

# למידה מותאמת אישית

## תאודור ר' סיזר\*

163

**ב**ני האדם שונים זה מזה, לשמחתנו. כמה משעמם היה העולם אילו כולנו היינו זהים ואפשר היה לחזות מראש כיצד נתפתח לאורך החיים. הקדמה האנושית הושגה במידה רבה בזכות אי-המנוחה של אנשים שחרגו מן הדפוס המקובל. ההבדלים בינינו סיפקו את המרץ שהחברה המודרנית מסתמכת עליו.

אלה מבינינו העוסקים בהוראה תיכונית עומדים מדי יום ביומו בפני בליל של הבדלים. ויליאם הקטן והצייתן מאתמול הוא היום פרא אדם מרושל. הילד הצעקן היה עד לא מזמן מלאך שתקן. הילדה הביישנית והנלהבת הייתה בעבר מוקסמת מן המדע, אך היום אין דבר שיעורר בה עניין כלשהו. התלמיד המפוזר המתבטא בגסות נהג להיות ילדון הדורש תדיר תשומת לב. ההורמונים גורמים להסתעפות לכל הכיוונים. הם משנים לא רק את מראם החיצוני של המתבגרים אלא גם את הדרך שבה הם תופסים את עצמם. הצייתן מאוקטובר הוא גס הרוח של אפריל. הנערה הצחקנית מספטמבר היא האישה המפתה של מאי.

כך היו הדברים מאז ומעולם. המעמסה המוטלת על שכמו של כל צעיר או צעירה הנדרשים לבחור איזו מסכה לעטות בפני איזה קהל, אילו אידאלים לאמץ, במה להאמין ובמי להאמין היא כבדה. כך גם ההחלטה למה לשאוף, ואפילו האם לשאוף למשהו בכלל. אף אחד אינו רוצה ללבוש דמות של אחר. אמנם יש לנו מודלים לחיקוי, אך כל אחד מאתנו שואף להיות ייחודי. אנו מתעקשים, ובצדק, על נבדלותנו; בלעדיה, היו התרבות והכלכלה שלנו מתנוונים. ללא אזרחים החשים שכל אחד מהם יכול להציע משהו ייחודי משלו הייתה לנו תרבות ללא חיות.

### מערכת נוקשה

למרבה האירוניה, במשך מאה שנה הוקמו בתי ספר תיכוניים בארצות הברית מתוך ההנחה שיש להעניק לכל הילדים טיפול דומה פחות או יותר, פרט לילדים "מיוחדים" בשוליים המוגדרים היטב. תלמידים מסווגים לפי גילם. אם נולדת ביוני 1985 הרי אתה כיום בן 14, ומקומך בכיתה ט'; אך אם נולדת בדצמבר של אותה שנה, מקומך בכיתה ח (כמובן שתאריכי החתך נקבעים על-ידי כל מחוז בנפרד).

\* Sizer, T. R., "Personalized Learning," *Educational Leadership*, 57(1), Sept. 1999, pp. 5-11.

לכיתה שבה אתה לומד יש משמעות חברתית ואקדמית. קיימים לימודי חברה לכיתה ט', והיסטוריה לכיתה י'. יש אפילו היסטוריה מתקדמת, לתלמידי כיתה י' ואילך. קיימים כמובן תלמידי כיתה י' יוצאים מן הכלל המשתתפים בשיעורים עם תלמידי י"א ו-י"ב, אך אלה רק מוכיחים את הכלל. הגיל משמעותי ללא רחם. כל חריגה מחייבת משא ומתן והכרה כמקרה יוצא מן הכלל.

