

אידיאולוגיות ויישומיהן במוסדות חינוך

יעקב עירם, רבקה גלובמן

מי יכחיש שהמציאות תמיד בידתה את האשליות
הנעלות על חיי-חברה שהורים ואציליים? אך
היכן היינו עומדים, לולא התעלו מחשבותינו
מעולם מעל לגבולות המדויקים של מה
שהוא בר-ביצוע?

(הויזינחה, 1919, 1984, ע' 84)

ילדים בכל העולם לומדים ומתחנכים במוסדות חינוך בתסותם של מחנכים מבוגרים, ומסגרות הלמידה מורכבות ברובן על בסיס גילם של הלומדים. תפקודיו של המוסד החינוכי מגוונים בהתאם למטרות החינוך המקובלות כרצויות בכל חברה. בו-בזמן נערכת במסגרותיו למידה לשם הקניית השכלה ללומדים, וכן מתנהל בו תהליך חיברות של הילדים לתרבות ולחברה (מקדונלד ופרפל, 1983; Hargreaves, 1978; Shermis, 1974).

לכאורה, תכונות אלה של מוסדות החינוך ומאפיינים אחרים של בתי-ספר בעולם (כגון שימוש בספרים ובחומרי למידה, תרגול ועוד) דיין להצביע על המשותף להם. עם זאת, התבוננות במבנה המוסד וארגונו ובטיב העשייה החינוכית בתוך מוסדות החינוך מצביעה על שוני ועל גיוון כה רבים בין מוסדות בתוך אותה חברה, ולא כל שכן בין מוסדות מחברות שונות, שמאליה עולה השאלה אם אכן מדובר במוסדות מאותו סוג. המגמות החינוכיות במוסדות החינוך נקבעות בדרך-כלל על-סמך התפיסות הפילוסופיות החינוכיות של מייסדי המוסדות ושל המחנכים הפועלים בהם, ועל בסיס האידיאולוגיות שלהם, המכוונות את עשייתם (Petrie, 1992). לפי עיקרון זה, כדי להבחין בין מוסדות חינוך מבחינת המבנה, הארגון, המטרות ושיטות ההוראה הנהוגות בהם, יש לברר תחילה מהי הפילוסופיה לפיה נקבעו מאפייני החשיבה החינוכית ועליה התבססו המגמות החינוכיות המעשיות.

ספר זה, העוסק בהתפתחותה של ההוראה במוסדות החינוך בישראל, מדגים כיצד השתנו העשיות החינוכיות בהתפתחותן במשך ההיסטוריה הקצרה של ימי היות המדינה. ניסיון לעקוב אחר ההתפתחויות הללו מעלה שאלות לגבי מהלך התהוותן של שיטות ההוראה: האם התמורות שחלו בפועל משקפות שינויים שחלו באידיאולוגיות? או אולי נשארו הללו בעינם, כפי שהיו בתחילה, והעשייה התאימה את עצמה אליהן בהדרגה? אילו תמורות הושפעו משינויים אידיאולוגיים פנימיים, כלומר, משינויים בחברה הישראלית, ואילו מהן נבעו משינויים אידיאולוגיים ופדגוגיים חיצוניים, "בעולם הגדול"? ומכאן

עולה השאלה המרכזית: כיצד הקשרים שבין האידיאולוגיה למעשה החינוכי פועלים ומוסברים? כדי לענות על שאלה זו ניעזר במקורות היסטוריים שניסו להסביר קשרים מסוג זה בין אידיאולוגיות לבין תופעות חברתיות בזמנים שונים.

פרק מבוא זה אינו מציע מסקנות מבוססות על עבודה אמפירית או ניתוח תיאורטי מושגי מעמיק ומפורט. בכוונת הפרק להציע מסגרת חשיבה וזווית-ראייה שיש בהן כדי לעזור בארגון הידע ומערכת ההמשגה להבנת ההתפתחויות שחלו בהוראה בישראל, ולכוון מחקר עתידי בתחום. לפיכך, לנאמר בו יש אופי השערתי נסיוני, אך יחד עם זאת, כפי שיתברר בהמשך וגם בפרקו האחרון של הספר, יש בסיס למחשבה שלגישה מזווית-הראייה המוצעת כאן יש סימוכין חזקים לכאורה, ויש סיכוי טוב שהיא תפרה את המחקר ותהיה לו לתועלת.

בספרות המחקר ההיסטורי הוצגה מסגרת תפיסתית מתודולוגית, המציעה דרך להבנת דרכי חיים בחברה מסוימת על רקע המנטליות האופיינית לחברה זו או לקבוצות בתוכה. בדרך זו ניתן להסביר דרכי חשיבה והתנהגויות שהינן ייחודיות לחברה מסוימת. אסכולה זו קרויה "ההיסטוריה של המנטליות" (history of mentality, ובמקור: l'histoire des mentalities) (Hutton, 1981; LeGoff, 1985, 1992; Reynolds, 1991), והיא עוסקת במבנים המנטליים של האדם על רקע תקופתו.

המבנים המנטליים מתייחסים לעמדותיו של האדם כלפי חיי היומיום. הם כוללים את הבסיס הכללי של ההנחות שנכפו על האדם על-ידי הסביבה, ומאז הן טבועות בו ומנחות את שיפוטיו (לפי Guignon, אצל Reynold, 1991). הצורך המתמיד שיש לאדם לפרש את האירועים שהוא נוטל בהם חלק גורם לכך שהנחותיו המנטליות שולטות בשיפוטיו. ההיסטוריה של המנטליות מצביעה על המבנים המנטליים המאפיינים את החברים בקטיגוריה חברתית מסוימת. LeGoff מסיק מכאן שכל היסטוריה היא חברתית, והמבנים הסמליים הנוצרים בקבוצה החברתית מקורם במנטליות המפרשת את האירועים הקורים לחברה זו (LeGoff, 1992). מכיוון שהמנטליות טבועה במבנים חברתיים, קיימת אפשרות לקיום בו-זמני של מבנים מנטליים אחרים בתקופה היסטורית אחת (LeGoff, 1985, לפי Reynolds, 1991), כאשר מדובר בקבוצות חברתיות שכל אחת מהן מאופיינת בתכנים ובתהליכי חשיבה משלה. למנטליות יש קשר עם מערכות תרבות, אמונות, דעות וערכים, ובכך היא מצביעה על הרקע לעמדות ולהתנהגויות של האנשים בחברה שמדובר בה. הגדרה רחבה זו כוללת את כל צורות הפעילות המנטליות: דימויים אסתטיים, צפנים לשוניים, ביטויי מבע, טקסים למיניהם ומנהגים חברתיים (Hutton, 1981), וכן תפיסות של זמן ומרחב, מערכות היגיון ואמצעי תקשורת (LeGoff, 1985). להגדרה כזו יש כמובן השתמעויות גם לגבי התפיסות והפעולות החינוכיות של בני הקבוצה החברתית.

המנטליות של קבוצה חברתית היא מרקם של אמונות, ציפיות, נורמות וכדומה, שאף כי אינן מנוסחות או מובנות בצורה פורמלית, השפעתן מתווכת במידה רבה באמצעות האידיאולוגיות, הן הלטנטיות והן המובנות והמנוסחות במפורש. חשיבותן של

האידיאולוגיות כפולה: מחד גיסא, הן מתעצבות בהשפעת המנטליות של הקבוצה ומשקפות אותה במידה רבה, ומאידך גיסא, הן גורם חשוב בעיצובה של המנטליות בתהליך מעגלי. כאשר דנים במערכת חינוך מובנית, ממוסדת ומכוונת במודע, יש למרכיב הזה של המנטליות, המשקף אידיאולוגיות ופילוסופיות חינוכיות או משתקף בהן, תפקיד מרכזי.

על-סמך ההנחה שגישות ההוראה במוסד החינוכי מבוססות על האידיאולוגיה והתפיסה הפילוסופית של המוסד (Petrie, 1992), התיאוריה העוסקת בהיסטוריה של המנטליות יכולה לשמש בסיס לביתוחן של גישות ההוראה במוסדות החינוך לסוגיהם על-פי האידיאולוגיות שעל בסיסן הם פועלים.

ההיסטוריון הויזינחה הציע למיין תופעות ותהליכים על-פי תפיסות אידיאולוגיות להסברת תהליכים היסטוריים כלליים. בספרו בסתיו ימי-הביניים (1919, תרגום עברי 1984) הוא הציג לראשונה תפיסה היסטורית פרשנית המתבססת על המנטליות של אנשי התקופה, אף שלא השתמש במונח עצמו, אותו חידשו היסטוריונים שבאו אחריו. מסגרת המיון של הויזינחה תשמש לנו מודל למיון של גישות הוראה וחינוך במערכות חינוכיות. תחילה נציג את ביתוחו ההיסטורי של הויזינחה, ונשלים אותו בהמשך בהתפתחויות היסטוריות מאוחרות יותר, אותן נקשר לתופעות בשדה החינוך על-פי העקרונות העולים מגישת ההיסטוריה של המנטליות. הויזינחה הציע שלוש תפיסות לפיהן המין האנושי חותר לחיים האידיאליים כפתרון לצרות ולמפגעים של העולם היומיומי המציאותי: שביל הפרישה מן העולם, שביל החלום והאשליה של עולם האידיליה ושביל השיפור והתיקון מדעת (הויזינחה, 1984 (1919), פרק שני). לדבריו, על בסיס גישות אלה ניתן להסביר את ההיסטוריה האנושית כולה במשך הדורות.

