

חינוך לקיימות רחבה: מתווה לבית ספר של המאה ה-21

אמנון כרמון, ליה אטינגר, תמר הראל, דויד דוניץ

מזה שלוש שנים מפעילה הרשת הירוקה בשיתוף עם מרכז השל לקיימות, תא פיתוח רעיוני-יישומי, שחוקר ומקדם את השילוב שבין פרקטיקה ותיאוריה בחינוך לקיימות בישראל. תא פיתוח זה הוקם על מנת למנף את הניסיון העשיר שנרכש ברשת הירוקה בליווי מאות מוסדות חינוך, מתוך מטרה להציב את האופק החדש של החינוך לקיימות בישראל ובעולם. מסמך זה הוא תוצר של עבודה משותפת שנמשכה כשנה במהלכה עסק צוות אנשי אקדמיה ושדה בחקר ודיאלוג סביב שאלת החינוך הראוי לקיימות במאה ה-21.

התוצאה לפניכם.

חינוך לקיימות רחבה: מתווה לבית ספר של המאה ה-21

תקציר

מסמך זה עוסק בשלוש שאלות: מהו החינוך הראוי למאה ה-21? על פי אלו מטרות ועקרונות הוא צריך לפעול? כיצד ייראה בית ספר שמממש אותם?

לבית הספר היה תפקיד מרכזי במעבר לחברה תעשייתית המאורגנת במדינות לאום והוא יכול וצריך להפוך לגורם מרכזי במעבר החינוכי לחברת ידע דמוקרטית, הפועלת בערכות הדדית גלובלית – חברה שתוכל לשגשג בתוך הגבולות שמציבות המערכות האקולוגיות של כדור הארץ המקיימות אותנו. בית הספר יוכל להצליח במשימה זו רק אם התלמידים יחוו שהלימודים בו הם המפתח לחיים הטובים, האישיים והקולקטיביים כאחד. לשם כך נחוץ נרטיב חינוכי חדש, כולל ומלהיב שיוכל לסחוף אחריו את אנשי החינוך, התלמידים והקהילות. החינוך של המאה ה-21 חייב להיות חינוך של תקווה, במיוחד לנוכח ממדי הסכנות והסיכונים שהם כמעט בלתי נתפסים, ומכיוון שפחד ואיום אינם מורי דרך טובים. הצד השני והמואר של המטבע הוא שהפוטנציאל לעתיד טוב יותר אפשרי היום יותר מאי פעם.

נקודת המוצא של הנרטיב המוצע כאן הינה תפיסת "הקיימות הרחבה" הגורסת שבני האדם תלויים לחלוטין במערכות האקולוגיות המקיימות אותם, ובמערכות החברתיות שהתפתחו לאורך ההיסטוריה – לעולם איננו נפרדים מהטבע או האחד מהשני. החינוך במאה ה-21 צריך, אם כן, לשקף את התובנה שבעידן שבו אנו חיים גם עושר וגם אושר הם מוצרים ציבוריים. הם אינם ניתנים להשגה מבלי שניקח אחריות – כיחידים וכחברה – ליחסי התלות ההדדית שלנו זה בזה, ושל החברה עם מערכות הטבע. התפקיד של החינוך אם כן הוא להרחיב את היצירתיות האנושית ולחנך לתרומה להרחבת העושר הציבורי, כך שיאפשר את האושר הפרטי.

הבחירות של הדור הנוכחי ישפיעו במידה רבה על האפשרויות שיהיו פתוחות בפני דורות העתיד. המסמך מציג **ארבעה צמתי הכרעה** שהאנושות ניצבת בפניהם המהווים בה בעת אתגר לחינוך של המאה ה-21:

1) הצומת הטכנולוגי – כיצד יעוצבו טכנולוגיות העתיד? האם הטכנולוגיה תירתם לשירות האדם ושיקום הסביבה, או תתרום להאצת המשבר? **2) הצומת הכלכלי** – הכלכלה הגלובלית משפיעה על חיי כל בני האדם מבלי לתת לרבים מאד מביניהם קול. היא יכולה להרחיב את הרווחה האנושית או להוביל להצטברות עושר וכוח בידי מעטים, תוך כדי הרחבת הרס הסביבה והפערים החברתיים. האם נשכיל לכוון כלכלה דמוקרטית עם פנים אנושיות ומיטיבות לכולם? **3) צומת ההשכלה** – טכנולוגיות תקשורת ורשתות חברתיות פותחות אפשרויות נרחבות להעמקת ההשכלה, שיתוף והנגשת ידע, ופיתוח היצירתיות של האנושות. מצד שני אותן טכנולוגיות עלולות להוביל לרדידות, השטחה והאחדה של הניסיון האנושי. כיצד נוכל לרתום אותן להרחבת ההשכלה והתבונה, לבניית קהילות ולמימוש הפוטנציאל החיובי הגלום בהם? **3) צומת העבודה** – מכונות יכולות כבר היום לספק חלק ניכר מהצרכים האנושיים. מושגי ה"עבודה" וה"קריירה" משתנים ללא היכר. הזמן שמתפנה יכול לאפשר אושר אישי וציבורי ופריחה תרבותית יוצאת דופן – אך הפוטנציאל הזה ברובו אינו מתממש. האתגר הוא לייצר את התנאים לעולם שבו רוב בני האדם שותפים לא לעמל, אלא לחדוות היצירה האנושית ולפריחה תרבותית ואנושית חסרת תקדים.

ההכרעות בצמתיים היסטוריים אלו הן למעשה הכרעות על אופן ניהול נחלת הכלל ועל טיבה של התרבות האזרחית-דמוקרטית. דרכי החינוך של הדור הבא ישפיעו מאד על אופיין של ההכרעות שיתקבלו.

מטרת החיבור, אם כן, היא להציע תפיסה כוללת ולכידה של בית ספר עתידי שמכוון לקיימות רחבה, ובמקביל להציע שורה של אפשרויות חינוכיות שניתנות ליישום – לפחות באופן חלקי – כבר כיום בבתי הספר הקיימים. אנו מאמינים ששני הדברים משתלבים: על מנת שבית ספר מכוון קיימות יוכל לפעול באופן מוצלח חיוני לבחון בשדה כל אחד ממרכיביו, ולשכלל אותם לאור הניסיון המצטבר. אנשי חינוך שמעוניינים לקדם את החינוך לקיימות, יוכלו לבחור מרכיב אחד או יותר ולנסות לפתח אותם בבית ספרם. במקביל, חיוני לנסח תפיסה כוללת של חינוך לקיימות רחבה על מנת שתשמש לנו כמצפן חינוכי, ועל מנת שנוכל לבחון עד כמה והאם אנו מתקדמים לכיוון הראוי.

אנו מבקשים להחזיר לבית הספר את תפקידו בהובלת שינוי וביצירת "המעבר גדול", ובו זמנית להרחיב את מגוון האפשרויות ואת כוח היצירה של כל אחד מהלומדים. אנו רואים את שני התפקידים הללו כמשלימים האחד את רעהו. איש אינו יודע מהו הסדר החברתי החדש הנכון לתקופתנו – אנו רק יודעים שאנו חיים בעידן של תמורות – אין כל אפשרות שמה שהיה הוא מה שיהיה. החברה העתידית צריכה, אפוא, להיבנות כיצירה משותפת מתוך חיפוש אחר הטוב המשותף. הדרך הנכונה בעינינו היא שחרור של כוחות היצירה של כלל בני האדם, ויצירת פלטפורמות לדיון דמוקרטי עמוק על האפשרויות הפתוחות בפנינו – שבית הספר מכוון קיימות הוא אחת מהן.

במוקד הנרטיב החינוכי המוצע על ידינו עומד **הדיון הדמוקרטי המתמיד אודות החיים הטובים ואופייה הראוי של נחלת הכלל**. לפיכך, חלק נכבד מזמנם של המורים בין כותלי בית הספר יוקדש ללימוד אישי וקבוצתי של תכנים שקשורים לשאלות אלה, ולקיום דיונים על משמעותם לחייהם ולשאלות חינוכיות שקשורות לנעשה בבית הספר. יש להדגיש שתהליכי הלימוד והדיון הללו של מורי בית הספר, ייעשו במסגרת יום הלימודים של בית הספר, ובחלקם ישותפו תלמידים ואנשים שונים מהקהילה. בכך יממשו המורים את הנרטיב החינוכי גם בינם לבין עצמם, ובינם לבין הקהילה ולא רק בתהליכי ההוראה שלהם עם תלמידיהם. אנו מאמינים שדיון זה יהפוך את בית הספר לחממה ליוזמות קהילתיות.

על מנת לתרגם את הנרטיב החינוכי המוצע למבנים חינוכיים מעשיים בבית ספר המכוון לקיימות רחבה, העמדנו אותו על **שבע מטרות על**:

1. פיתוח **הבנה** עמוקה וביקורתית של המציאות: הבנת זיקות היסוד בין האדם לטבע ובין בני האדם השונים ומודעות לאופן בו הן מעצבות את היחיד, פיתוח יכולת לנתח את המציאות באמצעות חשיבה מערכתית, קיום דיון מלומד ועמוק בשאלות גדולות, פיתוח כישורי למידה, חקר והצגת ידע, ויכולת לחשוף כשלים והנחות יסוד.
2. חיפוש אחר **תכלית החיים**: התנסות מונחית ורפלקטיבית ב"תחומי משמעות" שונים, בין היתר דרך הקשרי פעולה שעשויים להיות תכלית כשלעצמה ולא אמצעי לתכלית אחרת כגון, אמנויות שונות, עיון, יזמות חברתית, ספורט וכדומה, עיסוק מכוון בבחירה, בטעייה, תהייה ובהכוונה עצמית.
3. טיפוח **אמפתיה**: טיפוח הרגישות והיכולת הקוגניטיבית לראות, לחוש ולהרגיש את המציאות מנקודת הראות של האחר והשונה ממני. היכולת להזדהות עם האחר, מבלי לוותר על העצמי.
4. עירור של **פליאה ויצירתיות**: זימון הנאה מהיופי והמגוון בטבע וביצירה האנושית, מפגש עם המסתורי, טיפוח הסקרנות, חדוות היצירה והגילוי ועידוד התשוקה ללמידה וחקר.

5. יצירת מרחב **לשיח משמעותי**: עיצוב סביבה המאפשרת ומזמינה דיון עמוק ומורכב על העולם ומקומו של היחיד בו, על הטוב המשותף ועל שאלות מוסריות מרכזיות, כאשר הדיון מתקיים בכל הרמות – בין תלמידים, תלמידים-מורים, מורים-מורים, בית ספר-קהילה.
6. עידוד **מעורבות חברתית**: יצירת רצון והנעה אצל הלומדים לחולל שינויים חברתיים חיוניים באופן דמוקרטי תוך כדי בניית תחושת שייכות ואחריות הדדית לקהילות קרובות ורחוקות כאחד.
7. בניית תחושת **מסוגלות**: בניית הביטחון של הלומדים ביכולתם לממש תכליות אישיות, ובכישוריהם לפעולה פוליטית דמוקרטית, לפתרון בעיות, להנעת שינוי וליצירת שיתופי פעולה מגוונים.

את המטרות הללו אפשר לממש תוך התבססות על שלושה נדבכים השלובים זה בזה והם: **חינוך למשמעות, חינוך לתמורה וחינוך לחשיבה מערכתית.**

חינוך למשמעות מכוון לשני מובנים של המושג "משמעות": משמעות כהבנה ופשר של המציאות, ומשמעות כתכלית וטעם לחיים. הסכנה האורבת לפתח החינוך למשמעות בממד הראשון שלו – ממד ההבנה, היא יצירת הבנה מובלעת אצל הלומדים שהתהליכים סביבנו הם כה גדולים ורבי עוצמה, עד שאין בידינו אפשרות ממשית להשפיע על מהלכם ולשנותם. כתוצאה ממצב זה החינוך למשמעות בממד השני שלו – חיפוש המשמעות האישית, עלול לשמש כמפלט וכאפשרות לבריחה מהתמודדות עם שאלות קריטיות העוסקות בנחלת הכלל ובטוב המשותף. לפיכך, הנדבך שני שמשתלב עם החינוך למשמעות הוא החינוך לתמורה (חינוך טרנספורמטיבי), שנועד לכוון את הלומדים למעורבות פעילה בחברה ולהעצים את תחושת המסוגלות.

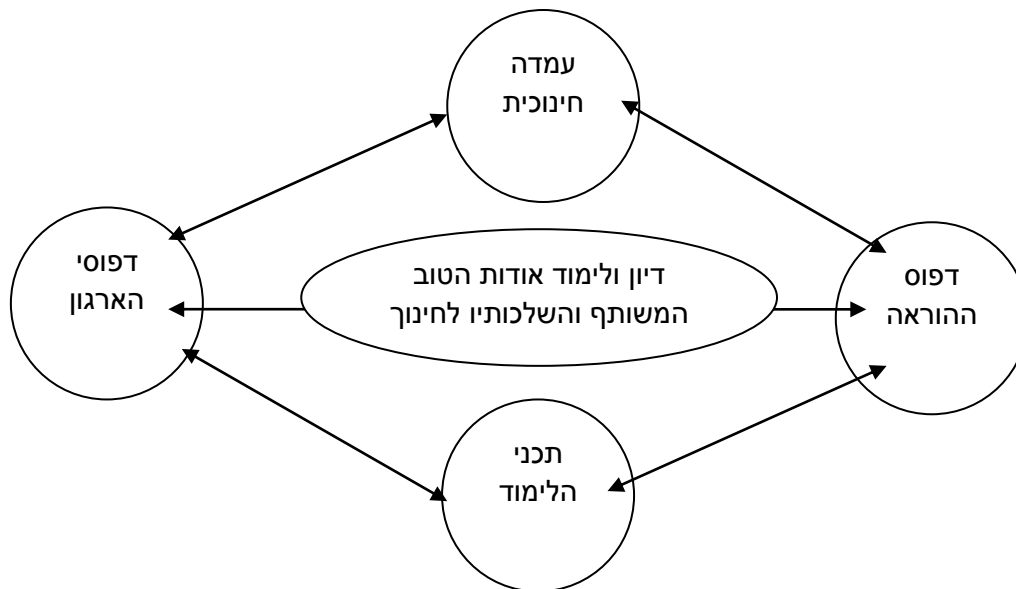
הנדבך השלישי הוא חינוך לחשיבה מערכתית. לטענתנו, אין אפשרות לבנות באופן אפקטיבי חינוך למשמעות וחינוך לתמורה במציאות המורכבת של המאה ה-21, ללא פיתוח של חשיבה מערכתית אצל המורים והתלמידים כאחד. לא ניתן להבין את המשמעות של תהליכים ותופעות ללא מודעות לממד המערכתי שלהם, ואי אפשר לחולל בהם תמורות חשובות מבלי לקחת בחשבון את העובדה שעולמנו הוא מערכת חברתית-סביבתית אחת, שבה הפוליטי והכלכלי הם חלק בלתי נפרד מהמערכת האקולוגית.

כיצד יראה בית ספר המממש את העמדה החינוכית שהצגנו כאן? שלושת מרכיבי היסוד של בית הספר – **דפוס ההוראה, תכני הלימוד ודפוס הארגון צריכים להיות בהלימה לעמדה זו**. המסמך מציג את **עיקרון ההלימה** ועקרון מתודולוגי נוסף, **העיקרון הפרקטלי**, כחלק מקווי מתאר לבית ספר במאה ה-21. כך גם מובאים תיאורי מקרה המדגימים שכבר כיום ישנם מוסדות חינוך המממשים חלקים מחזון זה.

על מנת לממש חינוך ראוי לקיימות, על הפרדיגמה הקיימת של דמות המורה האחד ודרך הוראה מרכזית אחת לעבור מן העולם. החלופה לדפוס ההוראה זה היא מגוון של מורים מסוגים שונים המתמחים במגוון רחב של דרכי הוראה ולמידה ועובדים ולומדים כצוות. **דפוס ההוראה** מוצגים דרך חמש דמויות של מורים: חונך אישי, מורה מנחה בתחומי משמעות, מורה מומחה בהוראה לשם הבנה, מנחה פדגוגי ומארגן קהילתי ומרשת. יש דגש על למידה בדרך חקר, למידת עמיתים, חניכה, חיבור של ראש, יד ולב ופדגוגיה של מקום.

מהם **תכני הלימוד** של בית הספר למאה ה-21? יילמדו כמובן רבים מהתכנים שנלמדים כיום, אולם, על כל התכנים להילמד לשם הבנה, וכתשתית חיונית לטיפול של בוגר שיוכל להבין את מורכבותה של נחלת הכלל במאה ה-21, ושמסוגל לתרום לה ולהיתרם על ידה. החינוך למשמעות כהבנת העולם מתמקד בשלושה מעגלים השזורים זה בזה: הגלובלי-סביבתי, המקומי והעצמי. המעגל הראשון 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. המעגל השני הוא מעגל הזהות המקומית. כאן מדובר על תחומי דעת המוכרים לנו יותר מבית הספר הקיים כגון, ספרות, היסטוריה ומורשת. הלימוד בהם יהיה מתוך זיקה לדילמות זהויות ממשיות ולשאלות שעוסקות בטוב המשותף. המעגל השלישי הוא הבנת העצמי. זהו המעגל בו מתמזגים החינוך למשמעות כהבנת העולם והחינוך למשמעות כחיפוש התכלית לחיים. בחלק זה הדגש הוא על חיפוש, התנסות ויצירה עצמית במיוחד דרך אומנויות, ספורט ועשייה חברתית.

האתגר החינוכי שאנו מציעים הוא גדול ורחב. על מנת שצוותי המורים יוכלו לממשו המבנה הארגוני של בית הספר צריך לשקף את השינוי במטרות החינוך, בתכנים ובדרכי ההוראה. לא ניתן ליישם שינוי מקיף מבלי לשנות סדירות ארגונית כך שיאפשרו לסדירות התנהגותיות חדשות והולמות להתפתח. בבית ספר שמכוון לקיימות רחבה ארגון הזמן והמרחב הפיזי צריכים לאפשר להקים מרחבים ללמידה בהם מתרחש חינוך למשמעות, על שני מובניו, עבודת צוות של המורים, חיבור עם הקהילה ותהליכי למידה רפלקטיביים המחוללים מקומות שטוב ללמוד וגם לחיות בהם.



1 מבוא: מדוע דרוש נרטיב חדש לבית הספר?

חינוך של תקווה

הצורך בנרטיב חינוכי חדש

גבולות החינוך

5 פרק א': הצעה לנרטיב חדש לבית הספר במאה ה-21

חינוך לקיימות – ההקשר ההיסטורי

ביקורות קיימות על החינוך לפיתוח בר-קיימא

קיימות צרה לעומת קיימות רחבה

נרטיב חינוכי חדש – העמקת הדמוקרטיה וחיזוק נחלת הכלל

ארבעה צמתי הכרעה לאנושות – אתגרים לחינוך במאה ה-21

בית ספר לנחלת הכלל: לא לילדים בלבד

12 פרק ב': בית ספר בראי הקיימות הרחבה: עקרונות, מטרות ונדבכים

עקרונות מתודולוגיים: עקרון ההלימה והעיקרון הפרקטלי

שבע מטרות העל של חינוך לקיימות רחבה

שלושת הנדבכים של בית ספר מכוון קיימות: חינוך למשמעות, חינוך לתמורה וחינוך לחשיבה מערכתית

19 פרק ג': בית ספר בראי הקיימות הרחבה: מהלכה למעשה

דפוסי ההוראה ודמויות המורה

תכני הלימוד

דפוסי הארגון ומערכת

33 אחרית דבר

34 נספח: תיאורי מקרה

מבוא: מדוע דרוש נרטיב חדש לבית הספר?

יש מוסכמות רבות הקשורות לחינוך. בראש ובראשונה ישנה הסכמה רחבה שהחינוך חשוב – מאד חשוב. כמו כן על אף שלא קיימת הסכמה גורפת מה נדרש ממערכת חינוך, יש תמימות דעים שמערכת החינוך אינה מצליחה לספק את מה שנדרש ממנה. קיימת נטייה להטיל על מערכת החינוך את תיקון כל החוליים של החברה החל מאלימות וסמים וכלה בתאונות דרכים. מאידך, גם על פי מדדים הרבה יותר ישירים וצנועים מערכת החינוך אינה מצליחה – רבים נושרים מהמערכת בפועל גם אם לא באופן רשמי, רבים מסיימים אותה ללא כישורים בסיסיים, רבים הם אלו שחשים כי אינם נתמכים, ולמעשה בעבור רבים מערכת החינוך אינה פותחת דלת לעתיד.

מוסכמה נוספת היא שיש חוסר הלימה בין מערכת החינוך לבין הצרכים והערכים של העולם המשתנה במהירות. על כן, יש אין ספור ניסיונות חינוכיים מרמת המורה היחיד ועד למשרד החינוך "להתאים" את המערכת למאה ה-21. ניתן לראות הרבה סיפורי הצלחה מקומיים שקיימים בראש ובראשונה בזכות מורים ומנהלים חדורי מוטיבציה ואמונה. אך מהי ההצלחה אליה אנחנו צריכים לחתור? האם נוכל לומר שהצלחנו כאשר המערכת התייעלה והיא מספקת תוצאות טובות יותר? אם ממוצע הציונים עלה ב-20% ושביעות הרצון של התלמידים עלתה גם היא בשיעור דומה, האם זהו המדד להצלחה? ומהי בעצם הצלחה?

נטען כאן טענה פרדוקסלית: אם מערכת החינוך אינה בנויה כיום להתמודד עם הצרכים והערכים המרכזיים של המאה ה-21 התייעלות המערכת רק תחריף את המצב. הבעיה אינה בהישגים הירודים במבחני פיזה או בבחינות הבגרות, אלא ביכולת לחנך דור שיוכל להתמודד בהצלחה עם אתגרים חסרי תקדים היסטוריים. היכולות המדעיות והטכנולוגיות גדלות בקצב מעריכי, אך כך גם האתגרים הסביבתיים, הכלכליים והחברתיים. וכגודל הפוטנציאל, כך גם הסכנה. הדור המתחנך כיום יצטרך להתמודד עם השינוי במערכות תומכות החיים של הפלנטה, עם משבר אקלימי, עם פערים כלכליים גדלים והולכים בין מדינות ובתוכן, עם טרור, ועם שינויים תרבותיים מהירים בהשפעת הטכנולוגיה הדיגיטלית. הדור המתחנך כיום יהיה חייב ללמוד לפעול בתנאים של אי וודאות הולכת וגדלה, ושהדרך לפתרון היא ללמוד לעבוד בשיתופי פעולה מגוונים, מתוך הבנה כי איש אינו מסוגל להשתלט על היקף הידע הנדרש בכל תחום. איש גם אינו יודע מהם גבולות הגזרה או מהן השאלות שצריכות להישאל. הדור המתחנך כיום יידרש להבין שהעולם הזה פועל על קשרי גומלין סבוכים, ולמצוא את הדרך להתמודד באופן אפקטיבי עם השלכותיהם.

