

האדם שמעבר לפדגוגיה מוטת העתיד: על משמעות וקהילות משמעות

ד"ר שמעון אזולאי

בשנים האחרונות מרבים לדבר על הרעיון של "פדגוגיה מוטת עתיד", דהיינו פיתוח, אימוץ והטמעה של הגיונות ופרקטיקות פדגוגיות שנועדו להכין את ילדי ונערי היום לעולם המתפתח והמגוון של המחר. למגמה העולמית הזו שותפים חוקרים, הוגים, קובעי מדיניות, מפתחי טכנולוגיה, אנשי חינוך ורבים וטובים אחרים. זו מגמה חשובה שעדיין קשה לקבוע מה יהיו התוצרים המעשיים שלה (רבים אומרים לעצמם: "כבר ראינו רפורמות ומגמות..."). תהא הצלחתה אשר תהא, עצם העיסוק בפדגוגיה ובשאיפה להשבחת הפדגוגיה הוא ראוי. בסופו של יום התוצאה, מכוונת או לא, היא מודעות גדולה יותר לתובנה שפדגוגיה איננה רק פדגוגיה והיא איננה עניין טכני בלבד. המעשה הפדגוגי, ולו הקטן ביותר, תורם תרומה מכרעת לעיצוב עולמו של הילד.

אולם נדרשות כאן שתי הערות אזהרה שצריכות ללוות מגמות מן הסוג זה, ואשר נוטים לשכוח תחת מעטה הצבעוניות הקופצנית של מסכים ואפליקציות פדגוגיות. ראשית, כל פדגוגיה היא במהותה מוטת עתיד, או לפחות אמורה להיות, אחרת היא איננה מממשת את מטרתה - להוביל את הילדים אל המחר הייחודי שלהם. הבעיה היא שפעמים רבות, כאשר אנו מדברים על נוער בסיכון למשל, אנו עוסקים רק בפדגוגיה מוטת הווה, שהיא (אולי) נובעת מכוונות טובות, אבל מצמצמת את ההסתכלות על הבוגר ועל עתידו. במובן מסוים, מה שקראנו לו בעבר לימודים עיוניים היה במהותו פדגוגיה מוטת עתיד, ואילו מה שכונה "לימודים מקצועיים" היה פדגוגיה מוטת הווה, שמהר מאוד הפך לבלתי-רלוונטי.

שנית, יהא כוחה של הטכנולוגיה אשר יהא, ויהא עולם המחר צבעוני, מהיר ומתוחכם ככל שיהא, עדיין אנו עוסקים בבני אדם ובאנושי שבהם. הפעולה החינוכית-פדגוגית הייתה ותהיה פעולה אנושית, ולכן הבסיס של כל פדגוגיה, מוטת עתיד או לא, חייב לגעת ברכיבים העמוקים ביותר של הילד ושל עולמו. זו תכליתו של מאמר זה - הצבת התשתית האנושית שהייתה ותהיה קיימת בכל מסגרת אנושית וחינוכית. דהיינו הבנה שמהותה של מהותו של האדם היא שאיפתו להיות שחקן משמעות, וזו צריכה להיות התשתית לכל תורה פדגוגית או חינוכית.

תחילה אציג את מודל המשמעות. כאן הדיון נוגע לאדם באשר הוא אדם. מתוך מודל המשמעות ייגזרו שני מושגים שיש בהם הכרח קיומי וחינוכי לעולם המחר. מצד אחד דרישת היסוד לאמן את הפרט כ"שחקן משמעות", ומצד שני ההכרח לבנות את המערכת החינוכית כ"קהילת משמעות".

שלושה ממדים של ההווה החינוכית

יש רגע שבו מופיעות אצל כל אחד ובכל הקשר שאלות יסוד הנוגעות למשמעות החיים. לעולם לא נוכל לדעת מתי או איפה. זה יכול להיות בעבודה, זה יכול להיות בבית הספר וזה יכול להיות בזוגיות. לפתע עולות שאלות שמעוררות ספק ומכרסמות בחוויית היום-יום. למשל, בעת קושי או מאמץ אנו עשויים לשאול: "למה אני צריך את זה?" שאלה כזו אופיינית מאוד לתלמידים במערכות חינוכיות, אך היא יכולה להופיע גם בזוגיות או במקום עבודה. שאלה אחרת שמופיעה בהקשר לימודי היא "כיצד זה נוגע לחיי?" והיא עשויה להוביל לניכור ולניתוק. בסופו של דבר, מחנך ומערכת חינוכית ופדגוגית חייבים להכיל בתוכם תשובות לשאלות אלו, או דרכים מיטביות להתמודדות איתן. ללא מענה לדרישה הבסיסית למשמעות של הילד בתוך הקהילות שהוא נתון בהן אנו נקבל ניכור, היעדר מוטיבציה ולבסוף נשירה.

כשאנו מדברים על סוגיית המשמעות בהקשר החינוכי-פדגוגי אנו נמצאים ופועלים בה בעת בשלושה ממדים שונים: האנושי-קיומי, החינוכי והפדגוגי. שלושה ממדים אלו מתקיימים כל הזמן ואי-אפשר להפריד ביניהם. חלק גדול מן הבעיות החינוכיות נובע לעתים מהתבוננות חד-ממדית, שעתידה להיכשל שוב ושוב בגלל ההשפעה הבלתי-מודעת של הממדים האחרים.

