

2076: החינוך בין התכונות לעתיד לבין יצירתו

ניר מיכאלי

ב-6.1.2076 צפוי ליקוי חמה מלא על פני כדור הארץ. המדע יכול לחזות במדויק כי ביום זה, בשעה 10:07:27, "[...] והשמש / כבתה בעריפיה [...]" (הומרוס, 1987, עמ' 395). באותה שנה, הילד שנכנס בראשית שנת הלימודים הנוכחית בעיניים בורקות לכיתה א', אמור להשלים את תפקודו בעולם העבודה (על פי הסדרי גיל הפרישה הנהוגים כעת). בעוד שאת היכולת לחזות את מהלכו של ליקוי החמה פיתחנו כבר בעת העתיקה, אנו נותרים גם היום חיוורי פנים וחסרי יכולת חיזוי בנוגע לדמותו של העולם בשנה זו. איך ייראה עולם התעסוקה שבו תלמיד כיתה א' של היום עדיין יצטרך לתפקד בשנת 2076? מהו המטען הדרוש לחיים בעולם התרבות, הכלכלה והחברה של שנת 2076? מה צריך לכלול החינוך העכשווי המכין את האזרח, העובד, איש המשפחה, לשנת 2076?

החינוך מעצם טבעו עוסק בעתיד ובהכשרת הדור הצעיר לכניסה לעולם המבוגרים, להשתלבות ולתפקוד במציאות העתידית. כחלק מהדיון על "החינוך הראוי", שמעסיק הוגים ואנשי מעשה ובעיקר הורים וקהילות לאורך כל ההיסטוריה האנושית, עולה גם שאלת העתיד שאליו יש לכוון את דור המחר. מן הסתם, היכולת לפענח את אותה מציאות עתידית היא בבחינת חיזוי עתידות בלתי מבוסס בעליל. ערפול כזה נגזר גם על כל ניסיון לעצב תפיסה חינוכית לאור אותה תמונת עתיד לא ברורה. השאלות הן לכאורה עתידיות, אבל נדרשות תשובות עכשוויות עליהן. ההכרח לעצב את דמותו של החינוך כיום לא מאפשר לשרות במבוכה כלפי שאלות אלה.

הכרח זה מצמיח שתי משפחות של התייחסויות לעתיד, וכל אחת מהן מולידה נגזרות חינוכיות. אציג תחילה את שתי המשפחות ולאחר מכן אבקש להציע להן אלטרנטיבה – משפחה שלישית.

המשפחה הראשונה היא המשפחה ה"הווייתית" המוותרת על היומרה, הבלתי ריאלי לדידה, לחזות את העתיד, ולכן דבקה בהווה הידוע והברור. חלק של המשפחה מאמץ את האבחנה "מה שהיה, הוא שיהיה", וחלקה האחר – עמדה של "רצוי להבטיח שמה שהיה הוא שיהיה". בעיני הראשונים, השינויים המתרחשים בעולם אינם מהותיים, שכן המהות האנושית, על שלל מימנויותיה החברתיות, התרבותיות והאזרחיות נותרת יציבה לאורך הדורות. שינויים, הם גורסים, מתחוללים בשתי זירות מרכזיות: טכנולוגיה וחברה. השינויים הטכנולוגיים הם טכניים בעיקרם, וככאלה אין היגיון בתיוג הרווח שלהם כ"מהפכות"; ואילו השינויים בזירת התוכן החברתי אינם מוציאים ישן מפני חדש אלא רק מציעים עיבוי ותוספת לתכנים הקיימים. המחזיקים בגישה זו, שניתן להכפיפם לאסכולת המהותנות (Null, 2003), אינם נזקקים לקץ ההיסטוריה והאדם האחרון של פוקויאמה (1993) כדי לטעון ששינוי בדרכי התקשורת, התעבורה או הצריכה אינם מחוללים תמורה מן המעלה השנייה (קרי, מהותית) בתפקוד היומיומי של הפרט. את החינוך יש לעצב אפוא, לדעת חברי משפחה זו, על פי עקרונות דומים לאלו שרווחים בו מאז העת העתיקה: הקניית שליטה בשפות, העמקת בסיסי ידע בדיסציפלינות יסודיות ממדעי הטבע והרוח, והטמעת ערכים אנושיים ואזרחיים יסודיים. חינוך כזה, אליבא דאנשי ה"מה שהיה", רלוונטי תמיד ויאפשר לצעירים להסתגל לשינויים והתפתחויות באשר הם – הן בזירת העבודה, הן בזירת המשפחה והן בזירה הקהילתית.