התייעלות, אם כן, אינה פתרון – התייעלות היא בעיה. התייעלות מניחה כי המצב נתון, השינויים צפויים ומוגדרים, ואנו יודעים מהי הצלחה ומהן התשובות. אולם, בחינוך במאה ה-21 חשוב יותר ללמוד לשאול שאלות מאשר לתת תשובות, לעבוד בשיתוף פעולה מאשר לנצח בתחרות, וללמוד לשלוט בטכנולוגיה במקום לאפשר לטכנולוגיה לשלוט בך. חיוני ללמוד איך לקיים דיון ציבורי מעמיק, ללמוד להקשיב, וללמוד להכיר את התמונה הגדולה ואת המקום שלך בתוכה. בעיקר, עלינו להבין שתשובות העבר אינן בהכרח מתאימות לשאלות העתיד. החינוך צריך בראש ובראשונה לנטוע במתחנכים את האמונה שניתן להשפיע, שהבחירות שלהם משפיעות על העתיד לטוב ולרע. שדיון דמוקרטי, הכרעות ערכיות מושכלות, ופעולות של רבים יכולות להפוך את העולם למקום אנושי יותר, מקום שטוב לחיות בו.

חינוך של תקווה

החינוך של המאה ה-21 חייב להיות חינוך של תקווה. ממדי הסכנות והסיכונים הם כמעט בלתי נתפסים, אולם, פחד ואיום אינם מורי דרך טובים. הצד השני של המטבע הוא שהפוטנציאל לעתיד טוב יותר גם הוא כמעט בלתי נתפס.

מעולם לא היה דור עם כל כך הרבה אנשים משכילים המאמינים בערכי הדמוקרטיה. מה יקרה אם החינוך יצליח לשחרר את כוחות היצירה הטמונים בדור הזה. אם הצעירים יחפשו את דרכם תוך בירור מעמיק של מה משמעות בעיניהם. אם חיפוש המשמעות יעשה מתוך התובנה שהאדם אינו אי, שאנחנו תלויים אחד בשני ובטבע במובן העמוק ביותר של המלה, ושתלות הזו היא חלק בלתי נפרד מהזהות שלנו – מאנושיותנו.

העלאת ההישגים האקדמאים אינה צריכה, אפוא, להיות המטרה של מערכת החינוך, אך אין זו אמירה בזכות הבורות. ההשכלה חיונית כיום יותר מאי פעם. אנו טוענים שעדיין רוב כוחות היצירה של האנושות מופנים לתהליכים המאצים את המשבר, והרחבת ההשכלה ללא יצירת תשתית לדיון מעמיק על המטרות האישיות והחברתיות תעצים משבר זה. אנו טוענים שתפקיד מערכת החינוך במאה ה-21 הוא ליצור את המקום בו מתקיים הדיון הדמוקרטי המעמיק ביותר על הקיום האנושי והטוב המשותף. מקום המאפשר חיבור בין האיש, לקהילתי ולעולמי ומעניק הזדמנות לפיתוח אישי וחברתי.

האם המקום הזה צריך להיות בית הספר? האם בתי הספר עדיין רלוונטיים לסוג החינוך הדרוש במאה ה-21? מבחינות רבות בית הספר המודרני הוא הצלחה אדירה – ממש פלא העולם השמיני: תוך מספר דורות קטן מוסד זה הצליח להרחיב את ההשכלה כמעט לכל מקום על פני הגלובוס, להקטין בצורה דרמטית את מימדי האנאלפביתיות ולפתוח ערוצי תעסוקה חדשים. קיים הבדל גדול בין בית הספר במדינות של מחסור ומצוקה לבין בית הספר המתקיים בחברת השפע. במדינות מתפתחות התלמידים חשים שההשכלה היא המפתח לחיים הטובים, בעוד שבמדינות השפע רבים מהתלמידים נמצאים בבית הספר רק מכורח חוק חינוך חובה, ועם תחושה חזקה שבית הספר אינו רלוונטי לחייהם. בנוסף לתכנים שאינם מדברים אליהם, הם גם אינם משוכנעים שהלימודים יועילו להם שכן התחרות הגדולה על מקומות העבודה גורמת לכך שרף ההשכלה לכניסה לתפקידים עולה כל הזמן, ללא קשר להכשרה המקצועית הנדרשת, והרי ידוע שאפילו תואר אקדמי אינו מבטיח כיום תעסוקה.

עם זאת, אסור לדעתנו לוותר על בית הספר הציבורי המעניק חינוך חובה חינם לכול גם בחברת השפע, מפני שאין אף מוסד חברתי אחר שיכול להכשיר את הדור הנוכחי להתמודד בהצלחה עם כל האתגרים שתוארו כאן. אנו מאמינים שכפי שבית הספר הצליח לחולל שינויים מרחיקי לכת שהיו חיוניים למעבר לחברה תעשייתית המאורגנת במדינות לאום, כך הוא יוכל להיות גורם מרכזי במעבר הכה חיוני לחברת ידע דמוקרטית, הפועלת בערבות הדדית גלובלית ומתוך מחויבות לקיימות.

במקום לייעל ולצמצם את מטרות בית הספר, אנו מציעים להרחיב את תפקידו ומקומו בחברה. בית הספר יוכל להיות אפקטיבי ורלוונטי רק אם התלמידים יחוו שהוא המפתח לחיים הטובים, האישיים והקולקטיביים כאחד. על מנת שילדים יחוו שהם נמצאים במקום משמעותי לחייהם עליהם ללמוד במקום שבו המבוגרים עוברים תהליכים שהם משמעותיים עבורם. תנאי חיוני לשם יצירת אותו מקום משמעותי עבור צעירים והסובבים אותם הוא פיתוח של נרטיב חינוכי חדש ומעודכן לבית הספר של המאה ה-21, והצגה שיטתית של השלכותיו למבנה ולדרכי הפעולה של בית הספר. כפי שנטען בהמשך, במוקד נרטיב זה צריך לעמוד מושג רחב ועמוק של 'קיימות' (sustainability).

הצורך בנרטיב חינוכי חדש

מדוע נרטיב חינוכי חדש הוא תנאי חיוני לשם עיצוב בית ספר שמתמודד בהצלחה עם אתגרי המאה ה-21? כפי שציין ניל פוסטמן בספרו "קץ החינוך" (The End of Education) כאשר אין תכלית "חינוכית" למעשה החינוכי – תכלית

שמלהיבה ומניעה את אנשי החינוך, אנו עדים ל"קץ החינוך", כלומר, למצב בו החינוך פועל ללא מוטיבציה פנימית של מורים ותלמידים, אלא ממניעים תועלתניים וחומריים בלבד. זהו המצב בו נתונות כיום מרבית מערכות החינוך בעולם. הנרטיב החינוכי שעמד ביסוד הקמת מערכות החינוך הבית ספריות בסוף המאה ה-19 וראשית המאה העשרים, שילב בעוצמה רבה את בניית האתוס הלאומי במדינות הלאום החדשות, עם הצורך בהכשרה לכלכלה התעשייתית, ועם ערכי הנאורות בדבר חשיבות הידע והתבונה לקדמה האנושית. נרטיב עוצמתי זה התערער והוחלף בגישה תועלתנית לחינוך. התחרות החריפה בכלכלה הגלובלית של העשורים האחרונים העלתה את חשיבות ההכשרה האפקטיבית לכלכלת הידע החדשה, ובעיקר את הצורך להיות טובים יותר בזאת ממדינות אחרות. בית הספר נתפס בעיני קובעי המדיניות כזירה המרכזית בה נעשית ההכשרה זו, ולכן הוא "נוכס" על ידי פוליטיקאים וכלכלנים באופן חסר תקדים, והפך למוקד של תחרות חריפה בין מדינות על "הישגים לימודיים" מדידים.

המצב הקיים מציב, אם כן, בעיה קשה ביותר: מצד אחד, סוגיות גלובליות ומקומיות כמו אי צדק חברתי חריף והמשבר הסביבתי המאיים מחייבות התמודדות חינוכית עמוקה ומאומצת, ומצד שני, מערכת החינוך, המכוונת כולה לתחרות בכלכלה הגלובלית, מחנכת בפועל להחרפתן של אותן בעיות. כפי שראינו, השיח החינוכי הדומיננטי עוסק בהתייעלות המערכת ובשיפור התחרותיות שלה, כאשר הדיון על השאלה "חינוך לשם מה?" מתקיים, אם בכלל, רק בשוליים. אין לבעיה זו פתרון קסם, אך דבר אחד נראה לנו ברור: תנאי חיוני, אך כמובן לא יחיד, ליציאה מהמבון הוא עיצוב של נרטיב חינוכי חדש, כולל ומלהיב שיוכל לסחוף אחריו את אנשי החינוך ואזרחים רבים מהשורה. התערעורת הנרטיב החינוכי הקודם יצרה ריק, ורק נרטיב חינוכי חדש לבית הספר עשוי למלא ריק זה במטרות חינוכיות רלוונטיות ומשמעותיות למציאות הנוכחית. נרטיב שכזה יוכל לספק את האנרגיה והצידוק למאבק על שינוי פני החינוך, ולהפיכתו מחדש למשאב מרכזי לשם התמודדות אמיתית עם מה שגיון דיואי כינה "בעיות האדם".

גבולות החינוך

לפני שנעבור להצגת הנרטיב החינוכי הראוי בעינינו, ראוי לומר כמה מילים בנוגע לגבולות ההשפעה של החינוך. אחת המוסכמות הרווחות כיום בקרב הציבור היא "שאין דבר חשוב יותר מהחינוך" ולעתים קרובות הטענה אף מתגלגלת לאמרה הפופולארית "הכול חינוך". קיימות מספר השלכות שליליות, ואף מסוכנות, העוללות לנבוע מטענות פשטניות אלו, ולכן עלינו להתייחס אליהן בזהירות ובביקורתיות.

ראוי לעמוד תחילה על עוצמת ההשפעה בפועל של בית הספר, כפי שהיא עולה משורה ארוכה של מחקרים מהעשורים האחרונים. כאשר בוחנים את ההשפעה החברתית והתודעתית של בית הספר על עמדות פוליטיות, ערכיות וכדומה, יחסית להשפעות של המשפחה, אמצעי התקשורת וקבוצת השווים, מתברר שבית הספר הוא בעל ההשפעה המועטה ביותר בין כולם. גם בתחום של הישגים לימודיים מדידים, מתברר מהמחקר שגורמים בית ספריים אחראים על לא יותר מ-30% מהשונות בהישגים בין התלמידים, כאשר כול השאר מוסבר בגורמים חוץ בית-ספריים כמו רקע סוציו-אקונומי, השכלת הורים וכדומה. לכן, כאשר טוענים בלהט שרק "החינוך", כלומר בית הספר, יוכל להצליח בהשגת משימות חברתיות כבדות משקל כגון צמצום פערים חברתיים, חינוך לדמוקרטיה ולסובלנות ושמירה על הסביבה משיגים בפועל כישלון כפול: מחד בית הספר נתפס ככישלון מפני שהוא אינו מצליח לממש את המטרות שהוטלו עליו, ובמקביל, המשימות החברתיות החשובות אינן מקודמות. הכשל נעוץ בהנחה שבית הספר יכול לממש מטרות אלו **במקום** מדיניות חברתית, כלכלית וסביבתית הולמת. נקודה זו מסבירה היטב את הנטייה של אנשי עסקים

ופוליטיקאים רבים לצאת בהכרזות קולניות בדבר חשיבותו של החינוך, ואף להשקיע בו בפועל: במודע או שלא במודע, ההנחה ש"הכול חינוך" מאפשרת לכולנו להימנע מלקבל את ההחלטות הפוליטיות, הכלכליות והחברתיות הנדרשות לשם קידום ממשי של מטרות אלה.

לאור זאת, אנו מקווים שהמסמך הנוכחי לא ייתפס כעוד לבנה במבנה הכוזב הנשען על ההנחה כי לחינוך יש אחריות בלעדית וכוללת לכול מה שמתרחש סביבנו. אנו משוכנעים כמובן בחשיבותו הרבה של החינוך לשם קידום שינויים חברתיים ולשם יצירת החיים הטובים, אך תוך כדי הבנת גבולות ההשפעה שלו, ובעיקר, מתוך ראיית הצורך בשילוב סינרגטי של מדיניות חינוכית עם מדיניות חברתית-כלכלית הולמת, ולא כמשהו שבא במקומה.

החינוך בכלל, ובית הספר בפרט, הוא המכשיר החברתי המרכזי שייצרה החברה המודרנית לשם טיפוח כישורים חדשים, עיצוב תפיסות עולם פורצות דרך ויצירת הנעה לפעולה, אך הוא יוכל להיות אפקטיבי רק כאשר הוא פועל, במידה מסוימת לפחות, באופן המשכי לסביבה החוץ בית-ספרית. כאשר קיימת התנגשות חזיתית בין כיווני הפעולה הדומיננטיים בזירה הפוליטית-כלכלית-חברתית לבין הכיוון הננקט בבית הספר, אין כמעט ספק שידה של הסביבה החוץ בית-ספרית תהיה על העליונה. לפיכך, המאבק על דמותה של החברה, ועל טיבם של החיים הטובים חייב להתנהל במקביל בכל הזירות החברתיות. טענתנו היא שעיצוב נרטיב חינוכי חדש המכיל בתוכו תוכנית מעשית וכוללנית לשינוי פני בית הספר, הוא מרכיב חיוני ביצירת אותם שינויים חברתיים עמוקים הדרושים לנו במאה ה-21.

החיבור הנוכחי מורכב לפיכך משלושה פרקים. הפרק הראשון יוקדש לניסוח שיטתי של הנרטיב החינוכי החדש, ולמקומו של מושג הקיימות במסגרתו. בפרק השני יוצגו מטרות החינוך והנדבכים החינוכיים הנובעים מנרטיב זה, והפרק השלישי יתמקד בהצגת ההשלכות הפדגוגיות, התוכניות והארגוניות לבית הספר הפועל לאורם.

פרק א': הצעה לנרטיב חדש לבית הספר במאה ה-21

הנקודות המרכזיות שצריכות לעמוד במוקד של נרטיב חינוכי ראוי למאה ה-21, נרמזו במבוא, ובפרק זה הן מנוסחות באופן תמציתי, שיטתי ומגובש יותר. נקודת המוצא של הנרטיב החינוכי המוצע כאן היא שאנו עומדים כיום בצומת דרכים היסטורי בו הפוטנציאל לשיפור מצב האדם הוא חסר תקדים, אך באותה מידה גם הפוטנציאל להרס ופגיעה באדם ובסביבה הוא הגדול ביותר בתולדותינו. ההכרעה עדיין נתונה בידינו, אך לא לאורך זמן. אם נשכיל לחנך בכיוון הראוי ביחד עם מדיניות חברתית וכלכלית אחראית, יש בידינו לשפר את מצב האדם והסביבה, כך שגם אנו וגם הדורות הבאים יוכלו ליהנות מחיים עשירים ומספקים בחומר וברוח. נקודת מוצא זו דומה לנקודת המוצא של הזרם החינוכי המכונה חינוך לפיתוח בר קיימא או חינוך לקיימות, כאשר לצורך הדיון הנוכחי נתייחס אל שניהם כאל מושגים נרדפים. כצעד מקדים לתיאור הנרטיב אותו אנו מציעים, נביא סקירה היסטורית קצרה על התפתחות החינוך לקיימות בארץ ובעולם ונדגיש מה אימצנו מתוכו ובמה אנו נבדלים ממנו.

חינוך לקיימות – ההקשר ההיסטורי

"החינוך לפיתוח בר קיימא" הוא בעל זיקה קרובה לחינוך הסביבתי שקדם לו, אך למעשה הוא לא צמח מתוך אסכולות חינוך רווחות, אלא כתוצר לוואי של השיח הבינלאומי המתפתח בנושא. יתכן שזו עוד סיבה לקושי בהפיכתו לחלק אינטגרלי ממערכות החינוך בעולם. כבר בהצהרות ובמסמכים הראשונים נתפס החינוך כמרכיב מרכזי במימוש הליכי המעבר לפיתוח בר קיימא. כך, לדוגמה, ב-"אג'נדה 21", מסמך שנחתם על ידי כמעט כל מדינות העולם, בעקבות פסגת כדור הארץ הראשונה בריו דה-ז'נרו בשנת 1992 והניח את התשתית לקביעת סדר היום הבינלאומי לפיתוח בר-קיימא במאה ה-21, מיוחס לחינוך תפקיד מרכזי של: "שיפור יכולתם של אנשים להתמודד עם סוגיות של סביבה ופיתוח. דבר זה הוא קריטי גם עבור השגת מודעות סביבתית ומוסרית, ערכים וגישות, כישורים והתנהגות שמצויים בהלימה עם פיתוח בר-קיימא" (אג'נדה 21 - פרק 36).

מדינות רבות התגייסו לתת מענה לאתגר זה, בהן בריטניה, קנדה, נורווגיה, שוודיה ואוסטרליה, והן גיבשו הנחיות ששילבו את הקיימות במסגרת הקוריקולום הלאומי. בשנת 2005 הכריז האו"ם על "עשור לחינוך לפיתוח בר קיימא", מהלך שגובה בהפקת ערכות וחומרים חינוכיים, מחקרים וכינוסים אשר קושרים בין סביבה, חברה, הדברת העוני ורה-אוריינטציה של החינוך כולו לעבר נושאים אלו. למרות זאת אין כיום אף מדינה בעולם בה הפך החינוך לקיימות לאחד מעמודי התווך של מערכת החינוך.

מאז סוף שנות התשעים של המאה הקודמת גם בישראל ניכר מאמץ בכיוון זה. גופים מתוך החברה האזרחית, כמו מרכז השל, הרשת הירוקה והחברה להגנת הטבע הניפו את דגל קידום "החינוך לקיימות". המשרד להגנת הסביבה חבר למשרד החינוך בכדי להניע את אימוץ החינוך לקיימות במערכת החינוך. הוקמה ועדה בין-משרדית לטיפול בנושא, פותחו תוכניות הכשרה למורים ומורות והוסמכו מאות בתי ספר ומוסדות חינוך כ-"ירוקים", כאשר כולם הקנו מקום להתנהלות, למידה ושינוי אורח חיים ברוח הקיימות. בשנת 2010 הושק "מתווה השרים", בצעד של המשרד להגנת הסביבה ומשרד החינוך כפרויקט שנועד "להטמיע", כדברי מוביליו, את החינוך לקיימות במאות בתי ספר וגני ילדים בישראל.

אין ספק, מצד אחד, שזו התקדמות מרשימה, בעיקר כשמדובר בתחום לימודי כה חדש. בזכות קומץ מסור של גופים ואנשי ונשות חינוך ש"ראו את הנולד", הפכה הקיימות בזמן קצר יחסית ממושג עלום ולא מוכר, למנוע להיקף פעילות

ענפה בבתי ספר רבים בישראל. מהצד האחר – וגם בזאת יש להודות בכנות – ההשפעה של תוכניות אלה על ליבת העיסוק של מערכת החינוך נותרה מזערית. דומה שלרוב נתפסת הקיימות כסוג של מותרות, מעין "נישה ירוקה" שבמקרה הטוב נועדה להוסיף תכנים ירוקים עדכניים ללימודי המדעים בבתי ספר. במקרה הפחות טוב, והרווח יותר, מסתכם החינוך לקיימות בפרויקטים נקודתיים ושטחיים בלבד, כגון יצירות אומנות מחומרים בשימוש חוזר ואיסוף בקבוקים למיחזור.

ביקורות על החינוך לפיתוח בר-קיימא

מבט על הספרות המקצועית ועל השיח החינוכי בעניין הקיימות בעולם מראה שהמצב בישראל איננו שונה במהותו מהמצב במדינות אחרות, כולל "מחלות הילדות" שמהן סובל התחום. עוד מראשית הדרך, הובעה הסתייגות של הוגים וחוקרים כלפי סחף האופטימיות שנוצר סביב הפיכת המונח "חינוך לפיתוח בר-קיימא" לתחום חינוכי. ניתן לזהות ארבעה סוגי ביקורת מרכזיים המופנים כלפי החינוך לקיימות:

הראשון קובל על העמימות של המושג "פיתוח בר-קיימא", המטשטשת סוגיות מהותיות השנויות במחלוקת ומסתירה יותר ממה שהמושג חושף. מושג זה הוא מעין מקסם שווא המשמר את האינטרסים של תאגידים להמשך ה"פיתוח" לפי הכללים הקיימים, דהיינו להמשיך את מגמות הצמיחה והפיתוח הכלכלי באין מפריע תוך המשך הרס הטבע והרחבת הפערים החברתיים והכלכליים בעולם.

הביקורת השנייה מביעה חשש מהניכוס של "החינוך לפיתוח בר-קיימא" ללימודי המדעים בעיקר, דבר המבטיח שלא יצליח לגעת בשורשי הבעיות שהם בטיבם מוסריים, חברתיים ואזרחיים, ובסופו של דבר מחזק את האתוס המנהלי-מדעי-טכנוקרטי בחינוך ובחברה.

סוג הביקורת השלישי מצביע על הבעייתיות הטמונה בהצגת החינוך לפיתוח בר-קיימא כאוניברסאלי כביכול, אף שבסופו של יום הינו עיוור לשונות תרבותית, מגדרית וחברתית-כלכלית. חינוך שכזה יכול בנקל להפוך לדוגמא נוספת של קולוניזציה מערבית המדברת בשם "אנחנו" קולקטיבי בלתי מוגדר (ומערבי בעיקרו), כלי שרת להגמוניה הכלכלית-פוליטית של ההון הגלובלי והגמוניה תרבותית מערבית.

לאחר שלוש הביקורות על ההקשר הפוליטי-כלכלי של החינוך לקיימות בעולם גלובלי, נביא לבסוף ביקורת רביעית שהיא חינוכית גרידא. לפי ביקורת זו, "החינוך לקיימות" איננו מבשר מהלך של חינוך ראוי, שכן חינוך חופשי באמת צריך לאפשר הטלת ספק במוסכמות, ולא להגיע עם צרור של תשובות ואמונות "ירוקות" סגורות מראש. בכך, טומן בחובו החינוך לקיימות סכנה לאינדוקטרינציה ולחינוך דוגמטי.

בהתבוננות שלנו על הנעשה במערכת החינוך הישראלית אנו מוצאים ניסיונות אמיצים לחינוך לקיימות שאינו נכשל בכשלים אלו, לצד תוכניות שלגביהן ארבע הביקורות שתוארו תופסות ברובן או בחלקן.

