

כיצד חושבים ועושים חינוך

יורם הרפז¹

“הפדגוגיה לעולם אינה תמימה. זהו מדיום הנושא את המסר שלו.”

ג'רום ברונר

מלכוד 21

בית הספר המודרני התגבש והתפשט בעולם במאה ה-19 בעקבות שני תהליכים היסטוריים קשורים – התגבשות מדינת הלאום והמהפכה התעשייתית (גלנר, 1994; Olson, 2003). מטרותיו העיקריות היו לפתח בתודעתם של התלמידים זהות לאומית חזקה (במשטרים פשיסטיים – זהות שתשתלט על כל הזויות האחרות), ולהכין אותם לעבודה ממושמת וחד-גונית בבתי החרושת. מאז המחצית השנייה של המאה ה-20 שתי המטרות הללו, שכוננו את בית הספר המודרני, איבדו בהדרגה את תוקפן. החינוך הלאומי הצליח והתייתר באופן חלקי – זהות לאומית, לעתים בעוצמה הרסנית, הוטמעה בתודעתם של רוב אזרחי המדינות – והתעשייה החרושתית התחלפה בכלכלת הידע. לדעת רבים, האתגר החינוכי כיום, במאה ה-21, הוא לפתח זהות גלובלית או קוסמופוליטית (לצד הזהות הלאומית, ולא במקומה) (Jacobs, 2014; Nussbaum, 2008), שבלעדיה האנושות לא תוכל להתמודד עם האתגרים הקיומיים המאיימים עליה – משבר האקלים, מגיפות עולמיות, תפוצת הנשק הגרעיני ושילוב עתיר סכנות של ביו-טק ואינפור-טק (הררי, 2018) – ולהכין עובדים לעולם עבודה עתיר ידע והמצאה המשתנה ללא הרף (Bellanca & Brandt, 2010; Wagner, 2008), ואף לעולם עבודה שבו העבודה אוזלת עקב מיקור חוץ ומיכון (וייט, 2001; שטראסר, 2004). על רקע זה בית הספר נתפס כיום כמוסד בלתי פונקציונלי, ולא רק על ידי הוגי וחוקרי חינוך, אלא גם על ידי הציבור הרחב. ביקורת מהותית על בית הספר, שהייתה עד לפני עשורים אחדים נחלתם של הוגי חינוך וחוקרי חינוך “רדיקליים” או “ביקורתיים” באקדמיה, התפשטה ונהפכה למוסכמה רווחת (ולעתים בלתי ביקורתית). התוצאה היא יזמות חינוכית חסרת תקדים. יזמים רבים, מתחום החינוך ומתחומים אחרים, בארץ ובעולם, מתכנסים במסגרות

ארגוניות שונות – משרדי חינוך, ארגונים למטרות רווח ושלא למטרות רווח – או מחוץ להן, ומנסים "להמציא את החינוך מחדש". רוח יזמית חזקה במיוחד נושבת במרחבי החינוך שלנו. אכן, מבחינת הרוח היזמית, מדינת ישראל נהפכה ל"אומת סטארט-אפ חינוכית", אך מבחינת התוצרים היא לא המציאה עדיין חינוך ראוי לאקזיט. יזמי החינוך במקומותינו, כמו במקומות אחרים, אינם מצליחים לחולל שינוי מבני ב"בית הספר החרושת" (Fiske, 1991) – ב"סדיריות" שלו (Sarason, 1996) או ב"מבנה התחבירי" שלו (Tyack & Cuban, 1995) – זה שהונחל לאנושות במאה ה-19 הלאומית והתעשייתית. תוצרי היזמות החינוכית המקומית הם לרוב מקריים וחלקיים ובעלי אופי "טרנדי". אופנות חינוכיות, המגיעות לרוב מארצות הברית – חינוך מבוסס פרויקטים (PBL), מיינדפולנס, כיתות הפוכות, מיומנויות המאה ה-21, מרחבי למידה עתידיים, חללי מייקרים (Makers Spaces), חדרי בריחה, משחוק (Gamification), למידה חברתית-רגשית (SEL), פדגוגיה מוטת עתיד (פמ"ע), ועוד – מאומצות על ידי בתי ספר לפרק זמן קצר וממתגות אותם לפרק זמן קצר כ"בתי ספר חדשניים" או כ"בתי ספר של המאה ה-21".

יזמי החינוך שלנו נדבקו לא רק ברוחה הסטארטאפיסטית של האומה ושל המאה ה-21 בכללה, אלא גם באשליה שהמאה ה-21 צופנת ומצפינה הנחיות ל"חינוך של המאה ה-21", וכל שעליהם לעשות הוא לחשוף ולפענח אותן. יזמי החינוך שלנו, כמו יזמי חינוך במקומות אחרים, שבויים ב"מלכוד ה-21", בתפיסה שהחינוך של המאה ה-21 צפוי להגות, מובהק וברור לכל, מתיאור מדויק וחסר פניות של המאה ה-21, ולכפות עצמו על אנשי החינוך והציבור. אך "המאה ה-21" היא מושג פיקטיבי המפיק מתוכו את מה שהושם בו מלכתחילה. אנשי החינוך והציבור צפויים למצוא במאה ה-21 את מה שהכניסו לתוכה, את עצמם.

החוברת מתווה מדיניות מו"פ לפדגוגיה מוטת עתיד (2016) והחוברת פדגוגיה מוטת עתיד 2: מגמות, עקרונות, השלכות ויישומים (2018) של אגף מו"פ, ניסויים ויזמות במשרד החינוך, והמצגת "מערכת החינוך 2030" (ינואר 2019) של אגף בכיר לתכנון ואסטרטגיה במשרד החינוך, מפגינות את המלכוד הזה. החוברות סוקרות "מגמות" המתהוות במאה ה-21 והמצגת מתארת "תמונות מצב" של המאה ה-21, ושלושתן מפיקות מהמגמות ומתמונות המצב הללו את קווי המתאר של החינוך במאה ה-21. החוברות והמצגת מגישות אפוא לקוראים ולצופים את החינוך של המאה ה-21 – חינוך הנובע בהכרח מתיאור נאמן של המאה ה-21, חינוך על בסיס ראיות

(Evidence-Based Education) — על מגש של דפוס חשיבה כושל (הרפז, הארץ, 2020, 20 במארס).

אנשי חינוך רבים, במיוחד מוטי העתיד שבהם, שבויים בכשל חשיבה נפוץ המכונה "הכשל הנטורליסטי" (Moore, 2004), כשל המתבטא בניסיון להפיק את "הראוי" מ"המצוי", או במקרה זה — את החינוך של המאה ה-21 מהמאה ה-21. במושגיו של ג'רום ברונר (Bruner, 1966), המושג "המאה ה-21" הוא דסקריפטיבי, קרי, אומר "מה יש", והמושג "חינוך" הוא פרסקרפטיבי, קרי, אומר "מה ראוי להיות" או "מה יש לעשות"; את "מה ראוי להיות" ואת "מה יש לעשות" לא ניתן להפיק מ"מה יש".

אפשר, למשל, לתאר מגמה או תמונת מצב לפיה המאה ה-21 היא — ותהיה עוד יותר בעתיד — מאה עתירת כלים דיגיטליים, אך מהי המשמעות החינוכית של מגמה או תמונת מצב זו? איזה הנחיה ערכית-מעשית היא נותנת לאנשי החינוך: האם עליהם לצייד את בתי הספר בכלים דיגיטליים כדי לסגל את התלמידים למאה הדיגיטלית, או להפך — להכריז על בתי הספר כאזורים סטריליים לכלים דיגיטליים (כפי שעשו כבר בתי ספר במקומות שונים בעולם) כדי ללמד תלמידים להעמיק בספר (מודפס) ובשיחה ולאפשר להם "רווחה דיגיטלית"?

