרצו בשנה האחרונה נובעים מן העובדה שערביי ישראל דווקא משתלבים בחברה הישראלית ו"חודרים" למקצועות יוקרתיים. כל ביקור בבית חולים מאתגר את הגזען היהודי – "יותר מדי רופאים ערבים"...).
 2. הגזענות המזרחית אינה המנוע החזק ביותר של הגזענות היהודית כלפי הערבים. המנוע החזק ביותר שלה כיום הוא הגזענות בחסדי שמיים, גזענות של דתיים לאומיים וחרדים. לכל מגזר דתי יש גרסה גזענית טיפוסית. הגזענות של הדתיים הלאומיים מתוחכמת ו"מגלגלת עיניים". הגזענות החרדית גולמית ונטולת עכבות; שנאת עמלק ישירה וגלויה. תלמידים דתיים אינם מופיעים בספר שלנו שכן חקרנו בית ספר חילוני, לכן איני מתייחס אליהם בהרצאה זו, אך עמדותיהם הגזעניות צריכות אבחון וטיפול רחופים, מאחר שהן מעצבות את החברה שלנו ויעצבו אותה עוד יותר בעתיד הקרוב.
 3. גם לגזענות של ערבים אזרחי מדינת ישראל אינני מתייחס. אף שהם חיים לצד החברה היהודית או בתוכה, תפיסתם את היהודים בכלל והיהודים הישראלים בפרט רוויית גזענות (אני מלמד במכללה ערבית־אסלאמית ונדהם בכל פעם מהמושגים הסטריאוטיפיים והאנטישמיים של הסטודנטים שלי. "אם ככה העולם שונא את היהודים, אז כנראה שזה מגיע להם", אמרה סטודנטית אחת בשיעור שבו הסברתי מה זה "השוואה"). אבל אין דין גזענות של המיעוט (הערבי) כדין גזענות של הרוב (היהודי).
 4. מנוע אחר של הגזענות היהודית, נבזי במיוחד, הוא ההנהגה הפוליטית הימנית־לאומנית. ראש הממשלה, שרים וחברי כנסת מעוררים רגשות גזעניים עממיים ו"עושים עליהם קופה" כדי להאריך את הקדנציות שלהם. בעצם הפוליטיקאים הלאומנים אינם המנוע של הגזענות, אלא המפתח שלו. הגזענים זקוקים לאישור מההנהגה כדי להתניע את הגזענות שלהם, והם מקבלים אותו.
 5. וכן, אני ער לעובדה שכיום, לאחר ארבעה עשורים של "תקינות פוליטית", כל

הכללה על קבוצה אנושית חשודה מייד בגזענות. ההכללות שאני מסתכן בהן כאן דרושות לי כדי להצביע על הדינמיקה הדיאלקטית של הגזענות וכדי להמליץ על פדגוגיה המסוגלת לנטרל חלקית את הנטייה לבצע הכללות גזעניות, נטייה שאולי אף אני חוטא בה (כפי שהעירה לי בתי לאחר ששמעה את תמצית ההרצאה. ייתכן שאצטרך לכתוב מאמר בשם "הגזענות כפי שהסבירה לי בתי").

אסטרטגיה חינוכית מטלטלת זהות

לא כל הבעת דעה גזענית מעידה על עמדה גזענית זהותית. אנשים קולטים דעות גזעניות מהאוויר הרווי וממחזרים אותן. לעיתים הם מועדים לדעה גזענית וחוזרים בהם. במקרה כזה, של גזענות שטחית, זמנית, ללא משים, של גזענות כדעה, אסטרטגיה פדגוגית ישירה עשויה להצליח. המורה יכול להציג נקודת מבט שונה, עובדות חדשות, טיעון אחר, והתלמידים עשויים להשתכנע או לחשוב מחדש על דעתם, אפילו להתבייש בה. אבל כאשר הגזענות עמוקה, טעונה ועיקשת, כשהיא גזענות כעמדה, צריך אסטרטגיה אחרת, עקיפה; כאן מדובר על זהות, וזהות לא נוגעים במישרין. כאשר נוגעים בזהותם של תלמידים במישרין ועוד במטרה לשנותה, הם מגיבים בתוקפנות. כאשר תלמידים צועקים בשיעור "מוות לערבים!" לעיתים הם מתכוונים גם "מוות למורה!" ("שמאלני") שמנסה לשנות את העמדה הזהותית שלהם. ייתכן שזו הייתה הטעות האסטרטגית-פדגוגית של המורה אדם ורטה ביחס לתלמידתו ספיר סבא באותה תקרית מתוקשרת בבית הספר אורט גרינברג בטבעון: הוא שלל במישרין את עמדתה הגזענית-זהותית, הציג נקודת מבט שונה ועובדות אחרות ואחר כך, כשזה לא עבד, השתמש ב"נשק יום הדין" – אירוניה; כמה הערות אירוניות על עמדתה של סבא (ושל הוריה ואנשים אחרים שהיא מזוהה אִתָּם) "פוצצו" אותה והתניעו את הפרשה.

יתר על כן, מורים המנסים להפריך עמדות גזעניות של תלמידים בעזרת גישה רציונלית נתונים במלכוד: הם מתוגים באופן מידי כמורים "שמאלנים" המבקשים להמיר את זהותם המזרחית של התלמידים (והוריהם). אנשים בעלי עמדות גזעניות מרגישים מאוימים לנוכח גישה רציונלית. גישה רציונלית, המבוססת על היגיון ועובדות, היא אוניברסלית. גם שוודים, סינים וערבים יכולים להיות רציונלים. לכן אנשים רציונלים נתפסים כחסרי זהות לאומית עמוקה ואמיתית וחשודים בבגידה, ב"אהבת ערבים". לעומתם, לגזען יש זהות לאומית מהותית, שורשית, זהות שאינה זקוקה להנמקה; הנמקה רק מחלישה אותה וחותרת נגדה שכן היא מזמינה נימוקים נגדיים. הגזען חי את הזהות הלאומית שלו, הוא לא צריך לנמק אותה. לכן ניסיונות של מורים לטפל בגזענות של תלמידים באופן רציונלי, ניסיונות המתוארים בספר של עידן ירון ושלי, נדחים על הסף כעוד גילוי של שמאלנות.

מה מורים יכולים לעשות (מורים לא גזענים המוכנים לעשות משהו) כדי להשפיע על העמדה הגזענית-זהותית של תלמידים ולהחליף אותה בהדרגה בעמדה זהותית אחרת – ביקורתית, ספקנית, סובלנית ופתוחה? כמה מהלכים:

אמפתיה. נסו קודם כול לגלות אמפתיה, לא סימפתיה, לעמדות של התלמידים; נסו להבין ולקבל את התלמידים הגזענים למרות עמדתם המקוממת. הם זקוקים להרבה אישור ותמיכה כדי שיהיו מוכנים לגעת בעמדה הזהותית שלהם. כאשר אתם מגלים אמפתיה לתלמידים גזענים, אינכם מועלים בתפקידכם כאזרחים הגונים שחובתם למחות נגד גזענות בכל מקום ואתר, משום שבכיתה אינכם אזרחים, אלא מורים ומחנכים. עליכם להשפיע על עמדותיהם של תלמידים באופן מושכל, והדרך היחידה לעשות זאת היא להבין ולקבל אותם – ולא רק כמהלך טקטי, אלא באמת. גזענות נובעת בדרך כלל ממצוקה וצריך להבין אותה. ומכיוון שעמדה גזענית נובעת מהזדהות ראשונית עם עמדה גזענית של המשפחה והקהילה, ויתור עליה הוא ויתור חלקי עליה; שינוי עמדה עמוקה כרוך לעיתים בהתנכרות עצמית וברגשות אשמה, אלא אם כן הוא צומח באופן "אורגני" במשפחה או בקהילה (מורה חייל שלח לי מייל: "תלמיד בפנימייה שאני עובד בה הביע דעות גזעניות נוראיות על ערבים. ניסיתי לשנות את עמדתו וגייסתי את מיטב הנימוקים. אבל התלמיד רק התחזק בעמדתו. פתאום ניגש אליו תלמיד אחר, חבר שלו, ואמר לו: 'אללה עוזב אותך יניב, איזה שטויות אתה מדבר, כל הערבים אותו דבר... למה מה, אנחנו אותו דבר?!' החבר הלך והתלמיד נותר המום, אפשר היה לשמוע שהעמדה הגזענית שלו נסדקה. הטיעונים המתוחכמים שלי לא עבדו, אבל משפט בסיסי אחד מחבר, חבר ולא 'מחנך', עבד!".

קור רוח. לא לפחד מהתבטאויות גזעניות של תלמידים, לא לחמוק מהן למעריך השיעור כי "צריך להספיק את החומר". כאשר תלמידים צועקים "מוות לערבים!" צריך לעמוד מולם ולהיות אתם. הם קוראים לכם והם רוצים שתגיבו. אז תגיבו! לא בסילוק מהכיתה ולא בהטפה נרגשת; דונו אתם בתוכנה של הצעקה הזאת (מי בדיוק יהרוג את הערבים? איך? האם זה כולל גם ילדים, נשים וזקנים?), נסו לברר מה מניע אותה – פחד, נקמה, שנאה, אשמה, תפיסות וגם רצון לעצבן אתכם ולהכיר אתכם מעבר למסך של מערכי השיעור, וגם אולי בקשה ש"תורידו" אותם מהצעקה הנתעבת הזאת (שהיא ביסורה אמצעי מאגי להתגבר על פחד וחוסר אונים). ואל תביאו להם שלל נימוקים נגד העמדות הגזעניות שלהם; תנו להם להתבטא, ואחר כך טפלו, ללא להיטות יתר – באדישות מושכלת – בהיגדים הגזעניים שלהם (מורה להיסטוריה סיפר לי שתלמידה אחת בכיתה י"א שאלה אותו לפני תחילת השיעור אם זה נכון שהוא שמאלני. היא שאלה את זה בלחש, כאילו שאלה אם אני הומו". המורה ביקש ממנה להציג לו את השאלה לפני כל הכיתה. אחר כך הוא שאל את התלמידים מה זה "שמאלני" ומה זה

"ימני", סיפק להם ידע רלוונטי ושאל מה דעתם על כל השקפה ומדוע).

בנות. אל תנסו להשפיע על עמדותיהם של התלמידים באמצעות מניפולציות חשאיות. תגידו להם שאתם מתנגדים לעמדות גזעניות בכלל ושללהם בפרט ושאתם מקווים שגם הם יתנגדו להן. כאשר הם ידעו מהי עמדתכם הם יפסיקו לחשוד בכם ולעמוד על המשמר. (אותו מורה להיסטוריה אמר בסוף השיעור שהוא אכן נוטה לצד השמאלי של המפה האידאולוגית-פוליטית, ושאל את אותה תלמידה מה דעתה על כך. "לאחר הדיון בכיתה השמאלנות שלי כבר לא נראתה לה כמו סטייה, אלא כעמדה סבירה, נורמלית".)

התמדה. אל תחכו ל"שעת מחנך" או ל"יום דיאלוג", ואל תסתמכו על "מיקור חוץ" של חינוך נגד גזענות כגון סדנאות של עמותות למיניהן (זו דרכו של בית הספר לברוח מאחריות). אתם מחנכים נגד גזענות כל הזמן, גם כאשר אתם מלמדים סיפור קצר או אירוע היסטורי וגם פרק בכיולוגיה או בפיזיקה. ההוראה אינה העברת ידע; ההוראה היא חינוך באמצעות ידע. כאשר אתם מלמדים ידע כלשהו, שאלו את עצמכם אילו ערכים אתם רוצים לקדם, מהו היסוד החינוכי של השיעור וכיצד הוא מקדם את התלמידים לעמדה ביקורתית והגיונית יותר.

שימוש בבלים לא קונבנציונליים. קולנוע לדוגמה: יש סרטים נוגדי גזענות אפקטיביים מאוד – "אמריקה X", "הנחשול" (בגרסאות האמריקאית והגרמנית) ועוד; ואצלנו – "מאחורי הסורגים", "אוונטי פופולו" ועוד. ביוטיוב יש לא מעט סרטים קצרים (ראו למשל "זרים") שאפשר לעורר עליהם דיון פורה בכיתה. אתם יכולים גם להזמין לכיתה מרצים אורחים – נפגעי גזענות או מומחים בתחום. בשלב מתקדם אתם יכולים לקחת את הכיתה לאתר רלוונטי, למשל להפגנה נגד גזענות או למסגד שפעילי "תג מחיר" מרחו עליו כתובות גזעניות. אפשר ורצוי להיפגש עם חברי כנסת, סופרים, אמנים ו"טלנטים" ערבים. אפשר ורצוי להיפגש עם מורים ועם תלמידים ערבים (ולהכין היטב את המפגשים האלה. אם לא נערכים למפגשים כאלה כראוי, הם מבססים דעות קדומות הדדיות). מפגש עם פורום המשפחות השכולות, פורום של הורים יהודים ופלסטינים, עשוי להיות אפקטיבי ביותר (דוגמה רבת השראה לשיעורי אזרחות ומחנך נועזים כאלה תוכלו למצוא בספרו של אהוד שמיר **עניין של ערך**). מהלכים כאלה לא יגרמו בהכרח לתלמידים גזענים לחזור בתשובה, אבל הם עשויים להרעיל את התשוקה הגזענית שלהם ("הרפלקסיה מרעילה את התשוקה", כתב סארטר).

את כל זה ועוד אפשר ורצוי לעשות בבית הספר המצוי, ומורים אמיצים עושים זאת. אבל הגזענות בחברה הישראלית ובבתי הספר שלה הגיעה לרמה שאי אפשר

להשאירה ליוזמתם של מורים יחידים. אם בית הספר רוצה להשפיע על עמדותיהם של התלמידים, עליו לשנות אוריינטציה אידאולוגית-פדגוגית; להפוך ממוסד מחברת, המכשיר את תלמידיו לחיים בחברה הקיימת (חברה גזענית במידה רבה), למוסד מתרבת, המחנך את תלמידיו לתקן את החברה הקיימת לאור ערכים של תרבות דמוקרטית ופולרליסטית. בית ספר מתרבת מגייס את כל היסודות שלו – תוכנית הלימודים, רפוס ההוראה, שיטת ההערכה, המבנה הארגוני ועוד – למטרה אחת: טיפוח תלמידים המסוגלים ונוטים לחשיבה ביקורתית, לחשיבה הגיונית, לחשיבה עצמאית, לספקנות, לפתיחות, לסובלנות וליכולות ונטיות נוספות הנובעות מעמדה זהותית הומניסטית הסולדת מכל גילוי של גזענות.

כדאי לזכור לסיום: גזענות איננה "סטיית תקן" או פרוורסיה; גזענות היא ברירת המחדל האבולוציונית שלנו. היא מבוססת על אינסטינקט שבטי מושרש של נאמנות כלפי פנים ועוינות כלפי חוץ ועל נטייה שכלית להכללות גורפות. סטריאוטיפים גזעניים מאכלסים בשפע את ההכרה המודעת והלא מודעת שלנו. ולכך יש להוסיף את המקרה שלנו: "המפעל הציוני" הוקם על חורבותיו של עם אחר, גם אם "אבות הציונות" ובניהם לא התכוונו ולא רצו בכך. שליטה כוחנית בחייו של אותו עם אחר נמשכת עד היום. "החטא הקדמון" (הבלתי נמנע) ו"החטא הנמשך" (הנמנע) יוצרים רגשות אשמה ורגשות אשמה יוצרים תוקפנות המצדיקה את עצמה בעמדות גזעניות ("לעולם איננו סולחים לאלה שפגענו בהם", אמר חכם עתיק אחר). נוסף על כך אנחנו חברה של מהגרים בעלי מאפיינים "שבטיים" שונים. חברה הטרוגנית מגרה את הנטייה לגזענות – גזענות כלפי חוץ-פנים (שבט יהודי אחר) וכלפי חוץ-חוץ (ערבים). צריך חינוך חכם מאוד כדי לנטרל גזענות, ועוד גזענות מגורה ומעוררת כל כך; חינוך הפונה לממדים הזהותיים הלא רציונליים של הגזענים הצעירים באמצעים לא רציונליים, לא ישירים ומנומקים, כדי לפתח אישיות רציונלית.

אחד חכם ואחד עשר זועמים*

בתשובה על שאלה מהקהל במהלך הרצאה במכון ון ליר בירושלים (מאי, 1995) סיפר דייוויד פרקינס שכאשר הוא רוצה להבין כיצד "חושב טוב" או "אדם חכם" חושבים ולפתח תאוריה בעניין זה הוא מתבונן בעמיתו ישראל שפּלר, פילוסוף של המדע והחינוך מבית הספר לחינוך של אוניברסיטת הרווארד. מהתבוננות זו, כך סיפר, הוא מחלץ מאפיינים של חשיבה טובה או יותר מכך – של חוכמה. זוהי מתודה לגיטימית. אריסטו המליץ עליה באתיקה שלו: "אשר לתבונה, נוכל לעמוד על טיבה מתוך שנעיין בכך, מי הם האנשים שאנו קוראים להם 'נבונים'". וניטשה כתב במעבר לטוב ולרוע שכל הגות, שיטתית ומופשטת ככל שתהיה, מתחילה בהתרשמויות מוחשיות או מחויות מסוג זה: "אט אט נתחוויר לי מה הייתה עד כה כל פילוסופיה גדולה; התודותו של מחוללה, איזה סוג של ממואר". מכל מקום, במקרה מיוחד זה של פרקינס-שפּלר היה למתודה זו יתרון אחד בולט: התאורטיקן היה יכול לשאול את מושא ההתבוננות שלו – הוא הרי חושב טוב ואדם חכם – מה דעתו על התאוריה של חשיבה טובה או חוכמה שהוא חילץ מן ההתבוננות בו. פרקינס אמנם שאל ושפּלר אכן השיב, אך לכך נגיע מאוחר יותר. בינתיים ננסה להפעיל מתודה זו של התרשמות אישית לצורך הכללה על מי שהוא בעינינו חושב טוב או אף יותר מכך – חכם ("חוכמה" כוללת יותר מ"חשיבה טובה"). היא כוללת תכונות, מידות, ניסיון, ידע, השקפת עולם ועוד, כפי שנראה בהמשך) ונשאל: מה יש לו והיינו רוצים שיהיה גם לנו ולאחרים? הבה נצפה ב"מושב עלנו", חושב טוב וחכם למופת.

* הרצאה במכון ברנקו וייס ב־1.10.1999. על בסיס הרצאה זו נכתבה ההקדמה לאסופת מאמריו של פרקינס ועמיתיו נופי החשיבה (מכון ברנקו וייס, 2000). כדאי לצפות בסרט "12 המושבעים" כהקדמה לטקסט זה (ובכלל).

התרשמות אישית

צפו שוב בסרט המהולל "12 המושבעים". אתם רשאים לצפות בסרט הקלאסי של הבמאי סידני לומט מ-1957 או בעיבוד החדש לדרמה טלוויזיונית של הבמאי ויליאם פרידקיין ארבעים שנה לאחר מכן. העיבוד החדש חזק יותר לטעמי, ואליו אתייחס בדבריי. את הסיפור והתסריט כתב רג'ינלד רוז, והוא זהה כמעט בשני הסרטים. העלילה למי ששכח היא זו: נער מואשם ברצח אביו. שנים-עשר מושבעים צריכים לקבל החלטה פה אחד: אם העדויות מטעם התביעה נכונות "מעבר לכל ספק סביר", הנער אשם; אם אפשר להטיל בהן "ספק סביר", הנער לא אשם. אם הנער אשם, הוא צפוי לעונש מוות, שכן מדובר ברצח מדרגה ראשונה. השופטת מנחה את המושבעים לחשוב היטב: "עליכם לשפוט את העובדות ללא מעורבות רגשית; להפריד בין עובדות לדמיון. מוטלת עליכם אחריות כבדה!" המושבעים מתכנסים בחדר בלוי ומהביל (טפטים מתקלפים; החזאי הודיע כי צפוי יום חם ולח ביותר; אחד המושבעים מנסה ללא הצלחה להפעיל מזגן ישן) כדי לדון במקרה ולהחליט.¹ אחד-עשר מושבעים בטוחים לגמרי שהנער רצח את אביו. הם רוצים לסיים את הדיון מהר ככל האפשר, "לעשות צדק" ולהשתחרר מהחדר המחניק. לאחד מהם יש כרטיסים למשחק בייסבול "גורלי" העומד להתחיל בעוד כמה שעות. אך מושבע אחד, "המושבע שלנו" (הנרי פונדה בסרט המקורי; ג'ק למוזן בעיבוד החדש), סבור שהעדויות מטעם התביעה מפוקפקות ואינן עומדות במבחן של "מעבר לכל ספק סביר". הוא חוזר ואומר "ייתכן שהנער רצח, אך ייתכן שלא" ו"תוקע" את עמיתו המושבעים, שכן ההחלטה חייבת להתקבל פה אחד. מתפתח דיון שבמהלכו מצליח אותו מושבע לשכנע את עמיתו לשנות את דעתם. בסופו של תהליך רבי-הפוכות הם מחליטים: "לא אשם!"

הסרט כולו מתנהל בחדר נעול ("לא ידעתי שנועלים אותנו", אומר מושבע אחד בבהלה). אין אקשן ואין אפקטים, רק הרצאות, הגנה על עמדות ועימותים מילוליים עד סף מכות. המתח עצום. על כפות המאזניים מונחים חייו של נער בן שמונה-עשרה ושתי צורות חשיבה. מושבע אחד מנסה לשנות את דעתם של אחד-עשר מושבעים הבטוחים שהנער אשם. הוא עושה זאת בתחכום רב וברגישות רבה, ומצליח. הוא, קשה להתרשם אחרת, חושב טוב וחכם. אך מה זה בדיוק "חושב טוב" ו"חכם"? מה יש לו שאין למושבעים האחרים, או יש להם אבל בכמות או באיכות פחותה? האם "חשיבה טובה" ו"חכמה" היא הוויה אחידה או צירוף של כישרונות, תכונות, תובנות, עמדות והקשר מסוים?² מה יש לו למושבע מספר שמונה (אדריכל במקצועו. איננו יודעים עליו יותר

1 המושבעים מזיעים נורא ומוחים את זיעתם ללא הרף. לפי מוסכמה ("מיתוס") הוליוודית, זיעה היא סימן להתלבטות מוסרית קשה: "הזיעה - אף היא - סימן. סימן של מה? של מוסריות. הכול מזיעים כי הכול מתחבטים בתוכם ברבר מה" (רולאן בארת, "הרומאים בקולנוע", מיתולוגיות, בבל, 1998: 35).