הממד הראשון והכללי ביותר היא הפילוסופי, דהיינו הרמה הקיומית-אנושית. מודל המשמעות שעומד בבסיס הפדגוגיה שאציג כאן הוא בראש ובראשונה פילוסופי-קיומי, ולכן הוא תקף לכל אדם. נקודת המוצא היא שילד בכיתה חווה את אותו קושי קיומי כמו אדם מבוגר. שאלת משמעות החיים היא גם שאלתו של התלמיד בכיתה. כאמור, כל אחד, בכל מקום, עשוי לעצור ולשאול: מה המשמעות של כל זה? כפי שנאמר למעלה, לנקודה זו חשיבות גדולה בכל הנוגע לנוער בסיכון (וכן לאוכלוסיות נוספות שנמצאות ב"סיכון" - למשל קשישים או בעלי מוגבלויות). לעתים אנו תופסים אותם כמי ששאלת המשמעות איננה תקפה עבורם. לעתים, כך נדמה, אנו רואים את עיקר תפקידנו ביחס אליהם כמחוללי רמת תפקוד בסיסית (משהו בסגנון השלבים הראשונים במדרג מאסלו), דהיינו בהבאתם לידי תפקוד נורמטיבי סביר ונטול סיכונים. זו טעות איומה. דרישת המשמעות היא יסודית ותקפה לכל אדם, בכל מקום ובכל רמת תפקוד. למעשה, מרבית בני הנוער שמוגדרים כ"נוער בסיכון" נמצאים שם בגלל היעדר משמעות או קהילות משמעות במהלך התפתחותם.

הממד השני הוא החינוכי. דהיינו מתפיסת המשמעות נגזרת תפיסה מוגדרת ומובחנת של תכלית החינוך, תפיסת הבוגר הרצוי ואתגרי העתיד, היחס בין פרט לקהילה וסוגיות נוספות שמעסיקות קובעי מדיניות לצד הורים ומנהלי בתי ספר. גם כאן חוזרת לעתים אותה הטעות בכל הנוגע לנוער בסיכון. החשש מנשירה, שמאפיין את הנוער בסיכון, מוביל לדומיננטיות של רעיון תכלית החינוך כמחולל

חיברות (סוציאליזציה). דהיינו להכשיר את הבוגרים למלא תפקידים מוגדרים ומועילים בחברה. זו, כאמור, הלוגיקה, מעבר לרעיון הבעייתי של חינוך מקצועי שעניינו הכשרה של הבוגר לעשות דבר אחד ומרכזי. אולם המחויבות העמוקה כלפיו איננה נופלת מזו של כל בוגר אחר, והיא, כפי שאסביר בהמשך, להיות "שחקן משמעות" מגוון וורסטילי.

הממד השלישי הוא הממד הפדגוגי, ואף שהרבה פעמים יש בו ניחוח טכני, יש בו הרבה מעבר לזה. הפדגוגיה ומה שמתרחש בכיתה הם מרבית חוויות היום-יום של התלמיד. הם הסדירות והן השגרה שלו. סדירות ושגרה הן הבסיס הקיומי שמעצב את עולמו של הפרט, ובכלל זה התלמיד. זו הסיבה שמודל המשמעות מתורגם בסופו של דבר לעקרונות הוראה מעשיים שמעצבים את השיעור ואת עולמו של הילד. כל ילד, בסיכון ולא בסיכון, זקוק לפדגוגיה טובה שמייצרת משמעות. מה שראוי לזכור כאן הוא כי עבור הילד בסיכון הפדגוגיה הטובה עשויה, פעמים רבות, להיות קהילת המשמעות היחידה שנשארה לו.

מבוא למשמעות

משמעות של דבר (ובכלל זה חייו של פרט) היא תמיד משהו שנמצא מעבר לדבר עצמו. היא משהו שחורג ממנו. אחת הדרכים היעילות לאנליזה מושגית היא לבחון את הניגוד של המושג הנדון. אחד הניגודים הבולטים למושג המשמעות הוא סתמיות. כאשר אנו רוצים לומר שלמילה, לטקסט או למעשה אין משמעות אנו אומרים שהם סתמיים. הם אינם חורגים מעצמם ואינם מהדהדים מעבר לעצמם. המשמעות של מילה אינה רצף האותיות או ההברות, אלא מה שעומד מעבר לה. רצף של אותיות שאין משהו שעומד מעבר לו הוא סתמי וחסר משמעות. החריגה וההדהוד הם מהותה של המשמעות. הדבר נכון גם כאשר למעשים ולחיים אנושיים. יש מעשים סתמיים ויש למידה סתמית. יכולים להיות חיים סתמיים או חוויה של האדם "כסתם" מישו. כבר אפשר לזהות את המשמעות הפדגוגית של מושג המשמעות.

ניגוד נוסף ומרכזי ביותר למשמעות הוא חוסר נראות (חוסר הכרה). אדם, אישה או ילד שאין לו שום משקל בקהילה נתונה הוא חסר משמעות. זו בעייתם הקיומית הגדולה של התלמידים השקופים. זוהי פגיעה יסודית בכבוד האדם, ופעמים רבות היא מובילה לאלימות.¹ חלק גדול מההתנהגות של תלמידים בכיתה המוגדרת כ"בעייתית" הוא קריאה למשמעות. הבעיה היא שקיומם של ילדים/בוגרים שקופים בקהילה נתונה הוא כמעט בלתי-נמנע. הוא נובע מתופעה אנושית ידועה המכונה "עיוורון אי-תשומת-הלב" (inattentive blindness), ואני מעדיף לכנותה "עיוורון קוגניטיבי". מתברר שהראייה שלנו היא סלקטיבית, ופעמים רבות איננו רואים חלקים גדולים מן הסביבה שלנו (Mack & Rock, 1998). הניסוי המפורסם ביותר בהקשר הזה הוא "ניסוי הגורילה" (Simons & Chabris, 1999). זו עתידה

1 לנקודה זו יש חשיבות רבה בהבנה של תהליכים חברתיים, חלקם הגדול נובע מהיעדר הכרה (recognition). ראו למשל את עמדתו המרתקת של אקסל הונת' (הונת', 2008).

