

1. חינוך למשמעות:

קווי מתאר לתפיסה חינוכית כוללת לבית הספר במאה ה-21

אמנון ברמון

במאמר זה ייעשה ניסיון להציג קווי מתאר ראשוניים לתפיסה חינוכית כוללת חדשה לבית הספר במאה ה-21. אפתח בהבהרת משמעות המושג 'תפיסה חינוכית כוללת' ואענה על השאלה: מדוע חיוני לעצב תפיסה חדשה כזו בימינו. אטען שהתפיסות החינוכיות המרכזיות המוצעות כיום לבית הספר אינן תפיסה חינוכית כוללת, ולכן יש לייחד חשיבה תאורטית חדשה שתתמקד בנושא זה. בהמשך אציג את הנחות היסוד התאורטיות, החברתיות והערכיות העומדות ביסוד התפיסה המוצעת, שאכנה 'חינוך למשמעות', אצביע על ההשתמעויות המעשיות המרכזיות שלה ואציג את הדגם הפדגוגי שביסודה: דפוס ההוראה-למידה המתקיים בהוראת האמנויות המעשיות. אסיים בניתוח של מידת העמידה של התפיסה המוצעת בתנאים החינוכיים לתפיסה בית ספרית חדשה בזמננו.

מדוע חיוני לעצב תפיסה חינוכית כוללת חדשה לבית הספר במאה ה-21?

תפיסה חינוכית כוללת היא תפיסה המתמקדת במטרות ובממדים חינוכיים מהותיים של הפעילות הנעשית בבית הספר – פדגוגיה, תכנים, ארגון הידע – לעומת תפיסות המתמקדות בעיקר בממדים ניהוליים ומבניים של בית הספר ובמטרות חוץ-חינוכיות מתחומי הכלכלה והחברה. המאפיין השני של התפיסה הוא היותה כוללת; כלומר, עליה להציב מטרות ותאוריה המאפשרות הפקת השתמעויות ופעולות מעשיות הנוגעות לכלל ממדי החינוך של בית הספר: פדגוגיה, תכנים ודפוסי ארגון של הידע, ולא להסתפק רק בחלקם, ובתוך כך להתייחס לכלל צדדי הלומד ולא רק לצד האינטלקטואלי שלו.

הטענה המרכזית של מאמר זה היא שכיום, בישראל ובעולם, המשימה החשובה ביותר בתחום החינוך היא לעצב תפיסה חינוכית כוללת חדשה לבית הספר. מדוע? מפני שהתפיסה הבית ספרית הקיימת, שהתמסדה לפני כמאה שנים, אינה יכולה יותר להתמודד עם הצרכים ועם הערכים המרכזיים של חברות מפותחות בראשית המאה ה-21 (ראו בהמשך), ולפיכך היא נתפסת כמושנת ולא רלוונטית בעיני חלק הארי של אנשי החינוך והתלמידים. מצב זה יוצר 'ריק חינוכי-פדגוגי' בבית הספר המתמלא במטרות חוץ-חינוכיות. בשני העשורים

האחרונים המטרה החוץ-חינוכית המרכזית המניעה את מערכת החינוך היא כלכלית באופייה – הכשרת בוגרי בית הספר לתחרות בכלכלת הידע הגלובלית. כאשר לא משתמעת מהמטרה המרכזית של בית הספר תפיסה חינוכית-פדגוגית, שהיא משמעותית בעיני המורים והתלמידים, נגרם נזק קשה לבית הספר ולחברה. הלמידה והחינוך במסגרתו הפוכים לאינסטרומנטליים בעיקרם; הם אינם נעשים לשםם אלא לשם מימוש מטרות חיצוניות מנוכרות. מצב זה חותר תחת הנחות היסוד החינוכיות לפעולה חינוכית פורייה.

לפיכך, תנאי חיוני להתמודדות עם מצב דברים זה הוא לעצב תפיסה חינוכית כוללת חדשה שתהיה בסיס לחלופה כוללת לבית הספר הקיים, ובזאת למלא את הריק החינוכי שנוצר, להטעין את הפעולה הבית ספרית באנרגיות חדשות ולספק לאנשי החינוך ולציבור הרחב בסיס תאורטי, ערכי ופרקטי שיסייע להם לעמוד בפני מטרות חוץ-חינוכיות הפוגעות בתהליך החינוך.

תפיסות חינוכיות קיימות: האם הן יכולות לשמש כחלופות לבית הספר הקיים?

לפני שאציג את האתגרים החברתיים המרכזיים המחייבים מענה חינוכי חדש בימינו, ראוי לשאול אם כיום קיימות תפיסות חינוכיות העשויות לשמש כבסיס לתפיסה חינוכית כוללת חדשה. לכאורה השיח החינוכי רווי בתפיסות העשויות למלא את החלל, אולם, לטענתי, תפיסות אלה הן או הצעות לשיפור התפיסה הבית ספרית הקיימת, או שהן מציעות לה תוספות (שמקצתן חשובות ביותר), או שהן מציגות חלופה חלקית בלבד ולכן הן אינן יכולות להיות תחליף ממשי לבית הספר הקיים. כעת אציג בקצרה ארבע תפיסות חינוכיות ידועות, שלכולן ערך רב בעיני והן השפיעו עמוקות על תפיסתי החינוכית; אראה מדוע הן אינן יכולות (לפחות במתכונתן הנוכחית) להיות תפיסה חינוכית כוללת חדשה:

חינוך להבנה ולחשיבה – אין מדובר כאן על תפיסה אחת, אלא על מעין סנטימנט חינוכי המשותף לכמה וכמה תכניות והוגים שונים זה מזה. אציין רק כמה מהבולטים שבהם. דיוויד פרקינס והאוורד גרדנר מאוניברסיטת הרווארד פיתחו תפיסה 'ביצועית' של הבנה ובמרכז 'ביצועי' הבנה' הנעשים על ידי הלומדים. ביצוע ההבנה שונה ביסודו מ'ביצועי' הלמידה' השגריים של בית הספר בכך שבו הלומדים נדרשים להפעיל את הידע הנלמד בהקשר חדש ולא להסתפק בשחזורו בשיעורים ובמבחנים (ויסקי, 2004; פרקינס, 1998; Gardner, 1991). על בסיס תפיסה זו פיתחו גרנט ויגנס וג'יי מקטאיי מתווה הוראה משוכלל יותר ובמרכזו 'ביצועי' הבנה' המתייחסים לשישה היבטים (facets) שונים,

אשר השימוש הכולל בהם מייצר 'הבנה כמבנה' (understanding by design, Wiggins & McTighe, 1998). קארל ברייטר הציג תפיסה שונה של חינוך להבנה המבקרת גישות קונסטרוקטיביסטיות רווחות כמו אלה שתוארו לעיל. במוקד תפיסתו הרעיון של הבנה כחניכה ל'עולם השלישי', זאת לפי ההבחנה הידועה של הפילוסוף קארל פופר (Popper, 1972): עולם הרעיונות והתאוריות שונה הן מהעולם הפיזי-החומרי (העולם הראשון) הן מהעולם הסובייקטיבי המצוי בתודעתנו (העולם השני). לפי תפיסה זו, חינוך להבנה מתרחש באמצעות קהילת לומדים המתנסה בשכלול פעיל של רעיונות, של מושגים ושל תאוריות (Bereiter, 2002; Smith, 2002). גישה שונה בתכלית של חינוך להבנה היא זו של קירן איגן. איגן הציג תפיסה התפתחותית של הבנה המבוססת על חמישה שלבים (סומטי, מיתי, רומנטי, פילוסופי ואירוני), כאשר הבנה מושגת באמצעות התאמת ההוראה למתחייב מכל שלב (כרמון, 2009; Egan, 1997). לתפיסות אלה ניתן להוסיף הצעות רבות למסגרות של הוראת מיומנויות ונטיות חשיבה, וכן כמה וכמה מסגרות הוראה המבוססות על קהילות לומדים למיניהן (הרפז, 2005, 2008; שולמן, 1997).

על אף המגוון העצום והמחלוקות הרבות שבתוך זרם זה, יש לו כמה מאפיינים משותפים המונעים ממנו להפוך לתפיסה חינוכית כוללת חדשה. ראשית, הוא עוסק כמעט אך ורק בדרכי ההוראה הראויות לבית הספר, ולא בכדי חלק ניכר ממנו מכונה 'הוראה לשם הבנה' (teaching for understanding). להוגים המשתייכים לזרם זה אין כל אמירה מעניינת על התכנים הראויים להילמד בבית הספר, וברוב המקרים הם מקבלים את התכנים הנלמדים בו כיום כמובנים מאליהם. שנית, במרבית המקרים הם גם אינם מציגים תפיסה חלופית של ארגון הידע המוסדי של בית הספר (כרמון, 2006, 2010; Karmon, 2007). בפועל הם מקבלים את המסגרת הקיימת לארגון ידע – המקצוע הבית ספרי (school subject) – ואת דפוסי ארגון הלמידה הרווחים כפי שהם. שלישית, אין להוגי זרם זה אמירה פוליטית וחברתית שיטתית ההופכת למרכיב אורגני בתפיסתם החינוכית. ולבסוף, מהותו של הזרם היא קוגניטיבית ואינטלקטואלית ביסודה, ולכן אין בו כל התייחסות מובנית להיבטים אחרים (רגשיים, בניית זהות וכדומה) מלבד הקוגניציה.

חינוך דמוקרטי – זרם זה התפתח רבות בעשורים האחרונים בישראל ובעולם. בישראל הוא קנה לו אחיזה רבה אם ביצירת עשרות בתי ספר דמוקרטיים ואם בשילוב מרכיבים מסוימים מתפיסת החינוך הדמוקרטי בבתי הספר הרגילים (הכט, 2005). החינוך הדמוקרטי השכיל לעצב בתי ספר השונים מהותית מבתי

הספר הרגילים הרווחים: בבתי ספר דמוקרטיים החל מכיתה א הלומד בוחר את תחומי הלימוד השונים, והוא גם יכול לבחור לא ללמוד אף אחד מהם; התלמידים נמנים עם המאשרים את מינויי המורים בבתי ספר; התלמידים שותפים ממשיים בקביעת נוהלי בית הספר באמצעות ועדות שונות המשותפות למורים ולתלמידים ובאמצעות 'פרלמנט' של מורים ותלמידים (ולעתים הורים) המתכנס אחת לשבוע; לכל תלמיד יש חונך אישי הנפגש אתו בקביעות לכל אורך השנה.

אם כן, החינוך הדמוקרטי מציב תפיסה חינוכית רחבה החוצה את הממדים הקוגניטיביים של החינוך, ויש לה השפעות מעשיות על המבנה של בית הספר וארגונו. למעשה, תפיסת החינוך הדמוקרטי היא היחידה מבין התפיסות הבית ספריות הקיימות שהצליחה לעצב מודל מתפקד של בית ספר שהוא באמת שונה ביסודו מהמודל הקיים. האם תפיסה זו עשויה אפוא לשמש כנקודת מוצא פורייה לתפיסה חינוכית כוללת? בחינה ביקורתית שלה מספקת לכך תשובה שלילית. מדוע? ראשית, מלכתחילה זרם החינוך הדמוקרטי אינו מתיימר להציע תפיסה חינוכית המיועדת לכלל האוכלוסייה. זרם זה אמור לספק מענה הולם למשפחות בעלות אתוס חינוכי דמוקרטי (והציניקנים יאמרו שהיא מיועדת בעיקרה לתת מענה לתלמידים מהמעמד הבינוני שאינם מסתדרים בבתי הספר הקיימים). אולם הבעיה המרכזית המונעת מתפיסת החינוך הדמוקרטי לשמש כנקודת מוצא לתפיסה חינוכית כוללת היא שאין לה אמירה מפותחת בדבר דרכי ההוראה-למידה ובדבר תכנים הראויים להילמד בבית הספר. אשר לפן הפדגוגי, ביסודו של דבר, זרם החינוך הדמוקרטי נותר נאמן לאינטואיציה הבסיסית של אלכסנדר ניל המופיעה בתחילת ספרו 'סאמרהיל':

אין אצלנו שיטות הוראה חדשות מפני שאיננו מניחים שההוראה כשלעצמה היא בעלת חשיבות רבה. השאלה האם יש לבית ספר שיטה מיוחדת להוראת חילוק ארוך אינה משמעותית, מפני שחילוק ארוך הוא בעל משמעות רק לאלה הרוצים ללמוד אותו, והילד הרוצה ללמוד חילוק ארוך יצליח ללמוד אותו בלי קשר לשיטת ההוראה שהופעלה (Neill, 1960, p. 3).

זאת ועוד, זרם החינוך הדמוקרטי גם לא עיצב עמדה פוליטית-חברתית מפותחת הצופנת בחובה השתמעויות ברורות בנוגע לתוכני הלימוד הראויים להילמד בימינו. הוא נותר נאמן לטענת היסוד שלו, שאין כל הייררכיה בין תוכני לימוד שונים, ושמלבד במקרים קיצוניים, כל תוכן הוא ראוי אם הלומד בחר אותו באותנטיות.

חינוך לדאגה ולאכפתיות (Caring) – בשלושת העשורים האחרונים השכילה נל נודינגס לפתח תפיסה חינוכית חשובה שבבסיסה עומד מושג ה-caring. המושג משלב עקרונות מרכזיים מההגות הפמיניסטית, והוא מסתמך במידה

רבה על התיאור של קרול גיליגן את העמדה המוסרית הנשית (אלפרט, 2008; גיליגן, 1995; נודינגס, 2008; Noddings, 2003).¹ החינוך לאכפתיות מציב במוקד את בניית היחס האכפתי בין המורה לבין התלמיד. יחס אכפתי מתבטא בזיקה מוחשית (קונקרטי) ופעילה בין שני בני אדם לפחות, כשהאחד דואג (one-caring) לאחר (זה שדואגים לו [cared-for]). היחס מתאפיין בהקשבה ובתשומת לב כלפי זה שדואגים לו, בהכוונה של ההניעה של הדואג כלפי הצרכים של האחר ובפעולה ממשית של הדואג לסיפוק צרכים אלו. כשמציבים את יחס האכפתיות בבסיס מעשה החינוך משתמעות ממנו כמה השתמעויות לגבי מטרות ההוראה, דרכי ההוראה וההערכה, הכשרת המורים ותכנית הלימודים. לדוגמה, נודינגס טוענת שמורים אכפתיים צריכים להפעיל מגוון דרכי הוראה שיוכלו להתאים לצרכים השונים של תלמידיהם. היא מצדדת בהכשרה רב-תחומית של מורים במקום התמקדות בתחום ידע יחיד ומציעה להוסיף לתכנית הלימודים תחומי דעת כמו הפסיכולוגיה של המלחמה ולימודי הורות ומשפחה.

אם כן, תפיסת האכפתיות דנה בממדים המרכזיים של החינוך בבית הספר, אך בעת ובעונה אחת היא נמנעת מלהציע תפיסה שיטתית ומובנית של בית ספר חלופי. נראה שסיבה מרכזית אחת לכך טמונה במהות התפיסה עצמה: ביסודה תפיסת האכפתיות היא חשדנית כלפי תפיסות תאורטיות מופשטות ומציבה במוקד את היחס המוחשי (הקונקרטי) בין בני אדם. נוסף על כך, במרכז התפיסה ניצב הממד האתי ולא הממד הקוגניטיבי-האינטלקטואלי. הממד הראשון זוכה אפוא לניתוח פילוסופי ולבחירת השפעותיו על תחומים אחרים, אך הממד הקוגניטיבי של החינוך, המתבטא בפדגוגיה ובתוכני הלימוד, אינו זוכה לניתוח שכזה. ספק רב אם ניתן כלל לעצב תפיסה חינוכית כוללת ורב-ממדית על הבסיס הצר של הדאגה והאכפתיות. לסיכום, תפיסת האכפתיות מציעה תיקונים חשובים למטרות בית הספר ולפרקטיקה הרווחת בו, אך אין בה המשאבים התאורטיים, ולהבנתי גם את השאיפה עצמה, הנחוצים לשם בניית פרדיגמה חלופית לבית הספר הקיים.