הגישה הראשונה, גישת הפרישות, שוללת את המציאות הארצית הפגומה, ומחפשת את האידיאל בהקשר מנותק מן המציאות בפועל. פתרון זה מחפש הגשמה ממשית של האידיאל, אך מכיוון שלא ניתן להגשימו במסגרת התנאים של חיי המעשה הפגומים והמפריעים להשגת האידיאל, יש להתנתק מחיי המעשה הפגומים וליישם את החיים הרצויים במצב נפרד, מבודד ככל האפשר מן היומיום.

הגישה השנייה מציירת לעצמה דימוי של תמונת החיים האידיאליים האמור לפצות על חיי המעשה היומיומיים הקשים. התגובות כלפי חיי המעשה הריאליים נקבעות על-פי תמונה אוטופית זו של אשליה והכללים הנגזרים מתוכה. זהו שביל החלום המבטיח מנוס מן ההווה הפגום ויוצר פתרון פיוטי על חיים נעלים של תרבות וחברה. פתרון זה אינו מוגשם, אלא רק משמש מושא לחלום.

הגישה השלישית מנסה לתקן, לשפר ולשכלל את המציאות הנתפסת באופן ריאלי, על כל חולשותיה. מעצם היותה ריאלית, תפיסה זו מקבלת מראש שפתרון שלם אינו ברי-השגה, ועל-כן גם ניסיון להשיג פתרון אידיאלי כלשהו במלואו נועד לכישלון. על-כן גישה זו מוותרת מראש על ניסיון כזה, ובמקום זאת מנסה להשיג רק שיפור המצב הקיים

וקירוב במידת האפשר לאידיאל. לשם כך ננקטים במסגרת גישה זו צעדים מעשיים ריאליים המתחשבים בטיבה של המציאות ובחזון האידיאלי המבוקש.

מובן שחלוקה חדה כמו זו של הויזינחה היא בעצם מודל אידיאלי שאינו משקף מציאות ממשית בצורה מדויקת, אלא מציע ממדים לארגון ההתבוננות בה. לפיכך, כאשר נציע להלן ייחוס של גישה מסוימת או מציאות חברתית כלשהי לאחת משלוש גישות אלה, נחטא תמיד בהפרזה ובאי־דיוק. יש להבין ייחוס כזה כמייצג את הכיוון המרכזי האופייני של המנטליות של אותה קבוצה או מוסד חברתי, ולא כמאפיין אותה במדויק.

על־פי שלוש גישות אלה איבחן הויזינחה ומיין את המגמות לפתרון בעיות החיים במהלך ההיסטוריה האנושית. אנו נמשיך קו־חשיבה זה, ונמיין את התפיסות האידיאולוגיות בחינוך על־פי גישות אלה. מיון כזה עשוי לסייע בידינו להבין מגמות לפיהן התפתחו גישות הוראה במוסדות חינוך בעבר ולפיהן הן פועלות בהווה, בעולם ובישראל.

עם המגמה הראשונה – של הפרישה, של חיפוש הפתרונות לתחלואי החברה במצב בו ניתן להגשים את האידיאל על־ידי התנתקות – ניתן לזהות את החינוך הבר־רנני, הפנימייתי. חינוכם של הילדים במוסדות אלה מבוסס על התפיסה שהציג גם רוֹסוֹ (Rousseau, 1762), לפיה ניתוק מהמציאות הפגומה וחינוך בהווי מרוכז של סביבה אידיאלית יקרבו אותם אל הגשמת האידיאל. ההנחה של תפיסה זו היא שמכיוון שהמציאות פגומה, היא מפריעה להשגתן של המטרות הרצויות עקב חדירתה המתמדת של המציאות הפגומה לחיי החניך. על־כן יש לבנות סביבה מיוחדת שתייצג את מצב האידיאל. סביבה זו תהיה סגורה ככל האפשר לפני השפעות־חוץ, ובמסגרתה יהיה אפשר להשיג את הגשמתו. רצוי לקיים סביבה כזו במקום מופרד, כפנימייה, או בתנאים הדומים לה במידה מרבית. למטרה זו נבנית סביבה ברירנית של לומדים נבחרים, שמורים־מחנכים נבחרים מלמדים בה, והתוכנית פרושה על פני כל שעות היום, על־מנת שמלוא זמן העירות של הילד ינוצל לחינוך מגמתי. מגמות ההשפעה במסגרת גישה זו הן בכיוון של הגברת החינוך על־פי האידיאל הרצוי והפחתת ההשפעה הלא־רצויה של המציאות הפגומה.

עם המוסדות מסוג זה ניתן למנות את הפנימיות הפרטיות ובתי־ספר ברירניים באנגליה, בארצות־הברית ובארצות מערביות אחרות. בישראל שלפני קום המדינה שדרה גישה כזו בכפרי הנוער, בבתי־הספר החקלאיים ובמוסדות עליית־הנוער. אומנם, המוסדות הללו לא היו ברירניים במובן האירופי של ברירת תלמידים על־ידי המערכת, אך תלמידיהם נועדו להפנים את דמות האדם החדש על־פי האידיאל הלאומי־הציוני והחברתי, דבר שהיה אפשר להשיגו במסגרת אידיאולוגית פנימייתית (קשתי ואריאלי, תש"ל; קשתי, 1988). לעומת זאת, הפנימיות הברירניות בישראל כיום, וכן הישיבות התורניות והישיבות התיכוניות, אכן דומות לדגמים האירופיים ופועלות על־פי גישה זו. בתי־ספר ייחודיים ברירניים, המוקדשים לרעיון אידיאולוגי ומנהלים יום־לימודים ארוך,

פועלים אף הם על-פי אותה גישה. יום הלימודים הארוך נועד למלא במידה המרבית את סדר-היום של התלמיד בשעות שיתרמו לחינוכו המגמתי, מחד גיסא, וימנעו את ההשפעות של הרחוב ושל המציאות הפגומה, מאידך גיסא. מבין אלה, המוסד הפנימייתי הבריירני נתפס כרצוי ביותר בשל ריחוקו המרבי מן המציאות הסובבת אותו. הפתרון של בית-ספר בריירני שאינו פנימייתי הוא מעין פתרון של "פשרה", שתיקונו בהארכת יום הלימודים ככל האפשר. פתרון "פושר" יותר בכיוון זה הוא של החינוך השמרני-המסורתי, המתנהל בכיתות בריירניות בתוספת שעות מגמתיות, על-מנת להאריך את יום הלימודים ולהגביר השפעה בכיוון של האידיאל הרצוי (לדוגמה, הכיתות התורניות בבית-הספר הממלכתי-הדתי או בבתי-הספר התורניים הפרטיים). התוכנית בבית-ספר כזה היא מרכזית ומוכתבת על-פי העקרונות הנגזרים מדימוי האידיאל. הצורך לקיים את בית-הספר בתוך המסגרת החברתית הקיימת מקובל ככורח המציאות, ועל-כן, מערכת חינוכית מסוג זה מנסה בדרך-כלל לפעול בתוך מסגרת חברתית הומוגנית ככל האפשר על-ידי בחירת הרכב הילדים על-בסיס שיוכי או אידיאולוגי של ההורים ומשפחותיהם, על-ידי קיום הקבצות פנימיות נבחרות וקבוצות הומוגניות מגמתיות בתוך בית-הספר.

תוכניות הלימודים ושיטות ההוראה במוסדות אלה נגזרות מתפיסת הסמכות כאידיאל, תפיסה המעמידה במרכז את המורה כמייצג האידיאל, ובפריפריה את התלמיד כמקבלו וכמפנימו. כפועל יוצא, שיטות ההוראה בגישה זו הן מרכזיות ופרונטליות בעיקרן, במטרה להגביר את מידת ההשפעה החינוכית באופן חד-כיווני ומרבי. המורים-המתחכים שואפים להציג בעצם אישיותם מודלים אידיאליים, ולהבליט חניכים או בוגרים המדגימים את האידיאל בדרכי התנהגותם ובאופן חייהם (אריאלי, 1992; קשתי, 1988). ההתבדלות נעשית לא רק באמצעים ארגוניים ומוסדיים, אלא גם סוציולוגיים-פסיכולוגיים. לא רק הגדר והשער של הפנימייה מהווים חציצה, אלא גם גישות ועמדות כלפי העצמי והסביבה. אכן, הקבוצות המזוהות עם הגישה הראשונה, של הפרישה, הן קבוצות חברתיות קיצוניות בהשקפתן מבחינה דתית או פוליטית, המסתגרות בתוך עצמן מבחינה חברתית וטריטוריאלית. מעייניהן משוקעים וממוקדים בטובת הקבוצה, מבלי להתייחס אל המסגרת החברתית הרחבה. כאשר מדובר בקבוצה חברתית שהינה שונה מאוד מסביבתה האנושית, החברים בה מנסים להיבדל כלפי חוץ וליצור מתיצות ו"חומות" מגינות ומבחינות בינם לבין החוץ, על-מנת שלא יחדור החוץ ויפריע. הבידול מתבטא לא רק במערכת החינוכית, אלא גם בנורמות התנהגותיות ומנייריסטיות, כגון תלבושות, גינונים וכיוצא בזה, הכוללות את כל דרכי החיים של הקבוצה, בטקסים ובפיתוח יחס של זלזול והתנשאות כלפי השונה מהם (Tajfel, 1982; Tajfel & Turner, 1986) - מעין התבודדות ופרישה של הקבוצה על כל חבריה, ובכללה גם מוסדות החינוך השייכים למגמה חברתית זו.

כאמור, המציאות מתונה יותר מהמודל האידיאלי, וייחוס החינוך הפנימייתי לגישת הפרישות מכוון לגישה ולתפיסה הבסיסיות. בפועל, מידת הפרישות של פנימיות לא דמתה מעולם למנזר מבודד, ואף קיימים הבדלים קיצוניים בין מוסדות בדרגת הניתוק

שלהם, הן בתפיסות העולם והן באופן מעשי, מן העולם הסובב אותם; אולם אפשר לראות את הפרישות וההינתקות כמרכיב בסיסי ומרכזי בתפיסת העולם העומדת מאחוריהם.