אם אתה כיום תלמיד כיתה י' במדינת מסצ'וסטס, הרי שתיבחן במבחן ההערכה המדינתית (MCAS). אילו נולדת כמה חודשים קודם לכן, היית נבחן במבחן זה כבר בשנה שעברה. מבחן ה-MCAS מועבר באורח קפדני ועקיב לכל התלמידים באותה שכבה, בשם ההוגנות. כמובן שתלמיד אחד עשוי לחוש ברע באותו יום. ייתכן שאחר הוא בעל מסוגלות גבוהה, אך קשה לו יותר לבטא במסגרת מבחן מוגדר ומוגבל בזמן מאשר במסגרת אחרת. תלמיד אחר משגשג דווקא באווירת הלחץ השקטה והמתוזמרת של המבחן, שחסרה לעתים קרובות בדיוני הכיתה. אולם הבדלים אלה אינם משנים כהוא זה לגבי "כלי" המבחן. מידה אחת לכול, וציון אחד בונה או מנתץ את הערכתו של התלמיד.

התלות של תודעת מערכת החינוך בשכבות הגיל אכזרית ממש. המטפורה השלטת היא של שלבים בסולם: על החינוך להיות תמיד רצוף, בנוי נדבך על גבי נדבך. יש לעלות במדרגות בזו אחר זו. "קידום חברתי" אינו זוכה להכרה.

יש כמובן היגיון מסוים בכל זה. אי-אפשר להצליח בחשבון דיפרנציאלי ללא אלגברה. אין זה סביר שתוכל לכתוב מסה משכנעת בת עשרה עמודים אם לא תדע כיצד לנסח פסקה אחת משכנעת. אך רצף זה אינו נכון לכל תחום, ובוודאי שלא לאמנויות. לעתים אנשים גם מדלגים: תלמיד "תופס" כלאחר יד את הקשר שבין דמויות במחזה, את ההוכחה במתמטיקה, או את הטיעון המשפטי המתוחכם הנובע מאירוע היסטורי. תלמיד כזה אינו תואם למערכת.

בית הספר התיכון המסורתי תוחם את עצמו גם בדרכים אחרות, כמו למשל בהגדרה מדויקת של חברי הסגל. לכל אחד מאתנו התמחותו משלו: מורה למתמטיקה, יועץ, דיקן אקדמי, מורה לחינוך גופני, מאמן כדורסל, מורה לאמנות, וכדומה. אף אחד מאתנו, פרט לתלמידים ולספרן, אינו רשאי להפגין השכלה כללית או להיות אחראי לה, אף על פי ש"השכלה כללית" היא המטרה הסופית לגבי התלמידים. כמורה למדעים איני צריך לגלות כל עניין או להוכיח הבנה כלשהי באמנויות. מותר לי אפילו לבוז להן.



שגרות בית הספר שהתלמיד עובר דרכם משקפות תיחום זה. כל דבר עומד בפני עצמו, ללא שייכות לאחרים. ההצלחה בבית הספר התיכון נמדדת על-פי הצטברות ציונים במקצועות הנלמדים בנפרד זה מזה. מותר לתלמיד לפתח סגנון אישי או עניין עמוק בנושא כל עוד שהדבר תואם את

הדגם המוכתב מראש; אך תלמיד בעל עניין בנושא שאינו משתקף בחלוקת העבודה של סגל המורים לא ימצא את מקומו. כמובן שבבתי ספר רבים קיימים יוצאים מן הכלל, אך הם נותרים כאלה. שום דבר לא יקרה ללא תלמיד בעל יזמה, או הוריו, או מורה בעל השפעה, שילחצו ליצירת יוצא מן הכלל. אין עידוד לייחודיות אינטלקטואלית או חברתית.