1 ראוי להבחין ביו טענתה האמפירית של גיליגן בדבר קיומה של תפיסה מוסרית נשית השונה במהותה מזו של הגברים לבין טענתה הפילוסופית המציעה עמדה מוסרית המאופיינת כ'נשית' השונה באופייה מתפיסות מוסריות 'גבריות' המקובלות במסורת הפילוסופית. טענתה האמפירית של גיליגן על כך שנשים מפעילות שיקול דעת מוסרי השונה ביסודו מזה של גברים, טענה הנסמכת על מספר מצומצם ביותר של מחקרים, זכתה לביקורת חריפה ולא נמצא לה תימוכין במחקרים נוספים (Sommers, 2000). לעומת זאת, המפעל הפילוסופי של עיצוב תפיסה מוסרית חלופית המצביה במוקד את יחס ה-Caring הוא מפעל חשוב ופורח, ועדות לכך היא תפיסת החינוך לדאגה ואכפתיות של נודינגס שתפיסת המוסר הנשי של גיליגן היא מקור ההשראה המרכזי שלה.

חינוך לקיימות – במהלך העשורים האחרונים עבר תחום החינוך הסביבתי תמורות רבות, וכיום הוא מוכר יותר כחינוך לקיימות (sustainability). המחקר המדעי בתחומי הסביבה הוביל להכרה הולכת וגוברת שללא שינוי יסודי באורחות חיינו לא נוכל להמשיך להתקיים על פני כדור הארץ לאורך זמן. מובן שלהכרה זו היו השתמעויות חינוכיות, והניסיונות לקדם חינוך סביבתי שינחיל עמדות מכוונות קיימות לדור הבא לא איחרו לבוא. כיום ברחבי העולם ובישראל יש תכניות רבות של חינוך לקיימות בבתי הספר. הדוגמה הבולטת בישראל היא 'תכנית השרים' (תכנית משותפת למשרד החינוך ולמשרד להגנת הסביבה) הפועלת כיום במאות בתי ספר ברחבי הארץ. על אף המחלוקות התאורטיות והאידיאולוגיות הרבות בין הגישות השונות לחינוך לקיימות, בפועל, רובן ככולן פועלות באופן דומה: הן משלבות הוראת ידע רלוונטי, בעיקר בתחומי המדע, עם התנסויות באורח חיים מקיים בין כותלי בית הספר: מחזור בקבוקים, חיסכון בנייר, שיקום וניקוי סביבות הרוסות וכדומה.

כיום התחושה של כמה מהפעילים המרכזיים בתחום החינוך לקיימות היא שעל אף ההתקדמות הרבה של התחום והתפשטות רעיונותיו במידה מסוימת, אין הוא מצליח להשיג את מטרתו (Sterling, 2010; Tilbury, 2011). ניכרת ההכרה כי בסופו של דבר באופני הפעולה הקיימים שלו הוא מהווה תוספת גרידא לבית הספר, ואינו מצליח לערער על ערכי היסוד נוגדי הקיימות שבבסיסו. ערכים כמו חיוב תחרותיות מתמדת בין בני אדם ובין מדינות וראיית הצמיחה הכלכלית כמטרת-העל של החינוך ממשיכים לעצב את זהות בוגרי בית הספר, והחינוך לקיימות אינו מצליח להציב כנגדם חלופה עוצמתית חינוכית משמעותית. בניגוד לשלוש התפיסות החינוכיות הקודמות, ביסוד החינוך לקיימות יש עמדה פוליטית-חברתית מפותחת המציבה חלופה משמעותית לחברה הקיימת, אך עמדה חברתית-פוליטית זו לא השכילה לייצר תפיסה חינוכית כוללת חדשה. נכון להיום לחינוך לקיימות אין אמירה מגובשת הצומחת מתוך עקרונות היסוד שלו בדבר תוכני הלימוד הראויים (מלבד הצורך בחינוך סביבתי), בדבר הפדגוגיה הראויה של בית ספר (מלבד תחום לימודי הסביבה) ובדבר דפוסי הארגון המכוונים של בית ספר המכוון לקיימות.²

2 ליניסון לעצב תפיסה חינוכית כוללת שכזו המציבה את החינוך לקיימות רחבה במרכזה ראו, כרמון ואחרים, 2012; אבישר (עורכת), 2016.

תנאים חינוניים לתפיסה חינוכית כוללת חדשה

מתפיסות חינוכיות קיימות אפשר לשאוב עקרונות חשובים לשם בניית תפיסה חלופית לבית הספר, אך נראה שאף אחת מהן אינה מספקת במתכונתה הנוכחית תפיסה חינוכית כוללת חדשה. אם פיתוח של תפיסה שכזו הוא אכן משימה חינוכית חיונית בימינו, נראה שאין מנוס מניסיון תאורטי לעצב אותה מהיסוד. הגדרתי בתחילת המאמר 'תפיסה חינוכית כוללת' כתפיסה המתייחסת לכלל הממדים החינוכיים-הפדגוגיים של בית הספר. אולם בכך לא די. כדי שתפיסה שכזו תוכל להיות חלופה ראויה לבית הספר הקיים עליה לעמוד בארבעה תנאים חשובים:

1. **מכוונת למכנה משותף רחב** – סביר להניח שאין אפשרות לעצב תפיסה חינוכית שתהיה מקובלת על כלל הציבור. אחרי הכול, חינוך הוא פעילות אידאולוגית במהותה, והחברה בת-זמננו רוויה במחלוקות אידאולוגיות גם בתחום החינוך. אולם תפיסה השואפת להיות חלופה כוללת לבית הספר צריכה לשאוף למכנה משותף חברתי רחב ולא להסתפק בפנייה לציבור מצומצם של 'מאמינים' או 'נזקקים'. ייתכן בהחלט שייווצרו כמה דגמים שונים של ארגונים חינוכיים שיחליפו את הדגם האחד של בית הספר הקיים. אולם גם כדי שאפשרות זו תתגשם, על תפיסה השואפת להפוך לחלופה כוללת לבית הספר לפנות לכלל הציבור, אחרת היא תתועל במהרה למעמד של 'מענה לאוכלוסיות מיוחדות' לצד בית הספר הקיים, כפי שקורה לזרם החינוך הדמוקרטי כיום.

2. **מתייחסת להניעות יסוד של אנשי החינוך** – למרות החשיבות שבפנייה לכלל הציבור, אוכלוסיית היעד המרכזית של תפיסה חינוכית כוללת חדשה היא ציבור המורים ואנשי החינוך בשדה. קשה להגזים בחשיבות של תפיסה חינוכית מלהיבה לפעולתם של אנשי החינוך וההוראה בשטח. שלא כגישות 'כלכליות' רווחות, ההניעות המכוונות של אנשי החינוך וההוראה מבוססות בעיקרן על האפשרות לממש נטיות וערכים שהניעו אותם מלכתחילה לפנות לחינוך, ועל קיומם של תנאי עבודה המאפשרים להם ליישם ומעט יחסית על תגמולים חומריים.³ לכן גם אם תפיסה חינוכית חדשה תהיה מקובלת על חלקים גדולים בחברה, היא צפויה להיכשל אם היא אינה מצליחה להלהיב את העושים במלאכה ולהצית את דמיונם.

3 בשנים האחרונות הולכת ומתהווה הסכמה רחבה מפרספקטיבות דיסציפלינריות שונות על אודות החשיבות של דפוסי הניעה שאינם חומריים וחינוכיים. ראו למשל, אריאלי, 2009; פינק, 2012. על תפיסת הראוי כמניע ללימודים, ראו, ניסן, 2001, ועל הניעות המורים העומדות בניגוד לתביעות של המדיניות החינוכית הרווחת במדינות רבות, כולל ישראל, ראו Back, 2012.

3. מודגמות בשדה באמצעות דרכי פעולה מוצלחות – תפיסה חינוכית כוללת חדשה דומה למושג הידוע שטבע קון: הפרדיגמה. על פי קון 'פרדיגמה מדעית' היא מכלול של ערכים ושל הנחות תאורטיות המתחברים להליך של פעולה בתחום המדעי הרלוונטי (קון, 1970). חינוך כמו מדע הוא תחום בעל ממד מעשי בולט, והוא מונע מדוגמאות פרקטיות של עשייה מוצלחת לא פחות, ואולי יותר, מאשר מהנחות תאורטיות וערכיות. על כן, תפיסה חינוכית חדשה צריכה להציב דגם מנחה מוצלח של עשייה חינוכית, אחרת היא עלולה להיתפס (לפחות על ידי אנשי החינוך בשדה) כפנטזיה חינוכית ותו לא.
4. מספקת מענה לאתגרים חברתיים מרכזיים – בניגוד לדוגמה הרווחת, לא כל אתגר חברתי מחייב מענה חינוכי. קיימים אתגרים חברתיים רבים שהדרך המועילה להתמודד עמם טמונה במדיניות כלכלית, חברתית, בריאותית או תחבורתית, למשל, ולחינוך אין הרבה מה לתרום להם. זאת ועוד, גם כשמדובר באתגרים חברתיים שבהם יש לחינוך תפקיד חשוב, קרוב לוודאי שמערכת החינוך לבדה לא תוכל לספק מענה אפקטיבי. ועם זאת, יש אתגרים חברתיים מרכזיים בימינו שאי-אפשר להתמודד עמם ללא מענה חינוכי הולם. במקרים אלו הפעולה החינוכית היא תנאי חיוני לשם התמודדות, על אף שהיא רחוקה מלהיות תנאי מספיק. תפיסה חינוכית כוללת חדשה צריכה לספק מענה לאתגרים מסוג זה.

אתגרים חברתיים מרכזיים בימינו המחייבים מענה חינוכי

בתחילת המאמר טענתי, "שהתפיסה הבית ספרית הקיימת אינה יכולה יותר להתמודד עם הצרכים והערכים המרכזיים של חברות מפותחות בראשית המאה ה-21". מהם האתגרים החברתיים המרכזיים בימינו שאין אפשרות להתמודד עמם ללא שינוי חינוכי מכריע? אציין את השלושה הנראים לי חשובים ביותר:

מעבר לחברה מקיימת (sustainable) – נדמה שאין צורך להוסיף על מה שצוין בעניין זה בסעיף הדין בחינוך הסביבתי (חינוך לקיימות); זו טעות. המושג 'קיימות', שאליו אני מכוון כאן, אינו רק האיום האקולוגי-הסביבתי הטמון באורח חיינו הנוכחי, אלא כרוכים בו גם היבטים פוליטיים, כלכליים, חברתיים ותרבותיים, קרי 'קיימות רחבה' (כרמון, אטינגר, דוניץ והראל, 2012). אין עניינה של הקיימות הרחבה רק במשבר הסביבה ובאיום הטמון בו לקיום האנושי, אלא גם בשאלה מהו קיום אנושי ראוי? מנקודת הראות של הקיימות הרחבה, משבר הסביבה הוא בעת ובעונה אחת ביטוי ואחד ההיבטים של משבר עמוק בהרבה. משבר זה

מתבטא בפערים כלכליים אדירים בין מדינות ובתוך מדינות, בצבירת הון עתק בידי מתי מעט, כשקרוב למיליארד איש סובלים מתת-תזונה, בצרכנות מואצת ההופכת לנדבך חיוני שעליו נשענת הכלכלה הגלובלית, בערכים דומיננטיים כמו תחרותיות, מדרוג, צמיחה בלתי מוגבלת ורווח כספי ובהכרה שהשליטה על נחלת הכלל שלנו עוברת מידי האזרחים והממשלות הנבחרות לתאגידים גלובליים החייבים דין וחשבון רק לבעלי המניות שלהם. הכרה אחרונה זו היא ביסוד 'משבר הדמוקרטיה' המאפיין את מרבית מדינות המערב בימינו: אובדן האמון במוסדות הדמוקרטיה המרכזיים של מדינת הלאום – נבחרי הציבור, הפרלמנט, מפלגות, אמצעי התקשורת ועוד (הברמאס, 2001; Giddens, 2001; Bauman, 2013). במצב זה המשך 'עסקים כרגיל' אינו רק איום ממשי על קיומנו הפיזי, אלא איום על הערכים המכוננים של חברות דמוקרטיות פתוחות בימינו: חירות, צדק חברתי, שוויון הזדמנויות, הזכות לתעסוקה מכבדת, ערבות הדדית ועוד.

מובן שהחינוך לבדו אינו יכול להתמודד עם משבר בגודל שכזה. זהו משבר המחייב שינוי יסודי באורח החיים ובדפוסי החשיבה והפעולה של כולנו. אולם ברור לעין שאין אפשרות להתמודד עם משבר מסוג זה ללא פעולה חינוכית רבת עוצמה. התמודדות חינוכית עם המצב המתואר מחייבת פיתוח דרכי הוראה ותכנים המובילים להבנה מעמיקה של תהליכים מורכבים ביותר, טיפוח יכולת לחשיבה מערכתית וחינוך למעורבות פעילה בתהליכי שינוי. זאת ועוד, מעבר לחברה מקיימת מתחייב חינוך לאזרחות גלובלית נוסף על אזרחות לאומית, מפני שמרבית הפתרונות לאתגרי הקיימות הרחבה מצויים בזירה שמחוץ למדינת הלאום. בית הספר הקיים, הן מבחינה פדגוגית הן מבחינת תכנים, אינו בנוי לשם פיתוח 'הבנת עולם' שכזו ובמידה רבה הוא מגלם בתוכו את אותם נורמות, ערכים ואתוס לאומי העומדים ביסוד המשבר הרב-ממדי שבו אנו נתונים.

בניית זהות אישית וקולקטיבית – אחד ממאפייניה המרכזיים של החברה המודרנית מתבטא באופן שבו בני אדם בונים את זהותם. שלא כחברה המסורתית, בחברה המודרנית האדם אינו 'נולד לתוך זהותו'. כלומר, זהות אישית וקולקטיבית אינה נקבעת מראש על פי קשרי דם, שדרה או קסטה חברתית. על אף שיש מן הצדק בטענותיהן של התאוריות הביקורתיות כנגד ההנחה ששוויון ההזדמנויות וחופש הבחירה מתקיימים בפועל בחברות דמוקרטיות פתוחות, עדיין יש ליחיד בחברות אלו אפשרות ממשית לעבור מקבוצה חברתית אחת לאחרת ולבחור בסגנון החיים שלו. בפרפרזה על סארטר, האדם בחברה המודרנית נדון לבחור את זהותו. אולם בשלב המוקדם יותר של המודרנה (המתוחם בדרך כלל עד לשנות הששים של המאה ה-20), תהליך עיצוב הזהות נעשה בסביבה בעלת

נרטיב לאומי מכונן ומוסכם על רוב הציבור, בכלכלה שבה מרבית המועסקים התמידו במקצועם לאורך עשרות שנים ובמציאות שבה שלטו מעט סגנונות חיים קבילים בכל חברה. בית הספר הקיים הוא תוצר ישיר של המודרניות המוקדמת, והוא שירת אותה בהצלחה יוצאת דופן. הפדגוגיה, התכנים ודפוסי הארגון שלו היו כולם מכשירים אפקטיביים ביותר לעיצוב זהותם האישית והקולקטיבית של הלומדים בחברה בעלת נרטיב לאומי מכונן שצריך היה להנחיל ובמציאות של תעסוקה ברורה שאליה היה צריך להכשיר.

אולם אותו בית הספר הופך למכשיר חסר תוחלת לשם עיצוב הזהות במודרניות המאוחרת המאפיינת את החברות המפותחות בעשורים האחרונים. מודרניות 'נזילה' זו, כפי שטבע זיגמונט באומן (2007), מתאפיינת בריבוי נרטיבים וסגנונות חיים מתחרים, בהתערערות של נרטיבים לאומיים, בכלכלת 'סיכון' (Beck, 2007) שבה התעסוקה כלל אינה מובטחת, והעובד צפוי להחליף מקצוע כמה פעמים במהלך חייו ובהפצצת מידע המגרה את כל החושים. בסביבה נזילה זו האחריות לעיצוב הזהות (ולכישלונות בדרך) מוטלת כמעט בבלעדיות על היחיד, כשהמרחב הציבורי הולך ומתרוקן ממשמעויות מוצקות שיכלו לשמש לה כעוגן (באומן, 2007). יותר מזה, בשנים האחרונות הולכים ומצטברים מחקרים המעידים בבירור על השפעותיהן הדרמטיות של הטכנולוגיות הדיגיטליות על תהליכי עיצוב הזהות שלנו. למשל, יכולתנו להתרכז ברעיון אחד לאורך זמן נפגעת כאשר תשומת הלב שלנו מוסחת אחת לכמה דקות; אנו נוטים לצמצם למינימום את שיחות הטלפון ואת מפגשי 'הפנים אל פנים'; יש מעבר גורף לתקשורת בין-אישית המבוססת על מסרונים כתובים קצרים שרבים מהם קבוצתיים ולא אישיים; והחוויה של להיות לבד עם מחשבותינו ותחושותינו, שהיא כה חיונית לעיצוב הזהות האישית, מאוימת כל העת (Carr, 2011; Turkle, 2011). לא בכדי טוען באומן שבמציאות הנוכחית "יש פער הולך ומעמיק בין מצבם של אינדיבידואלים להלכה לסיכוייהם להפוך לאינדיבידואלים למעשה – כלומר, לקנות שליטה בגורלם ולבחור את הבחירות שהם רוצים בהן באמת" (באומן, 2007, עמ' 33).