קיימות צרה לעומת קיימות רחבה

על מנת להתמודד עם ביקורות אלו, עלינו להבחין בין "קיימות צרה" ל"קיימות רחבה". שתי הגישות מכירות בחומרת המשבר ובכורח לפעול לשינוי המצב הקיים, אך הנחות המוצא ותיאוריית השינוי שלהן שונות לחלוטין. גישת הקיימות הצרה מניחה שהשינוי יהיה במהותו טכנולוגי – ונדרשים הסדרים חברתיים על מנת להוביל אליו – הסכמים בינלאומיים, רגולציה, חקיקה, אכיפה, ושימוש נרחב בכלים כלכליים על מנת לרתום את היצרניות של כוחות השוק

לפתרון המשבר. גישת הקיימות הרחבה יוצאת מנקודת הנחה שהמשבר הוא תרבותי – ערכי ונובע מתפיסתנו את עצמנו כנפרדים מהטבע וכיחידים הנפרדים האחד מהשני. התפיסות שלנו לגבי מקומנו בעולם קובעות במידה רבה את השאלות שאנו שואלים את עצמנו ואת התשובות שנראות לנו אפשריות. הנחות היסוד לגבי טבע האדם והעולם מגדירות את אופי השינוי והפתרונות שנאמץ. כך למשל, ראיית האדם כ"אטום בודד" המנותק מהעולם, או לחלופין כ"נזר הבריא" או כ"פסגת האבולוציה" בעולם נטול רוח וערך, מלבד השימוש בו לצרכי אנוש, להשקפות אלה, הנטועות עמוקות בתרבות המערבית, יש השלכות התוחמות מראש את מרחב השינוי.

קיימות רחבה מאתגרת את הנחות יסוד אלו ומדגישה את הקשר החזק בין הממדים הכלכליים, התרבותיים, חברתיים, והפסיכולוגיים של המשברים הרווחים. הקיימות הרחבה מרחיבה את מרחב השינוי הנתפס כאפשרי. הקיימות הצרה שמה דגש על יכולת ההישרדות הפיזית-סביבתית של בני אדם ואילו הקיימות הרחבה אינה מצמצמת את מושג הקיימות לקיום פיזי בלבד אלא מדברת על "קיום אנושי וסביבתי ראוי". בראייה זו, מתקשרת הקיימות למושגים כגון, אושר ציבורי, חיים משמעותיים, קהילה, דמוקרטיזציה, וחלוקה הוגנת של משאבים.

המשתף לתוכניות חינוכיות שחשופות לביקורות שתיארנו הוא שהן מבוססות על גישת הקיימות הצרה, כלומר גישה שאינה מאתגרת את הנחות המוצא של החברה שלנו, וששמה את הדגש על שיפורים טכנולוגיים ומדעיים. מסיבה זו נתפסים המדעים כמקום הטבעי לחינוך לקיימות בתוכנית הלימודים. הניכוס הכמעט בלעדי של הקיימות לתחום המדעים מרדד ומעקר את הפן האזרחי, הביקורתי-תרבותי של תפיסת הקיימות. גם הקיימות הרחבה רואה במדע ובטכנולוגיה נדבך מרכזי והכרחי בדרך לקיימות, אך מתוך התובנה שהדרך שבה החברה לומדת ומיישמת עקרונות מדעיים ומפתחת טכנולוגיות תלויה בצורת ההמשגה של הבעיות, בתפיסות עולם ובהכרעות ערכיות. כמאמרו של אלברט איינשטיין: "לא נוכל לפתור בעיות באמצעות אותה צורת חשיבה בה השתמשנו כדי ליצור אותן."

מעניין לציין שדווקא המדע כיום מחזק את הגישה שהאדם אינו נפרד מהטבע ושהתלות ההדדית בין בני האדם היא עצומה. חקר המערכות האקולוגיות של כדור הארץ מוביל למסקנה שיש להתייחס אל הפלנטה כולה כמערכת אחת, ושהחיים עצמם הם שיוצרים את התנאים תומכי החיים, אליהם הם מסתגלים ללא הרף. ההשפעה העצומה של האנושות על המערכות האקולוגיות של כדור הארץ משנה את תנאי החיים ומגבירה את הסכנה של חציית ערכי סף שיובילו את המערכת אל שיווי משקל חדש שיהיה הרבה פחות מתאים לבני האדם, כמו למינים רבים אחרים. ההבנה של מקומנו במארג זיקות הגומלין הללו מחזקת הצורך לנהוג בתבונה ובאחריות אחד כלפי השני בחברה, כמו גם אל כל מערכות החיים.

גישת הקיימות הרחבה מציעה, אפוא, ניתוח עומק של שורשי הבעיות וחתימה לתמורה באמצעות שינוי אורחות חיים, שינוי תרבותי והסדרה מחודשת של יחסי בני האדם עם הטבע ואחד עם השני. הטכנולוגיות שיפותחו ויאומצו צריכות להיות בהלימה לשינוי התרבותי המבוקש. הקיימות הרחבה אינה תפיסת עולם סגורה המכתיבה את דרכי החשיבה והפתרונות; היא ביסודה הזמנה לחקר וחיפוש אחר פתרונות שונים, מגוונים ומותאמי תרבות ומקום.

נרטיב חינוכי חדש – העמקת הדמוקרטיה וחיזוק נחלת הכלל

הנרטיב החדש יוצא מתוך תפיסת הקיימות הרחבה הטוענת שבני האדם תלויים לחלוטין במערכות האקולוגיות המקיימות אותם ובמערכות החברתיות שהתפתחו לאורך ההיסטוריה – לעולם איננו נפרדים מהטבע או האחד מהשני. בעולם שפועל כ"כפר גלובלי" קשרי הגומלין והתלות ההדדית בין כלל בני האדם מתחזקים ככל שעוצמת הטכנולוגיה

והפעילות האנושית גוברת והשפעתנו על המערכות האקולוגיות מתרחבת. פתגם אפריקאי ידוע אומר – "צריך כפר שלם על מנת לגדל ילד אחד", ואכן בני האדם היו בעבר תלויים לקיומם בשבט שלהם, או במשפחה המורחבת. תלות זו התרחבה עם השנים וכיום אנו תלויים לחלוטין בכל המערכות החברתיות שנוצרו; מקומיות, אזוריות, לאומיות וגלובליות. אך בעוד התלות שלנו במערכות גדלה, וכיום לא ניתן לייצר כמעט דבר ללא התשתיות הפיזיות והחברתיות הנרחבות, המערכות אינן מספקות לנו את אותה תחושת קהילתיות וערבות הדדית אותה סיפק השבט בעבר, מה שמוביל לתחושת נתק וניכור, בין אדם לאדם ובין האדם לטבע.

המסקנה הנובעת מכך היא שעל מנת לאפשר לאנשים חירות לטפח את האושר והעושר הפרטיים חייבים למצוא את הדרך לטפח את נחלת הכלל המשותפת. זהו תנאי הכרחי לא רק לקיום הפיזי אלא גם "לרדיפת האושר". נחלת הכלל¹ אינו מושג המכוון לניהול של משאבי טבע ותשתיות ציבוריות בלבד. נחלת הכלל היא גם מורשת התרבות המאפשרת את אורח החיים שלנו: השפה, השירה, המוזיקה, המדע, וכן מוסדות חברתיים וקהילתיים: מערכת המשפט, הדמוקרטיה ויחסי האמון בקהילה. העושר הרב שעליו מתבססים חיינו נובע רובו מנחלת הכלל – הוא אינו שייך לאף אחד ובה בעת שייך לכולם. גישה זו אינה סוציאליזם ואינה קפיטליזם, ולמעשה שתי התפיסות הכלכליות הללו על פי רוב עיוורות לנחלת הכלל. אפשר לומר שנחלת הכלל היא מרחב החיים הנשחק בידי אלה וגם אלה. ההיגיון הכלכלי המחפש להפוך כל דבר אפשרי ל"מצרך" למכירה ולצריכה תורם ומאיץ את קצב השחיקה.

החינוך במאה ה-21 צריך, אם כן, לשקף את התובנה שבעידן שבו אנו חיים גם **עושר** וגם **אושר** הם מוצרים ציבוריים – הם אינם ניתנים להשגה בלי תלות בחברה ובטבע. אפילו המצאה או יצירה מדעית או אומנותית אינן פרי של יוצר יחיד. המקור ליצירה וליצירתיות הוא נחלת הכלל של מעיינות התבונה והתרבות האנושית המצטברת. התפקיד של החינוך הוא להרחיב את היצירתיות האנושית ולחנך לתרומה להרחבת העושר הציבורי, כך שיאפשר את האושר הפרטי.

הבחירות של הדור הנוכחי ישפיעו במידה רבה על האפשרויות שיהיו פתוחות בפני דורות העתיד. בחלק הבא נציג מספר צמתי הכרעה מרכזיים, ונראה שההכרעה בכל המקרים היא למעשה הכרעה על אופן ניהול נחלת הכלל ועל טיבה של התרבות האזרחית-דמוקרטית.

ארבעה צמתי הכרעה לאנושות – אתגרים לחינוך במאה ה-21

צומת ההכרעה הראשון הוא **הצומת הטכנולוגי** – כיצד יעוצבו טכנולוגיות העתיד? מצד אחד הטכנולוגיות החדשות של הייצור, הארגון, ההפצה והתקשורת יכולות לאפשר כיום לכל אחד משבעת מיליארדי בני האדם החיים על פני כדור הארץ, חיי רווחה שאבותינו עד לא מזמן יכלו רק לחלום עליהם. לראשונה בתולדות האדם קיימים היום המשאבים הנחוצים על מנת לספק מזון, מלבוש ומחסה הולמים לכלל האנושות. מצד שני, שימוש לא אחראי בכוח הטכנולוגי אליו הגענו, עלול לגרום לנזק בלתי הפיך למערכות תומכות החיים של כדור הארץ, ולפגיעה אנושה בבני האדם ובטבע. ההכרעה אינה טכנולוגית – אלא פוליטית חברתית. סוגי הטכנולוגיות שיפותחו ודרכי יישומן תלויים באופן ניהול נחלת הכלל, מהרמה המקומית ועד לגלובלית. על מנת להגיע להכרעות מושכלות נחוצה מודעות כלל אנושית הן

¹המושג נחלת הכלל לקוח מימי "חוקי הגידור" (enclosure acts) באנגליה של ימי הביניים. הכוונה גידור וניכוס על ידי בעלי ממון את אדמות המרעה של הכפריים שהיו מנוהלות במשותף במשך דורות כנחלת כלל. תהליך זה שערך כמה מאות שנים, כפה בכוח על רבבות בני אדם להגר מהכפר לעיר בחיפוש אחר אמצעי מחייה. תהליך זה סיפק את הידיים העובדות שהניעו את גלגלי המהפכה התעשייתית. תהליכי גידור ממשיכים להתרחש גם כיום והם מתפשטים לתחומים רבים, כגון גידור ידע מדעי, גידור האטמוספירה (למשל מסחר בפליטות גזי חממה) ועוד.

להשפעות שלנו על הסביבה והן לאפשרויות שלנו לפעול באופן שונה, מה שנכנה בהמשך "אוריינות אקולוגית". זהו כמובן תפקיד ראשון במעלה של מערכת החינוך המתמודדת עם אתגרי המאה ה-21.

צומת ההכרעה השני הוא **הצומת הכלכלי** – מה יהיו העקרונות המעצבים של הכלכלה הגלובלית? השילוב רב העוצמה בין טכנולוגיות התקשורת והמידע דיגיטליות לבין עלייתה של הכלכלה הגלובלית הוביל לחיבוריות כלל אנושית חסרת תקדים. מאז ומתמיד יכלה פעילות אנושית במקום אחד להשפיע על מקומות מרוחקים ביותר, אך כעת לטוב ולרע זה קורה במהירות הבזק. חיבוריות מהירה זו יוצרת איום כלכלי, סביבתי וזהותי קשה אצל מדינות וקהילות רבות. עליית כוחו של השוק הגלובלי ושל תאגידים בינלאומיים פוגעת ביכולתן של ממשלות לעצב תהליכים בארצם, ובמקביל, ככל שעולה התחושה שהגמוניה תרבותית וערכית אינטרסנטית משתלטת על מנגנוני עיצוב הזהות של אוכלוסיות רבות בעולם, כך מתעוררת ההתנגדות הפעילה לכך. הכלכלה של "מקוורלד" יוצרת האחדה, תלות במערב, התפוררות קהילתית, וריקון של ערכים וזהות מסורתית ששומטים את הקרקע מתחת לאנשים רבים. על אף הבטחות הגלובליזציה הפערים בעולם גדלים, רבים מאד נתונים לשעבוד מודרני ועובדים בסדנאות יזע בתת-תנאים ללא פיקוח וסטנדרטים, ותוך כדי בניית קינאה לאורח החיים המערבי ורצון לחקות אותו. הכלכלה הגלובלית יכולה להרחיב את הרווחה האנושית או יכולה להוביל להצטברות עושר וכוח בידי מעטים.

היבט חשוב נוסף של הכלכלה הגלובלית הוא הפגיעה בדמוקרטיה. כפי שבולט מאד במשבר הכלכלי הנוכחי, מדינות מאבדות את היכולת להכריע בסוגיות כלכליות וחברתיות. הכלכלה הגלובלית מתבססת על כללים וחוקים שהרוב המכריע של האנושות אינו שותף לעיצובם. בני אדם בכל רחבי הגלובוס תלויים כיום זה בזה כפי שלא היו מעולם, אך טרם השכלנו לבנות מנגנונים דמוקרטיים גלובליים. מהפכת התקשורת יצרה לראשונה אפשרות ממשית לעיצובה של, מה שהברמאס מכנה, "דמוקרטיה סוציאלית": מבנים דמוקרטיים חדשים שפועלים ברמה על-לאומית ואף גלובלית, ומאפשרים חלוקה מחדש, שוויונית יותר, של המשאבים. זו היא דמוקרטיה שמנהלת את נחלת הכלל העולמית לטובת רווחת הכלל. עם זאת, תנאי חיוני לבניית מנגנונים דמוקרטיים ברמה הגלובלית הוא העמקת הדמוקרטיה ברמה המקומית והלאומית, ופיתוח "השרירים" האזרחיים אצל כל בני האדם. אנחנו מאמינים שזהו תפקיד מרכזי של בית הספר במאה ה-21.

הצומת השלישי הוא **צומת ההשכלה והתרבות**. טכנולוגיות תקשורת ההמונים פותחות אפשרויות נרחבות לפיתוח היצירתיות של האנושות: העמקת ההשכלה, נגישות לידע והפריה הדדית בין אנשים וקהילות במקומות מרוחקים ומתרבויות שונות. מצד שני אותן טכנולוגיות עלולות להוביל לרדידות, השטחה והאחדה של הניסיון האנושי למה שמשתקף ממסכים דיגיטליים, להשתלטות של כוחות כלכליים אינטרסנטיים על המרחב התרבותי ולדגש על תועלתנות וחומרנות. בנוסף, תיווך המסכים מגביר גם את ניתוק האדם מהטבע ומהקהילה.

בעולם כפי שהוא כיום, רוב בני האדם אינם זוכים להזדמנות לבטא את כישוריהם. קן רובינסון באחת ההרצאות הידועות שלו על החינוך², מגדיר את משבר המשאבים האנושיים כמשבר האקלים האחר. התפקיד של מערכות החינוך הוא לפתוח את אופקי ההשכלה לכל, וליצור סביבה התומכת ביצירתיות. ההפסד הוא כפול: רוב האנשים כלל אינם מודעים למה שהם מסוגלים, ובינתיים העולם מפסיד כל שנה כוחות יצירה אדירים. יתכן שלו היינו מטפלים אחרת במשבר המשאבים האנושיים כלל לא היה נוצר משבר האקלים, שכן רבים מאד היו שותפים לחיפוש אחר פתרונות

² http://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution.html

טכנולוגיים וחברתיים. לשם כך לא מספיק להרחיב את מסגרות ההשכלה הקיימות – צריך גם לחנך, כלומר להקנות ערכים ולקיים דיון מעמיק ומתמשך על מהות החברה הראויה במאה ה-21.

דרכי הניהול של נחלת הכלל האינטרנטית, פיתוח אתוס של השקעה באומנויות ובלמוד לשמו, בניית מבנים חברתיים וסביבה פיזית המעודדים יצירת קשרים קרובים ולא רק וירטואליים בין אנשים, ובניית קהילות הם המפתח למימוש הפוטנציאל של צומת זה – וגם כאן למערכת החינוך תפקיד מכריע.

הצומת האחרון שנתייחס אליו כאן הוא **צומת העבודה**. בניגוד לעבר, היום קיימת בפנינו האפשרות שמכונות יוכלו לספק חלק ניכר מהצרכים האנושיים. הזמן שמתפנה יכול לאפשר אושר אישי וציבורי ופריחה תרבותית יוצאת דופן – אך הפוטנציאל הזה אינו מתממש. הפרדוקס הגדול של זמננו הוא שככל שאנחנו ממציאים יותר מכונות חוסכות זמן ועבודה כך נדמה שיש לנו פחות פנאי. הפרדוקס נובע משילוב של שני גורמים רבי עוצמה הקשורים זה בזה ומעצימים זה את זה: מבנה המערכת הפיננסית ותרבות הצריכה.

מערכת הכסף העולמית מבוססת על חוב. הכלכלה צומחת על ידי לקיחת אשראי. הכלכלה חייבת להמשיך לצמוח ללא הפסקה על מנת להחזיר לא רק את הקרן אלא גם את הריבית. לשם כך צריך להמציא צרכים חדשים ולפתח תעשיית פרסום ענפה על מנת לשכנע את הציבור לקנות – זהו למעשה המנוע שמאחורי תרבות הצריכה. המחיר הסביבתי של תרבות הצריכה הוא עצום, והוא משפיע בין היתר על משבר האקלים והכחדות המינים. המחיר החברתי גם הוא עצום – בארצות המתפתחות מאות מיליוני אנשים עובדים בתנאים של עבדות מודרנית על מנת לייצר מוצרים זולים, ואילו בארצות המפותחות בעלות הטכנולוגיות המשוכללות, הופכים עובדים רבים למיותרים למערכת הכלכלית, כאשר זו אינה מסוגלת לייצר מקומות עבודה עבורם, והם אינם מסוגלים לקנות את מוצריה.

ההכרעה בצומת העבודה היא אולי הקשה מכולן, שכן קשה לנו לדמיין עולם ללא חובת עבודה. אנו חסרים מנגנונים חברתיים שיכולים לחלק עושר המיוצר על ידי מכונות. קשה לנו לדמיין מה יעשו הבריות בזמן הפנוי, ויתכן שזהו האתגר הגדול מכולם למערכת חינוך במאה ה-21; לייצר את התנאים לעולם בו רוב בני האדם שותפים לא לעמל, אלא לחדוות היצירה האנושית ולפריחה תרבותית ואנושית חסרת תקדים.

בית ספר לנחלת הכלל – לא לילדים בלבד

נהוג לציין שהמלה משבר בסינית מורכבת משני סימנים, האחד מציין סכנה והשני הזדמנות. גם בעברית המלה משבר טומנת בחובה התחדשות – לידה – **"כִּי בָאוּ בָנִים עַד-מִשְׁבֵּר וְכָח אֵין לָלֶדָה"** (ישעיה ל"ז ג), על פי התלמוד משבר הוא כסא היולדת. בנרטיב המוצע על ידינו אנו שמים דגש לא על הסכנות אלא על האפשרויות הנפתחות.

עקב האצת ההתקדמות הטכנולוגית והשפעתה על אורחות חיינו ועל המערכות תומכות החיים של כדור הארץ מתחולל שינוי גדול לנגד עינינו, בין אם נחפוץ בכך ובין אם לאו. השאלה הניצבת לפנינו אינה האם יהיה שינוי, אלא מהו השינוי שהיינו רוצים לראות בעולם ומה אנו יכולים לעשות על מנת לעצבו. המצב של עסקים כרגיל אינו אפשרי. על מנת לאפשר לתבונה ולאמפטיה האנושית לבוא לידי ביטוי צריך לפתח תהליכי דיון וקבלת החלטות שיהיו תואמים לעוצמה ולקצב השינויים. ככל שתפיסת הקיימות הרחבה תעמיק בתודעת הציבור ובקרב מקבלי ההחלטות יתאפשר להפוך את המשבר להזדמנות. ניתן וחיוני להתחיל כבר עכשיו. אפשר לבנות דגמים חברתיים המטרימים ומגשימים בפועל את החברה העתידית, ובתוכה את החינוך העתידי, שיעוצב לאור הקיימות במובן הרחב והעמוק של המושג. עלינו לרתום את כושר היצירה האנושי לבניית מבנים חברתיים וכלכליים חלופיים שישמשו אותנו.

בעניין זה, בית הספר מהווה מרחב בעל יתרונות בולטים שאפשר לרתום לטובת המעבר הזה, לאור העובדה ש"הדורות הבאים" כבר יושבים בתוכו, הקהילה שוהה בו, אוכלוסיית ההורים משוועת למרחב למידה תומך ומכיל לילדיהם, ופרנסי היישוב חפצים בהצלחתו. תפיסת "הקיימות הרחבה" יכולה להוות תשתית ליצירה אחרת, בית ספר הנבנה מתוך מחויבות לטובת הכלל. בית ספר יהיה משמעותי עבור הילדים אם הוא יהיה משמעותי בעיני המבוגרים, בכך שגם המורים והמורות יעברו בו תהליך התפתחות משמעותי. על בית הספר להפוך למקום המהווה בעת ובעונה אחת בית מדרש ללמידה משמעותית לילדים ולהורים ולקהילה הסובבת, ולהשבתה של כיכר העיר.

כל צמתי ההכרעה המרכזיים שתיארנו קשורים באופן מובהק ליצירת אזרחות מעורבת בסוגיות של נחלת הכלל והטוב המשותף. תומס ג'פרסון אמר: "היכולת לממשל עצמי אינה מולדת, אלא נלמדת". תחום הממשל נוצר מלימוד תוך כדי עשייה, ומכך נובע כי ממשל עצמי יכול לדכא את חירויות הפרט ויכול גם להעצים אותן. במאה ה-21 עם התלות הדדית העצומה שנוצרה בין כל בני האדם, עלינו ללמוד לעצב דרכים חדשות לממשל עצמי המרחיבות את האפשרויות של כלל בני האדם ומגבירות את האושר הפרטי והציבורי. אנו טוענים שבית הספר חשוב לא רק לחינוך הדור הבא אלא גם לחינוך הדור הנוכחי – המורים, ההורים והקהילה הם שותפים ללימוד. בית הספר הוא גם עבורם, ועליו להפוך למוקד להרחבת והעמקת הדמוקרטיה.