עם הגישה השנייה – גישת החלום על חיים נעלים של תרבות וחברה, לפיה נגזרות ההחלטות לגבי חיי המעשה – נמנות המסגרות החינוכיות המהפשות פתרונות חינוך אוטופיים או אידיאליים, יישומי חינוך הנגזרים מתוך השקפות אידיאליסטיות. מסגרות אלה אינן מתחשבות במגבלות של תנאי המציאות, כגון כישורי התלמידים והמורים, או הידע הקיים על תהליכי שינוי בחינוך. לגרסתן, ביצוע מלא של השיטה, כשהיא פועלת במיטבה, יניב מאליו את הפתרון שהוא התוצאה האידיאלית. על-כן, מה שמתבקש הוא להפעיל דרכים ושיטות הנגזרות ומתבקשות מהאידיאל, והתוצאות המבוקשות יצמחו כמחויבות מעצמן הודות להליכה בכיוון הרצוי (ראו סקירה ודיון על הוגים וגישות בספריהם של א' כהן, מהפכה בחינוך, 1983; א' גלבוץ, מרד בחינוך ואשלייתו, 1985; וכן Graubard, 1974).

עם בעלי הגישות האלה ניתן למנות את הדוגלים בחינוך הפתוח (Barth, 1972; Bellack & Kliebard, 1966; Silberman, 1973, 1981; Rogers, 1983; Leonard, 1968; Kozol, 1972); ואת כל אלה, החל ברוסו, הסבורים שיש אידיאל חברתי מסוים שאם תתאפשר הגשמתו, ייעלמו כל תחלואי המציאות החברתית הנתונה (Goodman, 1971; Holt, 1967; Reimer, 1971). כהן (1983), בספרו מהפכה בחינוך, עוקב אחרי הרעיונות המהפכניים בחינוך ודרכי השתלשלותם, ומצביע בניתוחו על כך שהרעיונות האידיאליסטיים הללו אינם ניתנים להגשמה מלאה כפי שהציגו אותם הוגיהם במקור, ועצם העמדתם מופרכת מיסודה. גלבוץ (1985), שאף הוא ניתח את הפתרונות החינוכיים הללו, מחזק את מסקנותיו של כהן.

קרובים לגישה זו גם מתקנים קיצוניים כאיליץ (1970) ופריירה (Freire, 1970), שראו בביטול בית-הספר ובקיומה של מערכת למידה חלופית בתוך המערך החברתי החופשי הרחב את הפתרון האידיאלי שיפתור את תחלואי החברה. עימם נכללים גם הוגי האוטופיות החינוכיות לסוגיהן, הסבורים ששיטת החינוך הרצויה שהם מציעים נגזרת מאידיאל אוטופי של חיי החברה, והיא אשר "תביא את הגאולה" לחברה (Skinner, 1962). בקטיגוריה זו נכללות, בקוטב המנוגד, גישות קיצוניות בשמרנותן, כגון אלה שדגלו ב"ספרי מופת" (Great Books), למשל Hutchins (1954) בשנות הארבעים והחמישים, וברעיון הפאידיאה של Adler (1984), בשנות השמונים, והאוריינות התרבותית (Cultural Literacy) של Hirsch (1988), שתבעו חזרה לתוכנית הלימודים הקלאסית ולדרכי הוראה של פרשנות ושינון טקסטים קלאסיים (Westbury & Purves, 1988).

גם כאן מן הראוי להדגיש שוב שרוב ה"חולמים" אינם תואמים מודל אידיאלי,

ובמציאות הציעו דרכים המפשרות בין חזון למציאות; אולם "גישת החלום" היא הכיוון המרכזי והשליט אצלם. אומנם, הויזינחה הציג את הגישה של האידיאל החלומי האשלייתי כמאפיינת תקופה מסוימת במנטליות של ההיסטוריה האנושית ("סתיו ימי הביניים"), אך פתרונות אידיאליסטיים חדשים ממשיכים להיות מוצעים מדי פעם, כשהם צומחים על רקע המנטליות ההיסטורית המאפיינת של תקופתם, כולל תקופתנו, כפי שנראה בהמשך. עצם הצגתם כ"פתרון האידיאלי", שאמור לפתור את בעיות המציאות בתוכה צמחו, מאפיין את המנטליות של גישת החלום והאשליה בתוך מארג הפתרון החדש שעלה מתוך המאפיינים של רוח המנטליות התקופתית החדשה. זהו מצב הקיום במקביל של גישות מנטליות שונות של LeGoff (1985) מדבר עליו.

מבחינה חברתית, עם גישה זו מזהים אישים, קבוצות או מערכות חברתיות שיש להם דימוי אידיאלי חברתי מקיף והם סוברים שפתרון זה נכון לגבי החברה הרחבה כולה. מאפיינת אותם האמונה שהגישה שהם מאמינים בה תפתור את הבעיות של החברה כולה. התוצאה היא היאחזות בפתרון הנראה מבטיח והזנחתו כשהוא נכשל (Cuban, 1990; Slavin, 1989). לשינוי תכופ של החזון האידיאלי תורמים בדרך-כלל גורמי השפעה חברתיים שמחוץ למערכת החינוכית. נקודה זו נדגים בהמשך.

הבעיה של גישה זו, שחיי המעשה נגזרים בה על בסיס חלום אשלייתי שהגשמתו אינה אפשרית, היא שהאכזבה הינה בלתי-נמנעת, והתוצאה הצפויה היא נסיגה לקוטב הנגדי. גישת המטוטלת החינוכית בארצות-הברית מדגימה עיקרון זה (Cuban, 1990; Walberg & Keefe, 1986) במחזוריות בה החזונות מחליפים זה את זה בתכיפות של חמש שנים בממוצע (על-פי Walberg & Keefe, 1986), מתוך תקווה שהחדש יהיה הפתרון המקווה במקום זה שאכזב. בכל פעם שקובעי המדיניות שדחפו לכיוון של פתרון שהיה אידיאלי בעיניהם, משום שראו בו מקור לפתרון הבעיות, נוכחים שתוחלתם נכזבה, הם דוחפים להתלפת הדגל, ועימו השיטה. מחזוריות זו מתרחשת כאשר השיטה מאכזבת מכיוון שלא הגשימה את התקוות שתלו בה, או אפילו מתגלה שהיא מזיקה בכיוונים שלא חשבו עליהם מראש. מערכת שעברה זעזוע מעין זה זקוקה לבנייה עצמית מחודשת עם כל שינוי המוחדר לתוכה. על-כן ניתן להבין מדוע המורים נמנעים מלשתף עימה פעולה או משתפים-פעולה רק למראית-עין, אך אינם משנים דבר מאחורי דלת הכיתה (גודלד וקליין, 1973). במעגל זה של המטוטלת (Walberg & Keefe, 1986) קורה מדי פעם שאידיאולוגיות אוטופיות חדשניות, שהינן מתקדמות, מאכזבות, ואז צצות וחוזרות שוב אידיאות שמרניות.

שינויים כאלה באידיאלים ובנגזרותיהם עקב כשלונות השיטה הקיימת ניתן לראות לדוגמה בגישות החינוך הפתוח והרדיקליסטי שפעלו לאור האידיאל של פרסונליזציה והגשמה אישית של הפרט. הן היו אמורות להביא לידי תיקון החברה והיחידים בתוכה; אך בעקבות אייכולתם להוכיח את עדיפותם בהישגי למידה או בגרימת השינויים הרצויים, החברתיים או היחידניים, הוזנח אידיאל זה לטובת החזרה אל האידיאל השמרני של חברה תחרותית ושימת דגש במשמעת ובהגברת ההישגים במיומנויות-היסוד (Back to

"Basics"). במשמעות זו ניתן לראות גם את המגמות שצוינו לעיל, שהעמידו את העמדות השמרניות של ה-"Paidea Program", או של האוריינות התרבותית "Cultural Literacy", כנגד העמדות שראו את האידיאל הרצוי בפתיחות ובפרוגרסיביות. דוגמה נוספת ניתן לראות בעלייה שחלה בהדגשת חשיבותו של היחיד בחברה, עלייה שדחפה לשאיפה להגביר את האינדיווידואליזציה בהוראה באמצעות למידה יחידנית ומתוכנתת הנעשית על-ידי כל פרט בנפרד. שיטה זו היתה אמורה לתרום להישגים של כל פרט בהתאם ליכולתו ולסגירת פערים לימודיים. עקב אי-הצלחתן של שיטות אלה בהגשמת הציפיות שתלו בהן (Gutierrez & Slavin, 1992; Wang & Lindvall, 1983), צמחה הדרישה לחיפוש אסטרטגיות אידיאליות המבטיחות את העלאת הרמה בלמידה באמצעות הישגיות ותחרותיות ושימת דגש במצוינות (In Honor of Excellence, 1975). תופעה זו מדגימה שוב את המפגש בין הקיצונים של שתי המגמות, השמרנית והאידיאליסטית האוטופית.

