המרכז לטכנולוגיה חינוכית

המרכז לטכנולוגיה חינוכית (מטח) פועל ללא כוונת רווח (מלכ"ר) והוא הארגון הלא ממשלתי (NGO) המוביל בתחום החינוך בישראל. מטח הוקם בשנת 1971 במטרה לקדם את מערכת החינוך בישראל. החזון של מטח הוא להיות מרכז בעל שליחות חברתית, ולהוביל בפיתוח ובהטמעה של אמצעים וסביבות למידה, הוראה והערכה משולבי טכנולוגיות מתקדמות, המכוונים לשיפור הישגים חינוכיים, תוך ייעוץ וליווי מערכות חינוך בתהליכי התחדשות.

במטח עובדים כ-250 איש ואישה, מומחים בתחומים שונים, ובהם: חינוך, פיתוח מקצועי, תקשוב פדגוגי והערכה, וכן בדיסציפלינות, כגון: שפות, מתמטיקה, מדעים, תנ"ך, היסטוריה, גיאוגרפיה ועוד. יכולות הליבה של מטח הן:

- **שילוב טכנולוגיה בפדגוגיה** - פיתוח והטמעה של כלים ושל שירותים מתוקשבים לניהול, להוראה, ללמידה ולפיתוח מקצועי
- **פיתוח תכנים לימודיים** - פיתוח והוצאה לאור של ספרי לימוד ושל תכנים דיגיטליים בתחומי דעת שונים
- **מדידה והערכה** - פיתוח תפיסות ומודלים להערכה בתחום החינוך, בניית כלים למדידה ולהערכה והטמעתם במערכות חינוך, איסוף נתונים, עיבודם והפיכתם לבסיס לתכנון ולקבלת החלטות של מנהלים, של מורים ושל בעלי תפקידים במטה
- **ייעוץ, ליווי ופיתוח מקצועי** - סיוע למערכות חינוך בתהליכי התחדשות; פיתוח מסגרות של הכשרה, השתלמויות והדרכה למנהלים, למורים ולתלמידים

לקראת פרדיגמה חינוכית חדשה
במערכת החינוך הישראלית
בעידן הפוסט-מודרני

ד"ר מרגלית יוסיפון
פרופ' מרים שמידע

כסלו תשס"ו
ינואר 2006

מטח
המרכז לטכנולוגיה חינוכית

עריכה לשונית: חוה בוהק

עיצוב גרפי: אסתי עזריה

הבאה לדפוס: גדי נחמיאס

תודתנו נתונה לפרופ' יצחק קשתי, לפרופ' משה זילברשטיין ולדר' רלי בריקנר
על הערותיהם המועילות.

© כל הזכויות שמורות למחברות

אין לשכפל, להעתיק לצלם, להקליט, לתרגם וכן אין לאחסן במאגר מידע, לשדר או להקליט בכל דרך או בכל אמצעי אלקטרוני, אופטי, מכאני או אחר, את החומר ו/או כל חלק שהוא מהחומר הזה. כמו כן, אין לעשות שימוש מסחרי כלשהו בחומר הזה, אלא אך ורק לאחר רשות מפורשת ובכתב מבעלי הזכויות.

תוכן העניינים

מבוא..... 7

למהותו של העידן הפוסט-מודרני..... 8

עמדות כלפי העידן הפוסט-מודרני..... 10

פרדיגמה חינוכית בעידן הפוסט-מודרני..... 11

מטרות החינוך בעידן הפוסט-מודרני..... 12

מערכת החינוך בעידן הפוסט-מודרני - סיכויים וסיכונים..... 13

הקשר בין התיאוריה לפרקטיקה..... 15

לקראת מערכת חשיבה פדגוגית חדשה בעידן הפוסט-מודרני..... 15

הפדגוגיה הפרוגרסיבית..... 16

הפדגוגיה הביקורתית..... 17

הפרקטיקה הפדגוגית במערכת החינוך בעידן הפוסט-מודרני..... 19

דמות הבוגר/ת העתידי/ת..... 20

הזהות של התלמיד/ה כסובייקט..... 22

אוטונומיה בחינוך..... 23

תכניות לימודים..... 23

אינדיווידואליות וקהילתיות..... 25

גישות ושיטות להוראה-למידה-הערכה..... 27

הכשרת המורה..... 29

סיכום..... 31

ביבליוגרפיה..... 33

מבוא

מאמר זה מתבסס על ההנחה הבאה: **הפרדיגמה החינוכית המנחה את מערכת החינוך בימינו, היא אנכרוניסטית ואינה רלוונטית לעידן הפוסט-מודרני שאנו חיים בו.** הנחה זאת מקובלת על חוקרים, כגון: אבירם (1999, א', ב') וכהנא (Kahane,1997), אך ספק אם היא חדרה אל תודעתם של המעצבים את המערכת בפועל והקובעים את מטרותיה, וספק אם היא חוללה את השינויים הנגזרים ממנה בפרקטיקה הפדגוגית כפי שהיא מתבצעת, הלכה למעשה, בבתי-הספר. ההנחה נוגעת לפרמטרים הפדגוגיים הפרקטיים והבסיסיים יותר של בית-הספר: תכניות הלימודים של מערכת החינוך, שיטות ההוראה, שיטות ההערכה של הישגי תלמידים, מבנה בית-הספר וארגון קבוצות התלמידים בו, התייחסות לקהלי היעד שלו, ועוד. אולם שאלות חשובות יותר מן הדיון בפרמטרים אלה הן: מהי המהות של החינוך? מה הן מטרותיו? מהי הדמות הרצויה של בוגר/ת המערכת החינוכית בעידן הפוסט-מודרני?

התחושה הרווחת המשותפת לכל מי שיש לו נגיעה למערכת החינוך הישראלית, צרכני המערכת והעובדים בה היא של חוסר נחת, ואף של אכזבה, מתוצרי המערכת. תחושות אלה מתייחסות הן להישגים הלימודיים של התלמידים, הן להפנמתם את הערכים והן לדפוסי התנהגותם. הביקורת היא על כישלונם של תלמידים רבים ברכישת מיומנויות האוריינות הבסיסיות. הכישלון מתבטא בהישגים הנמוכים שלהם במתמטיקה ובמדעים במבחנים ארציים וכן במבחנים בין-לאומיים. האכזבה היא גם מאחוזי ההצלחה הנמוכים בבחינות הבגרות, זאת, למרות השמועות על הורדת רמת הדרישות שלהן. במישור ההתנהגותי הביקורת היא על ריבוי התופעות של אלימות פיזית בין תלמידים לעמיתיהם, ואף בין תלמידים למוריהם, וכן על התופעות של שכרות ושל סמים. מאידך, התרבו תופעות של תלמידים מבודדים ומנוכרים ושל תלמידים נושרים, בעיקר מקרב קבוצות תלמידים שהם עולים חדשים ו/או משכבות סוציו-אקונומיות חלשות.

יש הקושרים את כישלונות מערכת החינוך לדמותה של חברת המבוגרים ולנורמות ההתנהגותיות השולטות בה. בין שיש צדק בביקורת של אלה התולים את עיקר האשמה במערכת החינוך, ובין שמקור התופעות הוא בגורמים שמחוץ למערכת החינוך, בכל מקרה - אין מערכת החינוך פטורה מן הבדיקה היסודית של הנחות היסוד שלה ושל הדרכים שהיא נוקטת להשגת מטרותיה.

שלוש מטרות למאמר זה:

א. לתאר את התכונות המאפיינות את העידן הפוסט-מודרני.

ב. לבחון את מידת התאמתה של הפרדיגמה החינוכית, אשר המערכת החינוכית מתנהלת על-פיה, לתכונות אלה.

ג. המאמר ינסה להציע פרדיגמה חינוכית חדשה לעיצוב הפרמטרים הבסיסיים של מערכת החינוך ושל עבודת בית-הספר.

המאמר מחולק לשלושה חלקים עיקריים: החלק הראשון דן במהותו של העידן הפוסט-מודרני ובהשלכותיו על החינוך; החלק השני דן בקשר שבין ההלכה למעשה; והחלק השלישי דן בפרקטיקה הפדגוגית ובשינויים העשויים להתממש בעת גיבוש פרדיגמה חינוכית חדשה, כגון: תפקיד המורה והכשרתו/ה, עיצוב הזהות האישית, החברתית והמקצועית של מורים ושל תלמידים, תכניות לימודים ושיטות הוראה והערכה.

מערכת החינוך בישראל, בדומה למערכות חינוך בעולם, מתמודדת עם הבעיות הנובעות מן הצורך להתאים את עצמה לעידן הפוסט-מודרני. עם זאת, יש בה, כמו במקומות רבים אחרים בעולם המערבי, נטייה לחזור אל דגמים מוכרים וידועים, הנשענים לרוב על אפיוני החינוך המסורתי-שמרני. המאמר מצביע על **הפדגוגיה הפרוגרסיבית** ועל **הפדגוגיה הביקורתית**, כמי שעשויות לשמש בסיסים רעיוניים מתאימים לגיבושה של פרדיגמה חינוכית חדשה. שתי ה'פדגוגיות' עשויות לשמש מנגנונים מאזנים בין ישן לחדש, לשלב יתרונות של המודרנה ולהתאימם למילוי צורכי העידן הפוסט-מודרני. הפדגוגיה הפרוגרסיבית עשויה לתת מענה לחינוך ולגיבוש של הבוגר/ת העתידי/ת, אשר יתאים לעידן החדש, ובפדגוגיה הביקורתית יש פוטנציאל להגשים רעיונות חברתיים של שוויון הזדמנויות. לשתי הגישות יש זיקה לפרקטיקה הפדגוגית, ולכן הן עשויות לשמש פוטנציאל של שינוי וליצור מערכת חשיבה חינוכית שונה מזאת המקובלת כיום.

למהותו של העידן הפוסט-מודרני

הספרות מרבה לדון במהותו של העידן הפוסט-מודרני במדינות המפותחות מבלי להציע הגדרה חד-משמעית ומוסכמת למהות זאת. לדעת שרמר (2002), סימני העידן החדש הם דרכי חשיבה ודפוסי התנהגות חדשים. בייקר (Baker, 1993) וסנגרן (Sangren, 1998) רואים בעידן החדש התפתחות היסטורית שקשה להגדירה במונחים אקדמיים, פוליטיים ומוסדיים.

החוקרים חלוקים גם בשאלת **הזיקה בין העידן המודרני לבין העידן הפוסט-מודרני**. יש חוקרים (יונה, 1993; צוקרמן, 1996) הסוברים שההפרדה הדיכוטומית בין העידנים היא המצאה מחשבתית שאינה משקפת את מצב העניינים בפועל, ושהדיבורים על פיצול ועל ניגודיות ביניהם הם דימויים שמקורם בתודעת האדם, בלבד. לדעתם, העידן הפוסט-מודרני הוא **המשך** של העידן המודרני - שלב נוסף בהתפתחות המגמות של הנאורות ושל הקדמה. גם לדעת סמרט (Smart, 1990), העידן הפוסט-מודרני הוא המשכה הטכנולוגי של החברה התעשייתית, שמקורו בתהליכים סוציולוגיים של גלובליזציה ושל תקשורת המונים ובתופעות של הגירה ושל ניעות (מוביליות) חברתית.

אולם רוב החוקרים אינם רואים בעידן הפוסט-מודרני המשך כרונולוגי של העידן המודרני, כלומר: Post-Modernism במובן של העידן ש**אחרי** העידן המודרני - כי אם עידן **המנוגד** בהנחות היסוד הפילוסופיות והתיאורטיות לעידן שקדם לו, במובן של Anti-Modernism, אם כי המושג הרווח בשיח התיאורטי-אינטלקטואלי הוא **פוסט-מודרניות**.

על-פי למרט (Lemert, 1997), העידן הפוסט-מודרני הוא קריאת תיגר על כללי החשיבה הלוגית שאפיינה את העידן המודרני, ועל פולחנים ועל מסורות נורמטיביים המפקחים על בני תרבויות שונות. גם ג'ירו (Giroux, 1993) מדגיש את ההבדלים בין העידן המודרני לבין העידן הפוסט-מודרני. לדעתו, העידן החדש משנה את מפת ההבנה התרבותית של המודרנה, קורא תיגר על תפיסות ליברליות והומניסטיות של הסובייקט הרציונלי, ודוחה אופני ייצור בעלי משמעות טרנסצנדנטלית ועל-היסטורית, שמקורם בתבונה אוניברסלית. בעידן הפוסט-מודרני מסורות תרבותיות אינן ניתנות עוד להערכה על בסיס תביעתן לאמת ולסמכות, כי אם בהתאם ליכולתן לתרום לשחרור הפוטנציאל האנושי.

בדומה לג'ירו, גם לביא (2000) ולם (2002) מתארים את העידן החדש כעידן שדוחה השקפות אוניברסליות והיררכיות - מצד אחד, וכעידן שמאמץ השקפות פלורליסטיות, המבליטות את ההבדלים בין זהויות תרבותיות של קבוצות ושל בני אדם אינדיווידואליים - מצד אחר.

תכונה נוספת המאפיינת את העידן הפוסט-מודרני, בניגוד לעידן המודרני, הוא **הרלטיביזם** (אובדן האמונה במוחלטות). בעידן זה לא ניתן עוד לדרג את התרבויות לרמות גבוהות ונמוכות, ראויות ולא-ראויות, מכיוון שכולן שוות. גבולות התרבות פרוצים וחדירים, ולכן נפתחות אפשרויות לאלתור (אימפרוביזציה), לביטויים אינדיווידואליים ואימפולסיביים וכן לצורות ביטוי דיפוזיות ללא עקביות וללא הרמוניה (Kahane, 1997). לשלטון של תרבות המערב אין עוד זכויות יתר בשל צבע, מעמד, מוצא אתני והון תרבותי וחברתי (Giroux, 1993), ויש רצון למוטט את תפיסת העולם הקנונית וההיררכית, שהייתה מבוססת על אמונה באמת אחת מוחלטת. אבדה האמונה באידיאולוגיה ובערכים המתיימרים להיות בעלי תוקף אובייקטיבי ואוניברסלי, כמו גם הביטחון בוודאות הגישה הפוזיטיביסטית. את מקומם תפסו דימויים של שבר, של אי המשכיות ושל אי ודאות.

מן הראוי להבליט עובדה חשובה: לעומת התגבשותו הממושכת מאוד של העידן המודרני (במשך מאות שנים), העידן הפוסט-מודרני הוא צעיר לימים. יש הרואים את תחילתו בזרם באמנות, שאחד מראשוני המייצגים שלו היה האמן מרסל דושן (Duchamps), אשר פסלו "המעיין" הוצג בשנת 1917 במוזיאון לאמנות בפילדלפיה (Stokstad, 1999); אחרים קושרים את תחילתו לשנות ה-30 של המאה ה-20, או לתקופה שאחרי מלחמת העולם השנייה. אך גם אם העידן החדש טרם התגבש סופית, ניתן להצביע על כמה מתכונות היסוד שלו: העידן הפוסט-מודרני מצטייר כתמונת עולם חדשה, שיש לה סדר יום אנושי חדש, והיא שונה במאפיינים המרכזיים של הקיום האנושי, האינדיווידואלי והחברתי, מאלה של הדורות הקודמים.

אם כן, מדובר בתופעה רחבה ומקיפה, החודרת לתחומי החיים המרכזיים, ואשר שורשיה הדיסציפלינריים מעוגנים במדעי הרוח והחברה, בפילוסופיה, בפסיכולוגיה ובהיסטוריה, כמו גם באמנות ובספרות, בפוליטיקה ובמדעים. בהתבסס על עבודותיהם של החוקרים באומן (Bauman, 1992), הרגרייבס (Hargreaves, 1994), טורנר (Turner, 1990), כהנא (Kahane, 1997), לביא (2000) ולם (2002), ניתן להצביע על האפיונים של העידן החדש:

- קריסת אידיאולוגיות שחתרו לשינוי בחברה ובתרבות;
- היחלשות "אמיתות גדולות" ואבדן המדרג (היררכיה) התרבותי;
- מתן לגיטימציה ל"אמיתות" רבות, מקומיות וחלקיות;
- אימוץ קודים חברתיים ותרבותיים ללא הגמוניה אידיאולוגית שניתן לנהל עליהם משא ומתן;
- ערעור על קונצנזוס חברתי, תרבותי ופוליטי;
- במקום דבקות ב"נרטיבים גדולים" - עליית חשיבותם של "נרטיבים קטנים", לוקאליים או מעין לאומיים;
- הנרטיבים הקטנים, בעלי תוכן וצורה שונים, מופיעים זה לצד זה וזוכים ללגיטימציה חברתית, בלי יכולת או רצון להכריע ביניהם;
- הסתמנות של שינויים מרחיקי לכת במעמדו של הפרט בחברה;
- הפרט מוכר כסובייקט בעל משמעות, והחברה - כמבנה המושתת על סובייקטים, היוצרים בפירושיהם האינדיווידואליים את המרקם החברתי;
- ידע, לשון וסמלים תופסים מקום מרכזי בהבנת החיים האנושיים, גם כאשר הבסיס שלהם אינו מעוגן בחוקים קבועים.

תוצאה של התייחסות אל מציאות וירטואלית כאל מציאות ממשית היא מיסוד של תהליכים וירטואליים בחיי היום-יום, ואלה מכוננים יחסים אישיים וירטואליים באמצעות טכנולוגיות התקשוב. הפרטים נמצאים במסגרת של רשתות ושל יחסי כוח המייצרים קבוצות בעלות כוח חברתי וקבוצות חסרות כוח חברתי. הסובייקט האנושי, זהותו, תודעתו, אפשרויותיו ומגבלותיו הם הקובעים את המציאות של כל אחד מהפרטים. ללשון, לידע ולחינוך יש מקום מרכזי בעידן החדש, בהיות ההשכלה והידע מכשיר חברתי לגיטימי למיצוב חברתי ולשיוך הפרט לקבוצה בעלת כוח חברתי.

