

## מהוראה לשם הבנה לחינוך להבנת העולם

### אמנון כרמון

בתוך יורם הרפז, עורך. (2016). להבין הבנה ללמד להבין, תל אביב: מכון מופת, עמ' 181-193

"הוראה לשם הבנה" (TfU – teaching for understanding) הוא שמה של תנועה חינוכית הפועלת באופן נמרץ בשדה החינוך בעולם ובארץ בעשורים האחרונים. התנועה, כך אטען, הצליחה להשיג מטרה מרכזית אחת: פיתוח מסגרות הוראה יעילות להבנת התכנים הנלמדים בבית הספר, אך נכשלה בהשגת שתי מטרות מרכזיות אחרות: בניית תפיסה חינוכית כוללת המאפשרת הבנה מעמיקה, מורכבת וביקורתית של העולם ומיצובה במרכז מערכת החינוך. כמו כן אטען שכישלון זה נובע, לפחות בחלקו, ממספר כשלים המשותפים לרוב הוגי התנועה, כולל הביקורתיים שבהם, ואציע מספר מהלכים שעשויים להתמודד עם כשלים אלה ולהצעיד את התנועה קדימה – מהוראה לשם הבנה לחינוך להבנת העולם.

### התנועה להוראה לשם הבנה

הוראה לשם הבנה אינה תנועה ממוסדת, אלא תנועת מחשבה (או הבנה) של אנשי חינוך באקדמיה ובשדה החולקים סנטימנט פדגוגי ומערך מושגי כללי, דנים בהם בכתובים ובכנסים ומיישמים אותם בבתי ספר ברחבי העולם. החל משנות התשעים של המאה הקודמת זכתה התנועה להכרה וליישום גם בישראל בעיקר הודות לפועלו של מכון ברנקו וייס. ההוגים הידועים ביותר של התנועה הם דייוויד פרקינס (Perkins) והוארד גרדנר (Gardner), שניהלו בצוותא את המכון "פרוג'קט זירו" (Project Zero) באוניברסיטת הרווארד. שניהם כתבו רבות על הבנה והוראתה וטיפחו קבוצה מרשימה של הוגים, חוקרים ואנשי מעשה שפיתחו מיזמים שונים של הוראה לשם הבנה. תכנית הדגל של "פרוג'קט זירו" נקראת "הוראה לשם הבנה", ובמרכזה נמצא המושג "ביצוע הבנה", שפירושו חשיבה עם ידע (וויסקי, 2004).

התנועה מונהגת בידי הוגים וחוקרים נוספים העוסקים בנושא מזוויות נוספות. לדוגמה, ז'קלין ומרטין ברוקס (Brooks) (1997), המדגישים את היסוד הקונסטרוקטיביסטי של הוראה לשם הבנה, וגרנט וויגינס וג'יי מקטאיי (Wiggins & McTighe) (2013), המגדירים הבנה בעזרת שישה ממדים (הסבר, פרשנות, יישום, פרספקטיבה, אמפתיה והכרה עצמית) ומציעים "תכנון לאחור" של הוראה להבנה (מהגדרת יעדי ההבנה דרך תיאור העדויות להשגתם ועד לתכנון הליכי הוראה מתאימים). באנגליה בולטת תרומתו של דגלס ניוטון (Newton, 2000; ראו גם מאמרו באסופה זו) שפיתח תפיסה כוללת מבוססת מחקר של הבנה וטיפוחה. גם בישראל פותחה מסגרת הוראה לשם הבנה מקורית בשם "קהילת חשיבה", המטפחת הבנה באמצעות שאלה פורייה, שאלות מחקר וביצועים מסכמים (הרפז, 2008).

הוגים וחוקרים אלה ואחרים פיתחו מעין פרדיגמה השלטת בתחום הוראת ההבנה שנתנה מענה לשתי בעיות מרכזיות. הבעיה הראשונה היא הגדרת המושג "הבנה". עד אז נשלט המושג בידי פילוסופים ופסיכולוגים קוגניטיביים. הפילוסופים עסקו באופן אינטנסיבי בניסיון להבין מהי הבנה החל מסוף המאה ה-19, וניסחו את תובנותיהם בתחום המכונה הרמנויטיקה. הפסיכולוגיה הקוגניטיבית התפתחה במחצית השנייה של המאה הקודמת והסבירה מהי הבנה במסגרת מודל דמוי פעולת מחשב המכונה "עיבוד מידע".