אנו מציעים שהנרטיב המעצב את בית הספר במאה ה-21 הוא בית הספר כמקום המצמיח אושר ציבורי, מקום של לימוד מעמיק, אליו מגיעה הקהילה כדי ללמוד, ללמד ולהשתתף בתהליכי קבלת החלטות. זהו מקום בו הקהילה נפגשת הן וירטואלית והן פיזית עם קהילות נוספות. יותר מכל זהו מקום בו הילדים מוזמנים להצטרף אל התהליך המשמעותי שהמבוגרים עוברים – בכל שלב בצורה מותאמת לגילם. מוקד הדיון בין המורים לבין עצמם, בין המורים לקהילה, ובין הקהילות השונות הוא מה ראוי ללמד ילדים במאה ה-21, ומתוך הדיון הזה צומח הדיון על הטוב המשותף. אנו מאמינים שדיון זה גם יהפוך את בית הספר לחממה ליוזמות קהילתיות.

פרק ב': בית ספר בראי הקיימות הרחבה: עקרונות, מטרות ונדבכים

בפרק זה נציג את קווי המתאר לבית הספר העולים מהנרטיב החינוכי שהוצג בפרק הקודם. נפתח בתיאור קצר של שני עקרונות מתודולוגיים שהנחו אותנו בעיצוב החלק המעשי-יישומי של המסמך: עקרון ההלימה והעקרון הפרקטלי. בעקבותיהם יוצגו שבע מטרות שעולות מהנרטיב שאופיין בפרק הקודם, ושלושה נדבכים חינוכיים שעשויים לדעתנו לשמש כבסיס למימוש מטרות אלו: חינוך למשמעות, חינוך לתמורה וחינוך לחשיבה מערכתית. בפרק הבא נעמוד על ההשתמעויות הנובעות משלושה נדבכים אלו לדמות/יות המורה ודרכי ההוראה והלמידה, לתכנים הנלמדים ולדפוסי הארגון של בית הספר. על מנת להמחיש את תפיסתנו נשלב בשני הפרקים מספר תיאורי מקרה המבוססים על מוסדות חינוך קיימים, שמממשים בהצלחה כבר כיום חלקים חשובים מתפיסתנו.

כוונתנו בשני הפרקים האחרונים של החיבור היא להציע בעת ובעונה אחת תפיסה כוללת ולכידה של בית ספר עתידי שמכוון לקיימות רחבה, ובמקביל להציע שורה של אפשרויות חינוכיות שניתנות ליישום – לפחות באופן חלקי – כבר כיום בבתי הספר הקיימים. אנו מאמינים ששני הדברים משתלבים: על מנת שבית ספר מכוון קיימות יוכל לפעול באופן מוצלח חיוני לבחון בשדה כל אחד ממרכיביו, ולשכלל אותם לאור הניסיון המצטבר. אנשי חינוך שמעוניינים לקדם את החינוך לקיימות, יוכלו לבחור מרכיב אחד או יותר ולנסות לפתח אותו בבית ספרם. במקביל, חיוני לנסח תפיסה כוללת של חינוך לקיימות רחבה על מנת שתשמש לנו כמצפן חינוכי, ועל מנת שנוכל לבחון עד כמה והאם אנו מתקדמים לכיוון הראוי.

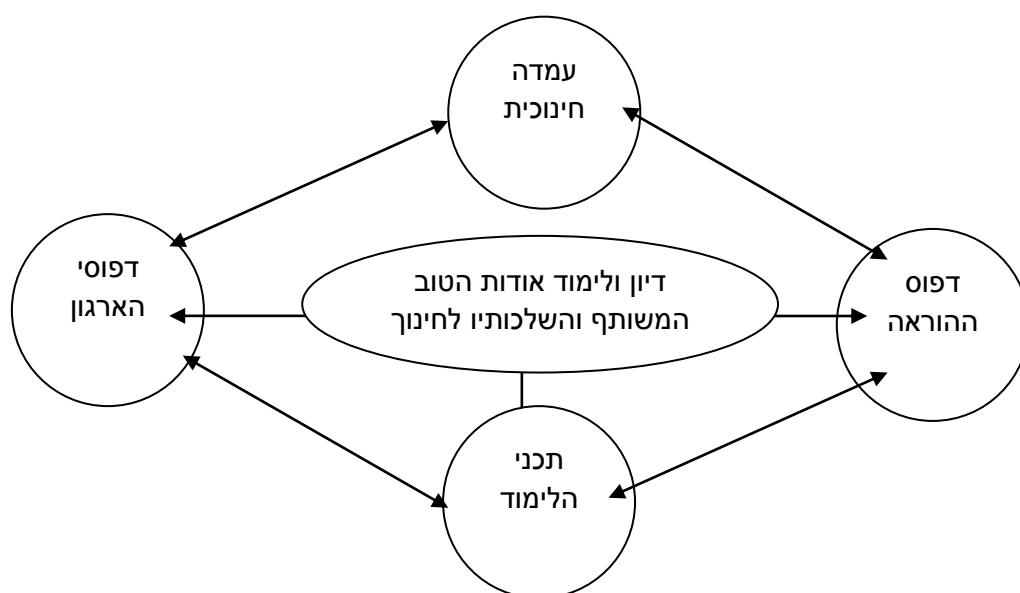
עקרונות מתודולוגיים

עקרון ההלימה

על פי עקרון ההלימה תפיסה חינוכית כוללת וראויה מבחינה מתודולוגית חייבת לקיים בתוכה הלימה בין ארבעה מרכיבי יסוד:

- א. עמדה חינוכית – תמהיל של תיאוריה וערכים שמתאר ומצדיק את דמות הבוגר הראוי והחיים הטובים אותם אמור בית הספר לממש
- ב. דפוס ההוראה – מאפייני היסוד של תהליכי ההוראה והלמידה ודמות המורה שיכולה לממש אותם
- ג. תכני הלימוד – התכנים שראויים להילמד והזיקות שביניהם
- ד. דפוס הארגון – הסדירויות הארגוניות המרכזיות של בית הספר

ארבעה מרכיבים אלו יוצרים מרובע כאשר כל מרכיב צריך לעמוד בהלימה, לשלושת המרכיבים האחרים. במרכז המרובע צריך להתקיים דיון חינוכי משמעותי ומתמשך שמחבר ומזין את כל חלקי המרובע. ראו תרשים:



חלק מהבעיות הרווחות בבתי הספר כיום נובעות מכך שעקרון ההלימה אינו מיושם בהם. למשל, התפיסה החינוכית של בית הספר אינה מתייחסת לאחד ממרכיבי היסוד, וכך נוצר נתק בין העמדה החינוכית לבין אחד המרכיבים שאמורים לממש אותה במעשה, או שאין התאמה בין שני מרכיבי יסוד כמו דפוס ההוראה ודפוס הארגון. במקרים כאלו התוצאה היא תפיסה חינוכית חלקית בלבד, או תפיסה בעלת סתירות פנימיות. כמו כן, גם כאשר בית ספר מצליח לממש תפיסה חינוכית כוללת וראויה, היא עומדת כל העת בפני סכנת התנוונות וקיפאון עקב חוסר התייחסות להתפתחויות בעולם הידע ולתמורות בסביבה החוץ בית-ספרית. על כן, המפתח לחיוניות של תפיסה חינוכית טמון ביכולתה לייצר מרחב תוסס של למידה ושיח אודות הטוב המשותף והשלכותיו לחינוך, כולל שינויים שנדרשים במרכיבי היסוד של בית הספר. מרחב הלמידה צריך לכלול את צוות המורים ואת הלומדים, ביחד עם אנשי הקהילה הקשורה לבית הספר.

העיקרון הפרקטלי

פרקטל הוא צורה גיאומטרית שמורכבת מעותקים מוקטנים של עצמה בכל רמת פירוט שנסתכל בה. לא חשוב כמה נתבונן אל תוך חלקיו של הפרקטל, תמיד נמצא בו חלקים הדומים לצורתו המקורית. דוגמאות ידועות לפרקטלים הם הצורה של הכרובית ושל חוף הים. בהקשר הבית-ספרי העיקרון הפרקטלי קובע, שכאשר מבנה או דפוס פעולה נמצאו כראויים מבחינה חינוכית, עליהם לבוא לידי ביטוי בכל רמות הפעולה של בית הספר. לדוגמא, אם למידה בדרך החקר נמצאה כדרך פעולה ראויה בכיתת הלימוד עליה לבוא לידי ביטוי גם בלמידה של צוות המורים של בית הספר, וגם בתהליך קבלת ההחלטות של המנהל. אם בית הספר חרט על דגלו גישה דיאלוגית ופתוחה ביחסי מורים-תלמידים, ראוי שגישה זו תנחה גם את היחסים בין המורים לבין עצמם, את אלו שבין המורים להורים ובין ההנהלה למורים.

העיקרון הפרקטלי בחינוך אינו נכון בכל המקרים, ולעתים דפוס פעולה חינוכי מתאים להוראה בכיתה, אך לא ליחס שבין מנהל למורה, או בין מורה להורה. בכל זאת נטען כי במקרים רבים, בעיקר כאשר מדובר בדפוסי יסוד של התפיסה החינוכית, העקרון הפרקטלי הוא חיוני ביותר לשם מימוש עמוק ועקבי של התפיסה. לכן, העקרון הפרקטלי צריך לשמש כ"ברירת המחדל" של תפיסות חינוכיות, ויש לנמק היטב מקרים בהם אנו נמנעים מלפעול על פיו.

שבע מטרות העל של חינוך לקיימות רחבה

בנרטיב החדש לחינוך במאה ה-21 שהצגנו בפרק הקודם בית הספר הופך למקור לשינוי חברתי, ולשותף מרכזי בדיון אודות ההכרעות הראויות בצומת הדרכים ההיסטורי בו אנו מצויים. תפקידו המסורתי של החינוך לא היה לחולל שינוי, אלא להעביר לדור הבא ידע חברתי ותרבותי חשוב – מסורת, מנהגים, כישורים ונורמות הנחוצים לתפקוד בחברה. בשתי המאות האחרונות הוקמו מערכות חינוך המוניים שבה בעת חוללו שינוי וטיפחו מסורת. לבית הספר היה תפקיד מרכזי ביצירת המעבר הגדול מחברה מסורתית לחברה תעשייתית מודרנית, ולביסוס של מדינות הלאום. אולם, בתוך המבנים החברתיים החדשים שנוצרו, היה לבית הספר תפקיד מרכזי בייצוב הסדר החברתי החדש, ובהנהגת סדרים וחוקים המגבילים את האפשרויות של היחיד.

אנו מבקשים להחזיר לבית הספר את תפקידו בהובלת שינוי ויצירת "מעבר גדול", ובו זמנית להרחיב את מגוון האפשרויות ואת כוח היצירה של כל אחד מהלומדים. אנו רואים את שני התפקידים הללו כמשלימים האחד את רעהו. איש אינו יודע מהו הסדר החברתי החדש הנכון לתקופתנו – אנו רק יודעים שאין כל אפשרות שמה שהיה הוא מה שיהיה. החברה העתידית צריכה, אפוא, להיבנות כיצירה משותפת מתוך חיפוש אחר הטוב המשותף. הדרך הנכונה בעינינו היא שחרור של כוחות היצירה של כלל בני האדם, ויצירת פלטפורמות לדיון דמוקרטי עמוק על האפשרויות הפתוחות בפנינו. לשם כך הלומדים זקוקים למקום המאפשר להם לגלות מה משמעותי בעיניהם תוך לימוד שמכוון להבנת העולם והחברה מתוך דיאלוג ומפגש עם דעות מגוונות.

על מנת לתרגם את הנרטיב החינוכי המוצע למבנים חינוכיים מעשיים, נעמיד אותו על שבע מטרות על :

8. פיתוח **הבנה** עמוקה וביקורתית של המציאות : הבנת זיקות היסוד בין האדם לטבע ובין בני האדם השונים ומודעות לאופן בו הן מעצבות את היחיד, פיתוח יכולת לנתח את המציאות באמצעות חשיבה מערכתית, קיום דיון מלומד ועמוק בשאלות גדולות, פיתוח כישורי למידה, חקר והצגת ידע, ויכולת לחשוף כשלים והנחות יסוד.
9. חיפוש אחר **תכלית החיים** : התנסות מונחית ורפלקטיבית ב"תחומי משמעות" שונים, בין היתר דרך הקשרי פעולה שעשויים להוות תכלית כשלעצמה ולא אמצעי לתכלית אחרת כגון, אמנויות שונות, עיון, יזמות חברתית, ספורט וכדומה, עיסוק מכוון בבחירה, בטעייה, תהייה ובהכוונה עצמית.
10. טיפוח **אמפתיה** : טיפוח הרגישות והיכולת הקוגניטיבית לראות, לחוש ולהרגיש את המציאות מנקודת הראות של האחר והשונה ממני. היכולת להזהה עם האחר, מבלי לוותר על העצמי.
11. עירור של **פליאה ויצירתיות** : זימון הנאה מהיופי והמגוון בטבע וביצירה האנושית, מפגש עם המסתורי, טיפוח הסקרנות, חדוות היצירה והגילוי ועידוד התשוקה ללמידה וחקר.
12. יצירת מרחב ל**שיח משמעותי** : עיצוב סביבה המאפשרת ומזמינה דיון עמוק ומורכב על העולם ומקומו של היחיד בו, על הטוב המשותף ועל שאלות מוסריות מרכזיות, כאשר הדיון מתקיים בכל הרמות – בין תלמידים, תלמידים-מורים, מורים-מורים, בית ספר-קהילה.
13. עידוד **מעורבות חברתית** : יצירת רצון והנעה אצל הלומדים לחולל שינויים חברתיים חיוניים באופן דמוקרטי תוך כדי בניית תחושת שייכות ואחריות הדדית לקהילות קרובות ורחוקות כאחד.

14. בניית תחושת מסוגלות: בניית הביטחון של הלומדים ביכולתם לממש תכליות אישיות, ובכישוריהם לפעולה פוליטית דמוקרטית, לפתרון בעיות, להנעת שינוי וליצירת שיתופי פעולה מגוונים.

שלושת הנדבכים של בית ספר מכוון קיימות רחבה

כיצד אמור להיראות, אפוא, בית ספר הבנוי בהתאם לעקרונות המתודולוגיים שצוינו והמכוון למימוש מטרות אלו? כפי שאנו רואים זאת, בית ספר כזה נסמך על שלושה נדבכים השלובים זה בזה והם: חינוך למשמעות, חינוך לתמורה וחינוך לחשיבה מערכתית.

חינוך למשמעות

חינוך למשמעות מכוון לשני מובנים של המושג "משמעות": משמעות כהבנה ופשר של המציאות, ומשמעות כתכלית וטעם לחיים. במובן הראשון הכוונה היא לחנך להבנה של הלומד בשלושה מעגלים השזורים זה בזה – העצמי, המקומי והגלובלי-סביבתי. במובן השני הכוונה היא לזמן ללומדים התנסויות מונחות בפעילויות שעשויות להוות עבורם מקור למשמעות וטעם לחיים שהם מעבר לצרכים חומריים. נדמה שאין צורך להתעכב על החשיבות של חינוך ל"הבנת העולם"; כיצד ניתן לחולל את אותם שינויים חברתיים גדולים שמתחייבים מקיימות רחבה, ללא טיפוח של הבנה מורכבת, מעמיקה וביקורתית של התהליכים המרכזיים שמניעים את המציאות כיום? בנוסף לכך, בניגוד לעבר, אי אפשר להסתפק יותר בחינוך להבנה לאליטה צרה בלבד. העמקת השיח הדמוקרטי, ופיתוח של דיון דמוקרטי-אזרחי ברמה הגלובלית ולא רק המדינתית, מחייב חינוך להבנה להמונים. דפוסי הפעולה של בית הספר הקיים אינם מיועדים לכך, ולכן, יש לשנות באופן יסודי את דרכי ההוראה-למידה הנהוגים בו (ראו מטרות 1 ו-5).

כאשר אנו אומרים "הבנה", אין הכוונה למישור האינטלקטואלי בלבד. בלב החינוך למשמעות עומד האתגר של "הבנה עצמית". קיימות במובן הרחב מחייבת חיפוש ובנייה של הטוב המשותף, ביחד עם שחרור כוחות היצירה של היחיד. על מנת לממש את החלק השני של המשוואה, על בית הספר להציע הזדמנויות ומפגשי למידה בהם המוקד יהיה הזמנה לחקר עצמי: מי אני? מה השורשים התרבותיים שחשובים לזהות שלי? מה אני רוצה? איזה חותם ארצה להשאיר בעולם? מה חשוב לי לשנות ולתקן? למידה זו תתבסס על חקירה רפלקטיבית של התנסויות מעשיות: אומנות, ספורט, טיולים, מלאכות, השתתפות בפעילות קהילתית וביוזמות חברתיות.

נקודה זו, מובילה ישירות למובן השני של חינוך למשמעות: משמעות כטעם לחיים. משימה זו הופכת לדחופה וחינונית במיוחד בעולם החומרי והאינסטרומנטלי של ימינו, בו היחיד מצוי כיום במלכוד קשה: מצד אחד הוא נדרש לבחור כל העת מבין אפשרויות רבות, לבנות את ה"נרטיב האישי" שלו, ו"לממש את עצמו". מצד שני, 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", מתמלא בתשוקות חומריות שאין אפשרות לספקן, או בתגובות נגד בדמותן של תנועות פונדמנטליסטיות וחזרה לזהויות אתנו-צנטריות ומסתגרות. שתי אפשרויות אלו הן הרסניות מנקודת הראות של הקיימות הרחבה.

לפיכך, אנו מציעים שאחת ממטרות העל של בית ספר מכוון קיימות תהיה עיצוב של מרחב להתנסות בבניית המשמעות האישית של כל לומד (מטרה 2). זוהי מטרה חדשה לבית הספר, והיא מחייבת אותו לשינויים מפליגים בהם נדון בהמשך.

חינוך לתמורה

חינוך למשמעות על שני ממדיו הוא, אם כן, נדבך חיוני בחינוך לקיימות רחבה, אך הוא אינו מספיק. צמתי הדרכים רבי הסיכויים והסיכונים שתוארו בפרק הקודם מחייבים אותנו גם לחינוך פעיל ומכוון לתמורה. הסכנה האורבת לפתח החינוך למשמעות בממד הראשון שלו – ממד ההבנה, היא יצירת הבנה מובלעת אצל הלומדים שהתהליכים סביבנו הם כה גדולים ורבי עוצמה, עד שאין בידינו אפשרות ממשית להשפיע על מהלכם ולשנותם. כתוצאה ממצב זה החינוך למשמעות בממד השני שלו – חיפוש המשמעות האישית, עלול לשמש כמפלט וכאפשרות לבריחה מהתמודדות עם שאלות קריטיות העוסקות בנחלת הכלל ובטוב המשותף. על מנת להתמודד עם סכנה זו, איננו יכולים להסתפק רק בפיתוח של הבנה מורכבת של תהליכים ובבנייה של משמעויות אישיות; עלינו לפעול באופן מכוון ומושכל לחולל תמורה עמוקה במציאות הקיימת. על החינוך לקיימות רחבה להציב, לפיכך, נדבך שני שמשתלב עם החינוך למשמעות והוא החינוך לתמורה (חינוך טרנספורמטיבי), שיוכל במקביל לחינוך למשמעות גם לכוון את הלומדים למעורבות פעילה ולתחושת מסוגלות (מטרות 6-7).

חינוך לתמורה במסגרת בית ספר לקיימות רחבה מכוון לשלוש תמורות שונות השזורות זו בזו. הראשונה היא **תמורה אישית** – חינוך להרחבת התודעה והעצמי באמצעות חשיבה רפלקטיבית ביקורתית ודיאלוג אמפתי (מטרות 3-4). הכוונה היא לתהליכי למידה המאפשרים לערער על מוסכמות אישיות וקולקטיביות ולבחון הנחות יסוד והשקפות המעצבות זהות. זו למידה המטפחת עמוד שדרה ערכי ועולם פנימי עשיר – משקל נגד לכוחות השוק השואבים, כפי שראינו, לצריכת יתר ולחומרות. חינוך לתמורה במובן זה, משתלב היטב עם החינוך למשמעות, אך מבליט את הצורך הקיים כיום בשינויים אישיים עמוקים ביותר.

חינוך לתמורה אישית הוא ראוי וחיוני בכל עת, אך הצומת ההיסטורית בה אנו נתונים כיום מחייבת חינוך לתמורה בשני ממדים נוספים. הראשון הוא **תמורה חינוכית** – הפיכת בית הספר ממכשיר לשירות כוחות השוק הגלובאלי למרחב בו צעירים וצעירות יגדלו כאזרחים פעילים ומעורבים בכל הרמות, החל מהרמה הקהילתית ועד הרמה הגלובאלית. מדובר כאן על שינוי דרמטי של המדיניות החינוכית הנהוגה כיום במרבית מערכות החינוך בעולם. הביטוי המעשי של חינוך המשועבד לדרישות השוק והתחרות הגלובליים, הוא התמקדות בלעדית של בתי הספר בשיפור בהישגים לימודיים מדידים שנבחנים במבחנים הלאומיים והבינלאומיים. התוצאה הישירה של מדיניות זו היא התרכזות של בתי הספר במספר "מקצועות ליבה" בשילוב עם התפשטות דרכי הוראה שטחיות שמכוונות להצלחה במבחן. מקצועות אלו (שפה מקומית ואנגלית, מתמטיקה, מדעים ואוריינות מחשב) נתפסים כמפתח להצלחה הכלכלית בעתיד, והם באים על חשבון תחומי דעת שחיוניים לחינוך למשמעות כגון לימודי ההומניסטיקה והאמנויות. קהל היעד לתמורה החינוכית הוא בראש ובראשונה ציבור אנשי החינוך: מורים, מנהלים ואנשי משרד החינוך. התנאי לכך הוא יצירת מסגרות מעשיות בבית הספר לשם דיון רציני של מורים על מטרות בית הספר כחלק מדיון על הטוב המשותף, ומתן אוטונומיה לצוות בית הספר לעצב את דרכי הפעולה שלו.

הממד השלישי של חינוך לתמורה הוא חינוך **לתמורה חברתית**. על בית הספר להפוך לזירה מרכזית להרחבת המנעד הדמוקרטי ולהעמקת הדיון בטוב המשותף. כמו בממד הקודם, בית הספר לא ייועד יותר רק לצעירים, והוא יהפוך למוקד לאזרחות פעילה של הקהילה (מטרות 5-6). גם במקרה זה, על בית הספר לייצר מסגרות פעולה חדשות שיאפשרו לו לפנות לקהלי היעד הללו תוך יצירה של דרכי הדיון והלמידה הנדרשות לשם כך.

