

חינוך מחפש את 'המאה ה-21' הערת שוליים למאמרה של ענת זוהר

יורם הרפז

ענת זוהר חוזרת לשאלת היסוד של החינוך שניסח הרברט ספנסר לפני מאה ועשרים שנים: "מהו הידע בעל הערך הרב ביותר?" (What knowledge is of the most worth? Spencer, 1894, p. 11) – ידע שיש ללמד בבית הספר. זוהר שואלת: מהו הידע בעל הערך הרב ביותר במאה ה-21 וכיצד יש ללמד וללמוד אותו? בתשובתה לשאלה זו היא שוללת את המחלוקת בין מצדדי הידע – חסידי החינוך הליברלי, לבין מצדדי המיומנויות – חסידי הוראת החשיבה (המצמצמים אותה בטעות לסדרת מיומנויות). מכל דיון רציני על ידע וחשיבה היא מסכמת את המחלוקת, "עולה בבירור הקשר ההדוק בין חשיבה לבין ידע" (זוהר, 2016, עמ' 87); ולכן, "תאוריות למידה הרווחות כיום וממצאי המחקרים האמפיריים הרבים [...] תומכים בהוראה המשלבת קידום של ידע וחשיבה גם יחד" (שם, עמ' 88). זוהר מעדיפה את המושג "יכולות המאה ה-21" המשלב ידע ומיומנויות. לדידה, יכולות המאה ה-21 נבנות ב"למידה מעמיקה", למידה עתירת הבנה, שהתוצר שלה הוא העברה – יישום יכולות (ידע-מיומנויות) בהקשרים מגוונים. כדי להורות לשם למידה מעמיקה ועתירת הבנה, ממשיך המאמר, צריך לצמצם את היקפי התכנים הנלמדים בבית הספר, וזהו מהלך קשה ביותר (קושי שהכותבת התנסתה בו כשכינה כיושבת ראש המזכירות הפדגוגית). מאחורי כל מקצוע או תוכן בתכנית הלימודים יש 'לובי' חברתי ש'דוחף' אותו לתכנית ושומר על מקומו שם, משום שהוא סבור שהמקצוע או התוכן 'שלו' חיוני לצמיחת התקינה של התלמידים. לדעת זוהר, כפי שהמחלוקת ידע לעומת מיומנויות מחטיאה את העיקר כך גם המחלוקת הזו – תכנית לימודים רחבה לעומת תכנית לימודים מצומצמת, שכן תכנית לימודים רחבה אינה ניתנת ללמידה משמעותית – למידה שבעקבותיה התלמידים יכולים להעביר ידע מההקשר שבו הוא נלמד להקשרים חדשים. לפי זוהר, "לא ניתן יהיה לקדם את בתי הספר לקראת המאה ה-21 ללא ויתור על חלקים ניכרים מהתכנים הנלמדים כיום בבתי הספר" (שם, עמ' 100).

נוסף על צמצום תכנית הלימודים, טוענת זוהר, יש לשנות את ארגונו של התכנים הכלולים בה ואת דפוס הוראתם ולעודד למידה פעילה ובין-תחומית

שלהם – למידת חקר סביב "שאלות גדולות" חוצות תחומי ידע. בתי ספר אחדים בישראל כבר פועלים ברוח זאת. כדי שבתי ספר כאלה – מותאמי המאה ה-21 – יתפשטו ויתבססו, יש – בנוסף להוראה הממזגת ידע ומיומנויות, מצמצמת את היקף התכנים, משלבת תחומי דעת ומערבת את התלמידים בלמידה – לדאוג להכשרת מורים ולשיטות ההערכה מתאימות, לאמץ מודל שינוי יעיל ולגייס את המערכת הפוליטית להקצאת המשאבים הדרושים. נראה כי לדעת זוהר, הידע בעל הערך הרב ביותר הוא ידע המכין ילדים לאתגרים המורכבים של המאה ה-21. אני מבקש לנצל את זכות התגובה שניתנה לי כדי להעיר הערת שוליים למאמר, שעם רובו ככולו אני מסכים; ברצוני להעיר על השימוש התכוף שמאמר זה עושה בצירוף 'המאה ה-21'. ספרים, מאמרים, הרצאות ונאומים רבים בתחום החינוך מרבים להשתמש בצירוף הכובש 'המאה ה-21'. מדוע השיח של החינוך מרבה להשתמש בצירוף זה? מה הוא מקווה להשיג באמצעות 'המאה ה-21'? אנשי חינוך מניחים שהישות המכונה 'המאה ה-21' יכולה להנחות את החינוך אל הידע בעל הערך הרב ביותר ואל דפוסי הוראתו, ושם נתאר כראוי את המאה ה-21 – את ההווה ואת העתיד שלה – נוכל לחלץ מתיאור זה את הידע ואת דפוס הוראתו כדי לסייע לתלמידים בפרט ולחברה בכלל להתמודד עם האתגרים האישיים והחברתיים חסרי התקדים שהמאה הזו מציבה (ראו לדוגמה, סלומון, 2000).