להיות עוצמתה של קהילת המשמעות. היא יוצרת מציאות שבה נשבר העיוורון ונוצרת נראות, שהיא המאפיין העמוק ביותר של משמעות.

המשמעות כחריגה

אם כן, מהי המשמעות, ומתי ניתן לומר שיש משמעות בחייו של פרט מסוים? משמעות חייו של פרט בנויה משני רכיבים הקשורים ביניהם בקשר ייחודי. מצד אחד ניצב הפרט, ומצד שני ניצבת קהילה, מדומיינת או ממשית, על גווניה השונים. משמעות, במובנה החזק ביותר, מופיעה כאשר מתקיימים שני תנאים: ראשית, יש זיקה של הפרט לקהילה. ושנית, הפרט יוצר עקבות ייחודיים הנוכחים והמהדהדים בקהילה הזו (ופעמים רבות גם מעבר לה). העקבות הללו הם החריגה שלו, והם מהווים את משמעות חייו. ללא חריגה אין משמעות לחייו של הפרט. דהיינו פרט כשלעצמו הוא חסר משמעות - הוא זקוק לקהילה (אזולאי, 2014).

למשל, לאדם יכולה להיות זיקה חזקה לעולם הספרות ולכל מה שמתרחש בו. הוא יכול לאהוב שירה, לקרוא פרוזה להתעניין בהיסטוריה של היוצרים. במובן זה, עולם הספרות (והיצירות השונות שיש בו) משמעותי לו, והוא מקיים את התנאי של הזיקה. אבל עדיין לא ניתן לומר שיש משמעות לחייו. עולם הספרות משמעותי לו, אבל הוא איננו משמעותי לעולם הספרות. אם אותו פרט יכתוב מאמר ביקורת או פרשנות על יצירה ספרותית או יכתוב יצירה ספרותית, הוא יטביע עקבות בעולם (עקבות שנפרדים ושונים ממנו). עקבות אלו הופכים להיות חלק מעולם הספרות ומקהילת עולם הספרות. עקבות עשויים להדהד (או לא), והם יהיו את משמעות חייו של אותו פרט.

קהילה יכולה להיות זוגיות, משפחה גרעינית ו/או מורחבת. היא יכולה להיות עם ויכולה להיות מדינה. קהילה יכולה להיות גם קהילת האומנות, המדע או הספורט. קהילה, וזו הנקודה חשובה ביותר לחינוך, יכולה להיות גם כיתה או בית ספר.

אנו רואים גם עדות מחקרית אמפירית לעוצמתו של מודל החריגה. אריאלי וצוותו (Arieli, Kamenica & Prelec, 2008) הראו שהכוח המניע לפעולה הוא מידת ההכרה והנראות של תוצרי הפעולה של הפרט. בניסוי התבקשו סטודנטים למלא דף עבודה פשוט בתמורה לתשלום. לאחר שהגישו את דף העבודה הוצע להם למלא דף נוסף, הפעם בתמורה לסכום נמוך מעט יותר, וכך הלאה. בניסוי נבחנו שלושה מצבים: הכרה, התעלמות וגריסה. במצב הראשון - הכרה - הם התבקשו לרשום את שמם, נמסר להם שהדף יימסר לבדיקה והוא תויק מול עיניהם. במצב השני - התעלמות - הם לא התבקשו לרשום את שמם (ואכן לא רשמו) והדף הונח בערמת דפים. במצב השלישי הדפים נגרסו ברגע שהוגשו. התוצאה הייתה שבמצב הראשון הסטודנטים מילאו פי אחד וחצי דפים יותר מאשר בשני המצבים האחרים (נטולי המשמעות).

מעבר לעדות החשובה הזו לעוצמתו של מודל החריגה עולה כאן נקודה חשובה ביותר. שאלת המוטיבציה האנושית איננה מה יניע אותנו לקראת פעילות או ליצירת זיקה לקהילה נתונה, אלא מה יגרום לנו להישאר בתוכה. אנו עשויים לבוא לבית הספר או לכיתה מכל מיני סיבות וטעמים - יהא זה פחד מהורים,

רצון להתפרנס בעתיד או משחקים בהפסקה, אבל השאלה היסודית היא מה יגרום לנו להישאר בכיתה לאורך זמן. התשובה היא פשוטה: אנחנו נישאר לאורך זמן רק בקהילה שתבטיח לנו שגשוג אפשרי או הכרה אפשרית בחותם או בעקבות שלנו. זו הליבה של קהילת משמעות ושל משחק המשמעות הפדגוגי שאדבר עליו בהמשך. בהרבה מובנים, אחת מבעיות היסוד של נוער בסיכון היא היעדרן של קהילות משמעות ושל זיקה חזקה לקהילות משמעות. בגיל הצעיר הם עדיין נוכחים בקהילות בגלל גורמים חיצוניים מגוונים. ברגע שהם מתבגרים גורמים אלו כבר אינם יכולים לממש את תכליתם.

