

"האופק הפדגוגי" רפורמה או שינוי?

לקראת מה מכשירה מערכת החינוך את תלמידיה? מהי דמות הבוגרים הרצויים של המערכת? עד כמה אנחנו רואים לשאול שאלות אלה בבואנו לתכנן רפורמה במערכת החינוך? מזה זמן מתמקדים הדיונים הנוגעים להתנהלותה השוטפת של מערכת החינוך ולרפורמות מקיפות (כגון ועדת דברת) בהיבטים מבניים, מינהליים ותקציביים, ודוחקים הצדה את השאלות בדבר מטרות העל של מערכת החינוך הישראלית. מדיניות "האופק הפדגוגי" שאימץ משרד החינוך לאחרונה מעמידה שאלות אלה במרכז, ומביאה דיון מחודש בדמות הבוגר הרצוי והרכיבים המעשיות ליצירתו.

כשמנהלים דיון על אודות דמות הבוגר צריך להתחשב בעידן שאנו חיים בו. עידן זה מתאפיין בידע קצר מועד, המתחלף ומתרבה במהירות. כדי שבוגר מערכת החינוך הישראלית יתמודד בהצלחה עם האתגרים התרבותיים, הכלכליים, המדעיים והטכנולוגיים של המאה ה-21, דרוש שינוי מערכתי.

בוגר בעל מטען נכבד של ידע בתחומים מגוונים היה בעבר, ונתר גם בהווה, מטרה חשובה של מערכת החינוך. אולם הבוגרים העתידיים אינם יכולים להסתפק עוד בגוף ידע מוגדר מראש שירכשו בבית הספר. הם זקוקים ליכולות חשיבה גבוהות שיאפשרו להם לרכוש במהלך חייהם ידע חדש, תוך כדי הפעלת שיקול דעת, יצירתיות וביקורתיות. הירדע הנלמד צריך להיות משמעותי, מובן ורלוונטי גם לחיים שמחוץ לבית הספר. היכולות הנלמדות יסייעו לבוגרים העתידיים לתפקד טוב יותר בעולם המשתנה של המחר ולהחליט החלטות שקולות. לאורחי המדינה הרמוקרטית צריך להיות שיקול דעת מוסרי, יכולת לחשוב בביקורתיות ולגבש עמדות מנומקות. כל אלה מצביעים על החשיבות הטמונה בחינוך לחשיבה הן בפן הלימודי של מערכת החינוך הן בפן הערכי שלה. לפיכך חיווק החינוך לחשיבה הוא תשתית לפעילות הפדגוגית המתקיימת בבית הספר: רכישת ידע, עריכת היכרות מעמיקה עם התרבות וגיבוש עמדות ערכיות מושכלות. עיקרה של מדיניות "האופק הפדגוגי" כרוך במעבר מלמידה המדגישה שינון של מידע ותרגול כללים נוקשים לפתרון בעיות וללמידה משמעותית המדגישה פיתוח הבנה מעמיקה של התכנים ויכולות למידה וחשיבה.

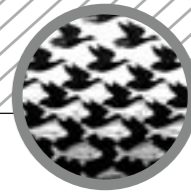
חינוך לחשיבה מוביל לבורות?

בצד השבחים הרבים שהושמעו בעקבות פרסום "האופק הפדגוגי" נשמע גם קול ביקורתי. המבקרים חוששים שמא הדגשת המטרה של פיתוח הבנה וחשיבה תבוא על חשבון הקניית ידע. החינוך לחשיבה נחשב

האם הרפורמה במבחני הבגרות שמשרד החינוך הכריז עליה לאחרונה היא באמת רפורמה? ואולי רק הרחבת תהליך שכבר מתרחש באיים מבודדים במערכת החינוך? יו"ר המזכירות הפדגוגית במשרד החינוך, פרופ' ענת זוהר, מבקרת את השמרנות שבבחינות ומציעה עקרונות חדשים לבנייתן. המחיר הוודאי - צמצום החומר הנלמד. ההישג המקווה - אזרחים חושבים



איור: אופיר שרר



בחינות הבגרות הופכות לגורם שמרני המכוון את המערכת לשטחיות ומרחיק אותה מאפשרות של רענון שיטות ההוראה והלמידה. לא נגזים אם נאמר שבחינות הבגרות הקיימות הן מכשול לכל שינוי פדגוגי שנדרש