העידן החדש יוצר תופעות ומסגרות חברתיות חדשות, המניבות שינויים במבנה המשפחה, במעמדים מגדריים, בתרבויות של נוער ובתהליכי חִברוּת (סוציאליזציה). במסגרות החדשות יש לגיטימציה לקודים התנהגותיים חדשים, במיוחד בקרב צעירים. קודים אלה מתבססים על ספונטניות, על אלתור (אימפרוביזציה) ועל יתר סימטריה ביחסי אנוש.

עמדות כלפי העידן הפוסט-מודרני

הספרות הדנה ב**מהות העידן הפוסט-מודרני** מצביעה על שתי עמדות קוטביות. יש המתייחסים אליו בשלילה מוחלטת ואף רואים בו סכנה מוחלטת, תוך הגנה על מהות העידן המודרני, ואילו אחרים מבטאים כלפיו עמדה חיובית ואף תולים בו תקוות לעתיד טוב יותר.

השוללים את הפוסט-מודרניזם טוענים שהוא מציין דלדול של הרוח האנושית, רדידות ובינוניות תרבותית ומשבר ערכים חמור (בלום, 1989). בין השוללים (אידיאולוביץ, 1997, גור-זאב, 1991) יש אף הנוקטים לשון חריפה יותר: העידן החדש הוא "קרנבל דקדנטי", תרבות יגעה שתביא לאנרכיה מוסרית בגלל חוסר האמון במוסדות, בתיאוריות ובמערכות מדעיות. לדעתם, הרלטיביזם, שהוא הבסיס התרבותי של העידן החדש, מגלה מרחבים מאיימים ופותח פתח לאין ספור פרשנויות. גור-זאב (שם) רואה בעידן החדש סכנה לחינוך ההומניסטי, המבוסס על אידיאלים של חירות, על שוויון ועל צדק אוניברסלי. את מקום המאבק ההומניסטי לשחרור האדם תתפוס מודרניזציה ביורוקרטית, שאמת המידה שלה היא יעילות לשם יעילות - ללא תכלית.

גם אלוני (1996 א', ב') מזהה בפוסט-מודרניזם ניכור לאכפתיות תבונית, העדר להט מוסרי וחוסר כמיהה "ארוטית" אל תרבות האדם ואל תפארתו. גור- זאב (1996) ואלוני (1996 א') טוענים שהחינוך המבוסס על פוסט-מודרניזם מוותר מראש על דיון תבוני ומוסרי ועל חינוך לדמות אדם וחברה כפי שהם צריכים להיות, לדעתם. בעידן הפוסט-מודרני התבונה החברתית נחשבת פיקציה, או מיתוס. הפיקציה או המיתוס התפתחו בהקשר היסטורי ותרבותי ספציפי. הם משרתים את האינטרסים של הקבוצה השליטה, ואינם מבטיחים התקדמות לקראת הבנה אמיתית יותר של המציאות והבניה של עולם אנושי צודק יותר. זאת בניגוד לחינוך ההומניסטי שהוא מחויב לקידום האדם ורווחתו, לטיפוח צמיחתו האישית, לפיתוח הביקורתיות שלו ולמימוש יכולתו הפוטנציאלית. מקורם של אידיאלים אלה הוא באמונה שהתבונה היא המכשיר האנושי הטוב ביותר למימוש האנושיות ולשיפור החיים. לדעת אלוני, החינוך ברוח הפוסט-מודרניזם מוותר, מראש, על עצם הניסיון לחנך, ומסתפק בסיוע לצעירים להגשים את מטרותיהם הפרטיות, לרוב - על-פי דרישות השוק.

אך, כאמור, לעומת השוללים את הפוסט-מודרניזם ואף רואים בו סכנה, רבים אחרים מבטאים כלפי הפוסט-מודרניזם עמדה חיובית ואף תולים בו תקוות לעתיד טוב יותר.

בין **המחייבים את הפוסט-מודרניזם** נמצא את גורביץ (1997), אשר תוהה: האם הטכנולוגיה, הרציונליזם והאינסטרומנטליזם שאפיינו את העידן המודרני, שימשו חומות מגן מפני הברבריות של המאה ה-20? ושמא, דווקא התכונות המאפיינות את העידן החדש - כגון: פלורליזם, פתיחות וספקנות יגנו עלינו מפני גישה סמכותית העלולה לאיים על חירות האדם ואף על חייו? האידיאלים, הרעיונות והעקרונות, כמו גם האמונות המטפיזיות והחזונות חובקי עולם, לא תרמו לשרידות האדם ולשיפור איכות חייו; אדרבא, הם המיטו עליו מתחים, מריבות, אלימות, מלחמות, מחסור וסבל. לדעתו, הלוך החשיבה של העידן הפוסט-מודרני, החופשי לבחון כל דבר, הוא חיוני לקיום האדם ולחירותו.

בדומה לגורביץ, יונה (1993) ועידן (1990) טוענים שהפוסט-מודרניזם מביא עמו דמוקרטיזציה של נכסי תרבות, הופך אותם למוצרים שווים לכל נפש ומבטל מדרגים (היררכיות) של מוקדי כוח אליטיסטיים. חוקרים אלה רואים פתח לתקווה ברעיונות פוסט-מודרניים על שחרור האדם, הודות לאופי האוונגרדי של התרבות החדשה ולאופייה הפלורליסטי וההטרוגני, השונים מן הסינתזה התרבותית וההומוגנית שאפיינה את העידן המודרני. כמו כן, הם מייחסים חשיבות למעבר מן הגישה המונוליתית המודרנית לדמוקרטיה פלורליסטית, שהיא, לדעתם, צודקת יותר. הם טוענים שהעידן הפוסט-מודרני מבסס את המשמעות הנורמטיבית של הפלורליזם התרבותי, והוא תובע מן החינוך להתייחס בכבוד ובסלחנות לפלורליזם הרב-גוני בתחום הערכי והתרבותי. זאת, בניגוד לגישה שאפיינה את המודרניזם, אשר הכילה יסודות כוחניים, אם כי סמויים, וכפתה את הפרשנות של "הזכר האירופאי הלבן" על השכבות החברתיות החלשות יותר.

קווי ההתפתחות של העידן הפוסט-מודרני מבליטים את ההבדלים בין שני העידנים:

- העידן המודרני התאפיין בתרבות רציונלית, ליניארית וטוטלית, ואילו העידן הפוסט-מודרני מתאפיין באי-רציונליות, בכאוס, בייצוגים וירטואליים ובסמלים.
- מושגים והליכים, כגון: מיסוד פלורליסטי, שונות ואי הסכמה, לא קיבלו לגיטימציה בחברה המודרנית, אך קיבלו הכרה ולגיטימציה בחברה הפוסט-מודרנית.

ההבדל בין העידנים הוא מהותי, ויש לו השפעה מרחיקת לכת גם על מערכת החינוך.

פרדיגמה חינוכית בעידן הפוסט-מודרני

הפרדיגמה החינוכית של העידן החדש נקלעה למצב של משבר מדעי, מכיוון שהתפיסה של השיטות, הבעיות ואמות המידה שלה נתגבשו מתוך מערכת של אמונות, של ערכים ושל טכניקות של העידנים הקודמים, שרובם כבר אינם רלוונטיים.

פרדיגמה - מהי?

פרדיגמה היא מסגרת מושגית של תיאוריות המתבססות על הנחות יסוד משותפות (Burrel & Morgan, 1979). ההגדרה של קוהן (Kuhn, 1970) ל**פרדיגמה** היא: מכלול של דעות, של ערכים ושל טכניקות, או לחילופין: מכלול של דגמים ושל דוגמאות, שחברי קהילה מדעית ידועה שותפים לה. בשלבים טרומיים שלפני גיבוש הפרדיגמה, או במצבים של משבר מדעי או של אי ביטחון מקצועי, שהפרדיגמה הקיימת בהם אינה מצליחה לתת מענה לבעיות הקיימות או לבעיות חדשות שהתעוררו, יש צורך לרענן ואף לחדש את הכלים התיאורטיים הקיימים, כלומר לעצב פרדיגמה חדשה. בתהליך ה"המרה" של פרדיגמה ישנה לפרדיגמה חדשה יש ניתוק מן המסורת המדעית המקובלת. הצלחתו של תהליך זה תלויה בנימוקים מדעיים משכנעים ובאקלים חברתי מתאים לקליטתו.

אם כן, העידן הפוסט-מודרני דורש **שינוי מהותי של התפיסה החינוכית** הקיימת ויצירת תבניות תיאורטיות חדשות. שיפור או הרחבה של הפרדיגמה הישנה לא יספיקו, ובמילים אחרות: "המרת" הפרדיגמה החינוכית הישנה בפרדיגמה חינוכית חדשה אינה רק תהליך של תוספת ידע (תוצאה של התפתחויות בתחומי המדע והטכנולוגיה), ואפילו לא תהליך של שיקול דעת נוסף ופירוש חדש לתופעות קיימות. "המרה" זאת היא **תהליך של גיבוש ראייה חדשה של מרכיבים**, שאינה קשורה בהכרח בניסיון ובידע שהושגו בפרדיגמה הישנה. אם כי, ייתכן שבתקופת המעבר בין הפרדיגמות תיווצר חפיפה בין הגישות הפרדיגמטיות, הישנה והחדשה, עד לכינון הפרדיגמה החדשה.

ההבדל בין המהות של העידן המודרני לבין זאת של העידן הפוסט-מודרני הוא **הבסיס** לכינון פרדיגמה חינוכית חדשה, רלוונטית לעידן החדש. כאמור, ייתכן, שהמעבר מן הפרדיגמה הישנה אל החדשה יהיה הדרגתי ואטי, ושהוא יתנהל בדרך של "התפתחות" - Evolution, ולא בדרך של "מהפכה" - Revolution. הדבר נכון בייחוד לנוכח העובדה שמערכות חינוך הן שמרניות מטבען, ופתיחותן לשינויים מוגבלת. דול (1999) אף מציע שלא לוותר כליל על הפרדיגמה הישנה ולא לדחות אותה על הסף, כי אם להסתייע בה ולהטמיע את הטוב שבה בפרדיגמה החדשה.

מטרות החינוך בעידן הפוסט-מודרני

לטענת הביקורת, מערכות החינוך בעולם פועלות על יסוד תיאוריות, שעוצבו על-פי הדפוסים האידיאיים והחברתיים של העידן המודרני. בעידן זה היה קונצנזוס חברתי ותרבותי של המטרות שהחינוך חותר להשיג, ושל הפרקטיקה הפדגוגית שעליו ליישם בשטח. במשך הדורות הייתה המטרה המקובלת של מערכות החינוך: לשרת את האידיאולוגיה, את התרבות, את הערכים ואת הנורמות וכן את האינטרסים של החברה, ולעצב את הדור הצעיר לאורם ובמתכונתם. אולם בעידן החדש דפוסים אלה מתערערים וכן גם ההגדרות של מהות החינוך ושל מטרותיו וגם מהות הפרמטרים הבסיסיים שהמערכת פועלת על-פיהם.

אם כן, במערכת החינוך בעידן הפוסט-מודרני נוצר **קונפליקט**:

- מחד גיסא - מערכת החינוך מודעת לאחריות שהחברה הטילה עליה בעיצוב הדור הצעיר ובהשפעתה על החיים בדור הבא.
- מאידך גיסא - העידן החדש אינו מציב לפניה מודל תרבותי וחברתי, שינחה אותה במילוי משימות אלה. הסיבה לכך היא, כאמור, חוסר היציבות הרוחנית והתרבותית המאפיין את העידן הזה עם קריסת ההיררכיות התרבותיות הקיימות ועם ההתמוטטות של סולמות הערכים האנושיים המוסכמים והאוניברסליים.

מן הראוי להדגיש: בעידן המודרני **מקור השינויים החינוכיים** היה במוסדות השלטון המרכזי, ובעיקר במשרדי החינוך; לעומת זאת, בעידן הפוסט-מודרני מקור השינויים הוא במהלכים גלובליים ומקומיים מורכבים. מהלכים מורכבים אלה משפיעים באמצעות הרכיבים הפוליטיים, הכלכליים והתרבותיים בחברה, אשר מוסדות השלטון המקומיים פועלים בתוכם, וכן גם בתי-הספר עצמם. הסיכויים לפיתוח פרדיגמה חינוכית חדשה, רלוונטית לעידן החדש, וכן קצב התהליך - כל אלה תלויים במידת המודעות של העוסקים בחינוך לצורך ב"המרה" של הפרדיגמה החינוכית הקיימת (אבירם, 1999, א'). על העוסקים בחינוך, להלכה ולמעשה, להכיר בצורך בפיתוח אסטרטגיה חינוכית מערכתית מקיפה, אשר תלכד את הרפורמות ואת השינויים החלקיים, שנעשו בעבר, לכלל תבנית חינוכית חדשה של חשיבה ושל דפוסי התנהגות.

עיקר המבוכה של מערכת החינוך בעידן החדש הוא בתחום של **קביעת מטרות-העל**. הסיבה למבוכה היא אבדן המעמד שהיה לאמיתות מוחלטות בעידן הקודם ולערכים, כגון: סולידריות, שוויון ואינטגרציה. יתר על כן, הממסד החינוכי איבד את סמכותו הרוחנית ואת מעמדו הבכיר לטובת גיבורי תרבות חדשים מחוץ לממסד החינוכי, המשמשים תחליפים לבית-הספר כסוכני חינוך (לם, 2002). נדחו האידיאולוגיה הקלאסית של רכישת ידע ושל שאיפה להתקדמות תרבותית, והמידע תופס את מקומן. מצב זה מקשה על מעצבי מערכות חינוך לקבוע מטרות-על, ומסיט אותם לעיסוק בבעיות מבניות, טכניות ופרקטיות, שהפתרונות שלהם קלים יותר וזמינים יותר.

אבירם (1999, א') מציע להשתית את **מטרות החינוך** על תפיסת עולם חברתית-ליברלית מבית מדרשו של מיל (1980). הוא מציע לטפח את האוטונומיה של הפרט, כדי שיוכל לממש תכנית חיים רציונלית, שתהיה ביטוי לרצונותיו האינדיווידואליים ולמאפייניו האותנטיים. את החינוך לאוטונומיה הוא מסייג על-ידי חינוך לשני ערכים נוספים: מוסריות ושייכות, אם כי הוא מודע למתח הדיאלקטי העלול להיווצר בחינוך המבוסס על שלושת הערכים האלה (שמידע, 2002).

כאמור, מערכת **החינוך הכללי** שרויה במצוקה חינוכית בשל הקושי שלה לקבוע מטרות-על, אולם במערכת **החינוך הממלכתי-דתי** המצוקה גדולה אף יותר. הסיבה לכך היא מחויבותה לערך המוחלט של חינוך לאורח חיים דתי. יתר על כן: הציוויים החלים על פעולותיו ועל התנהגותו של האדם הדתי, והמחויבות שלו לשמירת ההלכה ולקבלת הסמכות הרבנית קובעים את מטרות החינוך הדתי ואת דרכי פעולותיו. אך בתנאים החברתיים והתרבותיים של העידן הפוסט-מודרני הסמכות הדתית, ובעיקר הסמכות של הרבנים בקהילותיהם, עלולות להתערער. במילים אחרות: סמכותם של המוסדות הדתיים, המבוססת על שליטה בידע במקורות ההלכתיים, עשויה להיחלש כתוצאה של אימוץ עקרון הרלטיביזם כמכונן המציאות ושל אימוץ הגישה הרדוקטיבית אל הידע. מצוקה זאת של החינוך הדתי, בעיקר לגבי עיצוב דמות הבוגר/ת, ניכרת בדבריהם של הוגי דעות ושל מחנכים דתיים (דגן, 1993; שרמר, 1990). העידן הפוסט-מודרני מושתת על יחס ביקורתי של בני-אדם לאיסורים ולציוויים, גם אם הם מעוגנים בנורמות חברתיות ודתיות. לכן יש ציפייה כי הפרטים ישתיתו את החלטותיהם, בעיקר, על בינתם. אם כך, יש סתירה פנימית (אימננטית) בין מערכות החינוך הדתיות לבין המסרים המתווכים בעידן הפוסט-מודרני: במערכות החינוך הדתיות האדם מעוצב, פועל ומתנהג על-פי צו ההשגחה האלוהי; ואילו המסרים המתווכים בעידן הפוסט-מודרני הם שהאדם יודע שגורלו תלוי בו, בהתנהגותו, בהחלטות שיקבל ובדאגה האישית לעצמו, ולעתים על חשבון הכלל. סתירה זאת נפתרת בחינוך הדתי בדרכים שונות - החל מהסתגרות והתבדלות של הציבור החרדי והחרדי-לאומי במערכות חינוך נפרדות, ועד לחיפוש דרכים להסתגל לשינויים בקרב אנשי החינוך הממלכתי דתי.