ולא רק שלא ניתן להפיק את הראוי מהמצוי, כלומר, את החינוך או מטרות החינוך מהמאה ה-21, אלא שבמידה רבה המצב הוא הפוך: בהקשר החינוכי (ואולי אף בכל הקשר אחר) "המצוי", המאה ה-21, מופק מ"הראוי" — ממטרות החינוך. בני אדם רואים את המציאות מבעד למטרותיהם. אנשים המתעניינים בחינוך מתארים את המאה ה-21, במודע או שלא במודע, מנקודת המבט של מטרות החינוך המקובלות עליהם. למשל, אנשים הסבורים שמטרת החינוך היא לסייע לתלמידי בית הספר להסתגל בבגרותם לעולם העבודה ולהצליח בו, מתארים את המאה ה-21 מנקודת המבט של שוק העבודה — שוק עבודה תזזיתי, חדשני, עתיר בינות מלאכותיות, ללא עבודה, וכדומה. הצרוף "המאה ה-21" הוא אפוא צרוף מתעתע — כל אדם יכול לפרשו כרצונו, בהתאם למטרותיו; המאה ה-21 היא בעיני המתבונן או המחנך (הרפז, 2016).

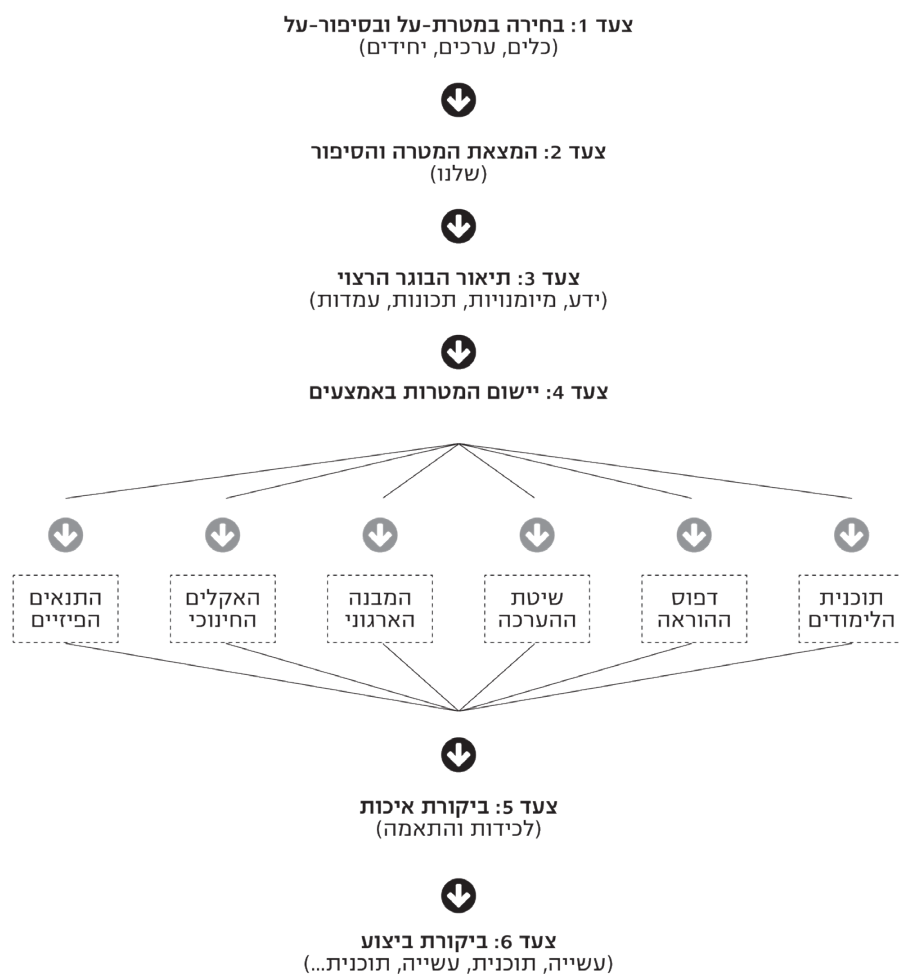
אנשי חינוך רבים ורוב הציבור מתארים את המאה ה-21 מנקודת המבט של הסתגלות לשוק העבודה משום שהם שבויים בכשל חשיבה נוסף; נקרא לו "הכשל הקפיטליסטי". "הקפיטליזם המאוחר" (Jameson, 1991) שתל בתודעה הכללית או בשיח, את הערכים התועלתניים שלו. גם החינוך (כמו המדינאות, התקשורת, האמנות, המדע, הספורט, היחסים עם הזולת, היחסים

עם "עצמי" עבר השתלה כזו והוא חושב את עצמו במונחים תועלתניים (מהם, למשל, "קורות חיים" אם לא ערך השוק שלי, אני כ"הון אנושי"). מנקודת מבט זו, מטרת החינוך היא ציוד התלמידים בכלים, או כנהוג ב"מיומנויות המאה ה-21" — להכין אותם להסתגלות לשוק העבודה ולבניית קריירה מקצועית. הכשל הקפיטליסטי מטה אפוא לחשוב שיש רק חינוך אחד, חינוך שמטרתו להקנות לתלמידים כלים להשתלבות בשוק העבודה. אך לחינוך יש מטרות נוספות המכוננות חינוכים אחרים. אלה המצדדים בהם רואים מאה 21 אחרת, מאה המתנגדת לקפיטליזם "הברוטלי" ולדמות "האדם המחונך" שלו ("האדם המצליחן") ומציעה לו חלופות (הרפז, 2019א).

בקיצור, חשיבה ועשייה בחינוך אינן מתחילות בתיאור המציאות, אלא בהגדרה של מטרות החינוך ועיגוןן באידאולוגיה (לם, 2000; 2002) או בנרטיב (פוסטמן, 1998). אומנם "המצוי" ו"הראוי" אינם ממלכות נפרדות לחלוטין. יש ביניהם זיקות שונות (Harris, 2010), אך החינוך הוא קודם כל ממלכת הראוי; הוא מתחיל בתפיסה של "החיים הראויים" ומעבד אותה למטרות חינוך. החיים הראויים אינם נובעים מהחיים המצויים; הם "מתכתבים" איתם, אך לא מתחייבים מהם. המאה ה-21, כמו כל מציאות אחרת, נותנת למטרות החינוך הכלליות תכנים ודגשים ייחודיים, משמעויות קונקרטריות, אך היא אינה מכוננת אותן. מטרות החינוך מכוננות על ידי אידאולוגיה או נרטיב מונחי ערכים (הרפז, 2019ב).
אז כיצד חושבים ועושים חינוך?

מהות החשיבה והעשייה בחינוך

בספרי כיצד לתכנן סביבה חינוכית בשישה צעדים: המדריך (הרפז, 2018; Harpaz, 2020) תיארתי כיצד לדעתי צריכה להתנהל חשיבה חינוכית-תכנונית — חשיבה המתכננת סביבה חינוכית חדשה או מתחדשת. במאמר זה ארחיב את החשיבה החינוכית-תכנונית לחשיבה ולעשייה בחינוך בכלל. אטען שהחשיבה החינוכית-תכנונית כפי שהוצגה בספרי מגלמת את מהותן המובהקת או הייחודית של החשיבה והעשייה בחינוך. חשיבה ועשייה בחינוך יוצאות ממטרת חינוך המעוגנת בסיפור חינוך, מבטאות ומממשות אותה באמצעי החינוך, ובוחנות ומעריכות את המהלך שנחשב ונעשה באופן רפלקטיבי, לפני ואחרי הביצוע. התרשים שלהלן מתאר את צעדיה של חשיבה ועשייה מהותיות או מובהקות בחינוך.



להלן תיאור קצר של כל צעד.

צעד 1: בחירה במטרת-על ובסיפור-על

חשיבה ועשייה בחינוך מתחילות בבחירה של מטרת-על המעוגנת בסיפור-על. סיפור-העל מעגן את מטרת-העל במערך היגדים בעל אופי אידאולוגי או נרטיבי התומך בה ומניע את המחנכים והמתחנכים לחנך ולהתחנך, ללמד וללמוד.