## בררות אותנטיות

האם ביטוי זה מוכר לכם? קיימים הסברים לכל פרט במורכבות העצומה של בית ספר תיכון מקיף. למרבה האירוניה, סיבה אחת למורכבות היא הרצון לאפשר "הבדלים אישיים" – ליצור לתלמידים מסלולי לימודים שונים (ועם זאת, מסווגים לפי גיל וכיתה), שיתאמו לייעודיהם בחיים. בית הספר בוחר את הבררות הראויות שיהיו זמינות לכל התלמידים, ולאחר מכן מייעץ לכל תלמיד (בדרך כלל באמצעות יועצים הנושאים בעול של טיפול ב-100 עד 300 תלמידים כל אחד) לבחור במסלול הנראה כסביר ביותר. כל מסלול מוגדר היטב, בדרך כלל גם לפי שכבת גיל (Powell, Farrar, & Cohen, 1985). "משהו לכל אחד" הוא האידיאל של בית הספר התיכון בארצות הברית. אך הבררות שונות מהתאמה אישית, מהבנת המקום שבו נמצא כל אדם צעיר ומשימוש רב השראה בהבנה זאת. התאמה אישית דורשת להכיר היטב כל צעיר וצעירה. אם נוכל להשיג מטרה זאת, אזי יש היגיון בבררות גמישות בין תכניות לימודים. מכל מקום, בררות המוצעות ללא הכרת התלמיד אינן בררות אותנטיות כלל וכלל.

165

כולנו מבינים זאת היטב כאשר אנו חולים. כיצד יוכל הרופא להמליץ על טיפול נאות ללא הכרת מצבנו מקרוב? באותה מידה, אם היועץ אינו מכיר היטב את תודעתנו ואת נטיותינו, כיצד ירשום לנו תכנית פעולה נאותה?

קשה מאוד להתמודד עם הנוקשות של בית הספר התיכון. רוב המחנכים אכן מכירים בצורך בשינוי כולל בבית הספר, במיוחד ברמה התיכונית, משום שכל דבר חשוב בבית הספר משפיע על כל השאר. כאשר אנו מנסים לעצב מחדש חלק אחד של בית הספר, חלקים אחרים מתערערים. כתוצאה מכך, מרבית בתי הספר נמנעים מן המאמץ ובוחרים לעסוק ברפורמה שולית, אם גם יצירתית: עריכה מחדש של שיעור, הצעת תכנית חלופית, ומנות גדושות של התפתחות מקצועית. הטלאה מעין זאת אינה נוגעת ללב העניין, במיוחד כאשר המטרה היא להכיר כל תלמיד היטב ולהשתמש בהיכרות זאת לעיצוב ולכיוון חינוכו של אדם צעיר זה.

## עומס מציאותי של תלמידים לכל מורה

איני יכול ללמד היטב אם איני מכיר היטב את תלמידיי. כל אחד מתלמידיי המתבגרים מצוי באמצעו של זינוק בצמיחה ושל מאבק לעצמאות המאפיין את המעבר של כל אדם מילדות לבגרות. כל אחד הוא אדם מורכב ומתהווה. למדנו מרוברט סטרנברג (Sternberg, 1997; 1999), מהווארד גרדנר (Gardner, 1983; 1999) ומאחרים שכל אחד לומד בדרך קצת שונה, ושקיימים "סגנונות" ו"אינטליגנציות" נבדלים ומובחנים. מחקריהם תואמים את ניסיונו בכיתה.

כמה מתבגרים אני מסוגל להכיר ולשרת היטב בו-זמנית? נניח שאני נפגש עם תלמידיי בקבוצות מדי יום ביומו, ודבר זה מכלה את רוב זמני בבית הספר. כמה דקות בשבוע נדרשות לי כדי לקרוא ולהעיר על עבודתו של כל תלמיד, ומדי פעם גם לדבר אתו פנים אל פנים – במסגרת יום הלימודים או בבית לאחר הלימודים? מה יקרה אם אשריין לעצמי עשר דקות מדי שבוע

לתשומת לב אישית כזאת? לכל שישה תלמידים תידרש לי שעה בשבוע, ול-120 תלמידים – 20 שעות. זאת כמובן משימה בלתי-אפשרית.

אם יש לי 50 תלמידים, יידרשו למעלה משמונה שעות מדי שבוע. אם אתייחס לכל אחד מהם אחת לשבועיים, העומס יפחת לארבע עד חמש שעות לשבוע, כלומר הקצאת שעה מדי יום (בפיסות זמן בבית הספר או בבית) לתשומת לב אישית. גם דבר זה קשה, אך אפשרי עם רכישת ניסיון.