2 מצוינות, כפי שהראה מלקולם גלדוול בספרו מצוינים, היא תולדה של כישורים בהקשר. כישורים בלבד לא יעשו את העבודה, צריך גם סביבה תומכת.

מזה. רק בסוף הסרט נודע לנו ששמו הפרטי הוא דיוויס) המעורר את הערצתנו? יש לו הרבה דברים:

מהתמונות הראשונות של הסרט אנו מתרשמים שיש לו תגובה מותאמת (אדקוטיבית), ההולמת את גודל האחריות המוטלת עליו כמשתתף בחבר מושבעים הדין במקרה רצה. הוא חש ומבין את "גודל המעמד". הוא מרוחק ורציני (מסרב למסטיק שמציע לו אחד המושבעים; מביט בסלידה וברחמים על מושבע המשתבחה בפניו במולם הטוב: "היה לנו מזל שקיבלנו משפט רצה. חשבתי שנקבל פריצה או תקיפה או משהו כזה, אתה מבין..."). המושבעים האחרים בסצנת הפתיחה מחפים על מבוכתם בזחיחות דעת מוגזמת. הם מחניפים זה לזה ומנסים לברר תוך כדי כך האם העמדה הכללית בחדר תואמת לנטיית לבם. לאחר כמה גישושים, מתברר לכולם שכולם כמעט בדעה אחת: הנער רצה. הרעה הכללית מעצימה את דעתם של יחידים, וחוזרת ומעצימה את הרעה הכללית בחדר. עתה כולם נחושים בדעתם ולהוטים להרשיע. כולם חוץ מאחד. למושבע שלנו, אנחנו מתרשמים, יש אומץ לב ונחישות. אחד-עשר המושבעים מפעילים עליו לחץ קבוצתי כביר – מקניטים אותו, מאיימים עליו, מנסים לעורר בו רגשות אשמה ולהעמיק את הבידוד שלו, אך הוא עומד על שלו. "ייתכן שהנער רצה, אך ייתכן שלא" הוא חוזר ואומר. הוא הושב בכוחות עצמו, חסין מפני הידבקות אנושית טיפוסית במחשבות של אחרים, מפני חשיבה קבוצתית (groupthink), מחזיק מעמד במצב של אחד נגד כולם וכולם נגד אחד (מכל סוגי אומץ הלב, היכולת לעמוד לבדך מול לחץ קבוצתי מתוחכם ואף אלים לעיתים היא אולי המרשימה ביותר).³ למושבע שלנו יש כנראה בתשתית הנפשית ביטחון עצמי רב, תחושת ערך יציבה שאינה תלויה בדעותיהם של אחרים.

אנו מתרשמים גם מן האופן שבו המושבע שלנו מגן על עמדתו: הוא מנמק את דבריו. מושבעים אחרים מסתפקים באמירות מניפולטיביות ריקות כמו "הנער אשם, זה ברור. אתה באמת מאמין שהוא לא אשם...!?!"; "הוא רוצח מלידה. הוא תקע לאבא שלו את הסכין עד הקצה!" הוא, לעומתם, מסביר, טוען, מנסה לשכנע על בסיס רציונלי, על בסיס נימוקים מבוססי עובדות מוצקות והיסקים תקפים. הוא מדבר תמיד לגופו של עניין; עמיתו-יריבו מדברים לגופו שלו – אד הומינם. הוא ישר והגון, דבק בסוגיה שעל הפרק ואינו סוטה למאבקי אגו, מניפולציות רגשיות וטריקים רטוריים, מה שמעורר כבוד גם בקרב עמיתו-יריבו המושבעים.

המושבעים רוצים לפסוק ("בואו נחליט כבר ונלך הביתה!"); לא רק משום שהם "רוצים הביתה", אלא משום שאי-הוודאות מלחיצה אותם. המושבע שלנו עמיד לאי-

3 מייקל שרמר (Shermer) כתב ספר בשם *The Believing Brain* ("המוח המאמין", 2011) על נטיית המוח האנושי להפנים אמונות מקובלות ולא לחשוב; ודניאל וילינגהם כתב שהמוח האנושי אינו שש לחשוב; הוא מוכן לחשוב רק בתנאים מיוחדים (למה תלמידים לא אוהבים את בית הספר?, 2014).

ודאות; הוא מוכן להשהות שיפוט ולבחון אפשרויות נוספות. "בואו נדבר", הוא אומר פעם ועוד פעם.

נוסף על המצב הכללי הלא ודאי גם העיקרון של "מעבר לכל ספק סביר" מעורר אי־ודאות ומלחיץ את המושבעים האחרים. המושבע שלנו מבין מושגית את העיקרון הזה. העיקרון אינו אומר שצריך להוכיח שהנאשם לא רצה, אלא רק שיש ספק כלשהו ושהספק סביר. המושבעים האחרים מתקשים להבין את העיקרון הזה. הם חוזרים ואומרים משפטים כמו: "אז אתה אומר שהוא לא רצה; מהיכן אתה יודע?"; "טוב, אם הוא לא רצה, אז מי רצה?"; "נו בטח, אפשר להטיל ספק בכול. אולי הבית הזה עוד מעט ייפול עלינו?"; ואכן, העיקרון המקמקמ מבחינה מושגית ומעיק מבחינה רגשית, משום שהוא מותיר את המצב בד־משמעות: גם אם יש מקום ל"ספק סביר" בנוגע לעדויות המרשיעות, כלומר הנאשם "לא אשם", עדיין יש אפשרות סבירה מאוד שהוא ככל זאת רצה. למושבע שלנו יש סובלנות לעמימות, הוא מסוגל לחיות במצבים ד־משמעיים. המושבעים האחרים רוצים ודאות ד־משמעית, החשיבה שלהם דיכוטומית – או־או. למושבע שלנו יש גם דמיון יצירתי. הוא ממציא נרטיבים חלופיים לנרטיב של התביעה. הנרטיב של התביעה אינו אוטם אותו כמו את המושבעים האחרים; הוא אינו כולא אותו בגרסה אחת המתחזה לשיקוף נאמן של המציאות "כהווייתה". למושבע שלנו יש כנראה תובנה פילוסופית, לא בהכרח מפורשת (הוא אדריכל, לא פילוסוף), על החירות הפרשנית שיש לאנשים ביחס לעובדות.

זאת ועוד: את שיקולי הדעת של המושבע שלנו מנחה השקפת עולם הומניסטית או הומנית. הוא חוזר ואומר: "אל תמהרו! מדובר כאן בחייו של אדם. אי אפשר להחליט בחמש דקות!". אם אין כאן אידאולוגיה הומניסטית מנוסחת, יש כאן לבטח מחויבות לערכים הומניים, המתבטאת ביחס אי־הומני לנאשם, וביחס עקרוני־הומניסטי אליו (האדם כתכלית).

היחס ההומני־הומניסטי של המושבע שלנו כולל גם את המושבעים עצמם; יש לו אמפתיה אליהם. הוא מתייחס אליהם בכבוד, ללא התנשאות, למרות ש"יש לו נתונים" המזמינים התנשאות כזאת – הוא משכיל יותר, נבון יותר, בעל עיסוק יוקרתי יותר וממעמד חברתי גבוה יותר. יתר על כן, המושבע שלנו מתייחס לעמיתיו בכבוד אף שרבים מהם אינם מתייחס אליו בכבוד. הוא שובר את המשוואה "יחס גורר יחס". התגובה שלו אינה אוטומטית, כלומר הוא אינו מגיב על אותו מישור שאחרים מגיבים אליו; התגובה שלו מושהית ושיקולה.

וכשם שהמושבע שלנו אינו מתנשא, הוא גם אינו מתחנף. הוא מתמיד בשיקול דעת ללא פניות ואף פונה אל שיקול הדעת הפוטנציאלי של עמיתיו. הוא "משרד" להם אמונה בתבונה שלהם, אמונה שמעצימה אותה. אנשים, הוא יודע, מגיבים בהתאם לציפיות מהם.

המושבע שלנו מקשיב לעמיתיו בתשומת לב ומתוך הזדהות. הוא אינו בו למניעים הזרים שלהם ולהשלכות שהם עושים: השקפת עולם גזענית (הנאשם היספני במוצאו) ופרנאודיית של מושבע שחור ("הם מתרבים כמו חיות... הם רוצים להשתלט עלינו!"); נקמנות על רקע אישי של מושבע, שבנו יחידו סטר לו וניתק עמו קשר ("אני קראתי לאבי 'אדוני', 'אדוני' קראתי לו! האם שמעתם ילדים היום קוראים ככה לאבות שלהם?!"); הגנה בסיסית על ה"אגו" של מושבעים אחרים ("אני לא משנה את דעתי, פעם ככה ופעם ככה"). הוא מביל את הכעס שלהם (הסרט נקרא במקור "12 גברים זועמים") וחש את כאבם. האמפתיה הזאת היא הדלק שמניע הדיון, והיא מונעת פיצוץ של חבר המושבעים (ברגעי משבר מציעים כמה מהמושבעים ללכת אל השופטת ולהגיד לה שהדיון תקוע ושיש צורך למנות חבר מושבעים אחר) ומאפשרת למושבעים לשנות את דעתם. המושבעים מוכנים לשנות את דעתם, אף על פי שהיא מושרשת בהם חזק ומעוגנת בזהותם, משום שהמושבע שלנו אינו מערער את תחושת הערך העצמי שלהם. בעיניו יש להם ערך מהותי ללא קשר לעמדותיהם או מעמדם, והם מפנימים את המסר הזה (המובע במחוות שונות של המושבע שלנו), מתחזקים ונכונים להמיר את דעתם (אכן, יש כאן סוג של המרה) לנוכח נימוקים חדשים ואישיותו המרשימה של המושבע שלנו.

המושבע שלנו רגיש להקשר.⁴ הוא מעריך כל העת את יחסי הכוחות בחדר: מתי ללחוץ ומתי להרפות, על מי ללחוץ וממי להרפות, מתי לומר משהו ומתי להניח לאחרים לומר זאת. הוא קורא היטב את הדינמיקה הקבוצתית המורכבת; יש לו אינטליגנציה בין-אישית מפותחת. ברגע מסוים, כאשר הדיון נראה תקוע ללא מוצא, הוא מקבל החלטה גורלית: הוא מציע לערוך הצבעה חשאית. אם יתברר שאף לא מושבע אחד תומך בדעתו שהנער לא אשם, הוא יצטרף אל האחרים ויצביע עמם. ההימור המחושב מצליח והדיון מתחדש.

אבל המושבע שלנו אינו מנגנון קוגניטיבי קר ויעיל של קבלת החלטות וניסוח טיעונים; יש לו רגשות והוא מביע אותם. הוא אף מתפרץ פעמיים במהלך הסרט על אותו מושבע המפרש את המקרה לאור יחסיו הקשים עם בנו. אך ההתפרצויות שלו מדודות ומבוקרות. המושבע שלנו אינו "נחטף רגשית". ההתפרצויות שלו, כדרך של התפרצויות, גוררות התפרצויות של המושבע המותקף ושל תומכיו, אך המושבע שלנו אינו נסחף לעימות. הוא שולט ברגשותיו וממשיך להרצות את דעתו במתינות ובבהירות. בדרך זו הוא מרגיע את האווירה ומחזיר את הדיון למסלול. המושבע שלנו מנהל נכון, באופן אפקטיבי, את המערך הרגשי שלו; הוא קשוב לרגשותיו ומפיק מהם

4 מתי ליפמן טען שהיסוד המכונן חשיבה טובה וחכמה הוא רגישות להקשר (ראו למשל, "הגדרה פונקציונלית של חשיבה ביקורתית". בתוך יורם הרפז (עורך), הינוך לחשיבה ביקורתית, 1996: 118-131).

תובנות; יש לו אינטליגנציה רגשית גבוהה.⁵

המושבע שלנו לא רק שולט ברגשותיו, הוא גם שולט בדעותיו; מודע אליהן, מכיר בהיותן דעות, כלומר מועדות לטעות ולתיקון. הרפלקטיביות הזאת מרחיקה אותו מדעותיו ומאפשרת לו להעריך ולשכלל אותן. ומשום שהוא נמצא "מחוץ" לדעותיו, כלומר הן אינן ה"אגו" שלו, הוא מביע אותן בשקט ומשדר לעמיתיו מסר מרגיע ומשפיע: "אני מוכן לשנות את דעותיי; מוכן עקרונית לקבל את דעותיכם".

המושבע שלנו מפגין אפוא ביטחון מטיאקוגניטיביים מרשימים וביטחון קוגניטיביים מרשימים לא פחות. הוא עורך תחשיבים ועושה הבחנות דקות. הוא מערער את עדות השמיעה והראייה המרכזית שעליה מתבססת התביעה: העד שמע לכאורה את הקריאה "אני אהרוג אותך!" ואחר כך את חבטת הגופה. המושבע שלנו טוען כי יש מקום ל"ספק סביר" בנוגע לעדות זו. מן התחשיב שלו עולה שעד השמיעה שמע את הקריאה ואת החבטה בשעה שרכבת חלפה ליד חלונו. "קשה לשמוע משהו בשעה שרכבת עוברת ממש מתחת לאפך", הוא אומר. עד השמיעה, לפי דבריו שלו, לא הסתפק בשמיעה; הוא רץ אל הדירה שממנה נשמעה החבטה וראה לכאורה את הנער חומק ממנה. זה ארך לטענתו חמש־עשרה שניות. המושבע שלנו מבקש לראות תרשים של השיכון. הוא בודק ומראה מדוע אותו עד שמיעה־ראייה קשיש לא היה יכול להגיע בזמן קצר כל כך לדירת האירוע. המושבע שלנו, אם כן, מעבד מידע ביעילות – יורד לפרטים, מרקדק בעובדות ("אתה צריך להיות ראש אגודת המרקקים" אומר לו מושבע אחד שנלאה מן ההתעקשות שלו על פרטים⁶), מנתח, מצרף, מחלץ, מבחין, מסיק, מעריך, שולף מזיכרונו מושגים והליכים רלוונטיים.

ראוי לציין שהמושבע שלנו אינו המושבע היחיד שעושה מהלכים מסוג זה. המצב אינו מצב מערכוני טיפוסי שבו לוחם צדק בודד עומד מול לוחמים רבים ורעים. בקרב המושבעים יש עוד חושבים טובים שתורמים לערעור העדויות המרשיעות, אך המושבע שלנו הוא שמניע אותם לחשוב מחדש על המצב ועל עמדותיהם הראשוניות, ואז נעזר בתובנות שלהם; הוא מזגיים משאבים, את ה"ראשים" של עמיתיו, לטובת

5 מרכיבי האינטליגנציה הרגשית לפי דניאל גולמן הם "יכולות כגון היכולת ליצור מוטיבציה עצמית ולהתמיד על אף התסכולים; היכולת לשלוט על רחפים ולדחות סיפוקים; היכולת לווסת מצבי רוח ולמנוע מן המצוקה להשתלט על היכולת לחשוב; היכולת להתנסות באמפתיה ולחוש תקווה" (אינטליגנציה רגשית, 1997: 48). אהרון בן־זאב מאפיין אינטליגנציה רגשית כך: "אפשר לאפיין את האינטליגנציה הרגשית כיכולת לעבד מידע רגשי בריוק וביעילות, ולפיכך לכוון את הרגשות - שלנו ושל הזולת - בצורה נבונה. מידע רגשי יכול להתייחס למצב הרגשי שלנו או של אחרים. אדם, היכול לזהות את רגשותיו ואת רגשותיהם של אחרים, הוא בעל אינטליגנציה רגשית" (ישר מהלב, 1998: 230).

6 אפשר שהגיע הזמן להשיב מעט כבוד לעובדות. ככלות כל הבן שצ'רלס דיקנס, ואנחנו הפוסט־מודרניים, רוחשים לסר תומס גרדגריינד מזימנים קשיים ועלובות שלו ("ובכן, זה מה שאני מבקש - עובדות. אל תלמד נערים ונערות אלה דבר מלבד עובדות"), הרי שבהקשר שלנו - הדיון של חבר המושבעים - עמידה על העובדות הצילה את חייו של הנער. אלוהים או השטן נמצא בעובדות.

החשיבה שלו.⁷

נכונותו של המושבע שלנו לבחון הנחות יסוד מקובלות, לחשוב באופן ביקורתי, מערערת את המושבעים האחרים ומניעה אותם לבחון מחדש את ההנחות שלהם, את "המובן מאליו" שלהם. למעשה, הדיון כולו נפתח רק לאחר שהמושבע שלנו עושה מהלך דרמטי המפגין שוב את האוריינות החברתית וגם את החוש הדרמטי שלו: הוא שולף סכין וזה לזו שהייתה לנאשם וזה לזו שבה נדקר הנרצח, נועץ אותה בשולחן, ומפריך טענה מרכזית של התביעה ולפיה זו סכין נדירה ביותר ולפיכך אם לנער הייתה סכין כזאת והאב נדקר על ידי סכין כזאת, מדובר לבטח באותה סכין. איתור הסכין יום לפני כן, שליפתה ונעיצתה ברגע מתאים מעידים גם על תכנון מראש של מהלכים. אפשר כמובן להמשיך למצוא (ולהמציא) מאפיינים של חשיבה טובה וחכמה במושבע שלנו, אך נסתפק כמה שמצאנו (והמצאנו) עד כה.

אז מה היה לנו שם? תגובה מותאמת, ביטחון עצמי, התמדה, השהיית שיפוט, סובלנות לעמימות, יושר והגינות, מחויבות לנימוק, דמיון יצירתי, השקפת עולם, אמפתיה, יכולת להחליט, אינטליגנציה בין-אישית, אינטליגנציה רגשית, ריחוק מדעות לצורך שכלולן (רפלקטיביות), עיבוד יעיל של מידע (כישורים קוגניטיביים), חשיבה על חשיבה (כישורים מטא-קוגניטיביים), גיוס משאבי חשיבה של אחרים, חשיבה ביקורתית, רגישות חברתית, חוש דרמטי, תכנון ועוד. לא רע בשביל אדם אחד! הישג נאה לו ולמחנכיו וזכיייה נאה בפּיס הגנטי, בהנחה שחשיבה טובה וחוכמה בנויות משלושה יסודות: יסוד נוצר, יסוד נרכש ויסוד תורשתי.

הכללות

האם אפשר להסביר את שפע התכונות השכליות, הרגשיות, החברתיות, המוסריות והאחרות של המושבע שלנו בעזרת תאוריה מכלילה כלשהי על חשיבה טובה או חוכמה? תאורטיקנים רבים מספור, מסוקרטס עד ימינו, פיתחו תאוריות של חשיבה טובה ושל חוכמה. אם נקרין להם את הסרט הם יסבירו את התכונות של המושבע שלנו מבעד לתאוריות השונות שלהם. כל אחד יראה מבעד לתאוריה שלו תכונות אחרות של חשיבה טובה וחוכמה. כולם יפגינו חשיבה טובה וחוכמה.

אציין כאן בקיצור רב שלוש תאוריות שבהן אנחנו, במכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה, נעזרים. שלושתן פותחו בחסות המושג אינטליגנציה, ומפתחיהן – רוברט סטרנברג, הווארד גרנר ודיוויד פרקינס – אף מסייעים למכון שלנו ומשתתפים בכנסים שלנו.

7 פסיכולוגים מרברים על "אינטליגנציה מבוזרת" - אינטליגנציה הנפרשת על פני מחשבות של אחרים, ספרים ומחשבים ומגייסת אותם לעזרתה. ראו: Gavriel Salomon, *Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations*, Cambridge University Press, 1993

אבל אי אפשר לרבר על תאוריות של חשיבה טובה בימינו בלי להזכיר את אביה המודרני – ג'ון דיואי. דיואי החזיר לסצנה הפדגוגית את הרעיון של חינוך החשיבה. "כולם חושבים", הוא כתב, "אך לא כולם חושבים היטב", ולכן צריך לחנך את החשיבה. דיואי הפרגמטיסט חשב שהחשיבה אינה ישות מובחנת העומדת בפני עצמה, מחוץ או מעל לחיים; החשיבה היא אמצעי לפתרון בעיות מעשיות "מהחיים". כאשר חושב נתקל בבעיה כלשהי הוא חושב כמו מדען, או נכון יותר המדען חושב כמותו. הוא מגדיר את הבעיה, מרמיין אפשרויות לפתרונה, בוחן את האפשרויות, בוחר את האפשרות הטובה ביותר, מיישם אותה ומעריך אותה לאור התוצאות. כך לדוגמה מסביר רוברט פירסיג בספר הפולחן שלו זן ואמנות אחזקת האופנוע כיצד מוסכניק מקצועי מתקן אופנוע. כאשר התקלה מורכבת המוסכניק פועל באופן מסודר ובהתאם לצעדים אלה: 1. מנסח את הבעיה, את אופי התקלה; 2. מציע היפותזות על סיבת התקלה; 3. עושה ניסויים כדי לבחון את ההיפותזות; 4. צופה בתוצאות הניסויים ומאשש את אחת ההיפותזות; 5. מסיק מסקנות מעשיות בנוגע לפעולה הנדרשת לפתרון הבעיה. דיואי במוסך. חשיבה טובה, שדיואי קרא לה "חשיבה רפלקטיבית", מתחילה במתן תשומת לב לנושא וטיפול מעמיק בו, או בלשונו (בספרו *How We Think*): "חשיבה רפלקטיבית מורכבת מהחזקת נושא בתודעה ושקילתו באופן רציני ורציף". חשיבה טובה, חשיבה רפלקטיבית, מתחילה אפוא ביחס רציני לנושא הנחשב – בהשתהות לצורך חשיבה⁸ – ונשמרת מפני הטיות הנובעות ממשאלות לב. חשיבה של משאלת לב (*wishful thinking*), הנובעת מ"הרצון להאמין" היא לדעת דיואי אם כל החשיבות הרעות, חשיבות מטעות ולעיתים הרסניות.

שלושת התאורטיקנים הידועים המסייעים למכוננו הושפעו מדיואי, אך גם ובעיקר מתחום מחקרם והגותם – הפסיכולוגיה הקוגניטיבית, שהשתלטה בעשורים האחרונים על השיח של חינוך החשיבה ובמידה רבה על שיח החינוך בכלל. שלושת התאורטיקנים שלנו גיבשו תאוריות של חשיבה טובה והכמה במסגרת שיח האינטליגנציה.