הוגי חינוך וחוקרי חינוך חילקו את מטרות החינוך וסיפורי החינוך הרבים לשלושה טיפוסים דומים של מטרות-על וסיפורי-על, או ל"השקפות עולם" (Kohlberg & Mayer, 1972), "גישות" (Fenstermacher & Soltis, 1986), "מודלים" (Scheffler, 1989), "עמדות" (Rorty, 1989), "רעיונות" (איגן, 2009), ועוד (הרפז, 2019). צבי לם חילק אותם לשלוש "אידאולוגיות-

על" – סוציאליזציה, אקולטורציה ואינדיווידואציה (2000א; 2002). הטיפולוגיה שלו היא, לדעתי, השיטתית והמועילה ביותר, ואף המוכרת ביותר במקומותינו.

את מושגו המרכזי של לם, אידאולוגיה, החלפתי במושג "נרטיב" או "סיפור" כדי להסיר את המטען ההיסטורי-פוליטי והלא ביקורתי הכרוך במושג אידאולוגיה, ולשלוש אידאולוגיות-העל שלו – סוציאליזציה, אקולטורציה ואינדיווידואציה – קראתי "סיפור-על כלים", "סיפור-על ערכים" ו"סיפור-על יחידים" כדי להתמקד בייעודן.

על פי סיפור-העל הראשון, סוציאליזציה או סיפור-על כלים, מטרת-העל של החינוך היא לצייד את התלמידים בכלים – ידע, מיומנויות, הרגלים ודפוסי התנהגות – שיאפשרו להם להסתגל לחברה ולעבודה. מטרת-על זו מעוגנת בסיפור-על המתרכז בתהליכים המתהווים בחברה ובעבודה, תהליכים שישלטו בעשור הבא או בעשורים הבאים כאשר התלמידים יגיעו לבגרות (למשל, אגף מו"פ, 2016; 2018; הררי, 2018; סלומון, 2000; Reigeluth & Karnopp, 2013). אגב, שיח הסוציאליזציה הרווח בימינו ממוקד בחברת העתיד ולכן נדמה כי הוא "חדשני", "פורץ דרך", "תואם המאה ה-21", וכדומה, אך במהותו הוא שמרני – מבקש לסגל את הצעירים לחברה שבה הם עתידים לחיות ולעבוד.

על פי סיפור-העל השני, אקולטורציה או סיפור-על ערכים, מטרת-העל של החינוך היא לעצב את רוחם ואופיים של התלמידים, או להשפיע עליהם, לאורם של האמיתות והערכים המכוננים את התרבות המועדפת. מטרת-על זו מעוגנת בסיפור-על המתרכז באמיתות ובערכים המגולמים ב"טקסטים קנוניים", "ספרים גדולים", או "יצירות מופת". ערכים שהופנמו נהפכים לתכונות ולעמדות – לרוח ולאופי (למשל, אלוני, 2013; תדמור, 2007; Gardner, 2011).

על פי סיפור-העל השלישי, אינדיווידואציה או סיפור-על יחידים, מטרת-העל של החינוך היא לאפשר לכל תלמיד למצוא ולהמציא את עצמו, לחיות חיים אוטונומיים (בהתאם לשיקול דעתו) ואותנטיים (בהתאם לטבעו). מטרת-על זו מעוגנת בסיפור-על המתרכז ב"מימוש עצמי" בלשונו של אייברהם מסלאו, או בחיים על פי "המקום הנכון" – "המקום שבו כישרון מתחבר לתשוקה" – בלשונו של קן רובינסון (למשל, לוי, 2002; רובינסון, 2011; Maslow, 1971; Ruti, 2014).

יש דמיון גולמי בין שלושת החינוכים האלה – שלושם מבקשים להשפיע על אנשים צעירים לאור דימוי כלשהו של "האדם המחונך" – אך מעבר

לדמיון ראשוני זה, הם שונים מאוד ואף סותרים (לם, 1973; Egan, 2008). אפשר להתייחס לשלושת החינוכים האלה כאל שלוש פרדיגמות חינוכיות שונות הנותנות למושגי המפתח של החינוך – מטרת החינוך, האדם המחונוך, למידה, הוראה, תוכנית לימודים, הנעה ללמידה, חשיבה טובה, מצוינות, הישג, ועוד – משמעויות שונות. מנקודת מבטן של פרדיגמות אלה מושגי המפתח של החינוך נראים כמו אותם ציורים ידועים – פעם כאישה זקנה (חותנת) ופעם כאישה צעירה (כלה), פעם כארנב ופעם כאווז (קון, 2015). כך, למשל, מנקודת מבטן של פרדיגמות החינוך נתפס המושג הישג באופן שונה: ההישג של פרדיגמת הכלים – השתלבות בחברה ובעבודה – אינו נחשב להישג על ידי פרדיגמת הערכים או פרדיגמת היחידים, ואף להישג מפוקפק שיש לו לעתים קרובות מחיר בתחום הערכים (קונפורמיזם) או בתחום היחידים (זיוף "העצמי").

שלוש הפרדיגמות של החינוך הן אפוא שלוש נקודות מבט המכוונות שלושה חינוכים שונים, והן עצמן מכוונות על ידי שלושה "מבטי חינוך" שונים: המבט המכוון את פרדיגמת כלים הוא מבט אופקי – מכוון אל מסלולי הקידום בחברה ובעבודה שעליהם יש להציב את התלמידים; המבט המכוון את פרדיגמת ערכים הוא מבט אנכי – מכוון אל "פסגות הרוח האנושית" שאליהן יש להעפיל את התלמידים; המבט המכוון את פרדיגמת יחידים הוא מבט פנימי – מכוון אל "מעמקי הנפש" או "גרעין העצמי" שאליהם יש להפנות את התלמידים.

נניח אפוא שאין חינוך יחיד אלא שלושה חינוכים שונים, מדוע לבחור באחד מהם ולא ליישם את שלושתם?! אדם מחונוך הוא הרי אדם שזכה לחינוך כחברות, חינוך כתרבות וחינוך כייחוד – רכש כלים והתנהגויות, הפנים ערכים ואמיתות ומממש את עצמו – מדוע להסתפק בחינוך אחד?! אכן, אדם מחונוך הוא אדם שעבר בהצלחה את שלושת החינוכים הללו, אך לא ניתן, או ניתן אך לא יעיל, ליישם את שלושתם במסגרת חינוכית אחת.

צעד 1 בהתנהלות תקינה של חשיבה ועשייה בחינוך דורש אפוא מחושבי החינוך ועושי החינוך לבצע "בחירה טרגית" – לבחור בחינוך אחד ולוותר על היתרונות של שני החינוכים האחרים, שכן שניים או שלושה חינוכים המתנהלים במסגרת חינוכית אחת מנטרלים זה את השפעתו החינוכית של זה. כאשר אומרים פעם אחת לתלמידים, באופן גלוי או סמוי, ש"הדבר החשוב ביותר הוא שתרכשו כלים שיאפשרו לכם להתקבל למקצוע טוב ולהתקדם בחיים!"; ופעם שנייה – "הדבר החשוב ביותר הוא שתהיו בני אדם, שיהיו לכם מידות טובות וחיים בעלי משמעות!"; ופעם שלישית – "הדבר החשוב

ביותר הוא שתממשו את עצמכם, שתמצאו ותמציאו את עצמכם! — הם לא מבינים מה בדיוק רוצים מהם. המסרים החינוכיים הסותרים משפיעים עליהם עד כדי אדישות או ציניות. חינוך אפקטיבי, ואף הגון, הוא חינוך הנצמד למטרת-על אחת ולסיפור-על אחד וממצה את הפוטנציאל הפדגוגי הגלום בו. ואין מה לדאוג: התלמידים לא יצאו נכים פדגוגית משום ש"טופלו" על ידי חינוך יחיד בלבד. חינוך במסגרת פורמלית אינו החינוך הבלעדי שמשפיע עליהם ואף לא החינוך המשפיע ביותר. הם מתחנכים במסגרות אחרות, לא-פורמליות — במשפחה, בשכונה, בתנועת נוער, בחוגים, בקניונים, באתרים ברשת, ועוד. במגוון מסגרות החינוך, הפורמליות והלא-פורמליות, הם קולטים את המסרים של שלושת החינוכים ומושפעים מהם. מסרים סותרים במסגרות חינוכיות שונות אינם מנטרלים זה את זה, אלא משלימים זה את זה. מסרים סותרים במסגרת חינוכית אחת מבטלים זה את זה ואינם מאפשרים למסגרת החינוכית ליצור השפעה חינוכית מתמשכת ויציבה.