האתגר שעמד בפני הוגי החינוך היה לנסח מושג של הבנה שיביא בחשבון את התובנות של הפילוסופים והפסיכולוגים, אך יספק גם הנחייה מעשית למורים המבקשים לטפח הבנה בכיתותיהם. המושג "ביצוע הבנה" ביצע פריצת הדרך. הוא התמקד בגרעין המשותף של ההבנות הפילוסופיות והפסיכולוגיות של הבנה והעניק לו ערך מוסף מעשי. הבנה היא יכולת "לחשוב היטב בעזרת הידע שכבר יש ברשותנו ובעזרת הידע שאנו עומדים לרכוש" (פרקינס, 2013: 53). יכולת זו באה לידי ביטוי בסדרה של ביצועי הבנה מוגדרים הניתנים להוראה שיטתית ויעילה בכיתות. התפיסה הביצועית של הבנה סיפקה נקודת מוצא לבניית מערך הוראה משוכלל המתפתח כל העת ועומד ביסוד התנועה להוראה לשם הבנה. במסגרת מערך זה נעשו הבחנות חשובות בין הבנות בתחומי דעת שונים ובין היבטים שונים של הבנה, וזהו תיאוריות אינטואיטיביות המקשות על הבנת ידע חדש והוצעו דרכי הוראה שעשויות להתמודד עמן, הוצגו סוגים שונים של שאלות מפתחות הבנה, עוצבו משובים מחוללי הבנה ועוד (ראו למשל, Gardner, 1991; Newton, 2012). התפיסה הביצועית של ההבנה סיפקה גם נקודת מוצא להתמודדות עם הבעיה השנייה שעמדה בפני הוגי החינוך להבנה: פיתוח מסגרת הוראה ישימה בבית הספר הקיים. ניסיונות לפתח מסגרות לטיפוח הבנה אינם חדשים. ג'ון דיואי עשה ניסיון כזה החל מהשליש האחרון של המאה ה-19. קדם לו מישל דה-מונטיין במאה ה-16, ולו קדמו סוקרטס ואפלטון במאה הרביעית לפנה"ס. אך ניסיונות קודמים לפתח מסגרות של הוראה לשם הבנה לא התאימו לבית הספר ההמוני המודרני. הדיאלוג הסוקראטי, למשל, הוא מסגרת מצוינת לטיפוח הבנה ביקורתית במסגרת דיאלוג אינטימי של בעלי עניין בסוגיה מהותית כלשהי, אך אין לו סיכוי רב בכיתה מרובת תלמידים בבית הספר של ימינו. גם שלל שיטות של "הוראה הרפתקנית" שפותחו בהשראת הגותו של דיואי אינן עובדות בבית הספר הרגיל. שיטת הפרויקטים של ויליאם קילפטריק (Kilpatrick) בראשית המאה הקודמת, שיטת הגילוי של ג'רום ברונר (Bruner) בשנות השישים של המאה הקודמת, ושיטות חקר למיניהן שהוצעו מאז, הצריכו שינויים מבניים בבית הספר, ולכן נזנחו, או שיושמו במסגרת הדפוסים הבית-ספריים שנטרלו את השפעתן. לעומתן, המסגרות של הוראה לשם הבנה שהתפתחו מתוך התפיסה הביצועית של הבנה היו אמורות להתאים לדפוסי הפעולה והארגון של בית הספר.

### **ביקורת על התנועה להוראה לשם הבנה**

כפי שקורה עם פרדיגמות שולטות בתחומי דעת אחרים, גם לפרדיגמה הדומיננטית בתפיסת ההוראה לשם ההבנה קמו מבקרים, שניים (קנדים) ידועים מאוד. קירן איגן (Egan, 2009); ראו גם באסופה זו) לא יצא במוצהר כנגד התפיסה המגולמת בהוראה לשם ההבנה, אך מהגותו משתמעת ביקורת שלה. טענתו המרכזית היא שתפיסה זו אינה רגישה דיה לשלבי ההתפתחות הקוגניטיבית של לומדים צעירים וכופה עליהם את "השלב הפילוסופי" המאוחר בהתפתחות ההבנה, מה שפוגע ביכולות פוטנציאליות חיוניות, בעיקר בדמיון היוצר. פגיעה זו מובילה בהמשך הדרך להבנת ידע רדודה וחסרת חיוניות. (איגן, 2009; ראו גם באסופה זו). קרל ברייטר (Bereiter, 2002) ביקר באופן ישיר את מה שכינה "הפרספקטיבה הביצועית" של הוראה לשם הבנה, וטען שהיא נכשלת דווקא בשני המקומות הנתפסים כנקודות החזקות שלה: הגדרה בהירה ומעשית של "הבנה" וגזירת דרכי הוראה יעילות מהגדרה זו. הוא טען שהפרספקטיבה הביצועית מבצעת רדוקציה של הבנה לביצועים שונים (הסבר, הדגמה, יישום וכו'), אך לא מסבירה מהי הבנה עצמה ולמעשה מייתרת את המושג. תפיסת הביצועים של הבנה, לפי ברייטר, היא ביסודה "גישה תהליכית" (process approach)

המדגישה הליכים ומיומנויות קוגניטיביות על חשבון הידע המושגי – הדבר העיקרי שאותו אמורים להבין. ההשתמעות הבעייתית ביותר של הגדרה זו היא תפיסת ההוראה המשתמעת ממנה: "הוראה לקראת הבחינה – הגדרה של שורת ביצועים המהווים עדות להבנה והכשרה בית-ספרית של הלומדים לביצועים אלה." (שם: 101).