הגישה הזאת לוקה במה שמכונה בפילוסופיה 'הכשל הנטורליסטי' (מושג שטבע הפילוסוף האנגלי ג' א' מור בספרו *Principia Ethica* מ-1903): ניסיון להפיק ערך מעובדה, ראוי ממצוי, ought מ-is. בהקשר של השיח החינוכי אפשר לכנות את הכשל הזה בשם 'האשליה הנטורליסטית': מחשבת שווא מנחמת שתיאור של המאה ה-21 יוליך אותנו אל החינוך הנכון – חינוך המתבקש מעצם הווייתה של המאה ה-21. על החינוך הזה, מטרותיו ואמצעיו לא ניתן יהיה להתווכח משום שהוא ינבע בהכרח ממכלול העובדות של המאה ה-21.

בספרו *Toward a theory of instruction* קבע ג'רום ברונר (Bruner, 1966) שההוראה היא פרסקריפטיבית: "מנסחת כללים כיצד להקנות ידע ומיומנויות באופן האפקטיבי ביותר" (שם, עמ' 40), ואילו התאוריה של הלמידה היא דסקריפטיבית – מתארת כיצד אנשים לומדים; לכן, הוא טען (וקלקל מהלך שאנשי חינוך מועדים בו שוב ושוב), אי-אפשר להפיק כללים להוראה מתאוריות של למידה (ראו גם הרפז, 2008, עמ' 105-123; הרפז, 2010). ברוח הטיעון של ברונר, אפשר לומר שהחינוך הוא אידאולוגי (לם, 2000), מטרותיו ואמצעיו ארוגים בנרטיב רווי ערך (פוסטמן, 1998), ולכן אי-אפשר להפיק אותו מתיאור

עובדתי וניטרלי מבחינה אידאולוגית-ערכית של המאה ה-21. כמובן יש זיקה בין החינוך לבין המציאות שבה הוא פועל, בין החינוך במאה ה-21 לעובדתיות של המאה ה-21, אך אי-אפשר להפיק אותו ממנה.

נראה כי 'הכשל הנטורליסטי' אינו רק כשל לוגי אלא גם כשל פסיכולוגי. ברוח הגותו של סארטר (1972), אפשר לכנות את המהלך הזה של חילוץ רצוי ממצוי 'הונאה עצמית' – מצב שבו אדם או מוסד חברתי מייחל לכך ש'המצב' יקבע את מהלכיו. החינוך העורג אל המאה ה-21 מבקש לנוס מהחופש שהוא נידון אליו – חופש לקבוע את מטרותיו ואמצעיו חרף כל העובדות – ולהיגזר באופן דטרמיניסטי מהעובדות; להיות כמותן – עובדה. כדי להיגזר באופן דטרמיניסטי מן המאה ה-21 החינוך צריך קודם לכוון אותה ורק אחר כך להיגזר ממנה, אך החינוך מתקשה לכוון לעצמו את המאה ה-21.

המאה ה-21 מופקת (במידה רבה) מהחינוך ולא להפך, או בהכללה: המאה ה-21 מופקת מנקודות המבט חדורות המטרות של המוסדות החברתיים השונים. במידה רבה העובדות ("אין עובדות אלא פרשנויות בלבד" כדברי ניטשה) מכוננות באמצעות נקודת המבט חדורת המטרה שבאמצעותה מתבוננים בהן (יש כנראה עובדות כלשהן טרום נקודות מבט או חוצות נקודות מבט). חקלאי, מצביא וצייר הצופים על תא שטח מכוננים אותו כתא שטח מסוים: שדה (החקלאי), שדה מערכה (המצביא), נוף (הצייר). באותו אופן, 'תא השטח' המכונה 'המאה ה-21' מכונן באמצעות הפרספקטיבות האינטרסנטיות של המוסדות החברתיים השונים ושל אנשי המקצוע שעובדים בהם. רק לאחר שהמאה ה-21 כוננה על ידי המוסדות החברתיים, היא שבה ומאלצת אותם להיערכות מתאימה.

לדוגמה, כשמערכת הביטחון מכוננת את המאה ה-21 באמצעות נקודת המבט חדורת המטרה שלה – לנצח במלחמה (במינימום אבדות) – כשדה מערכה רווי טכנולוגיה, שדה המערכה הזה שב ומאלץ אותה לנקוט פעולות מתאימות. כשמערכת הבריאות מכוננת את המאה ה-21 באמצעות נקודת המבט חדורת המטרה שלה – לרפא מחלות (ולמנוע אותן) – כמחסור במיטות, כעמידות גוברת של חיידיקים לאנטיביוטיקה וכדומה, המצב הזה שב ומאלץ אותה להיערך בהתאם. כשהמערכת הכלכלית מכוננת את המאה ה-21 באמצעות נקודת המבט חדורת המטרה שלה – הגדלת הצמיחה (וצמצום פערים) – כצמיחה מתונה, כפערים מתרחבים וכדומה, התיאור הזה שב וכופה עליה מדיניות הולמת.