הבחירה קשה. קל יחסית לבחור בין טוב לרע; קשה לבחור בין טוב לטוב (למשל, בין שוויון לחירות, בין "יהודית" ל"דמוקרטית"). נטיית הלב היא לאמץ את כל הדברים הטובים ולאזן ביניהם, ובמקרה זה — לאמץ את שלושת החינוכים ולהעניק לכל אחד מהם את המקום הראוי לו במסגרת חינוכית נתונה. מהלך זה של "איזונים ובלמים" או "מידתיות" עשוי להצליח בתחומים אחרים, לא בחינוך. הבחירה בחינוך אחד משלושה חינוכים טובים הכרחית ליצירת השפעה. עם זאת, וזו אמירה שבאה להרגיע את הסובלים מחרדת הכרעה, הבחירה בחינוך אחד אינה דיכוטומית; בכל חינוך נכללים גם רכיבים של החינוכים האחרים (למשל, מימוש עצמי במקצוע מסוים או בתחום תרבות מסוים) וכן, בלחץ נסיבות מסוימות אפשר לעשות פשרות טקטיות (למשל, "מרתון" לקראת בגרות, כלומר חינוך כלים, בבית ספר שבחר בחינוך ערכים).

נניח אפוא שהכרחי לבצע "בחירה טרגית" ולהיצמד לחינוך אחד, כיצד בוחרים? הוגים רבים, ובכלל זה צבי לם עצמו (הרפז, 2019ג), סברו שהבחירה היא בחירה דיאגנוסטית: מאבחנים את התלמידים — את ההישגים הלימודיים, רמת האינטליגנציה, הרקע המשפחתי שלהם, וכדומה — ומתאימים להם חינוך (אפילו אלכסנדר ניל, אביו של סאמרהיל, סבר שיש לאבחן תלמידים ולבחור רק את הילדים המתאימים לחינוך "המותאם לכל ילד" [ניל, 2003, עמ' 103]). זהו מודל דמוי רפואי — מאבחון לטיפול (החינוך התקנא תמיד ברפואה. גם הוא רוצה להיות מדעי, מבוסס ראיות). אך המהלך הזה לוקה (כמו המהלך של מאבחני המאה ה-21) בכשל הנטורליסטי: אי אפשר להפיק

חינוך ראוי ממצב מצוי של התלמידים. מצב התלמידים מטיל אילוצים על החינוך, לעתים אילוצים כבדים, אך, להוציא מקרים מוגדרים מאוד, הוא אינו מאלץ את הבחירה בחינוך עצמו. באופן עקרוני ניתן ליישם על תלמידים מכל הסוגים את כל אחד משלושת החינוכים. יש להתאים את החינוך הנבחר לתלמידים (וגם למוריהם ולהוריהם), אך לא להפיק אותו מהם.

הבחירה בחינוך אם כן אינה אֶבְחוּנִית־רְפוּאִית אלא חִינוּכִית־זְהוּתִית: סיפור חינוך מסוים מדבר אל המחנך, מהדהד אותו, משקף את מערך האמיתות והערכים שלו. ההיגד "יש להקנות לתלמידים כלים להצלחה בחיים", או "יש לסייע לתלמידים למצוא משמעות בחייהם", או "יש לאפשר לכל תלמיד ליצור את חייו החד־פעמיים" מעורר במחנך "סנטימנט פדגוגי" — עמדה רגשית־שכלית אוהדת לחינוך המיוצג באחד מההיגדים הללו.

לפי טיפולוגיה ראשונית מאוד אפשר לומר שאנשים בעלי סנטימנט פדגוגי פרקטי ייטו לחינוך כלים; אנשים בעלי סנטימנט פדגוגי אינטלקטואלי, אתי ואסתטי ייטו לחינוך ערכים; ואנשים בעלי סנטימנט פדגוגי הומני ייטו לחינוך יחידים. כך או כך, הבחירה היא "סנטימנטלית" ולא דיאגנוסטית, בחירה שמבוססת על הווייתם של הבוחרים ולא על הווייתם של אלה שהחינוך נבחר עבורם (חינוך, כדאי להזכיר, הוא מפעל של המבוגרים והוא כפוי על צעירים. צעירים אינם מבקשים להתחנך, ובוודאי שלא בבית הספר. גם חינוך של "הילד במרכז" הוא מפעל של המבוגרים).

הבחירה בחינוך היא "סנטימנטלית" אך בשום אופן לא בלתי רציונלית; יש לגייס את מיטב הנימוקים לטובתה. חלק מהנימוקים — החלק המכונן — מבוסס על השקפת עולם טעונת ערכים, חלק אחר על מצבם של התלמידים, המורים, ההורים, המסגרת החינוכית, החברה בכללה ועוד.

בצעד 1 בחשיבה ובעשייה בחינוך יש לבחור בחינוך או בפרדיגמה פדגוגית. כל הצעדים שייעשו מכאן ואילך בחשיבה ובעשייה ייגזרו מן החינוך או מהפרדיגמה הפדגוגית שנבחרה, וכל מושגי המפתח בחינוך יקבלו את משמעותם מהם. אך בהבדל מאנשים השבויים בפרדיגמה אחת בלבד או ב"אמונות שהכול נראה דרכן אך הן עצמן בלתי נראות" (Talaska, 1992, p. 251), כלומר אנשים דוגמטיים, אלה הבוחרים בחינוך אחד מתוך שלושה, או בפרדיגמה חינוכית אחת מתוך שלוש, הם אנשים ביקורתיים, שכן הם מודעים לקיומן של בחירות סנטימנטליות־רציונליות אחרות ומוותרים בצער על היתרונות שלהן.

צעד 2: המצאת המטרה והסיפור "שלנו"

מדוע צריך את צעד 2, מדוע צריך להמציא את המטרה ואת הסיפור "שלנו"? משום שהבחירה בחינוך שנעשתה בצעד 1 היא כללית ואינה מספקת הנחיה מדויקת לחושבי החינוך ולעושייו. אם הם בחרו במטרת-על ובסיפור-על כלים, מהם בדיוק הכלים שהם רוצים להקנות לתלמידיהם בעולם ש"מתפוצץ" מרשימות של "מיומנויות המאה ה-21" ומיומנויות אחרות (שאינן ממצות את כל סוגי הכלים)? ואם הם בחרו במטרת-על ובסיפור-על ערכים, מהם בדיוק הערכים שהם רוצים להשפיע על תלמידיהם בעולם ש"מתפוצץ" מערכים שונים, ולעתים עוינים זה את זה? ואם הם בחרו במטרת-על ובסיפור-על יחידים, מהו המימוש העצמי שהם רוצים לאפשר לתלמידיהם בעולם השופע תיאוריות שונות של מימוש עצמי?

על חושבי החינוך ועושייו להמציא אפוא גרסה משלהם למטרת-העל וסיפור-העל שבחרו בו בצעד 1. הם, כמובן, יכולים לבחור גרסה קיימת – למשל, חינוך טכנולוגי (כלים), חינוך הומניסטי (ערכים), חינוך דמוקרטי (יחידים) – אך כדאי שימציאו מטרה וסיפור משלהם ההולם את הנסיבות המיוחדות שבהן הם חושבים ועושים, יגלו יצירתיות ויחזקו את "גאוות היחידה" שלהם.