הביקורות על הפרדיגמה הדומיננטית בהוראה לשם הבנה הן כבדות משקל ומחייבות את הוגיה לחשיבה מחדש, אך לדעתי גם התמודדות רצינית עם ביקורות אלו לא תוכל לחלץ את הפרדיגמה של הוראה לשם הבנה משני כישלונות יסודיים: בניית תפיסה חינוכית שתאפשר ללומדים להגיע להבנה מעמיקה, מורכבת וביקורתית של העולם שבו אנו חיים, ומיצובו של החינוך להבנה במרכז החינוך הבית-ספרי. אבהיר טענה זו בהמשך.

### **הבנת ידע והבנת העולם**

האם הוראה לשם הבנה אינה מיועדת לסייע לתלמידים להבין טוב יותר את העולם שבו הם חיים? אם כן, מדוע לטענתי היא נכשלת בכך? המפתח לתשובה על שאלות אלה טמון בהבחנה דקה שנוטים להתעלם ממנה בין שתי זיקות שונות של המושג "הבנה" בהקשר של החינוך להבנה. זיקה אחת, זו שנבחרה על ידי התנועה, מדגישה את היחס של הבנה לידע הנלמד, ובאופן מדויק יותר – לידע הנלמד בבית הספר. זיקה השנייה, שאינה זוכה לדיון הראוי לה, מדגישה את היחס של הבנה לעולם ולעצמי שחי ופועל בו.

במקרה הראשון השאלה המרכזית היא מה ייחשב להבנה של הידע הנלמד בבית הספר וכיצד נקדם אותו. ראינו, שתנועת ההוראה לשם הבנה סיפקה תשובה בהירה ומעשית לשאלה זו – וזה מקור כוחה. אולם, גם אם הלומד מפגין הבנה של הידע שהוצג בפניו בכיתה, כלל לא נובע מכך שהוא מבין את העולם שבו הוא חי ופועל. הסיבה לכך היא שהידע שאותו הבין עלול להיות בחלקו הגדול חסר חשיבות מבחינה זו, או במקרה הטוב יותר, הוא חשוב אך חלקי מאוד.

במקרה השני, זה שמציב במוקד את פיתוח יכולתו של הלומד להבין את העולם ואת עצמו, השאלה המרכזית שונה מעיקרה. השאלה כאן היא מה ייחשב להבנה של העולם וכיצד נקדם אותה. התשובה לשאלה זו כרוכה במושג מרכזי – **השקפת עולם**. השקפת עולם היא צירוף של תכליות, ערכים וידע המנחה את האדם בבחירותיו ובפעולותיו. הבנת העולם של הלומד באה לידי ביטוי בהשקפת העולם שפיתח בעקבות התהליך החינוכי שעבר. נאמר אפוא שהלומד מבין את העולם רק אם פיתח השקפת עולם לכידה ומיושמת המבוססת על ידע רחב, מהימן ונוגע בהיבטים המכוננים של העולם. במקרה זה, אין די בהבנה טובה של פריט ידע כזה או אחר; יש להבין שורה ארוכה של פריטי ידע חיוניים להבנת העולם, לחבר ביניהם באופן הולם וליישם אותם בעשייה בעולם. המבחן של הבנת הידע הבית-ספרי הוא באיכות ביצועי ההבנה של הלומדים, ואילו המבחן של הבנת העולם הוא באיכות השקפת העולם שלהם. הכוונה אינה ליצור השקפת עולם אחת משותפת לכל הלומדים, אלא לסייע לכל לומד לפתח השקפת עולם לכידה ופעילה שלו.

מניתוח זה עולה שהוראה לשם הבנה תוביל את הלומד להבנה של העולם ושל עצמו רק בשני תנאים. ראשית, הידע הנלמד הוא אכן ידע מכונן ומהימן החיוני להבנת העולם; שנית, ארגון התכנים וההוראה לשם הבנה מכוונים לחיבור פעיל של חלקי הידע השונים הנלמדים להשקפת עולם לכידה ופעילה של הלומדים. טענתי היא ששני תנאים אלה אינם מתקיימים בבית הספר גם כאשר הוא מאמץ ומיישם הוראה לשם הבנה.

בהמשך אציג ראיות לכך ששני התנאים הללו אינם קיימים בבית הספר, אולם הנקודה שאותה אני מבקש להדגיש כעת היא שהתנועה להוראה לשם הבנה הציבה שאלה מוגבלת שאינה מכוונת לפיתוח של הבנת העולם של הלומדים: מהן דרכי ההוראה שיובילו להבנת הידע הנלמד בבית הספר. לעומתה, תנועה חינוכית שמכוונת להבנת העולם והעצמי מציבה שאלה רחבה יותר: מהם התכנים, דפוסי הארגון ודרכי ההוראה הנדרשים לסביבה חינוכית כדי לקדם את הבנת העולם והעצמי של הלומדים.