יש שזעזוע חברתי-פוליטי גורם לשינוי האידיאל הרצוי. שינוי כזה במדיניות הלאומית גורר עימו דגש חדש מצד השיטות החינוכיות המומלצות. כך, לדוגמה, הספוטניק הראשון חיזק את הדגש שהושם בחינוך למדעיות ("מה יודע איוון שג'וני אינו יודע?"); או הלחצים של המעמדות המקופחים לשוויון, שדחפו להקמת בתי-ספר מקיפים ואינטגרטיביים. דוגמה נוספת נמצא בהשתלטות התעשייה היפנית על שוקי העולם המערבי, שהגיעה אנשי תעשייה ומסחר בארצות-הברית להשפיע על בתי-הספר להדגיש מצוינות ולהעדיף את המוכשרים (National Commission on Excellence in Education, 1983). כל אימת שעלה אידיאל חברתי חדש, נדחו הפתרונות הקודמים כלא-רצויים וכלא-מתאימים, גם אם היו להם הישגים מסוימים בכיוון הרצוי, והפתרון החדש הוצג כפתרון האולטימטיבי. באנגליה, המדיניות השמרנית של ראש הממשלה טאצ'ר ומפלגתה דחפו להקמת מערכת לאומית מרכזית ולביטול האוטונומיה של בתי-הספר ושל המורים בתחומי תוכניות הלימודים והמבחנים (Lawton, 1984), אם כי מן הבחינה המינהלית נשארה המערכת ביזורית ובתי-הספר הם אוטונומיים.

דוגמות של מגמות אידיאליסטיות בחינוך בישראל היו בעבר בחלק מבתי-הספר של החינוך המשותף בתנועה הקיבוצית, וכיום ניתן לראותם בבתי-הספר הנסיוניים הפתוחים הקיצוניים, מחד גיסא, ובנסיונות ההחדרה של רעיון המצוינות כפתרון אולטימטיבי לחינוך, מאידך גיסא. בהמשך, כאמור, נבחן את הרעיונות המוצעים השונים הללו על רקע המנטליות ההיסטורית של תקופתם.

לא ניתן לציין שיטות הוראה מסוימות כאופייניות ל"גישת החלום והאשליה". עם זאת ניתן לאפיין את ההוראה בגישה זו בקיצוניות חד-ממדית. התלמידים בבתי-הספר הפתוחים והרדיקליים היו חופשיים לגמרי לבחור לעצמם נושאים ללמידה וכן דרכים ואמצעים ללמידתם. מעמדו של המורה השתנה מתפקיד של מכוון ההוראה והלמידה למסייע ויועץ כפוף לרצון הלומד (Bereiter, 1972). ההוראה והלמידה בבתי-הספר שנקטו בשיטות הוראה אינדיווידואליות התארגנו סביב חומרי הלמידה. חומרי הלמידה

נבנו במיוחד ללמידה יחידנית על-פי רמות, ונעשה שימוש רב בהומרים מתוכנתים וכל לומד הונחה בהם בנפרד כיצד להתקדם. המורה איבחן לומדים, בנה או ארגן להם חומרים והנחה אותם כיצד להשתמש בהם, ולפעמים קיבץ כמה לומדים בעלי בעיה דומה לטיפול משותף (Gutierrez & Slavin, 1992). בתוכניות למצוינות נבחרו תלמידים בעלי יכולת ללמידה מזורזת על-פי הדרכה אישית, כשהמורה בונה תוכניות ייחודיות ומעודד ומזרז את הלומד להגביר את קצב הלמידה, ושאר הלומדים מתקדמים בתוכנית שאינה ייחודית. כאמור, השיטה היתה נגזרת ישירה של האידיאל, והיא הופעלה בקיצוניות, כפי שהתבקש על-פי האידיאל, ולעומתם תורו השמרנים הקיצוניים לשיטות של שינון.

עם הגישה השלישית - גישת התיקון והשכלול הנעשה בצעדים מדודים וריאליים, תוך התחשבות במציאות ואיזון בינה לבין החזון האידיאלי המבוקש - נמנות הגישות האופטימיות שהעלו רעיונות על אפשרות של תיקון העולם ושיפורו על בסיס רציונליסטי-הומניסטי. עם אלה נמנו אנשי הזרם ההומניסטי בפילוסופיה (לוק, תשל"ב; קאנט, תשכ"א, ואחרים), ושל אנשי הזרם ההומניסטי בפסיכולוגיה (Maslow, 1968; Rogers, 1983). על בסיס זה צמח החינוך הפרוגרסיבי ההומניסטי (דיואי, 1916, תש"ך(א), 1920, תש"ך(ב); וויטהד, 1929, תשי"ח). גישות אלה לא התעלמו מהמציאות הקיימת, והן גם מודעות לכך שאין בכוחן לשנות את המציאות באופן רדיקלי. הן הכירו במציאות וקיבלו כנתון את העובדות שאכן קיימים פערים ויש שונות בין הלומדים בהיבטים רבים, ושהבעיות התרבותיות והחברתיות הן חלק מן המציאות. הן מקבלות את העובדה שלא כל התלמידים מוכשרים באותה מידה, ושגם המורים הם בני-אדם בעלי מגבלות, ואין לצפות מהם להישגים לא-ריאליים. גישות אלה מודעות למגבלות האימננטיות הטבועות בכל מערכת חינוכית. על-כן, בשאיפה לחברה מתוקנת יותר, הן מדגישות את ההומניות, את השאיפה לשוויון ודמוקרטיה בתוך מגבלות הנתונים האנושיים, שאיפה המשלבת רצון להתקדמות לקראת חזון אידיאלי בתוך המגבלות הקיימות. שאיפה זו כוללת הכרה בכך שהתוצאות הצפויות לא יוכלו להיות מושגות במלואן. לפיכך מובן שאחד המאפיינים העיקריים של שיטות ההוראה בגישה זו הוא האיזון שלהן בין האידיאל הרצוי לבין המציאות הנתונה, בין שיטות ההוראה המתבקשות על-פי החזון לבין הדרישות החברתיות של העברת תרבות וחיברות הלומדים.

בתוך נתונים אלה של המציאות, גישות ההוראה מבקשות לפעול מתוך צירוף של הכרה במטרות של החברה הרחבה עם חזון על דימויים חברתיים אידיאליים של חברה רבת-תרבותית. ההישגים המבוקשים מתייחסים לדימוי האדם כבעל כישורים לחתור להגשמת עצמו תוך התירה לטובת החברה (מקדונלד ופרפל, 1983; McDonald, 1967). התקווה המניעה גישה זו היא שהשקעה מאוזנת, עקבית ומתמדת תקדם את בית-הספר בהדרגה בקירוב למטרות החינוכיות המבוקשות.

המגמות החינוכיות הפועלות בכיוונים אלה הן הגישה הפרוגרסיבית בעקבות דיואי בארצות-הברית (דיואי, 1916, תש"ך(א), 1920, תש"ך(ב); Robertson, 1992)

ובאנגליה (Plowden Report, 1967), והגישה החינוכית של התיקון המצטבר והשכלול בהדרגה (Brown, 1994), המקובלת בקנדה, בארצות אירופה ובאוסטרליה, ובעבר הקרוב באנגליה. גישה זו גם כוללת את הבסיס לרוב שיטות ההוראה המתקדמות הנהוגות בישראל: הגישה הפרוגרסיבית של הלמידה הפעילה, שיטות חלופיות בהוראה, ההוראה המותאמת, גישת האינטגרציה החברתית לחינוך והלמידה השיתופית לסוגיה בכיתות ההטרוגניות ובבתי-הספר הניסויים הפתוחים המתונים בגישתם.

מבחינה חברתית, הפתרון השלישי, של התיקון והשכלול, מאפיין מערכת חינוך שיש בה משקל רב לאנשי-השדה או לאנשים ולקבוצות שצמחו מתוך בתי-הספר. אלה התנסו בפועל בהפעלת ההוראה והלמידה במערכות החינוך, הם מונחים על-ידי חזון אופטימי ואמונה באפשרויות התיקון והקדמה לשיפור פני המציאות, ועם זאת הם ריאליים ומציאותיים בעשייתם. כאשר גישה זו נקלטת במערכת חינוך רחבה, היא מאופיינית במגמה של שאיפה לתיקונים מצטברים, של שמירת העשיות שהוכיחו את עצמן, תוך בקרה עצמית ושיפור או הזנחת כיוונים שלא אוששו והצעת חלופות במקומן (Brown, 1986; Hall & Loucks, 1978; Hall & Hord, 1987; Hord, 1994). מערכות החינוך באנגליה, בישראל ובאוסטרליה אופיינו כך עד לפני שני העשורים האחרונים. לגישה זו, של התיקון והשכלול, נמצא ביטוי גם מבחינה מבנית-חברתית בבית-הספר הקהילתי, שנועד למסד באופן מבני את היחסים החברתיים המורכבים שבין השותפים לחינוך הילד, שהם המוסד החינוכי וההורים. במקומות רבים משתפים אף את נציגי הקהילה המקומית, אלה שהאינטרס הציבורי-החברתי שלהם מניע אותם להשתתף באחריות לחינוך הקהילתי המקומי (הרפז, 1985; פרידמן, 1986, תש"ן א)).

כך אנו רואים שאותה מנטליות פעלה ברמה החברתית הכללית וברמה החינוכית. הפתרון האופטימי הריאלי של גישת התיקון והשיפור, שהתאים לחברה הדמוקרטית המערבית מבחינה היסטורית חברתית, היה אף הפתרון שהתאים בהקבלה לחינוך הניתן לילדים הגדלים לתפקד בחברה זו.

הנחת-היסוד של גישה זו היא שעל-מנת לעסוק בחינוך ולקדם את הלומדים, יש צורך בחזון ובדימוי אידיאלי על-פיו נקבעות מטרות החינוך ושיטות ההוראה המעשיות (קליינברגר, 1980). ברם, בחברה הרבת-תרבותית של היום לא ייתכן פתרון אחיד שהוא "טוב לכל", אלא יש לקבל חזונות שונים ודרכים מגוונות לביצועם. וגם אם קבוצה מסוימת מאמצת לעצמה דימוי מסוים של פתרון, ברור על-פי גישה זו שאין שום תוחלת בציפייה שהפתרון יושג במלואו, כי אם בקירוב. יש לחפש ולמצוא איזון בין טובת היחיד לטובת החברה, וכך בין תנאי המציאות הנתונים באיזור החברתי של המוסד החינוכי לבין החזונות השונים (ואולי אף הנוגדים) המאפיינים את החברה המצומצמת, החברה הרחבה והחברה האוניוורסלית כולה. איזון כזה עשוי להיות בטווח הישג על-ידי פיתוח כישורי היחידים הפועלים במסגרות החברתיות.