ההמצאה בצעד 2, כמו כל המצאה, מבוססת על מחקר. על חושבי ועושי החינוך לחקור מהי הגרסה המתאימה של כלים/ערכים/מימוש עצמי שהם רוצים לאמץ או להמציא. אם הם בחרו בחינוך כחברות, שאלת המחקר הבסיסית שלהם היא: "מהם הכלים – ידע, מיומנויות, הרגלים, דפוסי התנהגות – המתאימים ביותר לחברה ולעבודה במאה ה-21 שאותם אנו רוצים להקנות לתלמידים?"; אם הם בחרו בחינוך כתרבות, שאלת המחקר הבסיסית שלהם היא: "מהם הערכים והאמונות המכוננים את התרבות המועדפת עלינו שאותם אנו רוצים להנחיל לתלמידים?"; ואם הם בחרו בחינוך כייחוד, שאלת המחקר הבסיסית שלהם היא: "מהי תפיסת המימוש העצמי שלנו שבאמצעותה אנו רוצים לאפשר לתלמידים לגלות וליצור את עצמם?".

הנה, לדוגמה, מטרה וסיפור "שלנו" שאנשי החינוך של "רשת חינוך עתיד" המציאו (בעזרתי. ראו לקראת חינוך טכנולוגי-הומניסטי, www.yormharpaz.com). רוב בתי הספר של הרשת הם בתי ספר טכנולוגיים, ולכן "הבחירה הטרגית" לא הייתה מאוד טרגית; חינוך טכנולוגי (פעם קראו לו חינוך מקצועי) הוא במהותו חינוך כלים. צעד 1 עבר אפוא בקלות יחסית, ללא "טרגדיה". צעד 2 דרש מאיתנו להעניק לסיפור-על כלים פרשנות מקורית,

להמציא לו גרסה ייחודית. קראנו מחקרים על עולם העבודה המתהווה ורשימות של "מיומנויות המאה ה-21" שהוא זקוק להן, ולא מצאנו רשימה המתאימה ל"סנטימנט" שלנו. לכן המצאנו רשימה משלנו – טקסונומיה של ארבעה "כישורי המאה ה-21" שיכינו את התלמידים לעולם עבודה עתיר טכנולוגיה, ויפתחו את אישיותם ואנושיותם (לאישיות ולאנושיות יש ערך גם בשוק העבודה). מטרת החינוך "שלנו" היא לפתח את ארבעת הכישורים שלהלן באמצעות עולמה העשיר של הטכנולוגיה – טכנולוגיה בשירות האדם, ולא להפך. ארבעת כישורי המאה ה-21 "שלנו" הם:

- הכרת הטכנולוגיה – חשיבה טכנית;
- הבנת הטכנולוגיה – חשיבה תיאורטית;
- המצאת הטכנולוגיה – חשיבה יצירתית;
- הכוונת הטכנולוגיה – חשיבה מוסרית.

הכישור הראשון כולל בעיקר מיומנויות טכניות "קשות" החיוניות להפעלה ולתחזוקה של מכונה – מחרטה, מכוננית, מחשב וכדומה (החינוך הטכנולוגי המקובל מתרכז בעיקר בכישור הזה); הכישור השני כולל את הבנת התשתית המדעית והתרבותית של המכונה; הכישור השלישי כולל את הנטייה והיכולת לשכלל את המכונה או להמציא מכונה חדשה; הכישור הרביעי כולל שיקול דעת מוסרי בנוגע לשימוש במכונה ובטכנולוגיה בכלל (ראו חינוך טכנולוגי-הומניסטי על אופניים, www.yormharpaz.com). קראנו לסיפור החינוך שלנו "חינוך טכנולוגי-הומניסטי" שכן הוא עושה שימוש בטכנולוגיה לצורך טיפוח כישורים אנושיים מובהקים החיוניים לעולם העבודה ולאדם עצמו. כדאי להעיר בנקודה זו: עולם העבודה של ימינו זקוק לכישורים "רכים" הכוללים עמדות, תכונות, תובנות, ועוד, מה שמקרב את החינוך הכלי לחינוך הערכי והיחידאי. אך עולם העבודה של ימינו אינו מתיך את שלושת החינוכים או מטמיע את חינוך ערכים וחינוך יחידים בחינוך כלים. חינוך כלים הוא במהותו חינוך כלי, אינסטרומנטלי, מכשיר לעולם העבודה. הסיפור של רשת חינוך עתיד משך אותה לכיוון החינוך הערכי, ההומניסטי.

צעד 3: תיאור הבוגר הרצוי

תיאור שיטתי של "הבוגר הרצוי" מנסח מחדש את שני הצעדים הקודמים – בחירה במטרת-על והמצאת המטרה "שלנו" – מנקודת המבט של התוצר,

הבוגר הרצוי. יש לתאר את הבוגר הרצוי משום שמטרות החינוך מיוצגות בתודעתם של המחנכים כדימויים של הבוגר רצוי.

את תיאור הבוגר הרצוי ניתן "לכסות" באמצעות ארבע קטגוריות: ידע, מיומנויות, תכונות ועמדות.

הבוגר הרצוי, "הבוגר הכלי", של מטרת כלים מצויד בידע ובמיומנויות שימושיות, ומונע על ידי תכונות נחוצות לחברה ולעבודה — הישגיות, חריצות, הסתגלות, וכדומה — ועמדות התומכות בהן.

הבוגר הרצוי של מטרת ערכים, "הבוגר הערכי", מצויד בהבנה של תחומי ידע ובחתיירה למשמעות הנובעת מזיקה לתכליות בעלות ערך עצמי, ומונע על ידי תכונות הנחוצות לשכלול ולהעמקת ההבנה של תכנים תרבותיים ולחיים בעלי משמעות — סקרנות, העמקה, זיקה לרעיונות, וכדומה — ועמדות התומכות בהן.

הבוגר הרצוי של מטרת יחידים, "הבוגר היחידאי", מצויד בידע ובמיומנויות של ידע עצמי, ומונע על ידי תכונות נחוצות להעמקת המודעות — פתיחות, כנות, יצירתיות, וכדומה — ועמדות התומכות בהן.

סוגיית הבוגר הרצוי מחזירה אותנו למהותן של החשיבה והעשייה בחינוך. חשיבה ועשייה בחינוך אינן מתחילות בתלמיד הנוכח, המצוי, אלא בבוגר המדומיין, הרצוי. המחנך רואה את התלמיד המצוי, הנוכח, מבעד לדימוי של הבוגר הרצוי, המדומיין. כאשר הבוגר הרצוי הוא "הבוגר הכלי", התלמיד המצוי נתפס כתלמיד החסר כלים חיוניים להשתלבות בעולם החברה והעבודה, כטרום-חברתי וכטרום-עובד מקצועי; כאשר הבוגר הרצוי הוא "הבוגר הערכי", התלמיד המצוי נתפס כתלמיד החסר ערכים חיוניים להשתלבות בעולם תרבות, כטרום-בן תרבות; כאשר הבוגר הרצוי הוא "הבוגר היחידאי", התלמיד המצוי נתפס כתלמיד שאינו מממש את הווייתו הייחודית, כטרום-יחיד.

המעבר מתלמיד נוכח-מצוי לבוגר מדומיין-רצוי נעשה באמצעות למידה. למידה בהקשר חינוכי אינה תהליך טבעי הנחקר במעבדות של מדענים המאלפים עכברים, יונים וקופים ומפיקים מתצפיותיהם תיאוריות למידה. למידה בהקשר חינוכי היא למידה המותנית בסיפור חינוך מסוים המקצה ללמידה תכנים מסוימים ואלה מכוננים את איכותה: למידה של מיומנויות, למידה של ערכים ולמידה של מימוש עצמי אינן למידות זהות (ברטרנד ראסל העיר באחד מספריו שהחיות הנצפות על ידי חוקרי הלמידה משקפות את המאפיינים הלאומיים של החוקרים. החיות שנחקרו על ידי חוקרים אמריקאים [למשל פרדריק סקינר, אבי הביהביוריסם] התרוצצו באי-שקט ולבסוף השיגו

במקרה את הגמול, בעוד שהחיות שנצפו על ידי חוקרים גרמנים [למשל וולפגנג קוהלר, אבי הגשטלט] ישבו בשקט, חשבו והשיגו את הגמול לאחר שיקול דעת... ו"כל זה מדכדך למדי" [Russel, 1948, pp. 32-33]. גם המחקר המדעי של הלמידה, מסתבר, מוטה על ידי אמונות וערכים, או חמור מכך – תכונות לאומיות).