שותפיהם למשפחה, אנשי ה"רצוי לשמור על מה שהיה", מחזיקים בפרשנות אחרת, אך בסופו של דבר נוקטים גישה דומה. עבורם, כל שינוי הוא בבחינת סכנה ואיום. עתיד אחר הוא בהכרח בלתי רצוי ולכן יש להגן ככל האפשר על העולם המוכר והישן ולשמר את נכסי התרבות המופתיים שבמיטלטליו. החדשנות מאיימת על ערכי היסוד הראויים של החברה ולכן יש לשמור מכל משמר על נכסי העבר. לפי גישה זו, שלה שורשים פילוסופיים באסכולת הפרניאליזם (Perennialism) ובקרב הוגים כגון תומאס אקווינס (Aquinas), לחינוך יש אפוא תפקיד בקידושו של העבר ובדבקות במעולה ובמהותי שבדעת ובתרבות, ולכן עליו להגן מפני שינויים וחדשנות ספקולטיבית ולתעל את המעשה החינוכי לרכישת שפת ומימנויות עבר או הווה.

במשפחה ה"הווייתית" נמצא את המזדהים עם גישה ה"חזרה ליסודות" (Back to the Basics) כגון הפילוסופים של החינוך מורטימר אדלר ורוברט האצ'ינס,

שייסדו את פרויקט "הספרים המופלאים של העולם המערבי" (Hutchins, 1954); (Adler, Fadiman, & Goetz, 1990), והמחנך ומבקר הספרות אריק הירש, שקידם תפיסה שמרנית של אוריינות תרבותית באמצעות ארגון שייסד לקידום לימודי ליבה (Hirsch, 1987). הוגים אלה ואחרים נאבקים בכל תמורה פדגוגית, חושדים בפרוגרסיביות באשר היא ומקדמים החזרה של עקרונות ופרקטיקות שהוכיחו עצמם מהחינוך ה"ישן והטוב".

המשפחה השנייה היא המשפחה ה"עתידינית", המצוידת באתגר המיונו של עולם המחר. אנשי משפחה זו מנסים לשרטט בצורה מפורטת ככל האפשר את תמונת העתיד הקרוב והרחוק. חלקם, הנמנים עם ז'אנר אקדמי מתפתח הנושא את השם "עתידינות", נשענים על מודלים מדעיים וטוענים שביכולתם להגיע לתמונה די מדויקת של אותו עתיד. ה"עתידינים" מניחים הנחות בדבר ההתפתחות של החברה, של עולם העבודה ושל המדע בהתבססם על ניתוח התפתחויות מן העבר וההווה (טופלר, 2001; עידן, 2000; פסיג, 2010). המחנה העתידיני נושא ביקורת נוקבת על מערכת החינוך ה"שמרנית" שאינה מכינה כראוי את התלמידים לעתיד המתהווה מעבר לאופק. עבורם, מערכת חינוך שאינה מכוונת עצמה לאותו עתיד ואינה מכינה את תלמידיה להשתלבות בתוכו פוגעת בהם ובסיכויי הצלחתם, ובכך היא חוטאת לתפקידה. את החינוך של ההווה יש לעצב לדידם בזיקה לאתגרי העתיד – להדגיש בו הקניית מיומנויות, ידע, כישורים ושפות שיהיו דומיננטיים ומשמעותיים בעתיד. בין השאר נמצאים במשפחה זו גם שלל פעילים ומתכנני עולם הכלכלה והתעסוקה, שמוטרדים בשאלות של הכשרת כוח אדם למילוי משרות נדרשות, ובסוגיות של תחרות בין מדינות וקידום והבטחת צמיחה כלכלית עתידית. אין לתמוה על כן שעל שולחנה של משפחה זו סמוכים ארגונים כלכליים ועסקיים, שמקדמים שיתופי פעולה עם גופי חינוך ברמה המקומית, הלאומית והגלובלית (Hanushek & Kimko, 2000).