מערכת החינוך בעידן הפוסט-מודרני - סיכויים וסיכונים

בהנחה שהפוסט-מודרניות אינה תופעה זמנית שתחלוף במהירות, על מערכת החינוך להיפתח לרעיונות היסוד שלה ולהתמודד עם האתגרים שהיא מציבה. מכיוון שבהסתגלות ובהתאמה לפרדיגמה החדשה יש גם סיכויים וגם סיכונים, עליה להתמודד אתן בהתאם: מחד גיסא, יש להסתייע ברעיונות היסוד של הפוסט-מודרניות העשויים להיות לברכה למערכת החינוך, ומאידך גיסא, יש לתעל לאפיקים חיוביים את המגמות האחרות, הנראות מסוכנות.

מן הראוי להדגיש: הניסיונות ליישם השקפת עולם ורעיונות יסוד של העידן הפוסט-מודרני במערכת החינוך עלולים ליצור סתירות גם בקביעת מטרות-העל שלה וגם בשיטות הפדגוגיות להשגתן (אידיאולוביץ, 1997). נקודת המוצא של מערכת החינוך בעידן הפוסט-מודרני היא להתנגד לשימור המצב התרבותי-חברתי הקיים ולחתור לשינויו.

מגמה זאת תושג באמצעים אלה:

- דמוקרטיזציה של גישות חברתיות ותרבותיות בחינוך, תוך העדפת גישה תרבותית פלורליסטית על-פני גישה חינוכית מונוליתית;
- בחינה מתמדת של ידע ואימוץ כלים ביקורתיים-קונסטרוקטיביים, שמקורם בראייה רב-משמעית, תוך בקורת מתמדת במקום ביקורת שיפוטית חד-משמעית;
- אימוץ התפיסה שבית-הספר אינו מכשיר בלעדי של הפצת ידע ושל דפוסי חשיבה, ושיש לקבל בברכה סוכני תרבות וידע נוספים;
- הכרה בזכויות התלמידים לחוות תחושות של שחרור ושל חופש ובזכויות לפתח את כוחות היצירתיות והביקורתיות שלהם;
- פיתוח דיאלוג בין תלמידים למורים, כדי להגיע לשיתוף ולשילוב רעיוני ביניהם.

לדעתו של דול (1999), כוח יצירה גדול טמון בפוסט-מודרניות, בתנאי שמעצבי מערכת החינוך והעושים את המלאכה בפועל ישכילו לנצלו כראוי. ג'ירו (Giroux, 1993) מצביע על כיוון נוסף לסיכויים למערכת החינוך בעידן החדש. כיוון זה מבוסס על שילוב בין מיטב התפיסות התיאורטיות של העידן המודרני לבין אלה של העידן הפוסט-מודרני. לדעתו, השילוב פורה ואפשרי, משום ששני העידנים מציגים נרטיבים חשובים לפיתוח פוליטיקה תרבותית ופרקטיקה פדגוגית, המסוגלות להרחיב את גבול התיאוריה של החינוך. בהסתמך על התיאוריה הפדגוגית הביקורתית-רדיקלית, הוא מציע להטמיע מרכיבים מן העידן המודרני ולהכשיר תלמידים להסתייע בתבונה ביקורתית, כדי להתמודד עם בעיות וכדי לחוות שינויים בעולם. הוא מציע לצאת למאבק יסודי למען חברה דמוקרטית, כדי לערער את המבנה הקיים של תרבות ושל כוח, ולמאבק בסגירות פוליטית ובהפרדה בין מרכז לשוליים; לדעתו, על מערכת החינוך לאמץ דמוקרטיה בעלת אופי מורכב, הטרוגני, פתוח וא-דטרמיניסטי.

גם אלוני (1998) ממליץ לשלב בין מרכיבים של העידן המודרני ושל הפוסט-מודרני, ולאמץ "נרטיבים גדולים" המשקפים את "השיח האנושי המתמשך" ודוחים דעות קדומות ופרשנויות, הנרקמות באופקים אישיותיים ותרבותיים ספציפיים. במקום להתמקד בספציפי, הוא מציע לדבוק בגישה של קיום צרכים ומאוויים אנושיים משותפים, המעוגנים בשותפות של אנשים ושל חברות במורשות תרבותיות. כמו כן, הוא מציע לאמץ עיסוקים מקצועיים, בעלי קריטריונים פנימיים למשובח ולנקלה, אשר יאפשרו השוואה ביקורתית ופרשנית לפי קריטריונים מוסכמים משותפים.

מערכת החינוך, כמייצגת צרכים חברתיים מחד גיסא, וכמשפיעה עליהם מאידך גיסא, נענית אם כי במידה מועטה ובקצב אטי - להלכי הרוח הפוסט-מודרניים. ניתן לזהות תהליכים בכיוון של עיצוב פרדיגמה חינוכית חדשה, המבוססת על גישות ועל פרקטיקות חינוכיות חדשות בעלות פוטנציאל עשיר, אשר יסייעו למערכת החינוך להתאים את עצמה למהותו של העידן הפוסט-מודרני.

הקשר בין התיאוריה לפרקטיקה

חינוך, בדומה לפרופסיות אחרות, מבוסס על **תיאוריה** ועל **פרקטיקה. התיאוריה החינוכית** מספקת למקצוע את הנתונים (הפילוסופיים, הפסיכולוגיים, הכלכליים, הפוליטיים והתרבותיים) הדרושים לניתוח המציאות שמערכת החינוך פועלת במסגרתה, היא מצביעה על נקודות חוזק וחולשה ומציעה הסברים להבנתם. הפרקטיקה החינוכית נגזרת מן התיאוריה החינוכית ומכוונת ליישם את הממצאים של התיאוריה ולשלב אותם במסגרת של פרקטיקה פדגוגית.

העידן הפוסט-מודרני מציג שאלות תיאורטיות חדשות, שונות מאלה של העידן המודרני, אשר הפרקטיקה החינוכית חייבת לענות עליהן וליישם את התשובות להן, ולו באופן חלקי, במסגרת של חשיבה פדגוגית חדשה (המתבטאת בפרמטרים הבסיסיים של עבודת בית-הספר). התיאוריה יכולה להתפתח גם מתוך הפרקטיקה החינוכית (Grounded Theory). תהליך זה מבטא את היפוך הכיוונים בעידן החדש, בשונה מן הידוע ומן המקובל בעבר. המורים צוברים ידע על הפעולות בכיתות ובבתי-הספר, הם ואחרים חוקרים את הפרקטיקה, וכך התיאוריה הנסמכת על ממצאים אלה יכולה לצמוח מתוכה.

שונפלד (Schoenfeld, 1999) טוען כי הקשרים בין התיאוריה לבין הפרקטיקה עדיין אינם ברורים דיים - לא רק בצדדים הקוגניטיביים של התלמידים אלא גם בצדדים האישיים, הרגשיים והחברתיים שלהם. הצדדים האישיים האלה הם הגורמים להנעה ללימודים, לגיבוש הדימוי העצמי ולעיצוב הזהות. לדעת שונפלד, טרם התחוורו גם ההשפעות של מערכות חברתיות על הבנת הנעשה בכיתות, בקהילה ובבתי-הספר, וכן ההשפעות שלהן על ההתפתחות המקצועית של מורים ועל ההשקעות, שיש להשקיע כדי להשיג שוויון חברתי באמצעות חינוך. לדעתו, המחקר והפרקטיקה החינוכיים אמורים ליצור מערכת של יחסים דיאלקטיים, אשר יתבססו על אפיוני העידן הפוסט-מודרני במהלך יצירת תיאוריות חינוכיות.

הפיכת התיאוריה החינוכית לפרקטיקה חינוכית היא אבן הראשה במעשה החינוכי, משום שהפרקטיקה היא היא הבסיס לקשרי מורים עם תלמידיהם, אולם מציאת הדרכים לתרגום התיאוריה לפרקטיקה היא מורכבת וקשה. בשל המורכבות - תיאוריות רבות נותרות ללא יישום, בבחינת הלכה בלבד, ואין הן מוצאות ביטוי בכיתות ובבתי-הספר.

לקראת מערכת חשיבה פדגוגית חדשה בעידן הפוסט-מודרני

חוקרי חינוך טוענים כי שתי אידיאולוגיות חינוכיות שולטות כיום במערכות חינוכיות ברחבי העולם: **הזרם המסורתי והזרם הפרוגרסיבי** (זילברשטיין, 1991; זילברשטיין וצבר בן-יהושע, 1993; Goodlad, 1984; Cuban, 1990).

הזרם המסורתי מבוסס על תרבות ההוראה המסורתית. ההוראה המסורתית מתקיימת משום שההקשרים התרבותיים והחברתיים, המשפיעים על חיי היום-יום בבית-הספר, אינם מעוררים ביקורת או שאלות (Sangren, 1988). ההוראה המסורתית משמרת לא רק את ההסדרים הקיימים בבית-הספר, אלא גם את ההסדרים החברתיים שמחוצה לו, שהיא קשורה אליהם. על-פי ג'ירו (Giroux, 1988), בתי-הספר הנוקטים שיטות של הוראה מסורתית הם שמרניים ומשמשים דגם מוקטן לריבוד חברתי, בהיותם מכניזם של מערכת חברתית המשמרת את עצמה. בתי-ספר אלה

מבוססים על גישה אינסטרומנטלית, על לימוד מיומנויות ועל ציפייה לתועלתיות. המורים הן בעולם, הן בארץ, אינם ביקורתיים כלפי תהליכים חברתיים ומפרשים אותם כשיקוף "המציאות הידועה" להם. הסדר זה הוא פרי גישה מסורתית-שמרנית, שעל-פיה המורים תופסים את המסורת ואת התרבות של בית-הספר כמובנות מאליהן (Elbaz, 1981).

הזרם הפרוגרסיבי משקף הסדרים חינוכיים חדשים יחסית. זרם זה הושפע מהוגי דעות, כגון: דיואי (1927, 1946, 1960), ניל (1973), רוג'רס (1973), פרום (1975), פיאג'ה (1972), ויגוצקי (1978a; 1978b) ואחרים. המשותף להוגי דעות אלה הוא התמקדות בפיתוח של שיטות הוראה ולמידה הומניסטיות ומאבק בשיטות ההוראה והלמידה השמרניות. זרם זה מאופיין בשימוש נבון ומושכל בתוצאותיהם של מחקרים חינוכיים, בד בבד עם יישום תוצאות של מחקרים בפסיכולוגיה של הלמידה, בעיקר בכל הקשור להעמדת התלמידים וצורכיהם במרכז העשייה החינוכית (Child Centered). מדובר בהשקפה **פיידוצנטרית** (קליינברגר, 1961) המניחה כי יש חשיבות רבה למטרה של בית-הספר לפתח את אישיותם של הלומדים, כדי שיוכלו להגשים את ייחודם.

הגישות השונות של החינוך הפרוגרסיבי התגבשו לאור רעיונות חברתיים של אינדיווידואליות ושל חשיבות ההגשמה האישית של הפרט. ההנחה היא: היענות לצורכי הפרט ומענה חינוכי הולם לכל תלמיד ותלמידה יאפשרו להם להגיע להישגים לימודיים גבוהים יותר, וכך תושג גם התקדמותה של החברה בכללותה. גלובמן וכספי (1999) טוענות כי גישות אופטימיות, המבקשות לתקן ולשכלל את מערכת החינוך על בסיס רציונלי-הומניסטי, היו הבסיס להתפתחות זאת.

ההבדל בין שני הזרמים - המסורתי והפרוגרסיבי - הוא בשאלות יסוד בחינוך, כגון: קביעת מטרות החינוך, תפקידם ומקומם של המורים ושל התלמידים בתהליכי ההוראה והלמידה, מאפייניה של תכנית הלימודים, דרכי ההוראה וההערכה, ארגון הסביבה הלימודית ואמונותיהם הפדגוגיות של צוותי ההוראה. עמדותיהם ופעולותיהם של צוותי ההוראה קובעות את תרבות בית-הספר ואת השתייכותו לזרם מסורתי-שמרני או לזרם פרוגרסיבי-חדשני.

בעוד ש**הפדגוגיה הפרוגרסיבית** התמקדה בעיקר בהעמדת התלמיד/ה במרכז התהליך החינוכי, התפתחה, במקביל, באנגליה ובארה"ב גישה חינוכית רדיקלית - **הפדגוגיה הביקורתית**. גישה זאת קראה תיגר על הסדרים תרבותיים, חברתיים וחינוכיים קיימים, והדגישה את ההקשרים החינוכיים שמחוץ לכיתה ולבית-הספר ואת המורכבות של הקשרים בין חינוך לחברה. שתי תפיסות תיאורטיות אלה משקפות אפיונים פוסט-מודרניים, ועל כן הן עשויות לשמש את הפרקטיקה החינוכית המותאמת לעידן החדש. נעמוד על כל אחת מהן בקצרה.

הפדגוגיה הפרוגרסיבית

בתחילת המאה ה-20 התחילו להשפיע, גם אם במידה לא רבה, תיאוריות חינוכיות המבוססות על ממצאי מחקר חינוכיים (פיאג'ה, 1972, ויגוצקי, Vigotsky, 1978 a,b; בלום, 1978; גרדנר, 1995, 1993, Gardner; דאן ודאן 1984; פרקינס ואחרים, 1994, 1998; טישמן, פרקינס וגיי, 1996). מחקרים אלה עסקו בחקר הלמידה בנושאים הקשורים לנעשה בכיתה: התפתחותם של ילדים והקשר בינה לבין למידה; סגנונות למידה; השפעות האחר/ת המשמעותי/ת על הלומד/ת; האופנים לבניית הידע (קונסטרוקטיביזם); אינטליגנציות מרובות ופיתוח תהליכי חשיבה גבוהים.

ההנחה של הגישות ההומניות-חברתיות והקוגניטיביות-התפתחויות היא זאת: ההנעה ללמידה היא פנימית, ולכן על הלמידה להתבסס על התעניינותו/ה של התלמיד/ה; יש למצוא את דרכי ההוראה שיפתחו את החשיבה של התלמידים בהתאמה לאופני הלמידה השונים שלהם ולדרכי הבניית הידע השונות שלהם. לפי הנחות אלה ולפי ממצאי מחקר בתחומי הפסיכולוגיה והחינוך, המליצו חוקרי החינוך על דרכי הוראה-למידה חדשות, המפתחות את המסוגלות העצמית של הלומדים, וכן המליצו על תהליכי למידה משמעותיים באמצעות הבניית הידע ועל תהליכים של שיח, של חקר, של שיתופיות ושל עידוד לעבודה בקבוצות (הרץ-לזרוביץ וצלניקר, 1999). המלצות אלה משפיעות על הפרקטיקה החינוכית במידה הולכת וגוברת.

בית-הספר הפועל על-פי הפרקטיקה הפדגוגית הפרוגרסיבית, מושפע מן הרעיון של העידן המודרני, אשר טיפח את האינדיווידואליזם ומעמיד את "התלמיד/ה במרכז". עם זאת, מצופה מבית-הספר שיאמץ פרקטיקות פדגוגיות חדשות, ושישלב אותן בשגרות החיים של בית-הספר: חיפוש דרכים לטפח בתלמיד/ה מיומנויות למידה התואמות את הבניית הידע, פיתוח תהליכי חשיבה גבוהים יחד עם כישורים חדשים (כגון: תפקוד בתנאים של שינוי ושל עמימות), ביקורתיות, רגישות חברתית, מודעות לסביבה, שיתוף פעולה בצוות, יכולת תכנון, חזוי עתידי ועוד. הפרקטיקה הפדגוגית הפרוגרסיבית עוסקת גם בפיתוח המקצועיות של המורה וכן - בפיתוח המשאבים האינטלקטואליים, הרגשיים והמוסריים של התלמידים, בעיצוב זהותם ובהכוונה לעיצוב זוויות הראייה שלהם על החיים, על עצמם ועל אחרים.

אך החינוך הפרוגרסיבי לא הצדיק את התקוות שתלו בו: שינוי מצבן של שכבות עניות ומקופחות בחינוך האמריקני (לביא, 2000). משנות השישים נמצאה הפדגוגיה הפרוגרסיבית באנגליה ובארה"ב תחת ביקורת עקב חוסר יכולתה להתמודד עם בעיות למידה ועם בעיות של חברה ושל תרבות. עם זאת, אפיונים רבים שלה תואמים תהליכים פוסט-מודרניים ומאפשרים להמשיך את הטמעתה בפרקטיקה החינוכית.

הפדגוגיה הביקורתית

מטרת הפדגוגיה הביקורתית היא להביא לשינוי חינוכי וחברתי, והיא מתמקדת בהשפעות החברתיות ההדדיות שבין חינוך לחברה. השאיפה שלה היא להעמיק את התובנות של הטבע הפוליטי של מערכת החינוך ושל הפדגוגיה, בהדגישה כי החברה נשלטת על-ידי יחסי כוחות לא שווים. מערכת החינוך יכולה לשנות את המציאות לצורך השגת הדרוש: שוויון חברתי רב יותר, חלוקת משאבים חברתיים צודקת למיעוטים ולאוכלוסיות חלשות ושינוי במבני הכוח החברתיים הקיימים (Burbules, 1986). הגישה הרדיקלית צמחה מתיאוריות סוציולוגיות ביקורתיות פוסט-מודרניות ומאסכולת פרנקפורט, מבית מדרשם של דרידה, פוקו, בורדייה ואחרים (Popekowitz & Lynn, 1999). חוקרים אלה מייחסים לחינוך יכולת שימוש בכוח חברתי להבניית המציאות ולגיבוש תודעה וזהויות של בני-אדם באמצעותה. הם תופסים את מערכת החינוך כמכניזם חברתי הנתון ככלי בידי הקבוצות השליטות. הגישה ניזונה מתיאוריות הקונפליקט בסוציולוגיה והיא קושרת בין גורמים שונים: תהליכים חינוכיים, אידיולוגיה, פוליטיקה וכוחות חברתיים (פסטרנק, 2003).