לכל מוסד חברתי יש 'המאה ה-21' שלו. רק לחינוך אין, ולכן הוא מדבר עליה הרבה ובערגה (נכון, גם המאה ה-21 של המוסדות החברתיים האחרים אינה

תמיד ברורה ומוסכמת). מדוע לחינוך אין המאה ה-21 שלו? מדוע הוא מצפה שהמאה ה-21 תכונן אותו, אך מתקשה לכונן אותה לעצמו (כדי שתוכנן אותו)? נראה כי לחינוך אין המאה ה-21 שלו משום שאין לו נקודת מבט אחת חדורת מטרה אחת לכונן באמצעותה מאה 21 אחת. לחינוך יש שלוש נקודות מבט שונות לפחות החדורות שלוש מטרות שונות לפחות (ראו להלן), ולכן לחינוך יש שלוש 'מאות 21'. ולא רק שלחינוך אין המאה ה-21 המוסכמת, הוא זקוק למאה כזו יותר מהמוסדות החברתיים האחרים, שכן מהותו היא להכין צעירים אליה, ולכן הוא חייב בתמונת עתיד מוסכמת. ויותר מכך, דפוסי הפעולה של החינוך, שאמור להכין צעירים לעתיד – למאה ה-21 – נטועים במאה ה-19. הנה עוד שתי סיבות לדבר הרבה ובערגה על המאה ה-21.

אבל גם אם נהיה רֵאליסטים, כמו אותם אנשי חינוך המרבים לדבר על המאה ה-21, ונניח שניתן לתאר את המאה ה-21 מנקודת מבט כללית, אובייקטיבית ("אובייקטיביות", כתב ארנסט פון-גלזרספלד, "היא האשליה שניתן לבצע תצפית ללא תצפיתן"), משותפת לכל המוסדות החברתיים ולכל אנשי המקצוע והאנשים בכלל, האם תיאור כזה לא יוכל להנחות את החינוך אל מטרותיו ואמצעיו ולכונן אותו כ'החינוך של המאה ה-21'?

בספרו *Teaching as conserving activity* הציע ניל פוסטמן (Postman, 1979) לחינוך לפעול בחברה ובתרבות כמו תרמוסטט בדוד חשמל – לקרר ולחמם את המים (מגמות חברתיות-תרבותיות) בהתאם לצורך. בכל פעם שמגמה חברתית-תרבותית מתחממת יתר על המידה (למשל, צרכנות או זכויות הפרט) על החינוך לדאוג לקירור באמצעות חינוך למושגים ולערכים מאזנים, ובכל פעם שמגמה חברתית-תרבותית מתקררת יתר על המידה (למשל, קריאת ספרים או סולידריות חברתית) על החינוך לדאוג לחימומה. החינוך צריך להיות חתרני-שמרני – לפעול לשימורן של מגמות חברתיות-תרבותיות בעלות ערך שהחברה נוטה לזנוח או לדכא בזמן נתון. לפי מודל התרמוסטט של פוסטמן, החינוך אינו צריך ללכת עם המאה ה-21 אלא נגדה. כך גם חשבו וחושבים אנשי חינוך אחרים בעלי אוריינטציה שמרנית, לא כל שכן רדיקלית. מכאן, שגם אם החינוך ישיג תיאור מוסכם של המאה ה-21, התיאור הזה (כפי שמלמד הכשל הנטורליסטי) לא יחייב אותו להיערכות מסוימת. אילו לחינוך הייתה נקודת מבט אחת חדורת מטרה אחת (כמו שיש למוסדות חברתיים אחרים – אולי לא לכולם), תיאור 'המאה ה-21' שהיה מכונן על ידה היה מחייב אותו להיערכות מסוימת, אך לחינוך יש שלוש נקודות מבט לפחות חדורות שלוש מטרות ולפיכך יש לו לפחות שלוש 'מאות 21'.

למעשה, לא כל השיח החינוכי מדבר הרבה ובערגה על המאה ה-21, אלא בעיקר שיח חינוכי אחד הנדמה לעתים לשיח החינוכי כולו. לשיח החינוכי הזה יש עוצמה רבה, ולעתים הוא משכיח מאתנו את השיחים החינוכיים האחרים שבהם למאה ה-21 יש מעמד אחר, שולי יותר מבחינת הטיעון ומפוקפק יותר מבחינה ערכית.