בית הספר הקיים אינו מסייע לצמצום פער זה, אלא תורם להרחבתו: בעולם מוצף במידע הוא ממשיך להציף את הצעירים במידע עובדתי שרובו ככולו ניתן להשגה בלחיצת כפתור; במקום לטפח את יכולות הבחירה של תלמידיו, ארגון הלמידה בו מבוסס על בחירה מינימלית בין תחומי לימוד ובתוכם; הפדגוגיה השולטת בו אינה מסייעת לפיתוח היכולת לבחירה מושכלת בין פרספקטיבות רבות ומנוגדות, אלא ממשיכה להנחיל נרטיבים ותשובות חד-משמעיות שתש כוחם; בניית היכולת של התלמיד 'להתחבר לעצמו': למצוא ולהמציא את נטיותיו,

את שאיפותיו ואת תכליותיו אינה נמצאת כלל בסדר היום שלו. אם כן, נראה שגם בתחום זה מתחייב שינוי רדיקלי בדרכי פעולתו של בית הספר.

הכשרה לכלכלת הידע – כיום אתגר זה ניצב בראש הפירמידה של מטרות בית הספר, ובמידה רבה הוא מכתוב את סדר היום של בתי הספר, אך בד-בבד האופן שבו הוא מתורגם לפעולה חינוכית מעורר יותר ויותר ביקורת בקרב חוקרים ואנשי חינוך מהשדה (רביץ, 2011; תמיר, 2011; Ravitch, 2010; Alexander, 2010). על כן חיוני להרחיב מעט את הדיון בו ולעשות מעט סדר בשיח רווי הרגש הקיים בנושא, הן כדי להבחין בבהירות בין אתגרים לבין מטרות לבין האמצעים שננקטים למימושן והן כדי לחדד את טיבו של המענה החינוכי הנדרש כאן.

נקודה ראשונה שחשוב להבהיר היא שאחד מתפקידיה המרכזיים של מערכת חינוך אחראית, הנתמכת על ידי המדינה, הוא להקנות לבוגריה את המיומנויות ואת הכישורים הנדרשים לשם השתלבות מוצלחת בעולם העבודה. הציודק לטענה זו אינו רק פרקטי-פוליטי – אף מדינה לא תתמוך במערכת חינוך שאינה מכוונת גם למטרה זו; הציודק הוא גם חינוכי ומוסרי – חינוך ראוי אמור לאפשר לבוגריו עתיד פתוח וקיום בכבוד, ויכולת להשתלב בעולם העבודה היא מרכיב מרכזי בשני אלה. לכן, הביקורת של אנשי חינוך רבים על המטרה עצמה ועל כך שמערכת החינוך משרתת מטרות כלכליות אינה במקומה.

אם כן, מה הבעיה כאן? ראשית, הבעיה טמונה בבלעדיות שמטרה זו קנתה לה אצל קובעי המדיניות החינוכית בארץ ובעולם ובאופן המוטטה שבו היא מובנת; ושנית, באמצעים החינוכיים המופעלים לשם יישומה. מי שקורא מסמכי מדיניות ונאומים של מקבלי ההחלטות בחינוך ומתבונן בנעשה במרבית מערכות החינוך בעולם בעשורים האחרונים, עשוי להתרשם שיש רק מטרה אחת ויחידה המניעה אותן: "לאפשר יתרון כלכלי יחסי (על פני מדינות אחרות, א"כ) ארוך טווח", כפי שהוגדר בכתב המינוי של ועדת דברת (וראו גם, הוועדה הלאומית על המצוינות בחינוך, 1993; קובן, 2006). כל המטרות המוצהרות האחרות כמו שיפור הישגים, תמיכה בתלמידים חלשים, חיזוק השליטה בשפת האם ואפילו חיזוק המורשת הלאומית מובנות כולן כמסייעות למימושה של אותה מטרה-על. מה שעומד ביסוד התהליך הוא 'חרדת הגלובליזציה' – החשש שכלכלת המדינה לא תשכיל לעמוד בעתיד בתחרות הכלכלית מול מדינות אחרות בכלכלה הגלובלית. חרדה זו מעצבת את האופן שבו המטרה מובנת ומתורגמת לפעולה, והריק החינוכי שבו בית הספר שרוי כיום מאפשר לה להשתלט כליל על סדר היום החינוכי.

נקודה שנייה חשובה היא שיש בעיה באופן שבו המטרה מנוסחת ומתורגמת לפעולה בשדה: ההצלחה של מערכת החינוך ביצירת יתרון כלכלי יחסי נמדדת

בהישגיה יחסית למדינות מפותחות אחרות במבחני ההישגים הבין-לאומיים, ומכאן קצרה הדרך לניתוב של מרבית משאבי המערכת לשיפור הישג התלמידים במבחנים אלו. הבעיה מחריפה במדינות כמו ישראל, שם מטעמים פוליטיים קצרי טווח מתקיימת השקעה מסיבית בהכנה ישירה של תלמידים למבחנים (שלייכר, 2010). מצב זה יוצר נזק חינוכי רב-ממדי: ראשית, דרך פעולה זו מחטיאה לחלוטין את המטרה המקורית: הכשרת התלמידים לכלכלת הידע הגלובלית. למידה למבחן היא צורת למידה המנוגדת במהותה לצרכים של כלכלת הידע. היא ממוקדת בהקניית יכולות לשחזור מדויק של ידע במבחן ובהתמודדות אישית של כל לומד עם המשימה, ואילו כלכלת הידע מחייבת יכולת לעיבוד פעיל ויצירתי של ידע, ללמידה יעילה של ידע חדש ולשיתוף פעולה בצוות (שלייכר, 2011). שנית, דרך פעולה זו פוגעת קשות במטרות החינוך אחרות שאינן נמדדות במבחנים כמו חינוך לאזרחות פעילה, חינוך אסתטי והוראה לשם הבנה, והיא מובילה לצמצום ניכר בזמן המוקדש לתחומי תוכן הנתפסים כ'חסרי תועלת כלכלית' כמו מדעי הרוח והאמנויות (כרמון, 2011, 2012א). שלישית, ואולי חשוב מכול, הלמידה האינסטרומנטלית לקראת המבחן המוכתבת מלמעלה מעוררת ניכור בקרב מורים רבים, בעיקר הטובים שבהם, כלפי העשייה החינוכית ומובילה לירידה במוטיבציה ולעתים לפרישה מההוראה (Back, 2012).

אם כן, מהו טיבו של המענה החינוכי הנדרש כדי להתמודד בהצלחה עם האתגר הכלכלי העומד בפנינו? בראש ובראשונה, יש להפנים את בעיית היסוד: בית הספר הקיים תוכנן ונבנה כדי להכשיר את תלמידיו לכלכלה התעשייתית, לכן אין אפשרות להכשיר בו את תלמידיו לכלכלת הידע השונה ממנה בתכלית ללא שינוי מהיסוד. מרב הניסיונות שנעשו עד היום להתמודד עם אתגר ההכשרה לכלכלת הידע (להוציא מקרים ספורים כמו פינלנד והרפורמות של השנים האחרונות בארצות דרום-מזרח אסיה [וולנסקי, 2007; Deng, Gopinathan, & Lee, 2012]), הניחו מראש את דפוסי הפעולה של בית הספר הקיים, ואין פלא שהם נכשלים. עלינו אפוא לעצב תפיסה חינוכית כוללת חדשה לבית הספר שתביא בחשבון את הצורך בהכשרה לכלכלת הידע. בצדק צורך זה מחייב התייחסות של מערכת החינוך: אחרי הכול פעולה עם ועל ידע היא לחם חוקה. אולם הצורך הזה בשום פנים ואופן אינו להפוך למטרת-העל הבלעדית של המערכת, שכן השתלטות מסוג זה תמנע ממנה מלפתח מענים חינוכיים ראויים לאתגרים חברתיים חשובים לא פחות. החדשות הטובות הן שלא קיימת סתירה מהותית בין המענים החינוכיים הדרושים לשלושת

האתגרים החברתיים שהוצגו. ניתן לעצב תפיסה חינוכית כוללת חדשה לבית הספר שתספק מענים חינוכיים הולמים ומשתלבים לכולם. למשימה זו ייוחדו החלקים הבאים של המאמר.

קווי מתאר לתפיסה חינוכית כוללת חדשה: חינוך למשמעות

התפיסה החדשה שתוצג להלן תכונה 'חינוך למשמעות'. אפתח בהצגת המושגים והמאפיינים המרכזיים העומדים ביסודה ובהמשך אבחן את מידת כלליותה באמצעות הצגה של מספר השתמעויות מרכזיות שלה להוראה, לתוכני הלימוד ולדפוס ארגון הידע. בעקבות זאת אחזור לתנאים הנדרשים מתפיסה שכזו ולאגרים החברתיים שעליה לתת להם מענה ואבדוק באיזו מידה היא עומדת במבחן.

חינוך למשמעות מכון לשני מובנים של המושג 'משמעות': האחד, משמעות **כהבנה ופשר** של המציאות, והשני, משמעות **כתכלית וטעם לחיים**. במובן הראשון, מטרת תהליך החינוך היא לפתח את הבנת הלומד ולהעמיקה בשלושה מעגלים השזורים זה בזה – העצמי, המקומי (קהילה ומדינה) והגלובלי-סביבתי. במובן השני, המטרה היא לזמן ללומדים התנסויות לימודיות העשויות להיות עבורם מקור למשמעות וטעם לחיים החוצים את גבולות ההצלחה כלכלית. בהקשר של המטרה הראשונה ראוי לעשות הבחנה דקה בין המטרה של מרבית הגישות הקיימות לחינוך להבנה לבין המטרה המוצגת כאן. הגישות הקיימות מדגישות את ההוראה כמכוונת להוביל להבנת הידע הנלמד על ידי הלומדים, ושלא כהוראה המסורתית הנוטה להוביל לידע אינרטי, הדגש שלהן הוא פדגוגי. הן מתמקדות בשינוי דרכי ההוראה והלמידה של בית הספר. לעומת זאת, המטרה בחינוך למשמעות היא להוביל את הלומדים להבנה מעמיקה, מורכבת וביקורתית של העולם שבו אנו חיים. השאלה המוצבת במוקד במקרה זה היא רחבה ורדיקלית יותר. הגישות הקיימות מציבות במרכז את השאלה: "כיצד יש ללמד את תכנית הלימודים של בית הספר באופן מכון להבנה?" השאלה שהחינוך למשמעות מציב היא: "מה ראוי ללמד, באיזה אופן ובאילו דפוסים ארגוניים, כדי שהלומדים ישיגו את ההבנה החשובה והמעמיקה ביותר של העולם שבו הם חיים?" כמובן, גם הגישות הקיימות מכוונות בסופו של דבר ל'הבנת העולם', אך הן כאילו מניחות מראש שהתכנים הנלמדים כיום בבית הספר אכן מאפשרים לנו להגיע לכך אם רק נלמד אותם כמו שצריך. לפיכך, התוצר המבוקש בגישות הקיימות מתבטא בביצועים שונים של הלומדים על הידע הנלמד. למשל, פרקינס וגרדנר

מכוונים ל'ביצועי הבנה' של הלומדים (פרקינס, 1998; Gardner, 1991), ואילו ברייטר מכון לביצוע המתבטא בבנייה פעילה של ידע מושגי (Bereiter, 2002). לעומת זאת, התוצר המבוקש של החינוך למשמעות הוא פיתוח של השקפת עולם בעלת מאפיינים מסוימים שיובהרו בהמשך. נקודה נוספת שראוי להדגיש, נקודה המשותפת לחינוך למשמעות ולגישות הקיימות של חינוך להבנה, היא שאי-אפשר להסתפק יותר בחינוך להבנה לאליטה צרה בלבד. התמודדות עם האתגרים החברתיים כבדי המשקל שבפניהם אנו ניצבים כיום מחייבת חינוך להבנה להמונים. דפוסי הפעולה של בית הספר הקיים אינם מיועדים לכך, ולכן יש לשנותם מהיסוד.

בחינוך למשמעות 'הבנה' אינה מכוונת למישור האינטלקטואלי-עיוני בלבד. בלב החינוך למשמעות ניצבת השאיפה ל'הבנה עצמית' – היכולת של הלומד להכיר את עצמו באופן מורכב ורב-ממדי: חולשות וחוזקות, נטיות, הנציות ותכליות הנותנות את הטעם לחייו. כדי לממש שאיפה זו על בית הספר להציע הזדמנויות ומפגשי למידה שבהם המוקד הוא לימוד של 'העצמי', הן באמצעות פרספקטיבות תאורטיות רלוונטיות כמו פילוסופיה, פסיכולוגיה וסוציולוגיה והן באמצעות התנסויות מעשיות וסדנאות למיניהן. היבט זה של 'הבנה' מוביל ישירות למובן השני של חינוך למשמעות: משמעות כתכלית וטעם לחיים. בהקשר זה משמעות מוגדרת כ"חיבור אישי להוויה בין-סובייקטיבית שמכוננת על ידי ערכים, רעיונות, פעילויות ומוסדות, שמייצר תכלית וטעם לחיים"⁴, למשל, עיסוק באמנויות, בתחומים עיוניים, במקצועות מעשיים, במעורבות חברתית וכדומה. נקודת המפתח היא שחינוך בימינו להתנסות בחוויה של פעולה שאינה אינסטרומנטלית, כלומר, פעולה שתכליתה מצויה בה עצמה (אבירם, 1999). משימה זו הופכת לדחופה וחיונית במיוחד בעולם החומרני והאינסטרומנטלי של ימינו שבו היחיד נתון במלכוד קשה: מצד אחד, הוא נדרש לבחור כל העת מבין אפשרויות רבות, לבנות את ה'נרטיב האישי' שלו ולממש את מטרותיו או שאיפותיו האישיות. מצד אחר, הלחץ החברתי להצלחה חומרית, הדחיפה לצרכנות בלתי פוסקת והקצב המהיר של השינויים אינם מותירים לו מרחב פנוי כלשהו לעשות זאת. במצב זה הריק הקיומי הנוצר, הצורך האנושי הבסיסי ביותר ב'משמעות' (פרנקל, 1970), נוטה להתמלא בתשוקות חומריות שאין אפשרות לספקן, או בתגובת נגד בדמותן של תנועות

4 הגדרה זו מבוססת בעיקרה על האופן שבו הרפז מאפיין את 'תחום המשמעות'. ראו הרפז, 2012, עמ' 54.

פונדמנטליסטיות וחזרה לזהויות אתנו-צנטריות ומסתגרות (Barber, 1995).⁵ שתי אפשרויות אלו הן הרסניות מנקודת הראות של החינוך למשמעות. לפיכך, אחת ממטרות-העל של בית ספר המחנך למשמעות תהיה עיצוב מרחבים ייעודיים להתנסות בבניית המשמעות האישית של כל לומד. זו, כמובן, מטרה חדשה לבית הספר והיא מחייבת אותו לשינויים מפליגים שיוצגו בהמשך.