הפדגוגיה הביקורתית התפתחה באנגליה החל מראשית שנות ה-70 של המאה ה-20, גם על רקע ביקורת חריפה על מערכות החינוך הקיימות, על ידי חוקרי חינוך שכונו "אנשי הסוציולוגיה החינוכית החדשה". חוקרים והוגי דעות אלה, שגישתם הייתה ניאו-מרכסיסטית, הדגישו את

ההשפעות המשלבות בין מערכת החינוך לבין החברה והתרבות. החוקרים ינג (Young, 1971); קדי (Keddie, 1971; 1973) והרגרייבס וחבריו (Hargreaves et al, 1975) ראו בכל מהלך חינוכי ניסיון של שכפול חברתי על-ידי הקבוצה השליטה. מטרות השכפול הן לשמור על האינטרסים של קבוצה זאת ולדכא את הקבוצות האחרות. נכסי דעת ומוסר של האנושות הם מוקדי כוח ואמצעי שררה, בלבוש של הישגים ושל עידונים תרבותיים - בשירות האליטות החברתיות ובניסיונן לשעתק את ההגמוניה התרבותית שלהן. חוקרים אלה טענו שבית-הספר משמש מכשיר מניפולטיבי ומנגנון כוח חברתי-פוליטי, שהאמצעים שלו הם: הטקסטים שהוא נשען עליהם, ארגון הידע, השליטה על הזמן, ספרי הלימוד ותכניות הלימודים הגלויות והסמויות. אמצעים מניפולטיביים נוספים הם תקנונים בית-ספריים, עיצוב היחסים החברתיים בכיתה, סינון הידע והצנזורה וההפרדה בין ידע לגיטימי לידע לא לגיטימי. חוקרים אלה סללו את הדרך למחשבה של הפדגוגיה הביקורתית בכך שהם הבליטו את הקשר בין ידע לבין יצירת מבנים של כוח חברתי, את שעתוק יחסי הכוח בחברה ואת שמירת מקומן של אליטות חברתיות באמצעות מערכות חינוך שמרניות.

לפדגוגיה הביקורתית יש אפיונים פוסט-מודרניים:

א. היא מערערת על מוסכמות ועל דרכי עשייה וחשיבה מקובלות במערכות החינוך;

ב. היא מציבה מטרות-על חדשות לחינוך.

ג. היא חוקרת את "המובן מאליו";

ד. היא מפרשת באמצעות הפרטים את עולמם;

הסוציולוגים החינוכיים מאסכולת הפדגוגיה הביקורתית (פריירה, 1990, ג'ירו, 1983, 1988), מצביעים על הקשר בין **תהליכי מקרו** לבין **תהליכי מיקרו**: הקשר חינוך-תרבות-חברה (מקרו) גורם ליצירת כוח בכיתה ובבית-הספר (מיקרו). ואלה משפיעים על קהילת בית-הספר ועל החברה, אשר מערכת החינוך פועלת בתוכה (קשתי ויוסיפון, 1985). ההנחה של אנשי הפדגוגיה הביקורתית היא שהשחרור החברתי הוא בסיס לשחרור האדם, ועם שינוי מקורות הכוח, תיווצר חברה צודקת ושוויונית יותר (פופקוביץ ולין, 1999). הם מדגישים את היכולת של מורים, של תלמידים ושל קהילות לקיים שיח לשינוי המצב החברתי הנחות של קבוצות חלשות, כחלק ממאבק על יחסי כוח בחברה.

אך חסידי הפדגוגיה הביקורתית אינם מסתגרים בגבולות התיאוריה החינוכית. לתפיסתם, התיאוריה והפרקטיקה הן אחדות אותנטית של חשיבה ושל עשייה, השלובות זו בזו במעשה החינוכי (Burbules,1986). הם שואפים להשפיע על הנעשה בכיתה, בבית-הספר ובקהילה, באמצעות המודעות החברתית והביקורתית של המורים (גובר, 1996). התייחסות לפרקטיקה הפדגוגית מתוך היבט חברתי-תרבותי מדגישה את העובדה כי מחנכים מעצבים את פעולותיהם ואת מעשיהם, באופן מודע ובלתי מודע, על-פי עמדותיהם הערכיות והפוליטיות ועל-פי אמונותיהם הפדגוגיות. על-פי הפדגוגיה הביקורתית, רצוי שהמורים יהיו מודעים להשפעות תרבותיות וחברתיות על פעולותיהם ועל מעשיהם, ובכל עת עליהם להיות מודעים להשפעות אלה וביקורתיים כלפיהן.

ג'ירו (1993) מודע גם לחולשות של הפדגוגיה הביקורתית: היא עלולה להוריד את רמת הלימודים לכלל טכניקות ופרוצדורות ולצמצם את ההוראה רק למתן אפשרות לתלמידים להתבטא או לבחון את חוויותיהם האישיות. אם כן, החשש הוא שתלמידים לא ילמדו להתמודד עם הסתירות הפנימיות של צורות הבנה שונות, וההבנה שלהם לא תחרוג מעבר לגבולות החוויות האישיות. זאת, ועוד: ג'ירו טוען כי כל תיאוריה רדיקלית בחינוך חייבת להכיר בעובדה שגם התיאוריה החינוכית הרדיקלית

המושלמת אינה יכולה לשנות באופן בסיסי את מבנה החברה. לכן, עליה להכיר במגבלותיה, כשהיא יוצאת למאבק על שינוי חברתי ופוליטי. עם זאת, אפשר לצפות שהיא תשפיע על הכרתם של אנשי חינוך ושל תלמידים ותעודד מעשים ופעולות לשינוי חברתי ותרבותי (פור, 1989). גובר (1999) טוען כי בפדגוגיה הביקורתית יש יומרה גדולה מדי בשאיפתה לעצב את העתיד החברתי באמצעות עבודה חינוכית, מבלי להצביע על כיווני עשייה פרקטיים. לדעתו, שינוי חברתי משמעותי לא ייתכן רק באמצעות שינוי תודעה וחשיבה של אנשים. כדי לחולל שינוי ממשי יש לשנות רעיונות, מוסדות ויחסים חברתיים כחלק אינטגרלי של המרקם החברתי הקיים.

על אף הביקורת על הפדגוגיה הביקורתית על היותה אוטופית ונעדרת רעיונות מעשיים, יש בה פוטנציאל של השפעה על מורים ועל מעצבי חינוך: היא מספקת אמות מידה חדשות לביקורת חברתית וחינוכית ומתווה דרכי עשייה רצויות עבור מערכות חינוך בעידן פוסט-מודרני. בעידן הפוסט-המודרני החינוך הוא אחד המנגנונים החברתיים החשובים של החברה, שמאפשרים להציג לבני הדור הבא את רעיונות השחרור מדוגמות, אוטוריטות חיצוניות ומניפולציות שאפיינו את הפוליטיקה של העידן המודרני. במקום רעיונות אלה, העידן החדש מדגיש את החשיבות ואת הלגיטימיות של חלופות חברתיות ותרבותיות מגוונות, הכרה בסגנונות חיים ובגופי ידע חלופיים ומתן קול למי שלא נשמע בעבר (גור-זאב 1997). המחנכים בעידן הפוסט-מודרני אמורים להתמיד בהעמדת התלמיד/ה במרכז ההוויה החינוכית, לבחון את פעילויותיהם החינוכיות בכל עת ולפתח עמדות ביקורתיות שלהם ושל תלמידיהם כלפי המערכת. על המחנכים לבדוק את ההשפעות של מערכת החינוך על דמות הבוגר/ת וליישם שינויים בדרכי הוראתם בהתאם (ג'ירו 1988, 1992).

הפרקטיקה הפדגוגית במערכת החינוך בעידן הפוסט-מודרני

למימוש הרעיונות והתיאוריות החינוכיים יש ביטוי בשגרות חיי היומיום בכיתה ובהפיכת ההלכה החינוכית למעשה בפרקטיקה הפדגוגית. ליבת הפרקטיקה החינוכית, על-פי אלמור (Elmore, 1996), מורכבת מן הדרכים שהמורים מבינים על-פיהן את טבעם של העברת הידע ושל דרך הוראתו, את תפקיד התלמיד/ה ואת הפיכת הרעיונות על ידע ועל למידה לשגרה בתהליכי ההוראה והלמידה בכיתה. ליבת הפרקטיקה כוללת גם מנגנונים מבניים בתוך בית-הספר, כגון: סביבות למידה, תנאים פיזיים, אחריות המורה ללימוד קבוצות של תלמידים, יחסים בין מורים לתלמידיהם, תהליכי הערכה, קשר בין מורים להורים, קבוצות אינטרס ואנשי מינהל. שינוי פרדיגמטי במערכת החינוך בעידן הפוסט-מודרני דורש בחינה של חיי המעשה החינוכיים ושל ביטויים בשגרות החיים החינוכיים.

את הפרקטיקה הפדגוגית ניתן לבחון משתי זוויות:
א. הפרקטיקה הרצויה במערכת החינוך בעידן הפוסט-מודרני
ב. הפרקטיקה המצויה כיום בבתי-הספר

כיום הפרקטיקה הפדגוגית נמצאת במצב ביניים, על קו תפר, והתנסויות פדגוגיות מסוגים שונים דרות בה בכפיפה אחת: פרקטיקה מסורתית בצד התנסויות חדשניות, על-פי גישות פדגוגיות פרוגרסיביות (אם כי רק בבתי-ספר מעטים).

אמונותיהם ודעותיהם של מורים משפיעות על הבנתם מהו ידע, מי הם תלמידיהם, מה הם תהליכי הוראה ולמידה "טובים" ו"נכונים", ומה הן פעולותיהם הרצויות. על כן, במעשיהם בכיתה המורים מייצגים, במידה רבה, מבנים של כוח חברתי הקיימים בחברה שבשליחותה הם פועלים. בשל כך חשוב מאוד לנתח את ההשפעות התרבותיות והחברתיות של העידן הפוסט-מודרני על הנעשה בפרקטיקה הפדגוגית, וחשוב גם לבחון את אפשרויות ההשפעה של פרקטיקה זאת על יכולתם של המורים להיות סוכני תרבות ולהשפיע על הנעשה בכיתות. הפרקטיקה הפדגוגית המצויה (בפעולותיהם של רוב המורים והתלמידים בכיתות וברחבי בית-הספר) משקפת, במידה רבה, את האידיאולוגיה הפוליטית והחינוכית השלטת, השזורה במסורות תרבותיות שמרניות של חינוך, של הוראה ושל למידה. ברוב בתי-הספר, במיוחד בחינוך העל-יסודי, העשייה החינוכית מושפעת מהפרדיגמה המסורתית. בבתי-ספר אחרים - רובם בחינוך היסודי - הפרקטיקה משקפת גם חזונות חינוכיים חדשניים, יישום ניסיוני של ממצאי מחקר חינוכיים חדשים, יוזמות חינוכיות-חברתיות של צוותי ניהול והיענות לסביבה החברתית שמחוץ לבית-הספר.

בחלק זה נציין מרכיבים חשובים בפרקטיקה הפדגוגית, ונעמוד על הסיכויים להשתנותם ולהתאמתם לעידן הפוסט-מודרני.

דמות הבוגר/ת העתידי/ת

בעידן הפוסט-מודרני דמות הבוגר/ת העתידי/ת של מערכת החינוך היא נושא מרכזי. בעוד שבעבר דמות הבוגר/ת הייתה צפויה וביטאה קונצנזוס חברתי מוגדר, בעידן הפוסט-מודרני המודלים לחיקוי הולכים ומתמעטים, והמבוכה רבה. דמות בוגר/ת של מערכת החינוך היא, בעצם, תסריט על חיי העתיד, שיתבטא בתכנים הלימודיים שבית-הספר מקנה, בשיטות ההוראה, בטכנולוגיות ההוראה, במיומנויות ובערכים שהחינוך מכוון אליהם. אם כך, יישום רעיונות הפדגוגיה הפרוגרסיבית בפרקטיקה החינוכית, בצד רעיונות השאובים מן הפדגוגיה הביקורתית, יכולים לענות, אף אם חלקית, על גיבוש מטרות-על ממוקדות, שיועילו לפיתוח דמות הבוגר/ת הרצויה.

באומן (Bauman, 1995) מדגיש את ההבדל בין העידן המודרני לבין העידן הפוסט-מודרני ביחס לעיצוב של דמות הבוגר/ת: בעידן המודרני פעלו הפרטים, בדרך כלל, מתוך משמעת עצמית ומתוך אחריות קולקטיבית; היה עליהם לפעול כ"חיילים" או כעובדים ה"מייצרים תוצרת", כחלק מקבוצה גדולה. בתנאים פוסט-מודרניים, באומן טוען, הפרטים מתחנכים בעיקר כ"שחקנים" (players) או כצרכנים, ועובדה זאת משפיעה על תפקודם ועל ביצועיהם. הם פועלים כאינדווידואלים, המחפשים ניסיונות וחוויות, וכמי שמגיבים בספונטניות או מייצרים זרם של תגובות ושל גירויים. פעולותיהם מכוונות בעיקר לתועלתם העצמית ופחות לתרומה לחברה.

אף אם גישות מודרניות ופוסט-מודרניות דרות כיום בכפיפה אחת (Elkind, 1997; Giroux, 1988) בשיח החינוכי, או בשילוב במינונים שונים ביניהן, יש להניח כי ההדגשים של המטרות שמערכות החינוך מציבות לגבי דמות הבוגר/ת, הן שונות בעידן הפוסט-מודרני. מערכות החינוך מעוניינות בפיתוח ערכים אישיים וחברתיים במגמה לפתח בוגר/ת אוטונומי/ת, המסוגל/ת ללמידה מתוך הכוונה עצמית (זילברשטיין וחובריו, 2001). התלמידים, שיתפקדו כאזרחים בחברה פוסט-מודרנית, אמורים להיות אוטונומיים, בעלי יכולת של מיקוד שליטה פנימית, עצמאיים, בעלי מיומנויות חשיבה גבוהות ובעלי מודעות ביקורתית (סלומון ואלמוג, 1994; אבירם, 1993).

חשוב שהפרקטיקה הפדגוגית תאפשר פיתוח כשרויות אלה, לרבות התנסות בקבלת החלטות ובבחירה, פיתוח יכולת של הערכה עצמית ויישומה, פיתוח מוטיבציה ללמידה וקבלת אחריות על תוצרי הלמידה. בתי-הספר המעוניינים בהכנת הבוגרים העתידיים, שואפים להקנות לתלמידים אסטרטגיות למידה בסיסיות הקשורות בנגישות לידע ובהשגת מידע, בהבנתו ובשימוש נכון בו; הם מגדירים מקצועות או תחומים בסיסיים הכרחיים להמשך הלמידה עם סיום שלב הלימודים הפורמלי, כגון: שפה מתמטית, אוריינות טכנולוגית ותקשורת; הדגש הוא על פיתוח של חשיבה ביקורתית, על הערכה של רעיונות ושל תהליכים, על חשיבה יצירתית ועל כישורים של שיתוף פעולה בצוות או בצוותים בין-תחומיים.

גם פיתוח מודעות לעתיד יהיה אחד התחומים שתהליך הלמידה יעודד אצל התלמידים, בשל העובדה כי הבוגרים אמורים לתכנן את חייהם על-פי תכנון המשתנה כל העת - בטווח הקצר ובטווח הארוך (סלומון ואלמוג, 1994; יוסיפון, 1998). פרדיגמה חינוכית, מותאמת לעידן החדש, מבוססת, בין השאר, על ההנחה שהחברה הפוסט-מודרנית היא חברה שיחולו בה שינויים מתמידים, בניגוד לעידן המודרני, שהתאפיין במידה רבה של יציבות. התפקיד המוטל על הפרקטיקה הפדגוגית החדשה, הוא להתמודד עם הנחה זאת ולפתח תהליכים חינוכיים שיכשירו את התלמידים להבנה של מצבים משתנים ולא יציבים, ולהקנות להם את הכלים הדרושים לתפקד בהם.

שינוי פרדיגמטי בהתנהלותו של בית-הספר בעיצוב דמות הבוגר/ת מושפע משינויים חברתיים וכלכליים המתרחשים מחוץ למערכת החינוך:

- הפרטים יעברו הסבות מקצועיות ושינוי מקום עבודה פעמים אחדות במהלך חייהם, כמו גם תקופות ביניים של חוסר תעסוקה.
- Life Long Learning (L.L.L) - הלמידה תהיה תהליך מתמשך, לפרקים במהלך כל החיים.
- יהיה עליהם להכשיר את עצמם תוך כדי עבודה לעמידה בבחינות תקופתיות לבדיקת רמת המקצועיות שלהם.
- הם ייתבעו להקצות זמן להכשרה מחודשת וללימודים.
- בעתיד יטושטשו הגבולות בין שעות הפנאי והזמן המוקדש לעבודה.
- תחומי העניין ישתנו, והצרכים של הפרטים גם הם ישתנו בקצב מואץ.

היבט נוסף בחשיבה מחדש על דמות הבוגרים העתידיים הוא דמותם הערכית והמוסרית. על התלמידים לרכוש כלים של חשיבה ושל דיון, כדי שילמדו לזהות דילמות וקונפליקטים חברתיים ותרבותיים ולמצוא להם פתרונות המבוססים על גישות דמוקרטיות שוויוניות. מדובר רבות על האלימות הגוברת בבתי-הספר עקב ערעור הסמכות של המבוגרים ופרימת נורמות ההתנהגות המקובלות. ואכן, המוסריות של הבוגרים העתידיים אמורה להיות אחד הנושאים החינוכיים המרכזיים בפרקטיקה החינוכית הפוסט-מודרנית (Bauman, 1995). על-פי דיקנס (Dickens, 1995), החברות הפוסט-מודרניות חסרות אמונות מוסריות ומסגרות של ערכים משותפים לקביעת מדיניות ציבורית אחידה, ותהליך זה מביא בעקבותיו ניתוק בין התרבות לבין המבנה החברתי.