בעקבות הוגי חינוך אחדים (אדר, 1963; Kohlberg, 1964; Egan, 1997; Schubert, 1986; Scheffler, 1964/1989; Meier, 1972) אפשר לחלק את השיח החינוכי לשלושה שיחים חינוכיים סותרים (לם, 1973; הרפז 2013) או משלימים (Fenstermacher & Soltis, 1986): השיח החברתי-כלכלי, השיח התרבותי והשיח היחידאי, או במונחי הידועים של לם (1973): חינוך כסוציאליזציה, חינוך כאקולטורציה וחינוך כאינדיבידואציה (להוגים האחרים יש מונחים אחרים דומים לאלה של לם). לכל שיח חינוכי כזה יש נקודת מבט חדורת מטרה משלו. כל שיח כזה מכונן את המאה ה-21 שלו. בכל שיח יש למאה ה-21 מעמד לוגי ומוסרי שונה.

בשיח החינוכי-חברתי-כלכלי יש למאה ה-21 מעמד לוגי ומוסרי קריטי, שכן כל תכליתו היא להכין את תלמידיו לחברה שבה הם עתידים לחיות ולעבוד. מנקודת המבט חדורת המטרה של השיח הזה, מטרת החינוך היא להקנות לתלמידים כלים חינוכיים להשתלבותם בסדר החברתי-כלכלי של המאה ה-21. השיח הזה מכונן את המאה ה-21 בעיקר כאתר עבודה גלובלי וטכנולוגי עתיר כוחנות והמצאה. המאה ה-21 היא שוק עולמי שבו יחידים, חברות, תאגידים ומדינות מתחרים על 'נישה' השבה ומאלצת את החינוך לצייד את תלמידיו ב'מיומנויות המאה ה-21', ב'כישורי המאה ה-21', ב'יכולות המאה ה-21' וכדומה, כדי שיוכלו להתחרות על הנישה הפרטית שלהם בשוק המקומי ולסייע למדינה להתחרות על הנישה שלה בשוק העולמי.

השיח החינוכי-חברתי-כלכלי מכונן או מתאר (אם להיצמד לקו מחשבה ריאליסטי) את המאה ה-21 כמאה חסרת יציבות ומפחידה. יחידים, חברות, תאגידים ומדינות מאוימים תדיר על ידי הגלובליזציה המחלישה את המדינות ואת יכולתן לספק לאזרחיהן רשתות ביטחון. כיוון שהמאה ה-21 בגרסה זו נחוות היטב על ידי האזרחים-ההורים, הקריאה של החינוך להכין את ילדיהם אל המאה ה-21 נקלטת היטב. האזרחים-ההורים רוצים להבטיח לילדיהם עתיד כלכלי באמצעות החינוך – באמצעות הכלים והתעודות שהוא מספק. קברניטי המדינה המטלטלת בכלכלה הגלובלית נענים לרחשי הציבור ומאיצים בחינוך להיערך בהתאם.

אנשי החינוך באקדמיה ובשדה נענים לקריאה של המדינאים, של הכלכלנים ושל הציבור, והם ממציאים ומיישמים תכניות לימודים (מיומנויות המאה ה-21), דפוסי הוראה, שיטות הערכה, מערכות תקשוב וכולי המתאימים לאתגרי המאה ה-21. הם גם מארגנים (בעזרת חסויות) כנסי חינוך (אין עיר ראויה לשמה שאינה מתהדרת בכנס חינוך) שבהם ה'הי-לייט' הוא כוכב היי-טק המספר (בעזרת מצגת מרהיבה, לרוב באנגלית) כיצד החברה שלו כבשה את השוק או ביצעה 'אקזיט' מסחרר ומדרבן את קהל המחנכים לקחת דוגמה. כוכב היי-טק סבור, כמובן, שכל תכלית החינוך היא לספק לחברה שלו ולחברות דומות עובדים מצוידים במיומנויות המאה ה-21, וזה בסדר, אבל גם רוב הקהל שבו נוכחים אנשי חינוך סבור כך ומשתוקק ל'חינוך היי-טק'.

השיח החינוכי-חברתי-כלכלי דחק לפינה את השיחים החינוכיים האחרים וכפה עליהם את 'מצב החירום' של המאה ה-21 כפי שכוונן אותם. הואיל ולשיח החינוכי עצמו אין דיוויזיות, הוא מקבל רוח גבית חזקה מהכלכלה, מהפוליטיקה ומעולם המושגים והערכים הניאו-ליברליים של הקפיטליזם המאוחר (Jameson, 1991). גם שני השיחים החינוכיים האחרים – השיח החינוכי-תרבותי והשיח החינוכי-יחידאי – מפנימים בהדרגה את מושגיו של השיח החינוכי-חברתי-כלכלי הדומיננטי ולעתים קרובות מתבטאים ברוחו. למשל, השיח החינוכי-תרבותי מבקש לצייד את תלמידיו ב'הון תרבותי' כדי שיוכלו 'להתקדם' בשוק העבודה (ראו למשל, Hirsch, 2006), והשיח החינוכי-יחידאי מבקש לאפשר לתלמידיו למצוא ולהמציא את עצמם כיזמים יצירתיים (למשל, רובינסון, 2013; וכן הרצאותיו באתר האינטרנט: <http://www.ted.com>).