לסטרנברג יש לפחות שתי גרסאות תאורטיות, קשורות אך לא זהות, של אינטליגנציה, אחת למומחים ("התאוריה הטריארכית של האינטליגנציה האנושית") והשנייה להדיוטות ("אינטליגנציה מצליחה"). המומחים רוצים להבין, ההדיוטות רוצים להצליח). את הגרסה השנייה תרגמנו ופרסמנו בספר *אינטליגנציה מצליחה: מעבר ל־IQ* (מכון ברנקו וייס, 1998). סטרנברג, כמו דיואי, מגדיר חשיבה טובה או "אינטליגנציה מצליחה" כפעילות של פתרון בעיות. לאינטליגנציה האנושית יש שלושה ממדים, או במילים אחרות (ברוח המושג ריבוי האינטליגנציות, הנושבת בחזקה בימים אלה),

8 ליחס הזה יש ממד אתי. חנה ארנדט טענה בספרה *The Life of the Mind* (1971) שהרוע (הבנלי) הוא בעיקרו של דבר היעדר נכונות והיעדר יכולת "לעצור ולחשוב".

לאדם יש שלוש אינטליגנציות: אינטליגנציה אנליטית הנדרשת לפתרון בעיות; אינטליגנציה יצירתית הנדרשת להמצאת בעיות ולפתרון; ואינטליגנציה מעשית הנדרשת ליישום של הפתרונות. שלוש האינטליגנציות הללו מכוננות "חוכמה" (wisdom), מושג שסטרנברג, ככל הידוע לי, הוא היחיד שעוסק בו ישירות. חוכמה היא לרעתו מטרת החינוך האולטימטיבית. "אזרחי העולם", הוא כתב באחד ממאמריו, "זקוקים לאינטליגנציה יצירתית כדי לעצב חזון של המקום שבו הם רוצים לחיות. הם זקוקים גם לאינטליגנציה אנליטית כדי לוודא שהרעיונות היצירתיים שלהם אמינים. והם זקוקים לאינטליגנציה פרקטית כדי ליישם את רעיונותיהם ולשכנע אנשים אחרים בערכם. הסינתזה הזאת מכוננת חוכמה המבטיחה שהרעיונות יסייעו במימוש הטוב המוסרי המשותף".

תאוריית האינטליגנציות המרובות של הווארד גרדנר כבר ידועה למדי בארץ ובעולם. תאוריית האינטליגנציות המרובות של גרדנר התקבלה במהירות בארץ ובעולם משום שהיא: (1) עשתה דה־מיסטיפיקציה של רעיון האינטליגנציה; (2) עשתה דמוקרטיזציה שלו. כלומר, היא הראתה: א. שהאינטליגנציה היא כישרון אנושי פשוט ולא ישות מיסטית שאנשים אחדים, ברוכי אל, חוננו בה בכמות גדולה; ב. שיש שמונה אינטליגנציות שונות, שמונה כישרונות העונים לכמה קריטריונים המכתירים כישרון בתואר המכובד אינטליגנציה.

כישרון אנושי זכאי לתואר אינטליגנציה כאשר אפשר עקרונית לבודד אותו ולמקם אותו במקום כלשהו במוח; יש לו היסטוריה אבולוציונית, הוא מסייע להישרדות; אפשר להעמיד אותו על כמה פעולות הממצות את מהותו; אפשר לקודד ולבטא אותו במערכת סמלים תרבותית; הוא מתפתח ומגיע למצב מוגדר של בשלות; יש לו תמיכה מצד הפסיכולוגיה הניסויית ומצד ממצאים פסיכומטריים.

לכל האנשים, לפי התאוריה הנדיבה של גרדנר, יש שמונה אינטליגנציות ומתוכן אחת, שתיים או שלוש חזקות במיוחד (אם יצאתם קצת חלש במבחן הפסיכומטרי, אל דאגה; הוא בוחן בעיקר שלוש אינטליגנציות: לוגית־מתמטית, לשונית ומרחבית. אתם בוודאי חזקים באינטליגנציות אחרות שלמרבה הצער אינן נבדקות במבחן הזה משום שאינן מנבאות הצלחה באקדמיה). כדאי לציין בהזדמנות זו שלמכון שלנו, מכון ברנקו וייס, יש זכויות יוצרים על האינטליגנציה השמינית, הנטורליסטית. ב־1994 ביקר גרדנר במכון והציג את שבע האינטליגנציות שגילה: לוגית־מתמטית, מילולית, מוזיקלית, תנועתית, מרחבית, בין־אישית ותוך־אישית. חלוקה לשבע מעוררת חשד. ניטשה כתב באיזשהו מקום: "בכל פעם שמחלקים דברים בעולם לשלוש או לשבע, תדעו שמשקרים לכם". העולם אינו נוטה להתחלק למספרים המקודשים ברוב התרבויות. בדיון לאחר ההרצאה שאלתי אותו (אמנון כרמון ידידי אומר שלחש את השאלה לפני כן, ואני שמח לחלוק אתו בקרדיט): "פרופסור גרדנר, איזו אינטליגנציה

דומיננטית יש לך?" גרדנר נראה המום מן השאלה, ובצדק: הוא לא נזקק באופן מובהק לאחת ממשבע האינטליגנציות שגילה כדי לפתח את התאוריה שלו עליהן. כעבור זמן, ב-1999, הופיע מאמר שלו ואחר כך ספר באותו שם *Intelligence Reframed* ("מסגור מחדש של האינטליגנציה"). הכותרת משחקת עם שם הספר שגרדנר הציג בו לראשונה, ב-1983, את התאוריה שלו *Frames of mind* ("מסגרות חשיבה"). בספר החדש הוא הוסיף את האינטליגנציה השמינית, המאפיינת תאורטיקנים כמותו – אינטליגנציה נטורליסטית: הכישרון לאתר עובדות ולהכניסן למבנה תאורטי. אגב, את הספר הזה הוא כתב לא רק ולא בעיקר כדי להוסיף אינטליגנציה שמינית (ולהרהר, הרהור שלא הסתיים עדיין, אם לתת לכישרון להלך בעולמות נשגבים מעמד של אינטליגנציה תשיעית, "אינטליגנציה רוחנית"), אלא כדי להזהיר מפני תיוגם של תלמידים באמצעות האינטליגנציות המרובות שלו.

אך האם גרדנר עצמו אינו מתייג ילדים ומבוגרים באמצעות האינטליגנציות המרובות שלו? מפתה לומר על מישוהו או על עצמך שיש או אין לו או לך אינטליגנציות כאלה או אחרות. זו, לדעת, הביקורת המהותית ביותר על מגלי האינטליגנציות למיניהן או ממציאיהן: הם ממציאיים ישויות שבאמצעותן בני אדם מודדים ומחפצים אחרים ואת עצמם ומשפיעים על גורלם. תלמיד האומר לעצמו יש לי או אין לי אינטליגנציה כלשהי הופך, בלשונה של קרול רווק, לבעל "דפוס חשיבה מקובע" (*fixed mindset*) – דפוס חשיבה נוקשה המונע התפתחות שכלית ורגשית. האינטליגנציות המומצאות נתפסות כמקורם של הישגים בעוד שהאינטליגנציות עצמן הן הישג – תוצר של הסביבה שאדם התחנך בה (על בסיס גנטיקה גולמית כלשהי). בקיצור, מתחשק לומר לעמיתינו המכובדים, חוקרי האינטליגנציות: "חכמים, הזיזוהו בדבריכם. במקום להמציא ישויות אינטליגנטיות מובחנות מבוססות גנטיקה, דברו על כישורים נרכשים רבים ומשולבים התלויים במידה מכרעת בהקשר חברתי-תרבותי".⁹

תאוריית האינטליגנציה של דיוויד פרקינס ידועה פחות בעולם ובארץ, ואני חושב שהיא דווקא המעניינת ביותר והמתאימה ביותר לאנשי חינוך כמונו שרוצים לחנך את החשיבה ולהרבות חוכמה בעולם. לפי פרקינס בספרו *Outsmarting IQ* ("להערים על האי-י-קו") מ-1995, יש לבני אדם שלוש אינטליגנציות – שתיים נתונות והשלישית ניתנת ללמידה (*learnable intelligence*), ובה צריך להשקיע. הראשונה היא אינטליגנציה נוירולוגית או עצבית הכוללת מנה ביולוגית קבועה ותורשתית של כישורי חשיבה. השנייה היא אינטליגנציה התנסותית הכוללת את מכלול

9 יאן הקינג (Hacking) תיאר את מנגנון הייצור של ישויות נפשיות, כגון ליקויי למידה, סגנונות למידה ואינטליגנציות. המנגנון כולל את הצעדים הבאים: כימות, יצירת נורמות, עריכת קורלציות, מדיקליזציה, ביולוגיזציה, גנטיזציה, נורמליזציה, בירוקרטיזציה ולבסוף - מחאה מצד המתויגים להשיב להם את הוהותם (ראו, 7-6, *Testing Times*, 2008; Gordon Stobart).

התובנות וההרגלים שצברנו במהלך חיינו, מכלול שמכתיב את אופני החשיבה שלנו; השלישית היא אינטליגנציה רפלקטיבית, הכוללת התמצאות בתחומי הידע השונים. "תחום ידע" הוא תחום בעל שלושה ממדים: מערך פעולה הכולל את הפעילויות בתחום; מערך אמונה הכולל את האמונות, הערכים והרגשות בתחום; ומערך מושגים הכולל את המונחים והרעיונות בתחום (ABC – Action system, Belief system, Conceptual system). חשבו רגע על התמצאות בתחומים שונים – מתורת הקוונטים ועד נימוסי שולחן: באילו פעולות, אמונות ומושגים היא כרוכה? טיפוח האינטליגנציה הרפלקטיבית, התמצאות בתחומי הידע השונים, היא לדעתו של פרקינס מטרתו של חינוך החשיבה.

המושבע שלנו יוצא טוב מכל התאוריות האלה: הוא חושב רפלקטיבי (דיואי), יש לו לפחות חמש אינטליגנציות חזקות מהרשימה של גרדנר (לוגית, מילולית, בין-אישית, תוך-אישית ונטורליסטית), כמות נאה מהאינטליגנציות של סטרנברג (אנליטית, יצירתית ומעשית) ושל פרקינס (עצבית, התנסותית ורפלקטיבית). ובנקודה זו, גם אני הקטן רוצה להציע תאוריה שתסביר את התכונות של המושבע שלנו ושל כל חושב טוב או חכם אחר. אני מפיק אותה מתוך עיון בספרות הענפה של חינוך החשיבה, בעיקר זו שכתבו האנשים שהזכרתי (ראו באסופה זו "להציל את חינוך החשיבה: לקראת מיפוי מושגי של התחום"). הנה שלושה ציטוטים המורים את הכיוון:

אדוארד דה-בוננו: "חשיבה טובה רומה לשחייה מיומנת, לרכיבה מיומנת על אופניים או לנהיגה מיומנת במכונית. אם נדמה את האינטליגנציה למנוע המכונית, הרי שהחשיבה משולה למיומנות שבאמצעותה נוהגים במכונית. בכל המיומנויות, ככל שמרבים בתרגולן, כך משפרים את הביצועים" (The CoRT Thinking Program, 1996).

הרווי סיגל: "נטיות החשיבה או תכונות האופי של החושב הביקורתי נוכחות ומגדירות אותו גם כשאינו משתמש בהן או מפעיל אותן; בריוק כשם שלסוכר יש נטייה להתמוסס במים גם כשהוא נמצא בצנצנת" (Educating Reason, 1988). הווארד גרדנר: "אני קורא לחינוך שיטפה בתלמידים הבנה של דרכי החשיבה הדיסציפלינריות העיקריות [...] על ידי להדגיש שהמטרה של חניכה זו להבנה דיסציפלינרית אינה להפוך את התלמידים למומחים מיניאטוריים בדיסציפלינה נתונה, אלא לאפשר להם לשאוב מאופני חשיבה אלה בדרכם להבנת העולם" (The Disciplined Mind, 1999).

דה-בוננו וקבוצה גדולה של מחנכי חשיבה חושבים שהגורם המכוון חשיבה טובה – פרקינס מכנה אותו mindware (בעברית נכנה אותו "חושבה") או "בינה מלאכותית" (תוסף לבינה הטבעית שלנו) – הוא מיומנויות חשיבה. אם נקנה לתלמידים מיומנויות

חשיבה, כלומר כלים, אסטרטגיות, היוריסטיקות או מסגרות חשיבה אחרות, הם יחשבו היטב. מיומנויות חשיבה מקנים, כמו מיומנויות בכל תחום, באמצעות הרגמה ותרגול. סיגל וקבוצה גדולה של מחנכי חשיבה חושבים שהגורם המכונן חשיבה טובה, ה"חושבה" או "הבינה המלאכותית", הוא נטיות חשיבה אותוכוונות האופייניות לקטואלי של החושב. נטיות ותכונות קיימות בכוח בתודעה (mind) של החושב ויוצאות אל הפועל בנסיבות מסוימות, נסיבות שמחנכי החשיבה צריכים ליצור בכיתה.

גרדנר וקבוצה גדולה של מחנכי חשיבה חושבים שהגורם המכונן חשיבה טובה, ה"חושבה" או "הבינה המלאכותית", הוא הבנה של ידע, והידע החשוב ביותר – המסביר, המאפשר והמהימן ביותר – הוא הידע המדעי המאורגן בריסציפלינות. מלמדים אותו באמצעות הוראה לשם הבנה.

אפשר אפוא לדבר על שלוש גישות לחינוך החשיבה: גישת המיומנויות, גישת הנטיות וגישת ההבנה. שלוש הגישות, אני מתרשם, לא הופיעו באופן מקרי, אלא התפתחו זו מתוך זו. חינוך החשיבה פרץ בשנות השמונים עם גישת המיומנויות. ההנחה האופטימית הייתה שאם נקנה לתלמידים סדרות של מיומנויות חשיבה, הם יחשבו היטב – באופן יעיל, ביקורתי ויצירתי. אך המיומנויות הכויבו. מחנכי החשיבה גילו שמיומנויות בלבד אינן מספיקות: תלמידים הופכים אותן, כמו את הידע הבית ספרי, למיומנויות אינרטיות, מיומנויות שאינן מיושמות בהקשרים שונים. צריך אפוא להמציא גורם מכונן חשיבה טובה נוסף שעצם רכישתו מבטיח את השימוש בו – נטיות חשיבה. נטיות חשיבה הן תכונות המשפיעות במישרין על איכות החשיבה שלנו. כאשר לבני אדם יש נטיות כלשהן הם נוטים ליישם אותן; נטיות על פי טבען שואפות לפורקן, למימוש, ליציאה מן הכוח אל הפועל. גישת הנטיות תפסה תאוצה ותחום חינוך החשיבה התמלא בהיצע של נטיות חשיבה (נטייה לחשיבה מעמיקה, נטייה לחשיבה שיטתית, נטייה לחשיבה ביקורתית, נטייה לחשיבה יצירתית וכדומה). אך גם הנטיות לא סיפקו את הסחורה. נטיות הן ישויות חמקמקות שקשה להקנות, קל וחומר בבית הספר. יתר על כן, הרעיון של "חושב טוב באופן כללי", כלומר חושב המצויד במיומנויות חשיבה כלליות ומונע על ידי נטיות חשיבה כלליות, בעייתית. מחנכי החשיבה הגיעו למסקנה שצריך גורם מכונן חשיבה טובה נוסף – ידע; ולא סתם ידע, אלא ידע מובן. להבין ידע לפי אחת התפיסות (תפיסת הביצועים" של פרקינס) פירושו יכולת לחשוב אתו ועליו, לעשות אתו ועליו פעולה שכלית כלשהי שתפתח ותשכלל אותו. פרקינס קרא לפעולות החשיבה עם ידע ועל ידע ביצועי הבנה. הנחת היסוד של הוראה לשם הבנה, הוראה המעורדת את התלמידים לעשות ביצועי הבנה, היא שבין ידע לחשיבה יש קשר שאינו ניתן להתרה; החשיבה "חושבת" ידע, וכאשר הידע מובן, היא חושבת היטב, כלומר בגמישות. אנשים חושבים היטב כאשר הם מבינים את הידע שבאמצעותו ועליו הם חושבים.

הגישות לחינוך החשיבה אינן סותרות זו את זו. על מחנכי החשיבה לתת לתלמידים מנייה של חשיבה טובה – מיומנויות חשיבה, נטיות חשיבה והבנה של ידע. עם זאת ההרמוניה בין הגישות אינה מושלמת; יש ביניהן מתחים פדגוגיים-אידאולוגיים. לגישת המיומנויות אוריינטציה מעשית-תועלתנית – היא רוצה להקנות לתלמידים מיומנויות שיעזרו להם בחיים (דה-בונו קונקרטי. מיומנויות החשיבה יעזרו לכם לעשות כסף). גישת הנטיות היא בעלת אוריינטציה תרבותית-הומניסטית, כלומר היא רוצה לטפח נטיות המכוונות ומאפיינות חוכמה. לגישת ההבנה אוריינטציה מדעית ותרבותית – היא רוצה לסייע לתלמידים להבין כמו מומחים או אנשים משכילים. ויש גם מתחים פרקטיים: קשה ללמד בשלוש מסגרות של הוראת החשיבה – מסגרת מקנה מיומנויות, מסגרת מטפחת מיומנויות ומסגרת בונה הבנות. מסיבות פדגוגיות-אידאולוגיות ופרקטיות אני ממליץ לאמץ מסגרות של הוראה לשם הבנה.

עכשיו, בואו נתרגל את התאוריה "גישות לחינוך החשיבה" וננסה למיין את תכונותיו של המושבע שלנו לפי שלוש הקטגוריות הללו: מיומנויות, נטיות והבנה. האם התאוריה עובדת? אולי היא עובדת משום שראיתי את התכונות של המושבע שלנו מבעד לעדשה זו של "גישות לחינוך החשיבה"? ובהחלט ייתכן שהתובנה העולה מן התיאור של מאפייני המושבע שלנו היא שחשיבה טובה או חוכמה הן הוויות מורכבות ונזילות החוקקות מכל תאוריה.

אה... רגע. זוכרים כיצד פתחנו את ההרצאה הזאת? ובכן, כמובטח, מה בדיוק שאל פרקינס את שפלר ומה השיב לו שפלר? הדיאלוג, לפי פרקינס, התנהל בערך כך: פרקינס: "אתה יודע, פרופסור שפלר, ככל שאני חושב יותר על חשיבה טובה, אני נוטה יותר לדעה שהיא תולדה של נטיות ולא של יכולות. מה דעתך?" שפלר: "ייתכן, אך נדמה לי שנטיות אינן כלליות כפי שאנו נוטים לחשוב. קח למשל את הנטייה לראות את הצד השני של המטבע. לעיתים אנו רואים אותו ולעיתים לא. נטיות חשיבה הן ככל הנראה תלויות מצב".

פרקינס: "אני מכיר אותך וצופה כך שנים רבות. בשבילי אתה מודל של נטיות חשיבה טובה. אתה תמיד רואה את הצד השני של המטבע". שפלר: "האומנם? שאל מה אומרים עליי בבית".

פרקינס: "הנה, הפגנת שוב ראייה של הצד השני של המטבע. אם אתה מסוגל לראות את צדה השני של המטבע כאשר השאלה היא 'עד כמה שפלר חכם?', אתה מסוגל לראות את צדן השני של כל המטבעות".

טרגדיה פדגוגית מורה בין הקירות*

לורן קאנטה ביים את הסרט "בין הקירות" (*Entre les murs*) על פי ספר שכתב פרנסואה באגודו, מורה לצרפתית. באגודו מגלם את תפקיד המורה. שאר השחקנים הם תלמידים ומורים שהוכשרו בסדנאות משחק של הבמאי (מלבד אמו של סולימן, תפקיד שמגלמת שחקנית מקצועית). הסרט צולם בתיכון "פרנסואה דולטו" בפרוור של פריז, בית הספר שהמורים והתלמידים המשחקים בסרט מלמדים ולומדים בו. הסרט זכה בפרס דקל הזהב בפסטיבל קאן 2008 ובמועמדות לפרס האוסקר לסרט הזר הטוב ביותר.

בריאיון לעיתון האריץ (20.10.2008) סיפר קאנטה לאורי קליין שהוא רצה לעשות סרט על בית ספר כדי להתמודד עם שאלה עקרונית שמעסיקה את הציבור בצרפת: האם מערכת החינוך מביאה לאינטגרציה של המיעוטים האתניים בחברה הצרפתית או דווקא מגדילה את הפערים ביניהם. הוא רצה גם סרט בית ספר שונה: "הרגשתי צורך לעדכן את הז'אנר ולהתאים אותו למציאות. בפירוש רצייתי לעשות סרט שיהיה אנטייתזה לסרטים על בתי ספר שהופקו עד היום ובהם המורה מוצג כגיבור. במציאות זה לא כך".

קאנטה סיפר באותו ריאיון שהיזומה לסרט התחילה בתוכנית רדיו שהשתתף בה עם המורה פרנסואה באגודו. במעלית היורדת מהאולפן הם סיכמו על עשיית הסרט. "רציתי לומר שאפשר לעסוק במתרחש בבתי הספר בצרפת על ידי עצם ההתבוננות בהם, ומכך נבעה חשיבותו הראשונית של באגודו בפרויקט. הוא העניק לי מבט מבפנים במערכת החינוך הצרפתית שלעולם לא היה יכול להיות לי. אני אמנם בנם של מורים

* הרצאה למנהלים בשדרות במסגרת "חינוך מהסרטים" של מכון אבני ראשה, ב-1.10.2010. גרסה ראשונה התפרסמה בהד החינוך, אוקטובר 2010: 104-111. מומלץ, כמובן, לצפות בסרט לפני קריאת המאמר.

והנושא תמיד עניין אותי, אבל מעולם לא הייתי מורה". קאנטה רצה "להראות כיצד מורה אמיתי עובר. לא קל להיות מורה. המורים חשופים מאוד. לכל אחד יש דעה בנוגע למה המורים אמורים להיות ולעשות, ולכן יש למורים נטייה להסתתר מאחורי החומות של בתי הספר שלהם, בין הקירות של הכיתות. רציתי לחדור אל בין הקירות האלה [...] לתעד את הרגעים שבהם משהו קורה בכיתת הלימוד, הרגעים שבהם נוצר דיאלוג בין התלמידים למורה ובין לבין עצמם. אלה הרגעים העשירים ביותר מבחינה קולנועית".