במשפחה זו ניתן למצוא הרבה יזמויות של חדשנות חינוכית, המשעינות

1 כגון הבנק העולמי (The world bank), הארגון לשיתוף פעולה כלכלי (OECD) וכיוצא באלה. ראו לדוגמה The Learning Curve – Education and Skills for Life, דוח שיצא ב-2014 על ידי מכון Pearson: <http://thelearningcurve.pearson.com/reports/the-learning-curve-report-2014>

את מהלכן על הצדקות עתידניות. להלן שלוש דוגמאות בולטות לכך מהשנים האחרונות: קידום פדגוגיה מכוונת בעיה או מכוונת פרויקטים (problem/project based learning) בשם ההיערכות לעולם העבודה המתקדם שפועל במתכונת של צוותי פעולה אוטונומיים ומתחרים;² קידום פדגוגיה מושתתת טכנולוגיה בשם הצורך להתאים את הצעירים לתפקד בהווה דיגיטלית וירטואלית; קידום חינוך ביתי בשם ההיחלשות הגוברת של היררכיות תרבותיות ושל ערכי סולידריות חברתית, והחשדנות כלפי ממסדים לאומיים, כלכליים או תרבותיים (Aviram & Eshet-Alkalai, 2006; Neuman & Aviram, 2003).

כאלטרנטיבה למשפחות ה"הווייתית" וה"עתידנית", אני מבקש להציב את המשפחה האוטופיסטית. משפחה זו אינה נאחזת בקרנות המזבח של העבר, אינה מתחפרת בקווי גבולות ההווה ואינה מתכוננת להשתלב בתמונת עתיד נתונה. משפחה זו מבקשת לראות בחינוך כר לעיצובה של מציאות עתידית ראויה. עבודה העתיד אינו בבחינת גורל כפוי שצריך להישמר ממנו או להתכונן אליו, אלא מעין אדמה בתולית שניתן להבנות עליה את המציאות הראויה. חשוב להדגיש שהמבט העתידי של משפחה זו אינו מנותק משורשי העבר ומרגבי ההווה. במושג אוטופיזם אין כאן הכוונה לראייה חולמנית המנותקת מתנאי המציאות, מכשליה ומאילווציה כמו זו שייחס למושג קרל מרקס, אלא לפרשנות ריאליסטית שמבקשת לקשר בין המציאות על שלל הישגיה וליקוייה לבין האפשרויות הטמונות בעתיד, דרך נתיב של תיקון ושיפור תמידיים. גישה זו תבקש לשחרר את התודעה ולאפשר לה לחרוג אל מעבר למה שנתפס כהכרח, כאילוץ או כטבע (מרקוזה, 1970). את המבט המדמייין, על פי גישה זו, ניתן לטפח רק מתוך העמקה היסטורית, רעיונית ופוליטית. כך, האוטופיזם לא רק שאינו מרחף כמעין חלום בלתי מושג, אלא הוא מחובר בכל נימיו לבירור ולפענוח רובדי ההווה הגלויים והסמויים. ההוגה ארנסט בלוך (Bloch, 1986) העניק את הכותרת "עקרון התקווה" לגישה המתבוננת במציאות באופן ביקורתי והחורגת אל מעבר לקיים – אל מרחבי ה"אפשר". מרטין בובר (1983) טען כי "בעיני האוטופיה הכל כפוף לרצון האדם המודע" וכי היא מבקשת "להעיר

2 ראו לדוגמה את רשת High Tech High מסן דייגו, קליפורניה, שבעשור האחרון מכה שורשים בישראל: www.hightechhigh.org.

ולהגביר בשומע או בקורא את היחס הביקורתי למצב דורו", בהנחה שבין המציאות הקיימת לזו המקווה קיים "נתיב של פעילות היוצא ממצב הדור" (עמ' 25). גישה זו מבוססת אפוא על תפיסה היסטורית שלפיה התפתחותה של החברה ועיצובה הן מעשה ידי אדם. האדם הוא זה שמעצב את המציאות החברתית, הכלכלית והתרבותית. כדברי פיקו דלה מירנדולה בחיבורו הקלאסי מהמאה ה-15, "נאום על כבוד האדם":

לא עשינוך שמיימי גם לא ארצי, לא בן תמותה גם לא בן אלמוות, כדי שהינך אם אפשר להגדיר זאת כך, בעל תואר כבוד של יוצר עצמך וצר צורתך שלך – אתה תיצור את עצמך בצורה בה תבחר. תוכל להידרדר לצורות התחתונות, צורות הפרא; גם תוכל, על פי החלטתך, להיוולד מחדש בצורות העליונות שהן אלוהיות (דלה מירנדולה, 1990, עמ' 25).