מהו היחס בין שני המובנים של מושג המשמעות? אריסטו באתיקה טען שהם מתלכדים בסופו של דבר. הניתוח שלו בעניין היחס בין פעולה לתכלית בחיי האדם הוא הניתוח המכונן של הנושא, והוא עומד גם ביסוד הטיעון במאמר זה. לפי אריסטו, כל פעולה אנושית נעשית לשם השגת תכלית כלשהי, כשתכלית זו הופכת לאמצעי להשגת תכלית עמוקה יותר וכן הלאה. כדי ששרשרת הפעולות של האדם במהלך חייו לא תהפוך לחסרת שחר, 'לאבסורדית', אם להשתמש במושג מאוחר יותר, חייבת להיות 'תכלית אחרונה': תכלית שאינה משרתת כל תכלית אחרת, אלא היא התכלית של עצמה. אריסטו חשב שיש תכלית אחרונה אחת המשותפת לכל בן אנוש הנגזרת מהייחודיות של האדם בין כלל בעלי החיים. המאפיין הייחודי של האדם היא יכולתו לפליאה ולעיון הבא בעקבותיה, ולכן התכלית האחרונה שלו היא חיי העיון (vita contemplativa).⁶

5 כותרת ספרו הידוע של בנג'מין ברבר (Barber, 1995) היא "ג'יהאד נגד מק-עולם: כיצד הגלובליזציה והשבטיות מעצבות את עולמנו". התרגום העברי מחמיץ את טענת המפתח של הספר כשהוא מתרגם את הכותרת ל"ג'יהאד נגד מק-עולם: הטרור מציב אתגר לדמוקרטיה" (ברבר, 2005). לטענת ברבר, המאפיין המרכזי של הגלובליזציה שהתפתחה בעשורים האחרונים של המאה ה-20 הוא דיאלקטיקה הרסנית בין תרבות המק-עולם הגלובלית המציבה במוקד תאגידים גדולים, שיווק, תחרותיות ובידור שטחי לבין תגובת הנגד הג'יהאדיסטית שעל אף שמה משותפת לכלל הדתות והתרבויות ואינה ייחודית לאסלאם. תגובת נגד זו מציבה במוקד ערכים אתנו-צנטריים מסתגרים ופונדמנטליים (שהוא תופעה חדשה המתיימרת להחזיר עטרה ליושנה, כשלעולם לא התקיימה עטרה שכזו), אשר במקרים רבים מתבטא בשלטון טוטליטרי ובטרור. לדעת ברבר, המק-עולם והג'יהאד מזינים זה את זה ותלויים זה בזה: המק-עולם מצדיק עצמו כנושא בשורת החירות האישית והדמוקרטיה וכתרבות הנגד לג'יהאד, ואילו הג'יהאד מתפתח כמגן ערכי הקבוצה והמקום כנגד המק-עולם המשחית. הטרגרדיה של כולנו היא, ממשיך ברבר, ששתי התרבויות כאחת הן אנטי-דמוקרטיות ופוגעות קשות בחירות האישית של כולם. לפיכך, טענה מרכזית של מאמר זה היא שחינוך למשמעות הוא אמצעי חיוני להשתחררות מהמלכוד שעליו ברבר מצביע.

6 עמדתו של אריסטו בנקודה זו אינה חד-משמעית. באתיקה הניקומכית הוא מציב תכלית אחרונה נוספת - חיי המדינאי - המהווה את המימוש השלם ביותר של סוג שני של תבונה שהוא מאפיין 'לתבונה מעשית' (Phronesis) (הסוג השלישי של התבונה הוא ה'טכנה' המתבטאת במיומנויות טכניות-מעשיות של האומן ואיש המקצוע). התבונה המעשית היא היכולת של האדם להתאים את דרכי הפעולה ההולמות לתכליות שלו בהקשרים קונקרטיים ועם שיקול הדעת הנכון בנוגע

חיי העיון הם בעיקרם הניסיון להבין באופן הכללי והעמוק ביותר את העולם. כלומר, הם מבטאים את מושג המשמעות כניסיון לתת פשר ומובן לעולם. משמעות כתכלית האחרונה הנותנת את הטעם לחיים ומשמעות כמתן פשר לעולם מתלכדות, אפוא, בניתוח הידוע של אריסטו.

העמדה המוצגת כאן מסתמכת על הניתוח הבסיסי של אריסטו. הנקודה המרכזית שהיא מאמצת מהאתיקה היא החשיבות בקיומה של תכלית אחרונה מודעת לאדם, המכוונת את בחירותיו ואת פעולותיו, ושחיים ללא תכלית שכזו הם חיים לא מאושרים. היא גם מקבלת טענה מרכזית אחרת של אריסטו הקובעת שחיים אתיים מחייבים אימון והתנסות פעילה ב'חיים הטובים', ושלמוד תאורטי ומופשט בלבד אינו מספיק כדי לכוונם. עמדת, החלוקה על זו של אריסטו, נוגעת לטענתו כאילו יש רק תכלית אחרונה אחת לכל בן אנוש. התפיסה העומדת ביסוד החינוך למשמעות מניחה שיש תחומי פעולה רבים ומגוונים העשויים לספק תכלית אחרונה ראויה לחיי האדם, כשחיי העיון הם רק אפשרות אחת מביניהם. לפיכך, עיסוק בלמידה המכוונת להבנת העולם עשוי להפוך לתכלית החיים אצל לומדים מסוימים, אך במקרים רבים אחרים שני מובני המשמעות יתפצלו.

על אף ההבדל הקיים בין שתי המשמעויות במסגרת התפיסה שלפנינו, ראוי לעמוד גם על הזיקות החשובות הקיימות ביניהן. הזיקה הראשונה כרוכה בתמיכה ההדדית שלהן. ככל שהתחום הנלמד לשם הבנת העולם ייתפס יותר כתכלית על ידי הלומד, כך הוא יובן יותר לעומק, וככל שההתנסות בפעולה מכוונת משמעות כתכלית תקבל הנהרה עיונית, כך תועמק החוויה ויוגבר הפוטנציאל הלימודי שלה. הזיקה השנייה היא חשובה עוד יותר; ביסוד שני המובנים של משמעות עומד בסיס משותף החיוני לשתייהן. המשותף למשמעות כפשר ולמשמעות כתכלית הוא מבנה מסוים של מעורבות לומד החיוני לשתייהן. מדובר על מעורבות רב-ממדית – קוגניטיבית, ערכית, רגשית ובמקרים רבים גם גופנית –

לתכליות עצמן: היכולת לבחור את אותן תכליות שיובילו את האדם לחיים מאושרים. תבונה מעשית מחייבת הפעלת שיפוט במקרים ספציפיים בחיים שאף אחד מהם אינו זהה לאחר. לכן היא מתפתחת במהלך החיים עם ההצטברות של ניסיון החיים שלנו בהפעלת שיפוט ורפלקסיה על תוצאותיו. לפיכך, טוען אריסטו, תבונה מעשית אינה יכולה להילמד באופן תאורטי ודידקטי כמו התבונה העיונית. כדי לטפח אותה יש להתנסות בה לאורך זמן, בהנחה של מבוגר בעל תבונה מעשית מפותחת. במידה רבה החינוך למשמעות מממש את תפיסת החינוך של אריסטו: החינוך למשמעות כהבנת עולם מציב במוקד את התבונה העיונית (Episteme), ואילו החינוך למשמעות כתכלית מציב במוקד את התבונה המעשית שמפתחים באמצעות התנסות מונחת ורפלקטיבית ב'תחומי משמעות' המוצעים לבחירה בבית הספר.

שבלעדיה אי-אפשר להגיע להבנה עמוקה של תופעה ולחווייה של פעולה שהיא תכלית עצמה. מעורבות זו חייבת להתבטא בהתנסות פעילה ביצירה או בצורת החשיבה האופיינית לתחום הפעולה שבו עוסקים ולא להסתפק בלמידה מופשטת על אודות התחום. נקודה זו נכונה למשמעות כפשר לא פחות מאשר למשמעות כתכלית, והיא ניצבת ביסוד הדגם המעשי לחינוך למשמעות המשותף לשתיים. מובן שהדיון הקצר שנערך כאן על המשמעות של שני מושגי ה'משמעות' ועל היחס ביניהם הוא אפס קצהו של הדיון הפילוסופי והחינוכי הנחוץ כדי לעצב תפיסה חינוכית מבוססת היטב מבחינה תאורטית ומעשית. עדיין כמה וכמה שאלות והבחנות שיש להן השתמעויות מעשיות חשובות צריכות להתברר. למשל, מה בין תחביב לבין משמעות כתכלית? מהם הסוגים השונים של תכליות והאם צריכה להיות הייררכיה ביניהם? בעקבות זאת, האם על מערכת החינוך לטפח סוגים מסוימים של משמעות לחיים? האם יש הבדל בין דרכי החינוך הנדרשות לסוגים שונים של משמעויות-תכליות? בירור שכזה יכול להתרחש באופן פורה רק אחרי שהוכרע כי אחת ממטרות-העל של מערכת החינוך במאה ה-21 היא התמודדות עם שאלת המשמעות, שכן בירור חינוכי מועיל צריך לשלב בין התאורטי לבין המעשי כשהאחד מזין את האחר (Dewey, 1938). נוסף על כך, חשוב להעיר שחלק ניכר מהתשובות לשאלות אלו ואחרות ראוי שיינתן במסגרת קהילתית ומקומית, בתוך התייחסות להקשרים תרבותיים ולאפשרויות היישום הקיימות בפועל.

כעת מה שנותר לעשות הוא להצביע על כמה השתמעויות מעשיות של החינוך למשמעות בהסתמך על מה שנאמר בדיון עד כה. בחלק הקודם טענתי שאחד מהתנאים המרכזיים שעל תפיסה חינוכית כוללת לעמוד בהם הוא קיומן של דרכי פעולה מוצלחות בשדה המדגימות אותה. האם קיימות דרכי פעולה המדגימות את מה שמכונה כאן חינוך למשמעות? תשובתי לשאלה היא חיובית. ברצוני לטעון שכיום קיים דגם פעולה בשדה המדגים היטב מהו חינוך ראוי למשמעות על שני מובניו, שכן הוא מזמן ללומדים את אותו סוג של מעורבות רב-ממדית והתנסות ביצירה החינוכיים לשניהם. דגם זה מתבטא בלימודי האמנויות המעשיות המתקיימים בבתי הספר העל-יסודיים בתחומי האמנות הפלסטית, הקולנוע, התאטרון, המוזיקה והמחול.

לימודי האמנויות והחינוך למשמעות

לימודי האמנויות הם דגם מנחה מצוין לחינוך למשמעות, כי בראש ובראשונה הם הוכחה חיה (existence proof) לאפשרות לממש חינוך למשמעות במיטבו, כזה

הנעשה עם מורים ועם תלמידים, בשר ודם, הפועלים בבתי ספר קיימים. שנית, לימודי האמנויות נלמדים במסגרת המארגנת ידע ולמידה באופן שונה בתכלית מהאופן שבו הם מאורגנים בתחומי הדעת האחרים בבית הספר, דבר המאפשר לעמוד בבירור על מאפייניהם הייחודיים של לימודי האמנויות. מי שצופה בתלמידים במגמות האמנות, משפשף לא אחת את עיניו בתימהון. תלמידים שהם 'ראש קטן' בכל תחומי הדעת האחרים בבית הספר לומדים כאן בהתלהבות, מקבלים אחריות למטלות מורכבות כמו הפקת תערוכה, הצגה או סרט ויוצרים יחסים בוגרים עם עמיתיהם ועם מוריהם. החוויה שהם חווים מטביעה חותם עמוק על זהותם האישית, החברתית והמקצועית.

מהו ה'סוד' של לימודי האמנויות? כדי לחשוף אותו יש לבחון את המסגרת המארגנת של לימודי האמנות בהשוואה למסגרת המארגנת של תחומי הדעת האחרים של בית הספר. 'מסגרת מארגנת' היא מעין תבנית מעשית בעלת מאפיינים מסוימים לשם ארגון של ידע ולמידה. כל מוסד המחנך באמצעות הדעת נוטה לייצר מסגרת מארגנת דומיננטית ובאמצעותה הוא מחנך ומלמד. למשל, המסגרת המארגנת של בית הספר היא המקצוע הבית ספרי, ואילו המסגרת המארגנת באוניברסיטה היא הדיסציפלינה המחקרית. כל ידע שנבחר להוראה במוסדות אלו, לא משנה מאיזה תחום דעת הוא מגיע, מאורגן על פי מאפייני היסוד של המסגרת המארגנת הדומיננטית שלו. ממדי היסוד המכוננים מסגרות מארגנות ידע הם: מטרת-העל, ביצוע לימודי מרכזי, סוג השאלות, הכללים לבחירת הידע, מקורות המידע, התייחסות לידע הנלמד ופריסת הידע בזמן ובמרחב. לאלו ראוי להוסיף גם את היחס לבחירה של הלומדים ואת היחס לצד הרגשי של הלומדים (כרמון, 2006; כרמון, 2010א).

נתבונן בקצרה בארגון הידע באמנויות לעומת ארגון הידע במסגרת המארגנת הנהוגה בבית הספר – המקצוע הבית ספרי. **מטרת-העל** של האמנויות הנלמדות בבית הספר אינה מוגדרת בבירור. היא נוטה לנוע על הרצף שבין 'הכשרה מקצועית' ראשונית של הלומד כאמן בתחום האמנות שבחר לבין פיתוח יצירתיות וחינוך לאוריינות תרבותית. תהא הגדרת המטרה אשר תהא, היא רחוקה מאוד ממטרת-העל של המקצוע שהיא מסירת פריטי מידע ומיומנויות נבחרים לכלל התלמידים. הפער בין המטרות מתבטא ובוולט **בביצוע הלימודי המרכזי**. בניגוד ברור למקצוע, הביצוע הלימודי באמנויות (במרכיב המעשי שלהן) אינו מבחן כתוב המיועד לבדוק את יכולת השחזור המדויק של הידע הנלמד, אלא ביצוע יצירתי בתחום – תערוכה, סרט, מחזה וכדומה. הביצוע הזה מחייב בחירה של הלומד, בנייה פעילה של 'ידע אמנותי'

ובמקרים מסוימים גם עבודת צוות מתואמת. במסגרת זו אין כמעט מקום לשאלות הסגורות שיש להן תשובה אחת נכונה המאפיינות את המקצוע, שכן פעמים רבות השיעורים נלמדים כסדנה מונחית המלווה את התלמידים. בלימודי האמנויות חלק ניכר מהשאלות נשאלות על ידי הלומדים ומיועדות לכוון אותם בתהליכי היצירה שלהם. השאלות של המורים הן בעיקרן שאלות מנחות לצורכי שיפור התהליך הזה ופיתוחו. באמנויות **בחירת הידע** הנלמד נעשית בעיקר על ידי המורים, שלא כבחירה 'מלמעלה' הנעשית על ידי פקיד משרד החינוך ומומחים דיסציפלינריים האופיינית למקצוע. ככל שמתקרבים לפרויקט הסיום בחירת הידע עוברת יותר ויותר לידי התלמידים. לעתים קרובות התוצאה היא בחירה (או יצירה) של יצירות ביקורתיות שלא היו עומדות בכללי הבחירה של 'ידע מוסכם' הרווחת במקצוע. בלימודי האמנויות **מקורות המידע** אינם בעיקרם דברי המורה בכיתה, ספרי לימוד וחוברות עבודה הנהוגים במקצוע, אלא יצירות אותנטיות מתחום האמנות – יצירות אמנות, מוזיקה, מחול וכדומה. באמנויות **ההתייחסות לידע** הנלמד מתאפיינת במעורבות אינטלקטואלית ורגשית עמוקה של הלומדים ובהפנמה ראשונית של הפרספקטיבה דרכה רואים את העולם ובונים אותו באמנות שנלמדה. באמנויות **פריסת הידע** דומה לזו של מקצועות הלימוד האחרים (בסופו של דבר האמנויות נלמדות במערכת השעות הבית ספרית), אך לעתים קרובות יחידות הזמן ארוכות יותר מיחידת הזמן הרווחת במקצוע (90 דקות לעומת 45 דקות) וחלק ניכר מהלמידה נעשה מחוץ לשיעורים הפורמליים בכיתה. למאפיינים אלו של האמנויות בבית הספר ראוי להוסיף עוד שני מאפיינים חשובים. הראשון הוא היחס ל**בחירה** של הלומדים. באמנויות מתקיימת בחירה כפולה שהיא נדירה במקצועות הרגילים: בתחום הלימוד עצמו ובתוכו (איזה ציור לצייר, מחזה להעלות, סרט להפיק). השני הוא המקום הנכבד שה**ממד הרגשי** מקבל. העיסוק בצד הרגשי של הלומד הוא חלק מהותי ולגיטימי מהלמידה בתחומי האמנויות לעומת המקום השולי שלו במסגרת המקצוע הבית ספרי. ההשוואה הקצרה בין מסגרת ארגון הידע באמנויות לבין המסגרת הדומיננטית בבית הספר (המקצוע הבית ספרי) מחדדת את ההבדלים העמוקים ביניהם ובאותה עת מאפשרת להצביע על מקור מרכזי לעוצמה החינוכית הטמונה באמנויות. בלימודי האמנויות בבית הספר השכילו לשלב יחדיו את היתרונות הגלומים בשני דפוסי הוראה-למידה מרכזיים: הדפוס השוליאני המאפיין את התקופה הפרה-מודרנית והדפוס הידיקטי-תאורטי המאפיין את התקופה המודרנית. מהדפוס השוליאני הם שואבים את המעורבות הפעילה של הלומד בתחום הנלמד ואת

ההתנסות שלו בפעילות הרלוונטית במקום 'ללמוד עליה', ומהדפוס הדידקטי הם לוקחים את הצגת הידע השיטתית ואת ראיית הדברים מעל להקשר המעשי הצר. אם כן, האופן שבו נלמדים לימודי האמנות הוא הדגם המנחה לחינוך למשמעות. את דרך פעולה זו ניתן להכליל ולהרחיב כדי לעצב מסגרת מארגנת כללית יותר העשויה לשמש כמסד הארגוני להוראה ולמידה בשני המובנים של מושג המשמעות. נכנה מסגרת זו '**תחום משמעות**'. תחום משמעות הוא מסגרת מארגנת שעובדה את מאפייני האמנויות כך שיתאימו גם להוראה ולמידה של תחומים עיוניים. הבה נתבונן בהם:

מטרת-העל של תחום המשמעות היא עיצוב של השקפת עולם מקיימת, מלומדת ופעילה. כפי שנטען קודם לכן, מטרת החינוך למשמעות היא לפתח את השקפת העולם של הלומד. השקפת עולם היא אופן של הבנה וחוויה של העולם המנחה את האדם בבחירותיו ובפעולותיו. היא נבנית מהשילוב של שני סוגי המשמעות: האופן שבו האדם מבין את העולם ואת עצמו ומהתכליות והערכים המנחים אותו. השקפת עולם מקיימת היא השקפה המציבה במרכז הבנות ותכליות המקדמות קיימות רחבה. כלומר, הבנות ותכליות החותרות תחת הצלחה כלכלית ואישית שאינה מחויבת לשגשוג נחלת הכלל ופוגעת באושר האישי של האחר. ב'מלומדת' הכוונה להשקפה המבוססת על ידע ועל ראיות מבוססים ועל התנסות מונחית בפעילויות המשמשות כנדבך מרכזי שלה. ב'פעילה' הכוונה להשקפה המעודדת מעורבות פעילה בעולם ומתמקדת בתיקונו.