אנחנו מתקרבים אפוא לחברה חד-חינוכית, חברת השיח החינוכי-חברתי-כלכלי, אך עדיין לא הגענו לשם. במרחב החינוכי נשמעים גם קולות של שיחים אחרים, שניים, אולי יותר. (יש המציינים את השיח של הפדגוגיה הביקורתית כשיח רביעי. גם אני ביקשתי פעם לתת מעמד כזה לשיח החשיבה הביקורתית [הרפז, 1996]). לשני השיחים האלה יש מקום בולט בספרות החינוך, בהרצאות, בכנסים ובנאומים בטקסים. הם נקראים ונשמעים טוב, אך בשטח, בבתי הספר, יש להם נציגות חלושה. (ייתכן, אם להיות קונספירטיביים לרגע, שכל תכליתם היא 'להלבין' את השיח החינוכי-חברתי-כלכלי באמצעות רטוריקה פדגוגית צחה [הרפז, 2006]).

אך מצעד הניצחון של השיח החינוכי-חברתי-כלכלי אינו נתקל רק בשני שיחי חינוך מתנגדים, חלושים ככל שיהיו, אלא גם באתגר שעדיין אין הוא יודע כיצד

להתמודד אתו: בית הספר. בית הספר הרגיל, המוכר לכולנו, הוא בעיקר תוצר של השיח החינוכי-חברתי-כלכלי. במשך דורות בית הספר 'החרושת' סיפק כלים לעובדי הכלכלה החרושתית והכין אותם לעבודה שגרתית על פס היצור (הוא גם לימד אותם לציית ולחיות חיים חסרי משמעות). אך בעידן הכלכלה הפוסט-חרושתית, כלכלת הידע, בית הספר אינו 'מספק את הסחורה', ואין הוא יודע כיצד להיערך לחברה ולכלכלה של המאה ה-21. דומה כי המאה שהוא כונן (או תיאר) אינה מספקת לו מושג ברור על בית ספר של המאה ה-21.

מנקודת המבט חדורת המטרה של השיח החינוכי-תרבותי יש למאה ה-21 מעמד לוגי ומוסרי שונה מזה שיש לה בשיח החינוכי-חברתי. השיח החינוכי-תרבותי אינו מפיך את מטרתו ואת אמצעיו ממצבה החברתי-כלכלי של המאה ה-21, אלא מהווה רחבה ועמוקה יותר החורגת מגבולותיה של מאה כזו או אחרת – מהתרבות. למושג תרבות יש בשיח החינוכי הזה מעמד לוגי ומוסרי דומה לזה שיש לחברה ולכלכלה בשיח הקודם, הואיל והתרבות היא המקור שממנו מופק החינוך.

בשיח החינוכי-תרבותי התרבות היא מכלול האמנות והערכים המכוננים את התרבות המועדפת. מטרת החינוך היא לעצב את רוחם של התלמידים ברוח האמנות והערכים האלה ולהביא להפנמתם. מנקודת מבט חדורת מטרה זו, המאה ה-21 היא 'תא שטח' שבו יש ליישם חינוך שמוצאו בתרבות רבת-מאות, אבל 'תא השטח' הזה עוין מאוד לתרבות ולחינוך המופק ממנה.

מנקודת מבטו חדורת המטרה של השיח החינוכי-תרבותי כל מאה מצטיירת כמאה של חוסר תרבות (נבערות, יצריות, גולמיות), וכך גם המאה ה-21 שצעיריה זקוקים לתרבות. אך המאה ה-21 מציבה לשיח החינוכי-תרבותי אתגר חסר תקדים; המאה ה-21 מפרקת את הקטגוריה המרכזית של השיח זה, היא מפרקת את התרבות; הפילוסופיה והמציאות הפוסט-מודרניות ערערו את התרבות – כמושג וכישות – עד היסוד.

בהקשר של השיח החינוכי-תרבותי התרבות היא 'תרבות גבוהה' (תרבות פרפקציוניסטית, קוסמופוליטית והומניסטית [אלוני, 2013]), המבקשת לתרבת את ההמונים ולעדן את טבעם הגולמי באמצעות הפגשתם עם האמתי, הטוב והיפה. אך שני דורות של הגות ומצבים פוסט-מודרניים הרסו את ההיררכיה שבין 'תרבות גבוהה' ל'תרבות נמוכה' ואת הלגיטימיות שלה וערערו את התקפות של האמתי, הטוב והיפה (אבירם, 1999).

שתי מלחמות עולם ושואה אחת, מעשה ידיה של אירופה, מעוז התרבות הגבוהה, המודרנית (באומן, 2013), פגעו נואשות ביוקרה של התרבות הגבוהה.