משמעות חייו של הפרט היא אפוא העקבות השונים, הייחודיים והמגוונים שהוא יוצר בקהילה נתונה. משחק חייו הוא התהליך של יצירת העקבות הללו וההדהוד שלהם. לעתים יהא זה הדהוד רחב ולעתים מצומצם ושולי. זהו תהליך בלתי-פוסק של בניית משמעות ויצירת משמעות.

אני מכנה את תהליך יצירת המשמעות והדהוד המשמעות בקהילה נתונה "משחק משמעות". הסיבה המרכזית לשימוש בדימוי הזה היא שעיקרו של תהליך יצירת המשמעות הוא הכללים המאפשרים אותו ואי-הוודאות המתקיימת בו. לעולם לא נוכל לדעת מראש מה תהיה מידת שגשוג המשמעות - משחק המשמעות רצוף בטעויות ובכישלונות לצד הצלחות, אך מספיקים לנו עצם ידיעת הסיכוי לשגשוג וקיומם של כללים הוגנים המאפשרים אותו. זו עתידה להיות התכלית של קהילת משמעות - קהילה שבנויה כך שהיא מאפשרת את שגשוג המשמעות. לנקודה זו יש משמעות גדולה ביצירתה של מערכת פדגוגית וחינוכית, וב"אימון" הפרט כשחקן משמעות.

האדם כשחקן משמעות והאתגר החינוכי

התוצאה היא דרישת יסוד מהפרט להיות שחקן משמעות או יוצר של משמעות. היא איננה חייבת להיות גרנדיוזית או חובקת עולם. היא יכולה להיות גם יצירת המשמעות הפשוטה ביותר: כתיבת תשובה בשיעור, כתיבת סטטוס ברשת חברתית או אפיית עוגה.

היכולת להיות שחקן משמעות מגולמת בכמה רכיבים. הרכיב הראשון הוא היכולת לעבור מפסיביות לאקטיביות. דהיינו הכניסה למשחק המשמעות מתחילה מפעולה אוטונומית של הפרט. היא מתחילה מיצירה של תוכן או תוצר מסוים. אנו לא מחכים שהעולם יבוא אלינו, אנו חייבים לבוא אליו. לנקודה זו יש משמעות חברתית ותרבותיות מרחיקות לכת. פעמים רבות אנו נראה שהבעיה של קהילות מסוימות נעוצה בדיוק בנקודה זו. הן מחנכות, במודע או שלא במודע, לפסיביות. התוצאה תהיה רגרסיה חברתית ופרטים נעדרים משמעות. האדם לא נולד פסיבי או אקטיבי, הוא מעוצב על ידי תרבות שהופכת אותו לכזה. זו תהיה נקודה חשובה בתפקיד החינוכי של קהילות משמעות.

הרכיב השני הוא היכולת ליצור תוכן ייחודי שמייצג את הפרט ומהווה עקבות ייחודיים שלו. כפי שנאמר למעלה, זה לא מבטיח הצלחה, אבל מבטיח כניסה למשחק. יהיו בו הרבה כישלונות. לכל אדם יכולת עקרונית ליצור תוכן ייחודי, אולם לא כל מערכת מעודדת את יצירתו של התוכן הזה. הדבר אופייני בוודאי למערכות פדגוגיות, שפעמים רבות מבקשות העתק מדויק של התוכן הנלמד שהוצג על ידי המורה. אין בזה פסול כחלק ממערכת פדגוגית, יש בזה פסול כאשר זה הדבר היחיד והמרכזי. יש כאן

דרישה למעבר מצריכת ידע ליצירת ידע. הדוגמאות לכך ידועות ורבות, והן ממחישות את עוצמת הסדירות והשגרות ואת יכולתן לעצב את תודעת התלמיד ("המדיום הוא המסר"). הדוגמה הבולטת ביותר היא כמובן "הכתבה" של חומר לימוד בשיעור. היא מייצרת פסיביות מוחלטת ואיננה מאמנת את התלמיד ביצירתו של תוכן ייחודי.

הרכיב השלישי הוא היכולת של הפרט להמציא את עצמו בכל פעם בחדש ולהיות שחקן רלוונטי במשחק המשמעות. כזכור עולם המשמעות האנושי הוא בלתי-צפוי ומייצר ללא הרף מצבים חברתיים, תעסוקתיים ואינטלקטואליים חדשים ומגוונים. ללא יכולת של הפרט ל"המציא" את עצמו מול השינויים הללו הוא ייכשל בהתמודדותו איתם. כאן בולטת גם החשיבות של יכולת למידה עצמית, שהיא תנאי יסוד של העולם המשתנה ללא הרף.

הרכיב הרביעי נוגע ליכולת של הפרט להתמודד עם האתגרים שמוזמן משחק המשמעות. דהיינו אם יש לו היכולת הפסיכולוגית, החברתית, הרגשית והקיומית להתמודד עימם. משחק המשמעות מכיל בתוכו כישלונות לצד מנעד של תגובות חברתיות שיכולות להכיל לעג, ביקורת וספק עצמי (לצד משוב חיובי ותחושות הצלחה וסיפוק). פעמים רבות הדהוד המשמעות איננו מידי, ולכן דרושים התמדה ומאמץ לאורך זמן. כאן נמדדת יכולתו של שחקן המשמעות לשאת אי-ודאות ומצבי עמימות לאורך זמן. כפי שנראה, זו תכונה נדרשת חשובה ביותר בעולם המחר.