כיוון שמערכת החינוך מכוונת במידה רבה ל"הוראה לקראת הבחינה" (teaching for the test), בחינות הבגרות מסמנות לכל מערכת החינוך כי הלמידה הנדרשת היא בעיקרה למידת שינון של תכנים לימודיים. דבר זה הופך את בחינות הבגרות לגורם שמרני המכוון את המערכת לשטחיות ומרחיק אותה מאפשרות של רענון שיטות ההוראה והלמידה. לא נגזים אם נאמר שבחינות הבגרות הקיימות הן מכשול לכל שינוי פדגוגי שנדרש. מכאן שהתאמת בחינות הבגרות ליעדי החינוך של המאה ה-21 חיונית להצלחה של כל תהליך שינוי חינוכי שברצוננו לבצע במערכת.

אפשר לדבר על שני סוגים של שינויים אפשריים במתכונת בחינות הבגרות: שינויים מסדר ראשון ושינויים מסדר שני. בשינוי מסדר ראשון תישמר המתכונת הקיימת של מבחני הבגרות, והשינויים יתמקדו במרכיבי ההערכה. גם במסגרת זו אפשר לבצע שינוי לא מבוטל באמצעות הגרלת מספר השאלות הדורשות הבנה וחשיבה והגרלת משקלן, הגרלת המספר והמשקל של שאלות פתוחות, מתן אפשרות להיבחן בספרים פתוחים (בחלקים מסוימים של הבחינה), הגרלת מספר המקצועות שאפשר לעשות בהם עבודת חקר או פרויקט (במתכונת הביוטופ או הגיאוטופ) במקום חלק מהבחינה, או שילוב מרכיבים של הערכה בית-ספרית מתמשכת בציון הבגרות. עבודה עקיבה ושיטתית על שינויים מסדר ראשון יכולה להביא לשינוי משמעותי מאוד בבחינות הבגרות. שינוי זה יאותת לכל המערכת שבעתיד לא יהיה אפשר גם להסתפק בלמידה המתמקדת בשינון מידע וגם להצליח בבחינות הבגרות. מהלכים שונים שמטרתם ליישם בהדרגה מרכיבים שונים של השינוי מן הסדר הראשון החלו כבר בתשס"ו, ויימשכו ביתר שאת בתשס"ח.

עם זאת שינויים מסדר ראשון אינם מסוגלים לתמוך בעומק השינוי הדרוש ליישום מדיניות "האופק הפדגוגי" בטווח הארוך. לשם כך נדרש שינוי עמוק יותר שיבחן כיצד צריכה להיראות תעודת הבגרות העתידית במדינת ישראל כדי להלום את דמות הבוגר העתידי. דיון בשאלות אלה צריך להתייחס למספר "פרות קדושות" ולבחון אותן באופן אמיץ וביקורתי. בין היתר נדרש דיון בסוגיות כגון: צמצום מספר מקצועות הלימוד עם חובת בחינת בגרות חיצונית, צמצום בכמות ההומור בחלק מן המקצועות כדי לאפשר הבנה מעמיקה וחשיבה, מתן בחירה אישית גדולה יותר, הגדלה ניכרת של מרכיב ההערכה הפנימית ושינוי אופיו, תוספת של עבודות חקר, פרויקטים אישיים ומיזמים, ומתן אפשרות להיבחן (בחלקים מן הבחינה) בקבוצה. כמו כן יש לשקול תוספת של מרכיבים ערכיים וחברתיים לתעודת הבגרות (כגון "תעודת הבגרות" החברתית שהונהגה לאחרונה בבאר שבע).

זו רפורמה?