המשפחה ה"עתידינית" והאסכולה שמאמינה ש"מה שהיה הוא שיהיה" בתוך המשפחה ה"הווייתית", שהוצגו לעיל, אמנם שונות האחת מרעותה במובנים שונים, אך שותפות לעמדה שלפיה עיצוב העתיד אינו תלוי בהמונים אלא מתרחש מחוץ לטווח השפעתם. שתיהן נוקטות עמדה של אובייקטים הצופים מהצד בתכנים נתונים מראש שמזמן העתיד. האסכולה השנייה במשפחה ההווייתית ("רצוי שמה שהיה הוא שיהיה") אמנם מכירה בכוח התמורה והתיקון הטמונים ביצר האנושי, אך ממליצה להישמר מפניו. העמדה האוטופיסטית מציעה אלטרנטיבה לכל שלושת הזרמים הללו: היא מציעה חזון של תיקון המציאות והבניה אקטיבית של העתיד באמצעות סובייקטים מעורבים, מעצבים ויוצרים.

הנגזרת החינוכית של אוריינטציה אוטופיסטית זו אינה מסתפקת בשמירה על תנאי ההווה אך גם אינה עסוקה בניסיון להדביק עתיד המשורטט בידי "ידיים נעלמות" כאלו או אחרות. תחת אלה היא מבקשת לטפח את בני הדור הצעיר כמעצבים של אותה מציאות עתידית ולהפכם לשותפים פעילים בהבנייתה.

תפיסה חינוכית המתעצבת לאור הגישה האוטופיסטית תבקש לקדם את תוכני ההוראה והלמידה, את אופניהם ואת ארגונם.

מבחינת תוכני ההוראה והלמידה – הלימוד צריך להיעשות משלושה מבטים: מבט אנכי, הנמתח מהתחנות אחר שורשי ההיסטוריה, דרך התבוננות על מישורי

המציאות ועד לשרטוט אפשרויות העתיד; מבט אופקי, הסוקר זירות חברתיות, כלכליות, תרבותיות, מורשתיות, אנושיות, סביבתיות, מדעיות ועוד, והמשוטט במעגלים אוניברסליים ופרטיקולריים; ולבסוף, מבט עומק, המורכב משני רכיבים: רכיב פילוסופי, המאפשר להצמיח נטיות הרהור וערעור, עיון ותהייה, ורכיב אמנותי, המטפח יצירתיות ודמיון והמפתח רגישות אסתטית ואנושית.

מבחינת אופני ההוראה והלמידה – מתוך נאמנות להגיון המייסד של האוטופיזם הריאלי שבבסיסו מונחת הטלת האחריות על האדם לעצב את עתיד עולמו, הלמידה חייבת גם היא להפוך את כלל שותפיה למעורבים, פעילים ויוצרים. הלמידה ברוח האוטופיסטית שואבת את עקרונותיה מהזירה הפרוגרסיבית ומגלגוליה הקונסטרוקטיביים מוכווני ההבנה והמשמעות (הרפז, 2014). עם זאת, גישה זו נזהרת מרידודה של הלמידה ה"פעילה" לכדי פרקטיקות פונקציונליות מוכוונות מיומנות, או לכדי התנסויות חווייתיות מוכוונות הנאה. ניתן לראות כי פעמים רבות תרגום יישומי של מודלים הבנייתיים עלול דווקא לגרום לצמצום התודעה על רובדי הדעת, המחשבה והדמיון שבה ולא להרחבתה המקווה.³ מודלים פדגוגיים הנבנים על פי קווי המתאר האוטופיסטיים מחויבים על כן לעוגנים התוכניים וההשכלתיים שסומנו לעיל, ולרתימת הלומדים לעסוק בהם באופן פעיל, השובר חומות הפרדה דיסציפלינריות והמחבר את הלומדים לסוגיות רלוונטיות בעולמנו.

מבחינת ארגון ההוראה והלמידה – האפשרות ליישם את היבטי התוכן והאופן שהוזכרו לעיל טמונה ביכולת לארגן את הלמידה כך שתשרת את האוריינטציה הפדגוגית הזאת. באופן גס ראוי לסמן שלושה עיקרים ארגוניים (ואולי התארגנותיים) כאלה. הראשון נוגע לאופן הפעולה של המורים: ברור כי מעורבות ויצירה של הלומדים מחייבת את המורים לשמש יוצרי הוראה ולא טכנאים של העברת תכניות לימודים. השני נוגע לסוגיית ההערכה: כנגזרת של הצורך להגדיל מרחבי אוטונומיה בהוראה, הכרחי להגדיל את מרחבי האוטונומיה בהערכה. באופן כללי אציין רק כי ראוי לשחרר את בתי הספר מתפקידם ומתפקודם כמכוני המיון של מערכת ההשכלה הגבוהה. השלישי נוגע לממדי התמיכה במורים ולפיתוחם המקצועי: מורים הפועלים כיוצרי הוראה והערכה זקוקים למרחב פיתוח ויצירה מקצועיים המאופייני בשותפות, בשקיפות ובמעורבות. אופי ההכשרה המקדמית

3 מעניין לבחון בהקשר זה את אופן יישומה של רפורמת "הלמידה המשמעותית" ברחבי מערכת החינוך ואת נטייתה לנרדף לאופקי מיומנות והנאה נטולות העמקת דעת והרחבת דעת.