*

אם כן, האדם מבקש לשחק במשמעות. אנו נראה את ההשלכות של דרישה זו על שאלת המוטיבציה בחינוך ולמידה. מאפייני יסודי זה היה נכון תמיד, והוא נוכח תמיד בהווה האנושית. אולם שנים רבות פרטים רבים לא נדרשו למשחק המשמעות. משחק המשמעות היה שמור בדרך כלל לאליטות, או שניתן היה לקיים את הדרישה למשמעות במובן מצומצם ביותר (למשל, הולדה והקמה של משפחה). אולם העת האחרונה, על שלל המהפכות שבה, מעצימה את הדרישה הזו והופכת אותה לדרישה העליונה של המימוש האנושי. דהיינו אדם שלא ידע או יאומן לשחק במשמעות, כלומר לא ידע לעבור מפסיביות לאקטיביות, לא ידע ליצור תוכן ייחודי, לא ידע להמציא את עצמו וללמוד בעצמו, ולא ידע להתמודד עם ההשלכות הרגשיות והקוגניטיביות של "משחק המשמעות", יהפוך ללא רלוונטי - תעסוקתית וחברתית.

אנו כבר רואים את ניצניו של שינוי זה ואת הדרישה מהפרט להיות בעל יכולת להמציא את עצמו מחדש. זה נכון לקופאי/ת בסופרמרקט שמוחלפת בקופות שירות עצמי, וזה נכון לבנקאים שמוחלפים באלגוריתם של בינה מלאכותית, או לנהגים שמוחלפים במכוניות אוטונומיות. יש בזה חשש, אך יש בזה גם תקווה גדולה. במובן מסוים אנו מקבלים כיום הזדמנות לחזור להיות אנושיים, לראות את האחר בייחודיות שלו ולבטא את הייחודיות שלו. במקום לראות בו "כוח אדם", נראה בו אדם. הדרישה הזו היא אתגר אדיר למערכות החינוכיות (בית ובית הספר). במובן מסוים, אנחנו עדיין לא שם. חלק גדול מן השיח החינוכי או הסדירות הפדגוגית יוצר בדיוק את ההפך, כלומר פסיביות וחוסר משמעות. עולם העתיד ישאל כל אחד מאיתנו וכל אחד מילדינו: מה אתה יודע לעשות באופן ייחודי? וזה חייב להתחיל

כבר בגיל צעיר. זו חייבת להיות תכליתה של המערכת החינוכית. האם הכשרתי את הילד/תלמיד להיות שחקן משמעות? ה"אימון" הזה חייב להתחיל בכיתה, ובפדגוגיה הבסיסית שמאפיינת אותה. ההיבט הראשון, הפרסונלי, המגולם בדרישה מהפרט להיות שחקן משמעות, אינו עומד לבדו. איתו מתקיים היבט חברתי-חינוכי, והוא הדרישה ליצירתן של קהילות כקהילות משמעות. שני ההיבטים הם הדיאלוג הקריטי של דרישת העתיד בחינוך.

חשיבותן של קהילות

האדם הוא יצור קהילתי. ההתפתחות של הפרט היא תמיד בדיאלוג עם קהילה ולתוך קהילה, הן ערכית הן קוגניטיבית. אנו שייכים לקהילות, החל בקטנה ביותר, שהיא זוגיות (או ידידות), עבור במשפחה, בכיתה, בבית ספר, וכלה בקהילה הגדולה ביותר - המדינה.² חשוב לציין שבגיל הילדות הכיתה היא קהילה משמעותית ביותר לעיצוב הזהות של התלמיד. אחד הגילויים המרתקים של ג'ון הטי (הטי, 2016) הוא שאחד ממנועי הלמידה החזקים ביותר עבור התלמיד הוא הדימוי שלו בעיני חבריו לכיתה. דהיינו, ככל שהוא נתפס כלומד טוב, יהיו לו הישגים גבוהים.

עתה, טענת היסוד החינוכית-חברתית היא כזו: אם קהילה לא תשמש עבור הפרט קהילת משמעות, הוא יעזוב אותה במוקדם או במאוחר. נכון הדבר שלפעמים יש לנו קושי מעשי לנטוש קהילה שאיננה קהילת משמעות. למשל, אישה או גבר שחווים זוגיות שאיננה קהילת משמעות לא תמיד נוטים אותה, בגלל שיקולים זרים: חשש לפגיעה בילדים, חשש מבדידות או שיקולים כלכליים. ילדים, בדרך כלל, לא יכולים לקום ולעזוב את הכיתה או את הבית גם אם הם אינם קהילת משמעות עבורם. לכן הנטישה היא בדרך כלל נטישה פנימית, מה שנהוג לכנות ניכור, שהוא למעשה מנגנון הגנה מפני קהילה שאיננה עוד קהילת משמעות עבורנו. סופו של ניכור הוא נשירה וניתוק.³

כאן בא לידי ביטוי תפקידו המרכזי של המחנך - המורה או ההורה. תפקידו לבנות את הקהילה שהוא אחראי לה כקהילת משמעות. זהו תפקיד מורכב, שהאתגרים הכרוכים בו ידועים ומוכרים ואין זה המקום להרחיב בהם. מה שחשוב לציין כאן הוא הא-סימטריה המובנית בין ה"שחקנים" בקהילת המשמעות לבין המורה או ההורה שתפקידו לאפשר את קהילת המשמעות. המורה, במובן זה, איננו "שחקן" בין "שחקנים" (נקודה שאנו נוטים לפספס). כפי שנראה, היבט מרכזי של קהילת המשמעות הוא הסדירות והשגרות שמוטמעות בתוכה. עיצוב הסדירות וההתמדה בהן הם חלק מן האתגר של יצירת קהילת משמעות, וגם כאן יש א-סימטריה: אי-אפשר לצפות מילדים או מתלמידים להיות אחראים ליצירתן של סדירות או להתמיד בהחזקתן. עקרונות ההוראה הפדגוגיים שיוצגו למטה נועדו לסייע לנו ביצירת הכיתה כקהילת משמעות.