היחס בין שתי התנועות אינו סימטרי. התנועה לחינוך להבנת העולם כוללת בתוכה את התנועה להוראה לשם הבנה כרכיב חיוני; אי אפשר לחנך להבנת העולם בלי שהלומדים יבינו את הידע המיועד לכך. לעומת זאת, התנועה להוראה לשם הבנה אינה כוללת בתוכה את החינוך להבנת העולם, כי, כאמור, הלומדים עשויים להבין את הידע הנלמד בבית הספר אך לא את העולם. זהו טעם אחד חשוב להצבת המטרה של חינוך להבנת העולם כמטרת-העל של החינוך להבנה. אך יש גם טעם נוסף, חשוב יותר: המציאות הקיימת וזו הצפויה להתקיים בעתיד הנראה לעין טומנת בחובה אתגרים חברתיים, כלכליים, תרבותיים וזהותיים עצומים ומורכבים יותר מאי פעם. רק אם נשכיל לפתח אצל הלומדים הבנת עולם מעמיקה, מורכבת וביקורתית, נוכל לצייד אותם בכישורים ובהנעה החינוכיים להתמודדות עם אתגרים אלה – ואנו חייבים לעשות זאת; איננו יכולים להסתפק בהבנת הידע הנלמד כיום בבית הספר.

אולם, מטרה מרחיקת לכת כל כך לא תושג אם לא תעמוד במוקד החינוך וההוראה של בית הספר. טענתי שתנועת ההוראה לשם הבנה נכשלה בדיוק בכך; יש אפוא לעמוד על הגורמים לכישלון זה אם ברצוננו למנוע גורל דומה מהחינוך להבנת העולם.

### **מדוע ההוראה לשם הבנה נותרה בשולי בית הספר?**

למרות שהתנועה להוראה לשם הבנה פועלת כבר כמה עשורים במקומות רבים בעולם היא לא הצליחה להתמקם במרכז המערכת הבית-ספרית; ולמרות ניסיונה לפתח דרכי הוראה מותאמות לדפוסי הפעולה של בית הספר הקיים, היא נותרה בשוליו. אין לתלות את האשמה העיקרית בפרדיגמה שמנחה את התנועה, אלא במדיניות של מערכות החינוך שבהן התנועה פועלת. מדיניות זו מבוססת על סטנדרטים אחידים ומבחנים עתירי סיכון המחזקים את ההוראה המסורתית – הוראה סמכותית לקראת בחינה מתוקנת. אך טענה זו אינה מזכה את הפרדיגמה של ההוראה לשם הבנה, שכן יש בה כשל מובנה המונע ממנה להתמקם במרכז ההוראה בבית הספר, גם כאשר בית הספר בוחר ליישם אותה.

הכשל טמון בגישתה הלא מערכתית של התנועה לבית הספר. תנועת ההוראה לשם הבנה פועלת כאילו אפשר לשנות רכיב אחד במערכת הבית ספרית – את דפוס ההוראה – ולהשאיר את שאר רכיבי המערכת על כנם. אולם, אם בית הספר הוא מערכת שנבנתה מלכתחילה למטרה שונה בתכלית מחינוך להבנה, אז כל ניסיון לשנות רק אחד מרכיביו נדון לכישלון.

הוגי חינוך רבים חשפו את המבנה המערכתי של בית הספר ואת העובדה שמטרתה של מערכת זו היא מסירת ידע ושחזורו בתודעת הלומד. סימור סראסון (Sarason, 1996) הצביע על הסדירויות (regularities) הארגוניות של בית הספר המכוונות את הסדירויות ההתנהגותיות של מורים ותלמידים בכיתה; צבי לם (1972) הראה כיצד המבנים הבסיסיים של בית הספר תומכים באידיאולוגיית הסוציאליזציה שבמרכזה דפוס הוראה מחברת – "דפוס החיקוי"; טד סייזר (Sizer, 1984) עמד בפירוט רב על האופן שבו מערכת השעות, מספר התלמידים שמורה פוגש בשבוע

ומשרת המורה מובילים את המורים להתפשר על הוראה בית-ספרית מסורתית, ואינם מאפשרים להם ליישם הוראה לשם הבנה למרות כוונותיהם הטובות. דייויד טאייק ולרי קיובן (Tyack & Cuban, 1995) כינו את היסוד המערכתי של בית הספר "הדקדוק של בית הספר", והראו כיצד הוא מכשיל את כל הניסיונות לשנות את בית הספר.