והפיתוח המקצועי (in-service) צריך להתעצב על בסיס יסודות אלה.

שלושת העיקרים ההתארגנותיים הללו נוסחו כאן כסיסמאות, בשל מגבלת היריעה, והם ראויים להרחבה, אך אני תקווה שאפשר להבין מהם את כיוון הרוח הנחוץ כדי לנפח את המפרשים הפדגוגיים הרצויים.

החיבור שבין היבטי התוכן, האופן והארגון שתואר כאן הוא בגדר קווי מתאר של חינוך מבית המדרש ה"אוטופיסטי". יישומה של תפיסה זו יתרום להבנייתם של בתי הספר לא כמשכנות שימור ולא כמכינות השתלבות אלא כבתי יצירה של מחשבה ערכית, חברתית ותרבותית. בכך תשחרר עצמה מערכת החינוך מהמאמץ לחזות את המציאות בשנת 2076, אם כדי להיערך אליה ואם כדי למגן מפניה – ובמקום זאת תתמסר למלאכת יצירתה.

בכך יתמלא מעשה החינוך במשמעות ובתוכן מחודשים ברוח המימרה הבוברית, "הנוער הוא הסיכוי הנצחי לאושר של האנושות" (בובר, תשכ"א, עמ' 215), ויגשים את המהות האנושית כפי שנוסחה על ידי אהרן דוד גורדון (תשי"ז, עמ' 149): החיים הם יצירה, התחדשות תמידית, התייצרות שאינה פוסקת – והאדם שותף לטבע ביצירת החיים. אור החיים האנושיים הוא לא במה שהאדם לוקח מן המוכן, אף לא במה שהוא נותן לאחרים מן המוכן, כי אם במה שהוא יוצר. ביצירה הוא נותן את כל עצמו ולוקח את כל עצמו.

מקורות

בובר, מרטין (1983). **נתיבות באוטופיה**. תל אביב: עם עובד.
בובר, מרטין (תשכ"א). **ציון והנוער**. עם ועולם (עמ' 215-225). ירושלים: הספריה הציונית.
גורדון, אהרן דוד (תשי"ז). **האדם והטבע**. חיפה ותל אביב: מועצת פועלי חיפה והספריה הציונית.

דלה מירנדולה, ג'ובאני (1990). **נאום על כבוד האדם**. ירושלים: כרמל.
הומרוס (1987). **אודיסיה** (תרגום: שאול טשרניחובסקי). תל אביב: עם עובד.
הרפז, יורם (2014). **תנאים ללמידה משמעותית**. **הד החינוך**, אפריל, 40-45.
טופלר, אלווין (2001). **הלם העתיד**. תל אביב: עם עובד.

מרקוזה, הרברט (1970). קץ האוטופיה. תל אביב: עם עובד.
עידן, אשר (2000). מדריך למאה ה-21. תל אביב: דיונון.
פוקויאמה, פרנסיס (1993). קץ ההיסטוריה והאדם האחרון. תל אביב: אור-עם.
פסיג, דוד (2010). 2048. תל אביב: ידיעות אחרונות.

- Adler, J. Mortimer, Clifton Fadiman, & Philip Goetz W. (Eds.) (1990). *Great books of the western world*. 2nd ed. Chicago: Encyclopaedia Britannica.
- Bloch, Ernst. (1986). *The principle of hope*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Aviram, Aharon, & Yoram Eshet-Alkalai (2006). Towards a theory of digital literacy: 3 scenarios for the next steps. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, I (January-June).
- Hanushek, A. Eric, & Dennis D. Kimko (2000). Schooling, labor force quality, and the growth of nations. *American Economic Review*, 90(5), 1184-1208.
- Hirsch, Eric D.(1987). *Cultural literacy: What every American needs to know*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Hutchins, Robert M. (1954). *Great Books: The foundation of a liberal education*. New York: Simon & Schuster.
- Neuman, Ari, & Aviram, Aharon (2003). Home schooling as a fundamental change in lifestyle. *Evaluation and Research in Education*, 17(2-3), 132-143.
- Null, Wesley J. (2003). *A disciplined progressive educator: The life and career of William Chandler Bagley*. New York: Peter Lang.