2 בעשרות השנים האחרונות הולכת ומתבררת החשיבות של קהילה ושל מחויבות קהילתית והשפעתן על פילוסופיה פוליטית (ראו למשל Sandel, 1998).

3 מנגנון הגנה אחר הוא הפרעה בשיעור או אלימות. כפי שנאמר למעלה, הרבה פעמים זו דרך להתמודד עם חוסר נראות. במילים אחרות, זו קריאה למשמעות. בהרבה מובנים הפרעה בשיעור עדיפה על אדישות וניתוק. היא מעידה שעדיין יש ציפייה למשמעות בקהילה נתונה.

מהי קהילת משמעות?

קהילת משמעות היא קהילה שהפרט קשור אליה בזיקה חזקה, והיא בעלת סדירות הוגנת המאפשרת לו להיות בעל משמעות מדי פעם.

המאפיין הגדול ביותר הניצב מעבר להגדרה של קהילת המשמעות הוא הנראות. במובן מסוים אפשר להציע נוסחה פשוטה ביותר: ככל שיש לפרט (ולעקבותיו) נראות גדולה יותר בקהילה נתונה, הקהילה הזו היא קהילת משמעות עבורו. הסדירות של הקהילה נועדה לאפשר לפרט נתיבים ליצירתה של נראות, ולחברי הקהילה - להבחין בה ולהדהד אותה. חשוב להדגיש: לאפשר את נוכחותה, אבל לא ליצור אותה. זו חובתו של הפרט. חובתה של הקהילה היא ליצור משחק הוגן שמאפשר את יצירתה ואת ההדהוד שלה. נסביר כמה מרכיבי ההגדרה ואת האופן שבו הם משרתים מטרה זו.

הנקודה הראשונה נוגעת לסדירות. החשיבות של סדירות במרקם החיים (וביצירת שינוי) היא עצומה, ולא זה המקום להרחיב עליה. מה שחשוב כאן הוא הרעיון של "הוגנות". דהיינו הסדירות המאפשרת לכל אחד את הסיכוי העקרוני למשמעות. כללי ה"משחק" המארגנים את הפעילות החינוכית-פדגוגית מאפשרים לכל תלמיד הזדמנות ממשית ובלתי-פוסקת.

הדגש על סדירות אינו מתכוון לבטל דיספוזיציה חינוכית שמקורה בתפיסת העולם של המורה או המערכת החינוכית. אנשי חינוך יכולים להחזיק בתפיסת עולם המאמינה בסיכוי לכל תלמיד, ויש די תכניות חינוכיות ברוח זו. אבל יש הבדל גדול בין מה שאנו מאמינים בו לבין מה שאנו עושים בפועל. המציאות החינוכית מורכבת (בין השאר, בשל העיוורון הקוגניטיבי שדיברנו עליו), ולכן הסדירות ההוגנת אמורה להיות רכיב משלים לאידיאלולוגיה ההוגנת.

דוגמה לסדירות פדגוגית בלתי-הוגנת היא הרעיון שהשתתפות של התלמידים בשיעור נעשית בהרמת אצבע. זו סדירות שנראית תמימה וראויה, אך היא בלתי-הוגנת במובן העמוק. מצד אחד מי שמרמזים את היד בכיתה, בסופו של יום, הם ילדים מעטים - ובדרך כלל אותם ילדים. הצבעה בשיעור היא כניסה למרחב הפומבי של השיעור והיא מלווה בקושי קיומי, רגשי וזהותי גדול. הדבר נכון באשר למבוגרים ונכון כפליים באשר לילדים. הציפייה מילד להתגבר לבדו על כל החסמים הרגשיים, החברתיים והפדגוגיים ולהרים את היד בשיעור היא ציפייה שיוצרת מציאות בלתי-הוגנת. מצד שני גם אם המורה מבין היטב את הנקודה הזו ומשתדל לפעול לצמצם אותה, הוא אינו יכול לעשות זאת ללא סדירות ושגרות שיתמכו בה ובו. נקודה זו היא דוגמה קטנה לבעיות המובנות בשיח הפדגוגי הנוהג במרבית מערכות החינוך בעולם. נושא זה נחקר בהרחבה, אבל הדרך עדיין ארוכה.⁴ אפשר להעלות השערה, שראויה למחקר נפרד, שחלק ניכר מן הפדגוגיה הנוהגת כיום היא בלתי-הוגנת, ומשרתת למעשה מספר מועט של תלמידים.