כיום הצירוף 'תרבות גבוהה' מעורר יותר חשד (אם לא סלידה) מאשר ערגה. הקפיטליזם קיצץ את האוטונומיה של התרבות, את הקריטריונים הייחודיים לשיפוט של מה נחשב לתרבותי והפך אותה לסחורה, ל'חרושת תרבות' (אדורנו, 1993; אדורנו והורקהיימר, 1993). הרייטינג (בורדייה, 1999), הקריטריון העליון, אם לא היחיד, לשיפוט תוצרים תרבותיים, מפרק בהדרגה את החומות האחרונות של התרבות הגבוהה. הסנטימנט הדמוקרטי השוויוני מחלחל לשדה התרבות ודורש הכרה בערכן של כל התרבויות בדמות האיידאולוגיה הרב-תרבותית (יונה ושנהב, 2005). הגלובליזציה מערבבת תרבויות וממיסה כל הומוגניות תרבותית (או משליטה תרבות המונים אמריקנית).

מנקודת המבט חדורת המטרה של השיח החינוכי-תרבותי המאה ה-21 מסוכנת מאין כמותה. השיח החינוכי-תרבותי מכונן את המאה ה-21 כמאה לא-תרבותית הזקוקה לחינוך מתרבת, אך הכלי שלה, התרבות או התרבות הגבוהה, מפורק על ידי המצב הפוסט-מודרני ועל ידי התרבות שלו – ההגות, הספרות והאמנות הפוסט-מודרניות. חסידי השיח החינוכי-תרבותי חשים בכך ומקווים להציל את התרבות באמצעות החינוך, עוד יותר מכפי שהם מקווים להציל את החינוך באמצעות התרבות. ייתכן שבאקלים הרלטיביסטי השורר כיום הקריטריון היחיד ששרד להגדרתה של התרבות גבוהה הוא 'תרבות הנלמדת בבית הספר'. כמו החברה לשיח החינוכי-חברתי והתרבות לשיח החינוכי-תרבותי, כך היחיד לשיח החינוכי-יחידאי. היחיד הוא המקור שממנו מופקת מטרת החינוך. לפי השיח הזה מטרת החינוך היא לאפשר ליחיד להיות יחידאי, למצוא ולהמציא את אישיותו החד-פעמית ("כאן קבור אינדיבידואל" כתוב על מצבתו של קירקגור, אחד ממקורות ההשראה של הזרם הזה). מנקודת מבטו חדורת המטרה של השיח החינוכי-יחידאי, המאה ה-21 היא מאה עתירת סיכון וסיכוי. היא מפרקת את המושג המכונן של השיח הזה ('היחיד'), מצד אחד, ופותחת לו אפשרויות חדשות, מצד שני.

השיח החינוכי-יחידאי הוא שיח צעיר יחסית. הוא נוכח בשדה החינוך מאז המאה ה-20. מבחינה היסטורית-הגותית הוא מתחיל בספרו של רוסו אמיל, או על החינוך, 1762, אך על רוסו יכול היה לומר דיוויד יום – שאירח את רוסו הנמלט לזמן קצר – את מה שאמר על ספרו שלו: "ספרי נפל ממכונת הדפוס כוולד מת". כלומר, מבחינה פדגוגית ספרו של רוסו הגיע מוקדם מדי וזכה להשפעה ניכרת 250 שנים לאחר 'נפילתו'. המאה ה-20 עשתה לשיח החינוכי-יחידאי חיים קלים. מטרתו הייתה לבסס את היחידאות של היחיד, את האוטונומיה ואת האותנטיות שלו, מטרה שנתמכה ברוח הזמן ובמובהק בפילוסופיה ובפסיכולוגיה

האקזיסטנציאליסטית-הומניסטית. השיח הזה היה רדיקלי ואופנתי ואתגר כראוי את שני השיחים החינוכיים הוותיקים.

אך מנקודת המבט של השיח החינוכי-יחידאי המאה ה-21 היא קשה ומאתגרת; השיח הזה נכנס אליה חבול ומבולבל. ההגות הפוסט-מודרנית פיתחה ושכללה את התובנה המכוננת של הסוציולוגיה שלפיה החברה קודמת ליחיד והודיעה בנוסחים שונים על 'מות הסובייקט'. הסובייקט אינו נבנה מתוך הווייתו האוטונומית והאותנטית; הסובייקט, כולל הרגשות האינטימיים ביותר שלו (למשל, אילוז, 2013), הוא תוצר של הבניות חברתיות ותרבותיות. אם זהו מצבו הקיומי של היחיד, מצב הפוך כמעט לזה שתואר בפילוסופיה האקזיסטנציאליסטית שנתנה תוכן והשראה לשיח הזה במאה הקודמת, הרי שהמושג האטומיסטי-קרטזיאני של 'היחיד' כהוויה מובחנת המבעבעת מתוך עצמה הוא בדיה, ולמאמץ החינוכי לבסס הוויה בדויה זו אין תוחלת.