אפשר לטעון כי מדיניות "האופק הפדגוגי" איננה רפורמה: לא מדובר בחידוש שטרם שמענו עליו, גם לא במהפך שישנה בבת אחת את פני מערכת החינוך. אולם כנגד טענה זו נביא את דבריו של טומפסון (Thompson, 1994), המסביר כי התפיסה הנכונה של רפורמה חינוכית אינה נוסחה שפועלת במהירות לתקן את כל חוללי החינוך, אלא פילוסופיה שממליצה על רפלקסיה, חשיבה מחודשת ועיצוב מחדש. להסתכלות על רפורמה ברוח זו, אומר טומפסון, עשוי להיות פוטנציאל גדול לשיפור החינוך. על פי התפיסה של טומפסון, מדיניות "האופק הפדגוגי" אכן עונה על ההגדרה של רפורמה. מערכת החינוך הישראלית דורשת עבודה והשקעה בתחומים רבים: ◀

העבודה המתבצעת במטה משרד החינוך ויורדת משם לשדה, ראוי לעבוד גם בכיוון ההפוך: מן השדה אל המטה של משרד החינוך. פרסום דוגמאות מוצלחות של עשייה שכבר הוכיחה את עצמה בשדה יביא להעצמה ולמינוף של תכניות מסוג זה, ויסלול את הדרך להטמעתן במוסדות חינוך נוספים. איתור התכניות המוצלחות מתבצע באמצעות שאלון שנשלח בדואר לכל מנהלי בתי הספר, ונמצא גם באתר האינטרנט של המזכירות הפדגוגית (www.education.gov.il).

מורים מפתחים חשיבה

- בתחום הפיתוח המקצועי של מורים בוצעו עד כה שלושה מהלכים עיקריים:
- א. במהלך שנת הלימודים תשס"ו נערכה השתלמות מקצועית למפמ"רים (מפקחים מרכזים של מקצועות הלימוד) ולבעלי תפקידים אחרים במזכירות הפדגוגית בנושא פיתוח החשיבה. הסדנה הייתה בת 56 שעות והשתתפו בה כשלושים איש. המטרה הייתה להכשיר אנשי מקצוע מובילים שיהיו ראש מגיפה להטמעת הנושא ולהפצתו. ההשתלמות כבר נושאת פירות: חלק מהמשתתפים החלו בתהליך של הטמעת פיתוח החשיבה בתחום שהם מופקדים עליו. בשנת הלימודים תשס"ח מתוכננות השתלמויות נוספות להכשרת מרצים, מנחים ומדריכים מובילים בתחום. אלה ישמשו מאגר מומחים, וישתלבו בקורסים ובהשתלמויות הרבות שיתקיימו בנושא בשנים הבאות.
 - ב. פיתוח קורסים במוסדות להכשרת מורים: בשנת הלימודים תשס"ח יתקיימו במכללות להוראה ובמסלולים האוניברסיטאיים להכשרת מורים כשלושים קורסים חדשים שיכשירו פרחי הוראה לשלב את פיתוח החשיבה בתחומי התוכן השונים. במספר מצומצם של מכללות יתקיימו גם קורסים בנושא לצוות המורים המלמדים במכללה.
 - ג. פיתוח החשיבה ישולב בהדרגה במערך השתלמויות המורים במקצועות הלימוד השונים מתשס"ח.

בחינות עם חומר פתוח, בחינות קבוצתיות

באופן כללי בחינות הבגרות בישראל לא עברו עדכון ורענון במשך שנים רבות. בחינות הבגרות הקיימות מודרות ביחוד הישגים הנמדדים בבחינות בכתב. הישגים מסוג זה מצביעים בעיקר על ידע ועל הבנה בסיסית. בבחינות יש מעט מדי מטלות הדורשות הבנה מעמיקה וחשיבה ברמה גבוהה. כמו כן התעודה אינה נותנת כל ביטוי שהוא למטרה ערכית או חברתית, ואינה מתייחסת לכישורי הלמידה של התלמיד.