חינוך לחשיבה מערכתית

השילוב בין חינוך למשמעות לבין חינוך לתמורה הוא אפוא נחוץ ביותר בצומת ההיסטורית בה אנו מצויים, אולם, על מנת לבנות חינוך אפקטיבי לקיימות רחבה, יש צורך לשלב עם שני נדבכים אלו נדבך חיוני נוסף והוא: חינוך לחשיבה מערכתית. אחד הסממנים המרכזיים של תקופתנו הוא העלייה במורכבות המערכות החברתיות והכלכליות וההאצה של קצב השינוי. כתוצאה מכך 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 ל"מקצועות" בבית הספר, כאילו העולם הוא מכונה גדולה עם חלקים מובדלים ומנותקים זה מזה. חלק ניכר מהבעיות המרכזיות של זמננו, ובכללן הצמתים עליהן הצבענו בפרק הקודם, כרוכות בהבנה לקויה של סבך קשרי הגומלין בין המרכיבים השונים. בגלל המרחק בחלל ובזמן ויחסי הגומלין המורכבים בין סיבה לתוצאה, קשה לנו לצפות את התנהגות המערכות בהן אנו פועלים ולהבין את ההשלכות לטווח ארוך של מעשינו. כללי אצבע והשכל הישר שעזרו לתפקוד טוב במשך דורות לא רק שאינם מספיקים כיום, אלא הם עלולים להוביל לתוצאות בלתי צפויות, ולעתים אף הרוות אסון. על מנת להבין מה קורה בעולם, ולאפשר לנו לפעול באופן שמממש את מטרותינו, 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, ואת יחסי הגומלין בין הפעילות האנושית לבין המערכות תומכות החיים של כדור הארץ.

נביא להלן דוגמא קצרה שמתייחסת לפקקי התנועה. האינטואיציה והשכל הישר מורות לנו שאם בכביש מסוים יש גודש תנועה, סלילה של מסלול נוסף או כביש עוקף תפחית את עומסי התנועה ואת הזמן שאנו מבזבזים בפקקים. במשך שנים רבות הגיון זה הוביל את מדיניות התכנון – כבישים רבים נסללו על מנת להקל על עומסי התנועה. עם חלוף השנים הסתבר שהבעיה לא נפתרה אלא מחמירה – עומסי התנועה גברו. הסיבה לתוצאה אנטי אינטואיטיבית זו נעוצה ביחסי הגומלין וקשרי המשוב בין מערכות התחבורה, מערכות הדירור ומערכת הציפיות והרצונות של המשתמשים. סלילת כבישים חדשים מעודדת בניה של פרברים לאורכם, ומכיוון שאין עניין לספק תחבורה ציבורית הולמת למקומות עם צפיפות בניה נמוכה, גוברת התלות במכונית הפרטית. במצב זה, משפחות רבות קונות מכונית שנייה וכמות הנסיעות עולה כתוצאה מנסיעה יומיומית לעבודה במכונית הפרטית. כך קורה כאשר הפתרון הסביר לכאורה הנובע מחשיבה מכניסטית מייצר מעגלי משוב שמעצימים בפועל את הבעיה אותה הוא נועד לפתור. כיצד ייראה פתרון לבעיה שמבוסס על חשיבה מערכתית? השקעה גדולה בתחבורה ציבורית יעילה, הקטנת מספר מקומות החניה ואפילו סגירה של עורקי תנועה למכוניות פרטיות, כפי שאכן עשו בסיאול בירת קוריאה הדרומית, כאשר ביטלו כביש מהיר ורחב שחצה את העיר. גם כאן פעלו מערכות משוב שונות, הבחירות התחבורתיות של המשתמשים השתנו עקב המצב החדש שנוצר, ועומס התנועה בעיר ירד בצורה משמעותית. לפתרון זה היו גם השלכות חשובות על כמות פליטות המזהמים, על רמת גזי החממה שמשפיעים על שינוי האקלים ועל בריאות התושבים בעיר.

לטענתנו, אין אפשרות לבנות באופן אפקטיבי חינוך למשמעות וחינוך לתמורה במציאות המורכבת של המאה ה-21, ללא פיתוח של חשיבה מערכתית אצל המורים והלומדים כאחד. לא ניתן להבין את המשמעות של תהליכים ותופעות ללא מודעות לממד המערכתי שלהם, ואי אפשר לחולל בהם תמורות חשובות מבלי לקחת בחשבון את העובדה שעולמינו הוא מערכת חברתית-סביבתית אחת, שבה הפוליטי והכלכלי הם חלק בלתי נפרד מהמערכת האקולוגית.

אתגר מרכזי של בית ספר המכוון לקיימות יהיה הטיפוח של אוריינות סביבתית-אקולוגית אצל כלל הלומדים, הן כתחום דעת העומד בפני עצמו והן כציר מארגן של תחומי המדעים, החברה והרוח שנלמדים במסגרת החינוך להבנת העולם. כתחום דעת שעומד בפני עצמו יילמדו עקרונות היסוד של חשיבה מערכתית, והלומדים ילמדו לנתח באופן מערכתי סיטואציות חברתיות, היסטוריות ואקולוגיות. כציר מארגן, תודגש במיוחד העמקת ההבנה של שני הכשלים שצוינו בפרק הקודם, שההתעלמות רבת שנים מהממד המערכתי של חיינו על כדור הארץ הובילה אליהם: התפיסה שלנו את עצמנו כנפרדים מהטבע וכישויות נפרדות האחד מהשני.

פרק ג': בית הספר בראי הקיימות הרחבה: מהלכה למעשה

התיאור של הנרטיב החינוכי שבמרכזו הקיימות הרחבה, ניסוח שבע מטרות העל שמשתמעות ממנו, והצגת שלושת הנדבכים החינוכיים שמממשים אותן, משלימים את הצגת העמדה החינוכית המוצעת על ידינו לבית הספר של המאה ה-21. בפרק זה נציג, בהתאם לעקרון ההלימה, את שלושת מרכיבי היסוד של בית הספר – דפוס ההוראה, תכני הלימוד ודפוס הארגון – נעמוד על הזיקות שלהם לעמדה החינוכית שבמרכזה חינוך לקיימות רחבה, ונצביע על מקומות בהם העקרון הפרקטלי בא לידי ביטוי.

דפוס ההוראה ודמויות המורה

בבית הספר הקיים נהוג לדבר על "דמות המורה" ביחיד, כפועל יוצא של הפרדיגמה הארגונית-חינוכית העומדת ביסוד מוסד חינוכי זה המניחה שיש בו שני סוגי ישויות: מורים ותלמידים. התפקיד המרכזי שמשותף לכלל המורים הוא "להעביר ידע" במקצוע שלהם, ובנוסף לכך יש לחלקם תפקידים נוספים, כאשר העיקרי שבהם הוא תפקיד המחנך. אולם, כפי שראינו, בבית הספר המכוון לקיימות יש שורה של מטרות אחרות, שהן מעבר להעברת ידע, ואלה מחייבות היערכות ארגונית-חינוכית השונה בתכלית ממה שנהוג כיום.

על מנת להתמודד עם האתגרים החינוכיים הניצבים לפתחנו, לא נוכל להתבסס יותר על דמות מורה אחת שאמורה להתמודד עם כלל המשימות; יש צורך בצוות של מורים בעלי התכונות ומיומנויות שונות, שעובד בתיאום ובהשלמה הדדית. אנו מציעים, אם כן, שבבית הספר המוצע יהיו חמישה סוגים מרכזיים של מורים: חונך אישי, מורה מנחה בתחומי משמעות, מורה מומחה בהוראה לשם הבנה, מנחה פדגוגי ומורה שהוא מארגן קהילתי ומרשת.

דמות המורה: חונך אישי

תפקיד החונך האישי הוא ללוות את הלומד בדרכו בבית הספר. החונך האישי יכול להיות חלק מצוות המורים של בית הספר שעוסק במקביל בהוראה בתחומי הדעת או אדם מהקהילה, כגון פנסיונרים ואחרים, שזהו עיסוקו היחיד בבית הספר. תהליך החניכה מתבצע באמצעות פגישות קבועות פנים אל פנים בין החונך ללומד והוא כולל התייחסות לכל מרכיבי החיים בבית הספר: הלמידה, יחסים חברתיים, היבטים רגשיים, שאלות זהותיות ועוד. ניתן כמובן להוסיף קשרים וירטואליים מגוונים ומפגשים במסגרת קבוצתית, 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 (care).

קיומו של לפחות מבוגר משמעותי אחד לכל לומד בבית הספר ידוע כיום כתנאי מרכזי לרווחת החיים (well being) של הלומדים, והוא משפיע באופן חיובי על כלל ממדי החינוך. זהו גם תנאי חיוני לחינוך לקיימות: אי אפשר לגעת ברבדים זהותיים ועיוניים עמוקים, תוך ערעור על מוסכמות ועל ה"מובן מאליו" כפי שמתחייב מחינוך לתמורה אישית וחברתית, ללא ליווי אישי רגיש ומחויב. השאיפה היא כי החונך האישי, כמו גם מורים אחרים בבית הספר, יהפכו למבוגרים משמעותיים בעבור הלומדים. יש לציין, שישנם כיום בתי ספר שמקיימים חניכה אישית שוטפת, וניתן ללמוד מהניסיון הרב שהצטבר בהם.

דמות המורה : מנחה בתחום משמעות

תחום משמעות הוא מסגרת לארגון הידע והלמידה, שמייצרת סביבה חינוכית המאפשרת ללומדים להתנסות בלמידה שתכליתה מצויה בה עצמה, ולא מחוצה לה. כלומר, למידה שעשויה לשמש כמקור לתכלית וטעם לחיים שהם מעבר לצרכים החומריים. דוגמה לתחומי משמעות הפועלים בהצלחה בבתי הספר הקיימים הם האמנויות השונות שנלמדות בבית הספר התיכון. בלימודי האמנויות הלומד מתנסה בבחירה כפולה : גם של התחום עצמו, וגם של הביצוע הלימודי לקראתו הוא חותר בתהליך הלימוד (תערוכה, סרט, הצגה, מופע מחול וכדומה). הלמידה נעשית באמצעות התנסות של הלומד ביצירה משלו בתחום הנלמד, ותהליך הלמידה והיצירה מחייב התמודדות עם שאלות ערכיות, זהותיות, עיוניות ומעשיות יסודיות, הנדונות ביחד עם המורה המשמש בעיקר כמנחה. אופן הלימוד של האמנויות משמש כדגם מנחה מצוין, אך למעשה כל פעילות המבוססת על מסורת עשירה של יצירה ועיון עשויה לשמש כתחום משמעות אם היא תאורגן באופן המתאים : תחומי דעת עיוניים, ענפי הספורט למיניהם, מלאכות כפיים שונות ועוד.

מורה-מנחה בתחום משמעות הוא אפוא, שונה מה"מורה המקצועי" המוכר לנו, וחלק מרכזי בתפקידו הוא אימון, הנחייה וליווי של הלומדים בתהליך היצירה שלהם, באמצעות שאלות, הצעות לשינוי, הדגמה של ביצוע משופר, משוב מחולל למידה וכדומה. מורה בתחום משמעות יכול להיות חלק מצוות המורים המרכזי של בית הספר, בעלי מקצוע שמתנדבים בתחומי בית הספר, או אדם שפועל מחוץ לכותלי בית הספר בתחום שנבחר ללמידה : נגר או מסגר שמלווים לומדים באמנות העץ או הברזל, עובדת סוציאלית שמנחה לומדים בפיתוח קהילתי, או מאמן כדורגל בתחום ספורט או הגוף. מורה-מנחה בתחום משמעות חייב להיות פעיל בתחום הנלמד, ולהוות דוגמה לאדם החווה את התחום כתחום משמעות אמיתי, ולא רק כאמצעי לפרנסה. בנוסף על כך עליו לעבור הכשרה מקצועית בתחומי ההנחייה והאימון של לומדים חדשים בתחומם, תוך היכרות מעמיקה גם עם הממדים הרגשיים המורכבים הכרוכים בתהליך.

דמות המורה : מומחה בהוראה לשם הבנה

הוראה לשם הבנה נבדלת מההוראה המקובלת בבית הספר הקיים במטרתה, ובעקבות זאת, גם בדרכי הפעולה שלה. מטרת ההוראה המקובלת כיום בבית הספר היא להוביל את הלומדים לשליטה בסיסית בידע הנלמד, כזו שתאפשר הצלחה בבחינה, כאשר בלב התהליך עומדת מסירה ישירה של ידע על ידי המורה וספר הלימוד. בדפוס הקיים "למידה" נחשבת כמוצלחת אם היא באה לידי ביטוי ביכולת הלומד לשחזר את הידע, ו"מורה" טוב הוא זה שתלמידיו מקבלים ציונים גבוהים בבחינות. לעומת זאת, בהוראה לשם הבנה, מטרת העל היא להוביל את הלומדים להבנה מעמיקה של הידע הנלמד, כלומר, ליכולת של הלומד להפעיל את הידע החדש בגמישות ובאופן הולם בהקשרים חדשים. מעבר לזה, הבנה מעמיקה יכולה גם לבוא לידי ביטוי בערעור של "סכמות" מחשבתיות קודמות, ביצירת פרדיגמות חדשות, ובעיצוב דרכי פעולה שונות מאלו שננקטו בעבר. אין אפשרות לחולל תמורה בלומד ללא יצירה של תהליכים מערערים ומעוררים מסוג זה.

בלב תהליך ההוראה לשם הבנה עומדים "ביצועי הבנה" של התלמידים – ביצועים עם ועל הידע הנלמד, עליהם הם מקבלים משוב מחולל הבנה, המכוון ומחייב ביצוע משופר בעתיד. המפגש של הלומד עם הידע נעשה בדרכים מגוונות : הצגה שיטתית של ידע באמצעים מקוונים על ידי מומחים³, התקשרות עם מומחים, חקר בשדה, באינטרנט ובספרות

³אמצעים מקוונים קיימים כוללים בין היתר את הרצאות TED, אקדמיית חאן, וקורסים באתרים כגון Coursera שללא ספק ירבו מאד בשנים הקרובות.

הקיימת, למידת עמיתים וגם באמצעות הצגת ידע על ידי המורה, בדומה להוראה המקובלת. הצלחה בהוראה לשם הבנה אינה יכולה להימדד על ידי בחינות. היא נמדדת בביצועים ובפעולות של הלומדים כגון, פרזנטציה בפני לומדים ומומחים, תערוכות, או ביצוע של יצירה המקובלת בתחום כדוגמת מסמך מבוסס מחקר, סרט ועוד.

תחום ההתמחות המרכזי של מורה בהוראה לשם הבנה הוא בפדגוגיה של הוראה מסוג זה, ולא דווקא בתוכן של התחום הנלמד. טענה זו מבוססת על ההנחה שאנו עומדים על סיפה של מהפכה בדרכי ההוראה-למידה הנהוגות, שבמרכזה ניצב המעבר למה שמכונה "כיתות הפוכות" (ראה מסגרת). כיתות אלו מתאפיינות בכך שהצגת הידע נעשית באופן מקוון על ידי מומחים (ויכולה להילמד בכיתה או מחוצה לה, והמפגש פנים אל פנים בכיתה בין המורה ללומדים מיועד 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 ירד הצורך בהצגת ידע ישירה על ידי המורה בכיתה, ויתאפשר לו להתמקד במרכיבים האחרים של הוראה לשם הבנה. ניתן להניח כי במצב זה יפחת הצורך בשליטה של המורה בתחום התוכן הנלמד. (יש לקוות שהשערה זו תיבחן בהקדם בשדה החינוכי ובמחקר האקדמי). כאשר הידע גדל באופן מעריכי, כפי שהמצב כיום, כמעט בלתי אפשרי שהמורים בבתי הספר יוכלו להיות מעודכנים כמומחים בתחומם. ניסיון בדרכי הלימוד של תחום והיכולת ללמוד יחד עם התלמידים חשובים הרבה יותר להוראה לשם הבנה מאשר הידע המעודכן בתחום.

הוראה לשם הבנה דורשת, אפוא, מהמורה להתמחות בשימוש באמצעים הפדגוגיים המאפיינים הוראה מסוג זה כגון, היכולת לעורר דיון מושכל על בסיס ידע חדש אתו נפגשו הלומדים, הנחייה והבנייה של תהליכי חקר אישיים וקבוצתיים, מתן משוב מחולל הבנה, התקשרות עם מומחים בתחום וכדומה. אמצעים אלו יאפשרו ללומדים לעבור משליטה ראשונית ורופפת בידע החדש להבנה מורכבת ופעילה שלו.

דמות המורה : מנחה פדגוגי

תפיסת ההכשרה והפיתוח המקצועי של מורים כיום מבוססת על הכשרה ארוכה שקודמת לתפקיד (pre-service) ובעקבותיה השתלמויות לשם למידת תכנים נוספים והיכרות עם שיטות הוראה חדשות. מרגע שסיימו את תהליך ההכשרה מרבית המורים אינם זוכים יותר למשוב על דרך הוראתם מקולגות או מומחים. זהו מצב בעייתי ביותר בבית הספר הקיים, ועל אחת כמה וכמה כאשר מדובר על דמויות המורה ודרכי ההוראה בבית ספר מכוון קיימות. שלוש דמויות המורה שתוארו עד כה, מחייבות אינטראקציות מורכבות ביותר עם הלומדים, ובין המורים לבין עצמם ; אינטראקציות שהן בעלות ממדים רגשיים, תיאורטיים ומעשיים. בנוסף, כל השלוש מחייבות התכוונות להתאמה אישית לכל לומד, ולכן הן אינן יכולות להצליח בשיטה המקובלת כיום של דפוס הוראה אחד ואחיד לכולם, כל הזמן ובאותו הזמן.

אנו טוענים כי הדרך הטובה ביותר להתמודד עם אתגרים אלו היא בניית מערך בית ספרי ממוסד של ליווי ופיתוח מקצועי, כאשר בלב מערך זה יעמדו מורים מבית הספר שהוכשרו לשמש כמנחים פדגוגיים בית ספריים. מורים אלו ימשיכו לעבוד עם ילדים באחת או יותר מדמויות המורים שתוארו עד כה, אך הנחיית המורים תהפוך לתפקידם העיקרי בבית הספר. המנחים הפדגוגיים יוכשרו על ידי מנחים פדגוגיים מנוסים ומומחים חיצוניים והם יעמדו בקשר שוטף איתם ועם מנחים פדגוגיים עמיתים בבתי ספר אחרים. כחלק מתפקידם הם יצפו במורים ויספקו להם משוב מחולל הבנה, יובילו צוותי תכנון, יבנו תהליכים של למידת עמיתים בין המורים וישמשו ככתובת להתייעצויות פדגוגיות שוטפות. המנחים הפדגוגיים יהיו חונכים אישיים למורים, ישמשו כמנחים לאלו הרואים בפדגוגיה תחום

משמעות, וילמדו את תהליכי ההוראה-למידה באמצעים של הוראה לשם הבנה. למעשה המנחים הפדגוגים יישמו על כלל המורים את שלוש דמויות המורה שהוצגו קודם, ובכך, יישמו את העקרון הפרקטלי.

דמות המורה: מארגן קהילתי ומרשת

כפי שצינו בית הספר של המאה ה-21 אינו מיועד לילדים בלבד, אלא הוא מהווה מרכז קהילתי ומוקד לדיון דמוקרטי. לכן הכרחי שיהיו בבית הספר מורים שתפקידם העיקרי הוא לטפח את הקשר עם הקהילה ולהפוך את בית הספר למוקד של עשייה חברתית-סביבתית מקומית שגם התלמידים יכולים לקחת בה חלק ולמצוא בה משמעות. מורים אלו יישמו גם כמרשתי פנימיים. הם יוכלו לגלות ילדים ש"הלכו לאיבוד" בין כותלי בית הספר, לחבר בין לומדים לחונכים, לאתר אנשים חיצוניים שמעוניינים ומתאימים לשמש כמנחים ועוד.

נדבך מרכזי נוסף של תפקיד המרשת הקהילתי הוא בהכוונת בית ספר לפיתוח "לימודי מקום", כלומר, פיתוח תוכניות לימודים המבוססות על היכרות מעמיקה של הטבע והקהילה המקומית ופיתוח וניהול של הלמידה בסביבות שמחוץ לכיתה. יש חשיבות שהמרשת יהיה בקי גם בחיבור בית ספר לתהליכים המתרחשים ברמת הרשות המקומית והיישוב.

לסיכום, חמש דמויות המורים שהוצגו כאן – החונך האישי, מורה מנחה בתחומי משמעות, מורה מומחה בהוראה לשם הבנה, מנחה פדגוגי, והמרשת הקהילתי – צריכות לעמוד במרכז בית הספר המכוון לקיימות, אולם, הן אינן ממצות את כלל תפקידי ההוראה שיתקיימו במסגרתו. בוודאי יתגבשו סוגים נוספים של דמויות מורים, כמו גם הגדרות וחלוקות שונות של תפקידים. יש לראות בדמויות שפירטנו כאן כמעין "אב טיפוס" לסייע בארגון הפונקציות הפדגוגיות החינוכיות לבית ספר המכוון לקיימות רחבה.

דפוסי ההוראה: דרכי הוראה-למידה

נסכם כעת בקצרה את דרכי ההוראה-למידה בבית ספר מכוון קיימות, שבחלק מהן נגענו דרך תיאורי דמויות המורה. טענתנו המרכזית נוגעת לדרך ההוראה המקובלת כיום בבית הספר והיא הוראת המסירה. דרך הוראה זו פועלת ביסודה באמצעות הצגה ישירה של ידע על ידי המורה, ושחזורו במבחן על ידי הלומד. הוראת המסירה עשויה להיות יעילה במקרים בהם נדרשת למידה שטחית, לטווח קצר של פריטי מידע רבים. אולם, טענתנו היא שדרך הוראה זו אינה יעילה, ואף עלולה להזיק, לצרכים ולמטרות של חינוך לקיימות, ולכן, בבית הספר לקיימות עליה להצטמצם למינימום.

את הוראת המסירה יחליפו שורה של דרכי הוראה ולמידה אחרות הנכונות ומתאימות יותר למימוש מטרות החינוך לקיימות. דרך מרכזית אחת השייכת למשפחת דרכי ההוראה לשם הבנה, היא **למידה בדרך החקר**. בדרך זו הלומדים מגיעים למקורות המידע בכוחות עצמם, מעבדים אותם, מציגים את ממצאי החקר בפני כלל הכיתה וזוכים למשוב מהמורה ומהעמיתים ללימוד. במקרים רבים למידת החקר נעשית בצוותים, ולעתים הכיתה כולה הופכת ל**קהילת למידה**, כאשר הממצאים של צוותי החקר תורמים יחדיו לדיון בשאלה אחת מרכזית. בכל המקרים האלה המורה משמש בעיקר כמנחה, מלווה ומארגן של צוותי החקר, וכאחראי על עיצוב הפרזנטציה של הידע ומתן המשוב.