הביצוע הלימודי המרכזי בתחום המשמעות הוא התנסות ביצירה אישית או צוותית בתחום. התנסות זו יכולה להתבטא ביצירה אמנותית, כפי שתואר קודם, אך היא יכולה להתבטא גם בבניית ידע מושגי (Bereiter, 2002; Smith). למשל, בחירת שאלה חשובה על ידי הלומדים, כתיבת עבודה המבוססת על מחקר והצגתה בעל פה (ואולי באופן מקוון) בפני מומחים בדומה לאופן שבו נבחנים תלמידי האמנויות כיום. השאלות בתחום המשמעות הן שאלות פתוחות ואוטנטיות הנובעות בחלקן הגדול מהלומדים ומחייבות שימוש פעיל בפרקטיקות של התחום כדי להשיב עליהן.

בחירת הידע נעשית במידה רבה על ידי המורה בתוך מסגרות רחבות שמותוות על ידי קובעי המדיניות, ובהדרגה היא עוברת יותר ויותר לידי הלומדים. במוקד הידע הנבחר עומדות '**תובנות**': רעיונות מרכזיים המכוננים את התחום (ולא פריטי מידע פזורים) ומחלוקות מרכזיות החושפות את המורכבות התאורטית והערכית שלו. מקורות המידע בתחום המשמעות הם מקורות אותנטיים של

התחום. מקורות שכאלה מצויים כיום בשפע באתרי האינטרנט, בספרות עיונית פופולרית ובידי מומחים שניתן להגיע אליהם באמצעות טכנולוגיות התקשורת החדשות.

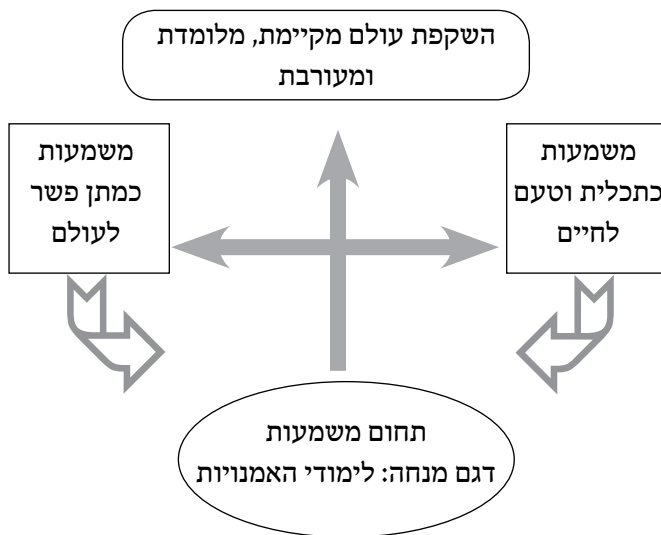
פריסת הידע בלימוד של תחומי משמעות מחייבת מיעוט של תחומים הנלמדים באותו הזמן כדי לאפשר מעורבות פעילה בהם, ויחידות זמן גמישות בתוך בית הספר ומחוצה לו, כשחלק ניכר מזמן הלמידה נתון לאחריותו של הלומד (כלומר, זמן שאינו נשלט על ידי הוראה פרונטלית של המורה).

ההתייחסות הנדרשת לידע בתחום המשמעות היא של **מעורבות ביקורתית**. הכוונה היא שהלומד יהיה מעורב בתחום ויכול ליישם את הפרספקטיבות של החשיבה והפעולה המאפיינות את התחום, באופן ראשוני לפחות, אך שהוא לא ייכשל בדוגמטיות המאפיינת לעתים את החוקר הדיסציפלינרי. ולבסוף, תחום המשמעות צריך לכלול את הדגש על הבחירה ועל הממד הרגשי המאפיין את לימודי האמנויות.

אשר ל**בחירה**, מתחייבת הבחנה מסוימת בין שני סוגי המשמעות שביסוד החינוך למשמעות. תחומי המשמעות המכוונים יותר למשמעות כפשר לעולם מבוססים בעיקר על בחירה בתוך התחום ולא על בחירה בתחום עצמו, ואילו בתחומי המשמעות כתכלית חיונית בחירה כפולה: בין התחומים ובתוכם. הטעם להבחנה הוא בכך שאין להניח שהלומדים הצעירים יכולים לבחור באופן מושכל את התחומים החשובים ביותר להבנת העולם, זו היא אחריותה של החברה הבוגרת. אולם הבחירה בתוך התחום – בחירה שכמעט אינה קיימת במקצוע הבית ספרי – היא חשובה לא פחות הן מטעמים של יצירת מוטיבציה ללמידה והן מהצורך החברתי לפתח את יכולת הבחירה המושכלת. לעומת זאת, בתחומי המשמעות המיועדים להתנסות בפעילות בעלת תכלית עצמית, קיימת חשיבות רבה בעצם תהליך הבחירה בתחום עצמו ולא רק בתוכו, בליווי ובהנחיה של ההתנסות ובטיפול של שיקולי הדעת הכרוכים בבחירה זו.

הפרופורציות במערכת השעות בין שני סוגי המשמעות עשויות להשתנות בין שלבי הלימוד השונים, אך נראה שכבר מתחילת הדרך, בכיתות הראשונות של בית הספר, רצוי ששליש משעות הלימוד לפחות ייוחדו למשמעות כתכלית ויהיו פתוחות לבחירת הלומדים. המבנה הכללי של החינוך למשמעות מוצג בתרשים להלן.

חינוך למשמעות: מבנה כללי



חינוך למשמעות: השתמעויות בתחום ההוראה

חינוך למשמעות מחייב דרכי הוראה-למידה ודמויות מורה אחרות מאלו המקובלות במקצועות הבית ספריים הרווחים, הן כאשר הדגש הוא על פיתוח הבנת העולם של הלומד (משמעות כפשר) והן בהתנסויות בתחומי משמעות כתכלית. אציג להלן שלוש השתמעויות מרכזיות להוראה של התפיסה החינוכית המוצעת: חניכה אישית, הנחיית התנסות במשמעות כתכלית והוראה להבנת עולם.

חניכה אישית

עיסוק רציני בשאלות זהותיות רגישות ובשאלות קוגניטיביות מורכבות מחייב ליווי אישי מתמשך ומקצועי. הוא אינו יכול להיעשות באמצעות הוראה פרונטלית, טובה ככל שתהיה, וגם לא באמצעות תפקיד ה'מחנך' שאינו בנוי מבחינה ארגונית ומהותית לליווי אישי של הלומדים. תפקיד החונך האישי הוא ללוות את הלומד בדרכו בבית הספר. החונך האישי יכול להיות שייך לצוות המורים של בית הספר העוסק גם בהוראה בתחומי הדעת או אדם מהקהילה: פנסיונר, סטודנט או אחר שזה עיסוקו היחיד בבית הספר. תהליך החניכה נעשה באמצעות פגישות קבועות 'פנים אל פנים' בין החונך ללומד, והוא כולל

התייחסות לכל מרכיבי החיים בבית הספר: למידה, יחסים חברתיים, היבטים רגשיים, שאלות זהותיות ועוד. כמובן ניתן להוסיף למפגשים האישיים גם קשרים וירטואליים מגוונים ומפגשים קבוצתיים, אך הלב של החניכה האישית מצוי בפגישה אישית 'פנים אל פנים'. החונך 'רואה' את הלומד, מכיר אותו באופן רב-ממדי, כולל את משפחתו וסביבת מגוריו, ודואג לרווחתו (למפרט, 2008; נודינגס, 2008; Noddings, 2003).

כיום ידוע שקיומו של מבוגר משמעותי אחד לפחות לכל לומד בבית הספר הוא תנאי מרכזי לרווחה (well being) של הלומדים, והוא משפיע בחיוב על כלל ממדי החינוך. זהו גם תנאי חיוני לחינוך למשמעות: יש מידה של חוסר אחריות חינוכית בשאיפה לגעת ברבדים זהותיים ועיוניים עמוקים של לומדים צעירים, תוך ערעור על מוסכמות ועל ה'מובן מאליה', ללא ליווי אישי רגיש ומחויב. הכוונה היא, אפוא, כי החונך האישי, כמו גם מורים אחרים בבית הספר, יהפכו למבוגרים משמעותיים בעבור הלומדים. יש לציין, שכיום יש בתי ספר המקיימים חניכה אישית שוטפת, וניתן ללמוד מהניסיון הרב שהצטבר בהם.

מורה-מנחה בתחום משמעות כתכלית

מורה-מנחה בתחום משמעות כתכלית הוא מורה שונה ביסודו מה'מורה המקצועי' (תרתי-משמע) המוכר לנו. חלק מרכזי מתפקידו הוא אימון, הנחייה וליווי של הלומדים בתהליך היצירה שלהם, באמצעות שאלות מנחות, הצעות לשינוי וחשיבה מחדש בעת הצורך, הדגמה של ביצוע משופר, מתן משוב המחולל למידה חדשה וכדומה. יש לשאוף לכך שמורה-מנחה בתחום משמעות יהיה פעיל בתחום, ולו באופן חלקי – אמן, חוקר, פעיל חברתי – וכך הוא יוכל להיות דוגמה אישית לאדם החווה אותו כתחום משמעות אמתי. נוסף על כך רצוי שמורה שכזה יוכשר מקצועית בתחומי ההנחיה והאימון של לומדים חדשים בתחומו, מתוך היכרות מעמיקה של ממדים רגשיים מורכבים הכרוכים בתהליך. גם במקרה זה, לא מן הנמנע שמקצת מהמורים-מנחים לא ישתייך לצוות המורים המרכזי שההוראה בבית הספר היא מקצוע העיקרי. יש מקום להרחיב את מעגל המורים לאנשי מקצוע הפועלים בקהילה הרוצים ויכולים לשמש כמורים-מנחים ללומדים צעירים. אם כן, תחומי המשמעות עשויים לפעול גם מחוץ לגבולות בית הספר, בעיקר בבתי הספר העל-יסודיים. ראוי לציין שתחומי משמעות כתכלית המוצעים לבחירה ולהתנסות של הלומדים צריכים להיתפס באופן רחב ביותר: נוסף על אמנויות ותחומי דעת עיוניים הם כוללים פעילויות הפועלות על הגוף ועל התודעה כמו תחומי ספורט למיניהם (יוגה, אמנויות

לחימה וכדומה), מלאכות כמו נגרות ומסגרות ופעילות חברתית וקהליתית כמו פיתוח קהילתי, תמיכה בקשישים וכדומה.

הוראה להבנת עולם

בהוראה המכוונת לפתח הבנת עולם הכוונה היא לבנות בהדרגה את השקפת העולם של הלומד כך שהיא תתבסס על ידע מהימן ועל פרספקטיבות שמעל לאינטואיציה, ואלה יתפקדו כידע פעיל בתודעתו. ב'ידע מהימן' הכוונה היא לידע המבוסס על ראיות מחקריות, תאורטיות או אחרות, המקובלות כטובות ביותר מסוגן על ידי המומחים בתחום הרלוונטי. ב'פרספקטיבה' הכוונה היא למעין 'משקפיים תאורטיים-ערכיים' הצובעים באור מסוים את המציאות שאנו רואים וחווים, כאשר זו נחוות מנקודת ראות מסוימת. אותה המציאות נתפסת על ידינו באופן שונה כשאנו בוחנים אותה מפרספקטיבה שונה. למשל, פער בהישגים לימודיים בין תלמידי מערכת חינוך מסוימת ייתפס בעיני סוציולוג ביקורתי כביטוי לפערים חברתיים-כלכליים בין משפחות התלמידים, מומחה להוראה יראה דרכי הוראה ומורים לא מתאימים, והאנתרופולוג ידגיש את ההטיה התרבותית של מה שנתפס כ'הישגים' באותה מערכת (בואה-מנסילה וגרדנר, 1997; קון, 1970). בביטוי 'מעל לאינטואיציה' הכוונה היא לידע החורג מה'תאוריות האינטואיטיביות' שלנו שאת רובן אנו רוכשים בילדות עוד לפני שאנו מתחילים ללמוד בבית הספר. 'תאוריות' אלו הן האמונות הלא מנוסחות שלנו על העולם שאנו רוכשים דרך המפגש הבלתי אמצעי שלנו עם הסביבה הפיזית והתרבותית שאנו חיים בה. אמונות אלה יציבות וקשה לשנותן, והן מעצבות את האופן שבו אנו מבינים את העולם בתחומים רבים. הן נותרות עמנו לאורך כל חיינו, חוץ מאותם מקרים שבהם מקצתן מוחלפות בתאוריות אחרות, מדעיות יותר, בתהליכי הלמידה שלנו (Leiser, 2001). בדרך כלל ידע מהימן ופרספקטיבות משמעותיות שמעל לאינטואיציה טמונים בתחומי ידע שונים (כרמון, 2006, 2010; Gardner, 1991, 1999). במושג 'ידע פעיל' הכוונה לידע שבו אנו משתמשים בפועל לשם הבנה ופעולה במציאות. ידע פעיל הוא ניגודו של 'ידע אינרטי' – ידע שאינו מופעל בהקשרים חדשים מחוץ לאלו שבהם הוא נלמד. מרבית הידע הנלמד כיום בבית הספר הופך לידע אינרטי שאינו משפיע על התאוריות האינטואיטיביות של הלומד, ולכן הוא אינו יכול לשמש כבסיס משמעותי לבניית השקפת העולם של הלומד (גרדנר ובואה-מנסילה, 1995; פרקינס, 1998; Whitehead, 1912).

על בסיס הגדרות וטענות אלו, הוראה לשם הבנה מתמקדת בהפיכת הידע הנלמד בבית הספר לידע פעיל. כלומר, בפיתוח היכולת של הלומד ונטייתו

להפעיל את הידע החדש שהוא לומד בגמישות ובאופן הולם בהקשרים חדשים. מלבד זאת, הבנה מעמיקה החורגת מהתאוריות האינטואיטיביות שלנו מחייבת חשיפה וניסוח של התאוריות האינטואיטיביות של הלומדים, ערעור מכוון של אותן 'סכמות' מחשבתיות קודמות ובניית תובנות חדשות שיובילו לדרכי הבנה ופעולה חדשות. אין אפשרות לחולל תמורה קוגניטיבית בלומד ללא יצירת תהליכים מערערים ומעוררים מסוג זה. בלב תהליך ההוראה לשם הבנה עומדים, אפוא, 'ביצועי הבנה' של הלומדים – הפעלת התובנות החדשות, חורגות האינטואיציה, בהקשרים שמעל ומחוץ לאלו שבו הן נלמדו, קבלת משוב מיידע (באמצעות המורה) המצביע על קשיים ונקודות המחייבות שיפור בביצוע וביצוע מחודש של הלומד המבוסס על המשוב.