בכמה מאמרים (כרמון, 2006; 2010) ניסיתי להכליל ולחדד תובנות חשובות אלה באמצעות המושג "ארגון הידע". טענתי שניתן לראות את בית הספר כמערכת המארגנת ידע לצורכי הוראה ולמידה תוך שהיא בנויה על היררכיה של רמות ארגון ידע. הרמה הראשונה היא הרמה המוסדית, כלומר דפוסי הארגון הבסיסיים והכלליים ביותר של בית הספר. בלב דפוסים אלו ניצבת "המסגרת המארגנת", שעומדת ביסוד ארגון הידע הבית-ספרי בכל הרמות. מסגרת זו היא מה שמכונה "מקצוע לימוד", והיא מתפקדת כתבנית בעלת מאפיינים קבועים המארגנת את הידע הנלמד. בתוך הסביבה שנוצרת על ידי הרמה המוסדית פועלת רמת התוכן שבה נקבעים תחומי הדעת שילמדו ותכניות הלימודים שלהם. רק בעקבות שתי רמות אלה מגיעה רמת ההוראה. ברמה זו – הרמה השלישית של ארגון הידע – המורים מארגנים את הידע שאורגן בשתי הרמות הקודמות למערכי שיעור. כלומר, הם מארגנים את התכנים שנקבעו ברמת התוכן לתוך המסגרת המארגנת – המקצוע – שעוצבה ברמה המוסדית. ניתן להראות שמאפייני היסוד של המקצוע הבית-ספרי מכוונים בבירור לשם מסירה של ידע על ידי המורה ולשחזורו בתודעת הלומד – לא לשם הבנתו.

עוצמת הממד המערכתי של בית הספר, והיותה של ההוראה רכיב שהוא בעיקרו תוצר של רכיבי יסוד אחרים ולא הרכיב המכונן של המערכת, מובילים למסקנה ברורה: כל עוד ההוראה לשם להבנה לא תחולל שינוי עמוק ברכיבים המכוננים של בית הספר, אין לה סיכוי להתייצב במרכז בית הספר ולהובילו.

מן הדיון בשני הכישלונות היסודיים של התנועה להוראה לשם הבנה עולה צורך לעצב תפיסה חדשה של חינוך להבנה, שתתמקד בחינוך להבנת העולם והעצמי ותציע דרך לנוע משולי בית הספר למרכזו. על מנת לפתח תפיסה מסוג זה עלינו ללכת מעבר להוראה לשם הבנה, ואף מעבר לביקורות השונות שהותכו בה, מפני שגם המבקרים שותפים למרבית הנחות היסוד שעומדות ביסוד שני הכישלונות שנדונו כאן. בדברים שלהלן אציע ארבעה מהלכים לעיצובה של תפיסה חדשה זו.

### **חינוך להבנת העולם: ארבעה מהלכים מרכזיים**

המהלך הראשון והחשוב ביותר שאני מציע לחינוך להבנת העולם הוא **להרחיב את המטרה החינוכית** של התנועה משלושה היבטים: (1) מהבנה של הידע הנלמד בבית הספר להבנה של ידע חיוני להבנת העולם; (2) מיישום של החינוך להבנה בהוראה בלבד ליישומו בכל רכיביו המערכתיים של בית הספר; (3) מביצועי הבנה בודדים להשקפת עולם כללית המגלמת ביצועי הבנה רבים וזיקות ביניהם.

המהלך השני, המתחייב מן הראשון, הוא **בחינה של התכנים** הנלמדים בבית הספר. עיסוק בתכני הלימוד הוא נפיץ משום שהוא כרוך במחלוקות אידאולוגיות, פוליטיות ותיאורטיות עמוקות, ולכן התנועה להוראה לשם הבנה נמנעה ממנו. אך תנועה המבקשת לקדם הבנה של העולם חייבת להציע מסגרת שיטתית ומנומקת לעיצוב מחדש של תכנית הלימודים.

מסגרת אחת כזאת מתבססת על "ארבעת מעגלי המשמעות" (כרמון, 2016) – ארבעה הקשרים שלובים הבונים את משמעות חיינו כיום בשני מובניה: משמעות כמתן מובן לעולם שבו אנו חיים,

ומשמעות כתכלית חיינו בעולם. ארבעת מעגלי המשמעות הם: מעגל העצמי, המעגל הקהילתי, המעגל המדינתי והלאומי והמעגל הגלובלי והסביבתי.

מעגלי המשמעות הם דינמיים ותלויי הקשר היסטורי; נראה שהם מצויים בתהליך של התרחבות. אפשר, למשל, להראות שעד לאמצע המאה ה-19 רוב בני האדם בנו את משמעות חייהם בעיקר במסגרת שני המעגלים הפנימיים – מעגל העצמי ומעגל הקהילה. עם הופעת מדינת הלאום נוסף מעגל משמעות רב עוצמה, שהשפיע על שני המעגלים הראשונים. החל מהשליש האחרון של המאה העשרים, עם התפתחותם המואצת של הגלובליזציה ותהליכים אקולוגיים חוצי מדינות ולאומים, הצטרף למערך המשמעות מעגל רביעי המשפיע בעוצמה רבה על המעגלים האחרים.