האפיון הבולט בספרות העוסקת בדמות של הבוגר/ת העתידי/ת בחברה הפוסט-מודרנית, הוא הטווח הרחב של הציפיות ממערכת החינוך בכלל, ובעיקר בזיקה למטרות שבית-הספר נדרש אליהן. לפעמים יש סתירה בין המטרות שבית-הספר אמור להשיג בפיתוח דמות הבוגר/ת העתידי/ת:

- השכלה כללית רחבה באמצעות למידה דיסציפלינרית אך גם התעמקות בתחומי עניין אישיים (צבר בן-יהושע, 1998)
- פיתוח הדאגה לכלל אך גם מיקוד בפיתוח האישיות האינדבידואלית
- חינוך הומני בצד חינוך טכנולוגי
- דאגה לשוויון וגם להצטיינות (שמידע, 1987)
- פיתוח בוגר/ת מוסרי/ת בעל מכוונות חברתית גבוהה לצדק ולשוויון חברתי, אך גם בוגר/ת היודע/ת לפעול בתנאים כלכליים וחברתיים המושתתים על הישגיות ועל תחרותיות

המסרים הרבים ולפעמים הסותרים, מקשים קושי נוסף על בתי-הספר להפוך מטרות אלה לפרקטיקה פדגוגית מצליחה.

הזהות של התלמיד/ה כסובייקט

גיבוש הזהות נתפס כתהליך מתמשך, שהפרטים בונים באמצעותו את יחסיהם עם עצמם ועם הסביבה המוחשית והווירטואלית. מערכת החינוך היא אחד המנגנונים העיקריים בגיבוש הזהות האישית והחברתית. הפרט נתפס כבעל זהויות אחדות, העשויות להיות פרגמנטריות (Calhoun, 1994), חלקיות, או משתנות בקונטקסט, בסביבה ובחוויות אישיות וחברתיות. כל אחת מהזהויות מבטאת את יחסו של הפרט אל הסביבה בנקודת זמן מסוימת, והיא מרכזית וחשובה לו. גם קהילות בחברה הפוסט-מודרנית מחפשות לעצמן זהויות, כמו גם הכרה (recognition) חברתית ותרבותית למעמדן ולפעילותן, לקבלת לגיטימציה, כוח חברתי ויכולת השפעה על חיי הפרטים בקהילותיהם.

זאת ועוד: בעידן החדש של מציאות המשתנה כל העת, של סמכות חיצונית נחלשת ושל אידיאולוגיות, שכבר אינן מכוננות את הפעולות ואת ההתנהגויות של היחידים - על הפרט להסתמך על עצמו כמוקד להכרעות ערכיות וחברתיות. לכן, חשוב לפתח את הסובייקט כאדם אוטונומי, שיש לו שיקולים ברורים בקשר למציאות שהוא חי בה. צורך זה משפיע על הפרקטיקה הפדגוגית, כי התלמידים נתפסים כסובייקטים בעלי משמעות מרכזית בתהליכי הלמידה שלהם. הם אמורים לרכוש בתהליכי החינוך, במהלך השנים, כלים שבאמצעותם יהפכו לבני אדם המתפקדים מתוך סמכות פנימית, המכונה בפדגוגיה החינוכית תלמידים **"בעלי הכוונה עצמית"** (זילברשטיין וחובריו, 2001; זילברשטיין וגבע, 1993; Zimmerman & Schunk, 1989, 1998). תפיסה זאת משנה בהדרגה את ההתייחסות של בית-הספר אל התלמידים. המורים נדרשים לראות בתלמיד/ה "אדם שלם" (בן-פרץ 1991), ולא רק "אינטלקט מתפתח".

זרם המחשבה הפוסט-מודרני הביא לכלל הסכמה: המציאות החברתית אינה מובנת מאליה, ולא ניתן להגדיר במסגרתה מציאות "אובייקטיבית", ועל כן יש להבין לעומק את הפרשנויות הסובייקטיביות של פרטים את "המציאות"; באמצעות פרשנויות אלה הם בונים את עולמם ה"קטן" והייחודי, כמו גם את האופנים שהם "יודעים" את מה שנעשה בסביבתם ומבינים אותה. החשיבות של דעתו של הסובייקט כפרט בעל משמעות, המבטא באמצעות פרשנותו את ייחודיותו כמו גם את ריבוי זהויותיו - מתגברת והולכת. דוגמה למגמה זאת היא ריבוי השידורים בתקשורת האלקטרונית של הבעת דעות מאזינים בתחומים מגוונים בעניינים שעל סדר היום החינוכי והציבורי.

בעוד שהחברה המודרנית סימנה אחדות וגבולות ברורים של הגדרת זהויות, בעולם הפוסט-מודרני הגבולות עמומים. אולם העידן החדש מתייחס בסובלנות לעמימות זאת, הגורמת לטשטוש זהויות של פרטים ואף של לאומים. גבולות הזהות נבחנים בכל פעם מחדש כתוצאה מן הדינמיות ומן

השינויים הבלתי פוסקים. על כן, רצוי שמחנכים יעלו בפרקטיקה הפדגוגית שלהם נושאים חינוכיים, שמטרתם לזהות דילמות וקונפליקטים חברתיים ותרבותיים, וכן שיתמקדו בתהליכים של פתרון בעיות. הדיון בדילמות יכוון את המתחנכים לבחירה מושכלת בין אופציות ולגיבוש של זהות אוטונומית (אבירם, 1993).

אוטונומיה בחינוך

מאפיין מרכזי של תהליכים פוסט-מודרניים הוא ביטוי של המקומי ושל התרבות הקהילתית. האוטונומיה במערכת החינוך עשויה להתגלות ברמות שונות, החל מאוטונומיה רבה יותר לתלמיד/ה, למורה, דרך הרשאה ליתר אוטונומיה לבית-הספר ולקהילה. בשנים האחרונות יש לכך ביטוי בחיזוק סמכותם של בתי-הספר ובהעברת סמכויות מן המרכז, דהיינו משרד החינוך, למחוזות ולמנהלי בתי-הספר. ואכן, מאז שנות ה-60 במערכת החינוך משתמשים יותר ויותר במושג **"אוטונומיה"** (זילברשטיין וצבר בן-יהושע, 1993). מושג זה מתייחס הן למשמעויות הארגוניות והפדגוגיות ברמת בית-הספר כארגון, והן ברמת הפרט ביחס למורה ולתלמיד/ה. בבית-הספר המושג מבטא אפיונים פוסט-מודרניים, הקשורים לפרימת ההיררכיה ולאובדן הסמכות המסורתית של נציגי הממשל המרכזי. האוטונומיה מבוססת על האמונה ביכולתם של ארגונים לנהל את חייהם החינוכיים והחברתיים בעצמם, בהתאם לצורכי הקהילה המקומית שהם משרתים. **האוטונומיה המוסדית** משתקפת, אם כי באופן חלקי עדיין, בהרשאה לבתי-הספר לתכנן חלק מתכניות הלימודים בהתאם לצורכיהם הייחודיים, לנהל תקציבים באופן כמעט עצמאי וליזום התנסויות חינוכיות בבתי-ספר.

האוטונומיה בחינוך מתבטאת בחשיבה הפדגוגית הפרוגרסיבית, גם ברמת הפרט וגם בהקשרה לחיים החברתיים. אמנם עליית כוחו של הפרט היא פועל יוצא של תהליכי דמוקרטיזציה שהתגבשו בעידן המודרני, אך בתנאים פוסט-מודרניים קולותיהם של פרטים מועצמים, וזה כולל אנשים שאינם בהכרח אנשי מקצוע בחינוך. קולות אלה נתפסים כשווי משקל וערך בדיון הציבורי על החינוך. גם דעותיהם של המשתתפים המרכזיים במעשה החינוך - המורים והתלמידים - על הנעשה בכיתה, בבית-הספר ובמערכת החינוך בכלל, גוברת. שינוי רב ניכר גם בהיבטים החברתיים של תפקיד התלמידים. סמכויות מועברות אליהם גם בתהליכים של קבלת החלטות בבתי-הספר, בתפקידי חונכות ובשילובם הפעיל בתכנון לימודים בית-ספרי. זאת ועוד: כוחן של מועצות תלמידים מתגבר, והיחסים בין מורים לתלמידים שוויוניים יותר מבעבר. יש בתי-ספר שמאצילים לתלמידים סמכויות לעסוק בתהליכי גישור בסכסוכים בין תלמידים (בעבר תפקיד זה היה בסמכותם הפורמלית של מורים או של חברי הנהלה בלבד). דוגמה נוספת לקשר שבין סממנים פוסט-מודרניים ניתן למצוא בהשבתת לימודים על-ידי הורים או על-ידי תלמידים כאמצעי לחץ על המערכת המקצועית. כאשר נוצרים קונפליקטים עם בעלי אינטרסים, למשל - הורים, חשיבות דעתם המקצועית של מורים ושל מנהלים פוחתת.

תכניות לימודים

שאלת **מעמדם של הידע, של הדעת ושל המידע** היא מרכזית בהתאמת מערכות החינוך לעידן הפוסט-מודרני (סלומון ואלמוג, 1994; Des-Dixon, 1994). תכניות הלימודים הן אחד המנגנונים העיקריים לקבלת החלטות על האופנים, על התכנים ועל הדרכים להשגת המטרות החינוכיות ברמה הלאומית והבית-ספרית. בארה"ב מקיימים שיח מתמשך זה שני עשורים בדבר שינויים בתכניות הלימודים המסורתיות, שכן, הן, לטענת המתנגדים להן, מבוססות על מושגים גזעיים ופטריארכליים (לביא, 2000).

התפתחותן של טכנולוגיות המחשוב והתקשוב מאפשרת לצבור מידע מתרחב והולך במאגרים ממוחשבים וברשת האינטרנט. תהליך זה מערער את מעמדם של טקסטים קנוניים, ויוצר שינויים בהיררכיות המקובלות של הידע. אין גם הסכמה על קריטריונים חברתיים ותרבותיים לקביעת סדר עדיפות של טקסטים לימודיים. ואכן, מאפייני תכנית הלימודים הפוסט-מודרנית, או הבתר-עתידית, נידונים בהרחבה בספרות המקצועית (אבירם, 1999א'; 1999ב'; אריאב, 1997; לוין ונבו, 1997; צבר בן-יהושע, 1998; 1993, Doll). לפי חוקרים אלה, צפוי כי התהליך החינוכי יעסוק רבות בשאלת מיקומם של הידע ושל המידע בתכנון הלימודים. החברה הפוסט-מודרנית רוויה מסרים סותרים וחסרה לכידות אידיאולוגית וקונצנזוס חברתי ותרבותי, ואלה משתקפים, מעת לעת, בחוסר הסכמה בשלב גיבוש התכניות. חוסר הקונצנזוס החברתי משפיע על יישומן של תכניות הלימודים בבתי-הספר וגורם לוויכוחים ציבוריים על תכנים ועל חומרי למידה.

גם במדינת ישראל מערכת החינוך מתלבטת בקביעת תכניות הלימודים. סוגיית התכנים בתכניות הלימודים ברמה הלאומית הינה נושא נכבד, וזאת - בשל יכולתם לתרום ללכידות החברתית בחברה הישראלית ההטרוגנית והשסועה והחסרה מכנים תרבותיים משותפים. הנושא אף נדון בבג"ץ, והוא חייב את משרד החינוך לגבש תכנית ליבה שתגדיר את המרכיבים בתכניות הלימודים, המייצגים את הזהות הישראלית המשותפת לכל המגזרים באוכלוסייה, באמצעות מקצועות הוראה (משרד החינוך, 2003).

הדיון על תכנית לימודים הוא מורכב מאוד, לא רק בשל הקשיים המהותיים להשיג קונצנזוס ציבורי רחב, אלא גם בשל הקושי לקבוע מטרות-על למערכת החינוך בעידן הפוסט-מודרני. כך, לדוגמה, בתקופה שיוסי שריד כיהן כשר החינוך, התעורר ויכוח בתקשורת על החלטתו ללמד בבתי-הספר היהודיים משיריו של משורר ערבי ידוע. ואירוע נוסף: בשנת הלימודים תשס"ג הורתה מנכ"לית משרד החינוך להוסיף יצירות של יוצרים מעדות המזרח לתכנית הלימודים בספרות בחינוך העל-יסודי, אך חברי ועדת המקצוע של תכנית הלימודים בספרות דחו את ההוראה. מקרים אלה משקפים תהליכים פוסט-מודרניים הנמצאים בעיצומם:

- אי קבלת סמכות של דרגים בכירים במערכת החינוך
- ויכוח על אופן חלוקת הסמכויות בין סמכות מקצועית לסמכות ניהולית
- אי-הסכמה על טקסטים ופרשנות שונה ומגוונת של התכנים ושל תפקיד תכניות לימודים ברמה הלאומית.

סוגיה דומה התעוררה בוויכוח ציבורי על אופיים הרצוי של ספרי הלימוד בהיסטוריה, הנכתבים הן על-ידי ההיסטוריונים הציוניים המסורתיים, התופסים את מטרת לימודי ההיסטוריה כאמצעי לגיבוש זהות לאומית וחברתית, הן על-ידי היסטוריונים פוסט-ציוניים, המבקשים לעורר את התלמידים לגישה ביקורתית. הופמן (2003) טוען כי תכנית הלימודים החדשה בהיסטוריה אינה מצליחה בשני תפקידיה: לעשות סדר בעבר וגם לעצב את העתיד, בעיקר בגלל העמימות של הזהות הישראלית הקונצנזואלית.

הקונצנזוס היחסי הרחב ביותר, אף שאינו מקיף את כל אזרחי ישראל, הוא על החשיבות של תפקיד בית-הספר בהפנמת ערכים דמוקרטיים כמטרת-על במערכת החינוך. למטרת-על זאת יש ביטוי בכל תכניות הלימודים העוסקות בנושא זה. עם זאת, יש לציין, כי גם המטרה של החינוך לדמוקרטיה נמצאת בוויכוח. טענות המבקרים הן שערכים דמוקרטיים ממילא לא הופנמו, וכן שהם אינם מיושמים בכל הקשור למגזר הערבי-ישראלי, ושאין די רק בלימודם.

עדות נוספת לחשיבות שהמערכת מייחסת ליצירת הסכמה לאומית משותפת באמצעות תכנית לימודים, ניתן למצוא בתכנית הלימודים החדשה לבית-הספר היסודי (תשס"ג) במקצועות: מולדת, חברה ואזרחות. התכנית משותפת לכל מגזרי החברה הישראלית, יהודים ושאינם יהודים. התכנית נבנתה באופן מודולרי, במטרה לאפשר התאמה והסתגלות של הפרקטיקה החינוכית לאפיונים פוסט-מודרניים, באמצעות מתן אוטונומיה בתכנון הלימודים, ובאפשרות הניתנת לבתי-הספר לקבוע תכנים המבטאים זהות מקומית (לוקלית).

בשנים האחרונות מקומם של הידע ושל התכנים בתכניות הלימודים מושפע, בעולם ובישראל, מטכנולוגיות המחשוב והתקשוב. רשת האינטרנט שינתה את החיים האנושיים בתחומים שונים ואף בתחום החינוך. היא הפכה למאגר מידע עשיר, המשמש לתלמידים ספרייה, ופעמים רבות אף כתחליף לספרי לימוד. הודות למנועי החיפוש, הגישה של תלמידים ושל מורים קלה אל הידע ואל ספריות בכל רחבי העולם. לכך יש השלכות על תכניות לימודים ועל תכנון לימודים: חלק מתכניות הלימודים נמצאות כיום באתר האינטרנט של משרד החינוך, ובקרוב יהיו בה כל תכניות הלימודים, והן יהיו נגישות לכלל הציבור, ולא רק לדרג המקצועי, כפי שהיו בעבר. השקיפות, ככלי ניהולי פוסט-מודרני, נעשית חלק מההוויה של רבים, והיא מביאה לכך שהביקורת על תכנית הלימודים היא רבה ומתמדת. כך היה לאחרונה, כאשר תכנית הלימודים החדשה במתמטיקה הועלתה לרשת האינטרנט עוד לפני פרסומה הרשמי, והיא נחשפה לביקורת ציבורית.

בשל התרחבות השימוש בטכנולוגית המידע, תכניות הלימודים אמורות להדגיש פיתוח של מיומנויות למידה שלא היו קיימות בעבר, או שהיו ידועות בצורה שונה, כגון: נגישות למידע, חיפוש מידע, הבחנה בין דעה לעובדה, סינון מידע לא אמין, אבחנה בין פרסומת לעובדות, קודים אתיים ברשת האינטרנט - מיומנויות שכיום חלק מתכניות הלימודים אינן עוסקות בהן. זאת, ועוד: הפרקטיקה הפדגוגית, כולל תכנון תכניות הלימודים, נמצאת בראשית דרכה בכל הקשור בתחום הלמידה מרחוק (e-learning). כיום חלק מבתי-הספר מנהלים פרויקטים מתוקשבים, ויש בתי-ספר תיכוניים, שתלמידיהם לומדים חלק מלימודים ברשת האינטרנט, באמצעות מורים וירטואליים ובכיתות המורכבות מתלמידים וירטואליים. בהוראה בדרך זאת אפשר ללמוד נושאים שאינם נמצאים בתכניות הלימודים הרשמיות, ואשר עונים על רצונותיהם הייחודיים של תלמידים, מכל רחבי הארץ. התלמידים יכולים להיות רשומים בכיתה וירטואלית וללמוד תחום מסוים. הטכנולוגיות החדשות מאפשרות לתלמידי הפריפריה הגיאוגרפית נגישות למורים ולמומחים שאינם נמצאים בגבולותיה. נושא תכניות הלימודים הוא מוקד מרכזי בגיבושה של פרקטיקה חינוכית שתתאים לאפיוני העידן החדש. תכניות הלימודים, המדגישות את הרב-תרבותיות, את השונות, את המקומי ואת החדשני בתכנים ובדרכי הלמידה, מיטיבות להכין את התלמידים לעידן זה.