הנקודה השנייה נוגעת לזיקה ולחשיבותה. כפי שראינו למעלה, זהו תנאי הכרחי ליצירתה של משמעות. אחת התכליות העליונות של חינוך היא יצירתן של זיקות מתאימות. אנו שואפים ליצור לילדים זיקות מתאימות לתחום דעת, לסוג של מוזיקה, לקריאה, למשפחה, לכיתה, לבית הספר ולקהילות נוספות.

4 אחת הדוגמאות המפורסמות לניתוח של השיח הכיתתי היא הצבעה עליו כשיח מונולוגי (בוו-שוורץ והרפז, 2013).

אחת הבעיות הגדולות הנוגעות לזיקה היא העיוורון כלפי מקומה וחשיבותה בחיינו. במובן מסוים, אנו לא מכירים בחשיבותן ובעוצמתן של זיקות עד אשר הן נשברות, ולכן הן נתפסות לפעמים כברורות מאליהן. ההכרה בערך הזיקה היא לעתים מאוחרת מדי. שבירתה של זיקה לקהילה עשויה להוביל למשבר חיים חריף (זו הבעיה הגדולה של שינויים דוגמת הגירה, יציאה לגמלאות, גירושין, פיטורין ועוד).

חשוב להדגיש שיצירתה והחזקתה של זיקה לקהילה היא רק אחד משני התנאים למשמעות. התנאי השני הוא יצירת העקבות והדהוד שלהם בתוך הקהילה. פעמים רבות מתקיימת זיקה, אולם ללא הרכיב המשלים של יצירת העקבות (משחק המשמעות) הזיקה תיחלש ותיעלם עם הזמן. דהיינו, לא מספיק להקדיש מאמצים וזמן לגרום לילד להגיע לכיתה (ביקורי בית, סיוע של קצין ביקור סדיר, תהליך עם יועצת בעת הספר, או לחץ ודחיפה של ההורים). צריך גם לבחון ולשאול מהי חוויית הלמידה שיש לו בכיתה. זו הסיבה ליצירתו של משחק המשמעות הפדגוגי. קיומו יהווה רכיב משלים לחיזוקה והעצמתה של הזיקה.

הנקודה השלישית נוגעת לתדירות ולשגשוג המשמעות. משמעות איננה מובטחת ואיננה יום-יומית. כדי שתהיה לנו הערכה למשמעות היא צריכה להיות מדי פעם. קהילה שמעניקה משמעות ללא הפסקה הופכת להיות ברורה מאליה, ובעיקר נתפסת כחסרת אותנטיות (זו הסכנה האורבת בשימוש לא נכון ברעיון ההכלה). המשמעות המעשית כאן נוגעת למשל לעקרון המשוב, שהוא אחד מכללי "משחק המשמעות" (ראו למטה). משוב הוא חשוב, אבל משוב חיובי בלתי-פוסק יהפוך אחרי זמן מסוים לחסר ערך ולא יאפשר לתלמיד התפתחות ממשית. הוא לא ישקף נאמנה את מצבו ולא יאפשר בנייה של זהות. המשוב צריך להיות אותנטי. משוב מזויף יוביל להפחתה בלתי-פוסקת של הרף ולהפיכתו של הלומד לפסיבי.

הנקודה הרביעית היא אולי הנקודה המפוספסת ביותר בכל הנוגע ליחסי המשמעות בקהילה, והיא ההכרח של הפרט להיות בעל משמעות בעצמו. זו נקודה קריטית בכל הנוגע לעולם הלמידה. כשמדובר במשמעות איננו יכולים להסתפק בכך שהקהילה או היבט מהעולם יהיו משמעותיים לנו; אנחנו חייבים ורוצים גם להיות משמעותיים לו. חוקרי חינוך, למשל, מתחילים את פעולתם בכך שעולם החינוך משמעותי להם, אבל זה לא נעצר כאן - הם רוצים להיות משמעותיים לעולם החינוך. זו הסיבה שמתקיימים כנסים וזו הסיבה שכותבים מאמרים ועורכים מחקרים. אנו רוצים שהעקבות שלנו יהדהדו בעולם החינוך, ירחיבו אותו ויהפכו להיות לחלק ממנו. בסופו של יום, יהפכו אותו לטוב יותר.

זו הבעיה במושג למידה משמעותית. באופן מסוים הוא משמר פסיביות של התלמיד. זה לא מספיק. לא רק למידה משמעותית, אלא משמעות באמצעות הלמידה. יש כאן מעבר חשוב ביותר מפסיביות לאקטיביות, מצרכנות ידע ליצירת ידע, מקבלה מוחלטת של המציאות לשינוי המציאות, מכלליות והיות חלק מההמון למקום שיש בו ביטוי ייחודי ותרומה ייחודית, שלפעמים תצליח, ולפעמים לא.

משחק המשמעות

יש גורמים רבים המאפשרים את יצירתה של קהילת משמעות ואת התמדתה. במקור אחר הרחבתי בדבר העקרונות שמהווים בסיס ליצירתה של הכיתה כקהילת משמעות (אזולאי, 2015).⁵ כאן כדאי להזכיר את שלושת העקרונות שיוצרים את משחק המשמעות: **ביצוע, משוב ופומביות**:

עקרון הביצוע מציע למורה לייצר מערך של פעולות המאפשר לתלמידים לבנות את הידע שלהם בעצמם ולייצג אותו עבור עצמם. זהו "כרטיס הכניסה" למשחק המשמעות. הוא שמאפשר את יצירת התוכן ואת המעבר מפסיביות לאקטיביות. הוא שמאפשר את הסיכוי הבסיסי ביותר ליצירתו של תוכן ייחודי שיהדהד במרחב הכיתה ומעבר לו.⁶

עקרון המשוב מצביע על ההכרח להגיב באופן מושכל למגוון ההתבטאויות והפעולות של התלמיד. נדמה שכיום כבר אין צורך לפרט מהי חשיבותו של המשוב מן ההיבט הפדגוגי, אך כאן מתגלה החשיבות הקיומית-ערכית שלו: זהו ביטוי ראשון במעלה להכרה ונראות ולבנייה של זהות אותנטית וערך עצמי ממש.