עם זאת, דווקא הסוציולוגיה (בגרסתה הפילוסופית) שהרסה את הסובייקט הציעה לו גם (בגרסתה הסוציולוגית) אופק חדש. בעידן 'המודרניות הנזילה', כפי שמכנה באומן (2007) את הזמן הפוסט-מודרני, היחיד הפך ל'נוזלי' כיוון שמסגרות חברתיות אינן יכולות עוד למצק אותו, ולכן היחידאות הפכה ל'פרויקט': "אינדיבידואליזציה" מושתתת על המרת 'זהות' אנושית מנתונה ל'משימה', ועל הטלת האחריות לביצוע המשימה הזאת ולתוצאות ביצועה (וגם לתוצאות הלוואי שלה) על השחקנים" (שם, עמ' 27). ייתכן שבמאה ה-21 'הנזילה', מאה שבה הזהות האישית אינה נתונה אלא מומצאת שוב ושוב. נפתחות לשיח החינוכי-יחידאי אפשרויות חדשות שבהן הוא ילמד תלמידים לעשות 'פרויקט', כלומר להמציא את עצמם.

כשהשיח החינוכי-יחידאי מעז להישיר מבט אל המאה ה-21 הוא מגלה שיש לו שם עוד אויב מתוחכם: 'הקפיטליזם המאוחר'. הקפיטליזם של ימינו מייצר אינדיבידואלים בקצב מואץ. אז מי צריך את החינוך? אבל הקפיטליזם יוצר אינדיבידואלים כלקוחות. המאה ה-21 היא מאה של צרכנים בודדים הניצבים מול סחורות. החירות שלהם היא חירות לצרוך. היחידים נטולי יחידאות אמיתית, כיוון שכולם צרכנים המשתוקקים לאותם מותגים. השיח החינוכי-יחידאי יצטרך אפוא להתמודד עם אשליית האינדיבידואליות הקפיטליסטית ולנסות להטעין את היחידאות בתכנים אמתיים. זהו מהלך קשה בעידן שבו יסודותיה של היחידאות (אוטונומיה ואותנטיות) פורקו כמעט לחלוטין.

מבחינת השיח החינוכי-יחידאי למאה ה-21 מסרים סותרים: מאה המחסלת את היחיד ומציגה אותו כתוצר של הבניות חברתיות-תרבותיות חיצוניות, מצד

אחד, ומאה המציעה ליחיד פרויקט מרגש, לסייע לו לבנות את עצמו (מה שהוא נאלץ לעשות ממילא) בעידן שבו הבניות חברתיות ותרבותיות הפכו נזילות וצריך ליצור את היחיד מבפנים, מצד שני. אמנם השיח היחידאי איבד את החינויות שאפיינה אותו במאה הקודמת, אך אפשר וצריך להחיותו (Ruti, 2013).

לסיכום, החינוך אינו יכול להעלות בדמיונו מאה 21 אחת מוסכמת שתנחה אותו אל החינוך של המאה ה-21, משום שיש לו שלוש נקודות מבט (לפחות) החדורות שלוש מטרות שונות ובאמצעותן הוא מכונן או מתאר את המציאות, קרי את המאה ה-21.

השיח החינוכי הדומיננטי – החברתי-כלכלי – חייב לכוון לעצמו מאה 21, משום שממנה הוא גוזר את הווייתו. אך כשהשיח החינוכי-חברתי-כלכלי מכונן את החינוך של המאה ה-21 ומצייד את תלמידיו במיומנויות המאה ה-21, באים שני השיחים החינוכיים האחרים ומכנים אותו בשם גנאי 'הכשרה מקצועית'. הם מחנכים, ואילו הוא רק מכשיר.

שני השיחים החינוכיים (בשונה מהשיח המכשיר) מכוננים שתי מאות 21 שונות. בשיחים שלהם המאה ה-21 אינה המקור של מטרות החינוך, אלא ההקשר שבו החינוך נעשה. השיח החינוכי-תרבותי מכונן את המאה ה-21, כפי שכוון את המאות הקודמות, כמאה 'פראית' המיועדת לתרבות, אך המאה ה-21 מסרבת להתמסר לתרבות בהתאם למושגי התרבות והתרבות הגבוהה המודרניים של השיח הזה. המאה ה-21 סיבכה כמעט ללא תקנה לא רק את המושג תרבות, אלא גם את המושג יחיד המכוון את השיח החינוכי-יחידאי. שני עשורים של 'פוסט' עשו לו (כמו לתרבות) דה-קונסטרוקציה נמרצת. השיח הפידוצנטרי (הילד במרכז) איבד במאה ה-21 את רוב נכסיו.

השיחים החינוכיים, הן התרבותי הן היחידאי, אינם רואים את המאה ה-21 באופן נוקב, כפי שהיו צריכים לראות אותה ("האדם נמדד באמתות שהוא מסוגל לשאת", כתב ניטשה). הם נוטים להכחיש את האתגר העצום שהמאה ה-21 מציבה לעצם קיומם. כל עוד הכחשה זו נמשכת, שני השיחים החינוכיים לא יוכלו להציע חלופה ראויה לשיח חברתי-כלכלי המשתלט על השיח החינוכי כולו.