שבאמצעותו הוטמעה בשנות ה-70 תכנית להוראת ביולוגיה בדרך החקר (תמיר, 2006). המודל מבוסס על הרעיון שכדי להביא לשינוי המיוחל ברמה מערכתית יש הכרח לקדם בו בזמן שלושה תחומים: א. תכניות לימודים, חומרי למידה וסטנדרטים ב. פיתוח מקצועי של מורים ופרחי הוראה ג. הערכה (מבחני המיצ"ב והבגרות). ההתקדמות בשלושת התחומים הללו חייבת להתרחש באותה עת: אם נשנה את דרכי ההערכה, אבל לא נלווה את השינוי בחומרי למידה מתאימים ובפיתוח מקצועי שיכשיר את המורים להשתמש בהם, תקום צעקה גדולה משום שלתלמידים לא יהיו כלים שיאפשרו להם להתמודד בהצלחה עם בחינות אשר דורשות כישורי חשיבה. ברור גם שהאפקטיביות של הכנת חומרי למידה והשקעת מאמץ בפיתוח מקצועי של מורים תהיה נמוכה בלא שינוי בדרכי ההערכה, משום שמורים רואים (ובצדק) בהכנת התלמידים לבחינות חלק חשוב מתפקידם. סביר להניח שגם בעתיד ימשיכו מורים ללמד בדרך שתכין לדעתם את התלמידים באופן המיטבי לבחינות הבגרות ולמיצ"ב. כל עוד בחינות אלה ידרשו בעיקר שליפת מידע מהזיכרון או פתרון בעיות על פי "מרשמים" נתונים, המורים יתרכזו בהוראה שתתמקד בהיבטים אלה. תנאי חשוב להטמעה של חומרי למידה ושל דרכי הוראה המעודדים חשיבה הוא אם כן הלימה טובה בין מטרת חומרי הלמידה, ההוראה וההערכה. מכאן עולה שכדי להטמיע חינוך לחשיבה במערכת החינוך יש להתקדם בשלושת התחומים בעת ובעונה אחת.

בשנים הקרובות נהיה עדים לשינויים הדרגתיים בשלושה תחומים אלה. חלק מהשינויים החלו כבר לקרום עור וגידים ברמת התכנון וההכנה, וניצניהם כבר יתחילו להיות מורגשים בשטח בשנת הלימודים הבאה.

דרושים חומרי למידה

מטרות החינוך לחשיבה צריכות לבוא לידי ביטוי בכמה היבטים בתחום של תכניות לימודים, חומרי למידה וסטנדרטים. ראשית, תכניות הלימודים חייבות לשקף גם מטרות מפורשות בתחום של יכולות חשיבה. שנית, כדי לאפשר העמקה יש לצמצם את היקף התכנים הנלמדים. שלישית, יש לפתח חומרי למידה שישלבו למידה מעמיקה של תחומי התוכן עם פיתוח יכולת חשיבה. לבסוף, יש להתאים את הסטנדרטים למטרות החינוך לחשיבה. התכונות בתכניות הלימודים במקצועות לימוד שונים מגלה שמטרות מפורשות של פיתוח החשיבה משולבות ברבים מהמסמכים שנכתבו בשנים האחרונות. הבעיה היא שלעיתים קרובות אין למטרות הללו, המצויות במסמך תכנית הלימודים, ביטוי בחומרי הלמידה או במתרחש בפועל בכיתות בעת הלמידה. כדי לענות על מחסור זה יש להכין מאגר של חומרי למידה מאתגרים שישלבו למידה מעמיקה של תחומי תוכן עם פיתוח יכולות חשיבה. חומרי הלמידה צריכים להיות נטועים עמוק בתחום הידע, כלומר עליהם לעסוק במושגים, בתהליכים וברעיונות הלקוחים מתכנית הלימודים. העיסוק בתכנים יציב דרישה לפתרון בעיות, לחיפוש מידע ולשימוש במידע בצורה מושכלת וביקורתית להסקת מסקנות, לניסוח טיעונים מנומקים וכו'. חומרי למידה אלה ייכתבו גם בדרך שתעודד למידה פעילה ושיתופית. כמו כן ייעשה מאמץ ליצור מטלות מעניינות ורלוונטיות לעולמם של התלמידים. יצירת מאגר דוגמאות למטלות כאלה במגוון מקצועות לימוד כבר נמצא בתהליך פיתוח.

דרך נוספת ליצירת מאגר תכניות וחומרים לפיתוח החשיבה מתבצעת בגישה של "מלמטה למעלה". כפי שהוזכר קודם, בנתי ספר רבים מתרחשת עשייה ברמה גבוהה המתאימה למטרות "האופק הפדגוגי". בר בכך עם

ל"מבזבז" זמן הוראה יקר, זמן שבא על חשבון הוראת התכנים. החשש הוא שהחינוך לחשיבה ייתן למעשה הכשר לשטחיות ויגריל את הסכנה שנגרל דור של בורים ועמי ארצות.