למידה בהקשר של סיפור כלים היא בעיקרה למידה של מיומנויות והיא מבוססת על חיקוי ותרגול; למידה בהקשר של סיפור ערכים, היא בעיקרה למידה של ערכים והיא מבוססת על הזדהות והפנמה; ולמידה בהקשר של סיפור יחידים היא בעיקרה למידה חופשית המבוססת על הכוונה עצמית (הרפז, 2019ד). דימויים של הבוגר הרצוי מנחים אפוא את בחירת התכנים המיועדים ללמידה ואלה, כאמור, מכוננים את איכותה.

צעד 4: האמצעים ליישום המטרות

בחינוך, כמו בתקשורת, "המדיום הוא המסר" – אמצעי החינוך הם המסר של החינוך (לם, 2000; Postman & Weingartner, 1969). כלומר, מטרות החינוך מקבלות את משמעותן מן האמצעים שבהם הן "משודרות". למשל, הוראה פרונטלית והוראה דיאלוגית (המדיום) "משדרות" מסרים חינוכיים שונים, והערכה באמצעות מבחן רב-ברירתי ("אמריקאי") והערכה באמצעות עבודת חקר (המדיום) "משדרות" מסרים חינוכיים שונים. התלמידים אינם פוגשים את מטרות החינוך; הם פוגשים את אמצעי החינוך, את האופן שבו מלמדים, מעריכים, מארגנים אותם, וכדומה. אמצעי החינוך עושים את עבודת החינוך – לעתים בהתאם למטרות החינוך ולעתים בניגוד אליהן.

במילים אחרות, בחינוך יש קשר פנימי בין אמצעים ומטרות; מטרות מסוימות מחייבות אמצעים מסוימים, ואמצעים מסוימים מגלמים מטרות מסוימות. כאשר האמצעים מעבירים מסרים שונים מן המסרים של המטרות, המסרים של האמצעים "מנצחים", שכן המדיום הוא המסר.

מהם אמצעי החינוך? אציין שישה אמצעים עיקריים: תוכנית לימודים, דפוס ההוראה, שיטת ההערכה, המבנה הארגוני, האקלים החינוכי והתנאים הפיזיים. אם אכן אמצעי החינוך נובעים ממטרות החינוך, ובחינוך יש שלוש מטרות-על, הרי שבחינוך ישנם שישה אמצעי-על. נסקור אותם בקצרה.

תוכנית הלימודים: תוכנית לימודים כוללת תכנים נבחרים ועיקרון המארגן אותם. כיצד התכנים נבחרים ומאורגנים? בהתאם למטרות החינוך.

כאשר מטרת החינוך היא הקניית כלים לצורך השתלבות בחברה ובעבודה, תוכנית הלימודים תכלול ידע ומיומנויות שימושיים ותאורגן באופן היררכי,

לפי רמת מורכבות עולה של הידע והמיומנויות. תוכניות לימודים בבתי ספר מקצועיים-טכנולוגיים או תוכניות לימודים שבמרכזן גרסה כזו או אחרת של "מיומנויות המאה ה-21" משקפות את הגיונה של תוכנית הלימודים הכללית. כאשר מטרת החינוך היא עיצוב האופי לאור הערכים המכוננים את התרבות המועדפת, תוכנית הלימודים תכלול תכנים "קנוניים" המייצגים את "נכסי צאן הברזל" של התרבות ותאורגן באופן ספירלי – אותם התכנים יילמדו ביתר העמקה עם העלייה ברמת הכיתות. תוכנית לימודים הכוללת "לימודי קודש" בחברה הדתית, ותוכנית לימודים המדגישה מקצועות הומניסטיים בחברה החילונית, משקפות את הגיונה של תוכנית הלימודים הערכית.

כאשר מטרת החינוך היא לאפשר לכל תלמיד לממש את עצמו, תוכנית הלימודים תבחר על ידי התלמיד עצמו או לפחות בהשתתפותו ותאורגן באופן גמיש – בהתאם לעניינו המשתנה של התלמיד. תוכניות הלימודים בבתי ספר פתוחים המעוצבות על ידי התלמידים (למשל, בבתי ספר סאדברי, בהבדל מבתי הספר הדמוקרטיים שם תוכנית הלימודים מעוצבת ונכפית על ידי המבוגרים) משקפות את תוכנית הלימודים היחידאית.

דפוס ההוראה: דפוס ההוראה הוא האופן שבו המורה מתווך את התכנים לתלמידים. דפוס ההוראה מונחה על ידי מטרת ההוראה. כאשר דפוס ההוראה אינו משקף את מטרת ההוראה "המורה בכיתתו דומה לאדם המטיף נגד עישון תוך כדי עישון" כדברי רוברט סטרנברג (בהרצאה במכון ברנקו וייס ב-12.5.1998).

כאשר מטרת החינוך היא כללית ומתרכזת בתיווך של ידע ומיומנויות שימושיים, ההוראה מבוססת על הדגמה ותרגול – המורה מדגים ביצוע (פתרון בעיה במתמטיקה, ניסוח משפט בלשון, תנועה בחינוך הגופני, וכיו"ב) ומתרגל בו את התלמידים.

כאשר מטרת החינוך היא ערכית ומתרכזת בתיווך של תכנים בעלי ערך עצמי, ההוראה מבוססת על מופת וחניכה – המורה מהווה מופת של תשוקה לתחום הדעת שהוא מלמד ושל הבנה עמוקה שלו, וחונך אליו את התלמידים. כאשר מטרת החינוך היא יחידאית ומתרכזת במתן תנאים מיטביים לכל תלמיד לממש את עצמו, ההוראה מבוססת על הנחיה ותמיכה – המורה מנחה את התלמיד בהתאם לעניינו של התלמיד ותומך בהתפתחותו.

שיטת ההערכה: ההערכה הבית ספרית היא משוב הניתן לתלמידים על התנהגותם ועל הישגיהם. "משובים שוטפים", אמירות ומחוות אחרות של המורים, או "משובי שיא", בחינות. הבחירה בשיטת הערכה עונה על שלוש

שאלות — לשם מה מעריכים, מה מעריכים וכיצד מעריכים. התשובות לשאלות אלו מובלעות במטרת החינוך.

כאשר מטרת החינוך היא רכישה של ידע ומיומנויות מועילים, מטרת ההערכה היא לבדוק אם אכן התלמידים רכשו את הידע והמיומנויות המבוקשים. הגורם המוערך הוא רמת השליטה של התלמידים בידע ובמיומנויות כפי שהיא מיוצגת בביצועים שלהם. ההערכה מתבצעת באמצעות משובים שוטפים ומשובי שיא, בחינות (בחינה מסורתית או מתקדמת — פרויקט, תערוכה, פורטפוליו, וכדומה).

כאשר מטרת החינוך היא הפנמה של ערכים, מטרת ההערכה היא לבדוק אם אכן התלמידים הפנימו את הערכים המבוקשים. הגורם המוערך היא רמת ההפנמה של הערכים כפי שהיא מיוצגת בהתנהגויות של התלמידים. ההערכה מתבצעת באמצעות משובים שוטפים ומשובי שיא, בחינות. הפנמה של ערכים קשה יותר להערכה מאשר שליטה בידע ובמיומנויות, ועצם ההערכה שלה עלולה לחבל בה, שכן משימת החינוך הערכי היא שהתלמידים יפנימו ערכים בגלל ערכם העצמי, המוחלט, ולא בגלל הגמול (שבת, ציון) הניתן על הפנמתם.