אינדיווידואליות וקהילתיות

שני מאפיינים בולטים של החברה הפוסט-מודרנית הם שקיעת המדרג (היררכיה) של מבנים תרבותיים ואי הסכמה אידיאולוגית בין קבוצות שונות. בשל כך, יש הרואים באיזון בין לכידות חברתית לבין בידול מקומי מטרה חשובה ביותר של מערכת החינוך הפוסט-מודרנית. בארה"ב מעלים את האפשרות שהמדינה (שההשפעה שלה במתן לגיטימציה ותקציב היא הגדולה ביותר), היא שתדאג במיוחד לבתי-ספר הקטנים, בעלי זהות מקומית, המעוניינים לבטא את תרבותם הייחודית, שלא כמו בתי-הספר הגדולים, הבנויים על-פי התפיסה המודרנית (Fullar, 2003).

גם במערכת החינוך הישראלית יש מגמה לעצב תהליכים פדגוגיים, המבוססים על תפיסת המוסד החינוכי כמערכת חברתית - מערכת המאזנת בין מגמות של אינדיווידואליזם לבין צרכים של ליכוד חברתי, של גיבוש מכנים תרבותיים וחברתיים משותפים ושל מציאת קונצנזוס המבוסס על ערכים קהילתיים (אבירם, 1993). מגמה זאת מבטאת את הצורך בשילוב בין עמדת הרשויות החינוכיות המרכזיות, השואפות להגדיר את זהות הקולקטיב באמצעות הגדרת תכנית הליבה ובאמצעות תכניות לימודים אחידות, לבין האפשרויות הטמונות במתן חופש פעולה לקהילה המקומית להגדיר את זהותה המתבדלת, באמצעות מנגנונים שונים, ובהם - מערכת החינוך המקומית.

בתי-הספר הקהילתיים, שהוקמו בשנות ה-80 המאוחרות, הם ביטוי של מגמה זאת: אמנם הם מלמדים את תכניות הלימודים הרגילות, אך ניתנת להם לגיטימציה, מטעם הרשות החינוכית המרכזית, לפעול לגיבוש זהות בית-ספרית ייחודית התואמת את צרכי הקהילה. ההנחה היא שבתי-הספר הקהילתיים ישמשו מקום מפגש הן להשפעות חברתיות של הרשות המרכזית והן לפיתוח זהויות מקומיות, מתוך התייחסות לעובדה כי בעידן הפוסט-מודרני לא ניתן, ואף לא רצוי, שהשלטון המרכזי יכוון באופן מלא את תוכני הלימוד.

התהליך של מיסוד תכניות לימודים שהקהילה בוחרת, הולך ומתרחב בעשור האחרון - החל מבתי-הספר הקהילתיים, דרך בתי-הספר הניסויים וההרשאה לפתוח בתי-ספר ייחודיים לסוגיהם השונים, כגון: תל"י, נועם, בתי-הספר הדמוקרטיים, האנתרופוסופיים, בתי-ספר ייחודיים לטבע, ולאמנויות (שפירא, 1988). עוד מגמה שמסתמנת היא חיזוק כוחן של קהילות ההורים, במיוחד חרדים-לאומיים, המוצאות דרכים להפרטת המערכת באמצעות הקמת בתי-ספר פרטיים. בתנאים אלה קולם של ההורים, כסובייקטים בעלי משמעות, נעשה קול מכריע, והוא אינו מקבל עוד את קביעת הסמכות הקובעת של המדינה ושל הרשויות המקומיות.

השאלה בדבר חשיבות החינוך הציבורי עולה מעת לעת, משום שהורי התלמידים מממנים את בתי-הספר הייחודיים בחלקם הגדול. בתי-ספר אלה כבר אינם ציבוריים, במובן המקובל, אלא פרטיים למחצה, ובשל עלותם הגבוהה הם משבשים את יישום רעיון **שוויון ההזדמנויות**. הוויכוח מבטא את קולה של הרשות הפורמלית, המדינה, המעוניינת בשוויון בתשומות בחינוך, לעומת הרצון של קהילות ושל הורים, לרוב בני המעמד הבינוני, לתקצב את החינוך במשאבים נוספים ולהדגיש את האינטרסים האישיים והמקומיים.

ויכוח ציבורי זה משקף דעות שונות: מחד גיסא - יש אנשי חינוך ואקדמיה הסבורים כי בעידן הפוסט-מודרני אחד התפקידים המרכזיים של מערכת החינוך הוא שמירת צביון ציבורי-לאומי-חברתי משותף לכל מגזרי האוכלוסייה (קשתי, 1991; 2000). מאידך גיסא - יש אנשי חינוך ומקבלי החלטות במערכת החינוך, הטוענים שזכותם של הורים להבטיח לילדיהם חינוך ההולם את השקפותיהם, וזאת גם במחיר הפרטה, ולו חלקית, של מערכת החינוך.

כידוע, המדיניות הרשמית של משרד החינוך מכתיבה רישום התלמידים על-פי אזורי רישום בכל שכבות הגיל, אולם יש סוגים של בתי-ספר, ממלכתיים וממלכתיים-דתיים, המקבלים תלמידים ללא כל קשר לאזורי רישום, ויש אף עיריות שביטלו את אזורי הרישום או שהן מקיימות הסדרים אחרים. אם כן, הגישה המצדדת בבחירת הורים הולכת ומתחזקת. יתר על כן, חיזוק נוסף היא קיבלה בהחלטת בית המשפט העליון בשנת תשס"ג (החלטה שונה מהחלטותיו בעבר), שלהורים יש זכות לשלוח את ילדיהם לבתי-ספר ייחודיים, שהם פרטיים או שהם ממומנים בחלקם מתשלומי הורים.

התחזקות התפיסה הפלורליסטית והדגשת זכותם של יחידים לגבש לעצמם את עמדותיהם ואת אמונותיהם, בדרך כלל בהתאמה לקבוצה החברתית שהם משתייכים אליה, הן מסממני הפוסט-מודרניות. הסכנה היא כי ריבוי של תפיסות עולם והכרתן כלגיטימיות על-ידי הממסד החינוכי, יקשו על החברה למצוא אתוס חברתי משותף (צבר בן-יהושע, 1998). האתוס המכונן של החברה הישראלית קבע שמטרת החינוך היא לא רק פיתוח כישורים, הנחלת ידע וטיפוח מיומנויות אישיות, אלא בעיקר העברת המורשת והנחלה של תפיסה אידיאולוגית-תרבותית על ערכיה ועל הנורמות הקשורות בה (קשתי ורימון, 1999). אפיוני החברה הפוסט-מודרנית עלולים לפרק את מה שהוגדר עד כה האתוס הישראלי, למנוע את המשך גיבושו, וגם לתת לגיטימציה לכינון מובלעות תרבותיות המדגישות את ייחודן.

גישות ושיטות להוראה-למידה-הערכה

המגמות לשינוי של גישות ושל שיטות בתהליכי הוראה-למידה והערכה, הנוטות לכיוון החינוך הפרוגרסיבי, החלו כבר בראשית המאה ה-20 בעקבות הוגי דעות, ובהם: דיואי, רוג'רס (דיואי, 1960, 1946; רוג'רס, 1973). אך השינויים היו מזעריים וכללו אוכלוסיות מצומצמות מאוד של צותי הוראה בעולם המערבי. בתהליך הדמוקרטיזציה חל גם גידול משמעותי במספרם של תלמידים במערכות החינוך בעולם ובגיוון במסגרות החינוך. גישות ההוראה הפרונטליות הנהוגות לא אפשרו להתמודד עם השונות הרבה של תלמידים (פוקס, 1995), ולא סייעו להתקדמותן של אוכלוסיות תלמידים רבות על-פי יכולתם, ובעיקר של אוכלוסיות חלשות. השפעת הפדגוגיה הפרוגרסיבית הביאה לפיתוח שיטות וגישות חדשניות להוראה, ללמידה ולהערכה; בשיטות אלה ההטרוגניות של התלמידים נתפסת כיתרון (Gardner, 1983; 1993), והן הוצעו כמענה פדגוגי-מקצועי לקידום אוכלוסיות התלמידים השונות.

זרמי המחשבה הפוסט-מודרניים השפיעו, בעיקר משנות ה-60 של המאה ה-20 ואילך, על הנעשה ביחידות ההפעלה החינוכיות הקטנות, כמו הכיתה ובית-הספר. על-פי הנחות היסוד של התפיסה הפוסט-מודרנית, אין כיתה אחת דומה לחברתה, ואין מציאות "אובייקטיבית" של כיתה. רעיונות אלה עוררו התבוננות מחקרית ממוקדת בפעולותיהם של מורים ושל תלמידים. נוספה לכך המגמה שהתפתחה בתחום חקר הפסיכולוגיה הקוגניטיבית, אשר העמיקה את ההבנה החינוכית בהבדלים בין יחידים - בכישורים, בהניעה (מוטיבציה) ובסגנונות למידה. מחקרים אלה הדגישו את הצורך במגוון של שיטות הוראה, כדי לענות על ריבוי צורכי ההוראה ועל מגוון צורכי הלמידה (גלובמן וכספי, 1991). כל אלה היוו מקורות לגיבוש תובנות חינוכיות, שסייעו למורים ליישם בעשייה הפדגוגית שלהם דרכים, כלים ושיטות, המותאמים ללומדים השונים ולשימוש בתהליכי ההוראה, הלמידה וההערכה.

גישות ושיטות חדשניות בפדגוגיה שואפות לראות את התלמידים כפעילים וכמעורבים בלמידתם. הן מתרחקות מן הדימוי של התלמידים שראשם כמשפך, שמזרימים אליו את הידע האצור אצל המורה - מקור הסמכות - או בספרים. במקומה באה התפיסה החדשנית הדורשת מן המורים לפתח בתלמידים תהליכי חשיבה גבוהים (טישמן, פרקינס וג'יי, 1996) והכרת פרוצדורות חשיבה שונות (Farnham-Diggory, 1994). התפיסה ההומניסטית והדמוקרטית, המעוגנת בפדגוגיה החינוכית הפרוגרסיבית, מניחה כי מקומם של התלמידים בתהליך בניית הידע שלהם הוא מרכזי. אף כי רעיון זה אינו חדש, החידוש בעידן הפוסט-מודרני הוא בשינוי בהתייחסות לאחריות התלמידים לתהליך

הלמידה ולהעברת מרכז הכובד מן המורה אל התלמידים. בדרך זאת התלמידים נושאים באחריות ללמידתם, והופכים, יחד עם חבריהם ללימודים, לשותפים פעילים בתהליך בניית הידע שלהם. למרכזיות של התלמידים בתהליך בניית הידע יש ביטוי בגישה הקונסטרוקטיביסטית (גלזרספלד, 1995, 1998א', 1998ב'; ברוקס וברוקס, 1997), שהיא שונה מהגישות הקוגניטיביות, המתרכזות בהעברת-ידע.

הגישה הקונסטרוקטיביסטית הושפעה מזרמי מחשבה פוסט-מודרניים, אף שמקורה בראשית המאה ה-20. היא משפיעה על העולם החינוכי, במיוחד בעשור האחרון, כי בבסיסה הרעיון שאין אמת מוחלטת, וכי כל אדם מבין את העולם בדרך ייחודית לו. לפי גישה זאת, התלמידים בונים את הבנותיהם ואת ידיעותיהם על התנסויותיהם הקודמות, על הידע הקודם שלהם, על אופני הלמידה שלהם ועל רצונותיהם לגבי הידע החדש שהם לומדים (ברוקס וברוקס, 1997). תהליך הלמידה מבטא את העובדה כי התלמידים הם פרטים פעילים החותרים להתמודד עם הידע, לפרשו ולבנות לו משמעות אישית, על כן הידע נבנה בצורות שונות אצל תלמידים שונים. גישה זאת נקראת הוראה **ולמידה "הבנייתית"** או **"הקשרית"**, והיא מדגישה את הצורך בראיית הלמידה כהתרחשות חיים אמיתית ורלוונטית, שמשמעותה נקבעת על-ידי ההקשר החברתי-תרבותי ופחות באמצעות המורה ובאמצעות שינון הידע על-ידי התלמידים (פיאג'ה 1972, ויגוצקי, 1978b; 1978a). על-פי עיקרי התיאוריה הקונסטרוקטיביסטית (Fosnot, 1996), הלמידה נתפסת כתהליך מורכב, אינטראקטיבי ופעיל, והלומדים בונים את הידע שלהם באופן ייחודי להם. בעקבות כך, הקונסטרוקטיביסטים החינוכיים ממליצים למורים לשנות את שיטות ההוראה ולשנות את משימות הלמידה: להופכן למשימות לביצוע לטווח ארוך, ולשלב בתהליכי הלמידה משימות למידה אותנטיות (לוי, 1997) הנגזרות מתוך עולמם של התלמידים, או המשמשות להם ולעמיתיהם, התנסות בדגם "מוקטן" להבנת החיים ה"אמיתיים" שמחוץ לבית-הספר.

בחינוך השימוש במושג **"אותנטיות"** מבטא את הרצון להדגיש את הרלוונטיות של הלמידה בחיי היום-יום, ולהדגיש את הכנת התלמידים לחיים. בשל כך השימוש במושג זה מכוון למגמה הבוחנת את מידת קרבתם של כלל התהליכים בחינוך ל"ממדים אמיתיים" בתרבות, בקהילה ובמישור האישי (חמו וצבר בן-יהושע, 2000). הגדרה נוספת של **אותנטיות** היא השאיפה ליצור קשר בין החינוך לבין ממדים אמיתיים ושורשיים במישור האישי, הקהילתי והאוניברסלי (כספי, 1996). מחקרם של חמו וצבר בן-יהושע (2000) מראה כי הוראה בעלת אפיונים אותנטיים רבים התגלתה אצל מורים שפעלו במרחב קונסטרוקטיביסטי. מורים אלה אפשרו ללומדים להבנות את הידע מתוך מכוונות עצמית, במצבים שהודגשו בהם תהליכים לימודיים ולא רק התוצר. במשימות שהמורים הטילו על התלמידים, היה ניסיון לקרב את המציאות המוסדית לחיי הקהילה שבית-הספר פעל בהם, והזדמנות לתלמידים להסביר ולנמק את חשיבות הלימודים עבורם בצורה מושכלת. המגמה הייתה ליצור, יחד עם התלמידים, מסגרות מושגיות מעמיקות לתיאור ולניתוח המציאות ולהכוונת החלטותיהם בעתיד במצבים חדשים ולא מוכרים.

הגישה הקונסטרוקטיביסטית מעוררת אף ביקורות, וברוח הגישה הפוסט-מודרנית - אחת הטענות אומרת שהגישה היא אידיאולוגית, ושיש חשש שתכפה את נוכחותה על מורים שאינם מעוניינים לפעול על-פיה ושאינם מסכימים עם תפיסותיה (Richardson, 2003).

התפתחות הפדגוגיה הפרוגרסיבית חוללה שינויים גם בתהליכי **הערכה** בחינוך. בעשור האחרון העשייה החינוכית מתרחבת בכל הקשור לתהליכי הערכה חלופיים, שגם הם פועל יוצא של תהליכים פוסט-מודרניים (בירנבוים, 1997; שפרירי ובוזו, 1998). ההערכה החלופית קוראת לשינוי פרדיגמטי בהתייחסות המורים למבחנים פסיכומטריים (לוי, 1997) ולשימוש מופחת באמצעים המבוססים על מדידה כמותית ועל נתונים, שהם אובייקטיביים לכאורה, כגון: מבחנים. על-פי ההערכה החלופית, מומלץ למורים להשתמש גם בכלי הערכה איכותיים: במקום הערכת תוצרים, העומדת בתנאי סטנדרטיזציה נוקשה, הם ממליצים לעבור להערכת תלמידים הקשרית, הבוחנת גם תהליכים, ולא רק תוצרים סופיים, ושימוש בכלים פחות מובנים, כגון: תלקיטים (פורטפוליו) ומחוונים. לשם כך מומלץ ללמד את התלמידים לבנות קריטריונים להערכת תוצרי פועלותיהם, להעריך את עצמם ואת עמיתיהם, להפעיל את עצמם בתהליכים רפלקטיביים (Griffiths, 1993), על מנת להבין את תהליכי הלמידה ולהציג עבודות, על-פי שיפוטם האישי, בתלקיט.