קאנטה רצה סרט אותנטי ככל האפשר: "מהרגע הראשון החלטתי שבסרט ישתתפו רק שחקנים לא מקצועיים, שיהיו מורים אמיתיים ותלמידים אמיתיים [...]. לכן פניתי לפרנסואה עצמו. כאשר אני רואה בסרט שחקן מגלם מורה אני לעולם לא מאמין לו. פרנסואה הביא לסרט את הניסיון שלו כמורה, וזה נתן מקום רב לאלתור מכיוון שהוא ידע כיצד להפעיל את התלמידים וכיצד להגיב להם".

פרנסואה, מספר קאנטה, לא רק שיחק אלא גם הפעיל את הכיתה וביים אותה. בכל בוקר הם היו נפגשים וקאנטה היה אומר לו אילו סצנות הוא רוצה לביים, ו"פרנסואה היה מתקן אותי כאשר משהו נראה לו לא אמין". בגלל כל המטלות האלה, "לפרנסואה לא היה זמן לחשוב על עבודתו ולכן התוצאה טבעית כל כך".

ובנוגע לשאלה העקרונית אם בית הספר טוב או רע לאינטגרציה, "הסרט מציג את העובדה שבית הספר אינו יכול להתמודד עם הבעיות החברתיות והתרבותיות, הן גדולות עליו. מצפים מבית הספר שיהפוך את כל התלמידים לאחידים מבחינת הידע, היכולת והאפשרויות שלהם, אבל זה בלתי אפשרי".

הסרט "בין הקירות" הוא "סרט בית ספר" הטוב ביותר שצפיתי בו. "סרט בית ספר" טוב, ואין הרבה כאלה, חורג מ"הלוקיישן" של בית הספר ומספר משהו עמוק על בני אדם ועל היחסים ביניהם. אני ממליץ על הסרט בחום לכל אנשי החינוך ולכל האנשים. כדברים הבאים אפרש את הסרט כ"טרגדיה פדגוגית".

טרגדיה בין הקירות

ייתכן שהמושג טרגדיה גדול על הסרט "בין הקירות" ועל החינוך בכלל (בחינוך אנשים לא מתים. מורים עושים טעויות בכיתה, אך בהכרח מטעויות של נהגים, רופאים או קצינים, תלמידים לא מתים מהן ואף לא נפצעים... בעצם, בסרט שלנו תלמידה נפצעת קל בגלל טעות של מורה), אך למרות זאת אנסה לתאר את הסרט כ"טרגדיה פדגוגית". תוך כדי כך אתרכז במורה, "הגיבור הטרגי" של הסרט. טרגדיה, על פי הגדרה רווחת, היא עימות הרסני בין צדדים שאינם אשמים בו. לצדדים יש כוונות טובות ונדמה שהם מצליחים לממש אותן, אך הגורל מתערב באופן זדוני או שטני, מסכל את כוונותיהם והורס את שניהם. אחד הצדדים בעימות הוא

הגיבור הטרגי. הוא עושה משגה טרגי ונענש. מאבקו וייסוריו מעוררים את הזדהות הצופים עד כדי קתרוזיס.

בפרשנות המוצעת, המורה פרנסואה והתלמיד סולימן מגלמים את "הצדדים בטרגדיה"; המורה פרנסואה הוא "הגיבור הטרגי" שעושה "משגה טרגי"; בית הספר והפער החברתי-תרבותי בין המורה לתלמידים הם בתפקיד "הגורל"; שתי תלמידות, איזמרלדה ולואיז, מגלמות את "ההתערבות הזרנית" או ה"שטנית" המחוללת את התפנית הטרגית. בואו נראה אם ואיך זה עובד, ובעיקר אילו תובנות חינוכיות נוכל להפיק מכך.

הצדדים לטרגדיה: המורה פרנסואה והתלמיד סולימן

המורה, פרנסואה מארה, עושה מאמץ להחזיק כיתה הטרונגנית מאוד – רובה ילדי מהגרים מדור ראשון או שני – בחטיבת ביניים בפרוור של פריז. השיעורים מלאים בעימותים בינו ובין התלמידים. התלמידים מאתגרים אותו ומתגרים בו, אך בגבולות המותר פחות או יותר. תלמיד אחד, סולימן, חוצה את הגבול, או נרחף לחצות אותו על ידי שתי תלמידות – איזמרלדה ולואיז.

במועצה פדגוגית שבה המנהל והמורים מחלקים הערכות וציונים לתלמידים בכיתתו של פרנסואה נוכחות גם שתי תלמידות, "נציגות הכיתה", איזמרלדה ולואיז. כאשר המועצה מגיעה לדיון בסולימן המורים טוענים, כל אחד בדרכו, שסולימן אינו ממלא את חובותיו כתלמיד וכי יש להענישו בחומרה. פרנסואה מגן עליו. הוא מציע להימנע מאמצעים משמעתיים, "כי העניין רק יידרדר". בעקבות לחץ מצד המנהל והמורים הוא אומר שעונשים לא יעזרו וש"צריך לומר בכנות שסולימן הגיע לקצה יכולתו, כי יש לו יכולת לימודית מוגבלת".

בשיעור למחרת אומר סולימן לפרנסואה: "כיסחת אותי לגמרי אתמול בוועדה הפדגוגית". פרנסואה נדהם. הוא מבין ש"נציגות הכיתה" הדליפו וסילפו את דבריו במועצה הפדגוגית ופונה אליהן. איזמרלדה ולואיז מתגוננות ומסלימות: "סולימן, הוא אמר עליך שאתה מוגבל". המורה פרנסואה מחוויר מכעס ומשתלח: "לצחוק במועצה הפדגוגית זה התנהגות של פרחות [...] התנהגתן כמו פרחות" (במקור *pétasse*). התרגום לעברית גיהץ ל"שרלילות". ייתכן שהמושג "שרמוטות" נאמן יותר למקור). הכיתה נדהמת: "וואו...!" איזמרלדה אומרת: "השתחרר לך בורג, הגזמת לגמרי!" ניסיונו של פרנסואה להבחין בין "התנהגותן כמו פרחות" ל"אתן פרחות" לא נקלט. הכיתה מתגייסת לעזרת התלמידות. סולימן בוטה במיוחד, כמעט מזמין את המורה למכות: "בוא נראה אותך...!". עתה הכיתה נחרדת מהתנהגותו של סולימן ופונה נגדו. סולימן נדהם מהתפנית וקם לעזוב את הכיתה. פרנסואה חוסם את דרכו (יציאה של תלמיד מהכיתה בלי אישור המורה היא פעולה חריגה הגוררת עונש חמור). סולימן מנסה להרוף אותו. קרל

תלמיד שהורה מבית ספר אחר) מתנפל על סולימן ואוחז בו. סולימן מנסה להשתחרר מאחיזתו, מניף את ילקוטו ופוגע בתלמידה (קומבה). פניה נשטפות דם (פגיעה שטחית בגבה). פרנסואה עושה תנועה נואשת לעצור את סולימן. סולימן מסנן: "עוזב אותי יא מזדיין!" ויוצא מהכיתה בטריקת דלת.

בסצנה הבאה ממלא המורה פרנסואה דוח על התקרית. הוא פוסח על הקטע שבו כינה את התלמידות "פרחות" ("מה זה קשור לתקרית עם סולימן?!", הוא יאמר כמה פעמים בהמשך). מכאן ואילך העניין מתגלגל במורד ההליכים הבית ספריים עד שוועדת המשמעת מסלקת את סולימן מבית הספר.



העימות בין הצדדים טרגי, משום שגם לפרנסואה וגם לסולימן היו כוונות טובות ושניהם נפגעו: סולימן סולק מבית הספר, אולי יסולק גם מן המדינה, ופרנסואה עבר זעזוע רגשי והקריירה שלו הוכתמה. שניהם עשו מאמץ לתקשר ולהימנע מעימות. פרנסואה הגן על סולימן מפני התקפה חזיתית של כל המורים במועצה הפדגוגית. שתי התלמידות, נציגות הכיתה, הוציאו את האמירה המגוננת שלו מהקשרה ("התערבות זדונית" או "שטנית"), ובלחץ הנהלים הבית ספריים והפער החברתי-תרבותי, המפיק אי-הבנות ופגיעות הרדיות ("הגורל"), נקלעו הצדדים לעימות הרסני.

אף שסולימן שילם מחיר כבד בהרבה מהמחיר של פרנסואה (ייתכן שאביו יחזיר אותו לאפריקה, לכפר במאלי. האב אינו מגיע ליום ההורים ואינו נראה על המסך, אך דמותו מאיימת ברקע), פרנסואה הוא "הגיבור הטרגי" של הסרט, שכן הוא הגורם הפעיל, הסובייקט, שעושה את "המשגה הטרגי" ופוגע בסולימן ובו עצמו. הסרט מסופר מנקודת מבטו של פרנסואה, והוא מופיע בכל הסצנות. סולימן, לעומת זאת, הוא הגורם הפסיבי, אובייקט נפעל (על ידי המורה, על ידי "הנציגות" שמסיתות אותו, על ידי תלמיד שלוחץ עליו לשאול את המורה אם הוא הומו ועוד).

הגורל: בית הספר וילדי מהגרים

קונפליקט הוא "בילט-אין" בבית הספר. בית הספר ממציא כל מיני מנגנונים למתן אותו ולהערים עליו, אך הוא נוכח תמיד בין הקירות, לא מחסיר אפילו יום. הקונפליקט נובע מן העובדה שבית הספר רוצה ללמד והתלמידים אינם רוצים ללמוד, לפחות לא את מה שבית הספר רוצה ללמד. המורים אינם מצליחים לעורר מוטיבציה פנימית ללמידה (שאינה נוטה להתעורר בסביבה כפויה ומנותקת מעולמם של הלומדים) ובקושי מוטיבציה חיצונית (המורים איבדו את כושר ההרתעה שלהם), והקונפליקט פורץ כ"בעיות משמעת" (שהן בעיקרן בעיות משמעות) בכל מיני ערוצים.

הטיפול ב"בעיות המשמעת" נעשה בהתאם להליכים בית ספריים נוקשים. הליכים נוקשים אינם מבחינים בפרטים וחלים על כולם באופן אחיד. מסיבה זו פרנסואה מתנגד להם. בשתי סצנות, בישיבת מורים הרנה בשיטת ניקוד לצורך הענשה ובוויכוח עם מורים בחדר המורים על פעולתה של ועדת המשמעת, הוא טוען שהליכים נוקשים מצמצמים את מרחב התמרון של המורים ואת יכולתם לטפל בכל מקרה לגופו. בוויכוח בחדר המורים הוא אומר: "אם אני מחזיר את הסרט לאחור, אז זו השתלשלות אירועים משונה: מתחילים בניזיפה; אחר כך אנחנו מתחילים להעניש, עונש אחרי עונש, עד ועדת משמעת והרחקה. ככה זה יוצא משליטה".

ואכן, מרגע שהליכי הטיפול בבעיות משמעת לוכדים את סולימן לא נותר לו כמעט סיכוי. החוליה האחרונה בהליך המשמעת, ועדת המשמעת, מיועדת לסילוק. פרנסואה מנסה למנוע את כינוסה של ועדת המשמעת בשיחה ראשונה עם המנהל, אך בשיחה שנייה עמו הוא נכנע להליך המקובל ופועל בהתאם, לא משום שהוא אופורטוניסט חסר אופי; הוא פשוט אינו יודע מה נכון לעשות במצב הזה.



לא רק סולימן נכנע להליכים הבית ספריים ונפגע מהם; כל מי שעובד בבית הספר – המנהל, המפקחת, המורים – נכנע להם ונפגע מהם. בית הספר חזק יותר מהאנשים שעובדים בו (הוא, כזכור, "הגורל"); הם מתאימים את עצמם אליו ולא להפך. המנהל, למשל, תופס את עצמו כמדיום שההליכים הבית ספריים מתקשרים דרכו; הוא מייצג אותם בכל הווייתו המנהלית. הוא אינו שואל מהי מטרתם או מהי מטרת בית הספר, שכן בעיניו בית הספר עצמו, עצם קיומו והתפקוד השוטף שלו, הוא המטרה, והוא, המנהל, מגלם אותו (בפרפרזה על אמירה ידועה של מלך צרפתי ידוע, "בית הספר הוא אני"). המנהל הוא על כן כמעט חסר הבעה, כלומר אישיות; הוא מתפעל יעיל (ונעים בסך הכול) של המוסד שהופקד עליו.

בישיבת מורים הוא מנחה דיון על שיטת ניקוד חדשה לצורך ענישת תלמידים ("מתחילת השנה יש עלייה בבעיות המשמעת") מבלי שעולה בדעתו לשאול מדוע תלמידים מפריעים ומה ההפרעות שלהם מביעות. הוא מקצה זמן שווה לדיון על שיטת המימון של מכונת הקפה החדשה. שיטת הענישה של התלמידים ושיטת המימון של מכונת הקפה נשקלות על פי אותו היגיון טכני.



בית הספר מעורר אפוא גם את הבעיה, קונפליקט מובנה בין מורים לתלמידים, וגם את הסימפטום – "בעיות משמעת". בית הספר אינו הפתרון לבעיות המשמעת,

אלא הגורם להן. אך בעוד שתלמידים ממעמד חברת־תרבותי מבוסס צולחים את בית הספר ואף מפיקים ממנו משהו (בעיקר תעודות טובות), ילדי מהגרים מ"מדינות מתפתחות" (אפריקה והמזרח התיכון, בשונה מילדים ממדינות המזרח הרחוק. מורה אחת מודיעה למורים בחדר מורים שהיא בהיריון ושהיא מאחלת לעצמה שבנה יהיה חכם כמו וויי, התלמיד הסיני בכיתה) נכשלים ומוכשלים בו. בית הספר אינו מלמד אותם (התלמידה אנרייט: "לא למדתי כלום"), מחבל בדיומו העצמי שלהם (תלמידים למורה: "החיים שלנו לא מעניינים") או מסלק אותם (התלמידים קרל וסולימן).

זה הנושא המרכזי של הסרט: ילדי מהגרים מ"מדינות מתפתחות" בבית ספר של מדינה מערבית קולטת או מדינה. מדוע ילדי מהגרים מתקשים ומקשים? הסרט משיב: משום שבית הספר זר להם ועוין אותם; משום שהוא רוצה לחברת ולתרבת אותם לחברה ולתרבות השולטות, חברה ותרבות שרוחות אותם. אך התלמידים בסרט אינם כנועים כמו הוריהם, דור ראשון למהגרים; הם מייצגים דור חדש שאינו מוכן לבטל את זהותו הייחודית תמורת הבטחה (כוזבת) לזכות בזהות לאומית־כללית חדשה.

הפערים החברתיים־תרבותיים בין המורה, תוכנית הלימודים והקודים הבית ספריים ובין התלמידים וההתנגדות של התלמידים לצמצום הדיכויוני של פערים אלה מלבים את העימותים שהסרט מתרכז בהם.

הנה כמה דוגמאות: התלמידים (איזמרלדה וקומבה מובילות) מוחים על השימוש של המורה בשמות צרפתיים בכל מיני דוגמאות שהוא מביא ולא בשמות מהסביבה שלהם ומוחים על שהם נאלצים לשנן מבנים דקדוקיים ("עבר מתמשך") שהם אינם משתמשים בהם בחייהם.

בדיון על המטלה "דיוקן עצמי" המורה שואל ממה הם מתביישים. תלמיד אחד (בוֹבֶקאר) משיב שהוא מתבייש לאכול בנוכחות אימא של חבר שלו: "אני נותן לה כבוד". המורה לא מבין את העניין הזה. כאשר איזמרלדה וקומבה מספרות למורה שהן מטיילות מדי פעם בשכונות המבוססות של פריז הוא אומר: "זו קפיצה אדירה מהשכונה שלכן".

הפער החברתי־תרבותי ניכר כאשר מורה להיסטוריה מנסה לתאם עם פרנסואה שיעורים על המשטר הישן, המהפכה הצרפתית ותקופת הנאורות, יסודות המורשת הצרפתית הרחוקה כל כך מהתלמידים. פרנסואה אומר: "הם לא יבינו".

הפער ניכר גם ביום ההורים: הורים מהגרים יושבים מול פרנסואה מבוהלים וכנועים; הורים ילידי צרפת מתנהלים מולו בטוחים ותובעניים יותר.

גם העימות הקריטי על הכינוי "פרחות" נובע מפער חברתי־תרבותי: בשכונות שהתלמידים חיים בהן יש לכינוי הזה משמעויות שהמורה אינו מבין ("פרחות", מסבירים לו התלמידים בחצר, "זה כמו זונות").



על הקונפליקט המובנה בבית הספר בין מורים לתלמידים נוסף אפוא הקונפליקט החברתי-תרבותי ומקצין אותו. בעוד שבשביל ילדים מהחברה והתרבות ההגמונית בית הספר הוא סביבה מוכרת הנמצאת על רצף אחד עם הבית ועם תוכניותיהם לעתיד, לילדי מהגרים בית הספר הוא סביבה זרה המנסה, לפחות בחוויה שלהם, להכשיל אותם. בית הספר לוחץ על כל התלמידים להסתגל להיגיון החינוכי-מוסדי שלו, אך הלחץ הזה דורסני ומכאיב יותר אצל תלמידים מהגרים. תלמידים מהגרים שאינם מצליחים להתאים את עצמם לבית הספר משלמים מחיר יקר. גם אלה שמצליחים להתאים את עצמם לבית הספר משלמים מחיר יקר ופוצעים את זהותם.

ההתערבות הזדונית: איזמרלדה ולואיז

"הגורל", בית הספר והפער החברתי-תרבותי, זקוק לדחיפה, ל"התערבות זדונית" או "שטנית", שתביא את הצדדים לעימות הרסני. התפקיד הזה מוטל על איזמרלדה ולואיז. איזמרלדה (בשונה מקומבה, שותפתה להססת השיעורים ממסלולם) קצת מרשעת, ופוגעת בלא הבחנה במורה ובתלמידים. לואיז (בשונה מאיזמרלדה) היא תלמידה יפה (שיכולה להרשות לעצמה לומר בכיתה שהיא מתביישת באוזניים הבולטות שלה) ונגררת (אחרי תלמידות בעלות השפעה – איזמרלדה וקומבה). איזמרלדה קולטת את הפוטנציאל הגלום באמירה של פרנסואה במועצה הפרדוגית על יכולתו המוגבלת של סולימן ולוחשת ללואיז "זו הערה ממש קטלנית. זה מוגזם להגיד דברים כאלה". למחרת היא מפעילה את האמירה ואת לואיז בכיתה (איזמרלדה: "סולימן, המורה ממש העליב אותך במועצה"; לואיז: "הוא קרא לך מוגבל") ומציתה אש.



הנוכחות של שתי תלמידות, "נציגות הכיתה", במועצה הפרדוגית משונה ביותר. ההתנהגות שלהן במועצה, הפטפוט והצחוקים, משונה עוד יותר. שתייהן, הנוכחות וההתנהגות, מצביעות על אנומיה ארגונית וערכית שבית הספר שרוי בה. מבחינת האנומיה הארגונית, לא ברור מדוע בית ספר שמרני וסמכותי, שיש בו פער חברתי-תרבותי גדול כל כך בין המורים לתלמידים, מצרף נציגים של הכיתה לישיבת מורים שעוסקת בנושא הרגיש ביותר בבית הספר – שיחת הערכה של מורים על תלמידים. אפשר לצפות להליך כזה בבית ספר דמוקרטי המבקש לשתף את התלמידים בהכרעותיו או בבית ספר אליטיסטי שבו מורים ותלמידים מגיעים מרקע חברתי-תרבותי זהה ונושאים באחריות משותפת, אך לא בבית ספר כזה. מבחינת האנומיה הערכית, ההתנהגות של נציגות הכיתה במועצה הפרדוגית מאכזבת ומקוממת (במיוחד זו של לואיז, שהמורים שיבחו אותה זה עתה כתלמידה

למופת), והיא זו ש"פוצצה" לבסוף את פרנסואה (והוציאה ממנו את המשפט ההרסני: "לצחוק במועצה הפדגוגית זה התנהגות של פרחות"). במועצה שבה מורים "חורצים גורלות" של תלמידים, נציגות התלמידים, שתפקידן להגן עליהם, מפטפוט וצוחקות ואחר כך מדליפות להם דברים שנאמרו עליהם כדי להסיתם נגד בית הספר והמורה. האנומיה הערכית, היעדר בהירות והסכמה בנוגע לערכים המנחים את בית הספר ומסדירים את המדרג בין מורים לתלמידים ואת היחסים ביניהם, מפוררת את בית הספר ומובילה לאי־ספור קצרים ועימותים. היא באה לידי ביטוי דרמטי בחדירה של פרנסואה לחצר – הטריטוריה של התלמידים, המסמלת את חציית הקווים שלו עצמו, את "הירידה" או "הנפילה" שלו – כדי "להיכנס" באיזמרלדה ובלואיז משום שדיווחו למפקחת על הכינוי שהדביק להן.

הוא מנסה להציב גבולות, להגדיר מה מותר למורים ואסור לתלמידים (לתלמידים אסור לדווח למפקחת על מורים; לתלמידים אסור לדבר אל המורים בבוטות), אך שב מיואש; התלמידים מסרבים להבין ולכבד את "כללי המשחק" שהוא, בשם בית הספר, מנסה להכתיב.

זה הקו אדום, ופרנסואה מכריז עליו בכמה הזדמנויות: להתייחס למורה בכבוד. ה"בכבוד" הזה אינו מוגדר, אך רוב התלמידים חשים בו; חלקם מציינים לו וחלקם מתגרים בו. כאשר סולימן חוצה את הקו הזה, פרנסואה נשבר, מוותר על הסיכוי להגיע עמו להבנה ומגייס את כוחו המוסדי של בית הספר נגדו. בפעם הראשונה הוא מביא את סולימן לחדר המנהל ובפעם השנייה לוועדת המשמעת. בפעמים אחרות, בעימות עם שתי "הנציגות" או עם התלמידים בחצר (קרל, שנראה עד לרגע זה כסיפור הצלחה, צורה עליו "מורים שמסלקים תלמידים מבית הספר הם זונות!"), הוא מאבד עשתונות ("פרחות") או שוקע בדיכאון של היעדר הבנה ותחושת כישלון (יושב לברו בקפיטריה. מעשן מתחת לשלט "אסור לעשן").