כדי להסיר דאגה זו עלינו לחדר את משמעות המושגים "למידה" ו"ידע". בשיטה שתפקיד המורה "לשפוך" חומר, ותפקיד התלמידים לשנן אותו, אפשר "לכסות" כמויות גדולות של חומר משום שקצב הלימוד מהיר. אולם לימוד בשיטה כזאת טומן בחובו אשליה. מחקרים מראים שהידע אינו מובן לעומק, אינו נשמר בזיכרון לטווח ארוך, וקשה ליישם אותו למצבים חדשים. כל תלמיד מכיר את התופעה של שינון כמויות חומר גדולות לקראת בחינה ושכיחת רוב החומר מיד עם סיומה. למידה כזאת מותירה אצל התלמיד ידע מוגבל.

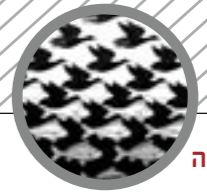
לעומת זאת אם במהלך הלמידה ניתנת לתלמידים הזדמנות לחקור, לשאול שאלות, לדון עם עמיתים, ליצור ולהסיק מסקנות, הם מסתקרנים ונעשים מעורבים בתהליך. הלמידה מעניינת והמוטיבציה ללמידה גדלה. הידע הנוצר נמצא בתוך הקשר המעניק לו משמעות. מחקרים מעידים שידע כזה מובן לעומק, אפשר ליישם אותו כאשר נוקקים לו בהקשרים חדשים, והוא נשמר בזיכרון לטווח ארוך. בלמידה מעמיקה מסוג זה "מכסים" אמנם פחות חומר, אך היות שהוא נשמר בזיכרון לטווח ארוך יותר, היקף הידע שנצבר הוא בסופו של דבר רב יותר.

חשוב להבהיר כי בשינון כשלעצמו אין פסול. שינון של פסוקים מהתנ"ך או מיצירות מופת ספרותית בהחלט ראוי. אולם הרבה מהשינון הקיים היום במערכת החינוך (שינון של פתרונויות למאות תרגילים במתמטיקה למשל) אינו ראוי משום שאינו תורם לאדם בהמשך חייו, ואף פוגם בחרות הלמידה.

יש הטוענים כי כיום, כאשר כמויות אדירות של מידע מצויות באינטרנט "בקצות אצבעותינו", אין יותר חשיבות להוראת התכנים. ההשקפה העומדת בבסיס מדיניות "האופק הפדגוגי" הפוכה. היא מרגישה את החשיבות שבהקניית ידע איתן ועמוק, ההכרחי ליצירת בסיס תרבותי והשכלתי רחב, ומהווה תשתית הכרחית לשאילת שאלות ראיות ולחיפוש ידע חדש בעתיד. עם זאת ברור שאם הוראת החשיבה תשתלב בנושאים שבתכנית הלימודים, נצטרך לחשוב על קיצוץ בהיקף תכניות הלימודים - אייפאשר ללמד ביסודיות ובהעמקה את כמות החומר שכיום מספיקים ללמד בצורה שטחית. אולם היות שגם כמות הידע שתישארו בסופו של יום במוחותיהם של הלומדים תהיה גדולה יותר מכמות הידע שתישארו בעקבות הלמידה שטחית, התלמידים ידעו יותר ממה שהם יודעים היום. לפיכך, פיתוח החשיבה לא יתחרה בהקניית הידע, אלא יתמוך בה. יישום מושכל של מדיניות "האופק הפדגוגי" לא יביא לבורות, אלא יאפשר השכלה במובן העמוק והראוי של המילה.

מהבטחה ליישום

למומחים שונים בארץ ובעולם יש את הידע הדרוש ליישום נקודתי של רעיונות דומים לאלה שמציג "האופק הפדגוגי". יש כיום בישראל מספר לא מבוטל של פרויקטים ברוח זו, חלקם באיכות גבוהה ביותר. הבעיה היא שפרויקטים כאלה הם "איים" מבודדים, והשאלה העומדת על הפרק היא כיצד אפשר להרחיב את דרכי ההוראה והלמידה מ"איים" אלה למקומות נוספים במערכת החינוך. במילים אחרות כיצד אפשר להטמיע תכנית כזאת ברמה מערכתית. מודל ההטמעה שמשרד החינוך אימץ למטרה זו בנוי על מודל