המפגש של הלומד עם הידע בהוראה לשם הבנה נעשה בדרכים מגוונות: הצגה שיטתית של ידע באמצעים מקוונים על ידי מומחים, התקשרות עם מומחים, חקר בשדה, באינטרנט ובספרות הקיימת, למידת עמיתים וכמובן גם באמצעות הצגת ידע על ידי המורה בדומה להוראה המקובלת-המסורתית. הצלחה בהוראה לשם הבנה אינה יכולה להימדד באמצעות הבחינות הנהוגות כיום. היא מוערכת על בסיס הביצועים של הלומדים כמו הצגה (פרזנטציה) בפני לומדים ומומחים, תערוכות או ביצוע של יצירה המקובלת בתחום כדוגמת מסמך מבוסס מחקר, סרט ועוד.

יש לשער שבעתיד הקרוב תחום התמחות מרכזי של המורה יהיה בפדגוגיה של הוראה לשם הבנה, ולא דווקא בתוכן של התחום הנלמד. השערה זו מבוססת על ההנחה שאנו עומדים על סף מהפכה בדרכי ההוראה-למידה הנהוגות, ובמרכז מהפכה זו ניצב המעבר למה שמכונה 'כיתות הפוכות' (flip classes). כיתות אלו מתאפיינות בכך שהצגת הידע נעשית מחוץ לכיתה באופן מקוון על ידי מומחים, והמפגש 'פנים אל פנים' בכיתה בין המורה ללומדים מיועד בעיקרו לעיבוד הידע שהוצג ולטיפוח ההבנה שלו. מודל זה הפוך מהמקובל בכיתות הלימוד כיום, וככל שישתכללו ויוגשו דרכים להצגת ידע וקבלת משוב ממומחים על ביצועי ההבנה של הלומדים, כך יצטמצם הצורך בהצגת ידע ישירה על ידי המורה בכיתה, ויתאפשר לו להתמקד יותר במרכיבים אחרים של הוראה לשם הבנה כמו התייחסות לשונות בין הלומדים, היכולת לעורר דיון מושכל על בסיס ידע חדש אתו נפגשו הלומדים, הנחייה והבנייה של תהליכי חקר אישיים וקבוצתיים, מתן משוב מחולל הבנה והתקשרות עם מומחים בתחום. ניתן להניח כי במצב זה יפחת הצורך בשליטה עמוקה של המורה בתחום התוכן הנלמד, אך זו, כמובן, השערה שתצטרך להיבחן בעתיד (Christensen, 2011; Koller).

2012).⁷ מכל מקום, אם המעבר לכיתות הפוכות יתרחש בעתיד ואם לא, חינוך למשמעות המכוון לפיתוח הבנת העולם של הלומד הוא בעל השפעות מרחיקות לכת להוראה ומחייב את המורה לפעול באופן שונה בתכלית מדרכי הפעולה הנהוגות בבתי הספר הקיימים.

חינוך למשמעות: השתמעויות בתחום התוכן

חינוך למשמעות כהבנת העולם מתמקד בשלושה מעגלים השזורים זה בזה: הגלובלי-סביבתי, המקומי והעצמי. נצביע להלן על כמה השתמעויות מרכזיות של מיקוד משולש זה, מתוך הדגשת תוכני הלימוד החדשים המתחייבים מתפיסת החינוך למשמעות. המעגל הגלובלי-סביבתי זוכה למעט מאוד התייחסות במערכת החינוך הקיימת. בלב מעגל זה עומדים החינוך לאוריינות אקולוגית והחינוך לאזרחות גלובלית. במוקד הלימוד של האוריינות האקולוגית ניצבת החשיבה המערכתית האמורה להילמד גם כתחום דעת העומד בפני עצמו וגם כציר מארגן לתחומי המדע והחברה המהווים את תשתית הידע הנחוצה לאוריינות שכזו.

אחד הסממנים המרכזיים של תקופתנו הוא העלייה במורכבות המערכות החברתיות והכלכליות וההאצה של קצב השינוי. בעקבות כך רבות מהאינטואיציות הבסיסיות שלנו לגבי 'איך פועל העולם' אינן מדויקות או שלמות, ועל כן מטעות אותנו. המורשת המכניסטית של המודרניות לימדה אותנו לחשוב ב'מגירות' נפרדות, למשל, החלוקה למקצועות נפרדים בבית הספר כשכל מקצוע נתפס כ'חבילת מידע' נפרדת שאינה קשורה לחברתה. גורם יסודי לבעיות מרכזיות של זמננו נעוץ אפוא בהבנה לקויה של סבך קשרי הגומלין

7 לאחרונה מתקיים דיון ער וסוער בשאלת הערך החינוכי וההשפעות החברתיות של הכיתות ההפוכות, הקורסים המקוונים רבי משתתפים (Moocs) ותכנים דיגיטליים המיועדים להחליף את הצגת הידע על ידי המורה בבית הספר כמו אלה של אקדמיית חאן (Khan Academy). הדיון הוא רק בראשיתו, וקשה מאוד בשלב זה להבחין בבירור בין ביקורות הנובעות משמרנות גרידא וחשש מאובדן כוח לבין ביקורות המצביעות על חולשות חינוכיות מהותיות. בד-בבד ראוי להתייחס בחשדנות לביטויי ההתלהבות הגורפים הטוענים שהכיוון החדש מציעיד אותנו לעידן חדש של חינוך איכותי לכול ולהתמקצעות של ההוראה בבית הספר. בהקשר זה יש לציין שקרן גייטס מפעילה כיום ניסוי רחב ממדים בארצות הברית של פרסונליזציה של הלמידה באמצעות לימוד בכיתות הפוכות. לדעתה, אין בדינו כיום מספיק ניסיון מעשי כדי לנתח ברצינות את היתרונות ואת החסרונות הגלומים בדרכי פעולה אלה, אך שלא כהכרזות דומות בעבר, הפעם, לטוב ולרע, הולכות ומתחזקות הראיות שאנו אכן עומדים בפני שינוי עמוק בדפוסי ההוראה-למידה של בית הספר ומוסדות ההשכלה הגבוהה.

בין המרכיבים השונים של המערכת. בגלל המרחק בחלל ובזמן ויחסי הגומלין המורכבים בין סיבה לתוצאה, קשה לנו לצפות את התנהגות המערכות שבהן אנו פועלים ולהבין את ההשתמעויות של מעשינו לטווח ארוך. לכן, כדי להבין מה קורה בעולם, ולאפשר לנו לפעול באפקטיביות, צריך להבין, לחשוב ולפעול באופן מערכתי. חשיבה מערכתית מאפשרת לנו לראות תמונה ברורה יותר של הקשרים בין דברים ולפתח ראייה של השלם – תפיסה שהיא אקולוגית במהותה. דבר זה חיוני במיוחד כיום בשל הצורך הכללי להבין התנהגות של מערכות מורכבות אשר רמת מורכבותן עולה מיום ליום, ובשל הצורך להבין את יחסי הגומלין בין הפעילות האנושית לבין המערכות תומכות החיים של כדור הארץ. את האוריינות האקולוגית משלים החינוך לאזרחות גלובלית. חינוך זה צריך להילמד הן כתחום בפני עצמו הן בתוך החינוך האזרחי-הדמוקרטי (ראו בהמשך). בלימודי האזרחות הגלובלית יש חשיבות רבה בהצגה בהירה ואחראית של נתונים מרכזיים על אודות המצב החברתי, הכלכלי, וכמובן, הסביבתי ברחבי העולם. במיוחד חשוב להדגיש נתונים המצביעים על בעיות יסוד ברמה הגלובלית, המעוררים סולידריות ואמפתיה לאחר ומעודדים פעולה ממשית לתיקון של בעיות אלה. למשל, נתוני עוני ורעב ברחבי העולם, פערם כלכליים בין מדינות ובתוך מדינות, הצטברות העושר בידי יחידים, פגיעות סביבתיות ואי-צדק חברתי וסביבתי וכדומה. בד-בבד חשוב להציג כיוונים מעשיים להתמודדות עם הבעיות האלה, למשל, אמנות בין-לאומיות או מס עוני גלובלי. נוסף על כך יש פעילויות מקומיות רבות המגלמות תודעה של סולידריות ושל מחויבות לתיקון עולם. למשל, פעולות המקבלות אחריות להקטנת טביעת הרגל האקולוגית של בית הספר והקהילה, או פעולות המדגישות פיתוח כלכלה מקומית, מזון מקיים, סחר והעסקה הוגנים. אלה פעילויות רלוונטיות וזמינות ללומדים בכל קהילה ובכל אזור.

תחום תוכן נוסף החיוני לפיתוח התודעה הגלובלית הוא חינוך ל'היסטוריה עולמית'. תחום תוכן זה זכה לעדנה ב-15 השנים האחרונות הודות לעניין הרב בגלובליזציה, וכמה ספרים העוסקים בו הפכו לרבי מכר (למשל, דיאמונד, 1997; הררי, 2011). ההיסטוריה העולמית החדשה מדגישה את המוצא המשותף לכלל בני האדם ומסבירה את ההבדלים ביניהם בעיקר בנסיבות סביבתיות, ולא באמצעות ההסברים הגזעיים-לאומיים-תרבותיים הנפוצים בפרספקטיבות היסטוריוגרפיות אחרות. כיום ההיסטוריה הנלמדת בבית הספר מבוססת בעיקרה על מושג הלאום ועל המלחמות בין לאומים שונים. כדי לטפח תודעה אזרחית גלובלית חיוני לאזן נטייה זו בלימוד של פרספקטיבה גלובלית יותר.

החינוך לאזרחות גלובלית משתלב בחינוך האזרחי-דמוקרטי – הציר המרכזי של המעגל השני של ההבנה – ההקשר המקומי. בשונה מלימודי האזרחות המוכרים לנו כיום, החינוך האזרחי איננו מקצוע נפרד; הוא מאגד בתוכו כמה וכמה פעילויות לימודיות המתפרסות על פני כל שנות הלימוד בבית הספר. הוא כולל מפגשים עם מגוון של דמויות המרכיבות את הפסיפס התרבותי של הקהילה המקומית ושל המדינה, היכרות מקרוב עם מוסדות פוליטיים, חברתיים וכלכליים מרכזיים, היכרות עם ילדים מקהילות רחוקות דרך לימוד מקוון משותף ולימוד של בעיות יסודיות ברמה המקומית. חלק ניכר מהלמידה ראוי שייעשה מחוץ לכיתה, במקום שבו האדם או המוסד פועלים. לפעילויות אלה יצטרפו פעולות הקשורות בממד של העמקת הדמוקרטיה; לימוד עקרונות מרכזיים של הדמוקרטיה עם למידת טכניקות שונות של שיח דמוקרטי המאפשרים יחדיו קיום של דיון עמוק ורציני בדילמות אמתיות מחיי בית הספר, הקהילה והמדינה. לכל אלה יתחברו פעולות של תרומה לקהילה ולחברה שהן חלק בלתי נפרד מחינוך אזרחי-דמוקרטי ומקור חשוב לטיפוח תחושת מסוגלות למעורבות חברתית אצל הלומדים.

הציר השני העומד ביסוד המעגל המקומי של ההבנה הוא ציר הזהות המקומית. כאן מדובר על תחומי דעת המוכרים לנו יותר מבית הספר הקיים כמו ספרות, היסטוריה ומורשת. תכנים אלו יכולים להילמד במסגרת תחומי הדעת או בשילובים בין-תחומיים שונים, אך בכל מסגרת למידה עליהם להילמד מתוך שאיפה לחיבור הדדי, ובעיקר מתוך זיקה לדילמות זהותיות ממשיות ולשאלות העוסקות בטוב המשותף. יש לציין שתחומי דעת אלו עומדים ביסוד תכנית הלימודים של בית הספר הקיים ולא בכדי; הרי אלה הם התכנים האמורים לעצב את האתוס הלאומי, תהליך שהוא יעד מרכזי של בית הספר המודרני. לתכנים אלו יש מקום וחשיבות גם בחינוך למשמעות, אך עליהם להילמד מתוך זיקה מתמדת לשני המעגלים הנוספים: המעגל הגלובלי ומעגל העצמי. כמובן קיים מתח מובנה בין טיפוח זהויות מקומיות וקהילתיות לבין טיפוח זהות המבוססת על חברות בקהילה הגלובלית, זהות המחייבת רגישות והתעניינות בהקשרים שמעל ומחוץ למקומי. אולם חינוך למשמעות מציב מתח זה במוקד הדיון החינוכי, ומתמקד באפשרויות השונות ליישב אותו באופן פורה ובונה.

המעגל השלישי של ההבנה הוא הבנת העצמי. זהו מעגל שבו מתמזגים החינוך למשמעות כהבנת העולם והחינוך למשמעות כתכלית. במעגל זה יילמדו שלושה סוגי תכנים: הסוג הראשון הוא תכנים עיוניים החיוניים להבנת העצמי וזיקותיו לחברה. הכוונה כאן לתחומי דעת כמו פסיכולוגיה, סוציולוגיה ואנתרופולוגיה

ותחומי הרוח המרכזיים כמו פילוסופיה, ספרות והיסטוריה (יש לציין שבבית הספר הקיים ארבעת התכנים הראשונים ברשימה אינם חלק מתכנית הלימודים הכללית, והם רק מגמות לבחירה בחטיבה העליונה של בית הספר העל-יסודי); הסוג השני של תכנים הוא מגוון של **סדנאות קבוצתיות** המתייחסות להיבטים חברתיים ורגשיים של חיי בית הספר. התחום הרגשי כמעט אינו מטופל באופן מובנה בבית הספר. זהו חוסר בעייתי מאוד בפני עצמו, ויש לו השפעות כבדות משקל גם על הפעילות הקוגניטיבית של הלומדים. הכוונה כאן לפעילויות הדומות ברוחן למה שנעשה בחינוך הלא פורמלי ובהנחיית קבוצות, המאפשרות ללומדים להתבונן בעצמם ובעמיתיהם מהזווית הרגשית והחברתית; הסוג השלישי של התכנים במעגל העצמי הוא, כמובן, **תחומי המשמעות** כתכלית שתוארו לעיל.

לסיום חלק זה ראוי להבהיר כי במסגרת החינוך למשמעות יילמדו כמובן גם תכנים הנלמדים כיום כמו אוריינות קריאה וכתביה (שאליהם חיוני להוסיף את אוריינויות הצגת הידע בדיבור ובמדיות השונות החיוניות לפעולה אישית וחברתית בימינו), תחומי המדעים ומתמטיקה ברמה הנחוצה להבנת תהליכים טבעיים וחברתיים מרכזיים, שפת אם ושפות זרות. אולם על כל התחומים להילמד לשם הבנה וכתשתית חיונית לטיפול השקפת עולם מלומדת, מקיימת ומעורבת, ולא כמקצועות בית ספר נפרדים הנלמדים לעצמם. לבסוף, חשוב לציין כי קיימים גם כיום יישומים בבתי ספר הפועלים ברוח התכנים שהוצגו כאן, אלה מעידים על כך שהתכנים המוצעים הם בהחלט בגדר האפשר.

חינוך למשמעות: השתמעויות ארגוניות

החוקר הנודע של רפורמות בחינוך, סימור סראסון, חתר למצוא הסבר לכישלון של רוב הרפורמות בחינוך, ולשאלת העמידות של בתי ספר בפני שינויים פדגוגיים עמוקים. סראסון זיהה את מקור הבעיה ב**סדיריות הבית-ספריות**, כלומר באותם דפוסי ארגון ופעולה חוזרים ונשנים של המוסד ההופכים לשקופים ומובנים מאליהם. ההבחנה המרכזית שהוא עשה הייתה בין סדיריות התנהגותיות לבין סדיריות ארגוניות. סדירות התנהגותית היא דפוס התנהגות של האנשים במוסד החוזר על עצמו. למשל, סראסון ציין שבשיעור הבית ספרי הטיפוסי נשאלות בין 50 ל-120 שאלות על ידי המורה ושתי שאלות על ידי התלמידים. הסדירות הארגונית היא דפוס ארגוני-מבני מרכזי של בית הספר. למשל, יחידת זמן קבועה של 45 דקות לשיעור, כשיום הלימודים מורכב מ-6-8 יחידות שיעור כאלה הנלמדות ברצף עם הפסקות קצרות ביניהן, ובכל אחת נלמד תחום דעת אחר.