כאשר מטרת החינוך היא מימוש עצמי, מטרת ההערכה היא לבדוק אם התלמיד אכן מממש את עצמו — בוחר מה ואיך ללמוד, ממצה את יכולותיו ומתפתח. הגורם המוערך הוא רמת המימוש העצמי של התלמיד. ההערכה היא בעיקרה הערכה עצמית; הערכה חיצונית עלולה לחבל בהתפתחותו הפנימית, האותנטית, של התלמיד. הערכה עצמית נעזרת בשיחות עם מורים ועמיתים, אך ניתנת על ידי התלמיד לעצמו. מימוש עצמי קשה יותר להערכה מאשר שליטה במיומנויות והפנמה של ערכים שכן אין לו סטנדרטים — התלמיד מעריך את עצמו ביחס לעצמו.

המבנה הארגוני: המבנה הארגוני בתמצית הוא כל אותן "סדירויות ארגוניות" (Programmatic Regularities), בלשונו של סימור סרסון (Sarason, 1996), המכוננות את הארגון. מטרת הסדירויות הארגוניות היא לאפשר ולעודד "סדירויות התנהגותיות" (Behavioral Regularities). הסדירויות ההתנהגותיות המבוקשות מגולמות במטרת החינוך.

כאשר מטרת החינוך היא כלית, הסדירויות הארגוניות מבקשות לאפשר ולעודד סדירויות התנהגותיות כגון יישום תכליתי של ידע וביצוע יעיל של מיומנויות.

כאשר מטרת החינוך היא ערכית, הסדירויות הארגוניות מבקשות לאפשר ולעודד סדירויות התנהגויות כגון עניין "נטול אינטרס" בתחומי הדעת והבנה שלהם.

כאשר מטרת החינוך היא יחדיאית, הסדירויות הארגוניות מבקשות לאפשר ולעודד סדירויות התנהגויות כגון בחירה עצמאית בתחומי למידה ובאופני למידה ונטילת אחריות על תהליך הלמידה.

האקלים החינוכי: האקלים החינוכי מתייחס בעיקר לאיכות היחסים המתנהלים בין דיירי המסגרת. האקלים, כמו שאר אמצעי החינוך, נובע ממטרת החינוך.

כאשר מטרת החינוך היא חברות, האקלים החינוכי הוא אקלים של תכליתיות ויעילות — מקנים כלים בתכליתיות ויעילות כדי לסייע לתלמידים להתנהל בחברה ובעבודה בתכליתיות וביעילות.

כאשר מטרת החינוך היא תרבות, האקלים החינוכי הוא אקלים של מצוינות והתעלות — מעצבים את האופי ברוח של מצוינות והתעלות כדי לסייע לתלמידים להשתתף ב"שיחה התרבותית הגדולה", להצטיין בה ולהתעלות אליה.

כאשר מטרת החינוך היא ייחוד, האקלים החינוכי הוא אקלים של יצירתיות וחופש — מאפשרים מימוש עצמי באווירה של יצירתיות וחופשית כדי לסייע לתלמידים לנהל את עצמם באופן יצירתי וחופשי.

התנאים הפיזיים: התנאים הפיזיים כוללים בעיקר, אך לא רק, את המבנה האדריכלי של הסביבה החינוכית. גם הם מוכתבים על ידי מטרות החינוך. כאשר מטרת החינוך היא הקניית כלים להשתלבות בשוק העבודה היזמי והחדשני של המאה ה-21, המבנה האדריכלי דומה לזה של אחד המבנים שבהם מתנהלת עבודה כזו. המבנה האדריכלי המייצג ביותר כיום הוא מבנה היי-טק (חללים פתוחים עתירי טכנולוגיה).

כאשר מטרת החינוך היא עיצוב האופי לאורם של ערכים מכונני תרבות, המבנה האדריכלי דומה לזה של מרכז תרבות המשרה הלך רוח עיוני או אפלטוני — חתירה לאמת, לטוב וליפה.

כאשר מטרת החינוך היא מימוש עצמי, המבנה האדריכלי דומה לזה של פארק פתוח המאפשר לתלמידים לגלות וליצור את עצמם במרחביו השונים, חלקם ייעודיים (סטודיו, אולפן, מגרש).

במסגרת אמצעי זה, התנאים הפיזיים, ראוי לומר משהו על יחסם של מטרות החינוך לאמצעים הדיגיטליים: מטרת כלים מתייחסת לאמצעים הדיגיטליים באהדה רבה — עידננו דיגיטלי לעילא ולכן יש לטפח אוריינות דיגיטלית

ורוח דיגיטלית שוחרת אקזיט; מטרת ערכים מתייחסת לאמצעים הדיגיטליים ולרוח הדיגיטלית בחשדנות רבה, אם לא בעוינות — הם מחבלים בעיון מעמיק ב"ספרי מופת" ובעיסוק דיאלוגי מעמיק ב"רעיונות הגדולים"; מטרת יחידים מתייחסת לכלים ולרוח הדיגיטליים באופן בררני. כאשר הם מסייעים לתלמיד לממש את עצמו הם רצויים, וכאשר הם מפריעים לתלמיד לממש את עצמו הם בלתי רצויים.

צעד 5: ביקורת איכות

צעד זה, כמו הצעד הבא, מכונן למבט ביקורתי כולל על מהלך החשיבה והעשייה שנעשה. הוא בוחן אותו משתי נקודות מבט — לכידות (קוהרנטיות) והתאמה. מנקודת המבט הראשונה חושבי ועושי חינוך בוחנים אם המהלך לכיד — האמצעים משקפים את המטרות ו"משדרים" אותן ושניהם — המטרות ואמצעים — ארוזים ומהודקים בסיפור חינוך לכיד. מנקודת המבט השנייה, הם בוחנים האם המהלך תואם למציאות: לחברה בכללה, למערכת החינוך, לקהילה, ועוד — לא בהכרח משקף את המציאות ובוודאי שלא נובע ממנה, אך "מתכתב" עמה.

צעד 6: ביקורת ביצוע

צעד זה בוחן את מהלך החשיבה תוך כדי הביצוע או היישום שלו. חושבי ועושי חינוך ראויים הם מבצעים רפלקטיביים (Schon, 1984); כלומר, מעריכים את החשיבה העצמית תוך כדי עשייה או ביצוע; הביצוע מחזיר אותם לחשיבה לצורך תיקונים. חינוך כחשיבה ועשייה מושכלות מתהווה באמצעות תיקון הדדי של החשיבה והעשייה.

לסיכום

החשיבה החינוכית-תכנונית — חשיבה שמטרתה לתכנן סביבה חינוכית חדשה או מתחדשת — מגלמת את מהותן המובהקת של החשיבה והעשייה בחינוך. חשיבה ועשייה בחינוך יוצאות מדמיון — תיאור של חברה ראויה ובוגר ראוי מבוקשים, ולא מאבחון — תיאור של החברה המצויה והבוגר המצוי הקיימים. אבחון החברה המצויה והבוגר המצוי נעשה מבעד לנקודת המבט המדומינת של החברה הראויה והבוגר הראוי. הדיאגנוזה נובעת אפוא מן האוטופיה ולא להפך, כפי שמורה "השכל הישר" (שהוא לעתים קרובות עקום). למצוי יש כמובן השפעה על הראוי; הוא מצייד אותו בתכנים ודגשים, אך הוא לא מכונן אותו. במושגיו של עמנואל קאנט אפשר לומר

שהמצוי מספק "חומר" לראוי — ל"סכמות". למשל, סכמה יכולה להיות ערך השוויון המקבלת את החומר שלה מן המציאות — פערים מעמדיים, מגדריים, לאומיים או פערים דוחקים אחרים. המהלך הזה של כינון מטרות חינוך על בסיס דמיון מוטה ערכים נעשה בצעדים 1, 2 ו-3.

חינוך הוא צירוף של חשיבה ועשייה או עשייה המונחית על ידי חשיבה. לפיכך יש ליישם את מחשבת החינוך באמצעי החינוך — המנופים שאמצעותם החינוך מיושם. המהלך הזה מתבצע בצעד 4.