הערכת תוצרי התלמידים על-ידי מוריהם גם היא משתנה על-פי ההערכה החלופית: במקום המבחנים הסגורים-האובייקטיביים - מבחנים פתוחים, הדורשים מן התלמידים להשתמש במיומנויות חשיבה גבוהות ולהתמודד עם משימות מורכבות, לנסח תשובות על סמך מידע שנאסף ממקורות שונים, לבצע פעולות ולתארן. כמו כן, התלמידים מתבקשים להתבטא באופן חופשי, לאסוף מידע, להצדיק טענות, לפרש הבדלים בגישות, לזהות יתרונות וחסרונות, להביא עמדה אישית ולשתף פעולה עם עמיתים. בהערכה החלופית ניתן לראות את גלגולה הפוסט-מודרני של שיטות ההערכה המסורתיות, כי היא מייצגת רעיונות של הערכה ללא קריטריונים מוחלטים. האבחונים הם דינמיים, ומסתמכים גם על הלומדים כמסוגלים להעריך את עצמם ולא רק על הסמכות המורית.

הפדגוגיה הביקורתית קוראת למורים לפתח מודעות לכוחם החברתי, למשל, בכל הקשור לתוצאות של מבחנים על בסיס סטנדרטים, ובעיקר אלה המופקים בקבוצות מיעוטים ואוכלוסיות תלמידים מרקע סוציו-אקונומי נמוך, וכן לפתח מודעות להקשרים בין תוצאות אלה לבין ידע, מיצוב וכוח חברתי.

הכשרת המורה

העידן הפוסט-מודרני נותן את אותותיו גם בתהליך של הכשרת מורים. רפורמה מקיפה מתרחשת בתחום זה בעשור האחרון, בשל הצורך להכין מורים שיוכלו לתפקד בתנאי החינוך המורכבים של המאה ה-21 (Darling-Hammond, 1993; Cochran-Smith & Lytle, 1999). התפיסה הקלאסית-מסורתית של ההוראה כפרופסיה הניחה כי על המורים לשלוט בידע מקצועי, תוכני ותיאורטי, כדי ללמד את תלמידיהם גופי ידע דיסציפלינאריים. כיום, בהשפעות פוסט-מודרניות, ההנחה של הפדגוגיה הפרוגרסיבית היא כי המקצועיות של המורים מתבטאת לא רק בבקיאותם בתכנים, אלא גם ביכולתם לשלב בהוראתם גופי ידע נוספים (Wilson, Shulman & Richert, 1987), וליישמם בכיתה עם תלמידים ועם מורים אחרים בבית-הספר. המורה אמורים, בין השאר, לפתח מיומנויות מנהיגות פוסט-מודרניות, כדי לשמש מנהיגים בכיתתם (פרידמן, 2001); עליהם לפעול במצבים בלתי חזויים מראש, במצבים של קונפליקט, של לחץ ושל עמימות, הנוצרים בקהילות שיש בהן קבוצות אינטרס שונות; וכן עליהם להפעיל רפלקציה על פעולותיהם ועל מעשיהם לשיפור מקצועיותם (זילברשטיין, 1998; לוין ונבו, 1998). תהליכי השינוי בהכשרת מורים מבוססים על ההנחה כי יש להשקיע בפיתוחם המקצועי של המורים, כדי שיושגו הישגים לימודיים גבוהים אצל תלמידיהם.

הדבר גורם להגברת הדרישות הפרופסיונליות מן המורים בתחום של שימוש מושכל בטכנולוגיה, בתחום החשיבה הרפלקטיבית (ענבר, 2000), וביכולת למידה עצמאית ומתמשכת לאורך כל חייהם המקצועיים. הידע של המורים אמור לשקף הן את ידיעותיהם במקצוע והן את ידיעותיהם הפדגוגיות על תהליכי למידה נכונים (Shulman, 1986, 1987; Wilson et al, 1987). המורים המקצועיים הם מורים לומדים, אוטונומיים, אינטלקטואלים, החוקרים ומתכננים את תכנית הלימודים על-פי צורכי תלמידיהם (נבו ולוין, 2000).

התהליך החינוכי הרצוי מתאפשר הודות לדיאלוג הנבנה בין בני-אדם, ולא כתוצר או כאילוץ של כוחות חיצוניים. המושג **"דיאלוג"** עולה בשנים האחרונות בפרקטיקה המקצועית בהוראה, ומבטא, את היחסים היותר שוויוניים האמורים להתרחש בין מורים לתלמידים. על-פי פולן (Fullan, 1993), המורים יידרשו למצוא דרכים לפתח את הידע של תלמידיהם בדיאלוג עם התלמידים ועם הקהילה, תוך שימוש במנגנונים של פשרה ושל גמישות. המורים בעידן הפוסט-מודרני מחויבים לקבלת האחר והשונה וכן - לראות את המיוחד בכל תלמיד/ה מנקודת מבט אמפתית ככל שניתן. מחויבות זאת מובילה בהכרח לרגישות רבה אל האחר, ולהתייחסות ערכית שווה. במצב דברים זה ישאפו המורים לפתח את התלמידים מבלי לאבד את זהותם העצמית (Giroux, 1992).

למורים מקום חשוב במימוש רעיון **שוויון ההזדמנויות**, מכיוון שיישומו מחליש את מנגנוני ביצור הכוח בקרב קבוצות, כמו גם הצגת נרטיבים שונים ושווים בקרב תלמידיהם ושימוש מושכל ומודע בתהליכי החינוך. מודעותם של המורים לקשר בין ידע לכוח חשובה, כי היא קשורה ומשפיעה עליהם ועל תלמידיהם בשחרור מכוחות חברתיים, המעוניינים לשעתק את מבנה הכוח החברתי.

הכשרת המורים בישראל עדיין איננה מתמודדת עם רעיונות אלה (בן-פרץ, 2000). לדעת בן-פרץ, המורים הופכים למשרתי הכלכלה ולבוחני הישגים, בעוד שהיבטים הומניסטיים-ערכיים מאבדים מתוקפם בכל הקשור לציפיות מתפקידם כמורים. הדילמות הקשורות בהכשרת מורים נובעות מהסתירות הפנימיות שבמהות העידן הפוסט-מודרני: מחד גיסא יש להכשיר את המורים המקצועיים על-פי המתואר לעיל, ומאידך גיסא - קובעים תכניות לימודים גרעיניות - תכניות ליבה, וקובעים סטנדרטים חינוכיים הגורמים לכך שהכשרת המורים מדגישה תכנים אחידים, סטנדרטיים, בהוראת המקצועות, וכן היא מדגישה הערכת הישגים. אלה משאירים מקום מוגבל, יחסית, לדגשים פוסט-מודרניים בהכשרת המורים, כגון: פיתוח אוטונומיה, שימוש בשיטות הוראה המותאמות לצרכים הדיפרנציאליים של התלמידים, דגש על היבטים הומניסטיים-ערכיים ושימוש מושכל בטכנולוגיה.

תהליכי מקרו נוספים, המשפיעים על השתנות המגמות בהכשרת מורים ועל התאמתם לעידן הפוסט-מודרני, הם הלגיטימציה הניתנת בחברה הפוסט-מודרנית לשונות ולהטרוגניות חברתית, לתהליכים של ביזור חינוכי ושל חיזוק מעמד המורה, לעומת סמכויות השלטון המרכזי. עובדה זאת מחזקת את הצורך בהכשרת מורים מקצועיים, המקבלים אחריות וסמכות חינוכית כתוצאה מן הביזור, ובעלי מודעות גבוהה למסוגלותם העצמית (Self-Efficacy) (אוהד, Bandura, 1986; 1998). המורים בעלי המסוגלות העצמית הגבוהה ייטו להסתמך על שיקולי דעת מקצועיים שלהם, ולקבל החלטות אוטונומיות בכיתתם ובבית-ספרם לטובת תלמידיהם.

נושא ההתפתחות המקצועית של מורים והעצמתם (יוסיפון, 2004) נמצא בראש סדר העדיפויות בכל מערכות החינוך בעולם המערבי. מורים שנמצאים בקשר מתמיד עם תלמידיהם הם דמויות מפתח בשיח החינוכי, בקידום ההישגים הלימודיים של תלמידיהם ובביצוע תהליכי שינוי פדגוגיים בכיתתם

ובבית-הספר. כיום הדרישות מן המורים הן רחבות היקף: יש עליהם לחץ רב להעלאת ההישגים הלימודיים, בשל הרצון לקדם קבוצות מיעוט ולהרחיב את שוויון ההזדמנויות לקבוצות החלשות, שהחינוך הוא עבורם אחד המנגנונים העיקריים למוביליות חברתית. נוסף לכך, תפקיד המורים נתפס, יותר מבעבר, כמי שאמורים לטפל בהרחבה גם בצדדים אישיותיים, רגשיים והניעתיים (מוטיבציוניים) של התלמידים. לכל הדרישות הללו על תהליך הכשרת המורים לתת מענה הולם.

סיכום

פולן (Fullan, 1993) מציג את **הקושי במבנה העכשווי של מערכת החינוך**: מחד גיסא, המערכת מאופיינת בשמרנות רבה. אפיוניה הבולטים - הפרקטיקה של תהליכי הוראה, למידה והערכה, הארגון ההיררכי של בית-הספר, קבלת החלטות על-ידי פוליטיקאים, ועוד - משקפים מבנה ותפיסות שמרניים הגזורים מאפיוני החברה המודרנית. וכך, בעידן הפוסט-מודרני מערכת החינוך נמצאת בסטטוס-קוו, והרצון לבצע שינויים פדגוגיים מהותיים מועט. מאידך גיסא, החברה הפוסט-מודרנית קוראת לשינוי פרדיגמטי במערכות החינוך ולמיסודן של פרקטיקות פדגוגיות חדשות, במטרה לפתח בוגרים שיתפקדו בחברה עתידית בעלת אפיונים שונים מבעבר.

המאמר טוען כי משנות ה-70 ואילך ניכרה בחינוך השפעה של מגמות פוסט-מודרניות. כיום מערכת החינוך הישראלית ניצבת בכמעין מצב ביניים: שילוב של אפיונים מודרניים עם השפעות פוסט-מודרניות, אם כי מעטות יחסית. מאמר זה ביקש לבחון את הצורך בחשיבה מעמיקה של כל העוסקים בחינוך - הוגי דעות ומחנכים - על הצורך בהסתגלותה של מערכת החינוך לעידן החדש, וכן הוא ביקש לחשוף את הפוטנציאל הטמון בעידן הפוסט-מודרני, ולתאר ולנתח ניצנים של שינוי שכבר מנצים במערכות חינוך בעולם בכלל ובמערכת החינוך בארץ בפרט. כמו כן ניסה המאמר להציג צעדים ראויים לקראת יצירת פרדיגמה חינוכית חדשה, שתזרז את התאמתה של מערכת החינוך לעידן הפוסט-מודרני.

פעילותה של מערכת חינוכית בכל חברה היא פועל יוצא של גורמים רבים: הגישה החינוכית המעוגנת בפילוסופיית החינוך; קביעת החזון החינוכי והמטרות החינוכיות; בחירת האסטרטגיה ליישומו של החזון החינוכי ודרכי הפעולה להגשמת המטרות וליישומן; התבססות על הידע ועל הניסיון מן העבר, בצד התנסויות ולקחים מן ההווה; תחזיות על העתיד הרצוי; המאמצים, הכישרונות והמשאבים העומדים לרשותה של החברה, ועוד. שילובם של הגורמים האלה יוצר את דמות מערכת החינוך ואת דמות בתי-הספר ותרבותם בהווה ובעתיד.

המורים בכיתותיהם יוצרים את תרבותה של מערכת החינוך באמצעות הפרקטיקה החינוכית שהם מיישמים; הם מבטאים את יכולתם, את אמונותיהם ואת דעותיהם על מקצוע ההוראה, על תהליכי הלמידה ועל תפקידם החברתי. יש צורך להמשיך בפיתוח תיאוריות העוסקות בהתפתחום המקצועית של מורים, ולכוון אל הנעשה בכיתה, כמו גם להאיר את הקשר בין מעשים אלה לבין ההשפעה של פעולותיהם ושל מעשיהם על המצב החברתי והתרבותי מחוץ לכיתותיהם. הפרקטיקה החינוכית משפיעה על הדינמיקה של היחסים החברתיים, ולא נתפסת עוד, כבעבר, כמשפיעה באופן ישיר רק על התלמידים. ג'ירו (1992) מודע לעובדה שאמנם מורי בתי-הספר אינם יכולים לשנות חברה, אך הם יכולים לנתח את המהלכים החברתיים והתרבותיים, ולהשפיע על החברה יותר מבעבר. כסוכנים של תרבות, בצד בעלי מקצוע נוספים, הם יכולים להיות ערים לאי-שוויון חברתי ולקדם חזון להיטיב את חברתם. כסוכני תרבות המורים יכולים להשפיע על תהליכים חברתיים, ובכוח תפקידיהם הם יכולים ליצור מרחב חברתי, אשר הצדק, השוויון והחופש בו הם עקרונות מכוננים חשובים בבניית יחסים בין הפרט לאחרים. מאמר זה מצטרף לדעתו של ג'ירו ש"הפדגוגיה היא שיח מתמשך שאינו נגמר, לשון חדשה ומתפתחת, תוך קיום דיאלוגים, מלווה באפשרויות שיש למורים לחשוב מחדש על המטרה ועל המשמעות של בית-הספר ועל התפקיד שמחנכים יכולים למלא כסוכנים של חברה ושל תרבות".

ביבליוגרפיה

אבירם, ר. (1993). **הכוונה עצמית מול הפנמת דפוסים חברתיים כמטרות חינוכיות בחברה פוסט-מודרנית**. נייר עמדה מוגש למזכירות הפדגוגית של משרד החינוך והתרבות. באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, המרכז לחינוך בחברה טכנולוגית, תדפיס.

אבירם, ר' (1999 א'). **לנווט בסערה חינוך בדמוקרטיה פוסט-מודרנית**. תל-אביב: מסדה.

אבירם, ר. (1999 ב'). התערערות מבני היסוד של החינוך המודרני. בתוך: ר. גלובמן וי. עירם)עורכים(, **התפתחותה של ההוראה במוסדות החינוך בישראל**, עמ' 80-47. תל-אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.

אלוני, נ' (1996 א'). מתווה לחינוך מוסרי בעידן של משבר ערכים. **החינוך וסביבו, י"ח**, עמ' 33-17.

אלוני, נ' (1996 ב'). עלייתו ונפילתו של החינוך ההומניסטי: מהקלאסי לפוסט-מודרני. בתוך: גור-זאב א' (עורך), **חינוך בעידן השיח הפוסטמודרניסטי**, עמ' 42-13. ירושלים: מאגנס.

אלוני, נ' (1998). **להיות אדם - דרכים בחינוך ההומניסטי**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

אוהד, ש' (1998). מסוגלות עצמית ותרומתה לתהליך ההתפתחות האישית והמקצועית. בתוך: לזובסקי, ר', פלדמן, ש' (עורכות). **מרחב ונחלה בייעוץ החינוכי**. עמ' 227-211. אבן-יהודה: רכס.

אידיאולוביץ, י' (1997). חינוך, פוסט-מודרניזם ממקורות התבונה הצינית, **מעוף ומעשה (50)**.

אריאב, ת' (1997). **תכנון לימודים לקראת 2020: סוגיות, מגמות וכיווני פעולה**. בית-ברל, תדפיס.

בירנבוים, מ' (1997). **חלופות בהערכת הישגים**. תל-אביב: רמות.

בלום, ב' ס' (1976). **תכונות אנוש ולמידה בבית-הספר**. תל-אביב: גומא, צ'ריקובר.

בלום, א' (1989). **דלדולה של הרוח באמריקה**. תל-אביב: עם עובד.

בן-פרץ, מ' (1991). "מבנה הדעת" כמושג מנחה בתכנון לימודים. בתוך: זילברשטיין, מ' (עורך), **מבני הדעת של המקצועות וגישה אחדותית בתכנון לימודים**, עמ' 10-23. תל-אביב: משרד החינוך, התרבות והספורט, מכון מופ"ת.

בן-פרץ, מ' (2000). **דילמות ובעיות בהכשרת מורים כיום**. הרצאה בכנס איל"ה.

ברוקס, ג', ברוקס-גרנון, ז' (1997). **בחיפוש אחר הבנה: לקראת כיתה קונסטרוקטיביסטית**. ירושלים: ברנקו ווייס ומשרד החינוך.

גובר, נ' (1996). הפדגוגיה הביקורתית במחשבת החינוך כיום. בתוך: לם, צ' (עורך), **עיצוב ושיקום**. ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.

גובר, נ' (1999). הרהורים ביקורתיים על הפדגוגיה הביקורתית. בתוך: גור-זאב, א' (עורך), **מודרניות, פוסט-מודרניות וחינוך**. תל-אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.

גורביץ, ד' (1999). פוסטמודרניזם - תרבות וספרות בסוף המאה העשרים. דביר הוצאה לאור.

גור-זאב, א. (1991). ההיסטוריה של הפסימיות. **מטאפורה (2)**.

גור-זאב, א. (1996). (עורך), **חינוך בעידן השיח הפוסטמודרני**. ירושלים: מאגנס.

גור-זאב, א' (1996). פוסט-מודרניזם וחינוך, בתוך: קשתי, י', אריאלי, מ', שלסקי, ש' (עורכים), **לקסיקון החינוך וההוראה**, עמ' 302-301, תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.

גלובמן, ר', כספי, מ' (1999). התפתחותה של גישת הלמידה הפעילה: מהכיתה אל המוסד, מתנועה מוגדרת למדיניות כוללת. בתוך גלובמן ועירם (עורכים), **התפתחותה של ההוראה במוסדות החינוך בישראל**, עמ' 246-197. תל-אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.

גלזרספלד, א' (1995). גישה קונסטרוקטיביסטית להוראה. **חינוך החשיבה, 8**, עמ' 4-10.