סראסון טען כי מקור מרכזי לכישלונן של הרפורמות בחינוך נעוץ אפוא בניסיון לשנות סדירות התנהגותיות מרכזיות של מורים ותלמידים בבית הספר – בעיקר אלה שעניינן תהליכי ההוראה והלמידה – מבלי לשנות את הסדירות הארגוניות המעצבות אותן. לפיכך, כל הצעה לשינוי מעמיק של בית הספר צריכה להצביע על הסדירות הארגוניות המרכזיות של בית הספר הקיים המחייבות שינוי ולהציע אחרות במקומן (Sarason, 1996).

אם כן, בחלק זה אעמוד על כמה סדירות ארגוניות מרכזיות, שיאפשרו, ואף יעודדו, את מימושן של הסדירות ההתנהגותיות שהוצעו בסעיפים הקודמים שעסקו בדפוס ההוראה והתוכן של החינוך למשמעות. הסדירות הראשונה המחייבת שינוי עמוק היא זו שהוזכרה בפסקה הקודמת: **מבנה מערכת השעות**. מובן שהוראה לשם הבנה והתנסות רצינית בתחומי משמעות כתכלית אינן יכולות להתקיים במבנה הקיים של מערכת השעות הבית ספרית. מבנה זה אינו מאפשר מעורבות קוגניטיבית ורגשית עמוקה בתחום לימודי כלשהו, עקב ריבוי תחומי התוכן השונים הנלמדים ביחידות זמן קצרות ביום הלימודים ובשבוע הלימודים הטיפוסי. בנוסף לכך, מבנה זה יוצר מצב שבו מורים רבים, המלמדים תחומי תוכן הנלמדים על פני מספר שעות מצומצם בשבוע, נאלצים לפגוש מאות לומדים שונים בכול שבוע, דבר שאינו מאפשר יצירת קשר קרוב והיכרות הדדית בין מורים לבין לומדים, שהם חיוניים לחינוך למשמעות אליו אנו מכוונים. לכן, בבית הספר המכוון לחינוך למשמעות, **יחידות הלימוד תהיינה ארוכות יותר** – שעה וחצי עד יום שלם – ויילמדו רק **מספר מצומצם של תחומי תוכן באותה עת** על פני שבוע הלימוד הטיפוסי.

סדירות ארגונית שנייה הקשורה במבנה מערכת השעות היא מה שניתן לכנות כ'יום בקהילה'. קיומם של תחומי משמעות הנלמדים מחוץ לגבולות בית הספר ויצירת האפשרות לקיום מפגש אמתי עם אנשים בקהילה ועם ארגונים קהילתיים הם חיוניים ללימוד במעגל המקומי. לשם כך ראוי להקצות **יום לימודים אחד בכל שבוע לפעילות לימודית בקהילה**. ביום זה הלומדים יתנסו בתחומי משמעות מחוץ לבית הספר, יפגשו עם דמויות מרכזיות במקום שבו הן פועלות, יטיילו בטבע, יסיירו במוסדות חשובים וכדומה. כמובן, אפשר יהיה לקיים את הלימוד החוץ בית ספרי על פני שני חצאי ימים ולשנות את המינונים. אך הנקודה החשובה היא שאם רוצים לקיים לימוד חוץ בית ספרי משמעותי, צריך לייצר עבורו את הסדירות הארגונית ההולמת.

הסדירות הארגונית הבאה שחייבת להתקיים בבית הספר המוצע היא **פגישות אישיות וקבוצתיות** בין המורים החונכים לבין הלומדים. במרבית בתי הספר

הקיימים אין כלל פגישות אישיות ממוסדות בין מורים לבין לומדים. פגישות אישיות נעשות בהפסקות או אחרי יום הלימודים, ובדרך כלל לצורכי שיחות משמעת ותוכחה. אולם בבית ספר שבו דפוס הוראה מרכזי הוא החניכה האישית, מצב זה חייב להשתנות מהיסוד. לפיכך, סדירות ארגונית מרכזית בחינוך למשמעות היא **יחידת זמן שבועית קבועה לפגישות אישיות** בין המורה החונך לבין הלומד, ויחידת זמן שבועית קבועה **לסדנאות קבוצתיות** לקבוצת החניכה או לקבוצות לומדים רב-גילאיות ואחרות.

סדירות ארגונית מרכזית נוספת שיש לבסס בבית הספר היא **בחירה** שיטתית של לומדים. כאמור, בחינוך למשמעות הבחירה היא גם אמצעי חשוב ליצירת מוטיבציה ועניין בלמידה וגם מטרה בפני עצמה במציאות החברתית הקיימת. לכן, בניגוד לבית הספר הקיים שבו אין כמעט בחירה של לומדים, בבית הספר המוצע הלומדים יתנסו כל העת בבחירות שונות שילוו באופן שוטף על ידי צוות החינוך. הלומדים יבחרו את החונך שלהם, הם יבחרו בין תחומי משמעות שונים, הם יבחרו באילו שאלות לעסוק בתוך תחומי משמעות המכוונים לפיתוח הבנת העולם שלהם, והם יצטרכו לבחור באיזו פעילות של מעורבות בקהילה הם מעוניינים להשתתף. כל זה מחייב בניית מנגנון ארגוני משוכלל שיווסת את תהליכי הבחירה השונים, ובאותה עת יבנה את הליכי הליווי של הלומדים. לפיכך, נראה שלצורכי חינוך למשמעות יהיה צורך בכמה **מורים מרשתיים** שייחדו את עיקר זמנם לעיצוב תהליכים אלו, תוך שימת לב מיוחדת ללומדים הנופלים מבלי משים בין החורים שברשת.

הצגתי כאן כמה סדירויות ארגוניות מרכזיות המחייבות שינוי ובנייה מחדש בעקבות תפיסת החינוך למשמעות. אין אפשרות וגם אין טעם לספק בשלב זה תיאור ממצה של כלל השינויים הארגוניים הנדרשים בבית ספר שכזה. מטרת התיאור שניתן כאן היא להצביע על מקומות מרכזיים המחייבים שינוי, ובעיקר על דרך החשיבה והפעולה הנחוצה כדי לעצב בהצלחה בית ספר חדש ושונה ביסודו מבית הספר הקיים. יש להניח שאת מרבית הסדירויות הארגוניות החדשות והאפקטיביות ימציאו ויפתחו בבתי הספר מכווני החינוך למשמעות עצמם.

חינוך למשמעות: האם עומד בתנאים חיוניים?

עד כה הדיון בנושא חינוך למשמעות הראה שמדובר על תפיסה חינוכית כוללת. זו תפיסה חינוכית מפני שהיא מתייחסת לממדים חינוכיים מהותיים – פדגוגיה, תכנים וארגון ידע, וזו תפיסה כוללת מפני שהיא מתייחסת באופן לכיד לכלל הממדים החינוכיים של בית הספר ואינה מסתפקת רק בחלקם, ומפני שהיא

מתייחסת לצדדים המרכזיים של הלומד – האינטלקטואלי, הערכי, הזהותי והרגשי, ואינה מתמקדת רק באחד מהם. אולם, האם חינוך למשמעות היא תפיסה העומדת בתנאים החינוכיים לתפיסה חינוכית חדשה למאה ה-21? הבה נבחן את ארבעת התנאים שהצבנו בפניה:

1. **מכוונות למכנה משותף רחב.** נראה שזהו התנאי הבעייתי ביותר הניצב בפני החינוך למשמעות. בהחלט ייתכן שהפדגוגיה הכרוכה בחינוך למשמעות כהבנת עולם תתקבל על ידי מרבית הציבור וקובעי המדיניות בחינוך, במיוחד אם תודגש הזיקה שלה להכשרת הלומדים לעבודה ופעולה בכלכלת הידע. יש קרבה רבה בין הפדגוגיה של הוראה לשם הבנה לבין דרכי ההוראה והלמידה המומלצות במסמכים רבים המצביעים על 'מיומנויות המאה ה-21' (מלמד וסלנט, 2010). דוגמה טובה למהלך בכיוון זה אפשר לראות ברפורמות הפדגוגיות של העשור האחרון בדרום-מזרח אסיה המנסות להטמיע למידה מכוונת בעיה ופדגוגיות דומות בשם הכשרת הלומדים לכלכלת הידע הגלובלית (וולנסקי, 2007; Deng, Gopinathan, & Lee, 2012). אולם החלק התוכני של החינוך להבנת עולם – החלק הביקורתי יותר המכוון לערכים של קיימות רחבה ומחייב לימוד תכנים חדשים נוסף על ה'ליבה הכלכלית' שעליה נבחנו במבחנים הבין-לאומיים (מתמטיקה, מדעים, שפת אם ואנגלית) – צפוי להיתקל בהתנגדות.

הפן השני של החינוך למשמעות, התנסות בתחומי משמעות כתכלית, צפוי אף הוא להיתקל בהתנגדות נמרצת. עצם הרעיון שמטרה מרכזית של בית הספר צריכה להיות בירור פעיל של משמעויות אישיות רחוק מלהיות מוסכם כיום, ונראה שהקצאת נתח נכבד משעות בית הספר לפעילות מסוג זה עלולה להיתפס על ידי רבים כבזבוז של זמן ושל כספי ציבור. אם כן, במידה רבה, החינוך למשמעות הוא תפיסה חינוכית חתרנית במציאות הנוכחית בישראל ובמדינות רבות אחרות.

אולם יש ארבע נקודות העשויות לאפשר לו לזכות בתמיכה רחבה הרבה יותר בעתיד הלא רחוק. ראשית, הוא פונה לאינטרסים עמוקים של כלל הציבור בזמננו, ולא לפלח אוכלוסייה מסוים. הצורך בהבנת עולם ובבניית משמעות הוא צורך כלל אנושי ואינו קשור לקבוצה מסוימת. שנית, על אף שהוא מאתגר את המדיניות החינוכית הרווחת כיום במדינות רבות, כולל ישראל, הוא אינו מציע שינוי רדיקלי גורף בנוסח ביטול בית הספר, למידה מרחוק או מהבית (home schooling) וכדומה. הוא בעיקרו של דבר מבקש להכליל, להרחיב ולהעמיק דפוסי פעולה ותכנים המצויים בבתי ספר

ובמערכות חינוך קיימות הנחשבות למוצלחות במיוחד כמו מערכת החינוך הפינית (Sahlberg, 2011) ובתי הספר המקנים את תעודת הבגרות הבין-לאומית (International Baccalaureate). שלישית, הביקורת על בית הספר הקיים המשולבת בתחושת חוסר הרלוונטיות שלו למציאות בת-זמננו הולכת ומתפשטת בקרב הורים, תלמידים ולא מעט קובעי מדיניות בחינוך (ראו למשל, הד החינוך, 2013, גיליון מאי). לכן, תפיסה המציעה חלופה בית ספרית כוללת ולכידה, המתמודדת ישירות עם תחושות רווחות אלו, עשויה לזכות ביחס חיובי יותר ככל שתחושות אלו יגברו. ולבסוף, החינוך למשמעות צפוי לזכות בתמיכה רחבה מצד אנשי חינוך בשדה ובאקדמיה. בעקבות זאת, אם אנשי החינוך ישכילו להפוך לשחקנים מרכזיים בדיון הציבורי על עתיד החינוך, דיון הנשלט בעשור האחרון בעיקר על ידי אנשי עסקים ופוליטיקאים, התמיכה הציבורית בחינוך למשמעות תעלה בהתאם. נקודה זו מובילה ישירות לתנאי החינוך השני הניצב בפני תפיסה חינוכית כוללת חדשה.

2. התייחסות להניעות יסוד של אנשי החינוך. כאן החינוך למשמעות ניצב על גללים איתנות. מה שמניע את מרבית המורים לבחור במקצוע ההוראה הוא מה שמכונה 'תרבות הבילדונג', הרצון לסייע לצעירים בעיצוב זהותם באמצעות עיסוק משמעותי בידע ובשאלות אישיות וחברתיות (Back, 2012). החינוך למשמעות על שני פניו מתחבר ישירות להניעות יסוד אלו. בכמה הזדמנויות שבהן הצגתי את הרעיונות המרכזיים של מאמר זה בפני מורים בבתי ספר ובפני מורי מורים במוסדות להכשרת מורים, התגובה הייתה ברורה וחד-משמעית: "לשם כך הגענו למערכת החינוך, הבעיה היא עם משרד החינוך שמוביל מדיניות אחרת". כמובן, קיים פער בין תמיכה רגשית ותאורטית בתפיסה לבין נכונות אמיתית של מורים לשנות דפוסי פעולה מקובלים כדי ליישם אותה בפועל. ועדיין, אם החינוך למשמעות יזכה בתמיכה ובליווי מקצועי הולמים, והמורים בשדה יחושו שלא מדובר בתמיכה רטורית ריקה המכסה על מדיניות שונה בתכלית, יש להניח שרוב מכריע יתמוך בו בכל לב.

3. קיומן בשדה של דרכי פעולה מוצלחות המדגימות אותה. כפי שנאמר לעיל, הדגם המנחה של החינוך למשמעות הוא הלימוד המאפיין את האמנויות המעשיות בבית הספר העל-יסודי. זו נקודת חוזק חשובה של התפיסה המוצעת. היא אינה צריכה להמציא דפוס פעולה חדש; היא מתבססת על דרך פעולה מוצלחת שהיא מעבדת לצורכי יישום בהקשרים חדשים. חשוב לסייג את הטענה האחרונה; הדרך ל'תרגום' דפוס ההוראה-למידה הרווח

באמנויות לתחומים עיוניים ולתחומי משמעות אחרים השונים מהאמנויות היא ארוכה ורוויה במהמורות. המעבר מהתנסות של תלמיד בבית הספר ביצירה של ציור או סרט מפרי ידיו להתנסות שלו בבניית ידע בתחום ההיסטוריה העולמית או האקולוגיה אינו פשוט כלל וכלל, והוא מציב בפנינו כמה וכמה שאלות תאורטיות ומעשיות כבדות משקל. עם זאת, הניסיון המצטבר ביישום מושכל של בניית ידע כמרכיב מרכזי בלמידה הבית ספרית נותן מקום לאופטימיות (Bereiter, 2002; Smith, 2002).

4. סיפוק מענה לאתגרים חברתיים מרכזיים. על פי תנאי זה, על התפיסה המוצעת לספק מענים חינוכיים הולמים לאתגרים חברתיים מרכזיים בימינו שאי-אפשר להתמודד אתם ללא פעולה חינוכית (כתנאי הכרחי אך רחוק מלהיות מספיק). טענתי היא שקיימים שלושה אתגרים חברתיים מרכזיים שכאלו: המעבר לקיימות רחבה; בניית זהות אישית וקולקטיבית במודרניות הנזילה של ימינו; הכשרה לכלכלת הידע. זאת ועוד, טענתי, שהתמודדות חינוכית אפקטיבית עם כל אחד מהם מחייבת שינוי עמוק בדפוסי היסוד של בית הספר הקיים. האם החינוך למשמעות מספק מענים חינוכיים הולמים לאתגרים אלו? נראה שהתשובה היא חיובית. בראש ובראשונה, חינוך לקיימות רחבה מחייב הבנת עולם מעמיקה ומורכבת וחינוך אזרחי-דמוקרטי, מקומי וגלובלי מסוג חדש. אלה מצדם מחייבים שינוי עמוק בדפוסי ההוראה והלמידה וגם שינויים תוכניים חשובים. כפי שראינו, החינוך למשמעות מציע כמה וכמה שינויים בממדים אלו.