שני מעגלים כמעט שאינם באים לידי ביטוי בתכנית הלימודים הרווחת – מעגל העצמי והמעגל הגלובלי-סביבתי. כיוון ששני מעגלים אלה משפיעים באופן עמוק על הבנתנו את העולם ואת עצמנו, התנועה לחינוך להבנת העולם חייבת לכלול את תוכניהם בתכנית הלימודים. למשל, כדי להבין את העצמי בזיקותיו לעולם, ראוי ללמד תחומי דעת כמו פסיכולוגיה, סוציולוגיה ואנתרופולוגיה לצד תחומי רוח מרכזיים כמו פילוסופיה, ספרות והיסטוריה, ולהוסיף להם מגוון סדנאות קבוצתיות המתייחסות להיבטים בין-אישיים ורגשיים. הבנת המעגל הגלובלי-סביבתי מחייבת שילוב עמוק ומתמשך של תחומי דעת כמו כלכלה מקיימת, לימודי תרבות, אקולוגיה, חשיבה מערכתית ואזרחות גלובלית.

אולם מסגרת כזאת אינה מספיקה לבחירה מושכלת של תכנים חיוניים להבנת העולם והעצמי. בחירה כזו מחייבת קביעת סדרי עדיפויות בין המעגלים ובתוכם – ואת זה לא ניתן לעשות ללא מהלך שלישי: **עיצוב שיטתי של עמדה אידאולוגית-פוליטית**. גם כאן התנועה להוראה לשם הבנה נמנעת מנקיטת עמדה. הטעם לכך ברור: עיסוק במסגרות הוראה נטולות היבטים אידאולוגיים ופוליטיים מאפשר פנייה לקהל יעד רחב. ואכן, הוראה לשם הבנה אמורה להתאים לכל המגזרים החברתיים-תרבותיים. האמנם? לא בדיוק: בפדגוגיה של הוראה לשם הבנה מובלעת תפיסה אידאולוגית ופוליטית מונחית ערכים כמו רצינות, ביקורתיות, פלורליזם ואוטונומיה אישית. התנועה אינה מצהירה בראש חוצות על ערכי היסוד שלה, אבל קובעי מדיניות המחזיקים בערכים אחרים – לאומנים, אתנוצנטריים, מסורתיים וכדומה – חשים בהם היטב וחוסמים בדרכים שונות את כניסתה של התנועה לבתי הספר. במצב הנוכחי אפוא התנועה להוראה לשם הבנה יוצאת קרחת מכאן ומכאן: היא אינה זוכה לתרונות החינוכיים החשובים השמורים לתפיסות חינוכיות שצומחות מתוך עמדה חברתית ופוליטית מגובשת, ואינה זוכה לקהל יעד רחב יותר כתוצאה מהיעדרה של זו.

המהלך המתבקש לפיכך הוא לנסח בבהירות את ערכי הליבה של החינוך להבנת העולם ולהרחיבם להקשרים פוליטיים וחברתיים רלוונטיים. גם אם מהלך כזה מזמין פיצולים ומחלוקות, הוא עדיף על המצב הקיים, משום שחינוך שמבוסס על נרטיב חברתי-פוליטי עשיר ומגובש טוען את אנשי החינוך בתחושת משמעות וייעוד עמוקה. הטעם השני לכך הוזכר קודם: קיומה של תפיסה חברתית-פוליטית מאפשר בחירה מושכלת וקביעת סדר עדיפויות מנומק בין שלל התכנים המתחרים על מקום בתכנית הלימודים. מדוע? נתבונן בדוגמה הבאה: נניח שהסכמנו שהמעגל הגלובלי אינו זוכה להתייחסות ראויה בתכנית הלימודים ולכן איננו מאפשרים לבוגרי בית הספר להבין כיאות את העולם שבו הם חיים. עדיין, מסגרת הזמן המוגבלת תחייב אותנו להכריע בין שלל תכנים אפשריים: האם נתמקד בתכנים שמתייחסים לעוני ולרעב בארצות אפריקה, להצטברות האדירה של עושר בידי כמה מאות בעלי הון בעולם ולאי צדק סביבתי, או שנציב במרכז את הצמיחה

הכלכלית, את התנועה החופשית של סחורות ומידע ואת התרבויות ההיברידיקות המגוונות שמתפתחות כיום? התשובה החביבה על אנשי חינוך רבים היא "גם זה וגם זה", אך זו אינה תשובה טובה, שכן מעבר למסגרת הזמן המוגבלת, שורה ארוכה של מחקרים בפסיכולוגיה קוגניטיבית, במדעי המוח, ובתהליכי הוראה ולמידה מצביעים על כך שאם לא מציבים כמה רעיונות מרכזיים במוקד הלמידה, דנים בהם מכיוונים שונים ומזמנים ללומדים ביצועי הבנה משמעותיים סביבם, מעט מאוד מהידע הנלמד מוטמע בזיכרון לטווח ארוך ומועבר להקשרים חדשים (וילינגהם, 2014; Perkins, 2014). לכן, דווקא תנועה חינוכית שמטרתה העל שלה היא חינוך להבנת העולם חייבת להכריע מהם התכנים החשובים ביותר לשם הבנת העולם שיעמדו במוקד הלמידה, והכרעה כזו אינה יכולה להתרחש באופן מושכל ואחראי ללא תפיסה חברתית-פוליטית בהירה.