אילו הייתי פועלת במנותק מן המציאות, בעולם שכולו דמיון, הייתי מעדיפה ודאי לנקוט רפורמה ממעלה שנייה, ולהנהיג שינוי רדיקלי במערכת החינוך בישראל. **אולם אם רוצים להיות מעשיים, אסור לתמוך בגזרות שהציבור אינו יכול לעמוד בהן**

בלי לשנות את המאפיינים הארגוניים הבסיסיים, או בדרך של "רפורמה ממעלה שנייה", המבקשת לשנות מן היסוד את הארגונים הקיימים במערכת החינוך בשל חוסר שביעות רצון מדרך התנהלותם (Cuban, 1992). אילו הייתי פועלת במנותק מן המציאות, בעולם שכולו דמיון, הייתי מעדיפה ודאי לנקוט רפורמה ממעלה שנייה, ולהנהיג שינוי רדיקלי במערכת החינוך בישראל. אולם אם רוצים להיות מעשיים, אסור לתמוך בגזרות שהציבור אינו יכול לעמוד בהן. חלק ניכר ממדיניות "האופק הפרדגוגי" (למעשה כל מה שתואר במאמר זה חוץ מ"שינוי מן המעלה השנייה" בבחינות הבגרות) ניתן ליישום בעזרת שיפור המבנה הקיים, ובלי לשנות את כתי הספר מן היסוד. שינויים הדרגתיים ברוח זו כבר החלו למעשה לפני שנים. אפשר להמשיך בהם במשנה מרץ אם נמקד מאמצים ומשאבים ליישום מושכל של מדיניות "האופק הפרדגוגי".

בהמשך לאפלטון

כאמור, חשוב לציין שמדיניות "האופק הפרדגוגי" אינה מדיניות חדשה לגמרי שקולה טרם נשמע. אנשי חינוך, החל באפלטון שביוון הרחוקה וכלה בג'ון דיואי, שפעל במהלך המאה ה-20, דיברו על חינוך לחשיבה. במדינות רבות בעולם מרבית היום על חינוך לחשיבה, ובחלקן הנושא מוגדר יעד לאומי. בישראל רווחו מטרות דומות בחינוך הקיבוצי במהלך המאה ה-20, ובהוראת הביולוגיה על פי גישת החקר למן סוף שנות ה-60 של המאה ה-20. אפשר לראות עדויות למטרות אלו גם בחזור מנכ"ל כ', ואכן, בשנים האחרונות אנו עדים לעשייה חינוכית לא מבוטלת החותרת לקדם את המטרות שתוארו לעיל, וזו מתרחשת החל בגן הילדים וכלה במוסדות להכשרת מורים. אולם עשייה חינוכית זו לא בוצעה עד כה באופן מערכתי כולל, ולא הייתה כרוכה בתכנון אסטרטגי ארוך טווח. לכן היא עדיין לא הביאה להפיכת מערכת החינוך ממערכת המתמקדת בהעברת מידע למערכת המתמקדת בפיתוח הבנה מעמיקה וחשיבה. החידוש אינו בעצם ההתייחסות למטרות אלה, אלא בהגדרתן יעד פרדגוגי ראשון במעלה של מערכת החינוך הישראלית. הנחת העבודה היא שחתימה ממוקדת, מתוכננת ומתואמת לקראת היעד הזה תניב בוגרים משכילים, המסוגלים להתמודד עם אתגרי המאה ה-21. עם זאת חשוב להבין כי כשם שיישום המדיניות לא התחיל בתאריך ספציפי, הוא גם לא עתיד להסתיים בתאריך ספציפי. שינוי עמוק בחינוך אינו יכול להתרחש בהרף עין. מדובר בתהליך עומק הדרוש זמן וסבלנות. לא עלינו המלאכה לגמור אך אין אנו בני חורין להיפטר ממנה. 