למידת עמיתים היא דרך נוספת במסגרת התלמידים משמשים כלומדים ומורים כאחד. למידת זו יכולה להתרחש בין-גילאים, כאשר הלומדים המבוגרים יותר מלמדים את הלומדים הצעירים, או בתוך השכבה כאשר הלומדים

מלמדים אחד את השני. דרך למידה זו היא בעלת יתרונות רבים לכל הצדדים המעורבים בה: הלומדים כמורים מעמיקים את הבנתם עקב הצורך ללמד את הידע, הלומדים הצעירים או המתקשים זוכים לסיוע נוסף בלמידה מעבר להוראה של המורים המבוגרים, והמורים זוכים לעזרה חיונית בהוראה. המנחים הפדגוגיים עשויים ללוות גם את הלומדים המלמדים כחלק מתפקידם.

הוראה לשם הבנה יכולה להתרחש באופן פורה גם בדרכי הוראה מסורתיות יותר, כאשר המורה משמש כמקור מרכזי לידע הנלמד. במקרה זה על המורה להתמחות הן בהצגה בהירה ומעניינת של הידע הנלמד, והן **בעיצוב של ביצועי הבנה** הולמים ללומדים שיהיו חלק מרכזי בתהליך הלמידה כמו **דיונים מונחים**, **למידה שיתופית** ועוד. כפי שצינו, אנו מניחים שדרך הוראה שתתפוס מקום הולך וגדל בהוראה לשם הבנה היא ה"כיתות ההפוכות", בה עיבוד הידע נעשה בכיתה.

לכל אלו יתווספו שלוש דרכי הוראה-למידה שקשורות בחינוך למשמעות ולתמורה. דרך מרכזית אחת שכבר תוארה היא **החניכה האישית**, אליה יש להוסיף את מה שמכונה כיום **הוראה פרטנית**. הוראה זו נעשית בקבוצות של 2-5 לומדים והיא נעשית כיום בעיקר לשם תגבור של תלמידים מתקשים. מסגרת הוראה זו עשויה להיות פורייה ביותר בתחומי המשמעות, לדוגמא כמסגרת אינטימית שמתאימה לסדנאות התנסויות בתהליכי הלימוד של העצמי, או בתהליכים רפלקטיביים על התנסויות של הלומדים. דרך הוראה שלישית, היא **הוראת ההדגמה-הנחיה**. דרך הוראה זו מתאפיינת הן בהדגמה בפועל של המורה את התהליך הנלמד (ציור, עבודה בעץ, כתיבה ספרותית וכדומה), והן בהתנסות בפועל של הלומדים בפעילות האופיינית לאותו תחום, תוך כדי ליווי והנחיית התהליך על ידי המורה או מנחים חיצוניים.

ולבסוף, דרך הוראה מרכזית בבית ספר לקיימות, היא מה שמכונה **"פדגוגיה של מקום"** שמקפלת בתוכה שורה של דרכי הוראה שמתקיימות במקומות שמחוץ לכיתה הלימוד. כוונתנו ב"מקום" היא למרחב הטבעי והקהילתי כאחד. מפגשי הלימוד יספקו ללומדים היכרות בלתי אמצעית עם הטבע המקומי – החי והצומח וקשריהם לסביבת הגידול, כמו גם עם המגוון האנושי של הקהילה המקומית. הפדגוגיה של המקום היא זירת למידה חיונית לעיצוב זהות אישית ולטיפוח אחריות כלפי נחלת הכלל. לפיכך, היא תיושם בבית הספר באופן שוטף כחלק מובנה מתכנית הלימודים, ולא רק בהזדמנויות מיוחדות כמו הטיול השנתי או פרויקטים מזדמנים כפי שקורה היום.

הסקירה שהובאה בחלק זה נועדה בעיקר לאפיין את הרוח וקווי המתאר של דרכי ההוראה שצריכות להיות חלק מבית הספר לקיימות. אנו מניחים שהצוותים החינוכיים של בתי ספר אלו ימצאו ויפתחו דרכי הוראה ולמידה חדשות, וישכללו את אלו שהוצעו כאן. הנקודה החשובה שברצוננו להדגיש היא שעל מנת לממש חינוך ראוי לקיימות, על הפרדיגמה הקיימת של דמות המורה האחד ודרך ההוראה האחת לעבור מן העולם. החלופה לדפוס הוראה זה היא מגוון של מורים מסוגים שונים המתמחים במגוון רחב של דרכי הוראה ולמידה שמתאימות לחינוך לקיימות.

תכני הלימוד

נפנה כעת אל מרכיב היסוד השני של בית ספר – **תכני הלימוד**. מרבית התכנים שיעמדו במוקד הלימוד בבית ספר מכוון קיימות כבר צוינו בחלקים הקודמים של החיבור, וכאן נציג אותם באופן סדור ותמציתי. יושם דגש על תכנים שאינם שכיחים בבתי הספר הקיימים. כזכור, החינוך למשמעות כהבנת העולם מתמקד בשלושה מעגלים השזורים זה בזה: הגלובלי-סביבתי, המקומי והעצמי.

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** שתוארה בהרחבה בפרק הקודם, וכאן רק נחזור ונציין שהיא אמורה להילמד גם כתחום דעת שעומד בפני עצמו וגם כציר מארגן לתחומי המדע והחברה שמהווים את תשתית הידע הנחוצה לאוריינות שכזו.

את האוריינות האקולוגית משלים החינוך לאזרחות גלובלית שצריך גם הוא להילמד כתחום בפני עצמו וגם כחלק מהחינוך האזרחי-דמוקרטי (ראו בהמשך). במסגרת לימודי האזרחות הגלובלית, יש חשיבות רבה בהצגה בהירה ואחראית של נתונים מרכזיים אודות המצב החברתי, הכלכלי, וכמובן, הסביבתי ברחבי העולם. במיוחד חשוב להדגיש נתונים שמצביעים על בעיות יסוד ברמה הגלובלית, שמעוררים סולידריות ואמפתיה לאחר, ומעודדים לפעולה ממשית לתיקון. למשל, נתוני עוני ורעב ברחבי העולם, פערים כלכליים בין מדינות ובתוך מדינות, הצטברות העושר בידי בודדים, פגיעות סביבתיות ואי צדק חברתי וסביבתי וכדומה. במקביל, חשוב להציג כיוונים מעשיים להתמודדות עם הבעיות – למשל, אמנות בינלאומיות או מס עוני גלובלי. בנוסף ישנן פעילויות רבות ברמה מקומית המגלמות תודעה של סולידריות ומחויבות לתיקון עולם. למשל, פעולות הלוקחות אחריות להקטנת טביעת הרגל האקולוגית של בית ספר והקהילה, או פעולות השמות דגש על פיתוח כלכלה מקומית, מזון מקיים, סחר והעסקה הוגנים. אלה פעילויות רלבנטיות וזמינות ללומדים בכל קהילה וכל אזור.

החינוך לאזרחות גלובלית משתלב **בחינוך האזרחי-דמוקרטי** שיהווה ציר מרכזי של המעגל השני של ההבנה: ההקשר המקומי. החינוך האזרחי, בשונה מלימודי האזרחות המוכרים לנו כיום, איננו מקצוע נפרד; הוא מאגד בתוכו שורה ארוכה של פעילויות לימודיות שמתפרסות על פני כול שנות הלימוד בבית הספר. הוא כולל מפגשים עם מגוון של דמויות שמרכיבות 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 ייעשה מחוץ לכיתה במקום עצמו בו האדם או המוסד פועלים. לפעילויות אלה יצטרפו פעולות שקשורות בממד של העמקת הדמוקרטיה. אלה כוללות לימוד של עקרונות מרכזיים של הדמוקרטיה, ביחד עם למידת טכניקות שונות של שיח דמוקרטי, שיאפשרו יחדיו את קיומו של דיון עמוק ורציני בדילמות אמיתיות מחיי בית הספר, הקהילה והמדינה. לכל אלה, יתחברו פעולות של **תרומה לקהילה וחברה** שהן חלק בלתי נפרד מחינוך אזרחי-דמוקרטי, ומקור חשוב לטיפוח של תחושת מסוגלות למעורבות חברתית אצל הלומדים.

הציר השני שעומד ביסוד המעגל המקומי של ההבנה הוא ציר **הזהות המקומית**. כאן מדובר על תחומי דעת המוכרים לנו יותר מבית הספר הקיים כגון, ספרות, היסטוריה ומורשת. תכנים אלו יכולים להילמד במסגרת דיסציפלינארית או בשילובים בין-תחומיים שונים, אך בכל מסגרת למידה עליהם להילמד מתוך שאיפה לחיבור הדדי, ובעיקר מתוך זיקה לדילמות זהותיות ממשיות ולשאלות שעוסקות בטוב המשותף. יש לציין שתחומי דעת אלו עומדים ביסוד תוכנית הלימודים של בית הספר הקיים ולא בכדי: הם הרי התכנים שאמורים לעצב את האתוס הלאומי, תהליך שהוא יעד מרכזי של בית הספר המודרני. לתכנים אלו יש מקום וחשיבות גם בבית ספר מכוון קיימות, אך, עליהם להילמד מתוך זיקה מתמדת למעגל הגלובלי. אנו מודעים היטב למתח שבין טיפוח זהויות מקומיות וקהילתיות שהן מרכיב חשוב גם בתפיסת הקיימות הרחבה לבין טיפוח זהות של חברות בקהילה הגלובלית שמחייבת רגישות והתעניינות בהקשרים שמעבר למקומי. לתפיסתנו יש להציב מתח זה במוקד הדיון בבית ספר מכוון קיימות, ואנו מאמינים שערכי היסוד המכוננים את הנרטיב של הקיימות הרחבה (ראו פרק ב') מאפשרים ליישב אותו באופן פורה ובונה.

המעגל השלישי של ההבנה הוא הבנת העצמי. זהו המעגל בו מתמזגים החינוך למשמעות כהבנת העולם והחינוך למשמעות כחיפוש התכלית לחיים. במסגרת מעגל זה יילמדו שלושה סוגי תכנים :

הסוג הראשון הוא **תכנים עיוניים שחיוניים להבנת העצמי** וזיקותיו לחברה. הכוונה כאן לתחומי דעת כמו פסיכולוגיה, סוציולוגיה, ואנתרופולוגיה ביחד עם תחומי הרוח המרכזיים כמו פילוסופיה, ספרות והיסטוריה (יש לציין שבבית הספר הקיים ארבעת התכנים הראשונים ברשימה אינם חלק מתכנית הלימודים הכללית, ומהווים רק מגמות לבחירה בחטיבה העליונה של בית הספר העל יסודי). הסוג השני של תכנים הוא מגוון של **סדנאות קבוצתיות** שמתייחסות להיבטים חברתיים ורגשיים של חיי בית הספר. התחום הרגשי כמעט שאינו מטופל באופן מובנה בבית הספר. זהו חוסר בעייתי מאוד בפני עצמו, ובמקביל יש לו השלכות כבדות משקל גם על הפעילות הקוגניטיבית של הלומדים. הכוונה כאן לפעילויות שדומות ברוחן למה שנעשה בחינוך הלא פורמאלי ובהנחיית קבוצות, שמאפשרות ללומדים להתבונן בעצמם ובעמיתיהם מהזווית הרגשית והחברתית. הסוג השלישי של התכנים במעגל העצמי הוא **תחומי המשמעות**. כאן מדובר על תכנים בהם הלומדים מתנסים בפועל בתחומי פעולה ויצירה שעשויים לשמש להם כמקור למשמעות ותכלית לחייהם. בהקשר זה חשוב לפתוח צוהר למרחבי לימוד יצירתי המאפשר ביטוי במדיה שונות: האומנות הפלסטית של ציור ופיסול, אומנות הבמה והמחול, עיצוב, מוסיקה ועוד. לתחומי האמנות יש להוסיף את האומנויות המעשיות – נגרות, כדרות, בנייה, גידול מזון, בישול וכדומה. חשוב לזכור ששני המובנים של משמעות – משמעות כהבנה ומשמעות כתכלית – אינם נפרדים זה מזה, והם צריכים להשתלב ולהעשיר האחד את רעהו. תחום לימוד עיוני כגון מתמטיקה או היסטוריה עשוי להיות מקור למשמעות ללומדים מסוימים, ועליו להילמד ככזה, ובמקביל, תחומי משמעות מובהקים כגון האומנויות עשויים להפוך למקור מרכזי להבנת העולם.

עד כה עמדנו על התכנים המרכזיים בהם יעסקו התלמידים. אולם, בבית ספר מכוון לקיימות, המורים הם לומדים בעצמם. כפי שראינו בפרק ב', במוקד הנרטיב החינוכי המוצע על ידינו עומד הדיון הדמוקרטי המתמיד אודות החיים הטובים ואופייה הראוי של נחלת הכלל. לפיכך, **חלק נכבד מזמנם של המורים בין כותלי בית הספר יוקדש ללימוד אישי וקבוצתי של תכנים שקשורים לשאלות אלה**, ולקיום דיונים על משמעותם לחייהם ולשאלות חינוכיות שקשורות לנעשה בבית הספר. יש להדגיש שתהליכי הלימוד והדיון הללו של מורי בית הספר, ייעשו במסגרת יום הלימודים של בית הספר, ובחלקם ישותפו לתלמידים ואנשים שונים מהקהילה. בכך יממשו המורים את הנרטיב החינוכי גם בינם לבין עצמם, ובינם לבין הקהילה ולא רק בתהליכי ההוראה שלהם עם תלמידיהם (העיקרון הפרקטלי).

לסיום חלק זה ראוי להבהיר כי בבית הספר המוצע יילמדו כמובן גם תכנים שנלמדים כיום, כגון אוריינות של קריאה וכתיבה (אליהן אנו מציעים להוסיף את אוריינויות הצגת הידע בדיבור, ובמדיה השונים, שהן חיוניות לפעולה אישית וחברתית בימינו), מתמטיקה ברמה שנחוצה להבנת תהליכים טבעיים וחברתיים, שפת אם ושפות זרות. אולם, על כל התחומים להילמד לשם הבנה, וכתשתית חיונית לטיפוח של בוגר שיוכל להבין את מורכבותה של נחלת הכלל במאה ה-21, ושמסוגל לתרום לה ולהיתרם על ידה. ולבסוף, חשוב לשוב ולהזכיר כי כבר היום קיימים יישומים רבים בבתי ספר הפועלים ברוח הדברים המוצעים כאן, שמעידים על כך שהתכנים המוצעים הם בהחלט בגדר האפשר.

דפוסי הארגון

החוקר הנודע של רפורמות בחינוך, סימור סראסון (Sarason) חתר למצוא הסבר לכישלון של רוב הרפורמות בחינוך, ולשאלת העמידות של בתי ספר בפני שינויים פדגוגיים עמוקים. סראסון זיהה את מקור הבעיה ב**סדירויות הבית-ספריות**, כלומר באותם דפוסי פעולה חוזרים ונשנים של הארגון שהופכים לשקופים ומובנים מאליהם. ההבחנה המרכזית שהוא ערך היתה בין סדירויות התנהגותיות לבין סדירויות ארגוניות. סדירות התנהגותית היא דפוס התנהגות אנושי שחוזר על עצמו. למשל, בשיעור הבית ספרי הטיפוסי, הראה סראסון, נשאלות בין 50 ל-100 שאלות על ידי המורה ושתי שאלות על ידי התלמידים. הסדירות הארגונית, לעומתה, היא דפוס ארגוני-מבני מרכזי של בית הספר. למשל, יחידת זמן קבועה של 45 דקות לשיעור, כאשר יום הלימודים מורכב מ-6-8 יחידות שיעור כאלה, שנלמדות ברצף עם הפסקות קצרות ביניהן, ובכל אחת נלמד תחום דעת אחר. המקור לכישלון של הרפורמות בחינוך, טען סראסון, נעוץ אפוא, בניסיון לשנות סדירויות התנהגותיות מרכזיות של מורים ותלמידים בבית הספר – בעיקר אלה הקשורות לתהליכי ההוראה והלמידה – מבלי לשנות את הסדירויות הארגוניות שמעצבות אותן. לפיכך, כל הצעה לשינוי מעמיק של בית הספר צריכה להצביע על הסדירויות הארגוניות המרכזיות של בית הספר הקיים שמחייבות שינוי, ולהציע אחרות במקומן.

בחלק זה נעמוד, אם כן, על כמה סדירויות ארגוניות מרכזיות, שיאפשרו, ואף יעודדו, את מימושן של הסדירויות ההתנהגותיות שהוצעו בחלקים הקודמים שעסקו בדפוסי ההוראה והתוכן של בית ספר מכוון קיימות. הסדירות הראשונה שמחייבת שינוי עמוק, היא זו שהוזכרה בפיסקה הקודמת: **מבנה מערכת השעות**. ברור שהוראה לשם הבנה, והתנסות רצינית בתחומי משמעות אינן יכולות להתקיים במסגרת מבנה מערכת השעות הבית ספרית הקיים. מבנה זה אינו מאפשר מעורבות קוגניטיבית ורגשית עמוקה בתחום לימודי כלשהו עקב ריבוי תחומי התוכן השונים שנלמדים ביחידות זמן קצרות ביום הלימודים ובשבוע הלימודים הטיפוסי. בנוסף לכך, מבנה זה, יוצר מצב בו מורים רבים שמלמדים תחומי תוכן הנלמדים על פני מספר שעות מצומצם בשבוע, נאלצים לפגוש מאות לומדים שונים בכול שבוע, וזה אינו מאפשר יצירת קשר קרוב והיכרות הדדית בין מורים ולומדים שהם חיוניים לחינוך למשמעות אליו אנו מכוונים. לכן, בבית הספר לקיימות, **יחידות הלימוד יהיו ארוכות יותר** – שעה וחצי עד יום שלם – ויילמד רק **מספר מצומצם של תחומי תוכן במקביל** על פני שבוע הלימוד הטיפוסי.

סדירות ארגונית שנייה, שקשורה במבנה מערכת השעות, היא מה שאנו מכנים "יום בקהילה". על מנת לאפשר את מימושה של "פדגוגיה של מקום" ומפגש אמיתי עם אנשים בקהילה ועם וארגונים קהילתיים, **יוקצה יום לימודים אחד בכל שבוע לפעילות לימודית בקהילה**. ביום זה הלומדים יתנסו בתחומי משמעות מחוץ לבית הספר, ייפגשו עם דמויות מרכזיות במקום בו 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: 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 ללומדים. במרבית בתי הספר הקיימים אין כלל פגישות אישיות ממוסדות בין מורים ללומדים. 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 של בית

הספר המוצע 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 מהסוג הזה קיימת כיום בכמה וכמה בתי ספר בישראל, וניתן ללמוד רבות מניסיונם.

סדירות ארגונית מרכזית נוספת שיש לבסס בבית הספר היא **בחירה** שיטתית של לומדים. הבחירה בבית הספר תהיה גם אמצעי חשוב ליצירת מוטיבציה ועניין בלמידה, וגם מטרה בפני עצמה. אחד האתגרים המרכזיים העומדים כיום בפני בני אדם – לפחות במדינות המפותחות מבחינה כלכלית – הוא הצורך לבחור כל הזמן בין ריבוי של סגנונות חיים אפשריים, דרכי פעולה, עמדות פוליטיות וחברתיות, מקומות עבודה ומחיי ועוד. אי אפשר לחנך לדיון דמוקרטי עמוק ורציני בלי להתמודד באופן חינוכי עם הצורך הקיומי העולה בבחירה מתמדת. לכן, בניגוד לבית הספר הקיים, בו אין כמעט בחירה של לומדים, בבית הספר לקיימות הלומדים יתנסו כול העת בבחירות שונות שילוו באופן שוטף על ידי הצוות החינוכי. הלומדים יבחרו את החונך שלהם, הם יבחרו בין תחומי משמעות שונים, הם יבחרו באילו שאלות לעסוק במסגרת ההוראה לשם הבנה והם יצטרכו לבחור באיזו פעילות של תרומה לקהילה הם מעוניינים לקחת חלק. כל זה מחייב בניית מנגנון ארגוני משוכלל שיוסרת את תהליכי הבחירה השונים, ובמקביל, יבנה את הליכי הליווי של הלומדים. זו הסיבה שאנו חושבים שיהיה צורך במספר **מורים מרשימים** שיקדישו את עיקר זמנם לעיצוב של תהליכים אלו, תוך שימת לב מיוחדת ללומדים שנופלים מבלי משים בין החורים שברשת.

שתי הסדירות הארגוניות האחרונות שנציג כאן כרוכות במורים עצמם. סדירות אחת מתייחסת למפגשי הלמידה והדיון של המורים. אם אנו מעוניינים, כפי שטענו בפרק ב', שבית הספר יאפשר תהליכי למידה משמעותיים למבוגרים לא פחות מאשר ללומדים הצעירים, יש לעגן זאת במבנה הארגוני שלו. לפיכך, אנו מציעים, **שבכל יום לימודים יהיו שתי משבצות זמן ייעודיות** – בתחילת היום ובסופו – **למפגשי מורים**. מפגשים אלו יוקדשו לתכנון הלימודים בצוותים, ללמידת עמיתים סביב שאלות חברתיות וחינוכיות מרכזיות, ולמפגשי דיון ולמידה עם אנשים רלבנטיים בקהילה. הסדירות השנייה מתייחסת להנחייה ולליווי הפדגוגי של המורים. כפי שראינו, חלק מהמורים בבית הספר יקדישו חלק ניכר ממשמרתם להנחייה פדגוגית של מורים אחרים. זה מחייב **הקצאת זמן למפגשים שבועיים קבועים למפגש בין המורה המונחה (או צוות מורים) לבין המורה המנחה, ולפגישות למידה ודיון של המורים המנחים** עצמם. בנוסף לכך, יש לעצב את יום הלימודים כך שיתאפשר למורים לצפות זה בזה, ולקיים פגישות משוב מסודרות בעקבות התצפיות.

הצגנו כאן, מספר סדירות ארגוניות מרכזיות שמחייבות שינוי ובנייה מחדש לאור העמדה החינוכית ומטרות העל של בית הספר שמכוון לקיימות רחבה. אין לנו כול יומרה ואפשרות לספק תיאור ממצה של כלל השינויים הארגוניים הנדרשים בבית ספר שכזה. כוונתנו היתה להצביע על מקומות מרכזיים שמחייבים שינוי, ובעיקר, על דרך החשיבה והפעולה הנחוצה על מנת לעצב בהצלחה בית ספר חדש ושונה ביסודו מבית הספר הקיים. אנו משוכנעים שאת מרבית הסדירות הארגוניות החדשות והאפקטיביות ימציאו ויפתחו בבתי הספר לקיימות עצמם. בחלק האחרון נציע, אפוא, מערכת שעות אפשרית אחת, לשם המחשה ואינטגרציה של דפוסי ההוראה, התוכן והארגון אותם הצגנו, אך חשוב לזכור שזו רק אפשרות אחת מבין רבות.