אך גם זה, לדעתי, בלתי-אפשרי. לאור היחס של 1:14 בין מורים לתלמידים, הרי 1:50 נראה סביר, לפחות לפי לכאורה. אך המציאות היא שאנו עובדים למעלה מכוחותינו, ונהיה חייבים לוותר על משהו. הדרך היחידה היא לפשט את בית הספר; להמעיט בכררות; לשכלל את השגרות; להגדיל את מספר המורים, את סמכותם ואת אחריותם. אולם, האם צמצום הברירות לא יצמצם את אפשרות ההתאמה האישית? הן אכן יפחיתו אותה אם לא נגדיר "התאמה אישית" כנגישות למערכת תכניות נפרדות ועצמאיות.

יש בכך בהחלט בחירה: "התאמה אישית" עשויה להיות בחירת התלמיד בין מגוון של תכניות מיוחדות, אך דבר זה יחייב את רוב המורים לשאת במעמסה של 100 תלמידים ויותר; או ש"התאמה אישית" יכולה להתחיל במחצית מעומס זה, כאשר נספק התאמות לצרכים אישיים במסגרת של תכנית פשוטה ומשותפת.

האם זאת בררה נוסח הובסון? לא בהכרח. באורח פרדוקסלי, בתי ספר פשוטים וממוקדים עשויים להציע הזדמנויות רבות יותר ליחידים מאשר בית הספר התיכון המקיף הטיפוסי.

166



## זמן וקנה מידה

ובכן, קיבלתי 50 תלמידים. אני נפגש אתם מדי יום ביומו בקבוצות של 15 עד 25. כיתת האם שלי כוללת בעיקר אותה קבוצת תלמידים. אני מכיר אותם, הם אינם תמונות חטף שטוחות החולפות לפניי. אני מקווה להכיר היטב את חשיבתם ואת נטיותיהם כך שאוכל לחוש בהופעת שינוי במצב ורוחם ממעורבות לחוסר מעורבות, או מבדידות להתחברות עם עמיתים, וכדומה.

הבנה נאותה של אנשים צעירים נובעת (אולי פרדוקסלית) מן ההכרה שלעולם לא אכירם מספיק, מכיוון שהם מורכבים מדי ומשתנים תדיר. עליי להסתייע לשם כך בעצתם של עמיתים החולקים עמי בתלמידים אלה. פירוש הדבר פנאי לשוחח עם אותם מורים כדי לתאם עמדות ולסייע לכל אחד מן התלמידים ולמשפחותיהם.

בלתי אפשרי? אפשרי, אם מתווה בית הספר הוא פשוט – ועל כן גמיש – ומשותף לכול. זמן  
”לשוחח על התלמידים” חייב להיכלל בתכנית העבודה, שאם לאו – זה פשוט לא יקרה.

## סמכות לפעול

”התאמה אישית” לא תגיע רחוק אם אני ועמיתי החולקים בתלמידים לא נקבל סמכות לפעול בהתאם  
למסקנותינו בקשר לפרט כלשהו או לקבוצת תלמידים. במסגרת השיעור הבסיסי (גמיש דיו כדי להותיר  
מקום לשונות אישית) עלינו לשלוט בזמננו ובזמנם של התלמידים. החלטותינו צריכות להיות מחייבות.

אם עלינו לבקש תמיד רשות או להפנות כל שינוי לסמכות גבוהה יותר, לא תתאפשר ”התאמה  
אישית”. אלה המתבקשים לתת הרשאה מכירים את התלמידים פחות מכולנו. הסמכות הגבוהה  
יכולה לפקח עלינו (וזה אכן חלק מתפקידה), והיא יכולה לסייע לנו כאשר נזדקק לכך (גם זה חלק  
מתפקידה); אך אם לא נוכל לשלוט בטריטוריה שלנו בתוך בית הספר, לא נוכל לפעול על-פי  
השיפוטים הנובעים מן ה”התאמה האישית”.