ולבסוף, חיוני להוביל מהלך רביעי שבלעדיו חינוך להבנת העולם לא יוכל להתבסס ולהתפתח: **שינוי עמוק של דפוסי הארגון** המכוננים של בית הספר כך שיתמכו בחינוך להבנת העולם. טענתי שביסוד ארגון הידע של בית הספר הקיים עומדת המסגרת המארגנת שהיא המקצוע הבית-ספרי. מסגרת זו נוצרה לשם מסירת ידע ושחזורו בתודעת הלומדים, וכל מאפייני היסוד שלה ערוכים לשם כך: הביצוע הלימודי המרכזי הוא בחינה הבודקת את שחזור הידע בתודעת הלומד; השאלות הן סגורות ובעלות תשובה אחת נכונה; הכלל לבחירת הידע הנלמד הוא "בחר את הידע הבסיסי המוסכם בתחום הדעת"; מקורות המידע הם דברי המורה וטקסטים מסוג מיוחד – ספרי לימוד, חוברות עבודה ואתרי אינטרנט ייעודיים שמותאמים במדויק ל"חומר" שנדרש בבחינה; חלוקת הזמן מבוססת על יחידות זמן קצרות וסטנדרטיות (45 דקות) המופיעות בכמויות יומיות ושבועיות מקובלות (6-7 ביום, 15 בשבוע), ונלמדות ברצף עם הפסקות קצרות ביניהן.

מאפייני היסוד אלה של המקצוע הבית-ספרי בולמים אפוא כל ניסיון לחינוך להבנת העולם. לפיכך, השינוי המרכזי המתחייב הוא מעבר מארגון ידע במקצוע לארגון שלו במסגרת מארגנת תומכת הבנה – "תחום משמעותי" (ראו מאמרו של הרפז באסופה זו). תחום משמעותי הוא מסגרת מארגנת לידע ולמידה שמטרתה לפתח הבנה של העולם באמצעות התכנים הנלמדים ביחד עם טיפוח מעורבות קוגניטיבית, רגשית וערכית של הלומד בתכנים אלו. הוא יכול להיבנות על בסיס דיסציפלינרי כמקובל בבית הספר הקיים או על בסיס בעיה חברתית או תיאורטית חשובה (מנקודת הראות של הבנת העולם והעצמי), שמחייבת שימוש בידע מדיסציפלינות שונות. כל מאפייני היסוד של תחום המשמעות שונים מאלה של המקצוע: הביצוע המרכזי הוא התנסות ביצירה בתחום הנלמד היכולה לבוא לידי ביטוי בבניית ידע, בעבודה אמנותית או בפעילות חברתית רלוונטית; השאלות הן פתוחות, צומחות בחלקן הגדול מהלומדים עצמם ומחייבות שימוש בדרכי הפעולה והחשיבה של התחום על מנת להשיב עליהן; במוקד הידע הנלמד עומדים רעיונות מרכזיים שמכוננים את התחום ומחלוקות מרכזיות שחושפות את המורכבות התיאורטית והערכית שלו; מקורות המידע הם, במידת האפשר, מקורות ראשוניים; חלוקת הזמן מתאפיינת במיעוט של תחומים שנלמדים במקביל על מנת לאפשר מעורבות פעילה בהם, וביחידות זמן גמישות בתוך בית הספר ומחוצה לו, כאשר חלק ניכר מזמן הלמידה נתון לאחריותו של הלומד.

המעבר ממקצועות לתחומי משמעות מחייב שינויים עמוקים בדפוסי ארגון ופעולה אחרים של בית הספר. לדוגמה, חלק ניכר משעות העבודה של המורה יוקדשו לתכנון וחשיבה בשיתוף עם מורים אחרים ומשוב מלווה ללומדים; הלמידה תתקיים בחלקה מחוץ לכיתה ומחוץ לגבולות בית הספר, וחלקה הגדול יתקיים במסגרות לימודיות שונות מהכיתה המסורתית כגון חניכה אישית, קבוצות למידה קטנות, קבוצות עניין ממוקדות בעיה ועוד.

המהלך הרביעי מבהיר נקודה מרכזית שהודגשה מספר פעמים: חינוך משמעותי ומתמשך להבנת העולם אינו יכול להתקיים במסגרת דפוסי הארגון והפעולה של בית הספר הקיים. אי הבנה של נקודה קריטית זו היא אחת הסיבות העיקריות למעמדה השולי של התנועה להוראה לשם הבנה. כמוכן, אין ערובה להצלחת "השדרוג" של הוראה לשם הבנה לחינוך להבנת העולם, אולם אם הניתוח שנעשה כאן נכון, אז המסקנה ברורה: חינוך להבנת העולם מחייב המצאה מחדש של בית הספר.