היו מקרים של חציית הקו האדום מצד תלמידים (לדוגמה, כשסולימן שאל אותו אם הוא "אוהב גברים") שפרנסואה יצא מהם בכבוד ואף הפגין שליטה עצמית והומור, אך מורים בכיתותיהם מהלכים על חבל דק מאוד. חציית קווים אדומים מצד תלמידים מטלטלת אותם ומאיימת להפילם בכל רגע. מורים, עוד יותר מהתלמידים, מנהלים ככל יום מלחמת הישרדות בכיתותיהם. תלמידים, מנהלים והורים אורבים למעידה שלהם.

האנומיה הערכית (המשתקפת באנומיה הארגונית) משתקת את ההנהלה (המנהל והמפקחת) ואת המורים. לא רק הגסות שבה התלמידים חוצים את הקווים משתקת אותם, אלא גם המבוכה הערכית־חינוכית; לא ברור להם למה הם מחנכים ומה הם רשאים ויכולים לדרוש מהתלמידים. "העולם שייך לצעירים", והמבוגרים עומדים מולם מבולבלים ואבודים.

המבוכה המשתקת של המבוגרים בולטת בחריפות בסצנת המועצה הפרגוגית: המנהל, המפקחת והמורים מביטים בתימהון חסר אונים בהתנהגות הוולגרית של "הנציגות". שלא כמו המצב בכיתה, כאן המבוגרים רבים והתלמידים (תלמידות) מעטים (מעטות), אך בכל זאת הם, המבוגרים בעלי הסמכות, משותקים ואובדי עצה.



ייתכן כמובן ש"הטרגדיה הפרגוגית" הייתה מתרחשת גם בלי "ההתערבות הזדונית" של נציגות הכיתה; ייתכן שסולימן היה מסולק מבית הספר בעקבות אירוע אחר, אך בהחלט ייתכן ש"הגיבור הטרגי" שלנו, פרנסואה, היה יכול לנהוג אחרת, להשאיר את סולימן בבית הספר ולנצח את "הגורל".

בטרגדיה קלאסית מרד בגורל הוא חטא (היכריס) שהגיבור נענש עליו; בפרגוגיה השלמה עם הגורל – עם נסיבות חייהם של התלמידים, עם ההליכים הנוקשים של בית הספר, עם התקלות – היא חטא שהגיבור (המורה) נענש עליו. האם פרנסואה היה יכול לנהוג אחרת? האם הסוף הטרגי היה הכרחי?

הגיבור הטרגי: פרנסואה כאנטי־גיבור פדגוגי

טרגדיה עשויה היטב מעוררת אצל הצופים תקווה שהטרגדיה לא תתרחש, שסופה הרע יימנע ברגע האחרון ושכולם, הדמויות והצופים, ישובו לביתם בשלום. כאשר הסוף הרע מגיע (לטרגדיות, מה לעשות, יש סוף טרגי) הוא כרוך בתחושה של החמצה – "הגיבור היה יכול לנהוג אחרת; הסוף הזה לא היה הכרחי".

ואכן, מנקודת מבט פדגוגית הגיבור היה יכול לנהוג אחרת; הסוף הזה לא היה הכרחי. ייתכן שהגיבור לא היה יכול לנהוג אחרת והסוף היה הכרחי מנקודת מבט אסתטית, מבחינת הלוגיקה האמנותית של הסרט, אך מנקודת מבט פדגוגית, שהיא אופטימית במהותה, פרנסואה היה יכול וצריך לנהוג אחרת ("למרוד בגורל", להתגבר על "ההתערבות השטנית"), להשפיע על סולימן ולהביא את הסרט לסוף טוב.

פרנסואה הוא מורה... איך נאמר זאת? חיובי. הוא מבקש להשפיע לטובה על תלמידיו באמצעות המקצוע שהוא מלמד (לשון וספרות צרפתית). הוא "מרגיש" את התלמידים, אכפת לו מהם, ולכן הם עושים לו בעיות. אין טעם לעשות בעיות למורה שלא מרגיש אותן ולא אכפת לו ממך. פרנסואה מרגיש ואכפתי, ולכן יש סיכוי שיבין ולכן שווה להפריע לו. פרנסואה מוכן לסטות ממהלכם התקין של השיעורים כדי לפגוש תלמידים באזורי העניין האמיתי ואף הקפריזי שלהם. הוא מנסה להגיע אליהם גם באזורים ה"תקניים" של השיעור, למשל במטלה שהוא מבקש מהם לעשות – לספר על עצמם בכתובת חיבור "דיוקן עצמי" (בהשראת קריאת "יומנה של אנה פרנק", שהם, כצפוי, אינם קוראים). פרנסואה מנסה להגיע לתלמידים, ומתייסר כשאינו מצליח.

ההתייטרות הזאת מעידה שהוא מורה חיובי – מעורב, מתלבט, מבקש לעשות דברים טוב יותר.

אך פרנסואה היה יכול להיות מורה טוב, ולא רק "חיובי", אלמלא היה בודד כל כך. בבית הספר אין מי שיעבוד אתו, רק מי שיפקח עליו. הבדידות שלו באה לידי ביטוי בסצנות שבהן הוא נמצא לבדו באחד החללים של בית הספר – בחדר מורים, בחדר מדרגות, בכיתה, בקפיטריה. בבית ספר תומך, עם מנהל ומורים מודעים ובטוחים יותר, פרנסואה היה יכול לנהוג אחרת במצבים המורכבים כל כך שנקלע אליהם. כדי לעשות דברים טוב יותר, כדי להיות מורה טוב, פרנסואה צריך לחולל שינוי בזהותו המקצועית, לשכלל את יכולותיו המקצועיות ולפתח מודעות עצמית (הוא בבית הספר רק ארבע שנים ויכול להשתפר).

מבחינת זהותו המקצועית, פרנסואה תופס את ייעודו ברוח בית הספר כחברות ותרבות של התלמידים. מכאן נובעת העמדה הנפשית המתנשאת שלו כלפיהם. הוא אינו עושה מאמץ מודע ועקבי להבין את העולם שהתלמידים באים ממנו, את נקודת המוצא של העמדות וההתנהגויות שלהם; הוא מגויס כולו לתפקיד שהמוסד והחברה הטילו עליו – "לצרפת" את התלמידים.

התלמידים מבקשים בצורות שונות הכרה בהם כסובייקטים, לא רק כאובייקטים לחינוך מחברת ומתרבת, אך הוא מפרש זאת כהפרעות כפויות טובה. ההתנשאות שלו (תלמידים שואלים אותו באחד השיעורים מה זה "התנשאות", "ארוגנטיות" ו"סנוב") באה לידי ביטוי בהשתוממות האירונית שלו על העולם התרבותי והנפשי שלהם (תלמידים אינם מבינים את האירוניה שלו ומתלוננים שהוא "יורד" עליהם). העולם הזה, האתני, השכונתי, הוולגרי, הוא מנקודת מבטו עולם שיש לסלק כדי לפנות מקום לעולם שלו ושל בית הספר – האוניברסלי, התרבותי, הצרפתי. העולם של התלמידים הוא מבחינתו הפרעה שיש להתגבר עליה. ביחסו המתנשא יש אמנם חיבה חומלת כלפי התלמידים, ובכך הוא שונה מאותו מורה שפורץ לחדר המורים ומביע שאט נפש מהם ("ראיתם אותם בהפסקות!! הם אחד על השני, כמו חיות!"), אך אלו חיבה וחמלה פטרוניות.

מבחינה מקצועית, פרנסואה חסר יכולות הוראה משוכללות – הוא אינו יודע לספר סיפור, לשאול שאלות, לפתח נושא. הבנים, למשל, מדברים בהתלהבות על קבוצות הכדורגל "שלהם" וחושפים את ההזדהויות הלאומיות שלהם (רק תלמיד אחד, קרל, אוהד את נבחרת צרפת כי "הקריביים הם חלק מצרפת"). איזמרלדה אומרת שהיא צרפתייה אבל היא מתביישת בזה). פרנסואה היה יכול לפתח את הדיון הזה ולהגיע אל שאלת הזהות שמעסיקה את התלמידים (אין שאלה שמעסיקה תלמידים בגיל ההתבגרות יותר משאלת הזהות – האישית, המגדרית, החברתית, הלאומית), אך הוא מחמיץ את ההזדמנות. חיבורי "דיוקן עצמי" שהתלמידים מגישים ומציגים הם

בעיקרם ספירת מלאי של עובדות הנוגעות לחייהם. פרנסואה אינו יודע כיצד להניע ולהדריך אותם לרפלקסיה עשירה יותר.

מורה טוב הוא יותר מזהות מקצועית פלוס יכולות מקצועיות; למורה טוב יש מודעות עצמית המאפשרת לו לשלוט ברגשותיו ולפרש את ההתרחשויות בכיתה מתוך ריחוק מסוים. הוא מודע לשדה המתחים – מתחים כוחניים (פרנסואה לקומבה: "ממתי הרצונות שלך קובעים כאן?!"), מיניים (קומבה לפרנסואה: "אתה הרוס עליי. בא לך עליי") ואחרים – שהוא מתנהל בו. הוא אינו נענה בקלות למניפולציות של התלמידים ונזהר שלא "לרדת לרמה שלהם". "הנפילה" של פרנסואה מסומלת בירידה שלו מחדר הכיתה לטריטוריה של התלמידים, חצר בית הספר, כדי להתנצח אתם. קרל אומר לו: "אנחנו מדברים ואתה צועק". בכמה רגעים בחצר אכן מתרחש מהפך תפקידים – התלמידים מדברים בהיגיון והמורה מתוך כעס, עלבון ופחד.



הזהות והיכולת המקצועיות הבעייתיות של פרנסואה, כמו גם הבגרות הנפשית שלו, מושפעות אמנם מתפקידו במבנה הארגוני של בית הספר ומההברל החברתי-תרבותי שבינו לבין תלמידיו ("הגורל"), אך למרות זאת הוא היה יכול לנהוג אחרת באותן נסיבות; מורים הרי נוהגים אחרת בנסיבות דומות. אם הסרט היה סרט הוליוודי טיפוסי, אין ספק שפרנסואה היה עושה מהלך דרמטי כלשהו ומביא את התלמידים להישגים מופלאים. אך בסרט אירופאי מורכב יותר, מציאותי יותר, הסיכוי למהלך כזה קטן יותר, קטן אך אפשרי (ראו למשל את הסרט הצרפתי "כשהנערים שרים" בבימוי של כריסטופף ברטייה, 2004. אכן, סרט שבלוני הנופל בהרבה מהסרט שאנו עוסקים בו). אפשר עקרונית לחשוב על מהלך מציאותי, לא הוליוודי, שפרנסואה יכול לעשות בתוך האילוצים המוסדיים, החברתיים-תרבותיים והאישיותיים שחלים עליו. למשל, הוא היה יכול להתאים את תוכני השיעור לעולם האסוציאטיבי של התלמידים, להקדיש כמה שיעורים לבירור התסכולים שלהם, אפילו לבקר תלמידים אחרים בבתיהם. פרנסואה יכול (מבלי לפגוע בלכידות של דמותו, אך כן לפגוע באיכות הטרגית של הסרט) לחזור בו מן "המשגה הטרגי" ולומר לאיזמרלדה ולואיז, בנוכחות הכיתה או ביחידות, שהוא מצטער על הכינוי שהדביק להן (להתנהגותן) ולהסביר מה גרם לו לנהוג כך. היעדר הנכונות לחזור בו ולהתנצל הוא חטא היהירות, ה"היבריס", של פרנסואה. במקום זה הוא אומר לתלמידים "יש דברים שלמורים מותר לומר ולתלמידים אסור". אך הסרט בחר בסוף טרגי משום שהוא מציאותי יותר (מורים רבים פועלים בצורה שגרתית ומסלימים עימותים) וגם מקורי יותר ביחס ל"סרטי בית ספר" אחרים, ובעיקר משום ש"סוף רע" הוא סוף מפר שלווה שמעורר את הצופים לשאול מה היה ראוי לעשות ואת המורים שביניהם לשאול מה היו עושים במצב דומה. אז טוב

שהסרט נגמר רע, אך חשוב, בעיקר לנו המורים, לדעת שהוא היה יכול להיגמר אחרת.

★

הסרט היה יכול להיגמר אחרת גם מבחינת הצד הפסיבי של הצדדים לטרגדיה. סולימן הוא אכן תלמיד "קשה" יותר מרוב התלמידים, שגם הם "קשים" למדי, אך ההבדל בינו ובין תלמידים אחרים הוא בדרגה, לא במהות (אם יש בכלל הבדלים מהותיים בין אנשים). רוב התלמידים, איזמרלדה וקומבה בחזית, מנהלים מאבקי כוח עם המורה ובית הספר; הם מנסים ללחוץ ולשכנע; הם מאמינים שיש עם מי לדבר; הם מאמינים בעולם ובעצמם. סולימן מאוכזב ופגיע; הוא אינו מאמין שיש עם מי לדבר; הוא אינו מאמין בעולם ובעצמו. סולימן מנתק מגע, אך לא לגמרי. סולימן הוא "מנותק נוכח", ובנוכחות שלו גלום פוטנציאל חינוכי. בכיתה ישנם גם "מנותקים נפקדים", למשל ארתור ה"גותי" ("בעל פנימיות אפלה" כדבריו) או אנרייט, התלמידה שמסכמת את הסרט בסצנה שוברת לב ("לא למדתי כלום. אני לא מבינה מה אנחנו עושים כאן"), שמצבם חמור יותר חרף העובדה שאין להם עימותים עם המורים ועם בית הספר, ואולי הודות לעובדה זו. סולימן מנכיח את עצמו כדי לזכות בתשומת לב, לבטא את תסכוליו ולטפל בהם. סולימן נוכח לא רק בהפרעות, אלא גם בהתנהגות טובה, מסויגת וקצרה. הוא משתתף, למשל, במטלה "דיוקן עצמי" ומצלם את אמו, את חבריו ואת עצמו. פרנסואה תולה את התמונות שצילם על לוח המודעות ומזמין את התלמידים לצפות. הם צופים בעניין ובהערכה. כמעט נקודת מפנה.

סולימן אינו סולימן, כשם שפרנסואה אינו פרנסואה; גלומה בו אפשרות "לצאת מעצמו", להשתנות (סארטר טען על פני דפים רבים שבני אדם, בהבדל מעצמים, אינם זהים לעצמם). באחת הסצנות הראשונות של הסרט, מורה ותיק מציג למורה חדש את תלמידי הכיתה. הוא עובר על רשימת השמות ואומר "נחמד, לא נחמד, ממש לא נחמד...". הוא אינו שואל "נחמד", "לא נחמד", בעיני מי ומדוע; הוא אינו אומר שכל "לא נחמד" יכול להיות "נחמד". מורים אינם צריכים לקבל את תלמידיהם כמו שהם, אלא כמו שהם יכולים להיות. זו הרי כל תכליתה של העבודה החינוכית. פרנסואה היה יכול לנהוג אחרת – להשאיר את סולימן בבית הספר ולהשפיע עליו לשנות את יחסו לבית הספר, לעצמו ולעולם. סוף טרגי בחינוך אינו הכרחי.

★

הסרט מסתיים בקטרזיס קטן: משחק כדורגל של מורים נגד תלמידים (המנהל בשער) בחצר בית הספר. במשחק הכללים ברורים; במשחק מורים-תלמידים נחצים "כללי המשחק" של בית הספר, אך בהיתר. ביום האחרון של שנת הלימודים מותר לתלמידים להתחכך במורים ולנצח אותם. בשאר הימים הכללים (המעורפלים) נחצים

בלי היתר ובלי הפסקה.

התמונות האחרונות בסרט הן תמונות דוממות של חלל הכיתה – כיסאות, שולחנות ולוח. חלל הכיתה ממתין בין הקירות לטרגדיות הפרדוגיות של שנת הלימודים הבאה. הטרגדיות שקטות בדרך כלל. אנרייט מבטאת אותן: "לא למדתי כלום. אני לא מבינה מה אנחנו עושים כאן" (גם איזמרלדה אומרת שלא למדה כלום, אך ההבדל הוא בהבעת הפנים שלה ושל אנרייט. זהו סרט של הבעות פנים. "זה מה שמייחד את הקולנוע", כתב אחד התאורטיקנים הראשונים שלו, בלה בלאז'ו; "רק הוא מסוגל לחשוף את תווי פניו של האדם ולהראות שגם אם הוא לא מדבר, יש לו מה להגיד"). פרנסואה מחליק באטימות: "בטוח שלמדת משהו". גם הוא לא מבין "מה אנחנו עושים כאן" בין הקירות. גם אנחנו.

על שאילה ושאלות*

מוישי [ד"ר משה וינשטוק, יו"ר המזכירות הפדגוגית] ביקש ממני לשתף אתכם בכמה מחשבות על שאילת שאלות ועל שאלות כדי להתניע דיון; לא להציג משנה סדורה, שאין לי, אלא לחשוב בקול ולהסתלק, בתקווה שאתם תמשיכו לעסוק בנושא בקבוצות קטנות ותגיעו לתובנות שיסייעו לכם לחבר שאלות טובות יותר לבחינות הבגרות. אני לא שואל; אני ממלא הוראות.

★

השאילה, היכולת לשאול שאלות, היא תופעה מעוררת שאילה; וככל ששואלים עליה מגלים שהיא תופעה אנושית מובהקת ומסתורית למדי. בעולם הרי אין שאלות. הדברים בעולם שלמים ומסופקים – בית הוא בית ועץ הוא עץ. בני האדם הם שמחדירים שאלות לעולם. הם שואלים, למשל, אם הבית יציב או כיצד העץ גדל. הם ממציאים דברים שאינם קיימים בעולם ומפריים את שלוותו.

מהיכן נובעת היכולת האנושית הזאת לנקוב את העולם בשאלות, להכניס לתוכו מחסורים ולהפוך את היש לאין? ייתכן שהיכולת הזאת נובעת מהאין השוכן בלב ההווה האנושית. בלב ההווה האנושית יש מחסור גדול, חלל שאינו יכול להתמלא, חלל שנוצר על ידי תודעה המודעת לעצמה. המודעות העצמית מנתקת את האדם מעצמו והופכת אותו לחסר באופן מהותי, לבלתי זהה עם עצמו. בית הוא בית ועץ הוא עץ, אבל אדם אינו אדם. הוא נמצא תמיד מחוץ לעצמו, "חסר בית" או "דייר רחוב". בני אדם מפצים את עצמם על המחסור המהותי בזהות באמצעות המצאת זהויות שונות – לאומיות, דתיות, עדתיות, מגדריות, מקצועיות וכדומה – אך זהו פיצוי חלקי;

* הרצאה בכנס מפמ"דים בספרייה הלאומית בנושא השאלות המופיעות בבחינות הבגרות ב-2016.26.9.

המחסור המהותי נותר ומכונן את האדם, את חרדותיו, את תשוקותיו ואת יכולותיו, וביניהן היכולת לשאול שאלות. ייתכן שהשאלה, המכניסה מחסורים לעולם, נובעת מן המחסור האנושי הזה ומשכפלת אותו בעולם. זוהי השערה מרחיקת לכת שיש לה מהלכים אצל פילוסופים אחרים, אבל אנחנו נותר איתה כמו שהיא, ראשונית מאוד ובלתי מאוששת – ניסוי חשיבה לצורך התנעת שאלה על השאלה.



היכולת לשאול היא יכולת לראות את מה שאיננו, את מה שחסר. כאשר אנחנו שואלים למשל מהם הגורמים לרעידת אדמה או למהפכה חברתית, אנחנו הולכים באמצעות דמיוננו מעבר לתופעות הנראות או הנחווות אל מה שאינו נראה או נחוה – אל הגורמים שלהם. הרמיון היוצר הוא מקור השאלה.

היכולת לשאול היא אפוא יכולת יצירתית למדי, יכולת לרמיון את מה שאיננו, לחרוג מן היש ו"להשאל" אותו – למקם אותו בהקשר של שאלה. ומאחר שזו יכולת שכל בני האדם מצוידים בה ואף מממשים אותה באורח יום יומי, היא אינה מרשימה ביותר. אך כאשר מתבוננים בה באופן כזה, כיצירה של יש מאין ההופכת את היש לאין, היא מרשימה למדי.

עם זאת אנשים מממשים את היכולת האנושית לשאול רק בטווחים קטנים. בדרך כלל אנחנו שואלים "שאלות קטנות" או טריוויאליות, שאלות התרות אחר מידע חסר. לעומתנו, אנשים שפרצו דרכים בתרבות שאלו "שאלות גדולות" או דרמטיות, שאלות שערערו על הידע הקיים והניעו יצירה של ידע חדש. דברים רבים נפלו על ראשים רבים במהלך ההיסטוריה, אבל רק ראשים אחדים, למשל ראשו של אריסטו, שאלו מדוע הם נופלים למטה ולא עפים למעלה; וראש אחר, ראשו של ניוטון, שאל מדוע התפוח נמשך לכדור הארץ ולא נהדף ממנו (גם כדור הארץ נמשך לתפוח, השיב ניוטון, אך בעוצמה פחותה. גם התשובה, לא רק השאלה, מדהימה).

אפשר אפוא להבחין בין שאלות קטנות לשאלות גדולות, בין שאלות דוחקות לשאלות יצירתיות. השאלות מן הסוג הראשון נובעות ממצבים יום יומיים דוחקים, מצבים המפרים ציפיות מעשיות ומחבלים בתוכניותינו, למשל: מדוע האוטובוס איחר, מה גרם לקצר חשמלי וכדומה. השאלות מן הסוג השני נובעות מדמיון חקרני שאינו מחפש פתרונות לבעיות מעשיות אלא תוהה, מתפלא ונדהם – ממה עשוי החומר, מה זה "חיים", מדוע יש רוע בעולם או "השאלה האפלה ביותר בכל הפילוסופיה כולה" (ויליאם ג'יימס): למה בכלל יש משהו ולא אין (השאלה הנשכחת לפי מרטין היידגר) וכדומה. את השאלות מן הסוג הראשון שואלים משום שמהו פוגם בהתנהלות היום יומית השוטפת; את השאלות מן הסוג השני ממציאים כאשר ההתנהלות היום יומית שוטפת כראוי והכול בסדר. שאלות יצירתיות הן אפוא שאלות של בטלנים שצורכיהם

מסופקים ויש להם זמן לתהות על העולם (זמן פנוי הוא "תכונה" של השואלים הגדולים. ניוטון, אגב, קיבל תפוח על הראש וחווה את "שנת הפלאות", שנת ההמצאות שלו, 1666, כאשר השתעמם בכפר הקטן שבו נולד במזרח אנגליה עקב פינוי אוניברסיטת קיימברידג' בשל מגפה. ובמקורותינו שאלו וענו: "איזו היא עיר גדולה? כל שיש בה עשרה בטלנים. פחות מזה הרי זה כפר").