## מורכבות בתוך פשטות

167

אמריקנים בודדים בלבד לא יסכימו עם ההצעה שכל אחד מן התלמידים ייחשף לעולמות של  
השפה, המדע, המתמטיקה, האמנויות, וההיסטוריה. בכל אחת מן הדיסציפלינות מצויים נושאי  
לימוד לאין ספור. מספר רב של נושאים מרתקים חוצים את גבולות הדיסציפלינות. כמות הדברים  
שאפשר ללומדם גדולה בהרבה מן הזמן הנתון ללמידה. זאת ועוד, אנו נוטים לשכוח הרבה ממה  
ש”כיסונו” בבית הספר, ומשמרים בזיכרוןנו רק את הדברים שאנו משתמשים בהם או רססים ממה  
שמצא חן בעינינו. המשקע החשוב הוא ההבנה כיצד הדיסציפלינה פועלת, והרגלי השימוש בה.

הבנת דבר כלשהו – והיכולת להשתמש בו במצבים בלתי-מוכרים – דורשת זמן. פיתוח הרגלי  
השימוש בו דורש מעורבות בדיסציפלינה מצד הלומד, בדרכו שלו, כדי להשתכנע בעילותה עד  
כדי כך שהשימוש בה יהפוך לטבע שני כמעט. מעבר לכללים הבסיסיים, מה שאדם לומד חשוב  
פחות מאשר ניצוץ העניין שהנושא מעורר בו. ללא עניין כזה, מרבית התלמידים המתבגרים לא  
יהיו מעורבים (ובוודאי שלא לעומק, גם אם הם ייראו לכאורה ממושמעים ויפיקו ”עבודה”  
המעידה על מעורבות מוגבלת אך לא על הבנה).

תפקידי כמורה הוא לשדל כל לומד להיות מעורב בדיסציפלינה בדרכה שלה ובדרכו הוא. עליי  
לעניין אותו בדבר שהחברה מאמינה בחשיבותו ושהמתבגר עצמו חש בחשיבותו – או משתכנע  
שהוא חש בה. עליי לדחוף לגרונו את הדברים החיוניים ובו-זמנית לטפח את עניינו המידי.

כדי להצליח בכך, עליי להחליט על ידע משותף חיוני – קריאת **רומאו ווליה**, צפייה ב**סיפור  
הפרוורים**, ולמידת דרום אסיה באמצע המאה העשרים או הבלקנים בסוף המאה העשרים, למשל –  
כדרך לטפל בסכסוכים אנושיים. במקביל, עליי למצוא את האמצעים המתאימים כדי להחדיר  
לתודעתו ולמצפוננו של כל תלמיד סכסוך שייגע ללבו, לבקש ממנו לכתוב עליו, לדון בו, להבין  
אותו. אם אמצעי זה יפעל, יהיה זה אך צעד קטן משם עד לדיון בסיבות לקיומם של ממשלים  
דמוקרטיים ובמבנם, כולל מגילת זכויות האדם. קיימים כאן קשרים חיוניים להיסטוריה ולמדעי  
הרוח. בכל תחום אפשר למצוא קשרים דומים, בעזרת חומר שונה. מן הקשרים שאני כמורה מציג  
והמפיעים אנרגיה בתלמיד, עשויה לנבוע למידה רצינית.