לטענת הויזינחה (ראו פרק שני בספרו, 1984 (1919)), שלוש הגישות הללו הופיעו בהיסטוריה של המין האנושי ברצף: פתרון הנזירות והפרישות היה נפוץ יותר

באלף הראשון ובתחילת השני. פתרון זה פינה מקום במידה רבה לפתרון הפיוטי של האשליה והחלום של ימי הביניים, אף כי לא בעלם כליל מן האופק עד היום. פתרון האשליה והחלום פינה מקום לקדמה ולאופטימיות של גישת התיקון והשכלול המאפיינים את הגישות של החברה הדמוקרטית ההומניסטית שתחילתה בימי הרנסנס. פתרון זה, האחרון, כבש מקום מרכזי ועלה וירד לסדרוגין בחברה המערבית הדמוקרטית של ימינו.

אנשי הגות מתחומי ידע שונים - חינוך, היסטוריה, ספרות ועוד - מציגים תפיסות מנטליות נוספות שהתפתחו במאות התשע-עשרה והעשרים, ואף להן יש השלכות על תחום החינוך (Hutcheon, 1988; Oliver, 1990). שתי התפתחויות תפיסתיות אידיאלוגיות דומיננטיות התפתחו בעולמנו בתקופה זו: התפיסה המודרנית והפוסט-מודרנית.

המנטליות המודרנית מתארת מגמה שהתפתחה בהמשך לגישת התיקון והשכלול שהציג הויזנחה. התקופה המודרנית, שתפסה את מרכזה של המאה הנוכחית, היא פרי ההתפתחות המדעית של המאות השמונה-עשרה והתשע-עשרה. תקופה זו, הרביעית ברצף ההיסטורי, הצטיינה בהדגשת המומחיות והידע המדעי-הטכנולוגי ובשאיפה לחשיפת האמת "הפוזיטיביסטית", המדעית האובייקטיבית על מבנה הפנימי ומרכיביה הייחודיים המבחינים ומציינים אותה ביחס לדומה לה ולשונה ממנה. החשיבות היתרה של הדיוק הקנתה משקל-יותר להיבטים הטכנולוגיים בכל תחומי הידע והחיים. מתוך אותם מניעים גם עלתה חשיבות השליטה, הפיקוח והניהול של מהלך ההתרחשויות בתוך עולם שנתפס כליניארי וככזה שניתן לנבא בו את מהלך האירועים ותוצאותיהם הצפויות. מנטליות זו, שרב בה משקלם של החינוך, הדיוק, היעילות והיכולת להתאים בין הדברים בתוך עולמנו, העלתה את קרנו של המומחה המקצועי. בכוח מומחיותו רכש תחושת כוח ושליטה בעולם החומרים והידע וכבוד מסביבתו. אך לטענתו של אוליבר, משמעותה של המומחיות היא שימושית בעיקרה: יעילות בעולם שיווקי מסחרי שהכל בו סחיר - אנשים, תוצרים ושירותים. הידע נמדד בציונים על בסיס מומחיות בתחומי ידע מופרדים. ובהתאמה, הלמידה מתנהלת בשיטות אובייקטיביות של תצפית וניסוי מדעי מבוקר ללא מעורבות אישית ובהדגשת הבהירות והדיוק בהקשרים מלאכותיים, מעבדתיים במידת האפשר, ולמידה נפרדת בכל תחום מייחדות תוכנית הלימודים. תרגיל שניתן לתלמידים צעירים בכיתה עשוי להדגים גישה זו: התלמידים התבקשו לארגן הלקי מידע לפי סדר צמיחתו של ירק גם אם לא תזו מעודם בצמיחתו של ירק זה בחייהם. בגישה זו ההבנה היא "מיומנות" מילולית שימושית שניתן לבחון אותה, ומטרתה היא לאפשר לאדם לרכוש ידע פורמלי בעולם המופשט. הידע המאפיין למידה בגישה זו נרכש ממקורות משניים באמצעות נסיונם של אחרים - רכישת ידע של נתונים שהם עובדות, מושגים, ומיומנויות התנהגותיות שיש לרוכשם, לזכרם ולדעת להשתמש בהם בהקשרים הנכונים. מנטליות שנייה, הפוסט-מודרניסטית, שהוגים אלה מציגים מייצגת את התקופה החמישית ברצף ההיסטורי. גישה זו התפתחה מתוך ובעקבות הגישה המודרנית ובעיקר

כאנטיתיזה לה, והדומיננטיות שלה, הצומחת בתקופה העכשווית, מעלה רוחות שונים, פוסט־מודרניים, בכל תחומי חיינו (אבירם, 1995; וראו גם מאמרו בספר זה; טופלר, 1992). תקופה זו מאופיינת בעיקר בהתערערותה של הפרדיגמה המדעית המוחלטת עליה נסמכו ההנחות החברתיות הקיומיות והדפוסים עליהם הושתתו תפיסות החיים, ובכללן אף התפיסות החינוכיות. הדגש בגישה זו עובר לשורשי הידע, כשתופעות שנתפסו קודם־לכן כבסיסים מוצקים ומוגדרים נתפסות כיום כהליכים היוצרים דגמים משתנים. כל תופעה בהתהוותה ובמהלכה נתפסת במנטליות זו כקשורה למכלול שורשים והשפעות בחיים ובטבע, וניתן לגלות את השפעותיה בביטויים השונים של בני־האדם החווים אותה – ביטויים של רגש, חושים, מחשבות ודמיון, ובה בעת גם ביטויים המתארים בדיוק טכנולוגי את האירועים והתופעות בהתהוותם ובהתרחשותם. אלה הם היבטים שונים המתגבשים לביטוי מיוחד באירוע החד־פעמי. חשיבות הידע לאדם בגישה זו טמונה במשמעות האישית שיש לידע זה לגביו. ההנחה היא שהידע נתפס על־ידי האדם מתוך המשכיותו והקשריו המרובים והמורכבים בטבע ובתרבות שהוא נתון בתוכם. על־כן, בתפיסה הפוסט־מודרניסטית החדשה אין לדבר עוד על הידע באורח אובייקטיבי־היררכי, אלא על שכבות של ידע ועל רמות של הפשטה הנטועות באדם החווה אותן. כך מעורבים אלה באלה החוויות והידע במסגרת הסיפור האישי. הלמידה היא פרי התנסות וחוויה מתוך שותפות ומעורבות. ההבנה מייצגת צמיחה אישית מתוך התנסות משמעותית, מתוך הסקרנות המתעוררת בלומד ושאלת שאלות על־ידו להבנת ההקשרים האינטראקטיביים בעולמו. הידע נתפס כגישה של פיתוח יחסים אינטימיים ברכישה ראשונית, בלתי־אמצעית, מתוך נוכחות אישית ושותפות להתהוות הידע, לעומת התפיסה האובייקטיבית הקודמת, של רכישת עובדות נתונות ומוגמרות. הלמידה היא אם־כן שיתוף ביחסים או בדגמים הנחשפים, היא התחושה העמוקה והאותנטית של המציאות, ועל־כן יש לה ביטויים שונים ורבים. ניתן לבטאה בדרכים שונות, מילוליות ואחרות, כמו במלה, בעצמים, בתוצר או בתיאוריה, שהם כתובים או משורטטים, אך הם ניתנים בה בעת גם לבדיקה ולביקורת (Oliver, 1990).

כך אנו רואים שמנטליות זו, שצמחה מתוך המנטליות המודרנית הטכנולוגית הקודמת, סיננה וביררה מתוכה מרכיבים מהותיים ששולבו לתוך הקשרים חדשים. כדברי הצ'און: "פוסט־מודרניות מעלה שאלות לגבי המערכות המרכזיות, הטוטליות, ההיררכיות, הסגורות: שואלת, אבל אינה הורסת" (Hutcheon, 1988, 41). היא מכירה בצורך של האדם להכניס סדר בעולמו מתוך הכרה מלאה שסדר זה הוא הבניה אנושית, ולא הוויה טבעית נתונה.

לשני מבנים מנטליים אלה שהציגו אוליבר והצ'און, המודרניזם והפוסט־מודרניזם, ניתן למצוא ביטויים חינוכיים, בדומה לדרך בה השתמשנו ביחס למבנים המנטליים הקודמים. חלק מהביטויים הללו נזכרו לעיל ויוצגו כאן שוב, הפעם בהקשר ההיסטורי של המנטליות שעל רקעה התפתחו.

עם הגישה המנטלית הרביעית – של המודרניות המדעית הטכנולוגית – נמנים

הדגשים המושמים בתחומי תחום-הדעת וההתמחות, על מבניהן הלוגיים, המדעיים וההיררכיים של תוכניות הלימודים (ברונר, 1996) ושל מטרות ההוראה (Bloom et al., 1956). תקופה זו מאופיינת כמו-כן בפיתוח הלמידה באמצעות מחשב ובפיתוח מואץ של הטכנולוגיה החינוכית החל בגן-הילדים. במקביל, הכשרת המורים באקדמיה ובמכללות הדגישה את הצורך במומחיות ואת המקצועיות של תחום-הדעת, שהקבילה לשאיפה כזו בכל תחומי החיים. המחקר החינוכי הדגיש את הידע החינוכי האמפירי, וספרי הפסיכולוגיה החינוכית מלאו לקחים אמפיריים בעלי משמעות חינוכית הוראתית ישירה שהתבססה על הממצאים המחקריים (לדוגמה, Gage & Berliner, 1984).