אנחנו אנשים מעשיים וגם חרדים ולכן אנחנו מוקירים תשובות ולא שאלות, תשובות מעשיות לשאלות דוחקות. שאלות יצירתיות פותחות מרחב של תהיה וטעייה, מזמינות חקירה ומציעות כמה תשובות אפשריות. אין לנו זמן לזה וגם לא די אומץ לזה. אנחנו רוצים תשובות מדויקות ותשובות נכונות, תשובות שיסתמו פרצות במידע הנדרש לעשייה כלשהי ותשובות מרגיעות חרדה מפני איזораות.

בני אדם אינם נוטים לשאול שאלות יצירתיות, שאלות המערערות את האיזון הקוגניטיבי שלהם. המוח האנושי הוא "מוח מאמין" ולא "מוח שואל"; אנשים נוטים להאמין ולא לשאול יותר מדי. ילדים קצת מנדנדים עם שאלות יצירתיות אבל נרגעים לאחר מאמץ כלשהו של ההורים, ומאמינים. הניסיון ללמד אנשים לשאול שאלות יצירתיות משמעו להוליך אותם נגד טבעם או לפחות נגד יסוד כלשהו בטבעם (עמנואל קאנט ופילוסופים אחרים סברו שהאדם הוא פילוסוף מטבעו, הומור מטפיזיקוס. פילוסופים נוטים לחשוב שכל בני האדם הם פילוסופים כמותם, רק בלתי מפותחים או גולמיים או פשוט גלמים).

בית הספר אינו שואל שאלות דוחקות, משום שהוא סביבה נטולת הקשר, מנותקת משטף החיים ומהבעיות שהוא מעורר. בית הספר שואל שאלות יצירתיות, אבל מנטרל אותן מיצירתיותן, מחוינותן, מיכולתן להניע חקירה; הוא עושה מהן "שאלות בית ספר" – שאלות כפויות וסגורות שיש עליהן "תשובה נכונה", תשובה של המורה, תשובה שתזכה בציון טוב את התלמידים שימחזרו אותה בבחינה.

השאלות שהמורה שואל בשיעור (לפי מחקר אחד, כמאה שאלות בשעת שיעור הנורות בקצב מהיר לעומת שאלות אחדות בלבד של תלמידים) נובעות מהנחת היסוד שתפקיד המורה הוא להקנות לתלמידים ידע באמצעות מסירה ותפקיד התלמידים הוא לרכוש אותו באמצעות שינון. השאלות והתשובות בכיתה הן מין משחק בית ספרי המכונה "נחשו על מה יש לי בראש". המורה שואל שאלות סגורות – שאלות שיש עליהן תשובה אחת "נכונה", תשובה שהמורה מחזיק בראשו, והתלמידים מנסים לקלוע אליה. התלמידים אינם שואלים את עצמם "מהי התשובה שלי על שאלה זו", אלא "מהי התשובה של המורה על שאלה זו", ומנסים לחלץ אותה מרמזים מילוליים וגופניים שהמורה מפזר; והמורה מפזר רמזים בשפע ומנחה את התלמידים אל התשובה

הנכונה ("בינגו!"). ככה המורה "מחזיק כיתה" ומשרה מצב רוח חיובי – התלמידים נותנים "תשובות נכונות" ו"מתנסים בחוויות של הצלחה". פלטפורמת הלמידה הממוחשבת קאהוט (Kahoot), המבוססת על משחקי טריוויה ונפוצה כיום בכיתות, חשמלה ושכללה את המשחק הזה.

אגב, ה"משחק" שאלות-תשובות לא הומצא בכיתה. ילדים בגיל שנתיים כבר יודעים "לשחק" אותו ולענות על שאלות שהתשובה עליהן היא כן או לא. בגיל ארבע הם כבר מסוגלים להתמודד עם שאלות מדוע, המצריכות קשר של סיבה ותולדה. בית הספר רק מיסד את המשחק הזה, כלומר "עשה לו בית ספר" כפי שהוא עושה לפעולות אנושיות אחרות כגון הוראה, למידה והערכה – פעולות חיוביות מחוץ לבית הספר ובעייתיות בתוכו.



אנשים רוצים תשובות אך ללא שאלות. השאלה "מהי השאלה" היא שאלה נשכחת. אנחנו מלמדים ידע בבית הספר ובמקומות אחרים בלי לשאול מהי השאלה שיצרה אותו. ידע הוא תשובות על שאלות; שאלות הן המנוע של יצירת הידע. אך השאלות נשכחות לעיתים קרובות והופכות למאובנים השוכנים בשכבה קרקעית עמוקה ונסתרת של הידע. כדי להחזיר את הידע למקורו ולתת לו משמעות אנושית, יש לעשות "ארכיאולוגיה של שאלות" – לחשוף ולעורר לחיים את השאלות שהציקו פעם לאנשים שיצרו את הידע. חשיפת השאלה והשבתה לחיים הופכת את הידע לאנושי – מישהו שאל שאלה וניסה לענות עליה; הוא חשב, חקר, התלבט, התייסר עד שמצא תשובה שהניחה את דעתו. הידע אפוא מתחיל תמיד בשאלה של מישהו, אך אנחנו מתנכרים למוצאו "האנושי, אנושי מדי" כדי להעניק לו סמכות "אלאנושית", סמכות שאינה מאפשרת לשאול עליו שאלות ולהעמידו בספק. כאשר אנחנו מנסחים את השאלה שהניעה את הידע, אנחנו מגלים לעיתים שאפשר להציע לה תשובה אחרת. אנו מגלים גם שהשאלה המקורית מעוררת שאלות מעניינות חדשות שכדאי לשאול ולנסות להשיב עליהן.



שאלת שאלה, דוחקת או יצירתית, נובעת ממחסור בידע אך גם מידע: צריך לדעת כדי לדעת מה חסר במה שיוודעים ולשאול. שאלות יצירתיות דורשות ידע רב, כלומר הבנה מעמיקה של הידע שעליו הן מערערות. שאלת שאלה היא "ביצוע הבנה". ביצוע הבנה הוא חשיבה עם ידע המשדרגת את הידע. השואל חושב עם ידע בתחום כלשהו ושואל שאלות שמתעוררות בו עקב חשיבה זו, לעיתים שאלות דוחקות המבקשות להשלים מידע חסר ולעיתים שאלות יצירתיות

המערערות על הידע הקיים וחושפות את חולשותיו. שאלות דוחקות הן ביצוע הבנה מסדר נמוך; שאלות יצירתיות הן ביצוע הבנה מסדר גבוה.

בית הספר רואה בתשובה ולא בשאלה ביצוע הבנה ראוי להערכה, כאילו תשובה נובעת מידע ושאלה נובעת מבורות, המעידה על כישורי למידה חלשים ואף על תכונות שליליות כגון עצלנות או שטחיות. צריך אפוא לשקם את המוניטין של השאלה בבית הספר ולראות גם בה ביצוע הבנה ולעיתים, כאשר השאלה טובה ומעידה על תוכנה ומקדמת את הדיון, יש לראות בה ביצוע הבנה מסדר גבוה. אפשר לדוגמה לבקש מהתלמידים בבחינה להמציא כמה שאלות טובות, ולא רק לענות על שאלות (שאינן תמיד טובות).

בספרה להצטרף להתנגדות מספרת קרול גיליגן על הקושי של הסטודנטים שלה, סטודנטים לתואר שלישי בפסיכולוגיה באוניברסיטת הרווארד, לשאול שאלות אמיתיות – שאלות שלהם, שאלות שהם רוצים לדעת את התשובות עליהן. הם יודעים לחזור על שאלות טובות של חוקרים אחרים, אך מתקשים לשאול שאלות אמיתיות. "השאלות הן המצפן שלכם, אני אומרת להם, והסקרנות היא המנוע שדוחף אתכם קדימה גם כשהרוח נחלשת. ועם כל זאת, הם עדיין הולכים לאיבוד". בית הספר מכבה את הסקרנות של התלמידים ומנוון את יכולתם לשאול שאלות אמיתיות. האוניברסיטה, גם הרווארד הגדולה, אינה מצליחה להצית מחדש את הסקרנות שלהם ולשקם את יכולתם לשאול.



השאלה נובעת לא רק מהבנה של הידע שעליו שואלים אלא גם מתשובה אפשרית. תשובות נובעות משאלות, אך גם שאלות נובעות מתשובות – תשובות ראשוניות, משוערות. כרי לשאול, אדם צריך לשער בדמיונו, באופן ראשוני, תשובות אפשריות; מהתשובות הללו הוא גוזר את השאלה. ג'ון דיואי כתב במקום כלשהו: "רק לאחר שמצאנו את הפתרון, אנחנו מבינים מה הייתה הבעיה". וקרל מרקס כתב במקום כלשהו: "אנחנו שואלים רק שאלות שאנחנו יודעים להשיב עליהן". כאשר מורה או מרצה משבח תלמיד או מאזין – "זו שאלה מצוינת!", הוא מתכוון לומר – "זו שאלה שיש לי תשובה מוכנה עליה".

התשובה מכתובה חלקית את השאלה, אך גם השאלה מכתובה חלקית את התשובה; לא את תוכנה המרויק אלא את הקטגוריות ואת האוריינטציה שלה. ולא רק נוסח השאלה מכתוב חלקית את התשובה אלא גם ההקשר שבו השאלה נשאלת, החיים עצמם. אם תשאלו מישהו בשכונה כלשהי היכן גר אדם כלשהו והוא יענה "אדם בתוך עצמו הוא גר", סימן שהוא לא הבין את השאלה, את ההקשר שבה נשאלה, את הקטגוריות ואת האוריינטציה שהיא מכתובה. בהקשר השכונתי הזה השאלה הכתיבה

תשובה פרקטית ולא פואטית.

בין השאלה לתשובה אין אפוא פער מוחלט, כלומר אין שאלה מצד אחד ותשובה מצד שני. השאלה והתשובה נמצאות במערכת יחסים והן משפיעות זו על זו.

★

מהן שאלות יצירתיות או סתם שאלות טובות (ביצועי הבנה טובים), שאלות שאנחנו רוצים שהתלמידים שלנו ישאלו? אמרנו ששאלות יצירתיות מבקשות להניע חשיבה חדשה על ידע, חשיבה ביקורתית ויצירתית, ושאלות דוחקות מבקשות להשלים פערים בידע. לא מדויק: כאשר יש פערים בידע ומדענים או פרשנים לא גישרו עליהם, שאלה המבקשת לגשר עליהם עשויה להיות שאלה טובה מאוד, שאלה יצירתית. לדוגמה, זוכי בעלי פרסי הנובל הישראלים גישרו על פערים בידע בתחום הריכוזומים, בתחום הקריסטלים ובתחומים אחרים (עשו "מדע נורמלי" בלשוננו של תומאס קוון). אך כאשר פערי הידע עברו גישור והידע קיים ואף נמסר, אבל משהו אינו יודע או אינו זוכר אותו ושואל, מדובר בשאלה דוחקת; שאלה לגיטימית ומועילה, אך לא שאלה שנכנה יצירתית, טובה במיוחד או ביצוע הבנה מסדר גבוה.

★

איכותה של שאלה תלויה אפוא בהקשר שבו היא נשאלת. וכך גם בהקשר שלנו: איכות השאלה בהוראה או בבחינה תלויה בהקשר שלה. לשאלה טובה בהוראה, לשאלה טובה בבחינה ולשאלה טובה בבחינת הבגרות יש איכויות שונות הנובעות מן ההקשר שבו נשאלו.

מהי שאלה טובה בהוראה ומהי שאלה טובה בבחינה, ובעיקר בבחינת הבגרות – מהי הסוגיה שמעסיקה אותנו כאן?

שאלה טובה בהוראה היא שאלה שמניעה ומכוונת את התלמידים לחקור נושא בעל ערך, לשאול עליו שאלות ולנסות להשיב עליהן.

בספרי המודל השלישי חיפשתי את "שאלת ההוראה האולטימטיבית"; קראתי לה שאלה פורייה. הגדרתי אותה כשאלה בעלת שש תכונות: פתוחה, מערערת, עשירה, מחוברת, טעונה ומעשית (דיוויד פרקינס דן בה בספרו האחרון *Future Wise*] "חוכמת העתיד") וכתב ששאלה המצוידת בכל התכונות הללו היא "משוכה גבוהה ביותר". ספק מחמאה). השאלה אמורה לעורר את התלמידים לשאול שאלות מחקר משלהם, שאלות המתייחסות להיבטים של השאלה הפורייה, ולהקים קהילת חשיבה. קראתי למסגרת העבודה הזאת פדגוגיה של שאילה. הכוונה היא לפדגוגיה המבוססת על שאילות ושאלות שמטרתה ללמד את התלמידים "לתשאל" אמונות רווחות ולהטיל בהן ספק.

בספרם *Essential Questions* ("שאלות מהותיות") הציעו גרנט ויגינס וג'יי מקטאי למורים לארגן את הוראתם סביב שאלות מהותיות – שאלות בנות שבע תכונות. שאלות מהותיות הן שאלות פתוחות; מעוררות חשיבה ומעורבות שכלית; מזמינות חשיבה מסדר גבוה; מכוונות לרעיונות חשובים הניתנים להעברה לתחומים רבים (transferable ideas); מעלות שאלות נוספות ומאיצות מחקר נוסף; דורשות תמיכה וצידוק; מצריכות עיסוק נוסף. אכן, "משוכה גבוהה ביותר".

יש דמיון רב בין שאלה פורייה לשאלה מהותית, אך גם הבדלים שאין צורך לפרטם כאן. שני טיפוסים השאלות מכוונים את התלמידים למחקר של נושאים בעלי ערך ושניהם מעודדים אותם להעז לשאול ולהעז להשיב (ברוח הציווי המפורסם של קאנט המעביר בני אדם מילדות לבגרות: "העז לדעת!", או "העז לחשוב בכוחות עצמך!").



לנושא טוב יש פוטנציאל לעורר שאלות טובות. מה זה נושא טוב? נקרא לו רעיון גדול. רעיון גדול הוא רעיון עתיר: עתיר מובן – מסביר תופעות ומושגים רבים; עתיר ערכים – מעצב עמדות עקרוניות ורגישות מוסרית; עתיר הנעה – מעורר הנעה ללמידה ולהבנה; עתיר תרבות – נובע ממסורת רעיונית ומפרש אותה מחדש; עתיר תחומיות – מרכזי בתחום הדעת; עתיר נוכחות – רלוונטי למקרים ולאירועים רבים בחינוך; עתיר עשייה – משפיע לטובה על ההתנהגויות שלנו.

חשבו למשל על רעיונות גדולים כמו האבולוציה בכיולוגיה, הטבלה המחזורית בכימיה, המבנה האטומי של החומר בפיזיקה, הנרטיב בהיסטוריה, הייצוג באמנות, ההבניה החברתית בסוציולוגיה, הלא מודע בפסיכולוגיה, הקיימות בלימודי סביבה... רעיונות גדולים כאלה מאפשרים ומזמינים שאלות גדולות.

מורה צריך לשאול את עצמו לפני השיעור ובמהלכו מהו הרעיון הגדול שהוא רוצה ללמד ולחלץ ממנו שאלות גדולות, שאלות המכוונות לרעיון גדול ולהיבטים שונים שלו.



שאלות גדולות אינן רק פונקציה של הניסוח שלהן, אלא גם ובעיקר של ההקשר החינוכי שלהן. שאלות כגון מה עושה סיפור לסיפור טוב; האם כתיבת היסטוריה מושפעת מהשקפת עולמו של ההיסטוריון; האם פרויקט הגנום מועיל או מזיק לאנושות; האם יש סיכוי לתאוריה אחת (או למה צריך אותה) בפיזיקה; האם המושגים מדינה דמוקרטית ומדינה יהודית סותרים או משלימים זה את זה; אם אלוהים טוב, למה יש כל כך הרבה רע בעולם שהוא ברא; אם "הכול צפוי", כיצד "הרשות נתונה" הן שאלות גדולות מבחינת נוסחן, אך ייתכן שהמורים מכתיבים לתלמידים את

"התשובות הנכונות" עליהן ומצפים מהם למחזור אותן בבחינה. איכותה של השאלה היא אפוא תולדה של ההקשר שבו היא נשאלת. אם המורה, בית הספר ומערכת החינוך מעוררים ומאפשרים למידת חקר או למידה לשם הבנה, השאלות הללו הן בהחלט שאלות גדולות, שאלות יצירתיות. אך אם המורה, בית הספר ומערכת החינוך אינם מעוררים ומאפשרים למידה כזאת, הפוטנציאל של שאלות מסוג זה מתבזבז; הן מנוסחות כמו גדולות אך יוצאות קטנות.

זו הערה חשובה הנוגעת לעיקר ענייננו – איכות השאלות בבחינות הבגרות. השאלות יכולות להיות שאלות גדולות או שאלות עומ"ר (ערכים, מעורבות, רלוונטיות). שאלות שיו"ר המזכירות הפדגוגית ביקש מהמפמ"רים לנסח ולהוסיף לשאלות בבחינות הבגרות), אך התלמידים ישננו את התשובות שהמורים הכתיבו להם וימחזרו אותן בבחינה.



לא כל השאלות בהוראה חייבות להיות שאלות גדולות – יצירתיות, פוריות, מהותיות וכדומה. יש הרבה שאלות טובות בהקשרים חינוכיים נתונים שאינן כאלה, כלומר שאלות לא מרשימות כשלעצמן אך בהחלט מקדמות למידה בהקשר נתון. אפשר אולי להציע להוראה טקסונומיה ראשונית מאוד של שאלות הנעות על ספקטרום שקצה אחד שלו הוא שאלה גדולה מאוד (יצירתית) והקצה השני שלו הוא שאלה קטנה מאוד (רוחקת). לדוגמה, בשיעורי אזרחות:

שאלה גדולה מאוד: מי בכלל צריך דמוקרטיה? או מהם היתרונות והחסרונות של המשטר הדמוקרטי?

שאלה גדולה: מהי חשיבותו של עקרון הגבלת השלטון במשטר הדמוקרטי?
שאלה גדולה-קטנה: כיצד פועל עקרון הגבלת השלטון בדמוקרטיה הישראלית?
שאלה קטנה: כיצד מנגנוני הפיקוח הפורמליים והלא פורמליים מממשים את עקרון הגבלת השלטון?

שאלה קטנה מאוד (נקודתית): מהם מנגנוני הפיקוח הפורמליים (בית המשפט, מבקר המדינה, ועדות הכנסת וכו') והלא פורמליים (תקשורת, הפגנות, רשתות חברתיות וכו')?

העיקרון החשוב בהקשר זה הוא שהשאלות למיניהן יתכנסו לשאלה גדולה המופקת מרעיון גדול. זהו כלל מרכזי בהוראה הקונסטרוקטיביסטית: מיקום של פרטי מידע או שאלות ותשובות במכלול המקנה להם משמעות (*making learning whole*), כשם אחד מספריו של דיוויד פרקינס).



אנחנו מתקרבים לשאלה המכרעת: מהן שאלות טובות בהקשר של בחינות בכלל ובחינות הבגרות בפרט? ג'ון דיואי אמר שההוראה בנויה על שתי מערכות של צינורות, אחת דוחסת ידע והשנייה שואבת ידע: המורים וספרי הלימוד דוחסים ידע והדיונים בכיתה, ובעיקר הבחינות, שואבים ידע. במחזור של השיעורים היו מאה אחוזים של ידע, אך התלמידים מחזירים בבחינות רק חלק מהם. אם הבחינה שאבה מהתלמיד רק שמונים אחוז ממחזור הידע בשיעורים, הוא יקבל 80. אבל אנחנו רוצים "לשאוב מהתלמידים" יותר מידע, אנחנו רוצים יותר מכתבת דיווח (report writing) וספירת מלאי של עובדות שהתלמידים משננים ופולטים. אנחנו רוצים להקפיץ את התלמידים לרמה אפיסטמולוגית גבוהה יותר בסולם של ויליאם פרי: מהרמה הראשונה – שלפיה יש אמת אחת, האמת היא שיקוף של המציאות, המורה יודע את האמת, תפקידו לספר לנו אותה, תפקידנו להחזיר לו אותה – לרמה גבוהה יותר שלפיה יש כמה אמיתות אפשריות, האמת היא פרשנות של המציאות, יש פרשנות טובה ויש פרשנות לא טובה, תפקיד המורה הוא להציע לנו פרשנות טובה אחת או יותר ותפקידנו לפרש את הפרשנות שהוצעה לנו או להציע פרשנות חדשה (העומדת בקריטריונים של פרשנות טובה).

אז מה אנחנו רוצים "לשאוב" מהתלמידים, מה אנחנו רוצים שבחינת הבגרות תשקף? זו שאלה גדולה שכן היא שואלת מהי מטרת ההוראה. אני חושב שאנחנו רוצים שבחינת הבגרות תשקף בעיקר שני דברים קשורים: הבנה וזיקה. כלומר יכולת לעשות פעולות מחשבה על ועם ידע ולחוש זיקה עמוקה אליו. הבנה וזיקה הן מטרת ההוראה היסודיות ביותר. המורים רוצים שהתלמידים יבינו את התכנים בתחום הדעת שהם מלמדים ויפתחו זיקה אליהם, ירצו להבין אותם טוב יותר ואולי לעסוק בהם בעתיד. שאלות טובות לדעתי מיועדות לחלץ מהתלמידים הבנות רחבות ומעמיקות, הבנות מסדר גבוה, הבנות שיש בהן ממד אישי – פרשנות, ביקורת, נקודת מבט. שאלות עומד"ר מדגישות את ההיבט האישי, את הזיקה של התלמיד לתכנים – "מהי נקודת המבט שלי על נושא זה?", "מהי עמדתי במחלוקת זו?" וכדומה. אך אי אפשר להביע עמדה אישית נבונה ביחס לנושא או למחלוקת בלי להבין אותם, כשם שקשה להבין נושא או מחלוקת ללא זיקה אישית אליהם. בין הבנה לזיקה יש אפוא זיקה.