ואגב, כיצד השיב הרברט ספנסר על שאלתו הנצחית "מהו הידע בעל הערך הרב ביותר?" כאבי הדרוויניזם החברתי, ספנסר סבר שהחינוך צריך לצייד את התלמידים ואת החברה בכלים להישרדות במלחמת הקיום האישית והחברתית הצפויה להם. השיח החינוכי-חברתי-כלכלי יכול, לאחר התאמות נחוצות, לגייס גם את ספנסר לטובתו.

מקורות

- אברם, ר' (1999). לנווט בסערה: חינוך בדמוקרטיה פוסטמודרנית. תל-אביב: מסדה.
- אדורנו, ת' (1993). ביקורת התרבות והחברה. בתוך מ' מיי-דן וא' יסעור (עורכים), **אסכולת פרנקפורט: מבחר** (עמ' 141-157). בני-ברק: ספרית פועלים.
- אדורנו, ת' והורקהיימר, מ' (1993). תעשיית התרבות: נאורות כהונאת ההמונים. בתוך מ' מיי-דן וא' ויסעור (עורכים), **אסכולת פרנקפורט: מבחר** (עמ' 158-198). בני-ברק: ספרית פועלים.
- אדר, צ' (1963). **החינוך מהו? ירושלים: מאגנס.**
- אילו, א' (2013). **מדוע אהבה כואבת. ירושלים: כתר.**
- אלוני, נ' (2013). **חינוך טוב: לקראת חיים של משמעות, הגינות והגשמה עצמית.** תל-אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.
- באומן, ז' (2007). **מודרניות נזילה. ירושלים: מאגנס.**
- באומן, ז' (2013). **מודרניות ושואה. תל-אביב: רסלינג.**
- בורדייה, פ' (1999). **על הטלוויזיה. תל-אביב: בבל.**
- הרפז, י' (1996). **חינוך לחשיבה ביקורתית – לקראת 'הדפוס הרביעי'.** בתוך י' הרפז (עורך), **חינוך לחשיבה ביקורתית** (עמ' 207-234). ירושלים: מאגנס.
- הרפז, י' (2006). **הזקן והים. פנים, 36, 10-17.**
- הרפז, י' (2008). **המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת חשיבה.** בני-ברק: ספרית פועלים.
- הרפז, י' (2010). **הוראה ולמידה: אנליזה של יחסים. הלכה ומעשה בתכנון לימודים, 21, 233-246.**
- הרפז, י' (2013). **הבוגרים הרצויים: לקראת הגדרה מחודשת. הד החינוך, פז(4), 32-37.**
- זוהר, ע' (2016). **ידע, מידע וכישורי חשיבה בבית הספר של המאה ה-21.** בתוך ש' בק (עורך), **מידע, ידע ודעת: הדנ"א של החינוך** (עמ' 85-113). תל-אביב: מכון מופ"ת.
- יונה, י' ושנהב, י' (2005). **רב-תרבותיות מהי? על הפוליטיקה של השונות בישראל.** תל-אביב: בבל.
- לם, צ' (1973). **ההגינות הסותרים בהוראה. בני-ברק: ספרית פועלים.**
- לם, צ' (2000). **האידיאולוגיות ומחשבת החינוך. בתוך י' הרפז (עורך), לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות** (עמ' 217-254). בני ברק: ספרית פועלים.
- סארטר, ז'פ' (1972). **הונאה עצמית. בתוך מ' ברינקר (עורך), ז'אן פול סארטר: מבחר כתבים** (עמ' 68-94). בני-ברק: ספרית פועלים.
- סלומון, ג' (2000). **טכנולוגיה וחינוך בעידן המידע. חיפה: אוניברסיטת חיפה.**
- פוסטמן, נ' (1998). **קץ החינוך: הגדרה מחודשת למטרות בית הספר.** בני-ברק: ספרית פועלים.
- רובינסון, ק' (2013). **לצאת מהקווים: סודות החשיבה היצרנית. ירושלים: כתר.**

- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Egan, K. (1997). *The educated mind: How cognitive tools shape our understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Fenstermacher, G., & Soltis, J. (1986). *Approaches to teaching*. New York: Teachers College Press.
- Hirsch, E. D. (2006). *The knowledge deficit: Closing the shocking education gap for American children*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Jameson, F. (1991). *Postmodernism, or, The cultural logic of late capitalism*. Durham, NC: Duke University Press.
- Kohlberg, L., & Mayer, R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard Educational Review*, 42(4), 449–496.
- Postman, N. (1979). *Teaching as a conserving activity*. New York: Delacorte Press.
- Ruti, M. (2013). *The call for character: Living a life worth living*. New York: Columbia University Press.
- Scheffler, I. (1964/1989). Philosophical models of teaching. In I. Scheffler (Ed.), *Reason and teaching* (pp. 67–81). London: Routledge & Kegan Paul.
- Schubert H. W. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm and possibility*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Spencer, H. (1894). *Education: Intellectual, moral, and individual*. London: C. W. Bardeen, Publishers.