עם המנטליות של גישה זו, המודרנית-הטכנולוגית, מזוהים אנשי מסחר ותעשייה, אנשי מדע ואנשי המעמד הבינוני העירוני בחברות המערביות. אנשים אלה מצויים בחברה המאופיינת בתחרות כלכלית עולמית ובשאיפה לקדמה ולעליונות מדעית וטכנולוגית בהן תלויה הישרדותן של חברות בעולם התחרותי. על רקע המנטליות ההיסטורית של המדעיות והטכנולוגיה דחפו אנשים אלה את שדה החינוך להדגשת הישגיות, התחרותיות והמצוינות (In Honor of Excellence, 1975; National Commission on Excellence in Education, 1983) בתחומי הידע והטכנולוגיה. במקביל, לשם קידום ההישגים, הודגשה האינדיווידואליזציה בהוראה באמצעות למידה יחידנית ומתוכנתת (Gutierrez & Slavin, 1992; Wang & Lindvall, 1983), וגברה המגמה של המרכזיות להבטחת ההישגיות המבוקשת (Lawton, 1984). כמו-כן חוזק הדגש שהושם ברכישת מיומנויות-היסוד, מחד גיסא, ויסודות התרבות המערבית, מאידך גיסא (Adler, 1984; Hirsch, 1988).

גם בישראל גברו הרעיונות בדבר מסלולי ההאצה והמצוינות (תכנית שושני: המלצות, 1993). אלה דחפו, בין השאר, למבחני המשוב (דו"ח הוועדה לבדיקת מערכת משוב, תשמ"א; רזאל וכהן, 1988) שבעקבותיהם פורסמו ציוני בתי-הספר לדוגמה בעיתונות החינוכית. כמו-כן גברה מעורבות ההורים ב"חינוך האפור" להגברת הידע וההתמחות של התלמידים (בר-סימן טוב ולגדמן, 1988; פרידמן, תש"ן(א) והודגש משוב בתי-הספר. שלב זה צוין על-ידי בן-פרץ וזיידמן (1986) כשלב המדעיות בהתפתחות של תוכניות הלימודים בישראל. שיטות ההוראה בגישה זו מדגישות, כאמור, את הגברת השימוש בטכנולוגיה ובמחשבים בהוראה, לפעמים עד כדי ראיית אמצעים אלה כתחליף למורה ולכיתת הלומדים (Leonard, 1968; Skinner, 1968). סקינר אף הגדיל לעשות כאשר בנה את האוטופיה החינוכית שלו על מודל חשיבתי זה, המאפיין את התקופה הרביעית של המודרניות (Skinner, 1962).

ביטוייה של הגישה המנטלית החמישית, הפוסט-מודרניסטית, רבים יותר בתחומי הפילוסופיה, העיון, הספרות והאמנות, ולאחרונה גם במחקר בתחומי המדעים המדויקים ומדעי החברה. כך נוכל למצוא עלייה ניכרת במספר המחקרים המתבססים על ה"סיפור" של הנחקרים (narrative) בפסיכולוגיה הפנומנולוגית, בסוציולוגיה, במחקרים התפתחותיים, במחקרי מורים ועוד (Bruner, 1990; Casey, 1995-6). כמו-כן גבר

משקלו של המחקר האיכותי בחינוך כמאזן את הגישה המדעית-הכמותית שקדמה לו (צבר - בן-יהושע, 1990). מבחינה חברתית ניתן לזהות ניצנים של גרעינים חברתיים המחפשים להקים חברה איכותית, עם דגשים חברתיים וקשרים ברמה ראשונית של חוויות טבעיות, בריתוק מן המעגלים המזוהים עם הקדמה והטכנולוגיה בהקשריהם הלא-אישיים, התחרותיים, המאפיינים את החברה המערבית המודרנית. נייר-העמדה של המזכירות הפדגוגית, שהוגש לאחרונה לשר החינוך, "הצעה לדיון: כולם ביחד וכל אחד לחוד: קווים לדמותה של מערכת חינוך 'אחרת'" (1995), כמו גם מסמכים אחרים הנמצאים בדיון במשרד החינוך, מדגימים שאיפה ליישום גישה עדכנית זו במערכת החינוכית בישראל.

בשלב זה של הפוסט-מודרניות מקובל שאין "אמת" אובייקטיבית אחת נתונה שניתן לחשוף אותה, אלא המשמעות האישית והאותנטית של הלומד נעשית מתוך ההקשר המקומי והספציפי. מכאן עולות שתי השתמעויות חינוכיות:

האחת היא שלומדים שונים יפתחו משמעויות שונות, ועל-כן הלמידה היא הטרוגנית מעצם השונות בין היחידים והקשרי הלמידה השונים שלהם; והאחרת היא חיפוש מוקדים של רכישת משמעות בתוך הקשרי חיים שהפרט הספציפי נתון בהם. לשלב התפתחותי זה במנטליות ההיסטורית יש כמובן ביטויים גם בתחום החינוך: על-פי ההשתמעויות האחת, יש הכרה בשונות בין הלומדים בהיבטים רבים, ובכך שהבעיות התרבותיות והחברתיות הן חלק מן המציאות. כמו-כן מקובלת העובדה שלתלמידים ולמורים כאחד כישורים שונים, אינדיווידואליים. על-כן, כבני-אדם, הם בעלי מגבלות, ואין לצפות מהם להישגים לא-ריאליים. ומכאן שכל לומד זכאי ללמידה כפי שהוא מבין אותה ומסוגל לה ובהקשרים שהם משמעותיים לגביו. מתוך השתמעויות זו צמחה התפיסה בדבר תוכנית הלימודים האותנטית.

להשתמעויות האחרת, ההקשרית, יש השלכות על תוכניות הלימודים ועל ההוראה, אך אלה נמצאות עדיין בתחילתן בעולם ובישראל. בין אלה ניתן למצוא, לדוגמה: התפתחות הרעיון של מתן אוטונומיה לבית-הספר (פרידמן, תש"ן(ב); רשף, 1984); פיתוח תוכניות לימודים אינטגרטיביות ומיקוד הלמידה בהקשרים מקומיים (חוזר מנכ"ל, נ"ג/6, תשנ"ג; חוזר מנכ"ל מיוחד, כ, תשנ"ז; עם ועולם); פיתוח תלבי"ס (תוכניות לימודים בית-ספריות) (כספי, 1982; 1984, Skilbeck); התחלות של ארגון הלמידה בבית-הספר סביב למידה עצמית של נושאים שהלומד בוחר יחד עם המורה ובייעוץ של מורים מומחים; פיתוח נושא אישי עצמי על-ידי הלומד (לאור וגלובמן, 1992; קולא ושקל, 1994; שלבים ט, תשמ"ד); פיתוח הולך וגובר של האופציה לעבודת-גמר אישית במקום בחינות-בגרות; בחירת הורים במוסד החינוך שילדם ילמד בו, ועוד. כל אלה הם ניצני הבשורה של תקופה זו. הקווים המאפיינים מגמות אלה הם שבירת המסגרות שמוסדו בעבר על-ידי מיזוג תוכניות לימודים ותחומי-דעת סביב מוקדי מהות שמקורם בבעיות חיים אמיתיות (בעקבות וויטהד, 1929; גלובמן, תשנ"ג; וראו גם מאמרו של כהן בספר זה). גישתו של זילברשטיין (תשנ"א) מייצגת שלב-מעבר בין התקופה הרביעית

לחמישית: בין מבני הדעת של המקצועות המשקפים, בתפיסת ההתמחות המאפיינת אותם, את המנטליות המודרניסטית לבין הגישה האחדותית בתכנון הלימודים, המייצגת בכיוונה הבינתחומי את התחלת המנטליות הפוסט-מודרניסטית.

במהלך ההיסטוריה של המין האנושי ניתן, כאמור, לזהות התפתחות ושינוי של הגישות הדומיננטיות במנטליות של תקופות שונות. אלא, כפי שטען LeGoff (1985), בצידה של ההתפתחות המרכזית ניתן למצוא בהיבט ובמקביל את קיומן של גישות המתבססות על מבנים מנטליים שונים. הוא הדין בתחום החינוך.

כאמור, בחינת מוסדות החינוך הקיימים בארץ ובעולם תראה שאין בנמצא כמעט מוסד שניתן לאפיינו בצורה "טהורה" כשייך לאחת מחמש הגישות. בתוך כל גישה קיימים אידיאלים שונים המכתיבים אסטרטגיות חינוך שונות, וקשה לקבל ששני כה רב מאופיין בגישה אחת. יתר על-כן, גם אם החברה, או קבוצה מסוימת בקרבה, מבקשת לעצמה סוג פתרון בגישה חינוכית מסוימת בהתאם לאחד המבנים המנטליים הנזכרים, התנאים המציאותיים אינם מאפשרים זאת על-פי רוב. על-כן לא ניתן לדבר על מימוש חד-משמעי של הגישות, אלא על שילובים וצירופים ביניהן, הנבדלים זה מזה בהדגשים שהם יוצרים. כאשר צויינה מגמה חינוכית מסוימת כמאופיינת בגישה, הכוונה היא להדגשים המאפיינים אותה, ולא לכך שהיא מבטאת גישה טהורה.