לסיום, חשוב להעיר עוד נקודה אחת שמתקשרת למה שנאמר עד כה: מתוך המתווה הרחב של חינוך לקיימות רחבה שתואר כאן, עולה עד כמה חיוני לתת אוטונומיה רחבה ואמון רב בבתי הספר. אוטונומיה ואמון, כמו ערכים אחרים שהוצגו כאן, הם גם אמצעי חיוני לשם בניית החינוך לקיימות המבוקש, וגם ערכים חברתיים ופוליטיים מרכזיים

בחברה אליה אנו שואפים. לפנינו עוד ביטוי חשוב לעיקרון הפרקטלי: אוטונומיה ואמון הם "ערכים מדבקים". כאשר הם מתקיימים ביחס שבין המדינה לבתי הספר הם נוטים לפעול לכל אורך הדרך ביחסים בין המנהל למורים ולקהילה, בין המורים ללומדים ובין הלומדים לבין עצמם. לכן, חשוב לנו לומר באופן בהיר וחד, שאין אפשרות לבנות בהצלחה בתי ספר מכווני קיימות ללא שינוי מהותי במידת האמון והאוטונומיה שיינתנו לבתי הספר.

מערכת שעות לדוגמה

כאמור, איננו מציגים כאן דגם לשכפול והעתקה. מתוך התפיסה שהוצגה כאן, מתחייב המגוון – בתוך המסגרת המחייבת שקובעת המדינה ינתן חופש רב לכל בית ספר לעצב את דרכו מתוך דיון של המנהל/ת והצוות יחד עם קהילת בית הספר – ההורים, התלמידים והקהילה הסובבת – לגלות מה משמעותי עבורם, במה ירצו לעסוק, ללמוד, להעמיק וליצור. עם זאת חשוב ביותר שכל בית ספר ינסה להגיע להלימה מירבית בין ארבעת מרכיבי היסוד: עמדה חינוכית, דפוסי ההוראה, תכני הלימוד הסדיריות הארגוניות כמתואר בפרק ב. מסיבות אלו יוצרו מערכות שעות שונות ממקום למקום, ומבית ספר לבית ספר.

ברצוננו להציע מספר קווי מתאר, הממחישים כיצד אפשר לתת ביטוי מוחשי במערכת שעות לעקרונות ולתהליכים הפדגוגיים הרצויים. כל מערכת השעות של בית ספר מכתובה רבות מהסדיריות הארגוניות. לא ניתן ליישם שינוי מקיף מבלי לשנות סדיריות ארגוניות כך שיאפשרו לסדיריות התנהגותיות חדשות והולמות להתפתח. בבית ספר מכוון קיימות רחבה מערכת השעות צריכה לאפשר להקים מרחבים ללמידה בהם מתרחש חינוך למשמעות, על שני מובניו, עבודת צוות של המורים ותהליכי למידה רפלקטיביים המחוללים מקומות שטוב ללמוד וגם לחיות בהם. זו למידה החוצה בין תחומים, המחברת בין תאוריה ופרקטיקה, בין ידע ומעשה. נדגים זאת על יד דוגמה המופיעה בטבלה 1.

טבלה 1: דוגמה למערכת שעות בית ספר מכוון קיימות רחבה

א'	ב'	ג'	ד'	ה'	ו'
7:30	תלמידים: הליכה משותפת לבית ספר טיפול המקום ותחומי בחירה דוגמאות במשבצות הבאות	גידול ירקות כדורגל מפגשי חניכה אישיים	טיפול בפינת החי יוגה מפגשי חניכה אישיים	תיחזוק מערכת איסוף וטיהור מים מחול מפגשי חניכה אישיים	בישול מכונאות מפגשי חניכה אישיים
8:00	מפגשי מורים בהרכבים שונים דוגמאות במשבצות הבאות	מפגשי הנחיה	לימוד עמיתים -----	מפגש עם הקהילה -----	מפגש תכנון לימוד לשם הבנה -----
9:00	פתיחה שבוע/ יום תלמידים/ות	מפגשי חניכה	מפגשי חניכה	מפגשי חניכה	מפגשי חניכה
9:30	תחומי הבנת העולם דוגמאות: היסטוריה חשיבה מערכתית מתמטיקה ספרות אקולוגיה	תחומי משמעות דוגמאות: מחול תיאטרון ספורט נגרות רובוטיקה תכנות ספרות	תחומי הבנה	תחומי הבנה	לימוד מבוסס מקום וקהילה
12:30	ארוחת צהרים				
13:00	תחומי משמעות	מורים – מפגשי למידה תלמידים – למידת עמיתים מפגשי חניכה אישיים	מורים – מפגשי למידה תלמידים – למידת עמיתים מפגשי חניכה אישיים	תחומי משמעות	מפגשי קהילה סגירת שבוע
15:00	מפגש מורים טיפול בית הספר חוגי בחירה	מפגש מורים טיפול בית הספר חוגי בחירה	מפגש מורים טיפול בית הספר חוגי בחירה	מפגש מורים טיפול בית הספר חוגי בחירה	טיפול בית הספר חוגי בחירה

פתיחת יום וסגירת יום

התלמידים: היום נפתח בצורה רכה אך מכוונת. יש פרק זמן של שעה וחצי בו התלמידים מגיעים לבית הספר ועוסקים בפעילות הקשורה לטיפול המקום, טיפוח חוכמת הגוף ומלאכות שונות. הפעילות היא רשות אך מחייבת את מי שבחר. פרק זמן זה מאפשר גם קביעת מועדים למפגשי חניכה אישיים. בשעה 9 נפתח יום הלימודים "הרשמי" – במפגשי חניכה בקבוצות קטנות. יש גם מפגש סגירה קצר בסופו של כל יום. ביום ראשון וביום שישי מפגשים אלו מאפשרים מבט רחב יותר על השבוע: סיכום, משוב רפלקטיבי ותכנון אישי וקבוצתי.

המורים: כל יום נפתח ונסגר במשבצות זמן המשמשות למפגשים של צוותי מורים (הנחיה, תכנון, למידת עמיתים, ומפגשים עם אנשים מהקהילה ועם מורים מבתי ספר אחרים) כפי שתואר למעלה.

תחומי משמעות

כשליש מהשעות במערכת יוקדשו ל"תחומי המשמעות" במובן של שדות חיפוש תכלית, זהות ואושר אישי. כאן יש לאפשר בחירה והתנסות מרבית בתחומים שונים, ולתת מקום נכבד לאמנויות השונות כגון, אומנויות הבמה, מוסיקה, וידאו, כתיבה, ציור, צילום, פיסול, אנימציה, גרפיקה וגם התמחות בספורט במלאכות יד שונות, העמקה בתחומים אינטלקטואליים ועשייה חברתית בקהילה.

מטרת הלמידה מסוג זה היא לעסוק בחיפוש המענה לשאלה מי אני? מהו הקול האישי שלי, כיצד אני רוצה להתנהל בעולם ולתרום לו, וכיצד אוכל לעשות זאת? לצורך כך על התלמידים לרכוש יכולות התבוננות עצמית וקבוצתית, ומיומנויות ויכולות ביטוי ויצירה.

הבנת עולם

כשליש ממערכת השעות ייבנה בדגש על משמעות כ"הבנת עולם". הכוונה לאפשר ללומדים להבין כיצד פועל העולם, ולעשות זאת דרך מגוון עדשות ודיסציפלינות מתחומי הרוח, החברה והמדעים בדגש על ראייה מערכתית. בעיקרון, שעות אלה אינן עומדות לבחירה, אולם, הבחירה ניתנת בתוך התחומים הנלמדים, באמצעות חקר, פרויקטים לימודיים, ובדרכי ביטוי, סיכום ופרזנטציה של תוצרי למידה. כאן גם המקום להציע חשיפה לתחומים שונים לפחות ברמת הכרות ראשונית – פילוסופיה, פוליטיקה, פסיכולוגיה, כלכלה, גלובליזציה, אתיקה וזכויות אדם – באופן שמותאם לגילאים השונים.

לימוד מבוסס- מקום וקהילה

יום בשבוע מוקדש ללמידה בדגש על "לימוד מבוסס מקום". השהות מחוץ לכותלי הכיתה ובמידת האפשר בית הספר, המפגש הבלתי אמצעי עם הטבע והסביבה הפיזית כמו גם עם המרחב הקהילתי הוא קריטי. הכוונה לייצר למידה חווייתית בעלת זיקה לתחומי משמעות ולקורסים המכוונים להבנת עולם. אנו משערים שחלק ניכר מהשאלות העולות בחקר מקום יובילו לעשייה מקומית, כולל חבירה לפרויקטים ביישוב הן של החברה האזרחית והן אלה המובלים על ידי הרשות המקומית כמו למשל- הפרדה במקור של פסולת, שיקום נחל קרוב, טיפוח "חצר אחורית" בשכונה והפיכתה למרחב ציבורי מזמין ומהנה ועוד.

למידה דרך הגוף

השילוב המיטבי בלמידה כולל "לב, יד, וראש". סכמה זאת בנויה מתוך הכרה שלגוף מקום חיוני בכל תהליך הלמידה, ולכן צריך לפתח גם **תבונת הגוף**. כחלק מהיצע אפשרויות של תחומי משמעות תינתן בחירה, בהיקף של לפחות כעשרה אחוז משעות השבועיות, במגוון "לימודי גוף" כגון, מחול, יוגה, אמנויות לחימה, משחקי כדור, אתלטיקה וענפי ספורט נוספים. כמו כן, תינתן האפשרות ללימוד "מלאכות ואומנויות" המאפשרות רכישת מיומנות ביצירת כפיים, כמו בישול או נגרות.

השילוב של פעילות פיזית בחיי היומיום של הלומדים חשובה לבריאות הנפשית והפיזית. על כן נציע לשלב גם עידוד הליכה לבית הספר ורכיבה על אופניים, עבודה בגינה קהילתית או בית ספרית, והשתתפות בתחזוק בית הספר והתנדבות מעשית בקהילה.

נתינה למען הכלל – מעורבות ואקטיביזם בקהילה ובעולם

משבצת זו נועדה לאפשר התנסות הלכה למעשה בנקיטת פעולה אזרחית אקטיביסטית ולעיסוק למען האחר, בטבע ובחברה. יש לכוון לפעולות לתיקון עוולות ואי צדק, חיזוק הסולידריות והתחדשות וטיפול נחלת הכלל. מעורבות אישית למען הכלל היא ביטוי משלים וממצה של תחומי המשמעות ולימודי המקום, והיא יכולה גם להפוך לחלק מהפן הביצועי של פרויקט בתחום אחר.

תחזוקת בית הספר

אלמנט אידיאלי כמו "לעבדה ולשמרה" מקבל כאן ביטוי מעשי. אנו מציעים שתחזוקת בית ספר תהיה באחריות התלמידים והתלמידות והצוות יחד, לפי סבב תורנות. מדובר לא רק בניקיון: המשימה היא הקטנת טביעת הרגל האקולוגית של בית הספר והגברת ההנאה של התלמידים והצוות מהסביבה הפיזית בה הם שוהים. זו הזדמנות לחיבור של ראש, לב ויד הקניית הרגלי קיימות על ידי עשייה יומיומית.

חניכה

החניכה האישית והקשר המשמעותי היא מרכיב יסודי בחינוך המכוון לקיימות. אנו מזהים שלושה סוגי חניכה חיוניים. הראשון, **חניכה אישית** בה אחד מצוות המורים נפגש עם לומד לפחות פעם בשבוע, ומלווה באופן רציף את תהליך ההתקדמות והצמיחה האישית של אותו לומד. המטרה היא לסייע ללומד לזהות ולטפח תחומי משמעות, כמו גם לסייע לו בהתמודדות עם נקודות קושי תוך בניית המענה המתאים לכל לומד. חניכה מהסוג השני היא **חניכה מומחה** ("mentor") של אדם בעל מקצועיות ומומחיות מתוך הקהילה, או מתוך מאגר מומחים. המטרה בסוג זה של חניכה היא סיוע והעשרה בלמידה בתחומי משמעות ופרויקטים ספציפיים. הסוג השלישי הוא **חניכה מקצועית קבוצתית**. כיוון שחלק ניכר מההוראה של גופי ידע ייעשה באמצעים מקוונים, נפתחת אפשרות למפגשים בקבוצות קטנות שיוקדשו לעיבוד, דיון, רפלקציה, תרגול ותגבור אישי במיומנויות נדרשות. כפי שאפשר לראות בטבלה, מערכת השעות בנויה בצורה כזו המאפשרת למפגשי החניכה מהסוגים השונים להתרחש. כמובן, יש צורך גם לארגן את המבנה הפיזי של בית הספר כך שיהיו בו די פינות למפגשים שקטים בין חונך לחניך ולעבודה בקבוצות קטנות.

בית ספר קהילה : מרחב למידה בנחלת הכלל וקידום ה"טוב המשותף".

על מנת ליצור את המרחב עם הקהילה יש לקיים מפגש קהילתי, לפחות פעם בחודש, מתוך הבנה שלמידה היא משמעותית לתלמידים כאשר היא משמעותית למבוגרים. מדובר במרחב קבוע בו יציגו התלמידים, המורים וחברי קהילה תוצרי למידה שונים, יעלו סוגיות לדיון ויציגו ממצאים של חקר משותף הנוגע לקהילה כולה. יהיו אלו מפגשי למידה, תערוכות ודיון בסוגיות רלבנטיות בקהילה, לצוות המורים ולתלמידים, אשר יפתחו את האפשרות להרחיב מרחב זה לעבר יצירת מרחבי קהילה נוספים, כמו לדוגמה שוק קח-תן ובנק זמן.

אחרית דבר: הזמנה לחלום מחדש את בית הספר, לשוחח, להתווכח ולעשות!

The problems of the world cannot possibly be solved by skeptics or cynics whose horizons are limited by the obvious realities. We need men who can dream of things that never were and ask "why not?"

J.F. Kennedy

לא הציניים או הסקפטיים הם שימצאו מזור לצרות האנושות, שכן ראייתם חסומה על ידי העובדות הידועות לכל. אנו זקוקים למי שמסוגלים לחלום מציאות חדשה ולשאול "מדוע לא?"

ג'ון פיצג'רלד קנדי

ברוח דברי הנשיא המנוח קנדי, מסמך זה מוגש כהזמנה לחלום ביחד על בית ספר כמו שצריך להיות, ומבקש שגם אנו נשאל למה לא? לעתים חלומות מצליחים לעצב מציאות. זו היא הזמנה להפוך חלומות למעשים.

בעוד מרבית הרפורמות החינוכיות חולפות עם הרוח, על פי כל הסימנים והמגמות נראה שהצורך במעבר לקיימות איננו עומד לחלוף מהעולם בעתיד הקרוב. לכן, חיבור זה מוגש בתקווה לפתיחת דיאלוג מתמשך, שיצמח וינוע מתוך ההכרה שגם בחינוך, כמו בכלכלה ובחברה, "עסקים כרגיל" כבר אינם אופציה. אנו חייבים לחלום מחדש את בית הספר שיוביל לשגשוג הפרט והחברה במאה ה-21. לחלום ולעשות!

מסמך זה איננו סוף פסוק: הוא מותיר יותר סימני שאלה מאשר פתרונות חד-משמעיים. לצד אלה, ביקשנו להציע כיוון ברור לנרטיב חדש לבית ספר, ותפיסה בית ספרית כוללת הרחוקה מהקיים, שמרכיבים ממנה ניתנים ליישום ניסיוני כבר היום. אנו רוצים להדגיש את הצורך בקיום דיאלוג מתמשך על חידוש ייעודו של בית ספר לאור הצרכים והערכים שנכון לחזקם דווקא היום. עבורנו מסמך זה הוא הצעד הראשון לעבר "שיחה גדולה" על מהות החינוך ותפקידו בצליחת המעברים הגדולים שמזמנת לנו התקופה בה אנו חיים.

נדגיש ונאמר באופן חד וברור, אין לנו עניין בפנטזיה אוטופית. בידינו הדבר, והוא גם אפשרי. לכן, הצענו תשתית מושגית ותפעולית, מעין תוכנית מתאר המבוססת על ראייה מערכתית בית ספרית המשלבת בין עמדה חינוכית, תכנים, דרכי למידה והוראה וסדירות ארגונית. בית ספר הנפתח לקהילה ומתמודד עם אתגרי הסביבה והחברה.

זהו מתווה מעשי שניתן להתחיל ליישמו כבר כיום מבלי להירתע מפני מחסומי המצב הקיים. הראיה לכך הן הפעולות והזמנות החינוכיות הרבות בשדה שכבר החלו לסלול את הדרך. עם זאת, עבודה רבה עוד לפנינו, ודרוש דיאלוג פתוח ומתמשך בין גורמים רבים ושונים על מנת שנוכל לבנות ביחד אסטרטגיה מערכתית לשינוי.

בלב הפעולה החינוכית, כפי שביקשנו לטעון, מצוי הצורך בלמידה ויצירה מתמשכת, ובשיח ודיון דמוקרטי ברמה מקומית, ההולך ומתרחב לעבר העולם כולו. זהו תהליך המערב קהילות שונות בשאלת הטוב המשותף והמטפח מחויבות לנחלת הכלל. אנו מאמינים שאין מקום ראוי יותר להתחיל פעולה זו מבית הספר שייועד לכך.

נספח: סיפורי מקרה

1. התכנית לתואר שני במנהיגות אסטרטגית לפיתוח בר קיימא

Masters in Strategic Leadership towards Sustainability

The Blekinge Institute of Technology

קרלסקרונה, שוודיה

"האם תיתכן תכנית ללימודי תואר שני בפיתוח בר-קיימא, המיועדת לבוגרים הנמצאים בתחילת או אמצע דרכם המקצועית, בעלת בסיס מוצק בעולם המדע והאתיקה, מתוכננת ובנויה היטב, ובכל זאת כזו המעודדת יצירתיות וחדשנות, באופן שיכול להתאים לכל מגזר, ארגון או עסק?"

(Waldron and Leung, 2009)

התשובה לשאלה היא "כן", ואפילו בהצלחה יתרה. אחד מסיפורי המקרה שתרם רבות לגיבוש מסמך זה, מגיע אלינו ממקום שהוא מרוחק גיאוגרפית, אך אנחנו נחשפנו אליו ושמענו עליו מנקודת מבט אישית וקרובה.

כבר בשלבים הראשונים של כתיבת המסמך הצטרפה לשורות הצוות תמר הראל, בוגרת טרייה של המסלול ללימודי תואר שני בתוכנית למנהיגות אסטרטגית לפיתוח בר קיימא, הנלמדת במכון הטכנולוגי בלקינג בשוודיה, בעיר קטנה בשם קרלסקרונה, על חופי הים הבלטי. תמר סיימה את המחזור השביעי של התכנית, שתציין בשנה הבאה עשור לקיומה, והצטרפה לרשת ענפה ופעילה של כ-400 בוגרים, מרחבי העולם כולו, העוסקים בקידום עקרונות ורעיונות של פיתוח בר-קיימא, כל אחד בדרכו ובשיתוף פעולה עם אחרים.

סילבוס התכנית מורכב משני נושאי ליבה: למידה של בסיס מדעי שכולל רכישת כלים לתכנון אסטרטגי והוליסטי המכוונים ליצירת חברה מקיימת, ופיתוח כישורי מנהיגות אישיים ותחושת מסוגלת להובלת שינוי חברתי וארגוני. הסינרגיה בין שתי תמות אלו היא עיקר התכנית, כאשר המטרה היא שהבוגרים יתנסו ביישום שתי התמות במגוון מצבים; לצורך ניתוח בעיות, יצירת פתרונות ובחירה ועיצוב של כלים ומושגים.

התכנית כבר קצרה תארים ופרסים המעידים על הצלחתה גם במישור האקדמי הפורמאלי. תומכיה הגדולים ביותר הם בוגרי התכנית, שממשיכים להיות פעילים גם לאחר הסיום. רובם מציינים אותה כאחת מהחוויות המשמעותיות בחייהם, וכפי שתיארה אחת מהבוגרות במחקר שנערך בשנת 2010, "יש בתכנית אלמנט של קסם, שלא ניתן להגדיר באמצעות סקרים או מילים".

מידת ההלימה בין הנרטיב החינוכי המוצג במסמך לבין תכנית הלימודים בשוודיה הינה נרחבת, ובמקרים רבים במהלך העבודה, תמר הדגישה ושיתפה עד כמה היא מרגישה שהנרטיב החינוכי "האידיאלי" עליו אנו מדברים, קרוב ברוחו לחווית הלמידה שלה בשוודיה. הלימה זו באה לידי ביטוי בשורה של פרטים ודוגמאות, אך להערכתנו תרומתה העיקרית נעוצה באופן בו היא מדגימה הלכה למעשה את חווית הלמידה המשלבת בין שלושת הנדבכים: חינוך למשמעות, חינוך לתמורה וחשיבה מערכתית. התיאורים הבאים הינם ציטוטים ישירים של בוגרי התכנית לדורותיה, מנקודות שונות בעולם, כתשובה לשאלה: "באיזה אופן השתנית בעקבות ההשתתפות בתכנית?"

על חינוך למשמעות

"החשיפה לידע בנושאים של אנרגיה, שינויי אקלים ותחומים אחרים היא פשוט עצומה"

"המרחב למצוא משמעות לחיים כבחירה בסיסית – היא חווית השינוי המשמעותית ביותר שעברתי בתכנית בשוודיה".

"למדתי כיצד לעבוד בצוות, ולסמוך באמת על תהליכים קבוצתיים ויצירה משותפת, ועל הכלים הרגישים שנועדו לתמוך בהם".

"התכנים אליהם נחשפתי בלימודים היוו צומת משמעותית בקריירה שלי, והבהירות של המסגרת והכלים האסטרטגיים שקיבלנו הפכו למרכיב בסיסי בחיי המקצועיים".

"האמון שלי בעצמי הוא משהו שעדיין נבנה, בטחון זה חלק מזה, והחלק השני הוא זכותי להיות מי שאני"

"גיליתי שבלי הרבה מחשבה או מאמץ, אני פשוט בן אדם שמפזר חיוביות בכל מקום שאני מגיעה אליו"

"אני מרגישה היום מקושרת לרשת עולמית של אנשים מדהימים שמובילים שינוי. בוגרי התכנית, אלו שלמדו איתי וגם אלו משנים אחרות, ממשיכים להיות מקור של השראה והעשרה לגישות שאני משלבת בעבודתי".

"החוויה בתכנית אפשרה לחפש את עצמי, לגלות את עצמי ולהניח אבני בניין של מנהיגות אותנטית – להיכנס פנימה, על מנת להיות מסוגל ליצור בחוץ".

"למדתי כיצד ללמוד, ומדוע למידה מתמשכת ותמידית היא חשובה עד כדי כך".

"הרווחתי את היכולת לחדש את האנרגיה שלי ושל אחרים במצבים קשים ומסובכים".

"הדבר החשוב ביותר, הרגשתי חופש! חופש להגיד את מה שאני רוצה מבלי לדאוג!".