גלזרספלד, א' (1998א'). מבוא לקונסטרוקטיביים רדיקלי. **חינוך החשיבה, 13**, עמ' 26-35.

גלזרספלד, א' (1998ב'). שאלות ותשובות על קונסטרוקטיביזם רדיקלי. **חינוך החשיבה, 13**, עמ' 36-44.

גרדנר, ה' (1995). **מוח, מחשבה ויצירתיות**. תל-אביב: ספרית הפועלים.

דאן, ר' ודאן, ק' (1984). סגנונות למידה כקריטריון למיקום בתכניות אלטרנטיביות. בתוך: גורי-רוזנבליט, ש' וחובריה (עורכות), **הוראה יחידנית - מקראה**, עמ' 217-207. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

דגן, מ' (1993). עיצוב עולמו הערכי של התלמיד הדתי במאבק כנגד הפוסט-מודרניזם. **שמעתין, אדר א', מס' 151**, עמ' 145-156.

דול, ו' (1993). אפשרויות בתכניות לימודים של העידן ה"בתר עתידי". בתוך: צחר, ש' (עורכת), **בית-הספר העדכני - מהוויה מורכבת לעתיד מאתגר**, עמ' 125-138. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

דול, ו' (1999). **השקפה פוסט-מודרנית על חינוך**. תל-אביב: ספרית הפועלים.

דיואי, ג' (1946). **אני מאמין בחינוך**. ספרית הפועלים.

דיואי, ג' (1960). **דמוקרטיה וחינוך**. ירושלים: מוסד ביאליק.

הופמן, ע' ושנל, י' (2003), (עורכים). **ערכים ומטרות בתכניות הלימודים בישראל**. אבן יהודה: רכס ומכללת בית ברל.

הרץ-לזרוביץ, ר' צלניקר, ת' (1999). חלופות בהוראה למידה שיתופית בישראל. בתוך: פלד, א' (עורך), **יובל למערכת החינוך בישראל**, עמ' 349-366. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט והוצאה לאור של משרד הביטחון.

זילברשטיין, מ' (1991). המבנה הארגוני של בתי-הספר האוטונומיים בזיקה לתכנון לימודים וריאציות לתבנית בסיסית, **עיונים במינהל וארגון החינוך (17)**, עמ' 39-74.

זילברשטיין, מ' (1998). **ההוראה כעיסוק פרקטי-רפלקטיבי: קווים לתכניות הכשרה והשתלמויות חלופיות**. תל-אביב: מופ"ת.

זילברשטיין, מ' וצבר בן-יהושע, נ' (1993). מבנה לימודי רב פנים: המקרה של בתי-הספר האוטונומיים בחינוך היסודי בישראל, **הלכה למעשה בתכנון לימודים (8)**, עמ' 21-54.

זילברשטיין, מ' וגבע, ע' (1993). טיפוח לומד בעל מכוונות עצמית: תרגום הרעיון למונחים המאפשרים מדידת הישגים. **הלכה למעשה בתכנון לימודים (7)**, עמ' 16-42.

זילברשטיין, מ', ברקוביץ, א', גינת, כ', עמנואל, ד', קרת, י', שולמן, א' (2001). **טיפוח לומד בעל הכוונה עצמית - פדגוגיה של ספרות מקרים**. תל-אביב: מופ"ת ומשרד החינוך.

חמו, נ' וצבר בן-יהושע, נ' (2000). תכנית לימודים אותנטית - "קורת גג", "עליית גג", או "מרצפת". בתוך: נאסר, פ', חטיבה, נ' ושרץ ז' (עורכות), **המחקר בחינוך ויישומו בעולם משתנה**, עמ' 112-115, אבן-יהודה: רכס.

טישמן, ש', פרקינס, ד' ג'יי, א' (1996). הכיתה החושבת - למידה והוראה בתרבות של חשיבה. ירושלים: משרד החינוך ומכון ברנקו-ווייס.

יונה, י' (1993). פלורליזם תרבותי לעומת אינטגרציה תרבותית והשלכותיהם על תחום החינוך. **מגמות, ל"ד (1)**.

יוסיפון, מ' (1998). מערכת החינוך בעידן הפוסטמודרני: מגמות בשינוי תפקיד היועץ בבית-הספר העתידי. בתוך: לזובסקי, ר', פלדמן, ש' (עורכות), **מרחב ונחלה בייעוץ החינוכי**, עמ' 143-172. אבן-יהודה: רכס.

יוסיפון, מ' (2004). העצמה כמחוללת של שינוי וכתוצרו: פנים חדשות בהתפתחות המקצועית בבית-הספר. בתוך: גורי-רוזנבליט (עורכת), **מורים בעולם של שינוי: מגמות ואתגרים**. עמ' 73-38. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

כספי, מ' (1996). פתח-דבר, בתוך: **אותנטיות - לשיפור ההוראה והלמידה**, עמ' 3-6. ירושלים: משרד החינוך.

לביא, צ' (2000). **הייתכן חינוך בעידן הפוסטמודרניזם?** תל אביב: ספרית הפועלים.

לוי, א' (1997). פוסטמודרניזם בתחום מבחני הישגים. בתוך: לוי, א' (עורך), **הערכה חלופית: הלכה למעשה**. תל-אביב: מכון מופ"ת.

לוין, ת', נבו, י' (1997). בית-הספר היסודי העתידי כמציאות-החיים. בתוך: צחר, ש' (עורכת), **בית הספר העדכני - מחוויה מורכבת לעתיד מאתגר**. עמ' 6-41. ירושלים: משרד החינוך, התרבות והספורט.

לוין, ת', נבו, י' (1998). תפקיד הרפלקציה בהבניית ידע קוריקולרי והוראתי של מורים. בתוך: זילברשטיין, מ', בן-פרץ, מ' דיו, ש' (עורכים), רפלקציה בהוראה - ציר מרכזי בהתפתחות מורה. עמ' 063-843. ראשל"צ: מופת.

לם, צ' (2002). **במערבולת האידיאולוגיות: יסודות החינוך במאה העשרים**. ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.

מיל, ג' ס' (1980). **על החירות**. ירושלים: מגנס.

משרד החינוך, התרבות והספורט (2003). **חוזר מנכ"ל תשס"ג/10 א'** 21-3.1 - תכנית יסוד (ליבה) לחינוך היסודי במדינת ישראל.

נבו, י' ולוין, ת' (2000). מטאפורות של מורות ושל תלמידים בבתי-ספר הנמצאים בתהליכי שינוי. בתוך נאסר, פ', חטיבה, נ' ושרץ, ז' (עורכות), **המחקר בחינוך ויישומו בעולם משתנה**, עמ' 122-127. אבן-יהודה: רכס.

ניל, א' (1973). **סאמרהיל**. תל-אביב: יבנה.

סלומון, ג', אלמוג, ת' (1994). **הדמות הרצויה של בוגר מערכת החינוך**. חיפה: אוניברסיטת חיפה (תדפיס).

עידן, א' (1990). מאינטגרציה לפלורליזם: בעקבות פוקו והברמס. **מגמות, ל"ג (1).**

ענבר, ע' (2000). רפלקציה על "רפלקציה" - השתמעויות להכשרת מורים. בתוך: שי' א', בר-שלום, י' (עורכים), **המחקר האיכותני בחקר החינוך**. עמ' 215-240. ירושלים: המכללה לחינוך ע"ש דוד ילין.

פוקס, א' (1995). **שינוי כאורח חיים במוסדות חינוך**. תל-אביב: צ'ריקובר.

פור, ד' (1989). **בזכות השוויון בחינוך**. כפר-סבא: בית ברל.

פיאג'ה, ז' (1972). **הפסיכולוגיה של הילד**. ספרית הפועלים.

פסטרנק, ר' (2003). החינוך בחברה הישראלית. בתוך: יער, א' ושביט, ז' (עורכים), **מגמות בחברה הישראלית**, עמ' 899-1015. תל-אביב: האוניברסיטה הפתוחה.

פרום, א' (1975). **החברה השבויה**. א' רובינשטיין

פרידמן, י' (2001). כיוונים בהכשרת מורים להוראה דלת שחיקה: לקחים מתוך המחקר. בתוך: זוזובסקי, ר', אריאב, ת', קינן, ע' (עורכות), **הכשרת מורים והתפתחותם המקצועית: חילופי רעיונות**. תל-אביב: מופ"ת ומכללת בית ברל.

פריירה, פ' ושור, א' (1990). **פדגוגיה של שחרור - דיאלוגים על שינוי בחינוך**. תל-אביב: מפרש.

פרקינס, ד' (1998). **לקראת בית-ספר חכם: מאימון הזיכרון לחינוך החשיבה**. ירושלים: מכון ברנקו וייס ומשרד החינוך.

צבר בן-יהושע, ע' (1998). סוגיות המחכות להכרעה - תכנון לימודים על סף האלף השלישי. בתוך: אילון, ח' (עורכת) **תכניות לימודים כהבניה חברתית**, עמ' 137-164. תל-אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.

צוקרמן, מ' (1996). על פוסט-מודרניות וחינוך. בתוך: גור-זאב, א' (עורך), **חינוך בעידן השיח הפוסטמודרני**, עמ' 201-98, ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית.

קליינברגר, א"פ (1961). חינוך פאידוצנטרי. בתוך **האנציקלופדיה החינוכית**, כרך 1, עמ' 634-640. ירושלים: משרד החינוך ומוסד ביאליק.

קשתי, י' (1991). **דוח הוועדה הציבורית לבדיקת מעמדן של מסגרות החינוך העל-אזוריות**. משרד החינוך והתרבות, מדינת ישראל.

קשתי, י' (2000). עשר הצעות ועוד אחת לשינוי פני החינוך בישראל. **פנים (15)**, עמ' 3-9.

קשתי, י' ויוסיפון, מ' (1985). **חינוך כמיקוח חברתי**. תל-אביב: הקיבוץ המאוחד.

קשתי, י' ורימון, ע' (1999). ביטחון, זהות וחינוך. בתוך: גור-זאב, א' (עורך), **מודרניות, פוסט מודרניות וחינוך**. תל-אביב: רמות, אוניברסיטת תל-אביב.

רוג'רס, ק' (1973). **החופש ללמוד**. ספרית הפועלים.

שמידע, מ' (1987). **בין שוויון למצוינות**. רמת-גן: אוניברסיטת בר-אילן.

שמידע, מ' (2002). סקירת הספר: לנווט בסערה: חינוך בדמוקרטיה פוסט-מודרנית. **מגמות, מ"א (4).**

שפירא, ר' (1988). ייחודיות חינוכית-חברתית, בתי ספר ייחודיים - רקע, התפתחות ובעיות. בתוך: דנילוב, י' (עורכת), תכנון מדיניות החינוך, עמ' 135-174, ירושלים: משרד החינוך והתרבות.

שפרירי, נ' ובוזו, ע' (1998). הלמידה כפעילות רפלקטיבית: זיקות בין תפישת הלמידה לבין תפישת ההערכה החלופית. בתוך: זילברשטיין, מ', בן-פרץ, מ', זיו, ז' (עורכים), **רפלקציה בהוראה - ציר מרכזי בהתפתחות מורה**. ראשל"צ: מופ"ת.

שרמר, ע' (1990). מצע אחר לדון בפוסטמודרניות ובאתגריה לחינוך הדתי. **הגות בחינוך היהודי**. ירושלים: מכללת ליפשיץ.

שרמר, ע' (2002). המחנך הדתי לנוכח חווית החופש הפוסט-מודרנית. בתוך **הגות בחינוך היהודי**. ירושלים: מכללת ליפשיץ.

Baker, P.L. (1993). Chaos, order and sociological theory. *Sociological Inquiry*, Vol. 63(2), 123-149.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall.

Bauman, Z. (1992). *Intimations of postmodernity. London: Routledge & Kegan Paul.*

Bauman, Z. (1995). *Life in fragments – Essays in postmodern morality.* Oxford & Cambridge: Blackwell.

Burbules, N.C. (1986). *A Theory of Power in Education.* Educational Theory, Vol. 36 (2), pp. 95 -114.

Burrel, G. & Morgan, G. (1979). Sociological paradigms and organizational analysis. Great Britain: Gower.

Calhoun, C. (ed.) (1994). *Social theory and the politics of identity*. Oxford & Cambridge: Blackwell.

Cochran-Smith, M. & Lytle S.L. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, Vol. 28(7), 15-25.

Cuban, L. (1990). A fundamental puzzle of school reforms. In: A. Liberman (Ed.), *Schools as collaborative culture*, pp. 71-77. New York: The Falmer Press.

Darling-Hammond L. (1993). Reforming the school reform agenda. *Phi Delta Kappan, June,* .761-753

Des-Dixon, R.G. (1994). Future scools and how to get there from here. *Phi Delta Kappan, Vol. 75(5),* 360-365.

Dewey, J. (1927). *The school and society.* Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Dickens, D.R. (1995). North-American Theories of Postmodern Culture. In: Dickens, D.R. & Fontana, A. (eds.), *Postmodernism and social inquiry.* London: UCL.

Doll, W.E. (1993). Curriculum Possibilities in a "post-future". *Journal of Curriculum and Supervision, Vol. 8(4),* 277-292.

Elbaz, F. (1981). The teacher's practical knowledge: Report of a case study. *Curriculum Inquiry, Vol. 11*, 43-71.

Elmore, R.F. (1996). Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review, Vol. 66(1),* 1-26.

Elkind, D. (1997). Schooling and family in the postmodern world. In: A. Hargreaves (ed.), *Rethinking educational change with heart and mind,* pp. 27-42. Alexandria: ASCD.

Farnham-Diggory, S. (1994). Paradigms of Knowledge and instruction. *Review of Educational Research, Vol. 64(3),* 463-477.

Fosnot, C.T. (1996). Constructivism: A psycological theory of learning. In: Fosnot, C.T. (ed.), *Constructivism: Theory, perspective and practice,* pp. 8-33. New York & London: Teacher College, Columbia University.

Fullan, M.G. (1993). *Change forces – probing the depth of educational change*. London: The Free Press.

Fullar, B. (2003). Education policy under cultural pluralism. *Educational Researcher, Vol. 32(9),* 15-24.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of mulitple intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice.* New York: Basic Books.

Goodlad, J. (1984). *A place called school: Prospects for the future.* New York: McGraw-Hill.

Giroux, H.A. (1983). *Theory and resistance in education.* Mass: South Hadley.

Giroux, H.A. (1988). *Teachers as intellectuals – Towards a critical pedagogy of learning.* New York: Bergin & Garvey.

Giroux, H.A. (1992). *Border crossing – Cultural workers and the politics of education.* New York & London: Routledge.

Giroux, H.A. (1993). Postmodernism as border pedagogy. In: J. Natali & L. Hutcheon (eds.), A postmodern reader. New York: Sunny Press.

Griffiths, M. (1993). Educational change and the self. *British Journal of Educational Studies, Vol. 41(2),* 150-163.

Hargreaves, D.H., Hester, S.K. & Mellor, F.J. (1975). *Deviance in classrooms.* London: Routledge & Kegan Paul.

Hargreaves, D. (1994). *The mosaic of learning: Schools and teachers for the next century.* London: Demox.

Kahane, R. (1997). *The origins of postmodern youth.* Berlin: Walter de Gruyter.

Keddie, N. (1971). Classroom knowledge. In: F.D. Young (ed.), *Knowledge and control,* pp. 133-160. London: Collier Macmillan.

Keddie, N. (1973). *The myth of cultural deprivation.* London: Penguin Education.

Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2nd Ed.). Chicago: University of Chicago Press.

Lemert, C. (1977). *Postmodernism is not what you think.* MA: Blackwell.

Perkins, D.N., Goodrich, H., Tishman, S. & Owen, J.M. (1994). *Thinking connections: Learning to think to learn.* California: Addison Wesley.

Popkovitz, T.S. & Lynn, F. (eds.) (1999). *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics.* New York: Routledge.

Richardson, V. (2003). Constructivist Pedagogy. *Teachers College Record, Vol. 105(9),* 1623-1640.

Sangern, P.S. (1988). Rhetoric and the authority of ethnography – Postmodernism and the social reproduction of texts. *Current Anthropology, Vol. 29(3),* 405-435.

Schoenfeld, A.H. (1999). Looking Towards the 21 st. Century: Challenges of Educational Theory and Practice. *Educational Researcher, Vol. 28(7),* 4 – 14

Shulman, L.S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In: M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.), pp. 3-36. New York: MacMillan.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, Vol. 57(1),* 1-22.

Smart, B. (1990). Modernity, postmodernity and the present. In: B. Turner (ed.), *Theories of modernity and postmodernity,* pp. 14-30. London: Sage.

Stokstad, M. (1999). *Art-History.* N.Y.: Harry N. Abrams Inc. Pub.

Turner, B.S. (1990). *Theories of modernity and postmodernity.* London: Sage.

Vigotsky, L.S. (1978a). *Mind in society: The development of higher psycological processes.* Cambridge: Harvard University Press.

Vigotsky, L.S. (1978b). Interaction between learning and development. In: M. Cole, S. Steiner & E. Soulerman (eds.), *Mind and society.* Cambridge: Harvard University Press.

Wilson, S.M., Shulman, L.S. & Richert, A.E. (1987). 150 different ways of knowing in teaching. In: J. Calderhead (ed.), *Exploring teachers' thinking,* pp. 104-124. London: Cassell Education.

Young, M.F.D. (Ed.). (1971). *Knowledge and control.* London: Collier MacMillan.

Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (1989). *Self regulated learning and academic achievement*. New York: Springer Verlag.

Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (eds.) (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: The Guilford Press.