קיימים מוסדות שניתן לשייכם על-פי אפיוניהם לשתי גישות כאחת, כגון בית-ספרו של ניל (Neill, 1966). על-פי השקפתו, הוא שייך לגישה השנייה של החלום והאשליה האוטופית. אך על-מנת להגשים את חזונו, הוא פעל בגישה הראשונה, של הפרישה, על-ידי הקמת בית-ספר פנימייתי מבודד. באופן דומה, אין לקבוע שכל פנימייה מייצגת בהשקפתה את הגישה הראשונה. אדרבא, יש פנימיות שהוקמו עקב אילוצים לנוער שלא נמצא לו פתרון שונה (כמו עליית-הנוער), או כמסגרת מעשית אופטימית לתיקון ושכלול המציאות בחברה שלא נמצאו בה תנאים מספיקים לדרכי תיקון כאלה, כגון הפנימיות החקלאיות, שהן הטרזוגניות וריאליות בגישתן, או הפנימיות של הישיבות התיכוניות, המבטאות גישה של פרישות ושל רצון להגשמת אידיאל חינוכי כאחד (קשתי, 1988; אריאלי, 1992). למרות זאת, זיהוי הרקע של המנטליות העומד מאחורי גישות חינוכיות מהווה כלי חשוב להבנתן בעמקות. גישות אלה ישמשו בסיס לניתוח התפתחותן של שיטות ההוראה המתוארות בפרקי הספר, ניתוח שיופיע בפרק האחרון.

תחומי ההתפתחות של ההוראה בישראל

לספר ארבעה חלקים, המציגים את ההתפתחויות שהלו בהוראה במדינת-ישראל בשנות קיומה מארבעה היבטים: אידיאלי-פילוסופי, המתמקד ברקע הפילוסופי-ההיסטורי של התפתחות ההוראה; דידקטי, הסוקר את שיטות ההוראה בכיתה ובמוסד

החינוכי; פדגוגי, על־אודות התפתחויות בתחומי הלמידה בבית־הספר; ומתודי, המציג את ההתפתחויות שחלו בתחומי ההוראה של המקצועות בבית־הספר.

חלקו הראשון של הספר מציג את הרקע האידיאי להתפתחויות ולשינויים שחלו בתפיסותיה ובמדיניותה של מערכת החינוך בישראל למן הקמתה. רקע זה גחון להבנת ההתפתחויות הספציפיות שחלו בתוכניות, בשיטות ההוראה ובהוראת המקצועות במוסדות החינוך בישראל, המתוארים בהמשך הספר. בחלק זה שני פרקים: בראשון לם דן בקשרים שבין אידיאולוגיות החינוך לבין שיטות ההוראה מראשית הקמתו של בית־הספר העברי ועד להקמת המדינה, ומסיים בציינו שעם קום המדינה כבר סיגלו לעצמם כל בתי־הספר את השיטות של בית־הספר המודרני שהיו נהוגות בארצות המערב באותה עת; נקודת־המוצא של אבירם בפרק השני היא המצב העכשווי של התערערות היסודות המקובלים, שגרמו לחוסר יציבות בשדה החינוך וההוראה בבתי־הספר בעולם המערבי וגם בישראל, חוסר יציבות שמקורו בשינויים הקיצוניים שחלו בתקופתנו בכל תחומי החיים, ובהשקפות החברתיות והחינוכיות בכלל זה, ואשר יש לו השלכה על כל העשייה במדע, בחברה ובהוראה בבית־הספר. לטענתו, יש להיערך מחדש להוראה בתנאים המשתנים. התיאור ההיסטורי־ההשקפתי בפרקים אלה משמש רקע מסייע להבנת השינויים שחלו בהוראה המוצגים בחלקי הספר האחרים.

חלקו השני של הספר פורש את התמורות וההתפתחויות שחלו בתחום הדידקטי של שיטות ההוראה בכיתה ובמוסד החינוכי. מתוארים כאן השינויים שחלו בשיטות ההוראה המרכזיות הנהוגות בבתי־ספר בישראל: בריקנר ורון מתארות את התמורה שחלה בשיטות ההוראה המכוונות לטיפול בלמידת הפרט במסגרת ההוראה המותאמת (בפרק 3); שרמר וקמון מתארים את ההתפתחות שחלה במסגרת ההוראה המשקמת (בפרק 4). ההתפתחות שחלה בתחום הלמידה השיתופית מפורטת על־ידי הרץ־לזרוביץ וצלניקר (בפרק 5); ובתחום הלמידה הפעילה על־ידי גלובמן וכספי (בפרק 6); כמו־כך מוצגים השינויים שחלו במסגרות ההוראה בגיל הרך, ובגן־הילדים בכלל, על־ידי גיריניב (פרק 7); ובגן של המרכז לפעילות הילד בפרט על־ידי לוי (פרק 8).

חלקו השלישי של הספר מפרט את התמורות שחלו מקום המדינה ועד היום בפדגוגיה של ההוראה בתוך אחדים מתחומי הלמידה בבתי־הספר. כהן מתאר את ההתפתחויות שחלו בקישור הבינתחומי במסגרת הוראת הנושא הלימודי – כנושא מרכזי, נושא אינטגרטיבי ומיקוד למידה (בפרק 9); גיליס ושיף מפרטות את השיטות להוראת הקריאה בישראל ובעמים, ומסכמות במבט מכליל של כלל השיטות (בפרק 10); אחריהן, חטיבה ומברך מתארות את השינויים וההתפתחויות שחלו בהוראה בשילוב המחשב בכיתה הישראלית, שינויים שהחלו בטפטוף, ואשר שטפם הולך וגובר עם התפתחות הטכנולוגיה וחדירתה המסיבית לחינוך (בפרק 11).

חלקו הרביעי של הספר מפרט את השינויים המתודיים שחלו באחדים מתחומי ההוראה של המקצועות בבית־הספר. הפרקים בחלק זה מדגימים באופן קונקרטי את ההתפתחות והשינויים שחלו בהוראה ואת השלכותיהם על הוראת תחומי־הדעת

(הדיסציפלינות) השונים בכיתה, ובכך המעגל הפנימי המתודי נוסף לשלושת המעגלים הקודמים, האידיאי, הדידקטי והפדגוגי. תחומי־הדעת המתוארים כאן הם: הוראת נושא השואה בספרות, על־ידי יעוז (בפרק 12); תמורות בהוראת המדעים, על־ידי מניס, ממלוק והופשטיין (בפרק 13); שינויים והתפתחויות שחלו בתחום הוראת הלשון, כפי ששלום מתארת אותם (בפרק 14). שני הפרקים האחרונים בחלק זה דנים בהוראה בשני תחומים נוספים: האחד, על־ידי מניס, מנתח את התנאים להוראת המתמטיקה בבית־הספר היסודי (בפרק 15); האחר, על־ידי חסין, דן בהוראת השיר הלירי בספרות (בפרק 16). המיוחד בסקירות ששני הפרקים הללו מציגים הוא בתמונות־המצב של ההוראה המצטיירות לפיהם, תמונות המעידות שכנראה אין עדיין בתחומים אלה בשלות מנטלית שתכשיר את הקרקע להתפתחויות ולשינויים כפי שתוארו בשאר התחומים.

השינויים והתמורות המתוארים בפרקי הספר השונים נסקרים בניתוח כולל המופיע בפרק האחרון. הניתוח מתבסס על תיאוריית ההיסטוריה של המנטליות, שפותחה והוצגה בפרק זה, כעשויה להסביר התרחשויות חינוכיות. הפרק פורש תמונת־אורך מקיפה, ומצביע על כיווני התפתחות חותכים ועל שינויים במבנים המנטליים שחלו בהוראה בישראל, למן קום המדינה ועד עתה, בשיטות ההוראה, בתחומי הלמידה ובהוראת תחומי־הדעת בבית־הספר.

רשימת מקורות

- איליץ, א' (1970). ביטול בית־הספר. תל־אביב: מסדה.
- אריאלי, מ' (1992). פנימיות: צוותיהן וקהילותיהן. תל־אביב: מסדה. אוניברסיטת תל־אביב, בית־הספר לחינוך, היהידה לסוציולוגיה של החינוך והקהילה.
- בן־פרץ, מ' וזיידמן, ע' (1986). שלושה דורות של פיתוח תוכניות לימודים בישראל. עיונים בחינוך, 43-44, 317-327.
- ברונר, ג' (1966). תהליך החינוך. תל־אביב: יחדיו.
- בר־סימן־טוב, ר', לנגרמן, ש' (1988). תכניות לימודים נוספות במימון הורים בבתי־ספר יסודיים: "החינוך האפור". ירושלים: מכון סאלד.
- גודלד, ג' י' וקליין, מ' פ' (1973). מאחורי דלת הכיתה. תל־אביב: ספרית מט"ל, אוניברסיטת תל־אביב, בית־הספר לחינוך.
- גלבוץ, א' (1985). מרד בחינוך ואשלייתו. תל־אביב: קרת.
- גלובמן, ר' (תשנ"ג). רמות יישום של מיקוד הלמידה. בתוך ש' צחר (עורכת), יישומים במיקוד (ע' 40-42). ירושלים: משרד החינוך.
- דו"ח הוועדה לבדיקת כדאיות ובציעות הקמה של מערכת משוב במשרד החינוך והתרבות (תשמ"א). ירושלים: מכון ה' סאלד. דו"ח מחקר 217.
- דיואי, ג' (תש"ך(א), 1960 (1916)). דמוקרטיה וחינוך. ירושלים: מוסד ביאליק.