עקרון הפומביות מצביע על החשיבות שביצירת פעולות במרחב הציבורי-כיתתי שבו התלמידים מתכתבים עם הידע באופן פומבי. כאן מגיע לידי ביטוי מקסימלי הדהוד תכניו של התלמיד. אלו מבטאים את המשמעות שלו ואת החשיפה שלו למגוון רחב של נקודות מבט, ובכך יאפשרו לו את ה"אימון" הנדרש להתמודדות עם ההשלכות הרגשיות והקיומיות שמגוון בלתי-צפוי זה עשוי להוליד. זהו המקום שבו הוא עשוי לראות את שגשוג המשמעות, ולכן זהו המקום שבו הוא ירצה להישאר.

סיכום

כמו כל אדם, גם התלמיד בכיתה שואף למשמעות. ללא מענה לדרישה זו אנו עלולים להיכשל בשני מובנים. ראשית, בטווח הקצר, אנו עלולים לאבד אותו ולהיכשל בפעולה החינוכית-פדגוגית היום-יומית. שנית, בטווח הארוך, אנו עלולים להיכשל בהכשרתו כשחקן משמעות שיכול לממש את עצמו בעתיד ולהתמודד עם אתגרי המאה ה-21.

לפיכך, תפקידם של המורה ושל מערכות חינוכיות הוא ליצור את הכיתה ואת בית הספר כקהילות משמעות. קהילות אלו מאופיינות בנראות גבוהה של התלמיד ושל תוצריו, ובה בעת מקדמות את משמעות חייו ואת הישגיו הלימודיים. הן אלו המאפשרות לו שגשוג וזיקה.

הפיכת הכיתה לקהילת משמעות מצריכה התמדה, ומצריכה תכנון ועיצוב של סדירותיות ראויות והוגנות שיוצרות את משחק המשמעות. הצבעתי כאן על עקרונות אחדים שיכולים לסייע בכך, אך זו רק

5 להרחבה נוספת (הכוללת פרקטיקות לכל אחד מן העקרונות) ראו באתר מכון ברנקו וייס (<https://goo.gl/PwfKG5>).

6 כל אחד מן העקרונות נועד לקדם שני תהליכים בד בבד: למידה מיטבית לצד ממד ערכי-רגשי. במקרה של עקרון הביצוע זימננס של ביצועים ראויים מאפשר, לצד הכניסה למשחק המשמעות, **ביצועי הבנה**, שהם תנאי הכרחי ללמידה משמעותית. הספרות בעניין זה רחבה ונגישה.



תחילת הדרך. כל מורה וכל חוקר יכולים להוסיף את הפרקטיקות הייחודיות שהם מפתחים להשגתה של תכלית זו. זהו גוף ידע מתפתח שראוי לשיתוף בלתי-פוסק. זהו המקום שבו השדה פוגש את המחקר והתיאוריה. מן ההיבט התיאורטי מוצעת כאן מערכת של מושגים והגיונות, מן ההיבט המעשי המציאות הפדגוגית והיצירתיות של השדה תייצר את הפרקטיקות הייחודיות והמקוריות שיממשו את רשת המושגים הזו. מה שיש כאן הוא דקדוק פדגוגי; כל מורה וכל בית ספר ייצרו את המשפטים הייחודים שלהם בעזרתה.

בסופו של יום, אפשר וצריך לדמיין את התלמיד כבעל משמעות. זה ההבדל בין להיות או לחדול.

מקורות

אזולאי, שמעון (2014). קץ האושר: פילוסופיה ומשמעות החיים. תל אביב: משכל/אסטרוולוג.
 אזולאי, שמעון (2015). תשעה עקרונות פדגוגיים להוראה משמעותית. ירושלים: מכון ברנקו וייס.
 בוזו-שוורץ, מאיה והרפז, יורם (2013). משוב שוטף מקדם למידה טובה. הד החינוך, פ"ו(4), 115-112.
 הונת', אקסל, (2008). זלזול ומתן הכרה: לקראת תיאוריה ביקורתית חדשה (תרגום: איה ברזיר). תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
 הטי, ג'ון (2016). למידה נראית למורים (תרגום: אמיר צוקרמן). ישראל: קרן טראמפ, מכון ברנקו וייס, ספרי חמד.

Arieli, Dan, Kamenica, Emir, & Prelec, Drazen, (2008). Man's search for meaning: The case of Legos. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 67, 671-677.

Mack, A., & Rock, I. (1998). *Inattention blindness*. Cambridge: MIT Press.

Sandel, Michael J. (1998). *Liberalism and the limits of justice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Simons, Daniel J., & Chabris, Christopher F. (1999). Gorillas in the midst: Sustained inattention blindness for dynamic events. *Perception*, 28, 1059-1074.



ד"ר שמעון אזולאי, חבר מו"פ ברנקו וייס, חוקר ומרצה בכיר לפילוסופיה וחינוך, הקריה האקדמית אונו