אולם, אין די בכך. המעבר לקיימות רחבה מצריך חברה אנושית שבה מרבית בני האדם מונעים באמצעות 'משמעויות מקיימות'. כלומר, התכליות המניעות אותם לפעולה הן תכליות המאפשרות ואף מחזקות קיימות רחבה, ולא כאלו החותרות תחתה. במציאות הנוכחית התכליות הדומיננטיות הן נוגדות קיימות במובהק. הן מתבטאות או בתכליות כמו רווח כלכלי, פרסום אישי ותחרותיות בין פרטים וחברות (מה שברבר מכנה 'תרבות המק-עולם'), או בניגוד הדיאלקטי שלהן שהן תכליות אתנוצנטריות, לאומניות ודתיות-פונדמנטליסטיות (מה שברבר מכנה 'תרבות הג'יהאד') (ברבר, 2005; רם, 2004). לפיכך, ההתנסות בחינוך הכללי בתחומי משמעות שאינם מכווני רווח כלכלי או אישי צר כמו יצירה אמנותית, אמנויות שונות, עיון לסוגיו, פעילות חברתית, עיסוק עמוק בגוף ובנפש ועוד - היא נדבך חיוני במעבר לחברה מקיימת. כמובן, ההתנסות החינוכית במשמעויות מקיימות אינה מבטיחה שבוגר המערכת יבחר בהן בהמשך דרכו, אך נראה שהיא צעד חיוני בדרך לשם.

ההתנסות בתחומי המשמעות כתכלית היא, כמובן, גם אמצעי חינוכי חיוני לשם התמודדות עם האתגר השני: בניית זהות אישית וקולקטיבית במציאות של מודרניות נזילה. מטבע הדברים מערכת החינוך לבדה אינה יכולה לשנות את מצבו של המרחב הציבורי, אולם היא יכולה לספק לצעירים מגוון משמעויות איכותיות לבחירה, סביבה מוגנת ותומכת וליווי אחראי של מבוגרים שיסייעו להם בעת התהליך העמוק והמורכב יותר של עיצוב זהותם האישית והחברתית. הפן השני של החינוך למשמעות המכוון להבנת עולם חיוני גם הוא לשם התמודדות עם אתגר זה. הבנה אינטלקטואלית של הלומד את עצמו ואת העולם שבו הוא חי גם היא נדבך חיוני בתהליכי עיצוב הזהות.

ולבסוף, האם החינוך למשמעות משרת את הצורך בהכשרה של הבוגרים לעבודה בכלכלת הידע? כפי שטענתי קודם, נראה שגם בעניין זה התשובה היא חיובית. קיימת הלימה רבה בין המיומנויות והכישורים הנדרשים לכלכלת הידע לבין דפוסי הפעולה העומדים ביסוד החינוך למשמעות. בשני המקרים מדובר על בניית ידע פעילה, פיתוח יכולת לניתוח ולימוד של בעיות חדשות, טיפוח כישורים של למידה עצמאית ובצוות וכדומה. ובשני המקרים ברור לכל בר-דעת שהפדגוגיה הבית ספרית הקיימת אינה מאפשרת את השגת המטרה.

הדיון במידת העמידה של החינוך למשמעות בתנאים שהצבנו בפניו מעלה את התמונה הזו: התפיסה המוצעת עומדת היטב בשלושה מתוך ארבעת התנאים, כשהתנאי הראשון – הסבירות לזכות בהסכמה חברתית רחבה – הוא הבעייתי ביותר. טענתי, שגם בנוגע אליו מתקיימים תהליכים העשויים לשפר את מצבו של החינוך למשמעות, ושאהד הגורמים המרכזיים העשויים להשפיע על התקבלותו היא המידה שבה אנשי החינוך ייבדקו בנחישות על עמדותיהם המקצועיות בדיון הציבורי והפוליטי בשאלות חינוכיות. עתידו של החינוך למשמעות רחוק אפוא מלהיות ברור. ועם זאת, ברצוני לטעון לסיום, בכל הזהירות והצניעות המתבקשת, שהדיון שנעשה כאן מראה שייתכן שטמון בחינוך למשמעות הפוטנציאל להפוך ל'סינתזה גדולה' אחת אפשרית לחינוך במאה ה-21, כפי שהחינוך הבית ספרי הקיים יצר סינתזה כזו בסוף המאה ה-19. בית הספר הקיים יצר דגם חינוכי לכיד ויעיל שסיפק מענה חינוכי הולם לאתגרים החברתיים המרכזיים שעמדו בפני בני התקופה: עיצוב האזרח של מדינת הלאום המודרנית והכשרת העובד לכלכלה התעשייתית. החינוך למשמעות מציע דגם לכיד של בית ספר המספק מענה חינוכי לאתגרים המרכזיים העומדים בפנינו בראשית המאה ה-21: עיצוב של יחידים וחברה אזרחית שיובילו את חברת הידע הגלובלית לחברה מקיימת והכשרת עובדים לכלכלת הידע של המאה ה-21.

סיכום

במאמר הוצגו חמש טענות מרכזיות:

1. בישראל ובעולם משימה חיונית ביותר בתחום החינוך כיום היא לעצב תפיסה חינוכית כוללת חדשה לבית הספר, מפני שהתפיסה הקיימת אינה יכולה להתמודד עם האתגרים החברתיים והחינוכיים המרכזיים של המאה ה-21.
 2. בהיעדר תפיסה חדשה שכזו נוצר 'ריק חינוכי-פדגוגי' בבית הספר המתמלא כיום במטרות חוץ-חינוכיות שאינן מתחברות להנצחת היסוד של אנשי החינוך בשדה.
 3. בעקבות מצב זה יש אינסטרומנטליזציה חריפה של החינוך הבית ספרי הפוגעת קשות בערכו החינוכי בעיני המורים, התלמידים והציבור הרחב.
 4. התפיסות החינוכיות הקיימות כיום בשיח החינוכי אינן יכולות לשמש כבסיס לתפיסה חינוכית כוללת חדשה לבית הספר מפני שהן אינן מתייחסות לכלל ממדי בית הספר ולצדדים מרכזיים של הלומד, או שהן מציעות שיפורים לתפיסה הקיימת ולא תפיסה חלופית.
 5. בחינוך למשמעות טמון פוטנציאל להפוך לתפיסה חינוכית כוללת חדשה לבית הספר. תפיסה זו עשויה להתמודד עם האתגרים החברתיים המרכזיים של ימינו ולמלא את הריק החינוכי-פדגוגי הקיים בבית הספר כיום בתאוריה ופרקטיקה המחוברות לאתוס המקצועי של אנשי החינוך בשדה.
- עיקר המאמר יוחד לדיון בחינוך למשמעות, אך זו אינה מטרתו היחידה. מטרה חשובה לא פחות שלו היא להצביע על הצורך החינוכי הדוחק בקימומו של דיון חינוכי המתמקד ב'תאוריות גדולות' של חינוך. בעשור השני של המאה ה-21 בשלו התנאים החברתיים והטכנולוגיים המאפשרים פיתוח של בית ספר שאינו מתבסס יותר על ההיגיון החרושת-המוני של בית הספר הקיים. אולם כדי שתהליך זה יתרחש בהצלחה ובאחריות, עלינו לחשוב בגדול ובאופן כוללני על הנחות היסוד של החינוך הראוי בימינו ולהתנסות ביישומים שלו בשדה. למרבה הצער, דווקא כשהתנאים לשינוי בשלו, שיח החינוך בעשור האחרון – העשור האבוד מבחינה חינוכית – הפך לרדוד, 'צמוד קרקע', מכון כלכלה בגסות ונמנע כמעט כליל מעיסוק בשאלות החינוכיות והחברתיות החשובות (כרמון, 2012ב). אם כן, מאמר זה מציג הצעה אחת אפשרית לחינוך בית ספרי אחר, ובעת ובעונה אחת גלומה בו קריאה לדיון חינוכי אחר שכה נחוץ לנו כיום.

מקורות

- אבירם, ר' (1999). לנווט בסערה: חינוך בחברה פוסטמודרנית. תל-אביב: מסדה.
- אבישר, א' (2016). חינוך לקיימות. תל-אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד, סדרת קו אדום ומכון מופ"ת.
- אלפרט, ב' (2008). הדיאלוג הנודינגיאני: יחסים ושיחה כמהות וכדרך בחינוך לדאגה ולאכפתיות. בתוך נ' אלוני (עורך), דיאלוגים מעצימים בחינוך ההומניסטי (עמ' 236-258). תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- אריאלי, ד' (2009). לא רציונלי ולא במקרה: הכוחות הסמויים שמעצבים את ההחלטות שלנו. תל-אביב: מטר.
- באומן, ז' (2007). מודרניות נזילה. ירושלים: מאגנס.
- בואה-מנסילה, ו' וגרדנר, ה' (1997). על סוגים של דיסציפלינות וסוגים של הבנה. חינוך החשיבה, 10, 35-40.
- ברבר, ב' (2005). ג'יהאד נגד מק-עולם: הטרור מציב אתגר לדמוקרטיה, תל-אביב: בבל.
- גיליגן, ק' (1995). בקול שונה: התיאוריה הפסיכולוגית והתפתחות האישה. תל-אביב: ספרית פועלים.
- גרדנר, ה' ובואה-מנסילה, ו' (1995). הוראה להבנה בדיסציפלינות – ומעבר לה. חינוך החשיבה, 4, 14-24.
- דיאמונד, ג' (2002). רובים, חיידיקים ופלדה: גורלותיהן של חברות אדם. תל-אביב: עם עובד.
- הברמאס, י' (2001). הקונסטלציה הפוסט-לאומית. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.
- הוועדה הלאומית על המצוינות בחינוך (1993). אומה בסכנה. (ג' יאיר, מתרגם), ירושלים: בונס למחנך.
- הכט, י' (2005). החינוך הדמוקרטי: סיפור עם התחלה. ירושלים: כתר.
- הרפז, י' (2005). חכה, פיתיון ודגים: גישות לחינוך החשיבה. ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.
- הרפז, י' (2008). המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת חשיבה. בני-ברק: ספרית פועלים.
- הרפז, י' (2012). למה תיאטרון? ממקצוע לתחום משמעות. הד החינוך, 86(5), 52-55.
- הררי, י"נ (2011). קיצור תולדות האנושות. אור יהודה: דביר.
- וולנסקי, ע' (2007). הרפורמות הגיעו למקומן הנכון. הד החינוך, 81(8), 26-30.
- ויסקי, מ"ס (עורכת) (2004). הוראה לשם הבנה. ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.
- כרמון, א' (2006). ארגון הידע המוסדי: תפיסות ידע ומנגנוני שימור. דפים, 43, 38-10.
- כרמון, א' (2009). "להבין הבנה" ביקורת על הספר "חינוך להבנה: שלבים בהתפתחות ההבנה האנושית" מאת קירן איגן. הד החינוך, 84(1), 117-114.
- כרמון, א' (2010). ביטול המקצוע. הד החינוך, 84(4), עמ' 64-67.

- כרמון, א' (2010). הדיסציפלינה הפדגוגית: לקראת ארגון מחדש של הידע בבית הספר. הלכה ומעשה בתכנון לימודים, 21, 69-144.
- כרמון, א' (2011). החינוך חייב לטפח תודעה גלובלית ביקורתית. הד החינוך, 85(5), 31-28.
- כרמון, א' (2012). הפרדוקס של לימודי האמנויות. הד החינוך, 86(5), 41-40.
- כרמון, א' (2012). דיואלי, חשבון נפש. הד החינוך, 87(1), 63-62.
- כרמון, א', אטינגר ל', דוניץ, ד' והראל, ת' (2012). חינוך לקיימות רחבה: מתווה לבית ספר של המאה ה-21. נייר מדיניות שהוגש לרשת הירוקה ומרכז השל.
- למפרט, ח' (2008). חינוך אמפטי כביקורת הניא-קפיטליזם. תל-אביב: רסלינג.
- מלמד, ע' וסלנט, ע' (2010). תקשוב מערכות חינוך בעולם – סקירת מידע. תל-אביב: מכון מופ"ת.
- נודינגס, נ' (2008). דאגה אכפתית בחינוך: הלכה ומעשה. הד החינוך, 82(6), 66-58.
- ניסן, מ' (2001). הכרה בערך הלימודים כבסיס הנעה בבית הספר. בתוך י' הרפז וא' כרמון (עורכים), הנעה ללמידה: תפיסות חדשות של מוטיבציה (עמ' 119-143). ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.
- פינק, ד' (2012). מוטיבציה: האמת המפתיעה על מה שמניע אותנו. תל-אביב: מטר.
- פרנקל, ו' (1970). האדם מחפש משמעות: ממחנות המוות לאקזיסטנציאליזם, מבוא ללוגותרפיה. תל-אביב: דביר.
- פרקינס, ד' (1998). לקראת בית ספר חכם: מאימון הזיכרון לחינוך החשיבה. (א' צוקרמן, מתרגם), ירושלים: מכון ברנקו וייס לטיפוח החשיבה.
- קובן, ל' (2006). נקודת מבט בינלאומית והיסטורית על רפורמות חינוך לאומיות. בתוך ד' ענבר (עורך), לקראת מהפכה חינוכית? (עמ' 22-34). ירושלים ותל-אביב: מכון ון ליר והקיבוץ המאוחד.
- קון, ת' (1970). המבנה של מהפכות מדעיות. תל-אביב: מפעלים אוניברסיטאיים.
- רביץ, ד' (2011). דרוש רנסנס. הד החינוך, 85(5), 63-56.
- רם, א' (2004). הגלובליזציה של ישראל: מק'וורלד בתל-אביב, ג'יהאד בירושלים. תל-אביב: רסלינג.
- שולמן, ל' (1997). קהילות לומדים וקהילות מורים. ירושלים: סדרת המונוגרפיות של מכון מנדל.
- שלייכר, א' (2010). ריאיון עם יורם הרפז. הד החינוך, 85(1), 29-26.
- שלייכר, א' (2011). מערכות חינוך תואמות המאה העשרים ואחת. הד החינוך, 85(5), 48-44.
- תמיר, י' (2011). פדגוגיה בנקאית: מה עושים המבחנים הבין-לאומיים לחינוך. הד החינוך, 86(2), 52-48.

Alexander, A. (2010, March). *The perils of policy: Success, amnesia and collateral damage in systemic educational reform*. Miegunyah distinguished visiting fellowship program public lecture.

- Back, S. (2012). *Ways of learning to teach*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Beck, U. (2007). *World risk society*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Barber, B. R. (1995). *Jihad vs. McWorld: How globalism and tribalism are shaping the world*. New York: Times Books.
- Bauman, Z. (2013, February). *Crisis of agency, or living through the times of Iterregnum*. Lecture at the Van Leer Institute.
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Mahawa, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carr, N. (2011). *The shallows: What the internet is doing to our brains*. New York: W.W. Norton.
- Christensen, C. (2011). *Disrupting class*. New York: McGraw-Hill.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Egan, k. (1997). *The educated mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *The disciplined mind*. New York: Simon & Schuster.
- Giddens, A. (2000). *Runaway world: How globalization is reshaping our lives*. New York: Routledge.
- Deng, Z., Gopinathan, S., & Lee, C. (Eds.). (2012). *Globalization and the Singapore curriculum: From policy to classroom*. London: Springer.
- Karmon, A. (2007). Institutional organization of knowledge: The missing link in educational discourse. *Teachers College Record*, 109, 603–634.
- Koller, D. (2012). *What we're learning from online education, TED Talk*. Retrieved from http://www.ted.com/talks/daphne_koller_what_we_re_learning_from_online_education.html
- Leiser, D. (2001). *Scattered naive theories. New Ideas in Psychology*, 19(3), 175–202.
- Neill, A. S. (1960). *Summerhill: A radical approach to child rearing*. New York: Hart Publishing Company.
- Noddings, N. (2003). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkley: University of California Press.
- Popper, K. (1972). *Objective knowledge: An evolutionary approach*. Oxford: Clarendon Press.
- Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great American school*

- system: How testing and choice are undermining education.* New York: Basic books.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What the world can learn from educational change in Finland.* New York: Teachers College Press.
- Sarason, S. (1996). *The culture of the school and the problem of change.* Boston: Allyn and Bacon.
- Smith, B. (Ed.). (2002). *Liberal education in a knowledge society.* Chicago: Open Court.
- Sommers, C. (2000). *The war against boys: How misguided feminism is harming our young men.* New York: Simon & Schuster.
- Sterling, S. (2010). Learning for resilience or the resilient learner? Towards a necessary reconciliation in a paradigm of sustainable education. *Environmental Education Research*, 16(5), 511–528.
- Tilbury, D. (2011). *Education for sustainable development: An expert review of processes and learning.* Paris: UNESCO.
- Turkle, S. (2011). *Alone together.* New York: Basic Books
- Whitehead, A. N. (1912). *The aims of education.* New York: Free Press.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). *Understanding by design.* Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.