אמרנו שאיכותה של שאלה אינה מגולמת רק בה עצמה אלא בהקשר שבו היא נשאלת. השאלה היא אפוא האם המצב עתיר הסיכון, המאיים עד כדי שיתוק, של בחינות הבגרות מאפשר לתלמידים להבין תכנים וליצור זיקה אמיתית אליהם. שאלות העומד"ר כשלעצמן, כלומר בהקשר אידאלי כלשהו, עשויות להיות מצוינות, מנוסחות היטב וגרושות בכוונות חינוכיות טובות, אך ההקשר הפרקטי, ה"בגרותי" שלהן עלול

להחמיץ (תרתי משמע) את הנוסח הטוב ואת הכוונות הטובות שלהן, ולהפוך אותן לשאלות בחינה רגילות, שאלות שהתשובות עליהן נמסרות על ידי המורים, משוננות על ידי התלמידים וממוחזרות בבחינה (ההקשר הבית ספרי מתמחה בהחמצה של רעיונות חינוכיים טובים וכוונות חינוכיות טובות).

אבל צריך לזכור את העיקר, את "הקונספירציה הפדגוגית" של יו"ר המזכירות הפדגוגית. הוא הרי אינו מתעניין בבחינות, הוא מתעניין בהוראה ובלמידה; הוא יודע שבחינות בכלל ובחינות הבגרות בפרט (שכל הבחינות הן הכנה לקראתן) אינן משקפות את המצב אלא יוצרות את המצב, כלומר את ההוראה ואת הלמידה. הבחינות אינן שקופות ואינן משקפות – הן מוחשיות למדי ואינן מעידות על ההבנה והזיקה של התלמידים. תקוותו של היו"ר היא שבחינת בגרות איכותית תעצב הוראה ולמידה איכותיות, מקדמות הבנה וזיקה, שכן ההוראה הבית ספרית היא בעיקרה הכנה לבגרות והלמידה היא בעיקרה התכוננות לבגרות.

אני חושש שה"קונספירציה" הזו נובעת מכשל לוגי. היא מניחה ששאלות בגרותיות טיפוסיות, שאלות סגורות המצפות למחזור ידע, מעודדות הוראה ולמידה ירודות, כלומר הוראה ולמידה שעוסקות בכיסוי החומר. אם נשאל שאלות אחרות, שאלות עומ"ר, נקבל הוראה ולמידה איכותיות, כלומר הוראה ולמידה שעוסקות בהבנה וביצירה של החומר. הכשל נעוץ בעובדה ששאלות "בגרותיות" אכן בולמות הוראה ולמידה איכותיות, אך שאלות עומ"ר אינן מבטיחות הוראה ולמידה איכותיות. שאלות עומ"ר הן אולי תנאי הכרחי להוראה וללמידה איכותית אך בשום אופן לא תנאי מספיק. אם רוצים הוראה ולמידה איכותיות צריך לעבוד עליהן ישירות, עליהן ועל שאר יסודות בית הספר. צריך בית הספר שלם כדי להבטיח הוראה ולמידה טובות.

אבל גם כאן ההקשר קובע: למזכירות הפדגוגית יש השפעה ישירה על דפוס השאלות בבחינות הבגרות, אך לא על דפוסי ההוראה והלמידה ולא על בית הספר כולו. היא עושה על כן את מה שהיא יכולה לעשות – משנה את השאלות בבחינות הבגרות ומקווה שהן ישנו את ההוראה ואת הלמידה.

להיות "דור שני" התרשמויות שוליים*

יום אחד, במהלך סידור חבילות חציר על "הפלטפורמה הגדולה" ברפת, ניגש אליי מישוהו, איני זוכר מי, ואמר לי שצבי שגר, מנהל המוזיאון שלנו בקיבוץ לוחמי הגטאות, רוצה לדבר אתי; שהוא מחכה לי במשרדו. יראה גדולה נפלה עליי. צבי שגר לא היה חבר קיבוץ רגיל. פגישה אתו, אפילו סתם ככה על אחת המדרכות בקיבוץ, הייתה אירוע חריג שתולש אותך משגרת היום יום, מהכאן והעכשיו של הווי הקיבוץ, ונושא אותך לעולם אחר.

גם הטריטוריה שהוזמנתי אליה, המוזיאון, הייתה עולם אחר. המוזיאון היה המקום הכי רחוק מהרפת. ברפת הישלנו את גופינו הצעיר בהרמת חבילות חציר, נהגנו במיומנות בטרקטור וטיפלנו בבהמות שוטות המבלות את חייהן ללא עבר ועתיד. הכול סביבנו אמר בריאות חושנית וחדוות חיים. המוזיאון היה בית הקברות של העם היהודי, שגם עוד לפני שנרצה על ידי הנאצים, כך חשבנו, היה מת למחצה בגלות המזרח אירופאית שלו. מה לי, רפתן צעיר וחזק, ולצבי שגר והעם היהודי המת שלו?! נכנסתי למכון החליבה ושטפתי היטב את המגפיים, את הידיים ואת הפנים. עליתי על הפורדסון ונהגתי במעלה הגבעה אל המוזיאון. נכנסתי לקומת המשרדים, מהלך נבוך בכגדי העבודה שלי המדיפים ריחות של זבל ותחמיץ, מציץ לחדרים הנקיים שבהם שקדו חוקרים חיוורים על מסמכים, מחפש את חדרו של צבי. מצאתי ונכנסתי. צבי הביט בי בתימהון מהול באכזבה. הוא לא ציפה לרפתן.

"המוזיאון", הוא אמר לי לאחר שהתאושש, "חייב לדאוג לעתידו. אנחנו זקוקים

* דברים בכנס בסימטק ירושלים לכבוד קיבוץ לוחמי הגטאות. גרסה ראשונה התפרסמה בכיטאון בית לוחמי הגטאות, 60:2009, 10.

להיסטוריונים של השואה שהם בני הקיבוץ. אנחנו מאמינים שהם ידאגו טוב יותר למוזיאון שלנו מאשר היסטוריונים שכירים. אנחנו מוכנים לממן לך לימודי היסטוריה בכל אוניברסיטה שתרצה, אפילו בחוץ לארץ. בסיום לימודיך תצטרף לצוות החוקרים במוזיאון. מה דעתך?".

צבי לא הימר עליי סתם. בכיתה י"ב כתבתי עבודת גמר על היודנראטים, שבה ערכתי השוואה בין "יודנראטים טובים" ל"יודנראטים רעים". שרה שנה, רעייתו, הייתה המנחה שלי והיא כיוונה אותי בנחישות חסרת פשרות לכל המסקנות שלה בסוגיה סבוכה זו. העבודה קיבלה ציון גבוה, ושרה, כנראה, אמרה לצבי שכדאי להשקיע בי. לכן ההצעה של צבי לא ממש הפתיעה אותי. כאשר ניחשתי אותה בעודי נוהג בטרקטור למוזיאון, אמרתי לעצמי שזו עשויה להיות אופציה לא רעה. ממילא התכוונתי ללמוד היסטוריה באוניברסיטה בתום השירות ברפת. מה שהפתיע אותי הייתה התשובה שלי. היא הייתה מיידית ונחרצת: "אני לא רוצה לבלות את חיי עם ששת המיליונים", אמרתי לו. "גם אם אלמד היסטוריה ואהיה היסטוריון, לא אלמד ולא אחקור את תקופת השואה!". צבי שתק. לא ניסה לשכנע. יצאתי ממשרדו בתחושת הקלה, כניצול, ודהרתי על הטרקטור בחזרה אל הרפת.

אבל אנחנו, בני ובנות "הדור השני", חלקנו לפחות, מבליים חלק גדול מחיינו עם "ששת המיליונים" גם אם איננו היסטוריונים של השואה. "ששת המיליונים" הפכו לחוויה המעצבת והעמוקה ביותר שלנו; הם נכנסו לכל תא בנפשנו והם מכוונים את חיינו גם כאשר איננו חושבים עליהם.

מה הם עשו לנו "ששת המיליונים"? כיצד הם הפכו לחוויה הקיומית ביותר שלנו? הנה ארבע דרכים שבהן הם עיצבו את חיינו, אולי לא של כולנו אבל של חלק מאתנו. אין לי ראיות מחקריות; אלה התרשמויות בלבד.

חיים על סף שואה. אנחנו, חלק מאתנו, בני ובנות "הדור השני", חיים על סף שואה. אנחנו חיים בתחושה קבועה שבכל רגע עלול להתרחש אסון: תבוסה במלחמה, פצצה גרעינית, מלחמת אזרחים, לאומנות פשיסטית, ירידה המונית מהארץ, קריסה כלכלית, התפוצצות דמוגרפית, חורבן אקלימי. משהו רע יגיע בוודאי, הוא מתהווה ברגע זה, ימינו ספורים. לחוויה זו של חיים על סף הקץ יש אחיזה במציאות, והיא נחלתם של יהודים-ישראלים רבים שאינם "דור השני", אבל אצלנו היא מושרשת עמוק. גם כאשר השמיים מתבהרים – נפתח סיכוי לשלום, הדמוקרטיה מתייצבת, הכלכלה משגשגת, נסגר החור באוווון – אנחנו יודעים שזו רק הפוגה זמנית, עלייה לצורך ירידה. אם הייתה שואה אחת, תהיה גם שנייה. אין לנו אשליות, וגם לא דרישות מיוחדות. מה שהיה הוא שיהיה, אם לא מחר אז מחרתיים.

כאשר חייתי זמן מה בארצות הברית מה שהכי הרשים אותי היה הדרך שבה אמריקאים רבים הולכים מ"ברנס אנד נובלס" ל"גאפ" ומשם ל"סטארבקס" בטוחים

במאה אחוזים בקיום שלהם, שום אסון לא מאיים עליהם. הם לא מדמיינים שואה. הם קוראים, מתלבשים ולוגמים קפה בשלווה גמורה, מסודרים פרפקט, הקיום שלהם מובטח.

הקיבוץ שלנו חגג לא מזמן יום הולדת שישים באירוע גדול ומושקע. לפני המסכת האמנותית עלו חברים ובירכו. כל המברכים אמרו בנוסחים שונים: "היינו כאן שישים שנים ונהיה כאן גם בעתיד". תיירת מאוסטריה שישבה לידי ביקשה שאתרגם לה. לאחר הנואם השלישי או הרביעי, היא שאלה אותי: "תאמר לי בבקשה, למה כולם אומרים 'נהיה כאן גם בעתיד'?" האם מישו רוצה להרוס את הקיבוץ ולגרש אתכם?". פעמים אחדות בילדותנו שמענו באופן ישיר או דרך ההורים שלנו את יצחק צוקרמן, הגיבור של "המרד" והגיבור של הקיבוץ שלנו, מכריז שאם גם הפעם, במדינתנו שלנו, נגזר עלינו למות, נמות עם שפע של נשק ביד. לא הכנו מדוע נגזר עלינו למות ומדוע טוב למות עם שפע של נשק ביד.

אימא שלי אגרה כל חייה שימורים, סוכר ושמן בארונות המטבח הקיבוצי הקטן שלה, ואבא שלי הקשיב מתוח לכל מהדרת חדשות, גם בכיביסי – לך תרע איזה אסון מתרגש עלינו. ירשתי מהם את הדריכות הזאת לקראת אסון.

אין צדק בעולם. אנחנו, חלק מאתנו, בני וכנות "הדור השני", יודעים שאין ולא יהיה צדק בעולם. פה ושם יש כמה גילויים של אנושיות, אבל באופן בסיסי לא יכול להיות צדק בפלנטה הזאת. גם אנחנו מתגייסים מדי פעם למפעל חברתי כזה או אחר, עושים צדק פה ושם, אבל אנחנו יודעים שהמערכה אבודה, שאם הייתה שואה, צדק לא יהיה כאן. אנחנו מיואשים באופן עמוק מהמין האנושי. גילוי כזה או אחר של אנושיות עשוי לרגש אותנו אך לא לשכנע אותנו. וכיוון שאי אפשר לחיות עם ייאוש, אנחנו משחקים את משחק התקווה, עוסקים בחינוך למשל, אבל יודעים שהתקווה היא אשליה, הונאה עצמית, קצף על פני המים.

גדלנו בקיבוץ. הקיבוץ הוא תקווה, ניסיון להקים חברה שוויונית וצודקת. אבל בלב הקיבוץ שלנו, בראש הגבעה, יש מוזיאון להרבה שואה ולמעט גבורה. המוזיאון ניצח את הקיבוץ עוד לפני שהקיבוץ התפרק מחלומותיו והופרט. השואה הרי הייתה, השואה היא עובדה מוצקה ש"ששת המיליונים" מעידים עליה; "חברה שוויונית וצודקת" היא סיסמה, הבטחה מפוקפקת. אפילו אבא שלי, סוציאליסט בכל נפשו ומאודו, התחיל לפקפק. לא מזמן הוא לחש לי: "אני חושב שהרעיון הזה היה גדול מדי על החברים שלנו".

נפש פשוטה. השואה היא סיפור פשוט, אולי הסיפור הפשוט ביותר שסופר אי פעם: מצד אחד רוצחים ומצד שני קורבנות. אין מורכבות, אין גוונים. רק שחור ולבן. אנחנו גדלנו על הבינאריות הפשוטה הזאת של רעים וטובים. ייתכן שיש לנו חיי תודעה ורגש פשוטים. מובן שאנו יודעים ש"החיים מורכבים", כשם שאנו יודעים שהשואה

לא בהכרח תחזור ושיש פה ושם צדק בעולם, אבל כאשר מגרדים אותנו קצת, מידי מגיעים לניגוד הפשוט הזה: יש נאצים ויש יהודים. לפעמים היהודים הם הנאצים (הכיבוש וכו'), אבל הניגוד נשמר וכופה עלינו חיים רגשיים גולמיים ותנודתיים. אנחנו נעים בחריפות בין שנאה לאהבה, בין חמלה לזעם, בין השלמה לנקמנות. החיים הרגשיים שלנו דרמטיים או מלודרמטיים. קשה לנו לשמור על מתינות רגשית, תולדה של ראייה מורכבת. נולדנו מתוך טרגדיה גדולה ופשוטה מאין כמותה והפנמנו אותה. זוהי כמובן רק התרשמות רופפת המבוססת על התנסות רגשית בהווה וזיכרונות עבר ממושטשים. נדמה לי שהרגשות הילדיים שלנו במריבות ובהתפייסויות היו קיצוניים מעבר לרגיל. כרענו תחת מטען רגשי עודף שמקורו בחלוקת העולם לרעים וטובים. מי שהיה נגדנו, באופן אישי או קבוצתי, היה "נאצי", ואנחנו, "היהודים", גייסנו את כל המשק הרגשי שלנו נגדו.

שואה מדומיינת. השואה שלנו, בני ובנות הדור השני, אינה שואה "אמיתית", היא שואה מדומיינת, אבל לדמיון יש עוצמות ותעלולים שלמציאות אין. ההורים שלנו, הדור הראשון, לא ממש "עברו את השואה"; הם חוו קטע שלה, פרק זמן באושוויץ, בגטו ורשה, בסיביר או במקום אחר. אבל אנחנו חווים את כולה – בדמיוננו.

אנחנו לא רק עברנו את השואה כולה, אנחנו גם יכולנו לעשות משהו. כילדים דמיינו שוב ושוב סצנות מהשואה כדי להציל את הורינו ולנקום בנאצים. ההורים שלנו היו קורבן מוחלט, לא היו להם אפשרויות, אבל לנו, ילדיהם, היו אפשרויות ולא עשינו דבר כדי להצילם – בדמיוננו כמובן.

כאנשים מבוגרים אנחנו מדמיינים את השואה שוב ושוב, מנסים להבין אותה ולמצוא לה מנוחה נכונה, אבל השואה חומקת מכל ניסיונותינו ונותרת תקועה, לא מובנת, בתודעתנו המותשת. אם טראומה היא "התנסות באירוע מטלטל המתאפיין בעודפות שאינה ניתנת לייצוג במערכת הסמלית", כפי שהגדיר אותה חוקר אחד, אז אולי אנחנו קצת טראומטיים או פוסט-טראומטיים... אבל מכיוון שהיום כולם טראומטיים או פוסט-טראומטיים, אני לא מתעקש על התואר הזה, אבל משהו, אני חושב, במבנה הנפשי שלנו מעורער מאוד.

כאשר הייתי ילד ונער בקיבוץ, התבוננתי בהשתאות בפעילות הנמרצת של החברים והחברות ברפת, בשדה, במחסן ובמטבח. הם עסקו בכניית קיבוץ במדינתם החדשה, מדינת היהודים. העבר, כך נראה, לא היה רלוונטי. אי אפשר להתעסק בעבר, להתגעגע אליו או להתאבל עליו כאשר פותחים תלם חדש באדמה או מכינים צהריים לחברים שעוד מעט יגיעו לחדר האוכל. רק אנחנו, הצעירים, "הדור השני", נתקענו עם השואה הזאת ו"ששת המיליונים" האלה – בדמיוננו.

"ששת המיליונים" יש כמובן השפעות נוספות על חיינו, בני ובנות "הדור השני". נכתבה עלינו ספרות מחקרית ענפה. אני מוסיף רק כמה התרשמויות שוליים, ולא רק

התרשמיות מאתנו, "הדור השני": עקב העיסוק הנמרץ בשואה בעשורים האחרונים, עיסוק שמגיע לשיאו במסעות הנוער לאתרי המוות בפולין, השואה משפיעה באורח דומה גם על צעירים שאינם "דור שני". אפשר לקרוא להם "דור שני יד שנייה". אבל אנחנו ספגנו את השואה מיד ראשונה, מההורים שלנו. השואה על "ששת המיליונים" שלה היא הקשר האינטימי שלנו אתם, שלנו עם עצמנו.

מפתח מושגים ושמות

- אכירם, רוני, 27, 115
 אבן, אבא, 67
 אדלר, מורטימר, 92, 238
 אוטונומיה, 50, 80, 82, 103, 104, 105, 115, 263, 265
 "אומה בסכנה", 35
 אולסון, ריוויר, 31, 77, 159
 אופיר, עדי, 118
 אוריינות תרבותית, 116
 אותנטיות, 160, 161
 אחרים משמעותיים, 143
 אי-הבנות, 274
 איגן, קירן, 65, 71, 92, 106, 192, 238, 262
 אידאה אפלטונית, 62
 אידאולוגיות חינוכיות, 183
 אידאולוגיות על, 46, 100, 177
 אידאולוגיות פדגוגיות, 179
 אייכמן, 293
 איליץ', איוון, 28, 66
 אינדוקטיבניציה, 62
 אינטליגנציה, 37, 137, 242
 אינטליגנציה מצליחה, 329
 אינטליגנציה רגשית, 110, 327
 אינטליגנציות מלאכותיות, 270
 אינטליגנציות מרובות, 144, 242
 אינטר-דיסציפלינריות, 168
 אינטרגנום, 83
 אינפלציה תאורטית, 195
 אירוניה, 318
 אלוני, נמרוד, 113
 אלימות סימבולית, 114
 אלישע בן אבויה, 260
 "אלמנטיסיס", 170
 אלתרמן, 303
 אמפתיה, 319, 325, 326
 אמצעים חינוכיים, 75
 אנומיה, 27, 79, 108, 341, 342
 אנטישמיות, 178, 309, 313
 אסטרטגיות פדגוגיות, 182
 אפל, מייקל, 39, 40
 אפלטון, 44, 46, 61, 71, 75, 89, 106, 216
 אקולטורציה מתגוננת, 49
 אקלים, 25, 26, 27, 53
 ארבל, אילנה, 118
 ארגון הידע, 168, 169, 170, 237, 238, 256
 ארגז כלים, 243
 ארוס טלאולוגי, 306
 ארוס פדגוגי, 75, 162
 אריסטו, 322
 ארכיאולוגיה של שאלות, 277
 ארנר, ברידג'ט, 141
 ארנדט, חנה, 233, 293
 אשכורי, קתרין, 37
 אתגר אופטימלי, 53, 135
 אתיקה ליברלית, 67
 אתיקה של חובה, 67
 אתיקה תועלתנית, 67
 באומן, זיגמונט, 23, 28, 78-85, 108, 113
 באניאי, אישטוואן, 158
 בארבר, בנג'מין, 81, 82
 בארבר, מייקל, 287
 בארת, רולאן, 323
 בורדייה, פייר, 39, 109, 114, 265
 בחינות בגרות, 26
 בחירה, 41, 53
 ביאסטה, גרט, 15, 92, 131, 140
 ביהביורזם, 62
 בייקון, פרנסיס, 123
 בינה מלאכותית, 246
 ביצוע מסכם, 201, 205
 ביצוע של אי-הבנה, 284
 ביצועי הבנה, 145, 146, 199, 205, 224, 235, 283, 284, 285, 353
 בית השיבה, 287
 "בית ספר חושב", 190-208
 בלאז', בלה, 347
 בלום, בנג'מין, 172
 בן-גוריון, דוד, 256
 בנדאב, אהרון, 327
 בנט, נפתלי, 32, 42
 בנק שאלות, 202
 בעיות משמעות, 27, 45, 338, 339
 ברואר, ג'ון, 134
 ברון, ג'ונתן, 228, 249
 ברונר, ג'רום, 140, 148, 149, 166, 285
 ברייטר, קרל, 162, 194, 200, 288
 ברינקר, מנחם, 123
 ברנדט, 134, 149
 גאטו, ג'ון, 193, 288
 גדמר, הנס גאורג, 259
 גודלר, ג'ון, 93
 גולמן, דניאל, 327
 ג'ונסטון, מרק, 242
 גורדון, דוד, 45, 58
 גייטס, ביל, 40
 גיימס, ויליאם, 140, 349
 גיימסון, פרדריק, 78, 82, 115
 גייקובי, ראסל, 78, 99
 גיל ההתבגרות, 23
 גיליג, קרול, 352
 גירץ, קליפורד, 117
 גישת ההבנה, 196, 197, 224-229, 234-247
 גישת החסות, 247
 גישת המיומנויות, 195, 215-246
 גישת הנשיות, 195, 220-246
 גלדוול, מלקולם, 323
 גלייזר, רוברט, 134
 גרנר, הווארד, 37, 47, 106, 116, 144, 145, 146, 225, 242, 304, 328, 330, 331, 333
 גרייט, 38, 72
 גרינפילד, צביה, 122