פעילות כזאת דורשת זמן רב בהרבה מזה המוקצה במרבית בתי הספר התיכוניים, שבהם  
”כיסוי החומר” הוא השולט. הכיסוי מגיע לכדי גיחוך: מקליאופטרה עד לקלינטון לפני ה-1

באפריל; שלושה מחזות שקספיריים בשישה שבועות; האבולוציה כפרק אחד בספר ביולוגיה כבד להחריד. כל זה הוא מתכון לתסכול המורה, לטריוויאליזציה אקדמית, ולניכור התלמידים. כן, כולנו "כיסינו את החומר". עברנו את המבחן הסופי. אך אילו המבחן היה נערך כעבור 18 חודש לא היינו עוברים אותו, וכן לא היינו יכולים להסביר לאיזו תכלית בילינו את זמננו בנושא זה. פרט למעטים שמוצאים עניין בשיעור תקני, הזמן ככלל מבוזבז. האם תוכלו למנות לי את המספר הקטן ביותר של הנושאים, הדיסציפלינות והמיומנויות החיוניים ביותר שעליי ללמד? העניקו לי זמן, חופש פעולה, עמיתים תומכים, ומספר תלמידים קטן דיו כך שאוכל להבין כל אחד מהם היטב ולהתאים את הוראתי לצרכיו – ואראה לכם תלמידים בעלי ביצועים טובים, היום ומחר.

תכנית פשוטה מאפשרת למידה מורכבת. תכנית פשוטה מאפשרת התאמות בהוראה הנובעות מתוך התאמה אישית אותנטית. אמנם אין זה נוח לנו שתלמידים ילמדו בדרכים שונות ויטפחו התלהבויות שונות. אך אם לא נטפל באי-נוחות זאת, לא נלמד בדרך הטובה.

## התקדמות על-פי ביצוע

אם דירוג על-פי שכבות גיל אינו תואם את הניסיון היום-יומי של מורים וחוקרים, מה עשוי לבוא במקומו? החלופה היחידה היא התקדמות על-פי ביצוע. פירוש הדבר תכנית חינוכית אישית לכל תלמיד, לא רק ל"לקויי למידה" או ל"מחוננים".

קל לאמץ גישה זאת, אך קשה להוציאה אל הפועל. יישומה דורש מבית הספר להבהיר לעצמו את הצורה, את אמות המידה ואת האופי של ה"ביצוע", וכן את הבסיס שעל-פיו הביצוע יוערך. הבהרת עניינים אלה קשה למורים ואינה נהירה להם. אנו מורגלים יותר ל"היסטוריה של ארה"ב עד למלחמת האזרחים" לכיתה י' או ל"פיזיקה" לכיתה יב. המסגרות ותכניות הלימודים הנקבעות על-ידי המדינה או המחוז הן ככלל מיוזג של "תוכן" ו"מיומנות" שיש לכסותם תוך פרק זמן מוגדר. הן כמעט לא מטפלות בדרך שבה התלמיד מבטא את שליטתו או משתמש בה לאורך זמן – מעבר למבחנים התקניים בכתב המוגבלים בהכרח.

זאת ועוד, רק בתי ספר בודדים דורשים "הצלבה" של מורים שונים בהערכת עבודות. במרבית בתי הספר, כל מורה הוא מלך הציונים בכיתתו. "הצלבת הערכות" – הערכה משותפת של עבודת התלמיד על-ידי מורים, תלמידים והורים שונים – נדירה ביותר. אם משמעותו של הציון "טוב" אינה זהה לגבי שני מורים שונים, מהי משמעותו של "טוב" בבית ספר זה? אם שני המעריכים לא יקדישו זמן להתאמת הערכותיהם, התוצאה תהיה ערפול בלתי-אחיד.

חייבת להיות הסכמה בהערכת ביצועו של התלמיד, כזאת המצויה בפיקוח מתמיד מצד המשתתפים כמו גם מצד אנשים מן החוץ. התלמידים והמשגיחים עליהם חייבים גם הם להבין את אמות המידה לביצוע. כאשר השאלה "מה נחשב לטוב דיו?" מונחת על השולחן, עלולת לדין סוגיות שונות. האם מה שטוב דיו לגבי תלמיד אחד זהה גם לגבי תלמיד אחר? אם לא, כיצד אפשר להחיל אמת מידה אחידה על ביטויים שונים של אותה אמת מידה (לדוגמה, כאשר תלמיד אחד מסתמך במידה רבה על עבודה בכתב, ואחר מנצל ביטוי בעל-פה או אמצעים אמנותיים)?