- דיואי, ג' (תש"ך (ב), 1920). הילד ותכנית הלימודים. בית-הספר והחברה. תל-אביב: אוצר המורה.
- הויזינחה, י' (1919, 1984). כסתיו ימי-הביניים (תרגום עברי: אהרן אמיר). ירושלים: מוסד ביאליק.
- הצעה לדיון: כולם ביחד וכל אחד לחוד: קווים לדמותה של מערכת חינוך "אחרת" (1995). ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט, המזכירות הפדגוגית.
- הרפז, י' (1985). בית-הספר הקהילתי, התפתחותו של רעיון. ירושלים: החברה למתנ"סים.
- וויטהד, א' נ' (תשי"ח, 1929). מטרות החינוך. ירושלים: האוניברסיטה העברית, בית-הספר לחינוך.
- זילברשטיין, מ' (עורך) (תשנ"א). מבני הדעת של המקצועות וגישה אחרותית בתכנון לימודים: השתמעויות להכשרת מורים. ירושלים, תל-אביב: האגף לת"ל, מופ"ת.
- חוזר מנכ"ל, נ"ג/6 (תשנ"ג). ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט.
- בהן, אדיר (1983). מהפכה בחינוך. תל-אביב: רשפים.
- כספי, מ' (1982). תכניות לימודים בית-ספריות. ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט, המזכירות הפדגוגית, הועדה לחינוך יסודי, היחידה ללמידה פעילה.
- לאור, ר' וגלובמן, ר' (1992, מהדורה ב). לימוד קריאה כחוויה. תל-אביב: רמות.
- לוק, ג' (תשל"ב). מסה על שכל האדם (תרגום: יוסף אור). ירושלים: מאגנס.
- מקדונלד, ג' ב' ופרפל, ד' א' (1983). תכנון לימודים - חזונות ודימויים. בתוך צ' לם (עורך), זרמים חדשים בחינוך (ע' 152-174). תל-אביב: יחדיו.
- פרידמן, י' (1986). בית-הספר, בית-ההורים והקהילה (מהדורה שנייה). ירושלים: מכון סאלד.
- פרידמן, י' (תש"ן (א)). בית-הספר הקהילתי: תיאוריה ומעשה. ירושלים: מאגנס ומכון סאלד.
- פרידמן, י' (עורך) (תש"ן (ב)). אוטונומיה בחינוך: מסגרות מושגיות ותהליכי ביצוע. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.
- צבר-בן-יהושע, ג' (1990). המחקר האיכותי בהוראה ובלמידה. תל-אביב: מסדה.
- קאנט, ע' (תשכ"א). ביקורת כוח השיפוט. ירושלים: מוסד ביאליק.
- קולא, ע' ושקל, ר' (1994). נושא אישי: ערכה לפיתוח לומד עצמאי. אבן-יהודה: רכס.
- קליינברגר, א' פ' (1980). מבוא לפילוסופיה של החינוך. תל-אביב: יחדיו.
- קשתי, י' (1988). פנימיות בישראל - המשכיות ושינוי. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, בית-הספר לחינוך, היחידה לסוציולוגיה של החינוך והקהילה.
- קשתי, י' ואריאלי, מ' (עורכים) (תש"ל). חינוך פנימייתי: מקראה. בית-ברל: צופית.
- רזאל, ק' וכהן, ד' (תשמ"ח). הפעלת מערכת משוכ. ירושלים: מכון הנרייטה סאלד.

רשף, ש' (1984). אוטונומיה בחינוך - רקע, סיכויים ועקרונות לביצוע. תל-אביב: אוניברסיטת תל-אביב, משרד החינוך והתרבות.
 שלבים ט (תשמ"ד). הנושא האישי. ירושלים: משרד החינוך והתרבות והספורט, המזכירות הפדגוגית, הוועדה לחינוך יסודי, היחידה ללמידה פעילה.
 תכנית שושני: המלצות. הד החינוך, סז(5), 4-5.

Adler, M.J. (1984). *The Paideia Program: An Educational Syllabus*. NY: MacMillan Pub. Co.

Barth, R.S. (1972). *Open Education and the American School*. NY: Agathon.

Bellack, A.A. & Kliebard, H.M. (1966). *The Language of the Classroom*. NY: Teachers College Press.

Bereiter, C. (1972). Schools without education. *Harvard Educational Review*, 42(3), 390-413.

Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1: The Cognitive Domain*. NY: David McKay Co. Inc.

Brown, A.L. (1994). The advancement of learning. *Educational Researcher*, 23(8), 4-12.

Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Casey, K. (1995-1996). The new narrative research. *Review of Research in Education*, 21, 211-253.

Cuban, L. (1990). Reforming again, again, and again. *Educational Researcher*, 19(1), 3-13.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed* (Trans. by M. Bergman-Ramos). NY: Herder & Herder.

Gage, L. & Berliner, D.C. (1984). *Educational Psychology* (3rd ed.). Boston: Houghton Mifflin Co.

Goodman, P. (1971). *Compulsory Mis-Education* (Random House, 1962). Harmondsworth: Penguin Books Co.

Graubard, A. (1974). *Free the Children, Radical Reform and the Free School Movement*. NY: Vintage Books.

Gutierrez, R. & Slavin, R.E. (1992). Achievement effects of the nongraded elementary school: A best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 62(4), 333-376.

- Hall, G.E. & Hord, S.M. (1987). *Change in Schools: Facilitating the Process*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Hall, G.E. & Loucks, S.F. (1978). *Innovation Configurations: Analyzing the Adaptations of Innovations*. Texas: The University of Texas at Austin, Research and Development Center for Teacher Education.
- Hargreaves, A. (1978). The significance of classroom coping strategies. In L. Barton & R. Meighan (Eds.), *Sociological Interpretation of Schooling and Classrooms: A Reappraisal*. Driffield: Nafferton Books.
- Hirsch, E.D. (1988). *Cultural Literacy*. NY: Random House.
- Holt, J. (1967). *How Children Learn*. NY: Pitman Pub. Co.
- Hord, S.M. (1986). Effective curriculum implementation: Some promising new sights. *The Elementary School Journal*, 87(1), 97-115.
- Hutcheon, L. (1988). *A Poetics of Postmodernism: History, Theory, Fiction*. NY & London: Routledge.
- Hutchins, R.M. (1954). *Great Books: The Foundation of a Liberal Education*. NY: Simon and Schuster.
- Hutton, P.H. (1981). The history of mentalities: The new map of cultural history. *History and Theory*, 20, 237-259.
- In Honor of Excellence* (1975). Captiva Island, Fla: NASSP. NASSP Symposium for Outstanding Teachers and Principals.
- Kozol, J. (1972). *Free Schools*. NY: Houghton-Mifflin.
- Lawton, D. (1984). *The Tightening Grip*. London: University of London, Institute of Education.
- LeGoff, J. (1992). *History and Memory*. NY: Columbia University Press.
- LeGoff, J. (1974, 1985). Mentalities: A history of ambiguities. In J. LeGoff & P. Nora (Eds.), *Constructing the Past: Essays in Historical Methodology* (pp. 166-180). Cambridge: Cambridge University Press.
- Leonard, G.B. (1968). *Education and Ecstasy*. NY: Dell Pub. Co.
- Maslow, A.H. (1968). *Towards a Psychology of Being (An Insight Book)* (2nd ed.). NY: Van Nostrand Reinhold.
- McDonald, J. (1967). Values bases and issues for curriculum. In D. Hearn, J. Burding & L. Katz (Eds.), *Current Research and Current Perspectives in Open Education*. Washington, DC:

Association of Elementary Kindergarten-Nursery Education.

- National Commition on Excellence in Education (1983). An open letter to the American people. *A Nation At-Risk: The Imperative for Educational Reform*. Reprinted in Educational Week, April 27.
- Neill, A.S. (1966). *Summerhill*. London: Victor Gollancz Ltd.
- Oliver, D. (1990). Ground knowing: A postmodern perspective on teaching and learning. *Educational Leadership*, 48(1), 64–69.
- Petrie, H. G. (1992). Interdisciplinary education: Are we faced with insurmountable opportunities? *Review of Research on Education*, 18, 335–381.
- Plowden Report (1967). *Children and their Primary Schools: A Report of the Central Advisory Council for Education*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Reimer, E. (1971). *School is Dead: An Essay on Alternatives in Education*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Reynolds, S. (1991). Social mentalities and the case of medieval scepticism. *Transactions of the Royal Historical Society* (6th Series, 1, pp. 21–41). London.
- Robertson, E. (1992). Is Dewey's educational vision still viable? *Review of Research on Education*, 18, 335–381.
- Rogers, C.R. (1983). *Freedom to Learn for the 80's*. Columbus, Ohio: Bell & Howell Co.
- Rousseau, J.J. (1762, 1956). *Emile* (W. Boyd, Trans. & Ed.). NY: Teachers College Press.
- Shermis, S.S. (1974). Educational critics have been wrong all along: Long live tradition! *Phi Delta Kappan*, 55(6), 403–406.
- Silberman, C.E. (Ed.) (1973). *The Open Classroom Reader*. NY: Vintage Books.
- Silberman, C.E. (1981). *Crisis in the Classroom*. NY: Vintage Books.
- Skilbeck, M. (1984). *School Based Curriculum Developmet*. London: Harper Educational Series.
- Skinner, B.F. (1968). *The Technology of Teaching*. NY: Appleton-Century Croft.
- Skinner, B.F. (1962). *Walden Two*. NY: McMillan.
- Slavin, R.E. (1989). PET and the pendulum: Faddism in education and how to stop it. *Phi Delta Kappan*, 70(10), 752–758.

- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 33, 1–39.
- Tajfel, H. & Turner, J.C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W.G. Austin (Eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations* (2nd Ed.). Chicago: Nelson-Hall Pub.
- Walberg, H.J. & Keefe, J.W. (Eds.) (1986). *Rethinking Reform: The Principal's Dilemma*. Reston, VA: NASSP.
- Wang, M.C. & Lindvall, C.M. (1983). Individual differences and school teaching environments. *Review of Research on Education*, 11, 161–225.
- Westbury, I. & Purves, A.C. (Eds.) (1988). *Cultural Literacy and the Idea of General Education* (87th Yearbook of NSSE, II). Chicago: The University of Chicago Press.