פרופ' ענת זוהר היא מרצה לחינוך בבית הספר לחינוך של האוניברסיטה העברית בירושלים

שכר המורים ומעמדם, גודל הכיתות, מניעת אלימות, הקניית חינוך ערכי בעידן פוסטמודרני, התמודדות עם חברה משוסעת מבחינה לאומית, פוליטית, כלכלית ודתית, מתן תשובות ראויות לתלמידים בעידן שמנהיגים בו מואשמים בעברות מין ורכוש, התמודדות עם תיאוריות חדשניות של אינטליגנציה המחייבות את בית הספר להפנות את הזרקור לכישורים אמנותיים, מוזיקליים, תנועתיים, חברתיים ועוד. על רקע הצרכים המגוונים הללו עולה השאלה אם החינוך לחשיבה חשוב עד כדי שיהיה היעד המרכזי של המערכת.

בתשובה לקושיה זו חשוב להזכיר כי למרות התחומים המגוונים שמערכת החינוך עוסקת בהם, עיקר הפעילות שתלמידים ומורים עוסקים בה במשך מאות שעות מדי שנה בשנה היא הלמידה וההוראה. לצערנו הוראה פרונטלית המתבססת במידה רבה על "העברת חומר" בצד תרגול מכני היא עדיין דרך ההוראה הרווחת ביותר במערכת החינוך הישראלית. מזה שנים רבות לא נעשה טיפול מעמיק ומקיף בדרכים הראויות לעסוק בלב ליבה של הפעילות המתרחשת בבית הספר - כלומר בדרכים הראויות ללמידה ולהוראה. טיפול מעין זה היה נחוץ מאז ומעולם, אך הפך לקריטי בעידן המידע והמדיה הדיגיטלית. החינוך לחשיבה נותן מענה ראוי לסוגיה זו, סוגיה פרדגוגית מעיקרה.

החינוך לחשיבה אינו מתמצה רק בשינוי במטרות החינוך, אלא גם בעיצוב מחודש של מושגי הלמידה והידע, של תפקידי התלמיד והמורה בכיתה ושל דרכי הוראה - הלמידה והערכה. לכן, גם אם לא מדובר במהפכה שתביא לתיקון כל חוליי החינוך (רבר שלעניות דעתי אינו אפשרי כלל), מדובר בשינוי נחוץ ומרכזי שהשפעתו על בית הספר תהיה מכרעת.

המטוטלת של החינוך

לארי קובן (Cuban, 1990), מגדולי החוקרים בתחום הרפורמות החינוכיות, מתייחס לשאלה מדוע רפורמות חינוכיות חוזרות ונשנות במהלך ההיסטוריה. בהקשר המיוחד של רפורמות העוסקות בפרדגוגיה של דרכי הוראה ולמידה שואל קובן מדוע הוראה המרוכזת במורה - מה שנקרא "הוראה פרונטלית" (chalk and talk) - עמידה כל כך בפני שינויים. קובן מראה כי במהלך 150 השנים האחרונות היו כמה גלים של רפורמות שדגלו בהוראה ממוקדת לומד, אולם אלה באו והלכו, והחותרם שהשאירו לא היה גדול. פרקינס (Perkins, 1992) קורא לתופעה זו "המטוטלת של החינוך". הוא מראה, באמצעות סקירה היסטורית, כיצד המטוטלת של החינוך נעה במהלך מאה השנים האחרונות בין קוטב פרוגרסיבי לבין קוטב שמרני, ושואל אם התנועה הקוראת כיום לחינוך לחשיבה אינה אלא עוד תנועה של המטוטלת לאחד הקטבים, תנועה שתאוזן בעוד שנים אחדות בתנועה נגדית לעבר קוטב השינון. הנבואה ניתנה כמוכחן לשוטים, אבל להערכתי מדובר כיום ביותר מסתם תנועת מטוטלת שתחזור במהרה לקוטב הנגדי.

מעבר לכל השיקולים התיאורטיים על דרכי ההוראה הרצויות, יש כיום גורם חדש שלא היה קיים בעבר: הנקודה ההיסטורית המיוחדת שאנו נמצאים בה מבחינת המידע והטכנולוגיה. נקודה היסטורית זו דורשת שינויים חברתיים וכלכליים נרחבים, ובצדם גם שינויים במערכת החינוך. אם מערכת החינוך לא תסגל את עצמה לשינויים הללו, היא תמצא עצמה בשנים הקרובות פחות ופחות רלוונטית לחברה.

ההתאמה של מערכת החינוך למציאות של המאה ה-21 יכולה להיעשות בדרך של "רפורמה ממעלה ראשונה", המנסה לשפר את הקיים