על חינוך לתמורה

"מעל הכול- המגוון בכיתה, והצניעות, האהבה והכבוד שחבריי לכיתה ואנשי הצוות חלקו ושיתפו, הפכו אותי לצנועה יותר, נחמדה יותר ואנושית יותר".

"את השינוי שחל בי הרגשתי חזק במיוחד לאחר סיום התכנית. אני רואה היום שאני חלק מקהילה מגוונת במיוחד, פעילה ומקושרת, מורכבת מאנשים עם שתי רגליים על הקרקע, שבתודעה ובלב מתקשרים חזון אחר של חברה מקיימת, המבוסס על שיתוף והשתתפות, ובנייה אסטרטגית על פוטנציאל קיים. השינוי הגדול ביותר הוא שהאופטימיות שלי כבר לא עיוורת".

"כל הגישה שלי למנהיגות קיבלה חיווט מחדש, ועברה מעבודה עצמאית על פתרונות לתמיכה בסוכני שינוי אחרים".

"האפשרות לבנות את הביטחון, דרך בחינה של כישורים ויכולות מול אחרים בסביבה בטוחה".

"היכולת להרחיב את השקפות העולם שלי ושל אחרים, לעומק ולרוחב, לחבר ולהתעלות מעל דברים שבעבר יכלו להיחשב דיכטומיים או פרדוקסאליים".

"התנסיתי בעבודה בדרכים חדשות, בעבודת צוות אמיתית, למדתי המון, פגשתי אנשים שנגעו בחיי בדרכים שונות וגיליתי דברים לגבי עצמי שמעולם לא ידעתי שנמצאים בי"

"הלמידה הגדולה ביותר עבורי הייתה שבעולם בו מתקרבים ומכוונים בצורה אסטרטגית לעבר חברה מקיימת, מובן שדרוש שיתוף פעולה גם במקרים של תחרות – ועם זאת, זה הוא כנראה אחד מהאתגרים הגדולים העומדים בפנינו".

חשיבה מערכתית

"למדתי לחשוב בגדול ולטווח הרחוק בכל מה שאני עושה : חשיבה מערכתית, הכוללת את כל תתי-המערכות והדינאמיקה המורכבת שביניהן".

"השילוב המנצח עבורי היה חומרי הקריאה שקיבלנו, הדיונים והשיחות סביבם עם השותפים בכיתה, והחקר המתמיד של הרעיונות שעולים בהם. זה הוביל אותי לראות נקודות חדשות על המפה, ולהתחיל לחבר ביניהן".

"המגוון האדיר של מערכות בעולם, מורגש בכיתה עם מגוון של דעות והשקפות עולם, תוך כדי העבודה בקבוצות".

"הלמידה המשמעותית ביותר עבורי, הייתה לפתח את היכולת לעשות אינטגרציה בין כל צורות החשיבה השונות בזמן שעובדים על פרויקט אחד, מבלי לאבד את הצפון".

"להתחיל לראות תבניות, הקשרים וקישוריות בין מדע, רוחניות, פיתוח אישי וחיים יומיומיים"

הציטוטים מספקים הצצה לתכנית לימודים לתואר שני שמאפשרת חווית למידה משמעותית בעבור כל מי שעובר דרכה, כזו שממשיכה גם לאחר הסיום, או כפי שמסכם בהצלחה הציטוט הבא :

"התואר השני בשוודיה הוא יותר מחינוך פורמאלי – זוהי דרך חיים. זוהי קהילה של אנשים מחויבים, זו האפשרות להתאמן בלחיות את החלום שלך, כך שכאשר תסיים את התכנית תרצה לחזור על זה שוב ושוב".

2. החינוך לקיימות כגשר בין תרבויות וכמנוף לשינוי חברתי

שיתוף פעולה בית הספר "הגפן" ברמת גן ובית הספר "אלזהראא" בכפר קאסם

במהלך שש השנים האחרונות עמלו המנהלים ד"ר ארני מרקוס מביה"ס "הגפן" ברמת-גן וצפואת טהא מביה"ס "אלזהראא" בכפר קאסם על טיפוח יחסי אמון בין קהילות בתי ספר במגוון דרכים וזירות בהן בחרו. בבסיס היוזמה עומדת ההכרה בכך ששני בתי הספר זיהו בקיימות ובחינוך סביבתי הזדמנויות על מנת לייצר שיתוף פעולה להעמקת ההיכרות ובכדי לקרב בין תלמידים יהודים וערבים.

התהליך החל בשני מפגשי היכרות ראשוניים שהתקיימו בשנה הראשונה בין צוותי ניהול וצוותי מדעים, ערבית ואוריינות. בהמשך אירח ביה"ס "הגפן" מפגש שבמהלכו התקיימה פעילות לימודית בגינה האקולוגית בנושא צפרות, פעילות מוזיקלית, וארוחה משותפת. במרוצת השנים הוסיפו בתי הספר פעילויות שונות כגון: למידה חוץ-כיתתית, סיורים ומפגש משותף בחווה אקולוגית, חניכה של תלמידים במיומנויות הגינה האקולוגית- הצנעת קומפוסט, חיפוי קרקע וגידול צמחי תבלין ובושם. בנוסף למפגשים הבלתי אמצעיים בין תלמידים וצוותי ההוראה, הוסיפו שני בתי הספר גם פעילות מתוקשבת באתר משותף שנבנה תחת עיסוק בנושא של "גינות בר קיימא" וארוחות מסורתיות משותפות של צוותי המורים משני בתי הספר.

מנהל בית הספר "הגפן" ד"ר ארני מרקוס מדווח על שביעות רצון גבוהה של כול המשתתפים ועל התועלת שהוא רואה עבור תלמידיו כתוצאה מיצירת והובלת התוכנית:

"כתוצאה מהקשר המתמשך עם ביה"ס אלזהראא החלטנו להעמיק את הידע של תלמידינו בשפה ובתרבות הערבית. סטודנטים ערבים, במסגרת פרויקט "פר"ח", מלמדים את תלמידי כיתה ו' ומחנכי הכיתות את השפה הערבית במסגרת מפגשים שבועיים, זאת כהטרמה ללימודי הערבית מטעם משה"ח בכיתות ז'-ח'."

3. "הכיתה ההפוכה"

רעיון "הכיתה ההפוכה" (Flipped class) הוא עיון התופס תאוצה בשנים האחרונות, כתוצאה מהנגישות הקלה והמבחר הגדול של שיעורים וחומרי למידה באינטרנט. בכיתה ההפוכה התלמידים לומדים את חומר הלימוד באופן עצמאי באמצעות סרטונים או הרצאות מוקלטות. הזמן בכיתה עם המורה מופנה לתרגול, דיון, עבודה עצמאית ובקבוצות, התעמקות בחומר, שאלות והנחייה אישית של התלמידים. המורים משתחררים מהצורך לחזור שוב ושוב על אותם מערכי שיעור, ולמעשה מתפנים לאפשר לתלמידים למידה לצורך הבנה.

ה'היפוך' אליו מתייחסים ב"כיתה הפוכה", הוא לא רק היפוך בסדר הזמנים (התלמידים לומדים את החומר בעצמם לפני השיעור) אלא גם באחריות על הלמידה (האחריות עוברת מהמורה לתלמיד).

צורת הוראה זו החלה כבר בשנות ה-90, אך נקודת המפנה הגיעה בשנת 2004 כאשר התחילו לצוץ ברחבי הרשת סרטונים קצרים של בחור בשם סאלמן קאהן, שבסך הכול רצה לעזור לאחיינית שלו במתמטיקה. מאז הפעילות של "האקדמיה של קאהן" הלכה והתרחבה, והמאגר האמריקאי מונה היום למעלה מ-3,500 סרטונים, בעיקר במקצועות מדעיים, אך גם בכלכלה ובהיסטוריה. בימים אלו שוקדים במכון לעיצוב שנקר על הקמת גרסה ישראלית לאתר, כולל תרגום הסרטונים והסבת מערכת התרגול. דוגמאות נוספות מגיעות מאוניברסיטאות מובילות בעולם כמו MIT וסטנפורד שהתחילו להציע מגוון קורסים בגרסה ווירטואלית הפתוחים לכל המעוניין ללא תשלום כולל תרגול ועבודה בקבוצות.

מלבד סרטונים והרצאות עומדים לרשות המורים בכיתות ההפוכות כלים דיגיטאליים המאפשרים למורה לעקוב ולנטר את התקדמות התלמידים ולזהות היכן כל אחד ואחת מתקשים כדי שיוכלו לעזור בהתאם.

למידע נוסף:

[Flipped Learning Network](#)

[Khan Academy](#)

[Udacity](#)

[Coursera](#)

4. ללמד על צדק וקיימות בכיתה ג'

מתוך כתב עת לחינוך הסביבתי הקנדי (CJEE).⁴

האם אפשר ללמד על מושגי צדק סביבתי וחברתי בכיתות היסוד הנמוכות? הניסיון מראה שבהחלט אפשר, בהתאמה לשפה ולצרכי הגיל. ג'ולי גונסטון מספרת על תוכנית לימודים לכיתות ג' בקנדה, שיש בה יחידה של "מה צריכה עיר?", והיא ראתה בה הזדמנות ללמד על פיתוח בר קיימא. כך מספרת ג'ולי:

"אצל ילדים בגילאי 8-9, דבר מה 'הוגן' הינו חזות הכול, ולכן בתוך העקרונות המארגנים של "פיתוח בר קיימא" בחרתי במושגים שהילדים יוכלו לתפוש, לדוגמה; האם הפיתוח המוצע הוגן לכל האנשים המעורבים, בהווה ובעתיד (צדק חברתי), האם הוא הוגן כלפי הטבע והסביבה, והאם זה מחיר שמתאים לכולם (כלכלה). הילדים הבינו את זה מיד!".

לפני שעברנו לשאלות הקשורות לעיצוב היישוב שלהם, בקשנו ליישם את עקרונות פיתוח בר קיימא דרך השאלה מה חצר בית ספר צריך? (ציוד גן למשחקים בנוסף למגרשי ספורט, הם החליטו). הם הציגו... שאלות מדהימות והמשיכו להשתמש במושג ההוגנות לאורך היחידה.

לאחר מכן, אנדרו בן ה-8 תאר מה למד בצורה הזו: 'דברנו על כסף- האם זה הוגן לכל האנשים, האם זה הוגן כלפי כדור הארץ. דיברנו גם על מה זה "מקיים", כדי לא לקחת מאנשים, שדברים יחזיקו מעמד הרבה זמן ושלא לכוות כל כך הרבה עצים. ואז דיברנו האם המחיר הוגן'. כשנשאל דויד בן ה-9 מה הוא למד ענה, 'אם אתה מכניס משהו בפנים זה צריך להיות הוגן לסביבה, הוגן לכל האנשים והוגן למחיר. דיברנו על פיתוח בר קיימא: אם אתה מכניס משהו, אז שהוא לא ישפיע (לרעה) על העתיד'.

שאלתי את דויד איך הוא זוכר את המושג פיתוח בר קיימא. 'אני אוהב את זה' אמר, 'ואני אוהב ללמוד על זה. אני תמיד חושב על זה'.

⁴J. Johnston, (2009) Transformative Environmental Education: Stepping Outside the Curriculum Box in *The Canadian Journal of Environmental Education*, 14 pp. 155

5. "בוקר אקולוגי": חידושים בסדירות לימוד המכוונות קיימות

בי"ס אקולוגי ניסויי "אפק", ראש העין

"אפק", הינו בית ספר אקולוגי ניסויי בראש העין, אחד מבתי ספר בישראל שהרימו על נס את החינוך הסביבתי ונושא הקיימות. כבר כמה שנים שבית הספר מפתח עשייה ענפה הממחישה כיצד מעורבות סביבתית וחברתית יכולה להפוך לשגרת חיים בבית הספר. כך למשל, ב"אפק" התלמידים מוזמנים לקחת חלק פעיל ב"חברת הילדים", המונה כ-17 קבוצות עניין בתחומים שונים לדוגמא- נוער שוחר בעלי חיים, נאמני מחזור, חקלאים צעירים, מועצה ירוקה, נאמני קהילה, ועוד. הילדים נבחרים לקבוצות אלה באופן דמוקרטי ומתוך רצון ועניין אישי, פעילותם בקבוצות מרחיבה את הידע של התלמידים ומתקיימת בהן עשייה משמעותית לטובת מגוון של קהילות.

במבנה לימודי חדשני אחר, מתקיים מידי שבוע מפגש הנקרא "בוקר אקולוגי" המאפשר להרחיב את הלמידה החוץ-כיתתית והחוץ-בית ספרית. "בוקר אקולוגי" הוא שיעור קבוע במערכת השעות, שנלמד במסגרת רב גילאית, בקבוצות קטנות ומונחה ע"י כלל הצוות החינוכי של בית הספר. לדברי מנהלת בית הספר דפנה רודיק, הלמידה הרב גילאית תורמת לאינטראקציה בין התלמידים ומעשירה את השיח ביניהם.

השנה בית הספר מתקדם צעד נוסף לכיוון למידה חקרנית משמעותית המכוונת קיימות. בקבוצות ה"בוקר אקולוגי" התמקדו התלמידים בשלב ראשון בניסוח שאלות וביצירת מאגר גדול של שאלות שעלו מתוך עניין אישי, סקרנות, ידע קודם וחוויות אישיות. רבות משאלות אלה התייחסו לנושאים מרכזיים בתחום הקיימות כגון: מגוון ביולוגי, שטחים פתוחים, פסולת וצרכנות נבונה. בשלב הבא התמקדו התלמידים בזיהוי וניסוח שאלות משמעותיות, שאלות חקרניות. התלמידים יבררו את מהות השאלה: מה יש בה? מה יידרש כדי לענות עליה?

במקביל, גם צוות המורים עבר תהליך דומה בתכנון הוראה ולמידה המותאמים למשימה. בהמשך אמורים המורים והתלמידים לבחור מתוך שלוש שאלות את השאלה המעניינת אותם ביותר. בכל שכבות הגיל נוסחו שלוש שאלות זהות המותאמות לגיל ההתפתחותי של הלומדים. החלטה זו התקבלה במליאת צוות המורים בכדי לאפשר גם למורים לעבוד בחברותא בנושא. לאחר תהליך הבחירה ייבנו קבוצות עניין, יצוותו המורים ויתחיל תהליך הלמידה החקרנית. הקבוצות יצטרכו לבנות את תהליך העבודה שלהם ולקבוע באילו אסטרטגיות ומיומנויות למידה ישתמשו. מי הם המומחים שעומדים להיפגש? האם יצאו לסיורים? לבדוק את השטח/הנושא? באיזו דרך יציגו את התוצר הסופי שלהם?

לפי דפנה תהליכי הלמידה שהתקיימו בחברותא כבר פרצו את השגרה הרגילה. לדוגמא ילדי אחת הקבוצות קבעו מפגש עם מומחה במשרדו בבוקר והגיעו ישירות לפגישה, ולא לבית הספר.

הדגש במפגשים אלו הוא על חשיבה אינטר-דיסציפלינארית, ביקורתית הדורשת הסתכלות רחבה ומעמיקה ומציאת חלופות רבות ככל האפשר. בסופו של התהליך התלמידים יציגו את התוצרים שלהם וייתנו המלצות ליישום לגופים האחראים.

6. "מי אני? לאן אני צריך ללכת?" - חינוך לפיתוח ולחיפוש עצמי

בית הספר UniC, אוטרקט, הולנד

עובד מתוך ראיון עם יילמר אוורס, מורה להיסטוריה בבית הספר

ברחבי העולם ובישראל קיימות דוגמאות רבות המכילות בתוכן היבטים הקרובים לנרטיב המתואר כאן, כאשר לעתים קרובות אלה בתי ספר המתנהלים מחוץ למערכת החינוכית הרשמית. בית הספר ההולנדי השש-שנתי UniC מעניין במיוחד בשל העובדה שהוא בית ספר ציבורי לכל דבר הכפוף לחלוטין למשרד החינוך בהולנד. עדיין, בית ספר זה מצליח ליישם במסגרת חטיבת הביניים והחטיבה העליונה, גישות למידה חלופיות שבבסיסן שלושה ערכי מפתח שהוצבו בלב העשייה שלהם: פיתוח אישי ואינדיבידואליות, מערכת יחסים מכבדת עם הסביבה, ואוטונומיה עצמית. מטרת בית הספר אם כן להציע חינוך חדשני המותאם לתקופה בה אנו חיים אשר משלב בין ידע, למידה משותפת, ופיתוח עצמי דרך הטיפול של כישורים ויכולות חברתיות. התפיסה החינוכית של בית הספר מכירה בייחודיות של כל תלמיד ותלמידה המגיעים עם יכולות משלהם. לא זו בלבד ששנות השהייה בבית ספר צריכות על פי תפיסה זו לסייע לפתח יכולות אלו, אלא שהן מאפשרות לחדד את הרצון וההבנה כיצד ניתן להשתמש בהן בעשייה בעולם.

כאמור, בית הספר מלווה את התלמידים בפיתוח האישי ובחיפוש עצמי, כאשר בכל שנה הדגש מעט שונה. שנות הלימוד מתחלקות לשלושה שלבים. בשנתיים הראשונות (כיתות ז'-ח') השיח הינו סביב השאלה "מי אני?", בשנתיים הבאות (כיתות ט'-י') מתעמקים בשאלות "מה אני רוצה?" ו"לאן אני צריך ללכת (על מנת להשיג את זה)?" ובשנתיים האחרונות ממשיכים להתעמק באותן השאלות אך בהרחבה. תהליכי חקר העצמי כמו גם מקצועות הלימוד האחרים (מתמטיקה, היסטוריה, מדעים וכדומה) נלמדים במספר דרכים, הכוללים בין היתר שעות בכיתה, חניכה וליווי אישי, פרויקטים אישיים וקבוצות למידה. המורים עובדים בצוותים מעורבים, כאשר בתחילת יום הלימודים ובסופו מוקדש זמן לשיחות צוות. לכל מקצוע מוקדשת שעת לימוד בכיתה עם מורה, כאשר את שאר השעות מעבירים התלמידים בחללי לימוד הפזורים ברחבי בית הספר, בלמידה עצמאית ומשותפת עם תלמידים משכבות שונות יחד עם צוות מורים המשגיח ומלווה. בתוך הכיתה נבחרות שיטות ודרכי ההוראה והלמידה על פי שיקול דעתו של המורה. שיטת "הכיתה ההפוכה" (ראה מסגרת) נפוצה במיוחד, על כל כליה הטכנולוגיים התומכים. על התלמידים לבחור להתמקד באחד מבין ארבעה מסלולים: מדעים ורפואה, גיאוגרפיה, מדעי הרוח וכלכלה. הם נדרשים להציב לעצמם מטרות אישיות להשגה, ולעקוב אחר ההתקדמות לאורך השנה.

לפרטים נוספים:

<http://www.unic-utrecht.nl>

7. פדגוגיה מבוססת מקום: להבין את קשרי הגומלין בשכונה⁵

המורות אמי לה-צ'אנס ודידרה מוריס רצו לעסוק עם כיתות ב' ו-ג' בשאלה "כיצד אנו דואגים לעולם (care for the world) וכיצד העולם דואג לנו?" ההיגיון שהנחה אותן היה לראות בשכונה הקרובה קרש קפיצה לחקר רחב יותר על העולם. כחלק מהמהלך השתיים הרחיבו את כתלי הלמידה להכיל את תושבי השכונה כמורים ביחידת לימוד בת שמונה שבועות של "מה המשמעות להיות אזרח בשכונה שלנו?".
להלן מרכיבי יסוד של יחידת הלימוד על השכונה:

מיפוי: התלמידים ותלמידות יוצרים מפה של העיר בגודל המסדרון בה משרטטים את בית הספר, הכבישים והרחובות, הנהר, האגם, הבתים ועוד נקודות ציון מעניינות. כך נלמדים כישורי קריאת מפה ומשתנה התפישה לגבי המקום בו הם נמצאים, כי הם רואים אותו מזוויות אחרות.

אוריינות קריאה וכתבייה: כל שבוע קוראים טקסטים עם תמות הקשורות לשכונה, כמו גם מתוך ספרים על ילדים מכל העולם. אחרי סיור, התלמידים מתבקשים לכתוב נרטיב אישי על הקהילה, המשאבים והאתרים שהכירו בביקור.

צילום: בסדנא עם צלם מקומי, התלמידים ותלמידות נחשפים לעוצמת הסיפורים שצילומים יכולים לספר. דרך צפייה בצילומי עיתון מקומי, פרסומות במגזינים, כמו גם בצילומי של ילדים מהודו ומהאיטי שלקחו חלק בפרויקט של "ילדים עם מצלמות". התלמידים הופכים להיות מודעים יותר לכל תמונה שגם הם מצלמים, ככלי להשמיע את קולם ולשתף בו את נקודת המבט האישית.

סיור: מצוידים בכלי כתיבה ומצלמות לתיעוד, התלמידים מתרגלים את מיומנויות הראיון והחקר בקבוצות קטנות בימי ו' בצהריים בחודשי דצמבר וינואר. לכל סיור 2-3 נקודות בעלי עניין. התלמידים אוספים מידע במפגש עם אנשי קהילה ודרך גילוי דברים חדשים, אלו המוכרים להם יותר ואלו המוכרים פחות.

נתינה לזולת: היחידה מסתיימת בהוצאת ספר כיתה מאויר של צילומים המלווים את הנרטיב של מדריך לשכונה "An Old North Neighborhood Guide", שמוגש לתושבים חדשים בתוכנית לקליטת פליטים בשכונה. לאחר שמפו והעריכו מאפיינים חיוביים והזדמנויות לשיפור השכונה, התלמידים ותלמידות יכולים כעת להביא ידע וכישורים אלה לידי יישום מעשי. הם לוקחים חלק באחד הפרויקטים בשכונה על פי בחירתם, לדוגמה: ציור קיר בשכונה, סיוע בפרויקט מזון לנזקקים פרויקט ירוק השכונה ועוד.

על ידי הצבת שאלות כגון "איפה השכונה שלנו? כיצד השכונה פועלת? מה ההיסטוריה של השכונה? איזה תפקידים יש לאנשים בקהילה שלנו? התלמידים ותלמידות מתחילים לזהות את קשרי הגומלין הטבועים במקום. הם רכשו ותרגלו כישורים חדשים וחוו את המוכר באור חדש. לא זו בלבד שדרך החקר וההערכה של מה שמחוץ למפתן הדלת של בית הספר התלמידים מעצימה את הבנתם שהשכנים הם מקורות ידע, אלא שהם גם מקבלים בברכה את תפקידם כאזרח אכפתי ומטפח (steward) של השכונה והקהילה הרחבה.

⁵ תורגם מתוך אתר המוקדש לפדגוגיה מבוססת מקום. ניתן למצוא כאן שלל סיפורי מקרה ופרקטיקות נוספות:

http://www.promiseofplace.org/Stories_from_the_Field/Display?id=94