## סיכום

התנועה להוראה לשם הבנה תרמה תרומות חשובות לפדגוגיה ולשיח החינוכי. התפיסה הביצועית של ההבנה אפשרה לתרגם תיאוריות פילוסופיות ופסיכולוגיות מופשטות לדרכי הוראה ויצרה כר נרחב למחקר ולשיפור של דרכי ההוראה. אולם לאחר שני עשורים ויותר, הולכים ומתבהרים הכשלים והמגבלות של התנועה. התנועה להוראה לשם הבנה לא התייצבה במרכז בית הספר ולא סייעה באופן מספק לתלמידיו ובוגריו להבין את העולם שבו הם חיים. המקור לכשלים אלה נעוץ בהנחות היסוד של התנועה. לכן יש צורך לעצב תפיסה חדשה שהולכת מעבר לה – חינוך להבנת העולם. חינוך להבנת העולם אינו מנוגד להוראה לשם הבנה, אלא כולל אותה כאחד ממרכיביו. לפיכך, התובנות הפדגוגיות והתיאורטיות החשובות של התנועה להוראה לשם הבנה צריכות לשמש אותנו גם בעתיד. ועם זאת, חשוב להדגיש לסיום את המסקנה החשובה ביותר העולה מן המאמר: התנועה להוראה לשם הבנה במתכונתה הנוכחית אינה יכולה להתמודד עם האתגר החינוכי המרכזי העומד לפתחינו – חינוך של בני אדם צעירים להבנה מורכבת ומעמיקה של העולם ושל עצמם שיקנה להם ידע, יכולות והנעה הנחוצים על מנת להפוך אותו למקום טוב יותר.

## מקורות

- איגן, ק' (2009). **חינוך להבנה: שלבים בהתפתחות ההבנה האנושית**, בני-ברק: ספרית פועלים
- ברוקס, ז' וברוקס, מ' (1997). **לקראת הוראה קונסטרוקטיביסטית: בחיפוש אחר הבנה**, ירושלים: מכון ברנקו וייס
- הרפז, י' (2008). **המודל השלישי: הוראה ולמידה בקהילת חשיבה**, ירושלים: ספרית פועלים
- ויגינס, ג' ומקטאי, ג' (2013). **הבנה בכוונה**, ירושלים: מכון ברנקו וייס
- וילינגהם, ד' (2014). **למה תלמידים לא אוהבים את בית הספר?**, תל אביב: משכל ומכון ברנקו וייס
- ויסקי, מ.ס. עורכת. (2004). **הוראה לשם הבנה**, ירושלים: מכון ברנקו וייס
- כרמון, א' (2006). "ארגון הידע המוסדי: תפיסות ידע ומנגנוני שימור", **דפים**, 43, עמ' 10-38
- כרמון, א' (2010). "ביטול המקצוע", **הד החינוך**, גיליון פברואר, עמ' 64-67
- כרמון, א' (2016). "חינוך למשמעות: קווי מיתאר לתפיסה כוללת חדשה לחינוך הבית ספרי", בתוך בק ש' (עורך) **מידע ידע ודעת – הדנ"א של החינוך**, תל אביב: הוצאת מכון מופ"ת
- לם, צ' (1972). **ההגינות הסותרים בהוראה**, תל אביב: ספרית פועלים
- ניוטון, ד' (2013). "הבנה, רגשות ומצבי רוח", **הד החינוך**, גיליון אוקטובר, עמ' 42-46
- פרקינס, ד' (1998). **לקראת בית ספר חכם**, ירושלים: מכון ברנקו וייס
- פרקינס, ד' (2013). "מה ראוי להבין", **הד החינוך**, גיליון אוקטובר, עמ' 52-57



- Bereiter, C. (2002). *Education and Mind in the Knowledge Age*, Mahawa, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Gardner, H. (1991) *The Unschooled Mind*, New York: Basic Books
- Gardner, H. (1999). *The Disciplined Mind*, New York: Simon & Schuster
- Newton, D.P. (2012). *Teaching for Understanding*, London: Routledge
- Perkins, D.N. (2014). *Future Wise: Educating Our Children for a Changing World*, San Francisco: Jossey-Bass
- Sarason, S. (1996). *The culture of the school and the problem of change*, Boston: Allyn and Bacon.
- Sizer, T.R. (1984). *Horace's compromise: the dilemma of the American high school*, Boston: Houghton Mifflin Co.
- Sizer, T.R. (1992). *Horace's school: redesigning the American high school*, Boston: Houghton Mifflin Co.
- Tyack, D, & Cuban, L. (1995) *Tinkering Toward Utopia*, Cambridge, MA: Harvard University Press