בחינוך, החשיבה מנחה את העשייה אך גם העשייה מנחה את החשיבה. חשיבה ועשייה בחינוך הן רפלקטיביות — בוחנות ומתקנות את עצמן באופן הדדי. מהלך זה נעשה בצעדים 5 ו-6.

"החינוך של המאה ה-21" אינו קיים. יותר מכך — "המאה ה-21" אינה קיימת. שניהם, החינוך והמאה, הראוי והמצוי, מכוננים זה את זה בהתאם לסיפור כלשהו שהתודעה המציאה. תובנה זו אודות יחסי הראוי והמצוי היא נקודת המוצא לחשיבה ולעשייה בחינוך.

מקורות

- אגף מו"פ, ניסויים ויוזמות במשרד החינוך (2016). מתווה מדיניות מו"פ לפדגוגיה מוטת עתיד. ירושלים: משרד החינוך.
- אגף מו"פ, ניסויים ויוזמות במשרד החינוך (2018). פדגוגיה מוטת עתיד 2: מגמות, עקרונות, השלכות ויישומים. ירושלים: משרד החינוך.
- איגן, ק' (2009). חינוך להבנה: שלבים בהתפתחות ההבנה האנושית. בני ברק: ספרית פועלים.
- אלוני, נ' (2013). חינוך טוב: לקראת חיים של משמעות, הגינות והגשמה עצמית. תל אביב: הקיבוץ המאוחד ומכון מופ"ת.
- גלנר, א' (1994). לאומים ולאומיות. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- הרפז, י' (2016). חינוך מחפש את המאה ה-21. בתוך ש' בק (עורך), מידע, ידע ודעת: הדנ"א של החינוך (עמ' 114-125). תל אביב: מכון מופ"ת.
- הרפז, י' (2018). כיצד לתכנן סביבה חינוכית בשישה צעדים: המדריך. תל אביב: ספרית פועלים.
- הרפז, י' (2019א). הבוגרים הרצויים: לקראת הגדרה מחודשת. בתוך י' הרפז, פרט אחד קטן — מטרת החינוך: מאמרים מועד ב' (עמ' 71-88). תל אביב: ספרית פועלים.
- הרפז, י' (2019ב). מהות החינוך: מחשבות בעקבות הזמנת העורכים. בתוך י' הרפז, פרט אחד קטן — מטרת החינוך: מאמרים מועד ב' (עמ' 60-70). תל אביב: ספרית פועלים.
- הרפז, י' (2019ג). הגיונות סותרים ב"הגיונות הסותרים": עיון ביקורתי במחשבת החינוך של לם. בתוך י' הרפז, פרט אחד קטן — מטרת החינוך: מאמרים מועד ב' (עמ' 89-128). תל אביב: ספרית פועלים.
- הרפז, י' (2019ד). הוראה ולמידה: אנליזה של יחסים. בתוך י' הרפז, פרט אחד קטן — מטרת החינוך: מאמרים מועד ב' (עמ' 132-152). תל אביב: ספרית פועלים.
- הרפז, י'. לקראת חינוך טכנולוגי-הומניסטי. www.yormharpaz.com
- הרפז, י'. חינוך טכנולוגי-הומניסטי על אופניים. www.yormharpaz.com
- הרפז, י' (2020, 20 במארס). כשהשמאל הוביל את משרד החינוך, הוא השתיל במשרד מוח. המוח הזה מוביל אותנו למבוי סתום. הארץ (מוסף הארץ), עמ' 32-35. <https://yoramharpaz.com/pubs/goals/no-brain.pdf>
- הררי, נ' י' (2018). 21 מחשבות על המאה ה-21. שוהם: דביר.
- וייט, ג' (2001). החינוך וקץ עידן העבודה. תל אביב: מסדה.
- לוי, א' (2011). דרך לכל ילד: שיעורים גדולים מבית ספר קטן. ירושלים: מכון ברנקו וייס.

- לם, צ' (1973). ההגיונות הסותרים בהוראה. תל אביב: ספרית פועלים.
- לם, צ' (2000א). האידאולוגיות ומחשבת החינוך. בתוך י' הרפז (עורך), צבי לם, לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות (עמ' 217-254). תל אביב: ספרית פועלים.
- לם, צ' (2000ב). הוראה ההוראה — עקרונות דידקטיים להכשרת מורים. בתוך י' הרפז (עורך), צבי לם, לחץ והתנגדות בחינוך: מאמרים ושיחות (עמ' 32-63). תל אביב: ספרית פועלים.
- לם, צ' (2002). במערבולת האידאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים. ירושלים: מאגנס.
- ניל, א' (2003). בית הספר סאמרהיל: ילדות אחרת. ירושלים: כתר.
- סלומון, ג' (2000). טכנולוגיה וחינוך בעידן המידע. חיפה: אוניברסיטת חיפה וזמורה-ביתן.
- פוסטמן, נ' (1998). קץ החינוך: הגדרה מחודשת למטרות בית הספר. תל אביב: ספרית פועלים.
- קון, ת' (2015). המבנה של מהפכות מדעיות. תל אביב: עליית הגג.
- רובינסון, ק' (2011). המקום הנכון: למה חשוב לעשות את מה שאוהבים. ירושלים: כתר.
- שטראסר, י' (2004). כאשר העבודה אוזלת לחברת העבודה. תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- תדמור, י' (2007). החינוך כחוויה קיומית. תל אביב: מכון מופ"ת.

- Bellanca, J., & Brandt, R. (Eds.) (2010). *21st century Skills: Rethinking how students learn*. New York: Solution Tree.
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Mass: Harvard University Press.
- Egan, K. (2008). *The future of education: Reimagining our schools from the ground up*. New Haven: Yale University Press.
- Fenstermacher, G., & Soltis, J. (1986). *Approaches to Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Fiske, E. (1991). *Smart schools, smart kids: Why do some schools work?* New York: A Touchstone Book.
- Gardner, H. (2011). *Truth, beauty and goodness reframed: Educating for the virtues in the age of truthiness and twitter*. New York: Basic Books.
- Kohlberg, L., & Mayer, R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard Educational Review*, 42(4), 449-490.
- Harpaz, Y. (2020). *Designing educational environments: A strategic and practical scaffold*. London: Routledge.

- Harris, S. (2010). *The moral landscape: How science can determine human values*. London: Black Swan.
- Jameson, F. (1991). *Postmodernism or, the cultural logic of late capitalism*. Durham: Duke University Press.
- Maslow, A. (1971). *The farther reaches of human nature*. Harmondworth, England: Penguin Books.
- Moore, G. E. (1903/2004). *Principia ethica*. New York: Dover Publications.
- Nussbaum, M. (2008). Toward globally sensitive patriotism. *Dedalus*, 3(137), 78-91.
- Olson, D. (2003). *Psychological theory and educational reform: How school remake mind and society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Postman, N., & Weingartner, C. (1969). *Teaching as a subversive Activity*. New York: Delacorte Press.
- Reigeluth, C., & Karnopp, J. (2013). *Reinventing schools: It's time to break the mold*. UK: Rowman & Littlefield.
- Rorty, R. (1999). Education as socialization and as individualization. In R. Rorty (Ed.), *Philosophy and social hope* (pp. 114-126). New York: Penguin.
- Russel, B. (1948). *An outline of philosophy*. London: Allen and Unwin.
- Ruti, M. (2014). *The call of character: Living a life worth living*. New York: Columbia University Press.
- Scheffler, I. (1989). Philosophical models of teaching. In I. Scheffler (Ed.), *Reason and teaching* (pp. 67-81). London: Routledge & Kegan Paul.
- Schon, D. (1984). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sarason, S. (1996). *Revisiting "the culture of the school and the problem of change"*. New York: Teachers College Press.
- Talaska, R. (1992). Critical reason and history. In R. Talaska (Ed.), *Critical reasoning in contemporary culture* (pp. 231-250). New York: State University of New York Press.
- Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need—and what we can do about it*. New York: Basic Books.