התאמה אישית – כלומר הוגנות בסיסית הנובעת מן ההבדל שבין תלמידים – דורשת ביטוי של "אמות מידה" כלליות ומשותפות במגוון של צורות. יצירת אמות מידה כאלה היא מלאכה קשה בהרבה מאשר החלטה ש"רמה גבוהה" תוערך באמצעות "כלי" אחד בדרך אחת ובזמן אחד. יש להקדיש לכך זמן, לא פחות מאשר אנו חפצים שרופאינו יקדישו כאשר הם מקיימים התייעצות בדבר מציאת מזור למחלתנו.

## מנהיגות ללמידה מותאמת אישית

בית ספר או מערכת חינוכית המקבלים ללא היסוס את השונות החיונית אך המטרידה בקרב התלמידים, חייבים להיפרד מרעיונות מושרשים היטב על החזקת בית הספר, על "תכנית לימודים טובה ביותר" על "המבחן הטוב ביותר" ועל "מערכת השעות הטובה ביותר". חייב להתרחש משהו מורכב ונזיל הרבה יותר. בתי ספר חייבים לסגל עצמם לשונות הלגיטימית בקרב התלמידים. גם ההתאמה עצמה תשתנה באורח מתמיד.

צביון אישי הוא עובדה קיימת. הורים לשני ילדים ויותר מודעים לכך מדי יום ביומו לנוכח רמות האנרגיה והריגוש השונות הנובעות מאותו מאגר גנים ומאותה סביבה משפחתית. עם זאת, התאמה למציאות זאת במערכת חינוך האמורה להיות אוניברסלית בשגרות חייה היא מטלה אינטלקטואלית תובענית ומסוכנת פוליטית.

יהיו מי שיראו במשמעויות של ה"התאמה אישית" גורם מפריע עד כדי היותו רחוק מן המציאות. הם יטענו שממילא לא ייצא מזה כלום. אך דווקא כיום מתחיל "לצאת מזה" משהו, בדרך כלל בבתי ספר קטנים שבשולי המערכות הגדולות או בבתי ספר אוטונומיים קטנים שבבעלותם בניינים גדולים. כל דבר שהצעתי זוכה להתנסות במקום כלשהו. כאשר ההתנסות ממושכת דיה, מתחילות לבצבץ תוצאות משמעותיות – במה שקורה לבוגרי בתי ספר שנקטו "התאמה אישית" (Meier, 1995).

אלה מבינינו הנאבקים עם ההתאמה האישית יעידו על כך שהמאמץ קשה ובלתי-מוכר, ושההשקעה הנדרשת כדי לפנות לכך זמן שוחקת. ביסודו של דבר, "התאמה אישית" משמעה דרך שונה מהותית להגדרת חינוך פורמלי. אין כאן הספקת שירותים חינוכיים מקובלים, אלא שידול מתמיד של כל ילד להפיק מתוכו את ההרגלים האינטלקטואליים הטובים ביותר ואת הכלים להעשרת החברה הדמוקרטית. הרגלים וכלים אלה מספקים לכל פרט את התכנים ואת המיומנות המאפשרים לשרוד בתרבות ובכלכלה המשתנות במהירות.

אפשר לעשות זאת. עושים זאת כיום, אם גם כנגד השגרה המסורתית.

## מראי מקום

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory behind multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *The disciplined mind: What all students should understand*. New York: Simon and Schuster.
- Meier, D. (1995). *The power of their ideas: Lessons for America from a small school in Harlem*. Boston: Beacon Press.
- Powell, A. G., Farrar, E., & D. K. Cohen (1985). *The shopping mall high school: Winners and losers in the educational marketplace*. Boston: Houghton Mifflin.
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. Cambridge, England: Cambridge University Press.