- הטרונומיה, 104
הטרונומיה מופנמת, 104
"הילד במרכז", 24, 31, 46, 64,
191, 160, 158, 123
היטלר, 218
היידגר, מרטין, 257, 274, 349
הירש, א"ד, 116, 240
הכשל הנטורליסטי, 84, 84, 101,
179
"המדיום הוא המסר", 98, 166,
183
המהפכה הקופרניקנית, 191
המודל הקוגניטיבי הסטנדרטי,
260
"המקום הנכון", 72, 121
הסבר, 271
"הסינתזה הגדולה", 99, 176,
183
הנעה חיצונית, 197
הנעה להבנה, 261, 283
הנעה לחשיבה, 246
הנעה פנימית, 155, 172, 174,
197
הערכה, 173
הפנמה, 237
הפרדיגמה הבייביוריטית, 133
הקפיטליזם המאוחר, 44, 81,
115, 82
הרגלי חשיבה, 221
הרפילד, ג'יימס, 122
הרסט, פול, 62, 166
הרפז, עמוס, 122
הררי, יובל נח, 122, 278
השאלה העיקרית, 229
השתיית שיפוט, 216, 292, 325,
328
השוואה, 78
התיישנות הירדע, 214
"התמונה הגדולה", 37
התמצאות, 225
התנכרות עצמית, 319
התפוצצות הירדע, 195, 200,
214, 213
התפתחות קוגניטיבית, 262
הבנה סובסטנטיבית, 236
הבנה סטטית, 275
הבנה עמוקה, 266, 274
הבנה רפלקטיבית, 236, 258
הבנה שטחית, 266, 274
הבנה של אנשים, 257
הבנה של דברים, 257
הבנות גדולות, 146, 157, 160,
238, 276-286
הבנות גופניות, 271
הבנות מופשטות, 271
הבנות קודמות, 260
הבנת הטמעה, 275
הבנת התאמה, 274
הברון מינכההאוזן, 68
הגוף המחוברת, 109
ההורד, 53
ההקדוק של בית הספר, 290
הולט, ג'ון, 193
הומניזם, 118
הון סימבולי, 22, 39
הוואה עצמית, 96, 132, 149
הוראה דיאלקטית, 95-107, 182
הוראה טובה, 95-97, 167, 176,
180-183, 303-306
הוראה יעילה, 199
הוראה ישירה, 143, 162, 199
הוראה לשם הבנה, 145, 162,
197, 225, 226, 334
הוראה מדעית, 139
הוראה מוסרית, 305
הוראה מעורבת, 305
הוראה מצוינת, 304
הוראה עקיפה, 162, 199
הוראה פרונטלית, 162, 168
הוראת החשיבה, 214
הורקהיימר, מקס, 83
החינוך הרמוקרטי, 43
החינוך החדש, 191
החינוך החרדי, 43
החינוך הטכנולוגי, 43
החינוך הישן, 191
החינוך הכללי, 43
החינוך המסורתי, 230, 231, 234
הטי, ג'ון, 25, 137, 138, 149,
183, 185
דאן, ג'ון, 163
דאקוורת', אנג'לה, 39, 74
דאקוורת', אלינור, 238
דהיבונג, אדוארד, 215, 216,
240, 246, 332
דווק, קרול, 155, 304
דול, וויליאם 140
דיואי, ג'ון, 28, 29, 54, 63, 66,
71, 89, 90, 91, 92, 105,
153, 157, 191, 192, 198,
213, 230, 233, 255, 256,
268, 272, 274, 277, 292,
329, 332, 352, 356
דייוויס, ג'יימס, 141
דיסציפלינה, 145, 166-174,
281, 282
דיקנס, צ'רלס, 327
דמיון משפחתי, 141, 258
דנטה אליגרי, 264
דניסון, ג'ורג', 193
דסי, אדוארד, 30, 155
דפוס הימ"מ, 168
דקארט, רנה, 291
דרוויין, צ'רלס, 116
הארם המחונך, 64, 65, 66, 71,
77, 91, 101, 143, 146, 239
הבוגר המחוברת, 72, 76, 80,
82, 85, 181
הבוגר המיוחד, 72
הבוגר המתורבת, 72, 76, 80,
181
הבוגר הראוי, 65
הבוגר הרצוי, 65, 66, 71-86
הביטוס, 39, 109
הבנה, 52, 53, 137, 145, 157-159,
196-200, 223-226,
234-236, 238-243
הבנה אמפתית, 258
הבנה דינמית, 275
הבנה דיסציפלינרית, 145
הבנה כביצוע, 199, 223, 224,
235
הבנה כייחוס, 199, 223
הבנה כיישום, 235
הבנה כמיקום, 235
הבנה מסדר גבוה יותר, 236

170	חניכה, 201	ויגינס, גרנט, 162, 226, 249,
יצירתיות, 110, 184	חקר הלמידה, 147	354
ירון, עידן, 23, 309	חשיבה אסטרטגית, 33	ויטגנשטיין, לרדוויג, 106, 274
כהנמן, דניאל, 263	חשיבה ביקורתית, 32, 33, 123,	רייט, ג'ון, 15, 77, 111
כרמון, אמנון, 11, 161, 169,	238, 237, 234, 228, 148	וייטהר, אלפרד, 15, 50, 289
330, 281	353, 321, 240	ויינגרטנר, צ'רלס, 166, 288
ליאונרד, ג'ורג', 193	חשיבה גמישה, 221, 261	וילינגהם, דניאל, 38, 136, 149,
לאקוף, ג'ורג', 242	חשיבה יעילה, 196, 213	324, 294, 261, 168
לויי שטראוס, קלוד, 265	חשיבה יצירתית, 40, 41, 43,	וינשטוק, משה, 348
לוגיקה לא פורמלית, 218, 219,	240	ונגר, אטיין, 35
249, 246	חשיבה לוגית, 219, 220	ועדת דברת, 45, 51, 52, 55,
לוגיקה פורמלית, 246	חשיבה לטרלית, 215, 240	59, 56
ליון, חנוך, 264	חשיבה מיימנת, 230, 232, 243	ורטה, אדם, 318
לומט, סידני, 323	חשיבה מנוכרת, 287-296	זהות, 184, 309-321
לטינית, 34	חשיבה מעורבת, 287-295	זיכרון ארוך טווח, 260, 284
ליווינגסטון, ריצ'רד, 64	חשיבה עצמאית, 238	זיכרון עבודה, 137, 260
ליוטר, פרנסוא, 78, 99	חשיבה רפלקטיבית, 233, 292,	זרימה, 155, 199
לייב, ג'יי, 35	329	זרמי עומק, 243
לימודי קולנוע, 41	חשיבה רציונלית, 179	חברה אוטופית, 65
ליפמן, מתיו, 194, 229, 233,	חשיבה שיטתית, 32, 42-50	חברה נוזילה, 79, 84, 111
263, 288	חשיבה של מומחים, 225, 247	חברה פוסטמודרנית, 78
ליקויי למידה, 241	טאייק, דיוויד, 83, 290	חברת הצריכה, 49
לם, צבי, 10, 46, 66, 71-86,	טוויין, מרק, 122	חרוות למידה, 17, 22
89-124, 142, 147-149,	טולסטוי, לב, 68	חוק חינוך ממלכתי, 15
166, 176-186, 192, 236,	טוקוויל, 82	חושב חכם, 240
239, 276	טיילור, צ'רלס, 109, 110, 160	חושב מומחה, 240
"לם המאוחר", 99, 100, 101,	טיילר, רלף, 71, 90	חושב מיומן, 239
106, 176, 181, 182,	טיעון, 219	חושב משכיל, 240
183-185	טיפוסים אידאליים, 74, 245	חושב רפלקטיבי, 332
"לם המוקדם", 100, 176, 181,	טקט פדגוגי, 101	חיידים, 188, 208
182-183	טקטיקות פדגוגיות, 182	חיים משמעותיים, 59
למון, ג'ק, 323	טרופר, חילי, 305	חינוך אינסטרומנטלי, 44, 62,
למידה אמיתית, 35	ידע אינרטי, 170, 193	70, 68
למידה התנסותית, 171	ידע מוסדי, 158	חינוך-בידור, 30
למידה חקרנית, 238	ידע משמעותי, 200	חינוך טוב, 15
למידה טובה, 36, 52-58, 180,	"ידע תת-לוגי", 22	חינוך לרמקורטיה, 265
198, 199	"ידע שבויר", 22, 170, 234	חינוך לערכים, 193
למידה יעילה, 29, 137-138	יום, דיוויד, 219	חינוך מבחויז, 72
למידה מווסתת עצמאית, 143	יוהר, ס', 68	חינוך מבפנים, 72
למידה ממוקמת, 35	יחיד נוזיל, 79, 80	חינוך מכשירני, 50
למידה מעורבת, 156, 157	יחס סיבתי, 256, 257, 272	חינוך נוזיל, 84
למידה מעצבת, 154	יחסיות הידע, 195, 214	חינוך ערכי, 68
למידה משמעותית, 153-163	ייטס, גרגורי, 138, 139, 185	חינוך פיידוצנטרי, 27, 64
למידה נראית, 137	ייצוגים, 235	חינוך קונטמפליטיבי, 123
למידה עצמאית, 148		

נאציזם, 312	מיומנויות חשיבה נורמטיביות, 231	למידה עתירת הבנה, 225
נגישות הידע, 216	מיומנויות חשיבה ניטרליות, 231	למידה שוליאית, 145, 41, 36, 174, 172
נודינגס, נל, 37, 219	מיומנויות חשיבה פשוטות, 231	למידת הפנמה, 143, 180
נוסבאום, מרתה, 83	מיומנויות קוגניטיביות, 33, 34	למידת כלים, 180
נוסחת ההוראה, 73	מיוזג אופקים, 259	לרו, אנט, 39
נוער בסיכון, 107	מיוזג גלויות, 80	מאייר, רושלה, 71, 91
נחמה מטפיוזית, 96	מיוזג הבנות, 259	מאסלו, אברהם, 120, 121, 155
נטיית חשיבה, 232, 233	מילן א' א', 260	מארגנים גרפיים, 217
נטייה לחשיבה, 232	מימוש עצמי, 44, 47, 56, 69	מגה-אידאולוגיות, 46
ניטשה, פרידריך, 20, 26, 51	117, 118, 121, 122	מגה-נרטיבים, 46, 47
123, 96, 92, 70, 61, 60	181, 180, 178, 143, 155	מדרגניות נזילה, 79, 80, 84, 85
184, 292, 322	276	119, 109, 108
ניכור, 55	מיקוד שליטה, 156	מוח חברתי, 139
ניל, אלכסנדר, 193	מיקום בהקשר, 256	מוטיבציה חיצונית, 22, 29, 338
נימוקים, 259	מיתוס השריר, 34	מוטיבציה להבנה, 277, 280
ניסוי חשיבה, 33	מלכודות האינטליגנציה, 241	מוטיבציה ללמידה, 28-31, 58
ניסן, מרדכי, 102	מנ"ה של חשיבה טובה, 246, 334	מוטיבציה מיטבית ללמידה, 29
ניקולס, ג'ון, 154, 199	מנוחין, יהודי, 256	מוטיבציה פנימית, 17, 22, 29
ניקרסון, ריימונד, 228	מניפולציה, 62	338, 197, 156-155, 30
ניקודות כניסה, 144, 145	מסגרות חשיבה, 215	מומחה-חובבן, 146, 168
נרטיב, 45, 258	מעגל הרמנויטי, 68, 93, 96	מומחים, 137
סאלברג, פאסי, 82	מעורבות, 52, 198	מונטסקייה, 269
סארטר, ז'אן פול, 61, 96, 116	מעורבות אגו, 154, 155, 199	מוצרט, 116
346, 320, 313, 292, 258	מעורבות חרדתית, 199	מורה ביקורתית, 106
סגנונות למידה, 137	מעורבות משימה, 154-159, 199	מורה טוב, 176-186, 344, 345
סדיריות, 27, 77, 206, 244	מערך הבנייה, 238	מורה מחברת, 184
290	מערך ההקניה, 238	מורה מממש, 184
סדר מדומיין, 279	מערך הטיפוח, 237	מורה מתרבת, 184
סווארץ, רוברט, 217, 218, 232	מערך תודעה מקובע, 304	מורים טובים, 162
סולטיס, ג'ונס, 71, 73, 91	מערך תודעה מתפתח, 304	מורים מעוררי השראה, 302-307
238, 237, 192, 146-143	מערכי שיעור לשם הבנה, 278	מורים נרקיסיסטים, 303
סוקרטס, 9, 240, 275, 328	מציאות מדומיינת, 279	מות הסובייקט, 107, 118, 119
סטיינר, ג'ורג', 82, 115	מקטאי, ג'יי, 354	292, 265, 123-120
"סטיית תקן", 244	מקפק, ג'ון, 234	מחנה המחליפים, 28
סטלין, 218	מקצוע לימוד, 166-174	מחנה המתקנים, 28
סטרנברג, רוברט, 215, 229	מרואנו, רוברט, 133, 228	מחקר המוח, 136, 144
332-328, 243, 242, 233	מרכז אברלי, 135, 141, 149	מטאקוגניציה, 221, 241
סיבה-תולדה, 255	מרקס, גראוץ', 183	מטפורה, 242
סיגל, ג'ודית, 134	מרקס, קרל, 96, 352	מטרת ההוראה, 73, 98, 141
332	משוב, 53	356, 291, 146-144
סידוריקין, אלכסנדר, 29, 28, 83	משחוק, 30	מטרת החינוך, 15, 44, 45
266, 147, 119	מתודה מדעית, 259	72-65, 64, 59-51
סייור, תד, 290	מתמטיקה, 32-50, 259	מיומנויות חשיבה מורכבות, 231
סימינגטון, נויל, 303	מתמטיקה בחיים, 35	מיומנויות חשיבה מתמטית, 34
סיעור מוחות, 269		

- 148, 137, 137, 148, קונסטרוקטיביזם,
 237
 229, 221, 215, 215, קוסטה, ארתור,
 244
 191 קופרניקוס,
 305 קורצ'אק, יאנוש,
 290, 83, קיובן, לארי,
 158, 58, קיימות,
 80 קימרלינג, ברוך,
 335 קליין, אורי,
 132 קליינברגר, אהרון,
 114, 113, קנון תרבותי,
 33 קספרוב, גרי,
 195 קקופוניה תיאורית,
 218 קרשו, איאן,
 346, 337, 305, קתרויס,
 155, 30, ראיין, ריצ'רד,
 33 רביץ, יצחק,
 82, 28, רביץ, דיאן,
 256 רגישות להקשר,
 263 רגשות,
 319 רגשות אשמה,
 161, 121, 72, 23, קן, רובינסון,
 160 רוג'רס, קרל,
 323 רוז, רג'ינלד,
 52 רוטנברג, מרדכי,
 30 רולינג, ג'יי קיי,
 105, 92, 46, 46, רוסו, ואן'אק,
 192, 121, 120
 92, 91, 71, רורטי, ריצ'רד,
 243, 113
 123 רותי, מרי,
 81 ריבליו, ראובן,
 26, 20, רילק, ריינר מריה,
 288, 242, רוזן, ריצ'הרט,
 58 רעיונות גדולים,
 243 רשת,
 285, 261, רשתות הבנה,
 260, 256, רשתות מושגיות,
 283, 274, 267
 260 רשת של משמעות,
 273 שאילה,
 278, 278, שאלה גדולה מאוד,
 93, 73, 71, גרי, פנסטרמאכר,
 238, 237, 192, 146-143
 133 פסיכולוגיה ביהיוריסטית,
 62 פסיכולוגיה קוגניטיבית,
 329, 140, 134, 133, 63
 62 פסמור, ג'ון,
 261 פערים בהבנה,
 168 פרה-דיסציפלינריות,
 106, 81, 45, פרויד, זיגמונד,
 258, 111
 155 פרום, אריד,
 356, 262, פרי, ויליאם,
 323 פרידקין, ויליאם,
 200 פריירה, פאולו,
 37 פרלמן, לואיס,
 32 פרס, שמעון,
 52, 33, 22, 10, פריקס, ריוויר,
 166, 161, 157, 147-146
 224, 222, 220, 215, 170
 242, 241, 234, 232, 225
 276, 273, 261, 247, 246
 328, 322, 288, 283, 277
 355, 353, 334, 332, 331
 218, 217, סנדרה, פרקס,
 31-17 צווייג, שטפן,
 360 צוקרמן, יצחק,
 54 ציניות,
 134 צ'יפמן, סוון,
 155, צ'יקסנטמיהאי, מיהאי,
 199
 221 קאליק, בינה,
 171, 161, 66, קאנט, עמנואל,
 354, 350, 265, 257, 256
 347-335 קאנטה, לורן,
 218, 217, קבלת החלטה,
 208-190 קהילת חשיבה,
 235 קו מחשבה מאחד,
 235 קו מחשבה מבודד,
 92 קוואנץ, ריצ'רד,
 193 קוואל, ג'ונתן,
 71 קולברג, לורנס,
 296, 291, 288, 245, קוז, אלפי,
 289, 139, קוז, דיאנה,
 353 קוז, תומאס,
 69 קונטינגנטיות,
 219, 33, סלומון, גבריאל,
 231 סמית', פרנק,
 68, 49-47, סנטימנט פדגוגי,
 183, 179, 106, 102, 69
 278, 276
 40 ספנסר, הרברט,
 48, 42, 38, ספרד, אנה,
 240 סקריבו, מייקל,
 188, 77, 33, 27, סרסון, סימור,
 290, 244
 "עבודה טובה", 304
 138, 53, עומס קוגניטיבי,
 67 עיצוב האופי,
 163 ענבר, דן,
 55 ערכים דמוקרטיים,
 275, 53, ערעור,
 75 פדגוגוס,
 353, 202, פדגוגיה של שאילה,
 30 פוטר, הארי,
 222 פול, ריצ'רד,
 323 פונדה, הנרי,
 77 פוסטיטראומה,
 81 פוסטיפדגוגיה,
 80 פוסטיציונות,
 60 פוסטמודרניזם,
 116, 107, 79, פוסטמודרניות,
 49, 45, 28, 26, פוסטמן, ניל,
 219, 193, 183, 166, 105
 292, 288
 289 פופ, דניס,
 101 פופר, קרל,
 117, 112, 107, פוקו, מישל,
 265, 121, 118
 257, 256, 162, 91, פיאו'ה, ואן,
 275, 274, 262, 261
 116, 62, ר"ס, פייטרס,
 132, 62, פילוסופיה אנליטית,
 155, 30, פינק, דניאל,
 153, 48, 45, פירון, שי,
 329 פירסיג, רוברט,
 37 פלומין, רוברט,
 314, 313, פלסטינים,
 166 פניקס, פיליפ,

תפסת הביצועים של ההכנה,	שאלה פורייה, 201-205, 353
284	354
תרבות גבוהה, 26, 113	שאלות גדולות, 277, 278, 280,
תרבות נזילה, 79, 113	281, 283, 285, 349, 354,
תרגול, 137	355
תרמוסטט, 49	שאלות דוחקות, 350-353
תשוקה להבין, 264, 280	שאלות יצירתיות, 349-355
	שאלות מהותיות, 354
	שו, ברנרד, 200
	שוואה, 312
	שוואב, ג'וזף, 166
	שולמן, לי, 22, 185, 280
	שטיפת מוח, 68
	שטראסר, יוהנו, 109, 110
	שיטת החיסונים, 291
	שיטת הטעימות, 288
	שיטת המיווג, 217
	שמיר, אהוד, 320
	שנר, צבי, 358
	שפלר, ישראל, 62, 71, 92, 237,
	238, 273, 322, 334
	שרמר, מייקל, 324
	תאוריות נאיביות, 145
	תאוריית ההכוונה העצמית, 155
	תאצ'ר, מרגרט, 58
	תבנית תודעה מקובעת, 156
	תבנית תודעה מתפתחת, 156
	תובנה, 264, 275
	תודעה כוונת, 178, 179, 183
	תודעה מטולפת, 178
	תוכנית הלימודים במרכז, 160
	תוכנית לימודים, 18, 22, 26,
	50, 58, 110, 160, 280
	תוכנית לימודים סמויה, 110
	ת'ורנדייק, אדוארד, 34
	תחום משמעות, 40-42, 161,
	166-174, 282, 283
	תכונות אינטלקטואליות, 222
	תכונות קוגניטיביות, 220
	תכנים בעלי ערך, 56-59
	תלמיד מחונך, 65
	תלמיד רצוי, 77
	תמונות אטומיות, 190, 197,
	198, 201, 208, 291
	תסביך אדיפוס, 258

המאמרים הכלולים בספר זה – "מאמרים מועד ב'" – עוסקים באופן ישיר ועקיף ב"פרט אחד קטן": מטרת החינוך. מטרת החינוך היא הסוגיה החשובה ביותר בחינוך, אך היא נשכחת ומושכחת. המאמרים מחלצים אותה מהשכחה וההשכחה ודנים בהיבטים שונים שלה. המאמרים עוסקים גם בנושאים אחרים – עברו ועתידו של בית הספר, איכות ההוראה והלמידה, חינוך החשיבה ועוד – ומוגשים בסגנון רהוט ושווה לכל נפש.

אנשי חינוך, תלמידי חינוך, הורים וכל מי שמתעניין בחינוך ימצאו בספר זה מאמרים שידברו אליהם ויתניעו את מחשבת החינוך שלהם.

פרופ' יורם הרפז הוא מרצה לחינוך במכללות בית ברל ואלקאסמי. הוא היה מורה, עיתונאי, עמית בבית ספר מנדל למנהיגות חינוכית ומנהלו, ומנהל פרויקטים במכון ברנקו וייס. הוא פרסם ספרים ומאמרים העוסקים בהיבטים המרכזיים של החינוך. ספרו **כיצד לתכנן סביבה חינוכית בשישה צעדים: המדריך** ראה לאחרונה אור בהוצאת ספרית פועלים.



0 0310006503 0
דאנאקוד 31-6503
מחיר: 74 ש"ח

ס פ ר י ת פ ו ע ל י ם